



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

ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL MUTLULUK, ÖRGÜTSEL SİNİZM
VE ÖRGÜTSEL ADALET ALGILARININ ANALİZİ

DOKTORA TEZİ

Ali KORKUT

Malatya – 2019

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

ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL MUTLULUK, ÖRGÜTSEL SİNİZM
VE ÖRGÜTSEL ADALET ALGILARININ ANALİZİ

DOKTORA TEZİ

Ali KORKUT

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Mahire ASLAN

Malatya – 2019

T.C.
İnönü Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Ali KORKUT tarafından hazırlanan **Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk, Örgütsel Sinizm ve Örgütsel Adalet Algılarının Analizi** başlıklı bu çalışma, **25. 06. 2019** tarihinde yapılan sınav sonucunda **Oybirliği** ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından **Doktora** tezi olarak kabul edilmiştir.

Üye (Tez Danışmanı) :Dr. Öğr. Üyesi Mahire ASLAN

İmza


Üye : Prof. Dr. Zülfü DEMİRTAŞ



Üye : Doç. Dr. Ahmet KAYA



Üye : Doç. Dr. Ali KIŞ



Üye : Dr. Öğr. Üyesi Oğuz GÜRBÜZTÜRK



O N A Y

...../...../2019

Doç. Dr. Niyazi ÖZER
Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Dr. Öğr. Üyesi Mahire ASLAN“ın danışmanlığında doktora tezi olarak hazırladığım “Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk, Örgütsel Sinizm ve Örgütsel Adalet Algılarının Analizi” başlıklı bu araştırmanın, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içerisinde hem de çalışmanın kaynakça bölümünde yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

14/07/2019

Ali KORKUT

Zor bir yolculukta her zaman yanımda olan,
motivasyon ve mutluluk kaynağım
Aileme

ÖNSÖZ

Mutluluk, yaşamın kaynaklarından ve önemli görülen yapı taşlarından biri olarak kabul edilir hemen her toplumda. Bu durum felsefede, psikolojide, sosyolojide, ekonomide, edebiyatta ve yönetim bilimleri alanında işlenegelen, tartışılarak belli bir bilgi birikimini netice veren bir çabanın da arka planını hazırlamaktadır. Eski Yunan felsefecilerinden bu yana, yalnızca konunun uzmanı bilim insanlarının değil, sıradan insanların da peşinde koştuğu ve ulaşmak amacını taşıdığı, bir anlamda tüm toplumları birleştiren, ‘evrensel bir ‘hedefdir’ mutluluk. Bireysel pencereye sığmayan ve sosyal yaşam penceresine de taşan bir özlemdir bu. Kişiler, ortak amaçlar etrafında birleştikleri, eşgüdüm ve işbölümü çerçevesine birliktelik oluşturdukları örgütlerde de ‘mutlu olma’ arayışındadırlar. Örgütsel bağlamda mutluluk, o örgütte algılanan adalet ve sinizm ile de bağlantılı olarak ele alınabilir. Adaletin var olduğuna ilişkin olumlu inanç mutluluğa katkı verirken, sinik davranış ve inançlar ters etki kaynağı olarak mutluluğu azaltıcı bir işlev görecektir. Toplumların geleceğine uzanan yolun, eğitim sistemlerinin temel unsuru ve eğitim politikalarının yansıma alanı olarak okullarda okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve öğrencilerin ‘mutlu olmalarının’ amaçlara ulaşmada destekleyici ve itici bir güç olarak işlev göreceği ifade edilebilir. Bu ifadeden hareketle, bu araştırmada öğretmenlerin örgütsel mutluluk, örgütsel sinizm ve örgütsel adalet algıları analiz edilmeye çalışılmıştır. Ulaşılan bilimsel bulguların eğitim yönetimi ve denetimi alanına ışık tutmasını dilerim. Lisansüstü öğrenimim süresince bana desteğini esirgemeyen, inancını hiç azaltmadan bana yol gösteren, meslekî bilgi ve deneyim yanında yaşam deneyimlerini de paylaşarak bu konuda beni yönlendiren ve cesaretlendiren, başarılı bir bilimsel çalışma ortaya koyabilmek için özenli yaklaşan, eğitim yönetimi ve denetimi alanında ufuk açıcı katkılar sunmaktan kaçınmayan, öğrencilerin ve öğretmenlerin mutluluğunu kendi içinde duyumsayan ve ihtiyaç duyulduğu anda ulaşılabilirliği ile örnek bir yaklaşım sergileyen değerli danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Mahire ASLAN’a sonsuz şükranlarımı sunarım.

Doktora Tez İzleme Komitelerimde bulunarak bu araştırmanın daha nitelikli, alanyazına katkı sunacak ve gelecek araştırmacılara ışık tutacak bir çalışma olarak ortaya

çıkması için sahip oldukları meslekî bilgi, deneyim ve görüşlerini paylaşan değerli hocalarım Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ'e ve Dr. Öğr. Üyesi Oğuz GÜRBÜZTÜRK'e teşekkürlerimi sunarım.

Eğitim Yönetimi ve Denetimi bilim alanında bana yol gösteren, bilimsel araştırma alanında kendimi geliştirmeme yardımcı olan değerli hocalarım Prof. Dr. Battal ASLAN'a, Prof. Dr. Mehmet ÜSTÜNER'e, Doç. Dr. Necdet KONAN'a, Doç. Dr. Hasan DEMİRTAŞ'a, Doç. Dr. Niyazi ÖZER'e, Dr. Öğr. Üyesi Sevim ÖZTÜRK'e teşekkürlerimi sunarım.

Doktora sürecinde zorluklarda her zaman güler yüzüyle, anlayışıyla bana destek olan, inancımın azaldığı ve motivasyon kaybı yaşadığım durumlarda beni cesaretlendiren, bana olan inancını hiç eksiltmeyen ve her seferinde yeniden odaklanmamda en büyük yardımcım olan, mutluluk ve huzur esintilerinin kaynağı değerli eşim Öznur'a ve tatlı yürekli çocuğumuz Ahmet Affan'a en içten teşekkürlerimi sunarım. Onların desteği, sevgisi ve inancı olmadan, bu çalışmanın ortaya çıkması mümkün olmazdı.

Mutlu okullarda geleceğin mutlu insanların yetişirilebilmesi ümidiyle...

Malatya, 2019

Ali KORKUT

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL MUTLULUK, ÖRGÜTSEL SİNİZM VE ÖRGÜTSEL ADALET ALGILARININ ANALİZİ

KORKUT, Ali

Doktora, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Mahire ASLAN
Temmuz 2019, XIX + 306

Eğitim-öğretim etkinliklerinin gerçekleştirilme alanı, kapsamı ve amaçları düşünüldüğünde, örgütsel mutluluk kavramına dair araştırmaların ortaya koyacağı bulguların hem ülkelerin geleceğine şekil verecek kişilerin yetiştirilmesinde, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin daha nitelikli çalışmalarında hem de öğrencilerin daha bütüncül olarak geliştirilmesinde işlevsel rol oynayacağı ifade edilebilir. Bu noktadan bakıldığında, eğitim örgütleri bağlamında örgütsel mutluluk konulu araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Örgütsel mutluluğu etkileyen veya örgütsel mutluluktan etkilenen kavramlar olarak örgütsel adalet ve örgütsel sinizm algıları da araştırma kapsamına dâhil edilmiştir. Betimsel tarama ve ilişkisel tarama modellerinde desenlenen bu araştırmada, ilkokul öğretmenlerinin algılarına dayalı olarak, örgütsel mutluluk, örgütsel sinizm ve örgütsel adalet arasındaki ilişkilerin incelenmesi ve açıklanması amaçlanmıştır.

2016-2017 eğitim-öğretim yılında Malatya ili merkez ilçelerinde (Battalgazi ve Yeşilyurt) görev yapan ilkokul öğretmenleri araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise Battalgazi ve Yeşilyurt ilçelerindeki resmi ilkokullarda görev yapan ve “*oransız küme örnekleme*” kullanılarak belirlenen 731 öğretmenden oluşmaktadır. Veriler ‘Örgütsel Adalet Ölçeği’, ‘Öğretmenlere Yönelik Örgütsel Sinizm

Ölçeği' ve bu araştırma kapsamında geliştirilen 'Öğretmen Örgütsel Mutluluk Ölçeği' aracılığıyla toplanmış; verilerin analizinde tanılayıcı istatistikler, Bağımsız Gruplar T-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis H testleri ile Yapısal Eşitlik Modellemesi kullanılmıştır.

Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin örgütsel mutluluk ve örgütsel adalet algıları "Katılıyorum" düzeyindeyken örgütsel sinizm algıları "Katılmıyorum" düzeyinde saptanmıştır. Öğretmenlerin örgütsel mutluluk, örgütsel adalet ve örgütsel sinizm algıları değişkenler açısından değerlendirildiğinde, cinsiyet açısından her üç ölçek genelinde anlamlı biçimde farklılaşmanın bulunmamıştır. Branş değişkeni açısından örgütsel mutluluk ve örgütsel sinizm algıları anlamlı biçimde farklılaşmazken, örgütsel adalet, sınıf öğretmenleri lehine, anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Medeni durum, Mesleki kıdem, Öğrenim düzeyi ve Okuldaki öğretmen sayısı değişkenleri açısından öğretmen algıları anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Evli öğretmenlerin örgütsel mutluluk ve örgütsel adalet puanları daha yüksek gözükürken bekâr öğretmenler daha yüksek örgütsel sinizm puanlarına sahip bulunmuştur. 21+ yıl kıdeme sahip öğretmenlerin daha yüksek örgütsel mutluluk ve örgütsel adalet algısına ve en düşük örgütsel sinizm puanına sahip olduğu bulunmuştur. En mutlu grup 'Önlisans' mezunu öğretmenlerdir. Öğretmenlerin öğrenim düzeyi yükseldikçe, örgütsel adalet puanları azalmakta ve örgütsel sinizm düzeyi yükselmektedir. Öğretmen sayısı 16-30 olan okullar 'en mutlu' olarak gözlenirken örgütsel adalet ve örgütsel sinizm algısı açısından anlamlı farklılık kalabalık okullar [46+ öğretmen] ile diğer gruplar arasındadır. Ayrıca, örgütsel mutluluk ile örgütsel adalet arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki, örgütsel mutluluk ile örgütsel sinizm arasında ise orta düzeyde, negatif yönlü anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Örgütsel adaletin aracılık rolüne ilişkin olarak, bulgular örgütsel sinizmin örgütsel mutluluğa etkisinde örgütsel adaletin aracılık rolüne sahip olduğunu, ancak bu aracılık etkisinin orta düzeyde bir etki oluşturduğunu işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Mutluluk, Örgütsel mutluluk, Öğretmen mutluluğu, örgütsel adalet, sinizm, Örgütsel sinizm, İlkokul öğretmeni

ABSTRACT

AN ANALYSIS OF TEACHERS' PERCEPTIONS OF ORGANIZATIONAL HAPPINESS, ORGANIZATIONAL CYNICISM AND ORGANIZATIONAL JUSTICE

KORKUT, Ali

**Ph.D, Inonu University Institute of Educational Sciences
Department of Educational Administration**

Advisor: Asst. Prof. Dr. Mahire ASLAN

July 2019, XIX + 306

Considering the environment, scope and objectives of the teaching-learning activities, it can be stated that the findings of the research on organizational happiness will play a functional role both in preparing the people to shape the future of the nations, making the teachers and the school administrators work more qualitatively and the improvement of students more holistically. From this point of view, there is a need for research on organizational happiness in the context of educational organizations. The perceptions of organizational justice and organizational cynicism were also included in the study, as phenomena affecting or affected by the organizational happiness. In this research designed in descriptive and relational models, it was aimed to examine and explain the relations between organizational happiness, organizational cynicism and organizational justice based on the perceptions of primary school teachers.

Primary school teachers working in the central districts (Battalgazi and Yeşilyurt) in Malatya, during the 2016-2017 academic year, constitute the population of this study. The sample was composed of 731 teachers working in state primary schools in Battalgazi and Yeşilyurt districts, determined by “disproportional cluster sampling”. The data were collected through the Organizational Justice Scale, 'Organizational Cynicism Scale for

Teachers' and 'Organizational Happiness Scale for Teachers' developed within the scope of this study. In the analysis of the data, the descriptive statistics, Independent Samples T-test, One-Way Analysis of Variance (ANOVA), Mann-Whitney U and Kruskal-Wallis H tests and Structural Equation Modeling were used.

According to the findings, the organizational happiness and organizational justice perceptions of the teachers were found to be at the "Agree" level while their perceptions of organizational cynicism were found to be at the level of "Disagree". When the organizational happiness, organizational justice and organizational cynicism perceptions of the teachers are evaluated in terms of variables, it is observed that there is no significant difference in terms of gender in all three scales overall. In terms of the branch variable, there were no significant differences regarding organizational happiness and organizational cynicism overall, however; the perceptions of organizational justice differ significantly in favor of classroom teachers. Teachers' perceptions differ significantly in terms of marital status, professional seniority, education level and 'the number of teachers in a school' variables. While married teachers have higher scores of the organizational happiness and organizational justice, single teachers have higher scores of organizational cynicism. Teachers with seniority of 21+ years were found to have higher scores in organizational happiness and organizational justice and the lowest score in organizational cynicism. The happiest group are teachers who hold an Associate Degree. As the education level of teachers increases, organizational justice scores decrease and the level of organizational cynicism increases. The happiest schools were found to be schools with 16-30 teachers. Significant differences in terms of organizational justice and organizational cynicism are between 'the crowded schools [46+ teachers]' and other groups. Additionally, it was found a high level, positive and significant relationship between organizational happiness and organizational justice, and a significant negative correlation between organizational happiness and organizational cynicism. As regards the mediating role of organizational justice, the findings indicate that organizational justice has a mediating role on the impact of organizational cynicism on organizational happiness, but this mediating effect is a moderate effect.

Keywords: Happiness, Organizational Happiness, Teacher Happiness, Organizational Justice, Cynicism, Organizational Cynicism, Primary school teachers

İÇİNDEKİLER

ONAY SAYFASI	i
ONUR SÖZÜ.....	ii
ÖNSÖZ	iv
ÖZET	vi
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar LİSTESİ.....	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xviii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi	7
1.3. Problem Cümlesi.....	9
1.4. Varsayımlar.....	9
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	10
1.6. Tanımlar.....	10
BÖLÜM II	12
KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	12
2.1. KURAMSAL BİLGİLER.....	12

2.1.1. Mutluluk.....	12
2.1.2. Felsefede Mutluluk	16
2.1.3. Psikolojide Mutluluk.....	21
2.1.3.1. Pozitif Psikoloji ile İlgili Kavramlar.....	23
2.1.3.1.1. Öznel İyi Oluş	23
2.1.3.1.2. Yaşam Doyumu	30
2.1.3.1.3. Akış.....	32
2.1.3.1.4. Pozitif Psikolojik Sermaye.....	35
2.1.3.2. Mutluluk Kuramları	38
2.1.3.2.1. Uyum Kuramı	38
2.1.3.2.2. Sabit Nokta Kuramı	39
2.1.3.2.3. Erek (Telic) Kuramı.....	40
2.1.4. Çeşitli Değişkenler – Mutluluk İlişkisi.....	42
2.1.4.1. Kültürel Faktörler	42
2.1.4.2. Ekonomik Faktörler	43
2.1.4.3. Kişisel Faktörler.....	43
2.1.4.4. Dinsel Faktörler	44
2.1.4.5. Demografik Faktörler	46
2.1.5. Örgütsel Mutluluk.....	48
2.1.6. Eğitim Örgütlerinde Mutluluk	59
2.1.6.1. Öğrenci Mutluluğu.....	65
2.1.6.2. Öğretmen Mutluluğu.....	78
2.1.6.3. Okul Yöneticisi Mutluluğu	84
2.1.7. Örgütsel Sinizm	90
2.1.7.1. Bilişsel boyut	94
2.1.7.2. Duyuşsal boyut	94
2.1.7.3. Davranışsal boyut	95
2.1.8. Örgütsel Adalet	98
2.1.8.1. Dağıtımsal Adalet	100
2.1.8.2. İşlemsel Adalet	100
2.1.8.3. Etkileşimsel Adalet.....	101

2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	103
2.2.1. Örgütsel Mutluluk ile İlgili Yurt İçi Araştırmalar	103
2.2.2. Örgütsel Mutluluk ile İlgili Yurt Dışı Araştırmalar	109
2.2.3. Örgütsel Sinizm ile İlgili Yurt İçi Araştırmalar	114
2.2.4. Örgütsel Sinizm ile İlgili Yurt Dışı Araştırmalar	124
2.2.5. Örgütsel Adalet ile İlgili Yurt İçi Araştırmalar	125
2.2.6. Örgütsel Adalet ile İlgili Yurt Dışı Araştırmalar	131
2.2.7. İlgili Araştırmalar Üzerine Genel Bir Değerlendirme	133
BÖLÜM III.....	137
YÖNTEM	137
3.1. Araştırmanın Modeli.....	137
3.2. Evren ve Örneklem	139
3.3. Veri Toplama Araçları	142
3.3.1. Öğretmen Örgütsel Mutluluk Ölçeği	142
3.3.1.1. Çalışma grubu	143
3.3.1.2. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi	144
3.3.1.2.1. İçerik Geçerliğine İlişkin Çalışmalar	144
3.3.1.2.2. Yapı Geçerliğine İlişkin Çalışmalar	145
3.3.1.2.3. Ölçüt - Bağıntılı Geçerlik Çalışmaları	150
3.3.1.2.4. Güvenirlik Çalışmaları.....	152
3.3.1.2.5. Doğrulayıcı Faktör Analizi Çalışmaları.....	153
3.3.2. Örgütsel Sinizm Ölçeği.....	159
3.3.3. Örgütsel Adalet Ölçeği	163
3.3.4. Yaşam Doyumu Ölçeği.....	167
3.4. Verilerin Çözümlemesi ve Değerlendirilmesi	168
3.4.1. Yapısal Eşitlik Modellemesi	169

BÖLÜM IV	172
BULGULAR ve YORUM	172
4.1. Öğretmenlerin örgütsel mutluluk, örgütsel adalet ve örgütsel sinizm algılarının düzeyine ilişkin bulgular.....	172
4.2. Öğretmenlerin örgütsel mutluluk, örgütsel adalet ve örgütsel sinizm algılarının cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırılmasına ilişkin bulgular	181
4.3. Öğretmenlerin örgütsel mutluluk, örgütsel adalet ve örgütsel sinizm algılarının medeni durum değişkeni açısından karşılaştırılmasına ilişkin bulgular	190
4.4. Öğretmenlerin örgütsel mutluluk, örgütsel adalet ve örgütsel sinizm algılarının mesleki kıdem değişkeni açısından karşılaştırılmasına ilişkin bulgular	196
4.5. Öğretmenlerin örgütsel mutluluk, örgütsel adalet ve örgütsel sinizm algılarının branş değişkeni açısından karşılaştırılmasına ilişkin bulgular	207
4.6. Öğretmenlerin örgütsel mutluluk, örgütsel adalet ve örgütsel sinizm algılarının öğrenim düzeyi değişkeni açısından karşılaştırılmasına ilişkin bulgular	212
4.7. Öğretmenlerin örgütsel mutluluk, örgütsel adalet ve örgütsel sinizm algılarının okuldaki öğretmen sayısı değişkeni açısından karşılaştırılmasına ilişkin bulgular	224
4.8. Örgütsel sinizmin örgütsel mutluluğa etkisinde örgütsel adaletin aracılık rolüne ilişkin bulgular	236
BÖLÜM V	252
SONUÇ ve ÖNERİLER	252
5.1. Sonuçlar	252
5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	252
5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	252
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	253
5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	253
5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	254

5.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	254
5.1.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	254
5.1.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	255
5.2. Öneriler	255
5.2.1. Uygulayıcılar için Öneriler	255
5.2.2. Araştırmacılar için Öneriler	257
KAYNAKÇA	259
EKLER	293
EK 1: Araştırmaya İlişkin Valilik Oluru	294
EK 2: Öğretmen Örgütsel Mutluluk Ölçeği	295
EK 3: Öğretmenlere Yönelik Örgütsel Sinizm Ölçeği	296
EK 4: ‘Öğretmenlere Yönelik Örgütsel Sinizm Ölçeği’ kullanım izni	297
EK 5: Örgütsel Adalet Ölçeği	298
EK 6: ‘Örgütsel Adalet Ölçeği’ kullanım izni	299
EK 7: Yaşam Doyumu Ölçeği	301
EK 8: ‘Yaşam Doyumu Ölçeği’ kullanım izni	302
EK 9: Veri toplama aracı	303

TABLULAR LİSTESİ

Sayfa No.

Tablo 1. Üç İş Yönelimi	52
Tablo 2. Araştırmanın Örneklem Grubunu Oluşturan Toplam ve Katılımcı Öğretmen Sayıları.....	140
Tablo 3. Çalışma evreninde yer alan öğretmenlere ait demografik bulgular.....	141
Tablo 4. Öğretmen Örgütsel Mutluluk Ölçeği AFA Öncesi KMO ve Barlett's Küresellik Testi Sonuçları	146
Tablo 5. Öğretmen Örgütsel Mutluluk Ölçeği'nin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları	148
Tablo 6. Öğretmen Örgütsel Mutluluk Ölçeği ve Yaşam Doyumu Ölçeği arasındaki Korelasyona İlişkin Bulgular	151
Tablo 8. Öğretmen Örgütsel Mutluluk Ölçeği (ÖÖMÖ) Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucunda Elde Edilen Uyum İyiliği Göstergeleri.....	156
Tablo 9. Öğretmen Örgütsel Mutluluk Ölçeği (ÖÖMÖ) İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucunda Elde Edilen Uyum İyiliği Göstergeleri.....	157
Tablo 10. Öğretmenlere Yönelik Örgütsel Sinizm Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizleri Sonucunda Elde Edilen Uyum İyiliği Göstergeleri	160
Tablo 11. Örgütsel Adalet Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizleri Sonucunda Elde Edilen Uyum İyiliği Göstergeleri.....	164
Tablo 12. Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk, Örgütsel Adalet ve Örgütsel Sinizm Algılarının Düzeyine İlişkin Bulgular	173

Tablo 13. Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk, Örgütsel Adalet ve Örgütsel Sinizm Algılarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	182
Tablo 14. Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk, Örgütsel Adalet ve Örgütsel Sinizm Algılarının Medeni Durum Değişkeni Açısından Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	191
Tablo 16. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algılarının Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Karşılaştırılması ve Tek Yönlü Varyans Analizine (ANOVA) İlişkin Bulgular	200
Tablo 17. Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Algılarının Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Karşılaştırılması ve Tek Yönlü Varyans Analizine (ANOVA) İlişkin Bulgular	202
Tablo 18. Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Algılarının Branş Değişkeni Açısından Karşılaştırılması ve Bağımsız Örneklem T-Testi Bulguları	208
Tablo 19. Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk Algılarının Öğrenim Düzeyi Değişkeni Açısından Karşılaştırılması ve Kruskal-Wallis H Testine İlişkin Bulgular.....	213
Tablo 20. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algılarının Öğrenim Düzeyi Değişkeni Açısından Karşılaştırılması ve Kruskal-Wallis H Testi İlişkin Bulgular	215
Tablo 21. Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Algılarının Öğrenim Düzeyi Değişkeni Açısından Karşılaştırılması ve Kruskal-Wallis H Testi İlişkin Bulgular	217
Tablo 22. Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk Algılarının Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkeni Açısından Karşılaştırılması ve Tek Yönlü Varyans Analizine (ANOVA) İlişkin Bulgular	226
Tablo 23. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algılarının Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkeni Açısından Karşılaştırılması ve Tek Yönlü Varyans Analizine (ANOVA) İlişkin Bulgular	230
Tablo 24. Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Algılarının Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkeni Açısından Karşılaştırılması ve Tek Yönlü Varyans Analizine (ANOVA) İlişkin Bulgular	234

Tablo 25. Araştırmanın Ölçüm Modelinde Yer Alan Gizil Değişkenlere Ait Betimsel İstatistikler ve Pearson Korelasyon Katsayılarına İlişkin Bulgular	238
Tablo 26. Araştırmanın Ölçüm Modeline İlişkin Elde Edilen Uyum İyiliği Göstergeleri	241
Tablo 27. Yapısal Eşitlik Modeline İlişkin Elde Edilen Uyum İyiliği Göstergeleri.....	243
Tablo 28. Araştırma Modeline İlişkin Tahmin Sonuçları.....	243
Tablo 29. Araştırma Modeline İlişkin Standardize Edilmiş Doğrudan, Dolaylı ve Toplam Etkiler.....	245

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa No.
<i>Şekil 1.</i> Mutluluk sözcüğünün semantik düzeyleri (Nettle, 2005:16-18)	14
<i>Şekil 2.</i> Güçlü karakter özellikleri ve erdemler	23
<i>Şekil 3.</i> İyi oluşun boyutları	26
<i>Şekil 4.</i> Öznel iyi oluşu oluşturan faktörler	28
<i>Şekil 5.</i> Akış Modeli.....	34
<i>Şekil 6.</i> Mutluluğun belirleyicileri (Eryılmaz, 2016:50).....	44
<i>Şekil 7.</i> Olumlu duyguların bireylerin potansiyellerine katkıları.....	55
<i>Şekil 8.</i> Örgütsel mutluluğa etki eden faktörler	56
<i>Şekil 9.</i> Okul İyi Oluş Modeli	62
<i>Şekil 10.</i> Öğrenci iyi oluşunun yordayıcıları	71
<i>Şekil 11.</i> Öğrenci iyi oluşu: Kaynaklar ve boyutlar	73
<i>Şekil 12.</i> Farklı Ülkelerde Öğrencilerin Mutluluk Düzeyleri	75
<i>Şekil 13.</i> Öğrencilerin genel yaşam doyumu düzeylerinin yaş grupları açısından karşılaştırılması.....	76
<i>Şekil 14.</i> Öğrencilerin “Okula gitmeyi seviyorum.” ifadesine katılma düzeyleri.....	77
<i>Şekil 15.</i> Okul yöneticileri iyi oluş modeli	87
<i>Şekil 16.</i> Araştırma modeli.....	138

<i>Şekil 17.</i> Öğretmen Örgütsel Mutluluk Ölçeği'nin Birinci Düzey DFA analizine ilişkin path diyagramı	155
<i>Şekil 18.</i> Öğretmen Örgütsel Mutluluk Ölçeği'nin İkinci Düzey DFA analizine ilişkin bulgular	158
<i>Şekil 19.</i> Öğretmenlere Yönelik Örgütsel Sinizm Ölçeği'nin Birinci Düzey DFA analizine ilişkin bulgular.....	161
<i>Şekil 20.</i> Öğretmenlere Yönelik Örgütsel Sinizm Ölçeği'nin İkinci Düzey DFA analizine ilişkin bulgular.....	162
<i>Şekil 21.</i> Örgütsel Adalet Ölçeği'nin Birinci Düzey DFA analizine ilişkin bulgular...	165
<i>Şekil 22.</i> Örgütsel Adalet Ölçeği'nin İkinci Düzey DFA analizine ilişkin bulgular.....	166
<i>Şekil 23.</i> Gözlenen ve Gizil değişkenler (Bayram'dan (2013) uyarlanmıştır.).....	170
<i>Şekil 24.</i> Araştırma yapısal modeli	237
<i>Şekil 25.</i> Ölçüm Modeline ait Path Diyagramı T-değerleri	239
<i>Şekil 26.</i> Ölçüm Modeline ait Path Diyagramı Standardize Edilmiş Sonuçlar.....	240
<i>Şekil 27.</i> Araştırma Modeline İlişkin Yol Analizi Sonuçları	242

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın sınırlılıkları, varsayımlar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

İnsanoğlu yeteneklerini ve kapasitesini hayatını sürdürme, başkalarıyla paylaşma ve ‘daha iyiye’ ulaşma yolunda kullanmaktadır. Bununla birlikte, insan doğuştan bir takım üstün yeteneklere sahip olsa da, sınırsız ihtiyaçlarını sınırlı yetenekleriyle ‘*dışarıdan yardım almadan*’ karşılamakta zorlanmaktadır. Toplumsal sistem dâhilinde, kendisinden farklı yeteneklere ve kapasiteye sahip bireylerle bir araya gelmekte, sorumlulukları paylaşmakta ve ortak amaçları gerçekleştirmeye yönelik farklı örgütlemelere girmektedir. Amaçların çeşitliliğine bağlı olarak farklılaşan ve çeşitlilik gösteren gerek formel, gerek informel örgütlerin bir parçası olmak, insanların yaşamlarını kolaylaştırmakta, onlara farklı tatmin ve mutluluk yolları sunmaktadır. Bireyler örgütler aracılığıyla amaçlarını realize ederken, örgütler de üyeleri aracılığıyla varlıklarını ve dirikliklerini koruyabilmektedir. Ortaya çıkan bu ‘karşılıklılık’ durumu, bireyler ve örgütler arasında kaçınılmaz bir ortakyaşamı (symbiosis) işaret etmektedir; bireylerin örgütlere ihtiyaç duyması kadar, örgütler de bireylere ihtiyaç duymaktadır. Bir başka deyişle, örgütler bireylerden örgütsel amaçları gerçekleştirmeye dönük yönelim, çaba ve performans beklentisi içerisindeyken, bireyler de bilgi ve becerilerinin karşılığı olarak bireysel amaçlarına dönük beklentiler içerisindeydir.

Koçel’e (2014) göre bir çeşit “örgütsel yaşam” sistematiği haline gelen modern yaşantımızda, çeşitli nedenlerle kaçınılmaz olarak birçok örgütle ilişkimiz olduğundan

örgütler yaşamımızın her alanına etki eder konuma ulaşmıştır. Diğer bir ifadeyle, çağdaş toplumlarda ihtiyaçlar özelinde oluşmuş/oluşturulmuş farklı örgütlerin varlığı söz konusudur ve bu örgütler toplumsal yaşamın ‘sağlıklı bir döngü içerisinde’ sürdürülmesinin işlevsel araçlarıdır (İlğan, 2014). Aydın’ın (2010:31) ifadesiyle, ‘...örgütü olası en yeterli biçimde yapılandırma girişiminin ...’ gereği olarak özellikle oluşturulan ve ortaya çıkarılan formal oluşumun dışında, informal örgütlerin kapsamı da gözden kaçırılmamalıdır. Bu örgütler, bulunma sıklığı, iletişim ve sosyal paylaşım esaslı doğası dikkate alındığında, yaşantımıza geniş ölçüde etki yapabilecek oluşumlar olarak düşünülebilir.

Toplumsal yaşamın önemli bir parçası olan örgütleri anlamak, örgütten en çok verimi elde etmek, örgütleri etkili kullanmak, tekrar yapılandırmak veya işleyişini düzenlemek amacıyla geçmişten günümüze farklı perspektiflerden söz edilmiştir. Schein (1970) örgütü, “birden fazla insanın işbölümü aracılığıyla otorite ve sorumluluk hiyerarşisi içinde ortak amaçları gerçekleştirmeleri için ussal eşgüdümlemiş etkinlikleri” (Akt: McAuley, Duberley ve Johson, 2007:12) olarak tanımlarken, örgüt çeşitli yazarlar tarafından ‘rasyonel sistemler (Weber, Fayol, Taylor, Simon)’, ‘doğal sistemler (Mayo, Barnard, Selznick, Parsons)’, ‘açık sistemler (Weick)’ ve ‘sosyal sistemler (Getzels ve Guba)’ olarak ele alınıp çözümlenebilmektedir (Akt: Şişman, 2007). Bu bakış açılarından örgütü farklı şekillerde tanımlamak mümkündür. Bu bağlamda örgütler “rasyonel sistemler açısından örgüt amaçlarını gerçekleştirmek için rasyonel ilkelere göre tasarlanmış formal yapılar”, “açık sistemler olarak çevresinden girdiler alan ve çevreye çıktılar veren, birbiriyle ilişkili alt sistemlerden oluşan bir bütün” olarak tanımlanabilir. Sosyal sistemler olarak ise, örgütler toplumun gereksindiği bir malı, hizmeti ve düşünceyi üretmek için bir araya gelen insanlar topluluğudur (Başaran, 2004).

Teknolojik, sosyal veya felsefi değişimlere bağlı olarak zaman içerisinde örgütlerin işlevleri, örgüt üyelerinin gereksinimleri ve beklentileri, yönetsel eylemlerin etkililiği ve çevresel farklılıkların ve çeşitliliğin dolaylı veya dolaysız etkileri sorgulanmaya başlanmış, bireylerin ‘farklılaşan’ beklentilerini karşılamada yetersizlikler ortaya çıkmıştır. Bu yetersizlikler de, doğal olarak, örgütün etkinliğine ve etkililiğine ters etki yapacak yönelimler ve davranışlar doğurmuştur.

Özellikle sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş sürecinde, bu yönelim ve davranışların kaynağının sanayi toplumunda izlenen kuralların bilgi toplumuna entegre edilememesi ya da kısaca liberalleşme eğiliminin farklı bir yansıması olduğu söylenebilir. Pozitivist paradigmanın etkisiyle, örgütler insanoğlunu motive edeceğine ve mutlu kılacağına inanılan maddî araçları kullanarak gereksinimleri karşılamayı ve insanları doyuma ulaştırmayı hedeflemiştir. Özellikle işgörenlerin kişisel ve sosyal gereksinimlerinin karşılanmasını önceleyen, madde kazancı ve statü elde etmenin iş yaşantısının esas amacı olduğunu vurgulayan bu bakış açısına göre, işgörenlerin iç yaşantıları, inançları, duyguları ve idealleri arkaplana itilen ve çoğu zaman – bir katkı sağlayamayacaklarına inanıldığı sürece – görmezden gelinen yanlar olarak kalmıştır.

Bilgi ve iletişim toplumuna geçiş sonrasında gerek bilimsel gerekse toplumsal gelişmeler mekanik ve maddesel bakış açısını sarsmış; bu tip güdüleme ve örgüte bağlama araçlarının bireyleri mutlu kılmada, doyum düzeylerini arttırmada ve güdülemede yetersiz kaldığı sonucunu ortaya koymuştur. Çetin ve Fıkrkoca'nın (2010:43) da vurguladığı gibi, 1990'lı yıllardan itibaren ulusal ve uluslararası alanyazında olumsuz örgütsel davranışları meydana getiren faktörler üzerine yoğunlaşan çalışma sayısındaki artış dikkati çekmektedir. Bu durum da, örgütsel başarının elde edilmesi ve yaşamsal canlılığın 'sürdürülebilmesi' açısından bakıldığında, verimliliğin artmasında ve işgörenlerin görev yeterliliğinin desteklenmesinde önemli rol oynayacak sosyal ilişkilerin niteliğine ve psikolojik iş çevresine katkıda bulunan olumlu ve beklendik davranışları ön plana çıkarmaktadır (Avey, Luthans ve Youssef, 2008). Günümüzde iş tatminsizliği, bireyin kendini ve yaşantısını anlamlandıramaması, adanmışlık hissedememeleri gibi örgütsel sorunlar/eksiklikler ortaya çıkmaktadır. Bu tür problemler de bireyi mutsuz etmekte, yaşam doyumunu azaltmakta, iş verimi ve sosyal yaşam kalitesini düşürmektedir (Çetin ve Fıkrkoca, 2010: 46).

Örgütlerin etkililiğini artırma arayışında, daha önceleri oldukça ısrarlı biçimde negatif davranışlar ve tutumlar üzerine odaklanmanın istenilen neticeyi vermediği görüldüğünden, insanları rahatsız eden 'psikopatolojik bakıştan' uzaklaşmış ve araştırmaların yönü olumlu kavramlara doğru yönelmiştir. 'Pozitif Psikoloji' olarak adlandırılan bu yaklaşım ve bakış açısının amacı; psikolojinin yalnızca yaşamdaki zorlukların üstesinden gelmek olarak yerleşen bakış açısını değiştirmek ve aynı zamanda insanların pozitif niteliklerinin güçlendirilmesini sağlamaktır (Seligman ve

Csikszentmihalyi, 2000). Pozitif psikoloji alanı, öznel düzeyde, sağlıklı olma, hoşnutluk ve doyum, umut ve iyimserlik, akıcı bir hayat ve mutluluk olmak üzere öznel deneyimlerle ilgili; bireysel düzeyde, sevgi ve yetenek için kapasite, cesaret, kişilerarası beceri, estetik duyarlılık, azim, bağışlama, özgünlük, gelecek fikirlilik, yüksek yetenek ve bilgelik; grup düzeyinde, daha iyi vatandaşlığa doğru bireysel yöneliş için kurumlar ve sivil erdem ile ilgili olup, sorumluluk, doyurulma, fedakârlık, medeniyet, ılımlılık, hoşgörü ve iş etiği konularını araştırma konusu yapmaktadır.

Csikszentmihalyi (2009) pozitif psikolojinin üç temel çıkış noktasını ve amaçlarını şu sözlerle açıklamaktadır:

Birincisi, öncelikle, insan olmanın ne anlama geldiği ile ilgili yeni bir imaja ihtiyacımız var. Bizler kendi kimliğimiz hakkında oldukça şizofrenik davranıyoruz aslında. Bir taraftan, kendimizi evrenin efendileri ve yaratılışın en yüce amacı olarak düşünürken, diğer yandan kendimizi hırs ve şehveti tarafından kontrol edilen ve kaderimizde hiçbir etkisi olmayan genler tarafından yönetilen ve yönlendirilen organizmalar olarak tanımlama eğilimindeyiz. Ne kendimizi melekler olarak görmemiz ne de bencil genetik robotlar olarak düşünmemiz yapıcı ve gerçekçi görünmektedir (s.205).

Csikszentmihalyi (2009) insanın kendisini tanımlamada daha çok ‘olumsuz’ genellemelere ve uç değerlendirmelere varan bakış açısını eleştirmektedir. Realiteden uzak, dinsel ve genetiksel/biyolojik tanımlamalar insanın gerçek kimliğini ve anlamını karşılamaktan uzaktır. Bu çıkış noktaları dikkatle değerlendirildiğinde, geleneksel psikolojik algı ve yaklaşım, diğer bir ifadeyle, ‘hastalıklı’ veya ‘aykırı’ insan düşüncesinin, artık yetersiz kalmış ve bunun neticesinde insanı ele almada izlenecek yeni bir yola ve imgeye ihtiyaç ortaya çıkmıştır. Pozitif psikoloji, insanoğlunun kendisini sadece üremeye yarayan, kötümser, kadercı, suçlayıcı, yargılayıcı, bağımlı, kıskanç, menfaatçi olarak algılamaması gerektiğini ileri sürmektedir (Aydın, 2009). Gerçekte her insanda yaşamı olumlu yönde geliştirmek yönünde bir eğilim vardır. Bu eğilim, olumlu yaşam deneyimleri ile desteklendiği ölçüde insan hayata etkin ve üretken olarak katılabilmektedir (Aydın, Yılmaz ve Altınkurt, 2013). Linley ve Joseph (2004:4) de pozitif psikolojinin alana en önemli katkısının, onun hem sağlığa hem hastalığa, hem potansiyelin gerçekleşmesi hem patolojinin iyileştirmesine ilgi duyan araştırmacı ve uygulayıcılar için ortak dil ve platform sunması olduğunu ileri sürmektedir. Pozitif psikoloji bu anlamda psikolojiye genişlik kazandırmıştır.

Alanyazın araştırması yapıldığında, pozitif psikolojinin özellikle bireylerin öznel deneyimlerine odaklandığı dikkati çekmektedir. Farklı zaman dilimleri düşünüldüğünde, bu öznel deneyimler kategorize edilmekte, iyi oluş, memnuniyet ve doyum geçmiş zaman deneyimleri ile umut ve iyimserlik gelecek zamana yönelim ile ve akış ve mutluluk da ‘*içinde bulunulan*’ şimdiki zaman ile ilişkilendirilmektedir (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000: 5). Öznel iyi oluş (Eren, 2015; Dursun, 2015; Reisoğlu, 2014; Nigar, 2014; Kermen, 2013), mutluluk (Bulut, 2015; Sevindik, 2015), pozitif psikolojik sermaye (Avey, Luthans ve Youssef, 2008; Avey, Reichard, Luthans ve Mhatre, 2011; Kara, 2014; Kelekçi, 2015; Levene, 2015; Oruç, 2015; Sarıcı, 2015; Thompson, Lemmon ve Walter, 2015; Tösten, 2015; Yıldız, 2015) ve akış (Bakker, 2005; Csikszentmihalyi, 2014) en fazla araştırma yapılan konular olarak gözükmektedir.

Öznel iyi oluş, araştırmacıların ilgi alanlarından biri olarak, farklı biçimlerde tanımlanmaktadır. ‘Öznel’ ifadesi, bireylerin kendi haklarında görüş belirtmelerine dayalı olarak bir ‘öz değerlendirme’ perspektifini işaret etmektedir. Diener (1984:543) öznel iyi oluş tanımlarını üç grupta ele almaktadır. Birinci gruptaki tanımlar, insanın iyi oluşunu ‘erdem’ veya ‘kutsallık’ gibi dış kriterler açısından yorumlamaktadır. Bu kriterler olması istenene vurgu yaptığından, biraz da, normatif niteliktedir. İkinci grupta yer alan tanımlar insanları hayatlarını ‘olumlu biçimde’ değerlendirmeye yönelten etmenler –güncel ifadeyle belirtmek gerekirse, yaşam doyumu– üzerinde dururken üçüncü gruptaki tanımlar, olumlu duyguların olumsuz duygulara baskın gelmesi durumunu vurgulamaktadır. Öznel iyi oluşa ilişkin düşünce ve tanımlar göz önünde bulundurulduğunda, öznel açıdan iyi olmanın bireyin içsel süreçleriyle ilişkili ve bireye özgü bir yapı olduğu söylenebilir (Dursun, 2015:31). Bu tanım, yaşamına bütüncül bakabilmeyi ve duygularının farkındalığına ulaşmayı da gerektirmektedir denilebilir. Diğer bir ifadeyle, öznel iyi oluş kişinin yaşantısına ilişkin her şeyi kapsayıcı bir üst ifadedir. Batı kaynaklı alanyazın incelendiğinde, pozitif psikoloji araştırmalarında öznel iyi oluş ile mutluluk kavramları birbiri yerine kullanılabilen kavramlar olarak dikkat çekmektedir. İyi olma, diğer bir ifadeyle ‘tam sağlam ve sıhhatli’ olma durumunun göstergesi olarak mutluluğun yorumlandığı ve henüz bu alanda kavramların –özellikle Batı kaynaklı araştırmalarda – netlik kazanmadığı söylenebilir. Doğu toplumları ve kültürlerinde gerçekleştirilen araştırmalarda daha çok ‘mutluluk’ kelimesinin tercih edildiği ve öne çıktığı, buradan da hareketle, toplulukçu/kolektivist toplumlarda mutluluğun daha fazla benimsendiği düşünülebilir.

Mutluluk, felsefede ve daha sonraları psikolojide çokça işlenen bir kavram olagelmiş, pek çok filozof ve düşünür tarafından ilgi çekmiştir (Warr, 2011:1; Pryce-Jones, 2010:3). Kavramı dinsel terminolojiye dayandırarak açıklayan düşünürler olduğu gibi hazcı (*hedonist*) ve ödemonyak (*eudaemoniac*) perspektiften de tanımlayan düşünürler olmuştur. Farabi mutluluğu “vicdani rahatlık” ve “erdem kazanılarak gidilecek yol” anlamıyla kullanırken (Özgen, 2015), “Mutluluk filozofu” olarak da tanınan Aristoteles’e (1998:12) göre, mutluluk genel olarak ‘iyiyi yapmak’ ve ‘*faydalı olmak*’ ile bağlantılıdır. Farabi, vicdan-temelli bir mutluluğa ulaşma yolu resmi sunarken ve kavramı dinsel terimlerle desteklemektedir. Aristoteles ise, hem diğer insanlara ‘faydalı olanı’ hem de ‘iyiyi’ mutluluk kaynakları olarak düşünmektedir. Descartes mutluluğu, “*Mutluluk, tam bir ruh memnunluğu ve iç hoşnutluğundan ibarettir.*” biçiminde tanımlar (Türkben, 2010). Mutluluk kavramını zıt anlamıyla birlikte daha kolay anlaşılabilceğini savunan psikologlardan Fromm’a (1993:212) göre ise, mutluluk ve mutsuzluk tüm organizmanın, tüm kişiliğin içinde bulunduğu bir bağlamı karşılar. Mutluluk canlılığın ve yaratıcılığın artması, duyguların ve düşüncelerin keskinleşmesi iken mutsuzluk bu becerilerin ve işlevlerin azalması, etkisizleşmesi ve zayıflamasıdır. “İnsanın kendi potansiyel güçlerini gerçekleştirmesinin, ödevlerini yapmasının, erdemli oluşunun, doğa yasalarına uygun yaşamasının, kendi yazgısını özgürce belirlemesinin sonucu olan ‘yetkinlik hâli’dir.

Pozitif psikoloji ve onun örgüt ortamına yansması olan pozitif örgüt okulu ve özellikle pozitif örgütsel davranış araştırmaları sonucunda “pozitif psikolojik sermaye” kavramı ortaya çıkmıştır (Luthans, Avey, Avolio ve Peterson, 2010). Psikolojik sermaye kişinin özyeterlilik, umut, iyimserlik, dayanıklılık (*resilience*) gibi gelişime açık olumlu özelliklerinin birleşmesiyle ortaya çıkan ve bu özelliklerin oluşturduğu bütünden daha fazla bir anlam ifade eden ‘bütüncül bir kavram’ olarak düşünülebilir.

Eğitim, toplumların en geniş ve çok yönlü bir ilgi alanı ve insanla başlayan bir uğraş alanı olarak da ele alınabilir. “Kişinin, ilgi ve merakı başta olmak üzere, istidat ve kabiliyetlerini uyandırmak, geliştirmek, zihinsel beceriler başta olmak üzere onlara belirli beceriler kazandırma süreci (Özyılmaz, 2013:2)” olarak tanımlanabilecek eğitim ve “Antropoloji, sosyoloji, psikoloji, eğitim, felsefe, tarih gibi pek çok alanın bilgi temeline yaslanan disiplinler arası bir çalışma alanı” olarak tanımlanabilecek eğitim yönetimi disiplinlerarası çalışma alanları olarak diğer sosyal bilimler gibi ‘insan-odaklı’ alanlardır.

İnsan davranışlarını tanımayı, anlamayı ve değiştirmeyi amaçlayan bütün disiplinlerin özünde insan doğasına ilişkin varsayımlar yer almaktadır (Aydın, 2004). Bu bağlamda, pozitif psikoloji eğitim yönetimi alanyazınına katkı sunabilir.

Okullar hammadde ve çıktısı insan olan sosyal ilişkilerin yoğun bir şekilde yaşandığı toplumsal sistemlerdir. Diğer bir ifadeyle, konusu ve içeriği insan olan kurumlar olarak okullar, farklı paydaşların [okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler, veliler, diğer işgörenler] sosyal ilişkiler çerçevesinde aynı ortamı ve atmosferi paylaştıkları alanlar olarak da toplumsal hareketliliğin yaşandığı kurumlardır. Bu toplumsal hareketliliğin insanların örgüt içerisindeki –hatta dışarıdaki– davranışlarını etkileyici sonuçlar doğurabileceği, işgörenlerin birlikte olunan kişileri etkileyeceği ve farklı duygusal deneyimlemelerinin neticesi olarak da örgüte katkı düzeylerinin inişli-çıkışlı bir grafik göstereceği düşünüldüğünde, ‘olumlu etki’ ve ‘olumlu duyguların’ yaygın ve sık ortaya çıktığı örgütlerin amaçlarına daha yakın olacağı ifade edilebilir.

Bu bağlamda, farklı değerlere, inançlara, amaçlara ve beklentilere sahip bireylerden oluşan okullarda ‘insanın anlam ve değerine’ yönelik bakış açısının ve paydaşların buldukları örgüt ile ilgili mutluluk / iyi oluş düzeylerinin farklı örgütsel davranış değişkenleri açısından araştırılmasının eğitim yönetimi alanına yararlar sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Örgütlerin amacı üyelerini bir arada tutmak ve eşgüdümlemek, kaynaklarını etkili ve verimli kullanmak, canlılığını sürdürebilmek ve amaçlarını gerçekleştirmektir. Örgütlerin esas unsurlarından olan üyeler, ilk katıldıkları dönemlerde amaca yönelik etkinliklere ve uygulamalara daha fazla katkı sunarken, ilerleyen dönemlerde olumsuz tutum geliştirebilmekte ve katkı düzeyini azaltmaktadır. İş doyumunun ve örgütsel bağlılık düzeyinin azalması, yalnızlık, yabancılaşma, sinizm, adaletsizlik inancı, işten ayrılma niyeti, mutsuzluk, örgütsel muhalefet, sessizlik ve tükenmişlik gibi olumsuz algıların ve tutumların artması örgütlerin sahip olduğu kaynakların etkili ve verimli kullanılmasını ve arzulanmış hedeflerin gerçekleştirilmesini zorlaştırmaktadır.

Okullar öğretmenlerin, yöneticilerin, öğrencilerin ve öğrenci velilerinin sürekli etkileşim halinde oldukları karmaşık ve kapsamlı ilişkilerin yaşandığı yerlerdir. Bu

etkileşimde özellikle okul yöneticilerin benimsedikleri liderlik yaklaşımları ve yönetim uygulamaları ön plana çıkmaktadır. Liderlik yaklaşım[lar]ının ve yönetsel uygulamaların işgörenler üzerindeki etkisi ve/ya algılanma biçimi işgörenler için yönlendirici olmaktadır. Adaletsiz uygulamalar ve ‘kayırmacılık’ davranışları pek çok açıdan işgörenleri verimsizliğe doğru yönelten etmenler olabilmektedir. Bu tür uygulamalar sinik tutumlara, düşük adalet algısına ve mutsuzluğa yol açmaktadır. Eğitim örgütleri açısından bakıldığında, örgütsel adalet en sıklıkla araştırılan konulardan biri olarak gözükmektedir (Korkut, Çelik ve Atik, 2015). Örgütsel sinizm de son yıllarda araştırmacıların ilgisini çekmektedir. Bununla birlikte örgütsel adalet ve örgütsel sinizm arasındaki ilişkilere odaklanan araştırma sayısı sınırlıdır (Aküzüm, 2014; Bölükbaşıoğlu, 2013; Çetin, Özgan ve Bozbayındır, 2013; Özcan, 2014; Özen Kutanis ve Çetinel, 2010). Bu araştırma ile ilkökul öğretmenlerinin algılarına göre, hem bu iki konu arasındaki ilişkiler araştırılmış hem de bu iki konunun öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerini yordamadaki rolü belirlenmeye çalışılmıştır.

Eğitim örgütlerinin en önemli ve açık özelliği, üzerinde çalıştığı hammaddenin toplumdan gelen ve topluma giden insanların oluşudur. Böylece, okulun birey boyutu kurum boyutundan daha duyarlı, informal yanı formal yanından daha ağır etki alanı yetki alanından daha geniştir (Bursalıoğlu, 2002). Bu bağlamda okul örgütünün bireylerin mutluluk düzeylerini de önemsemesi hem bireylerin/işgörenlerin örgüt içerisindeki yerlerini daha iyi anlamlandırmaları ve daha ‘candan’ öğretmenlik ve/ya yöneticilik görevlerine sarılmaları, hem de izlenen programın veya yönetsel süreçlerin daha etkili sonuçlar vermesi açısından işlevsel olacaktır.

Eğitim örgütleri diğer örgütlere benzer özellikleri taşısa da, tamamen kendine özgü özelliklere de sahip olduğu için, örgütsel mutluluk kavramının eğitim örgütleri bağlamında araştırılması ve tanımlanması ihtiyaç olarak gözükmektedir. Alanyazın taraması yapıldığında, yurtdışında yapılmış araştırmalar bulunsa da, Türkiye’de eğitim örgütleri işgörenlerinin mutluluk düzeylerine odaklanan yalnızca iki araştırmaya (Bulut, 2015; Yıldırım, 2014) ulaşılmıştır. Bu araştırma ile eğitim örgütlerinde örgütsel mutluluk konusunun kavramsallaştırılmasına katkı sunulacağı, örgütsel sinizm ve örgütsel adalet gibi diğer örgütsel davranış konuları ile aralarındaki etkileşim ve ilişkilerin araştırılması ve yorumlanması ile de konuya ilişkin daha geniş verilerin ortaya konulacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada, ilkokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin algılarına dayalı olarak, örgütsel mutluluk, örgütsel sinizm ve örgütsel adalet arasındaki ilişkilerin incelenmesi ve açıklanması amaçlanmıştır.

1.3. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problemi, ‘‘İlkokul ğretmenlerinin örgütsel mutluluk, örgütsel sinizm ve örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki nedir?’’ şeklinde belirlenmiştir.

Problem daha ayrıntılı olarak aşağıda alt problemler halinde belirlenmiştir.

1. Öğretmenlerin rgtsel mutluluk, örgütsel adalet ve örgütsel sinizm algıları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin rgtsel mutluluk, örgütsel adalet ve örgütsel sinizm algıları **cinsiyet** değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin rgtsel mutluluk, örgütsel adalet ve örgütsel sinizm algıları **medeni durum** değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin rgtsel mutluluk, örgütsel adalet ve örgütsel sinizm algıları **mesleki kıdem** değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin rgtsel mutluluk, örgütsel adalet ve örgütsel sinizm algıları **brans** değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. Öğretmenlerin rgtsel mutluluk, örgütsel adalet ve örgütsel sinizm algıları **ğrenim düzeyi** değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
7. Öğretmenlerin rgtsel mutluluk, örgütsel adalet ve örgütsel sinizm algıları **okuldaki ğretmen sayısı** değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
8. Örgütsel sinizmin örgütsel mutluluğa etkisinde örgütsel adaletin aracılık rolü nedir?

1.4. Varsayımlar

1. İlkokul ğretmenleri göreli olarak değişen düzeyde örgütsel mutluluk, sinizm ve adalet algısına sahiptirler.
2. İlkokul ğretmenlerinin örgütsel mutluluk, örgütsel adalet ve örgütsel sinizm düzeyleri onların görüşlerine dayalı olarak belirlenebilir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırma, Malatya ili merkez ilçeleri sınırları içerisindeki ilkokullarda 2016–2017 eğitim–öğretim yılında görev yapmakta olan okul öğretmenler ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Psikoloji: Canlıların içsel ya da dışsal davranışlarını inceleyen, bu davranışlarının nedenlerini araştıran bilim dalı (Daco, 1989) olarak tanımlanabilir.

Pozitif Psikoloji: Pozitif psikoloji, insanın kendini gerçekleştirme ve mutluluğu için hayatı yaşamaya değer kılan bilimsel bir bakış açıdır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000).

Öznel iyi oluş: Öznel iyi oluş kavramı, bir kişinin hayatına/yaşam durumuna ilişkin sahip olduğu bilişsel ve duygusal değerlendirmelerin bütünüdür (Santos, Magramo, Oguan, Paat ve Barnachea, 2012). Bu değerlendirmeler mutluluk, yaşam doyumu ve pozitif veya negatif duygulanımları da içermektedir (Diener, 1984).

Mutluluk: Bireyin olumlu duyguları sık, olumsuz duyguları az yaşaması ve yaşamdan yüksek doyum alması olarak tanımlanmaktadır (Diener, 1984).

Örgütsel mutluluk: Bireyin performansını en üst düzeye çıkaran ve onun potansiyelini gerçekleştirmek için harekete geçiren bir zihinsel yapıdır. İşgören, mutluluğa tek başına veya başkalarıyla çalışırken karşılaştığı düşüşler ve yükselişlerin farkına vararak ve örgütsel ilişkiler ağında paylaşarak ulaşmaktadır (Pryce-Jones, 2010:4).

Örgütsel sinizm: Örgütsel sinizm örgüte karşı olumsuz duyguları vurgulayan, küçük düşürücü, inanç kırıcı ve eleştirel davranışları içeren ve örgütün ‘*bütünlükten yoksun olduğu*’ inancını esas alan bir tutumdur (Dean, Brandes ve Dharwadkar, 1998).

Örgütsel adalet: Örgütsel adalet, işgörenlerin kendilerine adaletli davranılıp davranılmadığına ilişkin algıları ve bu algıların birbiriyle, örgütle ve işle ilgili durumları nasıl etkilediği üzerinde duran bir ifadedir (Moorman, 1991:845).

İlkokul: Araştırmanın yürütüldüğü Malatya ili merkez ilçeleri sınırları içerisindeki resmi ilkokullar

BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde kuramsal bilgiler ve konu ile ilgili araştırmalar başlıklar halinde sunulmuştur. Kuramsal bilgilere yer verilirken genelden – özele bir bakış açısı izlenmiş; mutluluk, felsefede mutluluk, psikolojide mutluluk, çeşitli değişkenler – mutluluk ilişkisi, örgütsel mutluluk, eğitim örgütlerinde mutluluk, örgütsel sinizm ve örgütsel adalet alt başlıklarına yer verilmiştir.

Araştırmanın üç temel konusu olan örgütsel mutluluk, örgütsel sinizm ve örgütsel adalet konularını içeren ilgili araştırmalara ‘İlgili Araştırmalar’ başlığı altında kronolojik biçimde yer verilmiştir. Araştırmalar ‘Yurt İçi Araştırmalar’ ve ‘Yurt Dışı Araştırmalar’ olarak gruplandırılmış ve ayrı başlıklar altında sunulmuştur.

2.1. KURAMSAL BİLGİLER

Bu kısımda araştırma konuları olarak belirlenen örgütsel mutluluk, örgütsel sinizm ve örgütsel adalet konuları ile ilgili kuramsal bilgiler sunulmaktadır.

2.1.1. Mutluluk

Mutluluk, düşünce tarihi boyunca hemen her ülke ve toplumda ‘*hedeflenen bir kazanım*’ olarak üzerinde düşünülen, değerlendirmeler yapılan ve politikalar geliştirilen bir kavram olagelmıştır. Toplumların temel parçası olarak, bireysel olarak insanların, ailelerin, sosyal paylaşım ve etkileşim ortamlarının ‘mutlulukla ilgisi’ kurulmuş ve mutluluk üzerine eserler kaleme alınmıştır. Modern psikolojinin kurucusu olarak kabul edilen William James’in ifadeleriyle “...*mutluluğun nasıl kazanılacağı, nasıl sürdürüleceği ve [kaybedilmişse] nasıl yeniden mutlu olunacağı tüm zamanlarda insanoğlunun eylemlerindeki ‘gizli motif’ olmuştur* (James, 1902; Akt: Sirgy, 2012:6)”. Bununla birlikte, ele alınan mutluluk genellikle bireysel karakteri yansıtmaktadır. Bu

bağlamda, ‘*birey olarak mutlu insanların birlikte de mutlu topluluklar oluşturacakları*’ varsayımının esas alındığı düşünülebilir.

Doğumuyla ‘anne, baba ve akrabaları için bir mutluluk kaynağı’ olarak yaşamına ilk adımlarını atan insan, mutluluk peşinde ve arayışında olmuştur. Mutlu bir yaşam, mutlu bir yuva kurma, mutlu bir nesil yetiştirme ve mutlu bir birey olarak yaşamı tamamlama çabasını sürdürmüş ve mutluluğu ‘*yaşamın bir gerekliliği*’ (Dursun, 2015: 30) olarak görmüştür. Yüzyıllar öncesinden başlayan felsefi sorgulamalar, Sokrates, Aristoteles, Antisthenes, Aquinas, Gazali ve Farabi gibi pek çok düşünürün görüşlerine bakıldığında “*Nasıl yaşamalıyım?*”, “*Ne çeşit bir yaşam beni mutlu eder?*”, “*Ne için yaşamalıyım?*” gibi (Eryılmaz, 2016) soruların sürekli cevap aranan ve görüş belirtilen sorular olduğu görülmektedir.

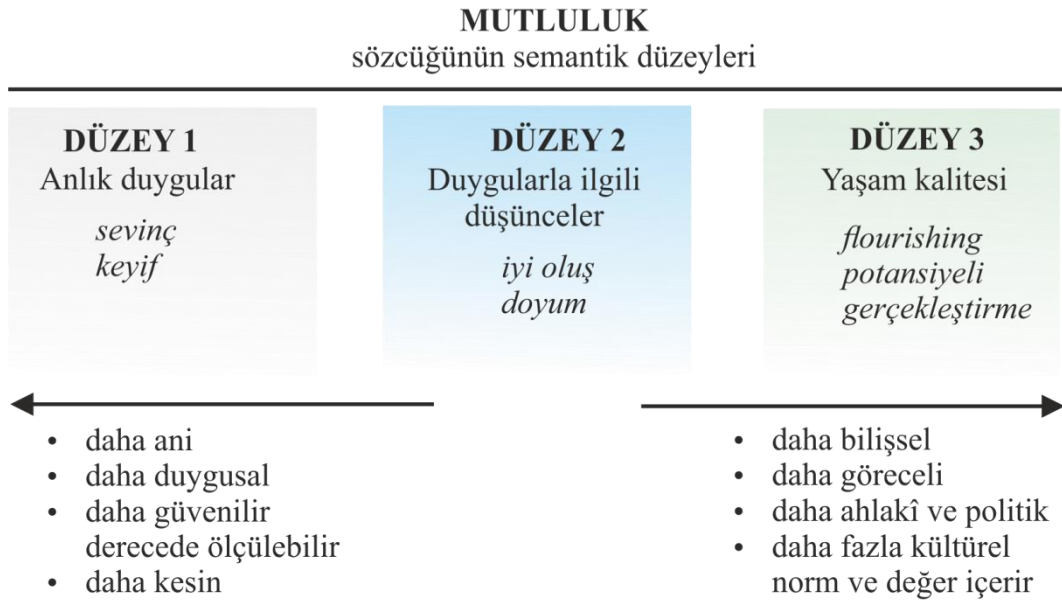
Mutluluğa erişme arayışı ve isteği, insanın doğuştan gelen ruhsal bir yanı olarak gözükmektedir. Yaşamın her alanında, bireysel yaşantıda, ailede, okulda, arkadaş çevresinde ve işyerinde olumlu duyguları daha fazla yaşama ve deneyimleme insanların ‘temel ve nihai hedefleri’ arasındadır. Kimi zaman belirli araçların [eş, iş, servet, statü ve politik bağlantılar gibi] domine ettiği bağlamlar bu hedefi arka plana itmiş gibi gözükse de, bu araçların elde edilmesi / kullanılması kişinin mutluluk arayışının bir parçası olarak düşünülmelidir.

White (2006:vii) mutluluk kavramını ele alırken, ‘ulaşılmak istenen ve değerli görülen her şeyi’ göz önüne almak gerektiğinden hareketle, kavramın çağrışım alanının genişliğine vurgu yapmaktadır. Kavram olarak ‘*netlik kazanmamış*’ bir bağlamı ifade eden mutluluk kavramını tanımlama çabaları, diğer pek çok sosyal bilim tanımlarında olduğu gibi, araştırmacıların kişisel dünya görüşü ve inaçlarına bağlı olarak farklı tanımlar ortaya koymaktadır.

Aristoteles (1999:13), Nikomakean Etiği başlıklı yapıtında, mutluluğu ‘insanoğlunun hayatta başarabileceği en yüksek, en asil, en iyi ve en harika şey’ olarak tanımlamakta ve ödemonik mutluluk anlayışının hayatın nihai amacı olarak değerlendirilebileceğini vurgulamaktadır. Thomas Aquinas da, Aristo ile aynı görüşte olarak, hayattaki diğer tercihlerin ve eylemlerin ‘mutluluk düzeyini artırma’ amaçlı olarak görülebileceklerini ifade etmektedir (Diener, Sapyta ve Suh, 1998:34). Veenhoven (2000) ise mutluluğu ‘bir insanın kendi yaşamına yönelik aldığı öznel haz (*enjoyment*)’

biçiminde tanımlamakta ve kavramı yaşam doyumu ile oldukça yakın bir kapsamda ele almaktadır.

Nettle (2005:16-18) ise Batı dillerindeki *happy* sözcüğünün karşılıklarının farklı kültürlerdeki kullanımlarından örnekler vererek, dilimize “mutlu” olarak aktarılan *happy* sözcüğünün anlambilimsel çerçevesini çizmekte ve ‘mutluluk denildiğinde ifade edilmek istenen anlama’ ilişkin üç kategori sunmaktadır (Şekil 1). Birinci düzey, duyguların açık biçimde baskın olduğu, biliş etkisi oldukça az ve beklentilerin, isteklerin veya arzuların karşılanması durumunun tetikleme ile ortaya çıkan mutluluk ifadeleri ile ilgilidir. İkinci düzey, biliş etkeninin duygularla ilgili olarak daha öne çıkmasıdır. Bu düzeyde, anlık duygulanımlar değil, uzun zaman dilimleri (yıl, hayat, belli bir yerde yaşanan zaman dilimi gibi) bütününe genel olarak değerlendirilmesi ve ‘eşik bir değer/düzye’ baz alınarak yargılanması söz konusudur. Yaşam doyumu ve iyi oluş kavramları bu düzeyin karakteristik ifadeleridir. Üçüncü düzey ise, daha felsefik bir bakış açısını yansıtmaktadır. Aristoteles’in *eudaimonia* kavramının ‘kişinin kendini gerçekleştirme ve potansiyeline ulaşması’ karşılığı olarak iyi bir hayat yaşaması mutluluk olarak isimlendirilebilir. Bu noktada, insanların potansiyellerinin farklılığı ‘kesin ve herkese uyarlanabilir’ bir çerçevenin ortaya konulmasını engellemektedir. Hayatın amacı, bu bağlamda, kilit unsur olarak durmaktadır.



Şekil 1. Mutluluk sözcüğünün semantik düzeyleri (Nettle, 2005:16-18)

Tanımlar genel olarak değerlendirildiğinde, “*Mutluluk nedir?*” sorusuna karşılık verilecek yanıtların ve ortaya konan görüşlerin çoğunlukla araştırmacıların kendi bireysel algı, duygu ve anlayış çerçevelerini temel aldığı ve ortaya ‘genel geçer’ kabul edilebilir bir tanım konulamadığı görülmektedir. Mutluluğun gerek kapsamı ve gerekse ‘*kişiyeye özel*’ etmenlere bağlı oluşu ve değişken doğası kavramın tanımlanmasında araştırmacıları gri bir alana doğru çekmektedir (Zhongying, 2013:1720). Diğer bir önemli nokta da, kavramların dikkatli kullanılması gerektiğidir. Nettle (2005:24) oldukça yeni kavramların kullanımındaki zorluğu Ryff’un ‘psikolojik iyi oluş’ kavramının pek çok araştırmacı tarafından ‘mutluluk’ kavramıyla eşdeğer kullanılması ile örneklendirmektedir.

Averill ve More (2004) de mutluluğu ‘anamlı bir etkinlikte/işte en üst düzey performans gösterme ve ‘tam kendini kaptırma’ ile ilişkili duygusal bir durum’ olarak tanımlamaktadır (Akt: Bullough ve Pinnegar, 2009). Araştırmacılara göre, mutluluğun belli özellikleri de dikkate alınmalıdır: (1) Mutluluk, süresiz ve değişken bir durumu anlatır. Mutlu olunan sürenin uzunluğu bağlamsal değişkenlere göre değişir. (2) Mutluluk, biyolojik, psikolojik ve sosyal sistemlerden etkilenen bir durumdur. (3) Mutluluk, içsel ve dışsal güdülere bağlı olarak ortaya çıkabilir. Diğer bir deyişle, mutluluğun kaynağı bireyin iç dünyasına bağlı olabileceği gibi dışsal ödüller de olabilir. Bu bakış açısıyla, mutluluğun ‘içsel ya da dışsal güdülenmeye dayalı olumlu duyguların yoğun olarak deneyimlendiği bir duygu durumu’ olduğu söylenebilir.

Thin’e (2012:16) göre, özellikle 1990’lı yıllardan sonra, araştırmacıların ve politika yapıcıların mutluluk kavramına ilgi göstermesi dikkate değerdir. Bilim ve uygulamanın uzun zamandan beri ‘ilgi duymadığı’, felsefi tartışmalara ve psikolojik çalışmalara bıraktığı mutluluk kavramı sosyal politikalar ve ekonomi politikaları açısından da dikkate alınmaya başlamıştır (Diener, Ng, Harter ve Arora, 2010; Thin, 2012; Atherton, Graham ve Steedman, 2011). Bu bakış açısının odak noktası, ‘insanların hayatlarını daha iyi bir yere taşımaktır’. Pozitif psikoloji yaklaşımını esas alan bu araştırma ve uygulamalarda daha çok iyi oluş kavramı kullanılsa da yavaş yavaş ‘mutluluk’ ifadesi de kendisine yer bulmaktadır.

2.1.2. Felsefede Mutluluk

Kelime anlamı olarak ‘erdemli olma bilgisi’ anlamına gelen felsefe temel olarak varlık, bilgi, ahlak ve değerler üzerine bilgi birikiminin –çoğunlukla da sorgulama ve arama yoluyla– ortaya çıkarılması veya insanın böyle bir bilgiye sahip olabilecek derecede olgunluğa ermesine yol göstermeyi amaçlar (Proudford ve Lacey, 2010:301).

Bu yol gösterme ve insanı erdemli yaşama ulaştırma çabası içerisinde erdemi seven ve bilgiyi arayan kişiler olarak felsefeciler insanı ilgilendiren, görünen veya görünmeyen her şeyle ilgilenmiş, sorular ortaya koymuş ve bu sorular üzerinde derin düşüncelere dalmıştır. Aile, din, Tanrı, inanç, ahlak, bilgi, varlık, insan, güzellik, iyilik ve özgürlük gibi daha pek çok konu içerisinde ‘mutluluk’ ve ‘mutlu olma’ da tüm felsefecilerin tarih boyunca önemle ve sıklıkla üzerinde durduğu (Uçan, 2013), Holowchak’ın (2004:ix) ifadesiyle, ‘belki de en baştan çıkarıcı bir kavram’ olagelmıştır.

Felsefecilerin gözünde insan, ‘iyi hissetme gereksinimi içinde olan bir varlık’ olarak gözükmese de, ‘neyin bireyin kendini daha iyi hissetmesini sağlayacağı’ ve genel olarak ‘iyi bir yaşamın ne ifade ettiği’ veya ‘nasıl bir hayatın iyi olarak tanımlanabileceği’ ile ilgili olarak çağlar boyu süren felsefi tartışmalar bir konsensusa ulaşmış gözükmemektedir (Holowchak, 2004:x; Türkdoğan, 2010). Her felsefe ekolü, hatta her felsefeci, bu konuda benzer sorulara farklı yanıtlar vermiş ve mutluluğun kendisi de ortak bir tanım veya görüşten uzakta durmaya devam etmektedir.

Demokritos, mutluluğu ruhun belirli bir merhalesi olarak düşünmekte ve insan eylemlerinin bu merhaleye ulaşma amacı taşıdıklarını savunmaktadır (Coplestone, 1997; akt: Omay, 2004:8). Ona göre, ‘Mutluluk da mutsuzluk da ruhtadır...’ ve insan için en iyi şey, ömrünü ruh dinginliği ve sükûneti içinde tamamlamaktır. Buradan hareketle, mutluluk ruhsallık kaynaklı bir yolculuğun varış noktası olarak da hayal edilebilir. Yaşamın amacı huzur, sükunet veya dinginliğin gizlendiği mutluluğa erişebilmektir. Demokritos’un ‘mutlu yaşam’ düşüncesi dinsel metinlerde yer alan ifadelerle uyumlu gözükmemektedir.

Antik Yunan felsefesinde önemli, etkili ve esin kaynağı olmuş bir figür olarak karşımıza çıkan Sokrates’e göre ise mutluluk, erdemli bir yaşamın ürünü ve ereği olarak düşünülmelidir. Mutlu olmak doğal olarak her insan tarafından arzulandığından ve iyi

olan, doğal olarak insanı mutluluğa yönelttiğinden veya mutluluğu tattırdığından, Sokrates mantığına göre, her insan doğal olarak iyiyi arzu edecektir. Burada, ‘iyi’, insanın bir gereksinimini karşılayan ve onu mutluluk yolunda bir adım ileriye taşıyandır. Bununla birlikte, o insanın ‘mutlu olmak’ ideali peşinde koşarken kendisini tamamen duygulara teslim etmemelidir. Duygularına ket vurabilmeli, onları yeterli derecede kontrol altında tutabilmelidir (Kahveci, 2015:6). Birey, Sokrates’e göre, duygularını kontrol altında tutabildiği, kendini ‘bilebildiği’ ve dolayısıyla erdemli davranabildiği sürece mutluluğa erişebilecek; kendini bilmeyen birinin hayatı tamamen ‘anlamsızlaşacaktır’. Mutluluk, Sokrates felsefesinde, ‘iyi bir yaşamın’ ve varoluşun temel motifidir (Kahveci, 2015:10).

Helenistik ekolün öğretilerinden Stoacılık’a göre de mutluluk arayışında araç felsefenin kendisidir. Stoa felsefecileri de Sokrates gibi erdeme odaklanmakta ve insan düşüncesi ve davranışlarını ‘mutluluğun araçları’ olarak düşünmektedirler (Kahveci, 2015:46). Epiktetos gibi Stoacılara göre, mutsuzluk ruhun ihtiraslarından, isteklerinden ve insanın ahlaka aykırı davranışlarından kaynaklanmaktadır. Bu ‘ruh hastalığının’ – mutsuzluğun– tedavisi de erdem ve iyi davranışlarda saklıdır. İnsan, ruhun ihtiraslarını kontrol altında tutabilir, iyiye odaklanabilirse mutluluğa erişebilecektir.

Mutluluk üzerine görüşlerini açıklayan ve Talisse’nin (2015: IX) ifadesiyle ‘nasıl yaşamak gerektiği ile mutluluğu birlikte düşünen’ ilk felsefecilerden Aristoteles’e göre, mutluluk “...*en iyi, en güzel, en hoş olan bir şey, insansal şeylerin en iyisi, en önemlisi ve en üstünü...*”¹ olarak tanımlanır. Her varlık doğasının gerektirdiği biçimde ‘kendi iyiliğine’ yönelir ve mutluluk, *eudaimonia*, insanın iyiliğidir. İnsan, her ne yaparsa yapsın nihayetinde amacı mutlu olmak ya da mutluluğa yaklaşımdır (Arslan, 2006:274). Mutluluk, bir hedeftir ve bütün diğer amaçlar (para, siyasi kazanımlar, zenginlik, statü gibi) aslında yalnızca ‘mutluluk getiren birer araç’ olarak işlev görmektedir. "İnsanda bulunan en iyi şey, en değerli şey, en yüce ve en tanrısal şey ne ise mutluluk bu şeyin kendi erdemine uygun etkinliğidir" ifadeleriyle Aristoteles, mutluluğu yüceltmektedir. Bu durumda, mutluluğu “erdemler içinde onların en yükseğine uygun etkinlik” olarak düşünmek de olağan bir çıkarımdır (Arslan, 2006).

Aristoteles, mutluluğu insanın içsel bir gereksinimine temellendirmekle birlikte (Reeve, 2012), mutluluğun kişiye bağlı olmayan unsurlarının da bulunduğu dikkat

¹ Aristoteles, Nikomakhos’a Etik, s.14,1099a 20–25

çeker. Mutlu olmak için erdemli, özgür olmak ve kişinin kendi hayatını yönetmesi gerekmektedir. Ayrıca, tüm bunların yanı sıra geçimini sağlama, etrafındaki insanlarla arkadaşlıklar kurma, sağlıklı ve zinde olma, baskı altında olmayan özgür bir ülkede yaşama gibi kişinin yetenekleri ve kapasitesi ile doğrudan bağlı olmayan dış / çevresel / toplumsal unsurlara da ihtiyaç olduğu da belirtilmelidir. Bütüncül olarak, yakından-uzağa (özelden-genele) bağlamlarda etkiye açık olunması, mutluluğu karmaşık bir ilişkiler ağında elde edilmesi güç bir kazanım olarak göstermektedir.

Ancak, ilk dönemlerde Yunan felsefecilerin mutluluk anlayışı bugünkü anladığımızdan biraz farklıdır. '*Tanrısız bir koruma altında olma hali*' olarak da kelime anlamını sunabileceğimiz (Holowchak, 2004:xxii) "*eudaimonia*"² dini –veya tanrısız– bir temele de işaret etmektedir. Bununla birlikte, Yunan felsefecilerinin mutluluğu Tanrıları veya Kaderi değil de, insan davranışları, akıl, karakter ve erdem ile ilişkilendirdikleri ve mutluluğu aklın doğru kullanımı yoluyla psikik istikrara ulaşma ile ilgili bir konu olarak düşündükleri de dikkati çekmektedir.

Veenhoven (2014:1) de felsefede, özellikle de Batı felsefesinde, mutlulukla ilgili düşüncelerin tarihsel süreç içerisindeki değişiminden ve bugünkü anlamıyla farklılıklardan söz etmektedir. Ortaçağ Avrupa'sında, insanlar mutluluğun fani dünyada mümkün olamayacağına ve erişilemeyeceğine, ahlâkın da Tanrının sözlerini temele alması gerektiğine inanırlardı (Giorgino, 2014:1). Bu görüşün biraz da Kilise'nin o dönemki gücünden ve egemenliğinden kaynaklanmış olabileceği düşünülebilir.

Aydınlanma çağına gelindiğinde, bu düşünce/inanç sarsılmaya ve mutluluğun 'bu dünyada da erişilebilir bir şey' olduğu ve ahlakın da insanlar tarafından ortaya konulduğu düşüncesi öne çıkmaya başlamıştır. Daha sonraki dönemlerde, hatta 20. yüzyılın ikinci yarısına dek, ise yine ahlak, erdem ve dinî metinler temelli mutluluk anlayışının etkin ve baskın olması dikkate değerdir.

² Antik Yunan felsefecilerinin sıklıkla kullandıkları ve Holowchak'ın (2004) bu şekilde aktardığı eudaimonia kelimesinin İngilizceye, Türkçede 'mutluluk' olarak karşılığını bulan "happiness" biçiminde aktarıldığı, bununla birlikte kavramın tam karşılığının İngilizcede bulunmadığı ve eudaimonia kelimesi karşılığı olarak farklı araştırmacılar tarafından '*well-being*', '*flourishing*' ve '*overall success in life*' gibi ifadelerin de kullanılabildiği görülmektedir (Bkz. Omay, 2004:1). Eski Yunanca eudaimonia (lon lehçesinde eudaimonie) kelimesi, etimolojik olarak, 'iyi' anlamına gelen *eu* ile, 'tanrı', 'tanrısallık', 'bir tanrıyla kahraman arasındaki düzeyde olan insanüstü varlık', 'kişinin kaderini etkileyen ruhsal varlık', 'İlahî bir güç', 'ruh' anlamlarına gelen *daimon* kelimesinin birleşmesinden oluşmuştur (Gävertsson, 2006; Reeve, 2012:224).

Ahlâk Metafiziğinin Temellendirilmesi başlıklı eserinde, Kant da mutluluk kavramının akılla kavranamayacak bir kavram olduğunu savunmaktadır. Bununla birlikte, Kant için erdemli davranışın en uygun ödülü mutluluktur. Erdem ve mutluluk insan için ‘en iyiyi’ birlikte oluştururlar (White, 2006:107). Erdemli davranma ölçüsünde mutluluğa ulaşılabilecektir. Mutlu olmak, bu bakış açısına göre, erdemli olmak ve erdemli yaşamak mutlu olmanın ön şartı olarak ifade edilmektedir. Bu düşünce, araştırmacıları ‘*erdemli davranan insanın ‘mutlu olmayı hak ettiği’* gibi bir çıkarıma götürmektedir.

“Modern dünyanın, insan mutluluğunu hedefleyen misyonu çerçevesinde ‘her şey insan için’ sloganı ile oluşturduğu düşünce sistemlerinden biri” (Möngü, 2015:24) olarak tanımlanabilecek faydacılığa (*utilitarianism*) göre ‘... doğa insanları haz ve acı gibi iki güçlü efendinin eline bırakmıştır’ (Bentham, 2000; Möngü, 2015). Bentham (2000:14) faydayı ‘*bir tarafa – bu tek başına bir insan veya toplum olabilir – avantaj, yarar, haz, iyi ve mutluluk getiren bir şey*’ biçiminde tanımlamakta, acıyı ve hazzı ‘iki zıt efendi’ olarak somutlaştırmaktadır. Ona göre, ‘*haz ve acının toplamı*’ mutluluğu ifade etmektedir (Veenhoven, 2014:1). Yine Bentham’la aynı dönemlerde yaşamış ve İktisat biliminin temellerini oluşturmuş Adam Smith de mutluluğu önemli gören düşünürlerdendir. Smith’e göre ‘... bireylerin mutluluğu önemli olmakla birlikte, saf bir bireycilik bizi mutlu etmeyecektir. Mutluluk anlayışımız diğerlerin mutluluğunu (ve mutsuzluğunu) dikkate almalıdır...’ (Thin, 2012:4). Bu ifadelerden, Smith’in mutluluğun ancak toplum bazında ulaşıldığında herkese yarar sağlayacağına inandığı anlamı çıkarılabilir.³

İslam felsefesinin önemli isimlerinden biri olarak nitelenen ve mutlulukla ilgili ayrı bir eser [*Mutluluk yolunu gösterme kitabı (Kitâb-üt-tenbih alâ sebil-il-saâde)*] bırakmış Farabi’ye göre de mutluluk aslında erdem ve ‘*ahlaklı olma*’ temellidir. Bir diğer ifadeyle “Farabi’nin felsefe araştırması ahlaki bir noktadan başlamakla birlikte, mutluluğun ne olduğu ve ona nasıl ulaşılabileceği, metafizik bir sistemin inşası ile belirlenmiş olmaktadır (Tokat, 2006:134).” O Aristoteles’in izinden giderek mutluluğu – nasıl tanımlanırsa ve çerçevesi ne şekilde belirlenirse belirlensin – insanların ortak arzuladığı bir amaç olarak değerlendirir ve mutluluğu, ‘*insanların en meşhur amacı*’⁴ biçiminde tanımlar. Bu yüce ve nihai amaca insan ancak aklını ‘doğru yolda’ kullanarak ulaşabilir. Mutluluk, insan aklının erişebileceği en üst mertebedir, insan ruhunun varlık itibarıyla bir

³ Batı düşünce tarihinde, mutluluğa ilişkin farklı düşünürlerin bakış açıları hakkında geniş bilgi için bkz. Bölüm 1 (Thin, 2012).

⁴ Farabi, *Mutluluk Yoluna Yönelme*, Çev.: Hanifi Özcan, İzmir 1993, s. 26.

maddeye ihtiyaç duymayacağı bir mükemmellik derecesine ulaşmasıdır Ona göre (Sözen, 2013:256; Tokat, 2006:151). Bununla birlikte, Farabi, biraz da kolektivist ve tinsel perspektiften yaklaşarak, diğer insanların mutluluklarının da önemli olduğunu vurgular. Bu noktada, varlık olarak insanın diğer varlıklardan etkilenebileceği olasılığı ve aradaki metafizik etkileşim kanalı da Farabi felsefesinde dikkate değerdir. Özgen'e (2005:20) göre, Farabi'nin önerdiği dört varlık ilkesi insanın mutluluk arayışında yolunu aydınlatan 'fenerlerdir'. Bu ilkelerle varlığa "Ne?", "Neden?", "Niçin?" ve "Nasıl?" soruları sorulur ve yanıt olarak elde edilen bilgiler ışığında hayatın nihai amacı olan "mutluluk" yolunda hedefe doğru yol alınabilir.

Binli yılların başında yaşamış, tıp, matematik ve felsefe eserleri bırakmış olan düşünür İbn-i Sînâ'ya göre mutluluk, halk kullanımından farklı olarak, ancak dinsel yetkinliğe ulaşmış inananların tadabileceği bir tür lezzet ve memnuluk olarak düşünülebilir (Tuncer, 2006:10). Hedonik perspektifin vurguladığı bedenî lezzetler ve geçici mutluluk, İbn-i Sînâ'nın gözünde, değersizdir. Diğer bir deyişle, İbn-i Sina mutluluğu dinî yaşamının insana kazandıracığı bir yeti olarak değerlendirdiği de düşünülebilir.

Doğu felsefelerinde de, örneğin Budizm'de, mutluluk yaşamın 'ulaşılması hedeflenen ve arzulanan' ereğidir ve bu hedefe iç disiplin yoluyla ulaşılabilir. Mutluluk, yaşamın ayrıl[a]maz bir parçasıdır ve 'akıl' ile ulaşılacak bir kapasitedir. Bununla birlikte, Dalai Lama, 'akıl' kelimesinin kapsamını genişletmekte ve 'iç disiplin' kavramı ile birlikte ele almaktadır. Dalai Lama'nın kendi cümleleriyle ifade etmek gerekirse,

"... Evet, mutluluğa 'insan aklının eğitilmesiyle' ulaşılacağına inanıyorum... 'İnsan aklının eğitilmesi' dediğimde, akli yalnızca 'insanın bilişsel yeteneği' anlamıyla almıyorum. Daha ziyade, Tibet dilinde, daha geniş bir anlam ifade eden ve 'psişe' veya 'ruha' daha yakın duran, Sem kelimesi anlamıyla alıyorum. Bu ifade, bilgi ve duyguyu, kalp ve akli kapsar. Bir iç disipline kavuştüğümüzde, tutumlarımızı, dünyaya bakışımızı ve hayata yaklaşımımızı dönüştürebiliriz. İç disiplinden bahsederken, bu elbette pek çok şeyi, farklı yöntemleri kapsayıcıdır. Fakat genel konuşmamız gerekirse, kişi kendisini mutluluğa ulaştıran ve acı çektiren şeyleri belirlemekle işe başlayabilir, daha sonra da acı çektiren [veya üzen] faktörleri ortadan kaldırıp mutluluğu arttıran faktörlere daha önem vermeye girişebilir (Dalai Lama ve Cutler, 2009: Chapter 1)."

Dalai Lama'ya göre, mutluluk asla basit bir şey değildir ve pek çok aşamayı gerektiren bir olgudur. Mutluluk arayışında etkili etmenler bolluk/zenginlik, dünyadan tatmin olma, ruhsallık ve aydınlanma olarak vurgulanır. Mutluluk peşinde koşan kişi, her eyleminde, kararında veya planlamasına zihinsel bir yargılama prensibine odaklanmalıdır. “Bu, beni mutluluğa götürecektir mi?” sorusu deneyimleri ‘elemede’ ve zihni eğitmede kilit işlev görmektedir. Olumsuz his ve duyguları ‘yararlı’ veya ‘zararlı’ oldukları gerek deneyimleme gerekse eğitim kanalıyla öğrenilmeli, kategoriler rehber edinilmelidir. Böylece, insanların yaradılış amacı olan ‘*mutluluğa ulaşma ve mutlu kalma*’ (Dalai Lama ve Cutler, 2004: 51) ulaşılabilir olacaktır.

Genel bir değerlendirme yapmak gerekirse, gerek Yunan felsefesi, Batı Felsefesi ve İslam felsefesi, gerekse Doğu felsefesi mutluluk kavramı ve konusu üzerinde tartışmış, pek çok felsefeci mutluluğun insanın varlığının bir yönü ve iyi bir yaşam için ‘*en gerekli temel parçalardan biri*’ olduğu konusunda hemfikir görünmektedir. Bununla birlikte, bakış açıları, özellikle de ‘*iyi yaşama nasıl ve hangi yollardan ulaşılacağı*’ noktasında fikir ayrılıkları dikkati çekmektedir. İlkçağ felsefecilerinde mutluluk daha çok içsel bir gereksinim, erdemli yaşamın ve ‘*insan etkinliklerinin ulaşacağı en nihai nokta*’ (Holowchak, 2004:ix) olarak düşünürken, hedonistik perspektifi savunan felsefeciler (Hobbes ve Bentham gibi) dışsal unsurların veya araçların ‘daha öncelikli’ olduğu görüşünü savunmaktadır. İslam felsefecileri mutluluğu ‘Tanrı ve insanlar ile olan bağın kuvvetli tutulması’ ve ‘dinsel yetkinliğin bir doğurgusu’ olarak değerlendirirken, Tibet Budizm’inde mutluluk yaşamın her alanına yayılan bir ‘sorgulama’ eylemi neticesinde ulaşılacak bir cevher gibidir. Mutluluk, yaşamın tüm eylemlerinin bir amacı olarak düşünüldüğünde, felsefenin temel ve ilgi uyandıran bir alanı olmaya devam etmektedir.

2.1.3. Psikolojide Mutluluk

Mutluluk, dışarıdan bakıldığında, maddi ölçülerle ele alınıp değerlendirilemeyen ve bireyin kendi dünyasında şekillenip ortaya çıkan bir kavram olarak görünmektedir. Bu açıdan, felsefecilerin yanında psikologların da ilgi duydukları ve farklı bakış açıları ve ilgili alt kavramlar ürettikleri bir kavram olmuştur (Warr, 2011). Bununla birlikte, “*insanların yaşama uyum sağlamaları adına davranışın tanımlanması, betimlenmesi, tahmin ve kontrol edilmesi noktasında araştırmalar ve uygulamalar yapan bir sosyal bilim alanı*” (Eryılmaz, 2016:2) biçiminde tanımlanan psikolojinin mutluluğa ilişkin

deneysel çalışmalara odaklanması yirminci yüzyılın ikinci yarısından sonra mümkün olabilmıştır (Vittersø, 2013:11 – 12).

Psikoloji, kişileri davranışa yönlendiren etmenleri/nedenleri belirleyebilme, açıklayabilme, önceden kestirme olanağı tanıyacak ‘çerçeveler’ oluşturma ve davranışları kontrol edebilme yeteneğine katkı sunma üzerine bilimsel bilgi üretme amacına odaklanmaktadır (Aydın, Yılmaz ve Altinkurt, 2013). Bununla birlikte, ondokuzuncu yüzyılın sonlarında ‘bir bilim dalı’ olarak kabul görmeye başlayan psikolojinin daha fazla ve sıklıkla akıl hastalıklarının ve aykırı davranışların nedenlerinin anlaşılmasına ve bunların tedavisine odaklandığı da görülmektedir (Kelekçi, 2015: 2; Kuzucu, 2006:13). Bu durumun olası nedenlerinden bazılarının 1. Dünya Savaşı, 1929 Ekonomik Buhran (Büyük Buhran), İkinci Dünya Savaşı ve Vietnam Savaşı gibi yıkıcı ve sarsıcı etkileri uzun yıllar devam etmiş toplumsal olaylar olduğu düşünülebilir.

‘Olumsuz’, ‘istenmeyen davranışa’, ‘kusurlara’ ve ‘hastalık nedenlerine ve çözüme’ odaklı bir bakış açısı psikolojik araştırmaları sorunlu ve ‘insanı olumsuz algılamaya’ yönelmektedir. Seligman öncülüğünde gelişen pozitif psikoloji, bu noktada, radikal bir bakış açısını savunmaktadır. Normal insanların kapasitelerinin desteklenmesi ve iyi yönlerin/potansiyelin vurgulanması yoluyla hayatın daha iyi hale getirilmesi mümkün olabilir. Pozitif psikoloji, insanın olumlu yanlarını ön plana çıkararak kendini gerçekleştirme ve mutluluğu için hayatı yaşamaya değer kılan bilimsel bir bakış açısıdır (Seligman, 2002; Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000).

Seligman’a (2004) göre pozitif psikolojinin üç sacayağı vardır: Olumlu duygular, olumlu özellikler ve olumlu kurumlar. İnanç, umut ve güven gibi olumlu duygular yaşamın yalnız zor dönemlerinde değil, rahat dönemlerinde de insanlar için gereklidir. Demokrasi, aile, basın özgürlüğü gibi kurumlar da olumlu duygulara zemin hazırlamaktadır. Olumlu özellikler ifadesi insan karakterinin güçlü yanları ve sahip olunan erdemlerin karşılığı olarak kullanılmaktadır (Şekil 2). Peterson ve Seligman (2004:29) özellikleri ‘alt özelliklerle’ geliştirerek bakış açısını daha da genişletmektedir. Yaratıcılık, merak, edinilen bilgilerden yeni bir sonuca varma, azim/sebat, dürüstlük, nezaket, umut, minnetkarlık, adalet, merhamet, tevazu ve iradeli davranma gibi farklı karakter özellikleri de vurgulanmaktadır.



Şekil 2. Güçlü karakter özellikleri ve erdemler. Peterson ve Seligman'dan (2004:29-30) uyarlanmıştır.

Pozitif psikoloji, insanın güçlü yanları ve erdemleri ile ilgili olarak bilimsel bilgi üretmeyi amaçlayan bir bilim dalı olmasının (Peterson ve Seligman, 2004) yanında, bu bilim dalının en temel araştırma konularından biri de mutluluktur.

2.1.3.1. Pozitif Psikoloji ile İlgili Kavramlar

Bu başlık altında, pozitif psikoloji ile ilgili araştırmalarda ve yayınlarda sıklıkla konu edilen kavramlara özet halinde yer verilmiştir. Bu kavramlar öznel iyi oluş, yaşam doyumu, akış, pozitif psikolojik sermaye ve psikolojik dayanıklılık olarak sıralanmıştır. Alanyazındaki çalışmalarda yaşam doyumu, mutluluk ve iyi oluşla ilgili maddelerin yer almasına rağmen, sonuçların benzerliğinden yola çıkarak (Ye, Ng ve Lian, 2015:520), bu kavramların insanların düşüncesinde benzer ve oldukça yakın şeyleri ifade edebildikleri veya birbirini yerine kullanılacak kavramlar oldukları düşünülebilir. Bu kavramların tanıtılmasında amaç, mutluluk kavramının pozitif psikolojideki kullanımının değerlendirilmesi ve daha net biçimde anlaşılması için zemin oluşturmaktır.

2.1.3.1.1. Öznel İyi Oluş

Alanyazında mevcut araştırmalara ve ilgili yapıtlara bakıldığında, iyi oluş kelimesinin pek çok sıfatla yan yana kullanıldığı ve tanımlanmak istenen alanlara özel bir 'anlam bütünlüğü' barındıran terimsel bir nitelik kazandığı görülmektedir. Öznel iyi oluş,

psikolojik iyi oluş, sosyal iyi oluş, ruhsal iyi oluş ve ekonomik iyi oluş bu tür kullanımlara örnek teşkil etmektedir.

Ryan ve Deci'ye göre (2001) iyi oluş, aslında günlük yaşantımızda sıklıkla sorduğumuz 'Nasılsın(ız)?' sorusunun karşılığı olması yanında, bilimsel araştırmanın da konusu durumundadır. İnsanlar, sosyal yaşantı içerisine karşılaştıkları bu ve benzeri sorularda, kısacık bir zaman diliminde, yaşamlarını hızlıca değerlendirmekte ve yaşam doyumlarına ilişkin bir yanıt vermektedirler. Sıradan görünen bu tür sorulara verilen yanıtların bilişsel ve duyuşsal arkaplanının araştırılması 'iyi oluş' çatısı altında birleştirilmiş gözükmektedir. Bununla birlikte, iyi oluş kavramı, zihinsel bir rahatsızlığın yokluğu ile eş anlamlı değildir, aksine optimal psikolojik deneyimlerle ilişkilidir (Ryan ve Deci, 2001:142).

Keller, Semmer, Samuel ve Bergman (2014) ise iyi oluşu Warr'ın (2011) zihin[akıl/mental] sağlığı içinde bir kavram olarak değerlendirmektedir. Bu değerlendirmede iyi oluş, farklı bağlamlarda ele alınabilmekte ve farklı isimlendirilmektedir. Örneğin, herhangi bir bağlam esas alınmaksızın genel bir iyi oluştan söz ediliyorsa *yaşam doyumunu*, iş yaşantısı ve örgütsel yaşam söz konusuysa *iş doyumunu* ifadeleri tercih edilmektedir. Hem iş doyumunu hem de yaşam doyumunu, öznel algılara dayalıdır. Bu bakış açısı, iş doyumunu ile mesleki iyi oluş kavramlarını da '*hemen hemen*' yakın anlamlı olarak ele almaktadır.

Day ve Qing (2009) de iyi oluşun çok-faktörlü doğasına vurgu yapmaktadır. Araştırmacılar göre, iyi oluş yaşam doyumunu, aile yaşantısının niteliği, finansal stabilite, duygusal ve fiziksel sağlık, özyeterlik algısı, yetkilendirme, iş ilişkilerinin niteliği, özerklik, diriklik ve amaçların gerçekleştirilmesi gibi pek çok kişisel ve mesleki etmenle de ilişkilidir. Bu etmenlerin olumlu olma derecesi, iyi oluş düzeyinin de olumlu oluşuna işaret ederken, olumsuzluk düzeyi 'hasta-oluşa' yönelik semptomlar olarak düşünülebilir.

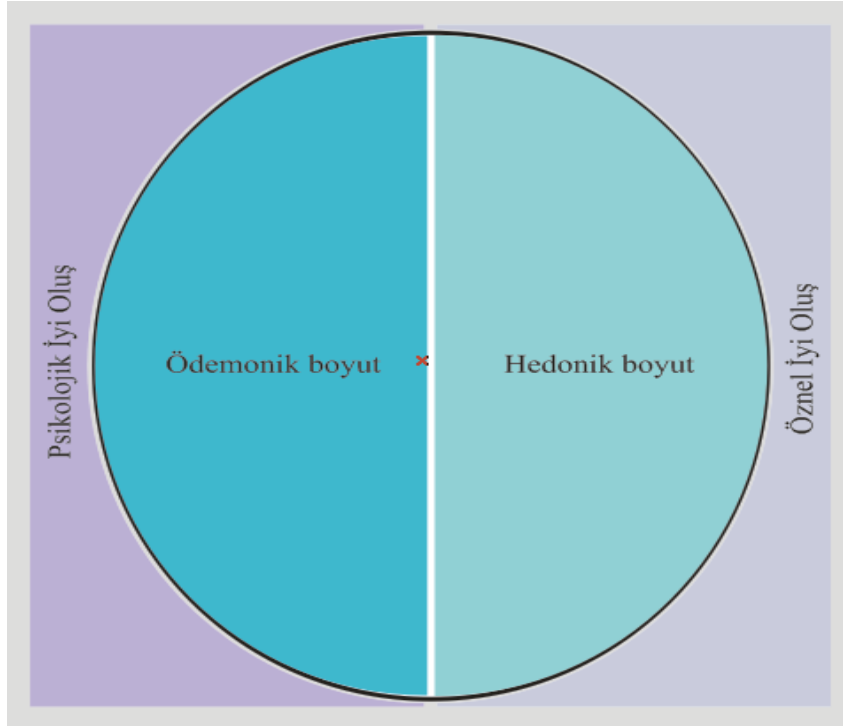
İyi oluş araştırmaları, temelde iki felsefi yaklaşıma dayanmaktadır: Hedonik ve ödemonik yaklaşım (Ryan ve Deci, 2001)⁵. Hedonik iyi oluş felsefesi, mutluluğu veya hazzı iyi oluşun temeli ve amacı görürken, ödemonik yaklaşım insanın potansiyelini gerçekleştirmesini iyi oluşun esas anlamı olarak ele alır.

⁵ Sirgy (2012:7) bu yaklaşımlara yaşam doyumunu da eklemekte ve üç başlık altında toplamaktadır.

“Zevk, haz ve keyif” anlamlarına karşılık gelen Yunanca Hêdonê⁶ [Hêdonê] kelimesinden (White, 2006:41) türetilen hedonizm en yaygın kabul gören mutluluk yaklaşımlarından biridir. Cyrene’li Aristippus’tan başladığı düşünülen (Lampe, 2015; Ryan ve Deci, 2001) ve felsefe tarihinin farklı dönemlerinde Hobbes ve Bentham gibi düşünürlerin farklı araçları işlevselleştirdiği hedonik yaklaşım hayatın amacını ‘hazza ulaşmak’ ve ‘hazı yaşamak’ olarak kurgular. Bu yaklaşıma göre, mutluluk da insanın ulaştığı ve yaşadığı haz dolu anların toplamına eşittir (Ryan ve Deci, 2001). Bu haz – odaklı bakış açısı, bedensel zevklere, ilgilere ve isteklere ulaşmayı meşrulaştırmakta ve bilişsel potansiyeli yok saymasa da, duyguları öne çıkarmaktadır. Acı yerine hazı yaşamayı daha önemli gören bu bakış açısı, davranışçı kuramlarda vurgulanan ‘ödül ve ceza’ kavramlarıyla da ilişkilendirilebilir. Bir bağlantı kurmak gerekirse, mutluluk ödül, acı ise ceza olarak yorumlanabilir. Haz ve zevk veren eylemlere daha fazla önem atfedildiğinden, ‘istemeyen veya acı verecek’ davranışlardan ve durumlardan kasıtlı olarak uzak durulur. Zevkle geçen anların toplamı, bu bakış açısına göre, hiçbir duygu uyandırmayan veya acı veren anların toplamından daha fazladır.

Temellerini Aristoteles’in ‘kişinin kendini gerçekleştirme ve potansiyeline ulaşması’ anlamında ürettiği *eudaimonia* kavramında bulan (Holowchak, 2004) ödemonik yaklaşımda ise hazlar ‘beğenilmez’ ve kötülenir (Ryan ve Deci, 2001). ‘Arzularının elinde bir köle’ gibi durmadan haz arayışında bir insan, Aristoteles’in gözünde oldukça görgüsüz ve sıradan biridir. Aristoteles’e göre mutluluk erdemde ve ‘yapmaya değer olanı’ yapmadadır. Onun düşüncesine göre, erdem insan doğasının ‘değerinin’ bir gereğidir. Pek çok modern psikoloji kavramının da izlediği/benimsediği (Ayazlar, 2015:14) ödemonik yaklaşımda amaç bireyin kendi potansiyelini ilerletmesi, geliştirmesi ve bu becerilerini diğer insanların hizmetine sunmasıdır (Peterson, Park ve Seligman, 2005: 26). Bu düşünce, tüm toplumun ‘daha iyi’ ve ‘en iyiye uygun’ olarak yaşamasına dönük bir çabayı ve bilinci de işaret etmektedir.

⁶ ‘Hedone’ kelimesinin aynı zamanda Yunan Mitolojisinde bir Tanrıçanın adı olması da dikkate değerdir. Eros ve Psyche’nin kızları Hedone, zevk, eğlence ve keyif tanrıçasıdır. Roma pantheonunda Voluptas olarak da anılır.



Şekil 3. İyi oluşun boyutları. Eryılmaz'dan (2016) uyarlanmıştır.

Eryılmaz (2016) ise ödemonik ve hedonik bakış açılarına göre, iyi oluş kavramını psikolojik iyi oluş ve öznel iyi oluş olarak ele almaktadır (Şekil 3). Eryılmaz (2016) iyi oluşu bir daire, ödemonik ve hedonik boyutlarını yarım daireler olarak düşünmektedir. Alanyazındaki çalışmaların vurguladığı kriterlere uygun olarak, öznel iyi oluşu hedonik boyut, psikolojik iyi oluşu da ödemonik boyut ile ilişkilendirmektedir. Bu ilişkilendirmede öznel iyi oluşun temelinde olumlu duygular (haz, zevk, eğlence ve keyif) baskınken, psikolojik iyi oluşun temelinde bilinç etkinliği (yargılama, mental çaba, değerlendirme) öne çıkmaktadır. Psikolojik iyi oluş, hayatın varoluşsal zorluklarını (diğer insanlarla nitelikli ilişkiler geliştirme, amaç, kişisel potansiyelini geliştirme gibi) başarılı biçimde yönetebilme (Ryff, 1989:1070) olarak da düşünülebilir.

Keyes (2002) de bu ayrıma, insanların '*toplumsal bir varlık olma*' doğasından hareketle, sosyal ilişkileri de iyi oluşla ilgili olarak düşünmekte ve '*sosyal iyi oluş*' kavramını eklemektedir (Akt: Levene, 2015). Bu model, daha çok toplumsal işlev-odaklı faktörlere dayalıdır. Toplumsal uyum, toplumsal gerçekleştirme, toplumsal entegrasyon, toplumsal kabul ve topluma katkı iyi oluşun toplumsal kriterleri olarak değerlendirilmektedir. Keyes'in '*iyi oluş modeli*' bireyi toplumdan ayrı ve '*tek*' olarak

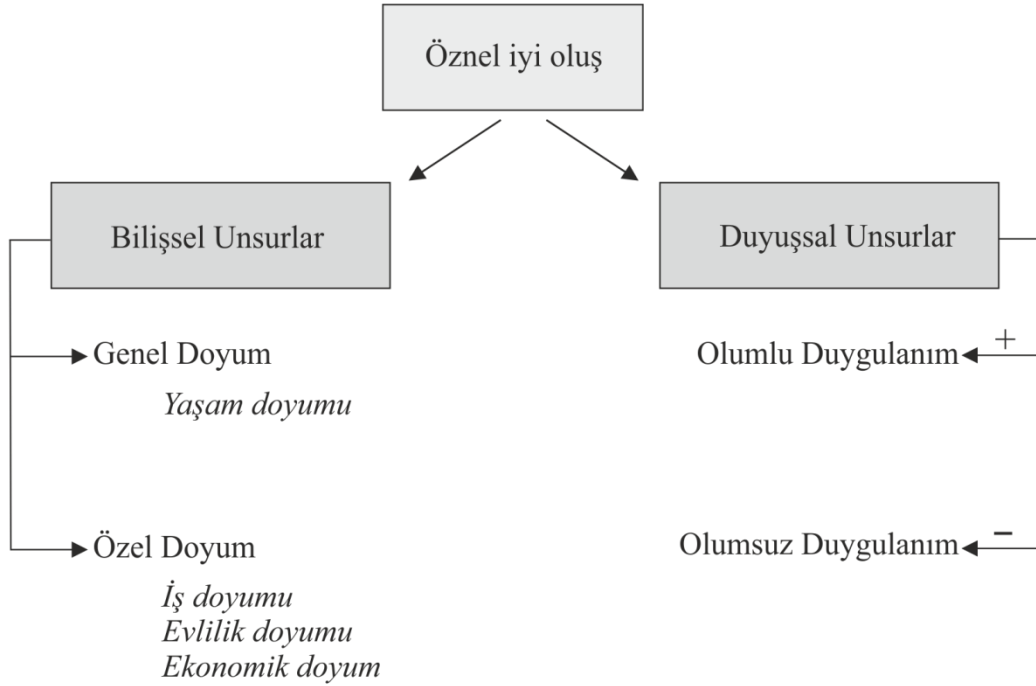
değerlendirmemekte, yaşamsal kalitenin ve dolayısıyla iyi oluşun toplumsal hareketlilik ve etkileşimlere dayalı olarak da var olduğunu vurgulamaktadır. İnsanların çevrelerindeki olaylara ve kişilere karşı geliştirdikleri tepkilerin onları ruhsal ve psikolojik yönden etkilediği düşünülürse, toplumsal bakış açısının iyi oluş tartışmalarına katkı sunacağı söylenebilir.

İyi oluş (*well-being*) kavramının öznel perspektiften, kişinin kendisine bakan yanıyla genişletilmesinden ortaya çıkan öznel iyi oluş kavramı, pozitif psikoloji ile ilgili olarak bireyler üzerinde sıklıkla çalışılan bir kavram olarak gözükmektedir. Felsefi temellerini Jeremy Bentham'ın '*haz ve acının toplamı mutluluğu ifade etmektedir.*' (Veenhoven, 2014:1) ifadelerinde bulan öznel iyi oluş (ÖİO) 'temel psikolojik gereksinim' (Diener & Lucas, 2000) ve 'nitelikli bir yaşam göstergesi' pozitif psikolojinin günümüzde ve özellikle son çeyrek yüzyılda temel araştırma konularından birini oluşturmaktadır (Hascher, 2010:732). Demokratik bir toplumda, insanlar kendi öznel değerlendirmelerine göre –politika belirleyicilerinin, yöneticilerin ve başkalarının değil– doyum düzeyi yüksek bir yaşam sürmeyi istemektedirler. Temel biyolojik ve güvenlik gereksinimlerini karşılamış insanlar, artık mutluluğa ve yaşam doyumuna yönelmektedirler (Diener ve Biswas-Diener, 2000).

Diener, Sapyta ve Suh (1998) ise öznel iyi oluşu '*bireylerin yaşamlarını kendi değerlendirmelerine dayalı olarak yorumlaması*' ve genel iyi oluşun temel parçalarından biri olarak görmektedirler. Araştırmacılara göre, öznel iyi oluş olumlu duygulanımların daha baskın olarak öne çıkması durumunu anlatmaktadır. Diğer bir ifadeyle, öznel iyi oluş olumlu duygulanımların fazla olması yanında, olumsuz duygulanımların olmaması veya görece daha az deneyimlenmeleridir. Diener, Suh, Lucas ve Smith (1999:277) ise bu tanımı "insanların duygusal tepkileri, iş, evlilik ve arkadaşlık gibi yaşam alanlarındaki memnuniyet ve genel yaşam memnuniyeti ile ilgili küresel yargılarını da içeren 'geniş bir kategori' biçiminde genişletmektedir. '*Olumlu duygulanım*' ifadesi neşe, gülümseme, ilgi, iç huzur, heyecan, güven ve canlılık gibi duyguları yansıtmaktadır. '*Olumsuz duygulanım*' ise korku, öfke, üzüntü, suçluluk ve nefret gibi olumsuz duyguları içeren doyumсузлук ve öznel stresi ifade etmektedir (Ben-Zur, 2003).

Santos ve diğerleri (2012) de, öznel iyi oluşu yaşam doyumunu da içeren geniş bir alan olarak görmekte ve Diener, Suh, Lucas ve Smith'i (1999:277) desteklemektedir.

‘[Kendimi] İyi hissediyorum’ ve ‘Mutlu hissediyorum’ ifadeleri bu görüşe uygun olarak bakıldığında, öznel iyi oluşun geniş kapsama alanına işaret olarak alınabilir.



Şekil 4. Öznel iyi oluşu oluşturan faktörler. Diener, Suh, Lucas ve Smith’den (1999) uyarlanmıştır.

Öznel iyi oluş, Diener, Lucas ve Oishi’ye (2002:63) göre, “Mutluluk ve Yaşam Doyumu Bilimi” olarak tanımlanmakta ve bu iki unsur öznel iyi oluş kavramının, ‘Bilişsel unsurlar’ ve ‘Duyuşsal unsurlar’ olarak, iki alt dalını oluşturmaktadır. Yaşam doyumu, öznel iyi oluşun ‘bilişsel’ kısmını oluştururken, olumlu ve olumsuz duygulanımlar da ‘duyuşsal’ kısmının parçalarıdır (Diener, Suh, Lucas ve Smith, 1999; Keller vd., 2014) (Şekil 4). Mutluluk, duyuşsal unsurlar ile ilgili bir değerlendirme olarak göze çarpmaktadır. Olumlu duygulanımlar mutluluğa pozitif katkı sunarken, olumsuz duygulanımlar mutluluğu azaltmaktadır.

Diener (1984:543-544) öznel iyi oluşun üç özelliğine vurgu yapmaktadır:

- *Öznellik*: Öznel iyi oluş, dış değerlendiriciler veya dış standartlardan çok, kişinin kendi içsel standartlarına dayanmaktadır.

- *Olumlu duygular*: Özne iyi oluş, olumlu duygulara vurgu yapmaktadır. Olumsuz duyguların ya olmadığı veya daha az sıklıkla yaşandığı varsayılır.
- *Bütünsellik*: Özne iyi oluş, kişinin genel yaşam kalitesine ve doyum düzeyine ilişkin değerlendirmelerini yine kendisi tarafından belirlenen bir standart eşığe göre yapmasını ifade eder. Bu bağlamda; anlık olaylar ve duygular değil, yaşamın bütünü düşünülerek bir ‘eşik değer’ baz alınır.

Farklı disiplinlerde ortaya konmuş tanımları irdeleyen Hascher (2010) da tanımları esas alarak, öznel iyi oluşu üç noktada özetlemektedir:

1. ÖİÖ, ‘*iyi hissetmeyle*’ ilgili duyuşsal bir niteliktir.
2. ÖİÖ, ‘zevk alma, eğlenme, beğenme ve gurur’ gibi olumlu duyguları da kapsayan bir üst terimdir (supra-term).
3. ÖİÖ, bilişsel ve duyuşsal etmenleri kapsayan çok boyutlu ve çok yönlü bir kavramdır.

Psikolojik bir terim olarak öznel iyi oluş, bireyin kendi duyguları, bakış açısı, düşünceleri ve değerlendirmeleri ile ilgilidir (Hascher, 2010:732). Bir başka ifadeyle, tamamen öznel bir değerlendirme süreci neticesinde, bireyin kendi yaşantısını ‘kurguladığı eşik değer’ üzerinde ‘iyi’ olarak düşünmesidir. Birey mutlu ise, ya da durumundan ve kazanımlarından hoşnut ise, daha olumlu değerlendirmelere yönelecek; bu durumda da bireyin oluş düzeyi ‘iyi’ yönlü olacaktır. Bununla birlikte, sıklıkla ve çoğunlukla hüznün verici, kaygılandırıcı, üzücü veya sinirlendirici deneyimler yaşayan bireylerin ‘hasta oluş (ill-being)’ düzeylerine doğru yaklaşımları da olasıdır.

Duyularımızın ve hayata dair değerlendirmelerimizin kişisel değerler sistemimize, amaç ve beklentilerimize göre değişebildiği dikkate alındığında, bilişsel faktörlerin de ayrıca önemli olduğu ifade edilebilir. Bilişsel ve duyuşsal faktörleri bir şemsiye altında toplayan öznel iyi oluş, bu yönüyle, doyum ve mutluluk kavramlarından farklılaşmaktadır (Hascher, 2010:733).

Öznel iyi oluş, genel olarak ele alınırsa, bireylerin deneyimleyebileceği olumlu durumlar için kullanılacak ‘özet’ bir terimdir. Diener ve Lucas’a (2000) göre, öznel iyi oluş kavramı altında mutluluk, yaşam doyumunu ve moral araştırılmaktadır. Bir diğer ifadeyle, öznel iyi oluş, üst bir kavram olarak ifade edilmektedir. Alanyazında –

çoğunlukla ve sıklıkla– ‘mutluluk’ olarak kavramsallaştırılmakla birlikte, öznel iyi oluşun mutluluktan daha kapsamlı olduğu kabul edilmektedir (Luthans, 2002; Özen Kutanis ve Yıldız, 2014).

2.1.3.1.2. Yaşam Doyumu

Özelde insanlar ve genel anlamda toplumlar ve kültürler açısından bakıldığında, yaşam kıymetli bir zaman dilimidir. Doğumdan ölüme uzanan bu zaman dilimini verimli geçirmek, peşinde koşulan ve çaba sarf edilen amaçları gerçekleştirmek ve çabaların sonucunu görerek doyuma ulaşmak hemen her insanın amaçlarından biri olarak düşünülebilir. Bununla birlikte, yaşam doyumu pek çok çevresel etkenden etkilenmekte ve bireylerin algısı farklılık göstermektedir.

‘İnsanın kendi yaşam kalitesini bilişsel olarak değerlendirmesi’ (Myers ve Diener, 1995) olarak tanımlanan yaşam doyumu kavramı öznel iyi oluşu bilişsel boyutu altında yer almakta ve genel doyum düzeyini anlatmaktadır. Pavot ve Diener’e (2013:135) göre ise yaşam doyumu ifadesi, ‘istenilen ile başarılan arasındaki fark’ olarak tanımlanan doyumun tüm yaşantıya uygulanmasını ve kişinin algıları ile şekillenen bir değerlendirmeyi anlatan bir ifadedir.

Santos ve diğerleri (2012) de yaşam doyumunu, ‘*insanların yaşamlarını bir bütün olarak değerlendirdiklerinde vardıkları doyum düzeyi*’ olarak görmektedirler. Bu değerlendirme bilişsel bir aktivitedir ve kişiye özel bir durum arz etmektedir. İnsanlar, geriden kalan ve bugünkü yaşamlarını –tüm yönlerini de dikkate alarak– öznel ve açık biçimde değerlendirmekte ve ‘kendi ölçütlerine’ göre bir sonuca ulaşmaktadırlar. Katılımcıların yaşamlarından doyum sağlayıp sağlayamadıklarının doğrudan yine katılımcıların kendileri tarafından rapor edilmesi yaşam doyumunun öznel olmasının sebebi olarak yorumlanabilir (Sünbül, 2016:30).

Veenhoven (1996a), yaşam doyumunu bir bütün olarak yaşam kalitesinin olumlu bir göstergesi olarak tanımlamaktadır. Akıl sağlığı ve beden sağlığı yanında, insanların yaşamları ile ilgili olarak vardıkları ‘memnuniyet’ düzeyinin yüksekliği bu bakış açısına göre, toplumların bireylerine sundukları imkânlar ve yaşam kalitesine yaptıkları katkıların da değerlendirilebilmesine olanak tanımaktadır. Özdevecioğlu (2004a:215) da

yaşam doyumunu, 'kişinin işi, iş dışı yaşamı ve boş zamanı hakkındaki duygusal tepkileri, hayata karşı genel tutumu' biçiminde yorumlamakta ve Veenhoven'i (1996a) desteklemektedir.

Bu konuda ilk öncü araştırmalar Amerika Birleşik Devletleri'nde 1960'lı yıllarda yapılmaya başlanmıştır (Veenhoven, 1996a). Daha sonraki yıllarda, yaşam doyumunu sosyal göstergelerden biri olarak ele alınmış; bireylerin içinde yaşadıkları ülkelerin/toplumların genel yaşam kalitesine ilişkin değerlendirmelerine ışık tutmuştur. Bu değerlendirmeler ışığında toplumlar politikalarını vatandaşlarının gözünden değerlendirebilme, gözden geçirebilme ve gereksinim duyulan alanlarda uygulamalar geliştirme fırsatını da yakalamışlardır. Bu yönüyle ulaşılan geribildirimlerin 'gerçek yaşantının' kalitesine olumlu katkı sunabileceği, politika yapıcıların toplum nazarında daha olumlu bir imaj yakalayabildiği ve vatandaşların/bireylerin yaşam doyumunu düzeylerine itici bir güç olarak yansıdığı söylenebilir.

Yaşam memnuniyetinin objesi yaşamın bütün alanlarıdır (Veenhoven, 1996b). Diğer bir deyişle, iş, okul, evlilik hayatı, arkadaşlık, aile ve sosyal ilişkiler gibi farklı alanlar yaşam doyumunun alt bileşenleridir. Her bir bileşen, genel doyum düzeyine kaçınılmaz olarak etki etmektedir; yalnızca iş yaşamında üst düzey doyuma ulaşmak genel yaşam doyumunun da yüksek olacağı anlamına gelmeyecektir. Diğer alanlarda yaşanan/karşılaşılan olumsuzluklar, eksiklikler ve beklentilerin karşılanmaması genel yaşam doyumunu da düşürecektir.

Diener'e (1984) göre, yaşam doyumunu kişinin mevcut yaşam şartları ve kişisel standartlarına göre değişebilecek dinamik bir yapıdadır. Gelir düzeyi, mesleği ve sosyal statüsü, sahip olduğu imkânlar ve sosyal hareketliliği, refah koşulları, mevcut devlet politikası ve çevre [aile ve sosyal ilişkiler] yaşam doyumunun kişiden kişiye ve ülkeler arası değerlendirmelerde farklılaşmasında etkili unsurlar olarak düşünülebilir (Appleton ve Song, 2008).

Yaşam doyumunu ile ilgili yapılan çalışmalar cinsiyetin, ırkın ve gelir durumunun yaşam doyumunu ve mutluluğu yordamada hemen hemen hiçbir etkiye sahip olmadığını, psikolojik değişkenlerin örneğin kişisel eğilimlerin, yakın ilişkilerin ve kültürün yaşam doyumunu açıklamada daha fazla etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Myers & Diener, 1995).

Türkiye özelinde bakıldığında, bu kavramın özellikle son birkaç yıl içerisinde oldukça popüler bir araştırma konusu yapıldığı görülmektedir. Bu konu ile ilgili olarak Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi veritabanında ‘yaşam doyumu’ anahtar kelimeleriyle yapılan bir tarama 2017 yılı içerisinde 5 tez (5 yüksek lisans); 2016 yılı içinde 27 tez (25 Yüksek Lisans, 2 Doktora), 2015 yılı içinde 21 tez (19 Yüksek Lisans, 2 Doktora) ve 2014 yılı içerisinde 29 tez (28 Yüksek Lisans, 1 Doktora) çalışmasının yapıldığını göstermektedir⁷. Ulaşılan tezlerin çoğunluğunun psikoloji, eğitim ve öğretim ile işletme alanlarında yapıldığı dikkati çekmektedir.

2.1.3.1.3. Akış

Barnard’ın (1938) ‘*iki veya daha fazla kişinin bilinçli olarak eşgüdümlemiş etkinlikleri sistemi*’ olarak tanımladığı forma örgütlerin belli amaçları gerçekleştirmek üzere birbiriyle etkileşimde ve iletişimde bulunan bireyler, amaca katkıda bulunma isteği ve ortak bir amaç üçgeninde (Akt. Aydın, 2010:14) varsaydıkları faktörlerden biri de liderlerin izleyenlerinin örgütsel etkinliklere aktif biçimde katılmalarını beklemeleridir. Bu beklenti, içsel motivasyona dayalı bir düşünceyi esas almaktadır. Diğer bir deyişle; lider, izleyenlerin örgütsel etkinlikleri “dışarıdan herhangi bir zorlayıcı faktöre bağlı olarak yapılması zorunlu eylemler seti” olarak değil, “kendileri için ‘doğal olarak ilgi çekici veya eğlenceli olduğu için bir şeyler’” (Ryan ve Deci, 2000:55) olarak görmelerini yeğler.

Pozitif psikolojide dikkat çeken ve araştırma yapılan kavramlardan birisi de eylemlerde ‘bulunma’ ve içsel motivasyonu daha iyi anlama amacı güden bir araştırma sırasında Csikszentmihalyi tarafından geliştirilen akış kavramıdır⁸ (Delle Fave, 2013: 61; Nettle, 2005:25; Nakamura ve Csikszentmihalyi, 2002; Schmidt, 2010: 605). Csikszentmihalyi (1997:29) bir sanat okulundaki gözlemleri sırasında, öğrencilerin resim ve heykel gibi etkinliklerde toplantıları kaçırdıklarını, yemek saatlerinde ara vermediklerini ve etraflarında olan-bitenden soyutlandıklarını fark etmiş; bu optimal deneyimleri ve konsantrasyon durumlarını ‘akış’ metaforu ile kavramsallaştırmıştır⁹.

⁷ Bu tarama 15 Nisan 2017 tarihinde gerçekleştirilmiştir.

⁸ Akış kavramının ortaya çıkışı ve gelişim sürecine ilişkin değerlendirme için, bkz. Nakamura ve Csikszentmihalyi (2002).

⁹ Akış ile eş anlamlı olarak ‘optimal deneyim’ kavramı da alanyazında kullanılmaktadır (Delle Fave, 2013).

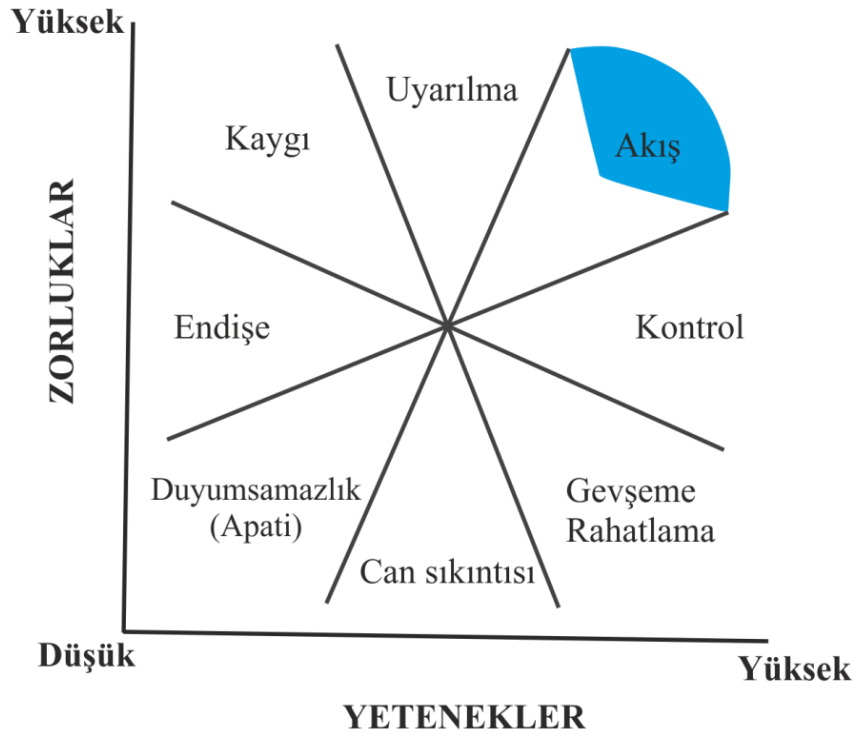
Csikszentmihalyi (2005: 60) akışı, deneyimin özelliklerini de kapsayacak biçimde şu şekilde tanımlamaktadır:

...herhangi bir etkinlikte zorluk ve beceri dengesinin eşit ve yüksek düzeyde olması, bireyin net bir amaca sahip olması, durumun kontrol altında olduğunu hissetmesi ve geribildirim alması, dikkatini duruma odaklayarak öz bilinç kaybının ortaya çıkması ve etkinliğin sonucunda zevk alınmasına ilişkin bilinç hali...” (Akt: Ayazlar, 2015:20)

Csikszentmihalyi (1997) farklı alanlardan örnekler verdiği çalışmasında, akışı somutlaştırmak için satranç oyununu örnek göstermektedir. Düz bir tahta üzerinde siyah ve beyaz altmış dört kare, on altı taş ve her taş grubunun izleyebileceği hareketler ile sınırlanmış iki kişilik bu oyunda amaç ve kurallar net biçimde belirlenmiştir. Oyuncular iki taraftan biri amacına ulaşmaya kadar, Csikszentmihalyi'nin ifadesiyle, 'kendi evrenlerinde yaşarlar, her şey siyah ve beyazdır onlar için.'

Bir akış deneyimi şu özellikleri içermektedir: Hareketin ve farkındalığın kaynaşması, dikkatin sınırlı bir uyarıcı alanında odaklaşması, benlik bilincinin geçici olarak kaybolması, bilişsel olarak yeterli olma ve kontrol duygusu, açık amaçlara sahip olma, hemen geri bildirim alma ve içsel güdülenmedir (Csikszentmihalyi, 1997: 31).

Amacın/Görevin zorluk düzeyi ve bireyin sahip olduğu yetenekler akış deneyiminde kilit rol oynamaktadır. Bu akış modeli (Şekil 5) üzerinde de görülebileceği gibi, görevin zorluk düzeyi bireyin yeteneklerini çok aşıyorsa, bireyde “kaygı” uyandırmaktadır. Başarılması çok kolay ve yeteneklerin çok altında amaçlar/görevler belirlenmesi durumunda ise can sıkıntısı ortaya çıkmaktadır. Yeteneklerin, becerilerin ve amacın zorluk düzeylerinin eşit ve düşük düzeylerde olması halinde öznel yaşantıda duygusal körelme ya da duyumsamazlık (apati) olarak adlandırılacak bir deneyim ortaya çıkmaktadır (Aydın, 2005). Akış Modeli, durumdan duruma ve kişiden kişiye farklı durumlara işaret edebildiğinden dinamik bir model olarak yorumlanabilir (Schmidt, 2010).



Şekil 5. Akış Modeli. Csikszentmihalyi'den (1997: 31) uyarlanmıştır.

'Kişinin yetenekleriyle ilgili bir aktiviteye kendini tamamen kaptırması' biçiminde tanımlanabilecek bu kavramı daha sık deneyimleyen kişiler, diğer insanlarla karşılaştırıldıklarında 'daha az canı sıkılan' ve 'daha duyarlı' kimseler olarak bulunmuşlardır (Nettle, 2005:26). Bu deneyimin genel özellikleri de yoğun bir konsantrasyon, derin bir katılım (engagement) duygusu, eylemlerin kontrol altında tutulması, eyleme duyulan ilgi ve alınan keyif ve zaman kavramından soyutlanma olarak özetlenebilir (Schmidt, 2010). Akış deneyimi, hem üst düzey bir biliş hem de eylem bütünlüğü gerektirdiğinden, bu kavram bilişsel ve eylemsel bütünleşme hali olarak da tanımlanabilir.

Schmidt'e (2010:606) göre kişinin göreve, zorluk düzeyine, amaçlara, geribildirime, özerkliğe ilişkin öznel algısı akış deneyiminde en temel etkidir. Bir grup içerisinde farklı algı düzeyleri olabileceği gerçeğinden hareketle, aynı görevi yerine getiren işgörenlerin akış deneyimleme düzeylerinin de farklı olacağı düşünülebilir. Yine, iyimserlik, öz güven ve dışadönüklük gibi kişilik özellikleri de akış deneyimi ile ilişkilendirilmektedir (Schmidt, 2010). İyimser ve dışadönük kişilerin daha sık akış deneyimi yaşadıkları ortaya konulmuştur.

Nakamura ve Csikszentmihalyi (2002) akış deneyiminin sonuçları hakkında bir alanyazın değerlendirmesi yapmaktadırlar. Bu konuda farklı kültürlerde, farklı örgütlerde ve farklı katılımcı grupları ile yürütülen araştırmalar, akış deneyimleyen kişilerin '*o etkinliklere*' yeniden katılma isteği taşıdıklarını ve uzun vadede yeteneklerinin geliştiğini işaret eden bulgular ortaya koymaktadır. Öğrenci grupları üzerindeki çalışmalar da, akış deneyimi ile akademik başarı ve bağlılık arasında olumlu ilişkiler bulunduğuna işaret etmektedir. Bu bulgular, eğitim – öğretim sürecinde, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin akış deneyimlemelerini sağlayacak durumlar ortaya konulması durumunda, akışın eğitim örgütlerinin amaçlarını gerçekleştirmesini ve nitelikli çıktılara ulaşmasını kolaylaştıracağını düşündürmektedir. Bununla birlikte, alanyazın taramasında, bu konu Türkiye'de oldukça az çalışılan (Aydın, 2005) bir konu olarak bulunduğundan, bu konunun Türkiye bağlamında daha kapsamlı olarak ele alınması ve kültüre özgü sonuçların ortaya konulması gerekmektedir.

2.1.3.1.4. Pozitif Psikolojik Sermaye

Pozitif psikoloji yaklaşımını örgütsel alana aktarılmasıyla ortaya çıkmaya başlayan pozitif örgütsel davranış, işgörenlerin zayıflıkları, eksiklikleri ya da hatalarından daha ziyade, özellikle güçlü yanlarının ortaya çıkarılmasına ve geliştirilmesiyle ilişkili bir kavram olarak insan kaynağının geliştirilmesine odaklanmaktadır (Tösten, 2015:24). Bu odaklanma, gerek işgörenlerin gerek liderlerin ve yöneticilerin psikolojik olarak güçlenmesini ve bu gücün kullanılmasını desteklemeyi hedefleyen pozitif psikolojik sermaye yaklaşımını öne çıkarmıştır.

Pozitif psikolojik sermaye, pozitif psikolojinin yönetimbilimi alanına uygulanmaya başlamasıyla birlikte (Luthans, Avey ve Peterson, 2010), pozitif örgütsel davranış araştırmaları sonucunda, ortaya çıkan kavramlardan biridir. Globalleşen ve karmaşıklaşan, teknolojik ilerlemenin de etkisiyle dönüşüm geçiren ve rekabet şartlarının ağırlaştığı bir dönemde, örgütler açısından dikkate alınması gereken pek çok etmen olması olağan karşılanmalıdır. Çalışma şartlarının fiziksel iyileştirilmesi, denetleme ve izleme süreçlerinin etkili kullanımı, insan kaynaklarının yetenek yönetimi ve sosyal hakların verilmesi yanında örgütlere rekabet şartlarında 'avantaj getirecek' bakış açılarından biri de pozitif psikolojik sermayenin desteklenmesine yönelik çalışmalardır.

Pozitif psikolojik sermaye (Luthans, Youssef ve Avolio, 2007a:3) tarafından

... Pozitif psikolojik sermaye, bireyin pozitif psikolojik gelişme durumunu ifade eder ve (1) zorlayıcı görevleri kabul etmek ve bu görevleri başarabilmek için gerekli çabayı göstermeye olan inanç (öz-yeterlik), (2) şimdi veya gelecekte başarılı olunacağına dair olumlu yaklaşım (iyimserlik), (3) amaçlara doğru sebat gösterme ve başarılı olmak için, gerektiğinde, yolları amaçlara çevirme (umut) ve (4) olumsuz durum ve tersliklerle karşılaşıldığında toparlanmak ve başarıya ulaşma çabasını sürdürmek (psikolojik dayanıklılık) gibi özelliklerle karakterize edilir.

biçiminde tanımlanmaktadır. Bu ifadelerde yer alan “bireyin pozitif psikolojik gelişme durumu” tanımından hareketle, kişinin psikolojik özelliklerinin olumlu yönde gelişmesine/geliştirilmesine vurgu yapıldığı anlaşılmaktadır.

Luthans, Youssef ve Avolio (2007a), pozitif psikolojik sermaye kavramını özyeterlilik, umut, iyimserlik ve psikolojik dayanıklılık (*resiliency*) olarak dört ana özellik üzerinde ele almaktadır.

Psikolojik duruma ve özelliklere yapılan vurgu dikkate alındığında, pozitif psikolojik sermaye bireyin sahip olduğu diğer sermaye kategorilerinden finansal sermaye (mal-mülk, para miktarı, kredi oranı gibi) beşeri sermaye (bilgi, beceri ve iş tecrübesi gibi) ve sosyal sermayeden (sosyal ilişkiler anlamında sahip olduğumuz potansiyel) ayrılmaktadır (Tösten, 2015:25; Uğurlu Kara, 2014:11). Luthans, Youssef ve Avolio’ya (2007b: 11 – 13) göre pozitif psikolojik sermayeyi farklı kılan özellikler şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Psikolojik sermaye, beşeri sermayeden daha fazlasıdır. Bir başka deyişle, psikolojik sermaye bireyin sahip olduğu ve eğitim, kurs veya işbaşı deneyimler yoluyla geliştirilebilecek yetenekleri ve bilgi düzeyinin çok daha fazlasını ifade eder.
2. Psikolojik sermaye, daha önceden bireyler, bölümler ve örgütler arasında var olan, edinilmiş ilişkiler açısından ve sosyal etkileşimler açısından da yeni olanaklar sunmaktadır.
3. Psikolojik sermaye pozitif yönlüdür. Klinik psikologların ve daha önceden hemen hemen tüm psikologların ‘odak noktası’ olarak ifade edilebilecek

uyumsuz ve görevlerini gereği gibi yerine getir(e)meyen işgörenler, yetersiz liderler, stres, çatışma, etik olmayan davranışlar ve etkisiz stratejiler gibi olumsuzluğu vurgulayan bakış açısının aksine, pozitif psikolojik sermaye bireylerin olumlu yönlerini öne çıkarır ve olumluyu geliştirmeyi hedefler.

4. Psikolojik sermaye eşsizdir. Daha önceden geliştirilen ve örgütsel davranış alanında sıklıkla araştırılan güdüleme, yetkilendirme ve örgüt kültürü gibi ‘olumlu olarak algılanabilecek’ yapılara göre, psikolojik sermaye, yeni bir kavramdır.
5. Psikolojik sermaye teori ve araştırmalara dayalıdır. Temelleri Sosyal – Bilişsel Kuram ve Umut Kuramı’na dayalıdır. Bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerini kullanır.
6. Psikolojik sermaye ölçülebilirdir. Alanyazında mevcut ve geçerlik, güvenirlik çalışmaları yapılmış farklı ölçme araçları ile ölçülebilir.
7. Psikolojik sermaye durum temellidir, bu nedenle gelişmeye açıktır.
8. Psikolojik sermaye işgören verimliliği üzerinde etkilidir. Psikolojik sermaye hem bileşenleri açısından hem de genel olarak işgören verimliliğini anlamlı biçimde olumlu olarak etkilemektedir.

Pozitif psikolojik sermaye örgütlerde performansı artırmak amacıyla bir iskelet olarak da kullanılmaktadır (Tösten, 2015). Bilgi ve iletişim ağlarını birer varlık olarak sunan beşeri sermaye ve sosyal sermaye teorilerinin yanında, pozitif psikolojik sermaye bireylerin kim olduklarından kim olabileceklerine doğru bir gelişime vurgu yapmaktadır (Luthans, vd., 2007a: 20).

Beşeri ve sosyal sermaye kavramlarıyla karşılaştırıldığında, pozitif psikolojik sermaye; üyelerin kendilerine verilen veya yapmaları beklenen işleri ‘*istendik düzeyde*’ gerçekleştirebilmelerine destek sunmak için işgörelere umut aşılama, inanmalarını sağlama, başarılı olunacağına yönelik iyimser olma, karşılaşılan zorluklar ve aksilikler karşısında ‘direncini koruma’ ve kendi yeterlik düzeylerini geliştirmeye odaklanan bir ifade olarak düşünülebilir. Bununla birlikte, olumlu bakış açısı ile olaylara, durumlara ve işgörelere yaklaşmanın ‘daha yapıcı ve sürdürülebilir’ bir liderlik anlayışını da beraberinde getireceği varsayılabilir. Böyle bir durumda, örgütsel bağlamda daha bütüncül bir kültür ve aidiyet gelişeceği de düşünülebilir. Pozitif psikolojik sermaye,

örgütsel amaçlara uzanan yolun ‘daha kısa zamanda alınmasını’ sağlamada etkili bir tetikleyici mekanizma olarak işlev görebilir.

2.1.3.2. Mutluluk Kuramları

Mutluluğun insan ve davranışları üzerindeki etkilerini, etki düzeyini ve nedenini açıklamaya yönelik ortaya atılan pek çok kuramdan söz edilebilir. Psikolojinin farklı kuramlarından süzülen, pozitif psikoloji yaklaşımıyla yeniden yorumlanan mutluluk kuramlarına ilişkin bu bölümde özet bilgilere yer verilecektir.

2.1.3.2.1. Uyum Kuramı

Gelişimi “denge-dengesizlik-yeni bir denge süreci” biçiminde tanımlayan Piaget (Kol, 2011), kuramını uyum-temelli olarak oluşturmuştur. Bir başka deyişle, insan kalıtsal özellikleri ve çevre etkileşimindeki uyumla gelişir. Bu açıdan bakıldığında, bireylerin mutlulukları da bu etkileşim sürecindeki uyum düzeyi ile ilişkili ele alınmalıdır. Bununla birlikte, pozitif psikoloji alanında ortaya atılan ‘uyum kuramı’ insanların mutlu olma nedenlerine ilişkin özgül açıklamalar getirmektedir (Eryılmaz, 2016:40; Tuzgöl-Dost, 2004).

Uyum kuramı, esas olarak, insanları kendilerini mutlu veya mutsuz eden olaylara verdikleri tepkilerin belli bir zaman sonunda normalleştiğini, diğer bir ifadeyle, insanların sevindiren, heyecanlandıran, sıkıntı yaşatan veya üzen olayların etkilerine / sonuçlarına alıştıklarını savunmaktadır. Hefferon ve Boniwell’e (2014:62) göre bu süre üç ay kadardır. Olumlu durumlar, piyangodan ikramiye kazanma, yeni bir araba edinme, yeni ve daha güzel bir eve kavuşma veya uzun yıllar ayrı kalınan ‘sevilen’ bir arkadaşla yeniden birlikte olma gibi olumlu durumlarda yaşanan mutluluk düzeyi gibi olumsuz durumlarda [aileden birinin trafik kazasında yaralanması, ölüm, vücudun belli organlarının işlevini kaybetmesi, işten atılma, evden çıkarılma gibi] yaşanan mutsuzluk düzeyi de uzun soluklu olmamaktadır (Diener, 1984; Diener, 2009; Headey ve Wearing, 1992). Bu bulgular, mutluluğun uzun soluklu bir deneyimden ziyade, belli dönemlerde yükselişe geçen ve belli durumlarda düşüş gösteren bir özellikte olduğunu göstermektedir.

Bununla birlikte, Eryılmaz'ın (2016:41) da işaret ettiği gibi, yaşadıkları olumsuzluklara oldukça aşırı tepkiler geliştiren, intihar girişiminde bulunan veya cinnet geçirerek etraflarındaki insanlara saldıran kişilerin de olduğunu bilinmektedir. Bazı insanların da, içinde buldukları zorluklara, sıkıntılara ve olumsuzluklara uyma davranışı göstermede, bir diğer deyişle alışmada, daha iyi durduklarını da çevremizde görmekte, TV ekranlarında izlemekteyiz. Hefferon ve Boniwell (2014:63) de eşin ölümü ve uzun süren işsizliğin kişilerin mutluluk düzeyleri üzerinde kalıcı hasarlar ve tahribata yol açtığını ve olumsuz etkilerinin beş ile yedi yıla kadar sürebileceğini, sonrasında da önceki mutluluk düzeyine dönmenin mümkün olmadığını ifade etmektedir. Bu tür veriler, olumsuz olayara/durumlara 'uyum sağlamanın' herkeste ve her kültürde farklı sınırları ve sonuçları olabileceğini düşündürmektedir.

2.1.3.2.2. Sabit Nokta Kuramı

Mutluluk düzeyinin, oldukça değişken nitelikteki durumsal faktörlere dayalı olarak değerlendirmekten çok, genetik ve kişilik özellikleri açısından ele alınmasını savunan 'Sabit Nokta Kuramı' (Eryılmaz, 2016; Lykken ve Tellegen, 1996), mutluluk düzeyinin sabit bir noktada kararlılık gösterdiği üzerinde durur. Kurama göre, bu kararlılık genetik etmenlerin bir etkisidir.

Yaşam sürecinde karşılaşılan ve dolayısıyla etkileri hissedilen, olumlu veya olumsuz duyguların olaylara bağlı olarak mutluluk artış veya azalış gösterse de, belli bir süre sonrasında yeniden 'kararlılık noktasına' döneceği anlayışı (Eryılmaz, 2016), belli düzeyde bir uyum düşüncesini de çağrıştırmaktadır. Bununla birlikte, uyum kuramında vurgulanan süreç [uyum süreci] iken sabit nokta kuramı anlayışında belli bir sabit mutluluk düzeyini işaret eden 'sabit bir noktadır.' Eryılmaz (2016), bu iki kuram arasındaki farkı şu şekilde ifade eder:

... Sabit nokta kuramında bireylerin mutluluk düzeylerini belirleyen faktör, genetik yatkınlıktır. Öte yandan, uyum kuramına göre ise bireylerin mutluluk düzeyleri, bireylerin geçmiş yaşantıları ile gelecekte ne umut ettikleri gibi faktörlerden de etkilenmektedir (s.42).

Bireylerin içinde buldukları çevrenin özellikleri, dinsel inanç, sosyoekonomik şartlar ve geleceğe yönelik iyimserlik ve umut düzeyi uyum düzeyi üzerinde etkili faktörler olarak düşünülebilir. Gelecekte hiçbir beklentisi olmayan, sosyal çevresinde

sorunlar yaşayan, anlamsızlık anaförüne kapılmış ve yaşamda hiçbir amacı olmayan bireylerin karşılaşacakları ani olumsuzluklar kırılma noktaları olabilir. Araştırma bulguları (Lykken ve Tellegen, 1996) kalıtsal faktörlerin mutluluk düzeyini %40'dan fazla oranda etkilediğini de işaret etmektedir. Kalıtsal özellikler, bu bağlamda, hem uyum düzeyinde hem de sabit mutluluk düzeyine geri dönme aşamasında önemli tetikleyiciler olarak gözükmektedir.

2.1.3.2.3. Erek (Telic) Kuramı

İnsanlar, gerek bireysel/biyolojik ve gerekse sosyal çevre dâhilinde belirli amaçları ve gereksinimleri olan varlıklardır. Belli amaçlara ulaşma, fizyolojik ve psikolojik ve sosyal gereksinimlerini karşılama mutluluk veren durumlar olarak da algılanabilir. Erek kuramı, bireylerin gereksinimlerinin doyurulmasının ve amaçlara ulaşmanın bireyleri mutlu ettiğini savunur. Diğer bir deyişle, insanlar amaçlarına eriştikleri ve ihtiyaçlarını karşılayabildikleri sürece mutludurlar (Çakıroğlu, 2007; Eryılmaz, 2016; Tuzgöl-Dost, 2004).

Maslow'un (2001:53) "*[Bir sonraki basamak], tanıdığımız ve hatta artık sıkıldığımız bir öncekinden öznel olarak daha fazla haz ve mutluluk verici, içsel olarak daha doyurucu bulunuyorsa...*" ifadesiyle mutluluk da hiyerarşik bir yapı ve gelişim göstermektedir. Belli bir düzeyde ve belli bir süre yaşanan mutluluk sıradanlaşmakta ve mutsuzluğa doğru evrilmektedir denilebilir. Bu bağlamda, Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi kuramı erek kuramına büyük destek ve altyapı sağlamıştır (Eryılmaz, 2016). Günümüz devletlerinin toplumlara –pek çoğu itibariyle– temel düzey gereksinimleri hazır olarak sunduğu dikkate alındığında, gereksinimlerin de daha sosyal ve psikolojik gereksinimlere doğru kayma gösterdiği düşünülebilir. Aidiyet ve özerklik gibi bu gereksinimleri karşılamaya olanak sağlayan şartların oluşturulması, Ryan ve Deci'ye (2000) göre, bireyleri mutlu etmektedir.

Amaçların, bireyleri güçlendirici ve güdüleyici yanları da dikkate alındığında, mutluluk verici olmaları anlaşılabilir bir durumdur. Amaç, aynı zamanda kişilerin etkinliklerine anlam yükleyebilmekte ve aidiyet bağı oluşturabilmektedir. Dolayısıyla, Ryan ve Deci'ye (2000) göre, amaçları olan bireyler büyük olasılıkla daha mutlu olacaklardır (Eryılmaz, 2016; Hefferon ve Boniwell, 2014).

2.1.3.2.4. Yargı Kuramı

Bu kuram, temelde kişilerin mutlu olabilme sınırlarını esas almalarına ve karşılaştıkları olumlu veya olumsuz durumlarda bu sınır(lar)a dayalı yargılara varmalarına dayalıdır (Eryılmaz, 2016). Diğer bir ifadeyle, kişiler belli ölçütler oluşturmuşlardır, mutlu olup olmadıklarına bu ölçütlerin karşılanma düzeyine bakarak karar vermektedirler. Ölçütleri karşılayan durumlarda kişi mutlu olurken, ölçütleri yakalayamayan durumlar mutsuzluk kaynağı olmaktadır.

Kişinin yaptığı karşılaştırmaların, yargı kuramına göre, mutlulukta önemi büyüktür. Diğer bir ifadeyle, elde ettiği kazanımlar ve içinde bulunduğu durumların uyandırdığı duyguları birey tarafından ölçütler esasıyla tartılmakta ve ölçütleri karşılama düzeyi mutluluk düzeyinin işareti olarak gözlenmektedir. Ölçütler, bireylerin yakın veya uzak çevresindeki diğer bireyler olabileceği gibi, bilişsel düzeyde konulan hedefler de olabilir. Bu bağlamda, yargı kuramının hem bilişsel hem de materyalist ölçütleri kapsayabileceği düşünülebilir. Kuram tarafından vurgulan nokta, ‘yargılama’ işlemidir. Ölçütleri aşma/karşılama düzeyi olumluysa, olumlu duygular; olumsuz olması durumunda mutsuzluk ve diğer olumsuz duygular sonuç verecektir.

2.1.3.2.5. Aşağıdan-Yukarıya ve Yukarıdan-Aşağıya Kuramları

Aşağıdan-yukarıya mutluluk kuramı, bireylerin geçmiş yaşantılarının mutlu ve mutsuz anlarının / deneyimlerinin genel bir değerlendirmesinin yapılması sonucu olarak, ‘Mutlu muyum?’ sorusuna cevap aranmasını anlatır. Bu kurama göre, insanlar mutlu olup olmadıklarına yönelik bir cevap vermek için, önceki yaşantılarındaki acıları ve hazların genel bir değerlendirmesini yaparlar (Eryılmaz, 2016). Mutlu, haz veren ve istenen durumlar daha sık ve baskın ise, birey mutludur. Bu durumda, aşağıdan-yukarıya kuramının retrospektif bir yönelimi esas aldığı ifade edilebilir.

Yukarıdan-aşağıya kuramına göre ise mutluluk kişilik özelliklerine bağlı bir işlemdir (Eryılmaz, 2016). Diğer bir ifadeyle, insanlar yaşadıkları olaylara ‘kişilik özellikleri’ penceresinden bakar ve yorumlarlar. Kişilik yapılarının hangi tarafa baskın olduğuna göre, mutluluk veya mutsuzluk tarafına, karar verme eğilimi ağır basmaktadır.

2.1.4. Çeşitli Değişkenler – Mutluluk İlişkisi

Alanyazın taraması yapıldığında, mutluluk araştırmalarının farklı faktörlerin mutluluk algısı üzerine etkilerini araştırdıkları görülmektedir. Kültürel faktörler, ekonomik faktörler, dinsel faktörler, kişisel faktörler (kişilik özellikleri) ve çeşitli demografik değişkenler bu başlık altında değerlendirilecektir.

2.1.4.1. Kültürel Faktörler

İnsanla ilgili hemen her bilim alanının ilgili konuları ve kavramları arasında yer edinen (Dağıstan, 2016) kültür kavramı, her disiplinin kendine özgü çalışma perspektiflerine göre farklı tanımlanmaktadır. Tylor (1971), kültür tanımları üzerinde de en etkili kültür tanımlarından biri olarak görülen tanımında, kültürü "... toplumun bir üyesi olarak insanoğlunun kazandığı bilgi, sanat, ahlak, gelenekler ve benzeri diğer yetenek ve alışkanlıkları kapsayan karmaşık bir bütün.." biçiminde ifade etmektedir (Akt: Şişman, 2011:2). Hofstede, Hofstede ve Minkov'a (2010:4) göre ise, kültür bir bireyin yaşamı boyunca zihninde taşıdığı düşünce, davranış ve duygu kalıplarını şekillendiren '*toplumsal bir yazılım*' olarak ifade edilmektedir. İnsanları bir araya getiren toplumda, karmaşık ve süreğen gelişme gösteren bu yapının içerisinde dünyaya gelen, yetişen ve kendi çocuklarını geleceğe hazırlama fonksiyonunu yerine getiren insanların algılarını, davranışlarını ve düşüncelerini şekillendiren bir faktör olarak da değerlendirilebileceği düşünülebilir. Bireyler, içerisine doğdukları kültürden etkilenmektedirler.

Kültürel özellikler de mutluluk algısı ve mutluluğa yönelik davranışların belirlenmesinde etkili olabilmektedir (Çakıroğlu, 2007; Veenhoven, 2001; Ye, Ng ve Lian, 2015). Batı toplumlarında mutluluk daha çok harekete geçirici olumlu uyarıcılar [heyecan, coşku ve sevinç gibi] ile ilişkilendirirken, Uzak Doğu toplumları daha az harekete geçiren uyarıcılar [sakinleşme ve rahatlama gibi] ile ilişkilendirebilmektedir (Pogosyan, 2016). Bununla birlikte, mutluluğun nasıl ifade edildiği de, etki düzeyi ve aracı etmenler de kültürler arasında farklılaşabilmektedir. Bu bağlamda, toplumların bireylere sunduğu 'mutluluk ifade kalıpları' farklı olacaktır. Türk toplumu açısından bakıldığında, birlikte eğlenmek, bir araya gelmek, mutluluk göstergesi olarak ateşli silah kullanmak, sarılma gibi davranışlar kültürel mutluluk ifade ve paylaşma kalıpları olarak okunabilir.

2.1.4.2. Ekonomik Faktörler

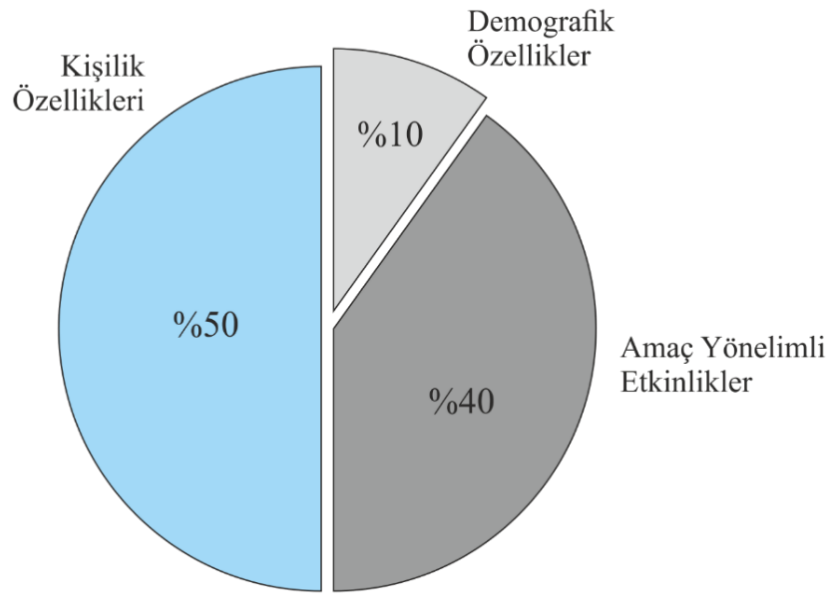
Ekonomi insan yaşantısının ayrı(a)maz bir yanını temsil etmektedir. İnsanlar sosyal yaşantıları, etkileşimleri, kültürel birikimi, tarihi arkaplanı ve psikolojik özellikleri yanında ekonomik açıdan da ele alınmalıdır. İnsanların sahip oldukları mal varlığı ve gelir kaynaklarının, onların yaşam algısı ve niteliği üzerinde etkisinin olmayacağı düşünülemez. Yapılan araştırmalar (Diener ve Suh, 1997; Frey ve Stutzer, 2002; Myers ve Diener, 1995) ekonomik faktörlerin insanların öznel iyi oluş ve yaşam doyumunu etkileyen önemli kaynaklar olduğunu göstermektedir.

Bir diğer faktör olan gelir durumu veya *ekonomik durum*, öznel iyi oluşu etkileyen etmenlerden biridir (Diener ve Diener, 1996). Kişinin sahip olduğu gelirin iyileşmesi öznel iyi oluşu olumlu yönde etkilemektedir. Diener ve Diener' in (1996) yaptığı araştırmada ortalamanın üstünde gelire sahip kişilerde psikolojik doyumun da yükseldiği görülmektedir. Frey ve Stutzer (2002:10) de mutluluk düzeyi üzerinde etkili faktörler olarak kişilik etmenleri, sosyo-demografik etmenler, durumsal/bağlamsal etmenler ve kurumsal etmenleri sıraladıktan sonra, ekonomik göstergelerin önemini vurgulamaktadır. Ülkedeki enflasyon oranı, işsizlik oranı ve bireylerin toplam gelir düzeyi gibi makroekonomik göstergeler öne çıkan etmenler olarak belirtilmektedir. Buna ek olarak ülkeler arasında yapılan araştırmalarda sahip olunan ekonomik güç ile öznel iyi oluş arasında anlamlı ilişkiler elde edilmiştir.

2.1.4.3. Kişisel Faktörler

Michalos'a (1991:20-28) göre de, mutlu insanlar korku, düşmanlık, gerilim, endişe, suçluluk ve kızgınlık düzeyleri daha düşük, enerji, canlılık ve hareket düzeyleri yüksek, özgüven düzeyleri yüksek, duygusal açıdan daha tutarlı bir kişiliğe sahip, sosyal ilişkileri güçlü, sosyal uyum sağlama becerileri yüksek, işine anlam yükleyen, daha aktif bir yaşam süren, oldukça iyimser, 'an'a odaklanan ve kendilerini iyi yönlendirebilme becerisine sahip kişiler olarak öne çıkmaktadır.

Öznel iyi oluşu doğrudan etkileyen faktörlerden en önemlisi kişiliktir (Diener, 1984;; Eryılmaz, 2016; Lykken ve Tellegen, 1996). Eryılmaz (2016:50) genetik özelliklerin/kişilik özelliklerinin mutluluğun %50'sini belirleyebildiğini ifade etmektedir (Şekil 6). DeNeve ve Cooper' ın (1998) kişilik üzerinde yaptığı araştırmada da mutlu bireylerin saygı, kişisel kontrol duygusu, iyimserlik ve dışadönüklük olarak 4 temel kişilik özelliğine sahip olduğu görülmüştür.



Şekil 6. Mutluluğun belirleyicileri (Eryılmaz, 2016:50)

Kişilik özellikleri ile öznel iyi oluş arasındaki ilişki inceleyen araştırmalarda çoğunlukla beş faktör kişilik kuramı kullanılmıştır. Kişilik alt boyutlarından öznel iyi oluşu etkileyen en önemli iki özelliğin dışadönüklük ve nevrotilik olduğu ortaya çıkmıştır (Doğan, 2013; Hascher, 2010). Ayrıca nevrotilik kişilik özelliği ile öznel iyi oluş arasında negatif bir ilişki olduğu, dışadönüklük, sorumluluk, deneyime açıklık, yumuşak başlılık kişilik özellikleri arasında ise pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur (Doğan, 2013; Eryılmaz, 2016; Eryılmaz ve Öğülmüş, 2010). Sosyal çevresi ile etkili ve düzenli ilişkiler geliştirebilen, diğer insanlarla etkileşimden kaçınmayan dışadönük kişilerin daha mutlu oldukları, bunun aksine, duygu durumlarında dengesizlikler yaşayan bireylerin daha mutsuz oldukları ortaya konulmuştur (Reis ve Sprecher, 2009:786). Dışadönük kişilik özelliğine sahip kişiler toplumsal yaşamda daha fazla yer alma, farklı kişilerle tanışma, yeni ortamlara girme ve bir amaç belirleyerek o amaca doğru eylemlerde bulunma olasılığının daha fazla olduğu ifade edilebilir.

2.1.4.4. Dinsel Faktörler

İnsan, Eryılmaz'ın (2016) deyimiyle, biyo-psiko-sosyal bir varlıktır; bir yanının ruh dünyası olması sebebiyle de inanma ve anlam arayışı içerisindedir. İnanma, temel bir gereksinim olarak öne çıkmaktadır. Bu gereksinim ve hayatın anlamını bir yerlere dayandırmak düşüncesi insanın doğuştan / yaradılıştan içinde var olan bir boşluğu doldurma çabası olarak da yorumlanabilir (Bulut, 2015:47). Özellikle yaşamın anlamı ve dünyada

‘bulunmanın’ gereği gibi noktalar ruhsallık ve din kavramlarını psikoloji biliminin alanına ilintilemektedir. Birbirinden farklı kavramlar olarak, din kavramı “aynı inançları, gelenekleri, ibadetleri, yasaları ve dini ritüelleri paylaşan bireyleri bir araya getiren sosyal bir kurum” olarak daha yapısal bir arkaplana ve sınırlandırmaya işaret ederken ruhsallık, kişinin hayatın anlamını araması ve bu anlamda kendi varlığına ve yaşantısına yönelik öznel bir ‘değerlendirme’ yapması karşılığıdır ve ‘Tanrısal’ ya da ‘Kutsal’ bir yapıya dayanmak zorunda değildir (Korkut, 2012:76). Tüm dinler ve ruhsallık sistemleri, insanlara ‘*mutluluk reçeteleri*’ sunan kaynaklar olarak düşünülebilir (Aydemir, 2008:31); bu bağlamda, inananlar üzerinde yönlendirici ve kontrol edici bir işlev gördükleri de ifade edilebilir. Buradan hareketle, mutluluğu etkileyen bir başka etmen dinsel / ruhsal yaşam davranışları ve inançlarıdır.

Dindar bireylerin, ‘kendilerini gözleyen, sınavan ve zor zamanlarında yardım edeceğine inanılan’ bir ‘Yüce varlığa’ veya Tanrı’ya olan ilişkileri onları hem sosyal hem de psikolojik / ruhsal olarak destekleyici ve rahatlatıcı bir işlev görmektedir (Sevindik, 2015: 33 – 34). Dindar bireylerin yaşamda karşılaştıkları güçlüklerle baş ederken daha kabul edici olmaları öznel iyi oluşlarını da olumlu etkilemektedir (Diener, Suh, Lucas ve Smith, 1999; Ryff, 1989). İnanç sistemleri bireylerde iç huzura, rahatlamaya, mutluluğa, hoşgörüyeye, merhamete ve barışa uzanan bir yol sunarlar; bu anlamda bakıldığında, dindarlığın bireylerde mutluluğu temellendirecek ve destekleyecek bir işlev göreceği de öne sürülebilir. Evrensel sevgi, şükür, affedicilik, diğerkâmlık, hayırda bulunma, dua etme, hoşgörü ve nezaket gibi olumlu kavramların vurgulanmasının, inananlarda olumlu duygu ve davranışlara yönelmeyi getireceği, dolayısıyla mutluluğu ‘birlikte ve bir arada yaşamada’ ve ‘aşkın bir güçle ilişkili olmada’ bulmaya iteceği ifade edilebilir.

Dinin belli kurallarının varlığının, kişilerin yaşamlarına anlam yükleme ve ‘amelleri’ yüceltme potansiyelinin, mutluluk bağlamında, pozitif yansımaları olacağı düşünülebilir. İnanç gereğini yerine getirmek veya o yönde davranmak kişilere davranışlar için gerekçe sunabilir ve mutlu edebilir (Akgül, 2015; Aydemir, 2008). İlk yetişkinlik döneminde [20 – 35 yaş aralığı] bireyin mutluluğu üzerinde dinin olumlu ve artırıcı bir etkisi (Aydemir, 2008) olduğu, özellikle yaş ilerledikçe de, dinin etkisinin artan bir grafik izlediği ortaya konulmaktadır. Yine, bu bağlamda, PewResearchCenter’in (2016) yaptığı araştırma, Myers (2013:97) ve Seligman (2004:22) da, yaşam doyumu ve mutluluk bağlamında, dindarların daha mutlu bir profil çizdiklerini göstermektedir.

Ayrıca, Myers'a (2013:98) göre, özellikle zor zamanlarda ve kötü olayların –özürlü çocukların yetiştirilmesi, yakının vefatı, eşin ölümü, boşanmalar, uzun süreli işsizlik gibi– yaşanmasının hemen ardından ortaya çıkan stresin etkisinin '*yumuşatılmasında*' ve hayatı sürdürmeye yönelik çaba gösterme düzeyinde din/ruhsallık inancının olumlu etkilerinden söz edilebilir.

2.1.4.5. Demografik Faktörler

Demografik faktörler olarak yaş, cinsiyet, eğitim durumu, gibi pek çok değişken bu bağlamda araştırmacılar tarafından araştırılmış ve farklı bulgular ortaya konulduğu görülmektedir. Eryılmaz (2016) alanyazındaki çalışmaların genel olarak değerlendirmekte ve genel bir başlık altında demografik değişkenlerin bireylerin mutluluklarını %10 oranında etkilediklerini ifade etmektedir. Bununla birlikte, bu faktörlerin etkisinin çok düşük düzeyde olduğunu işaret eden bulgulardan da söz edilebilir (Diener, 1984, Eryılmaz, 2016). Bu alt başlık altında, bazı demografik faktörlerle ilgili bulgular genel hatlarıyla özetlenecektir.

Yaş değişkeni ile ilgili olarak, Diener (2009) 1960'lı yıllardan günümüze yapılan araştırmalarda yaşla ilgili bulguların farklılaştığını ortaya koymaktadır. İlk zamanlarda, İkinci Dünya Savaşı sonrasında Hümanist Psikoloji yaklaşımının gelişmeye başladığı yıllarda, gençlerin daha mutlu olduğu yönünde bulgular daha sıklıkla sunulurken, sonraki dönemlerde yaşlıların yaşam doyumu ve mutluluk düzeylerine ilişkin puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür (Bulut, 2015). Bununla birlikte, daha sonra yapılan meta-analiz çalışmalarında yaşın öznel iyi oluş ve mutluluk düzeyine neredeyse hiç etki etmediği [%1 düzeyinde] görülmüştür (Brouskeli, Kaltsi ve Loumakou, 2018; Bulut, 2015; Diener, 2009; Kangal, 2013).

Cinsiyet değişkeni açısından, erkekler ile kadınların mutluluk düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı saptanmıştır (Akduman ve Yüksekbilgili, 2015:37; Brouskeli, Kaltsi ve Loumakou, 2018; Diener ve Diener, 1996; Kangal, 2013; Kidger ve diğerleri, 2016; Moçoşoğlu ve Kaya, 2018; TÜİK, 2017). Bir diğer ifadeyle, her iki cinsiyetten bireyler 'benzer düzeylerde mutlu' ve yakın düzeylerde 'iyi oluşa ve yaşam doyumuna sahip' olabilirler (Myers, 2000).

Eğitim düzeyi yükseldikçe, kişilerin yargılama, düşünme, hayal etme, karar verme ve uyum sağlama becerilerinde oluşacak değişimler, mutluluk algısına etki edebilir mi?

Eğitim düzeyi ile mutluluk düzeyi arasında bir ilişki var mıdır; varsa, bu ilişkinin düzeyi ve yönü nedir? Geniş bağlamlı ve dolaylı veya dolaysız etkileme alanı oldukça geniş bir kavram olarak eğitim dikkate alındığında, eğitim düzeyinin kişinin mutluluk düzeyini yordamada etkili bir değişken olabileceği düşünölmektedir. Bu konuda alanyazında farklı bulgulara rastlanmaktadır. Eğitim düzeyinin artmasının gelir ve sosyal statüye olan dolaylı etkisinin bireylerin mutluluk düzeyine etki edebileceği düşünölmüş, bu kavramlar birlikte araştırılmış ve eğitim düzeyi ile mutluluk düzeyi arasında anlamlı ilişkilere ulaşılmıştır. Bununla birlikte, yapılan araştırmalarda, bu etkinin oldukça düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Lykken ve Tellegen, 1996). Lykken ve Tellegen'e (1996) göre, eğitim durumunun mutluluk düzeyini yordama gücü kadınlarda yaklaşık %2 düzeyinde iken erkeklerde bu oran %1'in altına inmektedir.

Medeni durum değişkeni de mutluluk düzeyi ile ilgisi ve etkisi araştırılan demografik faktörler arasındadır. Romantik birliktelik, duygu-yoğun ilişkiler ve kişilerin hayatlarına anlam ve amaç yükleme yönleri düşünöldüğünde, evli olmanın mutluluk üzerinde etkili bir faktör olabileceği düşünölebilir. Bu bağlamda, yapılan araştırmalar evli bireylerin, hiç evlenmemiş veya eşinden boşanmış / ayrılmış ya da eşini kaybetmiş kişilerden daha mutlu olduklarını ortaya koymuştur (Moçoşoğlu ve Kaya, 2018; Myers, 2000; Reis ve Sprecher, 2009:786; Se graves, 1982:31; TÜİK, 2017; TÜİK, 2018). Se graves'e (1982) göre, eşinden boşanmış veya ayrılmış kişilerin mutluluk düzeyleri açasından, diğer medeni durum gruplarıyla karşılaştırıldığında, daha riskli ve düşüş gösterme eğilimli gruplar olduklarını ifade etmektedir. Stack ve Eshleman (1998), 17 ulustan geniş örneklemlili karşılaştırmalı araştırmasında, evlilik ile mutluluk düzeyi arasındaki ilişkinin on altı ulusta anlamlı düzeyde gözöktüğünü ve pek çok araştırmada 'evli olmanın' mutluluğu en iyi yordayan değişken olarak ortaya konulduğunu ifade etmektedir. TÜİK'in 2003 yılından itibaren her yıl düzenli olarak yayımladığı Yaşam Memnuniyeti Araştırması da medeni durumun mutluluk yordayıcısı bir değişken olduğunu destekler bulgular sunmaktadır. 2016 yılı bulguları, evli bireylerin %64,7'sinin evli olmayanların %53,5'inin mutlu olduklarını göstermektedir (TÜİK, 2017). Myers (2000) eşler veya arkadaşlar arasındaki bağların sosyal destek kaynağı olarak yansıyacağını, dolayısıyla karşılaşılacak zor durumlar [işini kaybetme, yakının vefatı ve hastalıklar gibi] ve stresle başa çıkmada motivasyon sağlayabileceğini savunur. Araştırmacılar, genel bulgulara dayalı olarak, evliliğin 'finansal doyumunu artırması',

‘sosyal destek kaynağı olarak gözükmesi’ ve ‘sağlığa olumlu etki etmesi’ dolayısıyla da mutluluğun artmasında aracı rol oynayabileceğini de vurgulamaktadırlar.

2.1.5. Örgütsel Mutluluk

“Mutluluk nedir?”, “Ne ile ve nasıl mutlu olunur?” ve “Mutluluk ne tür faydalar sunabilir?” ve benzeri sorular felsefecilerin, din adamlarının, eğitimcilerin ve – çoğunlukla da– psikologların ilgili alanlarından olmuştur; ancak, daha çok öznel perspektiften toplumsal perspektife uzanan çizgide ele alınsa da (Zhongying, 2013), örgütsel bağlamda iş yaşantısı ve mutluluk ilişkisi üzerindeki araştırma sayısı ancak son yıllarda artış göstermektedir.

İş nedir, nasıl tanımlanabilir / tanımlanmalıdır? Warr (2011:3) iş kelimesinin anlambilimsel çerçevesi üzerinde durmakta ve iş kelimesinin yalnızca “ücret karşılığı yapılan şey”, “birisinin geçimini sağlama aracı” veya “belli bir amaca yönelmiş gayret gerektiren bir eylemi” ifade etmediğini ev işleri, ödevler, gönüllü çalışmalar gibi diğer etkinlikleri de içerdiğini düşünmekte ve iş kelimesini “... *aktivitenin kendisinden lezzet almanın ötesinde bir aktivite...*” olarak tanımlamaktadır. Bu tanımın dayanak noktası, işin fiziksel veya psikolojik bir efor gerektirmesi, zorluklar içermesi ve ürün ortaya çıkarma çabasıdır. Genel olarak değerlendirildiğinde, günümüzde ‘iş’ denilince, genellikle, “*bir kurumda veya bir yerde para kazanarak geçimini sağlama*” anlaşılmaktadır. Para kazanmak, statü edinmek veya psikolojik ve sosyal bir takım gereksinimleri karşılamak amacıyla insanlar ‘işlere’ yönelmekte, bu durumda da, iş günlük yaşantımızın önemli bir parçası ve –ister iyi, ister kötü algılsın– şüphesiz önemli bir boyutu (Harter, Schmidt ve Keyes, 2003:206; Warr, 2011:5) olarak görünmektedir.

İş hayatı, bireylerin hayatlarının önemli bir parçasıdır; yalnızca ekonomik kazanımlara ulaşma alanı olarak değil, psikolojik, sosyal ve duygusal doyum sağlama kanalı olarak da işlev görmektedir (Harter, Schmidt ve Keyes, 2003:206). Bebeklik ve çocukluk dönemlerinde gereksinimlerin ve isteklerin karşılanması mutluluk için ‘yeter’ kabul edilirken, yaş ilerledikçe hem mutlu olma kriterleri değişmekte ve çeşitlenmekte hem de duygular karmaşıklaşmaktadır (Akduman ve Yüksekbilgili, 2015:66). Bu durumda, işin çağrışımları da dikkate alınmalıdır. İş günümüzde işyeri, iş arkadaşı, yönetici, liderlik, amaç, sorumluluk, görev, uyulması gereken kurallar çerçevesi, sosyal

haklar ve mesai gibi farklı kavramları da akla getirmektedir. Bu kavramlar, genel olarak bir bütünlük içerisinde ele alınır, Barnard'ın tanımındaki bireyler, amacın gerçekleştirilmesine katkıda bulunma isteği ve amaçlar düşünüldüğünde (Aydın, 2010:14), örgütleri ifade etmektedir.

Neck ve Milliman (1994), işi ‘...kendimizi algılayış şeklimizin temel bir parçası’ olarak görmekte ve etki alanını kişisel/aile hayatımız yanında diğer sosyal alanlarda geçirdiğimiz hayatı da kapsayacak biçimde genişletmektedir. Bu cümleden hareketle, işyerleri, örgütler, bireylerin temel sosyalleşme alanlarından ve hayatın diğer alanlarını etkileyebilme gücüne sahip bir ortamlar olarak da düşünülmelidir. ‘*Örgütteki rolleri üstlenebilmek için gerekli olan tutumları, davranış kalıplarını ve değer sistemlerini öğrenme, bilgileri ve becerileri kazanma süreci*’ (Fisher, 1986; Akt: Erdoğan, 2012:38; Sezgin Nartgün ve Demirer, 2016) olarak tanımlanan örgütsel sosyalleşme işgörenlerin örgüt dışındaki yaşam düzenleri ile de ilişkilidir. Örgütteki diğer işgörenlerle ilişkilerin niteliği ve uygulamalar, kişilerde kaçınılmaz biçimde etkiler bırakmakta ve iş dışındaki yaşam alanlarına da yansımaktadır.

Küçük yaşlardan itibaren meslek seçme ve seçilen mesleğin eğitimini görme çabasına giren bireyler, meslek sahibi olduklarında her zaman aradığını bulamayabilirler (Korkut, 2012:82). Bu açıdan bakıldığında, bireyin işyerinde kendini nasıl hissettiği oldukça önemlidir. İnsanların yaşamlarının en verimli ve en üretken dönemlerinde çalışmak durumunda kaldıkları işyerlerine her gün aynı heyecanı koruyarak, isteksizliğe, üşengeçliğe ve usanmaya düşmeden gidip çalışması, sorumluluklarını ‘gerektiği gibi ve istenen zamanda’ yerine getirmesi, kendinden beklenen verimliliğe ulaşması ve işgören arkadaşları ile uyum ve birliktelik geliştirebilmesi bir anlamda, o işyerindeki mutluluk düzeyine de bağlanabilir. İnsanların verimliliği ve amaçlara yüksek katkı sunabilmesi için öncelikle işlerini ve işyerini sevmeleri gerklidir (Akduman ve Yüksekbilgili, 2015: 67).

Duygular insan doğasının ve iş hayatının ayrılmaz bir parçasıdır (Goleman, 2006; Gürbüz ve Yüksel, 2008). Doğası gereği, işgörenler, iş yaşantısında, örgütsel bağlamda veya örgütle ilgili olarak, kaçınılmaz olarak uygulamalardan ve kararlardan etkilenmekte (Härtel, Zerbe ve Ashkanasy, 2005) ve duygusal tepkiler yaşamaktadır. Duygular örgütsel alanda da insan davranışlarının ayrılmaz parçası olarak etkili olabilmektedir (Fredrickson, 2003; Robbins ve Judge, 2013: 98). Diğer bir deyişle, duygular çoğu zaman –en bürokratik yapıları örgütlerde bile– örgütsel yaşantının informal bir parçası konumunda

düşünülebilir (Casciaro, 2014:220; Podolny ve Baron, 1997:673). İşgörenler arasındaki etkileşim, her ne kadar formal prosedürler açısından yürümekte olduğu görüntüsü vermekle birlikte, informal kaynaklara da dayalı olarak gelişmektedir. Bu bağlamda, işgörenlerin birbirlerine ve/veya örgüte yönelik duyguları hayati önemdedir.

Örgütlere, duygular açısından bakabilmek, daha yararlı stratejiler sunabilir. Bununla birlikte, akılda tutulmalıdır ki, örgüt yaşantısı içerisinde olumlu ve olumsuz duygular birlikte yaşamaktadır. Her iki duygu grubunun yoğunluğu ve etki alanı değişkenlik göstermektedir. Kendilerini mutsuz hisseden işgörenler, Härtel, Zerbe ve Ashkanasy'e (2005:3-4) göre işten kopmuşlardır ve görmezden geldikçe 'toksik eylemler ve durumlar'¹⁰ süregelenleşecek ve toksisite örgütsel yaşamı olumsuz etkileyecek biçimde yayılma eğilimi gösterecektir (Goleman, 2006). Daha çok olumsuz duyguların etkisi altında kalan işgörenlerin örgüte yönelik giderek daha yıkıcı ve olumsuz doğurgulara uzanacak bir sinik tutum geliştirecekleri dikkate alındığında, olumsuz duyguların önlenmesi, azaltılması veya kontrol müdahale programlarının kullanılması örgüt açısından yarar getirecek stratejiler olarak ifade edilebilir.

Bununla birlikte, duygular perspektifini dikkate alan bir anlayış örgütteki insanların ihtiyaçlarını – duygusal, sosyal veya maddi– önemseyeceğinden daha fazla sosyal sorumluluk sahibi olarak gözükecek ve bu durum da işgörenlerin mutluluğu daha sık deneyimlemelerine destek olacak ve verimliliğe olumlu yansıtacaktır. Harter, Schmidt ve Keyes (2003:205) de işgörenlerin örgütlerine olan pozitif duygularının ve algılarının hem onların bilişsel, duyuşsal potansiyellerine, fiziksel sağlıklarına ve yaşam kalitesine hem de örgüt açısından performans ve etkililik göstermelerine destek olacağını savunmaktadır. İşgörenlerin olumlu duygular beslemeleri ve işyerinde kendilerini mutlu hissetmeleri örgüt içerisindeki süreçlere ve ilişkilere yönelik olumlu bir algıyı da beraberinde getirecek ve dolayısıyla performansa iyi bir etki yapacaktır. Diğer bir ifadeyle; işin ve işyerinin günlük yaşantımızın yaklaşık üçte birini oluşturduğu dikkate alındığında, örgütlerin de mutluluk alanı veya kaynağı olarak düşünülmesi gerekmektedir.

¹⁰ Araştırmacılar, bu kavramı işgörenlerde mutsuzluk ve kopuşa yol açan sebepler arasından 'mantıksız görünen şirket politikaları', 'işleyişi sektöre uğratan işgörenler ve müşteriler', 'kötü konuşan yöneticiler' ve 'yeterince iyi yönetilemeyen değişim süreci' karşılığı olarak kullanmaktadır.

Duygular, dış etkenlere bağlı olarak insan doğasında harekete geçen işaretler olarak da düşünülebilir. Bu durumda, duygular içinde bulunulan bağlam veya durumla ilgili ipuçları içerebilen mesajlara dönüşebilir. Bir başka deyişle, duygular insanların ‘neyi sevdiklerine’, ‘neye değer verdiklerine’ ve ‘amaçlara ne düzeyde ulaştıklarına’ ilişkin mesajlar içerebilir (Crum ve Salovey, 2013:75). Olumlu duygular memnuniyeti ve mutluluğu işaret ederken olumsuz duygular ‘sevilmeyen / istenmeyen bir şeylerin varlığına’ ve ‘bir şeylerin kötü gittiğine’ yönelik göndermeler içerebilir (Fredrickson, 2003). Örgütsel bağlamda bakıldığında, örgüte olumlu yansımalarının olduğu düşünülen güven, bağlılık, iş doyumu, vatandaşlık, diriklik, sosyalleşme, iklim ve kültür gibi değişkenlerin daha çok olumlu algı ve duygularla ilişkili olduğu söylenebilir. Olumlu duyguların örgüt bağlamında daha sık deneyimlenmesinin amaçlara dönük katkı sunma konusunda işgörenlerin daha fazla istek duymaları için bir tetikleyici işlevi göreceği de düşünülebilir.

Bireysel ekonomik edinimler, servet sahibi olma, toplum tarafından ‘ilgiyle takip edilen’ bir fenomen olma, soylu bir aileden gelme gibi önemli veya üstünlük sağlayıcı olarak görülebilecek nedenler yanında, ‘iyi bir iş sahibi olma’ ve ‘iyi bir örgütte işgören olma’ ve ‘iyi iş arkadaşlarına sahip olma’ da bireysel olarak işgörenleri mutlu edebilecek kapasiteye sahiptir. Hefferon ve Boniwell (2014) de işimizin iyi oluşumuz üzerindeki etkisine vurgu yapmaktadır. İş ve mutluluk arasındaki ilişki, Hefferon ve Boniwell’e (2014) göre, işi nasıl algıladığımıza ve işi neden ve nasıl yaptığımıza dayalıdır. İş yapmaktaki esas amacımız, mutluluk düzeyini de doğrudan etkileyen bir faktör olmaktadır. Maddesel gereksinimleri (ücret, sağlık sigortası, sosyal haklar ve teknoloji gibi) karşılamak yerine içsel motivasyon kaynaklı ‘anlam-yönelimli [*calling-oriented*] bir iş algısına sahip işgörenlerin daha mutlu oldukları ve işlerini ‘değerli buldukları’ saptanmıştır (Diener ve Biswas-Diener, 2008:72). Diener ve Biswas-Diener (2008) işgörenlerin işe yönelik bakış açılarını iş, kariyer ve anlam olmak üzere üç kategoride ele almakta ve karşılaştırmaktadır (Tablo 1).

Tablo 1. Üç İş Yönelimi (Diener ve Biswas-Diener, 2008:71)

İş	Kariyer	Anlam
1 Eğlence daha önemlidir.	İşten zevk alabilir.	İşten zevk alır.
2 Ücret ile motive olur.	Mesleki ilerleme ile motive olur.	“Bir şeyler verebilme” duygusuyla motive olur.
3 Gerekecekçe, o işi [başkalarına] önermez.	O işi [başkalarına] önerebilir.	O işi [başkalarına] önerir.
4 Mesai saatinin bitimini dört gözle bekler.	Sık sık tatilleri düşünür.	Mesai dışında bile, sürekli işini düşünür.
5 [Kendisine] Söyleneni yapar.	Üstlerini etkilemek için, inisiyatif alır.	İşini iyi yapıyor olmak içsel bir ödüdür.
6 Parasal teşvikler / ödüller için sıkı çalışır.	Olası ilerleme / terfi için sıkı çalışır.	İşi değerli gördüğü için sıkı çalışır.

Bu yönelimler mutluluk açısından değerlendirildiğinde, işi ‘yalnızca iş olsun diye’ yapan bir işgörenin daha fazla dışarıdan yönlendirilme eğiliminde olduğu, dışsal / ekonomik ödülleri öncelendiği ve işi belli bir zaman dilimine sıkıştırdığı ifade edilebilir. Bu yönelime sahip işgörenler, mesai bitimine yakın zamanlar hariç (Rath ve Harter, 2010), mutlu değildirler. Kariyer yönelimli işgörenlerin odağında işin ilerleme fırsatları vardır. İşe anlam yükleyen işgörenler ise, işi mutluluk aracı olarak benimsemişlerdir. Bu yönelimde işgörenler ‘kendilerinden’ güdülenmişlerdir ve iş belli saat dilimlerine hapsedilmiş bir konu değildir; zihinsel olarak hemen günün büyük bölümünde aktif bir parçadır. Anlam yönelimli işgörenlerin ‘bir şeyler verebilmeyi’ ve ‘işe kendilerinden bir katkı sunabilmeyi’ önemserler. Bununla birlikte, yönelimler bireysel ve öznel alan değerlendirmeleri olarak göze çarpmaktadır. Örgütsel bağlamda bir mutluluk değerlendirmesi, işgörenlerin bireysel/öznel mutluluk düzeylerinin artırılması ve bu yolla örgütsel amaçlara bütüncül bir katkı sunulması için üzerinde durulması gereken bir konu başlığıdır. İşin ‘nasıl algılandığına’ ilişkin bu yönelimler genel olarak değerlendirildiğinde, işi ‘bir zorunluluk’ işyerini de ‘mecburi istikamet’ olarak olumsuz bir çerçeveye oturtmanın, diğer yönelimlere kıyasla, gelişmeye, işbirliğine, doyuma ve mutluluğa daha ‘kapalı’ ve işgörenleri verimsizleştirici bir perspektif olduğu düşünülebilir. Bu bağlamda, işe yönelik olumlu ve anlam destekli bir bakış açısının örgütsel mutluluk için başlangıç şartı olduğu söylenebilir.

İşgörenler açısından bakıldığında, örgütler kaynakların, harcamaların ve yatırımların ‘kâra olumlu yanması beklenen’ yapılardır. Gerek insan kaynağının gerekse madde kaynaklarının etkili ve amaca uygun biçimde dağıtılması, kullanılması ve amaçlara yakınlaştırması beklenir. Bu bağlamda özellikle işgörenlerin aracılık rolü ve katkısı öne çıkmaktadır. İşgörenlerin işe yönelik yönelimlerinin ‘daha olumluya’ yöneltilmesi için işgörelere daha fazla odaklanmak, duygularına önem vermek işlevsel sonuçlar verebilir. Harter, Schmidt ve Keyes’in (2003:207) belirttiği üzere, ‘ekonomik getirisi iyi bir iş’ yeni nesil işgörenler için tek başına yeterli değildir; iş artık anlam yakalama ve olumlu duygular deneyimleme alanı olarak da görülmektedir. Bu açıdan, olumlu duygular yaşayan işgörenlerin örgütsel amaçlara dönük daha yüksek performans ortaya koymaları beklenebilir. Ayrıca, içsel ödüllerin işgörenler üzerinde dışsal ödüllerden daha etkili ve doyurucu olduğu, daha fazla ‘akışa’ ve daha olumlu duygulara ve daha yüksek bağlılığa aracı olduğu da söylenebilir (Bullough ve Pinnegar, 2009:245). Örgütsel mutluluk, bu bağlamda, kilit bakış açılarından biri olarak durmaktadır.

Örgütsel mutlulukla ilgili olarak alanyazında ‘işyerinde mutluluk’, ‘işgören mutluluğu’, ‘işgören iyi oluşu’, ‘örgütsel iyi oluş’ ve ‘örgütsel mutluluk’ gibi farklı tanımlamalar yer almaktadır. Bu çalışma kapsamında ‘örgütsel mutluluk’ tanımı ve ifadesi benimsenmiştir.

Örgütsel mutluluk alanyazında farklı biçimlerde tanımlanmaktadır. Bulut’a (2015:24) göre “... örgütsel mutluluk, bireylerin ayrı ayrı bir birinden bağımsız olarak mutluluklarını ifade etmekten ziyade, bir bütün olarak örgütün mutluluğunu tanımlamaktadır.” Bulut (2015) örgütsel mutluluğu, daha üst ve kapsayıcı bir kavram olarak düşünmektedir. Prilleltensky ve Prilleltensky (2006:172) ise örgütsel mutluluğu “*etkili, duyuşsal ve düşünce dolu [reflective] ortamların varlığı*” biçiminde tanımlamaktadır. Araştırmacılara göre örgütler etkili olabiliyorlarsa, amaçlarını gerçekleştirebiliyorlarsa, işgörenleri ile duygusal bağ oluşturabiliyor ve bu bağı koruyabiliyorlarsa ve işgörenlerinin ‘örgütte olmanın anlamı’ üzerinde düşünmeleri sağlanabiliyorsa mutlu örgütler olarak ele alınabilir.

Pryce-Jones (2010) da örgütsel mutluluğu “... [işyerinde] performansınızı maksimize etmenizi ve potansiyelinizi gerçekleştirmenizi sağlayacak bir düşünce biçimi” olarak ifade etmektedir. Pryce-Jones (2010:4) Batı ve Doğu perspektiflerinin birleştiği bir tanım sunmaktadır. İş yalnızca birey açısından ele alan Batı zihniyeti ile işin ‘başkaları

ve toplum' için de yansımaları bulunduğunu savunan Doğu perspektifi bu tanımda birleşmektedir. Diğer bir ifadeyle, örgütsel mutluluk, örgütteki diğer işgörenlerin katkısı ile ortaklaşa gerçekleştirilebilecek bir kavram olduğundan, grubu ve topluluğu da içermektedir. Bununla birlikte, örgütsel mutluluk 'her zaman mutlu olunacak ve olumlu duygular deneyimlenecek' demek de değildir; her durumda olduğu gibi, örgütsel süreçlerde ve uygulamalarda da inişler ve çıkışlar yaşanacaktır.

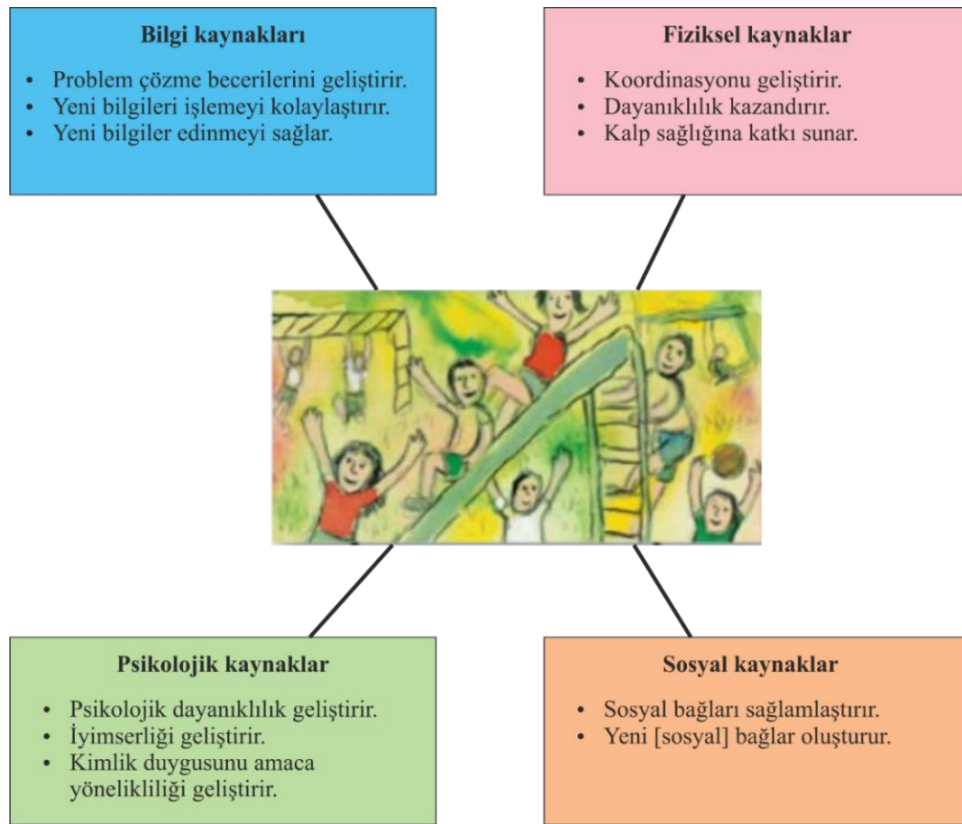
Pryce-Jones (2010) işyerinde mutlu olmanın 'çok yönlü' faydaları olduğunu, aksine, mutlu hissetmemenin olumsuz yanları bulunduğunu belirtmektedir. İşyerinde mutlu bir işgören

- Daha hızlı terfi eder / yükselir.
- Daha fazla kazanır.
- Daha fazla destek alır[Üstlerinden ve iş arkadaşlarından].
- Daha iyi ve daha yaratıcı fikirler üretir.
- Amaçlarını daha hızlı gerçekleştirir.
- İş arkadaşları ve yöneticileriyle daha iyi etkileşim kurar.
- Daha iyi / olumlu 'değerlendirme raporları' alır.
- Daha fazla öğrenir.
- Daha büyük başarılarla imza atar.
- Daha sağlıklıdır.
- Daha iyi ilişkiler kurar (Boehm ve Lyubomirsky, 2010; Pryce-Jones, 2010).

Bu karakteristiklerde sıklıkla kullanılan 'daha' ifadesinin yönü olumludur. Mutlu işgörenlerin diğer işgörenlerle ve üstleriyle olan olumlu ilişkileri, dolaylı olarak kendisine ve örgüte 'katkı' ve örgütsel amaçların gerçekleştirilmesine 'destek' olarak sonuç vermektedir. Bu durumda, mutluluk örgütsel bağlamda örgütün sahip olduğu / olabileceği kaynaklardan biri olarak değerlendirilebilir.

Kuzey Carolina Üniversitesi'nden Barbara Fredrickson da, olumlu duygular üzerine yürüttüğü araştırmalarda elde ettikleri bulguları değerlendirirken, olumlu duyguların, daha özel çerçevede ise mutluluğun, insanların dört açıdan potansiyellerini gerçekleştirmelerine yardımcı olduğunu vurgulamaktadır (Fredrickson, 2003; Seppala, 2016:9) (Şekil 7). Bu şekilde, olumlu duygular bilgi ve bilgiyi kullanma potansiyeline, vücut sağlığına, psikolojik kapasiteye ve toplumsal ilişkilere olumlu yansımaları olan

kaynaklar olarak görülmektedir. Örgütler açısından bakıldığında, işgörenler arası sosyal bağların güçlü ve sağlam olması, yeni sosyal bağlar geliştirmeye olan isteklilik (Memduhoğlu, 2008), problem çözme kapasitesinde *'pozitif yükseliş'*, psikolojik dayanıklılığın artması, iyimserliğin desteklenmesi ve fiziksel olarak daha dayanıklı olma gücüne olan destek olumlu duyguların, özellikle işgörenlerin örgüte katkı sunma düzeylerine olumlu itici güç olarak yansıtacağı; bununla birlikte örgütsel sosyalleşme, örgüt kültürü ve iklimi, örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık gibi konular açısından da birleştirici güç olma potansiyelini sunabileceği değerlendirilebilir.



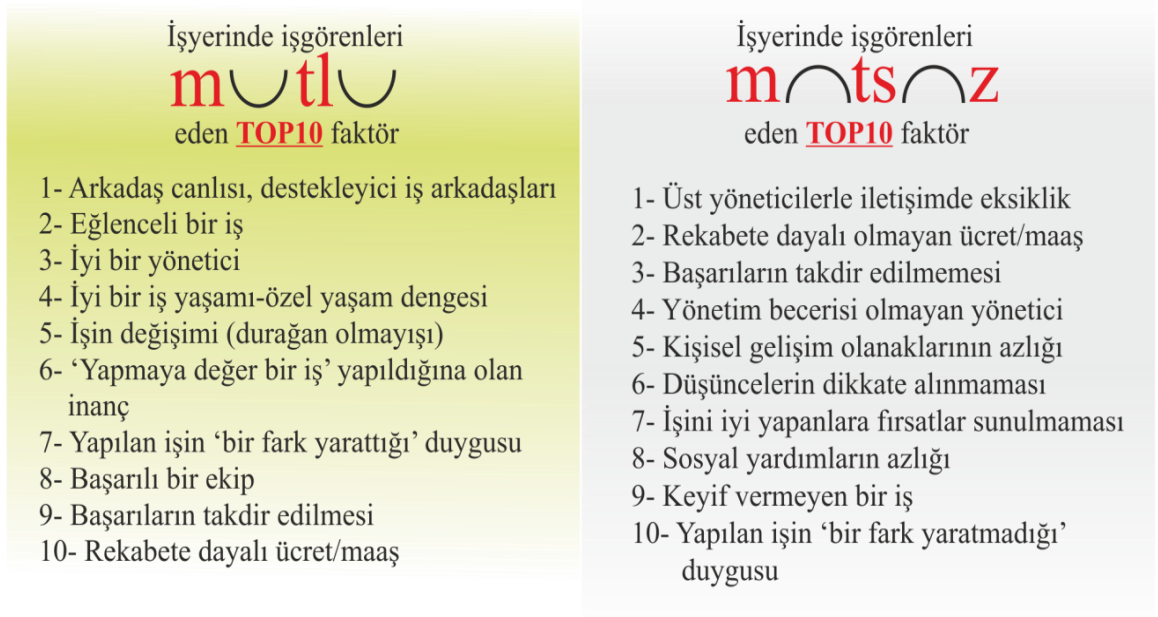
Şekil 7. Olumlu duyguların bireylerin potansiyellerine katkıları (Fredrickson, 2003).

Yazarının izni ile uyarlanmış ve kullanılmıştır.

Zihinsel olarak, mutluluk beyinde daha sık nöron etkileşimini tetikleyici bir etmen olarak gözükmekte; yaratıcılığı, daha çabuk öğrenmeyi ve zor durumları/sorunları daha kısa zamanda çözebilmeyi kolaylaştırmaktadır. Bir araştırmada (Oswald, Proto ve Sgroi, 2014), mutlu işgörenlerin örgütsel amaçlara katkı ve üretkenlik anlamında yüzde 10 – 12 daha fazla katkı sunan ve üreten kişiler olarak bulunmuştur. *Psikolojik olarak*, mutluluk

kişilerin stresli, kızgın ve gerilim dolu geçirdikleri vakti azaltmakta, psikolojik olarak dengeleyici bir rol oynamaktadır. *Sosyal açıdan*, örgütlerde –örgütsel amaçlara ulaşma gayesiyle ortaklaşa çalışma esas olduğundan– işgörenler arası etkileşim ve ilişkilerin niteliği oldukça önemlidir. Mutluluk, işgörenler arası ilişkileri güçlendirmektedir. Mutlu bir işyerinde, işgörenler birbirlerine karşı daha açık ve dürüst davranmakta, iş arkadaşlarının sosyal bağlarını artırmakta, daha yüksek örgütsel bağlılık hissetmekte ve işlerine kendilerini daha fazla ‘verebilmektedirler’.

Örgütsel mutluluğu destekleyen farklı etmenlerden söz edilebilir. Alanyazında farklı araştırmaların bulguları bu bağlamda benzer bulgulara ulaşmıştır (Berry, 2011). Berry, Chiumento İşyerinde Mutluluk İndeksi araştırmasının (2007) bulgularından hareketle, İngiliz işgörenlerin örgütlerinde kendilerini mutlu hissettiren en önemli neden olarak ‘iş arkadaşları ile olan sağlıklı iletişim ve ilişkileri’, en mutsuz eden şey olarak ise iletişimsizliği [iletişim eksikliği] göstermektedir (Şekil 8).



Şekil 8. Örgütsel mutluluğa etki eden faktörler. Chiumento'dan (2007) uyarlanmıştır.

Chiumento (2007) bu bağlamda, başka bulgular da ortaya koymaktadır:

- Küçük örgütlerde (20 -100 işgörenin çalıştığı) işgörenler daha mutludur.
- Bir örgütte kalma süresi uzadıkça, mesleki kıdem arttıkça, mutluluk indeksinde bir azalma yaşanmaktadır.

- Sekiz yıl ve daha uzun bir süre aynı rolde/kademede görev yapan işgörenlerde de mutluluk indeksi düşmektedir.
- Özel sektör ve kamu sektörü örgütlerindeki mutluluk düzeyi arasındaki fark çok fazla değildir.
- Üst yöneticiler daha mutlu olarak bulunurken, alt düzeye inildikçe mutluluk düzeyi kademeli olarak azalmaktadır.
- Kısmi zamanlı çalışan işgörenler, tam zamanlı çalışan işgörenlere göre daha mutludur.
- Kadınların iş doyumu ve mutluluk düzeyleri erkek işgörenlerin mutluluk düzeyinden yüksektir.
- 55 yaş üstü işgörenler en mutlu işgörenler grubu olarak bulunmuştur.

İşgörenlere ‘mutluluk aşıl原因an’ örgütlerde, çalışmanın verime olan katkısının daha yüksek olacağı söylenebilir (Akduman ve Yüksekbilgili, 2015:96). Örgütsel anlamda, uygun ortamı sağlamak örgütler için değişimi ve sürekli farklı stratejiler geliştirme tehdidi olarak gözükebilir. Bununla birlikte, Dünya’da Microsoft, Google, Nandos’s, Infosys, Zappos ve Cisco gibi pek çok işletme örgütünde işgören mutluluğunu artırma önemli bir strateji olarak benimsenmiş ve uygulamalar geliştirilmiştir (Stewart, 2012; Akt: Akduman ve Yüksekbilgili, 2015:87). Bu uygulamaların temelde ‘yönetici odalarından çıkıp işgörenle birebir iletişim kurma’ ve işyerini ‘sahiplendirme’ odaklı oldukları ifade edilebilir. İşgörenlerin hem duygularına hem de bilişsel dünyalarına hitap eden bu uygulamaların işgörenleri örgütsel amaçlara daha yakınlaştırdığı da düşünülebilir.

Türkiye’de işletme örgütlerine bakıldığında, büyük çoğunluğunda kâr ve kazanım öncelikli olarak vurgulanmakla birlikte, işgören mutluluğu üzerine farklı ve etkili uygulamaların ortaya çıkmaya başladığını söyleyebiliriz (Akduman ve Yüksekbilgili, 2015; Erdoğan, 2012).

İnsan Kaynakları Direktörü Oğuz Erdoğan’ın “... *Biz mutlulukla verimliliğin çok paralel olduğunu düşünüyoruz, çalışan mutsuzsa bu işe de çok olumsuz bir şekilde*

yansıyor."¹¹ ifadelerinden hareketle DeFacto 'Asıl işi çalışanların mutlu ve huzurlu bir ortamda çalışmasını sağlamak olan İK Departmanı altında görev yapacak ve 'sabah işe geldiğinde ilk işi çalışanların mutluluğunu düşünmek olan bir birim' olarak Mutluluk Departmanını 2011 Nisan'ında kurmuş, 'Mutluluk Yöneticisi' görevlendirmiş ve işyerlerinde 'Mutluluk Odaları' geliştirmiştir (DeFacto, 2015). DeFacto'nun bu uygulaması işgörenlerin mola zamanlarında keyifli vakit geçirebilme, yemek günleri düzenleme, Kadınlar Günü, Hidrellez, Sevgililer Günü gibi önemli günleri çeşitli sürprizlerle kutlama gibi işgörenler arası paylaşım ve iletişimi 'iş dışına da aktarabilme ve sürdürme' olanağı tanıyan, işgörenlerde aidiyet ve birliktelik algısını geliştiren ve "Fark Yaratan Uygulamalar" kategorisinde ödül almış öncü bir proje uygulaması olarak gözükmektedir.

İşgörenlerin duygularını daha olumluya yükseltmeyi ve verimliliği artırmayı amaçlayan bu ve benzeri uygulamaların farklı işletme örgütlerinde de olduğu görülmektedir (Akduman ve Yüksekbilgili, 2015:105-106; Sözbilir, 2014). Capital Dergisi'nin araştırması (Capital, 2014) DYO, Otis Türkiye, Boydak Holding, ING Bank, TurkNet, Mercedes-Benz Türkiye ve Arzum gibi şirketlerde izlenen örgütsel mutluluk stratejilerini vurgulamaktadır. Tüm uygulamaların, işgörenlerin kuşak özelliklerini [Bebek Patlaması, X Kuşağı, Y Kuşağı] dikkate almayı, onları 'daha gönülden' dinlemeyi ve örgüt bağlamında iş yanında rahatlama alanları ve kanalları sunmayı ilke edindikleri ifade edilebilir.

Bununla beraber, alanyazında örgütsel bağlamda, gerek eğitim örgütlerinde gerek diğer örgütlerde yapılan araştırmalarda, baskın bir oranda iyi oluş ve mutluluk kavramlarına ve etkilerine odaklanan çalışmaların varlığına rastlansa da, bu araştırmaların daha çok işgörenlerin ya da öğrencilerin bireysel algıları ile ilgilendikleri, örgütsel bağlamda konuyu ele almadıkları görülmektedir (Akduman ve Yüksekbilgili:2015:83). Pozitif psikoloji akımının da tetiklemeyle, diğer sosyal bilim alanlarında iyi oluşa ve mutluluğa ilginin artması, örgütsel bağlamda da bu konunun araştırılmasını gerekli kılmaktadır (Berry, 2011).

¹¹ Kariyer Rehberi, Röportajlar serisinde gerçekleştirilen 'Önce çalışan mutluluğu' başlıklı röportaj <http://www.kariyer.net/kariyer-rehberi/once-calisan-mutlulugu/> internet adresinden 12 Şubat 2017'de edinilmiştir.

2.1.6. Eğitim Örgütlerinde Mutluluk

Eğitim, insanın varoluşuna paralel bir süreçte, üzerinde önemle durulan, amacı, uygulamaları ve içeriği sıklıkla tartışılan bir kavram olagelmıştır. Toplumlar açısından eğitim ‘*gelecek nesli yetiştirme çabasının*’ bütüncül bir ifadesi olarak düşünülmüştür. Toplumlar, bu aracı işlevsel kullanabilmek ve denetim altında tutabilmek için okullar oluşturmuş, insanları ‘belli amaçlar doğrultusunda’ yetiştirmeye çalışmışlardır / çalışmaktadırlar.

Kendine özgü yönleri ile diğer örgütlerden ayrılan okul özgün bir toplumsal sistem ve formel bir örgüttür (Aydın, 2010:2008). Amaçlı olarak planlanan ve ortaya çıkarılan formal örgütlerde etkinlikler, örgütsel amaçlar, yapı, kurallar ve işbölümü tarafından yönlendirilir ve denetim altında tutulur. İzlenecek program, sportif ve sanatsal etkinlikler/yarışmalar, sınav uygulamaları, öğretmenlerin ve yöneticilerin izleyeceği kurallar ve politikalar genel eğitim politikasına göre biçimlendirilmekte ve ülkenin geleceğine hazır bir insangücü yetiştirilmeye çalışılmaktadır.

Bununla birlikte, eğitim sistemlerinde çoğu zaman sadece akademik başarıya vurgu yapılmasına rağmen, insanlar okul dışındaki yaşamda mutlu olmayı, huzuru, barışı, doyumu ve kurguladıkları ‘anlamsal çerçeveye’ anlamlı katkı sunabilecek işler yapabilmeyi istemektedirler. Aileler açısından bakıldığında da, bunlar ‘çocuklarının ulaşmasını umdukları hedefler’ olarak gözükmektedir. Bu açıdan, aile dışında ‘*en fazla vakit geçirilen*’ okulların ve eğitim sisteminin amaçlarının bireylerin mutluluğuna ve “... özne iyilik halini geliştirmeye yönelik olmaması üzüntü verici” (Ergüner Tekinalp & Işık, 2015: 4) bir bulgu olarak dikkati çekmektedir. Eğitim araştırmalarında mutluluk konusunu görmezden gelinmektedir (Thin, 2012:9). Bu durumda, eğitim kurumunun bu arayışa ‘ne derece katkı sunabileceği’ ve ‘mutluluk ile eğitim arasında nasıl bir ilişkinin var olduğu’ üzerinde tartışılması ve düşünülmesi gereken soru(n)lar olarak durmaktadır (Noddings, 2003:9).

Eğitim, doğrudan hayata yönelik bir olgu olarak ele alındığında, insanların yaşam doyumu ve mutluluk düzeyleri ile doğrudan ilişkili bir etmen olarak gözükecektir. Çünkü eğitim hayatı boyunca, okullarda karşılaşılan durumlar ve izlenen program çerçevesinde öğrencilere sunulan örnekler onların okul yaşamı sonrasındaki hayatlarına ‘bir şeyler öğrenmiş olarak’ atılmalarına etki etmekte ve dolayısıyla gelecek hayatın temellerini atmaktadır. Okullar, yaşanacak veya bireye yaşatılacak deneyimler aracılığıyla, yaşam

doyumunu ve mutluluk üzerinde kalıcı izler bırakma potansiyeline sahip yaşam alanları olarak da önemlidir. Bu bağlamda, pozitif psikolojinin vurguladığı ‘kapasitenin tam olarak kullanılması’ ve ‘olumlu yönlerin desteklenmesi’ eğitim alanı için önemli bir fırsat olarak görülebilir (Terjesen, Jacofsky, Froh ve Diguseppe, 2004). Bu açıdan, okullarda gerçekleştirilecek pozitif eğitim uygulamaları her öğrencinin kendi yeteneklerine ve kapasitesine uygun biçimde yetiştirilmesi ve topluma sunulmasını kolaylaştıracaktır. Bu anlamda eğitimin amacı, Aydın’ın ifadesiyle, “...gülfidanının gül ağacına, meşe palamudunun ise meşe ağacına dönüşmesine yardımcı olmak olmalıdır” (Aydın, Yılmaz ve Altinkurt, 2013:1485).

Düşünürler ve araştırmacılar, eğitim ve mutluluk ilişkisi üzerine kafa yormuş ve farklı bakış açıları öne sürmüşlerdir (Mattig, 2011; Castriota, 2006). Bazı düşünürlere göre, eğitimin temel amacı bireylerin mutluluğu iken, bazı araştırmacılar öğrenmeyi eğitimin temel amacı olarak görmektedir. Öğrenmeyi merkeze alan bakış açısı, çıktının niteliğine katkı sunduğu müddetçe mutluluğu da yadsımamaktadır; ancak eğitsel etkinliklerin etkililiği öğrenme çıktıları ile değerlendirilmektedir.

Bununla birlikte, eğitim – mutluluk ilişkisi bağlamında, politika yapıcılarının ve uygulamacıların bu ilişki üzerine odaklanmaları sisteme müdahil pek çok etmeden etkilenmektedir. Noddings’e (2003) göre ekonomik, kültürel ve dinsel alanlardan gelen baskılar [*ülke ekonomisini güçlendirmek, milli değerleri yaşatmak, dinî uygulamaları sürdürmek, iş yaşamında rekabetçi bir yol izleme, kâr-odaklı düşünme gibi*] eğitimin amaçları ile mutluluk arasındaki ilişkiye olumsuz etki etmektedir.

Noddings (2003:11) resmi okullarda halen –çoğunlukla– izlenmekte olan programların Aristoteles ve Platon’un mutluluk anlayışını sürdürdüklerini savunmaktadır. Teorik ve soyut derslere verilen ağırlık, uygulamalı ve sanatsal derslerin ‘önemsizmiş gibi’ görülmesi ve uygulamalı dersler üzerinde pek durulmaması ile teori ve düşünceyi mutluluk yolu olarak gören ödemonik mutluluk bakış açısı Noddings’in düşüncelerini desteklemektedir. ‘Entelektüel mutluluk bakış açısı’ olarak isimlendirilen bu görüş, Matematik ve Fen alanlarını Sosyal Bilimler ile Güzel Sanatlar ve Resim alanlarının önünde olduğunu varsaymaktadır.

Kristjánsson (2013) pozitif psikolojinin yavaş yavaş eğitim örgütlerine ve eğitim-öğretim süreçlerine doğru bir genişleme alanı bulmaya başladığını belirtmektedir.

Kristjánsson (2013) bunu genel olarak üç nedene dayandırmaktadır. Birincisi, pozitif psikoloji ile uğraşan araştırmacıların çalışmaları neticesinde, yavaş yavaş, ‘pozitif eğitim’ olarak adlandırabileceğimiz, eğitime özel bir psikoloji alanı gelişmeye başlamıştır (Orkibi, Ronen ve Assoulin, 2014). Bu alan, pozitif psikolojinin eğitim örgütlerine uygulanmasını temel almaktadır. İkincisi, pozitif psikolojinin eğitimsel sonuçları açısından bakıldığında, mutluluk eğitimin temel amaçlarından biri olarak görülmektedir (Brighouse, 2006; Noddings, 2003;). Üçüncüsü de, eğitim psikolojisi alanında son yıllarda yapılan araştırmalarda duyguların eğitim – öğretim sürecinin hemen her aşamasındaki –gerek öğrenciler, gerekse öğretmenler ve okul yöneticiler açısından– etkisinin ortaya konulmasıdır. Bu bulgular değerlendirildiğinde, ileriki yıllarda, pozitif psikolojinin eğitim örgütlerinde daha fazla araştırma ve uygulama alanı bulacağı düşünülebilir.

Mattig (2011) de konuya eğitimin amaçları açısından yaklaşmaktadır. Ona göre, eğitim bireylere belli bakış açılarını ve fikir kalıplarını empoze etme değil onlara her bakış açısını sunma ve kendilerine uygun olanı bulmalarına yardımcı olma çabasında olmalıdır. Bir başka ifadeyle, Mattig’e (2011) göre, bireyler kendi ‘mutluluklarına giden yolu kendileri bulmalıdır.’ Oldukça liberal bir bakış açısına dayanan bu görüş, bireyleri ‘belli bir mutluluk kapısına’ yöneltmek yerine ‘farklı kapıları göstermek’ ve seçimi bireylere bırakmayı daha uygun bulmaktadır. Bununla birlikte, eğitimin toplumlar açısından bir yatırım alanı olduğu düşünüldüğünde, ülkelerin genel politikalarının eğitimi izleme ve kontrol etme eğiliminde olacakları da göz ardı edilmemelidir.

Bullough ve Pinnegar (2009:243) eğitim örgütlerinde mutluluk kavramını Aristoteles’in *eudaimonia* kavramı açısından değerlendirmektedir. Araştırmacılara göre, öğretmenlik anlam ve değer duygularının sıklıkla deneyimlenebildiği bir meslektir. ‘İyi insan’ örneği olmak ve ‘iyi ve erdemli davranışlar’ yoluyla öğrencilere ve meslektaşlarına örnek sunmak iyi öğretmenliğin göstergeleri olarak yorumlanabilir. Bu durumda, öğretmenliği sevmek, mutluluğa zemin hazırlayan bir temel oluşturabilir. Brookhart ve Freeman, yaptıkları araştırmada, ilkökul ve ortaokul öğretmenleri üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada, ‘çocukları sevmek’ öğretmenlik mesleğini temel tercih nedeni olarak ortaya koymuştur (Bullough ve Pinnegar, 2009:252). Araştırmacılara göre, okulların hiyerarşik örgütlenmesi ve bürokratik yapının baskın oluşu, ‘sevgi’ unsurunu geride bırakmakta ve önemsiz göstermektedir. Bununla birlikte, öğrencileri sevmek ve

Bu boyutlar *Okulun Koşulları (sahip oluş)*, *Sosyal İlişkiler (sevgi)*, *Kendini Gerçekleştirme Yolları (oluş)* ve *Sağlık Durumu (sağlık)* olarak isimlendirilmektedir. *Okulun Koşulları (sahip oluş)* boyutu okulun ısınma, havalandırma, aydınlanma, güvenli bir çalışma ortamı gibi fiziksel koşullarının yanı sıra, ders çizelgeleri, sınıftaki öğrenci sayısı, öğretim programı ve disiplin gibi öğrenme ile ilgili koşulları ve ulaşım ve sağlık hizmetlerini kapsamaktadır. *Sosyal İlişkiler (sevgi)* okul içinde diğer bireylerle (öğretmen, yönetici veya öğrenciler) kurulan sosyal ilişkilerin niteliği ile ilgilidir. Bu boyut, sosyal öğrenme ortamı, öğrenci – öğretmen ilişkileri, grup dinamiği, diğer öğrencilerle ilişkiler, okul-aile işbirliği başlıklarını içermektedir. Araştırmacılar *Kendini Gerçekleştirme Yolları (oluş)* boyutunu öğrencilerin kişisel gelişimlerini ve topluma daha iyi /kolay entegre olabilmeleri için gerekli bir basamak olarak görmektedir. Bu boyutla ilgili olarak öğrencileri eşit kabul etme, değer verme, yaratıcılıklarını destekleme, okulla veya sınıflarıyla ilgili kararlarda karar alma sürecine dâhil etme gibi öğrenci potansiyellerini destekleyici uygulamalar sıralanmaktadır. Bu boyutta, olumlu ve olumsuz iki sonucun alınabileceği de ifade edilmektedir. Olumlu yan öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmeleri olarak varsayılırken, yabancılaşma olumsuz yan olarak düşünülmektedir. Modelin son boyutu, *Sağlık Durumu (sağlık)*, bedensel ve ruhsal belirtiler, soğuk algınlıkları, kronik rahatsızlıklar ve diğer hastalıkları içermektedir.

Okul İyi Oluş Modeli (Konu ve Rimpelä, 2002), genel olarak değerlendirildiğinde, okulu çevresiyle ilişkili bir bağlama oturtmakta ve bireysel ve sosyal etmenleri bir araya getirmektedir. Daha çok '*bireysel bir faktör*' olarak düşünülen sağlık durumu, özellikle öğrenciler göz önüne alınarak, okul iyi oluşunun bir parçası olarak konumlandırılmaktadır. Alanyazında sıklıkla vurgulanan sevgi gereksinimi, çalışma koşullarının niteliği, öğretmen–öğrenci ve öğrenci–öğrenci etkileşimi ve öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmelerine olanak tanınması modelin kilit noktalarında yer edinmiştir. Modelde yer alan öğelerin 'olumluluk' düzeyi iyi oluş düzeyine olumlu olarak yansırken, 'olumsuz durumlar/şartlar' okul iyi oluş düzeyini azaltıcı etki yapacaktır. Bu açıdan bakıldığında, Model'in farklı kültürlerde de uygulamalı araştırmalara konu edilmesinin okul iyi oluşu araştırmalarına oldukça yararlı bir zemin oluşturduğu ifade edilebilir.

Southern Cross University (Lismore, NSW, Avustralya) 'Okul İyi Oluş Raporu'na (Centre for Children and Young People, 2014) göre okul mutluluğunun karmaşık ve çok

boyutlu doğasına vurgu yapılmaktadır. Hem okul müdürleri, müdür yardımcıları ve öğretmenler hem de öğrenciler ve diğer çalışanların görüşlerini araştırmaya katan ve okul mutluluğuna ilişkin bulgular ve sonuçlar sunan raporda, okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrenciler üzerinde gerçekleştirilen odak grup görüşmeleri aracılığıyla toplanan veriler üzerinden okul iyi oluşu 11 tema altında tanımlanmaktadır. Bu temalar ‘Çok boyutluluk’, ‘İlişki temellilik’, ‘Kültürle İç-içelik’, ‘Manevi destek [uygulamaları] aracılığıyla örneklendirilme’, ‘Öğretmen mutluluğuna bağlı olma’, ‘İzlenen eğitim anlayışından etkilenme’, ‘İyi oluş programları ile desteklenme’, ‘rehber öğretmenler tarafından desteklenme’, ‘Okul-aile işbirliğiyle zenginleşme’, ‘Liderlik biçimine bağlı olma’ ve ‘Karmaşık bir politika ortamında yer alma’ olarak sıralanmaktadır. Bu bulgulara bakıldığında, işgörenler arasındaki ilişkilerin niteliği, iyi oluşun farklı yaşam alanlarından ve dış etmenlerle karşılıklı etkileşim içerisinde olduğu gerçeği vurgulanmaktadır. Bunun yanında, özellikle iyi oluşun geliştirilmesi ve/veya desteklenmesini amaçlayan uygulamaların da özellikle gerekli veya etkili olabileceği ifade edilebilir. Yine aynı raporda, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin esas amacının ‘öğrenci mutluluğunu’ sağlamak ve bu yönde çaba göstermek olduğu vurgulanmaktadır. Rapor, okul mutluluğu hakkında örgütsel bağlamı dikkate alması ve farklı paydaşların görüşlerini yansıtması açısından gelecekteki araştırmalar için öncül bir kaynak olarak durmaktadır.

Eğitim ve mutluluk ilişkisini toplumsal politikalar bağlamında değerlendiren Thin (2012:166) de eğitimin temel felsefesinin Sanayi Devriminden bu yana daha çok ‘öğrencilerin anne ve babaları bir işte çalışırken, onları sorunsuz bir alanda kontrol altında tutmak’ ve ‘çocukları iş yaşantısına hazırlamak’ üzerinde durmaya devam ettiğini belirtmekte ve eğitimin çocukların mutluluğu üzerine etkilerinin hemen hemen hiç düşünülmediğini, ‘başarının’ ve ‘karakter eğitiminin’ vurgulanmasını eleştirmektedir. Thin’e (2012:167) göre mutluluk okulun temel amacı olmalıdır. Son yıllarda, Batı’da başlayan, Avrupa ve ülkemiz eğitim örgütlerine yansıyan tartışmalar, ‘duygusal zekâ’, ‘duygu eğitimi’, ‘değerler eğitimi’, ‘duygusal okuryazarlık’, ‘işbirlikçi öğrenme’, ‘psikolojik dayanıklılık eğitimi’ ve ‘sosyal ve duygusal öğrenme’ gibi mutlulukla ilgili/ilişkili kavramların araştırılması sonucunu doğurmuştur. Öğrenci mutluluğunu destekleyici ve iyi oluşlarını artırıcı uygulamalar da yaygınlaşmaya başlamıştır¹².

¹² Positive Education (Penn Resiliency Program ya da Strath Haven Positive Psychology Curriculum), EdVision, GoodSchool.dk, The Jigsaw Classroom ve The RULER Approach bu uygulamalara örnek gösterilebilir. Daha fazla bilgi için bak. Thin (2012:172-174).

Alanyazın taraması yapıldığında, okul mutluluğu ve okulların öğrencilerin ve toplumun mutluluk düzeyi üzerindeki etkilerine yönelik araştırmaların daha çok gelişmiş Batı ülkelerinde ve İskandinav ülkelerinde yoğunlaştığı dikkati çekmektedir (Thin, 2012:177). Bununla birlikte, eğitim – mutluluk ilişkisini eğitim düzeyi ve yaşam doyumu ilişkisi olarak yorumlayan ve değerlendiren araştırmalarla da karşılaşmıştır (Cagriota, 2006; Easterlin, 1995; Oishi, 2012). Bu tip araştırmalar, daha çok, eğitimin sonucu olarak elde edilen ‘maddi gelir’, ‘statü’, ‘iş’ ve ‘sosyal çevre’ gibi sosyo-ekonomik değişkenlere odaklanan ve ‘*mutluluk ekonomisi*’ olarak adlandırılabilir bir bakış açısını esas almaktadırlar. Bununla birlikte, bu araştırma kapsamında, mutluluk eğitim örgütleri bağlamında ele alındığından, konu ile ilgili araştırmalar sınırlı tutulmuştur.

2.1.6.1. Öğrenci Mutluluğu

Formel bir örgüt olarak okullar temel anlamıyla öğrenciler için oluşturulur ve yönetilir. Zorunlu eğitim yasaları, hemen her ülkede, okula başlama için eşik yaş olarak belirlenmiş bir yaşa ulaşan çocukların okula alınmasını öngörür (Aydın:2010:208). Bu bağlamda, okul yaşındaki çocukların tümü okul sisteminin otomatik girdileri olarak ele alınmaktadır. Eğitimin amaçları doğrultusunda, ulaşılması hedeflenen çıktılar da yine öğrencilerdir. Diğer bir ifadeyle, okulların hem girdisi hem de çıktısı öğrencilerdir. Bununla birlikte, okulların etkililiğini değerlendirmenin diğer üretim örgütlerinin değerlendirilmesine nazaran daha karmaşık ve uzun bir süreç gerektirdiği de dikkate alınmalıdır.

Eğitimin doğrudan insana yöneldiği ve ‘*okulların ilgi ve güç gruplarının dikkatlerinin odak noktası*’ olduğu (Aydın, 2010:186) göz önüne alındığında, okulun çevresel faktörlerden bağımsız ele alınamayacağı anlaşılabilir. Eğitimin amaçlarının gerçekleştirilip gerçekleştirilmediği ve okullarda ne olup bittiği ilgi gruplarının ilgi alanındadır. Amaçlara uygun kararlaştırılan ve gerçekleştirilen etkinliklerin –sınıf içi ve dışı– öğrencilerde ‘istendik yönde davranış değişikliğine’ dönüşmesi, etkinliklerin öğrencilerde anlamlı yaşantılarla ilişkilendirilmesine, olumlu ve kabul edilebilir öğrenme ve öğretme stratejilerine yönelik hazırlanmasına bağlıdır. Sınıf, atölye, laboratuvar ve uygulama alanları gibi öğretme ortamlarında ve teneffüslerde ve serbest zamanlarda öğrencilerin birlikte zaman geçirdikleri diğer alanlarda olumlu duygular uyandıracak

uygulamalar ve düzenlemelerin tetikleyeceği mutluluk, bu bağlamda, amaçların gerçekleştirilmesini olumlu yönde etkileyecek bir kavramdır. Yarının topluma yön verecek, geleceği oluşturacak ve şekillendirecek olan öğrencilerin akademik, sosyal ve psikolojik gelişimlerinin temel gereksinimlerinden biri haftanın beş günü ders gördükleri, öğretmenleri, arkadaşları ve akranlarıyla zamanı ve mekânı paylaştıkları ve ‘yetiştikleri’ okullarda kendilerini mutlu ve güvende hissetmeleri olacağı ifade edilebilir (Cenkseven Önder ve Sarı, 2009:1207). Duygular, özellikle de olumlu duygular, bu noktada öne çıkarılması ve duygulanım sıklığının ve yoğunluğunun artırılması işlevsel olabilecek araçlar olarak durmaktadır. Öğrencilerin, duyguları ve geliştirecekleri tutumlar okul etkililiğini destekleyebileceği gibi, azaltabilecek veya engelleyebilecek potansiyele de sahiptir. Wilson (2004:3) bu yönüyle duyguların, eğitim – öğretim ilişkisinin temel yönlerinden biri olduğunu ve öğretmenlerin okulda olumlu duygusal bir bağlam oluşturmaya çalışmalarını savunmaktadır.

Ülkelerin, geleceklerine yönelik önemli yatırımlarından birini yöneten eğitim kurumlarının (Noble ve McGrath, 2016:1) ülkeye katkı sunabilen, gelişmelere açık, yirmibirinci yüzyılın gerektirdiği bilgi ve donanımlara sahip mutlu bireyler yetiştirme amaçlı işledikleri göz önüne alındığında, eğitim örgütleri içerisinde öğren(i)cilerin mutluluk düzeylerine odaklanan bir bakış açısının gerekliliği öne çıkmaktadır. Bu durumda, eğitim ve öğrenci mutluluğu ilişkisi üzerinde yapılacak araştırmaların hem birey olarak öğren(i)cilerin, hem de ülkenin ve dünyamızın geleceğine katkı sunacağı düşünülebilir. Bu noktadan hareketle, Birleşmiş Milletler, 90’lı yılların sonuna doğru, öğrenci mutluluğunun desteklenmesini içeren bir rapor yayımlamış ve öğrenci mutluluğunu dört temel direk üzerine bina etmiştir (Delors, 1996; Akt: Noble ve McGrath, 2016). ‘Birlikte Yaşamayı Öğrenme’, ‘Öğrenmeyi Öğrenme’, ‘Yapmayı Öğrenme’ ve ‘Olmayı Öğrenme’ olarak isimlendirilen bu dört temel becerinin akademik, sosyal, kültürel, psikolojik, ruhsal ve ahlakî açıdan çoğulculuğa saygılı, kendi potansiyelini gerçekleştirmede istekli, işbirliğine yatkın, analitik düşünme becerisine sahip, yaratıcı düşünebilen ve inisiyatif alabilen ‘aktif vatandaşlar’ yetiştirmeyi destekleyici rol oynayacağı düşünülmektedir. Genel anlamda, öznel iyi oluş, özel anlamda ise mutluluk aslına bakılırsa, eğitimin kuramsal ve örtük amaçlarından birisini oluşturmaktadır (Hascher, 2010:733; Noble ve McGrath, 2016:2; Soutter, 2011). 1739

sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun¹³ Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçlarını düzenleyen 2. Maddesindeki,

Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;”

ifadesinde geçen ‘beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere [sahip]... kişiler olarak yetiştirmek’ ile bireylerin iyi oluşlarının ve mutluluklarının da bir amaç olarak düşünüldüğü sonucu çıkarılabilir.

Bununla birlikte, okullarda gerçekleştirilen araştırmalarda daha sıklıkla öğrencilerin akademik başarısı ve ona etki eden faktörler (Hascher, 2010), zorbalık, disiplin sorunları, derslere ve okula yönelik tutum, güven ve belirli beceriler gibi konular üzerinde durulmaktadır. Bireysel anlamda öğrencilerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin iyi oluş düzeyleri ve çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiler ve etkileşim üzerinde odaklanan araştırmalar son on yılda artış gösterse de, okul örgütlerinin kendine has yönlerini de hesaba katarak örgütsel bağlamda bir bakış geliştiren iyi oluş ve mutluluk araştırmaları henüz pek ilgi görmemektedir ve yaygın değildir.

‘İyi oluşun’ kapsamı ve ilişki çerçevesi tartışmaya açık olsa da, ampirik araştırmalarda elde edilen ve ortaya konulan bulgular öznel iyi oluşun okul ortamlarında da etkili olabileceğini, öğren(i)cilerin öğrenme süreçlerini ve öğrenme çıktılarının niteliğini olumlu etkilediğini işaret etmektedir. Mayring ve von Rhöneck (2003) iyi oluşun özellikle de yapılandırılmış, başarıya odaklanan, öğreticilere ve öğrencilere fazla seçme hakkı ve özerklik tanımayan sistemlerde ve öğretim ortamlarında olumlu bir iklim oluşturmada önemli bir kriter olduğuna yönelik bulgulara ulaşmıştır (Akt: Hascher, 2010).

Hascher (2010:734), okul niteliği açısından, öğrenci iyi oluşunun ele alınış biçimlerini beş kategoride değerlendirmektedir. Birinci kategorideki araştırmalarda,

¹³ http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html

öğrencilerin olumsuz duygu durumları (depresyon gibi) odaklı maddeler kullanılmakta ve dolaylı olarak öznel iyi oluşa ilişkin çıkarımlarda bulunmaktadır. İkinci kategorideki çalışmalar genel iyi oluş ölçekleri kullanılarak gerçekleştirilmekte, öznel iyi oluş ‘okul bağlamından’ bağımsız ele alınmakta ve daha çok bireysel yaşam doyumu algısı üzerinde odaklanılmaktadır. Üçüncü kategoride ise okulla ilgili bazı değişkenler ile iyi oluş arasında ilişki aranmaktadır. Dördüncü kategoride ‘öğrenci iyi oluşu’, ‘okulda iyi oluş’, ‘öğrenci öznel iyi oluşu’ gibi tanımlar altında doğrudan bu konulara odaklı çalışmalar yer almaktadır. Beşinci kategoride ise Dünya Sağlık Örgütü’nün ‘sağlık’ tanımından hareketle, öğrenci iyi oluşunu daha geniş bir perspektifte ele alan ve bu değişkenin gençlerin ve ergenlerin hem fiziksel/beden sağlığı hem de akıl sağlığı açısından önemli bir etmen olduğuna vurgu yapan araştırmalar bulunmaktadır.

Hascher (2010) okul iyi oluşunu “... *okula ilişkin olumsuz duygular ve inançlar ile karşılaştırıldığında, okula, okuldaki kişilere [öğretmenler, okul yöneticileri, sınıf arkadaşları, diğer öğrenciler, hizmetliler] ve genel öğrenme ortamlarına ilişkin olumlu biliş ve duygular ile karakterize edilen duygusal [bir] nitelik...* ” olarak tanımlamakta ve öğrencilerin hem bilişsel hem de duygusal deneyimler ve algıların da dikkate alınması üzerinde durmaktadır. Diğer bir ifadeyle, okul iyi oluşu okul gerçekliğine ilişkin öznel bilişsel ve duygusal değerlendirmelerin ‘*olumlu yön lehinde*’ dengesizlik durumu olarak da düşünülebilir (Hascher, 2007:333).

Claxton (2008) da, okulların işlevini sorguladığı çalışmasında, mutluluğu ‘*yapmaya değer bulduğumuz bir şeyde*’ mutlu sona ulaşmak, buna bağlı olarak oluşan gurur, doyum ve etkililik hislerinin bileşkesi’ olarak tanımlamakta ve öğrenci mutluluğunu ‘*öğrenmeye değer şeylerin bir meyvesi*’ olarak yorumlamaktadır. Diğer bir ifadeyle, öğrencilerin kendileri açısından öğrenmenin gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Öğrencilere ‘cazip gelmeyen’, ‘faydalı bir şeyler vaat etmeyen’ veya ‘işlevsel gözükmeyen’ konuların öğrenilmesi / öğretilmesi, bu durumda, Claxton’a göre, yalnızca akademik amaçlara katkı sunacakken öğrenciler üzerinde daha derin etkiler bırakmayacaktır.

İyi oluş, hem duygusal hem bilişsel değerlendirmeler üzerinde bütüncül bir ‘genel görüş’ esasına dayalı olarak öznel değerlendirmelerin ‘olumlu’ tarafa doğru meyil göstermesi olarak ele alındığında, okul bağlamında farklı unsurların da dikkate alınması

gerekmektedir. Hascher (2007), okul iyi oluşunun altı temel unsurunu (a) okula yönelik genel olumlu tutumlar ve duygular, (b) okulda keyif alma, (c) olumlu akademik benlik algısı, (d) okulla ilgili endişelerden uzak olma, (e) okulla ilgili fiziksel şikâyetlerin olmaması ve (f) okulda sosyal problemlerin olmaması biçiminde sıralamaktadır. Bu boyutlar dikkate alındığında, öğrenci mutluluğu okulun eğitimsel, sosyal, psikolojik ve fiziksel tüm yönleri ile de ilişkilendirilebilir.

Genel olarak iyi oluş kavramının ‘bilişsel unsurlar’ ve ‘duyuşsal unsurlar’ (Diener, Suh, Lucas ve Smith, 1999; Hascher, 2007:333) olarak iki kategoriye kapsadığı kabul edilmekle birlikte, okul bağlamına yönelik duyguların vurgulandığı bir ‘öğrenci mutluluğu’ tanımının yapılması, öğrencilerin mutluluk algılarının daha kapsamlı anlaşılabilmesine zemin hazırlaması açısından işlevsel olacaktır. ‘*Olumlu duygulanım deneyimlerinin sıklığı, yoğunluğu ve olumsuz/istenmeyen duygularına baskınlığı*’ olarak da düşünülebilecek mutluluk kavramı, okul bağlamında öğrenci açısından tanımlandığında öğrenci iyi oluşu araştırmalarına önemli katkılar sunabilir.

Noble, McGrath, Roffey ve Rowling (2008) yaptıkları alanyazın taraması bulgularına dayalı olarak, öğrenci iyi oluşunu ‘*olumlu ruh hali ve tutum, dayanıklılık (resilience), bireysel doyum, okul içerisindeki ilişkiler ve deneyimleri kapsayıcı nitelikte sürdürülebilir olumlu bir durum*’ biçiminde tanımlamaktadır.

PISA 2015 dönemi verilerine dayalı olarak sunulan OECD Öğrenci İyi Oluş Raporu (OECD, 2017:61) öğrenci iyi oluşunu “... *öğrencilerin psikolojik, bilişsel, sosyal ve fiziksel olarak kendilerinden bekleneni yerine getirmeleri ve mutlu bir yaşam sürmeleri için gerekli yeterlilikleri edinmeleri ...*” olarak tanımlamakta ve bu kavramı daha sürdürülebilir bir toplum iyi oluşu için, eğitim politikaları açısından, dikkate alınması gereken bir kavram olarak nitelemektedir. OECD’ye (2017) göre iyi oluş, her çocuğun ‘burada ve hemen’ sahip olması gereken temel bir haktır. Okulda geçirilen zaman ve okula ilişkin düşünce ve tutumlar özellikle öğrencilerin gelecek beklentilerini, akranlarıyla olan ilişkilerini, farklı yaşam alanlarında ne kadar mutlu olduklarını, hayattan ne derece doyum aldıklarını ve akıl sağlıklarını anlamada da yararlı veriler sunabilir (Rees ve Main, 2015).

Bu araştırma kapsamında, öğrenciler eğitim kurumunun temel işlevsel unsurlarından biri ve varoluş amacı olarak ele alındığında, okul örgütleri içerisindeki

diğer öğrencilerle, öğretmenlerle ve okul yöneticileriyle olan etkileşimlerinin, okulun farklı alanlarının ve imkânlarının onlarda uyandırdığı/geliştirdiği duyguların öğrencilerin sosyal, bilişsel, ruhsal, duygusal ve ahlaki bakımdan gelişmelerinde, öğrenme ortamlarına uyum sağlama düzeyinde ve öğretimsel çıktılar üzerinde etkili olabileceği düşünülebilir. Bu bağlamda öğrenci mutluluğu, “*tüm yönleriyle okulun öğrencileri olumlu ve kendileri tarafından istenen/beklenen duyguları daha sık deneyimlemeye yönlendireme düzeyi*” olarak tanımlanabilir.

‘Okullarda öğrencilerin kişisel deneyimleri’ konulu çalışmalarda, akademik etkinliklerin sayısal olarak değerlendirilmesinin, daha çok stres oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır (Hascher, 2010:734). Bununla birlikte, daha genel bir değerlendirme yapmaları istendiğinde, ‘olumlu’ görüşlerin daha yaygın olduğu söylenebilir. Bu yönelimde, öğrencilerin ‘olumlu görünme’ tercihlerinin oldukça etkili olmuş olabileceği düşünülebilir.

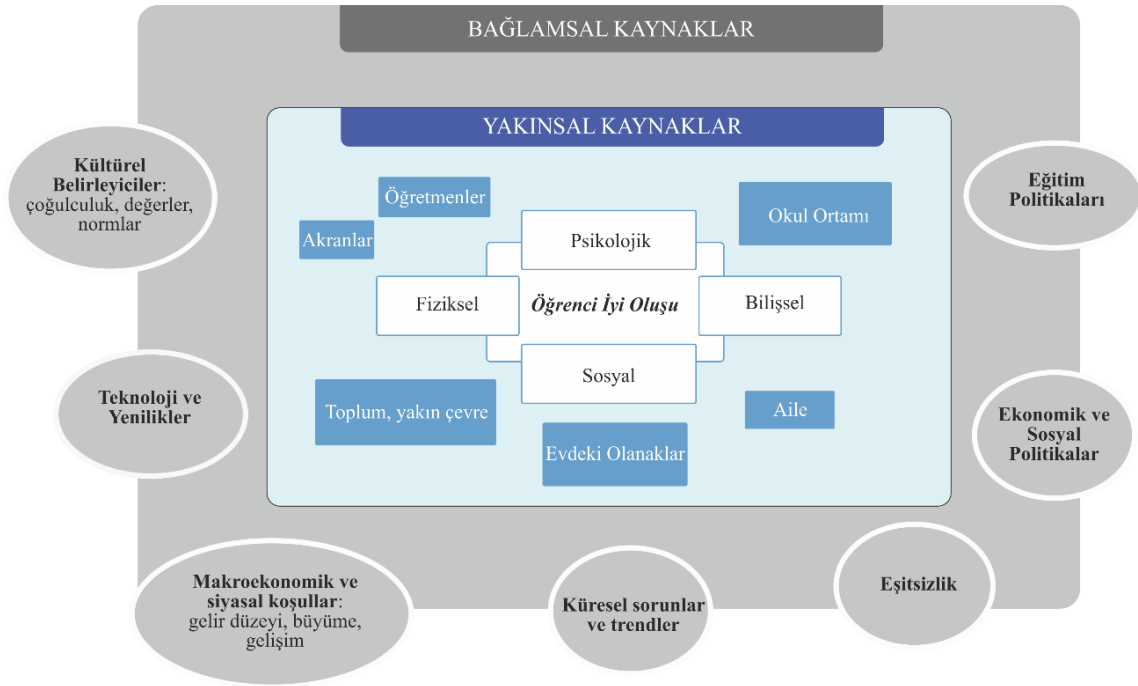
Farklı ülkelerde farklı ölçme araçları kullanılarak gerçekleştirilen öğrenci mutluluğu konulu çalışmalar, öğrenci mutluluğunun akademik başarı, güdülenme, cinsiyet ve yaş değişkenleri açısından ‘*genellenabilir*’ bulgular ortaya koymaktadır (Hascher, 2010):

- Daha yüksek ders başarısına sahip öğrenciler aynı zamanda kendilerini daha iyi hisseden öğrencilerdir.
- İçten güdülenen öğrenciler, dıştan güdülenen öğrencilere göre ‘daha mutlu’ olduklarını söylemektedirler.
- Kız öğrenciler, erkek öğrencilerle karşılaştırıldıklarında, daha fazla şikayet etmektedirler.
- Alt sınıflardaki öğrenciler, üst sınıflardaki öğrencilere göre, daha mutlu hissetmektedirler.
- Öğrencilerin daha aktif oldukları, öğrenci-odaklı öğrenme ortamlarında öğrenciler daha yüksek iyi oluş puanları rapor etmektedirler.

Southern Cross University (Lismore, NSW, Avustralya) ‘Okul İyi Oluş Raporu (Centre for Children and Young People, 2014) da öğrenciler gözünden okul mutluluğuna ilişkin bulgular sunmaktadır. Buna göre, öğrencilerin mutluluğu alınan sertifika veya diğer maddi ödüllerden ziyade, öğretmenlerinin onlarla ‘kaliteli’ zaman geçirmelerine,

anlamda, duygularını daha iyi ve rahat biçimde kontrol edebildiklerinden daha yüksek iyi oluş düzeyini yaşamaktadırlar. Hazırbulunmuşluk ve öz yeterlik de akademik başarıyı destekleyici unsurlar olarak iyi oluşa aracılık etmektedirler. Dış dünyayı nasıl algıladığımız ve anlamlandırdığımız ya da, diğer bir ifadeyle, çevremizde olan-biten ile kendi beklentilerimiz, gereksinimlerimiz ve yaşantımız arasında nasıl bir ilişki kurduğumuz da iyi oluş düzeyini etkilemektedir. Okul bağlamında, öğrenci iyi oluşu özelinde, düşünüldüğünde, öğrencilerin okulu ‘olumlu’ mu, ‘olumsuz’ mu değerlendirdikleri her öğrenciye göre farklılık arz edecektir. Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek bir ailenin çocuğu için sınıfta etkileşimli tahta, ses ve görüntü sistemlerinin olmayışı negatif kategoriye yaklaştırırken, bir köy okulundan şehir merkezindeki bir okula geçiş yapan bir öğrenci için bunların eksikliği bir ‘eksiklik’ olarak görülmeyecektir. Şartların kişilerin kendi bağlamı içerisinde değerlendirilmesi daha işlevsel gözükmetedir.

OECD (2017:62) de “PISA 2015 Cilt III: Öğrenci İyi Oluşu” başlıklı raporunda, Hascher’a (2010) benzer biçimde, öğrenci iyi oluşuna çok boyutlu bir model sunmaktadır. Bu modelin, iki ana kaynak üzerine temellendirildiği görülmektedir (Şekil 11). Bağlamsal kaynaklar ve yakınsal [*proximal*] kaynaklar. Modelde, öğrenci iyi oluşu en merkezde yerleştirilmiştir ve etki alanı dışı doğru genişletilmektedir. Modelde, öğrenci iyi oluşunu dört alan daha fazla etkilemektedir. *Psikolojik alan*, daha çok amaç, farkındalık, öz-yeterlik, duygusal dayanıklılık, iyimserlik, umut ve psikolojik dayanıklılık gibi kavramları içermektedir. *Sosyal alan*, öğrencilerin çevrelerinde etkileşim kurdukları kişilerle olan sosyal yaşamın niteliğiyle ilgilidir. Bu alan, diğer bir bakışla, öğrencilerin aile bireyleri, arkadaşları, akranları, sınıf arkadaşları, öğretmenleri ve okul yöneticileri ile olan ilişkilerini kapsamaktadır.



Şekil 11. Öğrenci iyi oluşu: Kaynaklar ve boyutlar (Hascher, 2010:735)

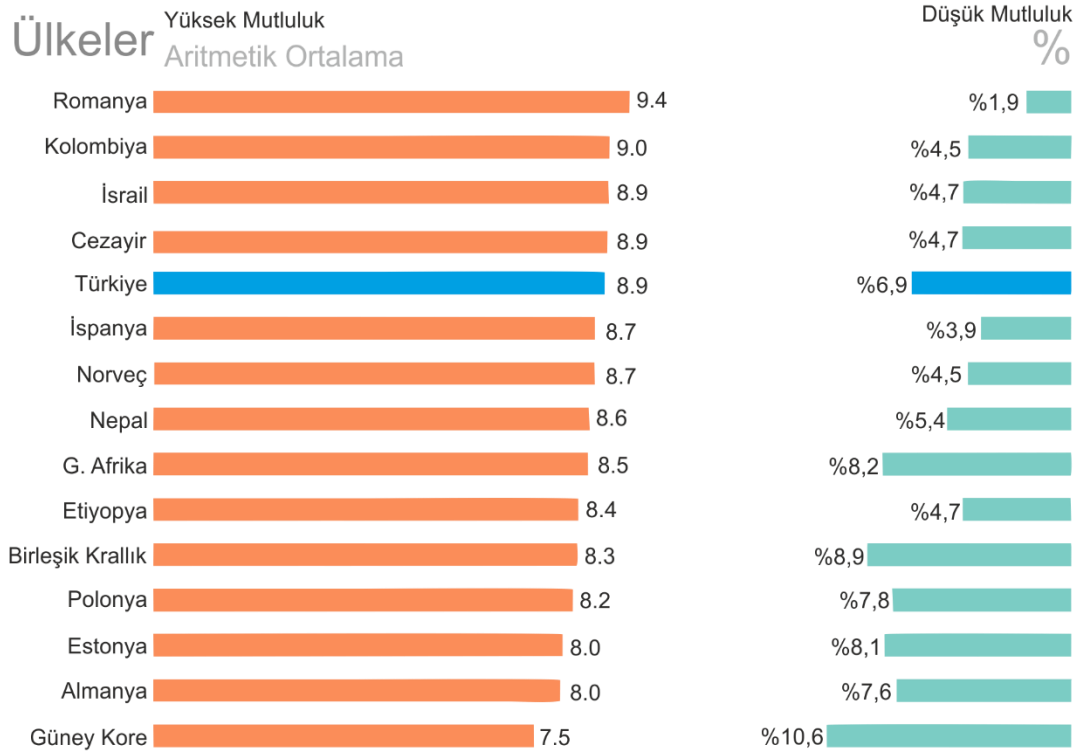
Öğrenci iyi oluşunun *Bilişsel boyutu*, öğrencilerin günümüz toplumunun aktif ve katkı sağlayan bir parçası olabilmeleri için gereken bilişsel temelleri içermektedir. Yaşam boyu öğrenen, aktif 'dünya vatandaşı' olabilen ve topluma değer katan birer birey olarak yetişmelerine zemin hazırlayan okullarda öğrenilen bilgiyi problem çözmede etkin biçimde kullanma, grup halinde işbirliği içinde çalışabilme ve eleştirel düşünebilme becerisi kazanma bu alanın kapsamındadır. *Fiziksel alan*, öğrencilerin içinde buldukları yapıların fiziksel durumları ve olanakları ile ilgili bir kavram değildir; bun aksine öğrencilerin beden sağlığı ile ilgili bir alanı işaret eder. Öğrencilerin fiziksel aktiviteleri, yaptıkları sporlar, yeme – içme alışkanlıkları ve sağlık kontrolünden geçme sıklığı bu alan kapsamında değerlendirilebilir.

Öğrenciler, çevreleri ile etkileşimden, sahip oldukları olanaklardan, sosyal çevrelerinin özelliklerinden ve stres etmenlerinden etkilenmektedir (OECD, 2017:64). Bu açıdan bakıldığında, dolaylı veya doğrudan, öğrencileri etkileyebilen dışsal etmenlerden (Bağlamsal Kaynaklar) ve yakınsal faktörlerden de söz edilmelidir. OECD'nin (2017:62) modelinde aile, evdeki olanaklar, yakın çevre / mahalle, akranlar, sınıf arkadaşları, öğretmenler ve okul ortamı yakın [ve görece daha etkili] yakınsal etmenler olarak

gösterilirken toplumun kültürel değerleri, bilim ve teknolojiadaki gelişmeler, makro ekonomik etmenler (ülke ekonomik büyüme oranı, kişi başına düşen milli gelir, enflasyon, aile gelir düzeyi gibi), eşitsizlikler, finans politikaları, sosyal politikalar ve eğitim politikaları gibi etmenler dışsal etmen olarak daha geniş kapsamlı düşünülmektedir. Eğitim politikaları ve öğrenci değerlendirilmesine ilişkin olarak, politika yapıcılar ve karar vericiler tarafından alınan kararlar, öğrenci mutluluğu üzerinde doğrudan etki yapabilmektedir. Ülkenin ekonomik durumuna bağlı olarak, okullarda öğrencilere sunulan olanaklar çeşitlenmekte ve kolaylaşabilmektedir.

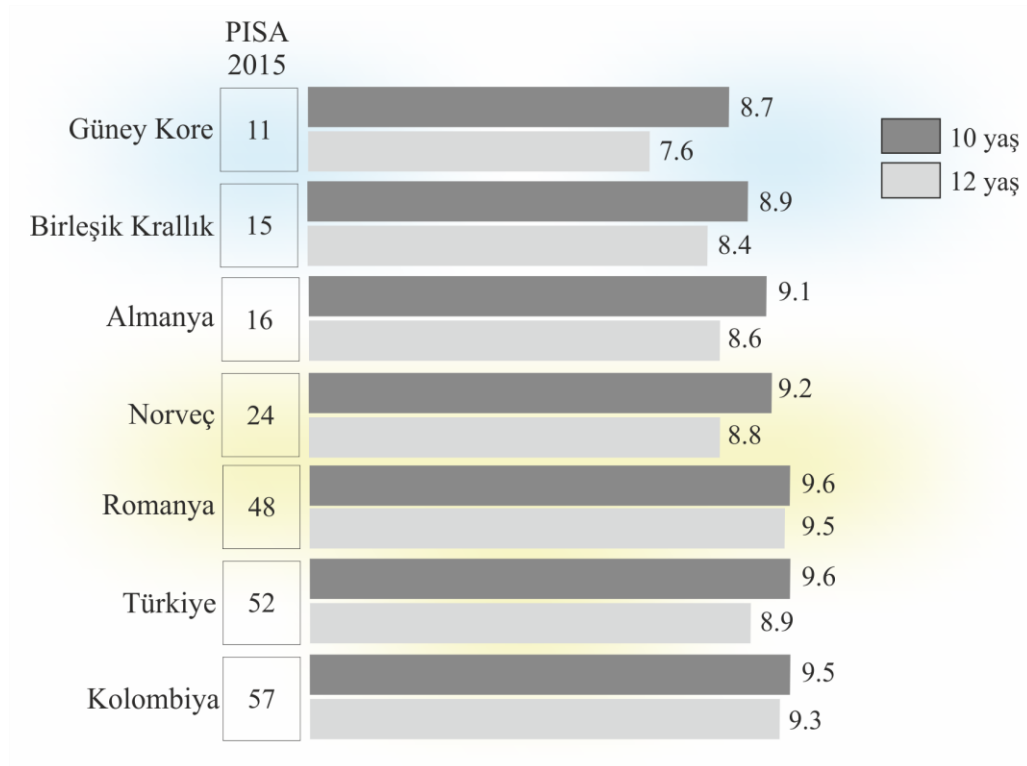
Şekiller ve modellemeler incelendiğinde, öğrenci iyi oluşunun çok boyutlu, karmaşık ve birbirinden etkilenen bağlamı öne çıkmaktadır. Bireysel özellikler, okul özellikleri ve çevresel/bağlamsal etmenlerin ilişkiler ağındaki varlığı üzerinde düşünülmelidir. Diğer bir ifadeyle, öğrenci iyi oluşunu tek bir pencereden veya odak noktasından bakarak değerlendirmek ve diğer faktörlerden soyutlamak araştırmacıları eksik bulgulara ulaştıracak ve yanıltabilecektir.

Bu konuda yapılmış karşılaştırmalı araştırmalar bu bağlamda yol gösterici olarak kullanılabilir. Rees ve Main (2015:40) 15 ülkede gerçekleştirilen ve katılımcılara yaşam doyumu, mutluluk ve geleceğe yönelik iyimserlik ölçme araçlarını uyguladıkları araştırmada, öğrenci mutluluk düzeylerini karşılaştırmaktadır (Şekil 12). Verilere göre, en mutlu öğrenciler grubunda ilk dört ülke Romanya, Kolombiya, İsrail ve Cezayir gözükmektedir. Türkiye ise mutluluk ortalama puanları esas alındığında beşinci sıradadır. Mutluluk ortalaması en düşük iki ülke ise Almanya ve Güney Kore olarak dikkat çekmektedir. Türkiye'deki, İstanbul'daki okullarda öğrenim gören 12 yaşındaki katılımcıların aritmetik ortalaması 8.9, 10 yaşındaki katılımcıların ise 9.6'dır. 10 yaşındaki öğrenciler kendilerini daha '*mutlu*' görmektedir. Bu bulgulara dayalı olarak, ilkokul öğrencilerinin mutluluk düzeyi ortaokul öğrencilerinin mutluluk düzeyinden yüksek olarak değerlendirilebilir.



Şekil 12. Farklı Ülkelerde Öğrencilerin Mutluluk Düzeyleri. Rees ve Main'den (2015) uyarlanmıştır.

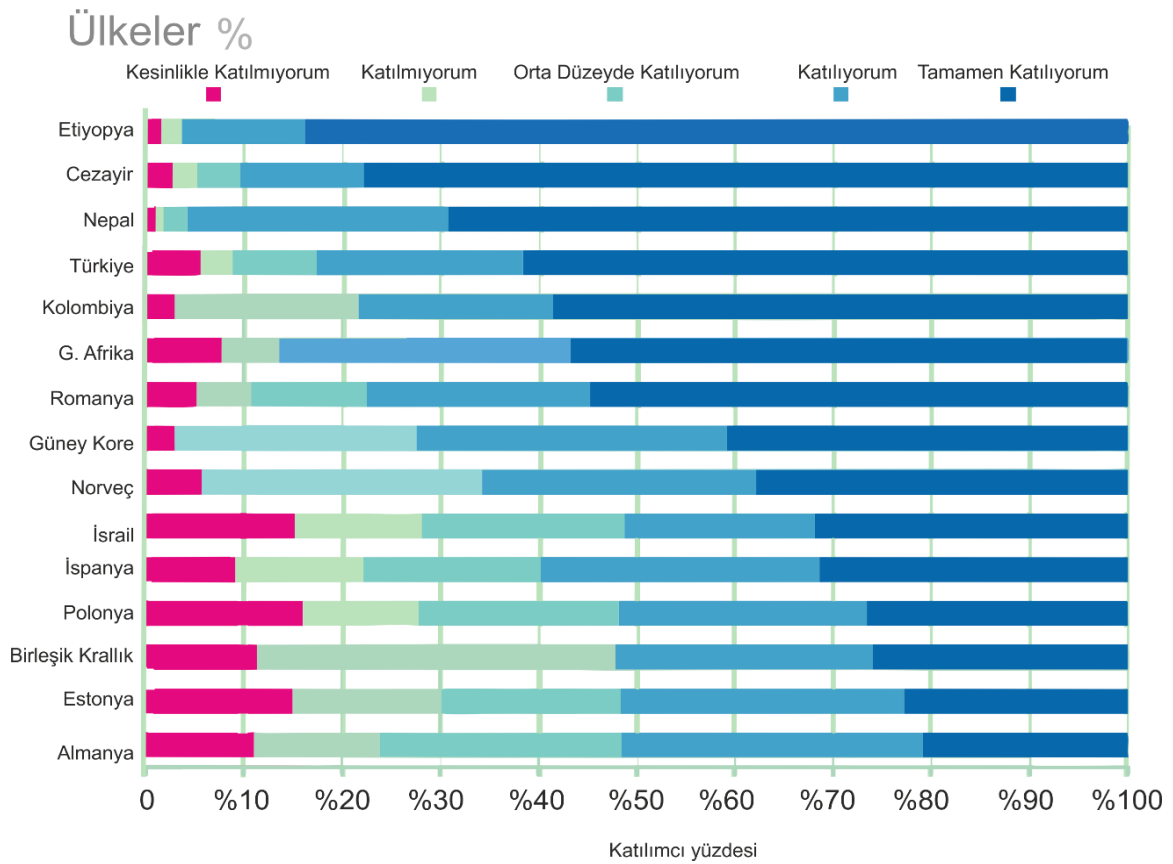
Bununla birlikte, öğrencilerin genel yaşam doyumları göz önüne alındığında, yaş değişkeni açısından değişmelerin olduğu görülmektedir. Tüm ülkelerde, 10 yaş grubu öğrencilerin aritmetik ortalama puanları, 12 yaş grubu aritmetik ortalama puanlarından yüksektir. En yüksek ve en düşük aritmetik ortalamaya sahip ülkeler ile Türkiye ortalama puanlarının karşılaştırılmasına (Şekil 13) bakıldığında, Türkiye'de 10 yaş grubu katılımcıların aritmetik ortalamasının en yüksek ortalama puanın olduğu Romanya ile aynı olduğu; bununla birlikte, yaş grupları arasındaki fark daha fazladır. Ülkemiz zorunlu eğitim yaş grupları dikkate alındığında, ilkokul öğrencilerinin daha mutlu ve daha yüksek yaşam doyumu düzeylerine sahip oldukları ifade edilebilir. Diğer dikkat çeken bir bulgu da öğrencilerin yaşam doyumu düzeyleri arttıkça, PISA 2015 sınav ortalama puanlarına bağlı olarak hesaplanan ülke sıralamasının düşmesidir. Diğer bir ifadeyle, öğrencilerin yaşam doyumu düzeyleri ile ülkelerinin PISA sıralaması arasında negatif bir ilişki olduğu ifade edilebilir.



Şekil 13. Öğrencilerin genel yaşam doyumu düzeylerinin yaş grupları açısından karşılaştırılması. Rees ve Main (2015) ve OECD'den (2016) uyarlanmıştır.

Yine aynı araştırmada, Rees ve Main (2015:40), öğrencilere yöneltilen “Okula gitmeyi seviyorum.” ifadesine verilen cevaplar da öğrencilerin okul mutluluğuna ilişkin ipuçları içermektedir. Okul bağlılığına ve okul mutluluğuna ilişkin referans alınabilecek bu ifadeye, AB içerisinde güçlü bir yeri bulunan Almanya’da öğrencilerin %21’i ‘Tamamen Katılıyorum’ yanıtını verirken, Etiyopya’da öğrencilerin %84 gibi bir oranının ‘Tamamen Katılıyorum’ düzeyinde yanıt verdikleri görülmektedir. Şekil 14 incelendiğinde, verilerin ülkelerde okullara yüklenen anlam ve verilen değere ilişkin olarak da yorum yapılabilir. Diğer bir deyişle, İnsani Gelişim Endeksi Raporu (2016) esas alındığında, Etiyopya[174.], Cezayir[83.], Nepal[144.], Türkiye[71.], Kolombiya[95.] ve Romanya[60.], Güney Kore [19.], Norveç [1.], İsrail[19.], İspanya[27.], Polonya[36.], Birleşik Krallık[16.], Estonya[30.] ve Almanya[4.] sıradadır. Bu durumda, veriler ‘okula gitmeyi sevme’ hakkında ipuçları vermektedir. İlk beş ülkede okul, bir sosyalleşme ve ‘çocukluk dönemi yaşantısını paylaşma’ alanı olarak düşünülüyor olabilir. Bu anlamda, bu veriler Etiyopya, Cezayir, Nepal, Türkiye ve Kolombiya’da çocukların daha çok akranlarıyla zaman geçirme, çocukluklarını birlikte yaşama ve eğlenme şansını bulmalarına

yorumlanabilir. Buradan hareketle, mutluluk – eğitim ilişkisini yalnız akademik başarı çizgisinde değil, sosyal ve psikolojik paylaşımlar ekseninde de düşünmek yararlı olabilir.



Şekil 14. Öğrencilerin “Okula gitmeyi seviyorum.” ifadesine katılma düzeyleri. Rees ve Main’den (2015) uyarlanmıştır.

Mutlu çocukların daha iyi ve kolay öğrendikleri ifade edilmektedir (Eroğlu ve Gülcan, 2016). Evde, ailede ve yakın çevresindeki arkadaşlarıyla olan ilişkilerinde mutlu olan çocuklar, okula daha olumlu bakacak, bilişsel, ruhsal ve duygusal olarak daha hazır gelecek ve öğrenme süreçlerinde daha aktif olacaklardır. Morris’e (2013:645) göre de temel sosyal, akademik ve psikolojik gereksinimleri karşılanan, öğretmenleri ve akranları ile olumlu ilişkiler geliştirebilen, kendilerine ilginç gelen etkinliklere ‘aktif olarak katılmaktan’ hoşlanan ve yapmakta oldukları ‘şeyler’ neticesinde kendilerine amaç olarak sunulan ödüllere bir anlam veya amaç yükleyebilen çocukların okulda bulunmaktan mutlu olabileceklerdir.

Olumlu duygular açısından bakıldığında, olumlu duygular beslemenin bilgi işleme stratejilerini desteklediği ve yaratıcı düşünmeyi kolaylaştırdığı (Harter, Schmidt

ve Keyes: 2003) ifade edilmektedir. Öğrencilerin mutluluklarının okul ortamlarında desteklenmesi ve geliştirilmesinin hem öğrencileri eğitim-öğretim etkinliklerine aktif katılmaya yönelteceği hem de sosyal, ruhsal ve psikolojik yönden geliştireceği söylenebilir. Bu bağlamda, son yıllarda ABD, Birleşik Krallık, Danimarka ve Avustralya’da uygulamaları geliştirilen ve okullarda yaygınlaşmaya başlayan ‘*mutluluk sınıflarının*’ (Thin, 2012) birbirleriyle daha olumlu ilişkiler geliştirme becerisine sahip, sorunlar ve beklenmedik olumsuzluklar karşısında psikolojik olarak daha dayanıklı, paylaşmayı seven, öz-yeterliği yüksek, geleceği iyimser bakabilen, yaşam boyu öğrenen, duygusal okuryazarlık becerisi kazanmış ve mutlu bireylerin yetiştirilmesine oldukça işlevsel platform sunacağı söylenebilir.

2.1.6.2. Öğretmen Mutluluğu

Eğitim – öğretim sürecine ‘*bir toplumun sahip olduğu insan potansiyelini yeniden yaratarak geleceğini kontrol etme girişimi*’ (Aydın, 2010: 179) olarak da bakılabilir. Bu durumda, eğitim kurumunun formel olarak oluşturulmuş örgütlerinde, okullarda, okula alınan insan potansiyeliyle doğrudan etkileşime ve iletişime daha sık geçen, ‘öğrencilerle beraber eğitsel üretim yapan, etkili öğrenme ortamı oluşturan, öğrenciler ve velilerine rehberlik eden, genel kültür sahibi ve alanında uzman kişiler’ (Bek, 2007) ve ‘eğitim örgütlerinin anahtar işgörenleri’ (Hascher, 2010: 736) olarak tanımlanabilecek öğretmenler açısından bakıldığında da mutluluk önemli bir araştırma alanı olarak gözükmektedir. Öğretmen mutluluğu disiplinlerarası bir araştırma alanı olarak felsefe, ahlak, psikoloji, eğitim bilimleri, sosyoloji, iktisat, psikopatoloji ve antropoloji gibi farklı disiplinlerde araştırmacılar tarafından ele alınmalıdır (Zhongying, 2013:1722).

Değişik sistemlerde, kuruluşlarda ve düzeylerde, öğretme-öğrenim ortamını en etkili şekilde oluşturacak, hem öğrencilere hem velilere yol gösterecek, öğretmenlikte ve öğreteceği alanda, kuramsal alanda ve uygulamada yetiştirilmiş uzman kişiler (Başaran, 1993:113) olarak öğretmenler, eğitsel amaçları gerçekleştirmede oldukça hayati bir işlev görmektedirler. Öğretmenlerin eğitimsel uzmanlık düzeyi, sosyal gereksinimlerinin karşılanma düzeyi ve okul liderliğinin niteliği gibi pek çok örgütsel faktör yanında, bireyler olarak örgüte yönelik tutumları, yaklaşımları ve duyguları da bu işlevi en uygun ve etkili biçimde yerine getirmelerinde önemlidir.

Bununla birlikte, rekabetçi, yarışmacı ve yarıştıracı politikalarla öne çıkan neoliberal eğitim perspektifi, yapılan işin anlamını ve toplumlar için değerini arka plana itmekte, test skorları ve ders notlarını vurgulamaktadır. Acton ve Glasgow'a (2015) göre bu bakış açısı okul işgörenlerinin 'insanî duygulardan uzaklaşmalarına' neden olmaktadır. Neoliberal eğitimin dayandığı nokta 'akademik başarı' ve 'test başarıları' öğretmen ve idareciler arasında uyum geliştirmelerini zorlaştırabilmektedir. Öğretmen ve öğrencileri 'not esaslı' değerlendirme kültürü utanç kültürünü ve 'ayıplama politikalarını' doğurmaktadır. Merkezi sınavlarda okulların ve öğrencilerin listeler bazında karşılaştırılması, öğretmen değerlendirmelerinin 'puan usulü' yapılması, öğrencilerin 'test skorları ve başarı sırası' dikkate alınarak bölümlere yerleştirilmesi toplum nazarında 'zayıf ve başarısız olan ayıplanmalıdır' düşüncesini yaygınlaştırmaktadır.

Eğitimin niteliğini yükseltme, eğitim sürecinin daha etkili biçimde yönetilmesi ve öğrenme çıktılarının kalıcılığını sağlanması açısından, öğretmenlerin 'neyi, nasıl yaptıklarının' yanında, yaptıkları iş ve işlemlerden 'nasıl etkilendikleri' ve 'neler hissettikleri' üzerinde de durulmalıdır (Hall-Kenyon, Bullough, MacKay ve Marshall, 2014). Bu bağlamda, farklı kültürlerdeki farklı eğitim örgütlerinde ve farklı örneklem grubu/çalışma grupları üzerinde gerçekleştirilen çalışmalara ulaşılmaktadır [Okul öncesi öğretmenleri (Hall-Kenyon, Bullough, MacKay ve Marshall, 2014; Wong ve Zhang, 2014), ilkökul öğretmenleri (Moçoşoğlu ve Kaya, 2018) ortaokul öğretmenleri (Aelterman, Engels, Petegem ve Verhaeghe, 2007; Brouskeli, Kaltsi ve Loumakou, 2018; Bulut, 2015; Ertong, 2018; Kidger ve diğerleri, 2016; Milfont, Denny, Ameratunga, Robinson ve Merry, 2008; Moçoşoğlu ve Kaya, 2018), Beden Eğitimi öğretmenleri (Tösten, Avcı ve Şahin, 2018)]. Tüm bu araştırmalara bakıldığında, alanyazında öğretmen iyi oluşu ve mutluluğuna odaklanan araştırmaların daha çok öğretmenlerin okula ve mesleklerine yönelik duyguları, hisleri ve özyeterlik algılarına vurgu yapıldığı (Paterson ve Gramtham, 2016:92), yönetim süreçleri ve meslektaşlar arası iletişimin önemsendiği (Bulut, 2015; Brouskeli, Kaltsi ve Loumakou, 2018; Ertong, 2018; Tösten, Avcı ve Şahin, 2018), öğretmen mutluluğunun örgütsel etmenler yanında kişisel etmenlere bağlı olarak '*dalgalanma izlediği*' ve iyi oluşun olumlu yönde aldığı mesafenin öğretmenleri ve eğitim yöneticilerini 'daha mutlu bir okul' düşüncesine yaklaştırdığı düşünülebilir.

Öğrencilerle etkileşim kurma ve ilgilenme, öğretmenlik mesleğinin doğası gereği ilişki-temelli ve duygu temelli bir meslek olarak gözükmesine yol açmaktadır (Spilt,

Koomen ve Thijs, 2011). Bu, bir bakıma, iyi oluşun bilişsel yanı olan iş doyumunu artırıcı alan açmaktadır. Öğretmenler, ders anlattıkları, rehberlik ettikleri ve okul içerisinde farklı zamanlarda vakit geçirdikleri öğrencilerini düşündüklerinde, izlediklerinde, onlara katkı sunmayı ‘amaç’ edinmekle hayatlarına anlam katmaktadır (Bulut, 2015; Ertong, 2018). Bu durumda, mutluluk ve iyi oluş düzeyleri olumlu yönde etkilenmekte ve desteklenmektedir. Paterson ve Grantham (2016:92), Bronfenbrenner (1979) *Ekolojik Sistem Kuramı*’nı temel alarak, öğretmen iyi oluşunu öğretmen – çevre etkileşimi çerçevesinde geniş bir bakış açısıyla değerlendirirken, Roffey (2012) okul içerisindeki ilişkilerin niteliğine ve sıklığına vurgu yapmakta ve meslektaşlar arası ilişkileri öne çıkarmaktadır. Ona göre, öğretmenlerin örgüt içerisindeki iletişimin niteliği onların mutluluğunu artıracak veya azaltacak bir rol oynayacaktır.

Hall-Kenyon, Bullough, MacKay ve Marshall’a (2014) göre ‘gösterdikleri çabanın ve harcadıkları emeğin bir sonucu olarak çocuklarda kilit değişikliğinin olduğunu görmeleri’, ‘çalışma ortamı’ ve ‘aidiyet/birliktelik hissi’ öğretmen mutluluğunun kilit faktörleridir. Bu ifadeden hareketle, harcanan emeklerin boşa gitmediğine dair bir işaretin görülmesinin öğretmenlerin mesleklerine duygusal bağlılığını arttıracak ve ödemonik mutluluk duygusu uyandıracakı düşünülebilir. Çalışma ortamı ve aidiyet/birliktelik faktörleri de hem hijyen faktörlerin önemine hem de insan ilişkilerinin (Chiumento, 2007) ve işlemsel adaletin oldukça önemli olduklarına işaret etmektedir.

İşgörenlerin örgütlerine olan pozitif duyguları ve algıları hem onların bilişsel, duyuşsal ve sağlık potansiyellerine, yaşam kalitesine olumlu katkı sunmakta, hem de örgüt açısından performans ve etkililik göstermelerine destek olmaktadır. Diğer bir deyişle, işgörenlerin olumlu duygular beslemeleri ve örgüt içerisindeki ilişkilere ve işlemlere yönelik olumlu düşünceleri hem işgörenlerin performansını hem de yaşam kalitesini iyileştirici bir etki yapabilmektedir. Mutlu işgücü, işgörenler, daha üretken ve amaçlara daha çok katkı sunan (Arens ve Morin, 2016; Acton ve Glasgow, 2015; Harter, Schmidt ve Keyes, 2003) ve neticede daha mutlu bir örgüt ortaya çıkarabilme gücüne sahip kişilerdir.

Acton ve Glasgow’un (2015:104), alanyazın taraması ile elde ettikleri bulgular duyguların öğretmen mutluluğunu desteklediğini işaret etmektedir:

- Mutluluk puanları yüksek öğretmenler, duygusal zekâ ile işin gerektirdiği zorlukları olumlu algılamakta ve çocuklarla ve yetişkinlerle [öğrenci velileriyle] yakın etkileşimlerde ortaya çıkan duygusal zorluklarla baş etmek için daha etkili stratejiler uygulamaktadır.
- Mesleki yeterlik, öğretmen iyi oluşunun temel gereklerinden biridir ve eğitimsel amaçların gerçekleştirilmesiyle ilişkilidir.
- Okul içinde, öğretmenlerin ‘kendilerine değer verildiğini’, ‘saygı gösterildiğini’, ‘desteklendiğini’ ve ‘ilgi gösterildiğini’ hissetmeleri mutluluklarını artırmaktadır.
- Mesleki mutluluk ve iyi oluşun sürdürülebilmesi için, öğrencilerle uğraşmaktan keyif alma ve mutlu olmak önemli bir etkidir.

Öğretmenlik mesleği yöntembilimsel/eğitimsel ve ilişkisel olmak üzere iki boyutta ele alınabilir (Van Petegem, Creemers, Rossel ve Aelterman, 2005). Birinci boyut daha çok mesleğe özgü planlamaları, uygulamaları ve değerlendirmeleri (ders programının içeriğini belirleme, ders planlama, materyal hazırlama, sınav değerlendirme gibi) içerirken ilişkisel boyut okul bağlamında bir arada bulunan insanlar (yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve diğer okul işgörenleri) arasındaki iletişim ve etkileşimi anlatmaktadır. Özelde ise, daha çok, öğretmen – öğrenci ilişkileri öne çıkarılmaktadır.

Öğretmenler için ‘okulda nasıl hissettikleri’ önemlidir; ‘öğretmen’ yapısının desteklenmesi, öğretmenlerin hem kendi aralarında daha işe-dönük ve örgütsel amaçları gerçekleştirmeye odaklı eylemleri incelemeleri hem de birliktelik, aidiyet, mutluluk ve olumlu duygulanım gibi pozitif deneyimler yaşama olasılığını yükseltmesi yanında eğitimin niteliğine de olumlu yansıtacak sonuçlar ortaya koyacaktır (Zhongying, 2013). Day ve Qing (2009) da birliktelik ve aidiyet hislerinin yanına öz yeterlik, yetkilendirme, aile yaşantısının niteliği, yaşam doyumu, finansal stabilite[düzenli gelir durumu], vücut sağlığı ve özerklik gibi örgüt-içi ve örgüt-dışı etmenleri de eklemekte ve öğretmen mutluluğunun çok yönlü doğasına vurgu yapmaktadır.

Öğretmen mutluluğunun ve genel anlamda iyi oluşunun anlaşılmasına yönelik araştırmalar pek çok açıdan önem arz etmektedir (Acton ve Glasgow, 2015; Spilt ve diğerleri, 2011). Mutluluk araştırmaları öğretmenlik mesleğinin anlaşılmasına katkı

sunabilir, öğretmenler açısından önemli görülen/algılanan faktörlerin belirlenmesi bağlılığı artırabilir, meslekten ayrılma oranını azaltabilir. İkinci olarak, öğretmenlerin doyum sağladığı yönlerin belirlenmesi ile eğitim reformlarına veri sağlayacak bulgulara ulaşılabilir. Üçüncü olarak, öğretmenler, öğrencilerin hayatlarında önemli etki bırakan yetişkinler olarak, onların sosyo-duygusal gelişimi ve akademik başarısı üzerine de etkili kişilerdir (Roorda, Koomen, Spilt ve Oort, 2011).

Bununla birlikte, diğer örgütsel davranış konuları üzerine yapılmış araştırmalar (iş doyumunu, güven, tükenmişlik, güdülenme, sinizm, stres, çatışma, sessizlik, muhalefet, ruhsallık, adanmışlık ve vatandaşlık gibi) değerlendirildiğinde, bu araştırmaların da örtük olarak duygular ile ilişkili olduğu sonucuna varılabilir. Duygular öğretmenlik mesleğinde önemli etkenlerden birisi olarak görülmektedir (Argon, 2015:379; Hascher, 2010; Schutz ve Zembylas, 2009). Ancak, alanyazına bakıldığında, doğrudan öğretmenlerin mutluluklarına yönelik az sayıda çalışma yapıldığı görülmektedir (Bulut, 2015; Bulut ve Özgan, 2014; Ertong, 2018; Hall-Kenyon, Bullough, MacKay ve Marshall, 2014; Levent, Doğan ve Ocak, 2015; Moçoşoğlu ve Kaya, 2018; Tösten, Avcı ve Şahin, 2018; Yıldırım, Aykol ve İmert, 2015). Bu açıdan; iyi oluş, mutluluk ve örgütsel mutluluk kavramlarının öğretmenler özelinde tanımlanması, konunun anlaşılmasına daha işlevsel katkı sunacaktır. Genelden-özele bir yaklaşım esas alındığında, bu yönde geliştirilecek tanımlama çabasının eğitim örgütlerinin kendine özgü yanlarını (Aydın, 2010) ve öğretmenlik mesleğinin özelliklerini yansıtacağı ve yapılacak araştırmalarda kapsam belirlemede yapıcı veri sağlayacağı düşünülebilir.

Soini, Pyhältö ve Pietarinen (2010) öğretmen iyi oluşunu ‘... *iş arkadaşları ve öğrencilerle işbirlikçi bir etkileşim sürecinde ortaya çıkan kişisel ve mesleki doyum, amaçların gerçekleştirilmesi, bir amacın olması ve mutluluk...*’ olarak tanımlamaktadır. Bullough ve Pinnegar (2009) ise öğretmen mutluluğunu ödemonik perspektiften değerlendirmektedir. Araştırmacılara göre, öğretmenler için esas mutluluk ‘*çocuklara gerçekten eğitim verebilmenin hazzıdır*’. Bu anlamıyla değerlendirildiğinde, öğretmen mutluluğu –fiziksel olanaklardan bağımsız düşünüldüğünde– ‘öğretmenlerin içinden geldiği ve inandıkları gibi öğretmenlik yapmaları’ olarak ifade edilebilir. Tanımlara bakıldığında, öğretmen mutluluğu ‘amaca’ ve ‘öğrencilerin gelişiminde gerçekten katkı sunabilme hazzına’ dayalı bir kavram olarak ele alınabilir.

Acton ve Glasgow (2015), öğretmen iyi oluşuna odaklanan araştırmaları inceledikleri alanyazın taraması niteliğindeki çalışmalarında, öğretmen iyi oluşunu farklı açılardan değerlendiren bulgular ortaya koymaktadır. Acton ve Glasgow (2015), yaptıkları araştırmada okul iyi oluşunu etkileyen faktörleri üç başlık altında toplamaktadır: (1) Bilişsel / duyuşsal faktörler, (2) İlişkisel Faktörler ve (3) Dış faktörler. Bilişsel / Duyuşsal faktörler özerklik gereksinimi, olumlu tutum, pedagojik uygulama, sağlıklı bir iş – özel yaşam dengesi, duygusal zekâ, mutluluk ve doyum olarak sıralanmaktadır. İkinci kategoride yer alan İlişkisel faktörler, öğretmenler, okul idarecileri ve öğrenciler arasındaki etkileşimin niteliği ve profesyonel iş ilişkileri olarak görülmektedir. Bu ilişkilerin genel anlamda okul mutluluğunda önemli ve anahtar rol üstlendiği pek çok araştırmada vurgulanmıştır (Engels, Aelterman, Van Petegem ve Schepens, 2004; Sturmfels, 2009; Van Petegem, Creemers, Rossel ve Aelterman, 2005). Üçüncü kategori politikalar ve okul kültürü bileşenlerini kapsamaktadır. Tüm bu kategorilerde yer alan faktörlerin uyumu, iyi oluş düzeyi yüksek bir öğretmen potansiyeline sahip okula zemin hazırlayacaktır.

Bu araştırma kapsamında, alanyazında yer alan ve ulaşılan çalışmalara dayalı olarak, öğretmen mutluluğunun örgüt-içi, çevresel ve bireysel etmenlere bağlı, özellikle duyguların biçimlendirdiği bir kavram olduğu vurgulanmalıdır. Bu bağlamda, öğretmen mutluluğu *‘öğretmenlerin okul içerisinde etkin, işlevsel ve amacı olan işgörenler olarak okulda, gerek öğrencileri gerek yöneticileri ve meslektaşları ile ilişkilerinde olumlu duyguları daha baskın olarak deneyimlemeleri, çalışma şartları ve mesleğe yönelik olumlu duygular beslemeleri’* olarak da tanımlanabilir. Bu tanımlama olumlu duyguları hem öğretmenin kendisi hem de örgütsel amaçlara ulaşma açısından itici güç olarak vurgulamaktadır.

Öğretmenleri mutlu bir okul, akademik ve sosyal / kültürel performans ve yaratacağı okul kültürü ve iklimi ile fark ortaya koyacaktır. Olumlu duyguların *‘çekici bir cazibe merkezi’* oluşturmaya yardımcı olacakları ve öğretmenlerin güdülenmesinde önemli bir destek sunacağı dikkate alındığında, öğretmenlerin okulda daha fazla vakit geçirme, daha fazla ilişki geliştirme ve olumlu duyguların devamını sağlamaya yönelik daha fazla özen gösterme yönelimi sergileyecekleri de düşünülebilir. Diğer bir ifadeyle, öğretmenler olumlu duyguları kaybetmeme düşüncesiyle, daha içten çaba göstereceklerdir. Böylece, daha üretken ve amaçlara daha çok katkı sunan (Acton ve

Glasgow, 2015; Arens ve Morin, 2016; Harter, Schmidt ve Keyes, 2003) öğretmenler aracılığıyla neticede daha mutlu bir örgüt ortaya çıkarabilmeye bir adım daha yaklaşmış olacaktır. Eğitim örgütlerinin, geleceğe yönelik etkileri düşünüldüğünde, mutlu bireyler ve mutlu toplum yetiştirilmesi için öncelikle öğretmenlerin mutlu olmaları bir önkoşul olarak gözükmektedir. Mutsuz ve okula karşı olumsuz duygular besleyen işgörenlerin yetiştirecekleri bireylere bu yönde etki yapmaları, topluma mutlu bireyler sunmaları, öğrencilerin duygularının potansiyeli dikkate alındığında, hayli güç olacaktır.

2.1.6.3. Okul Yöneticisi Mutluluğu

Örgütlerin farklı sorumluluk ve yetkinlik düzeylerine sahip bireylerden meydana geldiği dikkate alındığında, sorumlulukların ve sahip olunan kaynakların ‘amaca dönük etkili biçimde’ kullanılması liderlik tarafından yerine getirilmesi ve izlenmesi gereken bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Bu bağlamda, liderlerin sorumlulukları altındaki izleyenlerin iyi oluşlarını dikkate alması ve destekleyici uygulamaları incelemesi bir zorunluluk olarak gözükmektedir (Scott-Jackson & Mayo, 2018). Liderler ve yöneticiler işgörenlerin işi sevmelerinde, olumlu duygular geliştirmelerinde kendi kararları dışında, onların motivasyon ve moralleri üzerinde en güçlü etkenlerden biri olarak değerlendirilmektedir (Argon, 2015).

‘Kişisel bir boyutta’ ele alınan ve bireylere indirgenen bir iyi oluş bakış açısı, örgütsel bağlamda düşünüldüğünde, bireyselliğin dışına çıkmakta ve etki alanını ‘aynı amacı paylaşan diğer işgörenleri’ kapsayacak biçimde genişletmektedir. İşgörenlerde oluşan veya algılanan fiziksel, ruhsal, sosyal ve ekonomik sorunlar amaçlara katkı düzeyini de dolaylı olarak etkilemektedir. Bu durumda, hasta oluş [*ill-being*] örgütsel verimliliği azaltıcı sonuçlar doğurabilmekteyken, mutlu ve iyi oluş düzeyi yüksek işgörenler daha nitelikli çıktılar ortaya koyabilmektedir (Lyubomirsky, King ve Diener, 2005). Yapılan araştırmalarda yöneticilerin mutlu ve neşeli olması ve hayata olumlu bakması gibi duygusal özelliklerinin örgüt ortamına pozitif yansımalarının olacağına ilişkin sonuçlar bulunmuştur (Goleman, Boyatzis ve Mckee, 2002; Akt: Yılmaz ve Altınok, 2009:455). Örgütsel birliktelikten amaçlara uzanmayı başaran işgörenleri/izleyenleri ‘bir arada’ tutmayı ve gelecek amaçlara ulaşmayı arzulayan liderlerin ve yöneticilerin –alanyazın bulguları dikkate alındığında– genelde örgütsel iyi oluşu, özelde ise örgütsel mutluluk kavramını, önemsemeleri elzem gözükmektedir.

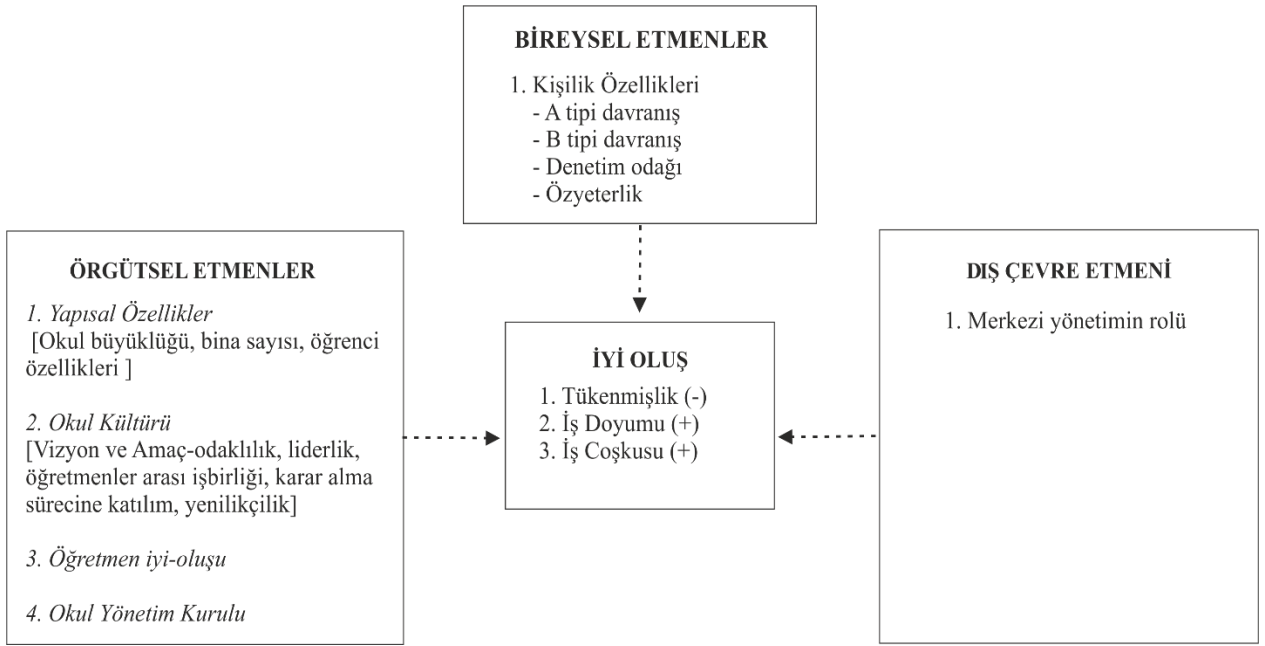
Eğitim yönetimi açısından bakıldığında, bu kavramlar daha girift hal almakta ve karmaşıkmaktadır. Her basamağının insan ilişkilerine dayalı olması (Aydın, 2010; Celep, 2014), eğitim örgütlerini, mutluluk ve iyi oluş açısından, daha kırılđan ve ‘*dış etkilere daha açık*’ hale getirmektedir. İnsan ilişkilerinin baskın olduğu bir bilim olarak eğitim yönetimi alanında, iyimserlik, umut, güven, psikolojik dayanıklılık ve mutluluk gibi insanın gelişmesine ve olumlu yanlarının desteklenmesine vurgu yapan pozitif psikoloji önemli bir kaynak olarak düşünülmelidir (Aydın, Yılmaz ve Altınkurt, 2013:1484). Farklı özellikte, kişilikte ve potansiyelde öğretmenlerin, belli ltleri sağladıkları ve belli aşamaları geçtikleri takdirde, merkezi atama yoluyla veya il/ile örgütlerinin ‘sözleşmeli’ ya da ‘ders ücretli’ görevlendirmesi ile mesleğe alındıkları düşünüldüğünde, eğitim örgütlerinde mutluluk ve iyi oluş hem politika yapıcıları, akademi ve okul yöneticileri hem de öğretmenler açısından önemli bir araştırma alanı olarak durmaktadır.

Okul yöneticileri açısından bakıldığında, bu bağlamda, konunun iki yönü ortaya çıkmaktadır: Bireysel anlamda okul yöneticilerinin kendi mutlulukları ve örgütsel anlamda okulda görev yapan öğretmenlerin ve diğer işgörenlerin yanı sıra öğrencilerin mutluluğu. Bu açıdan bakıldığında, okul yöneticileri hem kendi mutluluklarını hem de lideri oldukları öğretmenlerin, diğer işgörenlerin ve öğrencilerin mutluluklarını yönetebilmelidir. Okul yöneticilerinin birey olarak sahip oldukları –ve çoğunlukla ve genellikle örgüte de yansımaları gözlenen– psikolojik ve duygusal özellikleri bu anlamda etkili olabilmektedir. Buldukları konum, taşıdıkları sorumluluk düzeyi ve örgütsel süreçleri etkileme gücü (Yılmaz ve Altınok, 2009) ve “eğitim örgütlerini şekillendiren, onları kendi yaşam felsefeleri ve gelişime açıklıkları oranında modernleştiren kişiler oldukları” (Dönmez ve Ağroğlu-Bakır, 2016:43; Wicher, 2017) düşünüldüğünde okul yöneticilerinin duygusal özellikleri ve bu özelliklerin örgüte yansıyan etkileri üzerinde durulmalıdır.

Okul yöneticileri, ayrıca, birey olarak, örgüt içerisinde bir işgören olarak da düşünülmelidir. Her işgören gibi, okul yöneticilerinin de birey olarak örgütsel amaçların gerçekleştirilmesine dönük katkılar sunması beklenmektedir. Sorumluluk alanı ve taşıdıkları roller [Lider, insan kaynakları yöneticisi, danışman, mentör, arabulucu ve yol gösterici gibi] düşünüldüğünde, görev yaptıkları okullarda yöneticilerin katkılarının işlevsel ve önemli etkiler yaratacak düzeyde potansiyel barındıracağı ifade edilebilir.

Buldukları konum itibariyle, okul yöneticileri pek çok stres kaynağı ile çevrilmiş durumdadır ve tüm bu stres kaynakları arasında duygusal ve psikolojik dengeyi korumaya çalışmaktadırlar. Bu durum, onların iyi oluş düzeyini olumsuz etkilemekte ve azaltmaktadır (Hodgen ve Wylie, 2005:v; Riley, 2017:16; Wicher, 2017:25; Worthing ve Paterson, 2013:7; Yarrington, 2016). Okul yöneticilerinin iyi oluş düzeyleri konulu araştırmaların daha kurumsal nitelikte yürütüldüğü Yeni Zelanda ve Avustralya’da yapılan araştırmalar da (Hodgen ve Wylie, 2005; Riley, 2017) da okul yöneticilerinin daha çok iş yükü etkeninden etkilenmekte olduğunu, iş doyumları düzeyleri yüksek olmakla birlikte iyi oluş düzeylerinin düşüş eğilimi gösterdiğini ortaya koymaktadır. Okul yöneticilerinin iyi oluşu/mutluluğu konulu araştırmaların sıklıkla yapıldığı Avustralya’da gerçekleştirilen ve Worthing ve Paterson (2013) öncülüğünde yürütülen ve 2004 – 2013 yılları arasındaki okul yöneticileri mutluluğu odaklı araştırmaların bulgularının özetlendiği bir araştırma da, yöneticilerin büyük çoğunluğunun mutlu olduğunu ortaya koymakla beraber, mesleğin ve yöneticilik pozisyonunun yöneticiler üzerlerinde yoğun bir stres ve baskı oluşturduğunu işaret etmektedir.

Felemenk okullarında okul yöneticilerinin iyi oluş düzeylerine etki eden bireysel, örgütsel ve çevresel etkenleri belirleme amaçlı araştırmada Devos, Bouckenooghe, Engels, Hotton ve Aelterman (2007), okul yöneticileri ile ilgili olarak yaptıkları pilot çalışma verileri ve kapsamlı alanyazın taraması neticesinde, üç etmenli bir model önermektedirler (Şekil 15). Modeli oluşturan parçalara bakıldığında, kişilik özellikleri, örgütsel etmenler ve dış çevresel etmenlerin birlikte modele alındıkları, dolayısıyla, iyi oluşun karmaşık doğasına vurgu yapıldığı gözlenmektedir. Özellikle örgütsel etmenlerin detaylandırılması, okul yöneticilerinin mutluluğunda örgütün daha ‘*kritik*’ rol oynadığını düşündürmektedir. Okulun fiziksel/yapısal özellikleri, kültürü, öğretmenlerin iyi-oluş düzeyleri ve –varsa– okul yönetim kurulları okul yöneticilerinin mutluluğunu etkileyen örgütsel etmenler olarak sıralanmaktadır.



Şekil 15. Okul yöneticileri iyi oluş modeli

Bireysel etmenlere bakıldığında, kişilik özellikleri başlığı altında yer alan, A ve B tipi davranış özellikleri de kişiliğin farklılaşan yanlarından biri olarak değerlendirilmektedir. A tipi kişiler sabırsız, çabuk başarılı olma hırslı taşıyan, agresif, iş-odaklı ve hareketli kişiler iken B tipi kişiler daha etraflıca düşünebilen, sabırla hareket eden, zamana karşı daha az duyarlı ve daha az rekabetçi kişilerdir (Akıncı, Güven ve Demirel, 2015:58). Okul yönetimi açısından bakıldığında, okul yöneticilerinin hangi davranışları ‘baskın biçimde’ sergilediği de iyi oluş üzerinde etkili olacaktır. Daha rekabetçi ve iş-odaklı bir yapı olarak A tipi davranışların baskın olmasının hem okul yöneticilerinde hem de öğretmenlerde çatışma ve stres olarak yansımalarının görülebileceği, dolayısıyla iyi oluş ve mutluluk düzeylerini de olumsuz etkileyeceği, ifade edilebilir. İkinci bireysel etmen olarak, ‘kişinin davranışları ve davranışlarının sonuçlarına ilişkin sorumluluk alma düzeyi’ ile ilişkilendirilebilecek bir özellik olarak denetim odağının yöneticilerin mutluluğunu etkileyen bir etmen olduğu vurgulanmaktadır. İçten denetimli olmak, daha iyi bir iyi oluş düzeyinin ve mutluluğun yordayıcısı olarak düşünülürken (Yavuz ve Sünbül, 2004:370) dıştan denetimli olmak, diğer bir ifadeyle, davranışların neticesi ile talih, rastlantı, şans ya da kader gibi kişinin kontrol altında ol(a)mayan dış etmenler arasında bir bağ kurma eğilimi taşımak, iyi oluş ve mutluluk düzeyini olumsuz etkilemektedir. “Bireylerin, yapmaları gereken etkinlikleri, uygulamaları ve atmaları gereken adımları planlama, yönetme ve başarıyla

sonlandırabilmeye ilişkin 'kendi potansiyeline ilişkin' inançları (Bandura, 1997:3)" olarak tanımlanan öz-yeterlik de davranışlarımızı yönlendiren bir güç kaynağı olarak düşünülebilir. Öz-yeterlik algısı bir etkinliğe ne kadar emek/çaba sarf edeceğimizi, stres düzeyimizi ve karşılaşılabilecek zorluklara ne derecede dayanabileceğimizi de etkileyebilmektedir. Yüksek ve olumlu yeterlik algısına sahip bireyler, bu bağlamda, daha olumlu yansıyan bir görüntü ve davranış ortaya koyabilirken, düşük öz-yeterlik algısına sahip bireyler *'kendilerini olumsuz ve yetersiz görmekte'* ve örgütsel amaçlara yönelik başarısız olunacağı beklentisi taşımaktadırlar (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2007).

Örgütsel etmenlere bakıldığında, Hollanda eğitim sisteminde okuldaki öğrenci sayısına göre, merkezî hükümet tarafından okullara destek sağlandığı düşünüldüğünde, okuldaki öğrenci sayısı yöneticilerin mutluluğunu etkileyen önemli bir etmen olarak öne çıkmaktadır. Bina/Blok sayısı, okul büyüklüğü ve öğretmen sayısı da okul yöneticilerinin iş yükü, stres düzeyi ve mutluluğu üzerinde etkili olarak düşünülmektedir. İkinci etmen olarak, örgütler açısından *"...dışsal uyum ve içsel entegrasyon sırasında karşılaşılan problemlerle baş etmek için keşfedilen, icad edilen ya da geliştirilen ve doğru olarak kabul edilen ve bundan dolayı yeni üyelerin sorunlarla ilgili algılarını, düşüncelerini ve duygularını bunlara göre düzeltmeleri gereken temel önermeler (Schein, 2004:17)"* olarak tanımlanan örgüt kültürü de, örgüt içerisindeki veya örgüte yönelik tutum ve davranışları yönlendirici etki yaptığı için, kaçınılmaz biçimde yöneticilerin mutluluğu üzerinde etkili olacaktır. Örgütün vizyonu ve misyonunun içselleştirilme oranı, liderlik biçimi, yönetim süreçlerinde öğretmenlerin yer alma/katkı düzeyi, öğretmenler arası işbirliğinin niteliği gibi boyutlar bu bağlamda modelde yer almaktadır. Öğretmen iyi oluşu müdür mutluluğunu etkileyen üçüncü örgütsel etmen olarak yer almaktadır. Bu ifadeden hareketle, okulda eğitim-öğretim etkinliklerinin 'uygulayıcıları' ve öğrenciler ya da veliler ile okul arasında daha işlevsel rol oynayan işgörenler olarak öğretmenlerin mutluluk ve iyi oluş düzeylerinin hem dolaylı hem de doğrudan okul yöneticilerinin mutluluk düzeyiyle ilişkilendirilebileceği düşünülebilir. Okul yönetim kurulları, modelin diğer bir örgütsel boyutu olarak sunulmaktadır. Okul yöneticilerinin yönetim kurulu üyelerinin kararlarına uygun hareket etmek durumunda olacağı düşünüldüğünde, bu durum onların mutluluk ve iyi oluş düzeyi kapsama alanı içerisinde belirleyici bir konuma işaret edebilir. Türkiye açısından bakıldığında, bu durum, özel okullar ve vakıf üniversiteleri açısından araştırmacılar tarafından ele alınabilir.

Modelin [Şekil 15] ‘Dış Çevre Etmeni’ olarak konumlandırılan diğer bir etmeni, merkezi yönetimdir. Merkezi yönetimler, eğitim ve öğretim işlerinden sorumlu bakanlıklar, ulusal eğitim politikalarına yönelik karar alıcı ve denetleyici bir role sahiptirler. Okul yöneticileri, merkezi ve/veya yerel yönetimlerin kararlarından etkilenmektedir. Bu bağlamda merkezi yönetimin rolü yadsınamaz ve kritik bir yerde konuşlanmaktadır. Modelin ortasında yer alan ve ‘Tükenmişlik’, ‘İş doyumu’ ve ‘İş coşkusu’nu içeren bir parça olarak konumlandırılan ‘İyi oluş’ ile alt boyutları arasındaki ilişkinin yönü + ve – işaretlerle gösterilmektedir. Buna göre, tükenmişlik iyi oluş üzerinde negatif etki yaratırken doyum ve coşku artı etki yapmakta ve iyi oluş düzeyini desteklemektedir.

Türkiye’de ‘okul yöneticileri ve pozitif psikoloji uygulamaları’ ile ilgili araştırmaların sınırlı olduğu gözlenmektedir. Uz Baş ve Şahin Fırat (2017), İzmir’deki okullarda görevli okul müdürlerinin ve öğretmenlerin pozitif psikoloji hakkındaki görüşlerini belirlemeyi amaçladıkları araştırmada, okul müdürlerinin çoğunluğunun pozitif psikoloji ve pozitif eğitim konularında yeterli bilgisi olmadığını işaret etmekle birlikte, pozitif psikoloji uygulamalarının okullarda gerekli olduğu ve yararlı sonuçlar ortaya koyacağına ilişkin bulgulara ulaşmıştır. Aydın, Yılmaz ve Altinkurt (2013) da eğitim yönetimi alanında pozitivist ve daha çok teknik/mekanik noktalara odaklanan düşünceyi sorgulamakta, eğitim bilimlerinin multidisipliner doğasını savunmakta ve pozitif psikoloji açısından eğitim yönetiminin değerlendirilmesine basamak sunmaktadır. Araştırmada, temelde insanın pozitif yönlerinin vurgulanması ve geliştirilmesini savunan pozitif psikoloji kavramlarından yararlanılmasının, liderlik ve okul yönetiminde olumlu duyuların araştırılmasının bir gereklilik olduğu ifade edilmektedir.

Okul yöneticileri açısından genel bir değerlendirme yapıldığında, mutluluk ‘zengin ve yenilenebilir bir kaynak’ olarak düşünülebilir. Mutlu bir yönetici daha az stres yaşayacak, işgörenler ile daha nitelikli ilişkiler geliştirecek, daha olumlu bir kültür oluşturacak, psikolojik ve zihinsel olarak daha sağlam ve problem çözme becerisi açısından daha başarılı bir yönetici olacaktır (Fredrickson, 2003). Bu niteliklerin, örgüte olumlu yansıyacak doğurguları olabileceği savunulabilir. Bu bağlamda, okul yöneticileri açısından da pozitif psikoloji konularının araştırma konusu yapılmasının disiplinlerarası eğitim yönetimi araştırmalarına ‘*farklı bilim alanlarının katkısının süzülmediği bir veri havuzu*’ sunacağı öngörülebilir.

Ayrıca, pozitif psikoloji uygulamalarına yönelik eğitim programları ve seminerler okul yöneticilerine ufuk açıcı örnekler ve ipuçları sunabilir (Wicher, 2017). Olumlu duyguların yönetsel süreçlerde önemli işleve sahip karar verme becerisi, bilgiyi işleme ve toplumsal ilişkiler üzerinde olumlu etkileri olduğu hatırlandığında (Fredrickson, 2003), bu tür eğitim programlarının çarpan etkisinin pozitif bir okul iklimi oluşturmada ortaya çıkabileceği, okul yöneticilerinin bireysel olarak pozitif psikoloji uygulamaları konularında bilinçlendirilmesinin onları psikolojik olarak daha dayanıklı, iyimser, sosyal sermayesi güçlü kişiler (Memduhoğlu, 2008) yapmasının yanı sıra, işgörenlerle ilişkiler, öğrenci mutluluğu ve okul yönetimi konularında da destekleyeceği düşünülebilir.

2.1.7. Örgütsel Sinizm

Chester I. Barnard'ın 'bireyler', 'amacın gerçekleştirilmesine katkıda bulunma isteği' ve 'gerçekleştirilmesi gereken ortak bir amaç' olarak sıraladığı üç ögenin bütünlüğünde örgütler (Aydın, 2010:14), amaçlara yönelik sürekliliği korumak için dinamik bir süreç yaşamaktadırlar. Bu dinamik süreç içerisinde, yönetsel eylemler, insan ilişkileri ve çevresel etmenler örgütsel etkililikte etkili olmaktadır. Bilimsel yönetimde 'ekonomik güdüleyicilerle güdülenebilecekleri' ve 'sürekli yönetilmeleri ve gözetilmeleri gerektiği' görüşleri öne çıkarken, neoklasik kuramla birlikte bireysel farklılıklar da kabul edilmeye başlanılmış ve sonrasında örgütlerle ilgili çalışmalarda insan faktörü ve toplumsal etkenler ön planda tutulmuştur (Aydın, 2010:111). Bir örgütün '*insansız*' düşünülmemeyeceği göz önüne alındığında, örgüt içinde işgörenlerin ve yöneticilerin birey ve grup olarak nasıl davrandıkları, nasıl tutumlar geliştirdikleri ve neler hissettikleri de önem kazanmıştır.

İnsanlar 'işgören' olarak bir örgüte katıldıklarında kişisel özellikleriyle birlikte; dünya görüşü, kültürel perspektifleri ve değer yargıları yerleşmiş, yaşam tarzları ve hedefleri belirlenmiş ve davranış kalıpları oluşmuş haldedir (Kılıç, 2011). Bu nedenle, işgörenin örgüt içerisinde bir parçası olduğu ilişkiler ve uygulamalar daha önceki birikimden etkilenecektir. Bu bağlamda, işgörenler çeşitli tutumlar ve yaklaşımlar geliştirecek, bu da –doğal olarak– onların örgütsel amaçlara katkı düzeyini etkileyecektir. Alanyazında "kişinin örgütüne yönelik geliştirmiş olduğu negatif bir tutum (Dean, Brandes ve Dharwadkar, 1998)" olarak ele alınan örgütsel sinizm işgören kaynağının

etkili ve verimli kullanılması konusunda dikkate alınması gereken önemli bir konu olarak düşünülebilir.

Genel olarak sinizmin evrensel olarak geçerli bir tanımının olmadığı (Andersson, 1996; Bedeian, 2007:11) ve sinizmin negatif bir tutum olduğu ile ilgili bir mutabakat olmakla birlikte örgütsel sinizm tanımlamalarında açık farklılıklar bulunduğu belirtilmektedir (Dean vd., 1998). Ulusal alanyazında, benzer biçimde, Helvacı ve Çetin (2012) örgütsel sinizmi işgörenlerin “örgütün kararlarına karşı bir inançsızlık ve niyetlerine güvenmeme ve yöneticilerinin gerçek karakterlerini yansıtmamaları inancı” biçiminde tanımlamaktadır. Bu tanım örgütten uzaklaşmayı, yalnızlaşmayı, yabancılaşmayı, düşük bağlılık düzeyini, düşük iş doyumunu düzeyini ve mutsuzluğu da kapsayıcı bir tanım gibi gözükmektedir.

Örgütsel sinizm, bireylerin örgütten beklentilerinin karşılanma düzeyi ile de ilgilidir. Beklentileri ‘bekledikleri düzeyde’ karşılanmayan ve örgüt içerisinde umdukları biçimde yarar bulamayan işgörenlerin hayal kırıklığı ve yaşadıkları boşluk duygusu zaman içerisinde örgüte yönelik sinizme evrilmektedir (Guastello ve Peissig, 1998). Örgütsel sinizmi yüksek düzeyde yaşayan işgörenlerin yaşadıkları bu türden duygular arasında örgütün dürüstükten ve güvenden uzakta olduğu, karar alma evresinde örgütün içtenlikten koptuğu ve örgüt içinde kendilerinin artık ‘dikkate alınmadıkları’ da yer almaktadır. Sinik tutumlar geliştiren işgörenler örgüte yönelik kızgınlık duyma, örgütten uzaklaşma isteği, örgütten nefret etme gibi çeşitli duygusal tutumlar içerisinde olmakta (Ergen, 2015) ve daha ileriki aşamada bu duyguları eyleme dökererek davranışlarla gösterme yoluna gidebilmektedirler.

Alanyazın taraması, örgütsel sinizm ile ilgili olarak düşünülen farklı kuramsal bakış açılarının varlığını ortaya koymaktadır (Pelit ve Pelit, 2014: 85). Bu kuramsal bakış açılarının örgütsel sinizm kavramının ‘daha ayağı yere basar biçimde’ ele alınmasını ve anlaşılmasını destekleyici bulgulara kaynaklık edebileceği düşünülebilir. Duygusal Olaylar Kuramı (Weiss ve Cropanzano, 1996), Sosyal Mübadele Kuramı (Blau, 2009) ve Beklenti Kuramı (Vroom, 1964) bu kuramlar arasında öne çıkmaktadır.

Weiss ve Cropanzano’nun (1996) iş yaşantısında karşılaşılan duygusal olayların veya deneyimlerin örgüte yansımalarına odaklanan Duygusal Olaylar Kuramı, duygusal olayların yapısını, nedenlerini ve doğurgularını ele almaktadır. Kuram, iş doyumunu

duygusal olayların bir sonucu olarak düşünmektedir. Diğer bir ifadeyle, kurama göre, iş doyumunu çevresel etmenlerden çok, iş ortamında yaşanan duygusal olaylarla ilişkili olarak düşünülmelidir. İnsanların iş yerindeki duygu deneyimleri, –gözlenebilir veya gizli– tepkiler doğurabilmektedir. Özdevecioğlu'nun (2004b:184) ifadesiyle, işgörenlerin örgütsel yaşamdaki davranışların arkaplanında kişilik özellikleri ve örgütsel etmenlerin yanı sıra duygusal olaylar da yatmaktadır. Duygular, örgüte yönelik değerlendirmeler için aracı işlevi görebilmektedir. Bu noktadan hareketle, duygusal olaylar kuramı, bireylerin iş yaşamındaki duygusal deneyimlerinin iş doyumunu ve buna bağlı olarak performansını –dolayısıyla örgütsel etkililiği– etkilediğini savunmaktadır (Weiss ve Cropanzano, 1996). Örgüt açısından bakıldığında, liderin, yöneticilerin ve paydaşların tutumunun, işgörenler arası ilişkilerin ve işgörenin değerlendirilmesine ilişkin yaklaşımların iş doyumunu ile yakından ilgili olması (Büyükgöze ve Özdemir, 2017: 316) yanında, bu etmenlerin adalet, sinizm, mobbing, zorbalık, sessizlik, işten ayrılma niyeti ve çatışma gibi farklı örgütsel kavramlar açısından ele alınabilecek olumlu veya olumsuz duyguların ortaya çıkmasında da etkili olabileceği düşünülebilir. Bu bağlamda, hayal kırıklığı, örgüte yönelik güvensizlik, duygusal uzaklaşma ve inanç kaybı gibi yapılarla ilişkilendirilen örgütsel sinizm olumlu duygularla negatif, olumsuz duygularla ise pozitif yönde ilişkili bir kavram olarak ele alınabilir. İşgörenlerin negatif duyguları daha yoğun biçimde yaşadıkları örgütlere yönelik sinik tutum geliştirecekleri öngörülebilir.

Bir diğer kuram olarak, Blau (1964) tarafından geliştirilen, Sosyal Mübadele Kuramı da alanyazında örgütsel sinizm kavramı ile ilişkilendirilmektedir (Pelit ve Pelit, 2014). Kurama göre, işgörenler ile örgütler arasında '*örtük biçimde*' var olan ve ihlal edildiğinde olumsuz sonuçlara uzanabilen bir gizli sözleşmeden söz edilebilir. Bir başka ifadeyle, işgörenlerin örgütte yer almaları, amaçlara katkı sunmaları ve birliktelik sergilemeleri, birey ve örgüt arasındaki beklentilere dayalıdır. İşgörenlerin ödül / kazanım beklentisi onların sosyal ilişkilerinin [*social associations*] ve paylaşımlarının temelini oluşturmaktadır (Çakıcı ve Aysen, 2014:121). Örgütsel bağlamda 'karşılıklı ilişkileri' açıklamaya çalışan bir kuram (Cropanzano ve Mitchell, 2005:874) olarak Sosyal Mübadele Kuramı, ilişkilerin her iki taraf açısından da fayda – maliyet dengesi dikkate alınarak şekillendirildiğine vurgu yapmaktadır. Örgütsel sinizm açısından bakıldığında, maliyeti [emeği, kaynağı] getirisinden [ödülü, ücreti, kazanımları] daha fazla olan durumlarda beklenti eşliğinin aşılamayacağı, dolayısıyla da işgörenlerde örgüte yönelik olumsuz duygu ve tutumların gelişmeye başlayacağı; bu durumun süreklilik ve sıklık

derecesinin de sinizm düzeyini yükselteceği öngörülebilir. Diğer bir deyişle, Pelit ve Pelit'e (2014: 86) göre, işgörenlere sunulan vaatlerin gerçekleştirilme düzeyi örgütsel sinizm ortaya çıkma düzeyini belirleyici bir faktör olarak görülebilir.

Güdüleme kuramları arasında yer alan Beklenti Kuramı (Vroom, 1964) da örgütsel sinizm ile ilişkilendirilmektedir (Sezgin Nartgün ve Kartal, 2013). Vroom (1964), beklenti kavramını 'belli bir eylemin belli bir amaçla sonuçlanacağı konusunda geçici bir inanç' biçiminde tanımlamaktadır (Onaran, 1981: 73, Pelit ve Pelit, 2014: 86). Beklenti, 'geçici bir inanç' olarak tanımlandığında, oldukça değişken ve kısa süreli bir kavram olarak gözükmektedir. Eylem – beklenti arasındaki ilişkinin öznelliği de bu bağlamda üzerinde durulması gereken önemli bir konudur. Örgütsel sinizm açısından, beklentilerin artı (+) düzeyde olmasının örgüte daha olumlu yansıtacak eylemlere ve tutumlara dayanak oluşturacağı, bunun tam tersi durumda, diğer bir deyişle beklentinin ilgisizlik (0 düzeyi) ya da negatif (-) düzeyde olmasının 'zarar verici' davranışlara ve sinik tutuma zemin oluşturacağı söylenebilir.

Örgütsel sinizme yol açan pek çok farklı faktörden ve sebepten söz edilebilir. Yanlış yönetilen değişim süreci, adil olmayan uygulamalar, aşırı stres ve rol yükü, kişisel ve örgütsel beklentilerin karşılanmaması, moral ve motivasyon eksikliği, yetersiz sosyal destek, iletişimsizlik, psikolojik sözleşme ihlalleri, amaç çatışması, artan örgütsel karmaşıklık, karar alımında etkili olma düzeyinin yetersizliği, işten çıkarma da sinizmin sebeplerinden bazılarıdır (Reichers ve ark., 1997; Akt. Kalağan, 2009). İşgörenler deneyimledikleri tüm bu yanlışlar ve 'yanlı davranışlar' nedeniyle olumsuz ve yıkıcı ve engelleyici tutumlar geliştirmeye itilmektedir. FitzGerald'e (2002) göre ise, özellikle adil olmayan uygulamaların doğurduğu 'adaletsizlik inancı' da sinizmi bir tepki gösterme yolu olarak sunmaktadır.

Alanyazına bakıldığında, örgütsel sinizm türleri ve/veya boyutları farklı biçimlerde ele alınmaktadır. Bazı araştırmacılar, sinizmi oluşum ve ortaya çıkış alanlarına göre sınıflandırırken [*Polis sinizmi, kişilik sinizmi, meslekî sinizm, değişim sinizmi, işgören sinizmi gibi*] kimi araştırmacılar da sinizmi oluşum süreçleri itibariyle [*Bilişsel sinizm, Duyuşsal sinizm ve Davranışsal sinizm gibi*] kategorize etmektedirler. "Bilişsel sinizm", "Duyuşsal sinizm" ve "Davranışsal sinizm" alanyazında örgütsel sinizmin üç alt boyutu olarak kabul görmektedir.

2.1.7.1. Bilişsel boyut

Sinizmin bilişsel boyutu işgörenlerin ya da bir örgütte çalışanların buldukları örgüt ya da kurumun dürüstlükten, adil ve hakkaniyetli olmaktan uzak olduğuna ilişkin inanç taşımalarıdır. Örgütsel sinizme ilişkin bu bilişsel boyut, öncelikle doğrudan bilinç yolu ile oluşturulmaktadır (Dean vd., 1998). İşgörenlerin örgüt içerisinde gözlemledikleri veya bizzat kendilerinin deneyimledikleri uygulamalar ve durumlar kişilerin zihinlerindeki güven ve inancı zedelemekte, netice olarak da, olumsuz algılanan uygulama ve deneyimlerin devam etmesi durumunda, inançsızlığa yol açmaktadır. Bu inançsızlık, işgörenlerin zihninde yer edinmekle birlikte, çoğunlukla ‘görünür’ değildir; kişinin kendi zihninde yerleşik bir yapıdır.

Örgütsel sinizmin bu boyutunda, işgörenlerin kafasında, ‘ilk zamanlarda örgütün sahip olduğuna inanılan’ ilkelerden ve ahlakî temellerden uzaklaşıldığına, çalışanların veya yöneticilerin kendi çıkarlarına uygun davrandıklarına, örgütün artık dürüst, hakkaniyet temelli ve etik ilkelere uygun politikalar üretmediğine ilişkin inançlar da oluşmuştur. İşgörenler örgütü ‘kendilerine ihanet ediyormuş gibi’ düşünürler (Balıkçioğlu, 2013:23; Brandes, 1997:30; Dean vd. 1998:345; Johnson ve O’leary-Kelly, 2003).

Bilişsel boyut, genel olarak ifade edilmek gerekirse, “sinik tutumun yerleşme ve gelişmeye açık biçimde bekleme safhası” olarak düşünülebilir. Bir tür kuluçka evresi olarak da görülebilecek bu boyut, biliş düzeyinde olumsuzlukların ortaya çıkışını ve birikmesini anlatır. Bilişsel sinizm boyutu, bir bakıma, edinilen tecrübelerden, karşılaşılan uygulamalardan, gözlenen değişimlerden/davranışlardan kaynaklı olarak ‘olumsuz bir esintinin’ ve inanç azalmasının başlaması biçiminde de düşünülebilir.

2.1.7.2. Duyuşsal boyut

Bilişsel boyutta oluşturduğu inanışların ve genel kabullerin bir neticesi olarak ‘ikinci bir aşama’ olarak duyuşsal boyutta, sinik tutuma sahip bireyler, yalnızca örgütün kendisine ilişkin inançları olan işgörenler değil, aynı zamanda örgüte ilişkin olumsuz duygular da besleyen işgörenler olarak görülmektedir (Dean vd., 1998). Duygular, bilişsel düzeyde başlayan inançsızlık düşüncesinin göstergeleridir ve örgüt yönetimi tarafından örgütsel sinizmin artık daha yoğun biçimde ortaya çıktığının bir işareti olarak okunmalıdır.

Bu olumsuz duygular arasında kızgınlık, utanç duyma, nefret etme, bıkkınlık gibi genelde örgüte yönelik içsel reaksiyon içeren duygular yer almaktadır (Dean vd., 1998). Andersson (1996) ise örgütsel siniklerin yaşadığı duygulara kişilerin örgütlerine yönelik yaşadıkları hayal kırıklığı ve derin ümitsizliği de eklemektedir. Altınöz, Çöp ve Sığındı (2011: 290) da saygısızlık, başkalarından nefret etme, hayal kırıklığı, kendini beğenme, güvensizlik ve küçümseme gibi duyguları da bu boyuta dâhil etmektedir.

Duyuşsal boyutta, biraz daha ‘görünebilir’ bir karakter kazanan örgütsel sinizm aynı zamanda daha etkili bir güce de ulaşmıştır denilebilir. İşgörenlerin mutsuzluğunu ve tatminsizliğini de yansıtan kızgınlık, nefret, hayıflanma, hayal kırıklığı, küçümseme, ümitsizlik gibi duygulanımlar bu boyutta –yine de– arka plandadır ve eyleme dökülmezler. İşgörenler, kendi duygu dünyalarında ve düşüncelerinde bu duyguları yaşatırlar.

2.1.7.3. Davranışsal boyut

Davranışsal boyutta sinizm, işgörenlerin işletme ile ilgili olarak, çevresine olumsuz olarak aktarması, şikayet etmesi, eleştiride bulunması olarak ifade edilmektedir (Dean vd., 1998). En sık görülen sinik davranışlar ise örgüte, kuruma ya da çalışılan iş yerine yönelik açık eleştiri ve yergiler olarak öne çıkmaktadır (Helvacı, 2013).

Davranışsal sinizm boyutu, bireylerin bilişsel ve duygusal boyutlarda sahip oldukları olumsuz inançların ve duyguların sonucu olarak ortaya çıkan fiili eylem ve eğilimler ile ilgilidir. Davranışsal boyuta göre ise çalıştıkları kurumda sinik davranışta bulunan işgörenler, örgüt içinde gelişen olaylar hakkında karamsar tahminler yapma eğiliminde olabilirler (Dean vd., 1998). Bu fiili eylem ve eğilimler örgüte zarar verici niteliktedir. Örgüte yönelik kötümser ve küçümseyici konuşmalar, örgüt-içi uygulamaların ‘olumsuz’ biçimde dışarıya taşınması, yakınma, güçlü eleştiriler örgüt içi rol ve sorumlulukları gerçekleştirilmede isteksizlik gösterme gibi sinik davranışlar, işgörenin yaşadığı sinizmin boyutlarını doğrudan ve aracsız ortaya koymaktadır.

Örgütsel sinizm kavramı, özellikle eğitim örgütlerinde örgütsel davranışın çözümlenmesi ve daha iyi anlaşılması noktasında, diğer örgütlerle karşılaştırıldığında büyük önem taşımaktadır. Çünkü bu örgütlerin hammaddesi, ürünü ve işgöreni insandır (Aydın, 2010; Yıldız, Akgün ve Yıldız, 2013). İnsanların sosyal etkileşim içerisinde

temel bir parça ve unsur olarak öne çıktığı eğitim örgütlerinde her uygulamada ve yönetim süreçlerinde sinizme yol açabilecek durumlar ortaya çıkabilmektedir. Eğitim örgütlerinin, özelde de okulların, eğitim-öğretim etkinliklerinin uygulayıcıları olarak öğretmenler bu bağlamda öne çıkmaktadır. Bu durum öğretmenlerin, ‘olumsuz tutum ve düşünceler’ olarak sinizm algılarını önemli ve dikkate değer kılmaktadır.

Eğitim örgütleri, girdisi ve çıktısı insan olan, dinamik bir yapıya sahiptir. Bundan dolayı çalışanların sinizm duygusuna olan eğilimlerini göz ardı etmemek gerekir. Aksi takdirde, insanı işleyen eğitim sisteminin çarkları arasında etkisizlik doğuracak bir verimsizlik ve kaynak israfına alan bırakılmış olacağı düşünülebilir. Öğretmenler ve okul yöneticilerinin birlikte ve aynı yönde çalışmalarının etki düzeyini belirli bir seviyede tutmak ve örgütsel amaçlara odaklanmak için, örgüte yönelik olumsuz tutum, duygu ve düşüncelerin önlenmesi ve azaltılması önemlidir. Bir diğer ifadeyle, sinizm eğilimine kaynaklık eden, onu besleyen veya destekleyen durumların örgütsel kaynak israfına yol açmasının önüne geçilmesi, her örgüt için geçerli olduğu gibi, özellikle insan ilişkileri üzerinden işleyen eğitim örgütleri için de geçerli ve işlevseldir.

Örgütsel sinizm, öğretmenleri ve okul yöneticilerini ‘olumsuza’ yönlendiren bir araç gibi gözükmektedir. Akpolat ve Oğuz’a (2015) göre, sinizm yaşayan bir öğretmen,

- Okulunu geliştirmek için girişimlerde bulunmanın, diğer çalışanlar tarafından önemsenmediği duygusuna kapılabilir.
- Okulunu geliştirmek için önerilerde bulunmayı bırakabilir.
- Okulundaki kaliteyi artırmak için sunduğu önerilerin, dikkate alınmadığını düşünebilir.
- Okulunu geliştirmek için yaptığı çabaların bilinmediği düşüncesine kapılabilir.
- Bütün öğretmenlerin, çalıştıkları okulu geliştirmek için ellerinden gelen çabayı sarf edeceklerine inanmayabilir.
- Yapılan uygulamalar sonucunda herkese adil davranılmayacağını ve böylelikle hak etmeyen bir kişinin ya da davranışın itibar göreceğini düşünebilir.
- İşlerin daha iyiye gideceğine inanmayabilir.
- Okulun geleceği ile ilgili umutları yok olabilir.

Tümüyle olumsuz ve karşılaşılması tercih edilmeyen bu ifadelerdeki düşünce ve davranışları geliştiren öğretmenlerin, görev yaptıkları okullarda sağlıklı bir işlev göremeyecekleri söylenebilir. Bu ifadeler, dolaylı olarak, tükenmişlik, düşük bağlılık, düşük vatandaşlık, yabancılaşma ve yalnızlaşma işaretleri olarak da yorumlanabilir.

Eğitim örgütlerinde örgütsel sinizm ile ilgili alanyazın incelendiğinde, öğretmenlerin sinik tutumları, sinizm algıları veya sinizmle ilgili görüşleri üzerine gerçekleştirilen araştırmaların son yıllarda artış gösterdiği görünmektedir (Ada ve Yarım, 2017; Akpolat ve Oğuz, 2015; Altinkurt ve Yılmaz, 2016; Altınöz vd., 2011; Amasralı ve Aslan, 2017; Ayık, 2015; Balay, Kaya ve Culha, 2013, Bölükbaşıoğlu, 2013; Çağlar Polat, 2014; Çanak, 2014; Derin, 2016; Ekinci, 2015; Ergen, 2015; Güçlü, Kalkan ve Dağlı, 2017; Gün, 2015; Helvacı ve Çetinel, 2012; Kahveci ve Demirtaş, 2015; Kalağan ve Güzeller, 2010; Kalağan, 2009; Karadağ, Kılıçoğlu ve Yılmaz, 2014; Kılıç, 2013; Korkut ve Aslan, 2016; Köybaşı, Uğurlu ve Öncel, 2017; Mete ve Serin, 2015; Okçu, Şahin ve Şahin, 2015; Özen Kutanis ve Çetinel, 2010; Özgan, Külekçi ve Özkan, 2011; Özler, Atalay ve Şahin, 2010; Polat, 2013; Polat, Meydan ve Tokmak, 2010; Polatcan, 2012; Sezgin Nartgün ve Kalay, 2014; Sezgin Nartgün ve Kartal, 2013; Şirin, 2011; Tarakçı ve Akın, 2017; Terzi ve Derin, 2016; Tokgöz ve Yılmaz, 2008; Tükeltürk, Perçin ve Güzel, 2009; Yıldırım, 2015; Yıldız vd., 2013; Yıldız, 2013; Yüksel, 2015).

Bu araştırmalara bakıldığında, olumsuz yansımaların veya oluşumların işareti olarak yorumlanma eğilimi gözlenen örgütsel sinizm ile farklı örgütsel davranış değişkenleri arasındaki ilişkilerin konu edildiği gözlenmektedir. Örgütsel sessizlik (Sezgin Nartgün ve Kartal, 2013), örgütsel destek (Sezgin Nartgün ve Kalay, 2014), örgütsel muhalefet (Yıldız, 2013), örgütsel adalet (Bölükbaşıoğlu, 2013; Köybaşı, Uğurlu ve Öncel, 2017; Özen Kutanis ve Çetinel, 2010; Tokgöz, 2011), örgütsel bağlılık (Ergen, 2015; Okçu, Şahin ve Şahin, 2015; Yıldız, 2013), işe yabancılaşma (Akpolat ve Oğuz, 2015), Liderlik stilleri (Güçlü, Kalkan ve Dağlı, 2017), mizah tarzı (Altinkurt ve Yılmaz, 2016), örgüt kültürü (Balay, Kaya ve Culha, 2013; Karadağ, Kılıçoğlu ve Yılmaz, 2014), psikolojik sözleşme ihlali (Tarakçı ve Akın, 2017) ve tükenmişlik (Amasralı ve Aslan, 2017) bu konular arasında gösterilebilir. Bu araştırmalarda, bulguların genellikle negatif ilişkiye vurgu yaptığı, örgütsel sinizmin işe yabancılaşma, psikolojik sözleşme ihlali ve örgütsel sessizlik gibi benzer negatif konular ile ise pozitif ilişkili olduğu ve sinizm düzeylerini azaltıcı önlemlerin ve uygulamaların önerildiği dikkati çekmektedir.

Okullarında yöneticilere ve meslektaşlarına inancı zayıflayan, güvensizlik ve umutsuzluk yaşayan, kararlara katılma noktasında *'kendilerini işlevsiz araçlar olarak algılama'* eğilimi taşıyan, gösterdiği çaba ve harcadıkları zihin kaynağı veya gayretin takdir edilmediğini düşünen, okula ilişkin olumsuz duygular taşıyan veya daha ileri düzeylerde bu duygu ve düşüncelerini çevredeki diğer kişilerle paylaşma yolunu tercih ederek örgütten duyuşsal ve davranışsal olarak uzaklaştığını açıkça gösteren öğretmenlerin işgören verimliliklerinin düştüğü, güdülenme ve iş doyumunu düzeylerinin düşüş gösterdiği, örgütsel bağlılıklarının zayıfladığı ve örgütsel adalet algısının negatife yöneldiği araştırmalar sonucunda gözlenmiştir (Andersson ve Bateman, 1997; Çetinel, 2010; James, 2005; Köybaşı, Uğurlu ve Öncel, 2017; Okçu, Şahin ve Şahin, 2015; Özen Kutanis ve Yıldız, 2013).

Bu bulgular ışığında, *'ne kadar düşük örgütsel sinizm düzeyi, o kadar yüksek verimlilik ve etkililik'* düşüncesine varılabileceği söylenebilir. Örgütsel sosyalleşme, ruhsal birliktelik oluşturuucu uygulamalar geliştirme (Aslan ve Korkut, 2015), çalışma koşullarının iyileştirilmesi (Kahveci ve Demirtaş, 2015), öğretmenlerin okulda değerli olduklarını ve dikkate alındıklarını hissetmelerinin sağlanması, gerekli konularda öğretmenlerin –uzmanlık bilgisi ve deneyimleri dikkate alınarak– görüşlerinin alınması gibi stratejilerin örgütsel sinizm düzeyini azaltmada etkili sonuçlar getireceği düşünülebilir. Sinizm duygusundan uzak, birliktelik ruhunda ortak çaba etrafında hareket eden öğretmenlerin toplumların geleceğine daha artı değer katma olasılığının oldukça yükseleceği de akılda tutulmalıdır.

2.1.8. Örgütsel Adalet

İnsanlar gereksinimlerini karşılamak amacına yönelik diğer insanlarla etkileşime geçmek, ortak amaçlara ulaşmak için birlikte hareket ederek gruplar oluşturmak ve sosyal hayatı paylaşmak durumundadır. Bu 'paylaşma' süreci, grup üyelerinin bireysel değerlendirmelerine göre farklılaşan pek çok etmeni de kapsayan genel bir süreçtir. Bu süreçte, örgütlerin varlığını ve etkililiğini sürdürebilmesi yönündeki etkinliklerin neredeyse tamamı insanlar yoluyla yapılmaktadır (Altinkurt, 2013). Özellikle insan ilişkileri kuramıyla birlikte, örgütün 'en hayati ögesi' insan kaynağı üzerinde bakışlar odaklanmış ve işgörenlerin verimliliğine etki eden etmenlerin önemi üzerinde daha fazla tartışılmaya başlanmıştır. Bireylerin verimliliğini, bağlılık ve doyum düzeylerini etkileyen

ve bireyler tarafından grup etkileşimini değerlendirmede göz önüne alınan ölçütlerden biri de adalettir.

Örgütlerde adil uygulamaların önemi yaygın biçimde kavrandıkça, sosyal ve kişilerarası adalet teorilerinin (ör. Homans'ın (1961) dağıtımsal adalet teorisi; Adams'ın (1965) eşitlik teorisi; Stouffer ve arkadaşlarının (1949) görelî yoksunluk teorisi) örgütsel davranışları anlamak için kullanılması kaçınılmaz olmuştur (Greenberg, 1990: 399). Çünkü işgörenler eylemlere ve alınan kararlara tepki geliştirirler. Onama veya onaylamama durumuna ve bu eylemlerin *haklı/uygun* veya *haksız/uygunsuz* olarak algılanmasına göre daha sonraki tutum ve davranışlarını belirlerler. Bu bağlamda, adalet genellikle örgütlerin merkezi ilgi odağıdır denilebilir. Örgütlerde adalet ödemeler, terfi fırsatları, görevlendirmeler, işgörenler arası iletişim, karar alma ve personel seçimi prosedürleri algıları ile ilgili uygulamaları da içerebilen geniş bir konudur.

Örgütsel adalet kavramı, özellikle 2000'li yıllarda örgütsel davranış alanyazınında önem kazanan ve sık çalışılan bir konu haline gelmiştir. Sosyal bilimciler ve örgüt bilimciler göre bir davranışın adil olması bireyin o davranışı adil bulması ile ilgilidir (Folger ve Cropanzano, 1998). Cropanzano ve Greenberg'e göre ise (1997: 318) örgütsel adalet, işyerindeki uygulamaların çalışanlarda oluşturduğu tarafsızlık algısı anlamına gelmekte ve yöneticilerin adaletli ya da adil olma durumunu tanımlamak için kullanılmaktadır (Colquitt, Conlon, Porter, Wesson ve Ng, 2001:425). Bir başka ifadeyle, örgütsel adalet 'örgütün işgörelere eşit mesafede durması, hakkaniyetli ve dengeli davranma düzeyine ilişkin işgörelerde oluşan algı' olarak tanımlanabilir.

Örgütsel adalet alanyazında, üç boyut altında kavramsallaştırılmaktadır: Dağıtımsal adalet, İşlemsel adalet ve Etkileşimsel adalet. Bu boyutların odak noktaları örgütün sahip olduğu kaynakların veya çıktıların dağıtılması, işgörelerin karar alma sürecine katılma düzeyi ve işgörelar arası ilişkilerde izlenen yaklaşımlarla ilgilidir (Folger ve Cropanzano, 1998:xxi – xii). Örgütsel adalet, genellikle işgörelin 'öznel değerlendirmelerini' esas alan bir yapıdır. İşgörel, birey olarak, yönetsel uygulamaları, kişilerarası ilişkileri ve kaynakların kullanımını diğer işgöreleri de dikkate alarak, kendi penceresinden değerlendirmekte ve ulaştığı sonuca göre davranışlarını ve tutumlarını biçimlendirmektedir.

Bununla birlikte, Viswesvaran ve Ones (2002) işgörenlerin örgütün ahlaki kriterlere uyum düzeylerini sorguladıkları deontik adaleti de bu boyutlara eklemektedir. Folger, Cropanzano ve Goldman (2005) da işyerinde işgörenlerin görev ve sorumluluklarının yerine getirilip getirilmediğinin değerlendirilmesinin oldukça işlevsel olduğuna vurgu yapmıştır (Akt: Akın, Sarıçam, Kaya, Akdeniz, Gediksiz, Toprak vd., 2013). Biçer ve Sarıçam'a (2015) göre de, '*görev ve sorumluluklarını bilincinde olmak*' olarak tanımladıkları deontik adalet uygulamada adil davranmak kadar önemlidir.

2.1.8.1. Dağıtımsal Adalet

Bireylerin örgüte katılma nedenleri ve beklentileri dikkate alındığında, işgörenler '*amaçların gerçekleştirilmesine yönelik eşgüdümlemiş birlikteliğe*' yaptıkları katkı, sundukları destek ve harcadıkları efor karşılığını almayı beklediklerinden, örgüt içerisinde kaynakların, görev ve sorumlulukların ve kazanımların dağıtımının nasıl yapıldığı, paylaşımın hangi esaslara uygun olduğu ve diğerlerine ve işgörenin kendine '*ne düştüğü*' öncelikli düşünülen nokta olarak dikkati çekmektedir. Akgeyik'in (2014:23) de ifade ettiği gibi, birey-örgüt ilişkisinde paylaşırma sorununa öncelik ve önem kazandırmaktadır. Bu sorun, örgütsel adaletin dağıtımsal boyutu ile ilgilidir.

'Dağıtımsal adalet' kavramı, örgütsel adalet alanyazınında ilk ortaya atılan kavramdır ve örgütlerde kaynakların, görevlerin ve kazanımların / çıktılarının dağıtılması ya da bölüşümünden bahseder (Kasapoğlu, 2015:25). Bu boyut, Adams'ın '*sosyal değişim kuramı*'na temellendirilmektedir. Adams'a göre, işgörenlerin öncelikli düşüncesi '*çıktıların adil olup olmadığıdır*' (Akt: Colquitt vd, 2001:426). Çalışanların elde ettikleri kazanımların, ödüllerin adil dağıtılıp dağıtılmadığına ilişkin algılamalarını ifade eden dağıtımsal adalet kavramına göre, çalışanlar kendilerine adil davranıldığını düşündüklerinde; işlerine, kazanımlarına ve yöneticilerine karşı daha olumlu davranış göstermektedirler (Moorman, 1991:845).

2.1.8.2. İşlemsel Adalet

Örgütsel adalet düşüncesi çoğunlukla ve genellikle '*paylaşımlar*' üzerinde odaklanırken, sosyal psikoloji araştırmaların dağıtıma ilişkin sonuçları üzerinde durmaktan bu dağıtımların nasıl karara bağlandığına doğru bir gelişme göstermesi (Cohen-Charash ve Spector, 2001; Cropanzano ve Greenberg, 1997:327) ile Thibaut ve

Walker (1975) bu kavramı süreçler ile de ilişkilendirmiş ve alanyazına işlemsel adalet kavramını kazandırmışlardır (Akt: Colquitt vd., 2001).

Folger ve Greenberg (1985:143) özetle işlemsel adaleti karar alma süreçlerinin adil olup olmamasına ilişkin algılar biçiminde tanımlamakta iken, Folger ve Cropanzano (1998:26), bu tanımları biraz daha genişleterek, işlemsel adaleti, kazanımların belirlenmesinde izlenen metotlar ve karar alma, çatışma çözümü ve görevlendirme süreci gibi süreçlerle ilgili adalet algılaması olarak tanımlamıştır. Scandura'ya (1999) göre ise işlemsel adalet; işgörenlerin, örgüt tarafından izlenen işlemlerin doğruluğuna yönelik algılamasıdır. Diğer bir ifadeyle, işlemsel adalet, karar alma sürecinde işgörenlerin 'sesinin' düzeyi ve belli kuralların izlenip izlenmediği ile ilgili bir algılamadır.

İşlemsel adalet, dağıtım kararlarının nasıl verildiği ve aynı zamanda nesnel ve öznel durumlarla ilgili değerlendirmeleri de kapsamaktadır (Konovsky, 2000; Özdevecioğlu, 2003). Karar alma sürecinde bireylerin rolleri ve konumlarını belirleyen belli kuralların olup olmadığı işlemsel adaletin temel ilkesidir (Cropanzano, Bowen ve Gilliland, 2007:38). Cropanzano, Bowen ve Gilliland'a (2007) göre, adil bir işlem 'herkese aynı usulde/tutarlı biçimde uygulanabilir olma', 'önyargılardan uzak olma', 'doğru/uygun olma', 'ilgili paydaşları temsil edebilme', 'düzeltilebilir olma' ve 'ahlaki normlarla tutarlı olma' gibi bir takım özelliklerle belirlenebilir.

İşlemsel adalet, işlemlerin adil olup olmadığına ilişkin 'kişisel' algılarına dayalıdır. Bu durumda, karar alınırken kişilerarası ilişkilerin niteliği, süreç hakkında bilgilendirme ve açıklamaların yapılıp yapılmadığı da göz önünde bulundurulmalıdır. İşlemsel adalet algısı, işgörenlerin prosedürler hakkında bilgisi olduğu ve karar alma sürecinde yer aldıkları sürece yüksek olmakta ve süreçler 'adil' olarak görüldüğünde işgörenlerin örgüte bağlılık ve sadakat düzeyleri ve örgütsel amaçlara katkı sunmaya isteklilik düzeyi artış göstermektedir (Cropanzano, Bowen ve Gilliland, 2007:38; Söyük, 2007).

2.1.8.3. Etkileşimsel Adalet

İşgörenlerin örgütsel adalet algılarını belirleyen durumlar dağıtım ve karar alma süreçlerinin adil olup olmaması ile sınırlı değildir; örgüt içerisindeki diğer işgörenler ve yöneticiler ile kurulan insan ilişkileri ve iletişim kanalları da 'öznel' adalet algılarının biçimlenmesinde önemli oynamaktadır. Örgütsel yaşam içerisinde etkileşimde takınılan

tavırlar, izlenen stratejiler, tercih edilen iletişim kanalları, jestler, mimikler, ifadelerde kullanılan kelimeler ve ses tonlaması gibi pek çok faktör bu bağlamda işgörenlerin ‘gözlemi’ altındadır.

Etkileşimsel adalet, işgörenlerin liderlerin kararların uygulanma sürecinde sergiledikleri kişilerarası yaklaşımın niteliğine ilişkin ilgilidir. Bir başka ifade ile işgörenler ile liderler arasındaki iletişimdeki adalet algılaması ya da iletişimin ‘adillik ölçütü’ olarak düşünülebilir (Bies ve Moag, 1986:44; Özdevecioğlu, 2003:79). Etkileşimin adil olup olmama ölçütleri olarak Bies ve Moag (1986), lisansüstü öğrencilerin iş arama deneyimlerinden yola çıkarak, dört ölçüt sunmaktadır: *Dürüstlük, saygı, soruların uygunluğu ve gerekçelendirme*. Bu ölçütler, daha sonra yapılan araştırmaların bulgularına dayalı olarak iki başlık altında kavramsallaştırılmıştır: (a) kararların gerekçelerinin açık ve anlaşılır biçimde ifade edilmesi ve (b) kararların uygulanması sürecinde işgörelere saygılı ve onurlu davranılması (Tyler & Bies, 1990; Akt: Bobocel ve Gosse, 2015).

Cropanzano, Bowen ve Gilliland (2007:38) ise etkileşimsel adaleti ‘bir insanın diğer bir insana nasıl davrandığı’ ile ilişkilendirmekte ve iki alt boyut sunmaktadır: *Bilgisel adalet ve Kişilerarası adalet*. Bu kavramlardan bilgisel adalet, dağıtılan sonuçların ya da kullanılan işlemlerin hangi yollarla belirlendiği hakkında çalışanlara aktarılan bilgiye dayalı açıklamalara ve gerekçelere ilişkindir (Colquitt, 2001; Greenberg, 1990: 561-562; İşleyici, 2015:28). İşler kötü gittiğinde, kararların alınmasının veya dağıtım esaslarının ‘nasıl gerekçelendirildiği’ veya ‘sorumlu kişilerin güvenilir ve adil olup olmadığı’ bilgisel adaletin odak noktasıdır. Kişilerarası adalet ise, anlaşılacağı gibi, örgüt içerisinde aynı amaca yönelik ortak hareket eden bireylerin [yöneticiler ve işgörenlerin] birbirlerine nasıl davrandıkları ile ilgilidir.

Örgütsel adalet iş doyumunu ve örgütsel bağlılığı artırır, örgütsel vatandaşlık davranışlarını destekler, işgören performansını geliştirir ve örgütsel politikaların kabulünü kolaylaştırırken; örgütsel adalet algısının düşüklüğü veya olumsuzluğunun örgütün etkililiği ve çıktılarının niteliği üzerinde sabotaj (Ambrose, Seabright ve Schminke, 2002), hırsızlık (Greenberg, 1990), misilleme gibi sapma davranışları (Skarlicki ve Folger, 1997), yabancılaşma (Ceylan ve Sulu, 2011), sessizlik (İşleyici, 2015), güvensizlik (Piccoli, De Witte ve Pasini, 2011), düşük bağlılık düzeyi (Cohen-

Charash ve Spector, 2001), düşük iş doyumu düzeyi (Bakhshi, Kumar ve Rani, 2009; Batman, 2015), düşük örgütsel vatandaşlık (Abdul Rauf, 2014) gibi olumsuz yansımaları olacağı pek çok araştırmacı tarafından hem kuramsal hem de uygulamalı araştırmalarda ortaya konulmuştur.

Araştırmalarda ortaya konulan bulgular dikkate alındığında, örgütsel bağlamda adalet algısının yöneticiler ve liderler tarafından ‘sağlanması ve korunması gereken’ en temel konulardan biri olarak görülmesinin örgütün etkili ve canlı kalabilmesini destekleyici sonuçlara götüreceği ifade edilebilir. Adalet inancının yerleştiği ve bir kültür unsuru olarak izlendiği örgütlerde, işgörenlerin örgüte ve liderlere desteği, bağlılığı ve ‘doğru işler yaptıklarına’ inancı artacağından örgütsel sinerji oluşacağı, bu ‘birliktelik gücü kaynağının’ örgütsel amaçlara ulaşmada örgütü destekleyeceği de düşünülebilir. Örgütsel adalet, işgören beklentileri ile ilgili bir olgu olarak bakıldığında, kaynak, görev ve sorumlulukların dağıtımı, bilgi paylaşım yolları ve düzeyi ve işlemlerin ‘ne eşitlikte’ izlendiği gibi yönetsel alanlarda işgörelere düşen pay ile doğrudan ilintilidir; tüm bu yönetsel alanlarda şeffaflık ve içermeye derecesi arttıkça, adalet ve hesapverebilirlik inancında bir olumlulaşma gözleneceği varsayılabilir. Örgütsel adaletle dair olumlu algı, ‘katalizör’ bir güce dönüşebilir ve örgüt ‘*daha iyiye ulaşmada*’ avantaj sağlayabilir.

2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, konularla ilgili alanyazın taraması neticesinde ulaşılan araştırmalara ‘Yurt İçi Araştırmalar’ ve ‘Yurt Dışı Araştırmalar’ alt başlıkları altında yer verilmiş, araştırma bulguları özet biçimde sunulmuştur.

2.2.1. Örgütsel Mutluluk ile İlgili Yurt İçi Araştırmalar

Moçoşoğlu ve Kaya (2018) hem okul yöneticileri [müdürler ve müdür yardımcıları] hem de öğretmenlerin görev yaptıkları okullara ilişkin örgütsel sessizlik ve örgütsel mutluluk düzeylerini belirlemeyi ve bazı değişkenler [cinsiyet, görev türü, medeni durum, okul türü] açısından karşılaştırmayı amaçlamışlardır. Araştırmada örgütsel mutlulukla ilgili veriler Paschoal ve Tamayo (2008) tarafından Portekizce olarak geliştirilen ve daha sonra Demo ve Paschoal’ın (2013) İngilizceye çevirdiği, Türkçe uyarlama çalışması ise Arslan ve

Polat (2017) tarafından yapılan Örgütsel Mutluluk Ölçeği (ÖMÖ) kullanılarak toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre, cinsiyet, görev türü ve medeni durum değişkenleri açısından örgütsel mutluluk düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmazken, okul türü anlamlı fark kaynağıdır. İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Katılımcıların örgütsel sessizlik ve örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkiye bakıldığında, negatif yönlü anlamlı bir ilişkinin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ertong (2018), okullarda öğretmen algılarına göre örgütsel mutluluğa etki eden etmenlerin ve örgütsel mutluluğun artırılmasında yapılması gerekenlerin belirlenmesini amaçlamıştır. Olgubilim çalışması olarak desenlenmiş araştırmada veriler, Şahinbey ilçesindeki dört ortaokulda görev yapmakta olan toplam 40 öğretmenle yapılan görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. İçerik analizi yapılmış ve bulgular altı tema altında toplanmıştır. ‘Yönetim Süreçleri’ ile ilgili olarak öğretmenleri en çok mutlu eden iki etmen ‘Takdir görme’ ve ‘Elde Edilen ürün’; ‘İşedönük Davranışlar’ teması altında ‘Saygı, sevgi ve hoşgörü’ ve ‘Tatiller’; ‘Bağlılık’ teması altında ‘Öğretmen ve öğrenci sevgisi’ ve ‘Aidiyet duygusu’; ‘İletişim’ teması altında ‘Empati’ ve ‘Okuldaki sosyal aktiviteler’; ‘Çevresel Faktörler’ teması altında ‘Öğrencilerin mutluluğu’ ve ‘Çevrenin öğretmene saygı duyması’ ve ‘Ekonomik Faktörler’ teması altında ‘Gelir yeterliliği’ ve ‘Kredi imkânları’ yer almaktadır.

Keser (2018) farklı sektörlerde ve farklı büyüklükteki örgütlerde çalışmakta olan 3978 katılımcıdan elde ettiği verilere dayalı olarak Türkiye’de işteki mutluluk düzeyi ile ilgili bulgulara ulaşmayı amaçlamıştır. Hem internet profesyonel ağlarda (LinkedIn) hem de işyerlerinde uygulama aracılığıyla toplanan verilere göre, işgörenlerin %67’si, akademisyenlerin ise %85’i işte mutlu olduklarını ifade etmektedir. Kadın ve erkek katılımcıların mutluluk düzeyleri birbirine yakındır. Mesleki kıdem yükseldikçe mutlu hissetme oranı da yükselmektedir. İşyerinde mutsuzluk nedenlerine ilişkin bulgulara bakıldığında, akademisyenler açısından özellikle örgütsel adaletsizlikler ve kötü çalışma koşulları öne çıkmaktadır. Genel olarak bakıldığında ise, diğer sektörler de dikkate alındığında, düşük ücret, adaletsiz uygulamalar ve aşırı iş yükü öne çıkan mutsuzluk nedenleri olarak gözlenmektedir.

Sezer ve Can (2018) öğrencilerin okullarında kendilerini mutlu hissedebilmeleri için gerekli olan/olabilecek niteliklerin veliler gözünden değerlendirilmesini amaçladıkları durum çalışması desenli nitel araştırmalarında, çocukları ilköğretim, ortaokul veya liselere devam etmekte olan öğrenci velilerinden veri toplamışlardır. Velilerden birinci kısımda çocuklarını okullarında mutlu kılacak on nitelik yazmaları, ikinci kısımda ise bu nitelikleri öncelik sırasına göre 1-10 arası numaralandırmaları istenmiştir. İçerik analizi bulgularına göre, velilerin görüşleri dokuz tema altında toplanmıştır: *Fiziksel şartlar, Öğrenme Ortamı, Okul Ortamı, Öğretmen Nitelikleri, İletişim ve İşbirliği, Öğrenme Etkinlikleri, Sosyal Aktiviteler, Okul Yönetimi ve Eğitim Politikaları*. Okulun hijyenik bir yer olması, yeterli donanımına sahip olması, öğrencilerin adil değerlendirilmesi, öğrenci-odaklılık, okul güvenliği, öğretmenlerin mesleğine düşkün olmaları, öğrencilere yakın ilgi göstermeleri, okul-aile işbirliğinin ve koordinasyonun sağlanması, öğrenme etkinliklerinin çocukların yetenek ve olgunluklarıyla uyumlu olması, sosyal aktivitelere yer verilmesi, okul yöneticilerinin liderlik yapması ve değişime açık bir yaklaşım izlemesi ve eğitimin demokratik ve laik olması velilerin aradığı nitelikler arasında öne çıkanlar olarak belirtilebilir. Niteliklerin önceliğe göre sıralanmasına ilişkin bulgulara bakıldığında, özellikle okulun fiziksel şartları [hijyen, sağlıklı beslenme, yeterli eğitim araç-gereçleri, öğrenci sayısının azlığı gibi] ve öğrenme ortamının [adil değerlendirme, öğrenci-merkezlilik, işbirlikçi öğrenme, test kaygısından uzak öğrenme, öğrenmeye ilgi duyma gibi] daha ön planda tutulduğu gözlenmektedir.

Tösten, Avcı ve Şahin (2018) beden eğitimi öğretmenlerinin örgütsel mutluluk düzeyleri ile örgütsel sosyalleşme düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. 244 öğretmenden toplanan verilere dayalı olarak ulaşılan bulgulara göre, beden eğitimi öğretmenlerinin örgütsel mutluluk algısı ‘Yüksek’ düzeyde, örgütsel sosyalleşme algısı ise ‘Çok Yüksek’ bulunmuştur. Değişkenler arası korelasyonlara bakıldığında, örgütsel mutluluk ile örgütsel sosyalleşme arasında orta düzeyde ve pozitif ilişki saptanmıştır. Örgütsel mutluluk örgütsel sosyalleşme düzeyinin anlamlı bir yordayıcısıdır ve varyansın yaklaşık %55’ini açıklamaktadır. İletişim boyutu en fazla etki yapan boyut olarak gözükmekte ve hem sosyalleşmede hem de mutlulukta meslektaşlar arası iletişimin önemine vurgu yapılmaktadır.

Arslan ve Polat (2017) Demo ve Paschoal (2013) tarafından İngilizceye çeviri çalışması yapılan Örgütsel Mutluluk Ölçeğini (ÖMÖ) [*Well-Being at Work Scale*] Türk

kültürüne uyarlama çalışmasını yapmışlardır. 5’li Likert-tipi derecelendirilmiş ölçme aracı Türkçe formunda ‘Olumlu Duygular’, ‘Olumsuz Duygular’ ve ‘Potansiyeli Gerçekleştirme’ olarak isimlendirilen üç alt boyut ve toplam 28 madde yer almaktadır. Duygularla ilgili maddeler ‘Son altı aydır işimde kendimi [*Sıfat*] hissediyorum’ biçimindedir. Olumsuz duygular ters puanlanmaktadır. Ölçekten alınacak toplam puanın yüksekliği, örgütsel mutluluk düzeyinin yüksekliğini işaret etmektedir.

Terzi (2017) öğretmenlerin iş doyumunu ile mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladığı ilişkisel desenli araştırmasında Oxford Mutluluk Ölçeği – Kısa Formu veri toplama aracı olarak kullanılmış ve farklı okul türlerinde [Okul öncesi, İlkokul, Ortaokul, Anadolu lisesi] görevli 337 öğretmenden elde ettiği verilere dayalı olarak iş doyumunu düzeylerinin mutluluk düzeylerini yordayıp yordamadığı basit doğrusal regresyon ile analiz edilmiştir. Analiz neticesinde, iş doyumunu hem alt boyutları hem de toplam iş doyumunu puanları açısından bakıldığında, mutluluk düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olarak bulunmuştur. İş doyumunu, mutluluktaki varyansın %28’ini açıklayabilmektedir.

Düzgün (2016) ortaokullarda görevli öğretmenlerin mutluluk düzeyleri ile sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişkileri araştırdığı çalışmasında, öğretmenlerin mutluluk düzeyinin ‘orta düzeyde’ olduğu sonucuna ulaşmıştır. Cinsiyet değişkenine göre, erkek ortaokul öğretmenleri lehine anlamlı farklılık saptanmıştır. Diğer değişkenlere ilişkin olarak, yaş değişkeni açısından 51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenler, meslekteki kıdem açısından 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler, daha önce sınıf yönetimi ile ilgili eğitim alma değişkeni açısından eğitim/ders,/kurs veya seminer almış olan öğretmenler daha mutludurlar. Bu gruplar ile diğer gruplar arasındaki fark da istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bununla birlikte, medeni durum, branş, görev yaptığı okuldaki çalışma süresi, eğitim düzeyi, sınıf yönetimi ile ilgili bir yayın okuyup okumama durumu ve sınıflardaki ortalama öğrenci sayısı değişkenleri mutluluk düzeylerinde anlamlı bir farklılık oluşturacak düzeyde etki göstermemektedir. Sınıf yönetimi becerileri ile mutluluk düzeyleri arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Buna göre, sınıf yönetimi konusunda becerilerini geliştiren öğretmenlerin mutluluk düzeyleri de artmaktadır.

Duran (2016) Amasya ilinde görevli okul yöneticileri üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında, mutluluk düzeyi ile öz-yeterlik algı düzeyleri arasındaki ilişkileri araştırmıştır. Betimsel tarama yöntemi kullanılan çalışmada okul yöneticilerinin ‘Katılıyorum’ düzeyinde mutlu oldukları, mutluluk düzeylerinin cinsiyet, yaş, medeni durum, yönetim görevi, yöneticilikteki kıdem, öğretmenlikteki branş, bulunduğu okuldaki çalışma süresi, eğitim düzeyi, okuldaki öğrenci sayısı ve okuldaki öğretmen sayısı değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermezken meslekteki kıdem, değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin mutluluk düzeyleri ile öz-yeterlik düzeyleri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin varlığına ilişkin bulgulara da ulaşılmıştır.

Bulut (2015) “ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlerin Türk toplumu özelliklerini göz önünde bulundurarak, örgütsel mutluluk algılarını ve örgütsel mutluluğun alt boyutlarını belirleme” amacını taşıyan karma araştırmasında nicel veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Okul Örgütsel Mutluluk Ölçeği” (OÖMÖ) kullanmış, nitel kısımda ise Gaziantep il merkezi merkez ilçelerinde görev yapmakta olan 37 ortaöğretim öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapmıştır. OÖMÖ; yönetim süreçleri, mesleki tutum, iletişim, adanmışlık ve ekonomik koşullar olmak üzere beş alt boyuttan ve toplam 38 maddeden oluşmaktadır. Araştırma neticesinde elde edilen bulgulara dayalı olarak, ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenlerinin ‘yönetim süreçleri’, ‘mesleki tutum’, ‘iletişim’ ve ‘adanmışlık’ alt boyutlarında “yüksek düzeyde”; ‘ekonomik koşullar’ alt boyutunda ise “düşük düzeyde” örgütsel mutluluk algıları olduğu görülmüştür.

Yıldırım, Arastaman ve Daşcı (2015) öğretmenlerin *mesleki iyilik*¹⁴ algısını ölçümlemeye yönelik olarak kullanılabilir bir ölçme aracı geliştirmiş ve öğretmenlerin mesleki iyilik düzeylerini bazı değişkenler açısından karşılaştırmışlardır. ‘Özyeterlik’, ‘İsteklilik’, ‘Tanınma ve takdir görme’ ve ‘Mesleki işbirliği ve paylaşım’ şeklinde adlandırılan dört boyuttan ve toplam 21 maddeden oluşan “Öğretmenlerin Mesleki İyilik Algısı Ölçeği” geliştirilmiştir. Bulgulara göre, öğretmenlerin mesleki iyilik algısı orta düzeydedir. Bununla birlikte alt boyutlara bakıldığında, öğretmenler özyeterlik açısından en yüksek ortalamaya sahipken; görev yaptıkları okullarda yöneticiler tarafından takdir

¹⁴ Yıldırım, Arastaman ve Daşcı (2015) bu ifadeyi, ‘mesleki iyi oluş / professional well-being’ ifadesi karşılığı olarak kullanmayı tercih etmektedir.

edilme ve öğretmenlik mesleğinin statüsüne ilişkin olarak daha düşük ortalamaya sahiptirler. Cinsiyet değişkeni, mesleki iyilik algısı açısından, kadın öğretmenler lehine anlamlı fark ortaya koyarken, diğer değişkenlerle ilgili olarak ise anlamlı farklılık bulunamamıştır. Araştırmanın üçüncü aşamasında ise, mesleki açıdan iyi hissetme nedenleri / etmenleri ile ilgili bir soru sorulmuş ve görüş alınmıştır. Genel anlamda nitel bulgular değerlendirildiğinde, öğretmenler arası iletişim, paylaşım ve yardımlaşma, öğrencilerdeki öğrenme isteği, öğretmenlik çabalarının etkisinin öğrencilerde hissedilmesi, yöneticilerden olumlu geribildirim alınması öğretmenlerin mesleki iyilik algısına olumlu yansımaktadır.

Yıldırım (2014) öğretmenlerin mesleki iyi oluş düzeylerine etki eden temel faktörleri belirlemeyi amaçladığı araştırmasında öğretmenlerin bireysel, mesleki ve örgütsel özelliklerini içeren kuramsal bir modeli test etmiştir. Bu modelde, mesleki iyi oluş iş doyumunu, öz-yeterlik, heves, güdülenme ve otorite kavramlarını kapsayan bir yapı olarak düşünülmüştür. Hiyerarşik regresyon analizi sonuçlarına göre, öğretmenlerin mesleki iyi oluşlarına etki eden temel faktörler işgörenler arası işbirliği, adil değerlendirme ve geribildirimler, olumlu okul iklimi, öğrenci-merkezli öğretmenlik uygulamaları, sınıf iklimi ve mesleki gelişim olarak bulunmuştur.

Kara (2010) işgörenlerin iş doyumunun mutluluk ve başarıya göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek ve iş doyumuna hangisinin daha fazla katkısı olduğunu ortaya koymayı amaçladığı araştırmasında özel ve kamu sektöründe farklı görevlerde çalışan 282 kişiden veriler toplamıştır. Cinsiyet, medeni durum, kıdem, toplam kıdem, eğitim düzeyi, ünvan ve gelir düzeyi demografik değişkenler olarak alınmıştır. Araştırma bulgularına göre, işgörenlerin mutluluk düzeyleri, yalnızca toplam kıdeme göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bulgular, “mutluluk ile iş doyumunu arasında pozitif bir ilişki vardır” hipotezini doğrulamıştır. Ayrıca, başarı, iş doyum düzeyi üzerinde mutluluktan daha fazla etkiye sahip olarak bulunmuştur.

Karaman, Yücel ve Dönder (2008) ilköğretim okulu öğretmenlerinin görüşlerine göre okullardaki bürokratikleşme derecesi ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında, öğretmenlerin mutluluk düzeylerini örgütsel davranış kapsamında ele almaktadır. Araştırma bulguları, örgütsel vatandaşlık davranışları üzerinde bürokrasinin etkisinin olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca,

kuralların aşırı öne çıkarıldığı ve vurgulandığı okullarda öğretmenler arasında mutluluk algısının düşük olduğu ve bu tür okullarda yönetime ilişkin adaletsizlik algısının yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır.

2.2.2. Örgütsel Mutluluk ile İlgili Yurt Dışı Araştırmalar

Brouskeli, Kaltsi ve Loumakou (2018) Yunanistan eğitim sisteminde farklı ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin mesleki iyi oluş ve psikolojik sağlık düzeyleri arasındaki ilişkileri ve bu değişkenlerin bazı bağımsız değişkenlere göre karşılaştırılmasını amaçlayan araştırmalarında öğretmenlerin mesleki iyi oluşlarını ölçmek için ‘Çalışma koşulları’, ‘Çalışma arkadaşları’, ‘Meslekî yeterlikler’ ve ‘İşgören ve İş’ alt boyutlarından oluşan ve “*Okul İşgörenleri Mesleki İyi Oluş Modelini*” esas alan bir ölçme aracı kullanmışlardır. Bulgular, Yunan okullarındaki öğretmenlerin özellikle çalışma koşullarına ilişkin daha düşük, ancak genel olarak bakıldığında ortalamanın üzerinde bir iyi oluş düzeyine sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Cinsiyet, yaş, farklı yeterlilikler [ikinci üniversite okuma, lisansüstü öğrenim], öğretmenlik kıdemi ve branş açısından mesleki iyi oluş anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır. Bununla birlikte; şehirleşme, okul türü, okul büyüklüğü ve öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları değişkenleri açısından anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Cinsiyet değişkeni, mesleki iyi oluşun ‘Çalışma Koşulları’ alt boyutunda erkek öğretmenler lehine anlamlı fark ortaya çıkarmaktadır. Yaş değişkeni de, 30-40 yaş arası öğretmenler ile 41-50 yaş grubu öğretmenler arasında mesleki iyi oluşun ‘Çalışma Arkadaşları alt boyutunda anlamlı fark ortaya çıkarmaktadır. Sosyal Bilimler dersleri öğretmenleri daha yüksek ortalamaya sahiptirler. Şehir merkezlerindeki okullarda görevli öğretmenlerin mesleki iyi oluş düzeyleri daha düşüktür. Psikolojik sağlık ve mesleki iyi oluş arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki saptanmıştır. En yüksek ortak varyans yüzdesine sahip boyut ‘Çalışma arkadaşları’ boyutu olarak gözlenmiştir.

Paterson ve Grantham (2016) İskoçya’da ilkokullarda öğretmenleri mutlu eden faktörleri belirlemeyi amaçladıkları araştırmada iki aşamalı bir yol izlemişlerdir. Birinci aşamada Glasgow Motivasyon ve İyi Oluş Profili aracılığıyla okulların profilleri belirlenmiş ve en yüksek değerleri ortaya koyan okullar ikinci aşamaya alınmıştır. Bir okulda görev yapan altı öğretmen odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiş ve ‘öğretmen mutluluğunu’ destekleyen etmenler belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma neticesine,

‘Sağlık ve Güven’, ‘Özerklik’, ‘Kurum’ ve ‘Yönetim’ başlıkları altında etmenler sıralanmıştır. Bu etmenlere örnek olarak ‘yardım isteyebilme’, ‘okulda mutlu hissetme’, ‘meslektaşlardan destek görme’, ‘görüşlerin dinlenmesi’, ‘bir öğretmen olarak değer verilmesi’, ‘saygı duyulması’, ‘güven duyulması’ ve ‘kaynakların paylaşılması’ sıralanabilir.

Hempfling (2015) öğrenci işleri personelinin öznel mutluluk, işe yoğunlaşma[*work engagement*] ve örgütsel destek algıları arasındaki ilişkilere odaklandığı araştırmasında, işgörenlerin ‘orta düzeyde’ mutlu olduklarını ortaya koyan bulgulara ulaşılmıştır. Araştırmada ele alınan demografik değişkenlerde yalnızca, ‘*öğrenci işleri departmanında çalışılan yıl*’ değişkeni öznel mutluluk, işe yoğunlaşma ve algılanan örgütsel destek açısından anlamlı fark kaynağı olarak bulunmuştur. Ayrıca, örgütsel destek algısı yüksek olan katılımcıların daha mutlu işgörenler olduğu da bulgularla ortaya konmuştur.

Kim ve Choi (2015) pozitif psikolojik sermayenin öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine etkisinde mutluluk ve stresin aracılık etkisini araştırdığı çalışmada 300 ilköğretmeni üzerinde uyguladıkları anket formu aracılığıyla veriler toplamışlardır. Araştırma bulgularına göre, pozitif psikolojik sermaye öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını olumlu yönde etkilemektedir. Mutluluk, örgütsel bağlılık ile psikolojik sermaye arasında olumlu bir aracı olarak bulunmuştur. Bu bulgulara dayalı olarak da, araştırmacılar, örgütsel mutluluk ve pozitif psikolojik sermaye düzeylerinin artırılmasının örgütsel bağlılığın sürdürülmesinde önemli bir gereksinim olduğunu ifade etmektedirler.

Soykan (2015) Yeni Zelanda’da psikolojik sermayenin öğretmen öznel iyi-oluşu ve stress üzerindeki etkilerini araştırdığı çalışmada, psikolojik sermayenin stresten korunmada önemli bir ‘koruyucu etmen’ olduğunu ve yüksek iyi oluş düzeyine sahip öğretmenlerin daha yüksek psikolojik sermayeye ve daha düşük stress düzeyine sahip olduklarını saptamıştır. Psikolojik sermaye yaşam doyumu ve olumlu duygulanım ile pozitif ilişkiliyken algılanan stress ile negatif ilişkilidir.

Williams, Kern ve Waters (2015) onbeş aylık bir sürede 432 öğretmen ile gerçekleştirdikleri araştırmalarında psikolojik sermaye, örgütsel erdemler ve okul işgörenlerinin işteki mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, psikolojik sermaye ve örgütsel erdem algıları

işgören mutluluğunun yordayıcısı olarak bulunmuştur. Ayrıca, psikolojik sermaye ve örgütsel erdem algısı ile işteki mutluluk düzeyi arasında yüksek düzeyde pozitif bir korelasyon bulunmuştur.

Buragohain ve Hazarika (2015) ortaokul öğretmenlerinin mutluluk düzeyleri ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişkileri konu edinmişlerdir. Araştırma bulgularına göre, Kırsalda çalışan öğretmenler ile şehirde çalışan öğretmenlerin mutluluk düzeyleri anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Okul türü, çalışma biçimi [Sözleşmeli / Kadrolu] değişkeni anlamlı farklılık kaynağı olarak bulunmuştur. Cinsiyet değişkeni açısından ise anlamlı farklılık saptanmamıştır. Mutluluk düzeyi ile iş doyumunu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Collie (2014) öğretmenlerin ve öğrencilerin okul deneyimlerine oldukça fazla etki eden öğretmenlerin iyi oluş düzeyleri ve motivasyon kavramları üzerine odaklanmıştır. Araştırmacı, çalışmasını üç araştırma üzerinde gerçekleştirmiştir. Birinci araştırmada, öğretmen iyi oluşunu ölçmeye yönelik olarak bir ölçme aracı [Öğretmen İyi Oluş Ölçeği] geliştirilmiştir. Öğretmen İyi Oluş Ölçeği “İş yükü iyi oluşu”, “Öğretmen iyi oluşu” ve “Öğrenci etkileşim iyi oluşu” alt boyutlarından oluşmaktadır. İkinci araştırmada öğretmen iyi oluşu, motivasyon, iş doyumunu ve örgütsel bağlılık modeli test edilmektedir. Üçüncü araştırmada öğretmen iyi oluşu ile öz-yeterlik algılarının zaman içerisindeki değişimi incelenmektedir. İyi oluş sabit düzeyde kalırken, sınıf yönetimine ilişkin öz-yeterlik artış göstermektedir. Araştırma bulguları ayrıca özerlik ve yetkinlik gibi temel psikolojik gereksinimlerin de iyi oluşu anlamlı biçimde yordadığını ortaya koymaktadır.

Yadav (2012) farklı kademelerdeki kurumlarda [ilkokul, ortaokul ve liselerde] görev yapmakta olan öğretmenlerin mutluluk düzeyleri ile öğretmenlik etkililik düzeyleri arasındaki ilişkileri araştırmıştır. Yaş, cinsiyet ve meslekî kıdem değişkenleri de dikkate alınmıştır. Araştırma bulguları, öğretmenlerin mutluluk düzeyleri ile etkililik düzeyleri arasında pozitif yönde yüksek korelasyonu işaret etmektedir. Mutluluk, öğretmenler için, öğretmenlik niteliğini artırıcı yönde etkiye sahiptir. Mutluluk algıları cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre anlamlı biçimde farklılaşmazken, kıdem anlamlı farklılık kaynağı olarak bulunmuştur.

Peplinski (2014), çalışılan kurumla/örgütle ilgili algıların işgörenlerin düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını nasıl etkilediğini ortaya çıkarmak amacıyla

taşıyan araştırmasında algılanan sosyal destek ve işgören sinizminin işgören iyi oluşu üzerindeki etkilerini belirlemeyi araştırmıştır. Online bir anket ve araştırmacının uyguladığı basılı anket aracılığıyla veriler farklı sektörlerde ve bir imalat firmasında görevli 161 işgören üzerinden toplanmıştır. Bulgulara göre, algılanan sosyal destek ile örgütsel sinizm arasında güçlü ve negatif yönlü bir ilişki saptanmıştır. Duyuşsal sinizm iyi oluş ve işgören devri eğilimleri üzerinde kısmî aracı etkiye sahipken, bilişsel sinizm de algılanan sosyal destek ve sosyal işlevsizlik/bozukluk arasında aracı etkiye sahiptir.

Zhang ve Gibson (2013) özellikle etkileşimsel adalet ile işgören mutluluğu üzerinde durdukları araştırmada, bir Amerikan üniversitesinin farklı enstitülerinde öğrenimlerini sürdürmekte ve aynı zamanda bir işte çalışmakta olan 102 lisansüstü öğrencisi üzerinden iki yarıyıldan gerçekleştirildiği açık-uçlu ve kapalı uçlu görüşmeler aracılığıyla veri toplamışlardır. Katılımcılara öncelikle danışmanlarından en son ne yapmasını/yapılmasını istedikleri ve bunun karşılığında aldıkları tepkiler sorulmuştur. Daha sonraki aşamada ise, o durumu akılda tutmaları ve danışman tepkileri, işgören mutluluğu, etkileşimsel adalet ve memnuniyet düzeyi gibi konularla ilgili maddelerin yer aldığı bir veri toplama aracı kullanılmıştır. Bulgulara göre, danışmanların ilgili davranışları ve öğrencilerin etkileşimsel adalet algısı mutluluk düzeyine olumlu etki etmektedir. Etkileşimsel adalet mutluluğu anlamlı bir yordayıcısı olarak bulunmuştur. Ayrıca, etkileşimsel adalet, danışman davranışları ve mutluluk arasında anlamlı bir aracı etkiye sahiptir.

Roffey (2012) de öğretmen – öğrenci ilişkileri ve öğretmenlerin iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişki üzerine odaklanmaktadır. Bu ilişkilerin öğretmen iyi oluşu ve öğretmenlerin stresle ve yıpranmayla başa çıkmadaki rolü sorgulanmaktadır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı araştırmada, Avustralya’da altı okulda [4 ilköğretim, 2 lise] öğretmenler, okul yöneticileri, rehber öğretmenler ve öğrenciler ile yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulguları, alanyazında yer alan ‘olumlu ilişkiler ve sosyal sermaye okullarda dayanıklılık ve iyi oluşun temel dayanaklarından’ bulgusunu desteklemektedir. Okul içerisindeki ilişkilerin niteliğinin iyileştirilmesi ve geliştirilmesi akademik başarı, iyi oluş ve prososyal davranışları doğuracak öğrenme ortamlarını yaratacaktır.

Spilt, Koomen ve Thijs (2011) kuramsal araştırmalarında öğretmenlerin iyi oluş düzeylerinin örgütsel iletişime ve öğretmen-öğrenci etkileşimine etkileri üzerinde

durmaktadır. Araştırmacılar beş aşamalı bir yol izlemektedir. İlk olarak, “Transactional Model of Stress and Coping”[İşlemsel Stress ve Başa Çıkma Modeli] (Lazarus 1991) genel hatlarıyla tanımlanmakta ve değerlendirilmektedir. Bu modelde yer alan ve strese yol açan dış etmenlerin anlaşılması, öğretmen-öğrenci arasındaki ilişkiye yansıyan etkilerin de daha iyi anlaşılmasına katkı sunacağı varsayılmaktadır. İkinci olarak, öğretmen-öğrenci ilişkilerinin öğretmenlerin iyi oluş düzeylerine etkisi ve üçüncü olarak, öğretmen-öğrenci ilişkilerinin öğretmen açısından değeri ile ilgili kuramsal modeller ele alınmakta ve öğretmenlerin öğrencilerle iyi ilişkiler kurmasının gerekliliği vurgulanmaktadır. Dördüncüsü, öğretmenlerin zihni modellerinin onların günlük iş yaşantıları sırasında verdikleri/verecekleri tepkiler ve bu tepkilerin öğretmenlerin iyi oluş düzeylerini nasıl etkilediği ve son olarak da, bu ilişki modellerinin yanlış öğrenci davranışları algısının stress ve tükenmişlik üzerindeki etkisinin ne kadarını açıkladığı araştırılmaktadır. Araştırmada, öğretmen öğrenci ilişkilerinin niteliğinin yalnızca öğretmen iyi oluşu üzerinde olumlu etkiye sahip olmadığı, aynı zamanda dolaylı olarak öğrencilerin okul başarısında da arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, olumlu öğretmen – öğrenci ilişkileri öğrencilerin motivasyonunu arttırırken öğretmenlerin bağlılık düzeyine de olumlu etki etmektedir.

Field ve Buitendach (2011) yılında Güney Afrika’da yükseköğretimde çalışan 123 öğretim elemanı üzerinde mutluluk, işe yoğunlaşma ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler ile ilgili kesitsel bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın amacı mutluluğun ve işe yoğunlaşmanın [*work engagement*] işgörenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini yordayıp yordamadığıdır. Bu araştırmanın sonucunda duygusal bağlılık ve işe yoğunlaşma ile duygusal bağlılık ve mutluluk arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bulgulara dayalı olarak, duygusal bağlılığın işe yoğunlaşma ve mutluluk değişkenleri tarafından yordanabileceği ortaya konmuştur.

Joshanloo ve Afshari (2010) kişilik özellikleri ile ödemonyak (eudaimonic) iyi oluş arasındaki ilişkileri bazı değişkenler düzeyinde araştırdıkları çalışmalarında 240 lisans öğrencisi üzerinden veri toplamış; üç farklı ölçekten yararlanmıştı: Big Five Inventory (John, Donahue, and Kentle, 1991), Toplumsal İyi Oluş Ölçeği (Social Well-being Scale, Keyes, 1998) ve Psikolojik İyi Oluş Ölçeği (Ryff, 1989). Toplumsal iyi oluş düzeyi cinsiyet düzeyinde anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Erkek öğrencilerin aritmetik ortalamaları kız öğrencilerin ortalamasından yüksektir. İki değişkenli

korelasyon sonuçlarına göre, beş kişilik özelliği ile genel ödemonyak iyi oluş arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Beş kişilik özelliği [dışadönüklük, anlaşılabilirlik, dürüstlük, nörotisizm ve tecrübeye açık olma] arasında dürüstlük ve nörotisizm en yüksek düzeyde korelasyona sahiptir.

Jackson, Rothmann ve Van de Vijver (2006) işle ilgili iyi oluş modelinde yer alan yapıların geçerliliğini ve iç tutarlılıklarını sınamak amaçlı gerçekleştirdikleri araştırma bulgularına göre, tükenmişlik iş gereksinimleri ve bozuk-sağlık arasında aracı role sahipken; işe aktif katılım (isteklilik ve adanma) iş kaynakları ve örgütsel bağlılık arasında aracı roldedir. İş kaynakları tükenmişliği azaltıcı bir role sahipken, işe aktif katılıma olumlu katkı sunmakta ve desteklemektedir. Bu bulgulara dayalı olarak araştırmacılar, işle ilgili iyi oluşun olumlu ve olumsuz yanlarının ortaya konduğunu ve modele bu yapıların da dâhil edilebileceğini belirtmektedirler. Araştırmacılar, tükenmişliği ve işe aktif katılımı işle ilgili iyi oluşun iki yönü olarak tanımlamakta ve alanyazından hareketle iyi oluşu ‘ortaya çıkarıcı/çıkaracak durumları’ ve olumlu yanlarını değerlendirmektedir. Tanılayıcı istatistiklere göre, örnekleme yer alan eğitim örgütlerinde görevli farklı görevlerden sorumlu işgörenlerin işe aktif katılım düzeyleri ortalamasının biraz üzerindedir.

2.2.3. Örgütsel Sinizm ile İlgili Yurt İçi Araştırmalar

Girgin ve Gümüşeli (2018) Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde görevli öğretmenler üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmada, örgütsel adalet ve örgütsel sinizm arasındaki ilişkileri belirlemeyi amaçlamışlardır. Öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel sinizm algıları ‘Orta’ düzeydedir. Korelasyon bulgularına bakıldığında, örgütsel adalet ve sinizm arasında negatif yönlü anlamlı ilişkilerin varlığından söz edilebilir. Diğer bir deyişle, örgütsel adalet algısı yükseldikçe, örgütsel sinizm algısında düşüş gözlenmektedir.

Ergen ve İnce (2017) farklı türde (ilkokul, ortaokul ve imam-hatip ortaokulu) ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerinin örgütsel sinizm algılarını farklı değişkenler açısından inceledikleri çalışmada, Sağır ve Oğuz (2012) tarafından geliştirilen ‘Örgütsel Sinizm Ölçeği’ ile verileri toplamış; genel örgütsel sinizm algısının

‘Kararsızım (2,83)’ düzeyinde saptamıştır. Değişkenlerle ilgili bulgularla ilgili olarak, cinsiyet, yaş, medeni durum, öğretmenlik branşı ve mesleki kıdem değişkenleri açısından anlamlı farklılık saptanmazken okul türleri açısından bulgular ortaokul öğretmenlerinin aritmetik ortalama puanları ile ilkokullarda ve imam-hatip ortaokullarında görevli öğretmenlerin örgütsel sinizm aritmetik ortalama puanları arasında anlamlı farklılık olduğunu ortaya koymaktadır. Ortaokullar, örgütsel sinizm algısının en yüksek olduğu kurumlar olarak öne çıkmıştır.

Kasalak ve Güneri (2017), Afyon ili merkezindeki ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmen algılarına göre örgütsel sinizm ve örgütsel adaletin örgütsel bağlılık üzerine etkilerini araştırdıkları çalışmalarında, örgütsel sinizm ile örgütsel adalet arasında orta düzeyde ve negatif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Örgütsel sinizm arttıkça, adalet algısı düşüş göstermektedir. Örgütsel bağlılığın yordanmasına ilişkin olarak her boyut için ayrı regresyon analizi yapılmıştır. Duygusal bağlılık alt boyutu için, Etkileşimsel Adalet, Duyuşsal Sinizm ve Davranışsal Sinizm boyutları anlamlı yordayıcılar iken, Dağıtımsal Adalet ve Bilişsel Sinizm duygusal bağlılığın anlamlı yordayıcı değildir. Devam bağlılığı alt boyutu ile ilgili olarak ise Duyuşsal ve Davranışsal Sinizm alt boyutları devam bağlılığının anlamlı yordayıcıları iken örgütsel adalet alt boyutlarının anlamlı etki yaratmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Köybaşı, Uğurlu ve Öncel (2017) öğretmen algılarına göre örgütsel adalet ve örgütsel sinizm arasındaki ilişkileri belirlemeyi amaçladıkları araştırmayı tarama modelinde desenlemişlerdir. Araştırma bulguları, örgütsel sinizm ile örgütsel adalet arasında yüksek düzeyde negatif yönlü bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Adalet algısı yükseldikçe, örgütsel sinizm algı düzeyi düşmektedir. Ayrıca, regresyon analizi sonucunda, örgütsel adalet algısının alt boyutlarından işlemsel adalet ve dağıtımsal adaletin örgütsel sinizm düzeyini negatif yönde anlamlı biçimde yordadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Kantarcıoğlu (2016) tarama modelinde desenlediği araştırmada Ermeni azınlık okullarında örgüt kültürü ve örgütsel sinizm arasındaki ilişkileri incelemiştir. 2015-2016 eğitim öğretim yılında İstanbul’da faaliyet gösteren 10 Ermeni azınlık okulunda görev yapmakta olan 191 öğretmen üzerinde gerçekleştirilen araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları “Bilişsel Sinizm” ve “Duyuşsal Sinizm” alt

boyutlarında “Hiç Katılmıyorum” düzeyinde; “Davranışsal Sinizm” alt boyutuna ise “Katılmıyorum” düzeyinde saptanmıştır. Cinsiyet, kıdem ve yaş değişkenleri, öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları üzerinde anlamlı farklılık oluşturmamaktadır. “Destek kültürü” ile “Başarı kültürü” ve örgütsel sinizm arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunurken; “Bürokratik kültür” ile “Görev kültürü” ve örgütsel sinizm ve alt boyutları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Arslan (2016) ortaokul ve lise öğretmenleri üzerinden topladığı veriler üzerinden okul yöneticilerinin paternalist liderlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişkileri incelediği çalışmada öğretmenlerin örgütsel sinizm algısını ‘*düşük düzeyde*’ bulgulamıştır. Örgütsel sinizm algısı cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermemekle birlikte, aynı okulda görev yapma süresi değişkenine göre örgütsel sinizmin ‘*Karara katılma*’ boyutunda anlamlı farklılık bulunmaktadır. Bulgular, okul türü değişkeni açısından, öğretmenlerin örgütsel sinizm algılarının örgütsel sinizmin ‘*Uzaklaşma*’, ‘*Olumsuz tutum*’ ve ‘*Karara katılma*’ boyutlarında ve ölçeğin bütününde anlamlı biçimde farklılaştığını ortaya koymaktadır. ‘*Uzaklaşma*’ ve ‘*Olumsuz tutum*’ alt boyutlarında, ortaokulda öğretmenleri liselerde görevli öğretmenlere göre daha yüksek sinizm algısına sahip olarak gözükürken ‘*Karara katılma*’ boyutunda lise öğretmenleri daha yüksek sinizm ortalamalarına sahiptirler

Argon ve Ekinci (2016) örgütsel özdeşleşme ve örgütsel sinizme ilişkin öğretmen görüşleri üzerinden gerçekleştirdikleri çalışmada, örgütsel özdeşleşmenin örgütsel sinizmi yordayıp yordamadığı problemine odaklanılmışlardır. Bulgulara göre, öğretmenler okullarını sahiplenmekte, diğer bir ifadeyle okullarıyla özdeşleşmektedirler. Örgütsel sinizmle ilgili olarak, öğretmenlerin sinizm düzeyleri düşük olarak bulunmuştur. Regresyon analizi bulguları, örgütsel özdeşleşmenin sinizmi düşük düzeyde de olsa etkilediği ve anlamlı biçimde yordadığını ortaya koymuştur. Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeyleri arttıkça, örgütsel sinizm düzeyleri azalmaktadır.

Demirtaş, Özdemir ve Küçük (2016) bürokratik yapı, örgütsel sessizlik ve örgütsel sinizm arasındaki ilişkileri incelemiştirlerdir. Çalışmada, öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri ‘*Orta Düzeyde Katılıyorum*’ olarak bulunmuştur. Bürokratik yapı ile örgütsel sinizm ($r = .42$) ve örgütsel sessizlik ile örgütsel sinizm ($r = .37$) arasındaki ilişkiler orta

düzeydedir. Ayrıca, okullardaki bürokratik yapının, öğretmenlerin örgütsel sinizm algılarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır.

Karademir (2016) okul yönetiminde kayırmacılık davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişkiler üzerinde durmaktadır. Pendik ilçesindeki ortaokullarda görevli 300 öğretmenden elde edilen veriler üzerinden analizler neticesinde ulaşılan bulgulara göre, kayırmacılık davranışları algısı ile örgütsel sinizm arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları cinsiyet, çalışma şekli, yaş, kıdem, sendika üyesi olup olmama değişkenlerine göre anlamlı biçimde farklılaşırken; medeni durum ve okuldaki çalışma süresi değişkenlerine göre farklılık göstermemektedir.

Terzi ve Derin (2016) demokratik liderlik davranışları ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Lise öğretmenleri üzerinde gerçekleştirilen araştırmanın bulgularına göre, demokratik liderlik örgütsel sinizmin anlamlı bir yordayıcısıdır. Demokratik liderlik ve sinizm arasındaki ilişkinin yönü negatif bulunmuştur. Mesleki kıdem örgütsel sinizmin tüm boyutları ve geneli açısından anlamlı fark oluşturmaktadır. Kıdem arttıkça, sinizm algısı düşüş eğilimi göstermektedir. Cinsiyet açısından değerlendirildiğinde, kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre daha sinik tutuma sahip bulunmuşlardır.

Korkut ve Aslan (2016) resmi ve özel ortaokul öğretmenlerinin örgütsel sinizm düzeylerini çeşitli değişkenler açısından ortaya koymayı amaçladıkları araştırmada öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerini ‘Az katılıyorum’ düzeyinde bulmuşlardır. Bununla birlikte, bilişsel boyutla ilgili sinizm algısı diğer boyutlara nazaran daha yüksek bulunmuştur. Değişkenler açısından bakıldığında, okul türü, cinsiyet, kıdem ve öğrenim düzeyi örgütsel sinizm algıları açısından anlamlı fark kaynağıdır. Bulgular özel okul öğretmenlerinin daha düşük sinizm düzeyine sahip olduğunu, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerle karşılaştırıldıklarında daha az sinizm yaşadıklarını ve branş değişkeninin örgütsel sinizm algısında anlamlı farklılık ortaya çıkarmadığını işaret etmektedir.

Levent ve Keser (2016) karma yöntem ile desenledikleri araştırmada, öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerini ve örgütsel anlamda görev dağılımı, işlemler ve etkileşimlerine etki eden etmenleri ortaya koymayı amaçlamışlardır. Nicel verilere göre, öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri ‘düşük düzeydedir’. Yarı yapılandırılmış

görüşmelerden elde edilen verilerden içerik analiziyle elde edilen bulgular da nicel bulguları destekleyici niteliktedir. Katılımcılar ‘yönetici yetersizliği’, ‘altyapı eksikliği’, ‘velilerin duyarsızlığı’, ‘politik belirsizlikler’ ve ‘meslektaşların eksiklikleri’ gibi daha çok olumsuz ifadeler kullanmışlardır.

Ayık, Şayir ve Bilici (2016) de örgütsel sinizm ve örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişkiler ile örgütsel sinizmin örgütsel özdeşleşmeyi yordayıp yordamadığını araştırmıştır. Bulgulara göre, örgütsel sinizm ile örgütsel özdeşleşme arasında tüm altboyutlar açısından ve genel olarak negatif ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Örgütsel özdeşleşmenin yordanmasına ilişkin analizler neticesinde, özdeşleşme boyutu örgütsel sinim tarafından yordanmazken, uyum ve içsellik boyutlarının örgütsel sinizmin duyuşsal ve bilişsel boyutları tarafından negatif yönde anlamlı olarak yordandığı bulgusuna erişilmiştir. Araştırmada, örgütsel özdeşleşme ile örgütsel sinizm algıları arasında negatif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gündüz ve Ömür (2016) ise öğretmenlerdeki ‘denetlenme endişesi’ ile örgütsel sinizm algıları konulu araştırmalarında ‘denetlenme endişesi’ ve örgütsel sinizm arasındaki ilişkiler ve ‘denetlenme endişesinin’ sinizm düzeylerini yordama gücü üzerinde odaklanmışlardır. Analizler neticesinde, ‘denetlenme endişesi’ ve örgütsel sinizm arasında olumlu, orta düzeyde ve anlamlı ilişki saptanmıştır. Ayrıca, ‘denetlenme endişesi’ öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olarak bulunmuştur.

Uzun ve Ayık (2016) araştırmalarında okul müdürlerinin iletişim becerileri ile öğretmenlerin genel ve örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişkilere bakmışlardır. Bulgulara göre, yöneticilerin iletişim becerileri ‘iyi düzeyde’ bulunurken öğretmenlerin genel sinizm düzeyi ‘orta düzeydedir’. Örgütsel sinizm düzeylerine bakıldığında, örgütsel sinizm “Katılmıyorum” düzeyinde, bilişsel altboyutta ise “Kısmen katılıyorum” düzeyinde saptanmıştır. Yine, bulgulara bakıldığında, öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerilerine ilişkin görüşleri ile örgütsel sinizm algıları arasında *orta düzeyde negatif yönde* anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bulgular, okul yöneticilerinin iletişim becerilerinin artırılmasının örgütsel sinizm düzeyini düşürmede etkili bir yol olabileceğini işaret etmektedir.

Alkış ve Kılınç (2016) Malatya'daki okullarında görev yapan 400 öğretmen ile gerçekleştirilen ilişkisel tarama modelindeki çalışmada, örgütsel adaletin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ve örgütsel sinizm düzeyleri üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Örgütsel adalet ile örgütsel vatandaşlık arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki bulunurken örgütsel sinizm ile örgütsel adalet arasında negatif ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Akatay, Yücekaya ve Kısat (2016) araştırmalarında, yönetici etik liderlik davranışlarının işgörenlerin örgütsel sinizm ve adalet algıları üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda ulaşılan bulgular etik liderliğin, işgörenlerin örgütsel adalet algılarını olumlu yönde etkilerken sinizm düzeyi üzerinde negatif bir etki yaptığını göstermektedir. Demografik değişkenler açısından, cinsiyet adalet algısı açısından anlamlı fark kaynağı değilken sinizm açısından anlamlı fark kaynağı olarak bulunmuştur. Genç işgörenler daha sinik tutum sergilemektedirler. İşgörenlerin örgütsel sinizm ve adalet algıları medeni durum değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Kıdem hem sinizm hem de adalet algısına anlamlı bir etki yapmamaktadır.

Torun ve Çetin (2015) farklı özelliklere ve değerlere sahip olan X ve Y kuşakları bireylerinin örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki farklılıkları araştırmak amacıyla gerçekleştirdiği araştırmada İstanbul'da yer alan bir vakıf üniversitesinde görev yapmakta olan 20 akademisyen (10'u X kuşağı, 10'u Y kuşağı) ile yarı-yapılandırılmış görüşme yoluyla veri toplamıştır. Araştırmada işgörenlerin sahip olduğu değerler karşılaştırılmış, örgütsel sinizmin alt boyutları açısından kavramlar, duygular ve davranışlar da kuşaklar bazında incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, örgütsel sinizm kuşaklar arasında farklılaşmaktadır. Y kuşağında sinik tutum ve davranışlar daha yoğun olarak tekrarlanmaktadır. Davranışsal boyutta, akademisyenlerin sinizm algısı ve sergiledikleri olumsuz davranışları da kuşaklara arasında fark kaynağıdır. Her iki kuşak da sıklıkla alaycı mizah tavırları göstermektedir. Duyuşsal boyut açısından veriler değerlendirildiğinde, sinizm Y kuşağı akademisyenlerde hayal kırıklığı, güvensizlik, engellenme ve güçsüzlük uyandırmaktadır. Engellenme duygusuna yol açan örgütsel etmenler olarak X kuşağı akademisyenler 'ders yükü' ve 'idari iş yükünü' vurgularken Y kuşağı daha çok idari işlemlere, bürokratik yapıya ve teşviklerin yetersizliğine vurgu yapmaktadır.

Okçu, Şahin ve Şahin (2015) örgütsel bağlılık ve sinizm ilişkilerine odaklandığı çalışmada beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin, görev yaptıkları okullarda, ‘orta düzeyde’ örgütsel sinizm yaşamaktadırlar. Örgütsel sinizm düzeylerinin örgütsel bağlılık düzeylerini anlamlı biçimde yordadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Akpolat ve Oğuz (2015) örgütsel sinizmin öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyi üzerine etkilerini belirlemeyi amaçladıkları çalışmada, örgütsel sinizm algılarının, örgütsel sinizmin alt boyutları için ayrı ayrı olmak üzere, cinsiyet, işe yerleştirilme [Kadro ve Ücretli şeklinde], medeni durum ve branş değişkenlerine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmışlardır. Bulgulara göre, cinsiyet hiçbir alt boyutta anlamlı fark oluşturmazken diğer değişkenler öğretmenlerin sinizm algılarını farklı alt boyutlarda anlamlı farklılaştırmaktadır. Genel anlamda, sinizm düzeylerinin işe yabancılaşma üzerindeki etkilerine ilişkin regresyon analizi bulguları örgütsel sinizmin işe yabancılaşmanın anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir.

Yorulmaz ve Çelik (2015) öğretmenlerin algılarına göre örgütsel bağlılık, örgütsel sinizm ve örgütsel vatandaşlık davranışlarını araştırmışlardır. Araştırma bulgularına göre, bağlılık ve sinizm algıları ‘Orta düzeyde’ örgütsel vatandaşlık ile ‘Yüksek’ düzeyde bulunmuştur. Bununla birlikte, örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık ile örgütsel sinizm algıları arasında düşük düzeyde negatif yönde bir ilişkiye ulaşılmıştır. Diğer bir ifadeyle, bağlılık ve vatandaşlık algısı yükseldikçe, örgütsel sinizm düzeyinde bir düşüş gözlenmektedir.

Kasalak ve Bilgin Aksu (2014), Akdeniz Üniversitesinde görevli 214 araştırma görevlisinin oluşturduğu örneklem grubu üzerinden topladıkları verileri analiz ederek, algılanan örgütsel destek ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçladıkları çalışmada destek algısı yükseldikçe, örgütsel sinizm düzeylerinin azalma eğiliminde olacağı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, araştırma görevlilerinin algıladıkları örgütsel desteğin örgütsel sinizmi yordayan önemli bir değişken olduğu belirlenmiştir. Algılanan etkileşim desteği de, örgütsel sinizmi etkileyen en önemli algılanan örgütsel destek boyutu olarak saptanmıştır.

Çelikten ve Çanak (2014) okul yöneticilerinin örgütsel sinizm ve örgütsel bağlılık algıları üzerine odaklandıkları çalışmalarında Kayseri Büyükşehir Belediyesi merkez ilçelerinde görevli 359 okul yöneticisi üzerinden veri toplamıştır. Analizler neticesinde

yönetim kademesi açısından anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamakla birlikte medeni durum ve cinsiyetin hem örgütsel bağlılık hem de örgütsel sinizm açısından anlamlı fark kaynağı olduğu saptanmıştır. Örgütsel bağlılık ve örgütsel sinizm arasında düşük düzeyde negatif bir ilişki olduğu da görülmüştür.

Mataş Sancak (2014) tekstil sektöründe faaliyet gösteren işletmeler üzerinde uyguladığı araştırmasında yöneticilerin etik liderlik davranışlarının, işgörenlerin örgütsel adalet algıları ve sinizm algıları üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Regresyon analizi sonuçlarına göre, iletişimsel etik ve çözüm üretmede etik algıları duyuşsal sinizm algısını ve çözüm üretmede etik algıları bilişsel sinizm ve davranışsal sinizm algısını anlamlı biçimde yordamaktadır.

Özcan (2014) araştırmasında öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişkiyi incelenmeyi amaçlamaktadır. Elde edilen verilerin değerlendirilmesi ışığında; öğretmenlerin, örgütsel adalet algıları ile örgütsel sinizm tutumları arasında orta düzeyde, negatif yönde ve anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca; öğretmenlerin, örgütsel adalet algıları ve örgütsel sinizm tutumları ile demografik özellikleri (yaş, cinsiyet, kıdem) arasında - eğitim düzeyi ve çalıştıkları okul türü dışında - anlamlı ilişkiye rastlanmamıştır.

Sezgin Nartgün ve Kartal (2013) öğretmenlerin örgütsel sinizm ve örgütsel sessizlik hakkındaki görüşlerini belirlemeyi, bu görüşlerin bazı değişkenlere [*cinsiyet, kıdem ve buldukları okuldaki çalışma süresi*] göre fark oluşturup oluşturmadığını ortaya koymayı amaçlamışlardır. Genel tarama modeline dayalı olarak desenlenen betimsel araştırmanın evreni olarak Bolu ilinde taşınmalı eğitim-öğretim yapan 10 ortaokulda gerçekleştirilen araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin örgütsel sinizm ve sessizlik düzeyleri ile cinsiyet, kıdem ve buldukları okuldaki çalışma süresi değişkenleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öte yandan, öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri ile örgütsel sessizliğin alt boyutlarından olan okul ortamı, sessizliğin kaynağı ve izolasyon boyutu arasında orta düzeyde pozitif ilişkiye rastlanmıştır.

Bölükbaşıoğlu (2013) ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet ve örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişkileri araştırdığı çalışmada cinsiyet, branş, okul türü, eğitim durumu ve mezun olunan okul değişkenleri ile algılanan örgütsel adalet arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte, yaş

değişkeni örgütsel adalet algısı için anlamlı farklılık kaynağı olarak saptanmıştır. Örgütsel sinizm ile ilgili olarak, öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları demografik değişkenler (yaş, cinsiyet, branş, okul türü, eğitim durumu, mezun olunan okul) açısından anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile örgütsel sinizm tutumları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Helvacı ve Çetin (2012) yaptıkları çalışmada, resmi ilköğretim ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Ayrıca; öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin cinsiyet, branş, kıdem, öğrenim durumu ve buldukları okulda çalışma süresi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmışlardır. Araştırma bulguları, öğretmenlerin sinizm algılarının “*düşük düzeyde*” olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin sinizme ilişkin görüşlerinin cinsiyet, branş, kıdem ve öğrenim durumu değişkenlerine göre değişmediği; ancak, buldukları okuldaki çalışma süresi bakımından değiştiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Apaydın (2012) örgütsel sinizmin işyeri zorbalığı üzerindeki etkilerini araştırmayı amaçladığı çalışmayı Türkiye'nin rastlantısal olarak seçilen farklı şehirlerindeki devlet üniversitelerinde ve farklı fakültelerde görev yapmakta olan 320 akademisyen üzerinde yapmıştır. Veriler, elektronik olarak düzenlenmiş, veri toplama aracı elektronik posta aracılığıyla dağıtılmış ve yine dijital ortamda toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre, akademisyenler daha çok ‘kurumlarında birlik/bütünlük olmadığını’ düşünmektedirler. Kurumlarına yönelik olumlu tutumlar ve olumsuz tutumlar daha düşük ortalamaya sahip boyutlar olarak gözükmektedir. Örgütsel sinizmin işyeri zorbalığı üzerindeki etkisi Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) ile test edilmiş, model üzerinde faktör yükleri dikkate alındığında, örgütsel sinizme en fazla katkıyı ‘örgüte yönelik olumsuz tutumlar’ yaparken en düşük katkıyı ‘örgüte yönelik olumlu tutumlar’ yapmaktadır. Örgütsel sinizm ve işyeri zorbalığı arasında negatif yönde yüksek dereceli bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır; diğer bir ifadeyle, araştırma bulgularına göre, örgütsel sinizm algısı yükseldikçe işyeri zorbalığı azalmaktadır.

Şirin (2011), İstanbul ili Esenyurt ilçesindeki ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin okul kültürü algıları ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Örgütsel sinizm algıları açısından değişkenler analiz edildiğinde cinsiyet,

branş, yaş, eğitim düzeyi ve kıdem değişkenleri aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmazken medeni durum, okul türü, okulun imkanları, mesleki memnuniyet değişkenleri puanları arasındaki fark anlamlıdır. Evli olan öğretmenlerin sinizm algıları anlamlı biçimde daha yüksektir. Okul türü hem genel sinizm algısında hem de bilişsel ve davranışsal boyutlarda anlamlı farklılık kaynağı olarak bulunmuştur. Özel okulda görevli öğretmenler daha düşük sinizm algısına sahiptir. Çalışma şekli de yalnızca örgütsel sinizmin alt boyutlarından bilişsel boyutta kadrolu öğretmenler lehine anlamlı fark yaratmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin okul kültürü ve sinizm algıları arasındaki ilişki incelendiğinde, okullarının kültürü arttırıldıkça öğretmenlerin okullarına yönelik olumsuz tutumları azalmaktadır.

Polat, Meydan ve Tokmak (2010), yetkilendirme ve örgütsel sinizm ilişkisinde örgütsel özdeşleşmenin aracı etkisini sınımayı ve bu üç değişken arasındaki ilişkileri belirlemeyi amaçladıkları araştırmayı Ankara'daki bir devlet üniversitesinin idari birimlerinde ve Yabancı Diller Bölümünde görevli 69 öğretim elemanı üzerinde yürütmüşlerdir. Araştırmanın sonuçlarına göre, örgütsel özdeşleşme ile örgütsel Sinizm arasında negatif yönlü, örgütsel özdeşleşme ile işgören yetkilendirme arasında pozitif yönlü ve işgören yetkilendirme ile örgütsel sinizm arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğuna ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Bu bulgulara göre yetkilendirme örgütsel sinizm üzerinde azaltıcı bir etkiye sahiptir. Ayrıca, örgütsel özdeşleşmenin örgütsel sinizm üzerinde negatif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olduğu da saptanmıştır.

Arabacı (2010) duyarsızlaşma ve örgütsel sinizmin maarif müfettişlerinin iş doyumunu üzerindeki etkilerini çeşitli değişkenler açısından araştırmayı amaçlamıştır. Türkiye evreninden belirlediği farklı illerde görev yapmakta olan 217 maarif müfettişi üzerinden elde ettiği verilere dayalı olarak yaptığı analizler sonucunda, maarif müfettişlerinin örgütsel sinizm düzeyleri 'orta düzeyde' bulunmuştur. Çalışmada, cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, yaşanan şehrin nüfusu ve görev yapılan bölge bakımından örgütsel sinizm açısından anlamlı bir farklılık bulunmazken, yaş ve kıdem değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık bulunduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, eğitim müfettişlerinin iş doyumunu düzeyleri ile örgütsel sinizm ve duyarsızlaşma düzeyleri arasında negatif yönlü bir ilişki saptanmış, sinizm ve duyarsızlaşma düzeylerinin iş doyumunu yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.2.4. Örgütsel Sinizm ile İlgili Yurt Dışı Araştırmalar

Mousa (2017) ilkököl öğretmenlerinin algılarına göre örgütsel sinizm ve örgütsel bağıllık arasındaki ilişkileri belirlemeyi amaçladığı çalışmada, öğretmenlerin en fazla duyuşsal sinizm alt boyutunda sinizm yaşadıklarını; ayrıca duyuşsal sinizmin öğretmenlerin duygusal bağıllık ve normatif bağıllık düzeylerinin önemli bir yordayıcısı olduğunu ve bilişsel sinizmin devam bağıllığının yordanmasında en baskın değişken olduğunu saptamıştır. Değişkenler arasındaki ilişkilere bakıldığında ise, öğretmenlerin örgütsel sinizm ve örgütsel bağıllık algıları arasında negatif bir ilişkinin varlığı sonucuna ulaşmıştır. Güvensizlik, umutsuzluk ve güvenlik inancındaki düşüklük, öğretmenlerin sinizm duygularını tetiklemekte ve bağıllık düzeylerini azaltmaktadır.

Yim ve Moses (2016) eğitim geliştirme de değişime karşı öğretmen sinizmin aracılık etkisini iş doyumunu ve örgütsel etmenler bağlamında araştırmaktadır. İlkokul ve ortaokullarda görevli 628 öğretmen üzerinden elde edilen verilerin analizi sonucunda, sinizmin örgütsel etmenlerin iş doyumunu üzerindeki etkisini anlamlı biçimde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Örgütsel sinizm, öğretmenlerin iş doyumunu azaltıcı bir değişken olarak bulunmuştur.

Chiaburu, Peng, Oh, Banks ve Lomeli (2013) meta-analiz kullanarak gerçekleştirdikleri araştırmada kişisel değişkenler ve işyeri ile ilgili olumlu (pozitif örgütsel destek, örgütsel adalet) ve olumsuz değişkenlerin (psikolojik sözleşme ihlalleri, örgütsel politika) örgütsel sinizmi yordama düzeylerini karşılaştırmakta ve örgütsel sinizmin öncülleri ve doğurgularına ışık tutmayı amaçlamaktadır. Alanyazın taraması sonucunda ulaştıkları 187 çalışmadan belirli ölçütleri taşıyan 32 çalışmanın verileri kullanılmıştır. Meta-analiz için gerekli, ancak yayımlanmış çalışmalarda verilmeyen değerler için yazarlarla iletişime geçilmiştir. Öncelikle cinsiyet, yaş, eğitim durumu ve mesleki kıdem gibi kişisel değişkenlerin örgütsel sinizm üzerindeki etki büyüklüğüne bakılmış, değerler düşük bulunarak modele dahil edilmemiştir. Araştırma bulgularına göre, olumlu duygular ile örgütsel sinizm arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu, algılanan örgütsel destek ve örgütsel adalet ile örgütsel sinizm arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu, ayrıca örgütsel politika algısı ve psikolojik sözleşme ihlalleri ile örgütsel sinizm arasında pozitif bir ilişkinin varlığı saptanmıştır.

Barnes (2010) pozitif psikoloji kavramlarından mutluluk ve pozitif duygusallığın örgütsel sinizm ile örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık arasındaki negatif ilişkiler ile örgütsel sinizm ve iş bırakma niyeti arasındaki pozitif ilişkiler üzerindeki aracı etkisini belirlemeyi amaçlamaktadır. 473 işgörenin katıldığı araştırma sonuçlarına göre, sinik tutumlara sahip işgörenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ve etkinliklere katılma olasılıkları düşük, işten ayrılma niyetleri yüksek bulunmuştur. Pozitif duygusallık düzeyi yüksek olan işgörenler ve ödemonik mutluluk yönelimli işgörenler örgütsel bağlılık düzeyleri daha yüksek, örgütsel vatandaşlık davranışları sergileme olasılıkları daha yüksek ve işten ayrılma niyetleri düşük bulunmuştur.

James (2005), öncüleri, aracı değişkenleri ve sonuçlarını bütüncül olarak değerlendirmeyi mümkün kılacak kavramsal bir ‘örgütsel sinizm modeli’ geliştirmeyi amaçladığı araştırmasında, örgütsel adalet algısını psikolojik sözleşme ihlalleri, örgütsel politika algısı ve algılanan sosyal destek ile birlikte “*İşyerine ilişkin algılar*” başlığı altında örgütsel sinizmin öncüllerinden biri olarak ele almaktadır. Bulgular, işgörenlerin örgütsel adalet algıları ile sinizm tutumları arasında negatif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, örgütsel sinizm ile tükenmişlik, verimliliği azaltıcı davranışlar ve uyma davranışları arasında da pozitif yönde bir ilişki ortaya konulmuştur.

2.2.5. Örgütsel Adalet ile İlgili Yurt İçi Araştırmalar

Kaba (2018) özel okullarda gerçekleştirdiği ve nepotizm ile örgütsel adaletin bireysel performans üzerindeki etkilerini araştırdığı çalışmada, örgütsel adalet ile bireysel performans arasında olumlu yönde anlamlı ilişkiler olduğu saptanmışken, nepotizm bireysel performansa olumsuz etkilemektedir. Diğer bir deyişle, yüksek nepotizm algısı öğretmenlerin performanslarını düşürücü etki yapmaktadır.

Mammadova (2018) ‘örgütsel adaletin işgören motivasyonu üzerindeki etkileri’ amaçlı araştırmasında Özel Uğur Okullarında görevli işgörenlerden [öğretmen, temizlik personeli, idari personel, yemekhane personeli...] elde ettiği verilere dayalı olarak adalet algısı ile motivasyon düzeyi arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna ulaşmıştır. Adalet algısı yükseldikçe, motivasyon düzeyi de yükselmektedir.

Çiçek Sağlam ve Emir (2018) de ilkököl ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile motivasyon düzeylerini araştırmışlardır. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin örgütsel adalet algıları yüksek düzeyde bulunmuştur. Cinsiyet ve kıdem değişkenleri açısından bakıldığında, kadın öğretmenlerin ve kıdem düşük öğretmenlerin daha olumlu bir algıya sahip oldukları ancak farkın anlamlı olmadığı, ayrıca, örgütsel adalet algısının öğrenim düzeyi değişkenine göre alt boyutlarda ölçek genelinde anlamlı biçimde farklılaştığı, farkın Önlisans ile Lisans grubu arasında ve Lisans ile Lisansüstü arasında olduğu bulunmuştur. Öğrenim düzeyi yükseldikçe, örgütsel adalet algısının daha olumluya doğru bir seyir izlediği gözlenmiştir. Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile motivasyon düzeyleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Taşlıyan, Hırlak, Çiftçi ve Yılmaz (2017), biri İç Anadolu ve biri de Akdeniz bölgelerinde bulunan iki üniversitede gerçekleştirdikleri araştırmada, farklılık yönetimi, örgütsel adalet ve örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Elde edilen bulgulara göre, kurumlarda görev yapan işgörenler arasındaki farklılıkların yönetilme düzeyi hem örgütsel adalet algılarını hem de özdeşleşme algıları üzerinde etkilidir. Diğer bir ifadeyle, farklılıklar iyi yönetildiğinde, akademisyenlerin daha olumlu örgütsel adalet algılarına sahip olabilecekleri ve örgütsel özdeşleşme düzeylerinin iyileştirilebileceği düşünülebilir.

Tekin ve Akyol (2017) lise öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin, öğretmen değerlendirme konusundaki örgütsel adalet ile ilgili görüşlerini inceledikleri nitel çalışmada, “adalet”, “örgütsel adalet” ve “değerlendirme sürecinde adalet” başlıkları altında sorular yöneltmiştir. Araştırma bulgularına göre, okul müdürleri ve öğretmenlerin adalet kavramına bakışları benzerlik göstermektedir. Her iki grubun adalete bakış noktaları açısından ‘eşitlik, değer verme, hakkaniyetli olma’ ortak noktalar olarak tanımlanmaktadır. Okul yöneticileri, ders dağılımında adil olduklarını ifade etmekteyken, öğretmenler kendilerinden dönüt alınmadan yapılan değerlendirmelerin ‘aslında pek de adil olmadığını’ düşünmektedirler. Araştırmanın bir diğer bulgusu da okul yöneticilerinin adaletli olmak için, özellikle ders dağılımları ve görevlendirmeler konusunda, çaba sarf ettikleri, bununla birlikte öğretmen algılarının tam tersi yönde bulunmasıdır. Her iki grubun da ortak düşüncesi, değerlendirme konusunda sabit kriterlerin belirlenmesi olarak ifade edilmiştir.

Demirdağ (2017) örgütsel adalet, örgütsel güven ve yıldırma davranışlarını ücretli öğretmenlerin algıları üzerinden incelediği araştırmasında, örgütsel adalet algısını ‘Katılıyorum’ düzeyinde olduğu, cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılığın ortaya çıktığı ve kadın öğretmenlerin daha olumlu algıya sahip oldukları, kıdem değişkeni açısından da örgütsel adalet algıları arasında anlamlı fark bulunduğu ve 7 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin okul yöneticilerini daha olumlu ve adil algıladıkları saptanmıştır. Örgütsel adalet algısı ve yıldırma davranışları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Şahin ve Kavas (2016) öğretmenlerin örgütsel adalet ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmada, öğretmenlerin hem örgütsel adalet hem de örgütsel bağlılık düzeylerini ‘Yüksek Düzeyde’ bulgulamıştır. Ayrıca, örgütsel adalet algıları ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır.

Akdeniz (2016) sağlık sektöründe gerçekleştirdiği çalışmada, örgütsel adalet ile işgören mutluluğu arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna ulaşmıştır. Hiyerarşik regresyon analizi bulguları da örgütsel adaletin işgören mutluluğunu anlamlı biçimde pozitif yönlü olarak etkilediği ($\beta = .51, p < .001$), ayrıca paternalist liderliğin işgören mutluluğuna etkisinde örgütsel adaletin tam aracılık rolü üstlendiği görülmüştür.

İren (2015) ilköğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile mesleki motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki üzerinde durduğu çalışmada, öğretmenlerin örgütsel adalet algısının ve mesleki motivasyon düzeyleri açısından farklı demografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını araştırmıştır. Bulgulara göre, örgütsel adalet algısı yalnızca etkileşimsel adalet altboyutunda cinsiyet değişkenine göre, erkekler lehine, anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin örgütsel adalet algısı ve mesleki motivasyon düzeyi ilişkisi arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Aydın (2015) öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile işe yabancılaşma algıları arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmada 397 öğretmenden veri toplamıştır. Araştırma bulgularına göre, ilköğretim ve ortaokul öğretmenlerinin işe yabancılaşma algıları “nadir”

düzeyde ve örgütsel adalet algıları “orta” düzeyde olarak saptanmıştır. Ayrıca, bulgular örgütsel adalet algısı ile işe yabancılaşma arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını işaret etmektedir.

Batman (2015) araştırmasında öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile iş tatmin düzeyleri arasındaki ilişki üzerinde durmaktadır. İlişkisel tarama modelindeki araştırmada 191 okul öncesi öğretmeninden elde edilen veriler üzerinden analizler neticesinde elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin görev yaptıkları kurumlardaki iş ve işlemlere ilişkin örgütsel adalet algıları iş doyumunu düzeylerinin yordayıcısıdır.

İşleyici (2015) öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel sessizlik düzeylerini tespit etmek amacıyla gerçekleştirdiği araştırmasında elde edilen bulgulara göre örgütsel adalet ve örgütsel sessizlik algıları arasında yaş, cinsiyet, kıdem, yöneticiyle çalışma yılı ve mezun olunan okul türü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Örgütsel adalet ile örgütsel sessizliğin alt boyutları arasında orta düzeyde ve anlamlı ilişki saptanmıştır.

Kasapoğlu (2015) öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri ile örgütsel adalet algılarını çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve örgütsel adalet algılarının, işe yabancılaşma düzeylerini yordayıp yordamadığının belirlenmesini amaçlayan araştırmasında örgütsel adalet alt boyutlarından ikisi [işlemsel adalet ve etkileşimsel adalet] algılarının *güçsüzlük* ve *yalıtılmışlık* biçimindeki işe yabancılaşmayı açıklamada önemli bir etkisinin olduğunu gösteren bulgulara ulaşılmıştır.

Çetin, Özgan ve Bozbayındır (2015) çalışmalarında öğretmenlerin örgütsel adalet ile örgütsel sinizm algılarını belirlemeyi amaçlamışlardır. İlköğretim okullarında görev yapan 285 öğretmen ile gerçekleştirilen ilişkisel tarama modelindeki çalışmada, öğretmenlerin örgütsel adaletin boyutları ve örgütsel sinizm algıları arasında negatif ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Öğretmenlerin işlemsel ve etkileşimsel adalet algıları örgütsel sinizmi anlamlı bir şekilde yordarken, dağıtımsal adaletin örgütsel sinizmi anlamlı olarak yordamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Güzel ve Ayazlar (2014) otel işletmeleri işgörenlerinin örgütsel adalet ve örgütsel sinizm algılarının işten ayrılma niyetine etkisini araştırmışlardır. Analizler sonucunda örgütsel adalet, örgütsel sinizmi ve işten ayrılma niyetini negatif yönde etkilemektedir. Örgütsel adalet algısı yükseldikçe, sinizm ve işten ayrılma niyeti azalmaktadır. Sinizmin

duyuşsal boyutu dağıtımsal ve etkileşimsel adalet algısından negatif yönde etkilenirken; davranışsal sinizm altboyutu dağıtımsal ve etkileşimsel adalet algısından negatif, işlemsel adaletten ise pozitif yönde etkilenmektedir. İşgörenlerin işlemsel adalet algıları işten ayrılma niyetini negatif yönde etkilemektedir; diğer bir deyişle, işlemsel adalet algısı arttıkça, işten ayrılma niyeti azalmaktadır.

Aküzüm (2014) ilişkişel tarama modelinde gerçekleştirdiği araştırmada örgütsel adalet ve örgütsel sinizmin öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma bulgularına göre, örgütsel sinizm ve örgütsel adalet örgütsel bağlılık için anlamlı yordayıcılar olarak bulunmuştur. Örgütsel adalet algısı yükseldikçe bağlılık düzeyi artarken, sinizm algısı arttıkça bağlılık düzeyi azalmaktadır. Ayrıca örgütsel sinizm, örgütsel bağlılık ve örgütsel adalet arasında kısmî aracılık rolü oynamaktadır.

Kaya (2014) Konya ili merkez ilçelerinde resmi ilkokullarda görev yapan yöneticilerin görüşlerine göre sergiledikleri etik liderlik davranışları ile örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki düzeyinin belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırmada, betimsel nitelikte ilişkişel tarama modeli kullanılmış ve toplam 350 okul yöneticisinin görüşüne başvurulmuştur. Okul yöneticilerinin sergiledikleri etik liderlik davranışları ile örgütsel adalet algısı ve alt boyutları arasındaki ilişki pozitif yönde ve yüksek düzeyde bulunmuştur. Yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre, etik liderliğin örgütsel adaleti orta düzeyde ve anlamlı olarak yordadığı tespit edilmiştir.

Tan (2014) ilkokul öğretmenlerinin örgütsel adalet ve örgütsel sessizlik algıları arasındaki ilişki üzerine odaklandığı araştırmada, örgütsel adaletin örgütsel sessizliğin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşmıştır. İlkokul öğretmenlerinin işlemsel adalet algısı, dağıtımsal ve etkileşimsel adalet algısından daha olumlu olarak bulunmuştur. Ayrıca, örgütsel adalet alt boyutları arasında anlamlı ilişkilere saptandığı, örgütsel adalet ve örgütsel sinizm arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişkinin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, okul yöneticilerinin öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerini düşürmeleri ve etkililiğin artırılması için dağıtımsal ve etkileşimsel adalet uygulamalarına da önem vermeleri önerilmiştir.

Kuru Çetin (2013) ortaöğretim okulları yöneticilerinin ve öğretmenlerinin birbirlerini nasıl etkilediği ve örgütsel adalet türlerine yönelik algılarını belirlemeyi

amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler yöneticileri etkilerken en çok aralarındaki arkadaşlık bağlarını kullanma, pazarlık yapma ve direktme taktiklerini kullanmaktadırlar. Okul yöneticileri, örgütsel etkileme taktiklerinden arkadaşlık, pazarlık, başkaları ile koalisyon yapma ve direktme taktiklerini yüksek düzeyde kullanmaktadırlar. Öğretmenlerin ve yöneticilerin örgütsel etkileme taktikleri örgütsel adalet alt boyutlarından sırasıyla en iyi dağıtımsal adalet, işlemsel adalet ve etkileşimsel adalet tarafından yordamaktadır.

Çırak (2013) araştırmasında ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet algılarını ve bu algıların; cinsiyet, yaş, kıdem, branş, öğrenim durumu, okuldaki hizmet süresi ve aynı müdürle çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmıştır. Öğretmenlerin örgütsel adalet algısı düzeyleri araştırılmış ve öğretmenlerin görev yaptıkları okul müdürlerini “yüksek düzeyde” adil buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Okul müdürlerinin en fazla adaletli bulunduğu alt boyut etkileşim adaleti olarak bulunmuştur.

Günce (2013) araştırmasında öğretmenlerin genel olarak örgütsel adalet algı düzeyleri “orta düzeyde” olarak saptanmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeyleri ile örgütsel bağlılık algı düzeyleri arasında orta derecede pozitif yönde bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bulgulara göre, öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeyleri yükseldikçe örgütsel bağlılık algı düzeyleri de aynı yönde artmakta; değişkenlerden biri azaldıkça diğeri de azalmaktadır.

Çelik (2011) araştırmasında, ilköğretim okulu yöneticilerinin ve öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile iş doyumları arasındaki ilişki üzerine odaklanmıştır. Demografik değişkenler de örgütsel adalet ve iş doyumunu açısından anlamlı farklılık kaynağı olup olmadıkları ile ilgili olarak analiz edilmiştir. Araştırma bulguları, okul yöneticileri ve öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile iş doyumları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, ilköğretim okulu yöneticilerinin ve öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları, iş doyumlarını anlamlı düzeyde etkilemekte ve yordamaktadır.

Efeoğlu ve İplik (2011) çalışanların örgüte yönelik tutumlarını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyen örgütsel adalet algısının örgütsel sinizm üzerindeki etkilerini tespit etmeyi amaçladıkları araştırmalarında, ilaç dağıtım firmalarında mümessil olarak

görev yapan işgörenler üzerinden veriler toplanmışlardır. Bulgulara göre, örgütsel adalet algıları ile örgütsel sinizm tutumları arasında negatif yönde bir ilişki olduğu, işgörenlerin örgütsel adalet algıları azaldıkça, örgütlerine yönelik sinik tutum sergileme düzeylerinin arttığı saptanmıştır.

Özen Kutanis ve Çetinel (2010), çalışanların örgüte yönelik adaletsizlik algıları ile örgütsel sinizm arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya koymayı amaçladıkları araştırmada bir devlet üniversitesinin İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde görevli 20 akademisyenin yer aldığı bir örneklem grubu üzerinde çalışmışlardır. Araştırma verileri yarı-yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada, katılımcıların adaletsizlik durumunda ne gibi tepkiler geliştireceklerine yönelik sorular da yöneltilmiş; bu sorulara verilen cevaplardan Araştırma Görevlileri ve Uzmanların daha ziyade ‘boyun eğme’ ‘bir şey yapmama’ ve ‘sabretme’ gibi pasif tepkiler geliştirmelerine karşın diğer akademik kadrolardaki işgörenlerin ‘karşı çıkma’ ve ‘açıkça belirtme’ gibi daha dışadönük tepkiler verecekleri anlaşılmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmelerin içerik analizi sonuçlarına göre, akademisyenlerin genel anlamda üniversitelerindeki örgütsel adalet uygulamalarına yönelik algılarının olumlu olduğu belirlenmiştir. ‘Aşırı iş yükü’ işlemsel adalet bağlamında en öne çıkan adaletsizlik kaynağı olarak gözükmektedir. Bununla birlikte, akademisyenlerin, örgütsel sinizmin duyuşsal boyutuyla ilgili olarak ele alınan, üniversiteye yönelik duyguları incelendiğinde memnuniyet, mutluluk, işini sevmek ve iş ortamını sevmek ifadelerinin olumlu duyguların da katılımcılar tarafından ifade edildiği görülmektedir. Sinik davranışlar açısından veriler değerlendirildiğinde, en sık tekrarlanan davranışların ‘sızlanma’ ve ‘eleştirme’ olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.2.6. Örgütsel Adalet ile İlgili Yurt Dışı Araştırmalar

Bajaj ve Krishnan (2016) araştırmalarında, örgütsel adalet algılarını örgütsel destek algısının ve lider-üye etkileşiminin öncülleri olarak düşünmektedir. Ayrıca, tüm bu değişkenlerin işgörenlerin pozitif ve negatif duygulanımları üzerindeki etkisi de araştırılmıştır. Katılımcılar için ‘*mevcut yönetici ile en az altı aydır çalışıyor olmak*’ kriteri aranmıştır. Yapısal eşitlik modellemesi bulgularına göre, örgütsel adaletin her üç alt boyutu da örgütsel destek algısını olumlu etkilemektedir. Örgütsel destek algısı da işgörenlerin pozitif ve negatif duygulanımlarının anlamlı yordayıcısı olarak bulunmuştur.

Forghani, Pouyandeh ve Esfahani (2013) örgütsel adalet algısının işgören mutluluğu üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Ayrıca yaş ve eğitim durumu değişkenlerine de bakılmıştır. Araştırma bulguları örgütsel adalet algısının işgören mutluluğu üzerinde olumlu ve anlamlı etki yaptığını ortaya çıkarmıştır.

Esop (2012) işten ayrılma niyeti, örgütsel vatandaşlık, algılanan örgütsel destek, örgütsel bağlılık ve örgütsel adalet arasındaki ilişkileri kapsayan bir model geliştirdiği araştırmasında, Papua Yeni Gine Üniversitesinde görev yapmakta olan akademisyenler üzerinden topladığı verilerin analizi neticesinde elde ettiği bulgulara dayalı olarak, dağıtımsal adalet, işlemsel adalet, algılanan örgütsel destek, duygusal bağlılık, devam bağlılığının işten ayrılma niyetinin anlamlı yordayıcıları olduklarını saptamıştır.

Jandaghi, Alimadadi, Fard ve Golverdi (2012) bir tarımsal işletme ve iki enstitüde işgörenler üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada örgütsel adaletin işgören mutluluğu üzerindeki etkisi ve sonuçlarını araştırmışlardır. İlişkisel araştırmada, veri toplama aracı olarak “Örgütsel Adalet Ölçeği” ve “Oxford Mutluluk Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, örgütsel adalet algısı ile işgören mutluluğu arasında, her iki kurum türü için de, pozitif yönlü anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Tarımsal işletmede, ayrıca, etkileşimsel adalet ile işgören mutluluğu arasında da anlamlı ilişkiler öne çıkmıştır.

Moliner, Martínez-Tur, Ramos, Peiró ve Cropanzano (2008) müşteri hizmetleri için ekstra rol modeli önerdikleri araştırmalarında, örgütsel adaletin işgören iyi oluşu üzerinde belirleyici etkiye sahip olduğu ve iyi oluşun da daha etkili bir hizmet sunmaya sebep olduğu görüşünden hareketle işgören / işyeri iyi oluşunu aracı bir değişken olarak ele almaktadır. Yapısal eşitlik modellemesi analizleri de işgören / işyeri iyi oluşunun olumlu aracılık etkisini ortaya koymaktadır. Özellikle işlemsel ve etkileşimsel adalet, işgören / işyeri iyi oluşunun anlamlı yordayıcıları olarak bulunmuştur.

Singh (2005) imalat sektöründe çalışan 197 işgören üzerinden elde ettiği verilere dayalı olarak örgütsel adalet algısının işgören iyi oluşu üzerindeki etkilerini araştırdığı çalışmada güç mesafesi ve kolektivizm (toplulukçuluk) değişkenlerin aracı etkilerini de incelemektedir. Araştırma bulgularına göre, yalnızca dağıtımsal ve etkileşimsel adalet işgören iyi oluşu ile olumlu ilişkilidir.

Andrews ve Kacmar (2001) örgütsel politika, örgütsel adalet ve örgütsel destek algıları üzerinde durdukları çalışmalarında, 418 işgörende elde ettikleri verilere dayalı olarak bu değişkenlerin diskriminant geçerliğini araştırmışlardır. Örgütsel adalet ile ilgili veriler için Dağıtımsal Adalet için Moorman (1991) ve İşlemsel ve Etkileşimsel Adalet boyutları için ise Price ve Mueller (1986) tarafından geliştirilen maddeler kullanılmıştır. İlk olarak bu dört değişken için yapısal eşitlik modellemesi kullanmış, en iyi modelin hangisi olduğunu/olabileceğini test etmişlerdir. Daha sonraki aşamada, bu değişkenlerle kuramsal olarak ilgili görünen 6 yordayıcı [lider-üye etkileşimi, merkezileşme, formelleşme, yardımcı işgörende işbirliği, rol çatışması ve denetim odağı] değişken belirlenmiştir. Analizler sonucu elde edilen bulgulara göre, örgütsel destek ve politika algısı arasındaki korelasyonlar örgütsel adalet ile olan korelasyonlardan daha yüksek bulunmuştur. Buna dayalı olarak algılanan örgütsel destek ile politika algısının birbirine daha yakın içeriğe sahip olabilecekleri söylenebilir.

2.2.7. İlgili Araştırmalar Üzerine Genel Bir Değerlendirme

Örgütsel mutluluk, örgütsel sinizm ve örgütsel adalet araştırmaları genel olarak değerlendirildiğinde, ulaşılan çalışmaların alanyazında mevcut duruma ilişkin ulaşılan ve ortaya konulan bulgular konunun daha geniş kapsamlı ele alınmasına altyapı sunacak; gelecek araştırmacılara yol gösterici bir kaynak işlevi görecektir.

Örgütsel mutluluk araştırmalarına bakıldığında nicel yöntemin daha ön planda tutulduğu, nitel ve/veya karma yöntem araştırmalarının sayıca daha az bulunduğu gözlenmektedir. Yalnızca öğretmenler üzerinde değil, okul yöneticileri, veliler, ilkokul ve ortaokul öğrencileri, öğrenci işleri personelleri, lisansüstü öğrencileri ve öğretim üyeleri gibi farklı örneklem grupları üzerinde araştırmaların yürütüldüğü; bununla birlikte yalnızca bir araştırmanın konuyu kuramsal bakış açısıyla ele aldığı dikkati çekmektedir. Yurt içi araştırmalarda, konuyla ilgili ölçme aracı geliştirme veya uyarlama çalışmaları da öne çıkmaktadır. Bu durum, Türkiye’de eğitim örgütlerinde örgütsel mutluluk konusunun yakın zamanda araştırmacıların ilgisini çekmesine ve eğitim örgütlerinin kendine özgü yanlarını dikkate alan geçerli ve güvenilir veri toplama araçlarına gereksinim duyulmasına bağlanabilir. Farklı okullarda öğretmen ve öğrenci mutluluğu ile ilgili örgütsel mutluluk ölçekleri bulunduğu, bununla birlikte yöneticilerin örgütsel

mutluluk algısını konu alan bir ölçme aracına ulaşamadığı ifade edilebilir. İlgili araştırmalarda, örgütsel mutluluk ile örgütsel sessizlik, örgütsel sosyalleşme, sınıf yönetim becerileri, iş doyumu, öz yeterlik, başarı düzeyi, psikolojik sağlamlık, örgütsel destek, psikolojik sermaye, örgütsel bağlılık, örgütsel iletişim ve öğretmenlik etkililiği gibi farklı başlıklar arasındaki ilişkiler incelenmiş, bulgular ortaya konulmuştur. Öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarını etkileyen faktörlere ilişkin olarak etkileşimsel adalet, özerklik, öğretmenler arasında pozitif ve paylaşımcı ilişkiler, pozitif ve destekleyici öğretmen – öğrenci ilişkileri, görüşlerin yöneticiler tarafından değer verilerek dinlenmesi, meslektaşlar arası deneyim paylaşımı, mesleki gelişim olanaklarının sunulması, meslekle ilgili olarak olumlu geribildirim alınması ve öğrenci merkezli uygulamalar öne çıkmaktadır. Özellikle örgütsel adalet ve öğretmenler arası paylaşım ve iletişimin niteliğinin örgütsel mutluluğun önemli belirleyicileri olduğu vurgulanabilir.

Örgütsel sinizm ile ilgili olarak, Türkiye’de ve yurt dışında uzun zamandır çalışılan bir konu olduğu ve pek çok araştırmaya ulaşılabilirdiği söylenebilir. Bu araştırma kapsamında, araştırma konularıyla daha ilgili çalışmalar tercih edilmiştir. Yurt içinde ve yurt dışında yapılan ve bu başlık altında yer verilen araştırmalarda, araştırmacıların daha çok nicel yöntemi tercih ettikleri, karma yöntem (Levent ve Keser, 2016), meta-analiz (Chiaburu vd., 2013) ve nitel yöntemin (Torun ve Çetin, 2015) bir araştırmacı tarafından kullanıldığı gözlenmektedir. Araştırmalar daha çok öğretmenler üzerinde [farklı okul türlerinde] yürütülmüş; yükseköğretim (Apaydın, 2012; Kasalak ve Bilgin Aksu, 2014; Polat, Meydan ve Tokmak, 2010; Torun ve Çetin, 2015) ve maarif müfettişleri (Arabacı, 2010) üzerinde sınırlı sayıda araştırmaya ulaşılmıştır. Araştırmalarda örgütsel sinizm ile örgütsel adalet, örgütsel bağlılık, örgüt kültürü, paternalist liderlik, etik liderlik, demokratik liderlik, örgütsel özdeşleşme, örgütsel sessizlik, kayırmacılık davranışları, denetlenme endişesi, örgütsel vatandaşlık, okul yöneticilerinin iletişim becerileri, işe yabancılaşma ve işyeri zorbalığı gibi farklı konular arasındaki ilişkiler incelenmektedir. Bu bağlamda, örgütsel sinizmin örgütsel adalet, örgütsel bağlılık, örgütsel destek, örgütsel vatandaşlık etik liderlik ve örgütsel özdeşleşme ile negatif ilişkiler ortaya koyduğu ortaya çıkmaktadır. Diğer bir deyişle, örgütsel sinizm algısı örgütsel adalet, örgütsel destek, örgütsel vatandaşlık ve örgütsel bağlılık gibi örgütsel bütünleşme ve ‘benimseme’ odaklı kavramlarda olumlulaşmanın artmasıyla ters orantılı biçimde azalmaya yönelmektedir. Bürokratik yapı, yöneticilerin kayırmacılık davranışları,

‘denetlenecek olma’ endişesi ve örgütsel sessizlik örgütsel sinizmi destekleyici ve belirleyici etki yaratmaktadır. Araştırmalarda ele alınan demografik değişkenlerle ilgili olarak farklı örneklem gruplarında farklı bulgulara ulaşılmıştır. Bu durum, örneklem grubunun ve okulların özelliklerine bağlı olarak farklılaşmanın ortaya çıkmasının normal karşılanabileceği biçiminde yorumlanabilir.

Örgütsel adalet araştırmalarına bakıldığında ise, özellikle öğretmenler üzerinde odaklanan araştırmaların çoğunlukta olduğu, yükseköğretim işgörenlerinin örgütsel adalet algılarına birkaç araştırmada (Özen Kutanis ve Çetinel, 2010; Taşlıyan, Hırlak, Çiftçi ve Yılmaz, 2017) yer verildiği gözlenmektedir. Nepotizm (Kaba, 2018), motivasyon düzeyi (Çiçek Sağlam ve Emir, 2018; İren, 2015; Mammadova, 2018), öğretmen değerlendirme (Tekin ve Akyol, 2017), örgütsel güven ve yıldırma davranışları (Demirdağ, 2017), örgütsel bağlılık (Günce, 2013; Şahin ve Kavas, 2016), işgören mutluluğu (Akdeniz, 2016), işe yabancılaşma (Aydın, 2015; Kasapoğlu, 2015), iş doyumu (Batman, 2015; Çelik, 2011), örgütsel sessizlik (İşleyici, 2015; Tan, 2014), örgütsel sinizm (Aküzüm, 2014; Çetin, Özgan ve Bozbayındır, 2015; Efeoğlu ve İplik, 2011; Güzel ve Ayazlar, 2014) ve etik liderlik (Kaya, 2014) örgütsel adalet ile ilişkileri araştırılan konular olarak gözükmektedir. Yordama, aracı etki ve etki düzeyi analizlerinin örgütsel adalet araştırmalarında oldukça sık kullanıldığı, örgütsel adaletin ‘olumlu bir etmen’ olarak öne çıktığı ve örgüte olumlu yansımaları olduğu ve araştırmalarda yer verilen kişisel değişkenlere ilişkin farklı bulguların ortaya konulduğu ifade edilebilir. Örgütsel adalet, örgütsel bağlılık ve işgören mutluluğunu anlamlı biçimde yordamakta ve desteklemektedir. Ayrıca, araştırmalara bakıldığında örgütsel adaletle ilişkin, örgütsel sinizm ve nepotizm ile negatif korelasyon, örgütsel bağlılık, motivasyon düzeyi, iş doyumu, mutluluk düzeyi ve örgütsel destek arasında pozitif ve anlamlı korelasyon bulguları da ortaya konulmuştur. Özellikle, etkileşimsel adalet iyi oluş ve mutluluk üzerinde olumlu etki yaratmaktadır. Araştırma yöntemi olarak nicel yöntemin kullanımının baskın olduğu, karma ve nitel yöntem izleyen iki araştırma (Kuru Çetin 2013; Özen Kutanis ve Çetinel, 2010; Tekin ve Akyol, 2017) bulunduğu gözlenmektedir.

Bu değerlendirmeler ışığında, örgütsel mutluluk ve örgütsel adalet arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler bulunduğu, örgütsel sinizm ile örgütsel adalet ve örgütsel mutluluk arasında ise negatif ve anlamlı ilişkiler saptandığı söylenebilir. Yöneticilerin öğretmenlerle ilişkilerinde ‘iletişime daha açık’, ‘potansiyel ve deneyimleri dikkate alan’,

‘işbirliğini destekleyen’, ‘adil ve ‘hakkaniyetli’ bir yönetim anlayışı gözetmeleri ve izlemeleri hem işgörenlerin bireysel doyumunu ve mutluluk düzeylerini hem de örgütsel mutluluk düzeyini desteklerken, örgüte yönelik olumsuz inanç, tutum ve davranışları azaltıcı rol üstlenmektedir. Diğer bir ifadeyle, adaletli bir okul yönetiminin olduğu bağlamlarda mutluluğun ve doyumun daha üst düzeylerde algılanacağı düşünülebilir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, kullanılan veri toplama araçları, veri toplama teknikleri, verilerin analizinde kullanılan istatistiksel teknikler açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

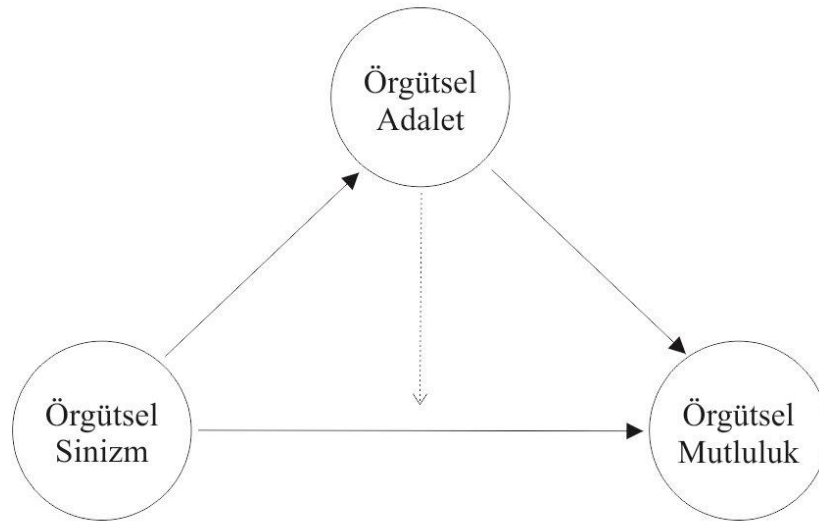
Toplumsal araştırma, “toplumlar, topluluklar veya daha genel anlamıyla, insan grupları üzerinde, onları ilgilendiren veya düşündüren konularda sorulara yanıt bulmak için izlenen sistematik bir yol” (Neuman, 2012:2) olarak ifade edilebilir. Diğer bir deyişle, bilimsel araştırma, bilgi üretme sürecidir (Karasar, 2009). İlkokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin algılarına dayalı olarak, örgütsel mutluluk, örgütsel sinizm ve örgütsel adalet arasındaki ilişkilerin incelenmesi ve açıklanmasının amaçlandığı bu araştırma nicel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Nicel araştırma yönteminde izlenebilecek farklı modeller bulunmaktadır. Fraenkel, Wallen ve Hyun (2012:263-422) nicel yöntemin doğasına uygun araştırma modellerini dört grupta toplamaktadır: Deneysel araştırma, İlişkisel araştırma, Nedensel-Karşılaştırmalı araştırma, Tarama araştırmaları.

Betimsel araştırmalar, belirli durum veya olguları ‘mevcut haliyle’ belirleyip sunmayı ve ilişkisel araştırmalar çalışılan durumu/durumlar veya değişkenler arasındaki ilişkileri –herhangi bir manipülasyona girmeden– saptamayı amaçlarken deneysel araştırmalarda bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki etkisi ortaya çıkarılmaya çalışılır. Deneysel araştırmalarda, araştırmacının kontrolü veya müdahalesi söz konusudur. Tarama araştırmalarında ise, daha geniş grupların belli bir konuya ilişkin

görüşleri, tutumları, davranışları, bilgi düzeyleri veya inançları grup içerisinde bir örneklem grubu belirlenerek belirlenmeye çalışılır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012).

Bu araştırma, araştırma problemlerine bağlı olarak, farklı modeller kullanılarak desenlenmiştir. Bu bağlamda, öğretmenlerin örgütsel mutluluk, örgütsel sinizm ve örgütsel adalet algıları düzeyinin belirlenmesi ve öğretmen algılarının belli değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla uygun olarak genel tarama modeline dayalı betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, ‘belli bir gruba ait belirli özellikleri ortaya çıkarma ve mevcut durumu verilere dayalı bulgularla sunmayı amaçlayan araştırma modelidir’ (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırmalara uygun araştırma modelleridir (Karasar, 2009:77).

Öğretmenlerin örgütsel sinizm algılarının onların örgütsel mutluluk düzeylerine etkisinde örgütsel adaletin aracılık rolüne ilişkin olarak da ilişkisel desen kullanılmıştır. İlişkisel araştırmalar iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkileri betimlemek amacıyla yürütülen ve ilişkilerin derinlemesine analizini esas alan araştırmalardır (Büyüköztürk vd., 2014; Karakaya, 2009). Bu araştırmanın ilişkisel deseni araştırmacı tarafından belirlenen bir modeli ve önerilen modelin Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) Analizi ile test edilmesini içermektedir. Bu araştırma kapsamında, geliştirilen ve test edilen model Şekil 16’da sunulmuştur.



Şekil 16. Araştırma modeli

Ulusal alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin okul ortamına ilişkin mutluluk düzeylerini örgütsel faktörleri de dikkate alarak belirlemeye yönelik bir ölçme aracına ulaşılammıştır. Alanyazında mevcut öğretmen mutluluğu, işyerinde mutluluk ve öğretmen iyi oluşu ile ilgili ölçme araçlarının daha çok öznel yaklaşımlar temelli geliştirildikleri, sosyal ve kişisel faktörlerin dikkate alındığı ve öznel mutluluk veya iyi oluş düzeylerinin belirlendiği gözlenmiştir. Bu bağlamda öncelikle ölçek geliştirme çalışması yapılması planlanmıştır. Araştırma kapsamında geliştirilen, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılan ‘Öğretmen Örgütsel Mutluluk Ölçeğinin’ yanında alanyazında mevcut örgütsel adalet ve örgütsel sinizm ölçme araçları kullanılarak veriler toplanmış, değişkenler arası ilişkiler istatistiksel olarak test edilmiş ve bulgular nicel araştırma problemlerine yanıt olacak biçimde düzenlenmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Malatya ili merkez ilçelerinde (Battalgazi ve Yeşilyurt) görev yapan ilkökul öğretmenleri oluşturmaktadır. Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden alınan verilere göre, 2016-2017 eğitim – öğretim yılında Battalgazi ilçesinde bulunan 80 ilkökulda 1218, Yeşilyurt sınırları içerisinde bulunan 78 okulda 1175 olmak üzere toplam 2393 öğretmen görev yapmaktadır.

Örnekleme ile ilgili olarak, ilkökullarda görev yapmakta olan öğretmenler cinsiyet, kıdem, okulda görev yapan öğretmen sayıları açısından evren içerisinde farklı katmanlar oluşturduğundan araştırmanın örnekleme “oransız küme örnekleme” kullanılarak belirlenmiştir. Evrenin sınırlarının bilindiği ve gruplanabilir nitelikte olduğu durumlarda kullanılan küme yönteminde, bireylerin değil, grupların örnekleme yapılmaktadır (Kaptan, 1998: 121-122; Karasar, 2009: 114-116; Şahin, 2009:123). Araştırmada, evrende bulunan 158 resmi ilkökuldan, oransız küme örnekleme yöntemiyle 29’u [Battalgazi 15 okul, Yeşilyurt 14 okul] yansızlık kuralına göre belirlenmiştir (Kaptan, 1998: 120). Böylece, araştırmanın örneklemini Battalgazi ve Yeşilyurt merkez ilçelerindeki resmi ilkökullarda görev yapan toplam 731 öğretmen oluşturmaktadır (Tablo 2). Araştırmanın çalışma evreni, genel evreni % 30,55 oranında temsil etmektedir.

Tablo 2. Araştırmanın Örneklem Grubunu Oluşturan Toplam ve Katılımcı Öğretmen Sayıları

<i>No.</i>	<i>İLÇE</i>	<i>KURUM ADI</i>	<i>Katılımcı Öğretmen Sayısı</i>	<i>Katılımcı Öğretmen %</i>	<i>Toplam Öğretmen Sayısı</i>	<i>Toplam Öğretmen %</i>
1	BATTALGAZİ	30 Ağustos İlkokulu	14	3,17	24	3,28
2	BATTALGAZİ	Battalgazi İlkokulu	5	1,13	8	1,09
3	BATTALGAZİ	Cengiz Topel İlkokulu	26	5,88	34	4,65
4	BATTALGAZİ	Cumhuriyet İlkokulu	23	5,20	34	4,65
5	BATTALGAZİ	Derme İlkokulu	27	6,11	37	5,06
6	BATTALGAZİ	Fırat İlkokulu	24	5,43	49	6,70
7	BATTALGAZİ	Hacı Halil Çiftliği İlkokulu	4	0,90	7	0,96
8	BATTALGAZİ	Hacı İbrahim Işık İlkokulu	29	6,56	41	5,61
9	BATTALGAZİ	İnönü Üniversitesi Hayriye Başdemir İlkokulu	10	2,26	13	1,78
10	BATTALGAZİ	Kemal Özalper İlkokulu	19	4,30	49	6,70
11	BATTALGAZİ	Muhittin Özmumcu İlkokulu	12	2,71	19	2,60
12	BATTALGAZİ	Orduzu Ali Fevzi Ağan İlkokulu	6	1,36	10	1,37
13	BATTALGAZİ	Rahmi Akıncı İlkokulu	24	5,43	48	6,57
14	BATTALGAZİ	Şehit Erdal Alpkılıç İlkokulu	6	1,36	10	1,37
15	BATTALGAZİ	Şehit Murat Doğru İlkokulu	25	5,66	38	5,20
1	YEŞİLYURT	Alpaslan İlkokulu	14	3,17	18	2,46
2	YEŞİLYURT	Begüm Kartal İlkokulu	30	6,79	58	7,93
3	YEŞİLYURT	Petrol Ofisi İlkokulu	7	1,58	10	1,37
4	YEŞİLYURT	Dilek İlkokulu	6	1,36	12	1,64
5	YEŞİLYURT	Fevzi Çakmak İlkokulu	5	1,13	10	1,37
6	YEŞİLYURT	Kaynarca İlkokulu	7	1,58	11	1,50
7	YEŞİLYURT	Mehmet Emin Bitlis İlkokulu	24	5,43	32	4,38
8	YEŞİLYURT	Nihat Tecdelioğlu İlkokulu	11	2,49	16	2,19
9	YEŞİLYURT	Selahaddin Eyyubi İlkokulu	13	2,94	22	3,01
10	YEŞİLYURT	Şahnahan İlkokulu	6	1,36	11	1,50
11	YEŞİLYURT	Şehit Konuk İlkokulu	14	3,17	27	3,69
12	YEŞİLYURT	Şentepe İlkokulu	11	2,49	18	2,46
13	YEŞİLYURT	TOKİ İlkokulu	22	4,98	42	5,75
14	YEŞİLYURT	Ziya Gökalp İlkokulu	18	4,07	23	3,15
Toplam			442	100,00	731	100,00

Araştırma kapsamında veri toplama aracı, bizzat araştırmacının kendisi tarafından okullarda öğretmenlere uygulanmış, katılımı gönüllülük esas alınmıştır. Veri toplama aracının uygulanması sonucunda toplam 463 öğretmenden veri toplanmış, hatalı veya eksik doldurulmuş formlar çıkarıldıktan sonra kalan 442 form üzerinden veri analizine geçilmiştir. Katılımcılara ait demografik değişkenlere ilişkin bulgular Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3. Çalışma evreninde yer alan öğretmenlere ait demografik bulgular

Değişken	Düzy	N	%
Cinsiyet	Kadın	249	56,3
	Erkek	193	43,7
	Toplam	442	100,0
Medeni Durum	Bekâr	107	24,2
	Evli	335	75,8
	Toplam	442	100,0
Meslekî Kıdem	1-5 yıl	92	20,8
	6-10 yıl	79	17,9
	11-15 yıl	67	15,2
	16-20 yıl	77	17,4
	21+ yıl	127	28,7
	Toplam	442	100,0
Branş	Sınıf Öğretmeni	274	62,0
	Branş Öğretmeni	168	38,0
	Toplam	442	100,0
Öğrenim Düzeyi	Önlisans	33	7,5
	Lisans Tamamlama	25	5,7
	Lisans	368	83,3
	Lisansüstü	16	3,6
	Toplam	442	100,0

Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre dağılımına bakıldığında, 249 kadın öğretmen (% 56,3) ve 193 erkek öğretmen (% 43,7) yer almaktadır. Medeni durum değişkeni açısından, katılımcıların % 75,8’i evli iken % 24,2’si bekârdır. Mesleki kıdem değişkenine göre; katılımcıların %20,8’i (92 katılımcı) 1 – 5 yıl arası, % 17,9’u (79

katılımcı) 6 – 10 yıl arası, % 15,2'si (67 katılımcı) 11 – 15 yıl arası, % 17,4'ü (77 katılımcı) 16 – 20 yıl arası mesleki kıdeme sahipken % 28,7'si (127 katılımcı) 21 yıl ve daha uzun bir süredir öğretmen olarak görev yapmaktadır. 274 katılımcı (% 62) sınıf öğretmeni olarak görev yaparken 168 katılımcı (% 38) branş öğretmenidir. Öğrenim düzeyi değişkeni dağılımına bakıldığında, 368 katılımcı (% 83,3) lisans mezunu iken 33 katılımcı (% 7,5) önlisans mezunu, 16 katılımcı (% 3,6) lisansüstü öğrenim sahibidir. 25 katılımcı (% ,5,7) ise iki veya üç yıllık önlisans mezunu öğretmenler olarak görev yaparken Milli Eğitim Bakanlığı tarafından sunulan programlarla lisans tamamladıklarını ifade etmektedir. 127 katılımcının (% 28,7) 21 yıl ve daha uzun bir süredir öğretmenlik yaptığı dikkat çekmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

İlkokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin algılarına dayalı olarak, örgütsel mutluluk, örgütsel sinizm ve örgütsel adalet arasındaki ilişkilerin incelenmesi ve açıklanmasının amaçlandığı bu araştırma veri toplama aracı olarak; araştırma kapsamında geliştirilen ve geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılan Öğretmen Örgütsel Mutluluk Ölçeği (EK 2), Yaşam Doyumu Ölçeği (EK 7), Örgütsel Sinizm Ölçeği (EK 3) ve Örgütsel Adalet Ölçeği (EK 5) kullanılmıştır.

Araştırmacı tarafından öğretmenlerin örgütsel mutluluk, örgütsel sinizm ve örgütsel adalet algılarının belirlenmesine yönelik hazırlanan veri toplama aracının ilk kısmında öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, kıdem, branş [*Sınıf Öğretmeni, Branş Öğretmeni*] ve öğrenim düzeyi [*Önlisans, Lisans Tamamlama, Lisans ve Lisansüstü*] değişkenleri ile ilgili seçeneklere yer verilmiştir. Okuldaki öğretmen sayısı ise Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden edinilen verilere dayalı olarak kullanıldığından, veri toplama aracı üzerine yer almamıştır.

3.3.1. Öğretmen Örgütsel Mutluluk Ölçeği

Bu araştırma kapsamında, ülkemiz kültürü ve eğitim sistemi dikkate alınarak, Türk eğitim örgütlerinde görevli öğretmenlerin okullarındaki örgütsel mutluluğa ilişkin görüşlerini belirlemede kullanılabilecek bir ölçme aracı geliştirilmesi, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılması amaçlanmıştır. Bu araştırma kapsamında geliştirilen, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılan ölçme aracının, Türk eğitim örgütlerinde

öğretmenlerin okullarındaki örgütsel mutluluğa ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik veri toplamada özgün bir ölçme aracı olarak alana kazandırılması öngörülmüştür.

Türkiye’de benzer araştırmalarda veri toplama aracı olarak kullanılan iyi oluş veya bireysel mutluluk odaklı ölçme araçları [Oxford Mutluluk Ölçeği (Hills ve Argyle, 2002), Öznel İyi Oluş Ölçeği, (Tuzgöl Dost, 2004), PANAS ‘Pozitif-Negatif Duygu Ölçeği (PNDÖ)’ (Watson vd, 1988), Yaşam Doyumu Ölçeği (Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985)] hem eğitim örgütlerinde hem de psikoloji ve işletme alanlarında veri toplama araçları olarak sıklıkla kullanılırken örgütsel bağlamda mutluluk üzerine odaklanan çalışma sayısı (Bulut, 2015; Bulut ve Özgan, 2014; Levent, Doğan ve Ocak, 2015) oldukça azdır. Örgütsel mutlulukla ilgili olarak ulaşılan bu araştırmalarda da ortaöğretim okulları için ölçme aracı geliştirildiği ve nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı gözlenmiştir. Bu araştırma kapsamında ilkokulların daha farklı örgütsel bağlamı ve öğrenci özelliklerinin öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarına farklı etmenler sunacağı ve örgütsel faktörlerin iyi oluş ve mutluluk üzerinde etkileri ortaya çıkaracağı ifade edilebilir. Bu nedenle ilkokul öğretmenlerinin örgütsel mutluluk algılarını belirlemeye yönelik bu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılacak ölçme aracı geliştirilmesi amaçlanmıştır.

3.3.1.1. Çalışma grubu

Öğretmen Örgütsel Mutluluk Ölçeğinin (ÖÖMÖ) geliştirilmesine ilişkin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları birbirinden bağımsız iki ayrı çalışma grubu üzerinde yürütülmüştür. İlk çalışma grubunu Diyarbakır ili merkez ilçelerde yer alan okullarda (ilkokul, ortaokul ve liseler) görevli 292 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerden 127’si (%43,49) resmi okullarda, 165’i (56,51) ise özel okullarda görev yapmaktadır. Katılımcıların 152’si (%52,05) kadın, 140’ı (%47,95) ise erkektir. Öğretmenlerin 199’u (%68,15) evli iken 93’ü (31, 85) bekârdır.

İkinci çalışma grubu Malatya ili merkez ilçeleri sınırları içerisindeki [Yeşilyurt ve Battalgazi] ilkokullarda görev yapmakta olan toplam 442 öğretmenden oluşmaktadır. Bu grupta yer alan öğretmenlerin 249’u kadın (% 56,3) ve 193’ü erkektir (% 43,7). Öğretmenlerin % 75,8’i evli, % 24,2’si ise bekârdır. Öğretmenlik kıdemi açısından bakıldığında, 92 katılımcı 1 – 5 yıl arası, 79 katılımcı 6 – 10 yıl arası, 67 katılımcı 11 – 15 yıl arası ve 77 katılımcı 16 – 20 yıl arası mesleki kıdeme sahipken 127 katılımcı 21 yıl

ve üzeri kıdeme sahiptir. Branşa göre dağılım ise 274 katılımcı (% 62) sınıf öğretmeni ve 168 katılımcı (% 38) branş öğretmeni şeklindedir.

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA), ölçüt geçerliği, güvenilirlik ve madde analizleri ilk çalışma grubundan elde edilen formlardan toplanan veriler üzerinden; Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ise ikinci çalışma grubundan elde edilen veriler üzerinden yapılmıştır.

3.3.1.2. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Genelde örgütsel mutluluk, örgütsel iyi oluş, işgören mutluluğu, işyerinde mutluluk ve işgören iyi oluşu ve özelde öğretmen iyi oluşu, öğretmen mutluluğu ve okul mutluluğu konulu araştırmalarda veri toplama aracı olarak kullanılan ölçme araçlarına yönelik alanyazın taraması yapıldığında bu amaçla oluşturulmuş benzer ölçeklere ulaşılmıştır.

Öğretmen Örgütsel Mutluluk Ölçeği'ni (ÖÖMÖ) oluşturacak maddelerin hazırlanmasında uluslararası alanyazında ve Türkiye'de konuyla ilgili yapılmış benzer nitelikteki çalışmalar incelenmiş, bu inceleme neticesinde alanyazında benzer bazı ölçme araçlarının (Buckingham ve Coffman,1999; Bulut, 2015; Collie, 2014; Collie, Shapka, Perry ve Martin, 2015; Demo ve Paschoal, 2013; Hills ve Argyle, 2002; Lutterbie ve Pryce-Jones, 2013; Lyubomirsky ve Lepper, 1999; Pelsma, Richard, Earrington ve Burry, 1987; Peterson, Park ve Seligman, 2005; Van Katwyk, Fox, Spector ve Kelloway, 2000; Watson, Clark ve Tellegen,1988; Woynarowska-Soldan ve Węziak-Białowolska; 2012; Zhu, Devos ve Li, 2011) mevcut olduğu belirlenmiştir.

Bu araştırmada, var olan ve ulaşılabilen ölçme araçları Türkçeye tercüme edilmiş, kuramsal bilgilerden hareketle toplam 66 maddeden oluşan bir madde havuzu taslağı oluşturulmuştur. İkinci aşamada, oluşturulmuş madde havuzunda yer alan maddeler tekrar gözden geçirilmiş, benzer nitelikte ifadeler yer alan ve anlaşılmasında sıkıntılar olduğu değerlendirilen maddeler çıkarılmış, ulaşılan yeni ölçme araçlarından yeni maddeler madde havuzuna eklenmiş ve toplam 77 maddenin yer aldığı bir forma ulaşılmıştır.

3.3.1.2.1. İçerik Geçerliğine İlişkin Çalışmalar

Hazırlanan taslak ölçme aracı içerik geçerliği için alan uzmanlarına gönderilmiştir. İçerik geçerliği, alan uzmanlarıyla işbirliği ve görüş alışverişini gerektirir ve

uzmanlara danışılarak saptanır (Tavşancıl, 2014:19). Konunun disiplinlerarası bir çalışmayı gerektirmesi nedeniyle, Eğitim Yönetimi ve Denetimi anabilim dalı öğretim üyeleri (9 uzman) yanında, Psikoloji, Din Psikolojisi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik alanı öğretim üyelerinden (5 uzman) de ölçme aracına ilişkin uzman görüşü istenmiştir.

Uzmanlardan alınan geribildirimlere göre gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Farklı örgütsel davranış konularını çağrıştıran ve/veya anlaşılmasında ‘belirsizlikler barındırabilecek’ maddeler ile benzer nitelikte maddeler (14 madde) çıkartılmış, uzman önerileri doğrultusunda yeni 4 madde eklenmiş ve 67 maddelik forma ulaşılmıştır. Form üzerinde, araştırmacı tarafından yeniden bir değerlendirme yapılmış, 10 madde daha çıkarılarak 57 maddelik denemelik ölçme formu düzenlenmiştir. Bu aşamadan sonra ölçek maddelerinin iki Türk Dili okutmanı tarafından imla, yazım ve anlaşılabilirlik değerlendirilmesi yapılmış ve ölçme aracına son şekli verilmiştir. Maddeler “Tamamen Katılıyorum (5)” ve “Kesinlikle Katılmıyorum (1)” aralığında puanlanmaktadır. Taslak ölçme aracı üzerinde 4 (Dört) madde ters puanlanmaktadır.

Gerekli ön çalışmalar yapılarak uygulama için uygun ve hazır hale getirilen ölçme aracı 2016 – 2017 eğitim-öğretim yılında çalışma grubu Diyarbakır il merkezindeki merkez ilçelerde yer alan okullarda (ilkokul, ortaokul ve liseler) görevli öğretmenlere bizzat araştırmacının kendisi tarafından uygulanmıştır. Uygulama yapılmadan önce araştırmanın amacıyla ilgili katılımcılara bilgi verilmiş, katılımcılarda gönüllülük esas alınmıştır. Ölçek geliştirme çalışmasının ikinci aşaması, Malatya ili Yeşilyurt ve Battalgazi ilçeleri merkezindeki ilkokullarda 2016 – 2017 eğitim-öğretim yılında görev yapmakta olan öğretmenlere araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

3.3.1.2.2. Yapı Geçerliğine İlişkin Çalışmalar

Elde edilen veriler SPSS v.23 programına girilmiş, veri setinde eksik veya hatalı girilmiş veri bulunup bulunmadığına bakılmış, gerekli işlemler yapılmış ve veri seti istatistiksel işlemleri yapmaya hazır hale getirilmiştir.

İstatistiksel analizlerden bazılarının yapılabilmesi için dağılımın normal ya da normale yakın olması gerekmektedir (Kalaycı, 2009: 53). Verilerin normal dağılım gösterip göstermediği skewness (*çarpıklık*) ve kurtosis (*basıklık*) katsayılarına bakılarak test edilmiştir. Normal dağılım için çarpıklık ve basıklık katsayılarının +1 – -1 arasında

(Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014) veya Tabachnick ve Fidell'e (2012) göre, +1,5 – -1,5 arasında olması normal dağılım için eşik aralık olarak belirtilmektedir. Normallik testleri sonucu çarpıklık ve basıklık değerlerinin ölçme aracında yer alan maddelerin büyük çoğunluğu için +1 – -1 arasında değiştiği, bununla birlikte 5 maddenin çarpıklık ve basıklık değerlerinin “-1.37” ile “1,47” arasında değiştiği belirlenmiştir. Normallik varsayımlarının test edilmesi sürecinde uç değere (outliers) sahip 4 form analizden çıkarılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için önce veri setinin faktör analizine uygun olup olmadığı Kaiser-Meyer Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett küresellik testiyle kontrol edilmiştir. İlk uygulamaya ilişkin Kaiser-Meyer Olkin (KMO) ve Barlett küresellik testi bulguları Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmen Örgütsel Mutluluk Ölçeği AFA Öncesi KMO ve Barlett’s Küresellik Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy		,887
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	9312,583
	df	1596
	Sig.	,000

KMO değeri 0 ile 1 arasında bir değer almaktadır ve değer 1’e yaklaşması örneklem büyüklüğünün ‘yeterli’ olduğuna ilişkin fikir vermektedir. Açıklayıcı faktör analizi için, KMO minimum değerinin 0,50 olması faktörleştirilmenin mümkün olduğuna, daha düşük değerler gösteren veri setinin ise faktörleştirmeye uygun olmadığına işaret olarak alınır (Tabachnick ve Fidell, 2012:651). Barlett küresellik testi ise ölçme aracında yer alan değişkenlerin faktörleşme için birbiriyle yeterli düzeyde ilişkiye sahip olup olmadığını ortaya koyacak sonuçlar sunar. Bu test sonucunda, anlamlılık değeri .05’den düşük ise değişkenler arasında faktör analizi yapmaya uygun düzeyde bir ilişkinin varlığından söz edilebilir. p değeri anlamlı değilse veri setinin faktör analizi yapmaya uygun olmadığı sonucuna varılır (Durmuş, Yurtkoru ve Çinko, 2016). Tablo 4’deki bulgular, veri setinin KMO değerinin (.887) kabul edilebilir sınırdan yüksek, Barlett testi sonucunun da anlamlı ($p < .00$) olduğunu göstermektedir. Bulgulara dayalı olarak, veri setinin açıklayıcı faktör analizi için uygun olduğu söylenebilir.

AFA’da bir faktör altında yeterli yük değerine sahip olmayan veya analizde farklı faktörler altında yakın yük değerleri aldığı gözlenen maddeler ölçekten çıkarılmakta (Kalaycı, 2009; Seçer, 2015; Tavşancıl, 2014) ve analiz tekrarlanmaktadır. AFA yapılırken, bu maddelerin analizden çıkartılmasında bazı kriterlere uygunluk aranmaktadır. Bu kriterler faktör ortak varyansı [minimum .40 (Erkuş, 2012)], yük değeri [birden fazla boyutta .32 ve üzerinde bir yük değerine sahip olması durumunda, faktör yük değerleri arasında en az .10 veya ideal olarak .20 düzeyinde bir fark (Özdamar, 2015)], düzeltilmiş madde–toplam test korelasyonları [madde silindiği durumda ölçeğin iç tutarlık katsayısına anlamlı bir artış (Seçer, 2015)], Cronbach Alpha değeri [ölçek çalışmalarında en az .70 ve üzeri olması gerektiği kabul görmüş (Seçer, 2015) olması yanında, .60 - .70 arası değerlerin de ‘kabul edilebilir’ olduğunu belirten kaynaklar (Cohen ve Swerdlik, 2009; Nunnally, 1988) da mevcuttur], özdeğer [en az %1] ve her bir faktör tarafından açıklanan varyans oranı [toplam varyansın en az %5’i] olarak özetlenebilir. Bu çalışmada, bu ölçütlere dikkat edilmiştir.

Verilerin faktör analizine uygun olduğunun belirlenmesi üzerine, Öğretmen Örgütsel Mutluluk Ölçeği’nin yapı geçerliğini incelemek amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA); faktörleştirme tekniği olarak da Temel Bileşenler Analizi kullanılmıştır. Açıklayıcı faktör analizinde, döndürme tekniklerinden varimax kullanılmıştır. Temel bileşenler faktör analizi için Kaiser ölçütü .25 olarak benimsenmiş; varyansı açıklama oranının .40 ve üzerinde olması ölçütleri esas alınmıştır. Faktör analizi yapmanın ön koşullarından biri örneklemin yeterli sayıda olmasıdır. Örneklem yeterliği konusunda alanyazında farklı görüşler bulunmaktadır. Hatcher (1994) 100 kişilik bir örneklem için madde sayısının en az 5 olması gerektiğini ifade ederken; Bryman ve Cramer’e göre faktör analizinin uygulanması için örneklem büyüklüğü madde sayısının beş ya da on katı olmalıdır (Akt: Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). Bununla birlikte, Kline (1994:74) güvenilir faktörlere ulaşmak için genellikle 200 kişilik bir örneklem grubunun yeterli olacağını –hatta bazı durumlarda bu sayının minimum 100’e bile indirilebileceğini–, ancak daha büyük örneklem grubuyla çalışmanın daha iyi faktör yapısına ulaşmayı sağlayabileceğini vurgulamaktadır. Bu araştırmanın birinci çalışma grubunu oluşturan 292 katılımcı, faktör analizi için uygun bir örnekleme ulaşıldığını göstermektedir.

Tablo 5. Öğretmen Örgütsel Mutluluk Ölçeği'nin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

No.	Maddeler	Boyutlar ve faktör yükleri						Faktör ortak varyansı	Düzeltilmiş madde toplam test korelasyonları
		1	2	3	4	5	6		
1	Yeniden dünyaya gelsem, yine 'öğretmen olmak' isterdim.	,788						,704	,711
2	Öğretmen olduğum için mutluyum.	,770						,770	,807
3	Öğretmenlik mesleğinde 'hayatımın gayesini' bulduğumu hissediyorum.	,764						,707	,742
4	Öğretmenlik yaparken kendimi değerli hissediyorum.	,659						,628	,718
5	Öğretmenlikten zevk alıyorum.	,615						,603	,663
6	Önemli bir mesleğin üyesi olduğumu hissediyorum.	,614						,647	,712
7	Yaptığım işin toplumda 'olumlu bir karşılığının' olduğunu düşünüyorum.	,553						,447	,560
8	Yöneticilerim okulda 'açık bir iletişim ortamı' oluştururlar.		,797					,732	,767
9	Yöneticilerim, öğretmenlerin görüşlerini dikkate alır.		,785					,764	,784
10	Yöneticilerim, gerekli konularda, öğretmenleri karar alma sürecine dâhil eder.		,783					,653	,685
11	Yöneticilerim, okulumuzdaki tüm öğretmenlere adil davranır.		,768					,681	,714
12	Yöneticilerimin görüşlerimi dikkate aldıklarını hissediyorum.		,697					,722	,705
13	Yöneticilerim, çevreden gelen etki ve baskılar karşısında, öğretmenin yanında yer alırlar.		,630					,591	,643
14	Okulmda 'dertleşebileceğim' arkadaşlarım olduğunu bilmek beni rahatlatıyor.			,755				,664	,663
15	Okulmda meslektaşlar arasında işbirliği ve dayanışma kültürü gelişmiştir.			,721				,634	,668
16	Okulmdaki meslektaşlarımla ilişkilerim iyidir.			,695				,683	,691
17	Okulmdaki öğretmenlerle olmaktan keyif alıyorum.			,691				,683	,733
18	Okulmdaki meslektaşlarıma güveniyorum.			,562				,548	,625
19	Okulmda mesleki gelişimimi destekleyen arkadaşlarımdan mutluluk duyuyorum.			,536				,523	,603
20	Okulda yapmam gereken işler ve görevler açık biçimde tanımlanmıştır.			,482				,554	,579
21	Okuldaki alanlar ve sınıflar temizdir.				,822			,738	,745
22	Çalışma ortamlarımız iyi aydınlatılıyor.				,797			,753	,766
23	Okulumun ısınma şartları uygundur.				,773			,713	,687
24	Okul kuralları net ve anlaşılır biçimde ifade edilmiştir.				,636			,644	,680
25	Okulumuz güvenli bir yerdir.				,580			,462	,545
26	Öğrencilerim tarafından sevildiğimi düşünüyorum.					,728		,665	,659
27	Sınıftaki disiplini başarılı bir şekilde sağladığımı düşünüyorum.					,716		,635	,658
28	Öğrencilerimin çoğu derslere aktif olarak katılır.					,636		,483	,551
29	Öğrencilerimle olan ilişkileri önemli ve değerli bulurum.					,631		,652	,620
30	'İyi bir öğretmen' olduğumu düşünüyorum.					,520		,495	,535
31	Her güne mutlu başlarım.						,778	,660	,511
32	İyimser bir insanım.						,712	,609	,440
33	Neşeli bir insanım.						,679	,622	,414
Özdeğer		12,002	2,646	2,000	1,641	1,478	1,303		Toplam
Açıklanan Varyans oranı (%)		13,16	12,914	11,56	10,895	9,694	5,625		63,848

Açımlayıcı Faktör Analizinde maddenin öz değeri 1 olacak şekilde Temel Bileşenler Analizi öncelikli olmak üzere dik döndürme tekniklerinden Varimax tercih edilmiştir. Varimax maksimum varyansa ulaşmayı hedefler (Tavşancıl, 2014). Yapılan ilk açımlayıcı faktör analizi sonucunda öz değeri %1'den büyük onüç faktörlü, varyansın % 67,35'ini açıklayan dağınık bir yapı ortaya çıkmıştır. Analiz sonucunda faktör yük değerleri .30'un altında olan veya birden çok faktör altında yüksek ve birbirine yakın yük değerine sahip maddeler çıkarılarak analizler tekrar edilmiştir. Faktör ortak varyanslarına bakıldığında .50'nin altında değer alan maddeye rastlanmamıştır. AFA sonuçlarına göre, kuramsal olarak yer almaları gereken boyuttan farklı bir boyut altında olduğu görülen M47, M4, M5, M12, M46, M33, M50, M13, M1, M2 ve M45 ile farklı boyutlarda birbirine yakın yük değerleri aldıkları gözlenen veya bir boyut altında olması gereken madde sayısını karşılamayan toplam 13 madde analizden çıkartılarak faktör analizi yinelenmiştir. Yinelenen AFA sonuçlarına göre, 33 maddeden ve altı faktörden oluşan bir yapı elde edilmiştir. Açıklanan toplam varyans oranı % 63,848 olarak bulunmuştur. Analiz sonucunda Açımlayıcı faktör analizi sonuçları Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 5 incelendiğinde ölçekte yer alan 33 maddenin altı boyutlu bir yapı ortaya koydukları gözlenmektedir. Ölçek maddelerinin yük değerlerinin .482 ile .822 arasında değiştiği ve maddelerin bütününe birlikte toplam varyansın % 63,848'ini açıkladığı belirlenmiştir. Faktör ortak varyans değerlerine bakıldığında, maddelerin ortak varyans değerlerinin .483 ile .770 arasında değiştiği sonucuna ulaşılmaktadır. Ölçeğin geçerliğine ilişkin bir diğer ölçüt olan düzeltilmiş madde – toplam test korelasyonları ise .414 ile .807 arasında değişmektedir.

Tablo 5 incelendiğinde birinci faktörün özdeğerinin 12,002 ve açıkladığı varyans oranının %13,16; ikinci faktörün özdeğerinin 2,646 ve açıkladığı varyans oranının %12,914; üçüncü faktörün özdeğerinin 2,000 ve açıkladığı varyans oranının %11,56; dördüncü faktörün özdeğerinin 1,641 ve açıkladığı varyans oranının %10,895; beşinci faktörün özdeğerinin 1,478 ve açıkladığı varyans oranının % 9,694 ve altıncı boyutu oluşturan maddelerin toplam 1,303 özdeğere sahip olduğu ve toplam varyansa %5,625 oranında katkı yaptığı görülmektedir. Altı boyut altında yer alan maddelerin bütününe birlikte toplam varyansın % 63,848'ini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Açıklanan varyans oranına ilişkin bu değer, bir ölçek için oldukça yeterlidir; çünkü Kline'a göre

(1994), toplam varyans açıklama düzeyinin %40'ın üzerinde olması, yapı geçerliğinin sağlanmasının önemli bir kanıtı olarak alınabilir (% 63,848>%40).

Ulaşılan faktör yapısını oluşturan boyutların isimlendirilmesinde alanyazın taraması esas alınmıştır. Tablo 5'de görüldüğü gibi, birinci faktör 7 maddeden oluşmaktadır. Bu boyut altında yer alan maddelerin faktör yükleri .553 ile .788 arasında değişmektedir. Birinci boyutta toplanan maddelere bakıldığında, maddelerin öğretmenlik mesleğine ilişkin duyguları vurguladığı görülmektedir. Bu nedenle, bu boyut '*Öğretmenlik Mesleği*' olarak isimlendirilmiştir. İkinci faktör, faktör yükleri .630 ile .797 arasında değişen 6 maddeden oluşmaktadır. Bu boyut altında yer alan maddelerin okul yöneticilerinin tutum ve davranışları ile ilişkilendirilebileceği görülmektedir. Öğretmen mutluluğuna etki edebilecek yönetici tutum ve davranışlarına odaklı bu boyut '*Yönetici Tutum ve Davranışları*' biçiminde adlandırılmıştır. '*Meslektaş İlişkileri*' olarak isimlendirilen üçüncü boyut, okul ortamında aynı alanın paylaşıldığı ve etkileşime geçilen meslektaşlarla iletişim ve meslektaşlara yönelik duygularla ilişkili maddeler barındırmaktadır. Bu boyut altında yer alan maddeler (7 madde), .482 ile .755 arasında değişen faktör yüküne sahiptir. 5 maddenin yer aldığı ve madde faktör yükleri .570 ile .822 arasında değişen dördüncü boyut, 'çalışma alanı olarak' okulun özellikleri ile ilgili maddelerden oluşmaktadır. Okulun fiziksel şartları ve örgütsel koşullarına odaklanan bu boyut '*Çalışma Koşulları*' olarak isimlendirilmiştir. Beşinci boyut faktör yükleri .520 ile .728 arasında değişen ve öğretmenliğin öğretim ve sınıf yönetimi boyutlarına ilişkin 5 madde barındırdığından '*Sınıf Yönetimi*' olarak isimlendirilirken son boyut, altıncı boyut, kişilik özellikleri odaklıdır ve '*Pozitif Kişilik*' biçiminde adlandırılmıştır. Pozitif oluş ve pozitif yöneliş öne çıkaran üç maddenin faktör yükleri .619 ile .778 arasında değişmektedir.

3.3.1.2.3. Ölçüt - Bağıntılı Geçerlik Çalışmaları

Ölçüt-bağıntılı geçerlik, geliştirilmeye çalışılan ölçme aracına ilişkin pratik ve nesnel bir geçerlik sınaması olarak ifade edilebilir. İç ölçüt geçerliği ve dış ölçüt geçerliği olarak iki açıdan bu geçerlik sınanabilir. İç ölçüt geçerliği kapsamında, aynı ölçeğin aynı uygulamada elde edilen, madde toplam test korelasyonlarına ve %27'lik üst ve alt grup puanları arasındaki anlamlılık düzeyine bakılır. Alt ve üst grupların madde puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın saptanması madde ayırt edicilik gücünün işareti olarak yorumlanır (Erkuş 2012). Dış ölçüt geçerliği kapsamında ise, ölçek

puanlarının bazı dış ölçütlerle (benzer veya zıt ölçme araçlarından elde edilen puanlar) korelasyon düzeyine bakılır. Dış ölçüt geçerliğini sınamada, önceden geçerli ve güvenilir olduğuna yönelik kanıtlara ulaşılabilecek bir ölçek kullanmak başvurulacak birinci yoldur (Tezbaşaran, 1996:49). Ölçüt geçerliği için, veri toplama aracı olarak kullanılacak her iki ölçek aynı örneklem grubuna birlikte uygulandıktan sonra iki ölçek puanları arasındaki korelasyon katsayısı hesaplanır.

Bu çalışmada benzer ölçek olarak kullanılan, Diener ve arkadaşları (1985) tarafından geliştirilen ve Türkiye’de öğretmenler üzerinde geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Dağlı ve Baysal (2016) tarafından gerçekleştirilen Yaşam Doyumu Ölçeği ile Öğretmen Örgütsel Mutluluk Ölçeği arasındaki korelasyon, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi ile hesaplanmıştır. Analiz bulguları Tablo 6’da gösterilmiştir.

Öğretmen Örgütsel Mutluluk Ölçeği ve Yaşam Doyumu Ölçeği arasındaki korelasyon katsayısı $r=.492$ olarak bulunmuştur (Tablo 6). İki ölçek puanları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu korelasyon değeri, iki ölçek puanları arasındaki birlikte değişmeyi de işaret etmektedir denilebilir. Bu kapsamda, iki ölçek arasındaki korelasyon ‘orta düzeyde’ ve istatistiksel olarak anlamlı gözükmektedir.

Tablo 6. Öğretmen Örgütsel Mutluluk Ölçeği ve Yaşam Doyumu Ölçeği arasındaki Korelasyona İlişkin Bulgular

		Yaşam Doyumu Ölçeği	Öğretmen Örgütsel Mutluluk Ölçeği
Yaşam Doyumu Ölçeği	r	1	,492**
	p		,000
	N	288	288
Öğretmen Örgütsel Mutluluk Ölçeği	r	,492**	1
	p	,000	
	N	288	288

** $p < 0.01$

3.3.1.2.4. Güvenirlik Çalışmaları

Ölçeğin iç tutarlılığını belirlemek amacıyla Cronbach's Alpha güvenirlilik katsayısına bakılmıştır. Ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarında, bu değer en az .70 ve üzeri olması gerektiği kabul görmüş (Seçer, 2015) olmakla birlikte, .60 - .70 arası değerlerin de, özellikle yeni geliştirilen ölçme araçları söz konusuysa, 'kabul edilebilir' olduğunu belirten kaynaklar (Cohen ve Swerdlik, 2009; Nunnally, 1988) da mevcuttur. Cronbach α katsayısının yorumlanmasında, 0,40'dan küçük değerler '*ölçme aracı güvenilir değildir*', 0,40-0,59 arası '*düşük düzeyde güvenilir*', 0,60-0,79 arası '*oldukça güvenilir*' ve 0,80-100 arası ise '*yüksek düzeyde güvenilir*' olarak değerlendirilmektedir (Kalaycı, 2009; Özdamar, 2002; Tavşancıl, 2014). Öğretmen Örgütsel Mutluluk Ölçeği'nin alt boyutları ve geneli için hesaplanan Cronbach's α güvenirlilik değerleri Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğretmen Örgütsel Mutluluk Ölçeği'nin Cronbach's Alpha Güvenirlilik Katsayısı Değerleri

Boyut	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha	Düzye
Öğretmenlik Mesleği	7	,896	Yüksek Düzeyde Güvenilir
Yöneticilerin tutum ve Davranışları	6	,893	Yüksek Düzeyde Güvenilir
Meslektaş İlişkileri	7	,870	Yüksek Düzeyde Güvenilir
Çalışma Koşulları	5	,861	Yüksek Düzeyde Güvenilir
Sınıf Yönetimi	5	,814	Yüksek Düzeyde Güvenilir
Pozitif Kişilik	3	,645	Oldukça Güvenilir
Öğretmen Örgütsel Mutluluk Ölçeği	33	,942	Yüksek Düzeyde Güvenilir

Tablo 7'de yer alan değerlere bakıldığında, Öğretmen Örgütsel Mutluluk Ölçeği'nin tamamı ve alt boyutları için –Pozitif Kişilik boyutu dışındaki boyutlar için– hesaplanan Cronbach's Alpha güvenirlilik katsayılarının yaygın olarak kabul gören '*kabul edilebilir alt sınır değerinin (.70)*' oldukça üstünde olduğu görülmekle birlikte, üç maddenin yer aldığı '*Pozitif Kişilik*' boyutu .70 değerinden düşük hesaplanmıştır. Bununla birlikte, bu ölçeğin yeni geliştirilen bir ölçek olması ve kuramsal temellerin

kişilik özelliklerini mutluluk algısı şekillendirmede ‘etkili’ bir etmen olarak ortaya koymasından hareketle (Cohen ve Swerdlik, 2009; Nunnally, 1988), bu alt boyut için ulaşılan ,645 değerinin kabul edilebilir olduğu değerlendirilebilir. Bu durumda, ölçeğin iç tutarlılığa sahip ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ve öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarını belirlemede kullanılabileceği söylenebilir. Bununla birlikte, ikinci çalışma grubundan elde edilen veriler üzerinden gerçekleştirilen Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) de elde edilen bulguların ve faktör yapısının desteklenip desteklenmediğine ilişkin bulgular ortaya koymuştur. Doğrulayıcı Faktör Analizi çalışmaları bir sonraki bölümde ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Öğretmen Örgütsel Mutluluk Ölçeği’nin geliştirilmesi aşamasında yapılan geçerlik ve güvenirlik analizi çalışmaları bulguları bir bütün olarak değerlendirildiğinde, ölçeğin, Türk Eğitim sistemi içerisinde, ilkokul öğretmenlerinin örgütsel mutluluk algılarını araştırmaya yönelik veri toplamada ve belirlemede yararlanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak gözükmektedir. Öğretmen Örgütsel Mutluluk Ölçeği, altı boyut ve toplam 33 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 5’li Likert tipi derecelendirme ölçeği olarak düzenlenmiştir. Ölçekteki bütün maddeler olumlu ifadelerdir, ters puanlanmayı gerektiren madde bulunmamaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 33 ve en yüksek puan 165’dir. Toplam puanın yüksekliği, öğretmenlerin görev yaptıkları kurumlara ilişkin örgütsel mutluluk algılarının da yüksek olduğunu göstermektedir.

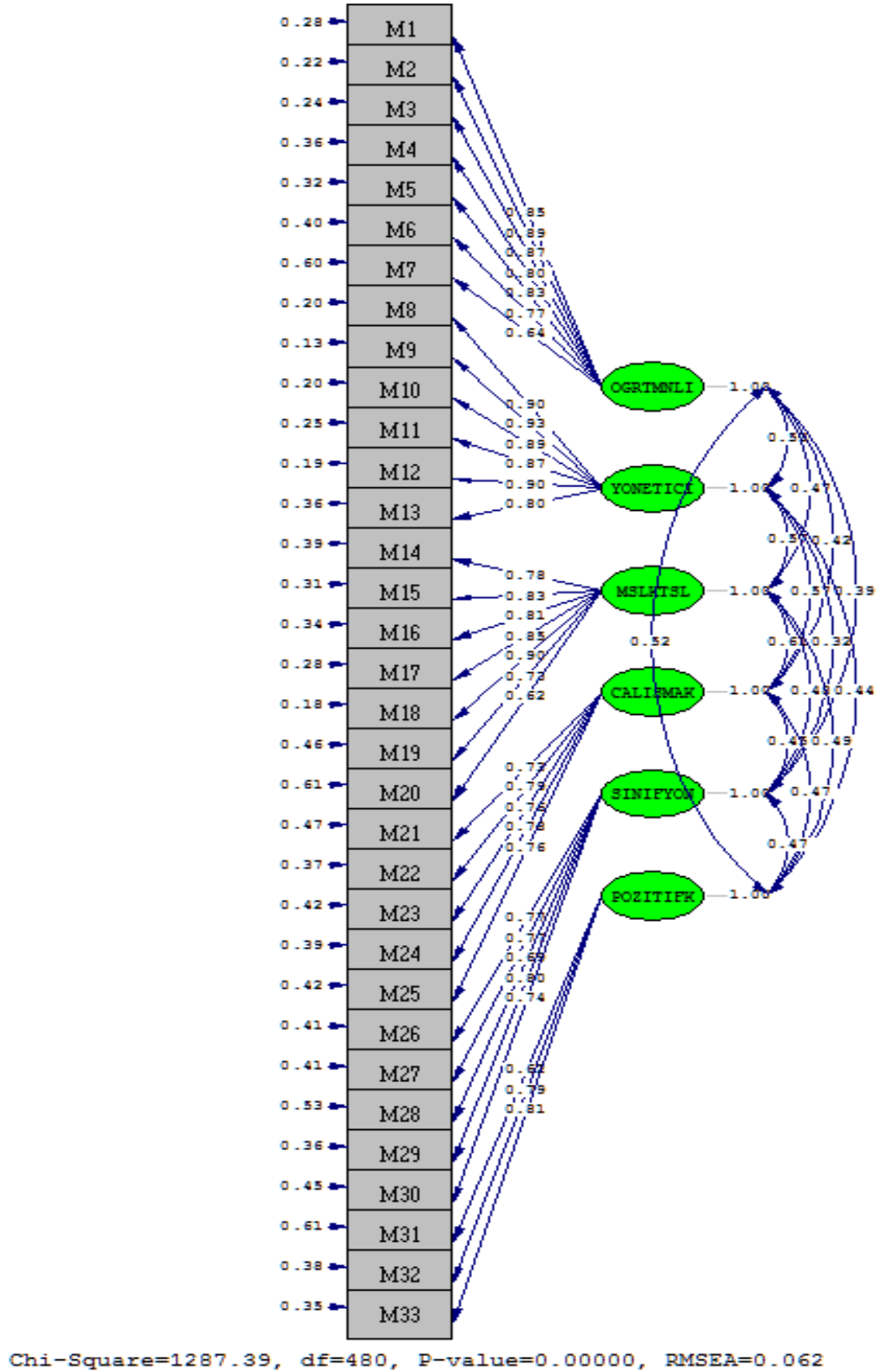
3.3.1.2.5. Doğrulayıcı Faktör Analizi Çalışmaları

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) sonrasında elde edilen faktör yapısının bir model olarak doğrulanıp doğrulanmadığının test edilmesi amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. Doğrulayıcı Faktör Analizi, belirlenmiş ve bir anlamda ‘sınırları ortaya konulmuş’ olan belli bir yapıya ilişkin uygulama–esaslı kanıtlar ortaya konulmasında önemlidir. Bu açıdan, DFA ölçme araçlarının geliştirilmesi, uyarlanması ve yeniden gözden geçirilmesi çalışmalarında işlevsel bir araç olarak kullanılmaktadır (Çokluk vd., 2014; Jöreskog, Olsson, & Wallentin, 2016; Tabachnik ve Fidell, 2012). Bir başka deyişle, Doğrulayıcı Faktör Analizi bir önceki aşamada ortaya konulan yapının geçerliğine ilişkin farklı bir uygulamayı esas alan kanıtlar ortaya koymasından dolayı önemli bir araç olarak görülebilir.

Doğrulayıcı faktör analizinde dikkate alınan farklı uyum iyiliği değerleri ve kriterler bulunmaktadır. Bu kriterlerden biri, Ki-kare istatistiğinin Serbestlik Derecesine (sd) oranıdır. Örneklem büyüklüğüne duyarlı bir ölçüm olarak gözüken Ki-kare testi, uyum açısından en temel göstergelerden biri olarak kabul edilmektedir. Jöreskog ve diğerleri'ne (2016:499) göre, Ki-kare örneklem kovaryans (korelasyon) matrisi ile uyumlu [fitted] kovaryans (korelasyon) matrisi arasındaki uzaklığın bir işaretidir. Bu açıdan bakıldığında, düşük değerler iyi uyumu, yüksek değerler 'kötü uyumu' göstermektedir. Diğer bir ifadeyle Ki-kare/sd oranının 5'den düşük hesaplanması modelin genel uyumunun '*kabul edilebilir*' olduğu sonucunu işaret etmektedir (Seçer, 2015). Bu araştırmada, model uyumunun değerlendirilmesinde χ^2/Sd oranının 2 ile 5 arasında olması esas alınmıştır.

Modelin uyumuna ilişkin aranan ölçütlerle ilgili olarak farklı istatistik paket programlarında (LISREL, EQS ve AMOS) farklı indekslerin kullanıldığı gözlenmektedir. Bu ölçütler arasında [Goodness of Fit Index, GFI] Uyum İyiliği İndeksi Düzeltilmiş Uyum İyiliği İndeksi [Adjusted Goodness of Fit Index, AGFI], Normlaştırılmamış Uyum İndeksi [Non-normed Fit Index, NNFI], Tucker-Lewis İndeksi [TLI], Normlandırılmış Uyum İndeksi [Normed Fit Index, NFI], Karşılaştırmalı Uyum İndeksi [Comparative Fit Index, CFI], Artırmalı Uyum İndeksi [Incremental Fit Index, IFI], Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü [Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA], Ortalama Hataların Karekökü [Root Mean Square Residual, RMR] ve Standardize Edilmiş Ortalama Hataların Karekökü [Standardized Root Mean Square Residual, SRMR] sayılabilir (Çokluk vd., 2014; Jöreskog vd., 2016; Karaca, 2016; Özabacı, 2011; Seçer, 2016; Tabachnik ve Fidell, 2012). Alanyazında araştırmacılar arasında, hangi ölçütlerin esas alınması ve raporlanmasına ilişkin görüş birliği bulunmamaktadır. Bununla birlikte, ölçek geliştirme çalışmalarında χ^2/Sd , GFI, AGFI, NNFI, CFI, RMSEA, RMR ve Standardize edilmiş RMR değerlerinin dikkate alındığı görülmektedir.

442 öğretmenin yer aldığı, ikinci örneklem grubundan elde edilen veriler üzerinden uygulanan Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi'nde (DFA) LISREL v.8.5 programı kullanılmıştır. DFA path diyagramı Şekil 17'de verilmiştir.



Şekil 17. Öğretmen Örgütsel Mutluluk Ölçeği'nin Birinci Düzey DFA analizine ilişkin path diyagramı

Öğretmen Örgütsel Mutluluk Ölçeği doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum iyiliği göstergeleri Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8. Öğretmen Örgütsel Mutluluk Ölçeği (ÖÖMÖ) Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucunda Elde Edilen Uyum İyiliği Göstergeleri

İndeks	Elde Edilen Değer	Kabul edilebilir uyum	Mükemmel uyum
χ^2	1287,39		
Sd	480		
χ^2/Sd	2,682	$3 \leq - \leq 5$	$0 \leq - \leq 3$
Goodness of Fit Index (GFI)	0.85	$0.90 \leq - \leq 0.95$	$0.95 \leq - \leq 1.00$
Non-Normed Fit Index (NNFI)	0.98	$0.90 \leq - \leq 0.95$	$0.95 \leq - \leq 1.00$
Comparative Fit Index (CFI)	0.98	$0.90 \leq - \leq 0.95$	$0.95 \leq - \leq 1.00$
Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)	0.062	$0.05 \leq - \leq 0.08$	$0 \leq - \leq 0.05$
Root Mean Square Residual (RMR)	0.044	$0.05 \leq - \leq 0.10$	$0 \leq - \leq 0.05$
Standardized RMR	0.049	$0.05 \leq - \leq 0.10$	$0 \leq - \leq 0.05$

Kaynak: Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller (2003); Çokluk vd., (2014); Özabacı (2011); Hair, Black, Babin ve Anderson (2010); Seçer (2015)

Alanyazında χ^2/Sd oranının 3 ile 5 arasında olması, GFI, AGFI, NNFI ve CFI değerlerinin “.90” ya da üzerinde olması, RMSEA, RMR ve SRMR göstergelerinde ise “.08” den küçük olması model-veri uyumunun kabul edilebilir düzeyde olduğunun göstergesi olarak kabul edilmektedir (Çokluk vd., 2014). Bununla birlikte, GFI değerinin 0.85’e eşit veya daha yüksek ve AGFI değerinin de 0.80’den yüksek bulunmasını modelin uyumu için “*kabul edilebilir*” birer ölçüt olarak kabul eden kaynaklar da mevcuttur (Anderson ve Gerbing, 1984; Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003; Seçer, 2015;). Tablo 8 incelendiğinde uyum iyiliği indeksleri değerlerinin yüksek olduğu ve

ölçeğin altı faktörlü yapısının doğrulandığı söylenebilir. Bununla birlikte, χ^2/Sd , CFI, SRMR, NNFI, RMR değerleri “Mükemmel uyum” göstergesi olarak bulunmuşken GFI ve RMSEA değerleri kabul edilebilir değer aralığında hesaplanmıştır.

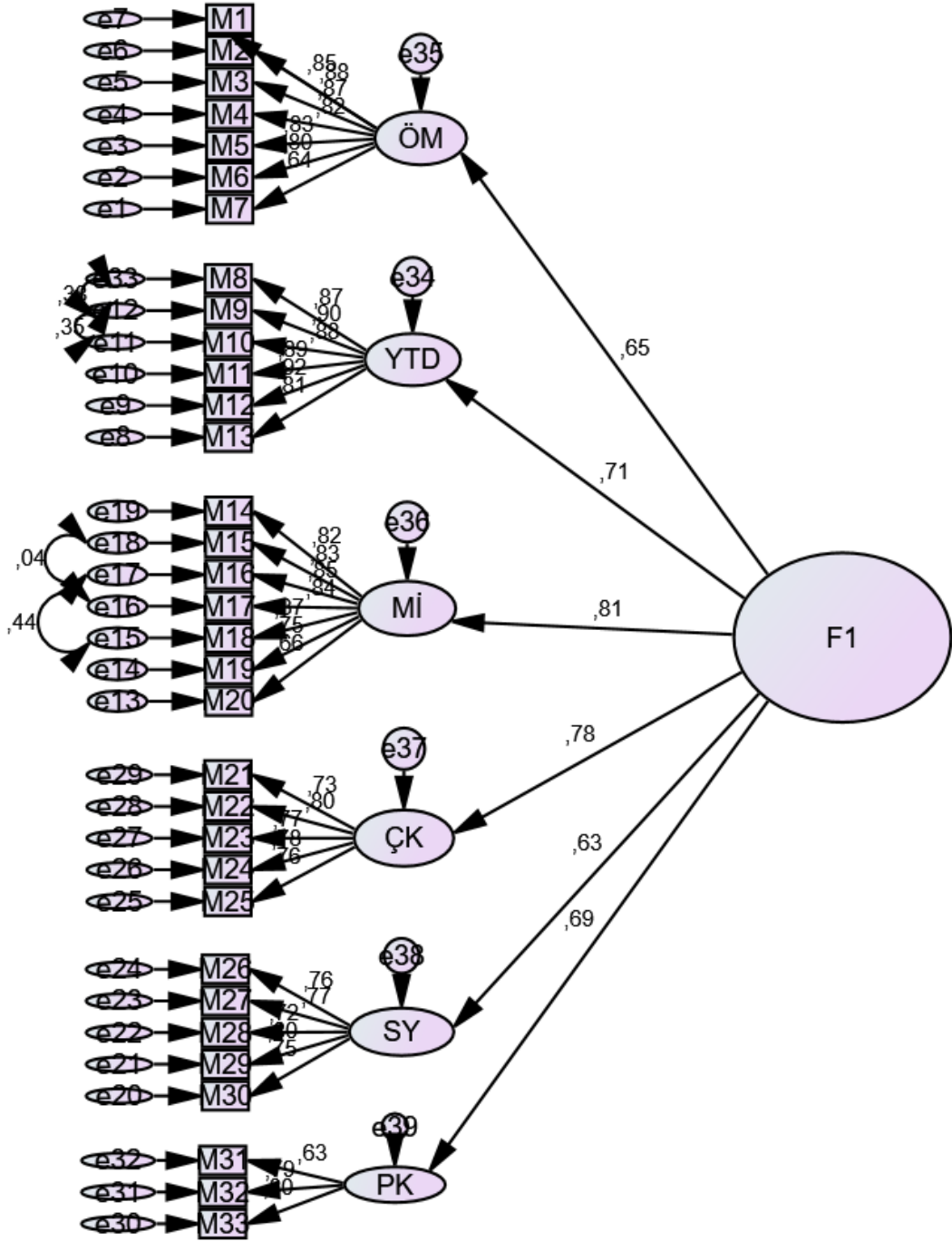
Alanyazına bakıldığında, çok boyutlu ölçme araçlarının geliştirilmesi ve kullanılması aşamalarında, İkinci Düzey DFA yapılması önerilmektedir. Toplam puan alınarak yapılacak analizlerde ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi ölçme aracının yapı geçerliğine ilişkin destekleyici bulgular ortaya koymakta ve yapıyı güçlendirici işlev görmektedir (Hair, Black, Babin ve Anderson, 2010; Seçer, 2015). Bu açıdan, IBM SPSS AMOS yazılımı kullanılarak, Öğretmen Örgütsel Mutluluk Ölçeği'nin İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmış ve model Şekil 18'de sunulmuştur. Öğretmen Örgütsel Mutluluk Ölçeği'nin ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi uyum iyiliği indeksleri Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Öğretmen Örgütsel Mutluluk Ölçeği (ÖÖMÖ) İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucunda Elde Edilen Uyum İyiliği Göstergeleri

İndeks	Elde edilen Değer	Uyum Düzeyi
χ^2	1155,108	
Sd	485	
χ^2/Sd	2,382	Mükemmel Uyum
Tucker-Lewis Index (TLI)	,934	Kabul Edilebilir Uyum
Comparative Fit Index (CFI)	,939	Kabul Edilebilir Uyum
Goodness of Fit Index(GFI)	,861	Kabul Edilebilir Uyum
Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)	,057	Kabul Edilebilir Uyum
Root Mean Square Residual (RMR)	,048	Mükemmel Uyum
Standardized Root Mean Square Residual (SRMR)	,0549	Kabul Edilebilir Uyum

Tablo 9 incelendiğinde birinci düzey DFA'da olduğu gibi ikinci düzey DFA'da da GFI ve RMSEA değerlerinin “Kabul edilebilir uyum”, diğer indekslerin de “İyi uyum” değerlerine sahip olduğu görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle, Öğretmen Örgütsel

Mutluluk Ölçeği'nin yapı geçerliğini doğrulayıcı nitelikte değerlere ulaşıldığı söylenebilir.



Şekil 18. Öğretmen Örgütsel Mutluluk Ölçeği'nin İkinci Düzey DFA analizine ilişkin bulgular

3.3.2. Örgütsel Sinizm Ölçeği

Alanyazında eğitim örgütlerinde yapılmış örgütsel sinizm konulu araştırmalarda veri toplama aracı olarak kullanılan ölçme araçlarına yönelik alanyazın taraması yapıldığında farklı ölçeklere ulaşılmıştır. Bu bağlamda, Brandes, Dharwadkar ve Dean (1998), Wanous, Reichers & Austin (1994) ve Vance, Brooks ve Tesluk (1997) işletme örgütlerine özgü olarak farklı bir kültürde geliştirildikleri ve araştırmacılar tarafından Türk eğitim örgütlerine uyarlama çalışmaları yapıldıktan sonra, Türkiye’de ‘Örgütsel Sinizm Ölçeği’ başlığı altında farklı kurumlarda kullanıldığı söylenebilir. Stanley (1998) ise özellikle değişime karşı direnç ve değişim başarısının ol(a)mayacağına olan inanç ile ilgili bir kavram olan değişim sinizme yönelik veri toplama amaçlıdır.

Türkiye’de geliştirilmiş iki ölçme aracına ulaşılmıştır. Apaydın (2012) tarafından geliştirilen “*Üniversitelerde Örgütsel Sinizm Ölçeği*” yükseköğretim kurumlarındaki örgütsel sinizm algısını ölçmeye odaklı maddelere yer verdiği ve uygulama evreni olarak belirlenen öğretmenler için uygun ve elverişli olmadığından, bu araştırma kapsamında kullanılmamıştır. Sağır ve Oğuz (2012) tarafından geliştirilen “*Öğretmenlere Yönelik Örgütsel Sinizm Ölçeği*” ise Türk kültüründe, bu araştırmanın evreni ve örneklemini olarak belirlenen, öğretmenler üzerinde geliştirilen bir ölçme aracı olarak dikkat çekmektedir. Ölçek; çalıştığı kurumdan uzaklaşma (7 madde), performansı düşüren etkenler (9 madde), okula karşı olumsuz tutum (5 madde) ve çalışanların kararları uygulamaya katılımı (4 madde) olmak üzere dört boyuttan ve toplam 25 maddeden oluşmaktadır. Olumlu nitelikte tutum ve davranışlarla ilgili maddelerin yer aldığı son alt boyut [çalışanların kararları uygulamaya katılımı], ters puanlanmaktadır. Bu ölçme aracının kullanıldığı ve öğretmenler üzerinde gerçekleştirilmiş pek çok araştırmaya (Akın, 2015; Akpolat ve Oğuz, 2015; Okçu, Şahin ve Şahin, 2015) ulaşılmıştır.

İlkokul öğretmenlerinin örgütsel sinizm algılarını belirlemeye yönelik bu araştırmada veri toplama aracı olarak hangi ölçme aracının kullanılacağı ulaşılan ölçme araçlarının detaylı biçimde karşılaştırılması, amaca ve örnekleme uygunluk açısından değerlendirilmesi, ilgili araştırmalarda kullanılabilirliğinin göz önüne alınması ve psikometrik bulguların dikkate alınması sonrasında kararlaştırılmıştır. Bu araştırmada, veri toplama aracı olarak Sağır ve Oğuz (2012) tarafından geliştirilen “*Öğretmenlere Yönelik Örgütsel Sinizm Ölçeği*” (EK 3) kullanılmıştır.

"Öğretmenlere Yönelik Örgütsel Sinizm Ölçeği" toplam yirmi beş maddeden oluşmaktadır. Ölçek, dört boyutludur: "Çalıştığı Kurumdan Uzaklaşma (7 madde)", "Performansı Düşüren Etkenler (9 madde)", "Okula Karşı Olumsuz Tutum (5 madde) ve "Kararları Uygulamaya Katılım (4 madde). Ölçekte yer alan maddeler birlikte toplam varyansın %59'unu açıklamaktadır. Ölçeğin güvenilirlik çalışması olarak, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı kullanılmıştır. Ölçeğin bütünü için bu değer .89 olarak hesaplanmıştır. Boyutlar açısından bakıldığında, Cronbach Alpha değerleri sırasıyla .86, .88, .85 ve .68 olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak, bu veri toplama aracı öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerini belirlemede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak bulunmuştur.

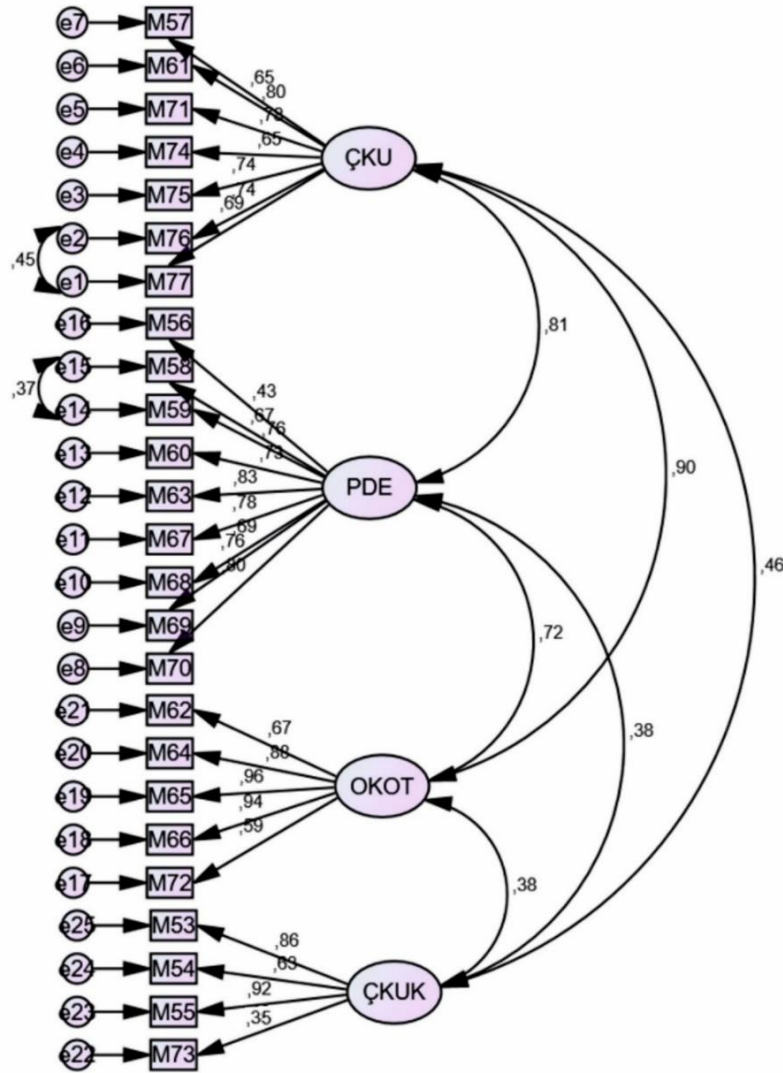
Araştırmanın alt problemlerine yanıt bulmak amacıyla Yapısal Eşitlik Modellemesi Analizi kullanılacağından, Öğretmenlere Yönelik Örgütsel Sinizm Ölçeğinin dört faktörlü yapısının bu araştırma kapsamında elde edilen veriler tarafından doğrulanıp doğrulanmadığına ilişkin Birinci Düzey [Şekil 19] ve İkinci Düzey Faktör Analizleri [Şekil 20] yapılmış, doğrulayıcı faktör analizlerinin uyum iyiliği indekslerine ilişkin bulgular Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Öğretmenlere Yönelik Örgütsel Sinizm Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizleri Sonucunda Elde Edilen Uyum İyiliği Göstergeleri

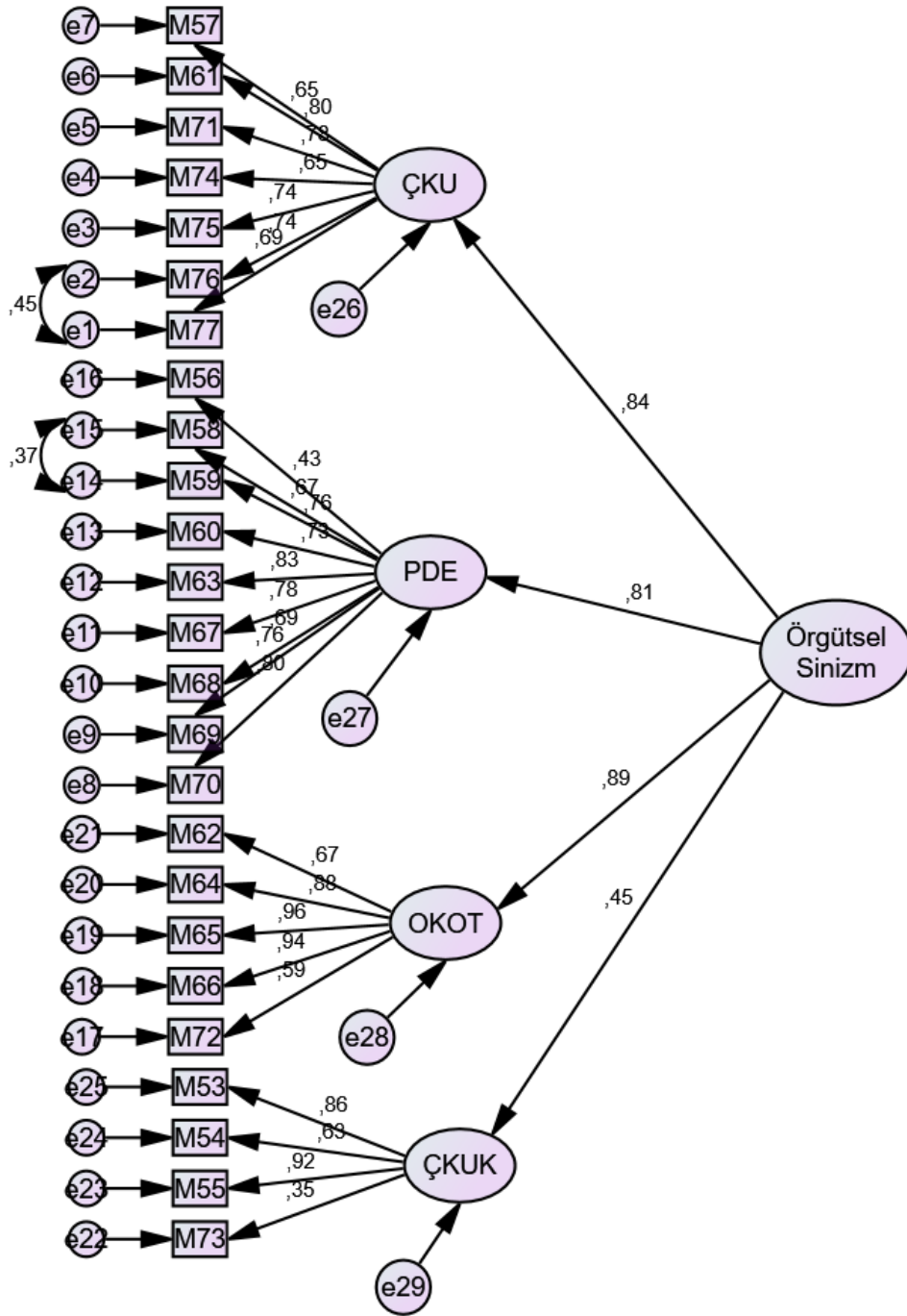
İndeks	1. Düzey DFA		2. Düzey DFA	
χ^2	785,514		788,977	
Sd	267		269	
χ^2/Sd	2,942	Kabul Edilebilir	2,933	Kabul Edilebilir
Tucker-Lewis Index (TLI)	,925	Kabul Edilebilir	,912	Kabul Edilebilir
Comparative Fit Index (CFI)	,956	Kabul Edilebilir	,910	Kabul Edilebilir
Goodness of Fit Index(GFI)	,856	Kabul Edilebilir	,910	Kabul Edilebilir
Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)	,078	Kabul Edilebilir	,075	Kabul Edilebilir
Root Mean Square Residual (RMR)	,101	Kabul Edilebilir	,102	Kabul Edilebilir
Standardized Root Mean Square Residual (SRMR)	,068	Kabul Edilebilir	,057	Kabul Edilebilir

Kaynak: Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller (2003); Çokluk vd., (2014); Özabacı (2011); Hair, Black, Babin ve Anderson (2010); Seçer (2015)

Alanyazında uyum iyiliği değerlerine ilişkin farklı görüşler mevcut olmakla birlikte, χ^2/Sd oranının 2 ile 5 arasında olması, GFI, AGFI, NNFI ve CFI değerlerinin “.90” ya da üzerinde olması, RMSEA, RMR ve SRMR göstergelerinde ise “.08” den küçük olması model-veri uyumunun kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstergesi olarak kabul edilmektedir (Çokluk vd., 2014; Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008; Seçer, 2015; Şimşek, 2007). Bununla birlikte, GFI ve AGFI değerinin 0.85’e eşit veya daha yüksek bulunmasını modelin uyumu için “ *kabul edilebilir*” birer ölçüt olarak kabul eden kaynaklar da mevcuttur (Anderson ve Gerbing, 1984; Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003; Seçer, 2015). Tablo 10’da yer alan bulgular, Öğretmenlere Yönelik Örgütsel Sinizm Ölçeğinin dört faktörlü yapısının doğrulandığını işaret etmektedir.



Şekil 19. Öğretmenlere Yönelik Örgütsel Sinizm Ölçeği'nin Birinci Düzey DFA analizine ilişkin bulgular



Şekil 20. Öğretmenlere Yönelik Örgütsel Sinizm Ölçeği'nin İkinci Düzey DFA analizine ilişkin bulgular

Bu araştırma kapsamında, Öğretmenlere Yönelik Örgütsel Sinizm Ölçeği'nin veri toplama aracı olarak kullanılmasına ilişkin izin araştırmacılarla e-mail üzerinden alınmış ve EK 4'de sunulmuştur.

3.3.3. Örgütsel Adalet Ölçeği

Alanyazında eğitim örgütlerinde yapılmış örgütsel adalet konulu araştırmalarda veri toplama aracı olarak kullanılan ölçme araçlarına yönelik alanyazın taraması yapılmıştır. Bununla birlikte, alanyazın taraması eğitim örgütlerinde örgütsel adalet konulu araştırmalarda kullanılan farklı ölçekler olduğunu ortaya koymaktadır (Korkut, Çelik ve Atik, 2015). Eğitim örgütlerinde örgütsel adalet algılarını belirlemeyi amaçlayan araştırmacılar tarafından sıklıkla [35 araştırmada] tercih edilen ölçme aracının Niehoff ve Moorman (1993) tarafından geliştirilen 'Örgütsel Adalet Ölçeği' olduğu görülmektedir.

İlkokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algılarını belirlemeye yönelik bu araştırmada veri toplama aracı olarak, Niehoff ve Moorman (1993) tarafından geliştirilen ve Polat (2007) tarafından uyarlanan 'Örgütsel Adalet Ölçeği' (EK 5) kullanılmıştır. Bu aşamada, ölçeğin kullanılmasına ilişkin izin araştırmacı ile e-mail üzerinden alınmış ve EK 6'da sunulmuştur.

'Örgütsel Adalet Ölçeği'nin Türk kültürüne ve eğitim örgütlerine uyarlanması aşamasında, içerik geçerliliği sağlandıktan ve uygulama için son şekli verildikten sonra, pilot uygulama yapılmış; bu uygulamada Cronbach Alpha değeri ölçeğin bütünü için .85 olarak hesaplanmıştır. Esas uygulama sonrasında da geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. İkinci uygulama için Cronbach Alpha değeri ölçek bütünü için .96, dağıtımsal adalet alt boyutu için .89, işlemsel adalet alt boyutu için .95 ve etkileşimsel adalet alt boyutu için .90 olarak bulunmuştur. Yapılan faktör analizi sonucunda, ölçeğin, orijinal ölçme aracında olduğu gibi, üç boyutlu bir yapı gösterdiği belirlenmiştir. Bu yapı altında Dağıtımsal Adalet alt boyutu (6 madde), İşlemsel Adalet alt boyutu (9 madde) ve Etkileşimsel Adalet alt boyutu (4 madde) yer almaktadır.

Öğretmenlerin örgütsel mutluluk, örgütsel adalet ve örgütsel sinizm algılarının belirlenmesi ve analizini amaçlayan bu araştırma kapsamında yapılan güvenilirlik çalışmalarında, hem alt boyutlar hem de ölçek geneli için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Buna göre, değerler 'Dağıtımsal Adalet' için .925, 'İşlemsel

Adalet' için .965, 'Etkileşimsel Adalet' boyutu için .938 ve ölçek geneli için ise .978 olarak bulunmuştur.

Araştırmanın alt problemlerine yanıt bulmak amacıyla Yapısal Eşitlik Modellemesi Analizi kullanılacağından, Örgütsel Adalet Ölçeğinin üç faktörlü yapısının bu araştırma kapsamında elde edilen veriler tarafından doğrulanıp doğrulanmadığına ilişkin Birinci Düzey [Şekil 21] ve İkinci Düzey Faktör Analizleri [Şekil 22] yapılmış, doğrulayıcı faktör analizlerinin uyum iyiliği indekslerine ilişkin bulgular Tablo 11'de verilmiştir.

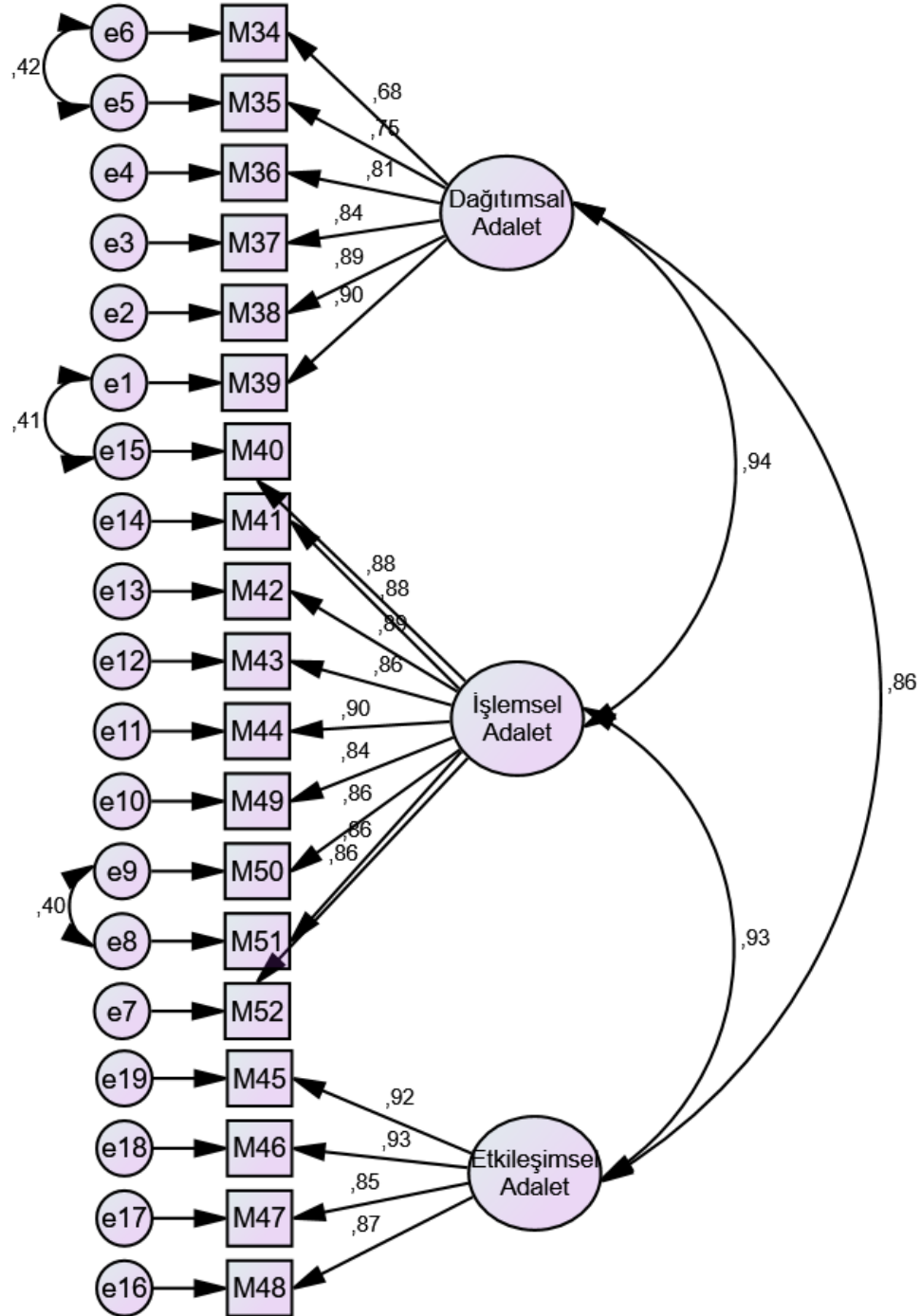
Tablo 11. Örgütsel Adalet Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizleri Sonucunda Elde Edilen Uyum İyiliği Göstergeleri

İndeks	1. Düzey DFA		2. Düzey DFA	
χ^2	514,212		448,937	
Sd	146		149	
χ^2/Sd	3,522	Kabul Edilebilir	3,013	Kabul Edilebilir
Tucker-Lewis Index (TLI)	,927	Kabul Edilebilir	,955	İyi Uyum
Comparative Fit Index (CFI)	,958	Kabul Edilebilir	,973	İyi Uyum
Goodness of Fit Index(GFI)	,854	Kabul Edilebilir	,895	Kabul Edilebilir
Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)	,068	Kabul Edilebilir	,061	Kabul Edilebilir
Root Mean Square Residual (RMR)	,032	İyi Uyum	,035	İyi Uyum
Standardized Root Mean Square Residual (SRMR)	,049	İyi Uyum	,045	İyi Uyum

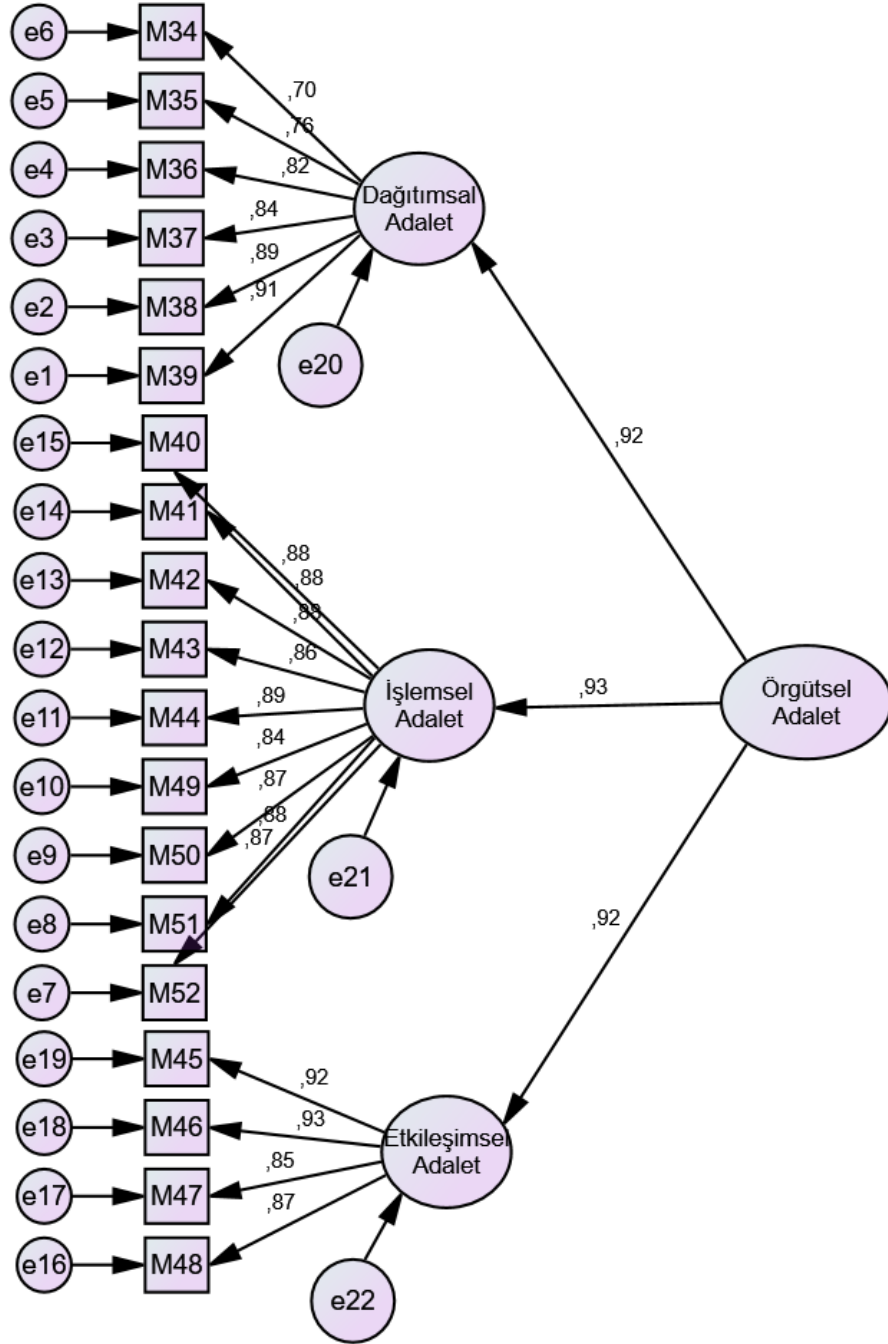
Kaynak: Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller (2003); Çokluk vd., (2014); Özabacı (2011); Hair, Black, Babin ve Anderson (2010); Seçer (2015)

Alanyazında χ^2/Sd oranının 2 ile 5 arasında olması, GFI, AGFI, NNFI ve CFI değerlerinin “.90” ya da üzerinde olması, RMSEA, RMR ve SRMR göstergelerinde ise “.08” den küçük olması model-veri uyumunun kabul edilebilir düzeyde olduğunun göstergesi olarak kabul edilmektedir (Çokluk vd., 2014; Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008; Seçer, 2015; Şimşek, 2007). Bununla birlikte, GFI ve AGFI değerinin 0.85'e eşit veya daha yüksek bulunmasını modelin uyumu için “*kabul edilebilir*” birer ölçüt olarak

kabul eden kaynaklar da mevcuttur (Anderson ve Gerbing, 1984; Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003; Seçer, 2015). Tablo 11’de yer alan bulgular, Örgütsel Adalet Ölçeğinin üç faktörlü yapısının doğrulandığını işaret etmektedir.



Şekil 21. Örgütsel Adalet Ölçeği'nin Birinci Düzey DFA analizine ilişkin bulgular



Şekil 22. Örgütsel Adalet Ölçeği'nin İkinci Düzey DFA analizine ilişkin bulgular

3.3.4. Yaşam Doyumu Ölçeği

Geliştirilen ölçme aracının [Öğretmen Örgütsel Mutluluk Ölçeği (ÖÖMÖ)] geçerliliğine ilişkin daha fazla kanıt elde etmek ve benzer nitelikteki ölçme araçlarıyla korelasyon değerlerini karşılaştırmak amacıyla ölçüt-bağıntılı geçerlik de dikkate alınmalıdır (Seçer, 2015:19). Ölçüt-bağıntılı geçerlik çalışmalarında, benzer kavramsal yapıları ölçen ölçekler aynı bireylere uygulanarak elde edilen sonuçların karşılaştırılması yoluyla ölçme aracının geçerlilik düzeyi desteklenmeye çalışılır.

Bu amaçla, bu çalışmada, alanyazın taraması neticesinde, eğitim örgütlerinde yapılmış yaşam doyumu konulu araştırmalarda (Çelik, Sanberk ve Deveci, 2017; Dağlı ve Baysal, 2016; Yılmaz ve Aslan, 2013; Receptoğlu, 2013; Aydemir, Diken, Yikmiş, Aksoy ve Özokçu, 2015; Sünbül, 2016; Özdevecioğlu, 2004a; Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman, 2005) sıklıkla kullanılan, Diener, Emmons, Larsen ve Griffin (1985) tarafından geliştirilen ve Türk eğitim sisteminde öğretmenler üzerinde geçerlik ve güvenilirlik çalışması Dağlı ve Baysal (2016) tarafından gerçekleştirilen “Yaşam Doyumu Ölçeği” (YDÖ) kullanılmıştır (EK 7). Daha önce Köker (1991) tarafından özgün haline uygun biçimde Likert-tipi 7’li derecelendirme ölçeği olarak Türkçeye uyarlanmış ve kullanılmış olan ölçme aracı Dağlı ve Baysal (2016) tarafından 5’li derecelendirmeye dönüştürülmüş, ilkokul öğretmenleri üzerinde uygulanmış ve yeniden geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Dağlı ve Baysal (2016) özgün haline uygun biçimde 5 maddelik ve tek faktörlü bir yapı elde etmişlerdir.

Açıklanan toplam varyans %68,389 ve ölçek geneli Cronbach Alpha Katsayısı 0,88 olarak hesaplanmıştır. Test-tekrar test güvenilirlik hesaplanması için, ölçme aracı Diyarbakır il merkezindeki ilkokullarda görevli 47 kişilik bir öğretmen grubu iki hafta ara ile iki kez uygulanmış ve uygulamalar arasındaki korelasyon değerleri hesaplanmıştır. İki uygulama arasında $r=0,97$ ($p=0,000$) yüksek düzeyde ve anlamlı korelasyon saptanmıştır. Doğrulayıcı Faktör Analizi bulguları ise χ^2/sd değeri 1,17, uyum indekslerinden NFI değeri 0,99; NNFI değeri 1,00; CFI değeri 1,00; SRMR değeri ise 0,019 olarak ‘Mükemmel Uyum’ düzeyini göstermektedir.

Geliştirilen Öğretmen Örgütsel Mutluluk Ölçeği ile aynı örnekleme grubu üzerinde uygulanmış olması ve aynı tip dereceleme ölçeğine sahip olması, bu ölçme aracının seçilmesinde etkili olmuştur. Bu aşamada, ölçeğin kullanılmasına ilişkin izin araştırmacı ile e-mail üzerinden alınmış ve EK 8’de sunulmuştur.

3.4. Verilerin Çözümlemesi ve Değerlendirilmesi

İlkokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin algılarına dayalı olarak, örgütsel mutluluk, örgütsel sinizm ve örgütsel adalet arasındaki ilişkilerin analizini amaçlayan bu araştırmada elde edilen verilerin analizinde; Açıklayıcı Faktör Analizi, Doğrulayıcı Faktör Analizi, Pearson Korelasyon Katsayısı, betimsel istatistiksel analizler, t-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA), Kruskal-Wallis H testi, Mann-Whitney U Testi ve Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) kullanılmıştır.

Araştırma iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşama, öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının belirlenmesine yönelik veri toplama aracı olarak kullanılacak, Türk kültürüne ve eğitim sistemine uygun, geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmış bir ölçme aracının geliştirilmesini içermektedir. Bu aşamada, ölçek geliştirme çalışmalarına ilişkin faktör analizleri ve ölçüt-bağıntılı geçerlik çalışmalarına ilişkin de korelasyon katsayılarına bakılmıştır. Analizler öncesinde, veri seti kontrol edilmiş, eksik/hatalı veriler incelenmiş ve normallik varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir.

İkinci aşamada, araştırma alt problemlerine yanıt bulabilmek için, öğretmenlerin örgütsel mutluluk, örgütsel adalet ve örgütsel sinizm algılarının belirlenmesinde betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Betimsel istatistiksel analizlerde, aritmetik ortalama, frekans, standart sapma ve yüzde kullanılmış, ölçeklerde kullanılan ve “(5) Tamamen Katılıyorum”, “(4) Katılıyorum”, “(3) Orta Derecede Katılıyorum”, “(2) Katılmıyorum” ve “(1) Kesinlikle Katılmıyorum” olarak derecelendirilen beşli Likert tipi derecelendirme ölçeği esas alınmıştır. Ölçeklerden elde edilen puan aritmetik ortalamaları 1 ile 5 arasında eşit parçaya ayrılmış ve ulaşılan değerler “1,00 – 1,79 Kesinlikle Katılmıyorum”, “1,80 – 2,59 Katılmıyorum”, “2,60 – 3,39 Orta Derecede Katılıyorum”, “3,40 – 4,19 Katılıyorum” ve “4,20 – 5,00 Tamamen Katılıyorum” şeklinde sınıflandırılmıştır.

Öğretmenlerin örgütsel mutluluk, örgütsel adalet ve örgütsel sinizm algılarının cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem, branş, öğrenim düzeyi ve okuldaki öğretmen sayısı değişkenlerine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla, parametrik test varsayımlarının karşılandığı durumlarda Bağımsız Örneklem T-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), parametrik test varsayımlarının karşılanmadığı

durumlarda Kruskal-Wallis H ve Mann-Whitney U Testleri IBM SPSS Statistics v.23 yazılımı aracılığıyla kullanılmıştır.

Araştırmanın sekizinci alt problemi kapsamında, “Örgütsel sinizmin örgütsel mutluluğa etkisinde örgütsel adaletin aracılık rolü nedir?” ifadesine yanıt bulmak amacıyla Yapısal Eşitlik Modellemesi Analizi kullanılmıştır. İzleyen bölümde Yapısal Eşitlik Modellemesi ile ilgili özet bilgilere yer verilmiştir.

3.4.1. Yapısal Eşitlik Modellemesi

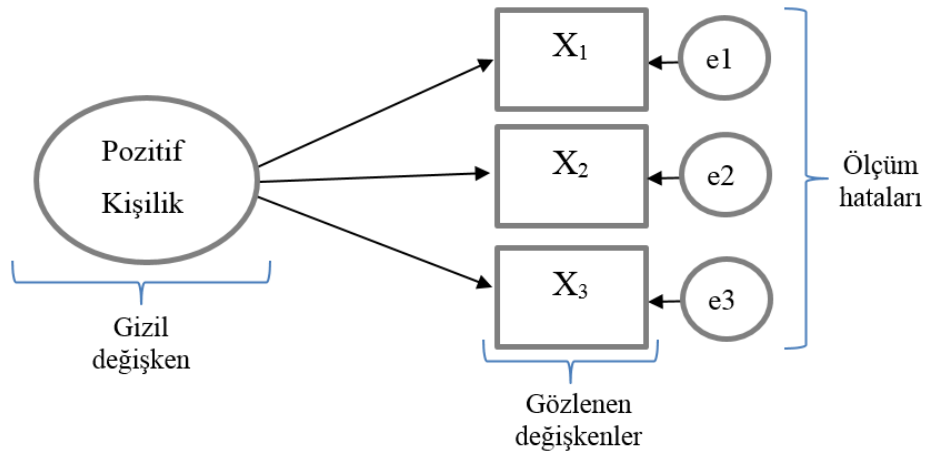
Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) ilk olarak psikoloji ve sosyoloji araştırmaları için geliştirilmiştir. Daha sonraları, farklı alanlarda da tercih edilen ve öne çıkan bir analiz yöntemi olarak öne çıkmıştır. Kapsam olarak bakıldığında, YEM tek başına bir istatistik tekniğini ifade etmekten çok, ilgili işlemlerin bütünü anlatır (Kline, 2016:9). YEM, Kline’a (2016) göre, kurama dayalı olarak oluşturulan modellerde değişkenler arasındaki ilişkilerin nedensel ve ilişkisel olarak sınanmasına ve açıklanmasına dayalı istatistiksel bir yöntemdir. Geleneksel regresyon analizinin yordayıcı değişkenlerdeki olası ölçme hatalarını göz ardı ettiği düşünüldüğünde, YEM’in geliştirilen bir modelde gözlenen değişkenlere ilişkin hataları hesaba katan bir yöntem olması, Çelik ve Yılmaz (2016) ve Bayram’a (2013:1) göre onu popüler bir yöntem haline getirmektedir.

Bunun yanında, araştırmacılar tarafından kuramsal temellere dayalı olarak geliştirilen karmaşık modellerin test edilmesi, tahmine olanak sağlaması ve değişkenlerin dolaylı ve doğrudan etki düzeyini belirleyebilmesi de YEM’in olumlu tarafları olarak sayılabilir. YEM, çok değişkenli bir istatistik yaklaşımı olarak da bilinmektedir. YEM’in bazı özellikleri şu şekilde özetlenebilir (Çelik ve Yılmaz, 2016:5-6):

- Model, doğrudan ölçülemeyen yapıları ve yapılar arasındaki ilişkileri tanımlayan yapıdır. Örgütsel adalet, iş doyumunu, Yaşam doyumunu, örgütsel sessizlik, zorbalık inancı, öğrenme stratejileri, tutumlar, inanç, endişe, beklenti bu tür yapılara örnek gösterilebilir.
- Modeller, gözlenen değişkenlerdeki ölçüm olası hatalarını hesaba katar. Her bir değişken için hata terimi modelde yer alır.
- Modeller karşılıklı ve ilişkili gösterge matrisleri biçiminde ele alınır.

YEM, birçok istatistiksel yöntemden temel alan ve kendine özgü terminolojisi olan bir yöntemdir (Bayram, 2013). Gözlenen değişken, Gizil Değişken, Model, İçsel değişken, dışsal değişken, doğrudan ve dolaylı etki, toplam etki gibi kavramlar/terimler YEM metodolojisinde sıklıkla karşılaşılan temel kavramlardır. Aşağıda yapısal eşitlik modellemesinin temel varsayımlarına ve sıklıkla kullanılan özel kavramlar üzerinde durulmuştur.

Model, doğrudan ölçülemeyen yapıları ve yapılar arasındaki ilişkileri tanımlayan yapıdır. Bu yapının temelinde kuramsal bilgi yatmaktadır. Araştırmacı, olguları açıklamak veya problemin çözümüne temel oluşturmak amacıyla kuram-temelli bir şekilsel prototip kurar. Modelin parçaları birbiriyle etkileşim içinde düşünülmelidir. Gözlenen değişken (*Observed variable*) ve Gizil değişken (*Latent variable*) YEM kapsamında önemli ve kilit kavramlardır. Gözlenen değişkenler, araştırmacılar tarafından doğrudan gözlenebilen değişkenleri ifade etmektedir. Diğer bir bakış açısıyla, gözlenen değişkenler, gizil değişkenlerin göstergeleridir. Gözlenen değişkenler sürekli veya kategorik değişken olabilirler; ancak gizil değişkenler YEM ile analizinde her zaman sürekli dir (Kline, 2016:12). Gizil değişkenler, herhangi bir doğrudan ölçüm ya da gözlemin mümkün olmadığı, ancak göstergelere dayalı olarak sonuçlara ulaşılabilen değişkenleri anlatır (Bayram, 2013:3). YEM modellerinde *gözlenen değişkenler* dikdörtgen ile gösterilirken *gizil değişkenler* elips içerisinde gösterilirler. Ayrıca, her bir gözlenen değişkenin yanında küçük bir elips içerisinde *ölçüm hataları* da yer alır (Şekil 23).



Şekil 23. Gözlenen ve Gizil değişkenler (Bayram'dan (2013) uyarlanmıştır.)

YEM terminolojisiinde önemli bir diğer nokta değişken türü ile ilgilidir. Egzojen / Dışsal değişken, herhangi bir değişkenden etkilenmeyen bağımsız değişken olarak ifade edilir. Endojen / İçsel değişken ise, başka değişkenlerin etkisine açık ve etkileşimden etkilenen, bağımlı değişkenlerdir. Moderatör / Aracı değişken ise, bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasındaki ilişkinin yönünü ve düzeyini etkileyen bağımsız değişkenlerdir (Bayram, 2013).

BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma alt problemlerinin sıralanışına uygun olarak verilerden elde edilen bulgulara yer verilecek ve bu bulgulara ilişkin yorumlar ve değerlendirmeler üzerinde durulacaktır.

4.1. Öğretmenlerin örgütsel mutluluk, örgütsel adalet ve örgütsel sinizm algılarının düzeyine ilişkin bulgular

“Öğretmenlerin örgütsel mutluluk, örgütsel adalet ve örgütsel sinizm algıları ne düzeydedir?” biçiminde ifade edilen araştırmanın birinci alt problemine yanıt bulmak için ilkökul öğretmenlerinin ölçme aracında bulunan tüm maddelere verdikleri yanıtların madde bazında sıklık dağılımları, aritmetik ortalamaları, standart sapma değerleri, yüzde dağılımları ve her bir ölçek için alt boyutlar ve genel aritmetik ortalama puanları hesaplanmış, elde edilen bulgular Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12’de yer alan öğretmenlerin örgütsel mutluluk, örgütsel adalet ve örgütsel sinizm algılarının düzeyine ilişkin bulgulara bakıldığında, katılımcıların görev yaptıkları okullara ilişkin örgütsel mutluluk algısının “Katılıyorum [$\bar{X} = 4,02$]” düzeyinde olduğu gözlenmektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin örgütsel bağlamda kendilerini mutlu hissettiklerini ortaya koyan ‘*olumlu bir işaret*’ biçiminde değerlendirilebilir. Diğer bir ifadeyle, ölçme aracında yer alan maddelerin tümü dikkate alındığında, öğretmenlerin ifadelerine katılma düzeyinin yüksek olduğu ifade edilebilir. Alt boyutlar açısından bulgular değerlendirildiğinde, ‘Sınıf yönetimi’ alt boyutu aritmetik ortalamasının örgütsel mutluluk ölçeğinin diğer alt boyutlarının aritmetik ortalamasından daha yüksek

bulunduğu dikkati çekmektedir. Katılımcılar bu alt boyutta yer alan maddelere “Tamamen Katılıyorum [$\bar{X} = 4,35$]” düzeyinde katıldıklarını beyan etmektedirler.

Tablo 12. Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk, Örgütsel Adalet ve Örgütsel Sinizm Algılarının Düzeyine İlişkin Bulgular

Boyutlar	Madde Sayısı	N	\bar{X}	SS	Düzye
Örgütsel Mutluluk	33	442	4,02	0,573	Katılıyorum
Öğretmenlik Mesleği	7	442	3,87	0,906	Katılıyorum
Yönetici Tutum ve Davranışları	6	442	3,72	0,978	Katılıyorum
Meslektaş İlişkileri	7	442	4,13	0,721	Katılıyorum
Çalışma Koşulları	5	442	4,01	0,801	Katılıyorum
Sınıf Yönetimi	5	442	4,35	0,556	Tamamen Katılıyorum
Pozitif Kişilik	3	442	4,08	0,709	Katılıyorum
Örgütsel Adalet	19	442	3,85	0,853	Katılıyorum
Dağıtımsal Adalet	6	442	3,88	0,831	Katılıyorum
İşlemsel Adalet	9	442	3,79	0,915	Katılıyorum
Etkileşimsel Adalet	4	442	3,99	0,909	Katılıyorum
Örgütsel Sinizm	25	442	2,38	0,798	Katılmıyorum
Çalışanların Kararları Uygulamalara Katılımı	4	442	1,96	0,708	Katılmıyorum
Performansı Düşüren Etkenler	9	442	2,80	1,016	Katılmıyorum
Çalıştığı Kurumdan (Duyuşsal, Davranışsal) Uzaklaşma	7	442	2,36	0,944	Katılmıyorum
Okula Karşı Olumsuz Tutum	5	442	2,01	1,022	Katılmıyorum

Bu boyutta yer alan ve öğretmenlerin sınıf yönetimi ve/veya öğrencilere yönelik algılarına yönelik ifadelerin onların örgütsel mutluluk düzeyini destekleyici nitelikte

algılandığı düşünülebilir. Öğretmen – öğrenci arasında kurulan duygusal bağın yönü, öğrencilerin derslere katılıp katılmadığı, disiplin sorunlarıyla başa çıkma durumu ve genel bir çerçeveden bakıldığında öğretim etkinliklerini ‘*amaca dönük biçimde ve yeterlikte*’ gerçekleştirme ile ilgili maddelere katılımcılar tamamen katılmaktadırlar. Diğer bir ifadeyle, katılımcılar derslerde öğrencilerin aktif katılım gösterdiklerini ve disiplini başarıyla sağladıklarını düşünmektedirler. Bununla birlikte, öğrencilerine değer vermeleri ve öğrenciler tarafından sevildikleri hissini taşımalarının onların mutluluklarını destekleyici işlev görebileceği de düşünülebilir. Madde istatistiklerine bakıldığında, Bu boyutta yer alan maddeler arasında en yüksek aritmetik ortalamaya sahip madde “*Öğrencilerimle olan ilişkileri önemli ve değerli bulurum*” [$\bar{X} = 4,50$] olarak bulunmuştur. Bu bulgu öğretmenlerin, öğrencileri ile nitelikli, düzeyli bağlar kurmayı önemsedikleri ve önceliklediklerinin bir işareti olarak da yorumlanabilir.

‘Yönetici Tutum ve Davranışları’ alt boyutu aritmetik ortalaması [$\bar{X} = 3,72$] en düşük değer olarak bulgulanmıştır. Örgütsel mutluluk açısından değerlendirildiğinde, yöneticilerin ve liderlerin tutum ve davranışlarının, yönetim uygulamalarının işgörenlerin mutluluk düzeyleri üzerine etkisinin ve yansımalarının olmaması olanaksızdır. Tösten, Avcı ve Şahin’in (2018) de ortaya koyduğu gibi, yönetsel süreçler öğretmenlerin örgütsel mutluluk algısı üzerinde etkili olma yönüyle öne çıkmaktadır. Öğretmenlerin okullarda kendilerini mutlu hissetmeleri, okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde öğretmenleri ‘dikkate almaları’ ile oldukça ilişkilidir. Yöneticilerin adil bir yönetim felsefesi izlemeleri, iletişim kanallarını açık tutmaları, öğretmenleri karar alma sürecine dâhil etmeleri ve öğretmenleri meslekî, yönetsel ve sosyal açıdan desteklemenin yanında duygusal açıdan da desteklemeleri ve cesaretlendirmeleri mutluluk algısına olumlu etki yapabilecek etmenler olarak sıralanabilir. Bu açıdan bakıldığında ve diğer alt boyutlar ile karşılaştırıldığında, okul yöneticilerinin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyini düşürücü etki yaptığı sonucuna ulaşılabilir. Örgütsel mutluluk ölçeğinin diğer alt boyutları ile ilgili olarak, katılımcıların öğretmenlik mesleğine ve meslektaşlarla ilişkilerine yönelik olumlu algıya sahip oldukları ve pozitif kişilik taşıdıkları ifade edilebilir. Pozitif kişiliğe sahip olmalarının örgütsel mutluluğa zemin hazırlayıcı ve destekleyici bir rolü olmuş olabilir.

Yıldırım, Arastaman ve Daşçı (2015), Aelterman, Engels, Petegem ve Verhaeghe (2007), Bulut (2015), Tösten, Avcı ve Şahin (2018), Sezer ve Can (2018) ve Yıldırım’ın

(2014) bu konuda yapmış oldukları araştırmaların bulgularına bakıldığında, öğretmenlerin örgütsel mutluluk algısını etkileyen etmenlerin benzerlik gösterdiği söylenebilir. Bu araştırmalarda, tanınma ve takdir edilme, meslektaşlar arası işbirliği, adalet, öğretmenlik mesleğinin statüsü, okul kültürü ve sınıf iklimi öğretmenlerin örgütsel mutluluğunun temel etkenleri olarak ifade edilmektedir. Yıldırım, Arastaman ve Daşçı'ya (2015) göre, öğretmenlerin mesleki iyilik algısı 'Büyük Ölçüde Olumlu' ve 'Kesinlikle Olumlu' düzeyinde [$\bar{X} = 5,80$]; Tösten, Avcı ve Şahin'e (2018) göre "Yüksek [$\bar{X} = 4,10$]" ; Bulut'a (2015) göre de "Katılıyorum [$\bar{X} = 3,71$]" düzeyinde bulunmuştur. Bu araştırma bulguları ve alanyazında ulaşılabilen mevcut araştırmaların bulguları tutarlılık göstermektedir. Buradan hareketle, Türkiye'de öğretmenlerin örgütsel mutluluk algısının yüksek olduğu, öğretmenlerin okullarda kendilerini mutlu hissettikleri ve 'öğretmen olmaktan' dolayı mutlu oldukları sonucuna varılabilir. Yurtdışı alanyazına bakıldığında, Belçika'da Flaman bölgesindeki okullarda¹⁵ öğretmen mutluluğuyla ilgili çalışmalarında, Aelterman, Engels, Petegem ve Verhaeghe (2007) ilkokul kademesi için $\bar{X} = 5,6$ ", ortaokul kademesi için de $\bar{X} = 5,4$ değerlerine ulaşmıştır. Bu noktada, Aelterman ve diğeri (2007), Tösten, Avcı ve Şahin (2018), Bulut (2015) ve bu araştırmanın bulgularına bakıldığında, ilkokullardaki örgütsel mutluluk düzeyinin, ortaokullarla karşılaştırıldığında, biraz daha yüksek bulunduğuna ilişkin yargıya ulaşılabilir. Öğretmenlerin, ilkokullarda daha mutlu olmaları, bu kurumların gerektirdiği meslektaşlar arası iletişimin, paylaşımın ve etkileşimin sıklığı, öğrencilerin küçük yaşlarda oluşu ve öğretmenlerin 'kendi sınıflarındaki' öğrencileri daha geniş bir çerçevede tanıyabilmelerinin olanaklı olması ile açıklanabilir.

Öğretmenlik mesleğine 'tutku derecesinde' bağlı öğretmenler, Sezer ve Can'a (2018) göre, öğrenci velilerinin çocuklarının okulda mutlu olmaları için önemli bir ölçüt olarak ortaya konmaktadır. Bu durumda, mesleğini seven, mesleğine yönelik olumlu duygular besleyen ve bu duyguları karşısındaki öğrencileri ve meslektaşlarıyla paylaşarak çoğaltan (Koydemir ve Bulgan, 2017) öğretmenlerin hem öğretmen mutluluğu, veli mutluluğu ve yönetici mutluluğunu hem de öğrenci mutluluğunu sağlamada olumlu işlev görecekleri düşünülebilir. Bu araştırma bulgularına göre, ilkokul öğretmenlerinin

¹⁵ Bu araştırmanın bulgularını yorumlarken, araştırmanın yapıldığı Belçika'nın federal yapısı akılda tutulmalıdır. Kuzeyde, Felemenkçe'nin resmi dil kabul edildiği ve genelde Hollanda kökenli vatandaşların yaşadığı Flaman bölgesi, ülkenin güneyinde ise Fransızca (resmi dil) ve Almanca'nın konuşulduğu Valon bölgelerinin özellikle eğitim ve kültür politikaları konusunda geniş bir özerkliğe sahiptirler.

öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutumlara ve duygulara sahip oldukları söylenebilir. Bu ifadeden hareketle, ilkokuldan sonra ortaokullara daha hazır ve mutlu öğrencilerin hazırlanabileceği ve ilkokulların amaçlarının gerçekleştirilmesine katkı sunulacağı söylenebilir.

Yönetici tutum ve davranışları ile ilgili olarak, öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerini doğrudan etkileyecek etmenler olduğu ifade edilebilir. Öğretmenlik çabası, olumlu geribildirim alınması, karar alma süreçlerinde yer almaları, yöneticiler tarafından takdir edilmeleri ve dikkate alınmaları öğretmenleri okulda en mutlu eden yönetici etmenleri olarak saptanmıştır (Bulut, 2015; Butt ve Retallick, 2002; Yıldırım, 2014; Yıldırım, Arastaman ve Daşçı, 2015). “Sizi bir öğretmen olarak ne mutlu eder ve [mesleki] doyum almanızı sağlar?” sorusuna verilen ‘Önerilerimi soran ve bana [gerektiği durumlarda] önerilerde bulunan yönetici beni mutlu eder.’ (Butt ve Retallick, 2002) ifadesi öğretmenlerin kendilerine değer verildiğini hissetmelerinin, gerektiğinde yol gösterilmesinin, mesleki gelişimlerine destek olunmasının ve *yatay* iletişimin önemini vurgulayan bir bulgu olarak okunabilir. Yöneticilerin, ‘erişilebilir kaynaklar’ olarak, iletişimde açık olmaları, öğretmenleri cesaretlendirici ve mesleki gelişim açısından destekleyici ve yol gösterici bir modeli oynamaları da okul mutluluğuna katkı sunabilecek stratejiler olarak durmaktadır. Bu araştırma bulgularına bakıldığında, ‘Yönetici Tutum ve Davranışları’ açısından, öğretmenlerin örgütsel mutlulukla ilgili olarak yöneticilerinin tutum ve davranışlarını düşündüklerinde daha düşük puanlar verdikleri gözlenmektedir. Okul yöneticilerinin öğretmenlerin örgütsel mutluluk algısı üzerindeki etkisinin artırılmasına yönelik programların izlenmesi, daha mutlu bir okul ve işyeri oluşturmada işlevsel görülebilir.

Katılımcıların örgütsel adalet algılarının düzeyine bakıldığında, katılımcıların örgütsel adalet algısının “Katılıyorum [$\bar{X} = 3,85$]” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka deyişle, bu bulguya dayalı olarak, işgörenlerin örgüte ‘adalet penceresinden’ baktıkları ve işleyişin ya da uygulamaların adalet–temelli olup olmadığına ilişkin algılarının işgörenlerin birbirleriyle, örgütle ve sorumlulukları olan işlerle ilgili durumları üzerindeki etkilerini ifade eden bir kavram olarak örgütsel adalet algısının olumlu yönde var olduğu düşünülebilir. Katılımcılar, görev yaptıkları okullarda yöneticilerin adaletli bir yönetim izledikleri, iş ve işlemlerde adaletli davrandıklarını düşünmektedirler. Bu bulgular alanyazındaki bulgular (Atalay, 2005; Babaoğlu ve

Ertürk, 2013; Cansoy ve Polatcan, 2018; Çelik, 2011; Ertürk ve Aydın, 2015; Girgin ve Gümüseli, 2018; Girgin ve Vatansever Bayraktar, 2017; Güllü ve Şahin, 2017; Kaba, 2018; Memduhoğlu ve Yıldız, 2014; Oğuz, 2011; Önk ve Cemaloğlu, 2016; Öztuğ ve Baştaş, 2012; Polat ve Celep, 2008; Şahin ve Kavas, 2016; Ünlü, Hamedoğlu ve Yaman, 2015; Yıldız, 2013) destekler niteliktedir. Örgütsel adalet araştırmalarında elde edilen genel bulgulara bakıldığında, ilkokullarda görevli öğretmenlerin olumlu bir örgütsel adalet algısına sahip oldukları ve okul yöneticilerini ‘adil’ buldukları söylenebilir.

Alt boyutlar aritmetik ortalama puanlarına bakıldığında, en yüksek değer ‘Etkileşimsel Adalet’ [$\bar{X} = 3,99$] alt boyutunda olduğu görülmektedir. Bu bulgu Girgin ve Gümüseli (2018), Cansoy ve Polatcan (2018), Ünlü, Hamedoğlu ve Yaman (2015), Güllü ve Şahin (2017), Girgin ve Vatansever Bayraktar (2017) ve Babaoğlu ve Ertürk (2013) ile tutarlılık göstermektedir. Cansoy ve Polatcan (2018) de, okullarda yürütülen yirmi dokuz araştırmayı incelediği çalışmada, en olumlu algılanan örgütsel adalet alt boyutunun etkileşim adaleti olduğunu saptamıştır. Bununla birlikte, Yıldız (2013) bulguları, bu alt boyutta örgütsel adalet algısının ‘Orta’ düzeyde olduğu sonucunu sunmaktadır. İşgörenlerle etkileşimde nezaketi, ilgiyi ve duyarlılığı vurgulayan ifadelerin yer aldığı bu boyutta ulaşılan bu bulguya dayalı olarak, katılımcıların görev yaptıkları okullarda okul yöneticilerinin tüm işgörelere nazik ve saygılı davrandıkları, kişisel durumlarına ve gereksinimlerine duyarlı yaklaştıkları ve öğretmenlerin yasal haklarını dikkate aldıkları söylenebilir. Kişilerarası etkileşimin yoğun olarak öne çıktığı örgütlerden biri olarak okul örgütlerinde nezaketin, duyarlılığın ve karşı tarafı da düşünmenin örgütsel, sosyal ve mesleki açıdan olumlu doğurguları olacağı ve örgütsel amaçları gerçekleştirmede katalizör rolü oynayabileceği düşünülebilir (Abdul Rauf, 2014). Etkileşimin niteliği/olumluluğu işgörelerin, hem birbirlerine hem de örgüte yönelik olumlu bir bakış geliştireceği, işgörelerin örgüte bağlılık gerekçelerinden birini oluşturacağı (Arslan ve Yıldız, 2015) ve örgütsel amaçlara yönelik daha fazla odaklanmalarına temel sunacağı beklenebilir. Örgütsel adalet, Arslan ve Yıldız’ın (2015) metaanaliz çalışmasına, Önder ve Tulunay Ateş’e (2017) ve Uğurlu ve Üstüner’e (2011) göre de anlamlı bir yordayıcı değişken olarak bulunmuştur. Köybaşı, Uğurlu ve Öncel (2017) de örgütsel adaletin örgütsel sinizmi düşürücü etkisinden söz etmektedirler. Bu bağlamda, adaletsizlik algısı örgütsel açıdan yıkıcı durumlara ve sonuçlara sebep olurken, ‘adaletin var olduğuna’ ilişkin algı ve kabul ilkokullarda daha olumlu bir adım sayılabilir.

‘İşlemsel Adalet’ açısından bakıldığında, bu alt boyut [$\bar{X} = 3,79$] en düşük aritmetik ortalamaya sahip gözükmektedir. Bu bulgu, eğitim örgütlerinde yapılmış araştırmaların (Girgin ve Gümüşeli, 2018; Babaoğlu ve Ertürk, 2013; Ertürk, 2011; Polat ve Celep, 2008) bulgularını desteklemektedir. Örgüt içerisinde kaynakların veya görevlerin dağıtımını kararlarının nasıl verildiği, işgörenlerin karar alma süreçlerine katılma derecesi ve yoluna ilişkin adalet algısını ifade eden işlemsel adalet aynı zamanda nesnel ve öznel durumlarla ilgili değerlendirmeleri de kapsamaktadır (Özdevecioğlu, 2003). Bu açıdan bakıldığında okul yöneticilerinin kararları nasıl aldıkları, kararları öğretmenlere nasıl duyurdukları, yasal metinleri ve mevzuat belgelerindeki iş ve işlemleri nasıl uyguladıkları ve kararların sorgulanmasına ne derecede kapı araladıkları öğretmenlerin örgütsel adalet algısında önem arz etmektedir. Öğretmenler karar alma süreçlerinde aktif birer unsur olarak yer aldıklarında ve işlemler ve uygulamalar ‘adil’ olarak algılandığında, örgütsel bağlılık düzeyleri ve örgütsel amaçlara katkı sunmaya isteklilik düzeyi artış gösterirken olumsuzluğu işaret eden örgütsel tükenmişlik, sessizlik, sinizm, yalnızlık ve yabancılaşma düzeyleri de azalma göstermektedir (Cropanzano, Bowen ve Gilliland, 2007:38; Köybaşı, Uğurlu ve Öncel, 2017; Söyük, 2007). Diğer bir deyişle, işlemlere ilişkin adalet algısının yüksekliği, örgüt için olumlu bir bulgu olarak okunabilir. Bu araştırmada ulaşılan bulgu, işlemlere ilişkin olarak adalet algısının düşük olması, Türk eğitim sisteminin merkezi yapısı ve formel prosedürlerin / belgelerin öncelenmesi ile ilişkilendirilebilir (Atik ve Üstüner, 2014).

Dağlı, Baysal ve Korkut’a (2013) ve Güllü ve Şahin’e (2017) göre, öğretmenler özellikle dağıtımsal adalet boyutuna ilişkin en düşük ortalamaya sahip olarak rapor edilirken, bu araştırmada ‘*Dağıtımsal Adalet*’ alt boyutu ile ilgili bulgular değerlendirildiğinde, bu alt boyuta ilişkin algı da ‘Katılıyorum’ [$\bar{X} = 3,88$] düzeyinde bulunmuştur. Öğretmenler, görev yaptıkları okullarda okul yöneticilerinin derslerin, ödüllerin ve okul dışı görevlerin dağıtımlarını adil bir biçimde yaptıklarını düşünmektedirler. Madde dağılımlarına bakıldığında, özellikle ders cetveli düzenlenmesi konusunda okul yöneticilerinin daha adil davrandıkları anlaşılmaktadır. Genel olarak ifade edilecek olursa, öğretmenler okul yöneticilerinin adaletli bir yönetim izlediklerini düşünmektedirler. Kaynakların dağıtımında izlenen yol ve uygulamaların, karar alma mekanizmasının işletilmesindeki yaklaşımın, formel prosedürlerin tüm işgörenler genelinde ‘eşit mesafede durularak’ izlenmesinin, alınan kararların tüm öğretmenlerle paylaşılmasının ve öğretmenlerin –kişisel yaşantılarına bağlı bazı durumlarda

oluşabilecek, doğum izni, vefat, düğün gibi– özel gereksinimlerine duyarlı hareket edilmesinin ve okul yönetiminin öğretmenler gözünde ‘adil ve hakkaniyete uygun’ olarak görülmesinin verimli ve ‘daha çalışılabilir’ bir okul oluşumunda önemli bir basamak olduğu vurgulanabilir.

Örgütsel sinizm açısından bakıldığında, katılımcıların sinizm düzeylerinin “Katılmıyorum [$\bar{X} = 2,38$]” düzeyinde olduğu görülmektedir. Ergen ve İnce (2017) farklı ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin sinizm düzeyi ortalamasını 2,83 olarak ‘Kararsızım’ düzeyinde hesaplamıştır. Türkiye’de alanyazındaki çalışmalarda ilköğretim/ilkokul kademesinde öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyinin genellikle düşük, daha üst kademelerde ise genellikle orta düzeyde bulunduğu düşünüldüğünde (Akin, 2015; Arslan, 2016; Ayık, 2015; Demirtaş ve Küçük, 2016; Derin, 2016; Ergen ve İnce, 2017; Kahveci ve Demirtaş, 2015; Kalağan ve Güzeller, 2010; Korkut ve Aslan, 2016; Özgan, Çetin ve Külekçi, 2011; Terzi ve Derin, 2016; Topkaya, Altinkurt, Yılmaz ve Dilek, 2013; Yetim ve Ceylan, 2011; Yıldız, 2013b; Yüksel ve Şahin 2017), bu araştırmada elde edilen “Katılmıyorum [$\bar{X} = 2,38$]” düzeyini işaret eden bulgu, alanyazınla tutarlı gözükmemektedir. Bu bulgulardan, genel anlamıyla bakıldığında, Türkiye’de öğretmenlerin okullara ve öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu düşüncelere sahip oldukları sonucuna ulaşılmaktadır.

‘İşgörenlerin işverene, örgütlerine, örgütün yapı ve işleyişine ilişkin geliştirdikleri olumsuz tutum ve yargılar (Andersson ve Bateman, 1997)’ olarak öz biçiminde tanımlanan örgütsel sinizme ilişkin aritmetik ortalama puanının düşüklüğü –dolaylı olarak– örgüt açısından olumlu bir işaret olarak görülebilir. Diğer bir ifadeyle, yüksek sinizmin yıkıcı, bozucu veya işleyişi/etkililiği/birliktelik algısını derinden sarsıcı sonuçları olacağı öngörülebilirken düşük sinizmin örgütsel etkililiği destekleyici bir unsur olarak alınabileceği ifade edilebilir. Tablo 12’de yer alan bulgulara dayalı olarak, ilköğretim öğretmenlerinin düşük sinizm düzeyine sahip oldukları, görev yaptıkları okullarda yöneticiler tarafından karar alma süreçlerinde aktif olarak yer almaya davet edildikleri, kurum için yaptıklarından gurur duydukları, yönetici ve meslektaşlarından saygı gördükleri, okullarda ‘birliktelik ve birlik ruhu’ olduğunu düşündükleri, çalıştıkları kurumlardan duyuşsal ve davranışsal açıdan uzaklaşma yönelimi göstermedikleri söylenebilir. Yıldırım, Akan ve Yalçın (2017) da, öğretmenlerin kararlara katılımının örgütsel sinizm algısında önemli oranda etkisi olduğunu rapor etmektedir. Öğretmenler

kararlarda kendilerinin rolleri olduğu ve görüşleri dikkate alındığı durumlarda hem kararı uygulamaya hem de kararların sonuçlarını karşılamada ve değerlendirmede daha olumlu tutum geliştirmektedirler. Ayrıca, öğretmenlerin okulda duyuşsal açıdan rahatsızlık duymamaları (Korkut ve Aslan, 2016), olumsuz duygular beslememeleri (Ayık, Şayir ve Bilici, 2016) ve okulu benimsemeleri de örgütsel sinizm düzeyini düşürücü argümanlar olarak belirtilebilir. Buradan hareketle, okulda olumlu duyguları daha sık/baskın hisseden ve kararları ‘benimseyen ve sahiplenen’ öğretmenlerin, okul yönetim süreçlerine ve öğretim etkinliklerine daha gönülden katılacakları ve daha nitelikli ve kapsayıcı sonuçlara ulaşacakları da düşünülebilir.

Örgütsel sinizm alt boyutları açısından bakıldığında, ‘Çalışanların Kararları Uygulamalara Katılımı’ alt boyutu [$\bar{X} = 1,96$] en düşük aritmetik ortalamaya sahiptir. Bu bulgudan hareketle, ilkokul öğretmenlerinin okullarında alınacak/alınan kararlara katılmayı oldukça önemsedikleri ve yöneticilerinin okulun ve eğitim-öğretim süreçlerinin iyileştirilmesi amacıyla işbirliğine / görüş paylaşımına önem verdikleri ve bu durumda olumlu algıya sahip oldukları söylenebilir. Ayrıca, öğretmenlerin okula karşı olumsuz tutum içerisinde olmadıkları da ifade edilebilir. Okulun ve öğretimin niteliğinin artırılması için yaptıkları işlerle gurur duymaları onların öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeyleri, örgütsel bağlılık, vatandaşlık ve ruhsallık düzeyleri hakkında olumlu bir bulgu olarak da okunabilir. Bununla birlikte, ‘Performansı Düşüren Etkenler’ alt boyutu aritmetik ortalamasının [$\bar{X} = 2,80$] en yüksek değer olarak bulunmasından hareketle, özellikle okul yöneticilerinin davranışları ve tutumlarının sinik yönelime neden olabildiği de söylenebilir. Bu bulgu Akın’ı (2015) desteklemektedir. Madde istatistiklerine bakıldığında, “Görev yaptığım okulda, yapılması gerekli olanlardan çok, gereksiz işlere öncelik verilmesi okuldaki performansı olumsuz etkilemektedir.” [$\bar{X} = 3,39$], “Okula bilimsel/sosyal/kültürel anlamdaki katkılarımın genelde takdir görmemesi beni mutsuz etmektedir.” [$\bar{X} = 2,89$] ve “Yöneticimin, bir projede çalışıp çalışmamamı önemsememesi, performansımın düşmesine neden olur.” [$\bar{X} = 2,83$] ifadelerine katılımcıların –diğer maddelerle karşılaştırıldığında– daha fazla katıldıkları görülmektedir.

Katılımcıların ‘gereksiz işlere’ vurgu yapması, onların eğitim-öğretimle birinci derecede ilişkili uygulamalara ve okulun geliştirilmesine dönük etkinliklere odaklanma düşüncelerine dayandırılabilir. Ayrıca, okul yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki

gelişim açısından yaptıkları veya katkı sundukları çalışmalar ile sosyal ve kültürel alanlardaki katkılarını takdir etmemeleri de performansı düşüren etkenler olarak öne çıkmaktadır. Bununla birlikte, alanyazına bakıldığında, öğretmenlerin örgütsel sinizm alt boyutlarına ilişkin algıları farklı düzeylerde saptandığı görülmektedir. Lise öğretmenleri üzerinde yaptıkları araştırmada, Altınkurt, Yılmaz, Erol ve Salalı'ya (2014) göre öğretmenlerin örgütsel sinizm algısı 'Çalışanların Kararların Alınmasına Katılımı' en yüksekken, en düşük ise 'Okula Karşı Olumsuz Tutum' alt boyutunda hissedilmektedir. Bu araştırmada ise, 'Çalışanların Kararları Uygulamalara Katılımı' boyutuna ilişkin algı ortalaması sinizm alt boyutları arasında en düşük değer olarak hesaplanmıştır. Alanyazın, öğretmenlerin, görev yaptıkları okullara karşı olumsuz bir tutum içerisinde olmadıklarını desteklemektedir (Akın, 2015; Altınkurt vd., 2014; Ayık, Şayir ve Bilici; 2016; Korkut ve Aslan, 2016). Bulgular arasındaki farklılık araştırmanın yürütüldüğü ve verilerin toplandığı okulların farklı türden olmaları, farklı çalışma koşulları ve öğrenci özellikleri ile ilişkilendirilebilir.

4.2. Öğretmenlerin örgütsel mutluluk, örgütsel adalet ve örgütsel sinizm algılarının cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırılmasına ilişkin bulgular

“Öğretmenlerin örgütsel mutluluk, örgütsel adalet ve örgütsel sinizm algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” biçiminde ifade edilen araştırmanın ikinci alt problemine yanıt bulmak için ilkökul öğretmenlerinin ölçme aracında bulunan tüm maddelere verdikleri yanıtlar cinsiyet değişkenine göre Bağımsız Örneklem T-testi kullanılarak analiz edilmiş ve bulgular Tablo 13'de gösterilmiştir.

Örgütsel mutluluk algısının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması sonucu elde edilen bulgular her iki cinsin de benzer düzeyde mutluluk algısına sahip olduklarını [Kadın $\bar{X} = 4,02$; Erkek $\bar{X} = 4,04$] ortaya koymaktadır. Erkek öğretmenlerin aritmetik ortalama puanları kadın öğretmenlerin aritmetik ortalama puanlarından daha yüksek olmakla birlikte, aradaki fark anlamlı düzeyde değildir ($t(440) = -0,278$; $p > 0,05$). Örgütsel mutluluk algısı cinsiyet değişkeninden istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde fark oluşturacak düzeyde etkilenmemektedir.

Tablo 13. Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk, Örgütsel Adalet ve Örgütsel Sinizm Algılarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Örgütsel Mutluluk	Kadın	249	4,02	0,556	440	-0,278	0,781
	Erkek	193	4,04	0,596			
Öğretmenlik Mesleği	Kadın	249	3,94	0,841	440	1,916	0,056
	Erkek	193	3,78	0,977			
Yönetici Tutum ve Davranışları	Kadın	249	3,75	0,966	440	0,547	0,585
	Erkek	193	3,69	0,994			
Meslektaş İlişkileri	Kadın	249	4,15	0,738	440	0,354	0,724
	Erkek	193	4,12	0,701			
Çalışma Koşulları	Kadın	249	3,88	0,843	440	-3,774	0,000*
	Erkek	193	4,17	0,715			
Sınıf Yönetimi	Kadın	249	4,39	0,557	440	1,621	0,106
	Erkek	193	4,31	0,552			
Pozitif Kişilik	Kadın	249	4,02	0,670	440	-1,979	0,048*
	Erkek	193	4,16	0,750			
Örgütsel Adalet	Kadın	249	3,83	0,857	440	-0,556	0,579
	Erkek	193	3,87	0,849			
Dağıtımsal Adalet	Kadın	249	3,88	0,809	440	-0,039	0,969
	Erkek	193	3,89	0,860			
İşlemsel Adalet	Kadın	249	3,76	0,934	440	-0,673	0,501
	Erkek	193	3,82	0,891			
Etkileşimsel Adalet	Kadın	249	3,98	0,944	440	-0,151	0,88
	Erkek	193	4,00	0,864			
Örgütsel Sinizm	Kadın	249	2,34	0,783	440	-1,475	0,141
	Erkek	193	2,45	0,815			
Çalışanların Kararları Uygulamalara Katılımı	Kadın	249	1,93	0,721	440	-1,199	0,231
	Erkek	193	2,01	0,690			
Okula Karşı Olumsuz Tutum	Kadın	249	1,91	0,947	440	-2,229	0,026*
	Erkek	193	2,13	1,103			
Çalıştığı Kurumdan Uzaklaşma	Kadın	249	2,30	0,910	440	-1,449	0,148
	Erkek	193	2,43	0,984			
Performansı Düşüren Etkenler	Kadın	249	2,78	1,023	440	-0,556	0,578
	Erkek	193	2,83	1,008			

Alanyazın araştırmalarında farklı bulgulara ulaşıldığı görülmektedir. Kadın ve erkeklerin mutluluk düzeyleri / oranları ile ilgili olarak erkeklerin daha mutlu olduğu (Corra, Carter, Carter ve Knox, 2009; Düzgün, 2016) ve kadınların daha mutlu olduğu (Brouskeli, Kaltsi ve Loumakou, 2018; Blanchflower ve Oswald, 2004; Bulut, 2015; Greenstein, 2016; Moçoşoğu ve Kaya, 2018; Sekhampu ve Muzindutsi, 2014; Tiefenbach ve Kohlbacher, 2013; TK, 2017; Yıldırım, Arastaman ve Daşçı, 2015) sonucunu rapor eden çalışmalara ulaşılmıştır. Bununla birlikte, cinsiyet açısından mutluluk algısında anlamlı farklılığın olmadığına ilişkin benzer sonuçlar ortaya koyan çalışmalar da vardır (Brouskeli, Kaltsi ve Loumakou, 2018; Bulut, 2015; Buragohain ve Hazarika, 2015; Diener ve Ryan, 2009; Kangal, 2013:220; Taylor, Funk ve Craighill, 2006; Yıldırım, Arastaman ve Daşçı, 2015). Bu çalışmada, erkeklerin daha yüksek mutluluk algısına sahip olmaları, Corra, Carter, Carter ve Knox’u (2009) ve Düzgün’u (2016) destekleyici niteliktedir. Meta-analiz çalışmalarında varılan bulgulara başvurulduğu (Diener ve Ryan, 2009; Kangal, 2013:220) cinsiyet değişkeninin mutluluk üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı, mutluluk düzeyinin cinsiyete bağlı olarak anlamlı biçimde farklılaşmadığı ortaya çıkmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, bu araştırmada elde edilen bulgular, alanyazın bulgularıyla uyum göstermektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin görev yaptıkları kurumlarda, örgütsel etmenlere bağlı olarak ele alındığında, birbirine yakın düzeyde mutlu olduklarını ve mutluluk algısının cinsiyet değişkeninden anlamlı düzeyde etkilenmediğini işaret etmektedir.

Öğretmen rgtsel Mutluluk leği’nin alt boyutları ile ilgili bulgular değerlendirildiğinde, ‘ğretmenlik Mesleği’, ‘Yönetici Tutum ve Davranışları’, ‘Meslektaş İlişkileri’ ve ‘Sınıf Yönetimi’ alt boyutlarında, kadın öğretmenler daha yüksek puanlara sahipken, diğer alt boyutlar ‘Pozitif Kişilik’ ve ‘alışma Koşulları’ alt boyutlarında erkek öğretmenlerin aritmetik ortalama puanları daha yüksek bulunmuştur. Öğretmenlik mesleğini ‘mutluluk’ ve ‘anlam’ kaynağı olarak görme ve mesleğe bağlılık duygusu geliştirmenin kadın öğretmenlerde daha ne çıktığı söylenebilir. Ayrıca, araştırmanın yrtldğu örneklem grubunun ilkokul öğretmenleri olmasından yola çıkılarak, kadın öğretmenlerin çocuklarla daha fazla ilgilenbildiği, şefkatle yaklaştığı ve kadınlığın doğası gereği daha iyi duygusal bağ kurabilmesine dayalı olarak öğretmenlik mesleğinden daha fazla doyum aldıkları ve daha mutlu hissettikleri düşünülebilir. Okul yöneticilerinin tutum ve davranışlarına ilişkin mutluluk algıların cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması sonucunda elde edilen bulgular da kadın öğretmenlerin ‘daha

uyumlu gözükmeye eğilimini işaret etmektedir. Kadın öğretmenler, diğer bir ifadeyle, okul yöneticilerinin tutum ve davranışlarından daha memnun ve mutlu gözükmektedir.

‘Meslektaş İlişkileri’ alt boyutu ile ilgili bulgulara bakıldığında, her iki cinsin de benzer düzeyde mutluluk algısına sahip olduklarını [Kadın $\bar{X} = 4,15$; Erkek $\bar{X} = 4,12$] göstermektedir. Kadın ve erkek öğretmenlerin aritmetik ortalama puanları arasındaki fark kadın öğretmenler lehinedir, bununla birlikte fark anlamlı düzeyde bulunmamıştır. Bir başka söylemle, ‘Cinsiyet, meslektaşlar arası ilişkiler kaynaklı örgütsel mutluluk algısı üzerinde anlamlı bir fark oluşturacak düzeyde etkili değildir’ denilebilir.

‘Sınıf Yönetimi’ alt boyutunda yer alan ve ders katılımı, öğretmen – öğrenci ilişkilerine verilen değer, öğretmen – öğrenci arasındaki sevgi bağı ve disiplini sağlama düzeyi ile ilgili maddelere kadın öğretmenler daha fazla katılmaktadırlar [Kadın $\bar{X} = 4,39$; Erkek $\bar{X} = 4,31$]. Bununla birlikte, aradaki fark istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir ($t(440) = 1,621$; $p > 0,05$). Noddings (2003), eğitim ve mutluluk konusunu derinlemesine değerlendirdiği çalışmasında, sınıf içi ve dışı etkinliklere katılımın, öğretmen – öğrenci arasında kurulacak duygusal bağı öğrencilerin öğrenme sürecinde ‘hızlandırıcı rol’ oynayabileceğini ve öğrenmeyi destekleyeceğini savunur. Sezer ve Can (2018) da, okul içerisinde ve dışarısında, örgütsel bağlamda ele alındığında, bu alt boyutla ilgili bulgular, bu etkenlerin öğretmenlerin örgütsel mutluluk algısını da desteklediğini işaret etmektedir. Her iki cinsten katılımcılar, sınıf yönetimi ile ilgili maddelere benzer düzeyde katıldıklarını belirtmektedirler. “*Öğrencilerim tarafından sevildiğimi düşünüyorum*” [$\bar{X} = 4,41$] maddesine verilen yanıtlar, öğretmenlerin öğrencilerinden sevgi dönütü almalarının/alabilmelerinin öğretmen örgütsel mutluluk düzeyleri üzerindeki etkisini de işaret etmekte ve desteklemektedir.

Bununla birlikte, örgütsel mutluluk algısının iki alt boyutta cinsiyet değişkeni açısından anlamlı biçimde farklılaştığı bulgusuna ulaşılmıştır. ‘Çalışma Koşulları’ alt boyutuna ilişkin algının cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırılması sonucunda, erkek öğretmenlerin aritmetik ortalama puanları kadın öğretmenlerin aritmetik ortalama puanlarından daha yüksek [$\bar{X} = 4,17$] ve aradaki fark anlamlı düzeyde bulunmuştur ($t(440) = -3,774$; $p < 0,05$). Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların çalışma koşullarına ilişkin algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Diğer bir ifadeyle, erkek öğretmenler çalışma koşullarına ilişkin daha olumlu bir algıya sahiptir.

Çalışma alanlarının temiz olması, ortamların iyi aydınlatılması ve ısıtılması, kuralların net ve anlaşılır biçimde ifade edilmesi ve okulun ‘güvenli’ bir yer olarak algılanması konularında erkek öğretmenlerin daha duyarlı ve memnun oldukları söylenebilir. Sezer ve Can (2018) da hijyen ve güvenliği, mutlu okul ölçütleri arasında ön sıralarda saymaktadır. Aslan’ın (2000) da ifade ettiği gibi, kadınlar için güvenlik, erkeklerden daha farklı ve genellikle “daha fazla” bir anlam taşımaktadır. Toplumsal cinsiyet açısından bakıldığında, güven kavramı kadınların gözünde daha geniş bir bağlam ifade etmektedir. Çalışma koşulları, kadınlar tarafından psikolojik açıdan da düşünülebilen bir boyut olarak gözükmektedir (Çay, 2008; Koydemir ve Bulgan, 2017). Bu bulgular, bir anlamda, onların doğası gereği tolerans düzeyleri ile de ilişkilendirilebilir. İşgörenlerin örgüt içerisindeki rol, görev ve sorumluluklarının belli sınırlar içine oturtulması ve ifade edilmesinin stres, belirsizlik ve çatışma olasılığını düşüreceği de düşünülebilir (Tarhan, 2007). Bu bağlamda, çalışma koşullarının iyileştirilmesinin onların memnuniyet ve mutluluk düzeylerine olumlu yansıtacağı düşünülebilir.

‘Pozitif Kişilik’ alt boyutu bulguları da ‘Çalışma Koşulları’ alt boyutu bulguları ile benzerlik göstermektedir. Bu alt boyutta da erkek öğretmenlerin aritmetik ortalama puanları [$\bar{X} = 4,16$] kadın öğretmenlerin aritmetik ortalama puanlarından daha yüksektir [$\bar{X} = 4,02$]. Öğretmenlerin aritmetik ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bulunmuştur ($t(440) = -1,979$; $p < 0,05$). İyimserlik, neşeli olma, dışadönüklük ve güne mutlu başlama gibi özelliklere sahip bireylerin daha pozitif yönelimli ve özdenetimi sağlayabilen kişiler oldukları dikkate alındığında (Eryılmaz ve Bek, 2018), erkek öğretmenlerin daha pozitif işgörenler oldukları söylenebilir. Pozitif kişilik özelliklerinin öğretmenlerin ve öğrencilerin işlevselliklerini ve başarı düzeylerini akademik bağlamda artırdığı (Eryılmaz ve Bek, 2018) düşünüldüğünde, bu araştırma bulguları, ilkokul öğretmenlerinin öğrencileri ‘mutlu, akademik, sosyal ve psikolojik olarak başarılı birer birey’ olarak hazırlamada potansiyele sahip olduklarını işaret etmektedir.

Örgütsel adalet algıları ile ilgili bulgular incelendiğinde, hem ölçek genelinde hem de alt boyutlarda kadın ve erkek öğretmenlerin aritmetik ortalama puanları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ($p > 0,05$). Cinsiyet grupları aritmetik ortalama puanlarına bakıldığında, aradaki fark az olmakla birlikte, erkek öğretmenlerin [$\bar{X} = 3,87$] okul yöneticilerini daha adil buldukları söylenebilir. Bu bulgu, Çırak (2013), Polat ve

Celep (2008) ve Memduhoğlu ve Yıldız'ın (2014) bulguları ile uyumludur. Alt boyutlara ilişkin bulgular incelendiğinde, en yüksek adalet algısının 'Etkileşimsel Adalet' alt boyutunda [$\bar{X} = 3,99$] ortaya çıktığı görülmektedir. 'Dağıtımsal Adalet' $\bar{X} = 3,88$ ve 'İşlemsel Adalet' aritmetik ortalaması $\bar{X} = 3,79$ olarak hesaplanmıştır. Bu bulgular ışığında, katılımcı öğretmen algılarına göre, en fazla adaletsizliğin işlemlere ve karar alma sürecine ilişkin olarak algılandığı düşünülebilir. 'Okul yöneticilerinin öğretmenleri karar alma sürecine katmalarında, karar almalarında ve sonrasında bu kararı öğretmenlere duyurma uygulamaları öğretmenleri rahatsız etmekte ve adaletsizlik algısını yükseltmektedir' denilebilir. Öğretmenlerin kendilerini 'okul karar alma sürecinin bir parçası ve önemli bir üyesi' olarak hissetmelerini sağlayıcı uygulamaların izlenmesi, hem yöneticilere güven ve adalet algısını olumlu etkileyecek hem de örgütsel vatandaşlık davranışlarının sıklığını ve düzeyini artıracaktır (Polat ve Celep, 2008).

Örgütsel adalet açısından, alanyazındaki mevcut çalışmaların bulgularına bakıldığında farklı bulgulara ulaşılmaktadır. Birçok araştırma (Altinkurt ve Yılmaz, 2010; Baş ve Şentürk, 2011; Bölükbaşıoğlu, 2013; Cansoy ve Polatcan, 2018; Cömert, Demirtaş, Üstüner ve Özer, 2008; Çelik, 2011; Ertürk ve Aydın, 2015; Girgin ve Vatanser Bayraktar, 2017; Güllü ve Şahin, 2017; Kılıçlar, 2011; Oğuz, 2011; Öztuğ ve Baştaş, 2012; Uysal, 2014; Ünlü, Hamedoğlu ve Yaman, 2015; Yılmaz ve Taşdan, 2009; Yılmaz, 2010) cinsiyet açısından öğretmenlerin örgütsel adalet algısında anlamlı farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşırken, bazı çalışmalarda (Çelebi, Vuranok ve Asan, 2015; Çırak, 2013; Demirdağ, 2017; Kılıç ve Demirtaş, 2015; Memduhoğlu ve Yıldız, 2014; Polat ve Celep, 2008) anlamlı fark saptandığı da görülmektedir. Anlamlı farklılığın saptandığı araştırmalarda, genel örgütsel adalet algısına ilişkin, Polat ve Celep'e (2008), Çırak (2013) ve Memduhoğlu ve Yıldız'a (2014) göre, erkek öğretmenler, kadın öğretmenlerle karşılaştırıldığında, okul yöneticilerini daha adil bulurken Demirdağ'a (2017), Kılıç ve Demirtaş (2015) ve Tan'a (2010) göre ise kadın öğretmenler yöneticilerini daha adil bulmaktadırlar.

Örgütsel adaletin alt boyutlarında ise, Polat ve Celep (2008) cinsiyete bağlı farklılaşmayı sadece 'Dağıtımsal adalet' ve 'Etkileşimsel adalet' alt boyutlarında saptamıştır. Çırak'a (2013) göre ise erkek öğretmenlerin daha yüksek aritmetik ortalama puanlarına sahip olmaları 'Dağıtımsal adalet' ve 'İşlemsel adalet' alt boyutlarında anlamlı fark ortaya çıkarmıştır. Çelebi, Vuranok ve Asan, (2015) da yalnızca etkileşimsel adalet

alt boyutunda fark saptamıştır. Bu boyutta kadınlar daha olumsuz bir algı ortaya koymaktadır. Bu bulgu onların çoğunluğu erkek olan yöneticilerinden ayrımcılığa maruz bırakıldıkları algısına sahip olduklarına da işaret ediyor olabilir. Karademir'e (2010) göre de, yalnızca işlemsel adalet algılamalarında anlamlı fark vardır. Dağlı, Baysal ve Korkut (2013) ile Güllü ve Şahin (2017) yalnızca Dağıtımsal Adalet boyutunda farkı anlamlı bulmuşlardır. Bulgulara bakıldığında, özellikle 'Dağıtımsal adalet' alt boyutunda fark öne çıkmaktadır. Kadın ve erkek öğretmenlerin dağıtımsal adalet konusuna farklı pencerelerden baktıkları ve algıladıkları ifade edilebilir. Bu bağlamda, toplumsal cinsiyet ve geleneksel yönelimlerin de etkisi düşünülebilir.

Örgütsel sinizm açısından, erkek öğretmenlerin genel örgütsel sinizm algısı aritmetik ortalaması [$\bar{X} = 2,45$] kadın öğretmenlerin aritmetik ortalama puanlarından daha yüksektir [$\bar{X} = 2,34$]. Her iki grup ortalama puanı da 'Katılmıyorum' düzeyinde bulunmuştur. Bununla birlikte cinsiyet grupları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t(440) = -1,475$; $p > 0,05$). Bu bulgu Sezgin Nartgün ve Kartal (2013) ile benzerlik göstermektedir. Bununla birlikte, erkek öğretmenlerin görev yaptıkları okullara karşı daha olumsuz tutum içerisinde oldukları, ancak kadın öğretmenlerin de yakın değerlere ve benzer tutumlara sahip olduğu ifade edilebilir.

Öğretmenler Yönelik Örgütsel Sinizm Ölçeği alt boyutları ile ilgili bulgulara bakıldığında, En düşük sinizm algısının 'Çalışanların Kararları Uygulamalara Katılımı' alt boyutunda [$\bar{X} = 1,96$] olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 'Çalışanların Kararları Uygulamalara Katılımı' alt boyutu puanları, öğretmenlerin okullarda kararların alınması ve uygulanması sürecine ilişkin olumlu bir algıya sahip bulduklarını ortaya koymaktadır. Okul yönetim sürecinin en işlevsel ve kilit yanlarından biri olarak değerlendirilebilecek karar alma süreci, örgütün etkililiği ve yöneticilerin değerlendirilmesinde önemlidir. English ve Hill'e (1990) göre, okul yöneticilerinin astlarına ve yardımcılara danışması, görüş alması ve onları sürece katmaları kararların etkili sonuçlara ve başarıya ulaşması olasılığını yükseltecektir (Akt: Çelikten, 2001).

Alt boyutlara ilişkin bulgular incelendiğinde, en yüksek sinizm algısının 'Performansı Düşüren Etkenler' alt boyutunda [$\bar{X} = 2,80$] ortaya çıktığı görülmektedir. Diğer alt boyutlar, 'Çalıştığı Kurumdan Uzaklaşma' [$\bar{X} = 2,36$] ve 'Okula Karşı Olumsuz Tutum' [$\bar{X} = 2,01$] olarak hesaplanmıştır. 'Performansı Düşüren Etkenler' ile ilgili olarak, kadın ve erkek öğretmenler benzer görüşlere sahiptir. Yöneticilerinin saygı

duyması, olası hata veya eksikliklerine karşı hoşgörü göstermesi, okul gelişimi ve mesleki gelişim için yaptıkları/katıldıkları ekstra etkinlikleri önemsemesi ve teşvik etmesi ve okulda önceliğin ‘eğitim-öğretimin niteliğini artırmak için gerekli’ noktalara verilmesinin sinik tutumları azaltıcı adımlar olabileceği varsayılabilir. ‘Çalıştığı Kurumdan Uzaklaşma’ alt boyutunda, cinsiyet grupları arasında, kadın öğretmenlerin puanları daha düşüktür, kadınlar daha az ‘uzaklaşma’ hissetmektedir. Okul ve iş hakkında yakınma, eleştirme, yapılması düşünülen şeylere gülme veya alaycı tavır takınma, farklı bir okulda çalışma fırsatları arama ve görev yapılan okulun geleceğine yönelik kötümserlik duygusu geliştirme bilişsel ve duyuşsal uzaklaşmanın yansımaları olarak düşünülebilir. Kadın öğretmenlerin, sevgi ve şefkat yönünün daha baskın olması, onların uzaklaşma yerine kuruma daha fazla bağlanma, aidiyet geliştirme ve ruhsallığı yakalama alanını genişletmiş olabilir. Erkek öğretmenler, yöneticilerin tutum ve davranışlarından, okulun fiziksel veya sosyal çevresindeki eksiklikler/olumsuzluklardan daha fazla etkileniyor olabilirler.

Tablo 13’de yer alan bulgulara göre, ‘Okula Karşı Olumsuz Tutum’ alt boyutunda, cinsiyet grupları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t(440) = -2,229; p < 0,05$). Bu bulgu, erkek öğretmenlerin görev yaptıkları okullara karşı daha olumsuz tutum içerisinde olduklarını göstermektedir. Ancak, kadın öğretmenlerin görev yaptıkları okullara karşı, erkek öğretmenlerle karşılaştırıldıklarında, daha az’ düzeyde olumsuz tutum geliştirdikleri anlaşılmaktadır. Bu bulgu, araştırmanın yürütüldüğü okul türünün ilkokullar olması ile açıklanabilir. İlkokullarda öğrencilerin yaşlarının –ortaokul ve liselerdeki öğrencilere kıyasla– küçük olması ve kadın öğretmenlerin öğrencilere şefkatli yaklaşımları ve yakından ilgilenmeleri, kadınlığın doğasındaki sevgi unsurunu öne çıkarmaları bu bulgunun arkaplanında yer bulmuş olabilir.

Cinsiyet değişkenine göre, Türkiye’de eğitim örgütlerinde öğretmenlerin örgütsel sinizm algısı ve/veya sinizme ilişkin görüşleri üzerine odaklanan araştırmalarda (Ada ve Yarım, 2017; Altinkurt ve Yılmaz, 2016; Arslan, 2016; Bölükbaşıoğlu, 2013; Ergen ve İnce, 2017; Ergen, 2015; Kahveci ve Demirtaş, 2015; Kalağan ve Güzeller, 2010; Kantarcıoğlu, 2016; Korkut ve Aslan, 2016; Özgan vd., 2011; Sezgin Nartgün ve Kartal, 2013; Topkaya vd., 2013; Yetim ve Ceylan, 2011) cinsiyet grupları aritmetik ortalama puanları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığını ortaya koyan bulgulara ulaşılmıştır. Bununla birlikte, cinsiyet grupları aritmetik ortalama puanları arasında

anlamli farklilik saptayan arastirmalar da mevcuttur (Demirtaş ve Küçük, 2016; Doğan ve Uğurlu, 2014; Korkut ve Aslan, 2016). Korkut ve Aslan (2016) örgütsel sinizm algısının Bilişsel alt boyutta cinsiyete göre anlamli biçimde farklılaştığını saptamıştır. Erkek öğretmenler daha sinik bulunmuştur. Demirtaş ve Küçük (2016) ise Bilişsel, duyuşsal ve Davranışsal alt boyutlarda ve ölçek genelinde farklilik olduğu sonucuna ulaşmıştır. Doğan ve Uğurlu da, alt boyutlardan yalnızca ‘Bilişsel Sinizm’ altboyutunda anlamli farklılaşma saptamıştır.

Bu bulgular, örgütsel sinizm algısının cinsiyete bağılı olarak farklılaşmadığını işaret etmektedir. Kalağan ve Güzeller (2010), Arslan (2016), Demirtaş ve Küçük (2016) ve Korkut ve Aslan (2016) kadın öğretmenlerin daha olumlu tutum geliştirdikleri ve daha az sinizm yaşadıklarını ortaya koymuştur. Bu araştırma bulguları, bu açıdan, tutarlılık arz etmektedir. Levent ve Keser (2016) da, öğretmenlerin örgütsel sinizm algısını inceledikleri araştırmada, en yüksek sinizm algısının ‘Performansı Düşüren Etkenler’ alt boyutunda [$\bar{X} = 2,90$] en düşük değerin ise ‘Okula Karşı Olumsuz Tutum’ [$\bar{X} = 1,94$] olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, örgütsel mutluluk, örgütsel adalet ve örgütsel sinizm algılarının cinsiyet değişkenine göre fazla değişmediği ve benzer algıların ortaya çıktığı söylenebilir. Bununla birlikte, kadınların doğası ile daha fazla ilgili alt boyutlarda kadınların yönelimlerinin anlamli biçimde farklılaştığı da dikkati çekmektedir. Öğretmenlik mesleğinin, özellikle ilkokullarda, ilgi, şefkat, sevgi ve merhamet kavramlarını çağrıştırmaları ve öğretmenlerin aileden ayrılıp farklı ortamlarda toplanan çocuklar için anne - baba rol-modelini üstlenmeleri bu bağlamda etkili olmuş olabilir.

Diğer yandan, örgütsel mutluluk ile ilgili olarak ‘Pozitif Kişilik’ ve ‘Çalışma Koşulları’, örgütsel sinizmle ilgili olarak ‘Okula Karşı Olumsuz Tutum’ alt boyutlarında fark erkek öğretmenler lehine ve anlamlidir. Diğer alt boyutlarda ve örgütsel adalet algısında cinsiyet değişkenine göre anlamli bir farklilik saptanmamıştır. Erkek öğretmenler, kendileri ile daha barışık, daha iyimser ve daha pozitif perspektif-odaklı kişiler olarak gözükmektedir. Pozitif kişilik özellikleri onların örgütsel mutluluklarını olumlu yönde destekleyici bir zemin sunmaktadır. Bununla birlikte, görev yaptıkları kurumlara karşı daha olumsuz tutum geliştirmiş olmaları, onların mutluluklarını azaltıcı etki yapacaktır. Okul içerisinde sinik, uzak, paylaşım ve desteğe mesafeli öğretmenlerin okulun örgütsel mutluluk düzeyini aşağıya çekeceği, örgütsel etkililiği engelleyici /

azaltıcı ve toksik bir alan yaratacağı düşünülduğünde, tüm öğretmenlerin okulu benimsemelerini sağlayıcı tedbirlerin ve uygulamaların yarar getireceği söylenebilir.

4.3. Öğretmenlerin örgütsel mutluluk, örgütsel adalet ve örgütsel sinizm algılarının medeni durum değişkeni açısından karşılaştırılmasına ilişkin bulgular

“Öğretmenlerin örgütsel mutluluk, örgütsel adalet ve örgütsel sinizm algıları medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” biçiminde ifade edilen araştırmanın üçüncü alt problemine yanıt bulmak için ilkökul öğretmenlerinin ölçme aracında bulunan tüm maddelere verdikleri yanıtlar medeni durum değişkenine göre Bağımsız Örneklem T-testi kullanılarak analiz edilmiş ve bulgular Tablo 14’de gösterilmiştir. Bulgulara bakıldığında, her üç ölçek ile ilgili olarak bekâr ya da evli olmanın algılama üzerinde anlamlı etkileri olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin örgütsel mutluluk algısının medeni durum değişkenine göre karşılaştırılması sonucu elde edilen bulgular örgütsel mutluluk algısının anlamlı biçimde farklılaştığını ortaya koymaktadır ($t(440) = -2,029$; $p < 0,05$). Evli öğretmenler daha yüksek mutluluk algısına sahip gözükmektedirler [Evli $\bar{X} = 4,06$; Bekâr $\bar{X} = 3,93$]. Alanyazına bakıldığında, bekâr öğretmenlerin daha mutlu oldukları sonucunu rapor eden araştırmalar (Moçoşoğlu ve Kaya, 2018) olsa da, evliliğin mutluluğun önemli bir belirleyicisi olduğu yönündeki bulgular ağırlıktadır. Evliler bekârlara nazaran daha mutlu gözükmektedirler (Düzgün, 2016; Fritz, Walsh ve Lyubomirsky, 2017:98; Greenstein, 2016; Kangal, 2013:222; Koydemir ve Bulgan, 2017; Stavrova, Fetchenhauer ve Schlösser, 2012). Bu araştırmada elde edilen bu bulgular, alanyazınla tutarlılık göstermektedir. Stavrova, Fetchenhauer ve Schlösser (2012) otuz ülkeden elde ettikleri verilere dayalı olarak yaptıkları çalışmada, evli olmayan kişiler ayrıca çevrelerindeki kişilerle daha düşük nitelikte ilişkiler kurmaktadır ve daha düşük yaşam doyumuna sahiptirler (Stavrova, Fetchenhauer ve Schlösser, 2012). Bu bağlamda, Durkheim’in İntihar adlı eserinde de ifade ettiği ‘...yalnız olanların evli olanlara nazaran daha yüksek intihar oranına sahip olduğu...’ görüşü de düşünülebilir. İlişkilerdeki niteliksizlik mutsuzluğun bir göstergesi olarak öne çıkmaktadır. Evlilik, bu bağlamda, kadın ve erkek arasındaki ilişkilerin belli ve nitelikli bir düzeyde tutulmasını destekliyor, zor zamanlarda ‘destek mekanizması’ veya iyi zamanlarda mutluluğu, sevinci ve neşeli anları paylaşma

işlevini yerine getiriyor ve mutluluğa, dolaylı olarak da örgütsel mutluluğa, olumlu etki yapıyor olabilir.

Tablo 14. Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk, Örgütsel Adalet ve Örgütsel Sinizm Algılarının Medeni Durum Değişkeni Açısından Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

	Medeni durum	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Örgütsel Mutluluk	Bekâr	107	3,93	0,592	440	-2,029	,043
	Evli	335	4,06	0,564			
Pozitif Kişilik	Bekâr	107	3,96	0,704	440	-2,027	,043
	Evli	335	4,12	0,707			
Öğretmenlik Mesleği	Bekâr	107	3,95	0,905	440	1,060	,290
	Evli	335	3,84	0,906			
Yönetici Tutum ve Davranışları	Bekâr	107	3,64	1,085	440	-,990	,323
	Evli	335	3,75	0,941			
Meslektaş İlişkileri	Bekâr	107	4,02	0,778	440	-1,935	,054
	Evli	335	4,17	0,700			
Çalışma Koşulları	Bekâr	107	3,72	0,870	440	-4,300	,000
	Evli	335	4,10	0,757			
Sınıf Yönetimi	Bekâr	107	4,29	0,554	440	-1,342	,180
	Evli	335	4,37	0,556			
Örgütsel Adalet	Bekâr	107	3,68	0,840	440	-2,333	,020
	Evli	335	3,90	0,851			
Dağıtımsal Adalet	Bekâr	107	3,77	0,783	440	-1,600	,110
	Evli	335	3,92	0,843			
Etkileşimsel Adalet	Bekâr	107	3,86	0,967	440	-1,750	,081
	Evli	335	4,03	0,887			
İşlemsel Adalet	Bekâr	107	3,60	0,923	440	-2,451	,015
	Evli	335	3,85	0,905			
Örgütsel Sinizm	Bekâr	107	2,52	0,783	440	2,035	,042
	Evli	335	2,34	0,799			
Çalışanların Kararları Uygulamalara Katılımı	Bekâr	107	1,98	0,754	440	,342	,732
	Evli	335	1,96	0,694			
Okula Karşı Olumsuz Tutum	Bekâr	107	2,10	1,048	440	1,090	,276
	Evli	335	1,98	1,013			
Çalıştığı Kurumdan Uzaklaşma	Bekâr	107	2,46	0,971	440	1,269	,205
	Evli	335	2,33	0,935			
Performansı Düşüren Etkenler	Bekâr	107	3,04	0,983	440	2,813	,005
	Evli	335	2,73	1,016			

Ayrıca, evlilik, kadınların ve erkeklerin sosyal, fiziksel, psikolojik ve ruhsal açıdan daha sağlıklı bireyler olmalarını sağlaması açısından (Koydemir ve Bulgan, 2017:198; Koydemir, Selışık ve Tezer, 2005) mutluluk algısını ve yaşam doyumunu da destekleyici bir rol oynuyor gözükmektedir. Bu rol, toplumların kadın ve erkek bireylere biçtiği roller, diğer bir ifadeyle, toplumsal cinsiyet ile de bağlantılıdır. Evli kişilerin hayatın yükünü birlikte omuzlamaları, güven, sadakat, saygı ve sevgi gereksinimlerinin karşılanması, aile içerisinde pozitif ilişkilerin ön planda olması, sorumlulukların paylaşılması, sorunların çözümünde yapıcı ve birlikte hareket etmeleri, birbirlerini ekonomik, duygusal, sosyal ve cinsel yönlerden tatmin etmeleri gibi evlilik gereklerinin uyumu ve olumlu duygulanım sıklığını artırdığı da ifade edilebilir.

Örgütsel mutluluk algısının, alt boyutlar açısından medeni durum değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular, ‘Pozitif Kişilik’ ve ‘Çalışma Koşulları’ alt boyutlarında bekâr ve evli öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılık ortaya çıktığını ortaya koymaktadır. ‘Öğretmenlik Mesleği’, ‘Yönetici Tutum ve Davranışları’, ‘Meslektaş İlişkileri’ ve ‘Sınıf Yönetimi’ alt boyutlarında gruplar arası farklılık istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde değildir. ‘Öğretmenlik Mesleği’ alt boyutunda bekâr öğretmenler, diğer tüm alt boyutlarda evli öğretmenler daha yüksek örgütsel mutluluk algısına sahiptir. Öğretmenlik mesleği, bekâr öğretmenler açısından – evli öğretmenlerle karşılaştırıldığında– daha fazla mutluluk veriyor olabilir. Evli öğretmenlerin, okul dışında daha fazla sorumluluk almaları ve iş – özel yaşam dengesini koruma yönelimleri bunun arkasında etki yapmış olabilir. ‘Yönetici Tutum ve Davranışları’, ‘Meslektaş İlişkileri’ ve ‘Sınıf Yönetimi’ alt boyutlarında ise grupların örgütsel mutluluk algıları birbiriyle benzerlik göstermektedir.

‘Pozitif Kişilik’ alt boyutuna ilişkin bulgulara bakıldığında, örgütsel mutluluk algısının medeni durum değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaştığı ortaya çıkmıştır ($t(440) = -2,027$; $p < 0,05$). Evli öğretmenler daha yüksek mutluluk algısına sahip gözükmektedirler [Evli $\bar{X} = 4,12$; Bekâr $\bar{X} = 3,96$]. Evli öğretmenlerin yaşamlarında, destek alabilecekleri, sevinci, kederi, sorunlarını ve düşüncelerini daha rahat paylaşabileceği kimselerle aynı ortamı paylaşmaları onlara psikolojik ve ruhsal olarak daha pozitif bir atmosfer oluşturmaktadır. Bu durumun zamanla kişilik üzerinde etkisinin olabileceği düşünülebilir.

‘Çalışma Koşulları’ alt boyutunda da grupların aritmetik ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($t(440) = -4,300$; $p < 0,05$). Evli öğretmenler, görev yaptıkları kurumların çalışma koşullarına ilişkin daha olumlu bir algıya sahiptirler. Fiziksel ve sosyal koşulların evli veya bekâr öğretmenler gözünde farklı düzeylerde etki oluşturduğu ifade edilebilir. Yaşamı belli bir düzene oturmuş, aile ve çocuk sorumluluğu yanında ilköğretmeni olarak sınıfındaki öğrencilerin eğitim-öğretimi sorumluluğunu da taşımakta olan evli öğretmenlerin okullarındaki koşulları zamanla benimseme eğilimi gösterebilecekleri de düşünülebilir. Bekâr öğretmenler, bu noktada, ‘*ideale veya ideale daha yakın*’ çalışma koşulları istiyor olabilirler. Özellikle fiziksel koşulların (aydınlanma, ısınma, temizlik, eğitim mobilyaları ve eğitim-öğretim alanları) iyileştirilmesi / güncelleştirilmesi bu bağlamda, öğretmenlerin örgütsel mutluluk algısını desteklemede işlevsel olabilir.

Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının medeni durum değişkenine göre karşılaştırılması sonucu elde edilen bulgular (Tablo 14) örgütsel adalet algısının genel örgütsel adalet ve ‘İşlemsel Adalet’ alt boyutunda anlamlı biçimde farklılaştığını ortaya koymaktadır. Diğer alt boyutlarda evli ve bekâr öğretmenlerin algıları benzerlik göstermektedir. Boyut ayrımı yapmaksızın, örgütsel adalet algısı bir bütün olarak değerlendirildiğinde grup ortalama puanları arasındaki fark anlamlıdır ($t(440) = -2,333$; $p < 0,05$). Evli öğretmenlerin hem genel örgütsel adalet algısının [Evli $\bar{X} = 3,90$; Bekâr $\bar{X} = 3,68$] hem de alt boyutlara ilişkin algısının daha yüksek olduğu dikkati çekmektedir. Örgütsel adalet algısı ile ilgili olarak, evli öğretmenler okulu ve yöneticilerini daha adil olarak değerlendirmektedirler. Bu bulgunun arka planında, evli öğretmenlerin ilköğrencilerine daha şefkatli yaklaşımları ve dört yıl boyunca aynı öğrencilerle ilgilenmeleri neticesinde ortaya çıkması muhtemel bir özdeşleşme rol oynuyor olabilir. Bekâr öğretmenler ise, daha olumsuz, daha düşük bir algıya sahip gözükülmektedirler. Bu durum, evliliğin uyumu gerektiren bir etkisi olduğunu düşündürmektedir.

Alt boyutlara bakıldığında ‘Dağıtımsal Adalet’ ve ‘Etkileşimsel Adalet’ alt boyutlarında medeni durum gruplarının benzer algı düzeyine sahip olduklarını işaret eden bulgulara ulaşılmıştır. Her iki grup açısından da, en olumlu algılanan boyut ‘Etkileşimsel Adalet’ boyutu [$\bar{X} = 3,99$] olarak bulunmuştur. ‘Dağıtımsal Adalet’ ortalaması $\bar{X} = 3,99$ ve ‘İşlemsel Adalet’ $\bar{X} = 3,99$ olarak hesaplanmıştır. Ayrıca, ‘İşlemsel Adalet’ alt boyutunda grupların ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmaktadır ($t(440) = -$

2,451; $p<0,05$). Evli öğretmenlerin örgütsel adalet algısı daha olumludur (Güllü ve Şahin, 2017). Bekâr öğretmenlerin, okul yöneticilerinin karar alma ve uygulama sürecindeki uygulamaları hakkında daha olumsuz bir algıya sahip oldukları ve daha az memnuniyet duydukları düşünülebilir.

Örgütsel adalet açısından alanyazında yer alan araştırma bulguları farklılık göstermektedir. Çelik (2011), Karademir (2010); Güllü ve Şahin (2017) ve Kılıç ve Demirtaş (2015) gruplar arasında aritmetik ortalama puanları arasında anlamlı farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Tüm alt boyutlarda bekâr öğretmenlerin aritmetik ortalaması daha yüksektir. Dolayısıyla, öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının bir alt boyut ve genel örgütsel adalet açısından medeni durum değişkenine göre farklılaştığını ortaya koyan araştırmanın bulgularının Güllü ve Şahin (2017) ile benzerlik gösterdiği, bununla birlikte, Çelik'in (2011), Akduman, Hatipoğlu ve Yüksekbilgili (2015) ve Kılıç ve Demirtaş'ın (2015) bulguları ile farklılaştığı görülmektedir. Bu farklılık, araştırmanın yürütüldüğü okul türünün (ilkokul) özelliklerine bağlı olarak ortaya çıkmış olabilir.

Tablo 14'de yer alan, öğretmenlerin örgütsel sinizm algılarının medeni durum değişkeni açısından karşılaştırılmasına ilişkin bulgular, evli öğretmenlerin bekâr öğretmenlere göre tüm alt boyutlarda ve ölçek genelinde daha düşük düzeyde sinik tutum geliştirdiklerini işaret etmektedir. Genel örgütsel sinizm algısı, evli veya bekâr olma durumuna göre anlamlı biçimde farklılaşmaktadır ($t(440)= 2,035$; $p<0,05$). Diğer bir deyişle, örgütsel sinizm düzeyleri öğretmenlerin medeni durumuna bağlı olarak anlamlı bir farklılık ortaya koymaktadır. Evliliğin kadınların ve erkeklerin daha sağlıklı bireyler olmalarını sağlaması açısından (Koydemir, Selişik ve Tezer, 2005; Koydemir ve Bulgan, 2017:198) bakıldığında, öğretmenlerin örgüte yönelik olumsuz inanç, tutum ve davranışlar içerisine girmeleri daha düşük seviyede kalmaktadır. Bu sonucun ortaya çıkmasında, evlilik kurumunun 'uzlaştırıcı' bir mekanizma olarak da işlev görmesinin etkili olduğu düşünülebilir. Alanyazında pek çok araştırmada (Amasralı ve Aslan, 2017; Ergen ve İnce, 2017; Ergen, 2015; Kahveci ve Demirtaş, 2015; Kalağan ve Güzeller, 2010) da bekâr öğretmenlerin örgütsel sinizm algı düzeyi daha yüksek bulunmuştur. Bu araştırma bulguları bu açıdan tutarlılık göstermektedir.

Tüm alt boyutlarda bekâr öğretmenlerin sinizm düzeylerinin, evli olanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bununla birlikte 'Çalışanların Kararları

Uygulamalara Katılımı', 'Okula Karşı Olumsuz Tutum' ve 'Çalıştığı Kurumdan Uzaklaşma' alt boyutlarında evli ve bekâr öğretmenlerin aritmetik ortalama puanları arasındaki farklar istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. Öğretmenlerin algı düzeyleri birbirine yakın gözükmektedir ve medeni durum anlamlı fark kaynağı değildir. 'Performansı Düşüren Etkenler' alt boyutu ile ilgili algı düzeyleri ise medeni durum değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmaktadır ($t(440) = 2,813$; $p < 0,05$). Okullarda öğretmenlerin etkili performans ortaya koymaları, yöneticilerin tercih ettiği uygulamalara, tutumlara, öğretmenleri güdülemede kullandığı araçlara ve yaklaşımlara bağlı olarak farklılaşabilmektedir. Okulun gelişimi için ortaya konulan performansın (proje, seminer, sosyal etkinlikler gibi) dikkate alınması ve önemsenmesi, okuldaki tüm öğretmenlerin birlikte hareket etmesi, öğretmenlere saygı duyulması ve olası yanlışlık veya hatalarına tolerans gösterilmesi, yöneticilerin tüm informal öğretmen gruplarına eşit ve hakkaniyet-temelli yaklaşması gibi olumlu göstergelerin yerine getirilmesi –veya getirildiğine yönelik inancın oluşması– performans ve etkililik açısından olumlu, destekleyici ve teşvik edici rol oynayacaktır. Tablo 14'deki bulgulara bakıldığında, performansa olumsuz etki yapan uygulama ve tutumların bekâr öğretmenleri daha fazla etkilediği düşünülebilir. Evli öğretmenler, bu olumsuz durumlardan daha az etkilenmektedirler.

Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin örgütsel sinizm algısı ve/veya sinizme ilişkin yapılan ve ulaşılan araştırmalarda (Ada ve Yarım, 2017; Altınkurt ve Yılmaz, 2016; Bölükbaşıoğlu, 2013; Ergen ve İnce, 2017; Ergen, 2015; Kahveci ve Demirtaş, 2015; Kalağan ve Güzeller, 2010; Korkut ve Aslan, 2016; Yetim ve Ceylan, 2011; Özgan vd., 2011) cinsiyet grupları aritmetik ortalama puanları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı, diğer bir deyişle, örgütsel sinizm algısının medeni durum değişkeninden anlamlı biçimde etkilenmediği sonucuna ulaşılmıştır. Kalağan ve Güzeller (2010), Amasralı ve Aslan (2017), Ada ve Yarım (2017) ve Ergen ve İnce'ye (2017) göre de bekârlar daha yüksek sinizm algısına sahiptir. Bu araştırmanın bulguları alanyazındaki çalışmalarda ulaşılan bulgularla tutarlı gözükmektedir.

Bununla birlikte, öğretmenlerin örgütsel sinizm algılarının medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılaştığı sonucuna ulaşan araştırmalar (Amasralı ve Aslan, 2017; Kahveci ve Demirtaş, 2015) da bulunmaktadır. Kahveci ve Demirtaş (2015), bekâr öğretmenlerin hem genel örgütsel sinizm hem de örgütsel sinizmin 'Duyuşsal' ve

‘Davranışsal’ altboyutlarında evli öğretmenlerden daha yüksek sinizm algılamakta olduklarını ortaya koymuşlardır. ‘Bilişsel’ alt boyutta benzer düzeyde sinizm algılanmaktadır. Amasralı ve Aslan’a (2017) göre medeni durum değişkeni öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri anlamlı biçimde farklılaştıran bir değişken olarak saptanmıştır. Tüm boyutlarda bekâr öğretmenler daha yüksek sinizm yaşamaktadırlar. Bu araştırmada ulaşılan ‘örgütsel sinizm algısı, medeni durum değişkenine göre, anlamlı biçimde farklılaşmaktadır’ bulgusu bu çalışmalarla örtüşmektedir. Evliliğin örgütsel bağlama etkisinin olmayacağı, işgörenlerin medeni durum değişkeninden hiç etkilenmeyeceği düşünülemez. Evlilik yaşantısı ve gerekleri öğretmenlere sorumluluklar ve görevler getireceğinden, öğretmenlerin sinizm algısı da bu durumdan etkilenecektir. Evliliğin uyumu gerektiren bir süreç olmasından hareketle, işgörenlerin daha uyumlu, hoşgörülü ve işbirlikçi tutum geliştirmelerinin sinizmi daha düşük seviyelerde yaşamalarında etkili olabileceği düşünülebilir. Evlilik kurumunun, psikolojik sağlık açısından bakıldığında, öğretmenlere bir çeşit ‘güç ve destek kaynağı’ sağlaması (Koydemir ve Bulgan, 2017:216), onların sorunları büyütmemeleri veya daha alt düzeyde olumsuz tutum geliştirmeleri noktasında yansımış olabilir.

4.4. Öğretmenlerin örgütsel mutluluk, örgütsel adalet ve örgütsel sinizm algılarının mesleki kıdem değişkeni açısından karşılaştırılmasına ilişkin bulgular

“Öğretmenlerin örgütsel mutluluk, örgütsel adalet ve örgütsel sinizm algıları mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” biçiminde ifade edilen araştırmanın dördüncü alt problemine yanıt bulmak için ilkökul öğretmenlerinin ölçme aracında bulunan tüm maddelere verdikleri yanıtlar mesleki kıdem değişkenine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılarak analiz edilmiştir. Grupların varyans dağılımlarının homojenliğine ilişkin varsayımın test edilmesi için Levene İstatistiği’ne bakılmış; varyansların homojen dağılım göstermesi üzerine ($p > .001$), anlamlı farklılık saptanması durumunda, farkın hangi gruplar ortalamaları arasında oluştuğunu belirlemek için post-hoc testlerinden Scheffe testi tercih edilmiş ve bulgular ayrı tablolar halinde gösterilmiştir.

Tablo 15. Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk Algılarının Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Karşılaştırılması ve Tek Yönlü Varyans Analizine (ANOVA) İlişkin Bulgular

		N	\bar{X}	SS		KT	sd	KO	F	p	Fark
Örgütsel Mutluluk	1-5 yıl	92	3,91	0,56	GA	6,939	4	1,735	5,495	,000*	1-5 yıl ile 21+ yıl
	6-10 yıl	79	4,00	0,57	Gİ	137,949	437	,316			11-15 yıl ile 21+ yıl
	11-15 yıl	67	3,89	0,56	Toplam	144,888	441				
	16-20 yıl	77	4,02	0,63							
	21+	127	4,21	0,52							
	Toplam	442	4,03	0,57							
Öğretmenlik Mesleği	1-5 yıl	92	3,99	0,84	GA	14,725	4	3,681	4,633	,001*	11-15 yıl ile 21+ yıl
	6-10 yıl	79	3,75	0,94	Gİ	347,198	437	,795			
	11-15 yıl	67	3,56	0,86	Toplam	361,923	441				
	16-20 yıl	77	3,78	0,97							
	21+	127	4,07	0,87							
	Toplam	442	3,87	0,91							
Yönetici Tutum ve Davranışları	1-5 yıl	92	3,64	1,08	GA	5,723	4	1,431	1,503	,200	
	6-10 yıl	79	3,75	0,97	Gİ	416,030	437	,952			
	11-15 yıl	67	3,57	0,96	Toplam	421,753	441				
	16-20 yıl	77	3,68	1,02							
	21+	127	3,88	0,87							
	Toplam	442	3,72	0,98							
Meslektaş İlişkileri	1-5 yıl	92	4,02	0,83	GA	5,180	4	1,295	2,523	,040*	11-15 ile 21+
	6-10 yıl	79	4,15	0,67	Gİ	224,299	437	,513			
	11-15 yıl	67	3,97	0,81	Toplam	229,479	441				
	16-20 yıl	77	4,17	0,67							
	21+	127	4,26	0,62							
	Toplam	442	4,13	0,72							
Çalışma Koşulları	1-5 yıl	92	3,55	0,91	GA	32,458	4	8,115	14,150	,000*	1-5 yıl ile 11-15 yıl
	6-10 yıl	79	4,02	0,82	Gİ	250,606	437	,573			1-5 yıl ile 16-20 yıl
	11-15 yıl	67	3,94	0,72	Toplam	283,065	441				1-5 yıl ile 21+ yıl
	16-20 yıl	77	4,05	0,77							
	21+	127	4,33	0,59							
	Toplam	442	4,01	0,80							11-15 yıl ile 21+ yıl
Sınıf Yönetimi	1-5 yıl	92	4,23	0,59	GA	4,663	4	1,166	3,872	,004*	1-5 yıl ile 21+ yıl
	6-10 yıl	79	4,31	0,55	Gİ	131,574	437	,301			
	11-15 yıl	67	4,28	0,55	Toplam	136,237	441				
	16-20 yıl	77	4,36	0,60							
	21+	127	4,50	0,49							
	Toplam	442	4,35	0,56							
Pozitif Kişilik	1-5 yıl	92	4,00	0,64	GA	3,463	4	,866	1,736	,141	
	6-10 yıl	79	4,04	0,72	Gİ	217,935	437	,499			
	11-15 yıl	67	4,01	0,69	Toplam	221,398	441				
	16-20 yıl	77	4,06	0,89							
	21+	127	4,22	0,63							
	Toplam	442	4,08	0,71							

Öğretmenlerin örgütsel mutluluk algısının mesleki kıdem değişkenine göre karşılaştırılması sonucu elde edilen bulgular (Tablo 15) örgütsel mutluluk algısının anlamlı biçimde farklılaştığını ortaya koymaktadır ($F= 5,495$; $p<0,05$). Kıdem gruplarının ortalamalarına bakıldığında, en yüksek örgütsel mutluluk algısına sahip grup, 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X} = 4,21$) olduğu görülmektedir. En az mutlu olduğunu rapor eden kıdem grubunun, meslekte on yılı geride bırakan ve 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler olması dikkat çekmektedir. Bu beş yıllık dönemde, örgütsel mutluluk algısı düşüş göstermekte, ardından yeniden yükselişe geçmektedir. Bununla birlikte henüz ilk yıllarını geçirmekte olan 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin de 6-10 yıl, 16-20 yıl ve 21+ yıl mesleki kıdeme sahip gruplardan daha düşük bir örgütsel mutluluk algısına sahip olmaları, örgütsel mutluluğun zamanla kazanılacağı ve diğer psikolojik etkenlere bağlı olarak uzun süre gerektireceği şeklinde anlaşılabilir.

Anlamlı farklılığın hangi gruplar ortalamaları arasında oluştuğunu belirlemek için post-hoc testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Örgütsel mutluluk ile ilgili olarak, kıdem grupları arasındaki anlamlı farklılığın 1-5 yıl ile 21+ yıl ve 11-15 yıl ile 21+ yıl arasında olduğu belirlenmiştir. Fark, 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X} = 4,21$) lehine gözükmektedir. Bu kıdem grubunda yer alan öğretmenler, örgütsel anlamda en mutlu gruptur. Bu durum, öğretmenlik mesleğinde artık emekli olmaya çok yakın olmaları, öğretmenlik mesleği ile özdeşleşmeleri ve mesleklerini hayatlarının temel alanlarından biri olarak görme eğilimleri taşımaları ile ilişkilendirilebilir.

Alt boyutlara bakıldığında, ‘Yönetici Tutum ve Davranışları’ ve ‘Pozitif Kişilik’ alt boyutlarında kıdem grupları arasında anlamlı farklılığın bulunmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları benzerlik göstermektedir. ‘Öğretmenlik Mesleği’ ve ‘Meslektaş İlişkileri’ alt boyutlarında fark anlamlıdır ve 11-15 yıl ile 21+ yıl kıdeme sahip öğretmenlerin aritmetik ortalama puanları arasında bulunmuştur. Öğretmenlik mesleğinde, ilk on yılın sonundan başlamak üzere, 11-15 yıl arasındaki dönemde, örgütsel mutluluğun özellikle öğretmenlik mesleğine yönelik algı ve tutum ve meslektaşlar arası ilişkiler bağlamında görece azalma eğiliminin nedenleri ve olası çözüm yolları üzerinde Bakanlık, okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından düşünülmelidir. ‘Çalışma Koşulları’ alt boyutunda, kıdem grupları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlıdır ($p> 0,05$). Bu boyutta, anlamlı farklılık 1-5 yıl ile 11-15 yıl, 1-5 yıl ile 16-20 yıl, 1-5 yıl ile 21+ yıl ve 11-15 yıl ile 21+ yıl kıdem gruplarının aritmetik

ortalama puanları arasında bulunmuştur. Bu boyutta, en düşük puana sahip grup olarak gözükken, 1-5 yıl kıdeme sahibi öğretmenler özellikle çalışma koşullarına önem veriyor gözükmektedir. Bu açıdan, fiziksel, sosyal ve örgütsel çalışma koşullarının iyileştirilmesinin yeni başlamış öğretmenlerin güdülenmesini sağlayacağı, mutluluğunu artıracığı ve dolaylı olarak örgüte olumlu yansıtacak sonuçlar doğuracağı düşünülebilir. ‘Sınıf Yönetimi’ alt boyutunda, kıdem grupları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlılık göstermektedir ($p > 0,05$). Anlamlı farklılık, 1-5 yıl ile 21+ yıl kıdeme sahip öğretmenlerin puanları arasında bulunmuştur. 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin puanı $\bar{X} = 4,23$ iken 21 yıl veya daha uzun bir süredir öğretmenlik yapmakta olan katılımcıların puanı $\bar{X} = 4,50$ olarak hesaplanmıştır.

Bu bulgular, sınıf yönetimi becerilerinin kazanılması ve etkin biçimde kullanılmasının deneyime bağlı olduğu (Yılmaz ve Aydın, 2015) düşünüldüğünde, normal ve ‘*beklenebilecek*’ bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Mesleğin ilk yıllarındaki öğretmenler, sınıf yönetimi açısından bakıldığında, ‘gerçek öğretim ortamlarında’ daha az uygulama deneyimine sahip olduklarından, daha kıdemli öğretmenlerden zaman içerisinde destek ve yönlendirme gördüklerinde, hem mesleki gelişim bağlamında hem de özyeterlik kazanma açısından daha başarılı ve etkin olabileceklerdir. Bununla birlikte, öğretmen mutluluğunun bir boyutu olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerle etkileşimin en yoğun gerçekleştiği alan olan sınıfın ve öğretim sürecinin iyi yönetilmesinin öğretmenlerin örgütsel mutluluk algısını destekleyeceği de düşünülebilir.

Öğretmenlerin örgütsel adalet algısının mesleki kıdem değişkenine göre karşılaştırılması sonucu elde edilen bulgular (Tablo 16) mesleki kıdemin örgütsel adalet algısında anlamlı farklılaşma ortaya çıkarabilecek bir değişken olduğunu ortaya koymaktadır ($F = 5,990$; $p < 0,01$). Kıdem gruplarının ortalamalarına bakıldığında, en yüksek örgütsel mutluluk algısına sahip grup, 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X} = 4,13$) olduğu görülmektedir. Örgütsel adalet algısı, kıdem yükseldikçe ‘olumluya doğru’ yönelmekle birlikte, en düşük örgütsel adalet algısına sahip kıdem grubunun, öğretmenlikte on yılı geride bırakan ve 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler olması dikkat çekmektedir. Scheffe testi bulgularına göre, anlamlı farklılık 1-5 yıl ile 21+ yıl ve 11-15 yıl ile 21+ yıl kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel adalet puanları arasında bulunmuştur.

Tablo 16. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algılarının Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Karşılaştırılması ve Tek Yönlü Varyans Analizine (ANOVA) İlişkin Bulgular

		N	\bar{X}	SS		KT	sd	KO	F	p	Fark
Örgütsel Adalet	1-5 yıl	92	3,67	0,90	GA	16,682	4	4,171	5,990	,000*	1-5 yıl ile 21+ yıl
	6-10 yıl	79	3,78	0,83	Gİ	304,282	437	,696			11-15 yıl ile 21+ yıl
	11-15 yıl	67	3,61	0,92	Toplam	320,964	441				
	16-20 yıl	77	3,86	0,84							
	21+	127	4,13	0,73							
	Toplam	442	3,85	0,85							
Dağıtımsal Adalet	1-5 yıl	92	3,77	0,87	GA	14,189	4	3,547	5,343	,000*	1-5 yıl ile 21+ yıl
	6-10 yıl	79	3,82	0,82	Gİ	290,137	437	,664			11-15 yıl ile 21+ yıl
	11-15 yıl	67	3,61	0,95	Toplam	304,327	441				
	16-20 yıl	77	3,95	0,83							
	21+	127	4,12	0,67							
	Toplam	442	3,88	0,83							
İşlemsel Adalet	1-5 yıl	92	3,58	0,99	GA	19,328	4	4,832	6,040	,000*	1-5 yıl ile 21+ yıl
	6-10 yıl	79	3,74	0,87	Gİ	349,630	437	,800			11-15 yıl ile 21+ yıl
	11-15 yıl	67	3,56	0,96	Toplam	368,958	441				
	16-20 yıl	77	3,79	0,88							
	21+	127	4,09	0,81							
	Toplam	442	3,79	0,91							
Etkileşimsel Adalet	1-5 yıl	92	3,83	1,00	GA	12,766	4	3,192	3,969	,004*	1-5 yıl ile 21+ yıl
	6-10 yıl	79	3,92	0,90	Gİ	351,427	437	,804			
	11-15 yıl	67	3,83	0,96	Toplam	364,193	441				
	16-20 yıl	77	3,96	0,94							
	21+	127	4,25	0,74							
	Toplam	442	3,99	0,91							

Örgütsel adalet alt boyutlarına ilişkin bulgulara bakıldığında, tüm alt boyutlarda kıdem grupları arasında anlamlı farklılığın bulunduğu görülmektedir ($p < 0,05$). Bu sonuç, örgütsel adalet algısının kıdeme bağlı olarak anlamlı biçimde farklılaştığını göstermektedir. Scheffe testi, ‘Dağıtımsal Adalet’ ve ‘İşlemsel Adalet’ alt boyutlarında anlamlı farklılığın 1-5 yıl ile 21+ yıl ve 11-15 yıl ile 21+ yıl kıdeme sahip öğretmenlerin puanları arasında olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Her iki alt boyutta da, okul yöneticilerine ilişkin ‘en düşük adalet algısına’ sahip grup 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler olarak bulunurken, 21 yıl veya daha uzun süredir öğretmenlik yapmakta olan katılımcıların en yüksek adalet algısına sahip oldukları görülmektedir. Bulgulara göre,

öğretmenlerin örgütsel adalet algıları 10 yıllık iki dönemde [1-10 yıl, 11-21+ yıl] benzer özellikler göstermektedir. ‘Etkileşimsel Adalet’ algısı ile ilgili olarak da benzer bir durumdan söz edilebilir. Bu alt boyutta da anlamlı farklılık, yalnızca 1-5 yıl ile 21+ yıl kıdeme sahip öğretmenlerin puanları arasında bulunmuştur. 1-5 yıllık öğretmenler daha düşük bir adalet algısına sahiptirler. Bu bulgu, örgütsel adalet algısının örgüt içinde geçirilen zaman ve kazanılan deneyim ile bağlantılı olabileceğini düşündürmektedir. 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin, görev yapmakta oldukları okulların yöneticilerini –diğer kıdem gruplarıyla karşılaştırıldığında– daha adil buldukları anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin örgütsel sinizm algısının mesleki kıdem değişkenine göre karşılaştırılması sonucu elde edilen bulgular (Tablo 17) örgütsel sinizm algısının mesleki kıdeme bağlı olarak anlamlı biçimde farklılaştığını ortaya koymaktadır ($F= 3,106$; $p<0,05$). Kıdem gruplarının ortalamalarına bakıldığında, en yüksek örgütsel sinizm algısına sahip grup, 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X} = 2,55$) ve en düşük puana sahip grup 21 yıl ve üzeri kıdem sahibi öğretmenler ($\bar{X} = 2,20$) olarak görülmektedir. Scheffe testi bulgularına göre, anlamlı farklılık 1-5 yıl ile 21+ yıl kıdeme sahip öğretmenlerin aritmetik ortalama puanları arasında bulunmuştur. 21 yıl ve daha uzun bir süredir öğretmenlik yapmakta olan katılımcıların okulla ve öğretmenlik mesleği ile bütünleşmiş oldukları ve deneyimlerine dayalı olarak daha düşük düzeyde sinizm yaşadıkları düşünülebilir. Henüz mesleğin ilk yıllarındaki genç öğretmenler ise üniversite eğitimleri sırasında öğrendikleri ile öğretmenlik yaparken gördükleri / deneyimledikleri arasındaki farklılıklara dayalı olarak daha eleştirel bir yaklaşım tercih ediyor olabilirler. Daha sonraki dönemlerde, öğretmenlik mesleğine alışma, eğitim yönetimi uygulamalarına uyum sağlama ve meslekî deneyimin artmasına bağlı olarak olumsuz tutumda düşüş yaşandığı gözlenmektedir. Bununla birlikte, örgütsel sinizm algısının, örgütsel adalet ile benzer biçimde, on yıllık bir kıdemden sonra tekrar yükselme eğilimine girdiği ve sonraki dönemlerde yeniden düşüş gösterdiği de dikkat çekmektedir.

Örgütsel sinizm alt boyutlarına ilişkin bulgulara bakıldığında, ‘Okula Karşı Olumsuz Tutum’ alt boyutu dışındaki tüm alt boyutlarda kıdem grupları arasında anlamlı farklılığın bulunduğu görülmektedir ($p<0,05$). Bu sonuç, öğretmenlerin örgütsel sinizm algısının kıdeme bağlı olarak anlamlı biçimde farklılaştığını göstermektedir. Scheffe testi, ‘Çalışanların Kararları Uygulamalara Katılımı’ alt boyutunda 11-15 yıl ile 21+ yıl kıdeme

sahip öğretmenlerin puanları arasında anlamlı farklılık olduğunu ortaya koymaktadır. ‘Çalıştığı Kurumdan Uzaklaşma’ ve ‘Performansı Düşüren Etkenler’ alt boyutlarında ise anlamlı farklılık 1-5 yıl ile 21+ yıl kıdeme sahip öğretmenlerin puanları arasındadır. Tüm kıdem grupları, ‘Okula Karşı Olumsuz Tutum’ alt boyutunda, düşük puanlara sahiptirler; diğer bir deyişle, okula karşı olumsuz tutum içerisinde değildirler. Gruplar arasındaki fark, istatistiksel açıdan anlamlı değildir.

Tablo 17. Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Algılarının Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Karşılaştırılması ve Tek Yönlü Varyans Analizine (ANOVA) İlişkin Bulgular

		N	\bar{X}	SS		KT	sd	KO	F	p	Fark
Örgütsel Sinizm	1-5 yıl	92	2,55	0,78	GA	7,762	4	1,941	3,106	,015*	1-5 yıl ile 21+ yıl
	6-10 yıl	79	2,41	0,81	Gİ	273,008	437	,625			
	11-15 yıl	67	2,47	0,68	Toplam	280,771	441				
	16-20 yıl	77	2,39	0,88							
	21+	127	2,20	0,78							
	Toplam	442	2,38	0,80							
Çalışanların Kararları Uygulamalara Katılımı	1-5 yıl	92	1,94	0,71	GA	5,217	4	1,304	2,640	,033*	11-15 yıl ile 21+ yıl
	6-10 yıl	79	2,01	0,75	Gİ	215,873	437	,494			
	11-15 yıl	67	2,06	0,70	Toplam	221,090	441				
	16-20 yıl	77	2,11	0,78							
	21+	127	1,81	0,61							
	Toplam	442	1,96	0,71							
Okula Karşı Olumsuz Tutum	1-5 yıl	92	2,11	1,02	GA	3,652	4	,913	,873	,480	
	6-10 yıl	79	2,04	1,05	Gİ	457,112	437	1,046			
	11-15 yıl	67	1,96	0,91	Toplam	460,764	441				
	16-20 yıl	77	2,10	1,11							
	21+	127	1,89	1,01							
	Toplam	442	2,01	1,02							
Çalıştığı Kurumdan Uzaklaşma	1-5 yıl	92	2,56	0,99	GA	11,948	4	2,987	3,422	,009*	1-5 yıl ile 21+ yıl
	6-10 yıl	79	2,40	0,92	Gİ	381,450	437	,873			
	11-15 yıl	67	2,48	0,75	Toplam	393,397	441				
	16-20 yıl	77	2,35	1,03							
	21+	127	2,12	0,93							
	Toplam	442	2,36	0,94							
Performansı Düşüren Etkenler	1-5 yıl	92	3,07	0,95	GA	14,290	4	3,573	3,544	,007*	1-5 yıl ile 21+ yıl
	6-10 yıl	79	2,81	1,06	Gİ	440,588	437	1,008			
	11-15 yıl	67	2,94	0,93	Toplam	454,878	441				
	16-20 yıl	77	2,70	1,12							
	21+	127	2,59	0,97							
	Toplam	442	2,80	1,02							

Mesleki kıdem değişkeni açısından alanyazında ulaşılan araştırmaların bulgularına bakıldığında, örgütsel mutlulukla ilgili olarak, Türkiye’de öğretmenler üzerinde gerçekleştirilen araştırmalarda farklı bulgular mevcuttur. Yıldırım, Arastaman ve Daşcı’ya (2018) göre, mesleki kıdem mesleki iyilik algısı üzerinde; Düzgün’e (2016) göre örgütsel mutluluk düzeyi üzerinde anlamlı bir fark oluşturmazken Bulut (2015) da kıdem anlamlı fark kaynağı olmadığını saptamıştır. Bununla birlikte en mutlu öğretmenlerin mesleğe yeni başlayan ve henüz meslekte ilk yılını geçirmekte olan genç öğretmenler olması ve örgütsel mutluluk algısının kıdem yükseldikçe azalma eğilimi göstermesi Bulut’un (2015) bulguları arasında dikkate değer bir bulgudur. Bununla birlikte, ortaokul öğretmenlerinin örgütsel mutluluk düzeyleri üzerine araştırma yapan Düzgün’ün (2016) bulguları ile Bulut’un (2015) bulguları farklılık göstermektedir. Bu araştırmada ulaşılan *‘örgütsel mutluluk algısı kıdem yükseldikçe artış göstermektedir’* bulgusu ise ortaöğretim ve ilkokul öğretmenlerinin kıdem değişkeninden farklı düzeylerde etkilendiğini düşündürmektedir. Ortaöğretim okullarında öğretmenlik kıdemi yükseldikçe, mutluluk algısı düzeyi düşüş gösterirken (Düzgün, 2016), ilkokullarda çalışılan yıl arttıkça, örgütsel mutluluk daha yüksek ve olumlu düzeyde algılanmaktadır. Dört yıl boyunca, her tür gelişimini takip ettikleri öğrencilerin kazandıklarını gördükçe, daha sonraki okullarda başarılarını duydukça sınıf öğretmenleri içsel bir doyum yaşıyor olabilirler. Mesleğe yeni başlamış ve öğretmenlik kariyerinin henüz ilk yıllarında olan öğretmenlerin sınıf yönetimi, çalışma koşulları ve genel örgütsel mutluluk algısı ile ilgili olarak, diğer kıdem gruplarından daha düşük bir puan ortalamasına sahip olmaları, onların örgütsel bağlamda deneyim kazanma, öğretim sürecinde özgüven kazanma veya Türk eğitim sisteminin işleyişini gözlemlene sürecinde olmalarının etkisinin olabileceğini düşündürmektedir. Kıdeme bağlı olarak da, sınıf yönetimi, çalışma koşulları, yönetici tutum ve davranışları ve okuldaki diğer öğretmenlerle ilişkilerde yaşanacak olumlu yaklaşımın (Yılmaz ve Aydın, 2015) ve öğrencilerle paylaşılan ve birlikte geçirilen vaktin uzunluğunun aradaki duygusal bağı güçlendirdiği düşünüldüğünde, doyum ve mutluluk kaynağı öğrenci başarıları potansiyelinin ilkokul öğretmenlerinin örgütsel mutluluğuna destek sağlayacağı düşünülebilir.

Örgütsel adalet açısından, alanyazın taramasında ulaşılan araştırmalarda, örgütsel adalet algısının mesleki kıdeme bağlı olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin olarak farklı bulgular ortaya konulmuştur (Cansoy ve Polatcan, 2018). Örgütsel adalet algısının mesleki kıdemden anlamlı biçimde etkilendiğine ve anlamlı biçimde

farklılaştığına ilişkin bulgular ortaya koyan araştırmalar (Cömert vd., 2008; Çelebi, Vuranok ve Asan, 2015; Dağlı, Baysal ve Korkut, 2013; Girgin ve Vatansever Bayraktar, 2017; Kılıç ve Demirtaş, 2015; Memduhoğlu ve Yıldız, 2014; Polat ve Celep, 2008) mevcuttur. Polat ve Celep (2008) öğretmenlik kıdem gruplarının örgütsel adalet algıları arasında anlamlı farklılaşmanın olduğunu saptamıştır. Buna göre, 10 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri ile 11 – 20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel adalet algıları anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Dağlı, Baysal ve Korkut (2013) yalnızca Dağıtımsal Adalet alt boyutunda anlamlı fark saptamıştır. Buna göre, 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre daha olumlu bir algıya sahiptir. Cömert ve diğerleri (2008) de, liselerde görev yapmakta olan öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının mesleki kıdem değişkeni açısından hem ölçeğin alt boyutları hem de bütünü için anlamlı biçimde farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır. Kıdemi yüksek olan öğretmenler daha yüksek adalet ortalamasına sahipken, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenler ile diğer grupların algıları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Çelebi, Vuranok ve Asan (2015) alt boyutlarda yalnızca işlemsel adalet alt boyutunda fark saptamazken ‘Etkileşimsel Adalet’ ve ‘Dağıtımsal Adalet’ alt boyutlarında kıdem ortalamaları arasında anlamlı fark saptamıştır. ‘Dağıtımsal Adalet’ alt boyutunda, anlamlı farklılık 1-5 yıl ile 6-10 yıl kıdem grubu öğretmenler ve 6-10 yıl ile 11 yıl ve üstü kıdem grubu arasındadır. Örgütsel adalet algısının 6-10 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerde düşüş göstermesi ve sonraki yıllarda yeniden yükselmesi dikkat çekici bir bulgudur. ‘Etkileşimsel Adalet’ boyutunda ise 11 yıl ve üzeri kıdem grubundaki öğretmenlerin puanları 6-10 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerden daha olumlu bir algıyı işaret etmektedir ($p<0,01$). Girgin ve Vatansever Bayraktar’a (2017) göre, 16 yıl ve üzeri kıdem sahibi öğretmenler en yüksek örgütsel adalet algısına sahip bulunmuştur. Bu bulgu, kıdem yükseldikçe öğretmenlerin okul yönetim süreçlerine ve işleyişine alışmaları ve daha kapsamlı düşünebilmeleri ve değerlendirebilmeleri ile ilişkilendirilebilir. Memduhoğlu ve Yıldız (2014) ve Kılıç ve Demirtaş (2015) da mesleki kıdem açısından farklılaşma olduğunu bulgulamıştır. Buna göre, mesleki kıdem yükseldikçe, adalet algısı da ‘daha pozitif’ doğru artış göstermektedir. 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile diğer kıdem grupları aritmetik ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Çırak (2013) de benzer bulgular sunmaktadır. 1-2 yıl kıdeme sahip öğretmenler, diğer gruplara göre, daha düşük adalet algısına sahiptir. Buna göre, kıdem yükseldikçe örgütsel adalet algısı olumluya yönelmektedir.

Bununla birlikte, öğretmenlerin örgütsel adalet algısının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı sonucuna ulaşan araştırmalar (Altınkurt ve Yılmaz, 2010; Çelik, 2011; Ertürk ve Aydın, 2015; Güllü ve Şahin, 2017; Oğuz, 2011; Uysal, 2014) farklı bulgular ortaya koymaktadır. Bu çalışmalara göre, öğretmenlik örgütsel adalet algısı öğretmenlik kıdemine göre, anlamlı biçimde farklılık göstermemektedir. Bir başka ifadeyle, kıdem grupları benzer düzeyde adalet algısına sahiptirler. Mesleki kıdem yükseldikçe, adalet algısı düşüş göstermektedir (Güllü ve Şahin, 2017). Genel bakıldığında, mesleki kıdem değişkeni örgütsel adalet algısına ve algıyı etkileyen bir değişken olarak ifade edilebilir. Bu bağlamda, mesleki kıdem, bir anlamda, örgütü *'daha yakından ve içinden'* tanıma ve deneyim edinme, yönetsel süreçleri deneyim süzgecinden geçirerek daha bütüncül değerlendirme ve örgüte daha duygusal bakma olanağı da sağlayacağından örgütsel adalet algısının olumluya yönelmesi beklendiği bir sonuç olarak varsayılabilir.

Örgütsel sinizm açısından alanyazındaki çalışmaların bulgularına bakıldığında, mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığını işaret eden sonuçları rapor eden araştırmalar (Arslan, 2016; Doğan ve Uğurlu, 2014; Ergen ve İnce, 2017; Ergen, 2015; Kantarcıoğlu, 2016; Sezgin Nartgün ve Kartal, 2013) olduğu gibi öğretmenlerin örgütsel sinizm algılarının kıdeme göre farklılaştığı sonucuna ulaşan araştırmalar (Ada ve Yarım, 2017; Altınkurt ve Yılmaz, 2016; Kahveci ve Demirtaş, 2015; Kalağan ve Güzeller, 2010; Korkut ve Aslan, 2016; Topkaya vd., 2013) da bulunmaktadır. Arslan (2016), Kantarcıoğlu (2016) ve Ergen ve İnce'ye (2017) göre kıdem yükseldikçe, sinizm düşüş gösterirken Sezgin Nartgün ve Kartal'a (2013) göre sinizm 15 yıla kadar yükselme eğilimi gösterirken, 16 yıl ve sonraki yıllarda düşmektedir.

Topkaya ve diğerleri (2013) öğretmenlerin örgütsel sinizm algılarının kıdeme göre *'Çalışanların Kararları Uygulamalara Katılımı'* ve *'Çalıştığı Kurumdan Uzaklaşma'* alt boyutlarında anlamlı farklılaşma gösterdiği sonucunu rapor etmektedirler. Bu boyutlara ilişkin algı ile ilgili ortalamalara bakıldığında, 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin diğer tüm kıdem gruplarından daha düşük bir algıya sahip oldukları ve kıdemi 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerle aralarında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Topkaya ve diğerlerinin (2013) bulguları Korkut ve Aslan (2016) ile benzerlik göstermektedir. Kahveci ve Demirtaş (2015) ise mesleğe yeni başlamış, 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin daha yüksek sinizm yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Kalağan

ve Güzeller'e (2010) göre, kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerin aritmetik ortalama puanı ile 1-5 yıl, 16-20 ve 21-25 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin sinizm aritmetik ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuş, 6-10 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerin en yüksek sinizm algısına sahip oldukları gözlenmiştir. Korkut ve Aslan (2016) da benzer biçimde, mesleğe yeni başlamış öğretmenler ile daha kıdemli öğretmenlerin örgütsel sinizm algısının anlamlı fark ortaya koyduğunu, diğer bir ifadeyle, mesleki kıdemin örgütsel sinizm algısına anlamlı etki yaptığını saptamışlardır. 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler en düşük sinizm algısına sahipken 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler en yüksek sinizm algısına sahiptir. Altınkurt ve Yılmaz (2016) da, yaptıkları çalışmada, benzer bulgular rapor etmektedir. Araştırmacılara göre, Bilişsel alt boyutta, en yüksek sinizm algısına sahip grup 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerdir ve diğer gruplarla arasındaki fark anlamlıdır. Ada ve Yarım (2017) da, 21 yıldan daha fazla mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel sinizm aritmetik ortalamaları, örgütsel sinizmin tüm alt boyutlarında, kıdemi 10 - 20 yıl arasında olan öğretmenlerden yüksektir. Bu durum, mesleğe yeni başlamış öğretmenlerdeki 'bir mesleğe sahip olmanın' ve 'mezun öğretmen adayları arasından sıyrılıp göreve başlamanın' getirmiş olduğu meslek idealizmi ve üniversite öğrenimleri sırasında edindikleri kuramsal bilgileri okul ortamlarında görme beklentisi ile ilişkilendirilebilir. Ada ve Yarım'ın (2017) ifadesiyle, "... görev yaptıkları şartlarda gerçekleşmediğini görünce eleştirel bir tutum geliştirip sinikleşmektedirler." 21 ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin, bununla birlikte, görev yaptıkları uzun yıllar içerisinde değişen çalışma koşullarına ve yönetsel uygulamalara uyum sağladıkları ve daha az sinizm yaşadıkları düşünülebilir.

Bu araştırmanın, örgütsel sinizm ve örgütsel adalet ile ilgili bulguları birbirini destekler nitelikte ve tutarlı görünmektedir. Mesleki kıdem değişkeni açısından bakıldığında, kıdem örgüte yönelik olumlu algı ve tutum geliştirmede etkili bir değişkendir. Mesleğin ilk yıllarında öğretmenlerin sahip oldukları idealist tutum ve beklentilerin yıllar içerisinde daha reel bağlamda değerlendirmelere tabi tutulacağı ve örgütsel yaşam sürecinde örgüte 'daha olumlu yaklaşma' yönelimine gireceği ifade edilebilir. Adalete, bağlılığa, örgütsel vatandaşlığa, anlama ve örgütsel ruhsallığa ilişkin olumlu görüş / inanç ve tutumlar arttıkça, sinizmin azalması beklenebilir.

4.5. Öğretmenlerin örgütsel mutluluk, örgütsel adalet ve örgütsel sinizm algılarının branş değişkeni açısından karşılaştırılmasına ilişkin bulgular

“Öğretmenlerin örgütsel mutluluk, örgütsel adalet ve örgütsel sinizm algıları branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” biçiminde ifade edilen araştırmanın beşinci alt problemine yanıt bulmak için ilkökul öğretmenlerinin ölçme aracında bulunan tüm maddelere verdikleri yanıtlar branş değişkenine göre Bağımsız Örneklem T-testi kullanılarak analiz edilmiş ve bulgular Tablo 18’de gösterilmiştir.

Öğretmenlerin örgütsel mutluluk algısının branş değişkenine göre karşılaştırılması sonucu elde edilen t-testi bulguları öğretmenlerin örgütsel mutluluk algısının yalnızca ‘Sınıf Yönetimi’ alt boyutunda anlamlı biçimde farklılaştığını ortaya koymaktadır ($t(440)= 3,047$; $p<0,05$). Bu alt boyutta, sınıf öğretmenleri branş öğretmenlerinden [Sınıf öğretmenleri $\bar{X} = 4,42$; Branş öğretmenleri $\bar{X} = 4,25$] daha yüksek bir algıya sahiptirler. Diğer alt boyutlarda ve örgütsel mutluluk geneline ilişkin ise, branş gruplarının puanlarının birbirine yakın olduğu ve anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenleri genel örgütsel mutluluk, ‘Öğretmenlik Mesleği’, ‘Sınıf Yönetimi’ ve ‘Pozitif Kişilik’ alt boyutlarında daha yüksek aritmetik ortalamaya sahipken diğer alt boyutlarda ‘Yönetici Tutum ve Davranışları’, ‘Meslektaş İlişkileri’ ve ‘Çalışma Koşulları’ alt boyutlarında branş öğretmenlerinin puanları daha yüksek gözükmektedir.

Öğretmenlerin örgütsel adalet algısının branş değişkenine göre karşılaştırılması sonucu elde edilen bulguları öğretmenlerin örgütsel adalet algısının ‘Etkileşimsel Adalet’ alt boyutu dışındaki tüm alt boyutlarda ve ölçek genelinde anlamlı biçimde farklılaştığını ortaya koymaktadır. Genel örgütsel adalet algısına ilişkin öğretmenlerin branş bazında hesaplanan aritmetik ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlıdır ($t(440)= 2,211$; $p<0,05$). Sınıf öğretmenleri tüm alt boyutlarda ve ölçek genelinde daha yüksek adalet algısına sahiptirler. Alt boyutlara bakıldığında, ‘Dağıtımsal Adalet’ alt boyutunda ($t(440)= 2,618$; $p<0,05$) ve ‘İşlemsel Adalet’ boyutunda ($t(440)= 2,214$; $p<0,05$) gruplar arası fark anlamlı bulunmuştur. Bu boyutlara ilişkin sınıf öğretmenlerinin daha olumlu bir algıya sahip oldukları söylenebilir. ‘Etkileşimsel Adalet’ boyutunda ise, grupların algı düzeyleri benzerlik göstermektedir. Bu alt boyutla ilgili olarak, branş değişkeni anlamlı fark oluşturacak bir değişken değildir.

Tablo 18. Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Algularının Branş Değişkeni Açısından Karşılaştırılması ve Bağımsız Örneklem T-Testi Bulguları

	Branş	N	Mean	SS	sd	t	p
Örgütsel Mutluluk	Sınıf Öğretmeni	274	4,03	0,589	440	,328	,743
	Branş Öğretmeni	168	4,02	0,548			
Öğretmenlik Meslegi	Sınıf Öğretmeni	274	3,93	0,887	440	1,864	,063
	Branş Öğretmeni	168	3,77	0,929			
Yönetici Tutum ve Davranışları	Sınıf Öğretmeni	274	3,70	1,032	440	-0,601	,548
	Branş Öğretmeni	168	3,76	0,885			
Meslektaş İlişkileri	Sınıf Öğretmeni	274	4,10	0,735	440	-1,163	,246
	Branş Öğretmeni	168	4,19	0,698			
Çalışma Koşulları	Sınıf Öğretmeni	274	3,96	0,861	440	-1,471	,142
	Branş Öğretmeni	168	4,08	0,690			
Sınıf Yönetimi	Sınıf Öğretmeni	274	4,42	0,530	440	3,047	,002
	Branş Öğretmeni	168	4,25	0,583			
Pozitif Kişilik	Sınıf Öğretmeni	274	4,09	0,671	440	0,52	,603
	Branş Öğretmeni	168	4,06	0,768			
Örgütsel Adalet	Sınıf Öğretmeni	274	3,92	0,875	440	2,211	,028
	Branş Öğretmeni	168	3,73	0,856			
Dağıtimsal Adalet	Sınıf Öğretmeni	274	3,96	0,828	440	2,618	,009
	Branş Öğretmeni	168	3,75	0,820			
İşlemsel Adalet	Sınıf Öğretmeni	274	3,86	0,944	440	2,124	,034
	Branş Öğretmeni	168	3,67	0,854			
Etkileşimsel Adalet	Sınıf Öğretmeni	274	4,02	0,945	440	0,927	,354
	Branş Öğretmeni	168	3,94	0,847			
Örgütsel Sinizm	Sınıf Öğretmeni	274	2,40	0,818	440	,603	,547
	Branş Öğretmeni	168	2,36	0,765			
Çalışanların Kararları Uygulamalara Katılımı	Sınıf Öğretmeni	274	1,90	0,692	440	-2,390	,017
	Branş Öğretmeni	168	2,07	0,723			
Okula Karşı Olumsuz Tutum	Sınıf Öğretmeni	274	2,02	1,042	440	,318	,751
	Branş Öğretmeni	168	1,99	0,992			
Çalıştığı Kurumdan Uzaklaşma	Sınıf Öğretmeni	274	2,37	0,981	440	,363	,717
	Branş Öğretmeni	168	2,34	0,883			
Performansı Düşüren Etkenler	Sınıf Öğretmeni	274	2,86	1,047	440	1,616	,107
	Branş Öğretmeni	168	2,70	0,957			

Öğretmenlerin örgütsel sinizm algısının branş değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin t-tesisi bulguları, öğretmenlerin örgütsel sinizm algısının ‘Çalışanların Kararları Uygulamalara Katılımı’ alt boyutu dışındaki tüm alt boyutlarda ve ölçek genelinde anlamlı biçimde farklılaşmadığını göstermektedir. Genel örgütsel sinizm algısına ilişkin öğretmenlerin branş bazında hesaplanan aritmetik ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı ($t(440)= 0,60; p>0,05$) ve sınıf öğretmenleri daha yüksek örgütsel sinizm yaşamaktadırlar. Bununla birlikte, sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin örgütsel sinizm algılarının birbirine oldukça yakın düzeyde olduğu gözlenmektedir. Alt boyutlara bakıldığında, ‘Çalışanların Kararları Uygulamalara Katılımı’ alt boyutunda, branş puanları arasındaki fark anlamlıdır ($t(440)= -2,390; p<0,05$). Bu boyuta ilişkin olarak, branş öğretmenlerinin daha yüksek örgütsel sinizm algısına sahip oldukları söylenebilir. Diğer bir ifadeyle, branş öğretmenlerinin okullarında karar alma sürecine ve karar mekanizmasının işletilmesine yönelik olarak daha olumsuz tutum geliştirdikleri ifade edilebilir. ‘Okula Karşı Olumsuz Tutum’, ‘Çalıştığı Kurumdan Uzaklaşma’ ve ‘Performansı Düşüren Etkenler’ alt boyutlarında ise grupların puanları birbirine yakın bulunmuştur. Dolayısıyla, t-tesisi sonuçları grup puanları arasındaki farkın anlamlı olmadığını işaret etmektedir. Branş gruplarının bu boyutlara ilişkin örgütsel sinizm algısı anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır.

Branş değişkeni açısından alanyazındaki mevcut bulgular değerlendirildiğinde, örgütsel mutlulukla ilgili olarak, Bulut’a (2015) göre, sözel branş dersleri öğretmenlerinin daha yüksek örgütsel mutluluk algısına sahip oldukları ve anlamlı farklılaşmanın olduğu saptanmıştır. Düzgün (2016) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve Müzik öğretmenlerinin diğer branş öğretmenlerine göre kendilerini daha mutlu hissettikleri; fakat branşlar arasında anlamlı farklılıkların olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte, sınavda soru gelen branş öğretmenlerinin daha düşük mutluluk düzeylerine sahip olmaları, bu bağlamda, dikkati çekmektedir. Sözel derslerde kendini ifade etme, öğrencilere rahatlama ve farklı becerilerini ortaya çıkarma fırsatı sunma, düşüncelerini örneklerle açıklama veya destekleme açısından var olan esnekliğin, sayısal derslerde yanıtlar için çoğu zaman istenen formül veya hesaplamalar dikkate alındığında, öğretmenlere sunduğu hareket alanı ve serbestlik mutluluk düzeylerine olumlu yansımış olabilir. Bu araştırmada elde edilen bulgulara bakıldığında, sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin benzer / yakın düzeyde örgütsel mutluluk algısına sahip oldukları ve genel örgütsel mutluluk algısının branş bazında anlamlı biçimde farklılaşmazken, ‘Sınıf Yönetimi’ alt boyutunda sınıf

öğretmenleri lehine anlamlı farklılık ortaya çıktığı görülmektedir. Öğretmen – öğrenci arasındaki iletişim, örgütsel mutluluk açısından, işlevsel bir etmen olarak görülmektedir (Ertong, 2018:27; Sezer ve Can, 2018; Yılmaz ve Aydın, 2015). Sınıf öğretmenlerinin öğrencileriyle daha fazla vakit geçirmeleri, onları daha iyi tanıma olanaklarına sahip olmaları, daha şefkatli ve duyarlı olma eğilimi göstermeleri onların öğrencileri ile duygusal paylaşım alanı ve bağ oluşturmalarına temel sağlamış olabilir. Branş öğretmenleri, farklı sınıflarda ve şubelerde farklı düzeylerde ders verirken öğrencileri ile duygusal bağ oluşturma ve öğrencilerin gereksinimlerine duyarlılık gösterme olanağına daha az sahip oldukları düşünülebilir.

Örgütsel adalet açısından, birçok araştırma örgütsel adalet algısının branş değişkeni açısından anlamlı biçimde farklılaşmadığını ortaya koymaktadır (Bölükbaşıoğlu, 2013; Cömert vd., 2008; Ertürk ve Aydın, 2015; Oğuz, 2011; Polat ve Celep, 2008; Yılmaz, 2010). Farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerin bu durumda görev yaptıkları kurumlara ilişkin benzer örgütsel adalet algısını taşıdıkları düşünülebilir. Bununla birlikte, bu çalışmada ulaşılan bulgular, örgütsel adalet algısının branş değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaştığını işaret etmektedir. Alanyazındaki benzer bulguları rapor eden çalışmalara (Altinkurt ve Yılmaz, 2010; Ay ve Koç, 2014; Çelik, 2011; Çırak, 2013; Girgin ve Vatansever Bayraktar, 2017; Kılıç ve Demirtaş, 2015; Kılıç, 2013; Kılıçlar, 2011; Memduhoğlu ve Yıldız, 2014; Uysal, 2014) bakıldığında ise genel anlamda branşın adalet algısını etkileyen bir etmen olarak düşünülmesi ve ele alınması daha mantıklı gözükmektedir.

Kılıçlar (2011) örgütsel adalet algısının ana sınıfı öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri lehine anlamlı biçimde farklılaştığını; meslek dersleri öğretmenlerinin ise en düşük aritmetik ortalamaya sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Çelik (2011) de sınıf ve branş öğretmenlerinin örgütsel adalet algılarının ‘Etkileşimsel Adalet’ ve ‘İşlemsel Adalet’ alt boyutlarında sınıf öğretmenleri lehine anlamlı biçimde farklılaştığını saptamıştır. Çırak’ın (2013) bulgularına göre de sınıf öğretmenleri tüm boyutlarda ve genel örgütsel adalet algısı ile ilgili olarak daha yüksek ortalama puana sahip olarak bulunmuştur. Genel olarak, sınıf öğretmenleri branş öğretmenleri ile karşılaştırıldıklarında, daha olumlu bir adalet algısına sahiptirler (Çelik, 2011; Çırak, 2013; Kılıçlar, 2011; Memduhoğlu ve Yıldız, 2014) denilebilir. Bununla birlikte, Ay ve Koç (2014), Türkiye’nin yedi coğrafi bölgesinde çalışan öğretmenleri kapsayan

araştırmasında, Sınıf öğretmenlerinin ‘en düşük’ ve Sosyal Etkinlik grubu dersleri öğretmenlerinin ise ‘en yüksek’ adalet algısına sahip olduklarını rapor etmektedir. Girgin ve Vatansever Bayraktar (2017) de Sayısal, Sözel ve Mesleki ve Teknik dersler olarak gruplandığı branş grupları arasındaki örgütsel adalet algısı ile ilgili olarak, Sayısal dersler öğretmenlerinin en yüksek ve Mesleki ve Teknik dersler öğretmenlerinin en düşük adalet algısına sahip olduğunu ve bu branşlar arasındaki farkın anlamlı olduğunu rapor etmektedir. Girgin ve Vatansever Bayraktar (2017) ile Kılıçlar’ın (2011) bulguları benzerlik göstermekte ve birbirini desteklemektedir. Buna göre, daha özel bir öğretim alanı olan ve farklı öğretim materyalleri gerektiren meslek derslerine ve bu dersleri veren öğretmenlere yönelik bakış açısının ve gereksinimlerine ilgi düzeyinin örgütsel adalet algısını etkilemiş olabileceği ifade edilebilir. Kılıç ve Demirtaş’a (2015) göre ise Sözel ders öğretmenleri okul müdürlerini Sayısal, Dil ve Beceri dersleri grubu öğretmenlerinden daha adil algılamaktadırlar. Bu durumda, özellikle sözel iletişim, sosyal ilişkiler ve dışadönüklük anlamında kendilerini daha iyi ifade edebilen sözel dersler öğretmenlerinin kurduğu sosyal ilişkilerin niteliğinin de örgütsel adalet algısında olumlu yansımaları olmuş olabilir. Öğretmenlerin branşlarının ders yoğunluğu, öğretim programındaki yoğunluğu ve sınavlardaki ağırlığı gibi nedenler de branş değişkeninin anlamlı etkisine kaynaklık etmiş olabilir. Çalışma saatlerindeki yoğunluk, sınav, yönetici veya veli baskısı özellikle Sayısal branşlarda öğretmenlerin görece düşük ortalamalarının nedeni olarak da ilişkilendirilebilir.

Alanyazında örgütsel sinizm algısı ve branş değişkeni açısından farklı bulgulara ulaşılan araştırmalar bulunmaktadır. Araştırmaların bulgularına bakıldığında, bazı araştırmalar örgütsel sinizm algısının branş değişkeni açısından anlamlı biçimde farklılaşmadığını ortaya koymaktadır (Akpolat ve Oğuz, 2015; Bölükbaşıoğlu, 2013; Ergen ve İnce, 2017; Helvacı ve Çetin, 2012; Korkut ve Aslan, 2016). Diğer bir deyişle, branş gruplarının örgütsel sinizm algısı benzerlik göstermektedir; branşın anlamlı bir etkisi gözlenmemektedir. Ergen’e (2015) göre sınıf öğretmenleri, branş öğretmenlerinden daha sinik bulunmuşken; Bölükbaşıoğlu (2013) ve Ergen ve İnce (2017) sınıf öğretmenlerinin daha düşük düzeyde sinizm yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Korkut ve Aslan’ın (2016) bulguları Matematik ve Fen alanı derslerine giren öğretmenlerin daha az sinik olduklarını göstermektedir. Helvacı ve Çetin’in (2012) bulguları da Sınıf öğretmenleri ile Branş öğretmenlerinin eşit düzeyde sinizm yaşadıklarını işaret etmektedir. Bu noktada, branşlarına bakılmaksızın, öğretmenlerin görev yaptıkları

kurumların onların sinik tutum geliştirme düzeylerine yakın düzeylerde etki edebileceği; ancak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı ifade edilebilir.

Bununla birlikte, örgütsel sinizm algısının branş değişkeni açısından anlamlı biçimde farklılaştığını ortaya koyan araştırmalara (Altinkurt vd., 2014; Derin, 2016; Ergen, 2015; Kalağan ve Güzeller, 2010) da ulaşılabilmektedir. Kalağan ve Güzeller (2010), Sosyal Bilimler branşı öğretmenleri ve Fen Bilimleri alanı öğretmenleri arasında yaptığı karşılaştırmada, Fen Bilimleri alanı öğretmenlerinin daha yüksek puanlara sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Derin (2016) de duyuşsal ve davranışsal boyutlarda Sayısal branş öğretmenlerinin Sözel grubu dersleri öğretmenlerinden daha sinik oldukları sonucuna ulaşmıştır. Derin (2016) ve Kalağan ve Güzeller (2010) bu noktada benzer ve birbirini destekleyici bulgulara sahiptir. Altinkurt ve diğerleri (2014) ise lise öğretmenleri arasında ‘Meslek Liseleri Meslek Dersleri’ ve ‘Genel Lise’ öğretmenleri arasındaki farkın anlamlı ve Genel Lise öğretmenlerinin daha yüksek sinizm yaşadıkları saptanmıştır. Ergen (2015) yalnızca ‘Bilişsel Sinizm’ boyutunda branş grupları arasında anlamlı farklılık olduğu ve sınıf öğretmenlerinin daha yüksek düzeyde sinizm yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Örgütsel sinizm algısı ve branş ilişkisine ilişkin alanyazına bakıldığında, farklı illerde, farklı okul türlerinde araştırmalar yapıldığı ve öğretmenlerin görev yaptıkları kurumlarda daha çok, yöneticilere veya okula tepki geliştirme yolu olarak, sinizm yaşadıkları ve farklı koşulların farklı bulgulara ulaşılmasında etkili olduğu sonucu çıkarılabilir. Bu bağlamda, örgütsel sinizm ile branş değişkeni arasındaki ilişki hakkında net bir yargıya varabilmek için daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğu belirtilmelidir.

4.6. Öğretmenlerin örgütsel mutluluk, örgütsel adalet ve örgütsel sinizm algılarının öğrenim düzeyi değişkeni açısından karşılaştırılmasına ilişkin bulgular

“Öğretmenlerin örgütsel mutluluk, örgütsel adalet ve örgütsel sinizm algıları öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” biçiminde ifade edilen araştırmanın altıncı alt problemine yanıt bulmak için ilkökul öğretmenlerinin ölçme aracında bulunan tüm maddelere verdikleri yanıtlar, öğrenim düzeyi gruplarına düşen katılımcı sayıları da dikkate alınarak, öğrenim düzeyi değişkenine göre Kruskal-Wallis H Testi kullanılarak analiz edilmiş, anlamlı farklılık saptanması durumunda, farkın hangi gruplar ortalamaları arasında oluştuğunu belirlemek için İkili Bağımsız Örneklem

karşılaştırma testlerinden Mann-Whitney U testi kullanılmış ve bulgular Tablo 19’da gösterilmiştir.

Tablo 19. Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk Algılarının Öğrenim Düzeyi Değişkeni Açısından Karşılaştırılması ve Kruskal-Wallis H Testine İlişkin Bulgular

	Öğrenim Düzeyi	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Fark
Örgütsel Mutluluk	A Önlisans	33	302,64	3	18,671	0,000	A>C, A>D
	B Lisans Tamamlama	25	263,78				
	C Lisans	368	212,63				
	D Lisansüstü	16	192,19				
	Toplam	442					
Öğretmenlik Mesleği	A Önlisans	33	282,35	3	10,201	0,017	A>C, A>D
	B Lisans Tamamlama	25	251,96				
	C Lisans	368	214,40				
	D Lisansüstü	16	211,81				
	Toplam	442					
Yönetici Tutum ve Davranışları	A Önlisans	33	275,06	3	8,464	0,037	A>C, A>D
	B Lisans Tamamlama	25	243,92				
	C Lisans	368	216,77				
	D Lisansüstü	16	184,69				
	Toplam	442					
Meslektaş İlişkileri	A Önlisans	33	264,97	3	5,249	0,154	A>C,
	B Lisans Tamamlama	25	241,64				
	C Lisans	368	217,00				
	D Lisansüstü	16	203,91				
	Toplam	442					
Çalışma Koşulları	A Önlisans	33	307,65	3	20,118	0,000	A>C, A>D
	B Lisans Tamamlama	25	260,88				
	C Lisans	368	212,13				
	D Lisansüstü	16	197,91				
	Toplam	442					
Sınıf Yönetimi	A Önlisans	33	279,94	3	12,675	0,005	A>C, A>D, B>D, C>D
	B Lisans Tamamlama	25	241,52				
	C Lisans	368	217,87				
	D Lisansüstü	16	153,25				
	Toplam	442					
Pozitif Kişilik	A Önlisans	33	247,62	3	5,194	0,158	A>C
	B Lisans Tamamlama	25	263,16				
	C Lisans	368	215,65				
	D Lisansüstü	16	237,13				
	Toplam	442					

Örgütsel mutluluk algısına ilişkin bulgulara bakıldığında, öğretmen algılarının öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir ($\chi^2 = 18,671$; $p < 0,01$). Ortalamalara bakıldığında, en mutlu olduğunu beyan eden grup 'Önlisans' mezunu öğretmenler, en düşük örgütsel mutluluk algısına sahip grup ise 'Lisansüstü' öğrenim düzeyine sahip öğretmenler olarak bulunmuştur. Öğrenim düzeyi yükseldikçe, örgütsel mutluluk algısında göreceli bir azalma görülmektedir. Öğrenim düzeyi grupları arasındaki anlamlı farkın, hangi gruplar arasında olduğunun tespit edilmesi amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi bulgularına göre, örgütsel mutluluk algısına ilişkin olarak, 'Önlisans' mezunu öğretmenler ile 'Lisans' ve 'Lisansüstü' öğrenim düzeyine sahip öğretmenlerin puanları arasındaki fark anlamlıdır.

Alt boyutlarla ilgili bulgular incelendiğinde, 'Öğretmenlik Mesleği', 'Yönetici Tutum ve Davranışları', 'Meslektaş İlişkileri' ve 'Çalışma Koşulları' alt boyutlarında anlamlı farklılık saptandığı görülmektedir. Bu alt boyutların üçünde de, 'Önlisans' mezunu öğretmenler ile 'Lisans' ve 'Lisansüstü' öğrenim düzeyine sahip öğretmenlerin puanları arasındaki fark anlamlıdır. En yüksek örgütsel mutluluk algısına Önlisans mezunu öğretmenlerin sahip olduğu gözlenirken en düşük algı düzeyi Lisansüstü öğrenim düzeyindeki öğretmenlerdedir. 'Meslektaş İlişkileri' ve 'Pozitif Kişilik' alt boyutlarındaki öğretmen algılarına ilişkin bulgular, gruplar arasında anlamlı farklılığın bulunduğunu ve bu farklılığın her iki alt boyutta da 'Önlisans' mezunu öğretmenler ile 'Lisans' mezunu öğretmenlerin puanları arasında ortaya çıktığını göstermektedir. Önlisans mezunu öğretmenlerin daha pozitif kişiler oldukları ve okula ve mesleğe yönelik iyimser bir yönelim geliştirdikleri ifade edilebilir. Bununla birlikte, lisans mezunu öğretmenlerin, en düşük pozitif kişilik puanlarına sahip olması dikkati çekmektedir. 'Sınıf Yönetimi' alt boyutunda da en yüksek aritmetik ortalamaya 'Önlisans' düzeyindeki öğretmenlerin sahip olduğu, en düşük ortalamanın ise 'Lisansüstü' düzeydeki öğretmenlerde ortaya çıktığı görülmektedir. Gruplar arasındaki fark, istatistiksel açıdan, anlamlı düzeydedir ($p < 0,05$). Lisansüstü öğrenim gören/görmekte olan öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin mutluluk algıları en düşük düzeyde bulunmuştur. Anlamlı farklılık, 'Lisansüstü' ile 'Önlisans', 'Lisans Tamamlama' ve 'Lisans' düzeyleri ile 'Önlisans' ve 'Lisans' düzeyi arasındadır. Öğrenim düzeyi yükseldikçe, sınıf yönetimine ilişkin mutluluk algısı düşüş göstermektedir. Bu durum, öğrenim düzeylerinde edinilen

kuramsal bilgi ve becerilerin gerçek örgüt bağlamında uygulanma düzeyinin çelişki gösterdiği biçiminde yorumlanabilir. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlik öncesi alınan sınıf yönetimi, disiplin, problem çözme becerileri ve öğretmen-öğrenci ilişkilerine ilişkin kuramsal bilgilerin pratik alanda istenilen düzeyde uygulanmasında sıkıntılar yaşanıyor olabilir. Öğrenim düzeyi yükseldikçe görüş ve değerlendirme kapsama alanının değişkenler açısından zenginleşeceği düşünüldüğünde, öğrenim düzeyinin yükselmesi, bilgi kapasitesinin artması ve bilgileri sentezleme becerisi kazanılması da edinilmiş bilgiler ile uygulanma alanı deneyimlerinin karşılaştırılmasında ve görülen eşitsizlikler, sorunlar ve yanlışlıklara dayalı olarak olumsuz duygular deneyimlemelerinde ve örgütsel mutluluk algılarının düşüş göstermesinde etkili olmuş olabilir.

Tablo 20. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algılarının Öğrenim Düzeyi Değişkeni Açısından Karşılaştırılması ve Kruskal-Wallis H Testi İlişkin Bulgular

	Öğrenim Düzeyi	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Fark
Örgütsel Adalet	A Önlisans	33	305,17	3	19,684	0,000	A>C, A>D, B>D
	B Lisans Tamamlama	25	243,20				
	C Lisans	368	215,27				
	D Lisansüstü	16	158,41				
	Toplam	442					
Dağıtımsal Adalet	A Önlisans	33	297,39	3	15,210	0,002	A>B, A>D
	B Lisans Tamamlama	25	233,90				
	C Lisans	368	216,06				
	D Lisansüstü	16	170,78				
	Toplam	442					
İşlemsel Adalet	A Önlisans	33	307,47	3	21,263	0,000	A>C, A>D, B>D
	B Lisans Tamamlama	25	248,62				
	C Lisans	368	214,75				
	D Lisansüstü	16	157,06				
	Toplam	442					
Etkileşimsel Adalet	A Önlisans	33	285,36	3	11,388	0,010	A>C, A>D
	B Lisans Tamamlama	25	235,78				
	C Lisans	368	216,79				
	D Lisansüstü	16	175,72				
	Toplam	442					

Örgütsel adalet algısına ilişkin bulgulara (Tablo 20) bakıldığında, öğretmen algılarının öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir ($\chi^2=19,684$; $p<0,01$). Sıra ortalamalarına bakıldığında, en yüksek örgütsel adalet algısına sahip grup ‘Önlisans’ mezunu öğretmenler iken en düşük örgütsel adalet algısına sahip grup ise ‘Lisansüstü’ öğrenim düzeyine sahip öğretmenler olarak bulunmuştur. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında bulunduğunu saptamak için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre, fark , ‘Önlisans’ - ‘Lisansüstü’, ‘Önlisans’ - ‘Lisans’ ve ‘Lisans Tamamlama’ - ‘Lisansüstü’ düzeyleri arasındadır. Öğrenim düzeyi yükseldikçe, örgütsel adalet puanları düşüş göstermektedir. Bu durum, öğrenim düzeylerinde kazanılan, özellikle lisansüstü öğrenim düzeyinde, eğitim yönetimi ve örgütsel davranış konularına ilişkin bilgi ve bakış açılarının sonraki dönemde öğretmenleri ‘öğrenilen’ ve ‘gerçekte karşılaşılan’ durumları kıyaslamaya yöneltiyor ve bu karşılaştırmada ulaşılan olumsuzluklar adalet algısını düşürüyor olabilir.

Alt boyutlarla ilgili bulgular incelendiğinde, ‘Dağıtımsal Adalet’, ‘İşlemsel Adalet’ ve ‘Etkileşimsel Adalet’ alt boyutlarında da öğrenim düzeyi gruplarının puanları arasında anlamlı farklılık saptandığı görülmektedir. Bu alt boyutların üçünde de, ‘Önlisans’ mezunu öğretmenler en yüksek ortalamaya sahip grup olarak bulunmuştur. En düşük adalet algısı ise, her üç alt boyutta da, lisansüstü öğrenim düzeyindeki öğretmenlerdedir. ‘Dağıtımsal Adalet’ boyutunda gruplar arası fark anlamlıdır ($\chi^2 = 15,210$; $p<0,01$). Anlamlı farklılık, ‘Önlisans’ - ‘Lisans Tamamlama’ ve ‘Önlisans’ - ‘Lisansüstü’ öğrenim düzeyleri arasındadır. ‘İşlemsel Adalet’ boyutunda da gruplar arası fark anlamlıdır ($\chi^2 = 21,263$; $p<0,01$). Anlamlı farklılık, ‘Önlisans’ - ‘Lisans’, ‘Önlisans’ - ‘Lisansüstü’ ve ‘Lisans Tamamlama’ - ‘Lisansüstü’ öğrenim düzeyleri arasındadır. . ‘Etkileşimsel Adalet’ boyutunda da gruplar arası fark anlamlı bulunmuştur ($\chi^2 = 11,388$; $p<0,01$). Anlamlı farklılık, ‘Önlisans’ - ‘Lisans’ ve ‘Önlisans’ - ‘Lisansüstü’ öğrenim düzeyleri arasındadır. Lisansüstü öğrenim görme, öğretmenlerin örgütsel adalet algılarını anlamlı biçimde farklılaştıran bir değişken olarak gözükmektedir.

Öğretmenlerin örgütsel sinizm algılarının öğrenim düzeyi değişkenine göre karşılaştırılmasına (Tablo 21) ilişkin ulaşılan bulgulara bakıldığında, öğretmen algılarının öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir ($\chi^2 = 18,366$; $p<0,01$). Sıra ortalamalarına bakıldığında, en yüksek örgütsel sinizm algısına sahip grup ‘Lisansüstü’ öğrenim düzeyine sahip öğretmenler iken en düşük örgütsel

sinizm algısına sahip grup ‘Önlisans’ mezunu öğretmenler olarak bulunmuştur. Genel örgütsel sinizm algısına ilişkin anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları farkın , ‘Lisans’ – ‘Önlisans’, ‘Lisansüstü’ - ‘Önlisans’, ‘Lisansüstü’ - ‘Lisans Tamamlama’ ve ‘Lisansüstü’ – ‘Lisans’ düzeyleri arasındadır. Öğrenim düzeyi yükseldikçe, örgütsel sinizm puanları yükselmekte ve örgüte yönelik olumsuz tutum artmaktadır.

Tablo 21. Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Algularının Öğrenim Düzeyi Değişkeni Açısından Karşılaştırılması ve Kruskal-Wallis H Testi İlişkin Bulgular

	Öğrenim Düzeyi	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Fark
Örgütsel Sinizm	A Önlisans	33	170,58	3	18,366	0,000	C>A, D>A, D>B, D>C
	B Lisans Tamamlama	25	179,56				
	C Lisans	368	224,48				
	D Lisansüstü	16	323,59				
	Toplam	442					
Çalışanların Kararları Uygulamalara Katılımı	A Önlisans	33	159,02	3	12,976	0,005	C>A, D>A, D>B
	B Lisans Tamamlama	25	193,20				
	C Lisans	368	226,59				
	D Lisansüstü	16	277,50				
	Toplam	442					
Okula Karşı Olumsuz Tutum	A Önlisans	33	197,76	3	14,376	0,002	D>A, D>B, D>C
	B Lisans Tamamlama	25	202,04				
	C Lisans	368	220,09				
	D Lisansüstü	16	333,25				
	Toplam	442					
Çalıştığı Kurumdan Uzaklaşma	A Önlisans	33	160,80	3	21,638	0,000	C>A, D>A, D>B, D>C
	B Lisans Tamamlama	25	172,98				
	C Lisans	368	225,83				
	D Lisansüstü	16	322,97				
	Toplam	442					
Performansı Düşüren Etkenler	A Önlisans	33	183,94	3	11,274	0,01	D>A, D>B, D>C
	B Lisans Tamamlama	25	175,86				
	C Lisans	368	224,88				
	D Lisansüstü	16	292,59				
	Toplam	442					

Alt boyutlarla ilgili bulgular incelendiğinde, ‘Çalışanların Kararları Uygulamalara Katılımı’, ‘Okula Karşı Olumsuz Tutum’, ‘Çalıştığı Kurumdan Uzaklaşma’ ve ‘Performansı Düşüren Etkenler’ alt boyutlarında öğrenim düzeyi gruplarının puanları arasında anlamlı farklılık saptandığı görülmektedir. Bu alt boyutların hepsinde de, ‘Önlisans’ mezunu öğretmenler en düşük ortalamaya ve dolayısıyla okula karşı en olumlu tutuma sahip grup olarak bulunmuştur; ‘Lisansüstü’ öğrenim gören / görmekte olan öğretmenler ise yüksek sinizm ortalamasına sahiptir. ‘Çalışanların Kararları Uygulamalara Katılımı’ alt boyutunda gruplar arası fark anlamlıdır ($\chi^2 = 12,976$; $p < 0,01$). Anlamlı farklılık, ‘Lisans’ - ‘Önlisans’, ‘Lisansüstü’ - ‘Önlisans’ ve ‘Lisansüstü’ – ‘Lisans Tamamlama’ grupları arasındadır. ‘Okula Karşı Olumsuz Tutum’ alt boyutunda da gruplar arasındaki fark anlamlıdır ($\chi^2 = 14,376$; $p < 0,01$). Anlamlı farklılık, ‘Lisansüstü’ - ‘Önlisans’, ‘Lisansüstü’ – ‘Lisans Tamamlama’ ve ‘Lisansüstü’ - ‘Lisans’ düzeyleri arasındadır. ‘Çalıştığı Kurumdan Uzaklaşma’ alt boyutunda da gruplar arasındaki fark anlamlıdır ($\chi^2 = 21,638$; $p < 0,01$). Anlamlı farklılık, ‘Lisans’ - ‘Önlisans’, ‘Lisansüstü’ - ‘Önlisans’, ‘Lisansüstü’ – ‘Lisans Tamamlama’ ve ‘Lisansüstü’ – ‘Lisans’ grupları arasındadır. ‘Performansı Düşüren Etkenler’ alt boyutunda da gruplar arasındaki fark anlamlıdır ($\chi^2 = 11,274$; $p < 0,01$). Anlamlı farklılık, ‘Lisansüstü’ - ‘Önlisans’, ‘Lisansüstü’ – ‘Lisans Tamamlama’ ve ‘Lisansüstü’ - ‘Lisans’ düzeyleri arasında hesaplanmıştır. Öğrenim düzeyi yükseldikçe, örgüte ilişkin olumsuz tutum yükselmektedir. Özellikle, Lisansüstü öğrenim görmek öğretmenlerin örgütsel sinizm algısında anlamlı fark kaynağı olarak gözükmektedir.

Öğrenim düzeyi değişkeni açısından bakıldığında, kişilerin dünyayı, çevresini ve yaşadığı deneyimleri yorumlama açısını etkileyen bir değişken olarak ele alınan ‘kişilerin eğitim düzeyinin’ mutluluğu yordayan değişkenlerden birisi olarak bulunduğu ifade edilebilir (Sekhampu ve Muzindutsi, 2014; Veenhoven, 1996b). Buna göre, eğitim sürecinde ‘aktif olarak yer alma’ süresi arttıkça, öğrenim düzeyi yükseldikçe, insanların dünyayı daha geniş ve çok yönlü bir perspektiften değerlendirecekleri, çevresindeki kişilere veya durumlara daha olumlu tepkiler geliştireceği ve daha olumlu bir algı taşıyacakları varsayılabilir.

Bununla birlikte, TÜİK (2017, 2018) bulgularına göre, Türkiye’de öğrenim düzeyi yükseldikçe, eğitim-öğretim kurumlarında kalma süresi arttıkça, mutlu hissetme oranında düşüş gözlemlendiği ve okul bitirmeyen bireylerin ‘en mutlu kişiler’ olarak

bulunduğu söylenebilir. Türkiye’de gerçekleştirilen örgütsel anlamda mutluluk algısı ile ilgili çalışmalarda da, benzer biçimde, öğrenim düzeyi yükseldikçe, örgütsel mutluluk algısında kademeli bir azalma olduğu ve Eğitim Enstitüsü veya Önlisans mezunu öğretmenler en mutlu öğretmen grubu olarak bulunurken en düşük örgütsel mutluluk algısına sahip grubun Lisansüstü öğrenim gören öğretmenler olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Bulut, 2015). Düzgün (2016) da benzer şekilde yüksek lisans düzeyindeki öğretmenlerin en düşük örgütsel mutluluk algısına sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Yine, Aydemir (2008) de, araştırmasında, ilkokul mezunu katılımcıların en yüksek mutluluk ortalamasına sahip olduklarını ve öğrenim düzeyi yükseldikçe, mutluluk algı puan ortalamalarında düşüş eğiliminin gözlendiğini rapor etmektedir. Duran’ın (2016), okul yöneticileri ile ilgili bulguları da lisansüstü öğrenim gören okul yöneticilerinin en düşük mutluluk düzeyine sahip olduklarını ortaya koymaktadır.

Bu araştırma bulguları alanyazınla tutarlılık göstermekte, Düzgün (2016), Aydemir (2008), Sevindik (2015), Duran (2016) ve Bulut’u (2015) desteklemektedir. Bu bağlamda, bazı araştırmalarda öğrenim düzeyi grupları arasındaki fark anlamlı olmasa da, öğrenim düzeyinin eğitim örgütlerinde örgütsel mutluluk algısını anlamlı düzeyde ‘etkileyebilecek’ bir değişken olduğu ve öğretmenlerin özellikle okul yönetimi ve sınıf yönetimi ile ilgili olarak görece daha düşük ortalamaya sahip olmalarının kuramsal bilgi kapasiteleri ve pratik örgüt yaşantısı içerisinde karşılaştıkları durumları / uygulamaları bu mercek ile yargılamaları ile ilişkilendirilebileceği düşünülebilir.

Ayrıca, örgütsel mutlulukla ilgili olarak, Tablo 19’da yer alan bulgular incelendiğinde, ‘Pozitif Kişilik’ alt boyutunda, Lisans düzeyinden sonra, Lisansüstü düzeyde bir artış yaşanmasına ilişkin bulgu öne çıkmakta ve dikkat çekmektedir. Öğrenim düzeyinin yükselmesi, kişi potansiyelinin bir üst düzeyde gerçekleştirilmesine de olanak sağlayabilir (Kuzgun, 1972:173; Mirzeoğlu & Çetinkanat, 2005). Dolaylı olarak da, kendi potansiyelini gerçekleştirme olanağını yakalamış olma duygusu lisansüstü düzeydeki öğretmenleri pozitif olmaya yöneltmiş / yönlendirmiş olabilir. Bununla birlikte, pozitif kişiliğe sahip oldukları gözlenen lisansüstü öğrenim düzeyindeki öğretmenlerin örgütsel mutluluk algısını etkileyen daha güçlü örgütsel etkenlerin varlığı üzerinde düşünülmelidir. Öğrenim düzeyine veya deneyimlere dayalı olarak işgörelere yüklenen sorumluluk [veya sorumluluk hissi] ve beklentilerin farklılaşması lisansüstü öğrenim gören bireyleri daha eleştirel bir tutuma yöneltmiş olabilir. Bu düşünceyle hareket eden öğretmenlerin edindikleri bilgi birikimini en verimli düzeyde kullanmayı düşünecekleri,

bu durumda, okullarında yaşayacakları çatışmaların örgütsel mutluluk algısında düşüşe neden olabileceği düşünülebilir. Eğitim durumuna bağlı olarak farklı değişkenlerde [gelir durumu, sosyal statü, sosyal çevre, yaşanan muhit gibi] yaşanan değişimlerin de bu durum üzerinde dolaylı etkilerde bulunacağı ve örgütsel mutluluğun, bireysel mutluluk düzeyinde yaşanacak değişimlerden bağımsız ve uzak olamayacağı da akılda tutulmalıdır.

Örgütsel adalet ve öğrenim düzeyine ilişkin olarak, öğrenim düzeyinin yükselmesinin, kişilere daha geniş bakış açıları, yargılama ve ilişkilendirme becerisi yanında işlenebilecek daha fazla bilgi de kazandıracağı düşünüldüğünde, lisansüstü düzeyindeki öğretmenlerin daha farklı bir algı geliştirmelerinin mümkün olacağı varsayılabilir. Bu bağlamda bakıldığında, Yüksekbilgili, Akduman ve Hatipoğlu (2016) araştırmalarında, eğitim düzeyi yükseldikçe beklentilerin artması ve edinilen bilinç ve yargılama düzeyine bağlı olarak adalet algısında bir azalmanın/düşüşün yaşandığı sonucuna ulaşmışlardır.

Alanyazında öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının öğrenim durumu değişkeni açısından anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin farklı bulgulara ulaşılmaktadır. Öğrenim durumu değişkeninin, öğretmenlerin örgütsel adalet algısında anlamlı farklılık kaynağı olduğunu bulgulayan araştırmalar (Baş ve Şentürk, 2011; Çırak ve Atanur Baskan, 2015; Çırak, 2013; Çiçek Sağlam ve Emir, 2018; Karademir, 2010) değerlendirildiğinde, 'Önlisans', 'Yüksekokul', 'Lisans Tamamlama', 'Eğitim Enstitüsü', 'Lisans', 'Yüksek lisans', 'Doktora' ve 'Lisansüstü' biçiminde gruplandırmaların esas alındığı ve farklı gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farkların saptandığı görülmektedir. Çırak'a (2013) ve Çırak ve Atanur Baskan'a (2015) göre, yüksekokul mezunu öğretmenler hem genel örgütsel adalet hem de her üç alt boyutta en düşük aritmetik ortalamaya sahiptir; bu grup ile Lisans ve Yüksek Lisans grubu öğretmen adalet ortalama puanları arasındaki fark da anlamlı bulunmuştur. Baş ve Şentürk (2011) ise 'Yüksekokul' düzeyindeki öğretmenlerin örgütsel adalet puanlarının en yüksek olduğu ve öğrenim düzeyi yükseldikçe, örgütsel adalet algısında bir düşüş yaşandığı sonucuna ulaşmışlardır. Lisansüstü düzeydeki öğretmenler en düşük adalet algısına sahiptirler. Çiçek Sağlam ve Emir'e (2018) göre örgütsel adaletin tüm alt boyutlarında öğrenim durumu grupları arasındaki fark anlamlı olmakla birlikte, farklar Önlisans ile Lisans ve Lisans ile Lisansüstü grupları arasındadır. Düzey arttıkça, Baş ve Şentürk'ün (2011) bulgusunun aksine, adalet algısı yükseliş göstermektedir. Karademir

(2010) dağıtımsal ve etkileşimsel boyutlarda anlamlı farklılaşma olduğunu işaret eden bulgulara ulaşmıştır. Bu araştırmanın “*örgütsel adalet algıları öğrenim durumu değişkeni açısından anlamlı biçimde farklılaşmaktadır*” bulgusu Çırak (2013), Çırak ve Atanur Baskan (2015) ile farkın kaynağı noktasında ayrışma gösterirken Çiçek Sağlam ve Emir (2018), Baş ve Şentürk (2011), Karademir (2010) ve Yüksekbilgili, Akduman ve Hatipoğlu (2016) ile örtüşmektedir.

Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının, öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşan araştırmalar yanında, gruplar arası örgütsel adalet puanlarının anlamlı biçimde farklılaşmadığı sonucuna ulaşan araştırmalar (Bölükbaşıoğlu, 2013; Çelik, 2011; Dağlı, Baysal ve Korkut; 2013; Günce, 2013; Kılıç ve Demirtaş, 2015; Kılıç, 2013; Oğuz, 2011; Yılmaz, 2010) da mevcuttur. Kılıç’a (2013) ve Kılıç ve Demirtaş (2015) göre, Lisansüstü mezunu öğretmenler hem dağıtımsal hem de işlemsel adalet boyutlarında daha yüksek adalet algısına sahiptir ancak aradaki fark anlamlı değildir. Bu bulgu, lisansüstü düzeyde edinilen bilginin özellikle formel işlemler bağlamında öğretmenlerin örgütsel adalet algısına olumlu yansıdığını düşündürmektedir. Kayseri’deki özel ve resmi okullarda yürüttüğü çalışmada, Yılmaz (2012) da, grupların birbirine yakın örgütsel adalet ortalamalarına sahip oldukları ve Lisansüstü öğrenim düzeyindeki öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda örgütsel adalet algısını daha olumlu algıladıklarını saptamıştır. Günce (2013) önlisans düzeyindeki öğretmenlerin en düşük örgütsel adalet algısına sahip oldukları sonucunu rapor ederken, Çelik (2011) ‘Önlisans’, ‘Lisans’ ve ‘Lisansüstü’ düzeyleri arasında, önlisans düzeyindeki öğretmenlerin en yüksek adalet algısına sahip olduklarını saptamıştır. Öğrenim düzeyi yükseldikçe, adalet algısı puanlarında göreceli bir azalmanın gözlenmesi dikkat çekmektedir. Oğuz’a (2011) göre de tüm düzeyler yakın ortalamalara sahiptir ve lisansüstü düzeyde örgütsel adalet ortalaması en düşük ortalama olarak görülmüştür. Bölükbaşıoğlu (2013) ve Dağlı, Baysal ve Korkut (2013) da yüksek lisans ve doktora düzeyindeki öğretmenlerin daha düşük örgütsel adalet algısına sahip oldukları konusunda benzer bulgulara ulaşmışlardır. Lisansüstü düzeydeki öğretmenlerin özellikle işlemsel adalet boyutunda en düşük ortalamalara sahip oldukları bulgusu dikkat çekmektedir (Dağlı, Baysal ve Korkut, 2013). Bulgulara bakıldığında, örgütsel adaletin öğretmenlerin öğrenim durumu değişkeninden farklı olarak başka etmenlerden de etkilenmiş olabileceği düşünülmektedir. Lisansüstü düzeydeki öğretmenlerin, okullarını liderlik, güdülenme, çatışma, güven, destek, adalet, iletişim ve karar alma gibi pek çok açıdan kuramsal bilgi birikimlerini çalışmakta

oldukları örgütteki uygulamalarla/durumlarla karşılaştırarak yargılama yoluna gitmeleri beklenebilir. Bu bağlamda, farklılıklar veya zıtlıklar olması durumunda, lisansüstü öğretmenlerin adalet algısında düşüş gözlenmesi olasıdır. Araştırmaların bulguları da bu sonucu destekler nitelikte değerlendirilebilir.

Bununla birlikte, öğrenim durumu/düzeyi ile örgütsel adalet ilişkisi ile ilgili olarak daha fazla araştırmanın ortaya konmasının bu konuda daha fazla veri sunacağı ifade edilebilir. Öğretmenlerin karar alma sürecinin '*etkin katılım gösteren*' bir parçası olarak görülmeleri, bilgi paylaşımı ve iletişimde şeffaflık izlenmesi, kaynakların ve görevlerin dağıtılmasında, ödüllendirme ve cezalandırmada hakkaniyetli davranılması hem onların okulun işleyişi ve geleceği ile ilgili bilgilere ulaşmasına ve yöneticilere güvenmelerine ve inanmalarına olanak sağlayacak hem de örgütsel amaçları gerçekleştirmede katkı sunma isteklerini ve bu amaç uğruna harcayacakları emek düzeyini artıracaktır (Cropanzano, Bowen ve Gilliland, 2007:38; Moorman, 1991:845; Söyük, 2007). Öğrenim durumu fark etmeksizin, tüm öğretmenlerde aynı stratejinin izlenmesinin onların, örgütsel bağlılık, örgütsel destek algısı, örgütsel vatandaşlık, iş doyumunu ve örgütsel güven gibi, örgütsel amaçların '*istendik yönde ve düzeyde gerçekleştirilmesi*' açısından işlevsel değişkenlere de olumlu yansımalarının olacağı araştırmalarda ortaya konulmuştur.

Tablo 21'deki bulgulara bakıldığında, hem genel örgütsel sinizm hem de alt boyutlar açısından, lisansüstü düzeydeki öğretmenlerin diğer tüm gruplardan anlamlı biçimde farklılaştığı sonucuna ulaşılmaktadır. Dikkat çekici diğer bir bulgu, öğrenim düzeyinin artmasıyla örgütsel sinizm algısı puanlarının da artmasıdır. Bu bulgular, ilkökul öğretmenlerinin öğrenim durumlarının onların görev yaptıkları okullara yönelik örgütsel sinizm algılarını anlamlı biçimde etkilediğini işaret etmektedir. Öğrenim durumunun eğitim sistemi ve okul yönetimine ilişkin kazanılacak bilgi ve deneyim ile de ilişkilendirilebileceği düşünüldüğünde, öğretmenlerin öğrenim düzeyleri arttıkça örgüte ilişkin olumsuz düşünceler, tutumlar ve davranışlar geliştirme eğilimi taşımaları anlaşılabilir bir sonuç olarak gözükmektedir.

Alanyazında bu bulguyu destekleyen araştırmalara (Ada ve Yarım, 2017; Arslan, 2016; Bölükbaşıoğlu, 2013; Ergen, 2015; Helvacı ve Çetin, 2012; Kalağan ve Güzeller, 2010; Korkut ve Aslan, 2016) ulaşılmaktadır. Arslan'a (2016) göre, tüm alt boyutlarda ve ölçek genelinde lisansüstü öğrenim düzeyindeki öğretmenler lisans mezunu öğretmenlerden daha yüksek sinizm yaşamaktadırlar. Kalağan ve Güzeller (2008: 93) de

yüksek lisans ya da doktora mezunu olan öğretmenlerin, önlisans mezunu olan öğretmenlere göre daha sinik olduklarını; öğrenim düzeyi yüksek olan öğretmenlerin akademik anlamda daha donanımlı hale gelmeleri ve kişisel özellikleri açısından daha sorgulayıcı bir yapıya sahip olmalarının örgütsel sinizmi artırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Kalağan ve Güzeller (2010), sinizm algısının öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaştığını ve Lisansüstü düzeye sahip öğretmenlerin daha sinik tutum ve davranışlar sergiledikleri sonucuna ulaşmıştır. En düşük sinizm, araştırma bulgularına göre, önlisans mezunu öğretmenlerde gözlenmiştir. Bununla birlikte, Helvacı ve Çetin'e (2012) göre, olumsuz tutum ve olumlu tutum açısından en sinik grup 'Eğitim Enstitüsü' mezunu öğretmenler olarak, genel örgütsel sinizm açısından ise önlisans mezunu öğretmenler en sinik grup olarak bulunmuştur. Korkut ve Aslan (2016) ile Ada ve Yarım (2017) da, Arslan (2006) ve Kalağan ve Güzeller'e (2010) benzer biçimde, Lisansüstü mezunu öğretmenlerin daha yüksek sinizm algısına sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Ada ve Yarım (2017) ve Ergen (2015) öğretmenlerin özellikle 'Duyuşsal Sinizm' alt boyutunda anlamlı fark ortaya koyacak algı düzeylerine sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgular, öğrenim düzeyi yükseldikçe, alınan eğitim ve kazanılan deneyimler de dikkate alındığında, daha eleştirel bir tutum ortaya çıkardığını ve öğretmenlerin daha sinik bir tutum içerisine girmelerini düşündürmektedir. Diğer bir ifadeyle, öğretmenler okul örgütüne ilişkin gözlem, deneyim ve bilgi düzeylerini lisansüstü öğrenim sürecinde edindikleri kuramsal ve yeni bilgilerle karşılaştırma ve 'olması gerekenle' 'var olan' arasında bir yargılama yoluna yönelmektedirler. Bu yönelim, örgütsel sinizme zemin oluşturmaktadır. Okul yöneticilerini liderlik, iletişim becerileri, vizyon, güdüleme ve karar alma süreçleri gibi pek çok konuda daha çok eleştirel bir yaklaşımla 'daha bir dikkatle' izlemeleri, meslektaşlar arasında eleştirilerini paylaşmaları ve okulun etkililiğine yönelik umutsuz ve karamsar bir tutum takınmaları sonucunu doğurabilmektedir. Okul yöneticilerinin, bu bulgular ışığında, lisansüstü öğrenim düzeyindeki öğretmenlerin akademik bilgi birikimini yönetime katmalarına olanak tanınmaları, uzmanlık veya akademik ilgi alanlarında onların görüşlerinden yararlanmaları ve karar alma sürecinde kararların nedenleri/dayanaklarını açık biçimde paylaşmaları onların okula yönelik daha olumlu tutum geliştirmelerini, duygusal bağlılık ve doyum düzeylerinin artmasını ve duygusal anlamda kendilerini daha mutlu ve değerli hissedebilmelerini kolaylaştıracaktır. Bu yolla, öğrenim düzeyinin kazanımlarının

örgütsel etkililiğe katkı sunacak biçimde değerlendirilmesi ve çapraz etki alanı oluşturabilmek olasıdır.

4.7. Öğretmenlerin örgütsel mutluluk, örgütsel adalet ve örgütsel sinizm algılarının okuldaki öğretmen sayısı değişkeni açısından karşılaştırılmasına ilişkin bulgular

“Öğretmenlerin örgütsel mutluluk, örgütsel adalet ve örgütsel sinizm algıları okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” biçiminde ifade edilen araştırmanın yedinci alt problemine yanıt bulmak için ilkökul öğretmenlerinin ölçme aracında bulunan tüm maddelere verdikleri yanıtlar okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılarak analiz edilmiş, anlamlı farklılık saptanması durumunda, farkın hangi gruplar ortalamaları arasında oluştuğunu belirlemek için post-hoc testlerinden Scheffe testi tercih edilmiş ve bulgular Tablo 22’de gösterilmiştir.

Tablo 22’de gösterilen, öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının okuldaki öğretmen sayısı değişkeni açısından karşılaştırılması ve Tek Yönlü Varyans Analizine (ANOVA) ilişkin bulgular incelendiğinde, genel örgütsel mutluluk ve ‘Çalışma Koşulları’ alt boyutlarında anlamlı farklılıkların olduğu görülmektedir. Buradan hareketle, eğitim örgütlerinde örgütsel mutluluk kavramının öğretmen sayısından etkilenebileceği düşünülebilir. Genel örgütsel mutluluk algısı ile ilgili grupların aritmetik ortalama puanlarına bakıldığında, 16-30 öğretmenin bulunduğu okulların daha yüksek mutluluk puanlarına sahip oldukları ($\bar{X} = 4,17$), bununla birlikte, en düşük örgütsel mutluluk algısının ise 46 ve daha çok öğretmenin görev yaptığı okullar ($\bar{X} = 3,91$) ile 1-15 öğretmenin bulunduğu okullarda ($\bar{X} = 3,91$) ortaya çıktığı gözlenmektedir. Az sayıda öğretmenin bulunduğu küçük okullarda örgütsel mutluluk algısının görece düşük olmasının arkaplanında, okullardaki etkinliklerin ve sorumlulukların paylaşılmasında her bir öğretmen başına düşen işyükünün ve sorumluluğun fazla olması yatıyor olabilir. Bulgular örgütsel mutluluk algısının okuldaki öğretmen sayısına bağlı olarak anlamlı biçimde farklılaştığını ortaya koymaktadır ($F= 4,534$; $p<0,05$). Anlamlı farklılığın öğretmen sayısı gruplarından hangileri arasında olduğunu belirlemeyi amaçlayan Scheffe testi bulgularına göre, anlamlı farklılık ‘1-15 öğretmen’ – ‘16-30 öğretmen’ ve ‘16-30 öğretmen’ – ‘31-45 öğretmen’ arasındadır. Örgütsel mutluluk algısının 16-30 arası

öğretmenin görev yaptığı okullarda en yüksek düzeye ulaştığı, daha fazla sayıda öğretmenin bulunması durumunda azalma eğilimi gösterdiği dikkati çekmektedir.

Öğretmenlerin örgütsel mutluluk alt boyutlarına ilişkin algılarının öğretmen sayısı değişkenine göre karşılaştırılmasının neticesinde ulaşılan bulgulara bakıldığında, 'Çalışma Koşulları' alt boyutu dışındaki tüm alt boyutlarda öğretmen sayısı grupları arasında anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir ($p > 0,05$). Bu sonuç, alt boyutlara ilişkin örgütsel mutluluk algılarının öğretmen sayısına göre anlamlı farklılaşmadığını işaret etmektedir. Diğer bir ifadeyle, örgütsel mutluluk algısı 'Çalışma Koşulları' alt boyutu dışındaki boyutlarda benzerlik göstermektedir. Tüm alt boyutlarda en yüksek örgütsel mutluluk aritmetik ortalama puanına sahip grup '16-30 öğretmenin' görev yaptığı okullar olmuştur. 46 ve daha fazla sayıda öğretmenin görev yaptığı kalabalık okullar ise en düşük puana sahip gruptur.

Bu durum, kalabalık okullarda çatışma ve uyumsuzluk yaşama olasılığının da artacağı ve bu durumun örgütsel mutluluğa zarar verecek sonuçlara uzanması olasılığı dikkate alındığında, karar vericilerin göz önünde bulundurması gereken bir sonucu ortaya çıkarmaktadır. 'Çalışma Koşullarına' ilişkin örgütsel mutluluk algısının öğretmen sayısı değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin elde edilen bulgular örgütsel mutluluk algısının okuldaki öğretmen sayısına bağlı olarak anlamlı biçimde farklılaştığını ortaya koymaktadır ($F = 7,345$; $p < 0,01$). Görev yaptığı okulun çalışma koşullarından en fazla etkilenen ve mutsuzluk yaşayan grup 1-15 öğretmenin görev yaptığı okullar olarak bulunmuşken, görev yaptığı koşullardan görece en az etkilenen ve/veya memnun olan grup ise 16-30 öğretmenin görev yaptığı okullardır. Scheffe testi bulgularına göre, anlamlı farklılık '1-15 öğretmen' – '16-30 öğretmen', '1-15 öğretmen' – '31-45 öğretmen', '16-30 öğretmen' – '46+ öğretmen' ve '31-45 öğretmen' - '46+ öğretmen' olan okullar arasındadır. Örgütsel mutluluk algısının 16-30 arası öğretmenin görev yaptığı okullarda en yüksek düzeye ulaştığı, daha fazla sayıda öğretmenin bulunması durumunda azalma eğilimi gösterdiği dikkati çekmektedir.

Tablo 22. Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk Algılarının Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkeni Açısından Karşılaştırılması ve Tek Yönlü Varyans Analizine (ANOVA) İlişkin Bulgular

		N	\bar{X}	SS		KT	sd	KO	F	p	Fark
Örgütsel Mutluluk	A 1-15 öğretmen	75	3,91	0,586	GA	4,364	3	1,455	4,534	,004	A-B, B-C
	B 16-30 öğretmen	97	4,17	0,563	Gİ	140,524	438	,321			
	C 31-45 öğretmen	175	4,06	0,533	Toplam	144,888	441				
	D 46+ öğretmen	95	3,91	0,613							
	Toplam	442	4,03	0,573							
Öğretmenlik Mesleği	A 1-15 öğretmen	75	3,79	0,860	GA	5,034	3	1,678	2,059	,105	
	B 16-30 öğretmen	97	4,06	0,788	Gİ	356,889	438	,815			
	C 31-45 öğretmen	175	3,86	0,953	Toplam	361,923	441				
	D 46+ öğretmen	95	3,76	0,949							
	Toplam	442	3,87	0,906							
Yönetici Tutum ve Davranışları	A 1-15 öğretmen	75	3,56	0,992	GA	7,757	3	2,586	2,735	,043	
	B 16-30 öğretmen	97	3,86	0,981	Gİ	413,996	438	,945			
	C 31-45 öğretmen	175	3,81	0,901	Toplam	421,753	441				
	D 46+ öğretmen	95	3,55	1,069							
	Toplam	442	3,72	0,978							
Meslektaş İlişkileri	A 1-15 öğretmen	75	4,10	0,769	GA	3,582	3	1,194	2,315	,075	
	B 16-30 öğretmen	97	4,24	0,775	Gİ	225,897	438	,516			
	C 31-45 öğretmen	175	4,17	0,618	Toplam	229,479	441				
	D 46+ öğretmen	95	3,98	0,786							
	Toplam	442	4,13	0,721							
Çalışma Koşulları	A 1-15 öğretmen	75	3,75	0,754	GA	13,558	3	4,519	7,345	,000	A-B, A-C, B-D, C-D
	B 16-30 öğretmen	97	4,21	0,729	Gİ	269,507	438	,615			
	C 31-45 öğretmen	175	4,10	0,775	Toplam	283,065	441				
	D 46+ öğretmen	95	3,82	0,874							
	Toplam	442	4,01	0,801							
Sınıf Yönetimi	A 1-15 öğretmen	75	4,35	0,532	GA	,744	3	,248	,802	,493	
	B 16-30 öğretmen	97	4,42	0,518	Gİ	135,493	438	,309			
	C 31-45 öğretmen	175	4,35	0,540	Toplam	136,237	441				
	D 46+ öğretmen	95	4,30	0,636							
	Toplam	442	4,35	0,556							
Pozitif Kişilik	A 1-15 öğretmen	75	3,93	0,723	GA	3,705	3	1,235	2,485	,060	
	B 16-30 öğretmen	97	4,22	0,649	Gİ	217,693	438	,497			
	C 31-45 öğretmen	175	4,08	0,730	Toplam	221,398	441				
	D 46+ öğretmen	95	4,05	0,698							
	Toplam	442	4,08	0,709							

Örgütsel mutluluk açısından bakıldığında, alanyazında, öğretmen sayısının mutluluk düzeyleriyle ilişkisini doğrudan araştıran bir çalışmaya (Bulut, 2015) ulaşılabilmiş; bununla birlikte, Turner (2007) iş doyumu ve okul büyüklüğü, Kırık ve Sönmez (2017) iletişim ve genel mutluluk ilişkisi, Döş (2013) öğrencilerin mutlu okulla ilgili görüşleri, Bayar (2015) okullarda çatışma nedenleri, Karakütük, Tunç, Bülbül, Özdem, Taşdan, Çelikkaleli ve Bayram(2014) okullarının büyüklüğü ile okul iklimi arasındaki ilişki, Şahin (2010) okul kültürü ve okul büyüklüğü arasındaki ilişki gibi çalışmaların bulguları bu bağlamda örgütsel mutluluk ile ilişkilendirilebilir. Alanyazında, okuldaki öğretmen ve öğrenci sayısının artmasının, öğretmenler ve örgüt açısından çoğunlukla olumsuz sonuçları olacağına ilişkin bulgularla daha sık karşılaşıldığı ifade edilebilir.

Örgüt büyüklüğünün, işgören sayısı ve görev alanı kapsamı ile ilişkili olarak düşünüldüğünde, kaynaklar, işi yapacak kişi sayısı, etki gücü ve tanınırlık açısından yansımaları ve getirileri olabileceği gibi, örgütün kendi içerisinde belli riskler ve zorlukları da beraberinde getireceği düşünülebilir. Eğitim örgütleri açısından bakıldığında, küçük okullarda işgörenler arası fiziksel ve duygusal mesafenin daha az olması ‘daha samimi, işbirlikçi ve paylaşımcı’ bir kültürün ortaya çıkmasında olumlu etki oluşturmaktadır (Şahin, 2010). Büyük ve daha fazla sayıda öğretmenin görev yaptığı okullarda, öğretmenlerin öğretmenler odasında daha az ‘ortak zaman’ geçirmeleri iletişim kurma, okul yönetimine katılma ve diğer öğretmenleri tanımada zorluklar ortaya çıkarmaktadır. Buna bağlı olarak da, öğretmenleri bilişsel ve duygusal açıdan besleyecek nitelikte ilişkilerin ortaya çıkması veya geliştirilmesi zorlaşmaktadır. Kırık ve Sönmez (2017) de, iletişim ve mutluluk arasındaki ilişkiye odaklandıkları araştırmada, sosyal ilişkileri iyi olan ve buldukları ortamlarda kendilerini daha iyi ifade edebilen kişilerin daha mutlu olduklarını saptamıştır. Koydemir ve Bulgan (2017) ve Biswas-Diener ve Kashdan (2009:785) da sosyal ilişkilerimizin niteliği ve mutluluk düzeyi, üzerinde durmakta örgütün büyüklüğü ve işgören sayısının çok olmasının işgören üzerindeki olası olumsuz etkilerini tartışmaktadırlar. Biswas-Diener ve Kashdan (2009:785) sosyalleşme düzeyinin, mutluluğun önemli bir yordayıcısı olduğunu, mutlu işgörenlerin örgütsel bağlamda daha iyi ilişkiler geliştirdiklerini ve arkadaşlar arasındaki etkileşimin ve paylaşımın ‘olumlu duygulanım’ ve anlam kaynağı yaratabilecek bir potansiyel barındırdığını ifade etmektedir.

İşgörenlerin zamanlarının önemli bir kısmını geçirdikleri çalışma alanları ve örgütler, aynı zamanda birer iletişim alanıdır ve ister doğrudan ister sanal olarak işgörenler etkileşim içerisindedirler (Cooper-Thomas, & Morrison, 2013; Fisher, 2010). Etrafımızdaki kişilerle iletişim kurmak, etkileşim içerisinde çalışmak ve sağlıklı bir iletişim kurabilmek işgörenler açısından önemli ve temel bir gereksinim olarak değerlendirildiğinde, okul yönetimi açısından çok kalabalık öğretmen grubunun içerisinde örgüte olumsuz yansiyabilecek risklerin ortaya çıkma olasılığının daha yüksek olacağı düşünülebilir (Cömert vd., 2008; Şahin, 2010). Bu bağlamda, öğretmenler meslektaşlarıyla iletişim kurmada daha küçük gruplara yönelebilir, çatışma noktaları sıklıkla karşılaşılabılır (Bayar, 2015), okul yöneticileri açısından yönetim süreçlerinde adaletli davranmak zorlaşabilir, sosyalleşme ve sosyal destek kaynağı bulmada sorunlar yaşanabilir veya öğretmenlerin birbirini tanıma ve birlikte iş yapma konusunda yaşanabilecek aksaklıklar örgütün verimliliğini düşürebilir. Bayar (2015) okul müdürlerinin okullardaki çatışmaların en önemli nedeni olarak okul büyüklüğü ve öğretmen sayısını gösterdiklerini saptamıştır. Öğretmenlerin merkezî atama veya görevlendirme yolu ile okullarda göreve başlamaları, farklı arkaplana ve görüşlere sahip işgörenlerin örgüte katılmaları nedeniyle ortaya çıkan kalabalıklaşma sorun ve dolayısıyla mutsuzluk ve tatminsizlik potansiyelini de beraberinde getirmektedir.

Bulut'a (2015) göre, 1-29 öğretmenin görev yaptığı okullarda öğretmenlerin diğer okullara göre daha yüksek örgütsel mutluluk algı düzeyine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmanın bulguları da aynı yöndedir, Bulut (2015) ile tutarlıdır. Öğretmen sayısının, öğrenci sayısı ve derslik sayısına bağlı olarak değiştiği düşünüldüğünde, küçük okullarda sınıflardaki öğrenci sayısının daha az olması, öğretmen – öğrenci, öğretmen – öğretmen ve okul yöneticileri – öğretmen etkileşiminin daha yoğun ve yakın olması (Çoban ve Demirtaş, 2011) da küçük okullarda öğretmenlerin örgütsel mutluluk algısının arkaplanında yatan destekleyici nedenler arasında sayılabilir. Turner (2007:34) de, alanyazındaki bulgulardan hareketle, okuldaki öğretmen sayısının artmasının hem yönetime bir yük ve sorumluluk getirdiğini, grup süreçlerinde her bir öğretmenin payını azalttığını, öğretmenler arasında değişime ve yenilikçi uygulamalara karşı direnç oluşturabildiğini, öğretmenler arasındaki iletişim oranını düşürdüğünü ifade etmektedir. Araştırma bulgularına bakıldığında, 'öğretmen sayısı' değişkeninin özellikle çalışma koşulları alt boyutu açısından anlamlı fark yaratan bir etki oluşturduğu gözlenmektedir.

Buradan hareketle, küçük okulların daha yüksek örgütsel mutluluk algısına sahip olmada etkin bir konumda yerleştirilebileceği söylenebilir. Ayrıca, çok az sayıda öğretmenin olduğu okullarda öğretmen başına düşen görev ve sorumlulukların fazla olacağı, çok kalabalık okullarda öğretmenler arası birliktelik oluşturma ve duygusal paylaşım alanı oluşturacak nitelikte ilişkiler kurmanın zorlaşacağı; öğretmen sayısı 16-30 arasında olan okullarda ise öğretmenler arasındaki uyum düzeyinin, duygusal bağlılığın ve iş doyumunun ve her bir öğretmenin '*okul için değerinin*' yüksek olduğu/olacağı düşünülebilir. İnsanlararası etkileşim üzerine işleyen bir meslek olan öğretmenlik mesleğinin temel etkenlerinden biri olarak duyguların önemini fark edilmesi (Argon, 2015:379; Hascher, 2010; Schutz ve Zembylas, 2009), işgörenler arası sosyal bağların güçlü ve sağlam olması, daha üretken ve örgütsel amaçlara daha çok katkı sunan (Acton ve Glasgow, 2015; Arens ve Morin, 2016; Harter, Schmidt ve Keyes, 2003) öğretmenlerin geleceğe yönelik daha fazla pozitif etkileri düşünüldüğünde, örgütsel mutluluk açısından, öğretmen sayılarının belli bir düzeyde tutulmasının işlevsel bir yaklaşım olacağı değerlendirilebilir.

Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının görev yaptıkları okuldaki öğretmen sayısı değişkeni açısından karşılaştırılması ve Tek Yönlü Varyans Analizine (ANOVA) ilişkin bulgular (Tablo 23), genel olarak 'Örgütsel Adalet', 'Dağıtımsal Adalet', 'İşlemsel Adalet' ve 'Etkileşimsel Adalet' alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı farklılıkların bulunduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmen sayısı gruplarının aritmetik ortalama puanlarına bakıldığında, 46 ve daha fazla sayıda öğretmenin görev yaptığı okullarda görev yapan öğretmenlerin, genel örgütsel adalet ve tüm alt boyutlarda, görev yaptıkları okulda okul yöneticilerini 'en az adil' bulan grup olduğu söylenebilir. Scheffe testi bulgularına göre, tüm alt boyutlarda ve genel örgütsel adalet algısı ile ilgili olarak, anlamlı farklılık '16-30 öğretmen'-'46+ öğretmen' ve '31-45 öğretmen'-'46+ öğretmen' olan okullar arasındadır. Buradan hareketle, eğitim örgütlerinde örgütsel adalet kavramının öğretmen sayısından etkilendiği ve öğretmen sayısının adalet algısında önemli etki yaptığı düşünülebilir. Öğretmen sayısı arttıkça, okul yöneticilerinin adaletli davranmaları güçleşmekte ve örgütsel adalet algısı düşüş göstermektedir.

Tablo 23. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algılarının Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkeni Açısından Karşılaştırılması ve Tek Yönlü Varyans Analizine (ANOVA) İlişkin Bulgular

		N	\bar{X}	SS		KT	sd	KO	F	p	Fark
Örgütsel Adalet	A 1-15 öğretmen	75	3,80	0,875	GA	9,333	3	3,111	4,373	,005	B-D, C-D
	B 16-30 öğretmen	97	3,99	0,780	Gİ	311,631	438	,711			
	C 31-45 öğretmen	175	3,92	0,839	Toplam	320,964	441				
	D 46+ öğretmen	95	3,59	0,887							
	Toplam	442	3,85	0,853							
Dağıtimsal Adalet	A 1-15 öğretmen	75	3,84	0,838	GA	8,900	3	2,967	4,399	,005	B-D, C-D
	B 16-30 öğretmen	97	4,04	0,756	Gİ	295,426	438	,674			
	C 31-45 öğretmen	175	3,95	0,816	Toplam	304,327	441				
	D 46+ öğretmen	95	3,64	0,879							
	Toplam	442	3,88	0,831							
İşlemsel Adalet	A 1-15 öğretmen	75	3,75	0,948	GA	9,941	3	3,314	4,043	,007	B-D, C-D
	B 16-30 öğretmen	97	3,95	0,827	Gİ	359,017	438	,820			
	C 31-45 öğretmen	175	3,86	0,910	Toplam	368,958	441				
	D 46+ öğretmen	95	3,53	0,937							
	Toplam	442	3,79	0,915							
Etkileşimsel Adalet	A 1-15 öğretmen	75	3,96	0,910	GA	13,243	3	4,414	5,509	,001	B-D, C-D
	B 16-30 öğretmen	97	4,13	0,851	Gİ	350,951	438	,801			
	C 31-45 öğretmen	175	4,09	0,860	Toplam	364,193	441				
	D 46+ öğretmen	95	3,68	0,986							
	Toplam	442	3,99	0,909							

Örgütsel adalet alt boyutları bulgularına bakıldığında, ‘Dağıtimsal Adalet’ ile ilgili olarak özellikle 46+ öğretmenin görev yaptığı okullarda adaleti sağlamada, kaynakları, görevleri ve sorumlulukları adil biçimde paylaştırmada sorunların daha sık ve yoğun yaşandığı düşünülebilir. Kalabalık öğretmen gruplarının bulunduğu okullarda, öğretmenlerin farklı yargı, inanç ve yaklaşımlara sahip öğretmenler arasında okul

yöneticilerinin örgütsel adaleti sağlamasını zorlaştırıcı durumların ve nedenlerin daha yoğun olarak gözlenebileceği ifade edilebilir. Bu ifadeden hareketle, kişi sayısı arttıkça, kaynakların dağıtılmasında dikkate alınması gereken veri sayısı artacağından, okul yöneticilerinin daha çok zorlanacağı ve daha titiz davranmaları gerektiği anlaşılabilir.

‘İşlemsel Adalet’ ve ‘Etkileşimsel Adalet’ alt boyutlarına ilişkin bulgular da, benzer biçimde, 46+ öğretmenin görev yaptığı okullardaki öğretmenlerin, yöneticilerinin işlemlere ve etkileşime dayalı olarak adaleti gözetme, adil olma ve adaletli biçimde uygulama açısından, diğer gruplarla karşılaştırıldığında, daha düşük düzeyde adil olarak algıladıklarını işaret etmektedir. Örgütsel kararların nasıl, neyi gözeterek, hangi esaslara uyularak ve kimlerle alındığına ilişkin bir algı olarak da tanımlanabilecek işlemsel adalet, karar alma süreçleri ile ilgilidir. İşgörenlerin dikkati, bu süreçte izlenen stratejiler ve metotlar üzerindedir, kararlara bağlı olarak ortaya çıkacak dağıtımın/kazanımların niteliği bu durumda kararın ‘nasıl alındığı’ ile ilişkilendirilir. Söyük (2007) ve Cropanzano, Bowen ve Gilliland (2007:38) işlemlerde adil davranıldığına yönelik olumlu algılamının işgörenlerin örgüte bağlılık ve sadakat düzeyleri ve örgütsel amaçlara katkı sunmaya isteklilik düzeyini artırıcı etki yapabildiğini belirtmektedirler. Çok kalabalık okullarda, tüm öğretmenlerin karar alma sürecine dâhil edilmeleri çoğu zaman zor olabilir veya yönetim açısından işlevsel bir yaklaşım olarak görülmeyebilir. Bu bağlamda, bireysel anlamda, öğretmenlerin işlemsel adalet algısında bir düşüşün ortaya çıkması olasıdır.

Etkileşimsel açıdan bakıldığında, öğretmen sayısının artmasıyla birlikte, okul yöneticilerinin tüm öğretmenlere ‘*aynı oranda ve sıklıkta*’ ulaşmasının da zorlaşacağı, kendi düşüncelerine yakın duran öğretmenlerle daha fazla etkileşime girebilecekleri ve dolayısıyla diğer öğretmenler tarafından ‘yanlı ve taraflı bir yönetici’ olarak algılanabileceği öngörülebilir. Tablo 23’teki bulgular, öğretmen sayısı otuz ve otuzdan az olan okullarda adalet algısının daha olumlu olduğunu, öğretmen sayısının artmasıyla adalet algısının düşüş gösterdiğini de ortaya koymaktadır. Özellikle 46 ve daha fazla öğretmenin görev yaptığı kalabalık okullarda işlemsel adalet ve etkileşimsel adalet algısındaki keskin düşüş dikkati çekmektedir. Bu bulgunun ortaya çıkmasında, okul yöneticilerinin okuldaki tüm öğretmenleri iyi tanımada zorlanmaları, işlemlerde belli çıkar gruplarının gereksinimlerini incelemeleri ve öğretmenlerle daha az etkileşimde bulunmaları etkili olmuş olabilir. Buradan hareketle, kırk altı ve daha fazla sayıda

öğretmenin aynı okul içerisinde görev yapmaları, örgüt açısından olumsuz bir koşul olarak görülebilir.

Öğretmen sayısı değişkeni ve örgütsel adalet açısından alanyazındaki bulgulara bakıldığında, bu araştırma bulgularının mevcut araştırmalarda ulaşılan bulgularla tutarlılık gösterdiği sonucuna ulaşılabilir. Polat ve Celep (2008) öğretmen sayısı örgütsel adalet algısında önemli bir fark kaynağı olarak bulmuştur. Örgütsel adalet geneli ve alt boyutların tümünde anlamlı fark oluşturacak derecede etkiye sahip bir değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen sayısı arttıkça örgütsel adalet algısında bir düşüş/azalma göze çarpmaktadır. Cömert ve diğerleri (2008) de öğretmen sayısının örgütsel adalet algısında anlamlı fark yaratabildiğini ortaya koymuşlardır. Alkış ve Güngörmez (2015) de örgütsel adalet algısı ve performans ilişkisini inceledikleri araştırmada örgütsel adaletin 10-20 arası öğretmeni olan okullarda en yüksek düzeyde algılandığı ve öğretmen sayısı arttıkça örgütsel adalet algısında düşüş gözlemlendiği sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmanın “okuldaki öğretmen sayısının belli bir sayıyı aşması durumunda, örgütsel adalet algısının düşüş göstereceği” bulgusu Polat ve Celep (2008), Cömert ve diğerleri (2008), Alkış ve Güngörmez (2015) ile aynı yönde işaretler barındırmaktadır. Yılmaz (2010) ise öğretmen sayısı değişkenine göre yaptığı analizler neticesinde, 1 – 50 öğretmenin görev yaptığı okullar ile 51+ öğretmen olan okulların benzer düzeyde örgütsel adalet algısına sahip olduklarını ve gruplar arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığını bulgulamıştır.

Adalet algısında oluşturacağı etki bakımından değerlendirme yapıldığında, okuldaki öğretmen sayısındaki artış ile birlikte iletişim sorunları, farklı branşlar veya zümre öğretmenleri arasında oluşabilecek eşgüdüm zorluğu ve oluşabilecek çıkar gruplarının varlığı örgüt işleyişini sekteye uğratabilecek çatışmalar, uzaklaşmalar, sinizm ve tükenmişlik gibi olumsuzlukların öncülü olabilir (Cömert vd., 2008). Kalabalık okullarda birbirini ismen tanımayan veya hangi branş/sınıfın öğretmeni olduğunu bilmeyen öğretmenlerin varlığı, bu durumda, örgütsel adalet algısını da doğrudan etkileyecek bir veri olarak durmaktadır. Kalabalık okullarda yöneticilerin kaynakları, görevleri ve sorumlulukları ‘adil olarak dağıtmada’ sıkıntılar yaşaması oldukça muhtemeldir. Belli sayıdaki/orandaki kaynakların, nöbetlerin ve derslerin dağıtımını, sosyal kulüplerin sorumlularının belirlenmesi, okul dışı etkinliklere görevlendirmeler ve okul içi diğer kurullarda görev alacakların belirlenmesi gibi işlemlerde okul yöneticilerinin daha

dikkatli olmaları, öğretmenleri eşit oranda tanımaları, deneyimleri ve uzmanlık alanlarını dikkate alarak görevlendirmelerin yapılması kalabalık okullarda örgütsel adalet algısını yükseltebilir.

Öğretmenlerin örgütsel sinizm algılarının görev yaptıkları okuldaki öğretmen sayısı değişkeni açısından karşılaştırılması ve Tek Yönlü Varyans Analizine (ANOVA) ilişkin bulgular (Tablo 24) incelendiğinde, genel olarak 'Örgütsel Sinizm', 'Çalışanların Kararları Uygulamalara Katılımı', 'Okula Karşı Olumsuz Tutum', 'Çalıştığı Kurumdan Uzaklaşma' ve 'Performansı Düşüren Etkenler' alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Öğretmen sayısı gruplarının aritmetik ortalama puanlarına bakıldığında, 46 ve daha fazla sayıda öğretmenin olduğu okullarda görev yapan öğretmenlerin, genel örgütsel sinizm ve tüm alt boyutlarda, en yüksek örgütsel sinizm yaşayan ve en olumsuz tutuma sahip grup olduğu söylenebilir. 31-45 öğretmenin görev yaptığı okulların örgütsel sinizm ortalama puanı en düşük gözükmekte ve bu okullarda daha düşük düzeyde sinizm yaşandığı anlaşılmaktadır.

Tablo 24'deki bulgular, genel 'Örgütsel Sinizm' algısının, öğretmen sayısı değişkenine göre, anlamlı biçimde farklılaştığını ortaya koymaktadır ($F=7,345$; $p<0,01$). Scheffe testi bulgularına göre, 'Çalışanların Kararları Uygulamalara Katılımı' alt boyutunda '16-30 öğretmen' – '46+ öğretmen'; 'Performansı Düşüren Etkenler' alt boyutunda '31-45 öğretmen' – '46+ öğretmen' arasında ve genel örgütsel sinizm ve diğer alt boyutlarda '16-30 öğretmen' – '46+ öğretmen' ile '31-45 öğretmen' – '46+ öğretmen' olan okullar arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle, eğitim örgütlerinde örgütsel sinizm kavramı üzerinde öğretmen sayısı değişkeni anlamlı farklılık oluşturacak potansiyele sahip bir değişken olarak düşünülebilir. Öğretmen sayısı arttıkça, okul yöneticilerinin adaletli davranmaları, öğretmenlere birliktelik ruhu ve vizyon benimsetmeleri, tüm öğretmenleri desteklemeleri ve güdülemeleri, onları karar alma sürecine dahil etmeleri ve tutarlı hareket etmeleri güçleşebileceğinden öğretmenlerin örgütsel sinizm algılarının yükselebileceği varsayılabilir.

Tablo 24. Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Algılarının Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkeni Açısından Karşılaştırılması ve Tek Yönlü Varyans Analizine (ANOVA) İlişkin Bulgular

		N	\bar{X}	SS		KT	sd	KO	F	p	Fark
Örgütsel Sinizm	A 1-15 öğretmen	75	2,48	0,851	GA	15,656	3	5,219	8,622	,000	B-D, C-D
	B 16-30 öğretmen	97	2,30	0,803	Gİ	265,114	438	,605			
	C 31-45 öğretmen	175	2,22	0,733	Toplam	280,771	441				
	D 46+ öğretmen	95	2,70	0,773							
	Toplam	442	2,38	0,798							
Çalışanların Kararları Uygulamalara Katılımı	A 1-15 öğretmen	75	1,92	0,702	GA	5,890	3	1,963	3,996	,008	B-D
	B 16-30 öğretmen	97	1,84	0,637	Gİ	215,200	438	,491			
	C 31-45 öğretmen	175	1,94	0,690	Toplam	221,090	441				
	D 46+ öğretmen	95	2,17	0,778							
	Toplam	442	1,96	0,708							
Okula Karşı Olumsuz Tutum	A 1-15 öğretmen	75	2,09	1,147	GA	20,991	3	6,997	6,969	,000	B-D, C-D
	B 16-30 öğretmen	97	1,97	0,979	Gİ	439,773	438	1,004			
	C 31-45 öğretmen	175	1,80	0,858	Toplam	460,764	441				
	D 46+ öğretmen	95	2,37	1,140							
	Toplam	442	2,01	1,022							
Çalıştığı Kurumdan Uzaklaşma	A 1-15 öğretmen	75	2,48	0,988	GA	16,068	3	5,356	6,217	,000	B-D, C-D
	B 16-30 öğretmen	97	2,23	0,985	Gİ	377,329	438	,861			
	C 31-45 öğretmen	175	2,21	0,883	Toplam	393,397	441				
	D 46+ öğretmen	95	2,67	0,900							
	Toplam	442	2,36	0,944							
Performansı Düşüren Etkenler	A 1-15 öğretmen	75	2,96	1,060	GA	21,230	3	7,077	7,148	,000	C-D
	B 16-30 öğretmen	97	2,76	1,009	Gİ	433,649	438	,990			
	C 31-45 öğretmen	175	2,58	0,986	Toplam	454,878	441				
	D 46+ öğretmen	95	3,14	0,944							
	Toplam	442	2,80	1,016							

p = < .05

Genel örgütsel sinizm açısından bakıldığında, 46 ve daha fazla sayıda öğretmenin olduğu okullarda örgütsel sinizm algısının anlamlı biçimde yükseldiği gözlenmektedir. Buradan hareketle, öğretmen sayısındaki artışın okul içerisinde gerilimi, çatışmayı, inanç zayıflamasını, farklı durumlar ve uygulamalar hakkında yakınma davranışlarını ve örgütten ve meslektaşlardan uzaklaşma düşüncesini arttıran ve kuvvetlendiren bir etki yarattığı düşünülebilir. Öğretmen sayısının fazlalığının öğretmenler ve yöneticiler arasında –muhtemelen öğretmen grupları arasında da– iletişim sorunları ortaya çıkaracağı (Bozbayındır ve Kayabaşı, 2014; Cömert vd., 2008; Doğan ve Uğurlu, 2014; Turner, 2007; Uzun ve Ayık, 2016) düşünüldüğünde, örgütsel sinizmin bu tür okullarda daha yüksek olacağı öngörülebilir. Öğretmen sayısı değişkeni bu durumda, örgütsel sinizm algısı üzerinde etkili bir değişken olarak yorumlanabilir. Yönetimin esasında bir ‘*kararlar alma ve uygulama süreçleri devr-i daimi*’ olarak tanımlanabileceğinden yola çıkılarak, karar alma sürecine katılma öğretmenlerin okula yönelik olumlu bir algıya yönelme aracı da olabilir. Öğretmen sayısının çok fazla olduğu okullarda karar alma sürecine tüm öğretmenlerin katılması yönetim açısından bazı zorluklar doğuracağından, sayının belli bir düzeyde tutulmasının örgütsel sinizm nedenlerini de belli düzeyde tutacaktır. Katılımın sağlandığı okullarda öğretmenler kendilerini ‘değer verilen’ kişiler olarak algılayacak, kararların uygulanmasına daha olumlu yaklaşacak, meslektaşları, yöneticileri ve öğrenci aileleriyle daha sağlıklı ilişkiler geliştirecek, okul gelişimine daha istekli katkıda bulunacak ve olumlu beklentiler/düşünceler içerisinde olacaktır.

Alanyazındaki bulgulara bakıldığında, örgütsel sinizm ve öğretmen sayısı ilişkisini araştıran çalışmaların (Arslan, 2016; Bozbayındır ve Kayabaşı, 2014; Doğan ve Uğurlu, 2014) sınırlı olduğu gözlenmektedir. Örgütsel sinizm açısından, Arslan’a (2016) göre, görev yapılan kurumdaki öğretmen sayısı ‘Çalıştığı Kurumdan Uzaklaşma’ alt boyutu ve ‘Örgütsel Sinizm’ geneli için anlamlı farklılık kaynağı olarak bulunmuştur. Arslan’a (2016) göre 31 ve üzeri öğretmenin görev yaptığı okulların örgütsel sinizm algı düzeyi aritmetik ortalama puanları daha düşük bulunmuştur. Arslan’ın (2016) bulguları ile bu araştırmanın bulguları benzerlik göstermekle birlikte, bu araştırma 46 ve daha fazla sayıda öğretmenin bulunduğu okullarda diğer gruplarla karşılaştırıldığında, daha yüksek sinizm yaşandığını da ortaya koymaktadır. Bir diğer çalışmada, Doğan ve Uğurlu (2014) 16-30 arası öğretmen sayısına sahip okullardaki örgütsel sinizm algısını, bu araştırmanın bulgularıyla benzer biçimde, tüm alt boyutlarda en düşük olarak bulmuştur. Doğan ve Uğurlu’ya (2014) göre 31 ve üzeri öğretmenin görev yaptığı okullarda

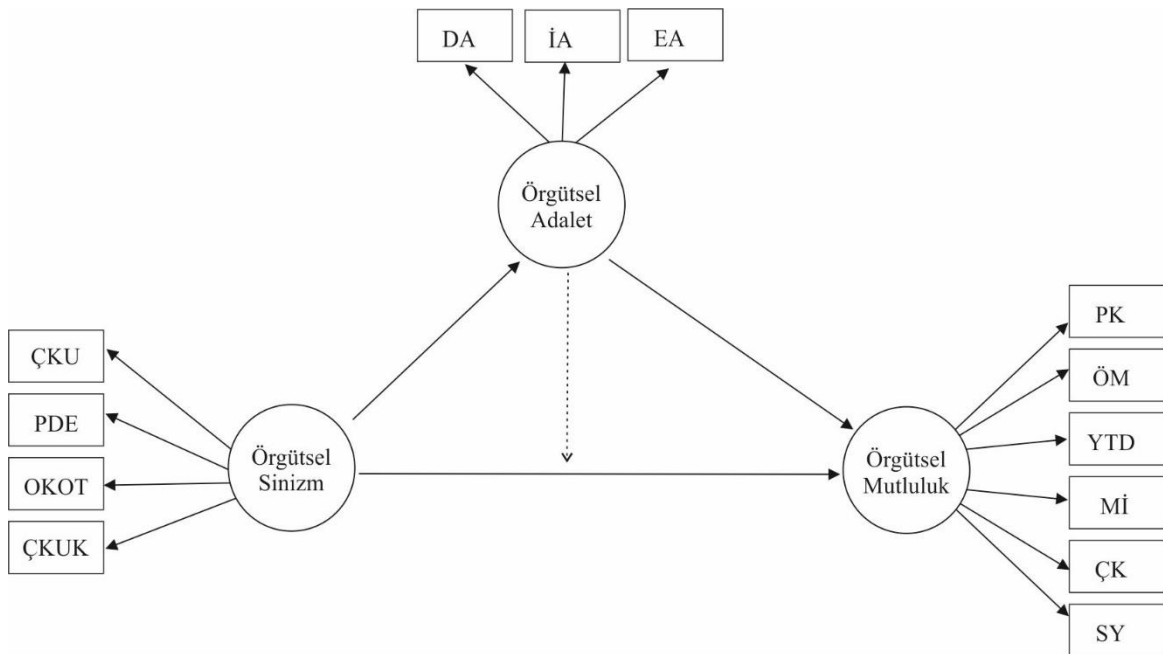
öğretmenler en yüksek sinizm algısına sahiptir. Bu araştırma bulguları, Doğan ve Uğurlu'nun (2014) sonuçları ile tutarlı gözükmemektedir.

Bozbayındır ve Kayabaşı (2014) da örgütsel sinizmin nedenleri ve etkileri üzerine nitel çalışmalarında, okul yöneticilerinin adaletli davranmadıklarına yönelik algının, öğretmenlere göre, örgütsel sinizmin önemli bir öncülü olduğu ve öğretmenlerin yöneticilerden özellikle kendilerine, çalışmalarına veya emeğe değer verilmesini ve adil bir yönetim izlemelerini bekledikleri belirlenmiştir. Yine, okulda öğretmenler arasındaki siyasi görüş farklılıkları ve çatışmaların da örgütsel sinizmi besleyen nedenler olduğu belirlenmiştir (Bozbayındır ve Kayabaşı, 2014). Bu yönüyle bakıldığında, öğretmen sayısı değişkenindeki artışın örgütsel sinizmi artıracak çatışma, muhalefet, sessizlik, tükenmişlik, adaletsizlik gibi olumsuzlukların örgüte zarar verme potansiyelini artıracakı düşünülebilir. (Polat ve Celep, 2008; Cömert vd. 2008). Ayrıca, öğretmen sayısının artmasının okuldaki işleyişi daha karmaşık hale getirebileceği, öğretmenler ile yöneticiler arasındaki iletişimi zayıflatacağı, ortaya çıkabilecek 'beklentilerin karşılanmaması durumuna' bağlı olarak öğretmenlerin bilişsel olarak negatif düşünce ve inançlara, duyuşsal olarak öfke, hiddet, nefret, mutsuzluk ve gerginlik hislerine ve bir sonraki aşamada davranışsal açıdan okul dışında veya içinde okulla ilgili yakınmalara, işi gerektiği gibi yerine getirmemeye veya görev ve sorumluluk almaktan kaçınma davranışlarına da yönelebileceği düşünülebilir. Bu anlamda değerlendirme yapıldığında, örgütsel bütünleşmenin ve birlikteliğin sağlanmasının da sağlıklı iletişime dayalı olarak geliştirilebileceği varsayımından hareketle, öğretmen sayısının belli limitlerde tutulmasının örgütsel verimlilik ve etkililik açısından kritik bir karar olabileceği de ifade edilebilir.

4.8. Örgütsel sinizmin örgütsel mutluluğa etkisinde örgütsel adaletin aracılık rolüne ilişkin bulgular

“Örgütsel sinizmin örgütsel mutluluğa etkisinde örgütsel adaletin aracılık rolü nedir?” biçiminde ifade edilen araştırmanın sekizinci alt problemine yanıt bulmak için Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) kullanılmıştır.

Yapısal eşitlik modellemesinde beş temel adım izlenmelidir. Bunlar model belirleme, model tanımlama, model tahmini, modelin test edilmesi ve modeli modifikasyonudur (Bayram, 2013:51). Bu araştırma kapsamında, örgütsel adaletin aracılık rolüne ilişkin kuramsal bilgiler ve bulgular ışığında araştırmacı tarafından kavramsal bir model oluşturulmuştur. Araştırmanın kavramsal modeli Şekil 24’de gösterilmiştir.



Şekil 24. Araştırma yapısal modeli

DA: Dağıtımsal Adalet, İA: İşlemsel Adalet, EA: Etkileşimsel Adalet, ÇKU: Çalıştığı Kurumdan Uzaklaşma, PDE: Performansı Düşüren Etkenler, OKOT: Okula Karşı Olumsuz Tutum, ÇKUK: Çalışanların Kararları Uygulamalara Katılımı; PK: Pozitif Kişilik, ÖM: Öğretmenlik Mesleği, YTD: Yönetici Tutum ve Davranışları, Mİ: Meslektaşlararası İletişim, ÇK: Çalışma Koşulları, SY: Sınıf Yönetimi

Model, örgütsel sinizmin örgütsel adalet algısını ve örgütsel mutluluk düzeyini doğrudan etkilediği, örgütsel adaletin örgütsel mutluluk düzeyini doğrudan etkilediği, ayrıca örgütsel adaletin örgütsel sinizm algısı ile örgütsel mutluluk düzeyi arasındaki ilişkide aracılık rolünün bulunduğu varsayılmaktadır. Değişkenlere bakıldığında örgütsel sinizm egzogen / dışsal / bağımsız değişken olarak tanımlanırken, örgütsel adalet ve

örgütsel mutluluk endojen / içsel / bağımlı değişkenler olarak modelde yer almaktadırlar. Örgütsel adalet ayrıca aracı değişken rolünü de oynamaktadır.

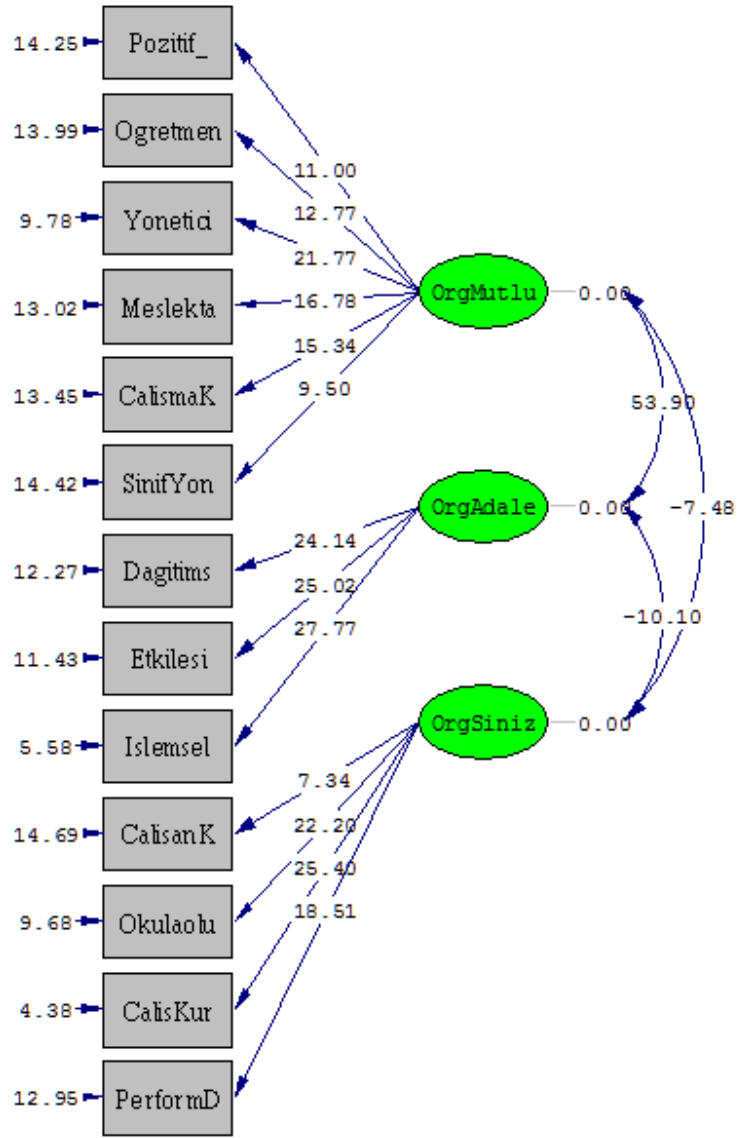
Model incelendiğinde, örgütsel sinizm gizil değişkeni ile ilgili dört gözlenen değişken, örgütsel mutluluk gizil değişkeni ile ilgili altı gözlenen değişken ve örgütsel adalet gizil değişkeni için üç gözlenen değişken yapısal modelde yer almaktadır. Yapısal modelde yer alan gizil değişkenlere ait betimsel istatistikler ve değişkenler arası Pearson Korelasyon katsayılarına ilişkin bulgular Tablo 25’de verilmiştir.

Tablo 25. Araştırmanın Ölçüm Modelinde Yer Alan Gizil Değişkenlere Ait Betimsel İstatistikler ve Pearson Korelasyon Katsayılarına İlişkin Bulgular

	SS	Örgütsel Mutluluk	Örgütsel Adalet	Örgütsel Sinizm	
Örgütsel Mutluluk	4,027	,5732	1		
Örgütsel Adalet	3,846	,8531	,741**	1	
Örgütsel Sinizm	2,385	,7979	-,336**	-,483**	1

*p<0.01

Tablo 25 incelendiğinde, örgütsel mutluluk ile örgütsel adalet arasında yüksek düzeyde ve pozitif bir ilişki, örgütsel mutluluk ile örgütsel sinizm arasında ise orta düzeyde negatif bir ilişki olduğu görülmektedir. Örgütsel adalet ve örgütsel sinizm arasında da orta düzeyde negatif bir ilişki bulunmaktadır. Örgütsel adalet ve örgütsel mutluluk birbirini destekleyici nitelikte ilişkilere sahipken, örgütsel sinizm hem örgütsel adalet hem de örgütsel mutluluk algısını ‘azaltıcı ve düşürücü’ bir etki oluşturmaktadır.

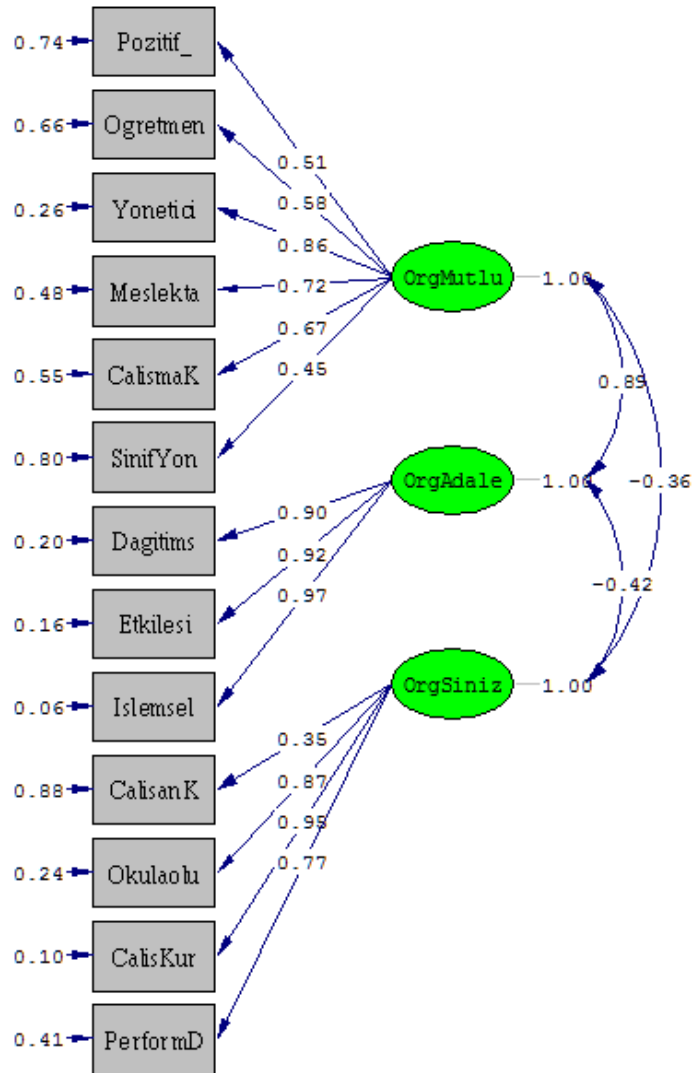


Chi-Square=223.11, df=62, P-value=0.00000, RMSEA=0.140

Şekil 25. Ölçüm Modeline ait Path Diyagramı T-değerleri

Bu tanımlamadan sonraki aşamada, gizil ve gözlenen değişkenler arasındaki bütün ilişkiler serbest bırakılarak ölçüm modeli test edilmiştir. Ölçme modeli path diyagramı ve t-değerlerine bakılmış, bulgular Şekil 25’de gösterilmiştir. T-değerleri kurgulanan modeldeki maddelerin yapıdaki diğer maddeler ile uyumuna işaret etmektedir ve uyum problemi olan maddeler kırmızı renkte gösterilmektedir (Seçer, 2015:98). Şekil incelendiğinde, ölçüm modeli t-değerlerinin 7,34 ile 27,77 arasında değiştiği, kırmızı ok ile gösterilen değer olmadığı sonucu gözlenmektedir. Bu bulgulardan hareketle, tüm t-değerlerinin .01 düzeyinde anlamlı bulunduğu sonucuna varılabilir. Sonraki adımda, ölçüm modelinin standardize

edilmiş tahmin sonuçlarına bakılmış, bulgular Şekil 26’da verilmiştir. Gözlenen değişkenlere ait faktör yük değerlerinin .30’dan yüksek olduğu ve model uyumunun doğrulandığı söylenebilir. Bununla birlikte, hata varyanslarına bakıldığında, yalnızca bir boyutun, ‘CalisanK[Çalışanların Kararları Uygulamalara Katılımı]’ alt boyutunun, yüksek hata varyansına sahip olmakla birlikte, model t-değerlerinde ilgili değişkenin anlamlı sonuç vermesine dayalı olarak (Çokluk ve diğerleri, 2014) modelde kalması uygun görülmüştür.



Chi-Square=223.11, df=62, P-value=0.00000, RMSEA=0.140

Şekil 26. Ölçüm Modeline ait Path Diyagramı Standardize Edilmiş Sonuçlar

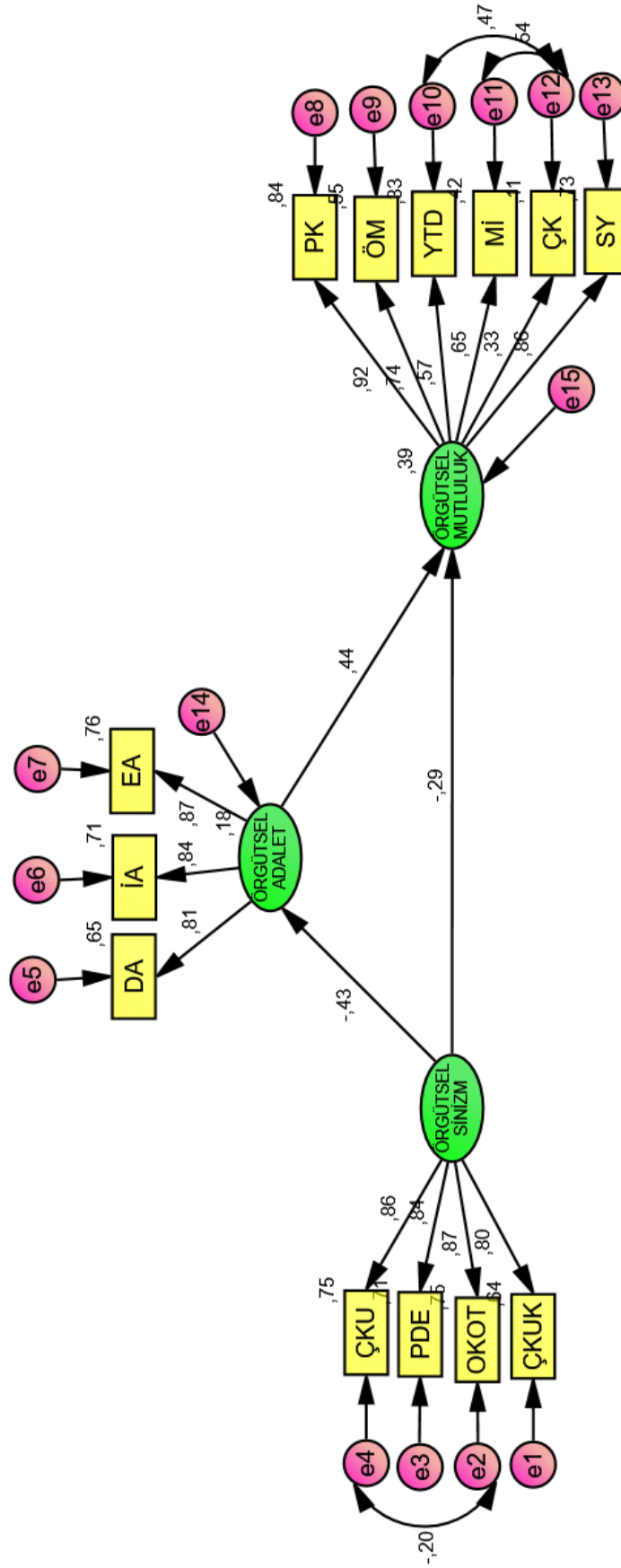
Ölçüm modelinin uyum iyiliğine ilişkin sonuçlar Tablo 26’da verilmiştir. Tabloda yer alan uyum iyiliği değerlerine bakıldığında, RMSEA değerinin mükemmel uyumu işaret ettiği, diğer indekslerin ise kabul edilebilir/iyi uyum gösterdikleri söylenebilir. Bu bulgulardan hareketle, üç gizil ve toplam on üç gözlenen değişkenin yer aldığı yapısal eşitlik modellemesine geçilmiş, bulgular raporlanmıştır. Araştırma modeline ilişkin YEM analizi sonucu elde edilen yol diyagramı Şekil 27’de sunulmuştur.

Tablo 26. Araştırmanın Ölçüm Modeline İlişkin Elde Edilen Uyum İyiliği Göstergeleri

İndeks	Araştırma Ölçüm Modeli	
χ^2	223,11	
Sd	62	
χ^2/Sd	3,598	Kabul Edilebilir
Non-Normed Fit Index (NNFI)	0,89	Kabul Edilebilir
Comparative Fit Index (CFI)	0,92	Kabul Edilebilir
Goodness of Fit Index(GFI)	0,88	Kabul Edilebilir
Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)	0,140	Mükemmel
Root Mean Square Residual (RMR)	0,074	Kabul Edilebilir
Standardized Root Mean Square Residual (SRMR)	0,015	Kabul Edilebilir

Kaynak: Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller (2003); Çokluk vd., (2014); Özabacı (2011); Hair, Black, Babin ve Anderson (2010); Seçer (2015); Byrne (2016)

Yol analizi sonuçlarının değerlendirilmesinde bakılması gereken önemli ölçütlerden biri uyum iyiliği değerleridir (Byrne, 2016). Test edilen modelin uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmada yapısal eşitlik modellemesine ait uyum iyiliği değerleri Tablo 27’de verilmiştir. Tablo 27 incelendiğinde araştırma modeline ilişkin YEM analizi sonucu elde edilen uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir aralık içerisinde olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle, bu değerlere genel bakıldığında yapısal eşitlik modelinin doğrulandığı ifade edilebilir. Modele ilişkin tahmin değerleri Tablo 28’de verilmiştir.



Şekil 27. Araştırma Modeline İlişkin Yol Analizi Sonuçları

Tablo 27. Yapısal Eşitlik Modeline İlişkin Elde Edilen Uyum İyiliği Göstergeleri

İndeks	Yapısal Eşitlik Modellemesi	
χ^2	218,319	
Sd	60	
χ^2/Sd	3,689	Kabul Edilebilir
Tucker-Lewis Index (TLI)	0,959	Kabul Edilebilir
Comparative Fit Index (CFI)	0,968	Kabul Edilebilir
Goodness of Fit Index(GFI)	0,923	Kabul Edilebilir
Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)	0,066	Kabul Edilebilir
Root Mean Square Residual (RMR)	0,078	Kabul Edilebilir
Standardized Root Mean Square Residual (SRMR)	0,061	Kabul Edilebilir

Kaynak: Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller (2003); Çokluk vd., (2014); Özabacı (2011); Hair, Black, Babin ve Anderson (2010); Seçer (2015); Byrne (2016)

Tablo 28. Araştırma Modeline İlişkin Tahmin Sonuçları

Değişkenler Arasındaki İlişkiler			B	β	S.E.	C.R.(t)	p
Örgütsel Adalet	<---	Örgütsel Sinizm	-,440	-,432	,039	-11,288	***
Örgütsel Mutluluk	<--	Örgütsel Adalet	,575	,443	,049	11,780	***
Örgütsel Mutluluk	<--	Örgütsel Sinizm	-,383	-,290	,047	-8,092	***

$\chi^2=218,319$; $sd=60$ (***) $p<.05$)

Yol analizi sonuçları değerlendirildiğinde araştırma değişkenleri arasında çizilen yolların anlamlı olduğu görülmektedir ($p<0,001$; $p<0,01$). Standardize edilmiş yol katsayıları ,33 - ,92 arasında değişmektedir. Örgütsel sinizm ve örgütsel adalet, birlikte, örgütsel mutluluk algısındaki toplam varyansın %39'unu açıklamaktadır. Tablo 28'de yer alan tahmin sonuçlarına bakıldığında, ilkökul öğretmenlerinin örgütsel sinizm algılarının onların örgütsel adalet algılarını negatif yönde anlamlı biçimde yordadığı belirlenmiştir ($\beta= -,432$; $t=-11,288$; $p<.05$). Ayrıca, öğretmenlerin örgütsel sinizm algısı örgütsel adalet algısındaki varyansın %18'ini açıklamaktadır. Örgütsel sinizm, aynı zamanda, öğretmenlerin örgütsel mutluluk algısı düzeyinin de anlamlı bir yordayıcısı olarak

bulunmuştur ($\beta = -.290$; $t = -8,092$; $p < .05$). Örgütsel sinizm, örgütsel mutluluk algısını negatif yönde anlamlı biçimde yordamakta ve örgütsel mutluluk algısındaki toplam varyansın yaklaşık %8'ini açıklamaktadır.

Örgütsel adalet ile ilgili tahmin sonuçlarına bakıldığında ise öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının onların örgütsel mutluluk algılarını pozitif yönde anlamlı biçimde yordadığı belirlenmiştir ($\beta = .443$; $t = -11,780$; $p < .05$). Ayrıca, model bir bütün olarak alındığında ise örgütsel mutluluktaki varyansın %39'unu açıklamaktadır.

Yapısal eşitlik modellemesinde, ayrıca, alt problem olarak belirlenen 'Örgütsel sinizmin örgütsel mutluluğa etkisinde örgütsel adaletin aracılık rolü nedir?' ifadesine dayalı olarak, geliştirilen modelde aracı değişken olarak belirlenen örgütsel adaletin aracılık etkisi de hesaplanmıştır. Bir değişken, bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasındaki ilişkinin yönünü veya boyutunu etkilediğinde aracı değişken niteliği kazanabilir (Bayram, 2013). Bu araştırma kapsamında geliştirilen modellemede üç gizil değişkenin varlığı ve kuramsal anlamda aracı değişken olarak konumlandırılan örgütsel adaletin örgütsel sinizm – örgütsel mutluluk ilişkisini etkileme potansiyeline ilişkin kanıtlar dikkate alınmıştır.

Yapısal eşitlik modellemesinde etkiler 'doğrudan etki', 'Dolaylı etki' ve 'Toplam etki' olarak üç başlıkta ele alınmaktadır (Çelik ve Yılmaz, 2016:20). Doğrudan etki, özetle, bir değişkenin başka bir değişkene olan etkisi olarak tanımlanırken, dolaylı etki değişkenler arasındaki aracılık etkisidir (*mediating effect*). En az iki değişken arasındaki sebep-sonuç ilişkisini etkileyebilecek nedenlerden/kaynaklardan birisine sahip bir değişken aracı değişken rolü oynayabilir. Toplam etki ise, dolaylı ve doğrudan etkilerin toplamıdır. YEM analizinde, doğrudan, dolaylı ve toplam etkilerle ilgili yorum yapılırken ".10 altı zayıf, .50 üstü güçlü etki, .10 ve .50 arası ise orta düzeyde etki" (Kline, 2016) olarak alınır. Yapısal eşitlik modellemesi analizi sonucunda ulaşılan etkilere ilişkin bulgular Tablo 29'da gösterilmiştir.

Tablo 29. Araştırma Modeline İlişkin Standardize Edilmiş Doğrudan, Dolaylı ve Toplam Etkiler

	Örgütsel Sinizm			Örgütsel Adalet		
	<i>Doğ.</i>	<i>Dol.</i>	<i>Topl</i>	<i>Doğ.</i>	<i>Dol.</i>	<i>Topl</i>
Örgütsel Adalet	-0.43		-0.43			
Örgütsel Mutluluk	-0.29	-0.19	-0.48	0.44		0.44

Standardize edilmiş doğrudan etkilere bakıldığında, örgütsel sinizm algısının örgütsel adalet üzerinde (-0.43) orta düzeyde negatif bir etkiye, örgütsel mutluluk üzerinde ise yine (-0.29) orta düzeyde negatif bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca örgütsel sinizm örgütsel mutluluk algısını örgütsel adalet üzerinden dolaylı olarak da etkilemektedir. Bu dolaylı etki (-0.19), orta düzeyde negatif bir etkidir. Bütün etkiler toplandığında, örgütsel sinizmin örgütsel mutluluk üzerindeki toplam etkisi -0.48'e yükselmektedir. Bir başka açıdan bakıldığında, örgütsel sinizmin mutluluk üzerindeki doğrudan etkisi daha güçlü olarak gözükmemektedir. Bu bulgu, örgütsel sinizmi örgütsel mutluluk açısından özellikle dikkate alınması gereken, azaltıcı veya yıkıcı etkileri konusunda tedbirler alınmasının önemini ortaya koyan bir gösterge olarak da ifade edilebilir. Örgütsel adalet algısının örgütsel mutluluk üzerindeki doğrudan etkisi ise orta düzeyde ve pozitif yönlüdür (0.44).

“Örgütsel sinizmin örgütsel mutluluğa etkisinde örgütsel adaletin aracılık rolü nedir?” biçiminde ifade edilen araştırmanın sekizinci alt problemine yanıt bulmak için kullanılan Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) bulgularına göre, araştırma gizil değişkenleri arasında oluşturulan yollar anlamlı bulunmuştur. Örgütsel sinizm ile örgütsel adalet arasında negatif yönlü ve anlamlı, örgütsel adalet ile örgütsel mutluluk arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler olduğu gözlenmiştir. Bu bulgular ışığında alanyazındaki bulgular değerlendirildiğinde, örgütsel adalet algısının olumlu olmasının örgütü zinde tutmaya destek sağlayıcı bir işlev ortaya koyduğu söylenebilir. Örgütsel adalet algısının olumlu ve yüksek, bununla birlikte, örgütsel sinizmin düşük veya az, olması örgütler ve işgörenler açısından hedeflenen [hedeflenmesi gereken] bir durumdur. Alanyazına bakıldığında, örgütsel adaletin pek çok örgütsel değişken ile etkileşim içerisinde olduğu ve kilit rol oynadığı görülmektedir. Araştırma bulguları, örgütsel adaletin öğretmenlerin

örgüte yönelik olumlu duygular beslemelerinde, duygusal bağlılık düzeylerinde, örgütsel sosyalleşme düzeylerinde, işe tutkunluk düzeylerinde, iş doyumlarında ve işgörenlerin mutluluk düzeylerinin artırılmasında etkili bir değişken olarak gözükmektedir (Addai, Kyeremeh, Abdulai ve Sarfo, 2018; Altinkurt ve Yılmaz, 2012; Batman, 2015; Çelik ve Gürsel, 2017; Demir, 2016; Demirtaş ve Kılıç, 2016; Elma, 2013; Gazioğlu, 2018; Jandaghi, Alimadadi, Fard ve Golverdi, 2012; Keser, 2018; Kılıç, 2013; Polat ve Celep, 2008; Söyük, 2007; Tosten, Avcı ve Sahin, 2018; Uğurlu ve Üstüner, 2011; Yavuz, 2010; Yılmaz, 2012).

Kılıç (2013) ve Demirtaş ve Kılıç (2016) örgütsel adalet ve iş doyumunu arasında orta düzeyde anlamlı, Yılmaz (2012) ise güçlü bir ilişkiden söz etmektedir. Çelik ve Gürsel (2017) ve Elma (2013) da adalet ve iş doyumunu arasındaki anlamlı ilişkiye/etkiye vurgu yapmaktadır. Çelik ve Gürsel (2017) ve Batman (2015) öğretmenlerin iş doyumunu en fazla dağıtımsal adalet boyutunun etkilediği ve yordadığı sonucuna ulaşırken Elma (2013) adalet alt boyutlarının iş doyumunu düzeyleri üzerindeki önem derecesinin etkileşimsel adalet, işlemsel adalet ve dağıtımsal adalet biçiminde sıralandığı sonucuna ulaşmıştır. Buradan hareketle, özellikle kişilerarası etkileşimde herkese eşit davranılmasının / yaklaşılmasının ve işlemlerin yönerge ve yasalara uygun biçimde gerçekleştirilmesinin öğretmenler gözünde, maddî ve finansal konulardan daha önemli ölçütler olarak durduğu sonucu çıkarılabilir. Türk eğitim sistemi açısından bakıldığında, maaş ve ödenecek diğer ücretlerin (ek ders, nöbet, görev yollukları gibi) Bakanlık uhdesinde gerçekleştirilmektedir. Buna bağlı olarak da, öğretmenlerin daha çok okul içi dağıtımlarda, iletişim ve bilgilendirme süreçlerinde '*nasıl davranıldığına*' dikkat ettikleri ifade edilebilir.

Terzi ve diğerleri (2017) ile Başar ve Sığırı (2015) da benzer bir açıdan konuya yaklaşmakta ve örgütsel adalet ile örgütsel özdeşleşme arasındaki olumlu ve anlamlı ilişkiye vurgu yapmaktadır. Özellikle işlemsel adaletin sağlanması öncelikli olumlu etki adımı olarak bulunmuştur. Başar ve Sığırı (2015) ayrıca, örgütsel adaletin işten ayrılma niyeti üzerindeki negatif yordayıcı etkisine ilişkin bulgular ortaya koymaktadır. Özellikle dağıtımsal ve etkileşimsel adalet öğretmenlerin işten ayrılma niyetinin negatif yordayıcılarıdır. Dağıtımsal ve etkileşimsel adalet algısı yükseldikçe işten ayrılma niyeti azalmaktadır. Addai, Kyeremeh, Abdulai, & Sarfo (2018) da dağıtımsal adalet ve işlemsel adalet algısının işten ayrılmayı olumsuz etkiledikleri ve öğretmenlerin çalışmaya devam

etme yönündeki düşünce ve inançlarına olumlu katkı sunduğu sonucuna ulaşmışlardır. Keser'in (2018) akademisyenler üzerinde gerçekleştirdiği araştırma bulguları da özellikle örgütsel adaletsizlikler ve kötü çalışma koşullarının akademisyenlerin örgütsel mutluluk düzeylerini etkileyen ve düşüren en önemli nedenler olduğunu işaret etmektedir. Çalışma koşullarının elverişsizliği veya beklentileri karşılayamama düzeyi örgütsel adaletsizlikle birleştiğinde örgütsel mutsuzluğu tetiklemektedir. İşgörenlerin mutluluğu, adalet algısına bağlı bir durum ortaya koymaktadır; adaletin varlığına dönük algı mutluluğu desteklerken, adaletsizlik algısı mutsuzluğu körüklemektedir.

İşgörenlerin kendilerini örgütün bir parçası olarak görmeleri ve kabul etmeleri, aidiyet hissetmeleri ve aradaki [duygusal ve bilişsel] bağların kuvvetlenmesinin (Ertürk, 2018) bir ifadesi olarak bakıldığında, örgütsel özdeşleme ile örgütsel mutluluk arasında bir bağ kurulabilir. Kişinin mutlu olduğu yere bağlanması, mutlu hissettiği kişilerle birlikte bir ortamda bulunması aslında özdeşleşmenin de farklı bir yansıması olarak düşünülmelidir. İşlemlerde adaletli davranıldığına ilişkin olumlu algının yerleştirilmesi, özellikle belli kurallara veya yönergelere uygun davranılması ve her öğretmene 'eşit uzaklıkta' durulması formel işleyiş ile ilgili inanış veya algıya zemin hazırlayacak; etkileşimsel ve dağıtımsal adalet konusunda 'destekleyici arkaplan' rolü de görebilecektir. Bu açıdan bakıldığında, örgütsel adalet algısının öğretmenlerin örgütsel mutluluğuna oldukça işlevsel katkıları olduğu söylenebilir.

Örgüt içerisinde girdi, işgören katkısı ve çıktılarının/kazanımların elde edilmesinde adaletsizlik algılanması durumunda, işgörenler mutsuzluk, hiddet, kırgınlık hissedebilir (Söyük, 2007:9) ve uzaklaşma, sessizlik, yalnızlık veya muhalefet tutumu geliştirebilirken, yüksek ve olumlu örgütsel adalet algısının örgütsel mutluluk algısını da olumlu yönde etkilemesi kuvvetle olasıdır. Böyle bir durumda, işgörenler kendilerini değerli ve saygın bireyler olarak görebilecek, aynı çalışma ortamını paylaştıkları meslektaşları ve yöneticileri ile uyumlu, paylaşımcı ve güven temelli ilişkiler geliştirebilecek, öğrencilerinin daha iyi öğrenmelerini sağlayacak uygulamalar geliştirme yönünde güdülenecek ve kendilerini 'öğretmen olarak' daha mutlu hissedebileceklerdir. Bu araştırmanın "örgütsel adalet algısının örgütsel mutluluk üzerindeki etkisi orta düzeyde ve pozitif yönlüdür" biçimindeki bulguları da bunu desteklemektedir.

Örgütsel adalet ve örgütsel sinizm arasındaki ilişkilere ve etki düzeyine ilişkin olarak bu araştırmada ulaşılan “örgütsel sinizm ile örgütsel adalet arasında negatif yönde, orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu” ve “örgütsel sinizmin örgütsel adalet üzerinde orta düzeyde ve negatif yönlü etki yaptığı” bulguları da alanyazındaki araştırmaların bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Örgütsel adalet, örgütsel kazanımların dağıtılması, görev, rol ve sorumlulukların paylaşılması, işlemlerin yürütülmesi, etkileşimin adil biçimde yapılmasını karşılayan işgören algısı olarak değerlendirildiğinde, adaletsiz uygulamaların işgörenleri olumsuz düşünce, tutum ve davranışlara yaklaştıracı bir itici güç olabileceği düşünülebilir. Diğer bir deyişle, Köybaşı, Uğurlu ve Öncel’in (2017) ifadesiyle, işgörenler adaletsiz uygulamalar karşısında duyuşsal, bilişsel ve davranışsal tepkiler geliştirebilirler. Böyle düşünüldüğünde, örgütsel adalet ‘girdi’, örgütsel sinizm ise ‘çıkıtı’ olarak da ele alınabilir. Örgütler açısından bakıldığında, örgütsel adalet olumlu, örgütsel sinizm ise olumsuz ve istenmedik bir çerçevenin adı olarak da kavramsallaştırılabilir.

Alanyazına bakıldığında, örgütsel adalet ve örgütsel sinizm arasında negatif yönlü ve istatistiksel açıdan anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya koyan araştırmaların (Bölükbaşıoğlu, 2013; Çetin, Özgan ve Bozbayındır, 2013; Dağyar ve Kasalak, 2017; Efeoğlu ve İplik, 2011; FitzGerald, 2002; Gazioğlu, 2018; Helvacı ve Çetin, 2012; James, 2005; Kalağan ve Güzeller, 2010; Köroğlu ve Dikmetaş Yardan, 2016; Köybaşı, Uğurlu ve Öncel, 2017; Özcan Gençer, 2017; Özen Kutanis ve Çetinel, 2010; Özgan, Çetin ve Külekçi, 2011; Özgen ve Turunç, 2017; Tokgöz, 2011) tutarlı biçimde benzer bulgular ortaya koydukları gözlenmektedir.

Bu araştırmada ulaşılan örgütsel adalet ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkiye ilişkin tabloda (Tablo 25) yer alan ve orta düzeyde negatif bir ilişkiyi işaret eden bulgu ve standardize edilmiş doğrudan etkilere bakıldığında (Tablo 29), örgütsel sinizm algısının örgütsel adalet üzerinde orta düzeyde negatif bir etkiye sahip olduğuna ilişkin bulgular alanyazındaki araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Efeoğlu ve İplik (2011), ilaç sektöründe mümessil olarak çalışan işgörenlerden elde ettikleri verilere dayalı olarak, örgütsel adalet ve örgütsel sinizm arasında orta düzeyde ve negatif yönlü anlamlı ilişkinin varlığını ortaya koyan bulgulara ulaşmıştır. Dağyar ve Kasalak (2017) eğitim örgütlerinde örgütsel sinizmin öncülleri ve ardıllarını belirleme amacını güden meta-analitik araştırmada örgütsel adaletin örgütsel sinizmin önemli bir öncülü olarak

değerlendirildiğini ve adalet algısındaki azalmanın örgütsel sinizm düzeyini yükselttiğini gözlemiştir. James (2005) ve Çetin, Özgan ve Bozbayındır (2013), örgütsel adalet algısının düşüklüğünün işgörenleri duygusal, bilişsel ve darvanışsal açıdan örgüte yönelik sinik tutum geliştirmeye iteceğini vurgulamaktadır. Gazioğlu (2018) örgütsel adalet ile örgütsel sinizm arasında negatif yönlü bir ilişkinin varlığı yanında, örgütsel sinizmin, örgütsel adalet ve işe tutkunluk arasında aracı değişken rolü üstlendiğini işaret eden bulgulara ulaşmıştır. Bununla birlikte, örgütsel sinizm, negatif yöndeki ilişkinin varlığından dolayı, örgütsel adaletin tek başına işe tutkunluk düzeyi üzerine olan etkisini azaltmaktadır.

Köybaşı, Uğurlu ve Öncel (2017) öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri ile örgütsel adalet ve örgütsel adalet alt boyutlarına ilişkin algıları arasında orta düzeyde negatif bir ilişki olduğu, en yüksek ilişkinin işlemsel adalet alt boyutunda ortaya çıktığı ve işgörenlerin özellikle işlemlere ve karar alma sürecine ilişkin adalete önem verdikleri bulgusuna ulaşmıştır. Ayrıca, işlemsel ve dağıtımsal adalet örgütsel sinizmin negatif yönde anlamlı yordayıcılarıdır; öğretmenlerin örgütsel adalet algısı yükseldikçe örgütsel sinizm düzeyleri azalmaktadır. Çetin, Özgan ve Bozbayındır (2013) ve Alkış ve Kılınç (2016) da öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri ile örgütsel adalet ve örgütsel adalet alt boyutlarına ilişkin orta düzeyde negatif ve anlamlı ilişkiler saptamışlardır. Köroğlu ve Dikmetaş Yardan'a (2016) göre, örgütsel sinizm ile örgütsel adalet arasında negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmakta ve örgütsel sinizm, örgütsel adaletteki varyans değişiminin %27,7'sini açıklayabilmektedir. Tokgöz (2011) ise elektrik işletmelerinde gerçekleştirdiği araştırmada, benzer bulgulara ulaşmıştır; örgütsel adaletteki değişim, örgütsel sinizmdeki varyansın %47'sini açıklamaktadır. Özcan Gençer (2017) araştırmasında örgütsel adalet ve örgütsel sinizm arasında anlamlı, negatif yönde ve çok yüksek seviyede ($r = -.710$; $p < .05$) korelasyon hesaplamıştır. Örgütsel adaletin örgütsel sinizm algısı üzerindeki etkisine ilişkin olarak da, örgütsel adaletin örgütsel sinizmdeki varyansın %50'sini açıkladığı ve adalet algısında bir birimlik iyileşmenin sinizm algısını 0,62 birim düşürücü etki yapabildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bulgular örgüt içerisinde güven, dürüstlük ve adalet zayıflığı veya eksikliğinin (Dean vd., 1998) sonuçlarından biri olarak ortaya çıkan örgütsel sinizm ile eşitlik ve adalet prensipleri üzerine bina edilen örgütsel adalet kavramlarının farklı yönlerde/alanlarda yer aldıklarını işaret etmektedir. İşgörenlerde oluşacak adaletsizlik

inancının en önemli sonuçlarından birisi samimiyetsizlik, inanç eksikliği, olumsuz duygular ve yakınma davranışları olarak kendini gösteren örgütsel sinizm olacaktır. Bu durumda, işgörenlerin örgüt içerisinde bir anlamda ‘toksisite kaynağı’ olarak ortaya çıkacağı ve örgüte zarar verici bir etki yaratabileceği söylenebilir. Tüm paydaşların karar alma sürecine katılmasıyla, adaletli bir biçimde karar alma ise kararların yalnızca yöneticilerin kendi ölçütlerine veya belli bir grubun önceliklerine göre alınmadığının işgörenler tarafından deneyimlenmesine ve dolayısıyla da sinik düşüncelerde / tutumlarda azalmaya olanak tanıyacak bir tercih olarak gözükmemektedir.

Bu araştırma bulguları, örgütsel sinizmin öğretmenlerin örgütsel mutluluk algısı düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu ve yordayıcılığın negatif yönlü olduğunu ortaya koymaktadır. Alanyazına bakıldığında, doğrudan bu değişkenler arası ilişkiye odaklanan araştırmalara ulaşılamamıştır. Bununla birlikte, örgütsel sinizmin, ‘olumsuz’ karakteri düşünüldüğünde, ‘olumlu’ karakter ile özdeşleştirilen örgütsel mutluluk ile olumsuz ilişkiler geliştireceği / ortaya koyacağı öngörülebilir. Buna bağlı olarak, okula karşı olumsuz tutum geliştiren, karara alma sürecine katıl(a)mayan ya da kararların uygulanabilirlik ve etkililiğine ilişkin inançsızlık yaşayan, örgütsel adaletsizliklerin yaşandığına inanan, meslektaşları veya yöneticileriyle iletişim sorunları yaşayan işgörenlerin baskın olumsuz duygular yaşamaları, güvensizliğe düşmeleri ve daha az gayret harcama veya katkı düzeyini düşürme stratejisine yönelmeleri beklenen bir sonuç olacaktır. Örgütsel adalet ve örgütsel sinizm algılarının örgütsel mutlulukla ilişkisine ilişkin araştırma bulguları bu yönde tutarlılık göstermektedir.

Bununla birlikte, mutluluk algısının bireysel boyutundan bakıldığında, bazı işgörenlerin sinizmi mutluluk aracı olarak kullanma olasılığı da göz ardı edilmemelidir. Diğer bir deyişle, okula yönelik olumsuz tutuma sahip, güvensizlik, yalnızlık, yabancılaşma, tükenmişlik ve doyumsuzluk yaşayan işgörenler okulun geleceğine ilişkin umutsuzluk ve inançsızlık taşıyacaklarından bu durumu kendi mutsuzluklarını perdeleme aracı olarak da değerlendirebilirler. Okulun karşılaşılabileceği zorluklar, çatışmalar ve aksaklıklar bu tür öğretmenlere mutluluk verebilir. Bununla birlikte, mutluluğun, Seligman’ın (2004) tanımıyla, ‘otantik / gerçek mutluluk’ olabilmesi için paylaşılması ve yayılması gereklidir (Koydemir ve Bulgan, 2017). Kendisine tam zıt bir kavram olarak, sinizmle yan yana, birbirini destekler biçimde ‘konumlandırılan’ mutluluk geçici ve

‘sanal’ bir kimlik kazanacaktır. Diğer bir deyişle, örgütsel veya bireysel olsun, sinizmin olduğu yerde mutluluğun tam olarak gerçekleşemeyeceği de düşünülebilir.

Örgütsel bağlamda olumlu duyguların örgütler ve bireyler olarak işgörenler açısından olumlu ve ‘motive edici’ doğurguları (Harter, Schmidt ve Keyes, 2003:205; Fredrickson, 2003; Robbins ve Judge, 2013: 98) düşünüldüğünde, örgütsel sinizmin yüksek düzeyde yaşandığı örgütlerde, örgütsel mutluluk algısının düşük düzeyde kalacağı, bununla birlikte, örgütsel destek, iş doyumunu, örgütsel güven, örgütsel adalet ve örgütsel sosyalleşmenin yüksek olduğu örgütlerde örgütsel mutluluk algısının da yüksek bulunacağı ifade edilebilir. Doğası gereği, örgütsel mutluluk algısı yükseldikçe örgütsel sinizm algısında düşüş yaşanması beklenir. Olumlu ve olumsuz duygular açısından konuya yaklaşıldığında, örgütsel sinizmin negatif duygulanım üzerinde anlamlı bir etki yaratması işgören katkısının –dolayısıyla örgüt etkililiğinin– azalacağını çağrıştırmaktadır. Buradan hareketle, örgütsel sinizme neden olan etkenlerin / uygulamaların tespit edilmesi, ortadan kaldırılmaya veya etkisinin azaltılmaya çalışılması işgören mutluluğunu ve bütünsel bakışla örgütsel mutluluğu destekleyici adım olarak örgütsel amaçlara ulaşma yolunda avantaj sunabilir.

BÖLÜM V

SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen sonuçlar alt amaçlara/alt problemlere göre sıralanmış ve bu sonuçlar doğrultusunda geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

İlkokul öğretmenlerinin algılarına dayalı olarak, örgütsel mutluluk, örgütsel sinizm ve örgütsel adalet arasındaki ilişkilerin incelenmesini amaçlayan bu araştırmada elde edilen sonuçlar alt problemlere göre sıralı olarak aşağıda sunulmaktadır.

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmada katılımcı olarak yer alan öğretmenlerin, görev yaptıkları okullara ilişkin örgütsel mutluluk algısının “Katılıyorum” düzeyinde olduğu saptanmıştır. ‘Sınıf Yönetimi’ alt boyutu en olumlu, ‘Yönetici Tutum ve Davranışları’ ise en düşük algının ortaya çıktığı boyutlar olarak gözükmektedir. Katılımcıların örgütsel sinizm algıları “Katılmıyorum” ve örgütsel adalet algıları “Katılıyorum” düzeyinde hesaplanmıştır. Buradan hareketle, öğretmenlerin görev yaptıkları kurumlarda kendilerini ‘mutlu’ hissetmekte ve okullarını ‘mutlu örgütler’ olarak görmekte oldukları, okula karşı olumlu tutum içerisinde oldukları, karar alma ve uygulama süreçlerinde yer aldıkları, olumlu yönde örgütsel adalet algısına sahip oldukları ve yöneticilerini adil buldukları söylenebilir.

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin örgütsel mutluluk, örgütsel adalet ve örgütsel sinizm algıları cinsiyet değişkeni açısından farklılaşmamakla birlikte, örgütsel mutluluğun ‘Çalışma

Koşulları' ve 'Pozitif Kişilik' alt boyutları ile örgütsel sinizmin 'Okula Karşı Olumsuz Tutum' alt boyutunda erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılık saptanmıştır. Erkek öğretmenler okula karşı daha olumsuz tutuma sahiptirler; örgütsel mutluluk açısından bakıldığında da görev yapılan okulun çalışma koşullarından memnun gözükmekte ve daha pozitif kişilik ortaya koymaktadırlar. Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları alt boyutlar açısından cinsiyet değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır. Örgütsel mutluluk, örgütsel adalet ve örgütsel sinizm aritmetik ortalamalarına bakıldığında, her üç ölçek genelinde, erkek öğretmenler daha yüksek puana sahiptir. Erkek öğretmenler daha mutlu, yöneticilerini daha adil gören, bununla birlikte daha sinik işgörenler olarak gözükmektedir.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin örgütsel mutluluk, örgütsel adalet ve örgütsel sinizm algıları medeni durum değişkeni açısından anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. 'Öğretmenlik Mesleği' alt boyutu dışındaki boyutlarda ve ölçek genelinde, evli öğretmenlerin örgütsel mutluluk algısı daha yüksek ve olumlu gözükmektedir. Örgütsel adalet açısından bakıldığında, evli öğretmenlerin okul yöneticilerini daha adil buldukları ve adalet algılarının bekâr öğretmenlere göre anlamlı biçimde farklılaştığı saptanmıştır. Örgütsel sinizm algıları da medeni durum değişkeni açısından anlamlı biçimde farklılık ortaya koymaktadır. Bekâr öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri daha yüksektir.

5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin örgütsel mutluluk, örgütsel adalet ve örgütsel sinizm algıları mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. 21+ yıl kıdeme sahip öğretmenler tüm boyutlarda daha yüksek örgütsel mutluluk ve örgütsel adalet algısına sahiptirler. Örgütsel sinizm açısından bakıldığında, en düşük örgütsel sinizm puanına sahip grup 21+ yıl kıdeme sahip öğretmenlerdir. Mesleki kıdem, öğretmenlerin örgütsel mutluluk, örgütsel adalet ve örgütsel sinizm algılarını biçimlendiren, yönlendiren ve anlamlı biçimde etkileyen bir değişken olarak bulunmuştur.

5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin örgütsel mutluluk ve örgütsel sinizm algıları, genel olarak değerlendirildiğinde, branş değişkeni açısından istatistiksel düzeyde anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır. Bununla birlikte, ‘Sınıf Yönetimi’ alt boyutunda, anlamlı farklılık sınıf öğretmenleri lehinedir. Örgütsel sinizmin ‘Çalışanların Kararları Uygulamalara Katılımı’ alt boyutunda da sınıf öğretmenleri anlamlı biçimde kararları uygulamaya katılma noktasında daha olumlu ve düşük örgütsel sinizm düzeyine sahiptir. Örgütsel adalet algıları ise branş değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Sınıf öğretmenleri daha olumlu örgütsel adalet algısına sahiptir.

5.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin örgütsel mutluluk, örgütsel adalet ve örgütsel sinizm algıları, öğrenim düzeyi değişkeni açısından istatistiksel düzeyde anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. En mutlu grup ‘Önlisans’ mezunu öğretmenler, en düşük örgütsel mutluluk algısına sahip grup ise ‘Lisansüstü’ öğrenim düzeyine sahip öğretmenlerdir. Örgütsel adalet algısı öğrenim düzeyine bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Öğretmenlerin öğrenim düzeyi yükseldikçe, örgütsel adalet puanları azalmaktadır. ‘Örgütsel adalet algısının öğrenim düzeyi yükseldikçe azalması’ bulgusunu destekler biçimde, öğrenim düzeyi yükseldikçe, örgütsel sinizm düzeyi yükselmektedir. Lisansüstü öğrenim düzeyindeki öğretmenler en yüksek örgütsel sinizm yaşayan grup olarak bulunurken, en düşük sinizm algısına sahip grup ‘Önlisans’ düzeyindeki öğretmenlerdir.

5.1.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin örgütsel mutluluk, örgütsel adalet ve örgütsel sinizm algıları, okuldaki öğretmen sayısı değişkeni açısından istatistiksel düzeyde anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Örgütsel mutluluk açısından en mutlu okullar öğretmen sayısı 16-30 olan okullar olarak bulunmuş, özellikle kırk altı ve daha fazla sayıda öğretmenin görev yaptığı kalabalık okullarda mutluluk algısının anlamlı biçimde düşüş gösterdiği gözlenmiştir. Çalışma koşulları, 1-15 ve 46+ öğretmenin görev yaptığı okullarda, örgütsel mutluluk algısını anlamlı düzeyde etkilemektedir. Örgütsel adalet ve örgütsel sinizm algısı açısından anlamlı farklılık kırk altı ve daha fazla sayıda öğretmenin görev yaptığı

kalabalık okullar ile 16-30 öğretmen ve 31-45 öğretmen bulunan okullar arasındadır. Kalabalık öğretmen sayısı örgütsel adaleti sağlamada zorluklar doğurmakta ve örgütsel sinizmi artırıcı etki yaratmaktadır.

5.1.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın sekizinci alt problemi, örgütsel sinizmin örgütsel mutluluğa etkisinde örgütsel adaletin aracılık rolünün incelenmesidir. Sonuç olarak, örgütsel mutluluk ile örgütsel adalet arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki, örgütsel mutluluk ile örgütsel sinizm arasında ise orta düzeyde, negatif yönlü anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Örgütsel adaletin aracılık rolüne ilişkin olarak, bulgular örgütsel sinizmin örgütsel mutluluğa etkisinde örgütsel adaletin aracılık rolüne sahip olduğunu, ancak bu aracılık etkisinin orta düzeyde bir etki oluşturduğunu işaret etmektedir. Bu bulgu, örgüte yönelik olumsuz duygulanım ve biliş durumlarını kapsayıcı bir ifade olarak örgütsel sinizmin örgütsel mutluluk üzerindeki etkisinin daha baskın ve güçlü olduğunu ortaya koymaktadır. Buradan hareketle, örgütsel mutluluk düzeyinin artırılmasında örgütsel sinizm düzeyinin azaltılmasının daha işlevsel ve önemli sonuçlar doğuracağı sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. Öneriler

İlkokul öğretmenlerinin algılarına dayalı olarak, örgütsel mutluluk, örgütsel sinizm ve örgütsel adalet arasındaki ilişkilerin incelenmesini amaçlayan bu araştırmanın bu bölümünde, elde edilen bulgulara dayalı olarak, eğitim yönetimi uygulayıcıları ve araştırmacılar için geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.2.1. Uygulayıcılar için Öneriler

Elde edilen sonuçlar esas alınarak, öğretmenlerin örgütsel mutluluk ve örgütsel adalet algılarını arttırmak ve örgütsel sinizm düzeylerini azaltabilmek amacıyla dönük olarak uygulayıcılar için geliştirilen öneriler bu başlık altında yer almaktadır.

- Yönetici tutum ve davranışlarının örgütsel mutluluk üzerindeki etkisine ilişkin ulaşılan bulgudan hareketle, okul yöneticilerinin daha açık bir iletişimi

öncelemeleri, öğretmenlere ‘görüş, duygu ve önerilerini iletmeleri için’ daha fazla zaman ayırmaları önerilebilir.

- Türkiye’de pozitif psikoloji uygulamalarının eğitim örgütlerinde araştırılması ve uygulanmasının yeni başladığı bulgusundan hareketle, okul yöneticileri, pozitif psikoloji ve pozitif örgütsel davranış konularında hizmet içi eğitimlere alınabilir, örgütsel mutluluk hakkında farkındalık kazanmaları sağlanabilir.
- Öğrenim düzeyi değişkenine ilişkin bulgulara dayalı olarak, öğretmenler, özellikle lisansüstü öğrenim düzeyindeki öğretmenler, okul karar alma sürecinde daha aktif yer alabilirler. Bu durum onların potansiyelinin performansa olumlu katkıya dönüştürecek bir fırsat sağlayacak, örgütsel mutluluk ve örgütsel adalet düzeyini artırırken örgüte yönelik olumsuz tutumları ve düşünceleri de azaltıcı rol oynayacaktır.
- Öğretmenlerin birbirlerini tanınmaları, bilgi ve deneyim paylaşımları, zümre çalışmalarını daha etkin biçimde gerçekleştirmeleri, okul içi birliktelik ruhunun ortaya çıkarılması ve dayanışma kültürünün yerleşebilmesi ve kabul görmesi için okul yönetimi öğretmenlere yönelik olarak seminer programları, çalıştaylar, piknikler, geziler ve tiyatral etkinlikler gibi uygulamalar düzenleyebilirler. Bu tür uygulamalar, öğretmenlere formel okul atmosferinden uzaklaşma ve rahatlama olanağı sunarken, işbirliği, sosyal destek, olumlu duygu paylaşımı ve güven tesis etme açısından da örgütsel bağlama olumlu yansımalar barındırabilir.
- Öğretmen – öğrenci ilişkilerinin ve sınıf ortamının öğretmen örgütsel mutluluk algısını belirlemede öne çıktığı bulgusundan hareketle, öğretmenlerin öğrencilerini daha yakından tanıyabilmelerini ve daha olumlu bağlar geliştirebilmelerini desteklemek için ev ziyaretleri, işyeri ziyaretleri ve proje çalışmaları önerilebilir.
- Yöneticilerin öğretmen algıları ve okula ilişkin duygular üzerindeki ‘kilit’ konumdaki kişiler oldukları bulgusundan hareketle, okul yöneticileri, öğretmenlerin her birinin okul için ‘aynı derecede’ değerli olduğunu hissettirmelidir. ‘Değerli olma’ hissi, olumlu duyguları tetikleyecek ve destekleyecek bir etmen olarak işlev görebilir, mutluluk ve adalet algısını, işbirliğini, güveni, dayanıklılığı, bağlılığı ve ruhsallığı artırarak sinizmi ve olumsuz durumları minimize etmede yarar sağlayabilir.

- Örgütsel adalet ile örgütsel mutluluk arasındaki ‘pozitif yönlü ve anlamlı ilişki’ bulgusundan hareketle, okul yöneticilerinin öğretmenlere verilecek ödüller, ek ders ücretleri, haftalık ders sayısı ve dağılımı, Belirli Gün ve Haftalar ile sosyal kulüpler, okul dışı görevler, disiplin ve ceza değerlendirmeleri konusunda tarafsız olmaları ve yasalarda/yönetmeliklerde/genelgelerde yazılı metinleri izlemeleri öğretmenlerde mutluluk algısını destekleyerek, onları okula ve okul yönetimine daha olumlu bakmaya yöneltebilir.

5.2.2. Araştırmacılar için Öneriler

- Bu araştırma, ilkokullarda görev yapmakta olan öğretmenler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Benzer araştırmalar okul öncesi, ortaokul ve liselerde de gerçekleştirilebilir ve eğitim kademelerinin örgütsel mutluluk algıları arasındaki benzerlikler/farklılıklar ortaya konulabilir.
- Bu araştırma Malatya’daki ilkokullarda gerçekleştirilmiştir. Benzer bir araştırma farklı coğrafi bölgelerden okulları kapsar biçimde gerçekleştirilebilir, görev yapılan bölgenin/ilin kültürel ve konumsal özelliklerinin örgütsel mutluluk algısına etki edip etmediği araştırılabilir.
- Bu araştırma öğretmen algılarına dayalı olarak örgütsel mutluluk üzerine odaklanmaktadır. Geliştirilen ölçme aracı, öğretmen algılarını ölçmektedir. Okul yöneticilerinin örgütsel mutluluk algısını belirlemekte kullanılacak bir ölçme aracı geliştirilebilir.
- Öğretmenlerin örgütsel mutluluk, örgütsel adalet ve örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde karma yöntem desenli araştırmalar yapılarak, daha bütüncül sonuçlar ortaya konulabilir.
- Eğitim örgütlerinde örgütsel mutluluk ve örgütsel adalet ilişkisinin belirlenmesinde nitel araştırmalar yürütülebilir, bu konuda öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine başvurulabilir.
- Bu araştırmada nicel desen kullanılmış; öğretmenlerin örgütsel mutluluk, örgütsel adalet ve örgütsel sinizm algıları betimlenmeye ve aralarındaki ilişkiler analiz edilmeye çalışılmıştır. Bu konuda görüşme odaklı nitel bir çalışma yapılarak öğretmenleri okulda mutlu veya mutsuz eden etmenler belirlenmeye çalışılabilir.

KAYNAKÇA

- Abdul Rauf, F. (2014). Perception of organizational justice as a predictor of organizational citizenship behavior: An empirical study at schools in Sri Lanka. *Perception*, 6(12). 124 – 130.
- Acton, R., & Glasgow, P. (2015). Teacher wellbeing in neoliberal contexts: A review of the literature. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(8). 99 – 114. doi: 10.14221/ajte.2015v40n8.6.
- Ada, Ş. & Yarım, M. A. (2017). İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları: Erzurum ili örneği. *Iğdir University Journal of Social Sciences*, (13), 66-98.
- Addai, P.; Kyeremeh, E., Abdulai, W. & Sarfo, J. O. (2018). Organizational justice and job satisfaction as predictors of turnover intentions among teachers in the Offinso South District of Ghana. *European Journal of Contemporary Education*, 7(2), 235 – 243. doi: 10.13187/ejced.2018.2.235.
- Aelterman, A., Engels, N., Petegem, K.V., & Verhaeghe, J.P. (2007). The well-being of teachers in Flanders: The importance of a supportive school culture. *Educational Studies*, 33(3), 285-297.
- Akatay, A.; Yücekaya, P., & Kısacık, N. Ç. (2016). Yöneticilerin etik liderlik davranışlarının, örgütsel adalet ve sinizm üzerine etkileri: Çanakkale İl Emniyet Müdürlüğü'nde bir araştırma. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 14 (28), 483 – 509.
- Akdeniz, M. Z. (2016). *Paternalistik liderlik ve örgütsel adaletin çalışanların mutluluklarına olan etkisi: Sağlık sektöründe bir uygulama*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Akduman, G. & Yüksekbilgili, Z. (2015). *İnsan kaynaklarında yeni bir vizyon: Mutluluk yönetimi*. İstanbul: Türkmen Kitabevi.
- Akgeyik, G. (2014). *Anadolu liselerinde görevli yönetici ve öğretmenlerin örgütsel adalet algıları (Diyarbakır ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Akgül, M. (2015). Yaşlılık ve dindarlık dindarlık, hayattan zevk alma ve mutluluk ilişkisi-Konya Huzurevi örneği. *Dini Araştırmalar*, 7(19), 19 – 56.
- Akın, A., Sarıçam, H., Kaya, Ç., Akdeniz, C., Gediksiz, E., Toprak, H., & Yıldız, B. (2013). Deontik Adalet Ölçeği Türkçe Formu: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu'nda [10-11 Mayıs 2013, Sakarya] sunulan bildiri metni, *Bildiriler Kitabı II*, Sakarya Üniversitesi, Sakarya. 15 – 18.
- Akın, U. (2015). Okullarda örgütsel sinizm ve güven ilişkisinin incelenmesi: Öğretmenler üzerinde bir araştırma. *Eğitim ve Bilim*, 40 (181). 175 – 179. doi: 10.15390/EB.2015.4721.
- Akıncı, Z., Güven, M. & Demirel, O.N. (2015). Öğrencilerin A ve B tipi kişilik yapısı ile psikoşiddet (mobbing) ve depresyon arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Finans Politik & Ekonomik Yorumlar*, 52 (604), 55 – 74.
- Akpolat, T., & Oğuz, E. (2015). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinde örgütsel sinizmin işe yabancılaşma düzeyine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3). 947 – 971. doi: 10.17860/efd.81842.

- Aküzüm, C. (2014). The effect of organizational justice and organizational cynicism on the organizational commitment: An Application in primary education institutions. *Mevlana International Journal of Education (MIJE)* 4(3), 48 – 68. DOI: 10.13054/mije.14.49.4.3.
- Alkış, H. & Güngörmez, E. (2015). Örgütsel adalet algısı ile performans arasındaki ilişki: Adıyaman ili örneği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(21), 937 – 967. doi: <http://dx.doi.org/10.14520/adyusbd.67320>.
- Alkış, H., & Kılınc, S. (2016). The effect of organizational justice on the manners of organizational citizenship and organizational cynicism: A case study on Malatya, Turkey. *International Journal of Economics, Commerce and Management, IV (3)*, 486 – 508.
- Altınkurt, Y. (2013). Örgütsel adalet. Memduhoğlu, H. B. & Yılmaz, K. (Ed.) *Yönetimde yeni yaklaşımlar* (ss.275 – 290) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Altınkurt, Y., & Yılmaz, K. (2010). Değerlere göre yönetim ve örgütsel adalet ilişkisinin ortaöğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre incelenmesi *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(4), 463-484.
- Altınkurt, Y., & Yılmaz, K. (2016). Öğretmenlerin mizah tarzları ile örgütsel sinizme ilişkin görüşleri arasındaki ilişki. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32), 122-143.
- Altınkurt, Y., Yılmaz, K., Erol, E., & Salalı, E. T. (2014). Okul müdürlerinin kullandığı güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişki. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(1), 25-52.
- Altınöz, M.; Çöp, S. & Sığındı, T. (2011). Algılanan örgütsel bağlılık ve örgütsel sinizm ilişkisi: Ankara'daki dört ve beş yıldızlı konaklama işletmeleri üzerine bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 15(21), 285 – 315.
- Amasralı, A., & Aslan, H. (2017). Ortaokul ve lise matematik öğretmenlerinin örgütsel sinizm ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (43), 64-92. doi: 10.21764/efd.52063.
- Ambrose, M. L.; Seabright, M. A., & Schminke, M. (2002). Sabotage in the workplace: The role of organizational injustice. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 89, 947 – 965. doi: 10.1016/S0749-5978(02)00037-7.
- Anderson, J. C. & Gerbing, D. W. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*, 49, 155 – 173.
- Andersson, L. M. & Bateman, T. S. (1997). Cynicism in the workplace: Some causes and effects. *Journal of Organizational Behavior*, 18, 449–469. doi: 10.1002/(SICI)1099-1379(199709)18:5<449::AID-JOB808>3.0.CO;2-O.
- Andersson, L. M. (1996). Employee cynicism: An examination using a contract violation framework. *Human Relations*, 49(11), 1395-1418.
- Andrews, M. C. & Kacmar, K.M. (2001). Discriminating among organizational politics, justice, and support. *Journal of Organizational Behavior*, 4 (22), 347–366. doi: 10.1002/job.92.
- Apaydın, Ç. (2012). Relationship between workplace bullying and organizational cynicism in Turkish public universities. *African Journal of Business Management*, 6(34), 9649 – 9657. doi: 10.5897/AJBM12.800.
- Appleton, S. & Song, L. (2008). Life satisfaction in urban China: Components and determinants. *World Development*, (36), 11. 2325 – 2340. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2008.04.009>

- Arabacı, I. B. (2010). The effects of depersonalization and organizational cynicism levels on the job satisfaction of educational inspectors. *African Journal of Business Management*, 4(13), 2802 – 2811.
- Arens, A. K., & Morin, A. J. (2016). Relations Between teachers' emotional exhaustion and students' educational outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 108 (2016), pp. 800 – 813 <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000105>.
- Argon, T., & Ekinci, S. (2016). İlk ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel özdeşleşme ve örgütsel sinizm düzeylerine ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 1 – 19. doi: 10.17240/aibuefd.2016.16.1-5000182908.
- Argon, T. (2015). Öğretmenlerin sahip oldukları duygu durumlarını okul yöneticilerinin dikkate alıp almamalarına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 377 – 404.
- Aristoteles (1998). *Nikomakhos'a Etik* (Çev. Babür S.), Ankara: Ayraç Yayınevi.
- Aristotle (1999). *Nicomachean Ethics* (Ross, D. W., Trans.). Ontario, Canada: Batoche books Kitchener.
- Arslan, A. (2006). İlkçağ felsefe tarihi. Cilt 3: Aristoteles. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Arslan, A., Yıldız, N. (2015). Meta Analysis of the variables that predict the organizational commitment of teachers in Turkey. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11 (4), 1310-1335.
- Arslan, Ö. (2016). *Okul yöneticilerinin paternalist liderlik düzeyleri ile öğretmenlerin örgütsel sinizm alguları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Arslan, Y., & Polat, S. (2017). Adaptation of well-being work scale to Turkish. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(4), 603 – 622. doi: 10.14527/kuey.2017.019
- Aslan, A. (2000). Yerel politika ve kadın. Ankara Üniversitesi Kadın Sorunları Araştırma ve Uygulama Merkezi. https://personel.omu.edu.tr/docs/ders_dokumanlari/1011_65589_1455.pdf internet adresinden 1 Aralık 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Aslan, M., & Korkut, A. (2015). Spiritual leadership in primary schools in Turkey. *Journal of Educational and Social Research*, 5(2), 123 – 136. doi:10.5901/jesr.2015.v5n2p123.
- Atalay, İ. (2005). Örgütsel vatandaşlık ve örgütsel adalet. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Atherton, J. R., Graham, E., & Steedman, I. (2011). *The practices of happiness: Political economy, religion and wellbeing*. New York, USA: Routledge.
- Atik, S. & Üstüner, M. (2014). İlköğretim okullarının örgüt tipi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (2), 133 – 154.
- Avey, J. B., Luthans, F. & Youssef, C. M. (2008), The additive value of positive psychological capital in predicting work attitudes and behaviors. *Journal of Management*, 20 (10), 1-23.
- Avey, J. B., Reichard, R. J., Luthans, F., & Mhatre, K. H. (2011). Meta-analysis of the impact of positive psychological capital on employee attitudes, behaviors, and performance. *Human resource development quarterly*, 22(2), 127 – 152. doi: 10.1002/hrdq.20070.

- Avşaroğlu, S., Deniz, M. E., & Kahraman, A. (2005). Teknik öğretmenlerde yaşam doyumu iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (14), 115-129.
- Ay, G., & Koç, H. (2014). Örgütsel adalet algısı ile örgütsel bağlılık düzeyi arasındaki ilişkinin belirlenmesi: öğretmenler üzerinde bir inceleme. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 67-90.
- Ayazlar, R. A. (2015). *Akış deneyiminin yamaç paraşütü deneyim doyumu ve yaşam doyumuna etkileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menders Üniversitesi, Aydın.
- Aydemir, H., Diken, İ., K., Yıkmiş, A., Aksoy, V., Özokçu, O. (2015). Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve yaşam doyumlarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(Özel Sayı), 68-86.
- Aydemir, R. E. (2008). *Dindarlık ve mutluluk ilişkisi (İlk yetişkinlik dönemi)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ondokuzmayıs Üniversitesi, Samsun.
- Aydın, A. (2009). *Eğitim sevgidir*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, A., Yılmaz, K., & Altinkurt, Y. (2013). Eğitim yönetiminde pozitif psikoloji. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 10(1), 1470-1490.
- Aydın, K. (2015). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet alguları ile işe yabancılaşma alguları arasındaki ilişki: Uşak ili örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Aydın, K. B. (2005). *Akış kuramına dayalı stresle başa çıkma grup programının ergenlerin stresle başa çıkma stratejilerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Aydın, M. (2010). *Eğitim yönetimi (9. bası)*. Ankara: Hatiboğlu Basım ve Yayınevi.
- Ayık, A. (2015). An analysis of the relationship between organizational communication and organizational cynicism according to teachers perceptions in Turkey. *Educational Research and Reviews*, 10(5), 547 – 555. doi: 10.5897/ERR2015.2124.
- Ayık, A., Şayir, G., & Bilici, A. (2016). Investigation of the predictor effect of organizational cynicism on organizational identification according to teachers' perceptions. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 6(2), 233 – 254, <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2016.013> .
- Babaoğlu, E. & Ertürk, E. (2013). Öğretmenlerin örgütsel adalet algısı ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (2), 87 – 101.
- Bajaj, H., & Krishnan, V. R. (2016). Role of justice perceptions and social exchange in enhancing employee happiness. *International Journal of Business Excellence*, 9(2), 192-209.
- Bakhshi, A., Kumar, K., & Rani, E. (2009). Organizational justice perceptions as predictor of job satisfaction and organization commitment. *International journal of Business and Management*, 4(9), 145 – 154.
- Bakker, A. B. (2005). Flow among music teachers and their students: The crossover of peak experiences. *Journal of Vocational Behavior*, 66, 26 – 44. doi: 10.1016/j.jvb.2003.11.001.
- Balay, R., Kaya, A. & Culha, A. (2013). Örgüt kültürü ve örgütsel sinizm ilişkisi. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 14(2), 123 – 144.

- Balıkçioğlu, S. (2013). *Antalya bölgesi konaklama işletmeleri çalışanlarının örgütsel sinizm tutumları ile bağlılık ilişkisi üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Barnes, L. L. (2010). *The effects of organizational cynicism on community colleges: Exploring concepts from positive psychology* (Unpublished doctoral dissertation). Claremont Graduate University, Claremont, California, USA.
- Baş, G. & Şentürk, C. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel vatandaşlık ve örgütsel güven algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(1), 29 – 62.
- Başar, U. & Sığı, Ü. (2015). Effects of teachers' organizational justice perceptions on intention to quit: Mediation role of organizational identification. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(1), 45 – 59.
- Başaran, İ. E. (1993). *Eğitim Psikolojisi, Modern Eğitimin Psikolojik Temelleri*, Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Batman, N. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel adalet algılarının iş tatmin düzeylerine etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bayar, A. (2015). Bir örgüt olarak okulda meydana gelen çatışma nedenleri ve çözüm yollarına yönelik okul müdürlerinin görüşleri, *Sakarya University Journal of Education*, 5/3 (Aralık/December 2015) ss. 130-141. doi: <http://dx.doi.org/10.19126/suje.67976>
- Bayram, N. (2013). Yapısal eşitlik modellemesine giriş: AMOS uygulamaları, 2. bası, Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Bedeian, A. G. (2007). “Even if the Tower Is “Ivory,” It Isn’t “White” understanding the consequences of faculty cynicism”. *Academy of Management Learning & Education*, 6(1), 9–32.
- Bek, Y. (2007). Öğretmenin Toplumsal / Mesleki Roller ve Statüsü. (Yüksek lisans dönem projesi). Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Bentham, J. (2000). *An Introduction to the Principles of Morals and Legislation*, Chapter I: Of The Principle of Utility. Batoche Books Kitchener..
- Ben-Zur, H. (2003). Happy adolescents: The link between subjective well-being, internal resources and parental factors. *Journal of Youth and Adolescence* 32 (2), 67–79. doi:10.1023/A:1021864432505.
- Berry, A. (2011). Institutions, organizations and wellbeing. In Atherton, J. R., Graham, E., & Steedmand, I. (Eds.), *The practices of happiness: Political economy, religion and wellbeing* (134 – 147). New York, USA: Routledge.
- Biçer, B. & Sariçam, H. (2015). Öğretmen adaylarında makyavelizm ve deontik adalet arasındaki ilişkinin incelenmesi. 1st International Conference on Lifelong Learning And Leadership For All'da [29 – 31 Ekim, 2015; Palacky University & Moravian University College Olomouc, Olomouc, Czech Republic] sunulan bildiri metni. *Bildiriler Kitabı*, 126 – 127.
- Bies, R. J., & Moag, J. F. (1986). Interactional justice: Communication criteria of fairness. In R. J. Lewicki, B. H. Sheppard, & M. H. Bazerman (Eds.), *Research on negotiations in organizations* (Vol. 1, pp. 43–55). Greenwich, CT: JAI Press.

- Biswas-Diener, R. & Kashdan, T. B. (2009). Happiness and relationships. In *Encyclopedia of human relationships*, Harry T. Reis & Susan Sprecher (Eds.), (Vol.2, pp. 785 – 788), USA: Sage Publications.
- Blanchflower, D. G., & Oswald, A. J. (2004). Well-being over time in Britain and the USA. *Journal of Public Economics*, 88 (7-8).
- Blau, P. M. (2009). *Exchange and power in social life (13th Printing)*. Transaction Publishers. <https://books.google.com> internet adresinden 26 Mayıs 2017 tarihinden önizleme yoluyla edinilmiştir.
- Bobocel, D. R., & Gosse, L. (2015). Procedural Justice: A Historical Review and Critical Analysis. In R. S. Cropanzano & M. L. Ambrose (Eds.), *The Oxford Handbook of Justice in the Workplace* (pp.51 – 88). New York, NY, USA: Oxford University Press.
- Boehm, J. K., & Lyubomirsky, S. (2008). Does happiness promote career success?. *Journal of career assessment*, 16(1), 101 – 116. doi: 10.1177/1069072707308140.
- Bozbayındır, F., & Kayabaşı, E. (2014). Ortaöğretim kurumlarında örgütsel sinizmin nedenleri ve etkileri. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 13(1), 211-227. doi: 10.21547/jss.256842.
- Bölükbaşıoğlu, K. (2013). *Öğretmenlerin örgütsel adalet alguları ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Brandes, P, Dharwadkar, R. and Dean, J. W., (1999), *Does Organizational Cynicism Matter? Employee and Supervisor Perspectives on Work Outcomes*. The 36th Eastern Academy of Management [Philadelphia, USA], Proceedings. 150-153. Outstanding Empirical Paper Award. <http://www.eaom.org/AnnualMeetings/Philadelphia1999/Papers/Papers1999.html> internet adresinden 11 Nisan 2016 tarihinde edinilmiştir.
- Brandes, P. M. (1997). *Organizational cynicism: Its nature, antecedents, and consequences*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Oklahoma, Norman, OK: USA.
- Brighouse, H. (2006). *On education*. New York: Routledge.
- Brouskeli, V., Kaltsi, V., & Loumakou, M. (2018). Resilience and occupational well-being of secondary education teachers in Greece. *Issues in Educational Research*, 28(1), 43-60.
- Bullough, R. V. Jr. & Pinnegar, S. (2009). The happiness of teaching (as eudaimonia): Disciplinary knowledge and the threat of performativity. *Teachers and Teaching*, 15:2, 241 – 256. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/13540600902875324>.
- Bulut, A. & Özgan, H. (2014). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel mutluluğa ilişkin görüşlerinin belirlenmesi*. 9. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi'nde (8-10 Mayıs 2014, Siirt) sunulan bildiri metni. *9. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı*, Siirt.
- Bulut, A. (2015). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel mutluluk algılarının incelenmesi: Bir norm çalışması (Yayımlanmamış doktora tezi)*. Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Buragohain, P. & Hazarika, M. (2015). Happiness level of secondary school teachers in relation to their job satisfaction. *SSRG International Journal of Humanities and Social Science (SSRG-IJHSS)*, 2 (3). 19 – 37.

- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul Yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Butt, R. & Retallick, J. (2002). Professional well being and learning: A study of administrator–teacher workplace relationships. *Journal of Educational Enquiry*, 3, 17-34.
- Büyüköze, H., & Özdemir, M. (2017). İş doyumunu ile öğretmen performansı ilişkisinin Duygusal Olaylar Kuramı çerçevesinde incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 311-325. doi: 10.17679/inuefd.307041
- Büyüköztürk, S., Kılıç Çakmak, E., Akgün, O. E., Karadeniz, S., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cansoy, R. & Polatcan, M. (2018). Türkiye’de okullarda örgütsel adalet araştırmaları: Ampirik araştırmalara bir bakış, *Turkish Studies*, 13 (4), 163 – 184, doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies>.
- Capital. (1 Temmuz 2014). *Ofisteki tehlike*. <http://www.capital.com.tr/yonetim/insan-kaynaklari/ofisteki-tehlike-haberdetay-10977> internet adresinden 10 Mart 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Casciaro, T. (2014). Affect in organizational networks. In *Contemporary Perspectives on Organizational Social Networks: Research in the Sociology of Organizations*, Vol. 40, (pp. 219-238). Emerald Group Publishing Limited. doi:10.1108/S0733-558X(2014)0000040011.
- Castriota, S. (2006). *Education and happiness: A further explanation to the Easterlin Paradox?* (Unpublished paper). <https://art.torvergata.it/> internet adresinden 10 Aralık 2016 tarihinde edinilmiştir.
- Celep, C. (2014). *Eğitim örgütlerinde örgütsel adanma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Cenkseven Önder, F. & Sarı, M. (2009). Öğretmenlerde öznel iyi olmanın yordayıcıları olarak okul yaşam kalitesi ve tükenmişlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilim*. 9(3). 1205-1236.
- Centre for Children and Young People (2014). *Wellbeing in schools: Research project: Survey results: principals, teachers and other staff*. Southern Cross University, Lismore, NSW. Australia: Yazar. Basılı eser formuna <https://doi.org/10.4226/47/58eae2a0cabf4> adresinden erişilmiştir.
- Ceylan, A., & Sulu, S. (2011). Organizational injustice and work alienation. *E+ M Ekonomie a Management*, (2), 65 – 78. <http://www.ekonomie-management.cz/> internet adresinden 16 Mart 2016 tarihinde edinilmiştir.
- Chiaburu, D. S., Peng, A. C., Oh, I. S., Banks, G. C., & Lomeli, L. C. (2013). Antecedents and consequences of employee organizational cynicism: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 83(2), 181-197. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2013.03.007>
- Chiumento (2007). *Happiness at Work Index Research report 2007*. London: Chiumento.
- Claxton, G. (2008). *What's the point of school?: Rediscovering the heart of education*. Great Britain: Oneworld Publications.
- Cohen, R. J., & Swerdlik, M. (2009). *Psychological Testing and Assessment: An Introduction to Tests & Measurement* (7th Ed.). McGraw-Hill Higher Education.
- Cohen-Charash, Y., & Spector, P. E. (2001). The role of justice in organizations: A meta-analysis. *Organizational behavior and human decision processes*, 86(2), 278 – 321. doi:10.1006/obhd.2001.2958.

- Collie, R. J. (2014). *Understanding teacher well-being and motivation: Measurement, theory, and change over time (Unpublished doctoral dissertation)*. The University of British Columbia (Vancouver), Canada.
- Collie, R.J., Shapka, J.D., Perry, N.E., & Martin, A.J. (2015). Teacher well-being: Exploring its components and a practice-oriented scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33, 744-756. doi: 10.1177/0734282915587990.
- Colquitt, J. A. (2001). On the dimensionality of organizational justice: A construct validation of a measure. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 386 – 400. doi: 10.1037//0021-9010.86.3.386.
- Colquitt, J.A.; Conlon, D. E.; Porter, C. O.L.H.; Wesson, M. J. & Ng, Y. K. (2001), Justice at the millenium: A meta analytic review of 25 years of organizational justice research. *Journal of Applied Psychology* 86 (3), 425 – 445. doi: 10.1037//0021-9010.86.3.425.
- Cooper-Thomas, H.D. & Morrison, R. L. (2013). Chapter 1: Maximizing the good and minimizing the bad: relationships in organizations. In *Relationships in organizations: A work psychology perspective*, Rachel L. Morrison and Helena D. Cooper-Thomas (Eds.) (pp.1 – 7), UK: Palgrave Macmillan. doi: 10.1057/9781137280640.
- Corra, M., Carter, S. K., Carter, J. S., & Knox, D. (2009). Trends in marital happiness by gender and race, 1973 to 2006. *Journal of Family Issues*, 30(10), 1379-1404. doi: 10.1177/0192513X09336214.
- Cömert, M., Demirtaş, H., Üstüner, M., & Özer, N. (2008). Lise öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 7(13), 3-22.
- Cropanzano, R. & Greenberg, J. (1997). Progress in organizational justice: Tunneling through the maze. In C. L. Cooper & I. T. Robinson (Eds.), *International review of industrial and organizational psychology* (Vol. 12, pp. 317–372). London: John Wiley & Sons.
- Cropanzano, R., & Mitchell, M.S. (2005). Social exchange theory: An interdisciplinary review. *Journal of Management*, 874 – 900. doi: 10.1177/0149206305279602.
- Cropanzano, R., Bowen, D. E., & Gilliland, S. W. (2007). The management of organizational justice. *Academy of Management Perspectives*, 21(4), 34-48.
- Crum, A. J. & Salovey, P. (2013). Emotionally intelligent happiness. In S. David, I. Boniwell & A. Conley (Eds.), *The Oxford Handbook of Happiness* (pp. 73 -87). Great Britain: Oxford University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding flow: The psychology of engagement with everyday life*. New York, USA: BasicBooks.
- Csikszentmihalyi, M. (2009). The promise of positive psychology. *Psychological Topics*, 18 (2), 203 – 211.
- Csikszentmihalyi, M. (2014). *Flow and the foundations of positive psychology: the collected works of Mihaly Csikszentmihalyi*. Springer. DOI: 10.1007/978-94-017-9088-8.
- Çağlar Polat, E. (2014). *Kurum içi etkin iletişim ortamı ile örgütsel sinizm arasındaki ilişki: Öğretmenlerin görüşleri açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

- Çakıcı, A., & Aysen, B. (2014). Örgütlerde yönetici sessizliği mümkün müdür? Keşifsel bir araştırma. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(1), 107 – 125.
- Çakıroğlu, A. (2007). *Relationship between quality of life and happiness in Turkey* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Çanak, B. (2014). *Okul yöneticilerinin örgütsel bağlılıkları ile örgütsel sinizmleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Çay, H. (2008). *İş Yerinde Psikolojik Şiddet (Mobbing) ve Bir Uygulama*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Çelebi, N.; Vuranok, T. T. & Asan, H.T. (2015). Bazı demografik değişkenler açısından ilköğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4 (1), 25 – 35.
- Çelik, H. E. & Yılmaz, V. (2016). LISREL 9.1 ile yapısal eşitlik modellemesi: Temel kavramlar – Uygulamalar - Programlama. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çelik, M., Sanberk, İ., & Deveci, F. (2017). Öğretmen Adaylarının Yaşam Doyumlarının Yordayıcısı Olarak Psikolojik Dayanıklılık ve Umutsuzluk. *İlköğretim Online*, 16(2), 654 – 662 <http://ilkogretim-online.org.tr> internet adresinden 12 Nisan 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Çelik, O. T. & Gürsel, M. (2017). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ve iş doyumları arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 4(7), 48 – 56. doi: 10.29129/inujse.347677.
- Çelik, O. T. (2011). *İlköğretim okulu yöneticilerinin ve öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile iş doyumları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya
- Çelikten, M. (2001). Etkili okullarda karar süreci. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(2), 263-274.
- Çelikten, M., & Çanak, M. (2014). Okul yöneticilerinin örgütsel bağlılıkları ile örgütsel sinizmleri arasındaki ilişki. *OPUS - Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 4(6), 45 – 78.
- Çetin, B.; Özgan, H. & Bozbayındır, F. (2013). İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet ile sinizm algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akademik Bakış Dergisi* 37, 1 – 20.
- Çetin, F., & Fıkrıkoca, A. (2010). Rol ötesi olumlu davranışlar kişisel ve tutumsal faktörlerle öngörülebilir mi? *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi* 65(04), 041 – 066.
- Çırak, S. (2013). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet algısı (Ankara / Yenimahalle)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Çiçek Sağlam, A. & Emir, A. (2018). Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları ile Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Researcher: Social Science Studies*, 6 (1), 40 – 56.
- Çoban, D., & Demirtaş, H. (2011). Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 17(3), 317-348.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamalar*. Ankara: Pegem Akademi.

- Daco, P. (1989). *Çağdaş psikolojinin olağanüstü başarıları*. (Çev. Gürün, O. A.) Ankara: İnkılap Yayınları.
- Dağıstan, U. (2016). Yönetim biliminde sosyo-kültürel bağlamın önemi. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 17 (1), 1 – 16.
- Dağlı, A. & Baysal, N. (2016). Yaşam Doyumu Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15 (59), 1250 – 1262. doi:10.17755/esosder.75955.
- Dağlı, A.; Baysal, N. & Korkut, A. (2013). İlköğretim okullarında örgütsel adalet. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi (EJEDUS)* 2 (3), 1 – 20.
- Dağyar, M., & Kasalak, G. (2017). Eğitim örgütlerinde yaşanan örgütsel sinizmin öncülleri ve sonuçları üzerine bir meta-analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. doi: 10.16986/HUJE.2018037797.
- Dalai Lama & Cutler, H. C. (2004). *Mutluluk sanatı: Yaşam için bir el kitabı* (G. Tokcan, Çev.) (5. bası.), İstanbul: Klan yayınları.
- Dalai Lama & Cutler, H. C. (2009). *The art of happiness: A handbook for living* (EPUB version), 10th Anniversary Edition, New York: Riverside Books.
- Day, C. & Qing, G. (2009). In P. A.Schutz, & M. Zembylas (Eds.), *Advances in Teacher Emotion Research: The Impact on Teachers' Lives* (pp. 15 – 31), New York, USA: Springer. doi: 10.1007/978-1-4419-0564-2.
- Day, C. (2017). School Leadership as an Influence on Teacher Quality. In *Quality of Teacher Education and Learning*, Xudong Zhu, A. Lin Goodwin, Huajun Zhang (eds.), (pp. 101-117). Springer, Singapore. doi: 10.1007/978-981-10-3549-4
- Dean, J. W., Brandes, P. & Dharwadkar, R. (1998). Organizational cynicism, *The Academy of Management Review*, 23(2), 341 – 352. doi: 10.5465/AMR.1998.533230.
- DeFacto. (2015). *Sürdürülebilirlik raporu 2014/2015*. İstanbul: Yazar
- Delle Fave, A. (2013). Past, present, and future of flow. In S. David, I. Boniwell & A. Conley (Eds.), *The Oxford Handbook of Happiness* (pp. 60 -72). Great Britain: Oxford University Press.
- Demir, K. (2016). Relations between teachers' organizational justice perceptions and organizational commitment and job satisfaction in the school: A meta-analysis. *Journal of Human Sciences*, 13(1), 1408-1417. doi: <http://dx.doi.org/10.14687/ijhs.v13i1.3396>
- Demirdağ, S. (2017). Ücretli öğretmen algılarına göre ilkokul yöneticilerinin örgütsel adalet, örgütsel güven ve yıldırma davranışları arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 132-153.
- Demirtaş, Z. & Kılıç, Y. (2016). Lise öğretmenlerinin örgütsel adalet ve iş doyum algıları arasındaki ilişki düzeyleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 259-267. doi: <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.727>
- Demirtaş, Z., Özdemir, T. Y. & Küçük, Ö. (2016). Okulların bürokratik yapısı, örgütsel sessizlik ve örgütsel sinizm arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(2), 193-216. doi: 10.14527/kuey.2016.008.
- Demo, G., & Paschoal, T. (2013). Well-Being at work scale: Exploratory and confirmatory validation in the United States comprising affective and cognitive components. *Proceeding XXXVII Encontro da ANPAD, 7-11September 2013*. Rio de Janeiro.
- DeNeve, K. M., & Cooper, H. (1998). The happy personality: a meta-analysis of 137 personality traits and subjective well-being. *Psychological bulletin*, 124(2), 197.

- Derin, R. (2016). *Demokratik liderlik ve örgütsel sinizm ilişkisi: Balıkesir ili merkez ilçeleri örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Devos, G., Bouckenoghe, D., Engels, N., Hotton, G. & Aelterman, A. (2007) An assessment of well-being of principals in Flemish primary schools. *Journal of Educational Administration*, (45), 1, 33-61. doi: 10.1108/09578230710722449
- Diener, E. & Diener, C. (1996). Most people are happy. *Psychological Science*, 7, 181-185.
- Diener, E. & Lucas, R. E. (2000). Subjective emotional well-being. In Lewis, M. and Haviland, J. M. (eds.) *Handbook of Emotions*, pp 325 – 337. New York: Guilford Press.
- Diener, E. & Ryan, K. (2009). Subjective wellbeing: A general overview, *South African Journal of Psychology*, (39)4, 391 – 406.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95 (3), 542 – 575. <http://internal.psychology.illinois.edu/> internet adresinden 16 Mart 2016 tarihinde edinilmiştir.
- Diener, E. (2009). *Subjective well-being*. In E. Diener (ed.), *The Science of Well-Being: The Collected Works of Ed Diener* (pp.11-58), Social Indicators Research Series 37, doi: 10.1007/978-90-481-2350-6_2.
- Diener, E., & Biswas-Diener, R. (2000). New directions in subjective well-being research: The cutting edge. *Indian Journal of Clinical Psychology*, 27(1), 21 – 33.
- Diener, E., & Biswas-Diener, R. (2008). *Happiness: Unlocking the mysteries of psychological wealth*. Singapore: Blackwell Publishing.
- Diener, E., & Lucas, R. E., & Oishi, S. (2002). Subjective well-being: The science of happiness and life-satisfaction. *Handbook of positive psychology*, 63 – 73.
- Diener, E., & Suh, E. (1997). Measuring quality of life: Economic, social, and subjective indicators. *Social Indicators Research*, 40, 189 – 216.
- Diener, E., Emmons, R.A., Larsen, R.J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 1- 5.
- Diener, E., Ng, W., Harter, J., & Arora, R. (2010). Wealth and happiness across the world: material prosperity predicts life evaluation, whereas psychosocial prosperity predicts positive feeling. *Journal of personality and social psychology*, 99(1), 52 – 61. doi: 10.1037/a0018066.
- Diener, E., Sapyta, J. J., & Suh, E. (1998). Subjective well-being is essential to well-being, *Psychological Inquiry*, 9 (1), 33 – 37. DOI: 10.1207/s15327965pli0901_3
- Diener, E.; Suh, E. M.; Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276 – 302.
- Doğan, S., & Uğurlu, C. T. (2014). Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 489-516. doi: 10.17152/gefad.00239.
- Doğan, T. (2013). Beş Faktör Kişilik Özellikleri ve Öznel İyi Oluş. *Doğuş Üniversitesi*. 14(1), 54 – 64.

- Donovan, M. A., Drasgow, F., & Munson, L. J. (1998). The Perceptions of Fair Interpersonal Treatment Scale: Development and validation of a measure of interpersonal treatment in the workplace. *Journal of Applied Psychology*, 83(5), 683.
- Dönmez, B., & Ağıroğlu-Bakır, A. (2016). Müdür değişimi bağlamında okul kùltürünün mecazlar açısından analizi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 6(1), 41-60,.
- Döş, İ. (2013). *Mutlu okul. Eğitim ve Bilim*, 38(170). 266 – 280.
- Duman, S. (2016). *Üniversite öğrencilerinde öznel iyi oluş ve benlik saygısının stresle başa çıkma tarzlarıyla ilişkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Dundar, T., & Tabancalı, E. (2012). The relationship between organizational justice perceptions and job satisfaction levels. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 5777 - 5781. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.513>.
- Duran, A. (2016). *Okul yöneticilerinin mutluluk düzeylerinin öz-yeterlikleriyle ilişkisi* (Amasya İli örneği) (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Dursun, A. (2015). *Anne babası boşanmış ergenlerin öznel iyi oluşunu artırma programının etkililiğinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Düzgün, O. (2016). *Ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin mutluluk düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Easterlin, R. A. (1995). Will raising the incomes of all increase the happiness of all?. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 27(1), 35 – 47. doi: 10.1016/0167-2681(95)00003-B.
- Efeoğlu, E. İ. & İplik.,E. (2011), Algılanan örgütsel adaletin örgütsel sinizm üzerindeki etkilerini belirlemeye yönelik ilaç sektöründe bir uygulama. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(3), 343 – 360.
- Ekinci, S. (2015). *İlk ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel özdeşleşme ve örgütsel sinizm düzeylerine ilişkin görüşleri* (Bolu ili örneği). (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Elma, C. (2013). The predictive value of teachers' perception of organizational justice on job satisfaction. *Eurasian Journal of Educational Research*, 51, 157 – 176.
- Engels, N., Aeltermann, A., Van Petegem, K., & Schepens, A. (2004). Factors which influence the well-being of pupils in Flemish secondary schools. *Educational Studies*, 30 (2), 127–143.
- Erdoğan, U. (2012). *İlköğretim okullarının bürokratik yapıları ile öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyleri arasındaki ilişki* (Malatya ili örneği) (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Eren, K. A. (2015). *Subjective well-being and the determinants of happiness in Turkey: 2004-2013 period*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Ergen, H. & İnce, ř. (2017). İlköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel sinizme ilişkin görüşleri: Mersin örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 37 – 57.
- Ergen, S. (2015). *Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Ergüner Tekinalp, B. & Işık, Ş. (2015). Giriş: Eğitimde pozitif psikoloji uygulamaları. Bengü Ergüner Tekinalp ve Şerife Işık (Eds.) *Eğitimde Pozitif Psikoloji Uygulamaları* içinde (ss. 1 – 10). Ankara: PEGEM Akademi.
- Eroğlu, Ö.B. & Gülcan, M. G. (2016). Göçle gelen ailelerin ve çocuklarının eğitim sorunları (Mersin ili örneği). *Eğitim yönetimi araştırmaları*, Beycioğlu, K.; Özer, N., Koşar, D., & Şahin, İ. (Eds.) içinde (218 – 238). Ankara: Pegem Akademi.
- Ertong, C. (2018). *Okullarda öğretmenlerin örgütsel mutluluğunu etkileyen faktörlerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Ertürk, E. (2011). *İlköğretim ve ortaöğretim okullarındaki örgütsel adalet algısı ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Ertürk, R. & Aydın, B. (2015). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet ve içsel motivasyona yönelik algılarının incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (4), 233-246.
- Ertürk, R. (2018). Öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel kimlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 89-98.
- Eryılmaz, A. & Öğülmüş, S. (2010). Ergenlikte Öznel İyi Oluş ve Beş Faktörlü Kişilik Modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 189-203.
- Eryılmaz, A. (2016). Herkes için mutluluğun başucu: Teoriden Uygulamaya – Pozitif Psikoloji (2. Bası). Ankara: Pegem Akademi. doi: 10.14527/9786053648123.
- Eryılmaz, A., & Bek, H. (2018). “Pozitif öğretmen ölçeği” öğretmen formunun geliştirilmesi. *Kastamonu Education Journal*, 26(4), 1297-1306. doi:10.24106/kefdergi.369825.
- Esop, M. (2012). *Organisational citizenship behaviour and turnover intention: the role of organisational justice, commitment and perceived support* (Doctoral dissertation, The University of Waikato). NZ.
- Field, L. K. & Buitendach, J. H. (2011). Happiness, Work engagement and organisational commitment of support staff at a tertiary education institution in South Africa. *Sa Journal of Industrial Psychology*, 37(1),01 – 10. DOI:10.4102/sajip.v37i1.946.
- Fisher, C. D. (2010). Happiness at work. *International journal of management reviews*, 12 (4), 384-412. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2370.2009.00270.x>
- FitzGerald, M. R. (2002). *Organizational cynicism: Its relationship to perceived organizational injustice and explanatory style*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Cincinnati, USA. <https://etd.ohiolink.edu/> internet adresinden 13 Mart 2016 tarihinde edinilmiştir.
- Folger, R. G., & Cropanzano, R. (1998). *Organizational justice and human resource management* (Vol. 7). USA: Sage publications.
- Folger, R., & Greenberg, J. (1985). Procedural justice: An interpretive analysis of personnel systems. In K. Rowland & G. Ferris (Eds.), *Research in personnel and human resources management*, Vol. 3 (pp. 141-183). Greenwich, CT: JAI Press.
- Forghani, M. H., Pouyandeh, V. H., & Esfahani, A. N. (2013). Investigating the effects of perceived organizational justice on the employees' happiness. *Journal of Social Issues & Humanities*, 1(3), 28 – 34.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2012). *How To Design And Evaluate Research in Education* (8th edition). New York: McGraw-Hill.

- Fredrickson, B. L. (2003). The value of positive emotions: The emerging science of positive psychology is coming to understand why it's good to feel good. *American scientist*, 91(4), 330-335.
- Frey, B. S., & Stutzer, A. (2002). *Happiness and economics: How the economy and institutions affect human well-being*. Princeton University Press.
- Fritz, M. M., Walsh, L. C., & Lyubomirsky, S. (2017). Staying happier. In M. D. Robinson & M. Eid (Eds.), *The happy mind: Cognitive contributions to well-being* (pp.95-114). New York: Springer. doi: 10.1007/978-3-319-58763-9_6.
- Fromm, E. (1993). Erdem ve mutluluk (Çev. A. Yörükan), İstanbul:Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Gåvertsson, F. (2006). Eudaimonism: A brief conceptual history [Teaching material] <http://www.fil.lu.se/kurs/FPRK01/VT2013/> internet adresinden 27 Eylül 2016 tarihinde edinilmiştir.
- Gazioğlu, E. (2018). *Örgütsel adalet algısının işe tutkunluk üzerindeki etkisinde örgütsel sinizmin aracı rolü*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Giorgino, V. (2014). The pursuit of happiness and the traditions of wisdom. Springer International Publishing.
- Girgin, S., & Gümüşeli, A. İ. (2018). A study on the correlation between organizational justice and organizational cynicism perceived by vocational high school teachers. *European Journal of Education Studies*, 4 (4), 445 – 457. doi: 10.5281/zenodo.1220390.
- Girgin, S., & Vatansever Bayraktar, H. (2017). Öğretmenlerin yöneticiye duydukları örgütsel adalet algısının incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 12(4), 217 – 238. Doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11424>
- Goleman, D. (2006). *Duygusal zekâ: Neden IQ'dan daha önemlidir?* (30. bası)(Çev. B.S. Yüksel), İstanbul: Varlık Yayınları.
- Greenberg, J. (1990). Organizational justice: Yesterday, today, and tomorrow. *Journal of Management*, 16 (2), 399 – 432. doi: 10.1177/014920639001600208.
- Greenstein, T. N. (2016). Gender, Marital Status and Life Satisfaction. Paper presented at the annual meetings of the American Sociological Association, Seattle, August 21, 2016. <https://osf.io/3gpcz/download> internet adresinden 22 Ekim 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Guastello, D. D., & Peissig, R. M. (1998). Authoritarianism, environmentalism, and cynicism of college students and their parents. *Journal of Research in Personality*, 32(4), 397 – 410. doi:10.1006/jrpe.1998.2223.
- Güllü, S., & Şahin, S. (2017). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin örgütsel adalet algısı ile örgütsel intikam (öç alma) eğilimi arasındaki ilişki. *International Journal of Human Sciences*, 14(4), 3729-3741. doi:10.14687/jhs.v14i4.4776.
- Gün, F. (2015). *Öğretim elemanlarının algılarına göre örgütsel sinizm ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Günce, S. (2013). *İlköğretim okullarında örgütsel adalet ile örgütsel bağlılık ilişkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.

- Gündüz, H. B., & Ömür, Y. E. (2016). Supervision anxiety as a predictor for organizational cynism in teachers. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 1381 – 1394. doi: 10.14687/ijhs.v13i1.3626
- Gürbüz, S., & Yüksel, M. (2008). Çalışma ortamında duygusal zekâ: İş performansı, iş tatmini, örgütsel vatandaşlık davranışı ve bazı demografik özelliklerle ilişkisi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi* 9(2), 174 – 190.
- Güzel, B., & Ayazlar, G. (2014). Örgütsel adaletin örgütsel sinizm ve işten ayrılma niyetine etkisi: Otel işletmeleri araştırması. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi* 16 (26), 133-142.
- Güzeller, C. & Kalağan, G. (2008). Örgütsel sinizm ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve çeşitli değişkenler açısından eğitim örgütlerinde incelenmesi, 16. *Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiri Kitabı*, 87-94.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis* (Seventh edition). NJ: Prentice Hall.
- Hall-Kenyon, K. M., Bullough, R. V., MacKay, K. L., & Marshall, E. E. (2014). Preschool teacher well-being: A review of the literature. *Early Childhood Education Journal*, 42(3), 153 – 162. doi: 10.1007/s10643-013-0595-4.
- Härtel, C. E. J., Zerbe, W. J., & Ashkanasy, N. M. (2005). *Organizational behaviour: An emotions perspective*. In Charmine Härtel, Neal M. Ashkanasy and Wilfred Zerbe (Eds.), *Emotions in organizational behavior* (pp. 1-10). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Harter, J. K., Schmidt, F. L., & Keyes, C. L. (2003). Well-being in the workplace and its relationship to business outcomes: A review of the Gallup studies. In Keyes, C. L. M. & Haidt, J. (Eds.) *Flourishing: Positive psychology and the life well-lived* (pp. 205-224). Washington, DC, USA: American Psychological Association. <http://dx.doi.org/10.1037/10594-009>
- Hascher, T. (2007). Exploring students' well-being by taking a variety of looks into the classroom. *Hellenic Journal of Psychology*, 4(3), 331 – 349.
- Hascher, T. (2010). Wellbeing. In Peterson, P.; Baker, E.& McGaw, B. (Eds.), *International Encyclopedia of Education Vol.6* (Third edition), (pp. 732 – 738). Elsevier.
- Headey, B., & Wearing, A. J. (1992). *Understanding happiness: A theory of subjective well-being*. Longman Cheshire.
- Hefferon, K. & Boniwell, I. (2014). *Pozitif psikoloji: Kuram, araştırma ve uygulamalar* (Ç. Ed. T. Doğan), Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Helvacı, M. A. & Çetin A. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin belirlenmesi (Uşak ili örneği). *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(3), 1475 – 1497.
- Helvacı, M. A. (2013). Örgütsel sinizm. Memduhoğlu, H. B. & Yılmaz, K. (Ed.), *Yönetimde yeni yaklaşımlar* içinde (ss. 383 – 397). Ankara: Pegem Akademi.
- Hempfling, M. S. (2015). *Happiness, Work Engagement, and Perception of Organizational Support of Student Affairs Professionals*. Unpublished doctoral dissertation, Ohio University, Ohio, OH, USA.
- Hills, P., & Argyle, M. (2002). The Oxford Happiness Questionnaire: A compact scale for the measurement of psychological well-being. *Personality and individual differences*, 33(7), 1073 – 1082.

- Hodgen, E., & Wylie, C. (2005). *Stress and wellbeing among New Zealand principals*. Report to the New Zealand Principals' Federation. Wellington: New Zealand Council for Educational Research.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J. & Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations: Software of the mind (Rev. 3rd ed.)*. New York: McGraw-Hill.
- Holowchak, M. A. (2004). *Happiness and Greek ethical thought*. Continuum: Great Britain.
- Hooper, D.; Coughlan, J., & Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53 – 60.
- Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (2004). Organizational justice in schools: No justice without trust. *International Journal of Educational Management*, 18(4), 250–259.
- İlğan, A. (2014). *Örgüt ve yönetim bilimine giriş*, Memduhoğlu, H. B. ve Yılmaz, K. (Editörler). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları, ss.171 - 202.
- İren, S. (2015). *İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile mesleki motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Tuzla örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- İşleyici, K. (2015). *Örgütsel adalet ve örgütsel sessizlik arasındaki ilişkinin incelenmesi (Zonguldak ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Jackson, L. T., Rothmann, S., & Van de Vijver, F. J. (2006). A model of work-related well-being for educators in South Africa. *Stress and health*, 22(4), 263-274. DOI: 10.1002/smi.1098.
- James, M. S. L. (2005). *Antecedents and consequences of cynicism in organizations: An examination of the potential positive and negative effects on school systems* (Unpublished dissertation). The Florida State University, USA.
- Jandaghi, G., Alimadadi, A., Fard, S. M. H., & Golverdi, M. (2012). Relationship between organizational justice and staff happiness in the institutes of standard & industrial research of Qom province and jihad agricultural management in Qom city. *Human Resource Management*, 43, 6618 – 6626.
- Johnson, J. L. ve O'leary-Kelly, A. (2003). The effects of psychological contract breach and organizational cynicism: Not all social exchange violations are created equal. *Journal of Organizational Behavior*, 24(5), 627–647. DOI: 10.1002/job.207.
- Joshanloo, M. & Afshari, S. (2010). Big Five personality traits as predictors of eudaimonic well-being in Iranian university students. In Ingrid E. Wells (Ed.), *Psychological well-being: psychology of emotions, motivations and actions* (pp.185-198). New York: Nova Publishers.
- Jöreskog, K. G., Olsson, U. H., & Wallentin, F. Y. (2016). *Multivariate Analysis with LISREL*. Springer International Publishing. doi: 10.1007/978-3-319-33153-9.
- Kaba, A. (2018). *Bireylerin nepotizm ve örgütsel adalet algılarının bireysel performanslarına etkisi: Türkiye'de özel okul zinciri çalışanları üzerinde bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Kahveci, G., & Demirtaş, Z. (2015). İlkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin örgütsel sinisizm algılarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(52), 069-085. doi: 10.17755/esosder.01813.

- Kahveci, H. (2015). *Virtuous life and happiness in Epictetus, Socrates and Stoicism [Epiktetos, Sokrates ve Stoa'da erdemli yaşam ve mutluluk]* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Kalağan G. (2009). *Araştırma görevlilerinin örgütsel destek algıları ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Kalağan, G. & Güzeller, C. (2008). *Örgütsel sinizm ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması ve çeşitli değişkenler açısından eğitim örgütlerinde incelenmesi.* 16. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi [16 – 18 Mayıs, 2008] Bildiriler Kitabı: İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları. 87 – 94.
- Kalağan, G. & Güzeller, C. O. (2010). Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 27, 83 – 97.
- Kalaycı, Ş. (Ed.) (2009). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri.* Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kangal, A. (2013). Mutluluk üzerine kavramsal bir değerlendirme ve Türk hane halkı için bazı sonuçlar. *Electronic Journal of Social Sciences*, 12 (44): 214-233.
- Kantarcıoğlu, J. (2016). *Örgüt kültürü ve örgütsel sinizm ilişkisi: Ermeni azınlık okulları.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri.* Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.
- Kara, A. U. (2014). *Pozitif psikolojik sermaye ile bireysel performans ilişkisi: Tarım Kredi Kooperatifleri Merkez Birliği örneği.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kara, M. M. (2010). *The relation of job satisfaction with happiness and success level.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Karaca, H. (2016). Ortaokul öğrencilerinin cebir öğrenme alanına yönelik tutumları (Ölçek geliştirme çalışması). (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Karadağ, E.; Kılıçoğlu, G. & Yılmaz, D. (2014). Organizational cynicism, school culture, and academic achievement: The study of structural equation modeling. *Educational Sciences: Theory & Practice* 14(1), 102-113. DOI: 10.12738/estp.2014.1.1640.
- Karademir, M. (2016). Ortaokul öğretmenlerinin okul yönetiminde kayırmacılık algıları ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkinin incelenmesi: İstanbul ili Pendik ilçesi örneği. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Karademir, T. (2010). Beden eğitimi öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ve iş doyum düzeylerinin değerlendirilmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, Volume: 5, Number: 2, 88 – 103.
- Karakaya, İ. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* A. Tanrıoğen (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (ss. 55 – 84). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karakütük, K., Tunç, B., Bülbül, T., Özdem, G., Taşdan, M., Çelikkaleli, Ö., & Bayram, A. (2014). Genel ortaöğretim okullarının büyüklüğü ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 304 – 316.
- Karaman, K., Yücel, C., & Dönder, H. (2008). Öğretmen görüşlerine göre, okullardaki bürokrasi ile örgütsel vatandaşlık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(1), 49 – 74.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi* (20. bası) . Ankara: Nobel.

- Kasalak, G. & Güneri, B. (2017). Ortaöğretim kurumlarında örgütsel sinizm ve örgüt adaletinin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi. *INESJOURNAL Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (11), 416-434.
- Kasalak, G., & Bilgin Aksu, M. (2014). Araştırma görevlilerinin algıladıkları örgütsel desteğin örgütsel sinizm ile ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 115 – 133. DOI: 10.12738/estp.2014.1.1765.
- Kasapoğlu, S. (2015). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeyleri ile örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Kaya, T. (2014). *Okul yönetiminde etik liderlik ve örgütsel adalet ilişkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mevlana Üniversitesi, Konya.
- Kelekçi, H. (2015). *Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri ile yeterlik inançları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Keller, A. C.; Semmer, N. K.; Samuel, R. & Bergman, M. M. (2014). Chapter 9: The Meaning and Measurement of Well-Being as an Indicator of Success, pp. 171 – 193). In Keller, A. C., Samuel, R., Bergman, M. M., & Semmer, N. K. (Eds.). *Psychological, Educational, and Sociological Perspectives on Success and Well-Being in Career Development*. New York: Springer. DOI: 10.1007/978-94-017-8911-0_2.
- Kermen, Ü. (2013). *Üniversite öğrencilerinin ihtiyaç doyumu ve öznel iyi oluş düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Keser, A. (2018). İşte mutluluk araştırması. *Paradoks Ekonomi, Sosyoloji ve Politika Dergisi*, 14 (1), 43-57.
- Kılıç, M. (2013). *İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Kılıç, Ş. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel sinizm ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki (Keçiören İlçesi örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kılıç, Y. & Demirtaş, Z. (2015) .Lise öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(2). 46 – 58.
- Kılıç, Y. (2013). Lise öğretmenlerinin örgütsel adalet ve iş doyumu algıları arasındaki ilişki. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Kılıçlar, A. (2011). Yöneticiye duyulan güven ile örgütsel adalet ilişkisinin öğretmenler açısından incelenmesi. *İşletme Araştırmaları Dergisi* 3(3), 23 – 36.
- Kırık, A. M., & Sönmez, M. (2007). İletişim ve mutluluk ilişkisinin incelenmesi. *İNİF E-Dergi*, 2(1), 15-26.
- Kidger, J., Brockman, R., Tilling, K., Campbell, R., Ford, T., Araya, R., King, M., & Gunnell, D. (2016). Teachers' wellbeing and depressive symptoms, and associated risk factors: A large cross sectional study in English secondary schools. *Journal of Affective Disorders*, 192, 76 – 82. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2015.11.054>
- Kim, K. & Choi, K. (2015). A mediating effect of happiness and stress to the influence of positive psychology capital on organizational commitment in elementary school teachers. *The Journal of Yeolin Education*, 23 (2), 201 – 225. DOI: <http://dx.doi.org/10.18230/tjye.2015.23.2.201>.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. New York: Routledge.

- Kline, R. B. (2016). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (2nd ed.). New York: Guilford.
- Koçel, T. (2014). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Beta Basım A.Ş.
- Kol, S. (2011). Erken çocuklukta bilişsel gelişim ve dil gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-21.
- Konovsky, M. A. (2000). Understanding procedural justice and its impact on business organizations. *Journal of management*, 26(3), 489 – 511. doi: 10.1177/014920630002600306.
- Konu, A. & Rimpelä, M. (2002) Well-being in schools: Conceptual model. *Health Promotion International*, 17(1), 79–87. <https://doi.org/10.1093/heapro/17.1.79>.
- Konu, A., Alanen, E., Lintonen, T., & Rimpelä, M. (2002). Factor structure of the school well-being model. *Health education research*, 17(6), 732-742.
- Korkut, A. (2012). *Ruhsal liderliğe ilişkin kuramsal bir inceleme* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Korkut, A., & Aslan, M. (2016). Türkiye’deki ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 91-112. doi: 10.19160/e-ijer.85959.
- Korkut, A., Çelik, O. T. & Atik, S. (2015). Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında yapılmış olan örgütsel adalet konulu makalelerin karşılaştırmalı analizine dair bir araştırma. EYFOR VI Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu’nda (5-7 Kasım 2015, Girne, KKTC)sunulan bildiri metni. *Özet Bildiri Kitabı*, EYUDER, 41 – 42.
- Koydemir, S. & Bulgan, G. (2017). *Mutluluk 2.0: İyi yaşama dair bilmediklerimiz*. Ankara: Elma Yayınevi.
- Koydemir, S., Selışık, Z. E. & Tezer, E. (2005). Evlilik uyumu ve mükemmeliyetçilik boyutları arasındaki ilişkiler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3 (23), 65-74.
- Koroğlu, P. & Dikmetaş Yardan, E. (2016). Sağlık kurumu çalışanlarının örgütsel adalet algılarının örgütsel sinizm tutumlarına etkisi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 31, 11-34.
- Köybaşı, F.; Uğurlu, C.T. & Öncel A. (2017). Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 01 – 14. doi: 10.17679/inuefd.285527
- Kristjánsson, K. (2013). *Virtues and vices in positive psychology: A philosophical critique*. New York, USA, Cambridge University Press.
- Kuru Çetin, S. & Çınkır, Ş. (2014). Okul yöneticileri ve öğretmenlerin birbirlerini etkileme taktiklerinin örgütsel adalet ile ilişkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 50 – 64.
- Kuru Çetin, S. (2013). *Okul yöneticileri ve öğretmenlerin birbirlerini etkileme taktiklerinin örgütsel adalet ile ilişkisi*. (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kuzgun, Y. (1972). Kendini gerçekleştirme. *Araştırma Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Felsefe Bölümü Dergisi*, 10, 162-172.
- Kuzucu, Y. (2006). *Duyguları fark etmeye ve ifade etmeye yönelik bir psiko-eğitim programının, üniversite öğrencilerinin duygusal farkındalık düzeylerine, duyguları ifade etme eğilimlerine, psikolojik ve öznel iyi oluşlarına etkisi* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Lampe, K. (2015). *The birth of hedonism: The Cyrenaic philosophers and pleasure as a way of life*. Oxfordshire, UK: Princeton University Press.

- Levene, R. A. (2015). *Positive Psychology At Work: Psychological Capital and Thriving as Pathways to Employee Engagement*. (Unpublished Master Thesis). University of Pennsylvania, USA.
- Levent, F., & Keser, S. (2016). Examining the organizational cynicism among teachers at schools: A mixed methods study. *Educational Research and Reviews*, 11(21), 2009 – 2020. doi: 10.5897/ERR2016.3005.
- Levent, F., Doğan, B. & Ocak, S. (2015). Öğretmenlerin mesleki mutluluklarına ilişkin görüşleri: Nitel Bir Çalışma. 6. Eğitim Yönetimi Forumu'nda (5 – 7 Kasım 2015, Girne, KKTC) sunulan bildiri metni. *Bildiri Özetleri Kitabı*. EYUDER, 90 – 91.
- Linley, P. A. & Joseph, S. (2004). *Positive psychology in practice*. Canada: John Wiley & Sons.
- Lizzio, A., Wilson, K. & Hadaway, V. (2007). University students' perceptions of a fair learning environment: a social justice perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(2), 195–213. DOI: 10.1080/02602930600801969.
- Luthans, F. (2002). Positive organizational behavior: Developing and managing psychological strengths. *Academy of Management Executive*, 16(1), 57 – 72.
- Luthans, F., Avey, J. B., Avolio, B. J. & Peterson, S. J. (2010). The development and resulting performance impact of positive psychological capital. *Human Resource Development Quarterly*, 21(1), 41 – 67.
- Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2007a). *Psychological capital: Developing the human competitive edge*. New York: Oxford University Press.
- Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2007b). Psychological capital: Investing and developing positive organizational behavior. In Nelson, D. ve Cooper, C.L. (Eds.). *Positive Organizational Behavior* (pp.9 – 24). London, Sage Publication
- Lutterbie, S., & Pryce-Jones (2013). J. Measuring happiness at work. *Assessment & Development Matters* 5 (2) Summer 2013, 13 – 16.
- Lykken, D., & Tellegen, A. (1996). Happiness is a stochastic phenomenon. *Psychological science*, 7(3), 186-189.
- Lyubomirsky, S., & Lepper, H. S. (1999). A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation. *Social indicators research*, 46(2), 137-155.
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131(6), 803-855. doi: 10.1037/0033-2909.131.6.803.
- Mammadova, N. (2018). *Örgütsel adalet ve iş motivasyonu arasındaki ilişki: Bir özel okul örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atılım Üniversitesi, İstanbul.
- Maslow, A. (2001). *İnsan olmanın psikolojisi* (Çev. O. Gündüz). İstanbul: Kuraldışı yayıncılık.
- Mataş Sancak, Y. (2014). *Etik liderlik örgütsel adalet ve örgütsel sinizm üzerine bir uygulama*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Haliç Üniversitesi, İstanbul.
- Mattig, R. (2011). Happiness in pedagogical institutions: An analysis of Outward Bound schools in Japan and Germany. *Psychologia*, 54(4), 190 – 207. <http://doi.org/10.2117/psysoc.2011.190>
- McAuley, J., Duberley, J. and Johnson, P. (2007). *Organization theory: Changes and perspectives*. (First edition). Harlow: Pearson Education.

- Memduhoğlu, H. B. (2008). Örgütsel sosyalleşme ve Türk eğitim sisteminde örgütsel sosyalleşme süreci. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, V (II), 137-153.
- Memduhoğlu, H. B., & Yildiz, A. I. (2014). Developing the organizational justice scale and examining teachers' and school administrators' views about organizational justice in primary schools. *MIER Journal of Educational Studies, Trends and Practices*, 4(1), 33 – 50.
- Mete, Y. A., & Serin, H. (2015). Okul yöneticilerinin babacan liderlik davranışı ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık ve örgütsel sinizm davranışları arasındaki ilişki. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 147 – 159.
- Michalos, A. C. (1991). *Global report on student well-being*, Vol. 1, Life satisfaction and happiness. New York: Springer-Verlag.
- Milfont, T. L., Denny, S., Ameratunga, S., Robinson, E., & Merry, S. (2008). Burnout and wellbeing: Testing the Copenhagen Burnout Inventory in New Zealand teachers. *Social indicators research*, 89(1), 169 – 177. doi: 10.1007/s11205-007-9229-9.
- Mirzeoğlu, D., & Çetinkanat, C. (2005). Elit takım sporcularının kendini gerçekleştirme ve sürekli kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 10(3), 19-28.
- Moçoşoğlu, B., & Kaya, A. (2018). Okul yöneticileri ve öğretmenlerin örgütsel sessizlik ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki: Şanlıurfa ili örneği. *Harran Education Journal*, 3(1), 52 – 70. <http://dx.doi.org/10.22596/2018.0301.52.70>
- Moliner, C., Martínez-Tur, V., Ramos, J., Peiró, J. M., & Cropanzano, R. (2008). Organizational justice and extrarole customer service: The mediating role of well-being at work. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 17(3), 327 – 348. doi: 10.1080/13594320701743616.
- Moorman, R. H. (1991). Relationship between organizational justice and organizational citizenship behaviors: Do fairness perceptions influence employee citizenship?. *Journal of Applied Psychology*, 76(6), 845 – 855. DOI: [10.1037/0021-9010.76.6.845](https://doi.org/10.1037/0021-9010.76.6.845).
- Morris, I. (2013). Going beyond the accidental: Happiness, education, and the Wellington College experience. In S. David, I. Boniwell & A. Conley (Eds.), *The Oxford Handbook of Happiness* (pp. 644 – 656). Great Britain: Oxford University Press.
- Mousa, M. (2017). Organizational cynicism and organizational commitment in Egyptian public primary education: When spring yields black flowers. *Management Research and Practice*, 9(3), 13 – 29.
- Möngü, B. (2015). Modern dünyada mutluluk: John Stuart Mill'in faydacı etiği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 23 – 30.
- Myers, D. G. & Diener, E. (1995). Who is happy? *Psychological Science*, 6(1). 10 – 17.
- Myers, D. G. (2000). The funds, friends, and faith of happy people. *American psychologist*, 55(1), 56 – 67. doi: [10.1037/0003-066X.55.1.56](https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.56).
- Myers, D. G. (2013). Religious engagement and well-being. In S. David, I. Boniwell & A. Conley (Eds.), *The Oxford Handbook of Happiness* (pp. 88 -100). Great Britain: Oxford University Press.
- Nakamura, J. & Csikszentmihalyi, M. (2002). The concept of flow. In Snyder, C. R. and Lopez, S. J. (eds.) *Handbook of Positive Psychology* (pp. 89–105). Oxford: Oxford University Press.
- Neck, C. P., and Milliman, J. F. (1994). Thought self-leadership: Finding spiritual fulfillment in organizational life. *Journal of Managerial Psychology*, (6) 9, 9 – 16.

- Nettle, D. (2005). *Happiness: The science behind your smile*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Neuman, W. L. (2012). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri: Nicel ve Nitel Yaklaşımlar I-II*, 5. bası, çev. S. Özge, İstanbul: Yayın Odası.
- Niehoff, B. P. & Moorman, R. H. (1993). Justice as a mediator of the relationship between methods of monitoring and organizational citizenship behavior. *Academy of Management Journal*, 36 (3), 527 – 556.
- Nigar, F. (2014). *Ortaokul öğrencileri ile yatılı bölge ortaokul öğrencilerinin öznel iyi oluş ve temel psikolojik ihtiyaçlar düzeyinin karşılaştırması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Noble, T., & McGrath, H. (2016). The PROSPER School Pathways for Student Wellbeing: Policy and Practices. Springer. doi:10.1007/978-3-319-21795-6.
- Noble, T., McGrath, H. L. Roffey, S. & Rowling, L. (2008). Scoping study into approaches to student wellbeing: A report to the department of education, employment and workplace relations. Australian Catholic University and Erebus International. <https://docs.education.gov.au/> internet adresinden 1 Kasım 2016 tarihinde edinilmiştir.
- Noddings, N. (2003). *Happiness and education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunnally, J. C. (1988). *Psychometric Theory*. New Jersey: McGraw-Hill, Englewood Cliffs.
- OECD (2016). *PISA 2015: PISA results in focus*.
- OECD (2017). *PISA 2015 Results (Volume III): students' well-being*, PISA, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en>
- Oğuz, E. (2011). Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile yöneticilerin liderlik stilleri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 12 (1), 45 – 65.
- Oishi, S. (2012). *The psychological wealth of nations: Do happy people make a happy society (Vol. 10)*. West Sussex, UK: John Wiley & Sons.
- Okçu, V.; Şahin, H. M., & Şahin, E. (2015). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin örgütsel sinizme ilişkin algılarının örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkisi. *International Journal of Science Culture and Sport (INTJSCS)*, 3(4), 298 – 313. doi: 10.14486/IJSCS391.
- Omay, M. (2004). Aristoteles ahlakında mutluluk kavramı (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Onaran, O. (1981). *Çalışma yaşamında güdülenme kuramları*. Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları No:470, 100. Doğum Yılında Atatürk'e Armağan Dizisi: 13, Ankara: Sevinç Matbaası.
- Orkibi, H., Ronen, T., & Assoulin, N. (2014). The subjective well-being of Israeli adolescents attending specialized school classes. *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 515 – 526. doi: 10.1037/a0035428
- Oruç, M. (2015). *Pozitif psikolojik sermayenin politik davranışlara etkisi: Akademisyenler üzerine bir araştırma*. (Doktora tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Oswald, A. J., Proto, E., & Sgroi, D. (2014). Happiness and Productivity. <http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/economics/staff/eproto/workingpapers/happinessproductivity.pdf> internet adresinden 14 Kasım 2016 tarihinde edinilmiştir.
- Önder, E., & Tulunay Ateş, Ö. (2017). Öğretmenlerin örgütsel adalet algısı ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiler: Türkiye'de yapılmış çalışmaların meta analizi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(25), 589 – 608. doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12292>

- Önk, M., & Cemaloğlu, N. (2016). Öğretmenlerin damgalama düzeyleri ile örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 1574-1588. doi:10.14687/ijhs.v13i1.3622.
- Özabacı, N. (2011). İlişki Niteliği Ölçeği'nin Türkçe Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36(162). 159 – 167.
- Özcan Gençer, E. (2017). Örgütsel adalet algısının sinizm üzerine etkisi: Devlet üniversiteleri meslek yüksekokullarında bir araştırma, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özcan, E. (2014). *Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Özdamar, K. (2002). Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi (4. bs.) Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özdevecioğlu, M. (2003). Algılanan örgütsel adaletin bireyler arası saldırgan davranışlar üzerindeki etkilerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21, 77 – 96.
- Özdevecioğlu, M. (2004a). Sosyal destek ve yaşam tatmininin mesleki stres üzerindeki etkileri: Kayseri'de faaliyet gösteren işletme sahipleri ile bir araştırma. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 22(1), 209 – 233.
- Özdevecioğlu, M. (2004b). Duygusal olaylar teorisi çerçevesinde pozitif ve negatif duygusal algılanan örgütsel adalet üzerindeki etkilerini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 59 (3), 181 – 202.
- Özen Kutanis, R. & Yıldız, E. (2014). Pozitif psikoloji ile pozitif örgütsel davranış ilişkisi ve pozitif örgütsel davranış boyutları üzerine bir değerlendirme. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 5(11), 135 – 154.
- Özen Kutanis, R. Ö. & Çetinel, E. (2010). Adaletsizlik sinizmi tetikler mi? Bir örnek olay. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26, 186 – 195.
- Özen-Kutanis, R. & Mesci, M. (2010). Örgütsel adaletin çalışanların iş tatminine etkisi: Turizm alanında eğitim veren bir yükseköğretim kurumuna yönelik bir örnek olay çalışması. *Selçuk Üniversitesi İİBF, Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 13(19), 527 – 552.
- Özgan, H., Çetin, B. & Külekçi, E. (2011). İlköğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 11(17), 69-84.
- Özgan, H.; Külekçi, E. & Özkan, M. (2011). Öğretim elemanlarının örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(1), 196 – 205.
- Özgen, F. Ö., Turunç, Ö. (2017). Örgütsel adalet-sinizm ilişkisinde kişi örgüt uyumunun rolü: Eğitim sektöründe bir araştırma. *Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 3(2), 80-96.
- Özgen, M. K. (2005). *Farabi'nin mutluluk anlayışı*. (Doktora tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Özler, D. E.; Atalay, C. G. & Şahin, M. D. (2010). Örgütlerde sinizm güvensizlikle mi bulaşır? *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi* 2(2), 47 – 57.
- Öztuğ, Ö. & Baştaş, M. (2012). Öğretmenlerin örgütsel adalet konusundaki algılarının örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı 2*: 125 – 133.
- Özyılmaz, Ö. (2013). *Türk Eğitim Sisteminin sorunları ve çözüm arayışları*. Ankara: Pegem Akademi.

- Parker, P. D., Martin, A. J., Colmar, S., & Liem, G. A. (2012). Teachers' workplace well-being: Exploring a process model of goal orientation, coping behavior, engagement, and burnout. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 503 – 513. DOI:10.1016/j.tate.2012.01.001.
- Paterson, A. & Grantham, R. (2016). How to make teachers happy: An exploration of teacher wellbeing in the primary school context. *Education & Child Psychology*, 33(2), The Changing Context for Mental Health and Wellbeing in Schools Issue 1. 90 – 104.
- Pavot, W. & Diener, E. (2013). Happiness experienced: The science of subjective well-being. In S. David, I. Boniwell & A. Conley (Eds.), *The Oxford Handbook of Happiness* (pp. 134 -151). Great Britain: Oxford University Press.
- Pelit, N. & Pelit, E. (2014). *Örgütlerde kanser yapıcı iki başat faktör: Mobbing ve örgütsel sinizm (Teori – Süreç ve örgütlere yansımaları)*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Pelsma, D. M., Richard, G. V., Earrington, R. G., & Burry, J. A. (1987). *The Quality of Teacher Work Life Survey: A Preliminary Report on a Measure of Teacher Stress and Job Satisfaction and the Implications for School Counselors*. Paper presented at the Annual Convention of the American Association for Counseling and Development, New Orleans, LA, USA. 21-25.
- Peplinski, M. S. (2014). *Perceived Organizational Support, Employee Cynicism and Employee Well-being*. (Masters Thesis). University of Waikato. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10289/8998>
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Peterson, C., Park, N. & Seligman, M. E. P. (2005). Orientations to happiness and life satisfaction: The Full Life Versus the Empty Life, *Journal of Happiness Studies*, 6, 25 – 41.
- PewResearchCenter (2016). *Religion in everyday life*. Washington, USA.
- Pisanti, R., Gagliardi, M.P., Razzino, S., & Bertini, M. (2003). Occupational stress and wellness among Italian secondary school teachers. *Psychology and Health*, 18(4), 523-536. doi: 10.1080/0887044031000147247.
- Podolny, J. M., & Baron, J. N. (1997). Resources and relationships: Social networks and mobility in the workplace. *American Sociological Review*, 62, 673 – 693. doi: 10.2307/2657354
- Pogosyan, M. (2016). How Does Culture Affect Our Happiness? Happiness and its many tastes (Posted May 24, 2016). <https://www.psychologytoday.com/blog/between-cultures> internet adresinden 12 Mart 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Polat, M., Meydan, C.H. & Tokmak, İ., (2010), Personel güçlendirme-örgütsel sinizm ilişkisinde örgütsel özdeşleşmenin aracılık etkisi, *9.Ulusal İşletmecilik Kongresi'*nde [6-8 Mayıs 2010, Zonguldak] sunulan bildiri metni. *Bildiriler Kitabı*, 541 – 547.
- Polat, S. & Celep, C. (2008). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel güven, örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 54 Bahar, 309 – 333.
- Polat, S. (2007). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet alguları, örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kocaeli (ERIC:ED507710)
- Polat, S. (2013).The impact of teachers' organizational trust perceptions on organizational cynicism perception. *Educational Research and Reviews*, 8(16), 1483 – 1488. DOI: 10.5897/ERR2013.1529.

- Polatcan, M. (2012). *Okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki: Karabük ili örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Price, J. L., & Mueller, C. W. (1986). *Handbook of organizational measurement*. Marshfield, MA: Pittman.
- Prilleltensky, I., & Prilleltensky, O. (2006). *Promoting well-being: Linking personal, organizational, and community change*. John Wiley & Sons.
- Proudfoot, M. & Lacey, A. R. (2010). *The Routledge Dictionary of Philosophy (Fourth Edition)*, New York: Routledge.
- Pryce-Jones, J. (2010). *Happiness at work: Maximizing your psychological capital for success*. United Kingdom: Wiley-Blackwell Publication.
- Rath, T., Harter, J., & Harter, J. K. (2010). *Wellbeing: The five essential elements*. Simon and Schuster.
- Recepoğlu, E. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam doyumları ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel, (1)*, 311-326.
- Rees, G., Main, G. (Eds.) (2015). Children's views on their lives and well-being in 15 countries: An initial report on the children's worlds Survey, 2013-14. *Children's Worlds Project, (ISCWeb)*, York, UK, <http://www.isciweb.org/Uploads/dbsAttachedFiles/ChildrensWorlds2015-FullReportFinal.pdf> internet adresinden 20 Nisan 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Reeve, C. D. C. (2012). *Action, Contemplation, and Happiness: An essay on Aristotle*, England: Harvard University Press.
- Reis, H. T., & Sprecher, S. (Eds.). (2009). *Encyclopedia of Human Relationships: Vol. 2*. Sage Publications.
- Reisoğlu, S. (2014). *Üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluşlarını yordamada beş faktör kişilik özellikleri, mizah tarzları ve duygusal zekânın rolü*. (Doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Riley, P. (2017). *The Australian Principal Occupational Health, Safety and Wellbeing Survey: 2016 Data*. Institute for Positive Psychology and Education, Faculty of Education and Arts, Australian Catholic University.
- Robbins, S. P. & Judge, T. A. (2013). *Organizational behavior (15th ed.)*, Pearson Education Inc.
- Roffey, S. (2012). Pupil wellbeing—Teacher wellbeing: Two sides of the same coin?. *Educational and Child Psychology*, 29(4), 8 17.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students' school engagement and achievement a meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529. doi: 10.3102/0034654311421793.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology* (25), 54 – 67. doi:10.1006/ceps.1999.1020.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual review of psychology*, 52(1), 141 – 166.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069–1081.

- Sağır, T. & Oğuz, E. (2012). Öğretmenlere yönelik örgütsel sinizm ölçeğinin geliştirilmesi [Developing of organizational cynicism scala for teachers]. *International Journal of Human Sciences*, 9(2), 1094 – 1106.
- Salimian, M. A & Hosainian, R. (2012). The effects of optimism and openness to experience on employees' happiness. *Journal of Basic and Applied Scientific Research*, 2(11), 10876 – 10882.
- Santos, M. C. J.; Magramo Jr, C.; Oguan Jr, F.; Paat, J. J., & Barnachea, E. A. (2012). Meaning in life and subjective well-being: is a satisfying life meaningful?. *Researchers World*, 3(4), 32 – 40. <http://www.researchersworld.com> internet adresinden 16 Mart 2016 tarihinde edinilmiştir.
- Sarıcı, D. (2015). *Öğretmenlerin iş doyumunu ile pozitif psikolojik sermaye düzeylerine yönelik görüşleri (İzmir-Foça ilçesi örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Scandura, T. A. (1999). Rethinking leader- member exchange: An organizational justice perspective. *Leadership Quarterly*, 10(1), 25 – 40. DOI:10.1016/S1048-9843(99)80007-1.
- Schein, E. H. (2004). *Organizational culture and leadership*. San Fransisco, CA, USA: Jossey-Bass.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., and Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive Goodness-Of-Fit. *Measures of Psychological Research Online*, 8 (2), 23 – 74.
- Schmidt, J. A. (2010). Flow in education. In Peterson, P., Baker, E. L., & McGaw, B., *International Encyclopedia of Education (3rd ed.)*. (pp. 605–611). Boston: Elsevier.
- Schminke, M., Cropanzano, R. ve Rupp, D. E. (2002). Organization Structure and Fairness Perceptions: The Moderating Effects of Organizational Level. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 89(), 881 – 905. doi: 10.1016/S0749-5978(02)00034-1.
- Schutz, P. A. & Zembylas, M. (2009). *Advances in Teacher Emotion Research: The Impact on Teachers' Lives*. New York, USA: Springer. doi: 10.1007/978-1-4419-0564-2.
- Scott-Jackson, W., & Mayo, A. (2018). *Transforming Engagement, Happiness and Well-being: Enthusing People, Teams and Nations*. Palgrave Macmillan. doi: 10.1007/978-3-319-56145-5.
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Segraves, R. T. (1982). *Chapter 2: The relationship of marriage to psychological well-being*. In *Marital Therapy: A Combined Psychodynamic—Behavioral Approach*, R. T. Segraves (Ed.) (pp. 21-57). New York, USA: Plenum Publishing Corporation. doi: 10.1007/978-1-4684-4169-7
- Sekhampu, T. J., & Muzindutsi, P. F. (2014). Association of happiness and socio-economic variables in a South African Township. *International Journal of Social Sciences and Humanity Studies*, (6)1, 106 – 115.
- Seligman, M. (2002). Positive psychology, positive prevention and positive therapy. C. R. Snyder & S. J. Lopez (Ed.), *Handbook of positive psychology* (pp. 3-9). New York: Oxford University Press.
- Seligman, M. E. P. (2004). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York: Free Press.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *The American Psychological Association*, 55 (1), 5-14.

- Seppala, E. (2016). *The happiness track: How to apply the science of happiness to accelerate your success* [EPUB version]. HarperOne.
- Sevindik, D. (2015). Orta yaş bireylerde dindarlık ve mutluluk ilişkisi: Denizli örneği. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Sezer, Ş., & Can, E. (2018). School happiness: Parents' opinion on required qualifications for school happiness. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(1), 191-220. doi: 10.14527/kuey.2018.005.
- Sezgin Nartgün, Ş. & Demirer, S. (2016). Öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme ve özdeşleşme düzeyleri ile birlikte çalışma yeterlikleri arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 237-269. doi:10.17240/aibuefd.2016.16.1-5000182920.
- Sezgin Nartgün, Ş. & Kartal, V. (2013). Öğretmenlerin örgütsel sinizm ve örgütsel sessizlik hakkındaki görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 47-67. DOI: 10.14686/201321980.
- Sezgin Nartgün, Ş., & Kalay, M. (2014). Öğretmenlerin örgütsel destek, örgütsel özdeşleşme ile örgütsel sinizm düzeylerine ilişkin görüşleri. *Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 1361-1376.
- Shaharruddin, S., Ahmad, F., & Muhaizam Musa, M. (2016). Cynicism in organizations: Does organizational justice matter?. *International Journal of Research in Business Studies and Management* 3(2), 49 – 60.
- Singh, S. K. B. (2005). Organizational justice and well-being: Moderating effects of power distance and collectivism. Unpublished Master's thesis. Universiti Sains Malaysia, Malaysia. <http://eprints.usm.my/> internet adresinden 18 Mart 2016 tarihinde edinilmiştir.
- Sirgy, J. (2012). *The psychology of quality of life: Hedonic well-being, life satisfaction, and eudaimonia* (2nd ed.). (Social Indicators Research Series Vol. 50). Springer Science & Business Media. doi: 10.1007/978-94-007-4405-9.
- Skarlicki, D. P., & Folger, R. (1997). Retaliation in the workplace: the roles of distributive, procedural, and interactional justice. *Journal of Applied Psychology*, 82 (3), 434 – 443. doi: 10.1037/0021-9010.82.3.434.
- Soini, T., Pyhältö, K., & Pietarinen, J. (2010). Pedagogical well-being: Reflecting learning and well-being in teachers' work. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 16(6), 735-751. <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2010.517690>.
- Soutter, A. K. (2011). What can we learn about wellbeing in school?. *The Journal of Student Wellbeing*, 5(1), 1 – 21.
- Soutter, A. K., O'Steen, B., & Gilmore, A. (2012). Students' and teachers' perspectives on wellbeing in a senior secondary environment. *Journal of Student Wellbeing*, 5(2), 34 – 67.
- Soykan, A. (2015). Subjective well-being in New Zealand Teachers: An examination of the role of psychological capital. (Unpublished master's thesis). Massey University, Albany, New Zealand.
- Söyük, S. (2007). *Örgütsel adaletin iş tatmini üzerine etkisi ve İstanbul ilindeki özel hastanelerde çalışan hemşirelere yönelik bir çalışma*. (Doktora tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Sözen, K. (2013). Farabî'nin siyaset felsefesinde ahlâkın yeri ve önemi. Medeniyet Düşünürü Farabi Uluslararası Sempozyumu'nda (1–3 Kasım 2013, Eskişehir) sunulan bildiri metni. <http://www.gelisimveinsan.com/farabi/> internet adresinden 27 Eylül 2016 tarihinde edinilmiştir.

- Spilt, J. L., Koomen, H. M., & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher-student relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457-477. doi: 10.1007/s10648-011-9170-y.
- Stack, S., & Eshleman, J. R. (1998). Marital status and happiness: A 17-nation study. *Journal of Marriage and the Family*, 527-536.
- Stanley, D. J. (1998). Employee Cynicism About Organizational Change: Development and Validation of a Measure. Unpublished Master Dissertation, The University of Western Ontario, Ontario.
- Stavrova, O., Fetchenhauer, D., & Schlösser, T. (2012). Cohabitation, gender, and happiness: A cross-cultural study in thirty countries. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 43(7), 1063-1081. doi: 10.1177/0022022111419030.
- Sturmfels, M. S. (2009). *A qualitative study of staff stress, morale and well-being in Victorian government schools*. (Unpublished thesis), The University of Melbourne. 23 Aralık 2016 tarihinde <https://minerva-access.unimelb.edu.au/> internet adresinden edinilmiştir.
- Sünbül, E. C. (2016). Üniversite öğrencilerinin öz-duyarlık ve yaşam doyumu düzeylerinin olumlu sosyal davranış eğilimlerini yordayıcı rolünün incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, İstanbul.
- Şahin, B. (2009). Metodoloji. A. Tanrıoğen (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (ss. 109 – 130). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, R., & Kavas, E. (2016). Örgütsel adalet ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin belirlenmesinde öğretmenlere yönelik bir araştırma: Bayat örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi Visionary e-journal/Vizyoner dergisi*, 7(14), 119 – 140. doi: 10.21076/vizyoner.245975.
- Şahin, S. (2010). Okul kültürünün bazı değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 561-575.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş, Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks.
- Şirin, E. (2011). *İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin okul kültürü algıları ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki (İstanbul ili, Esenyurt ilçesi örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Şişman, M. (2007). *Örgütler ve Kültürler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. (2011). *Örgütler ve kültürler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2012). *Using Multivariate Statistics* (6th Ed.). Pearson.
- Talisse, R. B. (2015). Foreword, In Cahn, S. M. & Vitrano, C. *Happiness and goodness: Philosophical reflections on living well* (pp. I - XV). New York: Columbia University Press.
- Tan, Ç., (2014). Organizational justice as a predictor of organizational silence. *Educational Research and Reviews*, 9(21), 1190-1202.
- Tarakçı, H., & Akın, A. (2017). Psikolojik sözleşme ihlali ve örgütsel sinizm: Çorum ili örneği. *Journal of International Social Research*, 10(52), 1222 – 1230. doi: <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2017.1975>.
- Tarhan, N. (2007). *Mutluluk psikolojisi: Stresi mutluluğa dönüştürmek*, Timaş: İstanbul.

- Taşlıyan, M., Hırlak, B., Çiftçi, G. E., & Yılmaz, Ö. İ. (2017). Farklılık yönetiminin örgütsel adalet algısı ve örgütsel özdeşleşme üzerine etkisi: İç Anadolu ve Akdeniz bölgesinde yer alan üniversitelerde karşılaştırmalı bir araştırma. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Akademik Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi*, 9 (16), 1 – 19. doi: [10.20990/kilisiibfakademik.266174](https://doi.org/10.20990/kilisiibfakademik.266174)
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tekin, Y. F. & Akyol, B. (2017). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin değerlendirme sürecinde örgütsel adalete ilişkin görüşleri üzerine nitel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(1), 165-193. doi: 10.14527/kuey.2017.006.
- Terjesen, M. D., Jacofsky, M., Froh, J. & Diguseppe, R. (2004). Integrating positive psychology into schools: Implications for practice. *Psychology in the Schools*, 41 (1), 163 – 172. doi: 10.1002/pits.10148.
- Terzi, A. R., & Derin, R. (2016). Relation between democratic leadership and organizational cynicism. *Journal of Education and Learning*, 5(3), 193 – 204. <http://dx.doi.org/10.5539/jel.v5n3p193>
- Terzi, A. R., Dülker, A. P., Altın, F., Çelik, F., Dalkıran, M., Yulcu, N. T., ... & Deniz, Ü. (2017). An analysis of organizational justice and organizational identification relation based on teachers' perceptions. *Universal Journal of Educational Research*, 5(3), 488-495. doi: 10.13189/ujer.2017.050320.
- Terzi, S. (2017). Öğretmenlerin iş doyumları ile mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 6 (17), 475 – 487.
- Tezbaşaran, A. (1996). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Psikologlar Derneği Yayınları.
- Thin, N. (2012). *Social happiness: Theory into policy and practice*. Bristol, UK: The Policy Press.
- Thompson, K. R., Lemmon, G., & Walter, T. J. (2015). Employee engagement and positive psychological capital. *Organizational Dynamics*, 44(3), 185 – 195. doi:10.1016/j.orgdyn.2015.05.004.
- Tiefenbach, T., & Kohlbacher, F. (2013). *Happiness and life satisfaction in Japan by gender and age*. Working Paper 3/2, German Institute for Japanese Studies (DIJ).
- Tokat, L. (2006). Farabi felsefesinde mutluluğun araştırılması. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 6 (3), 133 – 157.
- Tokgöz, N. & Yılmaz, H. (2008). Örgütsel sinizm: Eskişehir ve Alanya'daki otel işletmelerinde bir uygulama. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 283 – 305.
- Tokgöz, N. (2011). Örgütsel sinizm, örgütsel destek ve örgütsel adalet ilişkisi: Elektrik dağıtım işletmesi çalışanları örneği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 6(2), 363-387.
- Topkaya, N., Altınkurt, Y., Yılmaz, K., & Dilek, S. A. (2013). Saygınlığı yitirme kaygısı ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkiler. *Akademik Bakış Dergisi*, 36, 1 – 20.
- Torun, Y. & Çetin, C. (2015). Örgütsel sinizmin kuşaklar bazında değerlendirilmesi: Kuşaklara göre örgütsel sinizmin hedefinde ne var? 23. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi'nde [14-16 Mayıs 2015, Muğla] sunulan bildiri metni. *Bildiriler Kitabı Cilt 1*, 73 – 80.

- Tosten, R., Avci, Y. E., & Sahin, 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.
- Tösten, R. (2015). Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerine ilişkin algılarının incelenmesi. Doktora tezi. Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk-Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944–956. doi:10.1016/j.tate.2006.05.003
- Tuncer, M. (2006). Aristo ve Farabi'de mutluluk düşüncesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Turner, H. C. (2007). Predictors of Teachers' Job Satisfaction in Urban Middle Schools (Doctoral Dissertation), The University of North Carolina at Chapel Hill.
- Tuzgöl-Dost, M. (2004). Üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri. (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- TÜİK (2017). Yaşam Memnuniyeti Araştırması, 2016. *Türkiye İstatistik Kurumu Haber bülteni*, Sayı: 24641. Ankara: Yazar.
- Tükeltürk, Ş.A. Perçin, N. Ş. & Güzel, B. (2009). Örgütlerde psikolojik kontrat ihlalleri ve sinizm ilişkisi: 4-5 yıldızlı otel işletmeleri üzerine bir araştırma. *17. Yönetim ve Organizasyon Kongresi Kongre Kitabı*, Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi, 688 – 692.
- Türkben, Y. (2010). Descartes' in ahlak ve mutluluk anlayışı. *Hikmet Yurdu*, 3(5), 239 -250.
- Türkdoğan, T. (2010). Üniversite öğrencilerinde temel ihtiyaçların karşılanma düzeylerinin öznel iyi oluş düzeyini yordamadaki rolü (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Uçan, A. (2013). Cinsiyetleri farklı lise öğrencilerinin öznel iyi oluşlarının toplumsal konum ile ilgili risk alma ve göç değişkenlerine göre incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Mersin Üniversitesi, İçel.
- Uğurlu Kara, A. (2014). Pozitif psikolojik sermaye ile bireysel performans ilişkisi: Tarım Kredi Kooperatifi Merkez Birliği örneği (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Uğurlu, C. T. & Üstüner, M. (2011). Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine yöneticilerinin etik liderlik ve örgütsel adalet davranışlarının etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41 (41), 434 – 448.
- Uysal, M. (2014). Genel liselerde görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet konusundaki algıları (Altındağ İlçesi örneği). (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Uz Baş, A. & Şahin Fırat, N. (2017). The views and opinions of school principals and teachers on positive education. *Journal of Education and Training Studies*, 5(2), 85-92. doi: <http://dx.doi.org/10.11114/jets.v5i2.1996>
- Uzun, T. & Ayık, A. (2016). Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile öğretmenlerin genel ve örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2). 672 – 699. doi: <http://dx.doi.org/10.17860/efd.87017>
- Ünlü, Y.; Hamedoğlu, M. A., & Yaman, E. (2015). Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ve örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Sakarya University Journal of Education*, 5(2), 140-157.

- Van Katwyk, P. T., Fox, S., Spector, P. E., & Kelloway, E. K. (2000). Using the Job-related Affective Well-being Scale (JAWS) to investigate affective responses to work stressors. *Journal of Occupational Health Psychology, 5*, 219 – 230.
- Van Petegem, K., Creemers, B., Rossel, Y., & Aelterman, A. (2005). Relationships between teacher characteristics, interpersonal teacher behaviour and teacher wellbeing, *The Journal of Classroom Interaction, 40*(2), 34 – 43.
- Veenhoven, R. (1996a). The study of life satisfaction. In W. E. Saris, R.Veenhoven, A.C. Scherpenzeel, & B. Bunting (Eds). *A comparative study of satisfaction with life in Europe*. Eötvös University Press. 11 – 48.
- Veenhoven, R. (1996b). Happy life-expectancy: A Comprehensive Measure of Quality of Life in Nations. *Social Indicators Research, Vol.39*, 1–58.
- Veenhoven, R. (2000). The four qualities of life: Ordering concepts and measures of the good life. *Journal of Happiness Studies, 1*, 1–39.
- Veenhoven, R. (2001). *Quality of Life and Happiness: Not Quite The Same ”*, In G. DeGirolamo et al., (Eds.) *Salute e qualita dell vida* (pp.67-95), Centro Scientifico Editore, Torino, Italia. <https://personal.eur.nl/veenhoven/Pub2000s/2001e-full.pdf> internet adresinden 5 Mart 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Veenhoven, R. (2014). *The pursuit of happiness and the traditions of wisdom*. In Giorgino, V. (Ed). SpringerBriefs in Well-Being and Quality of Life Research, Chapter 1, pp. 1 – 12. Springer. doi: 10.1007/978-3-319-04744-7_1.
- Viswesvaran, C., & Ones, D. S. (2002). Examining the construct of organizational justice: A meta-analytic evaluation of relations with work attitudes and behaviors. *Journal of Business Ethics, 38*, 165 – 193. doi: [10.1023/A:1015820708345](https://doi.org/10.1023/A:1015820708345).
- Vittersø, J. (2013). Introduction to psychological approaches to happiness. In S. David, I. Boniwell & A. Conley (Eds.), *The Oxford Handbook of Happiness* (pp. 11 -16). Great Britain: Oxford University Press.
- Wanous, J.P., Reichers. A.E., Austin, J.T. (1994).Organizational cynicism: An initial study. *Academy of Management Best Papers Proceedings*. doi: 0.5465/AMBPP.1994.10344.
- Warr, P. B. (2011). *Work, happiness, and unhappiness*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS scales. *Journal of personality and social psychology, 54*(6), 1063 – 1070.
- Weiss, H. M., & Cropanzano, R. (1996). Affective events theory: A theoretical discussion of the structure, causes and consequences of affective experiences at work. In M. B. Staw, & L. L. Cummings (Eds.), *Research in organizational behavior: An annual series of analytical essays and critical reviews* (pp. 1-74). US: Elsevier Science-JAI Press.
- White, N. P. (2006). *A brief history of happiness*. Cornwall, UK: Blackwell Publishing.
- Wicher, M. (2017). Positive psychology: a pathway to principal wellbeing and resilience. *Education Today, 24-26*.
- Williams, P., Kern, M. L., & 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. doi 10.1186/s13612-015-0032-0.

- Wilson, D. F. (2004). *Supporting teachers, supporting pupils: The emotions of teaching and learning*. London: Routledge Falmer.
- Wong, Y. H. P., & Zhang, L. F. (2014). Perceived school culture, personality types, and wellbeing among kindergarten teachers in Hong Kong. *Australasian Journal of Early Childhood*, 39(2), 100 – 108.
- Worthing, M. & Paterson, S. (2013). *Principal Health and Wellbeing in Australian Lutheran Schools: A Camp Australia and ALITE Research Project*. Prepared by Australian Lutheran Institute for Theology and Ethics for Lutheran Principals Australia.
- Yadav, B. (2012). Role of happiness and teaching performances (effectiveness) among school teachers. *Indian Journal of Applied Research*, 2(3). 164 – 166.
- Yarrington, D. (2016). APPA Column: Our principals' health and wellbeing – everyone has a role. *Education matters*, Aug – Sept. 2016, 12 – 13.
- Yavuz, M. (2010). The effects of teachers' perception of organizational justice and culture on organizational commitment. *African Journal of Business Management* Vol. 4(5), 695-701.
- Yavuz, M., & Sünbül, A. M. (2004). İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinde iş doyumunu, denetim odağı ve demografik faktörlerin zaman yönetimiyle ilişkisi. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 367-380.
- Ye, D., Ng, Y. K., & Lian, Y. (2015). Culture and happiness. *Social indicators research*, 123(2), 519-547. doi: 10.1007/s11205-014-0747-y
- Yetim, S. A. & Ceylan, Ö. Ö. (2011). Örgütsel sinizm ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemeye ilişkin bir araştırma. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(1), 682-695.
- Yıldırım, B., Aykol, B. G., & İmert, S. (2015). Yeni atanan okul yöneticilerinin görev öncesi ve sonrası hedonik adaptasyon düzeylerinin karşılaştırılması. 10. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi'nde (7 – 9 Mayıs 2015, Gaziantep) sunulan bildiri metni. *Bildiri Özetleri Kitabı*. Ankara:Pegem Akademi.
- Yıldırım, G. (2015). Lise öğretmenlerinin örgütsel sinizm tutumları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yıldırım, İ., Akan, D., & Yalçın, S. (2017). *Okullarda örgütsel sinizmin yordayıcısı olarak karara katılım*. 12. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi'nde (1-13 Mayıs 2017) sunulan bildiri metni.
- Yıldırım, K. (2014). Main factors of teachers' professional well-being. *Educational Research and Reviews*, 9(6), 153 – 163. doi: 10.5897/ERR2013.1691.
- Yıldırım, K., Arastaman, G., & 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>
- Yıldız, H. (2015). Pozitif psikolojik sermaye, örgütsel güven ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkinin incelenmesi: Bir alan araştırması (Doktora tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Yıldız, K. (2013). Öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel güven algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 13 (1), 289-316.

- Yıldız, K. (2013b). Örgütsel bağlılık ile örgütsel sinizm ve örgütsel muhalefet arasındaki ilişki. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(6), Spring 2013, 853-879.
- Yıldız, K., Akgün, N., & Yıldız, S. (2013). İşe yabancılaşma ile örgütsel sinizm arasındaki ilişki. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(6), 1253 – 1284. doi:10.9761/JASSS1193.
- Yılmaz, E. & Altınok, V. (2009). Okul yöneticilerinin yalnızlık ve yaşam doyum düzeylerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 15 (59), 451-469.
- Yılmaz, E., & Aslan, H. (2013). Öğretmenlerin İş Yerinde Yalnızlıkları ve Yaşam Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(3), 59-69.
- Yılmaz, K. (2010). Devlet ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10 (1), 579 – 616.
- Yılmaz, M. K. (2012). Örgütsel adalet ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki: Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algıları. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa.
- Yılmaz, S. (2012). Öğretmenlerinin iş doyumları, örgütsel adalet algıları ve örgütsel vatandaşlık davranışları üzerine Kayseri’de bir araştırma. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2-239.
- Yılmaz, Z. N. & Aydın, Ö. (2015). İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 148-164.
- Yim, J. S. C., & Moses, P. (2016). Work factors and teacher satisfaction: The mediating effect of cynicism toward educational change. *Issues in Educational Research*, 26(4), 694-709.
- Yorulmaz, A. & Çelik, S. (2016). İlkokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılık, örgütsel sinizm ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 6 (1), 161 – 193.
- Yüksekbilgili, Z.; Akduman, G. & Hatipoğlu, Z. (2016). Eğitim düzeyine göre örgütsel adalet algısı. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4 (32).198-212
- Yüksel, H. (2015). Örgütsel sinizm ve bağlılık arasındaki ilişki: İlk ve ortaokul öğretmenleri üzerinde bir araştırma (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Yüksel, H., & Şahin, S. (2017). The relationship between organizational cynicism and organizational commitment. *European Journal of Education Studies*, 3(8), 289 – 311. <http://doi.org/10.5281/zenodo.823305>
- Zhang, Q., & Gibson, D. (2013). Employee happiness and compliance with supervisor requests: The effects of supervisor caring and interactional justice. *Pennsylvania Communication Annual*, 69(1), 61 – 82.
- Zhongying, H. (2013). Research and analysis on the teachers' happiness. *Research Journal of Applied Sciences, Engineering and Technology*, 6(10): 1720 – 1725.
- Zhu, C.; Devos, G., & Li, Y. (2011). Teacher perceptions of school culture and their organizational commitment and well-being in a Chinese school. *Asia Pacific Education Review*, 12 (2), 319-328. doi:10.1007/s12564-011-9146-0.

EKLER

EK 1: Araştırmaya İlişkin Valilik Oluru

EK 2: Öğretmen Örgütsel Mutluluk Ölçeği

EK 3: Öğretmenlere Yönelik Örgütsel Sinizm Ölçeği

EK 4: ‘Öğretmenlere Yönelik Örgütsel Sinizm Ölçeği’ kullanım izni

EK 5: Örgütsel Adalet Ölçeği

EK 6: ‘Örgütsel Adalet Ölçeği’ kullanım izni

EK 7: Yaşam Doyumu Ölçeği

EK 8: Yaşam Doyumu Ölçeği’ kullanım izni

EK 9: Veri toplama aracı [Bütünleşik]

EK 1: Araştırmaya İlişkin Valilik Oluru

T.C.
MALATYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 61316475-44-E.4656008
Konu : Anket Uygulama İzin Onayı
(Ali KORKUT)

05.04.2017

VALİLİK MAKAMINA

İnönü Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 16/03/2017 tarih ve 50235129-100.E-5967 sayılı yazılarında; Üniversitenin Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı Doktora öğrencisi Ali KORKUT, Yard.Doç.Dr.Mahire ASLAN danışmanlığında "Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk, Örgütsel Sinizm ve Örgütsel Adalet Algılarının Analizi" konulu tez çalışmasını, ilimiz Battalgazi ve Yeşilyurt ilçelerinde bulunan ilkokullardaki öğretmenlere yapmayı talep etmekte olup, Anket-Tez Araştırma ve Değerlendirme Komisyonu, 28/03/2017 tarihinde yapılan toplantıda tez uygulamasının Battalgazi ve Yeşilyurt ilçelerinde bulunan ilkokullardaki öğretmenlere yapılmasını uygun görmüş olup, Müdürlüğümüzce de uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Fatih ERDİM
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR
05.04.2017

Ali TATLI
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Kanalboyu İl Millî Eğitim Müdürlüğü/MALATYA
Elektronik Ağ: malatya.meb.gov.tr
e-posta: ortaogretim44@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: OrtaÖğretim Şb.
Tel: (0 422) 3232505/205
Faks:(0 422) 3239605

EK 2: Öğretmen Örgütsel Mutluluk Ölçeği

Aşağıdaki maddelerde yer alan ifadelere katılma derecenizi, maddelerin karşısında yer alan ilgili seçeneğe çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz.

İçten ve samimi cevaplarınıza şimdiden teşekkür ederim.

	TAMAMEN KATILYORUM	KATILYORUM	ORTA DERECEDE KATILYORUM	KATILMIYORUM	KESİNLİKLE KATILMIYORUM
1 Yeniden dünyaya gelsem, yine 'öğretmen olmak' isterdim.	5	4	3	2	1
2 Öğretmen olduğum için mutluyum.	5	4	3	2	1
3 Öğretmenlik mesleğinde 'hayatımın gayesini' bulduğumu hissediyorum.	5	4	3	2	1
4 Öğretmenlik yaparken kendimi değerli hissediyorum.	5	4	3	2	1
5 Öğretmenlikten zevk alıyorum.	5	4	3	2	1
6 Önemli bir mesleğin üyesi olduğumu hissediyorum.	5	4	3	2	1
7 Yaptığım işin toplumda 'olumlu bir karşılığının' olduğunu düşünüyorum.	5	4	3	2	1
8 Yöneticilerim okulda 'açık bir iletişim ortamı' oluştururlar.	5	4	3	2	1
9 Yöneticilerim, öğretmenlerin görüşlerini dikkate alır.	5	4	3	2	1
10 Yöneticilerim, gerekli konularda, öğretmenleri karar alma sürecine dâhil eder.	5	4	3	2	1
11 Yöneticilerim, okulumdaki tüm öğretmenlere adil davranır.	5	4	3	2	1
12 Yöneticilerimin görüşlerimi dikkate aldıklarını hissediyorum.	5	4	3	2	1
13 Yöneticilerim, çevreden gelen etki ve baskılar karşısında, öğretmenin yanında yer alırlar.	5	4	3	2	1
14 Okulumda 'dertleşebileceğim' arkadaşlarım olduğunu bilmek beni rahatlatıyor.	5	4	3	2	1
15 Okulumda meslektaşlar arasında işbirliği ve dayanışma kültürü gelişmiştir.	5	4	3	2	1
16 Okulumdaki meslektaşlarımla ilişkilerim iyidir.	5	4	3	2	1
17 Okulumdaki öğretmenlerle olmaktan keyif alıyorum.	5	4	3	2	1
18 Okulumdaki meslektaşlarıma güveniyorum.	5	4	3	2	1
19 Okulumda mesleki gelişimimi destekleyen arkadaşlarımla olmasından mutluluk duyuyorum.	5	4	3	2	1
20 Okulda yapmam gereken işler ve görevler açık biçimde tanımlanmıştır.	5	4	3	2	1
21 Okuldaki alanlar ve sınıflar temizdir.	5	4	3	2	1
22 Çalışma ortamlarımız iyi aydınlatılıyor.	5	4	3	2	1
23 Okulumun ısınma şartları uygundur.	5	4	3	2	1
24 Okul kuralları net ve anlaşılır biçimde ifade edilmiştir.	5	4	3	2	1
25 Okulumuz güvenli bir yerdir.	5	4	3	2	1
26 Öğrencilerim tarafından sevildiğimi düşünüyorum.	5	4	3	2	1
27 Sınıftaki disiplini başarılı bir şekilde sağladığımı düşünüyorum.	5	4	3	2	1
28 Öğrencilerimin çoğu derslere aktif olarak katılır.	5	4	3	2	1
29 Öğrencilerimle olan ilişkileri önemli ve değerli bulurum.	5	4	3	2	1
30 'İyi bir öğretmen' olduğumu düşünüyorum.	5	4	3	2	1
31 Her güne mutlu başlarım.	5	4	3	2	1
32 İyimser bir insanım.	5	4	3	2	1
33 Neşeli bir insanım.	5	4	3	2	1

EK 3: Öğretmenlere Yönelik Örgütsel Sinizm Ölçeği

	1	2	3	4	5
1 Görev yaptığım okulda, okul yöneticisi çalışanların kararlara katılmasını önemser.	()	()	()	()	()
2 Görev yaptığım okulda, kararlara katılmak benim için önemlidir.	()	()	()	()	()
3 Görev yaptığım okulda, yöneticim eğitimin iyileştirilmesi için çalışanlarla işbirliği yapmayı önemser.	()	()	()	()	()
4 Görev yaptığım okulda, yapılması gerekli olanlardan çok gereksiz işlere öncelik verilmesi okuldaki performansımı olumsuz etkilemektedir.	()	()	()	()	()
5 Tayin/ Atama dönemini çalıştığım okuldan kurtulmak için bir fırsat olarak görüyorum.	()	()	()	()	()
6 Okul yöneticisinin otoriter tutumu okulda patron-işçi yapılanmasına neden olmaktadır.	()	()	()	()	()
7 Görev yaptığım okulda, okulun gelişimi için anlamlı çok az çalışma yapılması okul yönetimine olan inancımı azaltmaktadır.	()	()	()	()	()
8 Okula bilimsel/ sosyal/ kültürel anlamdaki katkılarının genelde takdir görmemesi beni mutsuz etmektedir.	()	()	()	()	()
9 Görev yaptığım okula karşı bağlılığımın zamanla azaldığını hissediyorum.	()	()	()	()	()
10 Görev yaptığım okulun başarılı olmasını önemsemem.	()	()	()	()	()
11 Okul yöneticilerinin okul çalışanlarına saygı göstermemesi okula olan bağlılığımı zedelemektedir.	()	()	()	()	()
12 Çalıştığım okulu düşündüğümde kendimi çaresiz hissedirim.	()	()	()	()	()
13 Çalıştığım okulu düşündüğümde sinirlerim	()	()	()	()	()
14 Çalıştığım okulu düşündüğümde öfkelenirim.	()	()	()	()	()
15 Okul yöneticisinin, çalışanlara karşı hoşgörüsüz tutumları, yaptığım işe karşı tedirgin davranmamı sağlar	()	()	()	()	()
16 Yöneticimin, bir projede çalışıp çalışmamamı önemsememesi, performansımın düşmesine neden olur.	()	()	()	()	()
17 Görev yaptığım okulda birbirinden kopuk gruplar olması okulda çalışma azmimi kırmaktadır.	()	()	()	()	()
18 Yöneticimin, okuldaki informal gruplardan bazılarında daha yakın olması okul yönetiminin yanlış davrandığına inanmama neden olur.	()	()	()	()	()
19 Ne kadar çabalasam da görev yaptığım okulun ciddi bir başarı yakalayacağını düşünmüyorum	()	()	()	()	()
20 Başkalarına işimi söylediğimde utanma duygusu hissedirim.	()	()	()	()	()
21 Okulun gelişimi için yaptığım işlerle gurur duyarım	()	()	()	()	()
22 Okul dışındaki çevremle zaman zaman işimden yakınırım.	()	()	()	()	()
23 Okul dışındaki çevremle zaman zaman okulumu eleştiririm.	()	()	()	()	()
24 Toplantılarda yeni kararlar alınırken, arkadaşlarımla birbirimize alaycı bakışlar atarız.	()	()	()	()	()
25 Yapılması düşünülen şeyler genelde beni güldürür.	()	()	()	()	()

EK 4: ‘Öğretmenlere Yönelik Örgütsel Sinizm Ölçeği’ kullanım izni

Ölçeğinizi kullanabilir miyiz?

Gelen Kutusu x



ali korkut <ali.korkut@dicle.edu.tr>

9 Eyl (10 gün önce) ☆



Alıcı: tuba.sagir, oguz.ebru ▾

Değerli hocam,

Öğretmenlere yönelik örgütsel sinizm ölçeğinin geliştirilmesi [Sağır, T., & Oğuz, E. (2012). Öğretmenlere yönelik örgütsel sinizm ölçeğinin geliştirilmesi. *International Journal of Human Sciences*, 9(2), 1094-1106.] başlıklı araştırmanızda geliştirdiğiniz "Öğretmenlere Yönelik Örgütsel Sinizm Ölçeği" nizi öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerini de konu alan doktora çalışmamda kullanmak istiyorum.

Bu amaçla, ölçeğinizi kullanmak için izin istiyorum.
Ölçeğinizi kullanabilir miyiz?

Teşekkür ederim.

İyi çalışmalar dilerim



Oguz Ebru

9 Eyl (10 gün önce) ☆



Alıcı: bana ▾

Sayın KORKUT,
Ölçeği kaynakça göstererek kullanmanızda bir sakınca yoktur.
İyi çalışmalar dilerim

Sony Xperia™ akıllı telefonumdan gönderildi

--- ali korkut şunu yazdı ---

...



Tuba Sağır Akpolat

10 Eyl (9 gün önce) ☆



Alıcı: bana ▾

Tabii ki kullanabilirsiniz. Ölçeğin son boyutu ters kodlanmalıdır.
İyi çalışmalar.

9 Eyl 2016 tarihinde 19:29 saatinde, ali korkut <ali.korkut@dicle.edu.tr> şunları yazdı:

...

EK 5: Örgütsel Adalet Ölçeği

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

EK 6: ‘Örgütsel Adalet Ölçeği’ kullanım izni



Re: Niehoff ve Moorman (1993)
“Örgütsel Adalet Ölçeği” kullanım izni



Soner Polat <spolat@kocaeli.edu.tr>

Кому: Ali KORKUT

вчера, 14:40 1 файл

Merhaba

Akademik nezaket gereği ilgili eserlere atıf yapmanız koşulu ile elbette ölçeği kullanabilirsiniz. Çalışmanızda başarılar dilerim.

İzin belgesi ektedir.

Doç.Dr. Soner POLAT
Kocaeli Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü

Assoc. Prof.Dr. Soner POLAT/
Kocaeli University
Faculty of Education
Department of Educational Sciences

On 22/11/16 02:09, Ali KORKUT <korkut.77@mail.ru> wrote:

[развернуть цитирование](#)

--

Doç.Dr. Soner POLAT
Kocaeli Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü

Assoc. Prof.Dr. Soner POLAT/
Kocaeli University
Faculty of Education
Department of Educational Sciences

✓ Все файлы проверены, вирусов нет



1 файл



Ali KORKUT adalet ölçeği ANKET İZİNİ.pdf

149 KB [Посмотреть](#) [Скачать](#) [В Облако](#)

AKADEMİK ÇALIŞMA AMAÇLI ÖRGÜTSEL ADALET ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİNİ

2007 Yılında Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Programında "Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet Algıları, Örgütsel Güven Düzeyleri İle Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki" adlı doktora tezinde Türkçeye uyarlayarak hazırlamış ve kullanmış olduğum Niehoff ve Moorman (1993) tarafından geliştirilen "Örgütsel Adalet Ölçeği" ni İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı Doktora öğrencisi Ali KORKUT'un araştırmasında veri toplama aracı olarak kullanmasına aşağıdaki kaynaklara atıfta bulunması şartıyla izin veriyorum.

21.11.2016

S.Polat

Doç. Dr. SONER POLAT

Atıf kaynakları

Polat, S. (2007). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları, örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.(ERIC:ED507710)

Polat, Soner (2009)."Organizational citizenship behavior (OCB) display levels of the teachers at secondary schools according to the perceptions of the school administrators", *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Volume 1, Issue 1, 2009, Pages 1591-1596 elsevier doi:10.1016/j.sbspro.2009.01.280

Polat, Soner ve Celep, Cevat (2008). "Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet, Örgütsel Güven, Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına İlişkin Algıları", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 54 bahar, 307 – 331.

Polat, Soner ve Celep, Cevat (2008). "Relation between justice perception and perception of confidence in school of secondary school vice-directors", 11. International Conference On Further Education In The Balkan Countries, (2008) Konya.

EK 7: Yaşam Doyumu Ölçeği

Aşağıdaki maddelerde yer alan ifadelere katılma derecenizi, maddelerin karşısında yer alan ilgili seçeneğe çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz.

İçten ve samimi cevaplarınıza şimdiden teşekkür ederim.

	TAMAMEN KATILMIYORUM	KATILMIYORUM	ORTA DERECEDE KATILMIYORUM	KATILMIYORUM	KESİNLİKLE KATILMIYORUM	
1	Hayatım birçok yönden idealimdekine yakın.	5	4	3	2	1
2	Hayat şartlarım mükemmel.	5	4	3	2	1
3	Hayatımdan memnunum.	5	4	3	2	1
4	Hayattan şimdiye kadar istediğim önemli şeyleri elde ettim.	5	4	3	2	1
5	Eğer hayata yeniden başlasaydım hemen hemen hiçbir şeyi değiştirmezdim.	5	4	3	2	1

EK 8: ‘Yaşam Doyumu Ölçeği’ kullanım izni

▲ ▼ Ответить Ответить всем Переслать Удалить ▼ Спам Переместить ▼ Ещё ▼

----- Forwarded Message -----
From: abidin dagli <dagli@dicle.edu.tr>
To: ali korkut <alikorkut@yahoo.co.uk>
Sent: Tuesday, 18 April 2017, 14:21
Subject: Re: Yaşam Doyumu Ölçeği kullanım izni

Sayın Korkut,
Ölçeği kullanmanızda herhangi bir sakınca yoktur. Kolay gelsin. Başarı dilekleriyle...
Yrd. Doç. Dr. Abidin DAĞLI

18 Nisan 2017 09:27 tarihinde ali korkut <alikorkut@yahoo.co.uk> yazdı:

Değerli Hocam,

Doktora araştırmamda, öğretmen mutluluğu ölçeği ile aynı çalışmada benzer ölçek olarak, uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını yaptığımız, E-SOSDER'de 2016 içinde yayımlanan

YAŞAM DOYUMU ÖLÇEĞİNİN TÜRKÇE'YE UYARLANMASI: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI [DOI:10.17755/esosder.75955]

başlıklı çalışmada ulaştığımız, Yaşam Doyumu Ölçeği Türkçe formunu öğretmenlerin mutluluk düzeyleri ile ilgili araştırmam kapsamında kullanmak istiyorum.

Ölçeğinizi kullanabilir miyim?

Teşekkür ederim

İyi çalışmalar

Ali KORKUT
İnönü Üniversitesi
Eğitim Bilimler Enstitüsü
Doktora Öğrencisi

EK 9: Veri toplama aracı

Saygıdeğer Meslektaşlarım,

Bu araştırma, öğretmenlerin görev yaptıkları kurumlara ilişkin algılarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel değişkenler yer almaktadır. İkinci bölümde, siz değerli meslektaşlarımla ilgili maddeler yer almaktadır. Vereceğiniz yanıtlar, **yalnızca söz konusu araştırma için kullanılacağından** isminizi belirtmenize gerek yoktur. Lütfen hiçbir soruyu yanıtız bırakmayınız ve her soru için bir tek seçenek işaretleyiniz. Göstermiş olduğunuz ilgi ve çaba için şimdiden teşekkür eder, saygılarımla sunarım.

Ali KORKUT
İnönü Üniversitesi
Eğitim Yönetimi ve Denetimi
Doktora Öğrencisi

BÖLÜM I

1. Cinsiyetiniz: 1. Kadın () 2. Erkek ()

2. Medeni Durum: 1. Bekâr () 2. Evli ()

3. Öğretmenlik mesleğindeki kıdeminiz:

1. () 1-5 yıl 4. () 16 -20 yıl
2. () 6-10 yıl 5. () 21 yıl ve üzeri
3. () 11-15 yıl

4. Branşınız:

1. Sınıf Öğretmeni ()
2. Branş Öğretmeni ()

5. Öğrenim düzeyiniz:

1. () Önlisans
2. () Lisans Tamamlama
3. () Lisans
4. () Lisansüstü (*Yüksek Lisans, Doktora*)

BÖLÜM II

Aşağıdaki maddelerde yer alan ifadelere katılma derecenizi, maddelerin karşısında yer alan ilgili seçeneğe çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz.

İçten ve samimi cevaplarınıza şimdiden teşekkür ederim.

	TAMAMEN KATILYORUM	KATILYORUM	ORTA DERECEDE KATILYORUM	KATILMIYORUM	KESİNLİKLE KATILMIYORUM
1 İyimser bir insanım.	5	4	3	2	1
2 Her güne mutlu başlarım.	5	4	3	2	1
3 Neşeli bir insanım.	5	4	3	2	1
4 Yeniden dünyaya gelsem, yine 'öğretmen olmak' isterdim.	5	4	3	2	1
5 Öğretmen olduğum için mutluyum.	5	4	3	2	1
6 Öğretmenlik mesleğinde 'hayatımın gayesini' bulduğumu hissediyorum.	5	4	3	2	1
7 Öğretmenlik yaparken kendimi değerli hissediyorum.	5	4	3	2	1
8 Öğretmenlikten zevk alıyorum.	5	4	3	2	1
9 Önemli bir mesleğin üyesi olduğumu hissediyorum.	5	4	3	2	1
10 Yaptığım işin toplumda 'olumlu bir karşılığının' olduğunu düşünüyorum.	5	4	3	2	1
11 Yöneticilerim okulda 'açık bir iletişim ortamı' oluştururlar.	5	4	3	2	1

Aşağıdaki maddelerde yer alan ifadelere katılma derecenizi, maddelerin karşısında yer alan ilgili seçeneğe çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz.

İçten ve samimi cevaplarınıza şimdiden teşekkür ederim.

	TAMAMEN KATILYORUM	KATILYORUM	ORTA DERECEDE KATILYORUM	KATILMIYORUM	KESİNLİKLE KATILMIYORUM
12	5	4	3	2	1
13	5	4	3	2	1
14	5	4	3	2	1
15	5	4	3	2	1
16	5	4	3	2	1
17	5	4	3	2	1
18	5	4	3	2	1
19	5	4	3	2	1
20	5	4	3	2	1
21	5	4	3	2	1
22	5	4	3	2	1
23	5	4	3	2	1
24	5	4	3	2	1
25	5	4	3	2	1
26	5	4	3	2	1
27	5	4	3	2	1
28	5	4	3	2	1
29	5	4	3	2	1
30	5	4	3	2	1
31	5	4	3	2	1
32	5	4	3	2	1
33	5	4	3	2	1
34	5	4	3	2	1
35	5	4	3	2	1
36	5	4	3	2	1
37	5	4	3	2	1
38	5	4	3	2	1
39	5	4	3	2	1
40	5	4	3	2	1
41	5	4	3	2	1

Aşağıdaki maddelerde yer alan ifadelere katılma derecenizi, maddelerin karşısında yer alan ilgili seçeneğe çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz.

İçten ve samimi cevaplarınıza şimdiden teşekkür ederim.

	TAMAMEN KATILYORUM	KATILYORUM	ORTA DERECEDE KATILYORUM	KATILMIYORUM	KESİNLİKLE KATILMIYORUM	
42	Okul yöneticilerimiz aldıkları kararları tüm öğretmenlere açıklar; eğer öğretmenler isterse, bu kararın gerekçelerini açıklar.	5	4	3	2	1
43	Okul yöneticilerimiz yasa, tüzük, yönetmelik, genelge vb. gibi mevzuat hükümlerini tüm öğretmenlere yansız ve tutarlı bir şekilde uygular.	5	4	3	2	1
44	Okul yöneticilerimiz aldıkları kararların ayırım yapılmaksızın tüm öğretmenler tarafından sorgulanmasına izin verir.	5	4	3	2	1
45	Okul yöneticilerimiz, tüm öğretmenlere nazik davranır.	5	4	3	2	1
46	Okul yöneticilerimiz okuldaki öğretmenlerin her birine onurlu ve saygılı davranır.	5	4	3	2	1
47	Okul yöneticilerimiz okuldaki bütün öğretmenlerin kişisel ihtiyaçlarına karşı duyarlı davranır.	5	4	3	2	1
48	Okul yöneticilerimiz bizimle ilgili kararlar verirken yasal haklarımızı göz önünde bulundurur.	5	4	3	2	1
49	Okul yöneticilerimiz işimizle ilgili verdikleri kararları uygulamadan önce, nasıl sonuçlanacağını her birimizle ayrı ayrı tartışır.	5	4	3	2	1
50	Okul yöneticilerimiz verdiği kararlarla ilgili bilgileri, isteyen tüm öğretmenlere ayırım yapmaksızın, eksiksiz sunar.	5	4	3	2	1
51	Okul yöneticilerimiz işimizle ilgili verdiği kararları tek tek tüm öğretmenlere mantıklı biçimde açıklar.	5	4	3	2	1
52	Okul yöneticilerimiz okulla ilgili verdikleri tüm kararları gizlemeden herkese çok açık bir şekilde açıklar.	5	4	3	2	1
53	Görev yaptığım okulda, okul yöneticisi çalışanların kararlara katılmasını önemser.	5	4	3	2	1
54	Görev yaptığım okulda, kararlara katılmak benim için önemlidir.	5	4	3	2	1
55	Görev yaptığım okulda, yöneticim eğitimin iyileştirilmesi için çalışanlarla işbirliği yapmayı önemser.	5	4	3	2	1
56	Görev yaptığım okulda, yapılması gerekli olanlardan çok gereksiz işlere öncelik verilmesi okuldaki performansımı olumsuz etkilemektedir.	5	4	3	2	1
57	Tayin/ Atama dönemini çalıştığım okuldan kurtulmak için bir fırsat olarak görüyorum.	5	4	3	2	1
58	Okul yöneticisinin otoriter tutumu okulda patron-işçi yapılanmasına neden olmaktadır.	5	4	3	2	1
59	Görev yaptığım okulda, okulun gelişimi için anlamlı çok az çalışma yapılması okul yönetimine olan inancımı azaltmaktadır.	5	4	3	2	1
60	Okula bilimsel/ sosyal/ kültürel anlamdaki katkılarının genelde takdir görmemesi beni mutsuz etmektedir.	5	4	3	2	1
61	Görev yaptığım okula karşı bağlılığımın zamanla azaldığını hissediyorum.	5	4	3	2	1
62	Görev yaptığım okulun başarılı olmasını önemsemem.	5	4	3	2	1
63	Okul yöneticilerinin okul çalışanlarına saygı göstermemesi okula olan bağlılığımı zedelemektedir.	5	4	3	2	1

Aşağıdaki maddelerde yer alan ifadelere katılma derecenizi, maddelerin karşısında yer alan ilgili seçeneğe çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz.

İçten ve samimi cevaplarınıza şimdiden teşekkür ederim.

	TAMAMEN KATILYORUM	KATILYORUM	ORTA DERECEDE KATILYORUM	KATILMIYORUM	KESİNLİKLE KATILMIYORUM
64	5	4	3	2	1
65	5	4	3	2	1
66	5	4	3	2	1
67	5	4	3	2	1
68	5	4	3	2	1
69	5	4	3	2	1
70	5	4	3	2	1
71	5	4	3	2	1
72	5	4	3	2	1
73	5	4	3	2	1
74	5	4	3	2	1
75	5	4	3	2	1
76	5	4	3	2	1
77	5	4	3	2	1

Teşekkür ederim.