

K U R A M V E U Y G U L A M A D A

eğitim YÖNETİMİ

EDUCATIONAL ADMINISTRATION : THEORY AND PRACTICE

- The Role of Organizational Trust in the Effect of Leadership of School Administrators on Job Satisfaction of Teachers
Okul Yöneticilerinin Liderliğinin Öğretmenlerin İş Doyumuna Etkisinde Örgütsel Güvenin Rolü
- The Relationship between Work Engagement and Perceived Organizational Justice
Kendini İşe Verme ile Algılanan Örgütsel Adalet Arasındaki İlişki
- Interpretation of Educational Administration in the Context of Dilthey's Hermeneutic Approach
Eğitim Yönetimini Dilthey'in Hermeneutik Yaklaşımı Bağlamında Yorumlamak
- Turkish College Students' Trust in Professors and Engagement: "I trust therefore I engage!"
*Türk Üniversite Öğrencilerinin Öğretim Elemanlarına Güvenleri ve Derse Katılımları:
"Güveniyorum, öyleyse katılırım!"*

Derginin Akçalı Sponsoru
[Sponsor]

Pegem Akademi Yayıncılık Eğitim
Danışmanlık Hizmetleri Ticaret A.Ş.

Sahibi [Owner]
Servet Sarıkaya

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü
[Publication Editor]
Servet Sarıkaya

Editörler [Editor]
Doç. Dr. Kadir Beycioğlu, Dokuz Eylül Ü.
Prof. Dr. Yaşar Kondakçı, Orta Doğu Teknik Ü.

Editör Yardımcısı [Assistant Editor]
Arş. Gör. Sevgi Kaya Kaşıkçı, Orta Doğu Teknik Ü.

Bilim Kurulu [Editorial Board]
Prof. Dr. Ali Balcı, *Ankara Ü.*
Prof. Dr. Ayhan Aydın, *Eskisehir Osmangazi Ü.*
Prof. Dr. Aytaç Açıkahın, *Hacettepe Ü. (E)*
Prof. Dr. Mehmet Şişman, *Fatih Sultan Mehmet Vakf Ü.*
Prof. Dr. Servet Özdemir, *Başkent Ü.*
Prof. Dr. Yüksel Kavak, *TED Ü.*

Yönetim Yeri (Address)

Karanfil 2 Sokak No: 45 - Ankara

Tel (Phone): +90 0312 430 6750

Belgegeçer (Fax): +90 312 431 3738

e-ortam (Web Page): www.kuey.net

e-ileti (E-mail): editor@kuey.net

@ HER HAKKI SAKLIDIR. DERGİDE
YAYIMLANAN YAZILARIN TÜM
SORUMLULUĞU YAZARLARINA AİTTİR.

Yayın Türü: Yaygın süreli, 3 ayda bir; Mart,
Haziran, Eylül ve Aralık aylarında yayımlanır.
Dergi dili Türkçe ve İngilizcedir.

Publication type: Serial, quarterly; published on
March, June, September, & December. The
journal language is Turkish and English.

İngilizce Düzeltme [English Redaction]

Prof. Dr. Paşa Tevfik Cephe

Türkçe Düzeltme [Turkish Redaction]

Doç. Dr. Yusuf Doğan

Kapak Düzenleme [Cover Art]

Gürsel Avcı

Dizgi [Designer]

Gürsel Avcı

Baskı [Publication]

Ay-bay Kırtasiye İnşaat Gıda Pazarlama ve Ticaret
Limited Şirketi
Çetinemeç Bulvarı 1314.Cadde No:37A-B
Çankaya / ANKARA

ISSN/1300-4832

E-ISSN/2148-2403

İndekslenme [Indexing]

Arastirmax Bilimsel Yayın İndeksi
Akademia Sosyal Bilimler İndeksi (ASOS Index)
EBSCO Information Services
PEGEM Eğitim Bilimleri İndeksi
SOBIAD (Sosyal Bilimler Atıf Dizini)
Türk Eğitim İndeksi
TÜBİTAK ULAKBİM Sosyal ve Beşeri Bilimler
Veri Tabanı

Ulusal Yayın Kurulu [National Advisory Board]

- Prof. Dr. Abdurrahman Tanrıöğen, *Pamukkale Ü.*
Prof. Dr. Ali İlker Gümüşeli, *Okan Ü.*
Prof. Dr. Ayşen Bakiöğlü, *Marmara Ü.*
Prof. Dr. Bekir Buluç, *Gazi Ü.*
Prof. Dr. Burhaneddin Dönmez, *İnönü Ü.*
Prof. Dr. Cemalettin İpek, *Ahi Evran Ü.*
Prof. Dr. Cemil Yücel, *Eskiehir Osmangazi Ü.*
Prof. Dr. Cengiz Akçay, *Hasan Kalyoncu Ü.*
Prof. Dr. Engin Karadağ, *Akdeniz Ü.*
Prof. Dr. Esmahan Ağaoglu, *Anadolu Ü.*
Prof. Dr. Feyyat Gökçe, *Uludağ Ü.*
Prof. Dr. Feyzi Uluğ, *Gazi Ü.*
Prof. Dr. Hasan Şimşek, *İstanbul Kültür Ü.*
Prof. Dr. İlhan Günbayı, *Akdeniz Ü.*
Prof. Dr. İnyet Aydın, *Ankara Ü.*
Prof. Dr. İrfan Erdoğan, *İstanbul Ü.*
Prof. Dr. Kürşad Yılmaz, *Dumlupınar Ü.*
Prof. Dr. Mustafa Çelikten, *Erciyes Ü.*
Prof. Dr. Münevver Çetin, *Marmara Ü.*
Prof. Dr. Münevver Yalçinkaya, *Uluslararası Kıbrıs Ü.*
Prof. Dr. Naciye Aksoy, *Gazi Ü.*
Prof. Dr. Niyazi Can, *Kahramanmara Sütçü İmam Ü.*
Prof. Dr. Nurdan Kalaycı, *Gazi Ü.*
Prof. Dr. Nurhayat Çelebi, *Karabük Ü.*
Prof. Dr. Osman Titrek, *Sakarya Ü.*
Prof. Dr. Ruhi Sarpkaya, *Adnan Menderes Ü.*
Prof. Dr. Sadegül Akbaba Altun, *Başkent Ü.*
Prof. Dr. Songül Altınışik, *TODAİE*
Prof. Dr. Temel Çalık, *Gazi Ü.*
Prof. Dr. Yaşar Kondakçı, *Orta Doğu Teknik Ü.*
Doç. Dr. Ali Çağatay Kılınc, *Karabük Ü.*
Doç. Dr. Ali Rıza Terzi, *Balkesir Ü.*
Doç. Dr. Çiğdem Apaydın, *Akdeniz Ü.*
Doç. Dr. Didem Koşar, *Hacettepe Ü.*
Doç. Dr. Ergün Reçepoğlu, *Kastamonu Ü.*
Doç. Dr. Fatih Bektaş, *Kilis Yedi Aralık Ü.*
Doç. Dr. Ferudun Sezgin, *Gazi Ü.*
Doç. Dr. İmam Bakır Arabacı, *Fırat Ü.*
Doç. Dr. Kadir Beycioğlu, *Dokuz Eylül Ü.*
Doç. Dr. Mesut Sağnak, *Niğde Ü.*
Doç. Dr. Murat Taşdan, *Kafkas Ü.*
Doç. Dr. Niyazi Özer, *İnönü Ü.*
Doç. Dr. Semiha Şahin, *Dokuz Eylül Ü.*
Doç. Dr. Serkan Koşar, *Gazi Ü.*
Doç. Dr. Soner Polat, *Kocaeli Ü.*
Doç. Dr. Türkay Nuri Tok, *İzmir Demokrasi Ü.*
Doç. Dr. Yahya Altınkurt, *Muğla Sıtkı Koçman Ü.*
Dr. Öğr. Üyesi Erkan Tabancalı, *Yıldız Teknik Ü.*
Dr. Öğr. Üyesi Hasan Kavgacı, *Kastamonu Ü.*
Dr. Öğr. Üyesi Kemal Köksal, *Gazi Ü.*
Dr. Öğr. Üyesi Muammer Ergün, *Kastamonu Ü.*
Dr. Öğr. Üyesi Sevim Öztürk, *İnönü Ü.*
Dr. Ayfer Sayın, *Gazi Ü.*

Uluslararası Yayın Kurulu [International Advisory Board]

- Prof. Dr. Aimee Howley, *Ohio U.*
Prof. Dr. A. Ross Thomas, *University of Wollongong*
Prof. Dr. Charles L. Slater, *California State U.*
Prof. Dr. Craig Howley, *Ohio U.*
Prof. Dr. Daniel Muijs, *University of Southampton*
Prof. Dr. Dean Fink, *Dean Fink Consulting Associates*
Prof. Dr. Donna Breault, *West Virginia U.*
Prof. Dr. Duncan Waite, *Texas State U.*
Prof. Dr. Izhar Oplatka, *Tel Aviv U.*
Prof. Dr. İbrahim Duyar, *University of Arkansas*
Prof. Dr. Joseph Murphy, *Vanderbilt U.*
Prof. Dr. Justina Erčulj, *University of Primorska*
Prof. Dr. Khalid Arar, *Tel Aviv U.*
Prof. Dr. Lejf Moos, *University of Aarhus*
Prof. Dr. Mustafa Özcan, *MEF Üniversitesi*
Prof. Dr. Richard Bates, *Deakin U.*
Prof. Dr. Suzanne Grant Lewis, *Harvard U.*

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Editörden vii
Editorial

Kadir Beycioğlu
Yaşar Kondakçı

**The Role of Organizational Trust in the Effect of Leadership of
School Administrators on Job Satisfaction of Teachers** 437-482

*Okul Yöneticilerinin Liderliğinin Öğretmenlerin İş Doyumuna Etkisinde Örgütsel
Güvenin Rolü*

Adnan Boyacı, Mehmet Fatih Karacabey, Kıvanç Bozkuş

**The Relationship between Work Engagement and Perceived
Organizational Justice** 483-528

Kendini İşe Verme ile Algılanan Örgütsel Adalet Arasındaki İlişki

Akif Köse, Mehmet Uzun

**Interpretation of Educational Administration in the Context of
Dilthey's Hermeneutic Approach** 529-552

Eğitim Yönetimini Dilthey'in Hermeneutik Yaklaşımı Bağlamında Yorumlamak

Nidan Oyman Bozkurt, Erkan Bozkurt

**Turkish College Students' Trust in Professors and Engagement:
"I trust therefore I engage!"** 553-578

*Türk Üniversite Öğrencilerinin Öğretim Elemanlarına Güvenleri ve
Derse Katılmaları: "Güveniyorum, öyleyse katılırım"*

Niyazi Özer, Servet Atik, Süleyman Nihat Şad, Ali Kış

Editörden

Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, Türkiye ve dünyadaki eğitim yönetimi tartışmalarının okurlarına ulaşmasına aracılık etmeye yeni sayısıyla devam ediyor.

Bu sayıda son dönemlerde genelde eğitim araştırmalarında özelde ise eğitim yönetimi araştırmalarında sıkça karşılaştığımız “örgütsel güven”, “iş doyumunu”, “okul terki”, “örgütsel adalet” ve “Hermeneutik Yaklaşım” konuları çalışmaların ana temalarını oluşturmaktadır.

Boyacı, Karacabey ve Bozkuş “Okul Yöneticilerinin Liderliğinin Öğretmenlerin İş Doyumuna Etkisinde Örgütsel Güvenin Rolü” başlıklı çalışmalarında, okul yöneticilerinin sergiledikleri liderliğin öğretmenlerin iş doyumuna olan etkisinde örgütsel güvenin aracı rol oynayıp oynamadığını bulmayı hedeflemekte ve kurdukları yapısal eşitlik modeli ile örgütsel güven ve iş doyum arasındaki bağı ortaya koymaktadırlar. Köse ve Uzun ise, “Kendini İşe Verme ile Algılanan Örgütsel Adalet Arasındaki İlişki” başlıklı araştırmalarında, öğretmenlerin kendini işe verme ve örgütsel adalet algısı düzeyleri; kendini işe vermeye ve örgütsel adaletle ilişkin görüşlerinin bazı demografik özellikler açısından farklılaşıp farklılaşmadığı; kendini işe verme ile örgütsel adalet arasındaki ilişkinin yönü ve düzeyinin ne olduğu ve örgütsel adaletin öğretmenlerin kendini işe vermelerinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemeye çalışmaktadırlar.

“Türk Üniversite Öğrencilerinin Öğretim Elemanlarına Güvenleri ve Derse Katımları: “Güveniyorum, öyleyse katılırım” başlıklı diğer çalışmada, Özer, Atik, Şad ve Kış, üniversite öğrencilerinin derse katılım ve öğretim elemanlarına güven düzeyleri, derse katılım ile öğretim elemanlarına güven arasındaki ilişkinin belirlenmesini amaçlamaktadırlar. Oyman Bozkurt ve Bozkurt’un “Eğitim Yönetimini Dilthey’in Hermeneutik Yaklaşımı Bağlamında Yorumlamak” adlı kuramsal çalışmasında ise, hermeneutik yaklaşımın en önemli temsilcilerinden Dilthey’in insani değişkenliği, tarihselliği içinde ele alan felsefesine göre eğitim yönetimi alanını yorumlamak hedeflenmiştir. Çalışmaların hem alan araştırmacılarına hem de uygulamacılara katkı sağlayacağını umuyoruz.

Ayrıca Türk Eğitim Sistemi’nde değişim girişimlerinin sıklıkla dillendirildiği bir dönemde bulunuyoruz. Eğitimin her kademesinde eğitimin niteliğinin artırılmasına yönelik girişimlerin başarıya ulaşması bu girişimlerin bilimsel temellerinin oluşturulmasına bağlı olduğuna inanıyoruz. Değişim sürecinin kendisi olması başta olmak üzere eğitim yöneticilerinin seçilmesi, atanması ve hizmet içi eğitimleri, öğretmen eğitimi ile ilgili politikaların belli boyutları ile ilgili yapılacak değişim girişimleri ve geliştirilecek politikaların bilimsel temelleri olmasının bu girişim ve politikaların başarısından etkili olacağı açıktır. Bu sebeple, Türkiye’de eğitim yönetimi şemsiyesi altında çalışan akademisyenlerin bu değişim süreçleri ve politikalara temel teşkil edecek çalışmalara yönelmesi önemlidir. Bu noktada Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi dergisi bu tür çalışmaların paylaşıldığı mecra olmaya devam edecektir.

Editörler

Doç. Dr. Kadir Beycioğlu
Prof. Dr. Yaşar Kondakçı

The Role of Organizational Trust in the Effect of Leadership of School Administrators on Job Satisfaction of Teachers¹

Okul Yöneticilerinin Liderliğinin Öğretmenlerin İş Doyumuna Etkisinde Örgütsel Güvenin Rolü²

Adnan Boyacı³, Mehmet Fatih Karacabey⁴, Kıvanç Bozkuş⁵

Abstract

The aim of this research is to determine whether organizational trust plays a role in the effect of school administrators' leadership on teachers' job satisfaction. In the study conducted according to the ex post facto causal design, data from 2561 teachers working in Şanlıurfa province were analyzed. Three structural equation models based on maximum likelihood estimation have been established to determine the effect of leadership on organizational trust and job satisfaction and to determine the mediator role of organizational trust. According to the results of the research, leadership indirectly affects job satisfaction through organizational trust. It has also been determined that school administrators exhibit adequate levels of leadership, teachers trust their organizations and have job satisfaction, leadership affects organizational trust at a very high level and organizational trust affects job satisfaction moderately. In the researches where leadership and job satisfaction are studied, it is suggested to include organizational trust. For increased job satisfaction of teachers through leadership, teachers should first trust their organizations.

Keywords: Educational organizations, leadership, mediator variable, effect, structural equation.

Öz

Bu araştırmanın amacı okul yöneticilerinin sergiledikleri liderliğin öğretmenlerin iş doyumuna olan etkisinde örgütsel güvenin aracı rol oynayıp oynamadığını belirlemektir. Nedensel desene göre yürütülen çalışmada Şanlıurfa ilinde görev yapan 2561 öğretmenden elde edilen veriler çözümlenmiştir. Liderliğin örgütsel güven ve iş doyumuna olan etkisini ve örgütsel güvenin aracı rolünü belirlemek için en çok olabilirlik hesaplamasına dayalı üç yapısal eşitlik modeli kurulmuştur. Araştırma sonucuna göre liderlik iş doyumunu örgütsel güven aracılığıyla dolaylı olarak etkilemektedir. Okul yöneticilerinin yeterince liderlik sergiledikleri, öğretmenlerin örgütlerine güvendikleri, öğretmenlerin işlerinde doyum yaşadıkları, liderliğin örgütsel güveni çok yüksek düzeyde etkilediği ve örgütsel güvenin iş doyumunu orta düzeyde etkilediği de belirlenmiştir. Liderlik ile iş doyumunun ele alındığı çalışmalarda örgütsel güvenin de incelenmesi ve liderlik yoluyla öğretmenlerin iş doyumlarının artırılması için öğretmenlerin örgütlerine duydukları güvenin sağlanması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim örgütleri, liderlik, aracı değişken, etki, yapısal eşitlik.

Received: 20.07.2018 / Revision received: 14.08.2018 / Second revision received: 25.08.2018 / Approved: 24.09.2018

¹ Presented at the 13th International Educational Administration Congress.

² 13. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

³ Prof. Dr., Anadolu University, Eskişehir- Turkey, aboyaci@anadolu.edu.tr, ⁴Dr., Harran University, Şanlıurfa-Turkey, mfkarcabey@harran.edu.tr, ⁵ Dr., Artvin Çoruh University, Artvin-Turkey, kbozkus@gmail.com

Atf için/Please cite as:

Boyacı, A., Karacabey, M. F., & Bozkuş, K. (2018). The role of organizational trust in the effect of leadership of school administrators on job satisfaction of teachers. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(3), 437-482. doi: 10.14527/kuey.2018.011

Introduction

Leadership

The term leadership has entered the literature especially after the 14th century and today it has developed into a concept in which both management and organizational theorists and practitioners give importance to their effects (Besha, Amoroso and Negash, 2009). Today, especially the effects of shaping organizational psychology are being investigated and scientists believe that effective leadership will contribute positively to every administrative process of the organization (Masood, Dani, Burns and Backhouse 2006).

Leadership is a concept that can change between institutions or from person to person. Therefore, it is not easy to define and clearly determine the line of qualifications related to leadership (Bolat and Seymen, 2009). According to some researchers, leadership is the incitement of people to realize the goals in the institution (Hallinger, 2005; Önen and Kanaryan, 2015). According to Eryeşil and İraz (2017), Werner (1993) underlines that leadership can occur with certain situations, times and conditions. According to the author, the leader should be able to work with others even under pressure. It does this by sharing its own experiences and/or by identifying people's abilities.

Hughes, Ginnett and Curphy (1999) state that there must be followers for the leadership to be mentioned. According to the authors, there should be individuals who implement and voluntarily make decisions by the leader. They emphasize that leadership is a natural feature. According to them, it is not possible to have the characteristics of leadership afterwards.

Persons with leadership characteristics are aware of the individual characteristics of both being part of a social group and individuals. In this way, they act as a bridge between the individual and the society. At the workplace, they succeed in bringing personal goals in line with the objectives of the organization and create an environment suitable for group work. By this means, it is possible for people with different desires, characteristics and understanding to work together and have common goals (İbicioğlu, Özmen and Taş, 2009).

The most prominent characteristics in leaders is that they are intelligent, credible, reliable and empathetic. In addition to these characteristics, their conceptual abilities are expected to have high listening and influencing skills. Thanks to all these, leaders can give direction to people (Bektaş, 2016).

To understand leadership in the literature (Alimo-Metcalfe, 2013; Avolio, Walumbwa and Weber, 2009; Grint, 2011; Leithwood and Jantzi, 2005) it is also necessary to examine the types that are frequently mentioned. Transformational

leadership, transactional leadership, charismatic leadership, authentic leadership and distributed leadership are briefly discussed.

Transformational Leadership

It would not be wrong to define the visionary leadership approach for the frequently encountered transformational leadership. Individuals with this leadership feature ensure that employees have a personal and mass vision about how to do their work and take on additional responsibility to compete with them (Besha, Amoroso and Negash, 2009). It encourages employees who follow themselves to reveal their potential and do more than they can. These leaders make plans and want their teams to be in this plan (Bass and Riggio, 2006; Bolat and Seymen, 2009).

Transactional Leadership

Transactional leadership forms the basis for a trade-off between the leader and the audience to achieve a goal. Exchange can take place economically or psychologically. Here, the leader usually establishes rewarding mechanisms for his followers and makes them want to receive this award (Bektaş, 2016; Pieterse, Van Knippenberg, Schippers and Stam, 2010).

Charismatic Leadership

Another form of leadership is charismatic leadership. The most important feature of such leaders is their crisis management skills. They are amazed by their followers by producing various solutions in moments when everyone is not solved. The individuals who follow her have confidence that the problems will always be overcome. However, this situation is controlled by management. Because the researches show that the people who show charismatic leadership characteristics do not listen in time, put their own rules and transform the organization according to their own will (Koçel, 2015; Miner, 2015; Winkler, 2010).

Authentic Leadership

Another type of leadership we encounter is authentic leadership. In this leadership, it is seen that the leader focuses on organizational psychology. Authentic leaders present a leadership model that promotes self-awareness, internalized moral perspective, balanced information processing, relational transparency of leaders working with followers, and positive ethical climate and positive ethical climate to enhance positive personal development. They strengthen group work and communication between departments. The basic desire of such leaders is to increase the performance of the organization (Korkmaz, 2017; Yukl, 2010).

Distributed Leadership

These leaders are leaders who give their attention to all processes at the same time and treat the organization as a whole. They believe that cooperati-

on with all groups within and outside the organization will provide the highest benefit. By analyzing the needs, demands and expectations of each group, they construct the optimum process that will please everyone (Adıgüzelli, 2016; Harris, 2009). So, they make everyone feel like leaders.

Organizational Trust

The word trust is a very difficult word to describe. While the identification of common trust with personality structure, it could vary according to culture and demographic variables. The identification of the various researchers in this context must be elaborated.

Tokgöz and Seymen emphasize that trust is the basis of dual and multiple relations. The authors state that trust is the most important determinant of the relationships between people (Tokgöz and Seymen, 2013). Rompf (2015), on the other hand, expresses the trust of an individual to express his/her truth and to be convinced to act accordingly.

Therefore, for the sake of trust, it is possible to comment that people ignore the risks of being deceived by believing in each other's sincerity. As it is possible to talk about the division of labor and common goals, it will not be wrong to say that this is one of the most important conditions for the organization to continue its existence. Taşkın and Dilek (2010) state that the environment of trust can be captured if the individuals are told enough about the common interests. Employees should be aware of the need of others to achieve their aspirations and cooperate with each other to achieve their common goals (Taşkın and Dilek, 2010).

To achieve organizational trust, people must be connected to each other economically and sociologically. Every individual should be aware that his/her work and existence are valuable to the organization. In this way, other employees will understand the necessity of their work. However, individual behaviors should not be detrimental to confidence. Therefore, it is possible to say that common behaviors should be created in order to ensure and maintain organizational trust (Omarov, 2009).

It is necessary to know that there are people who trust their employees, managers and the organization in order to talk about full confidence in the organizational environment. This is especially possible if there is no disruption in repetitive behaviors and there are solution approaches in emerging problems. The person decides and trusts by comparing the experiences with the present. Every individual who is a member of the organization should know what the others expect from him/herself and they must fulfill it (Tokgöz & Seymen, 2013).

Leadership and Organizational Trust

In the last decade, understanding the relationship between leadership and organizational trust has begun to gain importance (Wahlstrom and Louis, 2008).

The fact is that employees do not feel safe in their organizations and cannot establish an adequate relationship with other individuals (Braun, Peuser, Weisweiler, and Frey, 2013). For this reason, it is very important to establish a link between employee and organization and to rely on trust.

Leaders are those who allow employees in the work environment to participate directly or indirectly in management and production processes. In the event of a crisis, they take the opinions of the employees about the solution and assist the management in resolving the problem by offering suggestions accordingly. Listening to the employees' ideas and having a contribution to the solution positively affects the trust in the organization and the management (Adigüzelli, 2016).

Leaders facilitate the emergence of organizational synergy and positive results in the organization. People who have leadership qualifications answer questions such as how group work can be carried out in the organization, which people are suitable for what work, how the employees communicate with each other and how their personal and collective needs, wishes and expectations are formed. These people are pioneers for employees. The answers to these questions help to plan what kind of a management strategy should be followed. It also provides clear information on how to ensure the motivation of employees to be aware of their wishes and expectations. Thanks to all these, high performance can be achieved, the organization and the individual can achieve success. Success naturally brings about trusting the environment and the decisions and plans made in this environment (Korkmaz, 2017).

Job Satisfaction

Every employee has an attitude about his/her work and workplace, and the high level of job satisfaction indicates that this attitude is positive. Job satisfaction is a psychological concept and refers to one's views on himself, his organization and how he views his work (Omarov, 2009). Dikmen (1995) states that the relationship between the expectations of the person and his/her job will result in job satisfaction. According to the conditions of the job (working conditions, trust in the workplace, leader, management etc.) or according to the outputs of the job (salary, premium, job security, such as the chance of promotion) may vary. Satisfying both types of expectations will increase the level of job satisfaction.

However, it is necessary to underline that personal characteristics affect job satisfaction closely. The previous experiences of the individual constitute his expectations. However, the concept of emotional intelligence, demographic characteristics, responsibilities of the person, self-confidence and many others will affect his/her feelings and behaviors. At this point, it is important in the work environment that the employers, decision makers and leaders have an opinion on these characteristics of the individual and can give them what they expect individually. The person who thinks s/he is understood will feel that s/he is given

importance, and this will positively affect the workplace, the managers and the work done (Ardahan, 2012).

Vroom argues that a person's job satisfaction is directly related to his or her role in the work environment. The job satisfaction level of the individuals who think that they are important in the workplace and whose activities are taken care of by others will be high (Aziri, 2011).

Job satisfaction of people is directly related to what they think about themselves and their environment. It is therefore impossible to make a clear definition of job satisfaction and how to achieve this. However, a general satisfaction environment should be created at workplaces. To achieve this, common objectives, interests, economic conditions and correct managerial processes are required (Omarov, 2009).

Saari and Judge (2004) stated that happy employees are productive employees. The researchers stated that job satisfaction is being happy about the job being done and being at work. Employees that are happy in the working conditions are related to them, listen to administrators, culture, education status, demographic variables and have indicated that the said factors such as commitment to work.

Leadership and Job Satisfaction

As stated in the literature, the fact that the individual feels happy in the workplace affects the job satisfaction level. The person associates the factors such as the role in the workplace, the freedom to express himself, the attitude of the administration, the importance of the work and the happiness. Leaders come into play at this point. Leaders who serve as bridges between people and management also give the individual a chance to do the job that is suitable for him/her and to be successful in this business. In addition, it should be kept in mind that leaders and employees are motivated by setting various targets. Achieving the goal will help to experience the feeling of accomplishment and thus create positive experiences in the workplace and the work being done (Saari and Judge, 2004).

Leaders are people who show themselves in the workplace, which requests they have in order to reach a positive opinion about the business, and what the management can do to meet these demands. For example, employees are comfortable in the management of the factors distorting the business environment will not be able to be aware of every moment. Occupational health and safety conditions, communication and interaction in the work environment, bringing together the right people in group work and providing the right people with the necessary responsibility and decision-making activities affect the attitudes of the individuals who work towards work and work place. For all these leaders, they provide information flow between the individual and the management, and in most cases, they perform these functions alone (Yılmaz and Ceylan, 2011).

The satisfaction of the employee's needs because of his work is closely related to job satisfaction. The priorities of the individuals are personal. Expectations are shaped according to personal characteristics and needs. Changing the needs of the person may change the outcomes expected from work. The same person may have different expectations from the business environment in different periods. Here again at this point the leaders enter into the action (Korkmaz, 2017).

The attitude, behavior and change of feelings in the employees can be easily determined by the leaders and they can help the employee to give it what they need. For example, individuals can receive advice to ask talking to advance or hike with the leaders when pulled economic challenges, given by leaders however, when motivation drops, and can remember the sense of accomplishment after a mission that resulted in success (Stone and Leader, 2010). Thus, it can be said that the leaders are effective in keeping the attitudes of employees working in variable job satisfaction.

Organizational Trust and Job Satisfaction

The fact that the individual does not trust other people in the work environment will prevent him/her from focusing enough on his work. An employee who does not trust will think that the work environment is not enough for their personal goals, and this will negatively affect the attitude and satisfaction level of the work (Taşkın and Dilek, 2010).

For organizational trust to exist, employees must have complete confidence in all processes, management and colleagues. Because organizations are the shopping centers within themselves. If the expectations of the customers within the organization are not met, there will be delays in the processes and this will be reflected on the production of products and services. In addition, as in the case of external customers, employees who are in the internal customer position in the organization will lose confidence in both the institution and the people in the organization. This will inevitably lead to a reluctance to work in time.

Top (2012) examined the employees in a survey conducted by organizational trust and job satisfaction relations. It is determined that employees with low organizational trust level are not satisfied with their work and being in that institution (Top, 2012). So, it can be said that there is a positive relationship between job satisfaction and organizational trust.

Organizational trust is the result of a belief that there is justice in the organization. Employees think that they will achieve the result they deserve and that their efforts will always be countered. This situation causes them to compete with them and to overcome their capabilities. The opinion that there is a fair environment in the business environment may reduce the willingness to quit (İşcan and Sayın, 2010).

Leadership, Organizational Trust and Job Satisfaction

Leaders are those who can discover and motivate employees' abilities and needs. In the case of effective leadership, employees will be allowed to perform themselves in the workplace. For example, allowing teachers to use their own teaching methods in schools will affect the success of both teachers and students. Teachers will be able to do their jobs more willingly if they are given the chance to tell them correctly at work, which will have a positive impact on their trust in the organization, job satisfaction and their commitment to the organization (Hughes, Ginnett and Curphy, 1999; Hallinger, 2005).

Leaders also lead organizational culture and ethics in the business environment. Their behavior is inherently exemplary so that the desired behaviors are taught to employees. Knowing the value given to the ethical rules within the organization is also effective on the trust of the employee to the organization. The person begins to know his own rights and can also rely on the decisions of his friends (Bolat and Seymen, 2009).

Organizational trust must prevail to achieve job satisfaction. In the organization, one must believe that he will succeed, fulfill his duty and meet his expectations, at which point the leaders get to know him. Leaders are individuals who help to identify the needs of individuals and help them bring the objectives of the organization to the same line (Korkmaz, 2017).

Önen and Kanaryan (2015), in their studies examining the effects of leadership on the motivation of employees, realized that people who received employment according to their abilities agreed to be a part of the group more quickly and that their trust in their organization increased. Researchers argue that individuals with leadership qualities can persuade employees of issues such as conducting their jobs, achieving goals, thinking that they have talents, and setting goals for themselves.

The expectations of people in the business environment may change over time. In this case, trust in the organization and job satisfaction also change. In this point, an important task falls on the leaders. They help employees to examine the changing expectations of individuals and to regulate the business environment to meet these expectations, and to give employees the right job in the changing periods (Taş and Önder, 2010).

Research in educational institutions is consistent with research in other fields. Aydın, Sarier and Uysal (2013) determined that leadership in schools positively affects teachers' job satisfaction and organizational commitment. Cemałoğlu and Kılınç (2012) determined that leadership positively affects teachers' perceived organizational trust.

The Problem

The leader is the one who collects and mobilizes people around the common goal. Leadership in this process carried out by the leader of the people, affect their attention to the common purpose (Nourthouse, 2010), and is to encourage, to mobilize and to be a role model for people (Kouzes and Posner, 2002). Because of the nature of leadership that focuses on people, it is possible to reach a common goal in organizations composed of human beings as well as many outputs. These outputs are determined as organizational justice, organizational commitment, organizational trust, organizational culture, organizational climate, organizational health, organizational citizenship, job satisfaction, innovation, entrepreneurship, emotional intelligence, motivation, communication skills and performance (Ünal, 2017).

Organizational trust, one of the outcomes of leadership, is closely related to the attitudes of the leader. Because organizational trust is the belief that the leader is honest and keeps the promises (Fard, Ghatari and Hasiri, 2010; Mishra and Morrisey, 1990). There is no need for defense against a person when it is believed that he will not be harmed by his actions when trust is felt (Curral and Epstein, 2003). Leader's ability to influence people, can occur by gaining their trust. It has been determined that the leadership of school administrators has a wide impact on organizational trust (Çoğaltay, 2014).

In the leadership process, people need to meet their needs before they can act. Whether the job meets the material and spiritual needs of the employees is expressed with satisfaction (Çoğaltay, 2014; Güney, 2011). Therefore, leadership has a relationship with job satisfaction.

It can be said that the leader must meet their needs to attract people's trust and to mobilize them. However, there are researches that organizational trust affects job satisfaction (Lee, Song, Lee, Lee and Bernhard, 2013; Matzler and Renzl, 2006; Shockley-Zalabak, Ellis and Winograd, 2000). Here's organizational trust can be concluded with the leadership can play a role of mediator between job satisfaction. Therefore, it is not possible to determine whether the link between leadership and job satisfaction is direct or indirect. Leadership studies conducted in various organizations abroad attempting to determine the effects between organizational trust and job satisfaction do exist (Bartram and Casimir, 2007; Braun, Peuser, Weisweiler and Frey, 2013; Dirks and Ferrin, 2002; Liu, Siu and Shi, 2010; Yang, 2014). But there is no such study in Turkey. If the role of organizational trust in the effect of school leadership on teachers' job satisfaction can be determined, the importance of leadership in schools can be better understood and leadership can be turned into a more efficient process. It can also contribute to similar research in the future. The aim of this study is to exhibit the leadership of school administrators in general without focusing on any leadership style (Leithwood, Harris and Hopkins, 2008) in association with teachers' job satisfaction and to determine the role of organizational trust. In this research, where leadership, job satisfaction and organizational trust are studied together,

the whole picture between organizational leadership and organizational outputs can be presented. The sub-problems identified in this direction are:

1. According to the perceptions of teachers, what is the leadership of the school administrators?
2. How much do teachers trust their organization?
3. How much satisfaction do teachers get from their jobs?
4. What is the direct impact of leadership on organizational trust and job satisfaction?
5. Does organizational trust play a full role in the effect of leadership on job satisfaction?
6. Does organizational trust play a partial role in the effect of leadership on job satisfaction?

Method

Design

The research was conducted with the causal design referred to as ex post facto. This design has been chosen because the variables that are subject to the research cannot be manipulated in the real environment, and this does not make it possible to reveal the cause-effect relation experimentally (Cohen, Manion and Morrison, 2007). The effect of leadership, which is an independent variable according to causal design, on organizational trust and job satisfaction which are dependent variables are examined. Research data were collected by using survey method. Surveying can be used in cases where it is aimed to interrogate the characteristics of a wide audience such as perception, attitude, idea by standardized means and generalization of the findings (Christensen, Johnson and Turner, 2013). The time period of the data collection is divided into two sections that are cross-sectional and longitudinal (Fraenkel, Wallen and Hyun, 2012). When the data is collected in a single time frame and in one time, the cross-sectional survey is performed, and when the data is collected several times in different time periods then longitudinal survey is performed. In this research, cross-sectional survey was performed.

Population and Sample

The research population consists of 25734 teachers working in the city of Şanlıurfa during the 2017-2018 academic year. All teachers were tried to reach without a sampling. Officials were sent to all schools through the Ministry of National Education and teachers were invited to participate in the research. 2561 teachers participated in the study voluntarily. The return rate was calculated as approximately 10%. Descriptive statistics for the participants are presented in Table 1.

Table 1
Descriptive Statistics for Participants

Factor	Variable	Frequency (f)	Percentage (%)
Gender	Male	1196	46.70
	Female	1365	53.30
Seniority	1-3	1499	58.53
	4-6	527	20.58
	7-9	164	6.40
	10-12	128	5.00
	13 and above	243	9.49
School Type	Kindergarten	80	3.12
	Primary school	798	31.16
	Secondary school	995	38.85
	High school	688	26.86
School Location	City	1536	59.97
	Countryside	1025	40.02
Education Level	Associate	10	0.39
	Bachelor	2361	92.19
	Master	187	7.30
	Doctorate	3	0.11
Branch	Class teacher	622	24.29
	Branch teacher	1939	75.71

1196 of the participants were male and 1365 were female. In terms of seniority, 1499 participants have 1 to 3 years, 527 participants have 4 to 6 years, 164 participants 7 to 9 years, 128 participants have 10 to 12 years and 243 participants have 13 years and more experience. 80 of the participants are in kindergarten, 798 in primary school, 995 in secondary school and 688 in high school. According to the location of the schools, 1536 participants were in the city and 1025 participants were in the countryside. In terms of education level, 10 of the participants have associate degrees, 2361 of them have bachelor’s degree, 187’s of master’s degree and three of them have doctorate degree. 622 of them were class teachers and 1939 were branch teachers.

Data Collection Instruments

Data were collected with a form. In this form, questions about the demographic characteristics of participants and leadership scale, organizational trust scale in schools and Minnesota job satisfaction scale were included.

Leadership Scale

The scale is developed by researchers. It aims to determine the leadership of the school administrators according to teacher perceptions. Utilizing employees' perceptions in determining leadership leads to more consistent results (Atwater and Yammarino, 1992). There are 10 items in the scale based on 1 = never and 5 = always Likert style. The scale has three sub-dimensions called motivation, respect and valorization. An example item for motivation subscale reads as "indicates the importance of making an effort to achieve goals". In respect subscale an item is "his behavior makes me respect him". Valorization subscales has an item reads as "helps me develop in areas where I'm strong". The literature for the development of the scale (Alimo-Metcalf, 2013; Avolio, Walumbwa and Weber, 2009; Bass and Riggio, 2006; Grint, 2011; Leithwood and Jantzi, 2005; Yukl, 2010), multifactor leadership scale-MLQ (Bass and Avolio, 1995), leadership style scale (Akan, Yıldırım and Yalçın, 2014), leadership practices scale (Yavuz, 2010), shared leadership scale (Aslan and Ağiroğlu-Bakır, 2015), servant leadership scale (Kılıç and Aydın, 2016 ; Liden, Wayne, Zhao and Henderson, 2008), mission and relationship oriented leadership scale (Giray and Güngör, 2015), value-based leadership scale (Baloğlu and Bulut, 2017) and four educational management and scale development experts helped to write 36 items in the draft form. After two pilot applications to 100 teachers, 14 items which had not enough item-total correlation ($r < 0.35$) were dropped from the draft form. During the original application, the data obtained from the sample with the remaining 22 items were analyzed using exploratory factor analysis based on the maximum likelihood estimation. The Kaiser-Meyer-Olkin value calculated for the suitability of the sample size for the analysis was found to be 0.95 and the Bartlett test was statistically significant ($p < 0.001$). It is predicted that the number of sub-dimensions of the scale may be between 2 and 4 when determined by parallel analysis technique. The criteria for the analysis were that Tucker-Lewis index (TLI) should be of 0.95 and above, the chi square/degree of freedom statistics should be less than 3, the root mean square of the error (RMSEA) should be 0.05 and below, the items should not load in more than one dimension and at least 3 items should be present in a dimension. According to the criteria 3-dimension structure with 10 items had the best compliance ($X^2/df = 2.51$, TLI = 0.99, RMSEA = 0.02). Since significant correlations were determined between the sub-dimensions ($r > 0.74$, $p < 0.001$), the dispersion of the items to the dimensions was provided by the promax oblique rotation technique. Factor loads of items ranged from 0.57 to 0.88. The Cronbach (1951) alpha reliability coefficients of the sub-dimensions were $\alpha = 0.93$, $\alpha = 0.90$ and $\alpha = 0.88$ respectively. Guttman (1945) Lambda 6 reliability coefficients were $\lambda_6 = 0.92$, $\lambda_6 = 0.87$ and $\lambda_6 = 0.86$ respectively. Split-half reliability coefficients of Revell beta and Guttman lambda 4 were $\beta = 0.93$ and $\lambda_4 = 0.97$ (Guttman, 1945; Revell, 1979). The total variance of the scale was 76%. When three sub-dimensional factor structure were tested with confirmatory factor analysis based on the maximum likelihood estimation, index values indicated good fit except for significant and high chi

square/degree of freedom ($\chi^2/df = 5.38$, $p < 0.001$, AGFI = 0.96, GFI = 0.98, CFI = 0.99, NFI = 0.99, IFI = 0.99, RFI = 0.98, RMSEA = 0.05, SRMR = 0.02). Chi square/degree of freedom is sensitive to the sample size (Bentler and Bonnet, 1980; Jöreskog and Sörbom, 1993) and has low fit discrimination (Kenny and McCoach, 2003). Thus, other indexes were accepted as criteria and the data were found to be compatible with the structure (Hooper, Coughlan and Mullen, 2008). The average variance extracted according to the formula of Fornell and Larcker (1981) were found to be AVE = 0.78, AVE = 0.74 and AVE = 0.72 respectively. Because the formula is too rigid, it is accepted that the AVE value should be of 0.50 and above (Fornell and Larcker, 1981). Factor loads of items ranged from 0.65 to 0.94.

Organizational Trust Scale in Schools

The scale is developed by Daboval, Comish, Swindle and Gaster (1994), translated by Kamer (2001) and adapted to schools by Yılmaz (2005). 40 items in the scale are collected in four dimensions (sensitivity to employees, trust in the manager, communication environment, openness to innovation). In the sub-dimension of sensitivity to the employees an example item reads as "the teachers of our school feel that they are taken care of themselves". In the sub-dimension of trust in the manager an item reads as "the school principal, fulfills the business principles of the school fairly and objectively". An item in the communication environment sub-dimension reads as "communication channels are always open in this school". Openness to innovation sub-dimension has an item reads as "the school principal uses the ideas he receives from me when creating the business principles". The items were graded between 1 = no disagreement and 6 = total agreement Likert type. The validity and reliability of the scale was provided in previous studies. The reliability coefficients of the sub-dimensions with the data obtained in this study were $\alpha = 0.92$ with $\alpha =$ It was found between 0.98.

Minnesota Job Satisfaction Scale

The scale was developed by Weiss, Dawis, England and Lofquist (1967) and adapted into Turkish by Baycan (1985). There are 20 items and 2 sub-dimensions called internal and external satisfaction. Internal satisfaction subscale has an item reads as "in terms of I have the possibility to work alone" and external satisfaction subscale has an item reads as "in terms of pay for the work I do". Items graded as 1 = not satisfied 5 = very satisfied according to the five-point Likert type. The validity and reliability of the scale was provided in previous studies. According to the data obtained in this study, the reliability coefficients of the sub-dimensions were $\alpha = 0.90$ and $\alpha = 0.88$, respectively.

Data Collection

The research data were collected in a form prepared online. The reasons for preferring online forms to traditional paper and pen forms are due to low cost, short time required for research, easy access to large masses, elimination the need for data entry, designing in different ways and providing convenience to

participants (Fan and Yan, 2010; Selm and Jankowski, 2006). It has been shown that presenting a data collection tool on the internet does not affect the research results (Huang, 2006). Therefore, it can be argued that online forms are equivalent to paper forms. Ministry of National Education has sent an official letter which include the address of the form to the schools. Teachers answered the form when they are appropriate.

Data Analysis

Data were analyzed by structural equation modeling (SEM). SEM is a multivariate analysis technique that can simultaneously reveal the effects of more than two variables (Tabachnick and Fidell, 2013). Since the items in the scales are directly answered by the participants they are the observed variables. The unobserved variable are the hidden structures which the items form. Leadership, organizational trust and job satisfaction were analyzed as variables that could not be observed. In the presentation of the models, only non-observable variables are included in the figures to increase comprehensibility and gain from the space. R is used in the analysis of data. R (Ihaka and Gentleman, 1996), is a programming language developed specifically for the statistics area. It is open source and freely distributed. Since its first release in 1997, it has been widely accepted and widely used (Field, Miles and Field, 2012). Thanks to R's programming language, anyone who wishes can create packet programs to perform certain analyzes (Beaujean, 2014). Thus, with the participation of many people, it has a large library of over 12,500 packages. Therefore, it can be said that humanity has the competence to do all the statistical analyzes they developed by using R. Exploratory and confirmatory factor analyzes commonly used in education, structural equation modeling, meta-analysis, Rasch analysis, multiple linear and hierarchical regression analysis, time series analysis can be done with R and R can be the solution to the problem of using separate programs for each analysis. Even commercial programs such as IBM SPSS take advantage of this power from R via plug-ins. In this research SEM was done using lavaan (Rosseel, 2012) package. Multivariate normality of data distribution checked by mvn (Korkmaz, Göksülük and Zararsız, 2014) package. Henze-Zirkler (1990), Mardia (1970, 1974) and Doornik-Hansen (2008) tests were statistically significant ($p < 0.001$) indicating that no multivariate normality. Thus SEM were established with the robust maximum likelihood estimation as Kline (2012) recommends. Satorra-Bentler (2001, 2010) correction factor for chi-square scaling was found to be 1.34.

Findings

Descriptive statistics on leadership, organizational trust and job satisfaction are presented in Table 2.

Table 2

Descriptive Statistics for Variables

Variable	X	SD	Level
Leadership	3.85	0.91	Frequently (4/5)
Organizational Trust	4.50	1.18	Agree (5/6)
Job Satisfaction	3.73	0.71	Satisfied (4/5)

According to the findings, the leadership of the school administrators perceived by the participants frequently ($X = 3.85$, $SD = 0.91$). Participants agree that there is organizational trust ($X = 4.50$, $SD = 1.18$) and have job satisfaction ($X = 3.73$, $SD = 0.71$). Therefore, according to the perceptions of the teachers, it can be said that the school administrators exhibit adequate leadership, the teachers trust their organizations and have satisfaction in their jobs.

In order to determine the effect of leadership on organizational trust and job satisfaction, 3 different models were established with SEM. According to Hooper, Coughlan and Mullen (2008), the fit indices of the models indicated good fit. Therefore, it can be said that the models are compatible with the data.

First Model

In order to determine the direct effect of leadership on organizational trust and job satisfaction, it was accepted that a compatible structure was provided when the compliance indexes of the established model were calculated ($X^2/df = 6.43$, $p < 0.001$, $AGFI = 0.98$, $GFI = 0.99$, $CFI = 0.99$, $NFI = 0.99$, $IFI = 0.99$, $RFI = 0.99$, $RMSEA = 0.05$, $SRMR = 0.01$). According to the model, leadership organizational trust was very high ($\beta = 0.89$, $p < 0.001$) and job satisfaction was statistically significant at middle level ($\beta = 0.58$, $p < 0.001$) (Figure 1).

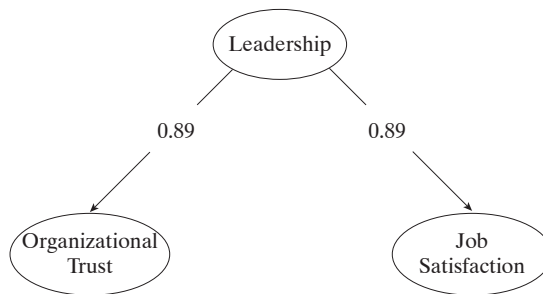


Figure 1. Direct effect of leadership on organizational trust and job satisfaction

Second Model

In order to determine the full mediator role of organizational trust in the effect of leadership on job satisfaction, it was accepted that compatible structure was provided when the compliance indexes of the model established ($X^2/df = 5.84$, $p < 0.001$, AGFI = 0.98, GFI = 0.99, CFI = 0.99, NFI = 0.99, IFI = 0.99, RFI = 0.99, RMSEA = 0.05, SRMR = 0.01). According to the model, the leadership organizational trust is very high ($\beta = 0.89$, $p < 0.001$), and organizational trust affects job satisfaction statistically at the middle level ($\beta = 0.67$, $p < 0.001$) (Figure 2). The indirect effect of leadership on job satisfaction is moderate ($\beta = 0.59$, $p < 0.001$).

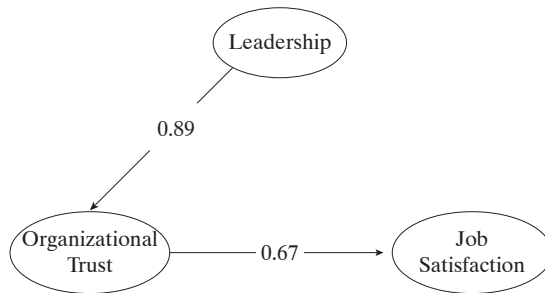


Figure 2. Full role of organizational trust in leadership’s effect on job satisfaction

Third Model

In order to determine the partial mediator role of organizational trust in the effect of leadership on job satisfaction, it was accepted that a compatible structure was obtained when the fit indices of the model estimated ($X^2/df = 6.43$, $p < 0.001$, AGFI = 0.98, GFI = 0.99, CFI = 0.99, NFI = 0.99, IFI = 0.99, RFI = 0.99, RMSEA = 0.05, SRMR = 0.01). According to the model, leadership has a very high level of organizational trust ($\beta = 0.89$, $p < 0.001$), and job satisfaction has a statistically significant ($\beta = -0.08$, $p < 0.05$) effect on job satisfaction (Figure 3). Organizational trust affects job satisfaction significantly ($\beta = 0.74$, $p < 0.001$).

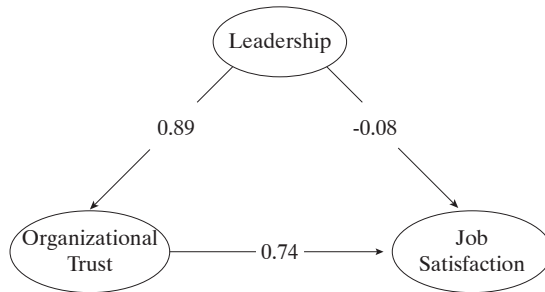


Figure 3. Partial tool role of organizational trust on leadership’s job satisfaction

When the models are considered together, it can be said that organizational trust plays a full mediator role in the effect of leadership on job satisfaction. Given the impact of organizational trust on job satisfaction in model 3, the impact of organizational trust on job satisfaction was strengthened compared to model 2 and the direct impact of leadership on job satisfaction compared to model 1 was very weak and negative. Moreover, the most compatible model according to the compliance indices is the second model in which organizational trust plays a full mediator role.

Conclusion, Discussion and Suggestions

The results of this study, which was conducted in order to determine the role of organizational trust in the relationship between the leadership of the school administrators and the teachers' job satisfaction, reached important results. For example, according to teachers' perceptions, school administrators exhibited leadership sufficiently. With this result, the results of previous researches determined to show leadership of school administrators are consistent (Şentürk and Sağnak, 2012; Yılmaz, 2010). Because the democratic leadership of school administrators (Bozdoğan and Sağnak, 2011), transformational leadership (Buluç, 2009, 2010; Cemaloğlu, 2007; Korkmaz, 2008; Töremen and Yasan, 2010), ethical leadership (Gülcan, Kılınç and Çepni, 2012; Helvacı, 2010; Turan and Ebiçlioğlu, 2002), service-oriented leadership (Cerit, 2007, 2008), cultural leadership (Yörük and Sağban, 2012), authentic leadership (Keser and Kocabaş, 2014) and instructional leadership (Serin ve Buluç, 2012; Şahin, 2011; Ünal and Çelik, 2013) were determined to exhibit. The impact of school administrators on teachers as a leader can have positive results. For example, the organizational trust of leadership (Arnold, Barling and Kelloway, 2001; Johnson, Shelton, and Yates, 2012; Joseph and Winston, 2005; Jung and Avolio, 2000), job satisfaction (Griffith, 2004; Lok and Crawford, 2004; Nguni, Slegers, and Denessen, 2006) and organizational commitment (Yiing and Ahmad, 2009) is set to increase. It is important that this result is based on teachers' perceptions. Because the researches in the literature indicate that school administrators perceive themselves more positively than teachers' perceptions (Yılmaz & Ceylan, 2011). Consequently, teachers' perception of school administrators as leaders is a positive outcome. Nevertheless, it may be useful to take measures such as training of managers in order to show more leadership in schools.

Another result of this research is the determination of teachers' trust in their organizations. Other studies have shown that teachers' organizational trusts are adequate (Baş and Şentürk, 2011; Polat and Celep, 2008). It is important for teachers to trust their organizations in terms of increasing their organizational commitment (Top, Tarcan, Tekingundüz and Hikmet, 2013). As a result of the leadership in schools mentioned in the previous paragraph, trust in teachers' organizations also played a role. The identification of other variables that affect organizational trust of teachers, even their trust may shed light on the applications.

Teachers are also satisfied with their job satisfaction. Although it was determined in a previous study that teachers had job satisfaction (Yılmaz, 2012), it could not be determined in some studies (Karaköse and Kocabaş, 2006; Taşdan and Tiryaki, 2010). Therefore, it can be claimed that there may be more than one factor affecting the job satisfaction of teachers. Because of gender in literature (Bishay, 1996; Günbayı, 2001), and the school whether private or public school (Karaköse and Kocabas, 2006; Tasdan and Tiryaki, 2010) affects job satisfaction. In this study, teachers' satisfaction with their jobs may have been the result of the leadership in schools as shown in the previous results and the trust of teachers in their organizations. Adequate level of job satisfaction of teachers may have positive results in terms of increasing their organizational commitment (Mak and Sockel, 2001; Top, Tarcan, Tekingündüz and Hikmet, 2013). Therefore, factors that affect job satisfaction should be determined and steps should be taken according to these factors in order to increase the job satisfaction of teachers.

According to another study, leadership affects organizational trust at a very high level. According to this result, it can be said that as the leadership of school administrators increases, organizational trust of teachers will increase. This may have played an important role in the nature of leadership because it motivated teachers to approach them humanly, to empower them, to enable them to feel valued and to have similar positive effects. Indeed, leadership affects organizational trust (Arnold, Barling and Kelloway, 2001; Johnson, Shelton and Yates, 2012; Joseph and Winston, 2005; Jung and Avolio, 2000) and loyalty (Top, Tarcan, Tekingundüz, and Hikmet, 2013). For this reason, it can be said that school administrators should exhibit leadership to trust teachers' organizations. Therefore, it is necessary to give importance to the practices such as educating the school administrators to show leadership. In addition, the determination of other variables affecting organizational trust may increase the confidence of teachers in their organizations.

Another result is that organizational trust affects job satisfaction moderately. Therefore, it can be said that teachers will have job satisfaction when they trust their organizations. As a matter of fact, it has been determined that organizational trust provides job satisfaction in other studies (Lee, Song, Lee, Lee and Bernhard, 2013; Matzler and Renzl, 2006; Shockley-Zalabak, Ellis and Winograd, 2000). In addition, teachers' trust in organizations to reduce their burnout may lead to positive results (Caglar, 2011). According to the previous result, it can be seen that the leadership of the school leadership can be seen as important because leadership is determined to affect organizational trust very high. In addition, the determination of other factors that provide organizational trust can be guided by the steps to be taken to increase and ensure the organizational trust of teachers.

The most important result of this research is that the leadership indirectly affects the job satisfaction in a moderate level. According to the results leadership influence job satisfaction through which the latent organizational trust. Therefo-

re, in studies that did not take organizational trust into consideration, leadership has been found to affect job satisfaction (Griffith, 2004; Lok and Crawford, 2004; Nguni, Slegers and Denessen, 2006), it can be said that the role of organizational trust in this effect is neglected and leadership is directly influenced by job satisfaction. Therefore, it can be useful to examine organizational trust in the researches where leadership and job satisfaction are addressed or to touch on the mediating role of organizational trust. For example, in the case study conducted by Appelbaum et al. (2004) in a production facility, they may not have reached sufficient evidence that leadership did not affect organizational trust and that job satisfaction was affected by leadership. When it is aimed to increase the job satisfaction of teachers through leadership, it can be aimed to provide leadership and the trust of teachers to their organizations. For example, school administrators can create a school culture and climate where teachers will feel valued. Thus, job satisfaction can be achieved at the same time by focusing on organizational trust. Therefore, time and resources can be saved. It has also been found in previous studies that different variables have been addressed to similar conclusions that leadership has indirectly influenced job satisfaction through organizational trust (Bartram and Casimir, 2007; Braun, Peus, Weisweiler, and Frey, 2013; Dirks and Ferrin, 2002; Liu, Siu, and Shi, 2010; Yang, 2014). Therefore, this result is consistent with the literature.

Research has some limitations. The determined cause-effect relationship may not be very strong due to the causal pattern adopted in the study. With the concern of achieving generalizable results, a large group of participants was reached and experimental studies with small groups failed to reveal a stronger cause-effect relationship. In future research, it should be empirically proven that leadership has indirectly affected job satisfaction through organizational trust. In addition, because the research population is limited to the province of Şanlıurfa, research results may be different in other populations. These limitations can be overcome by carrying out the similar research across Turkey. Another limitation is that the results can change over time due to the cross-sectional data obtained in the research. Longitudinal data can be obtained to determine whether the cause-effect relationship has changed over time. In addition, the data collected in this study may be influenced by subjectivity because it is based on teachers' self-reports. The availability of different data sources and the use of different data collection techniques such as observation can positively affect the objectivity of the data. Finally, in this study, the effect of leadership on job satisfaction was investigated through only the role of organizational trust. It may be advisable to conduct research to determine if there are other variables involved in this effect.

Giriş

Liderlik

Liderlik terimi özellikle 14. yüzyıl sonrasında literatüre girmiştir ve günümüzde hem yönetim ve örgüt kuramcılarının hem de uygulamacıların önem verdikleri, etkilerini araştırdıkları bir kavrama dönüşmüştür (Besha, Amoroso ve Negash, 2009). Bugün özellikle örgüt psikolojisinin şekillendirilmesi üzerindeki etkileri araştırılmaktadır ve bilim insanları etkin bir liderliğin örgütün her yönetsel sürecinde pozitif bir katkı sağlayacağı görüşündedirler (Masood, Dani, Burns ve Backhouse 2006).

Liderlik anlayışı kurumlar arasında ya da kişiden kişiye değişebilen bir kavramdır. Bu nedenle hem tanımlamak hem de liderliğe ilişkin vasıfların çizgisini net olarak belirlemek kolay değildir (Bolat ve Seymen, 2009). Kimi araştırmacılara göre liderlik, kurumdaki amaçların gerçekleşmesi için insanların isteklendirilmesidir (Hallinger, 2005; Önen ve Kanaryan, 2015). Eryeşil ve İraz'ın (2017) aktardığına göre, Werner (1993) liderliğin belli durum, zaman ve koşullar ile ortaya çıkabileceğinin altını çizmektedir. Yazara göre lider, baskı altında bile diğerlerine çalışma isteği verebilmelidir. Bunu kendi deneyimlerini paylaşarak ve/veya insanların yeteneklerini belirleyerek gerçekleştirmektedir.

Hughes, Ginnett ve Curphy (1999) liderliğin söz edilebilmesi için takipçilerin olması gerektiğini belirtmektedirler. Yazarlara göre liderin verdiği kararları uygulayan ve gönüllü olarak gerçekleştiren bireyler olmalıdır. Liderliğin doğal bir özellik olduğuna vurgu yapmaktadırlar. Onlara göre Liderlik özelliklerine sonradan sahip olmak mümkün değildir.

Liderlik özelliklerine sahip olan kişiler hem sosyal bir grubun parçası olduklarının hem de kişilerin bireysel özelliklerinin farkındadırlar. Bu sayede birey ve toplum arasında da bir köprü görevi görmektedirler. İşyerinde de kişisel hedefleri örgütün hedefleri ile aynı çizgiye getirmeyi başararak grup çalışmalarına uygun bir ortam yaratmaktadırlar. Bu sayede birbirinden farklı istek, özellik ve anlayışa sahip kişilerin bir arada çalışması ve ortak gayelere sahip olması mümkün olmaktadır (İbicioğlu, Özmen ve Taş, 2009).

Liderlerde en belirgin özellikler onların zeki, inanılır, güvenilir ve empati yeteneğine sahip olmalarıdır. Bu özelliklerin yanı sıra kavramsal yeteneklerinin, dinleme ve etkileme becerilerinin de yüksek olması beklenmektedir. Tüm bunlar sayesinde liderler insanlara yön verebilmektedirler (Bektaş, 2016).

Liderliği anlayabilmek için alanyazında (Alimo-Metcalfe, 2013; Avolio, Walumbwa ve Weber, 2009; Grint, 2011; Leithwood ve Jantzi, 2005) sıklıkla konu edilen türlerini de incelemek gerekmektedir. Eğitim alanyazınındaki araştırma-

lara en çok konu olan dönüşümcü liderlik, etkileşimci liderlik, karizmatik liderlik, otantik liderlik ve dağıtılmış liderlik kısaca ele alınmıştır.

Dönüşümcü Liderlik

Sıklıkla karşılaşılan dönüşümcü liderlik için vizyoner liderlik anlayışı tanımlamasını yapmak yanlış olmayacaktır. Bu liderlik özelliğine sahip olan bireyler çalışanların işi nasıl yapacakları konusunda kişisel ve kitlesel bir vizyona sahip olmalarını ve ek sorumluluk alarak kendileri ile rekabet içine girmelerini sağlamaktadır (Besha, Amoroso ve Negash, 2009). Kendisini takip eden çalışanların kendi potansiyellerini açığa çıkarmaları ve kendilerinden beklenenden daha fazlasını yapmaları konusunda isteklendirmektedir. Bu liderler geleceğe ilişkin planlar yapmakta ve ekiplerinin de bu planda olmasını istemektedirler (Bass ve Riggio, 2006; Bolat ve Seymen, 2009).

Etkileşimci Liderlik

Etkileşimci liderlik, bir amaca ulaşmak için lider ve izleyiciler arasındaki bir değiş-tokuş (alışveriş) ilişkisine temel teşkil etmektedir. Değiş tokuş ekonomik ya da psikolojik açıdan gerçekleşebilmektedir. Burada lider kendisini izleyenlere genellikle ödüllendirme mekanizmaları kurmakta ve onların bu ödülü almak istemesini sağlamaktadır (Bektaş, 2016; Pieterse, Van Knippenberg, Schippers ve Stam, 2010).

Karizmatik Liderlik

Başka bir liderlik biçimi de karizmatik liderliktir. Bu tür liderlerin öne çıkan en önemli özelliği kriz yönetme becerileridir. Herkesin çözümsüz kaldığı anlarda çeşitli çözümler üreterek takipçilerini kendilerine hayran bırakmaktadırlar. Onu takip eden bireyler sorunların her zaman üstesinden gelineceğine dair bir güven duymaktadırlar. Ancak bu durum yönetim tarafından kontrol altında tutulmaktadır. Zira yapılan araştırmalar karizmatik liderlik özellikleri gösteren kişilerin zaman içinde söz dinlemez, kendi kurallarını koyan ve kendi isteği doğrultusunda örgütü dönüştürebilen insanlar olduğunu ortaya koymaktadır (Koçel, 2015; Miner, 2015; Winkler, 2010).

Otantik Liderlik

Karşılaştığımız bir diğer liderlik türü de otantik liderliktir. Bu liderlik biçiminde liderin örgüt psikolojisine odaklandığı görülmektedir. Otantik liderler, öz farkındalığı, içselleştirilmiş ahlaki perspektifi, dengeli bilgi işlemeyi, takipçilerle çalışan liderlerin ilişkisel şeffaflığını ve pozitif kişisel gelişimi büyütme için olumlu psikolojik durum ile pozitif etik ikliminin her ikisini teşvik eden bir liderlik modelini örgüt içerisinde ortaya koymaktadırlar. Bu kişiler grup çalışmalarını ve departmanlar arasındaki iletişimi güçlendirmektedirler. Bu tür liderlerin temel isteği organizasyonun performansını arttırmaktır (Korkmaz, 2017; Yukl, 2010).

Dağıtılmış Liderlik

Bu liderler dikkatlerini tüm süreçlere aynı anda veren ve örgütü bir bütün olarak ele alan liderlerdir. Örgüt iç ve dışındaki tüm gruplar ile iş birliği içinde olmanın en yüksek faydayı sağlayacağına inanmaktadırlar. Her grubun ihtiyaç, istek ve beklentilerini analiz ederek herkesi memnun edecek optimum süreci inşa ederler (Adıgüzelli, 2016; Harris, 2009). Böylece herkesin kendini lider gibi hissetmesini sağlarlar.

Örgütsel Güven

Güven kelimesi, tanımlaması oldukça zor bir kelimedir. Güvene ilişkin tanımlamaların ortak noktaları olmakla beraber kişilik yapısına, geçmiş deneyimlere, kültüre ve demografik özelliklere göre değişkenlik gösterebilmektedir. Bu bağlamda çeşitli araştırmacıların güvene ilişkin tanımlamalarını ele almak gerekmektedir.

Tokgöz ve Seymen, güvenin ikili ve çoklu ilişkisinin temeli olduğuna vurgu yapmaktadırlar. Yazarlar insanlar arasındaki ilişkilerin en önemli belirleyicisinin güven olduğunu belirtmektedirler (Tokgöz ve Seymen, 2013). Rompf (2015) ise bireyin bir diğer bireyin gerçekliğini ifade etmesi ve buna göre davranmasına ikna olma durumunun güveni getirdiğini söylemektedir.

O halde güven için insanların birbirlerinin samimiyetine inanarak aldatılma risklerini yok saydıkları yorumunu yapmak mümkündür. Güven olduğu takdirde iş bölümü ve ortak hedeflerden bahsetmek mümkün olacağından, örgütlerde de bunun sağlanmasının o örgütün varlığına devam etmesi için en önemli koşullardan biri olduğunu söylemek de yanlış olmayacaktır. Taşkın ve Dilek (2010) ortak çıkarların söz konusu olduğu ortamlarda bunun bireylere yeterince anlatılması halinde güven ortamının yakalanabileceğini belirtmektedirler. Çalışanlar, kendi emellerine ulaşmak için diğerlerinin çabalarına ihtiyaç duyduklarını kanıksamalı ve ortak amaçlarını gerçekleştirmek için birbirleri ile güven içinde iş birliği yapmalıdırlar (Taşkın ve Dilek, 2010).

Örgütsel güvenin sağlanabilmesi için insanların ekonomik ve sosyolojik açıdan birbirlerine bağlı olmaları gerekmektedir. Her birey tek başına yaptığı işin ve varlığının örgüt için kıymetli olduğunun bilincinde olmalıdır. Bu sayede diğer çalışanlar da yaptıkları işin gerekliliğini kavrayacaklardır. Bununla birlikte bireysel davranışlar güveni zedeleyici şekilde olmamalıdır. Buradan hareketle örgütsel güvenin sağlanması ve devam etmesi için ortak davranışların oluşturulması gerektiğini söylemek mümkündür (Omarov, 2009).

Örgüt ortamında tam bir güvenden bahsetmek için orada kişilerin iş görenler, yöneticiler ve örgüte karşı güven duyduklarını bilmek gerekmektedir. Bu da özellikle tekrarlayan davranışlarda aksama olmaması ve ortaya çıkan sorunlarda çözümcü yaklaşımlar olduğunun görülmesi ile mümkündür. Kişi deneyimleri ile şimdiyi karşılaştırarak karar vermekte ve güven duymaktadır. Örgütün üyesi olan

her birey diğerlerinin kendisinden ne beklediğini bilmeli ve bunu yerine getirmelidir (Tokgöz ve Seymen, 2013).

Liderlik ve Örgütsel Güven

Son on yıllık süreçte liderlik ve örgütsel güven arasındaki ilişkinin anlaşılması önem kazanmaya başlamıştır (Wahlstrom ve Louis, 2008). Çalışanların örgütlerinde kendilerini güvende hissetmemesi ve diğer bireyler ile yeterli düzeyde ilişki kuramaması örgüt içi süreçlerin aksamasına olmaktadır (Braun, Peus, Weisweiler, ve Frey, 2013). Bu nedenle, çalışan ile örgüt ve çalışan ile çalışan arasında bir bağ kurulması ve bu bağın güven temeline dayandırılması çok önemlidir.

Liderler, iş ortamında çalışanların yönetim ve üretim süreçlerine doğrudan ya da dolaylı olarak katılmalarına olanak veren kişilerdir. Bir kriz söz konusu olduğunda, çalışanların çözüme ilişkin fikirlerini almakta ve yönetime de buna uygun şekilde öneriler sunarak sorunun çözülmesine yardımcı olmaktadır. Çalışanın fikirlerinin dinlenmesi, çözümde katkısının bulunması örgüte ve yönetime duyduğu güveni olumlu yönde etkilemektedir (Adıgüzelli, 2016).

Liderler örgütte sinerji ve olumlu örgütsel sonuçların ortaya çıkmasını kolaylaştırmaktadırlar. Liderlik vasfına sahip kişiler, örgütte nasıl grup çalışması yapılabileceği, hangi kişilerin hangi işlere uygun olduğu, çalışanların birbirleri ile iletişim ve etkileşimlerinin nasıl şekillendiği ve bireylerin kişisel ve toplu ihtiyaç, istek ve beklentilerinin ne olduğu gibi sorulara yanıt vermektedir. Bu kişiler çalışanlar için öncüdür. Sorulan bu sorulara verilen yanıtlar nasıl bir yönetim stratejisi izlenmesi gerektiğinin de planlanmasına yardımcı olmaktadır. Ayrıca çalışanların istek ve beklentilerinden haberdar olmak onların motivasyonlarının nasıl sağlanacağı konusunda da net bilgiler sunmaktadır. Tüm bunların sayesinde yüksek performans elde edilebilir, örgüt ve birey başarıyı yakalayabilir. Başarı, içinde bulunulan ortama ve bu ortamda alınan kararlara ve yapılan planlara güvenmeyi de doğal olarak beraberinde getirmektedir (Korkmaz, 2017).

İş Doyumu

Her çalışanın, yaptığı iş ve bulunduğu iş yeri ile ilgili bir tutumu mevcuttur ve iş doyumunun yüksekliği bu tutumun pozitif olduğunu ifade etmektedir. İş doyumunu psikolojik bir kavramdır ve kişinin kendisini, örgütünü ve burada yaptığı işi nasıl gördüğüne ilişkin görüşlerini ifade etmektedir (Omarov, 2009). Dikmen (1995), kişinin işinden beklentileri ve elde ettikleri arasındaki ilişkinin iş doyumunun sonucunu vereceğini belirtmektedir. Kişinin işin şartlarına göre (çalışma koşulları, iş yerindeki güven, lider, yönetim gibi) veya işin çıktıklarına göre (maaş, prim, iş güvenliği, yükselme şansı gibi) beklentileri değişkenlik gösterebilmektedir. Her iki beklenti türünün de tatmin edilmesi, iş doyum düzeyini arttıracaktır.

Fakat burada kişisel özelliklerin de iş doyumunu yakından etkilediğinin altını çizmek gerekmektedir. Bireyin önceki deneyimleri onun beklentilerini oluşturmaktadır. Bununla birlikte duygusal zeka, demografik özellikler, kişinin

sorumlulukları, kendine güveni ve benzeri pek çok kişiliğe ilişkin kavram, onun hissettiklerini ve davranışlarını etkileyecektir. Bu noktada iş ortamında, işveren, karar verici ve liderlerin bireyin bu özelliklerine ilişkin fikir sahibi olması ve ona bireysel olarak beklemediklerini verebilmesi önemlidir. Anlaşıldığını düşünen kişi, kendisine önem verildiğini hissedecektir ve bu durum iş yeri, buradaki yöneticiler ve yapılan işe ilişkin bakışları olumlu yönde etkileyecektir (Ardahan, 2012).

Vroom, kişinin iş doyumunun çalışma ortamındaki rolüne doğrudan bağlı olduğunu savunmaktadır. İş yerinde önemli olduğunu düşünen ve faaliyetleri diğerleri tarafından önemsenen bireylerin iş doyum düzeylerinin yüksek olacağına dikkat çekmektedir (Aziri, 2011).

Kişilerin iş doyumunu onların kendileri ve çevreleri ile ilgili ne düşündükleri ile doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle iş doyumunu ve bunun nasıl sağlanacağına ilişkin net bir tanımlama yapmak da olanaksızdır. Ancak iş yerlerinde genel bir doyum ortamı yaratılması gerekmektedir. Bunun sağlanması için ortak hedefler, çıkarlar, ekonomik koşullar ve doğru yönetsel süreçler gereklidir (Omarov, 2009).

Saari ve Judge (2004) mutlu çalışanların verimli çalışanlar olduğunu söylemişlerdir. Araştırmacılar, iş doyumunun yapılan iş konusunda ve iş yerinde bulunmaktan dolayı mutlu olma durumu olduğunu ifade etmişlerdir. Çalışanları mutlu eden koşullara ilişkin ise çalışma koşullarını, onları dinleyen yöneticileri, kültürü, eğitim durumunu, demografik değişkenleri ve işe olan bağlılığı gibi etkenlerin söz konusu olduğuna değinmişlerdir.

Liderlik ve İş Doyumu

Alanyazında belirtildiği üzere, bireyin kendisini iş yerinde mutlu hissetmesi iş doyum düzeyini etkilemektedir. Kişi, işyerinde sahip olduğu rol, kendisini ifade edebilme özgürlüğü, yönetimin tutumu, işin önemi gibi etkenler ile mutluluğunu ilişkilendirmektedir. Liderler bu noktada devreye girmektedirler. Kişiler ile yönetim arasında köprü görevi gören liderler, bireye kendisine uygun olan işi yapma ve bu işte başarılı olma şansı da vermektedirler. Bunun yanı sıra liderler ile çalışanların çeşitli hedefler belirleyerek motive oldukları da unutulmamalıdır. Hedefe ulaşma, başarıma duygusunun tadılmasına ve bu sayede iş yeri ve yapılan işe ilişkin olumlu deneyimlerin oluşmasına yardımcı olacaktır (Saari ve Judge, 2004).

Liderler, çalışanların kendilerini iş yerlerinde göstermelerine, iş hakkında olumlu görüşe ulaşmak için hangi isteklerinin bulunduğu ve yönetimin bu istekler karşısında neler yapabileceğine dair fikir sağlayan kişilerdir. Örneğin çalışanların iş ortamında rahatını bozan etkenlerden yönetimin her an haberdar olması mümkün olmayacaktır. İş sağlığı ve güvenliğine ilişkin koşullar, iş ortamındaki iletişim ve etkileşim, grup çalışmalarında doğru kişileri bir araya getirme ve doğru kişilere gerekli sorumluluk ve karar verme inisiyatifi verme gibi faaliyetler iş gören bireylerin iş ve iş yerine ilişkin tutumlarını etkilemektedir. Liderler tüm bunlar için birey ve yönetim arasında bilgi akışı sağlamakta ve hatta çoğu zaman yönetimin bu işlevlerini tek başlarına yerine getirmektedirler (Yılmaz ve Ceylan, 2011).

Çalışanın yaptığı işin sonucunda elde ettiklerinin ihtiyaçlarını karşılaması iş doyumuyla yakından ilgilidir. Kişilerin öncelikleri bireyseldir. Beklentiler de kişisel özelliklere ve ihtiyaçlara göre şekillenmektedir. Kişinin ihtiyaçlarının değişmesi, işten beklediği çıktılarının da değişmesine neden olabilecektir. Aynı kişi farklı dönemlerde iş ortamından farklı beklentiler içine girebilmektedir. İşte yine bu noktada devreye liderler girmektedir (Korkmaz, 2017).

Çalışanlardaki tutum, davranış ve duygu değişimi, liderler tarafından kolaylıkla tespit edilebilmektedir ve o anda çalışanın neye ihtiyacı varsa bunun ona verilmesi konusunda yardımcı olabilmektedirler. Örneğin birey ekonomik güçlük çektiğinde liderleri ile konuşarak avans ya da zam istemek için öneri alabilmekte, bununla birlikte motivasyonu düştüğünde lider tarafından verilen ve başarı ile sonuçlanan bir görev sonrasında yeniden başarıma duygusunu hatırlayabilmektedirler (Taş ve Önder, 2010). Buradan hareketle, liderlerin değişken iş doyumunu oluşturma unsurlarında çalışanların tutumlarını sabit tutma konusunda etkili olduğu söylenebilecektir.

Örgütsel Güven ve İş Doyumu

Bireyin iş ortamında diğer kişilere karşı güven duymaması, onun işine yeterince odaklanmasını engelleyecektir. Güven duymayan bir çalışan o iş ortamının kişisel hedefleri için yeterli olmadığı görüşünde olacak ve bu durum işe ilişkin tutum ve doyum düzeyini de olumsuz yönde etkileyecektir (Taşkın ve Dilek, 2010).

Örgütsel güvenin var olabilmesi için çalışanların tüm süreçlere, yönetime ve mesai arkadaşlarına eksiksiz bir güven duyması gerekmektedir. Çünkü örgütler kendi içlerinde alışveriş yapılan ortamlardır. Örgüt içindeki müşterilerin beklentilerinin karşılanmaması halinde süreçlerde gecikmeler olacak ve bu durum ürün ve hizmet üretimine yansacaktır. Bununla birlikte tıpkı dış müşterilerde olduğu gibi, örgütte iç müşteri konumunda olan çalışanların da hem kuruma hem de kurum içindeki insanlara güveni yok olacaktır. Bu durum zamanla çalışma isteksizliğinin oluşmasına kaçınılmaz şekilde neden olacaktır.

Top (2012) tarafından yapılan bir araştırmada çalışanların örgütsel güven ve iş doyumunu ilişkileri incelenmiştir. Örgütsel güven düzeyi düşük olan çalışanların yaptıkları işten ve o kurumda olmaktan memnun olmadıkları belirlenmiştir (Top, 2012). O halde örgütsel güven ve iş doyumunu arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu söylenebilir.

Örgütsel güven, örgütte adalet olduğuna dair bir inancın sonucudur. Çalışanlar hak ettikleri sonuca ulaşacaklarını ve çabalarının mutlaka karşılık bulacağını düşünmekte ve bunu görmektedirler. Bu durum onların kendileri ile rekabet etmelerine ve yapabileceklerinin üzerine çıkmalarına neden olmaktadır. İş ortamında adil bir ortamın olduğu görüşü, işten ayrılma isteğini azaltabilir (İşcan ve Sayın, 2010).

Liderlik, Örgütsel Güven ve İş Doyumu İlişkisi

Liderler, çalışanların yeteneklerini ve ihtiyaçlarını keşfedebilen ve onları, güdüleyen kişilerdir. Etkin bir liderlik söz konusu olduğunda, çalışanların da iş yerlerinde kendilerini gerçekleştirebilmelerine olanak tanınmış olacaktır. Örneğin okullarda öğretmenlerin kendi öğretme biçimlerini kullanmalarına izin verilmesi hem öğretmen hem de öğrencilerinin başarılarını etkileyecektir. Öğretmenlere kendilerini iş yerinde doğru anlatılma şansı verilmesi halinde işlerini daha istekli biçimde yapmaları mümkün hale gelecektir ki bu da örgüte olan güvenleri, iş doyumunu ve örgüte bağlılıkları üzerinde olumlu yönde bir etkide bulunacaktır (Hughes, Ginnett ve Curphy, 1999; Hallinger, 2005).

Liderler iş ortamında örgüt kültürü ve etik kurallar konusunda da önderlik etmektedirler. Bu kişilerin davranışları doğal olarak örnek olmaktadır ki bu sayede istenilen davranışlar da çalışanlara öğretilmektedir. Örgüt içinde etik kurallara verilen değerin bilinmesi, çalışanın örgüte duyduğu güven konusunda da etkilidir. Kişi, kendisinin de haklarını bilmeye başlamakta ve arkadaşlarının da kararlarına güvenebilir hale gelmektedir (Bolat ve Seymen, 2009).

İş doyumunun sağlanabilmesi için örgütsel güvenin ortama hakim olması şarttır. Örgütte kişi başarılı olacağına, kendisine uygun olan görevi yerine getireceğine ve beklentilerinin karşılanacağına inanmalıdır ve bu noktada liderlerin onu tanıması devreye girmektedir. Liderler, kişilerin ihtiyaçlarının tespit edilmesine ve onların hedefleri ile örgütün hedeflerinin aynı çizgiye getirilmesine yardımcı olan bireylerdir (Korkmaz, 2017).

Önen ve Kanaryan (2015) liderliğin çalışanların motivasyonları üzerindeki etkilerini inceledikleri çalışmalarında, yeteneklerine göre iş verilen kişilerin örgütlerinde grubun bir parçası olmayı daha çabuk kabul ettiklerini ve örgütlerine olan güvenlerinin de yükseldiğini fark etmişlerdir. Araştırmacılar liderlik vasıflarına sahip bireylerin çalışanları işlerini yapma, hedeflere ulaşma, yeteneklerinin olduğunu düşünme ve kendilerine hedef koyma gibi konularda ikna etme kabiliyetlerinin olduğunu ileri sürmektedirler.

İş ortamında kişilerin beklentileri zaman içinde değişiklik gösterebilmektedir. Bu durumda örgüte duyulan güven ve iş doyumunda değişmektedir. Bu noktada liderlerin üzerine önemli bir görev düşmektedir. Bireylerin değişen beklentilerini inceleme ve iş ortamının bu beklentilere cevap verecek şekilde düzenlenmesi, çalışana değişen dönemlerde doğru işin verilmesi konusunda liderler çalışanlara yardımcı olmaktadır (Taş ve Önder, 2010).

Eğitim kurumlarında yapılan araştırmalar, diğer alanlardaki araştırmalarla tutarlılık göstermektedir. Aydın, Sarier ve Uysal (2013), okullarda liderliğin, öğretmenlerin iş doyumunu ve örgütsel bağlılığını olumlu yönde etkilediğini belirlemişlerdir. Cemaloğlu ve Kılınç (2012) ise liderliğin öğretmenlerin algıladıkları örgütsel güveni olumlu etkilediğini saptamışlardır.

Problem Durumu

Lider, insanları ortak amaç etrafında toplayan ve harekete geçiren kişidir. Liderlik ise liderin yürüttüğü bu süreçte insanları etkilemesi, dikkatlerini ortak amaca doğrultması (Nourthouse, 2010), cesaretlendirmesi, harekete geçirmesi ve insanlara rol model olmasıdır (Kouzes ve Posner, 2002). Liderliğin insana odaklanan doğasının sonucunda insanlardan oluşan örgütlerde ortak amaca ulaşılmasının yanında birçok çıktıya da ulaşılmaktadır. Bu çıktılar örgütsel adalet, örgütsel bağlılık, örgütsel güven, örgüt kültürü, örgüt iklimi, örgüt sağlığı, örgütsel vatandaşlık, iş doyumunu, yenilikçilik, girişimcilik, duygusal zekâ, güdülenme, iletişim becerisi ve performans olarak belirlenmiştir (Ünal, 2017).

Liderliğin çıktılarında biri olan örgütsel güven liderin tutumlarıyla yakından ilgilidir. Çünkü örgütsel güven liderin dürüst ve sözünde duran biri olduğuna dair inançtır (Fard, Ghatari ve Hasiri, 2010; Mishra ve Morrisey, 1990). Bir kişiye güven duyulduğunda onun eylemlerinden zarar görülmeyeceğine inanıldığından ona karşı savunma ihtiyacı duyulmamaktadır (Curral ve Epstein, 2003). Liderin insanları etkileyebilmesi, onların güvenini kazanmasıyla gerçekleşebilir. Okul yöneticilerinin liderliğinin örgütsel güveni geniş düzeyde etkilediği belirlenmiştir (Çoğaltay, 2014).

Liderlik sürecinde insanların harekete geçebilmeleri için önce ihtiyaçlarının karşılanması gerekmektedir. İşin çalışanların maddi ve manevi ihtiyaçlarını karşılayıp karşılayamaması iş doyumuyla ifade edilir (Çoğaltay, 2014; Güney, 2011). Dolayısıyla liderliğin iş doyumuyla bir ilişkisi bulunmaktadır.

Liderin insanları etkilemesi için onların güvenini kazanması, harekete geçirmesi için de onların ihtiyaçlarını karşılaması gerektiği söylenebilir. Fakat örgütsel güvenin de iş doyumunu etkilediğine ilişkin araştırmalar bulunmaktadır (Lee, Song, Lee, Lee ve Bernhard, 2013; Matzler ve Renzl, 2006; Shockley-Zalabak, Ellis ve Winograd, 2000). Buradan örgütsel güvenin liderlik ile iş doyumunu arasında aracı rol oynayabileceği çıkarımı yapılabilir. Dolayısıyla liderlik ile iş doyumunu arasındaki bağın doğrudan mı yoksa dolaylı mı olduğu alanyazındaki çıkarımlara göre belirlenmemektedir. Liderlik, örgütsel güven ve iş doyumunu arasındaki etkileri belirlemeye çalışan yurt dışındaki çeşitli örgütlerde yapılan araştırmalara erişilmiştir (Bartram ve Casimir, 2007; Braun, Peus, Weisweiler ve Frey, 2013; Dirks ve Ferrin, 2002; Liu, Siu ve Shi, 2010; Yang, 2014). Fakat Türkiye’de böyle bir araştırma yapılmamıştır. Okul yöneticilerinin liderliğinin öğretmenlerin iş doyumuna etkisinde örgütsel güvenin rolü belirlenebilirse okullarda liderliğin önemi daha iyi anlaşılabilir ve liderlik daha verimli bir süreç haline getirilebilir. Ayrıca gelecekte yapılacak benzer araştırmalara katkı sağlanabilir. Bu araştırmanın amacı herhangi bir liderlik tarzına odaklanmadan okul yöneticilerinin genel olarak sergiledikleri liderliğin (Leithwood, Harris ve Hopkins, 2008) öğretmenlerin iş doyumuyla olan ilişkisinde örgütsel güvenin rolünü belirlemektir. Liderlik, iş doyumunu ve örgütsel güvenin birlikte ele alındığı bu araştırmayla alanyazında eksik olan liderlik ile örgütsel çıktılar arasındaki bütüncül resim ortaya konabilir. Bu doğrultuda belirlenen alt problemler şunlardır:

1. Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin liderliği ne düzeydedir?
2. Öğretmenler örgütlerine ne kadar güvenmektedirler?
3. Öğretmenler işlerinden ne kadar doyum almaktadırlar?
4. Liderliğin örgütsel güven ve iş doyumuna olan doğrudan etkisi ne düzeydedir?
5. Liderliğin iş doyumuna olan etkisinde örgütsel güven tam aracı rol oynamakta mıdır?
6. Liderliğin iş doyumuna olan etkisinde örgütsel güven kısmi aracı rol oynamakta mıdır?

Yöntem

Desen

Araştırma ex post facto olarak anılan nedensel desen ile yürütülmüştür. Araştırmaya konu olan değişkenlerin gerçek ortamlarında manipüle edilememeleri deneysel olarak neden-sonuç ilişkisini ortaya çıkarmayı olanaklı kılmadığı için bu desen seçilmiştir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Nedensel desene göre bağımsız değişken olan liderliğin bağımlı değişkenler olan örgütsel güven ve iş doyumuna etkisi incelenmektedir. Araştırma verileri tarama yöntemiyle toplanmıştır. Tarama, geniş bir kitlenin algı, tutum, fikir gibi özelliklerinin standartlaştırılmış araçlarla sorgulanması ve elde edilen bulguların genelleştirilebilir olmasının amaçlandığı durumlarda kullanılabilir (Christensen, Johnson ve Turner, 2013). Verilerin toplandığı zaman dilimine göre kesitsel ve boylamsal olarak ikiye ayrılmaktadır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Veriler tek bir zaman diliminde ve tek seferde toplandığında kesitsel, farklı zaman dilimlerinde birkaç seferde toplandığında ise boylamsal tarama yapılmıştır. Bu araştırmada kesitsel tarama yapılarak veriler tek seferde toplanmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırma evreni Şanlıurfa ilinde 2017-2018 eğitim-öğretim yılında görev yapmakta olan 25734 öğretmendir. Örneklem alma yoluna gidilmeden tüm öğretmenlere ulaşılmaya çalışılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı aracılığıyla tüm okullara resmi yazı gönderilmiş ve öğretmenler araştırmaya katılmaları için davet edilmiştir. Gönüllü olarak araştırmaya katılan 2561 öğretmen araştırmanın katılımcıları arasında yer almıştır. Geri dönüş oranı yaklaşık %10 olarak hesaplanmıştır. Katılımcılara ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1
Katılımcılara İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Etken	Değişken	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Erkek	1196	46.70
	Kadın	1365	53.30
Kıdem	1-3	1499	58.53
	4-6	527	20.58
	7-9	164	6.40
	10-12	128	5.00
	13 ve üzeri	243	9.49
Okul Türü	Anaokulu	80	3.12
	İlkokul	798	31.16
	Ortaokul	995	38.85
	Lise	688	26.86
Okul Yeri	Kent	1536	59.97
	Kır	1025	40.02
Eğitim Düzeyi	Ön lisans	10	0.39
	Lisans	2361	92.19
	Yük. lisans	187	7.30
	Doktora	3	0.11
Branş	Sınıf	622	24.29
	Branş	1939	75.71

Katılımcıların 1196'sı erkek, 1365'i kadındır. Kıdem bakımından 1499 katılımcı 1 ile 3 yıl, 527 katılımcı 4 ile 6 yıl, 164 katılımcı 7 ile 9 yıl, 128 katılımcı 10 ile 12 yıl, 243 katılımcı 13 yıl ve üzeri deneyime sahiptirler. Katılımcıların 80'i anaokulunda, 798'i ilkokulda, 995'i ortaokulda, 688'i lisede görev yapmaktadır. Okullarının bulunduğu yeri 1536 katılımcı kent, 1025 katılımcı kır olarak belirtmiştir. Eğitim düzeyi bakımından katılımcıların 10'u ön lisans, 2361'i lisans, 187'si yüksek lisans ve üçü doktora mezunudur. Katılımcıların 622'si sınıf öğretmeni, 1939'u branş öğretmenidir.

Veri Toplama Araçları

Veriler bir form ile toplanmıştır. Bu formda katılımcıların demografik özelliklerine yönelik sorular ile liderlik ölçeği, Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği ve Minnesota İş Doyumu Ölçeği yer almıştır.

Liderlik Ölçeği

Araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin liderliğini belirlemeyi amaçlamaktadır. Liderliğin belirlen-

mesinde çalışanların algılarından yararlanmak daha tutarlı sonuçlar doğurmaktadır (Atwater ve Yammarino, 1992). Ölçekte 1= hiçbir zaman ve 5= her zaman arasında beşli Likert tipinde derecelendirilmiş 10 madde bulunmaktadır. Ölçek güdüleme, saygılı olma ve değer verme adında üç alt boyuta sahiptir. Alt boyutlarda yer alan maddelere birer örnek vermek gerekirse güdüleme için “hedefe ulaşılması için çaba sarf etmenin önemini belirtir”, saygılı olma için “davranışlarıyla kendisine saygı duymamı sağlar”, değer verme için “güçlü olduğum alanları geliştirebilmem için bana yardım eder” maddeleri örneklendirilebilir. Ölçeğin geliştirilmesi için alanyazın (Alimo-Metcalf, 2013; Avolio, Walumbwa ve Weber, 2009; Bass ve Riggio, 2006; Grint, 2011; Leithwood ve Jantzi, 2005; Yukl, 2010), çok faktörlü liderlik ölçeği-MLQ (Bass ve Avolio, 1995), liderlik stilleri ölçeği (Akan, Yıldırım ve Yalçın, 2014), liderlik uygulamaları ölçeği (Yavuz, 2010), paylaşılan liderlik ölçeği (Aslan ve Ağiroğlu-Bakır, 2015), hizmetkar liderlik ölçeği (Kılıç ve Aydın, 2016; Liden, Wayne, Zhao ve Henderson, 2008), görev yönelimli ve ilişki yönelimli liderlik ölçeği (Giray ve Güngör, 2015), değer temelli liderlik ölçeği (Baloğlu ve Bulut, 2017) ve dört eğitim yönetimi ile ölçek geliştirme uzmanından yararlanılarak 36 madde yazılmıştır. Her birine 100 öğretmenin katıldığı 2 pilot uygulamanın ardından yeterli madde-toplam korelasyonuna sahip olmayan ($r < 0.35$) 14 madde elenmiştir. Asıl uygulama sırasında geriye kalan 22 madde ile örneklemden elde edilen verilerin en çok olabilirlik hesaplamasına dayalı açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Örneklem büyüklüğünün analize uygunluğu için hesaplanan Kaiser-Meyer-Olkin değeri 0.95 düzeyinde ve Bartlett testi istatistiksel olarak anlamlı ($p < 0.001$) bulunmuştur. Ölçeğin alt boyut sayısı, paralel analiz tekniğiyle belirlendiğinde 2 ile 4 arasında boyuta sahip olabileceği öngörülmüştür. Kay kare/ serbestlik derecesi istatistiğinin 3’ten küçük olması, Tucker-Lewis endeksinin (TLI) 0.95 ve üzeri olması, yaklaşık hataların ortalama karekökünün (RMSEA) 0.05 ve aşağısında olması, maddelerin birden çok boyuta yüklenmemesi ve bir boyutta en az 3 madde bulunması kıstaslarına göre sırayla 2, 3 ve 4 boyutlu yapılar denendiğinde 3 boyutlu yapıda geriye kalan 10 madde ile en iyi uyuma rastlanmıştır ($X^2/df=2.51$, TLI=0.99, RMSEA=0.02). Alt boyutlar arasında anlamlı korelasyonlar belirlendiğinden ($r > 0.74$, $p < 0.001$) promax eğik döndürme tekniğiyle maddelerin boyutlara dağılımı sağlanmıştır. Maddelerin faktör yükleri 0.57 ile 0.88 arasında değişmiştir. Alt boyutların Cronbach (1951) alfa güvenilirlik katsayıları sırasıyla $\alpha=0.93$, $\alpha=0.90$ ve $\alpha=0.88$ olarak hesaplanmıştır. Alt boyutların Guttman (1945) lambda 6 güvenilirlik katsayıları sırasıyla $\lambda_6=0.92$, $\lambda_6=0.87$ ve $\lambda_6=0.86$ olarak hesaplanmıştır. Yarılama güvenilirliği için hesaplanan Revelle beta ve Guttman lambda 4 katsayıları $\beta=0.93$ ile $\lambda_4=0.97$ olarak bulunmuştur (Guttman, 1945; Revelle, 1979). Ölçeğin açıklayabildiği toplam varyans %76’dır. Üç alt boyutlu faktör yapısı en çok olabilirlik hesaplamasına dayalı doğrulayıcı faktör analizi ile sınıdığında anlamlı ve yüksek kay kare/ serbestlik derecesi istatistiği dışında uyumlu değerler belirlenmiştir ($X^2/df=-5.38$, $p < 0.001$, AGFI=0.96, GFI=0.98, CFI=0.99, NFI=0.99, IFI=0.99, RFI=0.98, RMSEA=0.05, SRMR=0.02). Uyumsuz bulunan istatistiğin örneklem büyüklüğüne duyarlı olması (Bentler ve Bonnet, 1980; Jöreskog ve Sörbom, 1993) ve

uyum ayırt ediciliğinin düşük olması (Kenny ve McCoach, 2003) nedeniyle diğer endeksler ölçüt olarak kabul edilmiş ve yapı uyumlu bulunarak yapı geçerliği sağlanmıştır (Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008). Uyum geçerliği için Fornell ve Larcker'in (1981) formülüne göre hesaplanan ayıklanmış ortalama varyanslar sırasıyla AVE=0.78, AVE=0.74 ve AVE=0.72 olarak bulunmuştur. Formül çok katı olduğundan AVE değerinin 0.50 ve üzerinde olması kabul görmektedir (Fornell ve Larcker, 1981). Maddelerin faktör yükleri 0.65 ile 0.94 arasında değişmiştir.

Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği

Daboval, Comish, Swindle ve Gaster (1994) tarafından geliştirilen ölçek Kamer (2001) tarafından Türkçeye çevrilmiş ve Yılmaz (2005) tarafından okullara uyarlanmıştır. Ölçekte 40 madde dört boyutta (çalışanlara duyarlılık, yöneticiye güven, iletişim ortamı, yeniliğe açıklık) toplanmaktadır. Çalışanlara duyarlılık alt boyutunda "okulumuzun öğretmenleri kendilerine sahip çıktığını hissederler" yöneticiye güven alt boyutunda "okul müdürü, okulla ilgili iş prensiplerini adil ve objektif olarak yerine getirir", iletişim ortamı alt boyutunda "bu okulda iletişim kanalları her zaman açıktır", yeniliğe açıklık alt boyutunda "okul müdürü iş prensiplerini oluştururken benden aldığı fikirleri kullanır" maddeleri örnek verilebilir. Maddeler 1= hiç katılmıyorum ile 6=tamamen katılıyorum arasında altılı Likert tipinde derecelendirilmiştir. Ölçeğin geçerliği ve güvenilirliği önceki araştırmalarda sağlanmıştır. Bu çalışmada elde edilen verilerle alt boyutların güvenilirlik katsayıları $\alpha=0.92$ ile $\alpha=0.98$ arasında bulunmuştur.

Minnesota İş Doyumu Ölçeği

Ölçek, Weiss, Dawis, England ve Lofquist (1967) tarafından geliştirilmiş ve Baycan (1985) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Toplamda 20 madde bulunan ölçekte içsel ve dışsal doyum olmak üzere iki alt boyut bulunmaktadır. İçsel doyum alt boyutu için "tek başıma çalışma olanağımın olması bakımından" ve dışsal doyum alt boyutu için "yaptığım iş karşılığında aldığım ücret bakımından" maddeleri örnek gösterilebilir. Maddeler 1= hiç memnun değilim ile 5=çok memnunun arasında beşli Likert tipinde derecelendirilmiştir. Ölçeğin geçerliği ve güvenilirliği önceki araştırmalarda sağlanmıştır. Bu çalışmada elde edilen verilere göre alt boyutların güvenilirlik katsayıları sırasıyla $\alpha=0.90$ ve $\alpha=0.88$ 'dir.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri bilgisayar ortamında online hazırlanan bir form ile toplanmıştır. Online formların klasik kâğıt-kalem formlara tercih edilme sebepleri arasında maliyetin düşük olması, araştırma için gereken süreyi kısaltması, çok geniş kitlelere kolayca ulaşılabilmesi, veri girişine olan ihtiyacı kaldırması, değişik şekillerde tasarlanabilmesi ve katılımcılara kolaylık sağlaması sayılmaktadır (Fan ve Yan, 2010; Selm ve Jankowski, 2006). Bir veri toplama aracının internet üzerinde sunulmasının araştırma sonuçlarını etkilemediği ortaya konmuştur (Huang, 2006). Dolayısıyla online formların kâğıt formlarla eşdeğer olduğu savunulabilir. Milli Eğitim Bakanlığının okullara gönderdiği resmi yazıda formun

adresi yer almış, öğretmenler uygun oldukları zaman ve ortamda formu yanıtlamışlardır.

Verilerin Analizi

Veriler yapısal eşitlik modellemesi (YEM) ile analiz edilmiştir. YEM ikiden fazla değişken arasındaki etkileri aynı anda ortaya koyabilen çok değişkenli bir analiz tekniğidir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu teknikte ölçeklerde bulunan maddeler katılımcılar tarafından doğrudan yanıtladığı için gözlenen değişkenler, maddelerin bir araya gelerek oluşturdukları gizil yapılar ise gözlenemeyen değişken olarak analiz edilmektedir. Bu araştırmaya konu olana liderlik, örgütsel güven ve iş doyumu YEM içerisinde gözlenemeyen değişkenler olarak analiz edilmişlerdir. Kurulan modellerin sunumunda anlaşılabilirliği artırmak ve yerden kazanmak için sadece gözlenemeyen değişkenlere şekillerde yer verilmiştir. Verilerin analizinde R kullanılmıştır. R (Ihaka ve Gentleman, 1996), istatistik alanı için özel olarak geliştirilmiş, açık kaynak kodlu ve bedava dağıtılan bir programlama dilidir. İlk sürümünün ortaya çıktığı 1997 yılından beri geniş kitlelerce kabul görmüş ve yaygın kullanım alanı bulmuştur (Field, Miles ve Field, 2012). R'in programlama dili olması sayesinde dileyen herkes belirli analizleri gerçekleştirmek için paket programcılar oluşturabilmektedir (Beaujean, 2014). Böylelikle birçok kişinin katılımıyla 12.500'ün üzerinde paket içeren geniş bir kütüphaneye sahip olmuştur. Dolayısıyla insanlığın geliştirdiği tüm istatistiksel analizleri yapabilecek yeterliğe sahip olduğu söylenebilir. Eğitimde yaygın olarak kullanılan açılımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri, yapısal eşitlik modellemesi, meta analiz, Rasch analizi, çoklu doğrusal ve hiyerarşik regresyon analizleri, zaman serisi analizi gibi tüm analizleri tek başına yapabilmekte ve her analize ayrı program kullanma sorununa çözüm olmaktadır. IBM SPSS gibi ticari programlar bile R'in bu gücünden eklentiler (plugin) yoluyla yararlanmaktadır. Bu araştırmada R kütüphanesinde yer alan lavaan (Rosseel, 2012) paketiyle YEM kurulmuştur. Verilerin çok değişkenli normallik dağılımı mvn (Korkmaz, Göksülük ve Zararsız, 2014) paketiyle incelendiğinde Henze-Zirkler (1990), Mardia (1970, 1974) ve Doornik-Hansen (2008) testleri anlamlı ($p < 0.001$) bulunduğu için YEM, Kline (2012) tarafından önerildiği gibi sağlam (robust) en çok olabilirlik hesaplamasıyla kurulmuştur. Bu hesaplamada ki-kare ölçeklendirmesi için kullanılan Satorra-Bentler (2001, 2010) düzeltme faktörü 1.34 olarak bulunmuştur.

Bulgular

Liderlik, örgütsel güven ve iş doyumuna ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Değişkenlere İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

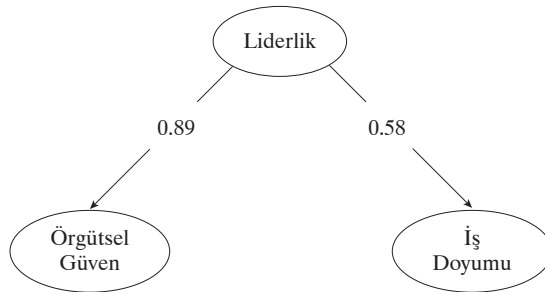
Değişken	X	SS	Düzye
Liderlik	3.85	0.91	Sık Sık (4/5)
Örgütsel Güven	4.50	1.18	Katılıyorum (5/6)
İş Doyumu	3.73	0.71	Memnunum (4/5)

Bulgulara göre katılımcıların algıladığı okul yöneticilerinin liderliği sık sık ($X=3.85$, $SS=0.91$), örgütsel güven katılıyorum ($X=4.50$, $SS=1.18$) ve iş doyumunu memnunum ($X=3.73$, $SS=0.71$) düzeyindedir. Dolayısıyla öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin yeterince liderlik sergiledikleri, öğretmenlerin örgütlerine güvendikleri ve işlerinde doyum yaşadıkları söylenebilir.

Liderliğin örgütsel güven ve iş doyumuna etkisini belirlemek için YEM ile 3 farklı model kurulmuştur. En çok olabilirlik hesaplamasına dayanan modellerin uyum endeksleri katılımcı sayısının fazla olmasından dolayı yüksek ve anlamlı bulunan kay kare/ serbestlik derecesi istatistiği dışında Hooper, Coughlan ve Mullen'in (2008) belirttiği aralıklarda bulunmaktadır. Bu nedenle modellerin ve-rilerle uyumlu olduğu söylenebilir.

1. Model

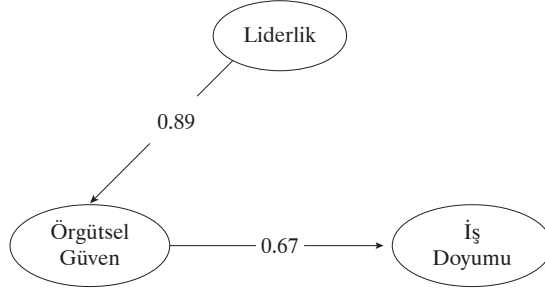
Liderliğin örgütsel güven ve iş doyumuna olan doğrudan etkisini belirlemek için kurulan modelin uyum endeksleri incelendiğinde uyumlu yapının sağlandığı kabul edilmiştir ($X^2/df=6.43$, $p<0.001$, $AGFI=0.98$, $GFI=0.99$, $CFI=0.99$, $NFI=0.99$, $IFI=0.99$, $RFI=0.99$, $RMSEA=0.05$, $SRMR=0.01$). Modele göre liderlik örgütsel güveni çok yüksek ($\beta=0.89$, $p<0.001$) düzeyde iş doyumunu ise orta ($\beta=0.58$, $p<0.001$) düzeyde istatistiksel olarak anlamlı etkilemektedir (Şekil 1).



Şekil 1. Liderliğin örgütsel güven ve iş doyumuna doğrudan etkisi

2. Model

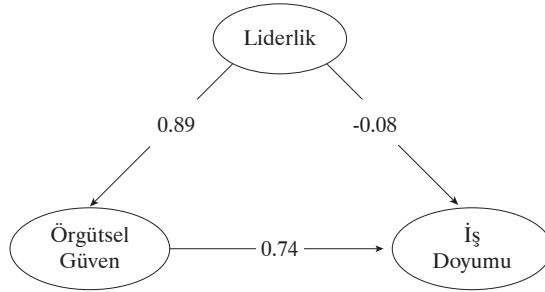
Liderliğin iş doyumuna olan etkisinde örgütsel güvenin tam aracı rolünü belirlemek için kurulan modelin uyum endeksleri incelendiğinde uyumlu yapının sağlandığı kabul edilmiştir ($X^2/df=5.84$, $p<0.001$, $AGFI=0.98$, $GFI=0.99$, $CFI=0.99$, $NFI=0.99$, $IFI=0.99$, $RFI=0.99$, $RMSEA=0.05$, $SRMR=0.01$). Modele göre liderlik örgütsel güveni çok yüksek ($\beta=0.89$, $p<0.001$) düzeyde, örgütsel güven ise iş doyumunu orta ($\beta=0.67$, $p<0.001$) düzeyde istatistiksel olarak anlamlı etkilemektedir (Şekil 2). Liderliğin iş doyumuna olan dolaylı etkisi ise orta ($\beta=0.59$, $p<0.001$) düzeydedir.



Şekil 2. Liderliğin iş doyumuna etkisinde örgütsel güvenin tam aracı rolü

3. Model

Liderliğin iş doyumuna olan etkisinde örgütsel güvenin kısmi aracı rolünü belirlemek için kurulan modelin uyum endeksleri incelendiğinde uyumlu yapının sağlandığı kabul edilmiştir ($X^2/df=6.43$, $p<0.001$, $AGFI=0.98$, $GFI=0.99$, $CFI=0.99$, $NFI=0.99$, $IFI=0.99$, $RFI=0.99$, $RMSEA=0.05$, $SRMR=0.01$). Modele göre liderlik örgütsel güveni çok yüksek ($\beta=0.89$, $p<0.001$) düzeyde, iş doyumunu ise çok zayıf düzeyde ve negatif yönlü ($\beta=-0.08$, $p<0.05$) istatistiksel olarak anlamlı etkilemektedir (Şekil 3). Örgütsel güven ise iş doyumunu yüksek ($\beta=0.74$, $p<0.001$) düzeyde istatistiksel olarak anlamlı etkilemektedir.



Şekil 3. Liderliğin iş doyumuna etkisinde örgütsel güvenin kısmi aracı rolü

Modeller birlikte ele alındığında liderliğin iş doyumuna olan etkisinde örgütsel güvenin tam aracı rol üstlendiği söylenebilir. Çünkü 3. modelde örgütsel güvenin iş doyumuna olan etkisi hesaba katıldığında, 2. modele kıyasla örgütsel güvenin iş doyumuna üzerindeki etkisi güçlenmiş ve 1. modele kıyasla liderliğin iş doyumuna olan doğrudan etkisi çok zayıflamış ve negatif hale gelmiştir. Ayrıca uyum endekslerine göre en uyumlu model, örgütsel güvenin tam aracı rol üstlendiği 2. modeldir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Okul yöneticilerinin sergiledikleri liderliğin öğretmenlerin iş doyumuyla olan ilişkisinde örgütsel güvenin rolünü belirlemek amacıyla yürütülen bu araştırmada önemli sonuçlara ulaşılmıştır. Örneğin, öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticileri yeterince liderlik sergilemişlerdir. Bu sonuç ile okul yöneticilerinin liderlik sergiledikleri belirlenen önceki araştırmaların sonuçları tutarlılık göstermektedir (Şentürk ve Sağnak, 2012; Yılmaz, 2010). Zira okul yöneticilerinin demokratik liderlik (Bozdoğan ve Sağnak, 2011), dönüşümcü liderlik (Buluç, 2009, 2010; Cemaloğlu, 2007; Korkmaz, 2008; Töremen ve Yasan, 2010), etik liderlik (Gülcan, Kılınc ve Çepni, 2012; Helvacı, 2010; Turan ve Ebiçlioğlu, 2002), hizmet yönelimli liderlik (Cerit, 2007, 2008), kültürel liderlik (Yörük ve Sağban, 2012), otantik liderlik (Keser ve Kocabaş, 2014) ve öğretimsel liderlik (Serin ve Buluç, 2012; Şahin, 2011; Ünal ve Çelik, 2013) sergiledikleri belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin birer lider olarak öğretmenleri etkilemeleri olumlu sonuçlar doğurabilir. Örneğin liderliğin örgütsel güveni (Arnold, Barling ve Kelloway, 2001; Johnson, Shelton, ve Yates, 2012; Joseph ve Winston, 2005; Jung ve Avolio, 2000), iş doyumunu (Griffith, 2004; Lok ve Crawford, 2004; Nguni, Slegers, ve Denessen, 2006) ve örgütsel bağlılığı (Yiing ve Ahmad, 2009) artırdığı belirlenmiştir. Bu sonucun öğretmen algılarına dayalı olması ise önemlidir. Çünkü alanyazındaki araştırmalar araştırmaya konu olan değişkenler bakımından okul yöneticilerinin kendilerini öğretmenlerin algılarından daha olumlu algıladıklarını belirtmektedirler (Yılmaz ve Ceylan, 2011). Dolayısıyla öğretmenlerin okul yöneticilerini lider olarak algılamaları olumlu karşılanabilecek bir sonuçtur. Yine de okullarda liderliğin daha fazla sergilenebilmesi için yöneticilerin eğitilmesi gibi önlemlerin alınması yararlı olabilir.

Bu araştırmada ulaşılan bir diğer sonuç ise öğretmenlerin örgütlerine güvendiklerinin belirlenmesidir. Öğretmenlerin örgütsel güvenlerinin yeterli düzeyde olduğu diğer araştırmalarda da ortaya konmuştur (Baş ve Şentürk, 2011; Polat ve Celep, 2008). Öğretmenlerin örgütlerine güvenmeleri örgütsel bağlılıklarını artırması bakımından önemlidir (Top, Tarcan, Tekingündüz ve Hikmet, 2013). Bir önceki paragrafta değinilen okullarda liderliğin sergilenmesi sonucu, öğretmenlerin örgütlerine güvenmelerinde rol oynamış olabilir. Öğretmenlerin örgütsel güvenlerini etkileyen diğer değişkenlerin de belirlenmesi, onların güvenlerinin daha da artırılması için yapılacak uygulamalara ışık tutabilir.

Öğretmenlerin işlerinde doyum yaşadıkları da belirlenen sonuçlar arasındadır. Öğretmenlerin iş doyumuna sahip oldukları önceki bir çalışmada da belirlenmesine rağmen (Yılmaz, 2012) bazı çalışmalarda ise belirlenmemiştir (Karaköse ve Kocabaş, 2006; Taşdan ve Tiryaki, 2010). Bu nedenle öğretmenlerin iş doyumuna etki eden birden fazla etkenin olabileceği iddia edilebilir. Çünkü alanyazında cinsiyetin (Bishay, 1996; Günbayı, 2001) ve okulun özel ya da devlet okulu olmasının (Karaköse ve Kocabaş, 2006; Taşdan ve Tiryaki, 2010) iş doyumunu etkilediği belirtilmektedir. Bu çalışmada ise öğretmenlerin işlerinde doyum yaşamalarına önceki sonuçlarda belirlendiği gibi okullarda liderliğin sergilenmesi ve buna bağlı olarak öğretmenlerin örgütlerine güvenmeleri neden olmuş olabilir. Öğretmenlerin iş doyumlarının yeterli düzeyde olması onların örgütsel bağlılığını artırması bakımından olumlu sonuçlar doğurabilmektedir (Mak ve Sockel, 2001; Top, Tarcan, Tekingündüz ve Hikmet, 2013). Dolayısıyla öğretmenlerin iş doyumlarının daha da artırılması için iş doyumuna etki eden etkenler belirlenmeli ve o etkenlere göre adımlar atılmalıdır.

Bu çalışmada varılan bir diğer sonuca göre liderlik örgütsel güveni çok yüksek düzeyde etkilemektedir. Bu sonuca göre okul yöneticilerinin sergilediği liderlik arttıkça öğretmenlerin örgütsel güveninin de artacağı söylenebilir. Liderliğin doğası itibarıyla öğretmenlere insani yaklaşarak onları güdülemesi, yetkilendirmesi, onların kendilerini değerli hissetmelerini sağlaması ve benzeri olumlu etkilere neden olması bu sonuçta rol oynamış olabilir. Nitekim liderliğin örgütsel güveni (Arnold, Barling ve Kelloway, 2001; Johnson, Shelton ve Yates, 2012; Joseph ve Winston, 2005; Jung ve Avolio, 2000) ve bağlılığı etkilediği (Top, Tarcan, Tekingündüz, ve Hikmet, 2013) diğer çalışmalarda kanıtlanmıştır. Bu nedenle öğretmenlerin örgütlerine güvenmeleri için okul yöneticilerinin liderlik sergilemeleri gerektiği söylenebilir. Dolayısıyla okul yöneticilerinin liderlik sergilemeleri için onların eğitilmesi gibi uygulamalara önem verilmesi gerekmektedir. Ayrıca örgütsel güveni etkileyen diğer değişkenlerin belirlenmesi de öğretmenlerin örgütlerine duydukları güveni artırabilir.

Bir diğer sonuç ise örgütsel güvenin iş doyumunu orta düzeyde etkilediğidir. Dolayısıyla öğretmenlerin örgütlerine güvendiklerinde iş doyumunu da yaşayacakları söylenebilir. Nitekim diğer çalışmalarda da örgütsel güvenin iş doyumunu sağladığı belirlenmiştir (Lee, Song, Lee, Lee ve Bernhard, 2013; Matzler ve Renzl, 2006; Shockley-Zalabak, Ellis ve Winograd, 2000). Ayrıca öğretmenlerin örgütlerine güvenmeleri onların tükenmişliklerini azaltması bakımından da olumlu sonuçlara neden olabilir (Çağlar, 2011). Bir önceki sonuca göre liderliğin örgütsel güveni çok yüksek düzeyde etkilediği belirlendiğinden okul yöneticilerinin liderlik sergilemeleri önemli görülebilir. Ayrıca örgütsel güveni sağlayan diğer etkenlerin de belirlenmesi öğretmenlerin örgütsel güveninin sağlanması ve artırılması yönünde atılacak adımlara rehberlik edebilir.

Bu çalışma kapsamında varılan en önemli sonuç, liderliğin iş doyumunu dolaylı olarak orta düzeyde etkilediğidir. Bu sonuca göre liderlik, iş doyumunu gizil olan örgütsel güven aracılığıyla etkilemektedir. Dolayısıyla örgütsel güvenin

dikkate alınmadığı araştırmalarda liderliğin iş doyumunu etkilediği yönündeki bulgularda (Griffith, 2004; Lok ve Crawford, 2004; Nguni, Slegers ve Denessen, 2006), örgütsel güvenin bu etkideki aracı rolünün ihmal edildiği ve liderliğin iş doyumunu doğrudan etkilediği varsayıldığı söylenebilir. Bu nedenle liderlik ile iş doyumunun ele alındığı araştırmalarda örgütsel güvenin de incelenmesi veya örgütsel güvenin aracı rolüne değinilmesi yararlı olabilir. Örneğin Appelbaum ve arkadaşları (2004), bir üretim tesisinde gerçekleştirdikleri durum çalışmasında, örgütsel güveni incelemedikleri için liderliğin iş doyumunu etkilediğine dair yeterli kanıtı ulaşılamamış olabilirler. Liderlik yoluyla öğretmenlerin iş doyumlarının artırılması amaçlandığında liderlik ile öğretmenlerin örgütlerine duydukları güvenin sağlanması hedeflenebilir. Örneğin okul yöneticileri öğretmenlerin kendilerini değerli hissedecekleri okul kültür ve iklimini oluşturabilirler. Böylece örgütsel güvene odaklanılarak aynı anda iş doyumuna da elde edilebilir. Dolayısıyla da zaman ve kaynak tasarrufu sağlanabilir. Liderliğin iş doyumunu örgütsel güven aracılığıyla dolaylı olarak etkilediğine dair benzer sonuçlara farklı değişkenlerin de ele alındığı daha önceki araştırmalarda da ulaşılmıştır (Bartram ve Casimir, 2007; Braun, Peus, Weisweiler, ve Frey, 2013; Dirks ve Ferrin, 2002; Liu, Siu, ve Shi, 2010; Yang, 2014). Dolayısıyla bu sonuç alanyazınla tutarlıdır.

Araştırma bazı sınırlılıklara sahiptir. Belirlenen neden-sonuç ilişkisi araştırmada benimsenen nedensel desen nedeniyle çok güçlü olmayabilir. Genellenebilir sonuçlar elde etme kaygısıyla geniş bir katılımcı grubuna ulaşılmış ve küçük gruplarla deneysel çalışılarak daha güçlü bir neden-sonuç ilişkisi ortaya konamamıştır. Gelecekte yapılacak araştırmalarda liderliğin iş doyumunu örgütsel güven aracılığıyla dolaylı olarak etkilediği deneysel olarak kanıtlanmalıdır. Ayrıca araştırma evreninin Şanlıurfa iliyle sınırlı olması nedeniyle araştırma sonuçları diğer evrenlerde daha farklı olabilir. Benzer araştırmaların Türkiye çapında yürütülmesiyle bu sınırlılık aşılabilir. Bir diğer sınırlılık ise araştırmada elde edilen kesitsel veriler nedeniyle, sonuçların zamanla değişebileceğinin görmezden gelinmesine yol açabilmesidir. Boylamsal veriler elde edilerek neden-sonuç ilişkisinin zamanla değişip değişmediğinin belirlenmesi yararlı olabilir. Ek olarak bu çalışmada toplanan veriler öğretmenlerin öz-bildirimlerine dayalı olduğu için öznellikten etkilenmiş olabilir. Farklı veri kaynaklarına ulaşılması ve gözlem gibi farklı veri toplama tekniklerinden yararlanılması verilerin nesnellliğini olumlu etkileyebilir. Son olarak bu araştırmada liderliğin iş doyumuna olan etkisi araştırılırken sadece örgütsel güvenin rolü incelenmiştir. Bu etkide rol alan diğer değişkenlerin olup olmadığının belirlenmesi için araştırmaların yürütülmesi önerilebilir.

References/Kaynaklar

- Adıgüzelli, Y. (2016). Dağıtılmış liderlik ile örgütsel güven arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 41(185), 269-280.
- Akan, D., Yıldırım, İ., & Yalçın, S. (2014). Okul müdürleri Liderlik Stilleri Ölçeğinin geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(51), 392-415.
- Aslan, M., & Ağiroğlu-Bakır, A. (2015). Okul örgütlerinde paylaşılan liderlik ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21(1), 1-24.
- Alimo-Metcalf, B. (2013). A critical review of leadership theory. İçinde H. S. Leonard, R. Lewis, A. M. Freedman, J. Passmore (Editörler) *The Wiley-Blackwell handbook of the psychology of leadership, change, and organizational development*, ss. 15-47. Chichester, UK: John Wiley and Sons, Ltd.
- Appelbaum, S., Bartolomucci, N., Beaumier, E., Boulanger, J., Corrigan, R., Dore, I., Girard, C., & Serroni, C. (2004). Organizational citizenship behavior: a case study of culture, leadership and trust. *Management decision*, 42(1), 13-40.
- Ardahan, F. (2012). Examining relation between emotional intelligence and life satisfaction on the example of outdoor sports participants. *Pamukkale Journal of Sport Sciences*, 3(3), 20-33.
- Arnold, K. A., Barling, J., & Kelloway, E. K. (2001). Transformational leadership or the iron cage: Which predicts trust, commitment and team efficacy? *Leadership & Organization Development Journal*, 22(7), 315-320.
- Atwater, L. E., & Yammarino, F. J. (1992). Does self-other agreement on leadership perceptions moderate the validity of leadership and performance predictions? *Personnel Psychology*, 45, 141-164.
- Avolio, B. J., Walumbwa, F. O., & Weber, T. J. (2009). Leadership: Current theories, research, and future directions. *Annual review of psychology*, 60, 421-449.
- Aydın, A., Sarier, Y., & Uysal, Ş. (2013). Okul müdürlerinin liderlik stillerinin, öğretmenlerin örgütsel bağlılığına ve iş doyumuna etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 795-811.
- Aziri, B. (2011). Job satisfaction: A literature review. *Management Research and Practice*, 3(4), 77-86.
- Baloğlu, N., & Bulut, M. B. (2017). Değer temelli liderlik ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of International Social Research*, 10(48), 378-388.
- Bartram, T., & Casimir, G. (2007). The relationship between leadership and follower in-role performance and satisfaction with the leader: The mediating effects of empowerment and trust in the leader. *Leadership & Organization Development Journal*, 28(1), 4-19.
- Bass, B. M. & Avolio, B. J. (1995) *The Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ)*. Redwood City: Mind Garden.

- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Baş, G., & Şentürk, C. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel vatandaşlık ve örgütsel güven algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17(1), 29-62.
- Baycan, A. (1985). *Analysis of several aspects of job satisfaction between different occupational groups*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Beaujean, A. A. (2014). *Latent variable modeling using R: A step-by-step guide*. New York: Routledge.
- Bektaş, Ç. (2016). Liderlik yaklaşımları ve modern liderden beklentiler. *Selçuk Üniversitesi Akşehir Meslek Yüksekokulu Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(7), 43-53.
- Bentler, P. M. & Bonnet, D. C. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88(3), 588-606.
- Besha, T., Amoroso, D. L., & Negash, S. (2009). *Transformational leadership viewed through organizational culture and situational strength: The organizational receptivity perspective*. Proceedings of the Fifteenth Americas Conference on Information Systems, San Francisco, California.
- Bishay, A. (1996). Teacher motivation and job satisfaction: A study employing the experience sampling method. *Journal of Undergraduate Sciences*, 3, 147-154.
- Bolat, T. & Seymen, O. A. (2009). Örgütlerde iş etiğinin yerleştirilmesinde “dönüşümcü liderlik tarzı”nın etkileri üzerine bir değerlendirme. *Balikesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(9), 59-85.
- Bozdoğan, K., & Sağnak, M. (2011). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile öğrenme iklimi arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 137-145.
- Braun, S., Peus, C., Weisweiler, S., & Frey, D. (2013). Transformational leadership, job satisfaction, and team performance: A multilevel mediation model of trust. *The Leadership Quarterly*, 24(1), 270-283.
- Buluç, B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15(1), 5-34.
- Buluç, B. (2010). İlköğretim okullarında bürokratik okul yapısı ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 71-86.
- Cemaloğlu, N. (2007). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile yıldırma arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 77-87.
- Cemaloğlu, N., & Kılınc, A. Ç. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin algıladıkları örgütsel güven ve yıldırma arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 137-151.

- Cerit, Y. (2007). İlköğretim okulu müdürlerinin hizmet yönelimli liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 88-98.
- Cerit, Y. (2008). İlköğretim okulu müdürlerinin hizmet yönelimli liderlik davranışlarının öğretmenlerin tükenmişliklerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 56(56), 547-570.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2013). *Research methods: Design and analysis* (12. b.). Boston: Pearson.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6. b.). New York: Routledge.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-334.
- Curral, S. C., & Epstein, M. J. (2003). The fragility of organizational trust: Lessons from the rise and fall of Enron. *Organizational Dynamics*, 32(2), 193-206.
- Çağlar, Ç. (2011). Okullardaki örgütsel güven düzeyi ile öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 1827-1847.
- Çoğaltay, N. (2014). *Okul liderliğinin örgütsel çıktılara etkisi: Bir meta-analiz çalışması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Daboval, J., Comish, R., Swindle, B., & Gaster, W. (1994). A trust inventory for small businesses. İçinde *Proceedings of the Conference of the Business Trends and Small Business Trust South Western Small Business Institute Association* (ss. 1-5).
- Dikmen, A. A. (1995). İş doyumu ve yaşam doyumu ilişkisi. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 50(3-4), 115-140.
- Dirks, K. T., & Ferrin, D. L. (2002). Trust in leadership: meta-analytic findings and implications for research and practice. *Journal of applied psychology*, 87(4), 611.
- Doornik, J. A., & Hansen, H. (2008). An omnibus test for univariate and multivariate normality. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 70, 927-939.
- Eryeşil K. & İraz, R. (2017). Liderlik tarzları ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik bir alan araştırması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 20(2), 129-139.
- Fan, W. & Yan, Z. (2010). Factors affecting response rates of the web survey: A systematic review. *Computers in Human Behavior*, 26, 132-139.
- Fard, H. D., Ghatari, A. R., & Hasiri, A. (2010). Employees morale in public sector: Is organizational trust an important factor? *European Journal of Scientific Research*, 46(3), 378-390.
- Field, A., Miles, J., & Field, Z. (2012). *Discovering statistics using R*. London: Sage.
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement errors. *Journal of Marketing Research*, 18, 39-50.

- Fraenkel, J. R., Wallen, N., & Hyun, H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8. b.). New York: McGraw-Hill.
- Giray, M. D., & Güngör, D. (2015). Görev Yönelimli ve İlişki Yönelimli Liderlik Ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 18(35), 13-20.
- Griffith, J. (2004). Relation of principal transformational leadership to school staff job satisfaction, staff turnover, and school performance. *Journal of Educational Administration*, 42(3), 333-356.
- Grint, K. (2011). A history of leadership. İçinde A. Bryman, D. Collinson, K. Grint, B. Jackson, M. Uhl-Bien (Editörler) *The SAGE Handbook of Leadership*, ss. 3-14. London: Sage.
- Guttman, L. (1945). A basis for analyzing test-retest reliability. *Psychometrika*, 10(4), 255-282.
- Gülcan, M. G., Kılınç, A. Ç., & Çepni, O. (2012). İlköğretim okulu müdürlerinin etik liderlik davranışları gösterme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 123-142.
- Günbayı, İ. (2001). İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyumu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1(2), 93-112.
- Güney, S. (2011). *Örgütsel davranış*. Ankara: Nobel.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Journal of Leadership and Policy in Schools*, 4, 1-20.
- Harris, A. (2009). *Distributed leadership: Different perspectives*. Heidelberg: Springer Science & Business Media.
- Helvacı, M. A. (2010). İlköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışı gösterme düzeyleri. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 2(1), 391-410.
- Henze, N., & Zirkler, B. (1990). A class of invariant consistent tests for multivariate normality. *Communications in Statistics-Theory and Methods*, 19(10), 3595-3617.
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. (2008): Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Huang, H. (2006). Do print and Web surveys provide the same results? *Computers in Human Behavior*, 22, 334-350.
- Hughes, R., Ginnett R. & Curphy, G. (1999). *Leadership: Enhancing the lessons of experience*. Minnesota: Mc Graw Hill Education.
- Ihaka, R. & Gentleman, R. (1996). R: A language for data analysis and graphics. *Journal of Computational and Graphical Statistics*, 5(3), 299-314.
- İbicioğlu, H., Özmen, İ. & Taş, S. (2009). Liderlik davranışı ve toplumsal norm ilişkisi: Ampirik bir çalışma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(2), 1-23.

- İşcan, Ö. F. & Sayın, U. (2010). Örgütsel adalet, iş tatmini ve örgütsel güven arasındaki ilişki. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 24(4), 195-216.
- Johnson, C. E., Shelton, P. M., & Yates, L. (2012). Nice guys (and gals) finish first: Ethical leadership and organizational trust, satisfaction and effectiveness. *International Leadership Journal*, 4(1), 3-19.
- Joseph, E. E., & Winston, B. E. (2005). A correlation of servant leadership, leader trust, and organizational trust. *Leadership & Organization Development Journal*, 26(1), 6-22.
- Jöreskog, K. & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Chicago, IL: Scientific Software International Inc.
- Jung, D. I., & Avolio, B. J. (2000). Opening the black box: An experimental investigation of the mediating effects of trust and value congruence on transformational and transactional leadership. *Journal of organizational Behavior*, 21(8), 949-964.
- Kamer, M. (2001). *Örgütsel güven, örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karaköse, T., & Kocabaş, İ. (2006). Özel ve devlet okullarında öğretmenlerin beklentilerinin iş doyumu ve motivasyon üzerine etkileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2(1), 3-14.
- Keser, S., & Kocabaş, İ. (2014). İlköğretim okulu yöneticilerinin otantik liderlik ve psikolojik sermaye özelliklerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(1), 1-22.
- Kenny, D. A. & McCoach, D. B. (2003). Effect of the number of variables on measures of fit in structural equation modeling. *Structural Equation Modeling*, 10(3), 333-51.
- Kılıç, K. C., & Aydın, Y. (2016). Hizmetkâr Liderlik Ölçeğinin Türkçe uyarlaması: Güvenirlilik ve geçerlik çalışması. *Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 18(30), 106-113.
- Kline, R. B. (2012). Assumptions in structural equation modeling. İçinde R. H. Hoyle (Ed.). *Handbook of structural equation modeling*, ss.111-125. New York: Guilford press.
- Koçel, T. (2015). *İşletme yöneticiliği*. Ankara: Beta Yayınları.
- Korkmaz, M. (2008). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğrenen örgüt özellikleri arasındaki ilişki üzerine nicel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(1), 75-98.
- Korkmaz, O. (2017). Otantik liderlik ve örgütsel güven. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 58, 437-454.
- Korkmaz, S., Gökşülük, D., & Zararsız, G. (2014). MVN: An R package for assessing multivariate normality. *The R Journal*, 6(2), 151-162.
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2002). *The leadership challenge*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Lee, C. K., Song, H. J., Lee, H. M., Lee, S., & Bernhard, B. J. (2013). The impact of CSR on casino employees' organizational trust, job satisfaction, and customer orientation: An empirical examination of responsible gambling strategies. *International Journal of Hospitality Management*, 33, 406-415.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School leadership and management*, 28(1), 27-42.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). A review of transformational school leadership research 1996–2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 177-199. doi: 10.1080/15700760500244769
- Liden, R. C., Wayne, S. J., Zhao, H., & Henderson, D. (2008). Servant leadership: Development of a multidimensional measure and multi-level assessment. *The Leadership Quarterly*, 19(2), 161-177.
- Liu, J., Siu, O.-L., & Shi, K. (2010). Transformational leadership and employee well-being: The mediating role of trust in the leader and self-efficacy. *Applied Psychology*, 59(3), 454-479.
- Lok, P., & Crawford, J. (2004). The effect of organisational culture and leadership style on job satisfaction and organisational commitment: A cross-national comparison. *Journal of management development*, 23(4), 321-338.
- Mak, B. L. & Sockel, H. (2001). A confirmatory factor analysis of IS employee motivation and satisfaction. *Information & Management*, 38, 265-276.
- Mardia, K. V. (1970). Measures of multivariate skewness and kurtosis with applications. *Biometrika*, 57(3), 519-530.
- Mardia, K. V. (1974). Applications of some measures of multivariate skewness and kurtosis for testing normality and robustness studies. *Sankhya*, 36, 115-128.
- Masood, S. A., Dani, S. S., Burns N. D. & Backhouse, C. J. (2006). Transformational leadership and organizational culture: The situational strength perspective. *Journal of Engineering Manufacture*, 220, 941-949.
- Matzler, K., & Renzl, B. (2006). The relationship between interpersonal trust, employee satisfaction, and employee loyalty. *Total quality management and business excellence*, 17(10), 1261-1271.
- Miner, J. B. (2015). *Organizational behavior 1: Essential theories of motivation and leadership*. New York: M. E. Sharpe.
- Mishra, J., & Morrissey, M. A. (1990). Trust in employee/employer relationships: a survey of West Michigan managers. *Public Personnel Management*, 19(4), 443-486.
- Nguni, S., Slegers, P., & Denessen, E. (2006). Transformational and transactional leadership effects on teachers' job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behavior in primary schools: The Tanzanian case. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 145-177.
- Nourthouse, P. G. (2010). *Leadership: Theory and practice*. New York: Sage.

- Omarov, A. (2009). *Örgütsel güven ve iş doyumunu*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Önen, S. M. & Kanaryan, H. G. (2015). Liderlik ve motivasyon: Kuramsal bir değerlendirme. *Birey ve Toplum Dergisi*, 5(10), 43-63.
- Pieterse, A. N., Van Knippenberg, D., Schippers, M., & Stam, D. (2010). Transformational and transactional leadership and innovative behavior: The moderating role of psychological empowerment. *Journal of organizational behavior*, 31(4), 609-623.
- Polat, S., & Celep, C. (2008). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel güven, örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(2), 307-331.
- Revelle, W. (1979). Hierarchical cluster-analysis and the internal structure of tests. *Multivariate Behavioral Research*, 14(1), 57-74.
- Rompf, S. A. (2015). *Trust and rationality: An integrative framework for trust research*. Wiesbaden: Springer.
- Rosseel, Y. (2012). Lavaan: An R package for structural equation modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1-36.
- Saari, L. M. & Judge, T. A. (2004). Employee attitudes and job satisfaction. *Human Resource Management*, 43(4), 395-407.
- Satorra, A., & Bentler, P. M. (2001). A scaled difference chi-square test statistic for moment structure analysis. *Psychometrika*, 66(4), 507-514.
- Satorra, A., & Bentler, P. M. (2010). Ensuring positiveness of the scaled difference chi-square test statistic. *Psychometrika*, 75(2), 243-248.
- Selm, M. V. & Jankowski, N. W. (2006). Conducting online surveys. *Quality & Quantity*, 40, 435-456.
- Serin, M. K., & Buluç, B. (2012). İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), 435-459.
- Shockley-Zalabak, P., Ellis, K., & Winograd, G. (2000). Organizational trust: What it means, why it matters. *Organization Development Journal*, 18(4), 35-48.
- Şahin, S. (2011). Öğretimsel liderlik ve okul kültürü arasındaki ilişki (İzmir ili örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 1909-1928.
- Şentürk, C., & Sağnak, M. (2012). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 29-43.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6. b.). Upper Saddle River: Pearson.
- Taş, A. & Önder, E. (2010). Yöneticilerin liderlik davranışlarının personel iş doyumuna etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(32), 17-30.

- Taşdan, M., & Tiryaki, E. (2010). Özel ve devlet ilköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyumunu düzeylerinin karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 54-70.
- Taşkın, F. & Dilek, R. (2010). Örgütsel güven ve örgütsel bağlılık üzerine bir alan araştırması. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 37-46.
- Tokgöz, E. & Seymen, O. A. (2013). Örgütsel güven, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki: Bir devlet hastanesinde araştırma. *Öneri Dergisi*, 10(39), 61-76.
- Top, M. (2012). Hekim ve hemşirelerde örgütsel bağlılık, örgütsel güven ve iş doyumunu profili. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 41(2), 258-277.
- Top, M., Tarcan, M., Tekingündüz, S., & Hikmet, N. (2013). An analysis of relationships among transformational leadership, job satisfaction, organizational commitment and organizational trust in two Turkish hospitals. *The International journal of health planning and management*, 28(3), e217-e241.
- Töremen, F., & Yasan, T. (2010). İlköğretim okulu yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri (Malatya ili örneği). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 27-39.
- Turan, S., & Ebiçlioğlu, N. (2002). Okul müdürlerinin liderlik özelliklerinin cinsiyet açısından değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 8(3), 444-458.
- Ünal, A., & Çelik, M. (2013). Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışı ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının analizi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 239-258.
- Ünal, S. B. (2017). *Dönüşümcü liderliğin örgütsel çıktılara etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Wahlstrom, K. L., & Louis, K. S. (2008). How teachers experience principal leadership: The roles of professional community, trust, efficacy, and shared responsibility. *Educational administration quarterly*, 44(4), 458-495.
- Weiss, D. J., Dawis, R. V., England, G. W., & Lofquist, L. H. (1967). Manual for the Minnesota satisfaction questionnaire. *Minnesota Studies in Vocational Rehabilitation*, 22.
- Winkler, I. (2010). *Contemporary leadership theories: Enhancing the understanding of the complexity, subjectivity and dynamic of leadership*. Heidelberg: Springer Science & Business Media.
- Yang, Y. F. (2014). Studies of transformational leadership: Evaluating two alternative models of trust and satisfaction. *Psychological reports*, 114(3), 740-757.
- Yavuz, M. (2010). Liderlik Uygulamaları Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 143-157.
- Yılmaz, A. & Ceylan, Ç. B. (2011). İlköğretim okul yöneticilerinin liderlik davranış düzeyleri ile öğretmenlerin iş doyumunu ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17(2), 277-394.

- Yılmaz, E. (2005). Okullarda örgütsel güven ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 567-580.
- Yılmaz, K. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul yöneticilerinin liderlik davranışları ve öğrenci kontrol ideolojilerine ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 32(146), 12-23.
- Yılmaz, K. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyumu düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2(2), 1-14.
- Yılmaz, A., & Ceylan, Ç. B. (2011). İlköğretim okul yöneticilerinin liderlik davranış düzeyleri ile öğretmenlerin iş doyumu ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17(2), 277-394.
- Yiing, L. H., & Ahmad, K. Z. B. (2009). The moderating effects of organizational culture on the relationships between leadership behaviour and organizational commitment and between organizational commitment and job satisfaction and performance. *Leadership & Organization Development Journal*, 30(1), 53-86.
- Yörük, S., & Sağban, Ş. (2012). Okul müdürlerinin kültürel liderlik rollerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyine etkisi. *Turkish Studies*, 7(3), 2795-2813.
- Yukl, G. A. (2010). *Leadership in organizations*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

The Relationship between Work Engagement and Perceived Organizational Justice*

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

Akif Köse¹, Mehmet Uzun²

Abstract

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

Keywords: Teacher, organizational justice, work engagement

Öz

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

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, örgütsel adalet, kendini işe verme

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

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

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

Atf için/Please cite as:

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

Introduction

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Method

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

Research Design

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

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

Population and Sample

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

Data Collection Tools

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

Work Engagement Scale

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

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

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

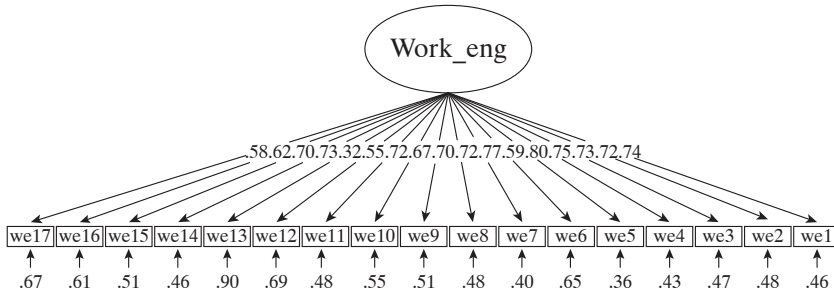


Figure 1. Confirmatory factor analysis diagram model regarding the work engagement scale

Organizational Justice Scale

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

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

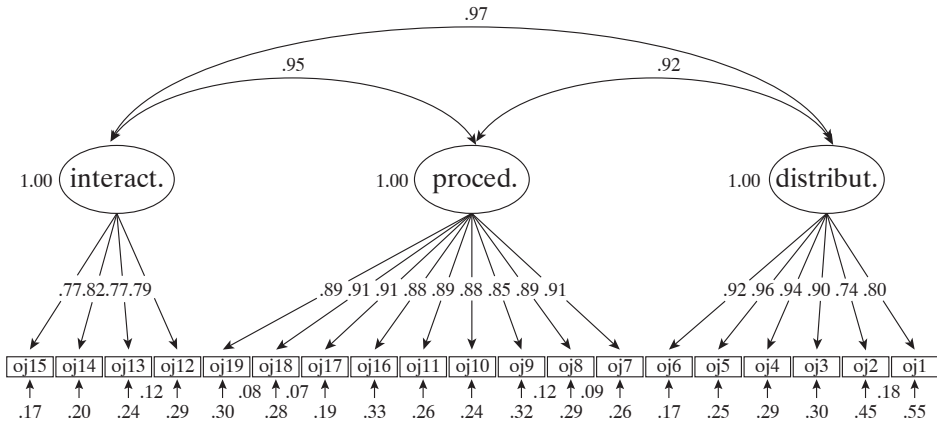


Figure 2. Confirmatory factor analysis diagram model regarding the organizational justice scale

Data Collection

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

Data Analysis

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

Findings

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

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

Table 1

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Table 2

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

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

*p<.05

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Table 3

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

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

N=476

*p<.(01)

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

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

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

Table 4

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

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

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

Result, Discussion and Recommendations

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Recommendations

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

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

Giriş

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Yöntem

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

Araştırmanın Modeli

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

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

Evren ve Örneklem

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

Veri Toplama Araçları

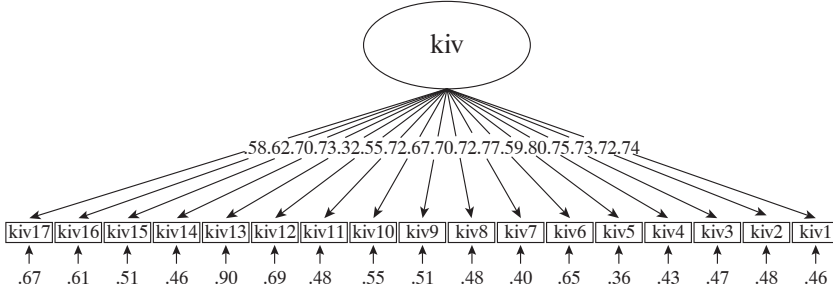
Öğretmenlerin kendini işe verme düzeylerini belirlemek için “Kendini İşe Verme Ölçeği”, örgütsel adalet algılarını belirlemek için ise “Örgütsel Adalet Ölçeği” kullanılmıştır.

Kendini İşe Verme Ölçeği

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

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

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

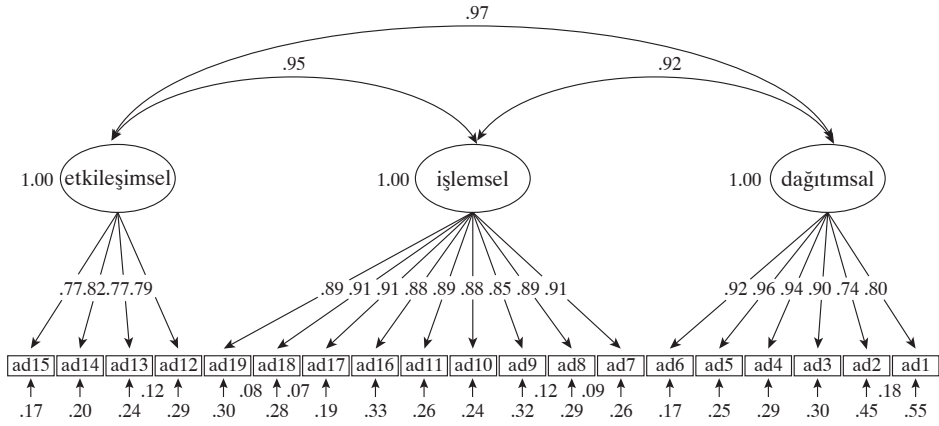


Şekil 1. Kendini işe verme ölçeğine ait doğrulayıcı faktör analizi model grafiği

Örgütsel Adalet Ölçeği

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

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



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

Verilerin Toplanması

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

Verilerin Analizi

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

Bulgular

Çalışmanın bu kısmında araştırmanın alt problemlerine yönelik bulgular ele alınmıştır.

Öğretmenlerin Kendini İŖe Verme ve Örgütsel Adalet Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular

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

Tablo 1

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

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

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

Öğretmenlerin Kendini İŖe Verme Düzeylerinin Demografik Özelliklere Göre Analizine İlişkin Bulgular

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

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

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

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

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

Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algılarının Bazı Demografik Özelliklere Göre Analizine İlişkin Bulgular

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

Tablo 2

Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algılarının Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşma Durumları

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

*p<.05

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tablo 3

Öğretmenlerin Kendini İŖe Verme Düzeyleri ile Örgütsel Adalet Algıları Arasındaki İliŖki

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

N=476

*p<.01)

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

Örgütsel Adaletin Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Kendini İŖe Verme Düzeylerini Yordamasına İliŖkin Bulgular

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

Tablo 4

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

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

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

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2007; Uğurlu, 2009) öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının branş değışkeni yönünden farklılaşmadığı ortaya konulmuştur.

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

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

Araştırmada dağıtımsal, işlemsel ve etkileşimsel adalet değışkenlerinin birlikte, öğretmenlerin kendini işe verme puanları ile düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki verdiği ortaya konulmuştur. Örgütsel adaletin bu üç alt boyutunun, öğretmenlerin kendini işe vermelerindeki toplam varyansın yaklaşık %18'ini açıkladığı ortaya çıkmıştır. Sadece dağıtımsal adaletin kendini işe verme üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu, işlemsel ve etkileşimsel adalet algılarının ise kendini işe vermenin anlamlı bir yordayıcısı olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Akşit-Aşık (2016) otel çalışanlarını konu edindiği araştırmasında dağıtımsal adaletin yanı sıra işlemsel ve etkileşimsel adaletin de kendini işe vermeyi anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşmıştır. Aydın (2015) ise araştırmasında okullarda adil

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

Öneriler

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

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

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

References/Kaynaklar

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

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

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

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

- Koç, M. (2013). *İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile şiddete bakış açıları (Şehitkamil örneği)* (Yüksek lisans tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep, Türkiye.
- Köse, A. (2015). *İşe angaje olma ile örgütsel destek algısı ve örgüt iklimi arasındaki ilişki (Kahramanmaraş ili örneği)* (Doktora tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş, Türkiye.
- Köse, A. (2016a). The relationship between work engagement behavior and perceived organizational support and organizational climate. *Journal of Education and Practice*, 7(27), 42-52.
- Köse, A. (2016b). The impact of demographic features on teachers' work engagement. *Turkish Journal of Education*, 5(4), 255-264. doi: 10.19128/turje.267924
- Lehtinen, T. A. (2013). *Quality of working life and engagement in an evolving hospitality subsector: the case of hostels* (Master thesis). Instituto Universitario de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Lockwood, N.R. (2007). Leveraging employee engagement for competitive advantage: HR's strategic role. *HR Magazine*, 52(3), Special section, 1-11.
- Maraça, A. (2017). *The relationship between perceived stress and work engagement: An empirical study* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Maslach, C., Schaufeli, W., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422.
- Meydan, C. H., Basım, H. N., & Çetin, F. (2011). Örgütsel adalet algısı ve örgütsel bağlılığının tükenmişlik üzerine etkisi: Türk kamu sektöründe bir araştırma. *Bilgi*, (57), 175-200.
- Mueller, C., & Wynn, T. (2000). The degree to which justice is valued in the workplace. *Social Justice Research*, 13(1), 1-24.
- Mustosmäki, A., Anttila, T., & Oinas, T. (2013). Engaged or not? a comparative study on factors inducing work engagement in call center and service sector work. *Nordic Journal of Working Life Studies*, 3(1), 49-67.
- Niehoff, B.P., & Moorman, R. H. (1993). Justice as a mediator of the relationship between methods of monitoring and organizational citizenship behavior. *Academy of Management Journal*, 36(3), 527-556.
- Öner, Z. H. (2008). *The mediating effect of organizational justice: Moderating roles of sense of coherence and job complexity on the relationship between servant leadership, and work engagement* (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Öncel, L. (2007). *Öğretmenlerin işleriyle bütünleşme düzeylerinin performansları ve iş yerlerinden ayrılma niyetleriyle ilişkisi* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

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

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

Interpretation of Educational Administration in the Context of Dilthey's Hermeneutic Approach

Eğitim Yönetimini Dilthey'in Hermeneutik Yaklaşımı Bağlamında Yorumlamak

Nidan Oyman Bozkurt¹, Erkan Bozkurt²

Abstract

The purpose of this study is to interpret the field of educational administration according to the philosophy of Dilthey, one of the most important representatives of the hermeneutical approach, which deals with the human being in variability, historicity. Educational administration that claims to be a science has internalized positivist approach and its methods. Dilthey has established a methodology for a new science by criticizing this approach for being insufficient in understanding the human being. Hermeneutics is defined as interpretation of knowledge and against the hegemony of scientificity imposed by positivist theory, it is a current thought which emphasizes subjectivity based on human life. Its purpose is not to deny natural sciences, but to reveal the inadequacy of reductionist approach in solving the complex nature of social life and human. In order to enable educational scientists to understand the social phenomena in an effective way, the recognition of all aspects of society will provide more productive results. So this study emphasizes the importance of the hermeneutic approach in providing an understanding that can go beyond the boundaries of natural sciences by developing alternative perspective of understanding ability in educational administration.

Keywords: Educational administration, philosophy of social sciences, hermeneutics, Wilhelm Dilthey

Öz

Bu çalışmanın amacı, hermeneutik yaklaşımın en önemli temsilcilerinden Dilthey'in insanı değişkenliği, tarihselliği içinde ele alan felsefesine göre eğitim yönetimi alanını yorumlamaktır. Eğitim yönetimi kendi içinde bilim olma iddiası taşıyan bir alan olarak pozitivist yaklaşımı ve onun yöntemlerini içselleştirmiştir. Dilthey pozitivist yaklaşımı insanı anlama konusunda yetersiz olduğundan dolayı eleştirerek, yeni bir bilimin metodolojisini kurmak istemiştir. Hermeneutik; yorum bilgisi olarak tanımlanır ve pozitivist kuramın baskın kıldığı bilimsellik hegemonyasına karşı, insan yaşamını temel alan ve öznellik gibi konulara vurgu yapan bir düşünce akımıdır. Amacı, doğa bilimlerini ya da pozitivismi reddetmek yerine, toplumsal yaşamın ve insanın karmaşık doğasını çözümlenmekte indirgemeci bir yaklaşımın yetersizliğini ortaya koymaktır. Eğitim bilimcilerin toplumsal olguları anlama kapasitelerinin etkili bir düzeye gelebilmesinde, içinde yer aldıkları toplumu her yönüyle tanımaları, ortaya koyacakları ürünler açısından verimli sonuçlar sağlayacağı düşünüldüğünden çalışma, hermeneutik yaklaşımın özellikle eğitim yönetimi alanındaki anlama yeteneğinin alternatif perspektiflerle geliştirilerek doğa bilimlerinin sınırlarının ötesine geçebilen bir anlayış kazandırmadaki önemini vurgulamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim yönetimi, sosyal bilimler felsefesi, hermeneutik, Wilhelm Dilthey

Received: 19.07.2018 / Revision received: 30.07.2018 / Second revision received: 25.08.2018 / Approved: 14.09.2018

¹Research Assist. Dr., Uşak University, Uşak-Turkey, nidan.oyman@usak.edu.tr,

²Research Assist. Dr., Uşak University, Uşak-Turkey, erkan.bozkurt@usak.edu.tr

Atf için/Please cite as:

Oyman Bozkurt, N., & Bozkurt, E. (2018). Interpretation of educational administration in the context of Dilthey's hermeneutic approach. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(3), 529-552. doi: 10.14527/kuey.2018.013

Introduction

Discussions about whether educational administration is a branch of science or a profession or an occupational field are still not clear today. It is thought that since science should be defined with the main concepts of positivism such as objectivity, completeness, validation, scientific method, natural laws, factual base, the field that claims to be a branch of science should fulfil these criteria. Educational administration also claims to be scientific by itself and at every occasion it appears as a field trying to exhibit a structure that conforms to the scientific criteria. Therefore, as in other scientific disciplines, in order to be scientific it is seen that educational administration internalizes the positivist approach and methods of the natural sciences which are the bases of this approach.

Actually at the root of these discussions lies the discussion of whether the education itself is a science or not. Debates about whether education is a science or a profession continues to be relevant by revealing such functions as the basic principles, rules and laws of education on the one hand, and transforming these into practice on the other hand (Özdemir, 2011). There are also those who argue that the use of data and methods of other sciences, the close relations with other disciplines and the use of their practices are sufficient for the education to be considered as a branch of science, and on the contrary, there are those who argue that the scope of education as a branch of science is uncertain and no empirical research can be made in this field. Therefore, the opinions which suggest that education can be considered as literary studies without a scientific basis have brought educational researchers face-to-face. Apart from this axis of education, it is stated that education should be an autonomous structure separated from other sciences in order to be a science and find certain acceptable methods to support its propositions (Laska, 1973; Walton, 1964). In this context, it is stated that the discussion of whether education is a science or not is an ontological problem; in other words, it is mentioned that educational sciences are struggling to exist as a science (Yüksel, 2012).

It is seen that the educational administration involved in educational sciences is also affected by these discussions. The field of education administration has been under the influence of liberal policies that have become widespread in the world, as well as the transformation of educational institutions into public service areas and the introduction of centralized, bureaucratic domination in the modernization process. In this respect, the field of educational administration has been seen as a sub-field of public administration and business management. While educational administration is structured as a public service field on the one hand, it is rearranged with business practices such as efficiency, result orientation, accountability, total quality management on the other hand (Özdemir,

2011). From this point of view, there are two main approaches to educational administration. First of all, it is suggested that management principles can be valid in every organization due to the fact that management is accepted as a universal field of study and that being scientific can be ensured in the context of standardization. On the other hand, it is suggested that educational administration has its own variances and characteristics, so it cannot be generalized and should be evaluated within its own context (Bush, 1999).

According to the first approach, educational administration, which has been influenced by the modernist/rationalist approach in which positivism and empiricism were influential in the 1940s, was based on an understanding of knowledge that is free of values and within the scope of researches that have adopted a process of reliable, cumulative and generalizable knowledge production. This process, which is known as the “scientific period” in the field of educational administration, is also known as a period in which theories are at the forefront and the implementation dimension is neglected (Balci, 2008). However, these positivist approaches which are called as the “theory movement” dominated the field in the 1950s, were criticized on the grounds that they were not sufficient to understand and explain the educational administration practices by questioning them on methodological and ethical aspects, especially ontological and epistemological in the 1970s (Bates, 1980; Culbertson, 1981; Greenfield & Ribbins, 1993:164; Rizvi, 1994). By the 1980s - as in other fields - in the field of educational administration grand theories that claim to explain everything were abandoned (Rowan, 1995); phenomenology, critical theory, hermeneutics and feminist approaches have been influential on educational research (Boyd, 1992). Although different approaches are effective in the field, it can be said that these approaches are discussed and interpreted from a positivist perspective, that the field of educational administration still cannot exist as an autonomous discipline today and that cannot fully escape the effect of positivist movement in the name of science.

The aim of this study is to interpret the educational administration according to the views of Wilhelm Dilthey, who is one of the most important representatives of the hermeneutical approach which is recently effective in educational research. We believe that Dilthey's philosophy, which deals with human variability and historicity, will present a new perspective to the field of educational administration in understanding human life (dominated by the positivist movement). Hence, it will be scrutinized in the context of Dilthey's hermeneutical approach, where the educational administration lies in the axis of considering human as a historical subject in order to miss the real understanding of human beings on the one hand, and leaving aside the strict determinism of being scientific on the other hand.

Hermeneutic Approach in Wilhelm Dilthey

In the last century, within in the philosophy of social sciences, it is possible to mention about the effect of two basic tendencies which on the one hand develops a social science by organizing these activities according to natural sciences in or-

der to validate social information activities as a science, which on the other hand, reveals “spiritual science” (*Geisteswissenschaft*) as another science, based on the fact that it cannot be structured according to natural sciences. The first tendency which we can call the positivist philosophy of science is transferring the concepts of natural sciences and the phenomenological perspective to the social sciences with the principle of “the unity of science”. In this approach, both natural sciences and social sciences are established based on natural science. On the other hand, in the second tendency which we can call the historicist philosophy of science, there are fundamentally two separate sciences instead of two types of science which are based on natural sciences. According to the historicist philosophy of science, “social reality is a reality that is human-specific, a field that is formed by a *relationship of purpose-action* that is not found in nature, a field where the human itself takes part, a spiritual world” (Özlem, 2008: 58).

The most powerful attempt to determine the basic characteristics of the spiritual sciences was made by W. Dilthey (1833-1911) (Özlem, 2008). Dilthey, who is considered to be one of the most important intellectuals of 19th century philosophy, is especially remembered for his contribution to philosophy of life, philosophy of history and hermeneutics. As he created his own thinking, Dilthey was influenced by German idealism, especially Hegel, and the historical approach of the German History School and Heidegger, Gadamer, Habermas, and the members of the Frankfurt School were interested in his philosophy (Topakkaya, 2016). The first main product of Dilthey’s initiative is *Introduction to Spiritual Sciences* which was published in 1883. Dilthey criticizes the positivist philosophy of science for bringing forth the mind as the creator of the natural sciences in explaining the reality by defining human as a rational entity and thus for reducing the human world to nature. According to Dilthey, positivism was insufficient to understand the human being and missed the unstable context in which the human was involved. Dilthey’s critiques have led him to establish the methodological basis of a new science that transcends the boundaries of natural science. Expressing that human beings should be evaluated as different from the objects in nature, he questioned the methods of the spiritual sciences and the natural sciences and tried to develop a theory of understanding suitable for spiritual sciences (Dilthey, 1999). The main reason why the methods of natural sciences should not be applied to spiritual sciences is shown by the fact that in the spiritual sciences both the subject and the object are the human and that the human is unable to get out of itself (Acar Valeene, 2012).

Thus spiritual sciences refers to a classification that deals with the activities of the human itself. According to Dilthey, unlike the natural sciences that deal with the recurrent events in nature only by observation, spiritual sciences examine a temporal world where every event is unique and the investigation of the spiritual sciences is actually a historical investigation. The spatial and temporal dimensions of the world of life that move with history create interpersonal interaction, and these interactions are different from the interactions in nature (Dilthey, 1985). Dilthey states that all sciences are “experimental science”; however, he empha-

sizes that there is not an experiment that applies to every science, but that every science has an experiment suitable for its own object. The experiments performed in the natural sciences by sensory means are intrinsic in the spiritual sciences; that is, they are a state of life. While natural sciences deal with natural objects and the relations between them in the context of similarities, spiritual sciences, whose subject matter is cultural, intellectual, artistic, free and purposive, treats man and his actions in terms of uniqueness however holistically (Adugit, 2005).

According to Dilthey, the main study field of the spiritual sciences is life itself. The most important building block of individual design and knowledge about reality is the unity of personal life, the outside world, and other individuals, the lives of other individuals in time and the mutual influences of these lives. The main issue to be addressed in this context is the question of what the belief in the reality of the outside world is based on and its legitimacy. From this point of view, the outside world remains a phenomenon. On the other hand, the individuals who want, feel, aim are completely personal; and as such, it is more precise than the reality of the external world independent of the individual. Dilthey finds the reason for this existence to belong to a *lived* reality rather than a designed reality (Dilthey, 1999).

While natural processes are determined according to the principle of causality, those in the world of life are determined by life experiences. Because Dilthey argues that independent individual actions cannot be explained by placing under a law or principle (İsbir, 2011). For instance, the scientific understanding that is important for observing empirical phenomena in history, only tells how much crime will be committed in the future and how many suicide cases will occur. According to Dilthey, this shows the extent of our knowledge concerning the laws. These are just phenomena that characterize certain events. These phenomena that appear to be qualitative, in fact prevent the emergence of the underlying causes of events because they describe events that are different from each other but seem to be same by placing them under the same law. In this respect, the knowledge of such science cannot go beyond numerical data and descriptive expressions. Dilthey sees reality here not as a crime or suicide as a fact, but as one of those experiences that is lived by an individual (İsbir, 2011).

Dilthey states that life and human beings that are part of it can only be conceived from a point of view within life. The reduction of human into a piece that does not reflect its integrity, and its incomplete evaluation, which is different from what it actually is, is the main reason of his criticism directed to positivism. Despite these criticisms, Dilthey does not despise nor glorify the mind. As we have already mentioned, what he is trying to do is to deny designing of spiritual sciences as the natural sciences and using the methods of these sciences (Acar Valeene, 2012). According to him, the spiritual phenomena that have allowed the realization of the spiritual sciences have developed historically within humanity. In this context, the spiritual world is described as an inner reality that is understood in contrast to being an external reality which is about human, history and society and which is desired to be dominated (Dilthey, 1999).

In order to verify all knowledge of law in natural sciences through numerical expressions given in experiments and rules, Dilthey argues that every abstract principle in the spiritual sciences is confirmed by its relation to spiritual life as it is given in experience and understanding and also states that the individual has the opportunity to *understand* the inner experience of another person that is not possible in natural sciences (Dilthey, 1999). This situation occurs when there is similarity between the individual's mind experiences and the other person, and it presents the possibility of finding the deepest points of an individual's own personal experience in another individual. At this point, Dilthey's central concept is not an explanation based on perception but understanding. This extends from understanding the sounds of a baby to Shakespeare's Hamlet or to understanding Kant's *Critique of Pure Reason* (Palmer, 2008). The basis of social life is to understand and to be understood. Everything that the eye sees is to be understood in a sense. As with every object, every name has a meaning and life is based on activity of understanding (Taşdelen, 2008).

According to Dilthey, in order to understand human beings, it is necessary to comprehend that human being is a historical and social being (Gadamer, 2003: 178). The purpose of the spiritual sciences is not to know and to dominate, but to understand historical and social reality as a unity. Because of the uniqueness of each reality, generalizations are not made and this feature of historical events prevents causal explanations. In order to understand the spiritual sciences, there is a need for a historical perspective that exceeds the natural science perspective (Acar Valeene, 2012). Dilthey considers the concept of understanding as important because it constitutes the source of all the basic information that people have and it cannot replace the meaning of any concept (Acar Valeene, 2012). An environment where understanding is best realized is defined as moments of creation with valuable creation and different explanations (Palmer, 2008).

In short, according to Dilthey, understanding is the most basic form of existence. In this respect, hermeneutics in Dilthey forms the methodological structure of the spiritual sciences (Topakkaya, 2007). Hermeneutics is an intellectual trend defined as "interpretive knowledge" which is based on human life against the hegemony of scientific mind and being scientific and which emphasizes on issues such as meaning, understanding, interpretation and subjectivity (Kerdesman, 2014). Hermeneutics, besides the systematic interpretation of written documents, also has a binding feature between the philosophy and spiritual sciences. In Hermeneutics, it is aimed to understand not only statements but also the human world and it is emphasized that the concept of understanding should be realized in a historical perspective (Acar Valeene, 2012). Hermeneutics has its own area, boundary and way of knowing, i.e. it has an ontological and epistemological basis (Taşdelen, 2008).

As mentioned, Dilthey has developed hermeneutics by claiming that the natural sciences and spiritual sciences are different in terms of their objects and that the spiritual sciences cannot be structured by taking natural sciences as a

model. Nevertheless, Dilthey has been criticized for using the notion of method and objectivity associated with natural sciences in spiritual sciences (Adugit, 2005). In here, the criticism directed to Dilthey is to offer a new method for the spiritual sciences by adhering to the idea of method and by not giving up the idea of objectivity, although he claims that spiritual sciences cannot be modeled on the natural sciences. According to the hermeneutists who came after Dilthey, this situation is that Dilthey has moved away from the aim of reconstructing the spiritual sciences with solid foundations (Adugit, 2005).

Interpreting Educational Administration in the Context of Dilthey's Hermeneutics

The quality of knowledge produced in the field of educational administration in Turkey is often a controversial subject (Aslanargun, 2007; Aydın, Yılmaz & Altinkurt, 2013; Balcı, 2008; 2011; Beycioğlu & Dönmez, 2006; Gedikoğlu, 1997; Özdemir, 2011; 2017). Therefore, the knowledge produced in the field, the methods and strategies used to obtain this knowledge, the quality of the academicians who constitute the field, are important issues to be considered (Turan et al., 2016). When the traditional public administration approach started to influence educational administration practices in 1950s, education administration has started to see public service area as an object of examination for itself (Özdemir, 2011). The theory movement, which emerged in this period and aimed at reflecting the positivist approach in the field of educational administration, has an important place in the scientification of the field.

The early thinkers of the educational administration have taken the basic principles of Frederick W. Taylor's school of scientific management to the field and perceived the education system and school as a functioning mechanism like a factory. Since the educational processes are tried to be explained in the terminology of business and economy, original terminology could not be produced in the field, and this situation has led to a problem of autonomy in the field of educational administration. Since in the early years of the republic, educational administrators in Turkey are at the same time the officials who are obliged to fulfill the state policies related to education, educational administration have been prevented to be an area of expertise with specific competences and qualifications (Smith, 2017).

Basic views on the philosophy of science can be listed under the headings of positivism, anti-positivism, hermeneutics and postmodernism. With respect to educational sciences, it is important to have an idea about these approaches, especially in the context of the different views it is important to discuss the boundaries, content and methodology of the field of educational administration. For society and the individual which is the object of the social sciences, understanding has precedence in Dilthey. This should also be applicable to educational sciences. It is necessary to understand the social issues – that positivist natural

sciences cannot treat as experimental material – with the experiences, cultures, traditions and historical background of individuals (Kırmızıoğlu, 2017).

Today, the discipline of education in Turkey, and the field of educational administration in particular, rather than to be included in spiritual sciences continue to exist under the dominance of a positivist tendency with the attempt of being scientific. Most of the studies in the field of education are standardized in the light of certain statistical data and validations that positivist science anticipates and they emerge as productions that does not go beyond the statement of the present situation and that ignores the underlying causes, human actions and inner experiences that construct these phenomena. In the field of educational administration, as Dilthey also stated, while descriptive studies aiming to reach generalizations based on certain numerical statistics, are put under the same law despite being realized in different temporal and spatial dimensions, it can be said that these studies, instead of aiming at revealing and discussing the causes of education, could not go beyond certain numerical ratios and descriptive expressions, and could not provide more than individual benefit.

One of the most important issues in the recent period has been the alienation of the educational scientists from the society they live in and the work they do. The idea that forms the basis of these discussions is the exclusion of the individual as a subject from the society and its placement in an objective position. However, the studies which are in search for a claim of external reality in order to be scientific, instead of being inherent to the society are disconnected from it. In terms of the field of educational administration, this situation expressed by Dilthey arises from the fact that human is seen as a passive object of the management models of the business and public administration disciplines by being detached from the reality of being a creator and active subject of these models. Also, the formation of the knowledge base of the field by management science and organizational theory is interpreted as an indicator of an epistemic problem in the field (Özdemir, 2017).

Publications, symposia, panel discussions, workshops and congresses made in the educational administration field in Turkey, are not places where different ideas are produced and discussed but where the studies carried out in accordance with the standards set by the positivist paradigm are presented; the differences were considered as activities to be excluded from being scientific within the limits of validity, reliability and generalizability measures of method selection under the hegemony of rigid determinism and it can be stated that such activities are carried out for academic achievement and individual interests rather than social purposes. It is stated that postgraduate theses, articles, papers presented in congresses and other studies in the field are gathered under a narrow theme and they are concentrated on certain topics, that the epistemological, ontological and methodological problems of the field are ignored, that the majority of the studies are quantitative studies and that while the most questionnaire/scale is preferred as the data collection tool in these studies, the basic descriptive statistical met-

hods are used predominantly. (Aydın & Uysal, 2014; Aypay et al., 2010; Balcı & Apaydın, 2009; Baş & Özturan Sağırılı, 2017, Turan et al., 2016). In quantitative studies, due to the difficulties in reaching the educational administrator universe, serious problems are mentioned about the sufficiency of representing the universe of the studies in which the students and teachers are included in the sample (Turan et al., 2014). As Balcı (1993) stated, studies in educational sciences are in the form of repetition of pre-made researches on different universe and sample rather than focusing on new and original subjects, and it is thought that such studies will not contribute to the field. It is also pointed out that survey and relational models are frequently used as research models. Preferring mostly quantitative methods in researches is the result of the assumption of the scientific criteria for natural sciences, such as stating the research results with statistical values and making generalizations. At the same time, it is stated that the prevalent belief that the historical and familiar research tradition is not abandoned, and that the numerical data is more reliable and valid, is still dominant (Aydın & Uysal, 2014).

While the fact that the observation as a method of data collection in educational administration research is not preferred because of the necessity of the researcher to be included in the application is interpreted as the reflection of the problem between the theory and practice in the field to the problem of method, it is stated that the methods which do not need to be in the application or in the field in a short time, are preferred more easily (Turan et al., 2016). Another issue that has been criticized is scale translation and adaptation studies. In order to be scientific, a sense of objectivity is created with the idea that the knowledge that Western societies produce in the context of their own specific conditions can be considered as valid for the societies that are transferred and adapted and such studies are perceived as scientific. With the increase of scale adaptation studies and their repetition on different groups, scales, which are actually tools, have become goals (Turan et al., 2016; Turan & Şişman, 2013). In this respect, it can be said that due to the method that is used this knowledge which is claimed to be scientific, is the biggest obstacle for the societies to establish their own worlds of meaning.

It is stated that in Turkey, by ignoring knowledge generation approach which is based on meaning, especially in the field of educational sciences, technology and market-oriented management concepts and theories are conveyed in a positivist manner, and that the structural-functionalist paradigm and system approach constitute an ideological hegemony in educational administration researches (Turan et al., 2016; Turan & Şişman, 2013). This situation does not overlap with the hermeneutical approach on which Dilthey bases on understanding. Educational administration practices are taken into account in a one-dimensional positivist paradigm by considering from determinist, reductionist and mechanical perspective. Today, the use of basic principles of positivism in educational administration research is the result of a strong belief that it makes the knowledge produced legitimate and scientific (Özdemir, 2017).

Regarding the field of educational administration, it is observed that qualitative research methods and theoretical studies are more involved especially in international literature and reputable journals. Therefore, it can be said that the fields of education and social sciences are increasingly being managed with hermeneutic approach. This situation displays a parallel course in the researches made in the recent years in Turkey. But it can be said that the hermeneutical approach started to be managed in the educational studies in Turkey, because of the impact of its international popularity. Therefore, the point that should be emphasized here is that, instead of aiming to explore and understand the human actions and social phenomena around a method that makes it possible to understand within one's own historicity, why the researchers are directed at behaviors that legitimize the method of fetishism on the basis of popularity. It is known that the field of educational administration is closer to the positivist paradigm in order to be scientific. In this respect, scientific criteria such as validity, reliability and generalizability etc. of the positivist paradigm can be said to be applied in qualitative research.

What the hermeneutic approach opposes in educational sciences and educational administration, as in every social science, is the search of universal and valid knowledge. For this reason, it is important to examine the history, culture and values of a society, to understand the human actions and to be embedded in the society in which the knowledge produced is shaped by the existence of an approach that does not try to reach the upper narratives and does not claim the validity of their discourse everywhere. Therefore, examining the history, culture and values of a society with an existence of an approach that does not try to reach the meta-narratives and that does not claim to be valid everywhere is important to better understand human actions and to make the knowledge produced to be embedded in the society that it is shaped. Therefore, the historical transformations that the society has undergone should be included in the developmental processes of educational sciences. Because, it is not possible for people, who are the main fields of study of education, to act rationally based on a one-way psychological motive and to exhibit their behavior as a standard. In different societies, besides individual interests, different behavioral patterns will emerge due to different psychological incentives and social structures throughout the historical process. In this context, whether in the social sciences or educational sciences, as the object of research is society, besides the impossibility of universal and objective knowledge, a reality independent of the historical transformations of societies is not possible. The knowledge to be produced by societies with different cultures and values in different geographies and who have undergone different historical processes will not be valid for other societies most of the time.

According to the quality of the knowledge produced in the field of educational administration in Turkey, its ability to find solutions to social problems, and its ability to guide practitioners of educational policies, educational administration field is required to construct its own authentic identity with a historical and cultural understanding in the context of the conditions and characteristics of the

society in which it belongs. Perhaps, as Dilthey anticipates, what needs to be done in the context of education is a historical period analysis.

As a principle of Dilthey's hermeneutics, it is necessary to distinguish between sciences (spiritual sciences) that examine people and sciences (natural sciences, etc.) that examine other objects. Because different from other objects, people are conscious, they exhibit behaviors in line with their individual goals and interests (Kırmızıoğlu, 2017). Therefore, educational administration should clearly determine the boundaries with the disciplines that model the natural sciences. Beyond explaining the current situation, the aim of educational sciences and in particular the educational administration should consider the field according to the historical processes, cultural components and value judgments.

Conclusion

Philosophy of science discussions on educational sciences and educational administration are expected to be continued in the future. Actually, instead of rejecting natural sciences or positivism, the aim of these discussions is to reveal the inadequacy of a reductionist approach to resolve the complex nature of social life and human life as an active subject of social life. In order to achieve an effective level of social phenomena, being open to differences and recognizing all aspects of the society in which they are involved, educational scientists will provide more fruitful results in terms of the products they will put forward. This study, in a sense, emerged as a desire of looking beyond the boundaries drawn by natural sciences. Therefore, in order to increase the quality of education, giving importance to individual and social differences, understanding and interpreting these differences should be accepted as a mandatory criterion for the success of every society in education. In this context, the hermeneutic approach aims to develop the ability of educational researchers to observe and understand different perspectives, and to provide an understanding that can go beyond the boundaries of natural sciences.

However, the use of the perspective of hermeneutics which emphasizes the differences in a unitary manner will be against its own nature (Kırmızıoğlu, 2017). Actually, it is quite possible that the hermeneutics, which considers the purpose of providing alternative perspectives, when emphasized for relativism instead of this purpose, as it criticizes positivism leads to arbitrariness, which leads to political and ideological deviations that completely reject the natural sciences. This situation should be taken into consideration in the studies made in educational administration. It is necessary to center the hermeneutic approach, not as a means of serving knowledge to the social structure, but as a starting point to aim the teaching which presents social and economic forces as a means of analyzing all kinds of structures and the system with a critical attitude (Kale, 1997).

Giriş

Eğitim yönetiminin bir bilim dalı mı yoksa bir meslek veya uğraşı alanı mı olduğu yönündeki tartışmalar günümüzde hala netlik kazanmış değildir. Bilimin nesnellik, tamlık, doğrulama, bilimsel yöntem, doğa yasaları, olgulara dayalı olma gibi pozitivizmin başlıca kavramlarıyla tanımlanması dolayısıyla bilim dalı olma iddiasındaki bir alanın bu ölçütleri sağlaması gerektiği düşünülmektedir. Eğitim yönetimi alanı da kendi içinde bilim olma iddiasını taşıyan ve her fırsatta bilimsellik ölçütlerine uygun bir yapı ortaya koymaya çalışan bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla diğer bilim dallarında olduğu gibi eğitim yönetiminin de bilimselleşme adına pozitivist yaklaşımı ve bu yaklaşımın da temeli olan doğa bilimlerinin yöntemlerini içselleştirdiği görülmektedir.

Aslında bu tartışmaların kökeninde eğitimin kendisinin bir bilim olup olmadığı tartışması yatmaktadır. Eğitimin bir yandan temel ilkeler, kurallar ve yasaları ortaya çıkarmak, diğer yandan bunları uygulamaya dönüştürmek gibi işlevlerinden söz edilerek eğitimin bir bilim ya da meslek olup olmadığı yönündeki tartışmalar güncelliğini sürdürmektedir (Özdemir, 2011). Ayrıca, başka bilimlerin verilerinin ve yöntemlerinin kullanılmasının, diğer bilim dallarıyla kurulan yakın ilişkiler ve onların uygulamalarından yararlanılmasının, eğitimin bir bilim dalı sayılabilmesi için yeterli olduğu görüşünde olanlarla, bunun aksine eğitimin bir bilim dalı olarak kapsamının belirsiz olduğu ve bu alanda ampirik araştırmaların yapılamayacağını savlayanlar da bulunmaktadır. Bundan dolayı eğitimin bilimsel bir temel olmaksızın yapılan edebi çalışmalar şeklinde sayılabileceğini ileri süren görüşler, eğitim araştırmacılarını karşı karşıya getirmiştir. Bu tartışma ekseninin dışında eğitimin bir bilim olması için diğer bilimlerden ayrılarak özerk bir yapıya kavuşması, kendi önermelerini destekleyen kabul edilebilir belirli yöntemler bulması gerektiği de belirtilmektedir (Laska, 1973; Walton, 1964). Bu bağlamda eğitimin bir bilim olup olmadığı tartışmalarıyla ontolojik bir sorundan, diğer bir ifadeyle, “eğitim bilimleri”nin bir bilim olarak *var olma* mücadelesinde olduğundan söz edilmektedir (Yüksel, 2012).

Eğitim bilimlerinin içinde yer alan eğitim yönetiminin de bu tartışmalardan etkilendiği görülmektedir. Eğitim yönetimi alanı, modernleşme sürecinde eğitim kurumlarının kamusal hizmet alanlarına dönüşmesi ve merkeziyetçi, bürokratik bir tahakküme girmesinin yanı sıra dünyada yaygınlaşan liberal politikaların etkisi altında kalmıştır. Bu doğrultuda, eğitim yönetimi alanı, kamu yönetimi ve işletme yönetimi alanlarının bir alt alanı olarak görülmüştür. Eğitim yönetimi bir yandan kamusal bir hizmet alanı olarak yapılandırılırken, diğer taraftan verimlilik, sonuca odaklılık, hesap verebilirlik, toplam kalite yönetimi gibi işletme uygulamalarıyla yeniden düzenlenmektedir (Özdemir, 2011). Bu noktadan hareketle eğitim yönetimine ilişkin iki temel yaklaşım bulunmaktadır. İlk olarak, yönetimin

evrensel bir çalışma alanı olarak kabul edilmesinden dolayı yönetim ilkelerinin her örgütte geçerli olabileceği ve standartlaşma bağlamında bilimselliğin sağlanabileceği öne sürülmektedir. Diğer yandan, eğitim yönetiminin kendine özgü farklılıkları ve özellikleri olduğu, dolayısıyla genellenemeyeceği ve kendi bağlamı içerisinde değerlendirilmesi gerektiği öne sürülmektedir (Bush, 1999).

İlk yaklaşıma göre özellikle 1940'lı yıllarda pozitivism ve ampirizmin etkili olduğu modernist/rasyonalist yaklaşımın etkisine giren eğitim yönetimi, güvenilir, birikimli ve genellenebilir bir bilgi üretimi sürecini benimseyen araştırmalar kapsamında, değerlerden arınmış ve kesinlik gösteren bir bilgi anlayışını temel almıştır. Eğitim yönetimi alanında “bilimsel dönem” olarak bilinen bu süreç, aynı zamanda teorilerin ön planda olduğu ve uygulama boyutunun ihmal edildiği bir dönem olarak tanımlanmaktadır (Balci, 2008). Ancak 1950'li yıllarda “teori hareketi” olarak adlandırılan alana hâkim olan bu pozitivist yaklaşımlar, 1970'li yıllarda başta ontolojik ve epistemolojik olmak üzere metodolojik ve etik açılarından sorgulanarak, eğitim yönetimi pratiklerini anlama ve açıklamada yeterli olmadıkları gerekçesiyle eleştirilmiştir (Bates, 1980; Culbertson, 1981; Greenfield ve Ribbins, 1993; Rizvi, 1994). 1980'lere gelindiğinde – diğer alanlarda olduğu gibi – eğitim yönetimi alanında her şeyi açıklama iddiasındaki büyük teoriler terk edilmiş (Rowan, 1995); fenomenoloji, eleştirel kuram, hermeneutik ve feminist yaklaşımlar eğitim araştırmaları üzerinde etkili olmuştur (Boyd, 1992). Her ne kadar farklı yaklaşımlar alanda etkin olsa da, bu yaklaşımların, pozitivist bir bakış açısıyla ele alındığı ve yorumlandığı, eğitim yönetimi alanının günümüzde hala özerk bir disiplin olarak var olamadığı ve bilimleşme adına pozitivist akımın etkisinden tam olarak kurtulamadığı söylenebilir.

Bu çalışmanın amacı, eğitim araştırmalarında son dönemde etkili olan hermeneutik yaklaşımın en önemli temsilcilerinden biri olan Wilhelm Dilthey'in görüşlerine göre eğitim yönetimini yorumlamaktır. Dilthey'in insanı değişkenliği ve tarihselliği içinde ele alan felsefesinin, insan yaşamını anlamada (pozitivist akımın tahakkümündeki) eğitim yönetimi alanı için yeni bir bakış açısı sunacağını düşünüyoruz. Dolayısıyla bir bilim olma adına gerçek anlamda insanı anlamayı ıskalama, diğer taraftan bilimselliğin katı belirlenimciliğini bir yana bırakarak insanı tarihsel bir özne olarak ele alma ekseninde eğitim yönetiminin nerede durduğu, Dilthey'in hermeneutik yaklaşımı bağlamında irdelenecektir.

Wilhelm Dilthey'da Hermeneutik Yaklaşım

Son yüzyılda, sosyal bilimler felsefesi içerisinde, bir yandan toplumsal bilgi etkinliklerini bir bilim olarak geçerli kılmak amacıyla, bu etkinlikleri doğa bilimlerine göre düzenleyerek bir “sosyal bilim” geliştiren; diğer yandan toplumu ele alan ve özünde insanın olduğu bir etkinliğin doğa bilimlerine göre yapılandırılmayacağından yola çıkarak, başka bir bilim olarak “tin bilimi”ni (*Geisteswissenschaft*) ortaya koyan iki temel eğilimin etkisinden söz edilebilir. Pozitivist bilim felsefesi olarak adlandırabileceğimiz ilk eğilim, “bilimin birliği” ilkesiyle doğa

bilimlerinin kavramlarını ve olgucu bakış açısını sosyal bilimlere aktarmaktadır. Bu yaklaşımda, doğa bilimleri ve sosyal bilimlerin her ikisi de doğa bilimi temel alınarak kurulmaktadır. Diğer yandan, tarihselci bilim felsefesi olarak adlandırabileceğimiz ikinci eğilimde, doğa bilimlerini temel alan iki tür bilim yerine, birbirinden temel olarak ayrı iki bilim bulunmaktadır. Tarihselci bilim felsefesine göre “toplumsal gerçeklik, insana özgü bir gerçeklik, doğada rastlanmayan bir amaç-eylem bağıntısına göre oluşan, insanın kendisinin içinde yer aldığı bir alan, bir tinsel dünyadır” (Özlem, 2008: 58).

Tin bilimlerinin temel özelliklerini belirleme konusundaki en güçlü girişim ise, W. Dilthey (1833-1911) tarafından yapılmıştır (Özlem, 2008). 19. yüzyıl felsefesinin en önemli düşünürlerinden biri olarak kabul edilen Dilthey, özellikle yaşam felsefesi, tarih felsefesi ve hermeneutiğe olan katkılarıyla anılmaktadır. Kendi düşünce akımını oluştururken Alman idealizmi, özellikle Hegel, Alman Tarih Okulu’nun tarihçilik anlayışından etkilenmiştir ve Heidegger, Gadamer, Habermas, Frankfurt Okulu düşünürleri de onun felsefesiyle ilgilenmişlerdir (Topakkaya, 2016). Dilthey’in girişiminin ilk büyük ürünü, 1883 yılında yayınladığı *Tin Bilimlerine Giriş* adlı eseridir. Dilthey pozitivist bilim felsefesini, insanı akılsal bir varlık olarak tanımlayarak gerçekliği açıklamada doğa bilimlerinin yaratıcısı olan aklı ön plana çıkardığı ve bu bakımdan insan dünyasını doğaya indirgediği için eleştirir. Dilthey’a göre pozitivism insanı anlama konusunda yetersiz olmuş, insanın içinde bulunduğu akışkan bağlamı gözden kaçırmıştır. Dilthey’in bu eleştirileri, doğa biliminin sınırlarını aşan yeni bir bilimin metodolojik temeli kurmasını sağlamıştır. İnsanın doğadaki nesnelere farklı olarak değerlendirilmesi gerektiğini ifade ederek, tin bilimleri ve doğa bilimlerinin yöntemlerini sorgulamış ve tin bilimlerine uygun bir anlama kuramı geliştirmeye çalışmıştır (Dilthey, 1999). Doğa bilimlerinin yöntemlerinin tin bilimlerine uygulanmaması gerektiğinin temel nedeni ise, tin bilimlerindeki özne ve nesneyi oluşturanın insan olması ve insanın kendisi dışına çıkamaması olarak gösterilir (Acar Valeene, 2012).

Böylece tin bilimleri, insanın kendi etkinliklerini konu edinen bir sınıflandırmaya işaret etmektedir. Dilthey’a göre doğada sürekli tekrarlayan olayları salt gözlemlerle ele alan doğa bilimlerinin aksine tin bilimleri her olayın biricik olduğu zamansal bir dünyayı incelemektedir ve tin bilimlerinin soruşturması aslında bir tarih soruşturmasıdır. Tarihle birlikte hareket eden yaşam dünyasının sahip olduğu uzamsal ve zamansal boyutlar, insanlar arası bir etkileşim yaratmaktadır ve bu etkileşimler doğadaki etkileşimlerden farklıdır (Dilthey, 1985).

Dilthey, tüm bilimlerin “deney bilimi” olduğunu söyler; ancak her bilim için geçerli olan bir deney olmadığını, her bilimin kendi nesnesine uygun bir deneyi olduğunu vurgular. Doğa bilimlerinde duyuşsal yolla gerçekleştirilen deneyler, tin bilimlerinde içseldir; yani bir tür yaşantı durumudur. Doğa bilimleri doğal nesnelere ve onlar arasındaki ilişkileri benzerlikler bağlamında ele alırken, konusu kültürel, düşünsel, sanatsal, özgür ve istence dayalı edimler olan tin bilimleri ise insanı ve edimlerini biriciklik bağlamında ancak bütünsel olarak ele almaktadır (Adugit, 2005).

Dilthey'a göre tin bilimlerinin esas inceleme alanı yaşamın kendisidir. Bireylerin gerçeklik hakkındaki tasarımı ve bilgilerinin en önemli yapı taşı kişisel yaşamın birliği, dış dünya, diğer bireyler, diğer bireylerin zaman içerisindeki yaşamları ve bu yaşamların birbirlerine karşılıklı etkileridir. Bu bağlamda ele alınması gereken asıl mesele, dış dünyanın gerçekliğine duyulan inancın neye dayandığı ve meşruluğu sorunudur. Bu açıdan bakıldığında dış dünya daima ve sadece bir fenomen olarak kalmaktadır. Buna karşılık bireylerin isteyen, hisseden, amaçlayan varlığı tümüyle bireye ait bir şeydir ve bu haliyle bireyden bağımsız dış dünya gerçekliğinden daha kesin bir veridir. Dilthey bunun nedenini, bu varoluşun tasarlanan bir gerçeklikten ziyade *yaşanan* bir gerçekliğe ait olmasında bulur (Dilthey, 1999).

Doğal süreçler nedensellik ilkesine göre belirlenirken, yaşam dünyasındaki-ler yaşam deneyimleriyle belirlenmektedir. Çünkü Dilthey, özgür bireysel eylemlerin bir yasa ya da ilkenin altına konularak açıklanamayacağını savunur (İsbir, 2011). Örneğin, tarihte deneysel olguları gözlemlemek için önem verilen bilimsel anlayış sadece gelecekte ne oranda suç işleneceği, kaç intihar vakası yaşanacağını söylemektedir. Dilthey'a göre bu, yasalara ilişkin bilgimizin boyutunu göstermektedir. Bunlar sadece belli olayları niteleyen fenomenlerdir. Niteleyici gibi görünen bu fenomenler aslında birbirlerinden farklı ancak aynıymış gibi görünen olayları, aynı yasanın altına yerleştirerek betimledikleri için olayların altında yatan nedenlerin ortaya çıkmasına engel olurlar. Bu bakımdan, böylesi bir bilimin bilgisi, sayısal verilerin ve betimleyici ifadelerin ötesine geçemeyecektir. Dilthey burada gerçekliği, bir olgu olarak suç ya da intihar olarak değil, birinin o olayda yaşadığı deneyimler olarak görür (İsbir, 2011).

Dilthey, yaşamın ve onun bir parçası olan insanın ancak yaşamın içinden bir bakış açısıyla kavranabileceğini ifade eder. İnsanın, bütünlüğünü yansıtmayan bir parçaya indirgenmesi ve gerçekte olduğundan farklı ele alınarak eksik değerlendirilmesi pozitivistlere yönelttiği eleştirilerin başlıca nedenidir. Dilthey bu eleştirilerine rağmen, akli ne küçümseyerek ne de yücelterek ele alır. Daha önce belirttiğimiz gibi onun yapmaya çalıştığı şey, tin bilimlerinin doğa bilimleri gibi tasarlanmasına ve bu bilimlerin yöntemlerini kullanmasına karşı çıkmaktır (Acar Valeene, 2012). Tin bilimlerinin gerçekleşmesine imkân sağlayan tinsel olgular ona göre, insanlık içerisinde tarihsel olarak gelişmiştir. Bu bağlamda tinsel dünya, insan, tarih ve toplumu konu alan ve üzerinde hâkimiyet kurulmak istenen dışsal bir gerçeklik olmanın aksine anlamlandırılan içsel bir gerçeklik olarak tasvir edilir (Dilthey, 1999).

Doğa bilimlerinde tüm yasa bilgisinin ancak deneylerde ve kurallarda verili olarak sayısal ifadeler yoluyla doğrulanabilmesine yönelik olarak Dilthey, tin bilimlerinde de her soyut ilkenin, bu ilkenin yaşantı ve anlamada verili olduğu haliyle ruhsal yaşamla ilişkisi aracılığıyla doğrulandığını öne sürmektedir ve aynı zamanda doğa bilimlerinde söz konusu olmayan bir biçimde bireyin diğer bir kişinin içsel deneyimini *anlama* imkânına sahip olduğunu belirtmektedir (Dilthey, 1999). Bu durum bireyin zihin tecrübeleriyle diğer birey arasındaki benzerlik bu-

lunması durumunda gerçekleşmekte ve bireyin kendi kişisel deneyiminin en derin noktalarını diğer bir bireyde bulma imkânını ortaya koymaktadır. Dilthey'in bu noktada merkeze aldığı kavram, algılamaya dayalı bir açıklamadan ziyade anlamadır. Bu bir bebeğin çıkardığı sesleri anlamaktan, Shakespeare'in *Hamlet*'ini ya da Kant'ın *Salt Aklın Eleştirisi*'ni anlamaya kadar uzanmaktadır (Palmer, 2008). Toplumsal yaşantının temeli, anlamak ve anlaşılmasıdır. Gözün gördüğü her şey, bir anlamda anlaşılabilir için vardır. Her nesnenin bir adı olduğu gibi, her adın da bir anlamı vardır ve yaşam anlama etkinliği üzerine kuruludur (Taşdelen, 2008).

Dilthey'a göre insanı anlamak için, insanın tarihsel ve toplumsal bir varlık olduğunu kavramak gerekir (Gadamer, 2003:178). Tin bilimlerinin amacı; bilmek ve egemen olmak değil, tarihsel ve toplumsal gerçekliği bir bütünlük halinde anlamaktır. Her bir gerçekliğin biricikliği nedeniyle genellemelere de gidilmez ve tarihsel olayların bu özelliği nedensel açıklamaların yapılmasını engellemektedir. Tin bilimlerini anlamak için, doğa bilimsel bakış açısını aşan tarihsel bir perspektife ihtiyaç duyulmaktadır (Acar Valeene, 2012). Dilthey anlama kavramını, insanın sahip olduğu tüm temel bilgilerin kaynağını oluşturduğu ve herhangi bir kavramın anlamının yerini alamamasından dolayı önemli kabul eder (Acar Valeene, 2012). Anlamının en iyi gerçekleşeceği ortam ise değerli yaratılar ve farklı açıklamalar ile tartışmaların yaratıldığı anlar olarak tanımlanmaktadır (Palmer, 2008).

Kısacası Dilthey'a göre anlama varoluşun en temel biçimidir. Bu bakımdan Dilthey'da hermeneutik, tin bilimlerinin metodolojik yapısını oluşturur (Topakaya, 2007). Hermeneutik, "yorum bilgisi" olarak tanımlanan, pozitivist kuramın savunduğu bilimsellik ve bilimsel aklın hegemonyasına karşı insan yaşamını temel alan ve anlam, anlama, yorum, öznellik gibi konulara vurgu yapan bir düşünce akımıdır. (Kerdeman, 2014). Hermeneutiğin, yazılı dokümanların sistematik biçimde yorumlanmasının yanı sıra felsefe ve tin bilimleri arasında bağlayıcı bir özelliği de vardır. Hermeneutikte sadece ifadelerin değil, insan dünyasının da anlaşılması amaçlanmakta ve anlama kavramının tarihsel bir perspektifte gerçekleştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Acar Valeene, 2012). Hermeneutiğin kendine özgü alanı, sınırı ve bilme biçimi vardır, yani ontolojik ve epistemolojik bir temele sahiptir (Taşdelen, 2008).

Belirtildiği gibi Dilthey, hermeneutiği, doğa ve tin bilimlerinin nesnelere bakımından farklı olduklarını ve tin bilimlerinin doğa bilimleri model alınarak yapılandırılmayacağını iddia ederek geliştirmiştir. Buna rağmen Dilthey tin bilimlerinde, doğa bilimleriyle özdeşleşen metot ve nesnellik kavramlarını kullandığı için eleştirilmiştir (Adugit, 2005). Burada Dilthey'a yöneltilen eleştiri, onun her ne kadar tin bilimlerinin doğa bilimleri model alınarak kurulamayacağını iddia etse de, metot fikrine bağlı kalarak tin bilimleri için yeni bir metot önermesi ve bilginin nesnellik fikrinden vazgeçmemesidir. Dilthey'dan sonra gelen hermeneutikçilere göre bu durum, Dilthey'ın tin bilimlerini sağlam dayanaklarla yeniden temellendirme amacından uzaklaşmasıdır (Adugit, 2005).

Eğitim Yönetimini Dilthey'in Hermeneutiği Bağlamında Yorumlamak

Türkiye'de eğitim yönetimi alanında üretilen bilginin niteliği sıklıkla üzerinde durulan bir tartışma konusudur (Aslanargun, 2007; Aydın, Yılmaz & Altunkurt, 2013; Balcı, 2008;2011; Beycioğlu & Dönmez, 2006; Gedikoğlu, 1997; Özdemir, 2011;2017). Dolayısıyla alanda üretilen bilgi, bu bilginin elde edilmesinde kullanılan yöntem ve stratejiler, alanı oluşturan akademisyenlerin niteliği, üzerinde düşünülmesi gereken önemli konulardır (Turan vd, 2016). Geleneksel kamu yönetimi anlayışının 1950'li yıllarda eğitim yönetimi pratiklerini etkisi altına almaya başlamasıyla birlikte eğitim yönetimi, kamusal hizmet alanını kendisine bir inceleme nesnesi olarak görmeye başlamıştır (Özdemir, 2011). Yine bu dönemde ortaya çıkan ve pozitivist yaklaşımın eğitim yönetimi alanına yansımaları amaçlayan teori hareketinin, alanın bilimselleşmesinde önemli bir yeri vardır.

Eğitim yönetiminin ilk dönem düşünürleri, Frederick W. Taylor'un bilimsel işletmecilik okulunun temel ilkelerini alana taşıyarak, eğitim sistemi ve okulu fabrika gibi işleyen bir mekanizma olarak algılamışlardır. Eğitimsel süreçler, işletme ve ekonominin terimleriyle açıklanmaya çalışıldığı için alanda özgün bir terminoloji üretilmemiş ve bu durum eğitim yönetimi alanında bir özerkleşme sorununa yol açmıştır. Aynı zamanda Türkiye'de cumhuriyetin ilk yıllarında da eğitim yöneticilerinin devletin eğitimle ilgili politikalarını yerine getirme zorunluluğundaki memurlar olması, eğitim yöneticiliğinin belirli yeterlilikler ve niteliklere sahip bir uzmanlık alanı olmasını engellemiştir (Özdemir, 2017).

Bilim felsefesine ilişkin temel görüşler; pozitivism, anti pozitivism, hermeneutik ve postmodernizm başlıkları altında sıralanabilir. Eğitim bilimleri açısından bu yaklaşımlar hakkında fikir sahibi olmak, özellikle eğitim yönetimi alanının sınırları, içeriği ve metodolojisinin ne olması gerektiğine ilişkin yaklaşımları, ortaya atılan farklı görüşler bağlamında tartışmak önemlidir. Dilthey'da sosyal bilimlerin nesnesi olan toplum ve birey için anlama önceliklidir. Bu durum eğitim bilimleri için de geçerli olmalıdır. Pozitivist doğa bilimlerinin deney malzemesi gibi ele alamayacağı toplumsal konuları, bireylerin yaşantıları, kültürleri, gelenekleri ve tarihsel geçişleri ile anlamak gerekmektedir (Kırmızıoğlu, 2017).

Bugün Türkiye'de eğitim disiplini, özelde ise eğitim yönetimi alanı, insan yaşamını temel alan tin bilimlerinin içerisinde yer almak yerine bilimsel olmak çabasıyla pozitivist bir eğilimin tahakkümü altında varlığını sürdürmektedir. Eğitim alanında yapılan çalışmaların çoğu, belirli istatistiksel veriler ve pozitivist bilimin ön gördüğü doğrulamalar ışığında standardize edilerek mevcut durumun tanımlanmasından öteye geçmeyen olguların altında yatan nedenleri, insan edimlerini ve bu olguları tasarlayan içsel deneyimleri anlamayı göz ardı eden üretimler olarak ortaya çıkmaktadır. İnsan edimlerini ve nedenlerini anlamaya yönelik çalışmalar ise ya bilimsellikleri sorgulanarak göz ardı edilmekte ya da bilimsel sayılabilmek için pozitivistin temel ilkelerini içselleştirmek zorundadır. Eğitim yönetimi alanında belirli ölçeklerle yapılan belirli sayısal istatistiklere dayalı, ge-

nellemelere ulaşmayı amaçlayan betimsel çalışmaların, Dilthey'in da belirttiği gibi, farklı zamansal ve mekânsal boyutlarda gerçekleşmesine rağmen aynı yasa altına yerleştirilerek nitelenmesiyle, bu çalışmaların eğitime ilişkin olguların nedenlerini ortaya çıkarmayı ve tartışmayı amaçlamak yerine belirli sayısal oranlar ve betimleyici ifadelerin dışına çıkamayan çalışmalar olarak kaldığı ve bireysel faydadan fazlasını sağlayamadığı söylenebilir.

Eğitim bilimcilerin içinde yaşadıkları topluma ve yaptıkları işe yabancılaştıkları, son dönemde üzerinde durulan önemli konulardan biridir. Bu tartışmaların temelini oluşturan düşünce, bireyin bir özne olarak toplumdaki dışlanması ve nesnel bir konuma yerleştirilmesidir. Bununla birlikte yapılan çalışmalar, bilimsel olmak adına dışsal bir gerçeklik iddiası peşinde, topluma içkin olmak yerine ondan kopuk olarak gerçekleştirilmektedir. Dilthey'in ifade ettiği bu durum, eğitim yönetimi alanı açısından ele alındığında, özellikle işletme ve kamu yönetimi disiplinlerinin yönetim modellerinin temel alınmasıyla insanın bu modellerin bir yaratıcısı, aktif bir öznesi olma gerçekliğinden koparılarak bu modellerin edilgen bir nesnesi konumunda görülmesi ile ortaya çıkmaktadır. Ayrıca alanın bilgi temelini, yönetim bilimi ve örgüt kuramı tarafından oluşturulması, alanda epistemik bir sorunun göstergesi olarak yorumlanmaktadır (Özdemir, 2017).

Türkiye'de eğitim yönetimi alanında yapılan yayınlar ve gerçekleştirilen sempozyum, panel, çalıştay ve kongrelerin, farklı düşüncelerin üretildiği ve tartışıldığı yerler olmak yerine, pozitivist paradigmanın belirlediği standartlar doğrultusunda gerçekleştirilen çalışmaların sunulduğu; farklılıkların ise, katı belirlenimciliğin hegemonyası altında yöntem seçimi, geçerlik, güvenilirlik ve genellebilirlik ölçütlerinin sınırları çerçevesinde bilimsellikten dışlandığı etkinlikler olarak ele alındığı ve bu tür etkinliklerin toplumsal fayda amaçlı olmak yerine akademik yükselme vb. bireysel çıkarlar amacıyla gerçekleştirildiği belirtilebilir. Alanda yapılan lisansüstü tezler, makaleler, kongrelerde sunulan bildiriler ve diğer çalışmaların dar bir tema altında toplandıkları ve belli konu başlıklarında yoğunlaştıkları, alanın epistemolojik, ontolojik ve metodolojik sorunlarının göz ardı edildiği, çalışmaların büyük çoğunluğunun nicel çalışmalar olduğu ve bu çalışmalarda veri toplama aracı olarak en çok anket/ölçek tercih edilirken, temel betimsel istatistik yöntemlerin ağırlıklı olarak kullanıldığı ifade edilmektedir (Aydın ve Uysal, 2014; Aypay vd., 2010; Balcı ve Apaydın, 2009; Baş ve Özturan Sağır, 2017, Turan vd., 2016). Nicel çalışmalarda ise eğitim yöneticisi evrenine ulaşma zorlukları nedeniyle öğrenci ve öğretmenlerin örnekleme yer aldığı çalışmaların evreni temsil etme yeterliklerinde ciddi problemlere değinilmektedir (Turan vd., 2014). Balcı'nın (1993) da belirttiği gibi eğitim bilimleri alanındaki çalışmalar, yeni ve orijinal konulara yönelmek yerine önceden yapılmış araştırmaların farklı evren ve örneklem üzerinden tekrarı şeklindedir ve bu tarz çalışmalarla alana katkı sağlanamayacağı düşünülmektedir. Ayrıca araştırma modeli olarak sıklıkla tarama ve ilişkisel modellerin kullanıldığına dikkat çekilmektedir. Araştırmalarda en çok nicel yöntemin kullanılması ise araştırma sonuçlarının istatistiksel değerlerle ifade edilmesi ve genellemelere varılması gibi doğa bilimleri için geçerli bilimsellik ölçütlerine ilişkin varsayımın bir sonucudur. Aynı zaman-

da geçmiş ve alışılmış araştırma geleneğinden vazgeçilmediği, sayısal verilerin daha güvenilir ve geçerli olduğuna yönelik yaygın inancın halen baskın olduğu belirtilmektedir (Aydın ve Uysal, 2014).

Eğitim yönetimi araştırmalarında veri toplama yöntemi olarak gözlemin, araştırmacının uygulamanın içinde bulunması gerekliliğinden ötürü tercih edilmemesi, alanda teori ve pratik arasında görülen sorunun yönetime yansması olarak yorumlanırken, kolay yoldan, kısa sürede, uygulamanın içinde ya da sahada bulunmayı gerektirmeyen yöntemlerin daha çok tercih edildiği ifade edilmektedir (Turan vd., 2016). Eleştirilen bir diğer husus ise ölçek çevirme ve uyarlama çalışmalarıdır. Bilimsel olmak adına, özellikle batılı toplumların kendi özgün koşulları bağlamında ürettiği bilginin, aktarılan ve uyarlanan toplumlar için de geçerli sayılabileceği düşüncesiyle bir nesnellik algısı yaratılmakta ve bu tür çalışmalar bilimsel olarak algılanmaktadır. Ölçek uyarlama çalışmalarının artması ve farklı gruplar üzerinde tekrar edilmesiyle aslında araç olan ölçekler, birer amaç haline gelmiştir (Turan vd., 2016; Turan ve Şişman, 2013). Bu bakımdan kullanılan yöntem dolayısıyla bilimsel olduğu öne sürülen bu bilgilerin, toplumların kendi anlam dünyalarını oluşturmalarının önündeki en büyük engel olduğu söylenebilir.

Türkiye’de özellikle eğitim bilimleri alanında anlama dayalı bir bilgi üretme anlayışı göz ardı edilerek, teknik ve piyasacı yönetim kavramlarının ve teorilerinin pozitivist bir anlayışla aktarıldığı, eğitim yönetimi alanındaki araştırmalarda yapısal-işlevselci paradigma ve sistem yaklaşımının ideolojik bir hegemonya oluşturduğu ifade edilmektedir (Turan vd., 2016; Turan ve Şişman, 2013). Bu durum Dilthey’in anlamayı temel aldığı hermeneutik yaklaşımıyla temelde örtüşmemektedir. Eğitim yönetimi pratikleri determinist, indirgemeci ve mekanik bir perspektiften ele alınarak, tek boyutlu pozitivist paradigmaya dahil edilmiştir. Günümüzde hala pozitivistin temel prensiplerini eğitim yönetimi araştırmalarında kullanmak, üretilen bilginin meşru ve bilimsel olmasını sağladığına ilişkin güçlü bir inancın sonucudur (Özdemir, 2017).

Eğitim yönetimi alanına ilişkin olarak özellikle uluslararası alanyazında ve saygın dergilerde nitel araştırma yöntemlerinin ve teorik çalışmaların daha çok yer aldığı görülmektedir. Dolayısıyla, eğitim ve sosyal bilim alanlarının da giderek artan oranda hermeneutik yaklaşımla ele alınmaya başlandığı söylenebilir. Bu durum son yıllarda Türkiye’deki araştırmalar içinde paralel bir seyir göstermektedir. Fakat Türkiye’de hermeneutik yaklaşımın eğitim çalışmalarında ele alınmaya başlanmasının, bu yaklaşımın uluslararası popülerliğinin etkisiyle olduğu söylenebilir. Dolayısıyla burada üzerinde durulması gereken nokta, araştırmacıların, insan edimlerini ve toplumsal olguları, insanın kendi tarihselliği içinde anlamayı mümkün kılan bir yöntem etrafında keşfetmek ve anlamak amacı yerine neden popülerlik temelinde yöntem fetişizmini meşrulaştıran davranışlara yöneldiğidir. Eğitim yönetimi alanının bilimsel olma adına pozitivist paradigmaya daha yakın durduğu bilinmektedir. Bu bakımdan, pozitivist paradigmanın geçerlik, güvenilirlik ve genellenebilirlik vb. bilimsellik ölçütlerinin nitel araştırmalarda da gözetildiği söylenebilir.

Hermeneutik yaklaşımın her sosyal bilimde olduğu gibi eğitim bilimleri ve eğitim yönetiminde de karşı olduğu şey, evrensel ve geçerli tek bilgi arayışıdır. Bu nedenle üst anlatılara ulaşmaya çalışmayan ve söylemlerinin her yerde geçerliliğini iddia etmeyen bir yaklaşımın varlığı ile bir toplumun tarihi, kültürü ve değerlerinin incelenmesi, insan edimlerinin daha iyi anlaşılması ve üretilen bilginin içinde şekillendiği topluma içkin olması açısından önemlidir. Dolayısıyla eğitim bilimlerinin geçirdiği gelişim süreçlerine toplumun geçirdiği tarihsel dönüşümler dâhil edilmelidir. Çünkü eğitimin temel çalışma alanı olan insanların tek yönlü bir psikolojik güdüye dayanan akılcı davranışlarda bulunması ve davranışlarını standart olarak sergilemesi mümkün değildir. Farklı toplumlarda bireysel çıkarların yanı sıra tarihsel süreç boyunca farklı psikolojik güdüler ve toplumsal yapılar nedeniyle farklı davranış örüntüleri ortaya çıkacaktır. Bu bağlamda ister sosyal bilimlerde ister eğitim bilimlerinde olsun, araştırma nesnesi toplum olduğu için evrensel ve nesnel bilginin olanaksızlığının yanı sıra, toplumların geçirdiği tarihsel dönüşümlerden bağımsız bir gerçeklik mümkün olmamaktadır. Farklı coğrafyadaki farklı kültür ve değerlere sahip, farklı tarihsel süreçler geçirmiş toplumların üreteceği bilgi, çoğu zaman diğer toplumlar için geçerli olmayacaktır.

Türkiye’de eğitim yönetimi alanında üretilen bilginin niteliği, toplumsal sorunlara çözüm bulabilirliği, eğitim politikaları uygulayıcılarına yol gösterebilirliğine ilişkin olarak, alanın içinde bulunduğu toplumun koşulları ve özellikleri bağlamında tarihsel ve kültürel bir anlama ile kendi özgün kimliğini inşa etmesi gereklidir. Belki de yapılması gereken Dilthey’in da öngördüğü gibi eğitim bağlamında tarihsel bir dönem analizidir.

Diltheyci hermeneutğin bir ilkesi olarak insanları inceleyen bilimler (tin bilimleri) ile diğer nesnelere inceleyen bilimler (doğa bilimleri vb.) arasında ayırım yapmak gerekir. Çünkü insanlar diğer nesnelere farklı olarak bilinçlidir, kendi bireysel amaçları ve çıkarları doğrultusunda davranışlar sergiler (Kırmızıoğlu, 2017). Dolayısıyla eğitim yönetimi, doğa bilimlerini model alan disiplinlerle arasındaki sınırları net bir şekilde belirlemelidir. Eğitim bilimleri ve özelden eğitim yönetiminin amacı mevcut durumu açıklamanın ötesinde, alanı içinde bulunan tarihsel süreçlere, kültürel bileşenlere ve değer yargılarına göre ele almak olmalıdır.

Sonuç

Eğitim bilimleri ve eğitim yönetimi üzerine bilim felsefesi tartışmalarının, gelecekte de devam edeceği öngörülmektedir. Aslında bu tartışmaların amacı, doğa bilimlerini ya da pozitivizmi reddetmek yerine, toplumsal yaşamın ve toplumsal yaşamın aktif öznesi olan insanın karmaşık doğasını çözümlemekte indirgemeci bir yaklaşımın yetersizliğini ortaya koymaktır. Eğitim bilimcilerin toplumsal olguları anlama kapasitelerinin etkili bir düzeye gelebilmesi için farklılıklara açık olmaları ve içinde yer aldıkları toplumu her yönüyle tanımaları, ortaya koyacakları ürünler açısından daha verimli sonuçlar sağlayacaktır. Bu çalışma,

bir anlamda doğa bilimlerinin çizdiği sınırların ötesine bakabilmenin bir istenci olarak ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla eğitimin niteliğini arttırabilmek için bireysel ve toplumsal farklılıklara önem vermek, bu farkları anlamak ve yorumlamak her toplumun eğitimdeki başarısı için zorunlu bir ölçüt olarak kabul edilmelidir. Bu bağlamda hermeneutik yaklaşım, eğitim bilimcilerin gözleme ve anlama yeteneğini farklı, alternatif perspektiflerle geliştirmeyi ve doğa bilimlerinin sınırlarının ötesine geçebilen bir anlayış kazandırmayı amaçlamaktadır.

Fakat hermeneutiğin farklılıklara olan vurgusunu ön plana çıkararak bakış açısını tek tipleştirici bir şekilde kullanmak, onun kendi doğasına aykırı olacaktır (Kırmızıoğlu, 2017). Aslında alternatif perspektifler sunma amacını gözeterek hermeneutiğin, bunun yerine görecelilik için vurgulanması, doğa bilimlerini tümünden reddeden politik ve ideolojik sapmalara yol açan, tam da pozitivistin eleştirdiği gibi keyfiyete dayanan bir duruma neden olması son derece olasıdır. Eğitim yönetimi alanında yapılacak çalışmalarda, bu durumun da dikkate alınması öngörülebilir. Bilgiyi toplumsal yapıya hizmet etmenin bir aracı olarak değil, toplumsal ve ekonomik güçleri her türlü yapıyı, sistemi anlamamanın ve eleştirel bir tutumla çözümlemenin aracı olarak sunacak bir öğretimi hedeflemek hareket noktası olarak, hermeneutik yaklaşımı merkeze almak gerekir (Kale, 1997).

References/Kaynaklar

- Acar Vanleene, S. M. (2012). Wilhelm Dilthey'da anlama üzerine. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 52(1), 159-171.
- Adugit, Y. (2005). Dilthey'de tin bilimlerinin temellendirilmesi ve sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 22(2), 245-260.
- Aslanargun, E. (2007). Modern eğitim yönetimi anlayışına yönelik eleştiriler ve postmodern eğitim yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 50, 195-212.
- Aydın, A., Yılmaz, K. & Altınkurt, Y. (2013). Eğitim yönetiminde pozitif psikoloji. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 1470-1490.
- Aydın, A. & Uysal, Ş. (2014). Türkiye'de eğitim yönetimi teftişi planlaması ve ekonomisi alanındaki doktora tezlerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 177-201.
- Aypay, A., Coruk, A., Yazgan, D., Kartal, O., Çağatay, M., Tuncer, B., & Emran, B. (2010). The status of research in educational administration: an analysis of educational administration journals, 1999-2007. *Eurasian Journal of Educational Research*, 39, 59-77.
- Balcı, A. (1993). Türkiye'de eğitim araştırmalarının durumu: Atatürk üniversitesi eğitim bilimleri fakültesi örneği. *Eğitim Bilimleri Birinci Ulusal Kongresi* (s. 89-120). Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Balcı, A. (2008). Türkiye'de eğitim yönetiminin bilimleşme düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, (54), 181-209.
- Balcı, A. (2011). Eğitim yönetiminin değişen bağlamı ve eğitim yönetimi programlarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 196-208.
- Balcı, A. & Apaydın, Ç. (2009). Türkiye'de eğitim yönetimi araştırmalarının durumu: kuram ve uygulamada eğitim yönetimi dergisi örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15(59), 325-343.
- Baş, F. & Özturan Sağırılı, M. (2017). Türkiye'de eğitim alanında üstbiliş odaklı yapılan makalelere yönelik bir içerik analizi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 42(192), 1-33.
- Bates, R. J. (1980). Educational administration , the sociology of science, and the management of knowledge. *Educational Administration Quarterly*, 16(2), 1-20.
- Beycioğlu, K. & Dönmez, B. (2006). Eğitim yönetiminde kuramsal bilginin üretimine ve uygulanmasına ilişkin bir değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 47, 317-342.
- Boyd, W. L. (1992). The power of paradigms: reconceptualizing educational policy and management. *Educational Administration Quarterly*, 28(4), 504-528.
- Bush, T. (1999). Crisis or crossroads? The discipline of educational management in the late 1990s. *Educational Management and Administration*, 27(3), 239-252.
- Culbertson, J. A. (1981). Antecedents of the theory movement. *Educational Administration Quarterly*, 17(1), 25-47.

- Dilthey, W. (1985) *Selected works: volume V poetry and experiences*, (Ed: R. A. Makkreel and F. Rodi). Princeton: Princeton Universty Press.
- Dilthey, W. (1999). *Hermeneutik ve tin Bilimleri*. (Çev: Doğan Özlem). İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Gadamer, H. G. (2003). Dilthey'in tarihselciliğin güçlüklerinde dolanışı. İçinde *Hermeneutik Üzerine Yazılar*. (Çev&Ed. Doğan Özlem) (169-209). İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Gedikoğlu, T. (1997). Eğitim yönetimi dün, bugün ve 2000'li yıllara doğru. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 3(3), 299-308.
- Greenfield, T. B. & Ribbins, P. (1993). Educational administration as a humane science: conversations between Thomas Greenfield and Peter Ribbins. İçinde T. B. Greenfield and P. Ribbins (Ed.), *Greenfield on educational administration: towards a humane science* (229-271). London: Routledge Press.
- İsbir, E. (2011). W. Dilthey'da hermeneutiğin epistemolojik sınırları. *Kaygı: Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 17, 138-148.
- Kale, N. (1997). Postmodernizm, hermeneutik ve eğitim. *A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 28, 281-292.
- Kerdeman, D. (2014). *Hermeneutics*. In Denis C. Phillips (ed.), *SAGE Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy* (pp. 375-383). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Kırmızıoğlu, H. (2017). Hermeneutik, postmodernizm ve iktisadi yansımaları. *Siyaset, Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 5(5), 63-73.
- Laska, J. A. (1973). Introduction. M. Gillett & J. A. Laske (Eds.), *Foundation Studies in Education*. (2-13) Metuchan, NJ: The Scarecrow Press.
- Özdemir, M. (2011). Kamu yönetimi ve işletme yönetimi arakesitinde bir bilim: eğitim yönetimi. *Amme İdaresi Dergisi*. 44(2), 29-42.
- Özdemir, M. (2017). Eğitim yönetiminde epistemik bunalımın arkeolojisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 23(2), 281-304.
- Özlem, D. (2008). *Kültür bilimleri ve kültür felsefesi*. Ankara: Doğu-Batı Yayınları.
- Palmer, R. E. (2008). *Hermenötik*. (Çev. İbrahim Görener). İstanbul: Ağaç Kitabevi.
- Rizvi, F. (1994). Tom Greenfield and educational administration. *Curriculum Studies*, 2(1), 119-127.
- Rowan, B. (1995). Learning, teaching and educational administration: toward a research agenda. *Educational Administration Quarterly*, 31(3), 344-354.
- Taşdelen, V. (2008). *Hermeneutiğin evrimi: kesitler*. Ankara: Hece Yayınları.
- Topakkaya, A. (2007). Felsefi hermeneutik. *FLSF: Süleyman Demirel Üniversitesi Felsefe Bölümü Dergisi*, 4, 75-92.
- Topakkaya, A. (2016). *Wilhelm Dilthey ve felsefesi*. Ankara: Say Yayınları.

- Turan, S. & Şişman, M. (2013). Eğitim yönetimi alanında üretilen bilimsel bilgi ce batılı biliş tarzının eleştirisine giriş. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 19(4), 505-514.
- Turan, S., Karadağ, E., Bektaş, F. & Yalçın, M. (2014). Türkiye’de eğitim yönetiminde bilgi üretimi: kuram ve uygulamada eğitim yönetimi dergisi 2003-2013 yayınlarının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20(1), 93-119.
- Turan, S., Bektaş, F., Yalçın, M. & Armağan, Y. (2016). Eğitim yönetimi alanında bilgi üretim süreci: eğitim yönetimi kongrelerinin rolü ve serüveni üzerine bir değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 22(1), 81-108.
- Walton, J. (1964). Education as an academic discipline. M. Gillett & J. A. Laske (Eds.), *Foundation Studies in Education*. (119-121) Metuchan, NJ: The Scarecrow Press.
- Yüksel, S. (2012). Eğitim bilimlerinde paradigmatik dönüşüm: yeni arayışlar ve yönelimler. *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi*, 1(1), 35-58.

Turkish College Students' Trust in Professors and Engagement: "I trust therefore I engage!"¹

*Türk Üniversite Öğrencilerinin Öğretim Elemanlarına Güvenleri ve
Derse Katılımları: "Güveniyorum, öyleyse katılırım!"*

Niyazi Özer², Servet Atik³, Süleyman Nihat Şad⁴, Ali Kış⁵

Abstract

The purpose of this study is threefold: 1) to determine the levels of university students' engagement and trust in professors, 2) to investigate if there is a significant difference between students' engagement and trust scores in terms of some variables, and 3) to explore the relationship between student engagement and trust in professors. The participants comprised 1840 university students studying at seven different faculties of Inonu University during the 2013-2014 academic year. A test battery containing demographic information, student trust scale and student engagement scale was administered to the participating students. Results showed that female students and students from earlier grades trust in professors and engage into classroom activities more. Regression analysis results, also, indicated that students' scores on trust in professors explained approximately 16% of the total variance in student engagement. This implies that when students trust in their professors they tend to engage in lessons more, which, in turn, brings about better learning.

Keywords: higher education, student-teacher relationships, trust in professors, student engagement

Öz

Bu araştırma ile üniversite öğrencilerinin derse katılım ve öğretim elemanlarına güven düzeyleri, derse katılım ile öğretim elemanlarına güven güven arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 2013-2014 eğitim öğretim yılında İnönü Üniversitesi bünyesinde bulunan yedi fakültede öğrenim gören 1840 öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilere Üniversite Öğrencileri İçin Derse Katılım Ölçeği ve Öğretim Elemanlarına Güven Ölçeği uygulanmıştır. Bağımsız değişkenler açısından yapılan analizler sonucunda öğrencilerin derse katılım düzeyleri ve öğretim elemanlarına güven düzeyleri cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Öğrencilerin öğretim elemanlarına güveninin derse katılımlarını anlamlı şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla regresyon analizi yapılmıştır. Öğrencilerin öğretim elemanlarına duydukları güven onların derse katılımının anlamlı yordayıcısı olduğu ve derse katılım düzeyine ait toplam varyansın yaklaşık %16'sını açıkladığı belirlenmiştir. Bu sonuç öğrencilerin öğretim elemanlarına güvendiklerinde derse daha fazla katıldıklarını ve bu sayede daha iyi öğrendikleri anlamına gelmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretim elemanlarına güven, derse katılım, öğrenci.

Received: 12.12.2017 / Revision received: 22.12.2017 / Second revision received: 05.07.2018 / Approved: 13.07.2018

¹ Bu çalışma ECER-2015'te sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Assoc. Prof. Dr., İnönü University, Malatya-Turkey, niyazi.ozer@inonu.edu.tr,

³ Assist. Prof. Dr., İnönü University, Malatya-Turkey, servet.atik@inonu.edu.tr,

⁴ Assoc. Prof. Dr., İnönü University, Malatya-Turkey, nihad.sad@inonu.edu.tr,

⁵ Assist. Prof. Dr., İnönü University, Malatya-Turkey, ali.kis@inonu.edu.tr

Atf için/Please cite as:

Özer, N., Atik, S., Şad, S. N. & Kış, A. (2018). Turkish college students' "trust in professors and engagement: I trust therefore I engage." *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(3), 553-578. doi: 10.14527/kuey.2018.014.

Introduction

Student engagement as a study area has emerged recently in education research (Appleton, Christenson & Furlong, 2008), since it has significant relationships with many developmental and educational outcomes including academic achievement, discipline problems, boredom, motivation, alienation, self-esteem and dropout rates (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004; Lam et al, 2014). Newmann, Wehlage, & Lamborn (1992) suggest that in order to enhance students' academic achievement, we must first learn how to engage them, because learning develops largely through the labour of the student, who must be enticed to participate in a continuous cycle of studying, producing, correcting mistakes, and starting over again. On the other hand, some researchers find that lower level of student engagement is associated with poorer academic outcomes and higher rates of drop-out. A study conducted by Alexander, Entwisle and Kabban (2001) showed that students who felt they were engaged in school were less likely to drop out. In the same study it was also found that student engagement in school as evaluated by students' teachers was a stronger predictor of school achievement.

Despite its importance, student engagement is deprived of an all-agreed definition or instructions about its dimensions and ways of measurement. Different researchers use “involvement”, “participation”, “deep connection to learning” and “interest in the subject matter” terms interchangeably for student engagement (Yazzie-Mintz & McCormick, 2012, p.745). However, common definitions on student engagement consist of three main components: *i*) behavioural component, *ii*) emotional/affective component, and *iii*) cognitive component (Appleton et al., 2008; Finn, 1989; 1993; Fredricks et al., 2004; Yazzie-Mintz & McCormick, 2012).

Behavioural student engagement is a continuum of developing student participation in school related activities such as compliance with school and classroom procedures, taking the initiative in the classroom, becoming involved in school activities and, finally, taking part in school governance (Kong, Wong & Lam, 2003). Some researchers, however, have divided behavioural engagement into two dimensions, respectively behavioural engagement and academic engagement (Appleton, Christenson & Furlong, 2008; Furlong & Christenson, 2008). According to this point of view, while academic engagement was evidenced by the time spent doing schoolwork in school or at home, academic credits accrued, and homework completed, behavioural engagement includes student attendance, active participation in classes, and/or involvement in extracurricular activities arranged by school (Harris, 2011). *Emotional student engagement* is comprised of positive and negative effect in interactions with teachers, peers, schoolwork, and the school (Reschly & Christenson, 2012). Therefore, emotional engagement is

focused more on students' emotions in relation to learning tasks, and on feelings of belonging (Appleton et al., 2008). In a general sense emotional engagement refers to students' affective reactions in the classroom, such as interest, boredom, happiness, sadness, anxiety, and it is supposed to create ties between student and school (Mahatmya, Lohman, Matjasko, & Farb, 2012). *Cognitive engagement*, on the other hand, is thought to be present when students make personal investment into learning in a focused, strategic, and self-regulating way (Harris, 2008). Students' cognitive engagement can be characterized as a psychological state in which students put in a lot of efforts to exactly understand a topic and in which students persist studying over a long period of time (Rotgans & Schmidt, 2011). Cognitive engagement includes the ability to make an effort and persistence regardless of emotions and also involves the knowledge of strategies for breaking down tasks in order to be successful (Nesbitt, 2011).

In this study, we use the term *student engagement* to refer to 'the amount of physical and psychological energy that the student devotes to the academic experience' (Astin, 1984, p. 297). Considering the higher education level, engaged (behaviorally, emotionally and/or cognitively) students devote considerable energy to studying, spend much time in the university campus, and interact frequently with faculty members and other students. On the contrary, disengaged students are not motivated to participate into class activities, just prefer to sit silently in the class (Astin, 1984; Weaver & Qi, 2005), do not try hard, and give up easily when faced with challenges (Skinner & Belmont, 1993). A large spectrum of factors may affect lower levels of student participation in class activities which may be classified as personal reasons (i.e. gender, personality), instructor-related reasons, and course and/or classroom environment-related reasons (Şad & Özer, 2014). For example, a recent study by Junco, Heiberger and Loken (2011) showed that as an environmental factor twitter can be used as an educational tool to help engage students. Extrinsic rewards in school, such as good grades and social recognition of academic accomplishments may potentially contribute to student engagement (National Research Council, 2004). Student engagement is also affected from relationships and the wider sense of belonging (Kahu, 2013). Social relationships between teachers and students can be regarded as one of the important factors affecting this sense of belonging. Students spend approximately a third of their day in schools surrounded by adults who send signals via relational interactions that can influence student engagement in school (Evans, 2012).

Student Engagement and Trust in Student-Teacher Relationships

Previous researches (Bryk & Schneider, 2002; Hoy, Gage & Tarter, 2006, Hoy & Tschannen-Moran, 1999) have recognized that social relationships and trust in particular play an important role in any efforts towards school reform and improved student learning (Tschannen-Moran, 2004, 2009; Tschannen-Moran & Hoy, 2000). Some research results also confirm that quality of student-teacher relationships is very important in terms of student engagement. For instance, a study conducted by Murray (2009) showed that students' scores on

teacher closeness-trust accounted for almost half of the variance in their own ratings of engagement in school. Similarly, Şad and Özer (2014), in their qualitative study, found out that students' level of classroom participation is affected by some personal, instructor-related and classroom environment-related reasons. Interestingly, in the same study, it was also indicated that personal and classroom environment-related reasons were affected mainly by two of the teacher related reasons: instructor's failure to build a good rapport with students and instructor's poor teaching skills. In this regard, it can be stated that trusting relationships between students and teachers may have important effects on the engagement level of students.

Trust has gained much attention both in the field of education and in numerous disciplines including economy, psychology, and politics due to its effects on personal and interpersonal relationships. Human beings are the main input and output of the educational organizations. Due to this feature human relationships are very important in the success of educational organizations. Considering the effects on human relationships, trust is also an important social capital for schools. Studies have revealed that trust is linked with students' school performance and educational outcomes (Daly & Chrispeels, 2008). Besides, ensuring intellectual and academic development of students is strongly related with building trusting relationships between students and teachers, school administrators and families (Bryk & Schneider, 2002).

Trust is a complex concept with a variety of dimensions and difficult to define (Tschannen-Moran & Hoy, 2000). Although there have been a wide variety of definitions of trust, the five facets of trust model introduced by Hoy and Tschannen-Moran (1999) took into account key elements of trust gleaned from the literature on trust, particularly in relation to schools. They defined trust as an individual's or group's willingness to be vulnerable to another party based on the confidence that the latter party is benevolent, reliable, competent, honest, and open (p.189). In this point of view, to sustain and improve student engagement, teachers should try to build open and healthy relationship with their students based on trust. In a study by Evans (2012), it was detected that trust functioned as a tool supporting student engagement through effecting students' sense of belonging and sense of caring. However, there is limited research in the literature examining the trust issue in terms of students' perspectives (Adams, 2013).

In the present research, the trust in professors has been investigated as an antecedent of improved student engagement. There are research findings implicating that successful student engagement also result from students' trust in their instructors. For example, Ryan and Patrick (2001) showed that when teachers are perceived as helpful and understandable, students engaged in less off-task and disruptive behavior in the classroom. Learners are more likely to engage if they are supported by teaching staff who engage with (Bryson & Hand, 2007). Trust-based interaction between professors and students encourages students' engagement (Öztürk, 2000). Furthermore, better student engagement leads to better learning (Bryk and Schneider, 2002; Kahu, 2013).

Purpose of the Research

The current study has three interrelated purposes: a) to determine students' level of trust in professors and their level of engagement, b) to investigate the significant differences in students' views according to gender and grade level variables, and finally c) to determine the relationship between trust in professors and student engagement.

Method

Research Design

This research was designed as a survey study since it primarily aimed at determining the college students' engagement and level of trust in professors. The survey model is a research model aimed at collecting data to identify specific characteristics of a distinct group (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2013). Causal – comparative design was also utilized to determine whether there exists a significant difference between college students' trust in professors and their engagement in classes in terms of gender and year variables. In causal – comparative design, the causes and consequences of the differences between people or groups are discussed (Karasar, 2009; Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012: 366). Finally, this study also adopted an associational design as it explored the relationship between student engagement and trust in professors. Associational studies are conducted to reveal and analyze the relationship between two or more variables in depth (Karakaya, 2011).

Sample

The participants of this study comprised of 1.840 college students studying at six different colleges of Inonu University in Malatya-Turkey. The participants of the study were selected using stratified sampling method. Of the surveys returned, %64.1 (n=1179) belonged to females and 35.9% (n=661) were from males. Considering the year at university, 27.7% (n=510) of the participating students were freshmen, 21.1% (n=389) were sophomores, 28% (n=515) were juniors, and 23.2% (n=426) were seniors. Finally, the majority of the respondents were studying at the College of Education (45.8%, n=842), while 18.6% (n=342) were in the College of Science & Arts, 11.9% (n=219) were in the College of Economics, 9.5 % (n=175) were in the College of Nursing & Health Sciences, 5.9 % (n=109) were in College of Engineering, 5.3% (n=98) were in the College of Medicine, and 3.0% (n=55) were in the College of Law.

Instruments

Student Engagement Scale: The scale was originally developed by Özer and Atik (2014). When developing the scale, first 132 graduate students from different faculties were asked to write down a composition about common characteristics of engaged university students. After analysing students' compositions

and also relevant literature and scales (Appleton, Christenson, Kim & Reschly, 2006; Fredricks et al., 2011; Kuh et al., 2001), an item pool consisting of 26 items was constructed. After this stage, these items were forwarded to four experts of Turkish languages working at İnönü University, Faculty of Education and to eleven university students for their evaluation about the clarity and meaning of the items. Based on experts' views 8 items were deleted and some minor modifications were done. After gaining students' approvals on the clarity of items, trial scale was finalized. In order to determine the factor structure of this 16-item trial scale, an exploratory factor analysis (EFA) was conducted on the data collected from 1.023 university students studying at the İnönü University. Prior to performing EFA, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) and Bartlett tests were performed. KMO's measure of sampling adequacy was ".917", which exceeded the recommended value of ".60" (Pallant, 2011), and Bartlett's test of sphericity (3906.0744, $p=.000$) fulfilled the statistical significance, indicating the factorability of the correlation matrix. Next, all items in the scale were subjected to EFA using a principal component analysis (PCA). After the first factor analysis, it was detected 5 items have low communalities, low and/or miss factor loadings. After discarding these items, a single factor structure explaining 43,51 % of the total variance was obtained. Factor loadings of the eleven items vary between ".58" and ".72". Cronbach Alfa internal consistency coefficient was found as ".87". After EFA also confirmatory factor analysis (CFA) was conducted on the data gathered from 817 university students studying at the Cumhuriyet University. CFA results were found as follows; $X^2=153.77$, $df=39$, $X^2/df=3.94$, GFI =0.97, AGFI =0.94, NNFI=0.98, CFI=0.98, RMSEA =0.046, RMR =0.039, S-RMR=0.034 (Özer & Atik, 2014). The final version of the engagement scale consists of 11 items. Each item of the scale can be answered on a five point Likert scale, ranging from "Never" to "Always". Higher scores on the scale shows higher level of student engagement.

Student Trust in Professors Scale: The scale was developed by Özer and Atik (2014) mostly based on the collective student trust scale by Adams and Forsyth (2009). However, Adams and Forsyth (2009) developed student trust scale mainly for secondary and high school students. Therefore, a group of university students ($n=107$) studying at İnönü University were asked to list up the behaviours and attitudes of trusted professors. After analysing students' compositions on trust in professors, 23 frequently recurrent items were obtained. Using these items and also items of the collective student trust scale of Adams and Forsyth (2009), an item pool consisting of 36 items was prepared. These item pool was sent to five international scholars who have an expertise on trust issue. Two of the scholars returned with their evaluations involving deleting some items and minor revisions on some items*. In line with the experts' suggestions a trial scale form consisting of 32 items was constructed. Then to assess the validity of the scale exploratory factor analysis (EFA) conducted with the data gathered from 1023 university students. Following EFA, a confirmatory factor analysis was conducted with the data gathered from 817 university students. EFA results showed

that scale consist of 20 items under one single factor. Items in the scale explained 51.91 % of the total variance. Factor loadings of the items vary between “.62” and “.79”. Cronbach Alfa internal consistency coefficient of the scale was found as “.96”. Confirmatory factor analysis results were found as follows; $\chi^2 = 153.77$, $sd=39$, $\chi^2/sd = 3.94$, $GFI = 0.97$, $AGFI = 0.94$, $NNFI = 0.98$, $CFI = 0.98$, $RMSEA = 0.046$, $RMR = 0.039$, $S-RMR = 0.034$ (Özer & Atik, 2014). Students could score items on a 5-point Likert scale, ranging from “Never” to “Always”. Higher scores on the scale shows higher level of trust in professors. Some representative items are as follows: “Instructors in our college are ready to help students [Fakültemizdeki öğretim elemanları öğrencilere yardım etmeye hazırdırlar]”, “Instructors in our college are honest towards students [Fakültemizdeki öğretim elemanları öğrencilere karşı dürüsttürler]”, “Instructors in our college show respect for students [Fakültemizdeki öğretim elemanları öğrencileri önemserler]”, “Instructors in our college treat fairly when evaluating students [Fakültemizdeki öğretim elemanları öğrencileri değerlendirirken adil davranırlar]”.

Data Analysis

In analyzing the data obtained from the participating students, first the descriptive statistics from the engagement and trust scales were calculated. Then to find out whether the participating students’ engagement and trust in professors differ significantly in terms of gender and year, independent *t* test and ANOVA tests were administered. Also simply linear regression analysis was used in order to determine whether students’ trust in professors significantly predict their level of engagement. While student engagement served as dependent variable, trust in professors was served as the independent variable in the analysis.

Results

Table 1 presents the estimated mean scores, standard deviations, minimum and maximum scores on the trust and engagement scales.

Table 1

Descriptive Statistic Results (N=1840)

Scale	Min.	Max.	\bar{X}	Sd
Student Engagement	11	55	37.22 [3.38]*	7.19
Trust in Professor	20	100	64.65 [3.23]	13.97

* Scores in the brackets are the average points of the participants on a 5 point likert scale

Results from the descriptive analysis showed that college students’ levels of trust in professors ($M=64.65$, $sd=13.97$) and engagement ($M=37.22$, $sd=7.19$) were at a moderate level in general. It was assumed that student gender would

* We would like to express our sincere thanks to Megan Tschannen-Moran and Dimitri Van-Meale for their invaluable contribution to the scale development process.

make a difference in the students' level of engagement and trust in professors. Thus, in order to further explore the influence of gender on engagement and trust, an independent samples t-test was applied. Results are shown in Table 2.

Table 2
Student Engagement and Trust in terms of Gender

Scale	Gender	N	\bar{X}	Sd	df	t	p	Cohen's d
Student Engagement	Female	1179	37.66	6.85	1838	3.48	.00*	.16
	Male	661	36.44	7,70				
Student Trust	Female	1179	65.48	13,36	1838	3.38	.00*	.16
	Male	661	63.18	14.90				

Considering the gender variable, it was detected that there was a significant difference female and male university students' trust and engagement scores. On average, female undergraduates (M=37.66) tended to have slightly higher engagement scores than male undergraduates (M=36.44). Similarly, female undergraduates (M=65.48) trust in their professors more than their male peers (M=63.18). The effect size of the difference by gender on student engagement and trust in professors was calculated with Cohen d. Cohen d coefficient (.16) indicated that gender has “small” effect on students' scores of engagement and trust in professors.

Table 3
Student Engagement and Trust in terms of Year

Scale	Year	N	\bar{X}	Sd	df	F	p	Difference (Scheffe)	ω^2
Student Engagement	A) 1st year	510	38,35	7,61	3	8,177	.00	A>B	.014
	B) 2nd year	389	36,09	7,44	1836				
	C) 3rd year	515	37,36	6,91	1839				
	D) 4th year	426	36,75	6,56					
	Total	1840	37,22	7,19					
Student Trust	A) 1st year	510	69,41	14,14	3	31,013	.00	A>B	.049
	B) 2nd year	389	63,46	13,91	1836				
	C) 3rd year	515	63,56	12,97	1839				
	D) 4th year	426	61,37	13,57					
	Total	1840	64,65	13,97					

As shown in Table 3, students levels of trust in professors and engagement differed significantly in terms of year. Results showed that as students' year at university increases, students' scores from trust and engagement scales decreased. Omega square (ω^2) values were calculated to determine how effective the year variable was in terms of student engagement and trust in professors. According to the ω^2 values, the year variable had a "moderate" effect on students levels of engagement and trust in the professors. The association between student engagement and students' trust in professors was estimated using simple linear regression analyses. Results are shown in Table 4.

Table 4

Results on the Prediction of Student Engagement by Trust in professors

Variable	B	Standard Error B	β	t	p
Constant	23.903	.728	–	32.846	.00
Trust in Professors	.206	.011	.400	18.733	.00

R = .400, R² = .160
 F (1, 1839) = 350.926, p= .000

The results of regression analysis suggested that students' trust in professors was a significant predictor of student engagement. The regression model revealed a significant and moderate level of correlation between student trust and engagement, R = .400, R² = .160; F(1,1839) = 350.926, p = .00. Students' scores from the trust in professors' scale explained about 16% of the total variance in student engagement scores.

Discusson & Conclusions

This study aims to determine the levels of university students' engagement and trust in professors, to investigate the differences between students' levels of engagement and trust in professors in terms of gender and year at university, and finally to explore the association between student engagement and trust in professors. The results of gender variable indicated that female students engage more than male ones. Furrer & Skinner (2003) and Sever, Ulubey, Toraman & Töre (2014) found that female students attended more classes than male students. Supporting this finding, a research on university students found that gender is effective on class engagement (Tison, Bateman and Culver, 2011). Another finding of the study is that female students trust in professors more compared with male students. A meta-analysis study by Feingold (1994), between 1940-1992 on frequently used personality inventories, found that females had slightly but consistently higher scores. Two other studies (Maddux and Brewer, 2005; Spector and Jones, 2004) on trust suggest that females have higher trust scores than males. Özer, Dönmez and Atik (2016) found that female students trust in

their teachers more than male students in the survey on secondary and high school students.

As a result of analysis by year at university, it was found that student engagement level relatively decreased as students' year at university increased. Similarly, a study (Marks, 2000) shows that class engagement decreases with increasing grade level. In this research, it was also found that as grade level increased, trust in professors got relatively lower. Trust either increase or decrease as a result of common life awareness and relationships (Forsyth, Adams and Hoy, 2011; Robbins and Judge, 2013; Solomon and Flores, 2001). Trust depends on making and fulfilling commitments (Solomon and Flores, 2001). The reason for this decrease may be that students know professors better due to common life and relationship and experience their lack of fulfilling commitments.

Trust in professors was found to be a significant predictor of student engagement. There was a positive and moderate level of correlation between trust and student engagement. Results suggested that students' engagement in lessons is affected by their trust in professors with a moderate effect size ($R^2=.16$). This result supports the previous research findings in the relevant literature (Bryson & Hand, 2007; Ryan and Patrick, 2001). Interaction between teacher/professor and student forms a kind of trust atmosphere, which encourages the students to engage (Öztürk, 2000). Especially first-year students' successful adaptation depends on the extent to which students interact with academic staff, which in turn is related to students' intellectual engagement with learning (Krause & Coates, 2008). Likewise, as suggested in Bryk and Schneider (2002) trust in professors brings about better students engagement and, in turn, better learning is obtained.

Thus, it is recommended that faculty should establish and sustain a successful mentorship system. Through this mentorship system, all faculty staff should be trained about the importance and strategies of building rapport between instructors and students. Also, the faculty staff should be encouraged to arrange or take part in extra-curricular activities (e.g. celebrating special days, arranging exhibitions, welcoming parties, civil society initiatives, sports activities etc.) outside the class where they can interact and build trust with the students.

Giriş

Son zamanlarda eğitim araştırmalarında bir çalışma alanı olarak ortaya çıkan öğrenci katılımının (Appleton, Christenson ve Furlong, 2008); akademik başarı, disiplin problemleri, can sıkıntısı, motivasyon, yabancılaşma, özsaygı ve okul terki gibi birçok eğitsel çıktı ve eğitimsel gelişme ile önemli bir ilişkisinin olduğunu ifade etmek mümkündür (Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004; Lam vd., 2014). Newmann, Wehlage ve Lamborn (1992) öğrencilerin akademik başarısını arttırmak için onların nasıl katıldığını öğrenmenin gerekli olduğunu ifade etmiştir. Araştırmacılar büyük oranda öğrencinin kendi çabasıyla ilişkili olan çalışma, hataları düzeltme ve tekrar çalışma gibi bir döngüye sahip olan katılım konusunda ikna edilmesi gerektiğini önermişlerdir. Öte yandan, bazı araştırmacılar, daha düşük öğrenci katılımının daha kötü akademik sonuçlara ve daha yüksek oranda okulu bırakma oranlarıyla ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Alexander, Entwisle ve Kabbani (2001) tarafından yapılan araştırmada katılım düzeyleri yüksek olan öğrencilerin okulu terk etme eğilimlerinin daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca aynı araştırmada okula katılımın akademik başarının güçlü bir yordayıcısı olduğunu araştırmacılar bulmuşlardır. Öğrenci katılımı önemli bir kavram olmasına rağmen onun; nasıl ölçüleceği, boyutlarının ne olduğu ve üzerinde tam olarak uzlaşmış bir tanımı yoktur.

Farklı araştırmacılar, öğrenci katılımı için “dahil olma”, “iştirak”, “öğrenmeye derin bağlılık” ve “konuya ilgi duyma” terimlerini birbirinin yerine kullanmaktadır (Yazzie-Mintz ve McCormick, 2012, s.745). Ancak öğrenci katılımıyla ilgili tanımlarda yaygın olarak bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç ana boyutun olduğu ifade edilmiştir (Appleton vd., 2008; Finn, 1989; 1993; Fredricks vd., 2004; Yazzie-Mintz ve McCormick, 2012). *Davranışsal öğrenci katılımı*, okul ve sınıf prosedürlerine uyum, sınıfta inisiyatif alma, okul etkinliklerine katılma ve son olarak okul yönetimine katılma gibi okulla ilgili etkinliklere sürekli öğrenci katılımıdır (Kong, Wong ve Lam, 2003). Bununla birlikte, bazı araştırmacılar davranışsal katılımı sırasıyla davranışsal katılım ve akademik katılım olmak üzere iki boyuta ayırmıştır (Appleton, Christenson ve Furlong, 2008; Furlong ve Christenson, 2008). Bu bakış açısına göre, okulda ya da evde okulla ilgili işleri yapmak ve ev ödevlerini tamamlamak için harcanan zaman akademik katılımın göstergesi iken okula devam, derslere aktif katılım ve ders dışı etkinliklere katılım ise davranışsal katılımın göstergeleridir (Harris, 2011). *Duyuşsal öğrenci katılımı*, öğretmenler, akranlar, okul çalışmaları ve okul ile etkileşimler üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerden oluşmaktadır (Reschly ve Christenson, 2012). Bu nedenle duyuşsal katılım, öğrencilerin öğrenme görevleriyle ilgili duygularını ve aidiyet duygularını üzerinde yoğunlaşmaktadır (Appleton vd., 2008). Genel anlamda duyuşsal bağlılık, öğrencilerin ilgi, can sıkıntısı, mutluluk, üzüntü, kaygı gibi

sınıfta deneyimlediği duyuşsal tepkilerini ifade eder ve öğrenci ile okul arasındaki bağları ortaya çıkarır (Mahatmya, Lohman, Matjasko ve Farb, 2012). Öte yandan, *bilişsel katılımın*, öğrencinin öğrenmeye odaklandığı, öğrenme stratejisini belirlediği ve kendi öğrenmelerini düzenledikleri zamanlarda oluştuğu ifade edilmektedir (Harris, 2008). Öğrencilerin bilişsel katılımı, öğrencilerin bir konuyu tam olarak anlamak için harcadıkları çaba ve uzun bir süre boyunca çalışmayı sürdürdükleri psikolojik bir durum olarak tanımlanabilir (Rotgans ve Schmidt, 2011). Bilişsel katılım, duygulara bakılmaksızın bir çaba gösterme ve süreklilik sağlama yeteneğini içerir ve başarılı olmak için görevleri ayırabilme stratejilerini de içermektedir (Nesbitt, 2011).

Bu çalışmada *öğrenci katılımı*, öğrencinin akademik deneyimine harcadığı fiziksel ve psikolojik enerjinin miktarı olarak kullanılmıştır (Astin, 1984, s. 297). Yükseköğrenim düzeyi göz önüne alındığında, katılım sağlamış öğrenciler (davranışsal, duyuşsal ve/veya bilişsel) çalışmalara ciddi enerji harcarlar, üniversite kampüsünde çok zaman geçirirler ve öğretim üyeleri ve diğer öğrencilerle sık sık etkileşime girerler. Tam tersine, katılım sağlamayan öğrenciler sınıf etkinliklerine katılma konusunda motive değildir, sadece sınıfa sessizce oturmayı tercih ederler (Astin, 1984; Weaver ve Qi, 2005), ciddi çaba harcamazlar ve zorluklarla karşılaşıldığında kolayca pes ederler (Skinner ve Belmont, 1993). Sınıf içi etkinliklere öğrenci katılımının düşük olmasını çok çeşitli faktör etkileyebilir. Bunlar kişisel nedenler (yani cinsiyet, kişilik), eğiticilerle ilgili nedenler ve ders ve/veya sınıf ortamıyla ilgili nedenler olarak sınıflandırılabilir (Şad ve Özer, 2014). Örneğin, Junco, Heiberger ve Loken (2011) tarafından yapılan bir çalışmada, çevresel bir faktör olarak Twitter'in öğrencilerin ilgisini çekmeye yardımcı olacak bir eğitim aracı olarak kullanılabilmesi gösterilmiştir. Yüksek notlar ve akademik başarıların sosyal olarak tanınması gibi dışsal ödüller, okulda öğrenci katılımına katkıda bulunabilir (National Research Council, 2004). Öğrenci katılımı, ilişkilerden ve daha geniş anlamda aidiyet duygusundan da etkilenmektedir (Kahu, 2013). Öğretmenler ve öğrenciler arasındaki sosyal ilişkiler, bu aidiyet duygusunu etkileyen önemli faktörlerden biri olarak kabul edilmektedir. Öğrenciler günün üçte birini okulda, öğrenci katılımını etkileyebilecek yetişkin insanlarla kurdukları gerçek etkileşimlerle, geçirmektedirler (Evans, 2012).

Öğrenci-Öğretmen İlişkilerinde Öğrenci Katılımı ve Güven

Yapılan araştırmalarda (Bryk ve Schneider, 2002; Hoy, Gage ve Tarter, 2006, Hoy ve Tschannen-Moran, 1999), özellikle sosyal ilişkilerin ve güvenin okul reformu ve öğrencilerin öğrenmelerinin iyileştirilmesine yönelik çabalarda önemli bir rol oynadığını belirlenmiştir (Tschannen-Moran, 2004, 2009; Tschannen-Moran ve Hoy, 2000). Bazı araştırma sonuçları, öğrenci-öğretmen ilişkilerinin kalitesinin, öğrenci katılımı açısından çok önemli olduğunu doğrulamaktadır. Örneğin, Murray (2009) tarafından yapılan bir çalışmada, öğrencilerin öğretmenin yakınlığı/güveni puanlarının, okuldaki kendi katılım puanlarındaki varyansın yaklaşık yarısını açıkladığı görülmüştür. Benzer şekilde, Şad ve Özer (2014) yaptıkları nitel çalışmada, öğrencilerin sınıf içi katılım düzeylerinin kişisel, öğretmenle

ve sınıf ortamı ile ilgili nedenlerden etkilendiğini ortaya koymuşlardır. İlginç bir şekilde, aynı çalışmada, kişisel ve sınıf ortamına bağlı nedenlerin, öğretmenle ilgili nedenlerden iki tanesi tarafından etkilendiği de gösterilmiştir: Öğitmenin öğrencilerle iyi bir ilişki kurmadaki başarısızlığı ve öğretmenin yetersiz öğretim becerileri. Bu bağlamda, öğrenci ve öğretmenler arasındaki güvene dayalı ilişkilerin öğrenci katılımı üzerinde önemli etkilerinin olabileceği söylenebilir.

Güven hem kişisel, hem de kişilerarası ilişkiler üzerindeki etkileri nedeniyle hem eğitim alanında hem de ekonomi, psikoloji ve siyaset gibi birçok disiplinde dikkat çeken bir kavramdır. İnsanoğlu, eğitim kurumlarının ana girdisi ve çıktısıdır. Bu açıdan bakıldığında, eğitim kurumlarının başarısında insan ilişkileri çok önemlidir. İnsan ilişkileri üzerindeki etkileri göz önüne alındığında, güven okullar için de önemli bir sosyal sermayedir. Yapılan çalışmalar, güvenin öğrencilerin okul performansı ve eğitsel başarıları ile de bağlantılı olduğunu ortaya çıkarmıştır (Daly ve Chrispeels, 2008). Ayrıca, öğrencilerin entelektüel ve akademik gelişimini sağlamak, öğrenciler ile öğretmenler, okul yöneticileri ve aileler arasında güvene dayalı ilişkilerle yakından ilişkilidir (Bryk ve Schneider, 2002). Güven, çeşitli boyutlara sahip ve tanımlanması zor, karmaşık bir kavramdır (Tschannen-Moran ve Hoy, 2000).

Güven çok farklı şekillerde tanımlanmış olmasına karşın, okullardaki ilişkilerde güveni açıklamak için güvenle ilgili literatürden alınan ve Hoy ve Tschannen-Moran (1999) tarafından ortaya atılan beş yönlü güven modeli kullanılmaktadır. Onlar güveni, bireyin ya da grubun, ikinci bir tarafın yardımsever, güvenilir, yetkin, dürüst ve açık olduğu düşünerek bu tarafa güven duyması şeklinde tanımlamışlardır (s.189). Bu bakış açısıyla, öğrenci katılımını sürdürmek ve geliştirmek için, öğretmenler öğrencileriyle güvene dayalı açık ve sağlıklı bir ilişki kurmaya çalışmalıdırlar. Evans'ın (2012) yaptığı bir çalışmada, güvenin öğrencilerin aidiyet ve önemsenme duygularını etkileyerek öğrenci katılımını destekleyen bir araç işlevi gördüğü tespit edilmiştir. Ancak, literatürde öğrencilerin bakış açısıyla güveni inceleyen sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır (Adams, 2013).

Bu çalışmada, öğretim elemanlarına duyulan güven, öğrenci katılımını geliştiren bir öncül olarak araştırılmıştır. Başarılı öğrenci katılımının, öğrencilerin öğretmenlerine olan güveninden kaynaklandığını gösteren araştırma bulguları mevcuttur. Örneğin, Ryan ve Patrick (2001) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenler yardımcı ve anlayışlı olarak algılandığında, öğrencilerin sınıfta daha az istenmeyen davranışlar sergiledikleri belirlenmiştir. Öğrenenler, etkileşimde buldukları öğretim elemanları tarafından desteklendiklerinde daha fazla katılma eğilimindedirler (Bryson ve Hand, 2007). Öğretim elemanları ve öğrenciler arasında güvene dayalı etkileşim, öğrencilerin katılımını teşvik eder (Öztürk, 2000). Ayrıca, öğrenci katılımının artması öğrenme düzeyinin yükselmesine neden olmaktadır (Bryk ve Schneider, 2002; Kahu, 2013).

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın birbirleriyle ilişkili olan üç amacı vardır:a) öğrencilerin katılım düzeyleri ve öğretim elemanlarına duydukları güven düzeylerinin belirlenmesi b) öğrencilerin katılım düzeylerinin ve öğretim elemanlarına duydukları güven düzeyinin cinsiyet, sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi c) öğretim elemanına güven ile öğrenci katılımı arasındaki ilişkinin belirlenmesi

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma, öncelikli olarak üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarına güveni ve derse katılımlarını belirlemeyi amaçlandığından tarama modelinde bir çalışmadır. Tarama modeli bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan araştırma modelidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarına güveninin ve derse katılımlarının cinsiyet ile sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesinde nedensel karşılaştırmalı desen kullanılmıştır. Nedensel karşılaştırmalı desende kişiler ya da gruplar arasındaki farklılıkların sebepleri ve sonuçları belirlenir (Karasar, 2009; Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012: 366). Diğer yandan bu araştırma, üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarına güveni ile derse katılımları arasındaki ilişkiyi belirmesi açısından ilişkisel bir çalışmadır. İlişkisel araştırmalar; iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkileri betimlemek amacıyla yürütülen ve ilişkilerin derinlemesine analiz edildiği araştırmalardır (Karakaya, 2011).

Örneklem

Araştırmanın katılımcıları 2013-2014 eğitim-öğretim yılında İnönü Üniversitesi'nde altı farklı fakültede öğrenim gören 1840 öğrenciden oluşmaktadır. Bu katılımcılar tabakalı örneklem kullanılarak belirlenmiştir. Geri dönen formlardan %64.1 (n=1179)'ı kızlara, %35.9'u (n=661) erkeklere aittir. Öğrencilerden 510'u (%27,7) birinci sınıfta, 389'u (%21,1) ikinci sınıfta, 515'i (%28) üçüncü sınıfta, 426'sı (%23,2) dördüncü sınıfta öğrenim görmektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu Eğitim Fakültesi'ndeyken (%45.8, n=842), %18.6'sı (n=342) Fen-Edebiyat Fakültesi'nde, %11.9'u (n=219) Ekonomi Fakültesi'nde, %9.5'i (n=175) Sağlık Yüksek Okulu'nda, %5.9'u (n=109) Mühendislik Fakültesi'nde, %5.3'ü (n=98) Tıp Fakültesi'nde ve %3.0'ü (n=55) Hukuk Fakültesi'nde öğrenim görmektedir.

Veri Toplama Araçları

Öğrenci Katılım Ölçeği: Ölçek Özer ve Atik (2014) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek geliştirmenin ilk aşamasında farklı fakültelerde öğrenim gören 132 üniversite öğrencisinden öğrencinin derse katılımı hakkında kompozisyon yazmaları

istenmiştir. Ardından öğrencilerin yazdığı kompozisyonlar ile ilgili alanyazın ve ölçekler (Appleton, Christenson, Kim ve Reschly, 2006; Fredricks vd., 2011; Kuh vd., 2001) taranarak 26 maddeden oluşan bir soru havuzu hazırlanmıştır. Bu aşamadan sonra İnönü Üniversitesi'nde çalışan dört Türkçe uzmanından ve Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören on bir öğrenciden maddelerin açıklığı ve anlamına ilişkin görüş alınmıştır. Uzmanlar sekiz maddenin silinmesi ve bazı maddelerde küçük değişiklikler önermişlerdir. Öğrencilerin de önerileri dikkate alınarak denemelik ölçeğe nihai hali verilmiştir. 16 maddeden oluşan ölçeğin faktör yapısını belirlemek için İnönü Üniversite'sinde öğrenim gören 1023 öğrenciden toplanan verilerle açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. AFA yapılmadan önce Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) (.917) ve Bartlett (3906.0744, $p=.000$) testleri yapılmıştır. Bu testlerin sonuçlarına dayalı olarak veri setinin faktör analizine uygun olduğu belirlenmiştir (Pallant, 2011). Açımlayıcı Faktör Analizi'nde temel bileşenler analizi kullanılmıştır. İlk faktör analizinden sonra düşük ortak varyans, düşük faktör yük değerine sahip beş madde elenmiştir. Elenen maddelerden sonra yinelenen faktör analizi sonuçlarına göre ölçeğin tek boyutlu bir yapıda olduğu ve toplam varyansın %43.507'sini açıkladığı belirlenmiştir. On bir maddenin faktör yükleri “.58” ile “.72” arasında değişmektedir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alpha) “.87” dir. AFA'dan sonra Cumhuriyet Üniversite'sinde öğrenim gören 817 öğrenciden toplanan verilerle doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. DFA sonuçları şöyledir: $X^2=153.77$, $df=39$, $X^2/df=3.94$, $GFI=0.97$, $AGFI=0.94$, $NNFI=0.98$, $CFI=0.98$, $RMSEA=0.046$, $RMR=0.039$, $S-RMR=0.034$ (Özer & Atik, 2014). Katılım ölçeğinin nihai hali 11 maddeden oluşmaktadır. Ölçek Hiçbir Zaman'dan Daima'ya uzanan beşli likert tipinde derecelendirilmiştir. Ölçekten alınan puanların yükselmesi, öğrencilerin derse katılımlarının yükseldiğini göstermektedir.

Öğretim Elemanlarına Güven Ölçeği: Ölçek Adams ve Forsyth (2009) tarafından ortaokul ve lise öğrencilerine yönelik geliştirilen öğrenci güven ölçeği baz alınarak Özer ve Atik (2014) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek geliştirilirken İnönü Üniversitesi'nde öğrenim gören 107 öğrenciye güven duydukları öğretim elemanlarının özelliklerini listemeleri istenmiştir. Öğrencilerin ifadeleri analiz edilmiş ve 23 ifadenin sıklıkla tekrar edildiği belirlenmiştir. Bu ifadeler ile Adams ve Forsyth (2009)'nin güven ölçeği kullanılarak 36 maddeden oluşan bir soru havuzu hazırlanmıştır. Bu madde havuzu güven konusunda uzman olan beş uluslararası araştırmacıya uzman görüşü için gönderilmiştir. Bu uzmanlardan ikisi maddeleri değerlendirmişler ve maddelerde küçük değişiklikler ile bazı maddelerin silinmesini önermişlerdir^{4*}. Uzmanların önerileri dikkate alınarak hazırlanan denemelik ölçek formu 32 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için İnönü Üniversite'sinde öğrenim gören 1023 öğrenciden toplanan verilerle açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. AFA'dan sonra Cumhuriyet Üniversite'sinde öğrenim gören 817 öğrenciden toplanan verilerle doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. AFA sonuçlarına göre ölçek

* Megan Tschannen-Moran ve Dimitri Van-Meale ye ölçek geliştirme sürecine verdikleri desteklerden dolayı teşekkür ederiz.

tek boyutlu ve 22 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki maddeler toplam varyansın %51.91 'ini açıklamaktadır. Maddelerin faktör yükleri “.62” ile “.79” arasında değişmektedir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alpha) “.96” dır. DFA sonuçları ise şöyledir: $X^2=153.77$, $sd=39$, $X^2/sd = 3.94$, $GFI = 0.97$, $AGFI = 0.94$, $NNFI=0.98$, $CFI=0.98$, $RMSEA = 0.046$, $RMR = 0.039$, $S-RMR=0.034$ (Özer ve Atik, 2014). Ölçek Hiçbir Zaman'dan Daima'ya uzanan beşli likert tipinde derecelendirilmiştir. Ölçekten alınan puanların yükselmesi, öğrencilerin öğretim elemanlarına duydukları güvenin yükseldiğini göstermektedir.

Veri Analizi

Öğrencilerden elde edilen veriler analiz edilirken ilk önce katılım ve güven ölçeklerine ait betimsel istatistiki analizler yapılmıştır. Öğrencilerin katılım ve öğretim elemanlarına güven düzeylerinin cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla t-testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarına güveninin katılımlarını anlamlı şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek için basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

Bulgular

Tablo 1'de, güven ve katılım ölçeklerinde yaklaşık ortalama puanlar, standart sapmalar, minimum ve maksimum puanlar gösterilmiştir.

Tablo 1

Betimsel İstatistiki Sonuçlar (N=1840)

Ölçek	Min.	Max.	\bar{X}	Sd
Öğrenci Katılım	11	55	37.22 [3.38]*	7.19
Öğretim Elemanına Güven	20	100	64.65 [3.23]	13.97

* Parantez içindeki puanlar katılımcıların beşli likertteki puan düzeyleridir.

Betimleyici analizden elde edilen bulgular, üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarına güven ($\bar{X} = 64.65$, $sd = 13.97$) ve katılım ($\bar{X} = 37.22$, $sd = 7.19$) düzeylerinin genel olarak orta düzeyde olduğunu göstermiştir. Öğrenci cinsiyetinin, öğrenci katılımı ve öğretim elemanına güven düzeyinde bir fark yaratacağı varsayılmıştır. Bu amaçla, cinsiyetin katılım ve güven üzerindeki etkisini daha iyi anlamak amacıyla bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2
Cinsiyete Göre Öğrenci Katılımı ve Güven

Ölçek	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	df	t	p	Cohen's d
Öğrenci Katılım	Kız	1179	37.66	6.85	1838	3.48	.00*	.16
	Erkek	661	36.44	7,70				
Öğretim Elemanına Güven	Kız	1179	65.48	13,36	1838	3.38	.00*	.16
	Erkek	661	63.18	14.90				

Cinsiyet değişkeni açısından yapılan analiz sonucunda, kız ve erkek üniversite öğrencilerinin güven ve katılım puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Kız ($\bar{X}=37.66$) ve erkek ($\bar{X}=36.44$) öğrencilerin katılım puanları karşılaştırıldığında kız öğrencilerin katılım düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde kız ($\bar{X}=65.48$) öğrencilerin güven düzeylerinin erkek ($\bar{X}=63.18$) öğrencilerden daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Cinsiyet değişkeninin derse katılım ve öğretim elemanına güven üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek amacıyla Cohen's d değeri hesaplanmıştır. Cohen d katsayısı (.16), cinsiyetin öğrencilerin katılım ve öğretim elemanlarına güven puanları üzerinde "küçük" bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir.

Tablo 3
Sınıf Düzeyi Değişkeni Açısından Öğrenci Katılımı ve Güven

Ölçek	Year	N	\bar{X}	S	sd	F	p	Fark (Scheffe)	ω^2
Öğrenci Katılım	1. Sınıf	510	38,35	7,61	3	8,177	.00	A>B	.014
	2. Sınıf	389	36,09	7,44	1836				
	3. Sınıf	515	37,36	6,91	1839				
	4. Sınıf	426	36,75	6,56					
	Toplam	1840	37,22	7,19					
Öğretim Elemanına Güven	1. Sınıf	510	69,41	14,14	3	31,013	.00	A>B	.049
	2. Sınıf	389	63,46	13,91	1836				
	3. Sınıf	515	63,56	12,97	1839				
	4. Sınıf	426	61,37	13,57					
	Toplam	1840	64,65	13,97					

Tablo 3'te görüldüğü gibi, öğrencilerin öğretim elemanına güven ile katılım düzeyleri sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı şekilde farklılaşmıştır. Genel olarak öğrencilerin sınıf düzeyi yükseldikçe güven ve katılım düzeylerinin azaldı-

ğı belirlenmiştir. Sınıf düzeyi değişkeninin öğrenci katılımı ve öğretim elemanına güven üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek amacıyla Omega kare (ω^2) değeri hesaplanmıştır. Hesaplanan ω^2 değerlerine göre, sınıf düzeyi değişkeninin, öğrencilerin katılım ve öğretim elemanlarına güven düzeyleri üzerinde “ortalama” bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Öğrenci katılımı ile öğrencilerin öğretim elemanlarına güveni arasındaki ilişki, basit doğrusal regresyon analizi kullanılarak belirlenmiştir. Sonuçlar Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4

Derse Katılımın Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata B	β	t	p
Sabit	23.903	.728	–	32.846	.000
Güven	.206	.011	.400	18.733	.000

R = .400, R² = .160
F (1, 1839) = 350.926, p= .000

Regresyon analizi sonuçları, öğrencilerin öğretim elemanlarına olan güveninin öğrenci katılımının önemli bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Regresyon modeli, öğrenci güveni ile katılımı arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermiştir (R = .400, R² = .160; F (1,1839) = 350.926, p = .00). Öğrencilerin öğretim elemanlarına duydukları güven puanları, katılım puanlarındaki toplam varyansın yaklaşık %16’sını açıklamaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin katılım ve öğretim elemanlarına güven düzeylerinin tespit edilmesi, öğrencilerin katılım düzeylerinin ve öğretim elemanlarına duydukları güvenin cinsiyet, sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığının, belirlenmesi ve son olarak öğrenci katılımı ve öğretim elemanlarına güven arasındaki ilişkinin araştırılması amaçlanmıştır. Cinsiyet değişkeni ile ilgili sonuçlar, kız öğrencilerin erkeklerden daha fazla katılımcı olduğunu göstermiştir. Furrer ve Skinner (2003) ile Sever, Ulubey, Toraman ve Töre (2014), kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre sınıfta daha fazla katılım gösterdiklerini ortaya koymuştur. Bu bulguyu destek olarak, üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırma, cinsiyetin sınıfa katılım üzerinde etkili olduğunu göstermiştir (Tison, Bateman ve Culver, 2011). Araştırmanın bir diğer bulgusu da, kız öğrencilerin erkek öğrencilerle kıyaslandığında öğretim elemanlarına daha çok güvenmeleridir. Feingold (1994) tarafından, 1940-1992 yılları arasında sık kullanılan kişilik envanterleri üzerine yapılan bir meta-analiz çalışmasında, kadınların az ama tutarlı bir şekilde yüksek puanlara sahip oldukları bulunmuştur. Güvenle ilgili diğer iki çalışma (Maddux ve Brewer, 2005; Spector ve Jones, 2004), kadınların erkeklerden daha yüksek güven puanlarına sahip olduğunu göstermektedir. Özer, Dönmez ve Atik (2016) tarafından ortaokul ve lise öğren-

cileri üzerinde yapılan bir araştırmada kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla öğretmenlerine güven duyduğunu ortaya konulmuştur.

Öğrencilerin üniversitedeki sınıf düzeylerine ilişkin yapılan analiz sonucunda, öğrenci katılım düzeyinin sınıf düzeyi yükseldikçe göreceli olarak azaldığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde, bir çalışmada (Marks, 2000) sınıf düzeyinin yükselmesi katılımı olumsuz etkilediği belirlenmiştir. Bu araştırmada, sınıf düzeyi arttıkça öğretim elemanına olan güvenin daha düşük olduğu da belirlenmiştir. Güven, ortak yaşantı ve ilişkiler sonucunda azalmakta ya da artmaktadır (Forsyth, Adams ve Hoy, 2011; Robbins ve Judge, 2013; Solomon ve Flores, 2001). Güven, taahhütlerin verilmesine ve bu taahhütlerin yerine getirilmesine bağlıdır (Solomon ve Flores, 2001). Bu düşüşün nedeni, öğrencilerin ortak yaşantı ve ilişkiler nedeniyle öğretim elemanlarını daha iyi tanımaları ve öğretim elemanlarının öğrencilere verdiği sözleri ve vaatleri gerçekleştirememiş olmaları olabilir.

Öğretim elemanlarına güvenin, öğrenci katılımının anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Öğretim elemanlarına güven ile öğrenci katılımı arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin katılımları üzerinde öğretim elemanına güvenin orta düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu saptanmıştır ($R^2 = .16$). Bu sonuç, ilgili literatürde daha önce yapılan araştırma bulgularıyla örtüşmektedir (Bryson ve Hand, 2007; Ryan ve Patrick, 2001). Öğretmen/öğretim üyesi ile öğrenci arasındaki etkileşim öğrencileri katılıma teşvik eden bir güven ortamı oluşturmaktadır (Öztürk, 2000). Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin başarılı bir şekilde adapte olması özellikle öğrencilerin akademik personelle etkileşime girme derecesine bağlıdır. Bu etkileşim de öğrencinin öğrenme sürecine katılımını olumlu yönde etkilediği ifade edilebilir (Krause ve Coates, 2008). Benzer şekilde, Bryk ve Schneider (2002) de öğretim elemanlarına duyulan güvenin öğrencilerin katılımını artırdığını ve öğrenci öğrenmelerini olumlu yönde etkilediğini ifade etmişlerdir.

Bu bağlamda öğretim üyelerinin öğrencilerle başarılı bir rehberlik sistemi kurması ve sürdürmesi önemlidir. Bu rehberlik sistemi aracılığıyla tüm öğretim elemanları, öğrencilerle aralarında kurulacak ilişkinin önemi ve stratejileri hakkında eğitilmelidir. Ayrıca, öğretim elemanları öğrencilerle ders dışında etkileşime girebilecekleri ve öğrencilerle aralarında güven oluşturabilecekleri ders dışı etkinlikler (örneğin özel günlerin kutlanması, sergiler düzenlenmesi, hoş geldin partileri, sosyal sorumluluk projeleri, spor etkinlikleri, vb.) düzenlemeleri veya bu etkinliklere katılmaları teşvik edilmelidir.

References/Kaynaklar

- Adams, C. M. (2013). Collective student trust a social resource for urban elementary students. *Educational Administration Quarterly*, 20(10), 1-25.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Kabbani, N. S. (2001). The dropout process in life course perspective: Early risk factors at home and school. *Teachers College Record*, 103, 760 – 822
- Appleton, J. A., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369–386.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, 44(5), 427-445.
- Astin A. (1984) Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 25, 297–308.
- Bryk, A.S., & Schneider, B. L. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*, Russell Sage Foundation, New York, NY.
- Bryson, C., & Hand, L. (2007). The role of engagement in inspiring teaching and learning. *Innovations in Education and Teaching International*, 44(4), 349-362.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Daly, A. J. & Chrispeels, J. (2008). A question of trust: Predictive conditions for adaptive vetechnical leadership in educational contexts. *Leadership vePolicy in Schools*, 7(1), 30-63.
- Evans, D. E. (2012). *A Study of african american student trust and engagement in high school* (Doctoral dissertation), University of Illinois, Chicago.
- Feingold, A. (1994). Gender differences in personality: a meta-analysis. *Psychological bulletin*, 116(3), 429.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117-142.
- Finn, J. D. (1993). *School engagement and student at risk*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Forsyth, P. B., Adams, C. M. & Hoy, W. K. (2011). *Collective trust: why schools can't improve without it*. New York :Teachers College Press.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E.ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109.

- Fredricks, J., McColskey, W., Meli, J., Mordica, J., Montrosse, B., & Mooney, K. (2011). *Measuring student engagement in upper elementary through high school: A description of 21 instruments. Issues & Answers*. REL 2011-No. 098. Regional Educational Laboratory Southeast.
- Furlong, M. J. ve Christenson, S. L. (2008). Engaging students at school and with learning: A relevant construct for all students. *Psychology in the Schools*, 45(5), 365-368.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of educational psychology*, 95(1), 148.
- Harris, L. (2011). Secondary teachers' conceptions of student engagement: Engagement in learning or in schooling?. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 376-386.
- Harris, L. R. (2008). A phenomenographic investigation of teacher conceptions of student engagement in learning. *The Australian Educational Researcher*, 35(1), 57-79.
- Hoy, W. K. & Tschannen-Moran, M. (1999). Five faces of trust: An empirical confirmation in urban elementary schools. *Journal of School Leadership*, 9, 184-208.
- Hoy, W. K., Gage, C. Q. ve Tarter, C. J. (2006). School mindfulness and faculty trust: Necessary conditions for each other?. *Educational Administration Quarterly*, 42(2), 236-255.
- Junco, R., Heiberger, G., & Loken, E. (2011). The effect of Twitter on college student engagement and grades. *Journal of computer assisted learning*, 27(2), 119-132.
- Kahu, E. R. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education*, 38(5), 758-773.
- Karakaya, İ. (2011). Bilimsel araştırma yöntemleri. Tanrıoğen, A. (Editör). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. İkinci baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karasar, N., (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (13.bs.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kong, Q. P., Wong, N. Y., & Lam, C. C. (2003). Student engagement in mathematics: Development of instrument and validation of construct. *Mathematics Education Research Journal*, 15(1), 4-21.
- Krause, K. L., & Coates, H. (2008). Students' engagement in first-year university. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(5), 493-505.
- Kuh, G. D. (2009). The national survey of student engagement: Conceptual and empirical foundations. *New Directions for Institutional Research*, 141, 5-20. doi:10.1002/ir.283
- Kuh, G. D., Hayek, J. C., Carini, R. M., Ouimet, J. A., Gonyea, R. M., and Kennedy, J. (2001). *NSSE technical and norms report*, Indiana University Center for Postsecondary Research and Planning, Bloomington, IN.
- Lam, S.-f., Jimerson, S., Wong, B. P. H., Kikas, E., Shin, H., Veiga, F. H., Hatzichristou, C., Polychroni, F., Cefai, C., Negovan, V., Stanculescu, E., Yang, H., Liu, Y., Bassett, J., Duck, R., Farrell, P., Nelson, B., & Zollneritsch, J. (2014). Understanding and measuring student engagement in school: The results of an international study from 12 countries. *School Psychology Quarterly*, 29(2), 213-232.

- Maddux, W. W., ve Brewer, M. B. (2005). Gender differences in the relational and collective bases for trust. *Group Processes & Intergroup Relations*, 8(2), 159-171.
- Mahatmya, D., Lohman, B. J., Matjasko, J. L., & Farb, A. F. (2012). Engagement across developmental periods. In S.L. Christenson, A.L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 45-63). New York: Springer. Springer US.
- Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, ve high school years. *American educational research journal*, 37(1), 153-184.
- Murray, C. (2009). Parent and teacher relationships as predictors of school engagement and functioning among low-income urban youth. *The Journal of Early Adolescence*. 1-29.
- National Research Council. (2004). *Engaging schools: Fostering high school students' motivation to learn*. Washington, DC: National Academy Press.
- Newmann, F. M., Wehlage, G. G. & Lamborn, S. D. (1992) The significance and sources of student engagement. In F. M. Newmann, (Ed.), *Student Engagement and Achievement in American Secondary Schools*. New York: Teachers College Press.
- Özer, N. & Atik, S. (2014). *Üniversite öğrencilerinin öğretim üyelerine güveni ve derse katılım düzeyleri arasındaki ilişki [On the relationship between trust in instructors and student engagement]*, Unpublished Manuscript, Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Özer, N., Dönmez, B. ve Atik, S. (2016). Ortaokul ve lise öğrencilerinin okul müdürüne ve öğretmenlere güven düzeylerinin incelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 40(1), 259-280.
- Öztürk, B. (2000). Sınıf içi etkileşim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 6(4), 621-640.
- Reschly, A.L., & Christenson, S.L. (2012). Jingle, jangle, and conceptual haziness: Evolution and future directions of the engagement construct. In S.L. Christenson, A.L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 3–19). New York: Springer.
- Robbins, S. P. ve Judge, T. A. (2013). *Örgütsel davranış*. (Çev. Edt. İnci Erdem). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Rotgans, J. I., & Schmidt, H. G. (2011). Cognitive engagement in the problem-based learning classroom. *Advances in Health Sciences Education*, 16(4), 465-479.
- Ryan, A. M., & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38(2), 437-460.
- Sever, M., Ulubey, Ö., Toraman, Ç., & Türe, E. (2014). An analysis of high school students' classroom engagement in relation to various variables. *Education and Science*, 39(176), 183-198.

- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571.
- Solomon, R. C. ve Flores, F. (2001). *Güven yaratmak*. Ankara: MESS Yayınları.
- Spector, M. D. & Jones, G. E. (2004). Trust in the workplace: factors affecting trust formation between team members. *The Journal of Social Psychology*, 144(3), 311-321.
- Şad, S. N., & Özer, N. (2014). Silent scream: I do not want to participate professor!. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 2532-2536.
- Tison, E. B., Bateman, T., & Culver, S. M. (2011). Examination of the gender–student engagement relationship at one university. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(1), 27-49.
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, W. K. (1998). Trust in schools: A conceptual and empirical analysis. *Journal of Educational Administration*, 36(4), 334 – 352.
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, W. K. (2000). A multidisciplinary analysis of the nature, meaning, and measurement of trust. *Review of Educational Research*, 70(4), 547-593.
- Tschannen-Moran, M. (2004). *Trust matters: leadership for successful schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Weaver, R.R. & Qi, J. (2005). Classroom organization and participation: College students' perceptions. *The Journal of Higher Education*, 76(5), 570-601.
- Yazzie-Mintz, E., & McCormick, K. (2012). Finding the humanity in the data: Understanding, measuring, and strengthening student engagement. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 743-761). Springer: US.

Appendix 1:

Exploratory Factor Analysis Results of Student Engagement Scale

Items	(N=1023)		
	Factor Loadings	Communalities	Corrected Item-Total Correlation
[11]1. Derslerde daha fazlasını öğrenmek çabalarım	.682	.465	.588
[12]2. Derste anlamadığım bir konuyu öğrenmek için çabalarım	.710	.504	.615
[14]3. Derste not tutarım	.665	.442	.577
[15]4. Dersle ilgili çalışırken çeşitli kaynaklardan araştırma yaparım	.580	.336	.489
[19]5. Derse geç kalmamak için gayret ederim	.615	.379	.518
[20]6. Dersi dikkatlice dinlerim	.724	.524	.634
[22]7. Dersle ilgili kaynakları yanımda bulundururum	.592	.351	.508
[23]8. Derslere düzenli olarak devam ederim	.645	.416	.555
[24]9. Derste verilen ödevleri tamamlamadan derse gelmem	.621	.386	.530
[25]10. Derslerime düzenli çalışırım	.676	.457	.592
[26]11. Verilen ödevleri yapmak için çaba harcarım	.726	.527	.639
Eigen Values		4.786	
(%) Total variance Explained		43.507	
Cronbach Alpha		.867	

Appendix 2:

Exploratory Factor Analysis Results of Student Trust Scale

Items	(N=1023)		
	Factor Loadings	Communalities	Corrected Item-Total Correlation
[1]1. Fakültemizdeki öğretim elemanları öğrencilere yardım etmeye hazırdırlar.	.668	.446	.632
[5]2. Fakültemizdeki öğretim elemanları kendilerinden beklenileni yaparlar.	.724	.524	.689
[6]3. Fakültemizdeki öğretim elemanları öğrencileri ilgiyle dinlerler.	.750	.563	.718
[7]4. Fakültemizdeki öğretim elemanları öğrencilere karşı dürüsttülere	.723	.523	.690
[8]5. Fakültemizdeki öğretim elemanları işlerini dört dörtlük yaparlar.	.718	.515	.682
[9]6. Fakültemizdeki öğrenciler, öğretim elemanlarının söylediklerine güvenirlere	.622	.387	.586
[11]7. Fakültemizdeki öğretim elemanları derslerini iyi işlerler.	.718	.516	.684
[12]8. Öğrenciler fakültemizdeki öğretim elemanlarından çok şey öğrenirlere.	.725	.526	.690
[13]9. Öğrenciler yardıma ihtiyaç duyduklarında fakültemizdeki öğretim elemanlarına güvenebilirler.	.782	.611	.752
[14]10. Fakültemizdeki öğretim elemanları öğrencileri önemserler.	.797	.636	.768
[15]11. Fakültemizdeki öğretim elemanlarının söyledikleri ile yaptıkları tutarlıdır.	.753	.567	.721
[16]12. Fakültemizdeki öğretim elemanları öğrencilerin sorunlarıyla yakından ilgilirlere.	.716	.513	.683
[17]13. Fakültemizdeki öğretim elemanları öğrencilerden gelen farklı görüşlere açıklırlere.	.712	.507	.678
[18]14. Fakültemizdeki öğretim elemanları öğrencilerin öğrenmeleri ellerinden geleni yaparlar.	.776	.602	.747
[19]15. Fakültemizdeki öğretim elemanları öğrencilere karşı içten davranırlere	.747	.558	.717
[22]16. Fakültemizdeki öğretim elemanlarının anlattıkları bana inandırıcı gelmektedir.	.665	.442	.631
[23]17. Herhangi bir sıkıntı olduğunda fakültemde yardım isteyebileceğim öğretim elemanı bulabilirim	.654	.428	.620

Appendix 2:

Exploratory Factor Analysis Results of Student Trust Scale (Continued)

[25]18. Fakültemizdeki öğretim elemanları öğrencileri değerlendirirken adil davranırlar	.712	.507	.679
[26]19. Fakültemizdeki öğretim elemanları öğrencilere karşı anlayışlıdır.	.725	.571	.725
[30]20. Fakültemizdeki öğretim elemanları öğrencileri dinlemek için zaman ayırırlar	.755	.525	.695
[31]21. Fakültemizdeki öğretim elemanları öğrencilere saygılı davranırlar	.714	.510	.682
[32]22. Fakültemizdeki öğretim elemanları öğrencilere değer verdiklerini hissettirirler	.666	.571	.725
Eigen Values			11.419
(%) Total variance Explained			51.906
Cronbach Alpha			.955