

## Öğretmenlerin Algıladıkları Örgütsel Güven, Umut ve Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

### Examining the Relationships Between Teachers' Perceived Organizational Trust, Hope and Motivation Levels

Tuba AKPOLAT<sup>1</sup>, Ebru OĞUZ<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Fen Edebiyat Fakültesi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Türkiye, tuba.sagir.akpolat@msgsu.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0001-5907-6972>)

<sup>2</sup> Prof. Dr., Eğitim Bilimleri Bölümü, Fen Edebiyat Fakültesi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Türkiye, ebru.oguz@msgsu.edu.tr (<https://orcid.org/0000-0002-5731-011X>)

**Geliş Tarihi:** 26.11.2021

**Kabul Tarihi:** 23.06.2022

#### ÖZ

Covid 19 pandemisi her örgütte olduğu gibi eğitim örgütlerinde de tahmin edilemez problemlerin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Eğitim sistemi içinde doğrudan hizmet üreterek, sistemin gelişimi ve verimliliği üzerinde büyük etkisi olan öğretmenlerin, böyle bir süreçte motivasyon düzeylerinin ve motivasyonlarına etki eden etmenlerin neler olduğunun araştırılması, eğitimde verimlilik adına büyük önem taşımaktadır. Motivasyona etki eden birçok içsel ve dışsal faktörün varlığı aşıkardır. Bu araştırmada, öğretmenlerin algıladıkları örgütsel güven ile umut düzeylerinin motivasyonlarının yordayıcısı olup olmadığı araştırılmıştır. Bu bağlamda, araştırma nicel araştırma yöntemlerinden yordayıcı tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 2020-2021 yılında İstanbul ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerden, uygun örnekleme ile belirlenmiş 306 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verileri Örgütsel Güven Ölçeği, Umut Ölçeği ve Motivasyon Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma verileri SPSS26 istatistik programı ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin genel olarak örgütsel güven, umut ve motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Bununla birlikte bazı demografik değişkenlere göre öğretmenlerin örgütsel güven, umut ve motivasyon düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Araştırmanın ana amacı doğrultusunda, öğretmenlerin örgütsel güven algısı ve umut düzeylerinin motivasyonlarını yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Uygulayıcılara, öğretmenlerin amaçlara yönelik yeni yollar bulup eyleme geçebilecekleri, inisiyatif alabilecekleri olanakların sunulması ve özellikle paydaşlarla açık ve şeffaf etkileşim kurabilecekleri ortamların sağlanması önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Umut, güven, motivasyon, öğretmen.

#### ABSTRACT

The Covid 19 pandemic has caused unpredictable problems to arise in educational organizations, as in every organization. It is of great importance for efficiency in education to investigate the motivation levels of teachers, who have a great impact on the development and efficiency of the system by producing services directly in the education system, and what factors affect their motivation in such a process. It is obvious that there are many internal and external factors affecting motivation. In this study, it was investigated whether teachers' perceived organizational trust and hope levels were predictors of their motivation. In this context, the research was designed in the predictive survey model, which is one of the quantitative research methods. The sample of the research consists of 306 teachers who were determined by convenient sampling among the teachers working in the province of Istanbul in 2020-2021. Research

data were collected with Organizational Trust Scale, Hope Scale and Motivation Scale. Research data were analyzed with SPSS26 statistical program. As a result of the research, it was seen that teachers' organizational trust, hope and motivation levels were high in general. However, according to some demographic variables, it was observed that there were significant differences between teachers' organizational trust, hope and motivation levels. In line with the main purpose of the study, it was concluded that teachers' perception of organizational trust and hope levels predict their motivation. It is recommended that practitioners be provided with opportunities where teachers can find new ways to take action, take initiative, and provide environments where they can interact openly and transparently, especially with stakeholders.

**Keywords:** Hope, trust, motivation, teacher.

## GİRİŞ

Öğretmenler, eğitim sisteminin en önemli unsurlarından biri olarak, eğitimin kalitesinde önemli bir role sahiptirler. Bu rolü ortalamanın üzerinde gerçekleştirmeleri, mikro düzeyde öğrenci başarısını, makro düzeyde ülke ekonomisini önemli ölçüde etkileyecektir. Eğitim sistemi içinde yapılacak her bir değişim, ancak öğretmenlerin ve eğitimin diğer paydaşlarının bu değişimi içselleştirmesi ile bir sonuca ulaşacaktır. Bu nedenle öğretmen motivasyonu kritik bir unsur haline gelmektedir. Motivasyon bir kişinin eyleminin yönüne, gücüne ve sıklığına ilişkin anlık etki olarak tanımlanmaktadır (Atkinson, 1964). Dolayısıyla motivasyon dinamik, durumsal ve psikolojik bir çerçevede deneyimlendiğinden zaman zaman artabilir ve düşebilir (Dörnyei, 2005). Öğretmen motivasyonu bağlamında düşünüldüğünde, temel düzeyde motivasyon, öğretmenlerin kendi çalışma ve yaşam koşullarını nasıl algıladığı ve onlara nasıl davranıldığı ile ilgilidir (Davidson, 2007). Öğretmen motivasyonuna etki eden birçok içsel ya da dışsal faktör bulunmaktadır. Bunlardan birinin de psikolojik sermayenin bir boyutu olan umut olduğu söylenebilir. Umut genel olarak “başarıya ulaşmak için hedeflere sebat etmek ve gerektiğinde hedeflere giden yolları yeniden yönlendirmek” (Luthans, Youssef ve Avolio, 2007: 3) olarak tanımlanmaktadır. Umut salt içsel bir duygu değildir. O bilişsel ve motivasyonel süreçleri içerir. Bununla birlikte Vink, Ouweneel ve Le Blanc (2011), psikolojik sermayenin, iş ile ilgili enerji kaynakları ve katılım ile pozitif yönde ilişkili olduğunu belirtmektedir. Bu noktada umut ve motivasyonun birbirine etki edebilecek iki unsur olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

Motivasyona etki ettiği düşünülen faktörlerden biri de örgütsel güvendir (Demir ve Karakuş, 2015). Öğretmenlerin örgütün paydaşlarından ve örgütten, okulun normlarına uygun davranmalarına ilişkin beklentileri örgütsel güveni tanımlamaktadır. Başka bir ifade ile örgütsel güven, çalışanların yönetime ilişkin olumlu beklentilerinin seviyesidir. Öğretmenler, meslektaşları ve okulun diğer paydaşlarından, kabul görmüş okul normlarına uygun tutum ve davranış sergilemesini beklemektedirler (Demir, 2015). Bu gerçekleştiğinde örgütlerine duydukları güven artacak ya da gerçekleşmediğinde güven azalacaktır. Örgütsel güven dürüstlük, yeterlilik, tutarlılık, sadakat, açıklık (Robbins ve Coulter, 2005) gibi unsurları içinde barındırdığından kişilerarası iletişim ve etkileşim için önemli bir rol oynamaktadır. Öğretmenlerin örgütsel güven düzeyinin yüksek olmasının hem kişisel hem de örgütsel olumlu sonuçlar ortaya çıkaracağı söylenmektedir (Bryk ve Schneider, 2003). Bökeoğlu ve Yılmaz (2008) bu olumlu sonuçlar içerisinde öğretmenlerin okulun gelişimi ve değişimi adına yapılacak düzenlemelere ilişkin umutlu olmalarını da saymaktadırlar.

Öğretmenlerin işlerini yüksek motivasyonla yapmaları, performans ve üretkenlikleri açısından önem taşımaktadır (Ganta, 2014). Öğretmenlerin performanslarının ve üretkenliklerinin eğitimin kalitesini doğrudan etkileyen parametreler olduğu düşünülürse, motivasyonlarına etki edecek bireysel ya da örgütsel unsurların belirlenmesinin, eğitimde kaliteyi artıracak adımların atılmasında dikkate edilmesi gereken noktalara işaret edeceği düşünülmektedir. Bu bağlamda motivasyon ile ilişki olduğu düşünülen umut ve örgütsel güven

gibi unsurların ne düzeyde ve ne yönde etki edeceğinin belirlenmesinin mevcut durumun ortaya konulması açısından önem taşımaktadır. Bununla birlikte verilerin Covid 19 salgını nedeniyle yüz yüze eğitime ara verildiği dönemde toplanmış olması, bu sağlık krizinin seçilen örneklem üzerinden eğitime etkilerini görmeye olanak tanıyacaktır.

### 1.1. Örgütsel Güven

Sosyal bir varlık olan insan, kişisel ya da örgütsel amaçları için başka insanlarla bir arada olmak zorundadır. Bu bir aradalık yalnızca fiziksel bir mekânı paylaşmaktan öte bilişsel ve duyuşsal düzeyde de bir birlikteliği ifade etmektedir. Birlikte çalışmak, genellikle karşılıklı bağımlılığı içermektedir ve kişiler hem bireysel hem de örgütsel amaçlar için birbirine bir şekilde güvenmek zorundadır (Mayer, Havis ve Schoorman, 1995). Güvenin iş birliği için temel bir unsur olduğunu oyun teorisi üzerinden açıklamak yerinde olacaktır. Oyun teorisini anlamak için sıklıkla verilen hapisane ikilemi örneğinde, iki suçlunun da ortalama bir ceza alması, birbirlerine güvenmelerine bağlıdır. Dolayısıyla karşılıklı bir kazancın ortaya çıkması için güven temel bir unsurdur. Oyun teorisi ilişkilerde güven ve işbirliğinin özelliklerinin anlaşılmasına özellikle ilginç ve önemli bir katkı sağlamaktadır (Colman, 2003).

Güven kavramı çeşitli disiplinler içinde çeşitli şekillerde ele alınmaktadır. Tanım üzerinde tam bir fikir birliğine ulaşılamamış olursa da kavramın gelişmesinde şüphesiz etkisi olacak bakış açıları ortaya çıkmıştır. Örneğin; Schoorman, Mayer ve Davis (2007) güveni, ilişkiler yoluyla oluşan, karşılıklı ya da tek taraflı olabilen, zaman içinde değişebilen, karşı tarafın davranışlarına ilişkin savunmasız olmayı kabul etme ve iyimser beklentiler içinde olma durumu olarak tanımlamışlardır. Bu tanımdan anlaşılacağı gibi güvenen kişinin güveneceği kişi ya da durum hakkında bazı bilgilere dayanarak risk alması ön koşul olarak görülmektedir. Risk veya savunmasızlık kavramı yapılan çoğu güven tanımının ortak noktasıdır.

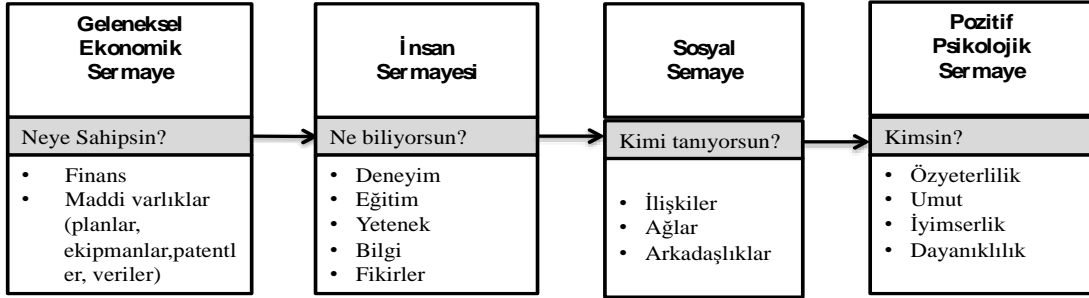
Örgütsel güven iş birliğine dayalı, düzenli ve dürüst davranışlara sahip bir toplulukta, sahip olunan normlarına dayalı olarak üyelerinin beklentileridir (Fukuyama, 1995). Başka bir tanımı ise bireylerin örgütsel rollerine, deneyimlerine ve karşılıklı bağımlılıklarına ilişkin niyet ve davranışları hakkında sahip oldukları olumlu beklentileri (Shockley-Zalabak, Kathlen ve Gaynelle, 2000) olduğu şeklindedir. Örgütlerde güven temelli ilişkilerin, örgütsel rekabet ve verimlilik açısından önemli olması (Halis, Gökgöz ve Yaşar, 2007), örgütsel güvene olan ilgiyi artırmaktadır. Blomqvist (1997), örgütsel bağlamda güvenin oluşması ya da gelişmesi için iki unsurun varlığının önem taşıdığını belirtmektedir. Bunlar yetkinlik ve iyi niyettir. Güvenin gelişmesi için bu iki unsura zaman içinde davranışlar eklenir (Bidault ve Jarillo, 1997). Yetkinlik ve iyi niyetine inanılan karşı tarafın zaman içinde bilişsel ve duyuşsal boyutta vadettiklerini davranışsal boyutta ortaya koyuyor olması güveni değerlendirmek için somut verilerin kazanılmasına ve kolayca değerlendirilmesine olanak tanır.

Yapılan çalışmalar örgütsel güven için çeşitli modellerin ortaya konmasını sağlamıştır. Mishra (1996) örgütsel güveni dört alt boyutta incelemiştir. Bunlar yeterlilik, açıklık, endişe ve güvenilirliktir. Yeterlilik, bireysel anlamda çalışanların yöneticinin yeterliliklerine olan inancı ve örgütsel anlamda örgütün rekabet edebilirliği ve hayatta kalabilirliğine olan inancı ifade etmektedir (Shockley-Zalabak ve Morley, 1989). Açıklık, örgüt çalışanlarının liderlerinin, bilgi paylaşımı ve liderlik çabaları ile ilgili samimi ve açık bildirimleri olarak tanımlanabilir. Endişe, kişisel çıkarların diğerlerinin çıkarları ile dengelenmesidir. Bu bireysel, örgütsel ya da toplumsal düzeyde gerçekleşebilir (Mishra, 1996). Güvenilirlik, söylemler ile davranışlar arasındaki tutarlılık düzeyini ifade eder. Shocley-Zalabak ve arkadaşları (2000) bu boyutlara ek olarak özdeşleşme boyutunu eklemiştir. Özdeşleşme, örgüt çalışanlarının örgütün normları, hedefleri, inançları ve değerlerini içselleştirmeleri anlamına gelmektedir. Yılmaz (2006) ise örgütsel güveni üç boyut altında incelemiştir. Bu üç boyut bir örgütü oluşturan temel üç bileşene güveni ifade etmektedir. Bunlar, yöneticiye güven, meslektaşına güven ve paydaşlara güven olarak isimlendirilmiştir. Örgütsel güveni oluşturan söz konusu üç boyut öğretmenlerin örgütün temel paydaşları olan yöneticiler, meslektaşlar, veliler ve öğrenciler ile

etkileşimlerinde açıklık ve dürüstlüğe olan inançları ile ortak amaçlar bağlamında paydaşların desteğini alma beklentilerini ifade etmektedir (Mishra, 1996; Yılmaz, 2006).

## 1.2. Umut

Günümüz küresel ekonomisinde, verimliliğin ve etkinliğin artması fiziksel kapasitenin yanında insan sermayesi, sosyal sermaye ve psikolojik sermaye unsurlarının artmasına bağlanmaktadır. Somut varlıktan daha soyut unsurlara doğru ilerleyen sermayelere ilişkin bilgi Şekil 1’de gösterilmektedir.



Şekil 1. Gelişen sermaye türleri (Luthans, Luthans ve Luthans’dan (2004) uyarlanmıştır.)

Tarihsel süreç içerisinde örgüt verimliliği için odak, maddi unsurlardan insan unsuruna doğru bir yol izlemiştir. Bir örgütün verimliliği, etkililiği ya da rekabet edebilirliği için örgütün sahip olduğu maddi kaynaklar kadar insan kaynaklarının da önemli bir unsur olduğu süreç içinde anlaşılmıştır. Aslında bilim ve teknolojiadaki gelişmeler rekabet edebilir olmanın şeklini değiştirmiş ve daha önceleri önemli sayılan maddi unsurlar yerini maddi olmayan unsurlara bırakmıştır. Şekil 1’de de gösterildiği gibi süreç “neye sahipsin?” kadar “kimsin?” sorusunun da önemini ortaya koymuştur (Luthans vd., 2004).

Psikolojik sermayenin kökleri pozitif psikolojiye dayanır ve bireylerin olumlu çevre içinde nasıl gelişebilecekleri ile ilgilidir (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Bu durum aslında iki taraflıdır. Bireyler güçlü yanları ile çevrelerini geliştirirler anlayışı, bireylerin zayıflıklarından çok güçlü yanlarına odaklanması gerektiğini ortaya çıkarır. Umut psikolojik sermaye kapasitelerinden biridir.

Büyük oranda kişiler umut kavramını duygular açısından değerlendirirse de alanyazının büyük bir kısmı umudun yapısını anlamak ve açıklamak için bilişsel bir yaklaşım kullanır (Lopez, Snyder ve Teramoto-Pedrotti, 2003). Snyder, Irving ve Anderson (1991) umudu, etkileşimler yoluyla türetilmiş hedefe yönelik enerji ve hedeflere ulaşmayı planlamaya dayanan olumlu bir motivasyon durumu olarak tanımlamışlardır. Yine Snyder ve arkadaşları (1991) bu defa ilk umut tanımına, hedefe ulaşmayı planlarken gidilecek yolların bilişsel bir süreci işaret ettiği düşüncesinden hareketle “umut başarılı eylemlilik duygusunu ve yolları temel alan bilişsel bir kümedir” (s.571) diyerek bilişsellik olgusunu eklemiştir. İkinci tanımda geçen eylemlilik ilk tanımdaki hedefe yönelik enerji olarak bahsedilen durumu ifade etmektedir. Eylemlilik ya da hedefe yönelik enerji ile kastedilen ise kişinin kararları ve davranışları için özgürlük, yetenek ve sorumluluk yönlerini içerir (Moulden ve Marshall, 2005). Başka bir ifade ile hedeflere ulaşma durumunun faili olmayı kabul etme tutumudur. İkinci tanımda geçen yollar ise birinci tanımda bahsedilen hedeflere ulaşmayı planlama durumunu ifade etmektedir. Yol kavramı düşünme ve hedefe ulaşmak için planların tanımlandığı süreçtir. Bu noktada umudun, belirsiz bir kavram olmadığını söylemek yerinde olacaktır. Tanımlardan anlaşıldığı gibi umut iyi açıklanmış hedeflere ihtiyaç duyar. Bunun anlamı yüksek umuda sahip olan insanların somut, canlı ve tanımlanabilir bir hedefinin olduğudur (Snyder, 1995). Kişiler değer verdikleri hedefe doğru ilerlerken ortaya çıkan geri bildirimler, onların davranışlarını, eylemlilik ve düşünce yollarını da düzenler (Wandeler ve

Bundick, 2011). Bu bakımdan hedefe giden uzun ve meşakkatli yolun, adım adım alt amaçlara bölünerek, başka bir ifadeyle yollara ayrılarak küçük parçalar üzerinde düşünülmesi, kişinin ilerlemeyi gözlemleyebilmesi ve bu ilerlemenin umudu teşvik edici olması açısından önemlidir (Snyder, 1995).

### 1.3. Motivasyon

Genel olarak motivasyon, bir görevi önemsemeyi veya bir görevi başarı ile sonuçlandırmayı istemektir (Dweck, Mangels ve Good, 2004). Ilgen ve Klein (1988), motivasyonu, bir davranışı ortaya çıkaracak bir uyarım ve sürece ilişkin yönlendirme ile davranışın kalıcılığını sağlayan psikolojik süreçler olarak tanımlamaktadır. Alanyazında bahsedilen bu psikolojik süreçlere ilişkin genel bir kabul olsa da motivasyon kavramını çalışma yaşamı içinde değerlendiren birçok araştırmacı kavramın gelişmesini sağlamıştır.

Motivasyon kavramı tarihsel süreci içinde incelenecek olunursa, ilk olarak Yunan filozofların kişiyi bir davranış için harekete geçmeye zorlayan güç olarak ele aldıkları hedonizm kavramı karşımıza çıkar (Steers, Mowday ve Shapiro, 2004). İnsanın sonucunda haz almak ya da acıdan kaçmak için bir eylemde bulunduğunu söyleyen hazcılık felsefesi motivasyon kavramına ilişkin ilk bakış açısını ortaya koymaktadır. Süreç içerisinde harekete geçme ve sürdürmeye ilişkin bu davranışın psikolojik çerçevede içgüdüsel (McDougall, 2003), dürtüsel ve pekiştirilmeye dayalı (Allport, 1940) olduğu dile getirilmiştir. Yönetim alanındaki gelişmelere paralel olarak, Taylor'un modelinde performansı yükselten bir etki olarak motivasyon dışsal ödüllendirme yöntemi ile artırılmaya çalışılmış ve bu sistemin başarısız olması sonucunda motivasyona etki eden birçok unsurun olduğu düşüncesi ortaya çıkmış ve insan unsuruna odaklanılmıştır (Steers ve ark., 2004).

İnsanın motivasyonunu sağlayan ihtiyaçların ve farklı unsurların neler olduğunun araştırılmaya başlanması ile yeni motivasyon kuramları ortaya atılmaya başlanmıştır. Kapsam- içerik kuramları olarak bilinen bu kuramlar Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı, Alderfer'in E.R.G kuramı, McClelland'ın ihtiyaçlar kuramı ve Herzberg'in çift etmen kuramıdır. Maslow'un (1954) ihtiyaçlar hiyerarşisi temel ihtiyaçların karşılanmasından sonra daha üst düzey ihtiyaçlar için motive olunacağı varsayımına dayanmaktadır. Alderfer (1967; akt. Alderfer, 1969), bu hiyerarşik yapıyı, varoluş, ilişkililik ve büyüme ana başlık altında incelemiştir. McClelland (1971; akt. McClelland, Koestner ve Weinberger, 1989), motivasyon için gerekli olan ihtiyaçları genel olarak başarı ihtiyacını tanımlayan faktörlerle (güç, mükemmellik, başarı vb.) hiyerarşik olmayan bir yapıda incelemiştir. Herzberg (1976; akt. Herzberg, Mausner ve Snyderman, 2017) ise motivasyon-hijyen kuramı ile işin doğasının motivasyonu ve performansı nasıl etkilediği üzerine yoğunlaşmıştır.

Motivasyonu sağlayacak ihtiyaçlardan, motivasyonun altında yatan süreçlerin araştırılmaya başlanmasıyla motivasyon teorilerine bakış açısı başka bir düzleme çekilmiştir. Temelinde bilişsel teorilerin yer aldığı bu motivasyon kuramlarına süreç teorileri denmiştir. Bunlar Vroom'un (1964) beklenti kuramı ve Locke'nin (1968) amaç saptama kuramıdır (Steers ve ark., 2004). Vroom (1964), insanların motivasyonun, çalışmaları sonucunda onları başarıya ulaştırmalarına ilişkin inançlarının yattığını savunmaktadır. Locke (1968) amaç saptama kuramında, belirlenen amaçların performansı etkilediğini belirtmektedir.

Motivasyonu sağlayan unsurların ya da süreçlerin odağa alındığı motivasyon kuramlarına ek olarak, güncel motivasyon kuramları da denilen, her biri başka bir odak noktasına sahip yine temelinde bilişsel süreçlerin olduğu çeşitli motivasyon kuramları geliştirilmiştir (Steers ve ark., 2004). Bunlara Adams'ın (1963) eşitlik teorisi örnek verilebilir. Adams (1963) çalışanların algıladıkları adaletsizliğe hem bilişsel hem de davranışsal tepkiler verdiğini savunmuştur. Örgütsel adalet konusundaki çalışmalar arttıkça eşitlik teorisine ilişkin çerçeve gelişmeye devam etmiştir.

Tanımlanan tüm bu motivasyon teorilerine bakıldığında bireyleri motive eden unsurların içsel ya da dışsal kaynaklarının olduğu görülmektedir. Dolayısıyla motivasyon başarıya ulaşma ve onu sürdürmeye ilişkin içsel ve/veya dışsal unsurların rol aldığı bir inancı ifade ettiğinden, performansla sıkı sıkıya bağlı bir kavram olarak algılanmakta ve yönetim alanında hem pratik hem de teorik çerçevede önemli bir araştırma alanı oluşturmaktadır.

#### 1.4. Mevcut Çalışma

Örgütlerin başarısı büyük oranda çalışanların işlerini yapmak için pozitif motivasyona sahip olmalarına bağlıdır. Motivasyon kişiyi harekete geçiren gücü, hedefe ulaşma sürecini ve hedefe ulaşmak için ısrarcı bir çabanın altındaki nedendir. Eğitim örgütlerinde de öğretmenlerin pozitif motivasyona sahip olmaları, öğretmenlerin örgütsel davranışlarından, öğrencilerin başarısına kadar birçok konuya olumlu etki etmektedir. Örneğin Vrieling, Bastiaens ve Stijnen (2012) öğretmen motivasyonunun öğrenci başarısına etki ettiğini belirtirken; Griffin (2010), yüksek motivasyonlu öğretmenlerin iş doyumlarının yüksek olduğunu belirtmektedir. Motivasyonun etkilediği birçok tutum ve davranış olduğu gibi öğretmenlerin motivasyonunu da etkileyen birçok içsel ve dışsal neden bulunmaktadır. Bu çalışmada öğretmenlerin örgütsel güven ve umut düzeylerinin motivasyonlarının yordayıcısı olup olmadığı araştırılmıştır.

Umut bilişsel ve motivasyonel bir süreci ifade ettiğinden, umut düzeyi yüksek olan çalışanlar, belirli bir hedefe yönelik başarı sağlama isteğinde daha yüksek enerjiye sahip olma eğilimi göstermektedirler. Üstelik herhangi bir bariyerle karşılaştıklarında hedefe ulaşmanın başka yollarını kolayca bulabilmektedirler (Adams, Snyder, Rand, King, Sigman ve Pulvers, 2002). Dolayısıyla umut düzeyi yüksek olan çalışanların motivasyon düzeylerinin de yüksek olacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte yüksek psikolojik sermayenin içsel motivasyonu artıracığı söylenmektedir (Doğan ve Aslan, 2018). Bu durumda pozitif sermayenin bir alt boyutu olan umut düzeyinin de motivasyon düzeyine pozitif etkisi olacağı söylenebilir.

Örgütsel güven temelde örgüt üyelerinin birbirleri ile etkileşimlerinde dürüstlük ve açıklığa ilişkin beklentileri ile gelecekte yaşanacak olay ve durumlara ilişkin paydaşların adımlarından olumlu sonuçların elde edileceğine ilişkin inançları ile ilgilidir. Dolayısıyla öğretmenlerin, paydaşlarına olan güveni, onların örgüt içinde olası problemlere ilişkin çaba gösterme ve çabasını sürdürme eğilimine neden olacaktır. Bu bağlamda öğretmenlerin örgütsel güven algısının motivasyonları üzerinde pozitif etkiler yaratacağı söylenebilir. Nitekim yapılan çalışmalarda örgütsel güven ile motivasyon arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir (Timuroğlu ve Çelik, 2018). Ada, Akan, Ayık, Yıldırım ve Yalçın (2013) öğretmenlerin motivasyonuna olumlu etki edeceğini düşündükleri en önemli etkenin yönetici desteği olduğunu belirtmektedirler. Bununla birlikte insan ilişkilerinin olumlu ve doyum verici bir yapıda olmasını da motivasyon yükselten unsurlar arasında saymaktadırlar.

Yukarıdaki tüm bu tartışma çerçevesinde bu araştırmanın temel amacı öğretmenlerin örgütsel güven algıları ile umut düzeylerinin motivasyonlarının yordayıcısı olup olmadığının incelenmesidir. Bu temel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- **Araştırma sorusu 1.** Öğretmenlerin örgütsel güven, umut ve motivasyon düzeyleri demografik özelliklerine göre değişmekte midir?
- **Araştırma sorusu 2.** Öğretmenlerin örgütsel güven algısı, umut ve motivasyon düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır.
- **Araştırma sorusu 3.** Öğretmenlerin örgütsel güven algıları ve umut düzeyleri motivasyon düzeylerini yordar mı?

## YÖNTEM

Araştırmanın amaçları çerçevesinde araştırmada ilişkisel tarama modellerinden yordayıcı korelasyonel araştırma deseni kullanılmıştır. Yordayıcı korelasyonel araştırma deseni, ilişki kurulan değişkenlerden birinin, yordayıcı olarak adlandırılan diğer değişkenler üzerinden ortaya konmasının amaçlandığı bir araştırma desenidir (Creswell ve Poth, 2016).

### 2.1. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde görev yapan uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiş 306 gönüllü öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma verileri, Covid 19 pandemisinin etkilerinin yoğun yaşandığı dönemde toplandığından örnekleme yöntemi olarak uygun örnekleme kullanılmıştır. Bu bağlamda çalışma grubu oluşturmak için İstanbul ili Eyüp ve Bakırköy ilçelerinde çalışan öğretmenlere Milli Eğitim Müdürlüğü aracılığıyla çevrimiçi platformlardan etik onam ile birlikte veri toplama araçları gönderilmiştir. Çalışmaya katılmayı kabul eden öğretmenlerden veriler toplanmıştır. Çalışma grubunun demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1’de gösterilmektedir.

**Tablo 1.** Çalışma Grubu Demografik Özellikleri

Demografik Özellik		N	%
Cinsiyet	Kadın	217	71
	Erkek	89	29
Kıdem	1-5 yıl	110	36
	6-10 yıl	39	13
	11-15 Yıl	50	16
	16-20 yıl	42	14
	21-25 yıl	28	9
	26 yıl ve üzeri	37	12
Okul Kademesi	İlkokul	88	29
	Ortaokul	147	48
	Lise	71	23
Okul Türü	Devlet	283	92
	Özel	23	8
Branş	Sınıf	76	25
	Branş	230	75
Eğitim Durumu	Lisans	239	78
	Lisansüstü	67	22

### 2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada çalışma grubundan, Örgütsel Güven Ölçeği (Yılmaz, 2006), Umut Ölçeği (Akman ve Korkut, 1993) ve Motivasyon Ölçeği (Öztürk ve Uzunkol, 2013) kullanılarak veriler elde edilmiştir. Ölçeklere ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

Örgütsel Güven Ölçeği, Yılmaz (2006) tarafından geliştirilmiş 22 maddeden oluşan üç boyutlu 5’li likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin alt boyutları “Yöneticiye Güven”, “Meslektaşlara Güven” ve “Paydaşlara Güven” olarak isimlendirilmiştir. Her bir alt boyuta ilişkin güvenilirlik katsayısı sırasıyla  $\alpha=.73$ ,  $\alpha=.90$  ve  $\alpha=.79$ ’dur. Ölçeğin tamamına ilişkin güvenilirlik katsayısı  $\alpha=.88$ ’dir.

Umut Ölçeği, ilk olarak Synder, Harris ve Anderon (1991) tarafından geliştirilmiştir. Çalışmada Akman ve Korkut (1993) tarafından Türkçe’ye uyarlanmış olan ölçek kullanılmıştır. Umut ölçeği 12 maddeden oluşan tek boyutlu 4’lü likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı  $\alpha=.65$ ’dir.

Motivasyon Ölçeği, Öztürk ve Uzunkol (2013) tarafından geliştirilmiş, 30 maddeden ve dört boyuttan oluşan 5'li likert tipinde geçerli ve güvenilir bir ölçektir. Ölçeğin alt boyutları “mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı”, “takdir edilme ve mesleki mutluluk”, “meslekten kaçınma” ve “mesleği özümseme” olarak isimlendirilmiştir. Bu alt boyutlara ilişkin güvenilirlik katsayıları sırasıyla  $\alpha=.87$ ,  $\alpha=.86$ ,  $\alpha=.79$  ve  $\alpha=.61$  ve ölçek toplamına ilişkin güvenilirlik katsayısı  $\alpha=.87$ 'dir. Meslekten kaçınma alt boyutu ters kodlanmaktadır. Meslekten kaçınma boyutunda ortalama puanların artması öğretmenlerin kaçınma tutumunun düşük düzeyde olması anlamına gelmektedir.

### 2.3. Verilerin Analizi

Toplanan veriler SPSS26 paket programı üzerine işlenmiş, her bir ölçek ve alt boyutlarına ilişkin iç tutarlılık katsayılarına bakılmıştır. Örgütsel güven ölçeğinin yöneticiye güven alt boyutuna ilişkin iç tutarlılık katsayısı  $\alpha = .90$ , meslektaşına güven alt boyutuna ilişkin iç tutarlılık katsayısı  $\alpha = .91$ , paydaşlara güven alt boyutuna ilişkin iç tutarlılık katsayısı  $\alpha = .90$  ve ölçek toplamı için iç tutarlılık katsayısı  $\alpha = .94$  olarak hesaplanmıştır. Umut ölçeğine ilişkin iç tutarlılık katsayısı  $\alpha = .78$ 'dir. Motivasyon Ölçeği alt boyutlarından mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı için iç tutarlılık katsayısı  $\alpha = .88$ , takdir edilme ve mesleki mutluluk için iç tutarlılık katsayısı  $\alpha = .74$ , mesleği özümseme için iç tutarlılık katsayısı  $\alpha = .70$ , meslekten kaçınma için iç tutarlılık katsayısı  $\alpha = .74$  ve ölçek toplamı için iç tutarlılık katsayısı  $\alpha = .89$  olarak hesaplanmıştır. İç tutarlılık katsayısının .70'den yüksek olması ölçeklerin güvenilir olduğunun göstergesidir (Büyüköztürk,). Bu bağlamda ölçekler ve alt boyutlarının güvenilir olduğu söylenebilir.

Veri setine hangi tür analizlerin yapılacağına karar vermek için veri setinin normallik varsayımını sağlayıp sağlamadığına bakılmıştır. Ölçekler ve alt boyutlarına ilişkin basıklık ve çarpıklık değerleri Tablo 2'de gösterilmiştir.

**Tablo 2.** Basıklık ve Çarpıklık Değerleri

	Yöneticiye Güven	Meslektaşına Güven	Paydaşlara Güven	Umut	Mesleğe Yönelik Olumlu Tutum ve Mesleki Başarı	Takdir Edilme ve Mesleki Mutluluk	Mesleği Özümseme	Meslekten Kaçınma
Çarpıklık	-.590	-.695	-.870	-.202	-.957	-.966	-.530	-.623
Basıklık	-.070	.317	.651	-.173	1.18	1.48	-.131	.117

Ölçekler ve alt boyutlarına ilişkin basıklık çarpıklık değerlerine bakılmış ve  $\pm 1,5$  aralığında değiştiği görülmüştür. Veri setinin basıklık çarpıklık değerinin ilgili aralıkta olması veri setinin normallik varsayımını sağladığı anlamına gelmektedir (Tabachnick ve Fidel, 2013). Bu nedenle veri setinin analizinde parametrik yöntemler kullanılmıştır.

Ölçeklerden elde edilen ortalama puanların karşılaştırmasını yapabilmek için 5'li likert tipli Örgütsel Güven ve Motivasyon Ölçekleri için 5 puan-4.20 puan arası çok yüksek, 4.19 puan- 3.40 puan arası yüksek, 3.39puan- 2.60 puan arası orta, 2.59 puan-1,80 puan arası düşük, 1,79 puan-1 puan arası çok düşük olarak belirlenmiştir. 4'lü likert tipli Umut Ölçeği için 4 puan-3.25 puan arası çok yüksek, 3.24puan-2.50 puan arası yüksek, 2.49 puan-1.75 puan arası düşük ve 1.74puan-1 puan arası çok düşük olarak belirlenmiştir.

Öğretmenlerin örgütsel güven ve umut düzeylerinin motivasyonları üzerindeki etkisini görebilmek için çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Çoklu regresyon varsayımları olan otokorelasyon ve çoklu doğrusallık konularında bir sorun olup olmadığı analiz edilmiştir. Çoklu doğrusallık sorunu olup olmadığını incelemek için VIF değerine bakılmıştır. VIF değerinin 10'dan küçük olduğu görülmüştür. VIF değerinin 10'dan küçük olmasının bağımsız değişkenler



arasında çoklu doğrusallık sorunu olmadığı anlamına geldiği bilinmektedir (Büyükuysal ve Öz, 2016). Bununla birlikte otokorelasyon katsayısı olan Durbin-Watson değeri incelenmiş ve söz konusu değer otokorelasyon sorununun olmadığını gösteren 1.5 ile 4 arasında olduğu görülmüştür (Ali, 1987).

## BULGULAR

Öğretmenlerin örgütsel güven, umut ve motivasyon ölçeklerine ilişkin ortalama puan ve standart sapmaları Tablo 3'te gösterilmiştir.

**Tablo 3.** Ölçekler ve Alt Boyutlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçekler	Alt Boyutlar	N	$\bar{X}$	Ss	Düzye
Örgütsel Güven	Yöneticiye Güven	306	3.47	.85	Yüksek
	Meslektaşına Güven	306	3.41	.72	Yüksek
	Paydaşına Güven	306	3.33	.69	Orta
Umut	Umut	306	3.43	.39	Çok Yüksek
Motivasyon	Mesleğe Yönelik Olumlu Tutum ve Mesleki Başarı	306	4.42	.43	Çok Yüksek
	Takdir Edilme ve Mesleki Mutluluk	306	4.33	.47	Çok Yüksek
	Meslekten Kaçınma	306	3.48	.90	Yüksek
	Mesleği Özümseme	306	3.66	.84	Yüksek

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel güveni en yüksek düzeyde yöneticiye güven boyutunda ve en düşük düzeyde ise paydaşına güven boyutunda algıladıkları görülmektedir. Öğretmenler yöneticiye ve meslektaşına yüksek düzeyde, paydaşına orta düzeyde güven duymaktadır. Umut düzeyleri ise çok yüksektir. Öğretmenler en yüksek düzeyde mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı şeklinde motivasyona sahipken en düşük düzeyde meslekten kaçınmaktadırlar. Öğretmenlerin mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı ile takdir edilme ve mesleki mutluluk düzeyleri çok yüksek, mesleği özümseme ve meslekten kaçınma tutumları yüksektir.

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre örgütsel güven algıları, umut ve motivasyon düzeyleri arasındaki farkı incelemek üzere t testi yapılmış ve ilgili sonuçlar Tablo 4'te gösterilmiştir.

**Tablo 4.** Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Örgütsel Güven, Umut ve Motivasyon Düzeylerinin Karşılaştırılması

Değişken	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p	Etki Büyüklüğü
Yöneticiye Güven	Kadın	217	3.41	.86	304	-1.92	.055	
	Erkek	89	3.61	.82				
Meslektaşına Güven	Kadın	217	3.30	.74	304	-3.49	<b>.001</b>	<b>.04</b>
	Erkek	89	3.61	.62				
Paydaşına Güven	Kadın	217	3.26	.69	304	-2.92	<b>.009</b>	<b>.03</b>
	Erkek	89	3.48	.65				
Umut	Kadın	217	3.39	.48	304	-2.47	<b>.014</b>	<b>.02</b>
	Erkek	89	3.54	.45				
Mesleğe Yönelik Olumlu Tutum ve Mesleki Başarı	Kadın	217	4.41	.41	304	-.355	.723	
	Erkek	89	4.43	.47				
Takdir Edilme ve Mesleki Mutluluk	Kadın	217	4.32	.44	304	-.597	.551	
	Erkek	89	4.35	.54				
Meslekten Kaçınma	Kadın	217	2.46	.87	304	-1.748	.081	
	Erkek	89	2.65	.98				
Mesleği Özümseme	Kadın	217	3.62	.82	304	-1.312	.190	
	Erkek	89	3.76	.87				

p<.05

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerin mesleğe güven ve paydaş güven boyutlarında erkekler lehine istatistiki olarak anlamlı farklılıklarının olduğu görülmektedir ( $p<.05$ ). Yine umut ölçeğinde erkekler lehine istatistiki olarak anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ( $p<.05$ ).

Öğretmenlerin branşlarına göre örgütsel güven algıları, umut ve motivasyon düzeyleri arasındaki farkı incelemek üzere t testi yapılmış ve ilgili sonuçlar Tablo 5'te gösterilmiştir.

**Tablo 5.** Öğretmenlerin Branşlarına Göre Örgütsel Güven, Umut ve Motivasyon Düzeylerinin Karşılaştırılması

Değişken	Branş	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p	Etki Büyüklüğü
Yöneticiye Güven	Sınıf	76	3.56	.74	304	1.19	.234	
	Branş	230	3.43	.88				
Mesleğe Güven	Sınıf	76	3.49	.58	304	-1.14	.110	
	Branş	230	3.35	.76				
Paydaş Güven	Sınıf	76	3.63	.51	304	4.63	<b>.000</b>	<b>.07</b>
	Branş	230	3.22	.70				
Umut	Sınıf	76	3.54	.47	304	2.19	<b>.029</b>	<b>.02</b>
	Branş	230	3.40	.48				
Mesleğe Yönelik Olumlu Tutum ve Mesleki Başarı	Sınıf	76	4.47	.34	304	1.166	.245	
	Branş	230	4.40	.45				
Takdir Edilme ve Mesleki Mutluluk	Sınıf	76	4.44	.39	304	2.504	<b>.013</b>	<b>.02</b>
	Branş	230	4.29	.49				
Meslekten Kaçınma	Sınıf	76	2.46	.81	304	-.636	.526	
	Branş	230	2.53	.93				
Mesleği Özümseme	Sınıf	76	3.74	.82	304	.903	.367	
	Branş	230	3.64	.84				

$p<.05$

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlerin branşlarına göre paydaş güven düzeylerinde sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ( $p<.05$ ). Yine umut ölçeğinde sınıf öğretmenleri lehine istatistiki olarak anlamlı farklılık görülmektedir ( $p<.05$ ). Motivasyon ölçeği alt boyutlarından takdir edilme ve mesleki mutluluk alt boyutunda sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farklılık görülmektedir ( $p<.05$ )

Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre örgütsel güven algıları, umut ve motivasyon düzeyleri arasındaki farkı incelemek üzere t testi yapılmış ve ilgili sonuçlar Tablo 6'da gösterilmiştir.

**Tablo 6.** Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Örgütsel Güven, Umut ve Motivasyon Düzeylerinin Karşılaştırılması

Değişken	Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p	Etki Büyüklüğü
Yöneticiye Güven	Lisans	239	3.46	.86	304	-.263	.79	
	Lisansüstü	67	3.49	.81				
Mesleğe Güven	Lisans	239	3.42	.70	304	1.30	.19	
	Lisansüstü	67	3.29	.77				
Paydaş Güven	Lisans	239	3.33	.70	304	.017	.98	
	Lisansüstü	67	3.33	.62				
Umut	Lisans	239	3.41	.48	304	-1.65	.100	
	Lisansüstü	67	3.52	.45				
Mesleğe Yönelik Olumlu Tutum ve Mesleki Başarı	Lisans	239	4.42	.42	304	-.018	.986	
	Lisansüstü	67	4.42	.44				
Takdir Edilme ve	Lisans	239	4.33	.45	304	.383	.702	

Mesleki Mutluluk	Lisansüstü	67	4.31	.54			
Meslekten Kaçınma	Lisans	239	2.52	.90	304	.208	.835
	Lisansüstü	67	2.49	.92			
Mesleği Özümseme	Lisans	239	3.67	.82	304	.480	.632
	Lisansüstü	67	3.62	.90			

Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre örgütsel güven, umut ve motivasyon düzeylerinde istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ( $p>.05$ ).

Öğretmenlerin kıdemlerine göre örgütsel güven, umut ve motivasyon düzeyleri arasındaki farkı inceleyebilmek için ANOVA testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 7’de gösterilmiştir.

**Tablo 7.** Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Örgütsel Güven, Umut ve Motivasyon Düzeylerinin Karşılaştırılması

Değişken	Kıdem	N	$\bar{X}$	SS	F	Sd	p	Fark
Yöneticiye Güven	1-5 yıl	110	3.48	.82	2.778	5	<b>.021</b>	3-1*
	6-10 yıl	39	3.65	.78				3-2*
	11-15 yıl	50	3.06	1.04				3-4*
	16-20 yıl	42	3.70	.75				3-5*
	21-25 yıl	28	3.37	.83				
	26 yıl ve üzeri	37	3.56	.69				
Meslekteşa Güven	1-5 yıl	110	3.38	.69	2.520	5	<b>.030</b>	3-1*
	6-10 yıl	39	3.46	.68				3-2*
	11-15 yıl	50	3.10	.93				3-4*
	16-20 yıl	42	3.57	.66				3-5*
	21-25 yıl	28	3.35	.64				
	26 yıl ve üzeri	37	3.53	.54				
Paydaşa Güven	1-5 yıl	110	3.28	.58	3.832	5	<b>.002</b>	3-1*
	6-10 yıl	39	3.18	.69				3-2*
	11-15 yıl	50	3.15	.81				3-4*
	16-20 yıl	42	3.47	.77				3-5*
	21-25 yıl	28	3.29	.76				
	26 yıl ve üzeri	37	3.71	.45				
Umut	1-5 yıl	110	3.32	.51	2.83	5	<b>.019</b>	1-6*
	6-10 yıl	39	3.54	.36				
	11-15 yıl	50	3.48	.52				
	16-20 yıl	42	3.44	.41				
	21-25 yıl	28	3.40	.55				
	26 yıl ve üzeri	37	3.59	.39				
Mesleğe Yönelik Olumlu Tutum ve Mesleki Başarı	1-5 yıl	110	4.43	.39	.879	5	.496	
	6-10 yıl	39	4.54	.45				
	11-15 yıl	50	4.36	.47				
	16-20 yıl	42	4.40	.48				
	21-25 yıl	28	4.39	.49				
	26 yıl ve üzeri	37	4.42	.43				
Takdir Edilme ve Mesleki Mutluluk	1-5 yıl	110	4.27	.42	.863	5	.506	
	6-10 yıl	39	4.41	.54				
	11-15 yıl	50	4.35	.43				
	16-20 yıl	42	4.34	.55				
	21-25 yıl	28	4.31	.65				
	26 yıl ve üzeri	37	4.42	.38				
Meslekten Kaçınma	1-5 yıl	110	3.53	.96	1.347	5	.250	
	6-10 yıl	39	3.45	1.11				
	11-15 yıl	50	3.38	.80				
	16-20 yıl	42	3.50	.84				
	21-25 yıl	28	3.22	.79				

	26 yıl ve üzeri	37	3.68	.73			
Mesleği Özümseme	1-5 yıl	110	3.63	.78	1.387	5	.229
	6-10 yıl	39	3.83	.82			
	11-15 yıl	50	3.45	.91			
	16-20 yıl	42	3.73	.89			
	21-25 yıl	28	3.60	.92			
	26 yıl ve üzeri	37	3.84	.78			

p<.05

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin yöneticiye güven, meslektaşına güven ve paydaşlara güven alt boyutlarında anlamlı farklılıklarının olduğu görülmektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için tamamlayıcı Post-Hoc testlerinden LSD testi sonuçlarına bakılmıştır. Farkın 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile diğer gruplardaki öğretmenler arasında ve diğer gruplardaki öğretmenler lehine olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin kıdemlerine göre umut düzeylerinde anlamlı farklılıkları görülmektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için tamamlayıcı Post-Hoc testlerinden LSD testi sonuçlarına bakılmıştır. Buna göre 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında ikinci grup lehine istatistiki olarak anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesine göre örgütsel güven, umut ve motivasyon düzeyleri arasındaki farkı incelemek için ANOVA testi yapılmış ve ilgili bulgular Tablo 8'de gösterilmiştir.

**Tablo 8.** Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Kademesi Değişkenine Göre Örgütsel Güven, Umut ve Motivasyon Düzeylerinin Karşılaştırılması

Değişken	Okul Kademesi	N	$\bar{X}$	SS	F	Sd	P	Fark
Yöneticiye Güven	İlkokul	88	3.56	.91	.763	2	.467	
	Ortaokul	147	3.41	.69				
	Lise	71	3.47	.80				
Meslektaşına Güven	İlkokul	88	3.48	.61	.914	2	.402	
	Ortaokul	147	3.35	.79				
	Lise	71	3.47	.69				
Paydaşa Güven	İlkokul	88	3.63	.49	17.061		.000	1*-2
	Ortaokul	147	3.12	.74				1*-3
	Lise	71	3.37	.64				2-3*
Umut	İlkokul	88	3.52	.46	2.86		.060	
	Ortaokul	147	3.42	.46				
	Lise	71	3.34	.52				
Mesleğe Yönelik Olumlu Tutum ve Mesleki Başarı	İlkokul	88	4.50	.35	2.194	2	.113	
	Ortaokul	147	4.38	.47				
	Lise	71	4.39	.41				
Takdir Edilme ve Mesleki Mutluluk	İlkokul	88	4.46	.42	4.984	2	.007	1*-2
	Ortaokul	147	4.29	.46				1*-3
	Lise	71	4.25	.53				2*-3
Meslekten Kaçınma	İlkokul	88	3.49	.91	.037	2	.963	
	Ortaokul	147	3.47	.97				
	Lise	71	3.50	.75				
Mesleği Özümseme	İlkokul	88	3.78	.84	1.432	2	.240	
	Ortaokul	147	3.58	.87				
	Lise	71	3.68	.75				

p<.05

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesine göre paydaşlara güven düzeyleri arasında anlamlı farkın olduğu görülmektedir. Farkın kaynağını tespit etmek için tamamlayıcı Post-Hoc testlerinden LSD testi yapılmıştır. Buna göre ilkokul öğretmenleri ile ortaokul ve lise öğretmenleri arasında ilkokul öğretmenleri lehine ve ortaokul ve lise

öğretmenleri arasında lise öğretmenleri lehine anlamlı farkın olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesine göre takdir edilme ve mesleki mutluluk düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Farklılığın kaynağını tespit etmek için tamamlayıcı Post-Hoc testlerinden LSD yapılmıştır. Buna göre ilkökul öğretmenleri ile ortaokul ve lise öğretmenleri arasında ilkökul öğretmenleri lehine ve ortaokul öğretmenleri ile lise öğretmenleri arasında ortaokul öğretmenleri lehine anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin örgütsel güven, umut ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemek için Pearson çarpım-moment korelasyon analizi yapılmış ve ilgili bulgular Tablo 9'da gösterilmiştir.

**Tablo 9.** Öğretmenlerin Örgütsel Güven Umut ve Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkiler

	Yöneticiye Güven (1)	Meslektaş Güven (2)	Paydaşlara Güven (3)	Umut (4)	Mesleğe Yönelik Olumlu Tutum ve Mesleki Başarı (5)	Takdir Edilme ve Mesleki Mutluluk (6)	Meslekten Kaçınma (7)	Mesleği Özümseme (8)	
1	r	1							
2	r	0.630**	1						
3	r	0.455**	0.568**	1					
4	r	0.162*	0.191**	0.231**	1				
5	r	0.191**	0.253**	0.403**	0.453**	1			
6	r	0.139*	0.190**	0.389**	0.414**	0.817**	1		
7	r	0.153*	0.113*	0.230**	0.235**	0.256*	0.317**	1	
8	r	0.459**	0.256**	0.348**	0.250**	0.493**	0.589**	0.322**	1

\*p<.05 \*\* p<.001

Örgütsel güven, motivasyon alt boyutları ve umut ölçeği arasındaki ilişkilere bakıldığında, umut ile örgütsel güvenin alt boyutları olan yöneticiye güven, meslektaş güven ve paydaşlara güven arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bununla birlikte umut ile mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı arasında pozitif yönde orta düzeyde ve umut ile takdir edilme ve mesleki mutluluk arasında pozitif yönde orta düzeyde umut ile mesleği özümseme ve meslekten kaçınma arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Örgütsel güvenin alt boyutlarından yöneticiye güven ile mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı arasında pozitif yönde düşük düzeyde, takdir edilme ve mesleki mutluluk ile pozitif yönde düşük düzeyde, meslekten kaçınma ile pozitif yönde düşük düzeyde ve mesleği özümseme ile pozitif yönde orta düzeyde ilişkinin var olduğu görülmektedir. Örgütsel güvenin meslektaş güven alt boyutu ile motivasyon ölçeğinin tüm alt boyutları arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Örgütsel güvenin alt boyutlarından paydaşlara güven ile meslekten kaçınma arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki mevcutken, motivasyonun diğer alt boyutları ile pozitif yönde orta düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin örgütsel güven algısı ve umut düzeylerinin motivasyon düzeylerini yordayıp yordadığını incelemek için çoklu regresyon analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 10'da gösterilmiştir.

**Tablo 10.** Çoklu Regresyon Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	$\beta$	t	P	VIF
(Sabit)	2.206	.176		12.555	.000	
Yöneticiye Güven	.049	.033	.094	1.510	.132	1.699
Meslektaş Güven	-.047	.043	-.074	-1.100	.272	1.992
Paydaş Güven	.230	.039	.353	5.971	.000	1.544
Umut	.335	.046	.359	7.307	.000	1.064

$R^2 = .312$ $F=35.157$	Düzeltilmiş $R^2 = .309$ $p<.001$	Durbin-Watson=2.017
----------------------------	--------------------------------------	---------------------

\*\*  $p<.001$ , Bağımlı değişken = Motivasyon

Tablo 10 incelendiğinde, öğretmenlerin paydaşa güven algıları ve umut düzeylerinin motivasyonlarını istatistiki olarak anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir. Bununla birlikte yöneticiye güven ve meslektaşına güven alt boyutlarının istatistiki olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin örgütsel güven ve umut düzeylerinin motivasyonları varyanslarının yaklaşık %31'ini açıkladığı görülmektedir. Bununla birlikte paydaşa güven ve umut düzeylerindeki artışın motivasyon düzeylerinde olumlu etkileri olduğu görülmektedir.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada öğretmenlerin örgütsel güven, umut ve motivasyon düzeyleri, demografik değişkenlere göre söz konusu değişkenlerdeki farklılaşmalar ve öğretmenlerin örgütsel güven ve umut düzeylerinin motivasyonlarının yordayıcısı olup olmadığı incelenmiştir. Çalışma verileri Covid 19 salgını nedeniyle uzaktan eğitime geçilmiş olan dönemde toplanmıştır. Bu tür bir kriz döneminde öğretmenlerin motivasyon, umut ve örgütsel düzeylerini incelemek, krizin hem bireysel hem de örgütsel etkilerini görebilmek adına önem taşımaktadır.

Öğretmenler örgütsel güveni en yüksek düzeyde yöneticiye güven boyutunda algılamaktadır. Bunları sırasıyla meslektaşlarına güven ve paydaşlarına güven izlemektedir. Alan yazında alt boyutlar arasındaki sıralamada farklılıklar olsa da genel olarak öğretmenlerin örgütsel güven düzeyinin yüksek olduğu görülmektedir (Arslan, 2009; Bökeoğlu ve Yılmaz, 2008; Polat, 2007). Öğretmenlerin yönetime olan güvenleri hem meslektaşları hem de diğer paydaşları ile ilgili sorunlarında bireysel refahları açısından önem taşımaktadır (Hoy, Gage ve Tarter, 2006). Öğretmenler, yöneticileri ile açık ve dürüst etkileşimlerin varlığına inandıklarında kendilerini örgüt içinde daha güvende hissediyor olabilirler. Bununla birlikte örgütsel değişim ve gelişimlerde okul yöneticilerini lider olarak kabul ederek olumlu sonuçlar ortaya koyabileceklerine güveniyor olabilirler. Erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre meslektaşına ve paydaşlarına daha yüksek düzeyde güven duymaktadır. Polat (2007) yaptığı çalışmanın sonucunda erkek öğretmenlerin okula güven duygusunun kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Bununla birlikte Özer, Demirtaş, Üstüner ve Cömert (2006) erkek öğretmenlerin meslektaşlarına güven algısının daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Erkek öğretmenlerin meslektaşına ve paydaşlarına güven algısının daha yüksek olması beklentileri ile ilgili olabilir. Kadınlar meslektaşları, velileri ve öğrencileri ile olan etkileşimlerinde güven duyabilmek için daha yüksek beklenti içinde olabilirler. Bununla birlikte kadınların toplumsal ilişkilerde katılım düzeyinin daha düşük olduğu, daha yalıtılmış oldukları ve küçük gruplar bağlamında olay ve olguları değerlendirdikleri söylenmektedir (Erol, 2008). Bu nedenle kadınlar meslektaş ve paydaşlarına daha düşük düzeyde güven duyuyor olabilirler. 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile diğer gruplardaki öğretmenlere göre yöneticiye, meslektaşına ve paydaşlarına daha az güven duymaktadır. Polat (2007) çalışmasında 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin diğer gruplara göre daha düşük düzeyde örgütsel güven duyduğunu belirtmektedir. Bu durum 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin kariyer evresi olarak deneycilik/aktivizm evresinde olmaları ile açıklanabilir (Bakioğlu, 1996). Deneycilik/aktivizm evresinde bulunan öğretmenler yönetimle daha çok ilgilenmekte, yeni projeler denemeye daha istekli olma gibi özelliklerle tarif edilmektedir. Dolayısıyla bu evredeki öğretmenler, yaptıklarının desteklenip, desteklenmemesinden daha çok etkilenebilir ve yönetim konusu ilgi odaklarında olduğundan örgütsel güven konusunda daha düşük bir algıya sahip olabilirler. Sınıf öğretmenleri branş öğretmenlerine göre paydaşlarına daha yüksek düzeyde güven duymaktadır. İlkokulda çalışan öğretmenler ortaokul ve lise öğretmenlerine göre paydaşlarına daha fazla güven duyarken, lise öğretmenleri ortaokul öğretmenlerine göre

paydaşlara daha fazla güven duymaktadır. Bu durum ilkokullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin öğrenci gelişimi için veli ve öğrenci ile uzun soluklu ve daha yüksek frekansta iletişimde olmaları ile açıklanabilir.

Öğretmenlerin umut düzeyleri yüksektir. Yapılan çalışmalar öğretmenlerin umut düzeylerinin orta (Kaya, Balay ve Demirci, 2014) ve yüksek olduğunu (Akman, 2016; Keser ve Kocabaş, 2014; Tösten ve Özgan, 2017) belirtmektedir. Bununla birlikte erkek öğretmenlerin umut düzeyi daha yüksektir. Erkek öğretmenlerin daha yüksek düzeyde umutlu olmaları, örgütteki muhtemel sorunlarla baş edebileceklerine olan inançlarının daha yüksek olması ile açıklanabilir. Sınıf öğretmenlerinin umut düzeyi, branş öğretmenlerine göre daha yüksektir. Sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre birebir ilgilendiği öğrenci sayısı daha azdır. Üstelik sınıf öğretmenleri uzun süreler aynı sınıfla zaman geçirdiğinden öğrencilerini tanıma ve ihtiyaçlarını bilme noktasında branş öğretmenlerine göre daha derin bilgiye sahip olabilirler. Tüm bunlar sınıf öğretmenlerinin zorlu zamanlarda gereken çabayı gösterme gücünü ifade eden umut düzeylerinin daha yüksek olmasını açıklamaktadır. Emeklilik evresi öğretmenlerin umut düzeyleri, mesleğe giriş evresi öğretmenlerin umut düzeyine göre daha yüksektir. Mesleğe giriş evresi öğretmenleri, hizmet öncesi eğitim ile öğrendikleri ideal ile uygulama içinde yaşadıkları gerçek arasındaki uçurumu gördüklerinde bir şok yaşarlar (Veenman, 1984). Yaşadıkları gerçeklik şoku örgüt içinde yaşanan sorunlara ilişkin yeni yollar bulma ve eyleme geçme noktasında yetersiz hissetmelerine neden olabilir. Bununla birlikte araştırma verilerinin toplandığı dönemin her örgütü etkileyen küresel bir sağlık krizine denk gelmiş olması, mesleğe giriş öğretmenlerinin hizmet içinde informel öğrenmelerinin de akmasına neden olmuştur. Yaşanan tüm hızlı değişimler mesleğe giriş öğretmenlerinin, umut düzeylerinin düşmesine neden olmuş olabilir.

Öğretmenler motivasyonu en yüksek düzeyde mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı olarak algılamaktadırlar. Mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı, içsel motivasyon unsurlarını barındırmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin içsel motivasyon düzeylerinin yüksek olduğunu söylemek mümkündür. Öğretmenlik öğretmeyi ve öğrenmeyi sevme, öğrenciyi sevme ve inanma gibi daha çok içsel unsurlarla harekete geçilebilecek bir meslek olduğundan, öğretmenlerin içsel güdüleyicileri daha yüksek düzeyde algılamaları olasıdır. Nitekim alanyazın incelendiğinde bu bulguyu destekleyen sonuçların varlığı görülmektedir (Bıçakçılar, 2021; Ertürk, 2014). Öğretmenlerin cinsiyetlerine, kıdemlerine ve eğitim durumlarına göre motivasyon alt boyutlarında farklılaşmadıkları görülmektedir. Bıçakçılar (2021) öğretmen motivasyonunun cinsiyete ve eğitim durumuna göre farklılaşmadığını belirtmektedir. Bu bulgu çalışma bulgusunu destekler niteliktedir. Bununla birlikte alanyazında çalışma bulgusu ile çelişen bulgulara da rastlanmaktadır. Kadın öğretmenlerin motivasyonlarının erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu belirten araştırmalar mevcuttur (Emiroğlu, 2017; Polat, 2010). Toplumsal cinsiyet rolleri nedeniyle erkeklere atfedilen maddi kazanç sağlama görevi ve kadınlara atfedilen duyarlılık, empati, duygusallık gibi özellikler (Navaro, 2003), kadınların öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyonlarının daha yüksek olmasını açıklayabilir. Bununla birlikte Covid 19 nedeniyle yaşanan sağlık krizinin eğitime etkileri, öğretmen sorumluluklarında artışa neden olmuş ve bu da cinsiyet, eğitim durumu ve kıdemden bağımsız olarak öğretmenlerin çaba göstermelerini sağlamış olabilir. İlkokullarda çalışan ve sınıf öğretmenlerinin takdir edilme ve mesleki mutluluk şeklinde algıladıkları motivasyon düzeyleri daha yüksektir. Takdir edilme ve mesleki mutluluk, yöneticiler ve veliler tarafından onaylanmayı içeren, bu haliyle dışsal motivasyon unsurlarını barındıran bir boyuttur. Sınıf öğretmenlerinin motivasyonlarının sağlanmasında ya da bozulmasında dışsal motivasyon unsurlarının daha etkili olduğu söylenmektedir (Ada, Akan, Ayık, Yıldırım ve Yalçın, 2013).

Çalışmanın sonucunda örgütsel güven, umut ve motivasyon arasında olumlu yönde ilişkilerin olduğu ve öğretmenlerin paydaşa güven ve umut düzeylerinin motivasyonlarını yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışanların umut düzeyleri arttıkça mesleğe yönelik olumlu

tutumları ve mesleki başarı düzeyleri, takdir edilme ve mesleki mutluluk düzeyleri ile mesleği özümseme düzeyleri artacaktır. Bununla beraber meslekten kaçınma davranışları azalacaktır. Dolayısıyla çalışanların umut düzeylerindeki artış motivasyonlarını artıracaktır. Çalışanların umut düzeyi hem içsel hem de dışsal motivasyonları üzerinde etkilidir. Bununla birlikte umut düzeyi içsel motivasyonu dışsal motivasyona göre daha yüksek düzeyde etkilemektedir (Akdemir ve Açı, 2017). Bu çalışmanın sonucunda da içsel motivasyonun bir tezahürü olan mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı ile umut arasında görece daha yüksek bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Çalışanların yöneticiye, meslektaş ve paydaşlara olan güvenlerindeki artış, mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı düzeylerini, takdir edilme ve mesleki mutluluk düzeyleri ile mesleği özümseme düzeylerini artıracak bunun yanı sıra meslekten kaçınma davranışını azaltacaktır. Dolayısıyla örgütsel güven arttıkça motivasyonun da artacağı görülmektedir. Bununla birlikte yöneticilerin örgütte güven ortamı yaratması öğretmenlerin daha motive çalışmalarını sağlayacaktır (Ada, Akan, Ayık, Yıldırım ve Yalçın, 2013). Farklı bir örneklem üzerinde örgütsel güven ile motivasyon arasındaki ilişkileri araştırdıkları çalışmalarında Timuroğlu ve Çelik (2018) yöneticiye duyulan güvenin bireylerin motivasyonları üzerindeki etkisinin en yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmada ise görece olarak öğretmenlerin motivasyonlarının paydaşlara (öğrenci-veli) güven ile daha yüksek düzeyde ilişkili olduğu görülmektedir. Bernardo (2010), hem yolların hem de eylemlerin dış faktörlerden etkilenebileceğini öne sürmüştür. Çalışmanın verilerinin Covid 19 salgını nedeniyle yüzde yüz uzaktan eğitime geçilmiş bir dönemde toplanmış olması salgının öğretmenlerin güven algısı üzerinde etkili olduğu şeklinde okunabilir. Uzaktan eğitimle ilk defa karşılaşan öğretmenlerin bu süreci eskisinden daha çok öğrenci ve veli desteği ile yürütmeye çalışması, motivasyonlarının paydaşlara güvenleri ile daha yüksek düzeyde ilişkili olmasına neden olmuş olabilir.

Öğretmenlerin paydaşlara güveni ve umut düzeyi motivasyonlarını yordamaktadır. Yöneticiye ve meslektaş güveninin yordayıcı etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olmaması salgının etkisi olarak düşünülebilir. Uzaktan eğitim sürecinde, sokağa çıkma yasaklarının olması ve toplu ortamlarda olmanın sağlığı tehdit edici olması nedeniyle öğretmenlerin bu süreçte daha bireyselleşip hatta yalnızlaşmaları, örgütsel amaçları için onları motive eden tek unsurun öğrenci ve veliler olması, paydaşlara güvenin motivasyonları üzerindeki etkisini açıklayabilir. Örgütsel güvenin motivasyonu olumlu yönde yordadığına ilişkin çalışmalar alanyazında mevcuttur (Cantaş ve Kavas, 2015; Okçu, Ergül ve Ekmen, 2020). Güven ortamı içinde aynı amaçlar için çalışmak, motivasyonu artırmaktadır (Robbins, Judge, Millett ve Boyle, 2013). Söz konusu süreçte ortak amaçlar için doğrudan birlikte çalışılan örgüt paydaşları öğrenciler ve veliler olduğundan öğretmen motivasyonuna paydaşa güvenin etki ettiği söylenebilir. Bununla birlikte öğretmenlerin umut düzeylerindeki artışın motivasyonlarını artırdığı görülmektedir. Umut kavramının içerdiği üç unsurun amaçlar, yollar ve amaç odaklı enerji olduğu söylenebilir (Doğan ve Aslan, 2018). Amaçlar ve yollar bilişsel bir süreci ifade ederken amaç odaklı enerji umut kavramının motivasyon bileşeni olarak düşünülebilir. Bu bağlamda umut düzeyi yüksek öğretmenlerin, örgütsel amaçlara ilişkin çaba gösterme eğilimleri ve dolayısıyla motivasyonları yüksek olacaktır.

Çalışmanın sonuçlarına dayanarak uygulayıcılara aşağıdaki öneriler verilmektedir:

Çalışanların örgütsel güveni öğrenci ve veli üzerinden daha yüksek düzeyde algılamaları, uzaktan eğitimin bir çıktısı olarak düşünülmeyle birlikte, bu durumun sürdürülebilir hale getirilmesinin öğrenci öğrenmesi üzerinde olumlu etkileri olacaktır. Bu nedenle öğretmen-öğrenci-veli arasındaki güven duygusunu geliştirmek adına farklı iletişim kanalları kullanılarak öğrenci öğrenmesi sürecine velinin aktif katılımının sağlanması önerilmektedir.



Öğretmenlerin umut düzeylerinin motivasyonlarını olumlu etkilediği görülmektedir. Bu nedenle okul yöneticilerine, öğretmenlerin örgütsel amaçlarına ulaşmaları için tasarladıkları yollarda yaşayabilecekleri sorunları giderebilecekleri ve yeni yollar inşa edebilecekleri bir örgüt ortamı sağlamaları önerilmektedir.

Öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerinin motivasyonlarını olumlu etkilediği görülmüştür. Belirsizliğin hakim olduğu ortamlarda çalışanların örgütlerine güven duyma ihtiyacının artacağı aşikardır. Nitekim açık bir sistem olan eğitim örgütleri de değişimin yaratacağı belirsizliklerin zorunlu olarak yaşandığı ortamlardır. Okul yöneticilerinin, örgütsel güven duygusu yaratabilmek için yönetim süreçleri içine öğretmenleri dahil etmeleri önerilmektedir.

Öğretmenlerin paydaşlara güven ve umut düzeylerinin motivasyonlarına olumlu etki ettiği görülmüştür. Bu nedenle öğretmen motivasyonunu artırabilmek için paydaşlarla iş birliği yapabilecekleri, birbirlerine doğrudan yardım edebilecekleri etkinliklerin içinde olmaları önemlidir. Bu bağlamda uzaktan eğitim yoluyla çevrimiçi uygulamalar kullanılarak veli-öğrenci-öğretmen eğitsel etkinlikleri planlanabilir. Yüz yüze eğitim sürecinde bu gibi etkinliklerin yüz yüze yapılması önerilmektedir.

Araştırmacılara öneriler aşağıdaki gibidir:

Eğitim sisteminin temel basamağında bulunan öğretmenlerin motivasyonu, eğitim hizmetlerinin kalitesi açısından büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle öğretmen motivasyonunu anlamaya yarayacak çalışmaların yapılması önem taşımaktadır. Bu çalışma Covid 19 salgını nedeniyle acil uzaktan eğitim sürecine geçilen bir dönem içinde yürütülmüştür. Dolayısıyla öğretmenlerin umut ve güven düzeyleri bir kriz esnasında ortaya konulmuştur. Normalleşmenin başladığı içinde bulunduğumuz süreç içinde öğretmenlerin umut, güven ve motivasyon düzeyleri araştırılabilir.

Öğretmen motivasyonunu etkileyebileceği düşünülen kaygı, belirsizlikle mücadele, sosyal güven gibi konular bağlamında nitel ya da nicel araştırmalar tasarlanabilir.

## KAYNAKÇA

- Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ., & Yalçın, S. (2013). Öğretmenlerin motivasyon etkenleri, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 151-166.
- Adams, J. S. (1963). Towards an understanding of inequity. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67 (5), 422-436. <https://doi.org/10.1037/h0040968>
- Adams, V. H., Snyder, C. R., Rand, K. L., King, E. A., Sigman, D. R., & Pulvers, K. M. (2002). Hope in the workplace. In R. A. Giacalone, & C. L. Jurkiewicz (Eds.), *Handbook of workplace spirituality and organization performance* (pp. 367-377). New York: Sharpe.
- Akçay, V. H. (2012). Pozitif psikolojik sermayenin iş tatmini ile ilişkisi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(1), 123-140.
- Akdemir, B., & Açıkan, A. M. (2017). Psikolojik sermaye ve iş tatmini ilişkisini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Akademik Yaklaşımlar Dergisi*, 8(2), 57-79.
- Akman, Y., & Korkut, F. (1993). Umut ölçeği üzerine bir araştırma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(9), 193-202.
- Akman, Y. (2016). Öğretmenlerin psikolojik sermaye algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 268-277. DOI: <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.729>

- Alferder, C. P. (1969). An empirical test of a new theory of human needs, *Organizational Behavior and Human Performance*, 4, 142-175. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(69\)90004-X](https://doi.org/10.1016/0030-5073(69)90004-X)
- Allport, G. W. (1940). Motivation in personality: reply to Mr. Bertocci. *Psychological Review*, 47(6), 533-554. <https://doi.org/10.1037/h0059220>
- Ali, M. M. (1987). Durbin-Watson and generalized Durbin-Watson tests for autocorrelations and randomness. *Journal of Business & Economic Statistics*, 5(2), 195-203.
- Arslan, M. M. (2009). Teknik ve endüstri meslek lisesi öğretmenlerinin örgütsel güven algıları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 5(2), 274-288.
- Aslan, İ. (2017). Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Atkinson, J. W. (1964). *An Introduction to Motivation*. Van Nostrand.
- Bakioğlu, A. (1996). Öğretmenlerin kariyer evreleri, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi 2. Ulusal Eğitim Sempozyumu, 18-20 Eylül, Türkiye
- Bernardo, A. B. (2010). Extending hope theory: Internal and external locus of trait hope. *Personality and Individual Differences*, 49(8), 944-949.
- Bıçakçılar, H. (2021). Pozitif okul yönetimiyle öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Bidault, F., & Jarillo, C. J. (1997). Trust in economic transactions. *Trust: Firm and Society*, 271-86.
- Blomqvist, K. (1997). The many faces of trust. *Scandinavian Journal of Management*, 13(3), 271-286. [https://doi.org/10.1016/S0956-5221\(97\)84644-1](https://doi.org/10.1016/S0956-5221(97)84644-1)
- Bökeoğlu, Ö. Ç., & Yılmaz, K. (2008). İlköğretim okullarında örgütsel güven hakkında öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54(54), 211-233.
- Bryk, A. S., & Schneider, B. (2003). Trust in schools: A core resource for school reform. *Educational Leadership*, 60(6), 40-45.
- Büyükuysal, M. Ç., & Öz, İ. İ. (2016). Çoklu doğrusal bağıntı varlığında en küçük karelere alternatif yaklaşım: Ridge regresyon. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 110-114.
- Cantaş, C., ve Kavas, E. (2015). Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütlerine duydukları güvenin motivasyonları üzerindeki etkileri: Afyonkarahisar ili uygulaması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(41), 920-932.
- Colman, A. M. (2003). Cooperation, psychological game theory, and limitations of rationality in social interaction. *Behavioral and Brain Sciences*, 26(2), 139-153.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.
- Davidson, E. (2007). The pivotal role of teacher motivation in tanzanian education, *The Educational Forum*, 71 (2), 157-166. <https://doi.org/10.1080/00131720708984928>
- Demir, K. (2015). The Effect of Organizational Trust on the Culture of Teacher Leadership in Primary Schools. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(3), 621-634. DOI 10.12738/estp.2015.3.2337

- Demir, S., & Karakuş, M. (2015). Etik iklim ile öğretmen ve öğrencilerin güven ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 21(2), 183-212.
- Doğan, S., & Aslan, M. (2018). Psikolojik sermaye, içsel motivasyon ve iş tatmini ilişkisi. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(3), 112-125. DOI: 10.25287/ohuiibf.423129.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: individual differences in second language acquisition*. Mahwah.
- Dweck, C. S., Mangels, J. A., & Good, C. (2004). Motivational effects on attention, cognition, and performance, In D. Yun Dai and R. J. Sternberg (Eds). *Motivation, emotion, and cognition*, (p.41-55), New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Emiroğlu, O. (2017). Öğretmen motivasyon kaynaklarına ilişkin okul yöneticisi ve öğretmen görüşleri. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Yakın Doğu University, KKTC.
- Erkuş, A., & Fındıklı, M. A. (2013). Psikolojik sermayenin iş tatmini, iş performansı ve işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisine yönelik bir araştırma. *Istanbul University Journal of the School of Business Administration*, 42(2), 302-318.
- Erol, M. (2008). Toplumsal cinsiyetin tutumlar üzerindeki etkisi. *Sosyal Bilimler Dergisi/Journal of Social Sciences*, 32(2), 199-219.
- Ertürk, R. (2014). Öğretmenlerin iş motivasyonları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Feldman, D. B., Rand, K. L., & Kahle-Wroblewski, K. (2009). Hope and goal attainment: Testing a basic prediction of hope theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 28(4), 479-497.
- Fukuyama, F. (1995). Trust: The social virtues and the creation of prosperity. *World and I*, 10, 264-268.
- Ganta, V. C. (2014). Motivation in the workplace to improve the employee performance. *International Journal of Engineering Technology, Management and Applied Sciences*, 2(6), 221-230.
- Griffin, D. K. (2010). A survey of bahamian and Jamaican teachers' level of motivation and job satisfaction. *Journal of Invitational Theory and Practice*, 16, 57-77.
- Halis, M., Gökgöz, G. S. ve Yaşar, Ö. (2007). Örgütsel güvenin belirleyici faktörleri ve bankacılık sektöründe bir uygulama. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 17, 187-205.
- Herzberg, F., Mauser, B., & Snyderman, B.B. (2017). *The motivation to work*. Transaction Publishers.
- Hoy, W. K., Gage, C. Q., & Tarter, C. J. (2006). School mindfulness and faculty trust: Necessary conditions for each other? *Educational Administration Quarterly*, 42(2), 236-255.
- Kappagoda, U. W. M. R., Othman, H. Z. F., & Alwis, G. (2014). Psychological capital and job performance: The mediating role of work attitudes. *Journal of Human Resource and Sustainability Studies*, 2 (2), 102-116. Doi: 10.4236/jhrss.2014.22009
- Kaya, A., Balay, R., & Demirci, Z. (2014). Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerinin incelenmesi (Şanlıurfa ili örneği). *Electronic Journal of Social Sciences*, 13(48), 47-68.

- Keser, S., & Kocabaş, İ. (2014). İlköğretim okulu yöneticilerinin otantik liderlik ve psikolojik sermaye özelliklerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20(1), 1-22.
- Locke, E. A. (1968). Toward a theory of task motivation and incentives. *Organizational Behavior and Human Performance*, 3 (2), 157-189. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(68\)90004-4](https://doi.org/10.1016/0030-5073(68)90004-4).
- Lopez, S. J., Snyder, C. R., & Teramoto-Pedrotti, J. (2003). Hope: Many definitions, many measures. In S. J. Lopez and C. R. Snyder (Eds.), *Positive psychological assessment: a handbook of models and measures* (pp. 91–107). Washington, DC: American Psychological Association.
- Luthans, F., Luthans, K. W., & Luthans, B. C. (2004). Positive psychological capital: Beyond human and social capital. *Business Horizons*, 47 (1), 45-50. doi 10.1016/j.bushor.2003.11.007
- Luthans, F., & Youssef, C. M. (2004). Human, social, and now positive psychological capital management: Investing in people for competitive advantage, *Management Department Faculty Publications*, 33(2), 143-160. doi 10.1016/j.orgdyn.2004.01.003
- Luthans, F., Youssef, C.M., & Avolio, B. J. (2007). *Psychological capital: Developing the human competitive edge*, Oxford University Press.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. Harper & Row.
- Mayer, R. C., Davis, J. H., & Schoorman, F. D. (1995). An integrative model of organizational trust. *Academy of Management Review*, 20(3), 709-734.
- Mayer, R. C., H. Davis & D. Schoorman (1995). An integrative model of organizational trust. *Academy Management Review*, 20 (3), 709-734.
- McClelland, D. C., Koestner, R., & Weinberger, J. (1989). How do self-attributed and implicit motives differ?. *Psychological Review*, 96(4), 690-702.
- McDougall, W. (2003). *An introduction to social psychology*, Dover Publications.
- Mishra, A. K. (1996). Organizational responses to crisis: The centrality of trust. In R. M. Kramer & T R. Tyler (Eds.), *Trust in organizations: Frontiers of theory and research*, (p.261-287). Sage.
- Moulden, H. M., & Marshall, W. L. (2005). Hope in the treatment of sexual offenders: The potential application of hope theory. *Psychology, Crime & Law*, 11(3), 329-342. <https://doi.org/10.1080/10683160512331316361>
- Navaro, L. (2007). On being envied: “Heroes” and “victims”. In L. Navaro & S.L. Schwartzberg (Ed.). *Envy, competition and gender: Theory, clinical applications and group work* (pp. 117-112), Routledge.
- Okçu, V., Ergül, H. F., & Ekmen, F. (2020). Okul yöneticilerinin babacan liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel güven ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi (path analiz çalışması). *Journal of International Social Research*, 13(73).
- Özer, N., Demirtaş, H., Üstüner, M., & Cömert, M. (2006). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel güven algıları. *Ege Eğitim Dergisi*, 7(1), 103-124.
- Özler, N. D., & Yıldırım, H. (2015). Örgütsel güven ile psikolojik sermaye arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırma. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 5(1), 163-188.
- Öztürk, E., & Uzunkol, E. (2013). İlkokul öğretmeni motivasyon ölçeğinin psikometrik özellikleri, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 421-435.

- Polat, S. (2007). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları, örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. (Yayımlanmamış doktora tezi), Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Robbins, S. P., & Coulter, M. (2005). *Principles of management*, Prentice Hall.
- Robbins, S., Judge, T. A., Millett, B., & Boyle, M. (2013). *Organisational behaviour*. Pearson Higher Education AU.
- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14.
- Schoorman, F. D., Mayer, R. C., & Havis, J. H. (2007). An integrative model of organizational trust: Past, present, and future. *The Academy of Management Review*, 32(2), 344-354.
- Shockley-Zalabak, P., Ellis, K., & Winograd, G. (2000). Organizational trust: What it means, why it matters. *Organization Development Journal*, 18(4), 35-48.
- Shockley-Zalabak, P., & Morley, D. D. (1989). Adhering to organizational culture: What does it mean? Why does it matter?. *Group & Organization Studies*, 14(4), 483-500.
- Snyder, C. R. (1994). *The psychology of hope: You can get there from here*. Free Press.
- Snyder, C. R. (1995). Conceptualizing, measuring, and nurturing hope. *Journal of Counseling & Development*, 73, 355–360. Doi:10.1002/j.1556-6676.1995.tb01764.x
- Snyder, C. R. (Ed.). (2000). *Handbook of hope: Theory, measures, and applications*. Academic press.
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., Yoshinobu, L., Gibb, J., Langelle, C., & Harney, P. (1991). The will and the ways: development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(4), 570-585.
- Snyder, C. R., Irving, L. M., & Anderson, J. R. (1991). Hope and health. In *Handbook of social and clinical psychology: The health perspective*, 162, 285-305.
- Steers, R. M., Mowday, R. T., & Shapiro, D. L. (2004). The future of work motivation theory. *Academy of Management Review*, 29(3), 379-387.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics (Sixth edition)*. United States: Pearson Education
- Tösten, R., & Özgan, H. (2017). Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerine ilişkin algılarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(62), 867-889. <https://doi.org/10.17755/esosder.306900>
- Timuroğlu, M. K., & Çelik, E. (2018). Örgütsel güvenin motivasyona etkisi: Erzurum ili kamu hastaneleri üzerine bir uygulama, *AKÜ İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20 (1), 69-86. DOI NO: 10.5578/jeas.67012
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Vink, J., Ouweneel, E., & Le Blanc, P. (2011). Psychological resources for engaged employees: Psychological capital in the job demands-resources model, *Gedrag en Organisatie*, 24 (2), 101-120.
- Vrieling, E., Bastiaens, T., & Stijnen, S. (2012). Effects of increased self-regulated learning opportunities on student teachers' motivation and use of metacognitive skills. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(8), 102-117. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2012v37n8.6>

Vroom, V. H. (1964). *Work motivation*. John Wiley & Sons.

Wandeler, C. A., & Bundick, M. J. (2011). Hope and self-determination of young adults in the workplace. *The Journal of Positive Psychology*, 6(5), 341-354.

Yılmaz, K. (2006). Güven ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 69-80.

## EXTENDED ABSTRACT

As one of the most important players in the education system, teachers have an important role in the quality of education. Performing this role above the average will significantly affect student achievement at the micro level and the economy of the country at the macro level. Every change to be made within the education system will reach a conclusion when teachers and other stakeholders of education internalize this change. Therefore, teacher motivation becomes a critical element. Motivation is defined as the instantaneous effect on the direction, strength and frequency of a person's action (Atkinson, 1964). Therefore, motivation may increase and decrease from time to time as it is experienced in a dynamic, situational and psychological framework (Dörnyei, 2005). When considered in the context of teacher motivation, basic motivation is related to how teachers perceive their own working and living conditions and how they are treated (Davidson, 2007). There are many internal or external factors that affect teacher motivation. It can be said that one of them is hope, which is a dimension of psychological capital. Hope is generally defined as “persevering in goals to achieve success and redirecting the paths to goals when necessary” (Luthans, Youssef & Avolio, 2007: 3). Hope is not just an inner feeling. It includes cognitive and motivational processes. At this point, it would not be wrong to say that hope and motivation are two factors that can affect each other (Vink, Ouweneel & Le Blanc, 2011).

The expectations of teachers from the stakeholders of the organization and from the organization regarding their behavior in accordance with the norms of the school define organizational trust. In other words, organizational trust is the level of employees' positive expectations about management. Teachers expect their colleagues and other school stakeholders to exhibit attitudes and behaviors in accordance with accepted school norms (Demir, 2015). When this happens, their trust in their organizations will increase or if it does not, their trust will decrease. Organizational trust plays an important role in interpersonal communication and interaction, as it includes elements such as honesty, competence, consistency, loyalty, and openness (Robbins & Coulter, 2005). It is said that a high level of organizational trust of teachers will produce positive results both personally and organizationally (Bryk & Schneider, 2003). Among these positive results, Bökeoğlu and Yılmaz (2008) also count the hopefulness of teachers regarding the arrangements to be made for the development and change of the school.

This study, which examines the relationships between teachers' motivation, organizational trust and hope levels, was designed in relational screening model. The study group of this research consists of 306 volunteer teachers working in Istanbul in the 2020-2021 academic year. Data were obtained from the study group by using the Organizational Trust Scale (Yılmaz, 2006), Hope Scale (Akman & Korkut, 1993) and Motivation Scale (Öztürk & Uzunkol, 2013).

As a result of the study, it was concluded that there are positive relationships between organizational trust, hope and motivation, and that teachers' trust and hope levels predict their motivation. As the hope levels of the employees increase, their positive attitudes towards the profession and their level of professional success, the level of appreciation and professional happiness, and the level of assimilation of the profession will increase. However, avoidance behaviors will decrease. Therefore, the increase in the hope levels of the employees will increase their motivation. The level of hope of the employees is effective on both their internal

and external motivations. However, the level of hope affects intrinsic motivation at a higher level than extrinsic motivation (Akdemir & Aan, 2017). As a result of this study, it is seen that there is a relatively higher relationship between positive attitude towards the profession, which is a manifestation of intrinsic motivation, and professional success and hope.

The increase in employees' trust in managers, colleagues and stakeholders will increase their positive attitude towards the profession and their professional success levels, their appreciation and professional happiness levels, and their level of assimilation to the profession, as well as decrease the behavior of avoiding the profession. Therefore, it is seen that as organizational trust increases, motivation will also increase. In addition, the fact that administrators create an environment of trust in the organization will enable teachers to work more motivated (Ada, Akan, Ayık, Yıldırım & Yalçın, 2013). In their study investigating the relationship between organizational trust and motivation on a different sample, Timuroğlu and elik (2018) concluded that the effect of trust in the manager on the motivation of individuals is at the highest level. In this study, however, it is seen that teachers' motivations are relatively more related to trust in stakeholders (student-parent). Bernardo (2010) suggested that both ways and actions can be influenced by external factors. The fact that the data of the study was collected in a period when 100 percent distance education was passed due to the Covid 19 epidemic can be read as the epidemic had an impact on the perception of trust of the teachers. The fact that teachers who encountered distance education for the first time tried to carry out this process with the support of more students and parents than before may have caused their motivation to be related to their trust in stakeholders at a higher level.

Teachers' trust in stakeholders and their level of hope predict their motivation. The fact that the predictive effect of trust in managers and colleagues is not statistically significant can be considered as the effect of the epidemic. In the distance education process, the fact that there are curfews and that being in public environments threatens the health of teachers, becomes more individualized and even lonely in this process, and that the only factor that motivates them for their organizational goals is the students and parents, which can explain the effect of trust in stakeholders on their motivation. There are studies in the literature showing that organizational trust positively predicts motivation (Cantaş & Kavas, 2015; Oku, Ergül & Ekmen, 2020). Working for the same goals in an environment of trust increases motivation (Robbins, Judge, Millett & Boyle, 2013). In the process in question, it can be said that since the stakeholders of the organization that work directly together for common purposes are students and parents, trust in the stakeholder affects teacher motivation. However, it is seen that the increase in teachers' hope levels increases their motivation. It can be said that the three elements of the concept of hope are goals, paths and goal-oriented energy (Doğan & Aslan, 2018). While goals and paths express a cognitive process, goal-oriented energy can be considered as the motivational component of the concept of hope. In this context, teachers with a high level of hope will have a high tendency to strive for organizational goals, and therefore their motivation will be high.