



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

OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETMENLERE GÜVENİNİN OKUL
İKLİMİNE ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Suzan CANLI

Malatya-2016

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

OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETMENLERE GÜVENİNİN OKUL İKLİMİNE
ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Suzan CANLI

Danışman: Doç. Dr. Hasan DEMİRTAŞ

Malatya-2016

KABUL ve ONAY

T.C.

İnönü Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

Suzan CANLI tarafından hazırlanan OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETMENLERE GÜVENİNİN OKUL İKLİMİNE ETKİSİ başlıklı bu çalışma,/...../..... tarihinde yapılan sınav sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan: Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ

Üye (Tez Danışmanı): Doç. Dr. Hasan DEMİR TAŞ

Üye: Doç. Dr. Gaglar GAGLAR

Üye: Doç. Dr. Nihat ŞAD

Üye: Doç. Dr. M. Cevat YILDIRIM

O N A Y

...../...../2016

Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ
Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Doç. Dr. Hasan DEMİRTAŞ'ın danışmanlığında doktora tezi olarak hazırladığım **Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güveninin Okul İklimine Etkisi** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

...../...../2016

Suzan CANLI

Eşime, Kızıma ve Oğluma



ÖNSÖZ

Örgütlerde verimin arttırılması konusundaki çabalar insan ilişkilerinin önemini ortaya çıkarmıştır. Bu açıdan insan ilişkilerinin geliştirilmesi üzerinde yoğunlaşarak insan ilişkilerinin şekillenmesinde etkili olan faktörler üzerinde odaklanılmıştır. Örgütlerde insan ilişkilerinin şekillenmesinde rol oynayan faktörlerden biri de örgüt iklimidir. Alanyazında örgüt iklimi ve örgütsel faktörler arasındaki ilişkiye yönelik pek çok araştırma yapılmıştır. Bu örgütsel faktörlerden biri de güvendir. Bireyler arasında güven duygusunun bulunması veya bulunmaması farklı örgüt iklimlerinin oluşmasına yol açmaktadır. Bu açıdan güvenin örgüt ikliminin şekillenmesinde rol oynadığı ifade edilebilir. Alanyazında örgüt iklimi ile örgütsel güven arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik yapılan araştırmalarda örgütsel güvenin yöneticiye, çalışma arkadaşlarına ve örgüte güven boyutları üzerinde yoğunlaşmıştır. Ancak yöneticinin asta güveni üzerinde çok fazla araştırma yapılmamıştır. Oysa yöneticinin örgütsel amaçları gerçekleştirebilmesi astlarının kendilerinden beklenen görevleri gerçekleştirmesine bağlıdır. Bu açıdan örgütsel görevlerin gerçekleştirilmesi hususunda yöneticinin astlarına güven duyma ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Bu araştırmada okul müdürlerinin öğretmenlere güveninin okul iklimine etkisi incelenmiştir.

Lisansüstü öğrenimim boyunca ve doktora tez sürecinde desteğini benden esirgemeyen, sahip olduğu engin mesleki bilgisiyle çalışmalarına rehberlik eden, eğitim yönetimi ve denetimi alanında bilgimin ve araştırma yeteneğimin gelişmesine katkıda bulunan değerli danışman hocam Doç. Dr. Hasan DEMİRTAŞ'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Lisansüstü öğrenimim boyunca kendisinden pek çok bilgi edindiğim, eğitim yönetimi ve denetimi alanında farklı bakış açıları kazanmamı sağlayarak kendimi geliştirmeme katkıda bulunan değerli hocam Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Eleştirileri ve yönlendirmeleriyle doktora tezimin her aşamasında bana yol gösteren Doç. Dr. S. Nihat ŞAD'a, doktora tez sürecimde karşılaştığım sorunların çözümünde yol gösteren, sorularıma yanıt bulduğum ve bilgisiyle bana ışık tutan Doç. Dr. Niyazi ÖZER'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Lisansüstü öğrenimim boyunca emeği geçen Doç. Dr. Mehmet ÜSTÜNER'e, Yrd. Doç. Dr. Mahire ARSLAN'a, Yrd. Doç. Dr. Necdet KONAN'a ve Yrd. Doç. Dr. Sevim ÖZTÜRK'e sonsuz teŖekkürlerimi sunarım.

Doktora tezmin niteliğine katkıda bulunan Doç. Dr. ağlar ÇAĞLAR'a ve Doç. Dr. Cevat YILDIRIM'a sonsuz teŖekkürlerimi sunarım.

Doktora tezimde kullandığım “Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güvenini Belirleme Ölçeği – Öğretmen Formu ve Okul İklimi” öleklerimin geliŖtirilmesinde katkıda bulunan Prof. Dr. Selahattin TURAN'a ve Doç. Dr. Kenan ÖZCAN'a sonsuz teŖekkürlerimi sunarım.

Lisansüstü öğrenimim boyunca benden desteğini esirgemeyen ve her koŖulda yanımda olan sevgili eŖim Mehmet Salih CANLI'ya, hayatımın en değerli varlıkları olan kızım İclal Bihter'e ve oğlum Kadir Enis'e sonsuz teŖekkürlerimi sunarım.

Suzan CANLI
Malatya-2016

ÖZET

OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETMENLERE GÜVENİNİN OKUL İKLİMİNE ETKİSİ

CANLI, Suzan

Doktora, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Hasan DEMİRTAŞ
Haziran-2016, xxiii + 257 sayfa

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin öğretmenlere güveninin okul iklimine etkisini belirlemektir. Keşfedici karma yöntem kullanılarak yapılan bu araştırmanın nitel boyutunda nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni; nicel boyutunda öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretmenlere güvenine ve okul iklimine ilişkin algı düzeyinin belirlenmesinde genel tarama modeline dayalı betimsel yöntem kullanılmıştır. Öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretmenlere güvenine ve okul iklimine ilişkin algılarında bağımsız değişkenler açısından (cinsiyet, okul müdürüyle birlikte görev yapılan süre, mesleki kıdem ve okulda görev yapan öğretmen sayısı) anlamlı farklılık olup olmadığının belirlenmesinde nedensel karşılaştırmalı desen kullanılmıştır. Diğer yandan öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretmenlere güvenine ilişkin algılarının okul iklimine ilişkin algılarını anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek için ilişkisel desen kullanılmıştır.

Araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Adıyaman ili merkez ilçe belediye sınırları içerisinde bulunan ilkokullarda, ortaokullarda ve liselerde görev yapan 3365 öğretmen oluşturmaktadır. Nitel boyut açısından amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmış olup çalışma grubu 24 okul müdürü ve 27 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın nicel boyutundaki örnekleme tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen 600 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın nitel verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu, nicel verileri ise “Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güvenini Belirleme Ölçeği - Öğretmen Formu” ve “Okul İklimi Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada nitel verilerin analizinde betimsel ve içerik analizi; nicel verilerin analizinde betimsel istatistik

analizleri, t-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi, Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi yapılmış, eta kare (η^2) ve Cohen's d katsayıları hesaplanmıştır.

Araştırmada okul müdürlerinin öğretmene güvenme gerekçelerine ilişkin öğretmen görüşleri “Çalışma disiplini, Yeterlilik ve Kişisel değerler” olmak üzere üç tema altında toplanmıştır. Okul müdürlerinin öğretmene güvenme gerekçelerine ilişkin müdürlerin görüşlerinin “Çalışma disiplini, Yeterlilik, Kişisel değerler, Örgüte yönelik davranışlar ve Öğrenci ile ilişkiler ” olmak üzere beş tema altında toplandığı görülmüştür. Okul müdürlerinin öğretmene güven/güvensizlik göstergelerine ilişkin öğretmenlerin ve müdürlerin görüşlerinin “Davranışsal ve Duyuşsal göstergeler” olmak üzere iki tema altında toplandığı görülmüştür. Öğretmenlerin olumlu okul iklimine ilişkin görüşlerinin “Kişilerarası ilişkiler, Mesleki değerler, Yönetimsel göstergeler, Sonuç göstergeleri ve Çalışma ortamı” olmak üzere beş tema altında toplandığı görülmüştür. Okul müdürlerinin olumlu okul iklimine ilişkin görüşlerinin “Kişilerarası ilişkiler, Sonuç göstergeleri, Yönetimsel göstergeler, Örgütsel duygular ve Çalışma ortamı” olmak üzere beş tema altında toplandığı görülmüştür. Öğretmenlerin olumsuz okul iklimine ilişkin görüşlerinin “Kişilerarası ilişkiler, Yönetimsel göstergeler, Sonuç göstergeleri ve Mesleki değerler” olmak üzere dört tema altında toplandığı görülmüştür. Okul müdürlerinin olumsuz okul iklimine ilişkin görüşlerinin “Kişilerarası ilişkiler, Sonuç göstergeleri, Çalışma ortamı ve Yönetimsel göstergeler” olmak üzere dört tema altında toplandığı görülmüştür.

Araştırmada okul müdürlerinin öğretmenlere güvenmesine ilişkin öğretmenlerin algıları açısından; yeterlik ve yardımseverlik boyutunda yer alan ifadeler öğretmenlerin çoğunlukla, itimat edilirlilik boyutuna nadiren, açıklık boyutuna ve Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güvenini Belirleme Ölçeği'nin tamamına bazen düzeyinde katıldıkları görülmüştür. Okul iklimi ölçeğinin tamamında, demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri, samimiyet ve çatışma boyutlarında yer alan ifadeler öğretmenlerin çoğunlukla düzeyinde katıldıkları görülmüştür.

Okul müdürlerinin öğretmenlere güvenine, yeterlik boyutuna ve açıklık boyutuna ilişkin öğretmenlerin algılarında cinsiyet açısından erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılığın bulunduğu; itimat edilirlilik boyutunda ve yardımseverlik boyutunda anlamlı farklılığın bulunmadığı görülmüştür. Araştırmanın nitel boyutunda ise öğretmenlerin ve müdürlerin çoğuna göre öğretmenin cinsiyetinin müdürlerin

öğretmenlere güvenini etkilemeyeceği, az sayıdaki öğretmen ve müdüre göre müdürlerin erkek öğretmenlere kadın öğretmenlerden daha fazla güvendiği belirlenmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin görüşleri açısından nitel boyutta Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güvenini Belirleme Ölçeği'nin tamamına, yeterlik boyutuna ve açıklık boyutuna ilişkin elde edinilen öğretmen cinsiyeti değişkenine ilişkin bulgunun nicel boyutta edinilen bulguyla tutarlılık göstermediği ve daha geniş örneklem grubu için genellenemeyeceği; itimat edilirlilik ve yardımseverlik boyutlarına ilişkin nicel boyutta elde edinilen bulguyla tutarlılık gösterdiği ve daha geniş örneklem grubu için genellenebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Okul müdürlerinin öğretmenlere güvenine ilişkin öğretmenlerin algılarında okul müdürüyle birlikte görev yapılan süre açısından Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güvenini Belirleme Ölçeği'nin tamamında ve boyutlarında anlamlı farklılığın bulunmadığı görülmüştür. Araştırmanın nitel boyutunda ise öğretmenlerin ve müdürlerin çoğuna göre birlikte görev yapma süresinin müdürlerin öğretmenlere güvenini etkilemeyeceği, az sayıdaki öğretmen ve müdüre göre birlikte görev yapma süresinin öğretmenleri daha yakından tanıma fırsatı sağlayarak müdürlerin öğretmenlere güvenlerini etkileyeceği belirlenmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin görüşleri açısından nitel boyutta elde edinilen okul müdürüyle birlikte görev yapma süresi değişkenine ilişkin bulgunun nicel boyutta edinilen bulguyla tutarlılık gösterdiği ve daha geniş örneklem grubu için genellenebileceği sonucuna varılmıştır.

Okul müdürlerinin öğretmenlere güvenine ilişkin öğretmenlerin algılarında mesleki kıdem açısından açıklık boyutunda anlamlı farklılığın bulunduğu; Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güvenini Belirleme Ölçeği'nin tamamında, yeterlik, itimat edilirlilik ve yardımseverlik boyutlarında anlamlı farklılığın bulunmadığı görülmüştür. Araştırmanın nitel boyutunda ise öğretmenlerin ve müdürlerin çoğuna göre öğretmenin mesleki kıdeminin müdürlerin öğretmenlere güvenini etkilemeyeceği, az sayıdaki öğretmen ve müdüre göre mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlere müdürlerin daha fazla güvenebileceği belirlenmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin görüşleri açısından nitel boyutta elde edinilen öğretmenin mesleki kıdemi değişkenine ilişkin bulgunun nicel boyutta edinilen açıklık boyutuna ilişkin bulguyla tutarlılık göstermediği ve daha geniş örneklem grubu için genellenemeyeceği; Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güvenini Belirleme Ölçeği'nin tamamına, yeterlik, itimat edilirlilik ve yardımseverlik boyutlarına

ilişkin bulgularla tutarlılık gösterdiği ve daha geniş örneklem grubu için genellenebileceği sonucuna varılmıştır.

Okul müdürlerinin öğretmenlere güvenine ilişkin öğretmenlerin algılarında Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güvenini Belirleme Ölçeği'nin tamamında ve boyutlarında okulda görev yapan öğretmen sayısı değişkeni açısından anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmüştür. Araştırmanın nitel boyutunda öğretmenlerin ve müdürlerin çoğuna göre okulda görev yapan öğretmen sayısının müdürlerin öğretmenlere güvenlerini etkilemeyeceği, az sayıdaki öğretmene göre okulda görev yapan öğretmen sayısının az olması öğretmenleri daha yakından tanıma fırsatı sağlayarak müdürlerin öğretmenlere güvenlerini etkileyebileceği belirlenmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin görüşleri açısından nitel boyutta elde edinilen okulda görev yapan öğretmen sayısı değişkenine ilişkin bulgunun nicel boyutta edinilen bulguyla tutarlılık gösterdiği ve daha geniş örneklem grubu için genellenebileceği sonucuna varılmıştır.

Okul iklimine ilişkin öğretmenlerin algılarında cinsiyet değişkeni açısından samimiyet boyutunda kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılığın bulunduğu, diğer boyutlarda ve okul iklimi ölçeğinin tamamında ise anlamlı farklılığın bulunmadığı görülmüştür. Okul müdürüyle birlikte görev yapılan süre açısından ise okul iklimi ölçeğinin tamamında ve boyutlarında anlamlı farklılığın bulunmadığı görülmüştür.

Okul iklimine ilişkin öğretmenlerin algılarında mesleki kıdem değişkeni açısından demokratiklik ve okula adanma, başarı etkenleri, samimiyet, çatışma ve okul iklimi ölçeğinin tamamında anlamlı farklılığın bulunduğu; liderlik ve etkileşim boyutunda ise anlamlı farklılığın bulunmadığı görülmüştür.

Okul iklimine ilişkin öğretmenlerin algılarında okulda görev yapan öğretmen sayısı değişkeni açısından başarı etkenleri boyutunda anlamlı farklılığın bulunduğu; demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, samimiyet, çatışma ve okul iklimi ölçeğinin tamamında ise anlamlı farklılığın bulunmadığı görülmüştür.

Yeterlik, itimat edilirlilik, açıklık ve yardımseverlik değişkenlerinin birlikte demokratiklik ve okula adanma puanları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki verdiği; sadece yeterlik ve yardımseverliğin demokratiklik ve okula adanma üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu; itimat edilirlilik ve açıklığın önemli bir etkiye sahip olmadığı

görülmüştür. Yeterlik, itimat edilirlilik, açıklık ve yardımseverlik değişkenleri birlikte liderlik ve etkileşim puanları ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki verdiği; sadece yeterlik, açıklık ve yardımseverliğin liderlik ve etkileşim üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu; itimat edilirliliğin önemli bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür. Yeterlik, itimat edilirlilik, açıklık ve yardımseverlik değişkenlerinin birlikte, başarı etkenleri puanları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki verdiği; sadece yeterlik, itimat edilirlilik ve yardımseverliğin başarı etkenleri üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu; açıklığın önemli bir etkiye sahip olmadığı belirlenmiştir. Yeterlik, itimat edilirlilik, açıklık ve yardımseverlik değişkenlerinin birlikte, samimiyet puanları ile düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki verdiği; sadece yeterliğin samimiyet üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu; itimat edilirliliğin, açıklığın ve yardımseverliğin önemli bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür. Yeterlik, itimat edilirlilik, açıklık ve yardımseverlik değişkenlerinin birlikte, çatışma puanları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki verdiği; sadece yeterliğin ve yardımseverliğin çatışma üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu; itimat edilirliliğin ve açıklığın önemli bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür. Yeterlik, itimat edilirlilik, açıklık ve yardımseverlik değişkenlerinin birlikte, okul iklimi ölçeğinin tamamı puanları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki verdiği; sadece yeterliğin ve yardımseverliğin okul iklimi ölçeğinin tamamı üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu; itimat edilirliliğin ve açıklığın önemli bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür.

Araştırmanın nitel boyutunda ise öğretmenlerin ve müdürlerinin hepsinin okul müdürlerinin öğretmenlere güveninin okul iklimine olumlu bir etkisi olduğu görüşünde oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin ve müdürlerin okul müdürlerinin öğretmenlere güveninin okul iklimine etkisine yönelik görüşlerinde de demokratik bir ortam oluşacağını, öğretmenlerin kendilerini okula adayacaklarını, etkileşimin olacağını, başarıya yönelik etkenlerin oluşacağını ve çatışmanın olmayacağını destekleyen ifadeler bulunmuştur. Bu açıdan araştırmanın nicel boyutunda elde edilen regresyon sonuçlarının nitel boyutunda elde edilen sonuçlar ile tutarlılık gösterdiği ve daha geniş örneklem grubu için genellenebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel güven, asta güven, öğretmene güven, okul iklimi.

ABSTRACT

THE EFFECTS OF PRINCIPALS' TRUST IN TEACHERS ON SCHOOL CLIMATE

CANLI, Suzan

Ph.D. Program, İnönü University, Graduate School of Educational Sciences,
Department of Educational Management and Supervision

Dissertation Advisor: Associate Professor Hasan DEMİRTAŞ
June, 2016, xxiii + 257 pages

The purpose of this study is to determine the effect of school principals' trust in teachers on the school climate from the perspective of the teachers. Having been conducted based on exploratory mixed method; the qualitative aspect of this study relies on phenomenological research design, while the quantitative aspect of it is based on descriptive survey method for determining the teachers' perceptions of the school climate and the school principals' trust in them. A causal comparative research design was employed in this study in order to find out if there was any significant difference in teachers' perceptions of the school climate and school principals' trust in teachers in terms of independent variables (including gender, number of years worked with the school principal, professional seniority and number of teachers employed at the school). On the other hand, a relational design was used to determine whether the teachers' perceptions of principals' trust in them had any bearing on their perception of the school climate in a significant way.

The population of the study included 3365 teachers employed in the primary, secondary and high schools within the borders of Adıyaman province during the academic year 2015-2016. Of the purposeful sampling methods, the maximum variation sampling method was used in the qualitative aspect of this study and the study group consisted of 24 principals and 27 teachers. The sample of this study consists of 600 teachers who were chosen based on stratified sampling method. While the qualitative data of this study was collected by way of semi structured interviews, the

quantitative data was gathered through “Determining School Principals Trust in Teachers Scale – Teacher Form” and the “School Climate Scale”. The qualitative data was analyzed by using descriptive and content analyses, and the quantitative data was analyzed by using descriptive statistical analyses, t-test, Single Direction Variance Analysis, Multi Linear Regression Analysis, and the et square and Cohen’s d coefficient were calculated.

The teachers’ opinions regarding the reasons as to why principals trust in teachers were gathered under three themes, namely the "Work discipline, Proficiency and Personal values". The school principals’ opinions regarding the reasons as to why they trust in teachers were gathered under five themes, namely the “Work discipline, Proficiency, Personal values, Organizational behaviors and Relationships with students”. The opinions of teachers and principals regarding the school principals’ trust/distrust in teachers indicators were gathered under two themes, namely the "Behavioral and Affective indicators”. The teachers' opinions of the positive school climate were gathered under five themes, namely "Interpersonal relationships, Professional values, Administrative indicators, Result indicators and Work environment”. The principals' opinions of the positive school climate were gathered under five themes, namely "Interpersonal relationships, Result Indicators, Administrative indicators, Organizational emotions and Work environment”. The teachers' opinions of the negative school climate were gathered under four themes, namely "Interpersonal relationships, Administrative indicators, Result indicators and Professional values”. The principals' opinions of the negative school climate were gathered under four themes, namely "Interpersonal relationships, Result Indicators, Work environment and Administrative indicators”.

It was observed that, in terms of teachers’ perceptions of principals' trust in teachers, the teachers usually agreed to the statements included in the dimensions of proficiency and cooperativeness, while they rarely agreed to those in the dependability dimension and sometimes to those in the transparency dimension and the entire Determining School Principals Trust in Teachers Scale. It was observed that the teachers usually agreed to the statements included in the entire school climate scale as well as those in the dimensions of being democratic and dedicated to the school, leadership and interaction, success factors, sincerity and conflict.

It was established that there was a significant difference in terms of gender in which the male teachers were found to be more favored according to the teachers' perceptions of principals' trust in teachers within the dimensions of proficiency and transparency, while there was no significant difference in the dimensions of dependability and cooperativeness. On the qualitative aspect of the study, however, it was established that the majority of the teachers and principals did not think that the gender would have a role in influencing the school principals' trust in teachers, while a lesser number of teachers and principals thought that the principals trusted male teachers more than the female ones. In this respect, it was concluded that the qualitative findings on the teacher's gender obtained from the entire Determining School Principals Trust in Teachers Scale and the dimensions of proficiency and transparency were not consistent with the quantitative findings and therefore they could not be generalized for a wider sample group; while they were found to be consistent with the qualitative findings obtained from the dimensions of dependability and cooperativeness and therefore they could be generalized for a wider sample group.

It was observed that in terms of teachers' perceptions of principals' trust in teachers there was no significant difference in the entire Determining School Principals Trust in Teachers Scale and its dimensions with respect to the duration of working with the principal. On the qualitative aspect of the study, however, it was established that the majority of the teachers and principals did not think that the duration of working together would have an effect on the principals' trust in teachers, while a lesser number of teachers and principals thought that the duration of working together allowed principals to get to know the teachers more intimately and therefore it could effect their trust in them. In this respect, it was concluded that the qualitative findings obtained from the duration variable were consistent with that of the quantitative findings and thus they could be applied for a wider sample group.

It was established that there was a significant difference on the transparency dimension in terms of professional seniority according to the teachers' perception of principals' trust in teachers, while no such significant difference was established in the entire Determining School Principals Trust in Teachers Scale and in the dimensions of proficiency, dependability and cooperativeness. On the qualitative aspect of the study, however, it was established that the majority of the teachers and principals did not think

that professional seniority would have an effect on principals' trust in teachers, while a lesser number of teachers and principals thought that the principals could trust senior teachers more than the newer ones. In this respect, it was concluded that the qualitative findings obtained with respect to the professional seniority variable were not consistent with the quantitative findings obtained from the transparency dimension and therefore they could not be generalized for a wider sample group; while they were found to be consistent with the findings obtained from the entire Determining School Principals Trust in Teachers Scale and the dimensions of proficiency, dependability and cooperativeness and therefore they could be generalized for a wider sample group.

It was observed that there was no significant difference in the entire Determining School Principals Trust in Teachers Scale and its dimensions in terms of the number of teachers employed in the school according to the teachers' perceptions of principals' trust in teachers. On the qualitative aspect of the study, the majority of the teachers and principals thought that the number of teachers employed in the school would not affect the principals' trust towards them, while a lesser number of teachers thought that having a lesser number of teachers in a school would enable principals to get to know the teachers more intimately and thus it could affect their trust. In this respect, it was concluded that the qualitative findings obtained from the number of teachers employed variable were consistent with those of the quantitative findings and thus they could be applied for a wider sample group.

A significant difference was established in favor of female teachers in the sincerity dimension from the teachers' perspective on the school climate in terms of gender variable, while no significant difference was found in other dimensions and in the entire school climate scale. With respect to the duration of working with the school principal, however, no significant difference was established in the entire school climate scale and its dimensions.

A significant difference was established in the dimensions of being democratic and dedicated to the school, success factors, sincerity, conflict and the entire school climate scale in terms of professional seniority variable from the teachers' perspective on the school climate, while no significant difference was found in the leadership and interaction dimensions.

A significant difference was established in the successes factors dimension in terms of the number of teachers employed in the school variable from the teachers' perspective on the school climate, while no significant difference was identified in the dimensions of being democratic and dedicated to the school, leadership and interaction, sincerity, conflict and the entire school climate scale.

It was established that the combination of the proficiency, dependability, transparency and cooperativeness variables provided a moderately significant association with the scores obtained from the dimensions of being democratic and dedicated to the school, and that the proficiency and cooperativeness variables, on their own, were a significant predictor on the dimensions of being democratic and dedicated to school, and that the variables of dependability and transparency had no significant effect. It was established that the combination of the proficiency, dependability, transparency and cooperativeness variables provided a highly significant association with the leadership and interaction scores, and that the proficiency, transparency and cooperativeness variables, on their own, were a significant predictor on the dimensions of leadership and interaction, and that the dependability variable had no significant effect. It was established that the combination of the proficiency, dependability, transparency and cooperativeness variables provided a moderately significant association with the success factors scores, and that the proficiency, dependability and cooperativeness variables, on their own, were a significant predictor on the success factors, and that the transparency variable had no significant effect. It was established that the combination of the proficiency, dependability, transparency and cooperativeness variables provided a less significant association with the sincerity scores, and that the proficiency variable, on its own, was a significant predictor on sincerity variable, and that the dependability, transparency and cooperativeness variables had no significant effect. It was established that the combination of the proficiency, dependability, transparency and cooperativeness variables provided a moderately significant association with the conflict scores, and that the proficiency and cooperativeness variables, on their own, were a significant predictor on conflict variable, and that the dependability and transparency variables had no significant effect. It was established that the combination of the proficiency, dependability, transparency and cooperativeness variables provided a moderately significant association with the entire school climate scale, and that the proficiency and cooperativeness variables, on

their own, were a significant predictor on the entire school climate scale, and that the dependability and transparency variables had no significant effect.

On the qualitative aspect of the study, however, it was observed that all of the teachers and principals were of the opinion that the principals' trust in teachers had a positive effect on the school climate. The opinions of the teachers and principals regarding the effect of principals' trust in teachers on the school climate included statements to the effect that a more democratic environment will be established, teachers will dedicate themselves to the school, interaction will improve, factors leading to success will come into effect and that there will be no conflict. In this respect, it was concluded that the regression results obtained from the qualitative aspect of the study were consistent with the quantitative results and therefore they could be generalized for a wider sample.

Key Words: Organisational trust, trust in subordinates, trust in teachers, school climate.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
KABUL VE ONAY SAYFASI	i
ONUR SÖZÜ.....	ii
İTHAF SAYFASI.....	iii
ÖNSÖZ.....	iv
ÖZET.....	vi
ABSTRACT.....	xi
İÇİNDEKİLER.....	xvii
TABLolar LİSTESİ.....	xxi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xxiii

BÖLÜM 1

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Problem Cümlesi.....	5
1.3.1. Nitel Boyuta İlişkin Alt Problemler.....	5
1.3.2. Nicel Boyuta İlişkin Alt Problemler	5
1.4. Araştırmanın Önemi.....	6
1.5. Varsayımlar.....	7
1.6. Sınırlılıklar.....	8
1.7. Tanımlar.....	8

BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Bilgiler	10
2.1.1. Güven Kavramı.....	10
2.1.2. Güven Türleri.....	12
2.1.2.1. Bilişsel güven.....	13
2.1.2.2. Duygusal Güven.....	14
2.1.2.3. Hesaplanmış güven.....	14
2.1.2.4. Bilgiye Dayalı Güven.....	15

2.1.2.5. Özdeşleşmeye Dayalı Güven.....	16
2.1.3. Örgütsel Güven ve Önemi.....	16
2.1.4. Örgütsel Güvenin Alt Boyutları.....	19
2.1.4.1. Yöneticiye Güven.....	20
2.1.4.2. Çalışma Arkadaşlarına Güven.....	21
2.1.4.3. Örgüte Güven.....	23
2.1.5. Örgütsel Güven Modelleri.....	23
2.1.5.1. Mishra Güven Modeli.....	23
2.1.5.2. Bromiley ve Cummings Güven Modeli.....	25
2.1.5.3. Schockley-Zalabak, Ellis ve Winograd Güven Modeli.....	25
2.1.5.4. Mayer, Davis ve Schoorman'ın Güven Modeli.....	26
2.1.6. Eğitim Örgütlerinde Güven.....	27
2.1.7. Örgüt İklimi.....	28
2.1.8. Örgüt iklimi Boyutları.....	30
2.1.9. Örgüt iklimi Türleri.....	32
2.1.9.1. Açık iklim.....	33
2.1.9.2. İlgili İklim.....	33
2.1.9.3. İlgisiz İklim.....	34
2.1.9.4. Kapalı iklim.....	34
2.1.10. Okul İklimi.....	35
2.2. İlgili Araştırmalar	38
2.2.1. Okul İklimi Araştırmaları.....	38
2.2.2. Örgütsel Güven Araştırmaları.....	58
2.2.3. Güven ve Örgüt İklimi Araştırmaları.....	85

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	95
3.1.1. Nitel Boyut.....	97
3.1.2. Nicel Boyut.....	98
3.2. Evren ve Örneklem.....	98
3.2.1. Nitel Boyut Açısından Çalışma Grubunun Belirlenmesi.....	99

3.2.2. Nicel Boyut Açısından Örneklem Belirlenmesi.....	101
3.3. Verilerin Toplanması.....	104
3.3.1. Nitel Verilerin Toplanması.....	104
3.3.2. Nicel Verilerin Toplanması.....	104
3.4. Veri Toplama Araçları.....	105
3.4.1. Nitel Veri Toplama Aracı.....	105
3.4.2. Nicel Veri Toplama Aracı.....	107
3.5. Verilerin Analizi.....	121
3.5.1. Nitel Verilerin Analizi.....	121
3.5.2. Nicel Verilerin Analizi.....	123

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Nitel Boyuta Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	128
4.1.1. Okul Müdürlerinin Öğretmene Güvenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	128
4.1.2. Okul İklimine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	143
4.1.3. Kişisel Değişkenlerin Okul Müdürlerinin Öğretmene Güvenini Etkileme Durumlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	152
4.1.4. Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güveninin Okul İklimine Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	157
4.2. Nicel Boyuta Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	162
4.2.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	162
4.2.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	165
4.2.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	168
4.2.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	181
4.2.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	194

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar.....	207
5.2. Öneriler.....	223
5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler.....	223

5.2.2.Araştırmacılar İçin Öneriler.....	225
KAYNAKÇA.....	227
EKLER	
EK 1. Adıyaman İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı.....	249
EK 2. Öğretmen Görüşme Formu.....	251
EK 3. Müdür Görüşme Formu.....	253
EK 4. Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güvenini Belirleme Ölçeği – Öğretmen Formu ve Okul İklimi Ölçeği.....	255



Tablo No	Tablo Başlığı	Sayfa
1	Evrende Bulunan Okullara İlişkin Demografik Bilgiler	99
2	Çalışma Grubunda Yer Alan Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler	99
3	Farklı Büyüklükteki Evrenler İçin Kuramsal Örneklem Büyüklükleri ve %95 Kesinlik Düzeyi	101
4	Örnekleme Yer Alan Öğretmenlerin Öğretmen Sayısı Açısından Dağılımı	102
5	Katılımcı Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler	103
6	Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güvenini Belirleme Ölçeğine İlişkin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları	110
7	Okul İklimi Ölçeğine İlişkin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları	112
8	Aritmetik Ortalamaların Değerlendirilmesinde Kullanılan Puan Aralıkları	126
9	Okul Müdürlerinin Öğretmene Güvenme Gerekçelerine İlişkin Öğretmen Görüşleri	128
10	Okul Müdürlerinin Öğretmene Güvenme Gerekçelerine İlişkin Müdür Görüşleri	131
11	Okul Müdürlerinin Öğretmene Güven/Güvensizlik Göstergelerine İlişkin Öğretmen Görüşleri	136
12	Okul Müdürlerinin Öğretmene Güven/Güvensizlik Göstergelerine İlişkin Müdür Görüşleri	139
13	Olumlu Okul İklimi Göstergelerine İlişkin Öğretmen Görüşleri	143
14	Olumlu Okul İklimi Göstergelerine İlişkin Müdür Görüşleri	145
15	Olumsuz Okul İklimi Göstergelerine İlişkin Öğretmen Görüşleri	148
16	Olumsuz Okul İklimi Göstergelerine İlişkin Müdür Görüşleri	150
17	Kişisel Değişkenlerin Okul Müdürlerinin Öğretmene Güvenini Etkileme Durumlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri	153
18	Kişisel Değişkenlerin Okul Müdürlerinin Öğretmene Güvenini Etkileme Durumlarına İlişkin Müdür Görüşleri	154
19	Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güveninin Okul İklimine Etkisine İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri	157
20	Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güveninin Okul İklimine Etkisine İlişkin Müdürlerin Görüşleri	158
21	Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güvenine Yönelik Öğretmenlerin Algılarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	163

22	Okul İklimine Yönelik Öğretmenlerin Algılarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	165
23	Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güvenine İlişkin Öğretmenlerin Algılarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Analizi	168
24	Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güvenine İlişkin Öğretmenlerin Algılarının Okul Müdürüyle Birlikte Görev Yapılan Süre Değişkeni Açısından Analizi	172
25	Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güvenine İlişkin Öğretmenlerin Algılarının Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Analizi	174
26	Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güvenine İlişkin Öğretmenlerin Algılarının Okulda Görev Yapan Öğretmen Sayısı Değişkeni Açısından Analizi	178
27	Okul İklimine İlişkin Öğretmenlerin Algılarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Analizi	181
28	Okul İklimine İlişkin Öğretmenlerin Algılarının Okul Müdürüyle Birlikte Görev Yapılan Süre Değişkeni Açısından Analizi	183
29	Okul İklimine İlişkin Öğretmenlerin Algılarının Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Analizi	185
30	Okul İklimine İlişkin Öğretmenlerin Algılarının Okulda Görev Yapan Öğretmen Sayısı Değişkeni Açısından Analizi	191
31	Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul İklimi ve Boyutlarının Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güveni Tarafından Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	194

Şekil No	Şeklin Başlığı	Sayfa No
1	Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güvenini Belirleme Ölçeğine ilişkin standardize edilmiş çözümlene değeriinin diyagram gösterimi	119
2	Okul iklimi ölçeğine ilişkin standardize edilmiş çözümlene değeriinin diyagram gösterimi	120



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, araştırmanın amacına, problem cümlesine, alt problemlerine, araştırmanın önemine, varsayımlarına, sınırlılıklarına ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1.Problem Durumu

İnsan psiko-sosyal bir canlı olarak çeşitli ihtiyaçlara sahiptir. Bu ihtiyaçların karşılanması insana haz ve mutluluk verirken karşılanmaması acı ve elem vermektedir. İnsanların bu ihtiyaçlarına yönelik ilk sistematik çalışmayı yapan Maslow insan ihtiyaçlarını fizyolojik ihtiyaçlar, güvenlik ihtiyacı, sevgi ve aidiyet ihtiyacı, saygı ihtiyacı ve kendini gerçekleştirme ihtiyacı olmak üzere beş temel kategoride incelemiştir. Buna göre insan davranışlarına yön veren bu ihtiyaçlar hiyerarşik bir sıra izlemekte ve temel ihtiyaçlardan sonra en önemli ihtiyacın güven olduğu belirtilmektedir (Yılmaz, 2009: 474).

Güven duygusu insanın psikik yapısına ait bir özellik olmakla birlikte hem birileri tarafından güvenilir bulunmak hem de başkalarına güvenmek bakımından sosyolojik bir kavramdır (Başak, 2010: 56). Soyut niteliğinden dolayı ilişkilerde sadece hissedilerek belirlenebilen bir özelliğe sahip olan güven insanlar arası ilişkilerde büyük önem taşıyan temel duygular arasında yer almaktadır (Asunakutlu, 2002: 2). Ayrıca güven sağlıklı bir kişiliğin, kişilerarası ilişkilerin, işbirliği ve toplumsal kurumların istikrarı için temel bir unsur olarak görülmektedir (Lewicki, McAllister ve Bies, 1998: 438).

Güven kavramı konusundaki ilk araştırmalar, kişilik teorisyenleri tarafından gerçekleştirilmiştir. Daha sonra bu kavram sosyologların, siyaset bilimcilerin ve ekonomistlerin de ilgisini çekmiştir. Özellikle 1980 sonrasında örgüt teorisi, yönetim ve örgütsel davranış alanlarındaki araştırmalara konu olmaya başlamıştır (Sağlam Arı, 2003). Ayrıca globalleşme, işgücü ve iş yerinin çeşitliliği, kültürel farklılıkların

algılanmasının artışı, küçülme, işyerinde demokrasi artışı, uluslar arası ağlar, bilişim teknolojileri, merkeziyetçi olmayan karar alım süreçleri güven konusunun önemini artırmıştır (Kalemci Tüzün, 2007: 95).

Güven unsuru hem örgüt dışındaki etkileştığımız gruplar hem de çalışanlar için önem taşımaktadır (Kalemci Tüzün, 2007: 95). Örgütlerde güven, bireye güven ve örgüte güven olmak üzere iki boyutta ortaya çıkmaktadır. Luman'ın (1989, akt: Demircan ve Ceylan, 2003: 142) kişisel güven ve örgütsel güven ayrımına göre kişiye güven kişiler arası farklara dayalıdır ve kişiye özeldir. Örgütsel güven ise kişilerden çok kurumlara odaklıdır. Bromiley ve Cummings'a (1996) göre ise bireysel güven kişinin ilişkilerinde ve davranışlarındaki beklentileri ifade ederken, örgütsel güven kişilerin örgütsel ilişkilerden ve davranışlardan beklentilerini ifade etmektedir (Akt: Kalemci Tüzün, 2007: 111). Bu bağlamda kişiye güven ve örgüte güven kavramları birbirinden farklıdır. Birey düzeyinde oluşan kişilerarası güven ile örgüt düzeyinde oluşan güvenin toplamı ise örgütsel güveni ifade etmektedir (Tamer, 2012: 338).

Bir kişinin karşıdakinin davranışlarına, sözlerine ve kararlarına itimat etmesi ve buna göre davranma istekliliği (McAllister, 1995: 25) olarak tanımlanan kişilerarası güven yatay ve dikey olmak üzere iki boyutta ele alınabilir. Benzer pozisyonlar arasında oluşan yatay güven çalışma arkadaşlarının birbirlerine karşı açık ve dürüst olmaları, yardım etmeleri ve birbirlerinin çıkarlarına ilgi göstermelerine yönelik pozitif beklentileri ifade etmektedir. Bu güven türü kişinin meslektaşlarının yeterliliğine, adil, itimat edilir ve dürüst davranışlar sergileyeceğine olan inancı olarak da tanımlanabilir. Bu güvenin oluşabilmesi için etkin bir iletişim sürecine ihtiyaç bulunmaktadır. Bu iletişim ise kişinin karşıdaki kişiyle ilişki kurma, ilişkiyi geliştirme isteği veya ilişki ihtiyacı duyması ve buna karar vermesiyle başlar, kişi kendini açarak karşıdaki kişiye kendi hakkında bilgi verir ve karşılığında aynı davranışı bekler. Bu kişiler arasında gelişen bu ilişki zamanla kişilerarası güvenin doğmasına yol açar. Eşit olmayan pozisyonlarda bulunan kişiler arasında gelişen güven ise dikey güven kapsamında incelenmektedir. Üstlerin astlara duyduğu güveni belirleyen, astların işlerinde sorumluluğu paylaşma ve bağımsız bir şekilde işlerini yapabilme istek ve yeteneklerine olan inanç derecesidir. Alt kademedeki çalışanlar açısından ise ast-üst ilişkisi promosyonlar, maaş zamları, atamalar, çalışanların desteklenmesi gibi kaynakların

dağıtımını noktasında önem taşımaktadır. Çalışanlar bu kaynaklara ilişkin beklentilerinin karşılanması açısından üst yönetime güven duyma ihtiyacındadır (Tamer, 2012: 338).

Güven kavramının örgütün sürdürülebilir başarısında oldukça önemli bir rolü olduğu belirtilmekte (Halis, Gökğöz ve Yaşar, 2007: 188) ve örgüt bilimcileri güvenin örgütlerin etkili işleyişinde önemli olduğu konusunda anlaşmaktadır (Paine, 2007: 27). Güven örgütsel yaşamın en önemli unsurlarından birisi olarak görülmekte ve örgütlerde ilişkileri bir arada tutan bir yapıştırıcı işlevi yerine getirdiği ileri sürülmektedir. Ayrıca örgütlerin yaşamasında, vizyonlarının gerçekleştirilmesinde, gelişmeye açıklıkta, nitelikli bir iletişimde ve örgütsel etkililikte önemli bir yere sahip olan güvenin örgütlerde grup verimini artırdığı, grup üyelerinin duygularını, gözlemledikleri farklılıkları serbestçe dile getirmelerine olanak tanıdığı ve savunmaya ya da sabote etmeye yönelik düşünceleri ortadan kaldırdığı belirtilmektedir (Bökeoğlu ve Yılmaz, 2008: 212).

Güven olgusu örgütler için önemli bir konumda bulunmaktadır. Ancak okulda güven olgusunun diğer örgütlerden daha önemli bir konumda bulunduğu söylenebilir. Çünkü insan ögesinin okulda olduğu kadar baskın olduğu bir başka örgüt türüne az rastlanır. İnsan ögesinin baskın olduğu bir kurumda ise insanları bir arada tutan ve bunlar arasındaki ilişkinin sonucu olan güven çok önemlidir (Yılmaz, 2006: 65). Bu açıdan güven konusuna okul açısından bakıldığında güven ve örgütsel güven kavramlarının ayrı bir öneme sahip olduğu söylenebilir. Güven okullarda üretken grup ilişkilerinin ve kişilerarası ilişkilerin gelişmesinin anahtar unsuru olmakta ve araştırma sonuçları okulda güven ile okulun akademik verimliliği arasında ilişki olduğunu göstermekte (Bökeoğlu ve Yılmaz, 2008: 214); okulun etkililiği için öğretmenlerin birbirlerine, yöneticilerine (Hoy, Sabo ve Barnes, 1996) ve yöneticilerin ise öğretmenlerine güvenmeleri gerektiği vurgulanmaktadır (Kratzer, 1997).

Güvenin olduğu örgütlerde insanlar kendilerini daha huzurlu hissederler ve enerjilerini kendilerini korumak yerine örgütsel amaçları gerçekleştirmek için harcarlar (Tschannen-Moran, 2001: 313). Bu açıdan güvene dayalı okul ortamı eğitsel başarıyı artırabileceği gibi okul içinde çalışanların daha mutlu ve huzurlu olmalarını da sağlayacaktır. Yüksek güven düzeyine sahip bir okulda değişim, gelişim, yenilik gibi çalışmalar daha hızlı gerçekleşebilmektedir (Gökduman, 2012: 18). Bununla birlikte öğretmenlerin mesleki bazı sırlarını, başarılı öğretim stratejilerini, derslerde

kullandıkları etkili materyalleri paylaşmaya istekli olmaları; okul merkezli yönetim, katılımcı karar alma ve öğretmenlerin yetkilendirilmesi, ailelerin okul yönetimine katılması gibi yeni yönetim biçimleri ve yaklaşımları güvene dayanmaktadır (Özer, Demirtaş, Üstüner ve Cömert, 2006: 107).

Yönetim alanyazınında güven olgusuyla birlikte tartışılan kavramlardan bir diğeri örgüt iklimidir. Örgüt iklimi, bir örgütteki genel hava ve duygular ile ilgili olarak kullanılmakta ve genel olarak çalışanların davranış ve ilişkilerinden oluşmaktadır. Diğer bir ifadeyle örgüt iklimi, bir örgütteki çalışanların kurumda dolaylı ya da doğrudan yaratmış oldukları çalışma ortamını ifade etmektedir. Bu anlamda örgüt iklimi gözle görülüp elle tutulamamakta, ancak hissedilebilmekte ya da algılanabilmektedir (Yılmaz ve Altinkurt, 2013: 1-2).

Örgüt iklimi örgütü diğer örgütlerden ayırarak ona belli bir kimlik kazandıran örgütteki personel tarafından algılanan ve onların davranışları üzerinde etkide bulunan bireysel, örgütsel ve çevresel nitelikteki özellikler bütünüdür (Arslan, 2004: 204). Bu bağlamda örgüt ikliminin örgütün özelliklerini ve bu özelliklerin işgören davranışı üzerindeki etkisini yansıttığı ifade edilebilir (Halis ve Yaşar Uğurlu, 2008: 102).

Örgüt ikliminde güven önemli bir faktördür (Martin, 2004: 9). Açık bir örgüt ikliminin en önemli özelliği yüksek düzeyde güven iken kapalı okul ikliminde güven düzeyi düşüktür (Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip, ve Erkan, 2010: 214). Bu açıdan okul ikliminin güveni geliştirebileceği ya da güvenin oluşumunu zorlaştırabileceği söylenebilir (Tschannen-Moran, ve Hoy, 2000: 582; Tschannen-Moran, 1998: 68). Okul ikliminin açık olması güveni desteklerken kapalı olması güven oluşumunu engelleyebilir. Ayrıca okul iklimi ve güven çalışmaları pozitif bir okul iklimi ile güven arasında olumlu ilişkilerin olduğunu göstermektedir (Tschannen-Moran, ve Hoy, 2000: 582-583).

Güven pozitif bir örgüt ikliminin oluşmasını sağlayan faktörlerden biridir. (McMurray ve Don Scott, 2013). Örgütte güven düzeyinin yüksek olması pozitif bir örgüt ikliminin oluşmasına katkı sağlayarak işgören davranışlarının pozitif iklim ortamından olumlu yönde etkilenmesi sağlanabilir. Her iki olgunun da var olması ile işgörenlerin motivasyonu yüksek düzeylere ulaşacak, iş doyumunu ve örgüte karşı bağlılık sağlanarak ortak amaçlar doğrultusunda işbirliği ve eşgüdüm içinde

işgörenlerin performansı önemli oranlarda artış gösterecektir. Bu durumun örgüte yansması ise örgütsel etkinliğin ve etkililiğin artışı sonucunda ortaya çıkan verimlilik olacaktır. Böylece örgüt, misyon ve vizyonu öncülüğünde örgütsel amaç ve hedeflerine ulaşma adına önemli bir güç elde edecektir (Yaşar, 2005: 2).

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin öğretmenlere güveninin okul iklimine etkisini belirlemektir.

1.3. Problem Cümlesi

Bu çalışmada, ‘‘Okul müdürlerinin öğretmenlere güveni okul iklimini nasıl etkilemektedir?’’ sorusuna yanıt aranmaktadır.

1.3.1. Nitel Boyuta İlişkin Alt Problemler

1. Katılımcıların (müdürler-öğretmenler), okul müdürlerinin öğretmenlere güvenine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Katılımcıların (müdürler-öğretmenler), okul iklimine (olumlu-olumsuz) ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Katılımcıların (müdürler-öğretmenler), okul müdürlerinin öğretmenlere güvenini etkileyen kişisel etmenlere (cinsiyet, mesleki kıdem, okul müdürüyle birlikte görev yapılan süre, okuldaki öğretmen sayısı) ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Katılımcıların (müdürler-öğretmenler), okul müdürlerinin öğretmenlere güveninin okul iklimine etkisine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.3.2. Nicel Boyuta İlişkin Alt Problemler

1. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretmenlere güvenine ilişkin algıları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin, okul iklimine ilişkin algıları ne düzeydedir?
3. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretmenlere güvenine ilişkin algıları;
 - a) cinsiyet,
 - b) okul müdürüyle birlikte görev yapılan süre,
 - c) mesleki kıdem ve

- d) okulda görev yapan öğretmen sayısı değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin, okul iklimine ilişkin algıları;
- a) cinsiyet,
- b) okul müdürüyle birlikte görev yapılan süre,
- c) mesleki kıdem ve
- d) okulda görev yapan öğretmen sayısı değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretmenlere güvenine ilişkin algıları okul iklimine ilişkin algılarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Eğitim örgütlerinde örgütsel güveni (Artuksı, 2009; Başaran, 2011; Bilgiç, 2011; Boydak Özkan ve Yavuz Özdemir, 2013; Bökeoğlu ve Yılmaz, 2008; Erden, 2007; Gökdoğan, 2012; Memduhoğlu ve Zengin, 2011; Özer ve diğerleri, 2006; Tschannen-Moran ve Hoy, 1998) inceleyen araştırmalar bulunmakta ve örgütsel güvenin öğretmen etkililiği ve öğrenci başarısı (Kerley, 2004), karar verme (Garza, 2005), örgütsel destek ve örgütsel bağlılık (Eğriboyun, 2013), örgütsel adanmışlık (Narman, 2012), liderlik stili (Şevik, 2012), okul gelişimi (Louis, 2007), örgütsel vatandaşlık (Yılmaz, 2009) ve örgüt iklimi (Yaşar, 2005) gibi birtakım örgütsel konularla ilişkisi de incelenmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin okul müdürlerine güveni (Scarr, 2011), yöneticiye güveni (Warren, 1998), öğretmenlerin tükenmişliği ve okul müdürüne güven arasındaki ilişki (Ceyanes, 2004), müdürün liderlik biçiminin, öğretmen yeterliliğinin ve öğretmenlerin okul müdürüne güvenin öğrenci başarısındaki etkisi (Bozman, 2011), okul müdürünün kişiliği ve okulda güven (Martin, 2004), yöneticinin ego durumu ve örgütsel güven ilişkisi (Çatak, 2012), okul müdürünün okulda güven oluşturmadaki rolü (Abaya, 2011) gibi araştırmalar yapılmıştır. Ayrıca okul müdürlerinin öğretmenlere güvenini (Azodi, 2006; Battle, 2007; Deloff, 2015; Hennessy, 2012; Schrepfer-Tarter, 2013) içeren araştırmalar da bulunmaktadır. Ancak okul etkililiğinin temeli olarak görülen güven olgusuna ilişkin yapılan araştırmaların yeterli olmadığı vurgulanmaktadır (Tschannen-Moran ve Hoy, 1998: 341).

Okuldaki insan ve madde kaynaklarını en verimli biçimde kullanarak okulun amaçlarını gerçekleştirmede birinci derecede sorumlu kişi olan okul müdürlerinin bu görevini gerçekleştirirken okuldaki öğretmenler ile iyi ilişkiler kurması ve bu ilişkinin devamlılığı önem taşımaktadır. İnsanlar arası ilişkilerin devamlılığında ise göze en çok çarpan faktör olarak güven duygusu karşımıza çıkmaktadır. Güven, iletişim ve bilginin en doğru şekilde iletilmesi, sorunların çözümlenmesi, yetki verilebilmesi, amaç ve sorumlulukların paylaşılması gibi taraflar arasındaki birçok ilişkiyi etkileyici bir değişken olma özelliğine sahiptir. Yüksek dereceli güven duygusu sadakati ve bağlılığı beraberinde getirmektedir. Karşılıklı güven duygusunun sağlanmış olması, üyeler arasındaki ilişkinin geliştirilmesi ve uzun süreli devamının sağlanması açısından önemlidir (Yılmaz ve Kabadayı, 2002, akt: Asunakutlu, 2002: 3). Oysa güvenin olmadığı ortamlarda, ilişkiler ve bilgi alışverişleri yüzeysel olur. Bu yüzeysellik de bir aşamadan sonra rahatsız eden bir havanın oluşmasına neden olacaktır (Yılmaz, 2006: 45) ki bu da örgüt iklimini etkileyen bir unsur olarak görülebilir. Bu açıdan araştırmada okul müdürlerinin öğretmenlere güveninin okul iklimine etkisi incelenmiştir.

Bu araştırmada okul müdürlerinin öğretmenlere güvenme gerekçelerine, okul müdürlerinin öğretmenlere güven/güvensizlik göstergelerine, olumlu ve olumsuz okul iklimine ilişkin ölçütler ve okul müdürlerinin öğretmenlere güveninin okul iklimine etkisi araştırmanın nitel boyutuyla belirlenmiş, elde edilen verilerle araştırmanın nicel boyutunda kullanılan “Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güvenini Belirleme Ölçeği – Öğretmen Formu ve Okul İklimi Ölçeği” oluşturulmuştur. Ayrıca nitel araştırmada birkaç bireyden toplanan verilerin daha fazla bireyden oluşan örnekleme genellenip genellenemeyeceği belirlenerek alanyazına katkı yapılmıştır.

1.5. Varsayımlar

1. Okul müdürlerinin öğretmenlere güvenme durumunu söz ve davranışlarıyla öğretmenlere yansıttıkları varsayılmaktadır.
2. Öğretmenlerin okul müdürlerinin kendilerine güvenme durumuna ve okul iklimine ilişkin görüşleri ve gözlemleri bulunmaktadır.
3. Katılımcıların araştırmada kullanılan ölçme araçlarını samimiyetle yanıtladıkları varsayılmaktadır.

1.6. Sınırlılıklar

Katılımcıların görüşleri araştırmada kullanılan ölçme araçlarında yer alan sorularla sınırlıdır.

1.7.Tanımlar

İlkokul: Adıyaman ili merkez ilçe belediye sınırları içerisinde bulunan ve araştırma kapsamına alınan ilkokullardır.

Ortaokul: Adıyaman ili merkez ilçe belediye sınırları içerisinde bulunan ve araştırma kapsamına alınan ortaokullardır.

Lise: Adıyaman ili merkez ilçe belediye sınırları içerisinde bulunan ve araştırma kapsamına alınan liselerdir.

Okul Müdürü: Adıyaman ili merkez ilçe belediye sınırları içerisinde bulunan ve araştırma kapsamına alınan ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan okul müdürleridir.

Öğretmen: Adıyaman ili merkez ilçe belediye sınırları içerisinde bulunan ve araştırma kapsamına alınan ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerdir.

Güven: Güvenen kişinin karşı tarafın kendisi için önem taşıyan davranışlar sergileyeceği inancını taşıması, onu kontrol etmeyi ve izlemeyi düşünmeksizin eylemlerine karşı savunmasız kalmaya gönüllü olmasıdır (Mayer, Davis ve Schoorman, 1995: 712).

Örgütsel Güven: Örgütsel roller, ilişkiler, beklentiler ve karşılıklı bağımlılıklara göre örgütteki bireylerin (personel, yönetim) davranışlarına ve niyetlerine olan olumlu beklenti ve inançlar olarak tanımlanmaktadır (Shockley-Zalabak, Ellis ve Winograd, 2000: 35, akt: Gider, 2010: 85).

Örgüt İklimi: Örgütü diğer örgütlerden ayırarak ona belli bir kimlik kazandıran, örgütteki personel tarafından algılanan ve onların davranışları üzerinde etkide bulunan bireysel, örgütsel ve çevresel özellikler bütünüdür (Arslan, 2004: 204).

Okul İklimi: Bir okulu diğerlerinden ayıran ve okuldaki bireyleri etkileyen iç özellikler dizisidir (Hoy, 1990: 152).



BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırmanın kuramsal bilgilerine ve ilgili araştırmalarına yer verilmiştir.

2.1. Kuramsal Bilgiler

Bu başlık altında araştırmanın kuramsal bilgilerine yer verilmiştir.

2.1.1. Güven Kavramı

Yirminci yüzyılın ikinci yarısından itibaren bilim adamları güven kavramı üzerinde çalışmaya başlamışlardır. 1960'larda güven kişisel bir özellik olarak 1980'lerde ise aile yapısındaki temel değişiklikler ve boşanma oranlarının artışıyla birlikte kişilerarası ilişkileri açıklamak amacıyla güven kavramı üzerinde yoğunlaşmıştır. Teknolojinin gelişmesi ve toplumun günlük yaşamındaki hızlı değişiklikler sonucu ile de güven kavramı sosyoloji, ekonomi ve örgütsel çalışmalar gibi farklı alanlarda çalışılmıştır (Tingle, 2011: 34-35). Psikologlar, sosyologlar, siyaset bilimcileri, ekonomistler, antropologlar ve örgütsel davranış üzerinde çalışanlar insanların neden güvendiğinin yanı sıra güvenin sosyal ilişkileri nasıl şekillendirdiği üzerinde durmuşlardır. Son zamanlarda ise örgütsel araştırmalarda güvenin etkilerine ve güvenin nasıl oluştuğunu açıklamaya odaklanılmıştır (Lewicki ve diğerleri, 1998: 438).

Güven soyut niteliğinden dolayı ilişkilerde sadece hissedilerek belirlenebilen bir özelliğe sahiptir. İnsanlar birçok olaydan ve olgudan yola çıkarak ilişki içinde buldukları kişilere karşı güven geliştirirler. Diğer bir ifadeyle insanlar, birbirlerine duydukları güveni oluştururken davranış ve tutumlardan, sosyal ilişkilerden ve beklentilerden hareket etmektedirler (Asunakutlu, 2002:2). Ayrıca kişisel bir özellik olarak görünen güven toplumların kültürel özelliklerinden de etkilenmektedir. Bireyci

toplumlarda güven düşük iken ortaklaşa toplumlarda güven yüksektir (Huff ve Kelley, 2003: 82).

Günümüze kadar pek çok sosyolog, psikolog ve ekonomist güven kavramı üzerinde çalışmış ve güveni kendi bilimsel bakış açısına göre tanımlamaya çalışmıştır. Kişilik kuramcılarına göre güven, bireysel bir farklılık; sosyolog ve ekonomistlere göre kurumsal bir fenomen; sosyal psikologlara göre ise etkileşim içerisindeki kişilerin birbirine yönelik beklentisidir (Bigley ve Pearce, 1998: 405). Bu bağlamda güven farklı alanlarda üzerinde durulan ve tartışılan bir kavramdır. Farklı disiplinlerle uğraşan bilim adamları tarafından güvenin insan davranışında önemli olduğu (Hosmer, 1995: 380) ve işbirlikli davranışı sağladığı konusunda ortak bir anlayış olmasına karşın güvene ilişkin ortak bir tanım bulunmamaktadır. Farklı boyutları içeren kompleks bir kavram olan güvenin (Smith ve Birney, 2005: 472) açıkça belirtilememesinin nedeni farklı ilişkilerde farklı beklentilerin olması ve bir ilişki süresince beklentilerin farklılaşmasıdır (Tschannen-Moran ve Hoy, 1998: 335).

Güven kelimesinin sözlük anlamı korku, çekinme ve kuşku duymadan inanma ve bağlanma duygusu, itimattır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2014). Rousseau, Sitkin, Burt ve Camerer'e (1998: 395) göre güven, birinin niyet ve davranışlarına ilişkin olumlu beklentiye dayanarak savunmasızlığı kabullenme niyetini içeren psikolojik bir durumdur. Lewicki ve diğerlerine (1998: 439) göre, bir kişinin başka birinin davranışlarına (sözlerine, eylemlerine ve kararlarına) ilişkin olumlu beklentisidir. Mayer ve diğerlerine göre (1995: 712), güvenen kişinin karşı tarafın kendisi için önem taşıyan davranışlar sergileyeceği beklentisine dayanarak onu kontrol etmeye ve izlemeye gerek duymadan onun davranışlarına karşı savunmasız kalmaya istekli olmasıdır. Rotter'e (1967: 651) göre, bir bireyin ya da grubun başka bir bireyin veya grubun sözlerinden, vaatlerinden, yazılı ve sözlü beyanlarından emin olabileceğine ilişkin bir beklentidir. Gambetta'ya (2000: 218) göre güven bir kişinin karşıdaki kişinin hangi davranışı göstereceğine ilişkin kişisel beklentisidir. Diğer bir ifadeyle bir kişiye güvenebilmek için o kişinin bizim yararımıza davranması ya da en azından bize zarar verici bir davranışı göstermemesi gerekir. Sağlam Arı'ya (2003: 5) göre güven, güvenen ve güvenilen tarafların bir arada bundukları süre ve edindikleri ortak deneyimlere dayalı olarak tarafların belirli özelliklerinden etkilenilen, güvenilen kişinin zarar verici bir davranışta bulunmayacağı, buna karşın güvenenin bazı beklentilerini karşılayacağı

doğrultusunda beklenti ve inanç içeren psikolojik bir durumdur. Genel bir anlamda ise güven, dürüstlük ve doğruluğa dayalı bir kavram olarak algılanır (Demircan ve Ceylan, 2003: 139). Tüm bu tanımlar incelendiğinde tanımların bir kısmının diğer taraftan beklentiye, bir kısmının da diğer tarafa karşı savunmasız kalma isteğine yoğunlaştığı görülmektedir (Kalemci Tüzün, 2007: 95).

Güven psikolojik bir durum ve bir davranış tercihi olarak görülmektedir (Vineburgh, 2010: 21). Schoorman, Mayer, ve Davis'e (2007:346-347) göre ise güven risk üstlenmektir. Bir kişinin güven düzeyi üstlendiği risk miktarını etkiler. Güven karşılıklı değildir. Bir kişi karşıdakine güvenebilir ama karşıdaki ona güvenmeyebilir. Bu açıdan güven başka birine karşı savunmasız kalma istekliliğidir. Güvenen kişi güvendiği kişinin davranışlarını kontrol etmez, ancak güvendiği kişi onun yararına ve zararına davranma şansına sahiptir. Yani birey karşıdakinin güvenilir davranabileceğini düşünür ancak karşıdaki ona zarar verici davranışlar gösterebilir (Ribbers, 2009: 7). Bu durumda güven insanların risk almasını sağlar. Güvenin olduğu yerde çıkar sağlama düşüncesinin olmadığı düşünülür (Porter, Lawler ve Hackman, 1975, akt: McAllister, 1995: 25). Kişi karşıdakinin de kendi zararına bir eylemde bulunmayacağına ilişkin bir beklentiyle o kişiye karşı savunmasız kalmaktadır.

2.1.2. Güven Türleri

Alanyazında güven kavramına ilişkin farklı sınıflamalar yapılmıştır. En çok rastlanılan güven sınıflandırması McAllister (1995) ile Shappiro, Sheppard ve Cheraskin (1992) tarafından yapılan sınıflandırmalardır.

McAllister (1995) güveni birbirleriyle ilişkili olan bilişsel ve duygusal güven şeklinde incelemiştir. Buna göre bireylerin birbirleriyle olan ilişkilerinin başlangıcında bilişsel güven gelişir, yaşantılar aracılığıyla bu güven şekli duygusal güven biçimini alır.

Shappiro ve diğerleri (1992) ise güvenin nasıl geliştiğini açıklamak amacıyla güvenin hesaplanmış güven, bilgiye dayalı güven ve özdeşleşmeye dayalı güven olmak üzere üç aşamalı bir sınıflandırma yapmıştır. Bu sınıflandırmaya göre güven 3 aşamada oluşmaktadır. Bu aşamalar arasında ardışıklık bulunmakta ve bir diğer aşamanın gelişmesi için bir önceki aşamanın gerçekleşmiş olması gerekmektedir. Bu üç aşamalı

model tarafların birbirlerine ilişkin bilgi sahibi olmadığını, hiçbir geçmiş yaşantılarının bulunmadığını varsayarak her iki tarafın yeni bir ilişkiye başladığını belirtir. Tarafların birbirleriyle hızlı bir şekilde yakınlaşırlarsa savunmasız kalacaklarına inanılır. Ayrıca gelecekteki ilişkilerinin uzun sürüp sürmeyeceği konusu belirsizdir (Lewicki ve Bunker, 1996: 119). Bu modele göre güven gelişir ve değişir. Eğer ilişkiler olgunluğa doğru tam olarak gelişirse, güven aşamaları da hesaplanmış, bilgiye dayalı ve özdeşleşmeye dayalı güven olarak ilerler (Kalemci Tüzün, 2007: 101).

2.1.2.1. Bilişsel güven

Bilişsel güven birey ve kurumları güvenli, güvensiz ve bilinmez olarak ayırma sürecini içermektedir. Bilişsel kaynaklı güven boyutuna göre, bireyler hangi açılardan ve hangi durumlarda kime güvenilebileceklerini bilişsel olarak seçerler. Bununla beraber, bireyler bir takım gerekçelere dayanarak karşıdakinin güvenilirliğine ilişkin değerlendirmeler yaparlar (Lewis ve Weigert, 1985: 970). Bu gerekçelerden bazıları karşıdakinin geçmiş yaşantıları ve sosyal benzerlikleri olabilir. Bireyler geçmiş yaşantısında verilen görevi etkin bir şekilde gerçekleştirmişse ve geçmişine ilişkin iyi referanslara sahipse güvenilir olarak kabul edilir. Sosyal benzerlik olarak da bireyler aynı ırk, yaş, cinsiyet ve etnik özgeçmiş gibi unsurlara bakarak kendilerine benzer olan bireylere daha fazla güvenmektedirler (McAllister, 1995: 28)

Bilişsel temelli güvende, bireylerin yaşantıları sonucundaki kişisel etkileşimler yerine ilk izlenime göre güvenin nasıl inşa edildiği tartışılır. Bu güven biçimi sınıflandırma ya da kontrolün illüzyonu biçiminde oluşur. Sınıflandırma sürecinde bireylerin kendilerine benzeyen bireylere daha çok güven duydukları ve bireylerin güvenilirliği ikinci elden edindikleri bilgiye ya da kalıplaşmış (sterotip) bilgiye dayanarak değerlendirdikleri iddiası vardır. Kontrolün illüzyonunda ise ilk elden edinilen bilgiler olmadığından kişiye güvenin fazla abartılmış olduğu düşüncesinden hareketle bireyleri gözlemleyerek onların güvenilirliğini doğrulamak için çeşitli ipuçları aranır (Gefen, Karahanna ve Straub, 2003: 63).

Bilişsel güven karşıdakinin yeterliliğine ve güvenilirliğine duyulan inanca dayalıdır (Johnson ve Grayson, 2005: 501; Webber, 2008:748). Bilişsel güvende karşıdaki kişiye ilişkin bilgi birikimlerimize dayanarak o kişinin güvenilirliğine yönelik tahminlerde bulunulur. Bu bilgi birikimlerimiz karşıdaki ile olan ilişkilerimizde onun

davranışlarını gözlememizden veya başka kişilerle olan ilişkileri sonucu başka kişilerin onu nasıl tanıdığından oluşur. Eğer çevre tarafından güvenilir olarak algılanılmışsa bizim de onunla ilk ilişkilerimiz ona ilişkin daha önceki algılarımızı onaylamıza veya onaylamamıza fırsat olur ve bir ya da birkaç etkileşim sonunda bilişsel güven gelişir (Johnson ve Grayson, 2005: 501).

2.1.2.2.Duygusal Güven

Duygusal güven bireylerarasında duygusal bir bağın oluşmasına bağlıdır (Lewis ve Weigert, 1985: 971; McAllister, 1995: 26). Bireylerin birbirlerinin refahını düşünerek birbirlerine karşı özen ve ilgi göstermeleriyle oluşur. Duygusal güven için kişilerin bu özen ve ilginin gerçek ve karşılıklı olduğuna inanmaları gerekir (McAllister, 1995: 26). Bu bağlamda duygusal güvenin karşıdaki kişinin ilgisi ve yakınlığı ile ilgili olarak ona karşı duyduğumuz hislerimize dayalı olduğu söylenebilir. Karşıdaki kişiyle olan ilişkinin gücü, güvenlik duygusu ve karşıdaki kişinin çevre tarafından nasıl algılandığı duygusal güveni etkiler (Johnson ve Grayson, 2005: 501). Sezgiler aracılığıyla gelişen duygusal güvende bireyler örgütsel rollerinin dışında ve herhangi bir ödül beklentisi olmadan başkasına yardım eder. Bireyler kendi çıkarından ziyade karşıdakinin refahını düşünür (McAllister, 1995: 29).

2.1.2.3.Hesaplanmış Güven

Lewicki ve Bunker (1996) tarafından hesaplanmış güven olarak belirtilen bu güven şeklini Shappiro ve diğerleri (1992) tehdide dayalı güven olarak ele almıştır. Lewicki ve Bunker'e (1996: 119-120) göre güven ihlali durumunda kişinin ceza ile karşılaşabilmesine rağmen güven sağlandığında ödül ile karşılaşabilmektedir. Bu nedenle bu güven biçiminin hesaplanmış güven olarak ele alınması gerektiğini belirtmiştir. Hesaplanmış güvende ceza tehdidi ödülde daha fazla motive edici bir unsur olarak görülmektedir. Bu güven biçimi davranışın tutarlılık sağlaması üzerine kuruludur. Bireyler söylediklerini yapmadıklarında meydana gelebilecek sonuçlardan korktukları için söylediklerini yaparlar.

Alanyazında hesaplanmış güven gelecekteki etkileşimlerde edinilecek yararların ve olası maliyetlerin hesaplandığı öznal bir olasılık olarak görülmektedir. Hesaplanmış güvende insanlar karşıdaki kişinin geçmişte iyi niyetli davrandığı ya da gelecekte iyi

niyetli davranacağına inandığı için güvenir (Tyler ve Degoey, 1996: 332). Bununla birlikte hesaplanmış güven, güven olgusunun duygusal ve sezgisel tarafından çok güven duymanın maliyetini, faydalarını ve olası zararlarını ele almaktadır (Young ve Daniel, 2003:140).

Hesaplanmış güven bireylerin işbirliği kurmaları ya da birbirlerini aldatmaları durumunda oluşabilecek maliyet ve faydaların rasyonel olarak değerlendirilmesiyle şekillenir. Bu güven türü devam eden ilişkilerdeki ekonomik analize dayanır. Elde edilecek yararlar zararlardan daha fazla ise güven duyulmaktadır. Bireyler kendi çıkarlarını düşündükleri için güvenmek durumundadırlar (Gefen ve diğerleri, 2003: 64).

2.1.2.4.Bilgiye Dayalı Güven

Bilgiye dayalı güvende karşıdaki kişiyle ilgili sahip olduğumuz bilgilerin onun davranışlarını kestirebilmemize olanak sağladığından bu güven şeklinde önemli olan karşıdakini tanımamızdır (Gefen ve diğerleri, 2003: 63). Bilgiye dayalı güvende bireylerin birbirleriyle ilgili geçmiş yaşantıları bulunduğu varsayılır ve bu yaşantılar sonucu elde edilen bilgiye dayanılarak karşıdakinin güvenilir olup olmadığı belirlenir. Bu açıdan bilgiye dayalı güven bireylerin etkileşimleri sonucu zamanla gelişmektedir. Bilgiye dayalı güvenin birkaç boyutu bulunmaktadır. Bunların en basiti olan bilgi, diğerinin davranışının tahmin edilebilirliğini sağlayarak güvene katkı yapar. Diğer kişinin iyi tanınması onun nasıl bir davranış gösterebileceği hakkında daha doğru tahminler yapmamızı sağlar. İkincisi öngörülebilirliktir. Öngörülebilirlik diğerinin güveni ihlal edip etmeyeceği tahmin edilerek ona güven veya güvensizlik duyulduğunu belirtmektedir. Son boyut ise doğru tahmindir. Doğru tahmin hesaplanmış güvendeki gibi farklı boyutlardaki ilişkilerde tekrarlanan etkileşimlerle gelişen bir anlayışı gerektirir (Lewicki ve Bunker, 1996: 121).

Bilgiye dayalı güvende düzenli iletişim ve kur anahtar unsurlardır. Düzenli iletişim bireylerin birbirleriyle etkileşimde bulunarak birbirlerinin istekleri, öncelikleri ve problemlere yaklaşımlarına ilişkin bilgi edinmelerini sağlar. Bu etkileşim yok olursa sadece duygusal olarak değil aynı zamanda diğeri gibi düşünme ve diğerinin tepkilerini tahmin etme yeteneği de yok olmaktadır. Kur ise diğeriyle doğrudan etkileşim sonucunda oluşan ve diğerine ilişkin daha fazla bilgi edinilmesini sağlayan bir davranıştır. Kur, bireylerin birbirleriyle çalışıp çalışmayacağına ilişkin yeterli bilgi elde

etmelerini sağlar. Özetle bilgiye dayalı güven temelde ilişki kurma ve test etme süreçlerine dayanır (Lewicki ve Bunker, 1996: 121).

2.1.2.5. Özdeşleşmeye Dayalı Güven

Bireylerin birbirlerinin amaçlarını ve arzularını tanımalarına dayalı olarak gelişir. Bu güven biçimi tarafların birbirlerinin isteklerini takdir etmesini ve anlamasını gerektirir. Bireyler arasındaki karşılıklı anlayış birbirlerinin yararına olan davranışlar sergilemesini sağlar (Lewicki ve Bunker, 1996: 122). Diğer bir ifadeyle bireylerin birbirlerinin arzu ve niyetlerine ilişkin empati kurmasıyla ilişkilidir. Taraflar birbirlerinin arzularını anlar ve takdir ederlerse birbirlerinin lehine davranabilirler (Tschannen-Moran ve Hoy, 1998:337).

Hesaplanmış ve bilgiye dayalı güvene yönelik eylemler özdeşleşmeye dayalı güveni geliştirir. Kişi hem karşısındakini bilir ve tanır, hem de diğerinin güvenini sağlamak için ne yapacağını bilir. Özetle özdeşleşmeye dayalı güven, bireylerin birbirlerinin ihtiyaçlarını, seçimlerini ve önceliklerini bilmesiyle ve bunların bir kısmını paylaşmalarıyla gelişir. Bu güven şekli diğeri gibi düşünmeyi ve hissetmeyi sağlar (Lewicki ve Bunker, 1996: 123).

2.1.3. Örgütsel Güven ve Önemi

Çağdaş örgütlerde genel olarak yönetenler ve yönetilenler arasındaki hiyerarşik yapının eski çok katlı ve katı niteliğini yitirdiği görülmektedir. Bu durumda örgütsel yapılar, hiyerarşinin daha az katlı olduğu, yüksek ölçüde katılımı gerektiren ve yatay bir şekilde yeniden yapılanmaktadır. Yatay örgütsel yapı olarak adlandırılan bu yeni oluşum, doğal olarak örgüt içi ilişkilerin farklılaşmasına yol açmaktadır. Bu doğrultuda yeni iletişim sistemi, yeni yetki ve sorumluluklar ile farklılaşan örgütsel ilişki düzeni ortaya çıkmaktadır. Örgütlerin farklı özellikleri ve yetenekleri olan insanların benzer amaçlar etrafında toplanmasını yüksek katılım ve büyük ölçüde güven ile gerçekleştirmeye çalışmaları ise günümüzde büyük önem taşımaktadır. Dolayısıyla çağdaş hiyerarşik yapılar, katılımcıları arasında büyük ölçüde güven duygusunun bulunmasını gerektirmektedir (Asunakutlu, 2002: 5).

Çevresel ve ekonomik değişimlerin artması, esnekliğe ve işbirliğine duyulan ihtiyacın yükselmesi, takım ve takım çalışmalarına inancın yükselmesi, çalışanlarla

ilişkilerin ve kariyer kalıplarının değişmesi örgütsel güvenin önemini artırmıştır. Sosyal sermayenin ana ögesi olan güven, örgüt içinde ilişkileri bir arada tutan temel yapıstırıcı olup etkili ilişkilerin önemli öğelerinden birisidir. Güven olmaksızın hiçbir kurum hedefini gerçekleştiremez (İşcan ve Sayın, 2010: 195-196).

Güven bireye özgü iken, örgütsel güven örgütün tamamını kapsamaktadır. Örgütsel güven, örgüt içi karşılıklı ilişkilere bağlı olarak oluşmaktadır (Sevinç, 2013: 34). Örgüt içi güven örgütteki güven iklimi olup örgütteki roller, ilişkiler, deneyimler ve örgüt içi bağımlılıklara dayanarak örgüt üyelerinin davranışlarına ve niyetlerine ilişkin olumlu beklentilerdir (Shockley-Zalabak, Ellis ve Winograd, 2000, akt: Huff ve Kelley, 2003: 82). Örgüte güven, bireylerin örgütsel ilişkiler ve davranışlar açısından beklentileri; bir başka ifadeyle bireyin örgütünün kendi yararına olan eylemlerde bulunacağı ya da en azından bu eylemlerin kendisine zarar vermeyeceği inancı olarak tanımlanmaktadır. Özetle örgüt üyelerinin örgüte karşı beslediği güven eğilimi olan (Polat ve Celep, 2008: 310) örgütsel güven alanyazında şu boyutlarda ele alınmıştır (Memduhoğlu ve Zengin, 2011: 212-213; Tschannen-Moran ve Hoy, 2000: 557-558):

- *Yardımsellik (benevolence)*: Birinin iyi olduğuna, iyi niyetine, önemsenen bir şeyin güvenilen kişi tarafından korunacağına ya da zarar görmeyeceğine olan inanç olup başkasının çıkarlarını düşündüğünden ve koruyacağından emin olmaktır.
- *Güvenirlilik (reliability)*: Başkasının kendinden bekleneni yapıp karşıdakini hayal kırıklığına uğratmayacağına, başladığı bir işi tamamlayıp yarıda bırakmayacağına ve tutarlı davranacağına inanmak.
- *Yeterlik (competence)*: Konumunun gerektirdiği görevleri gerçekleştirebilecek yeteneklere sahip olacağına inanmak olup kişilerin teknik bilgilerinin, mesleki hünerlerinin ve yeteneklerinin iyi olmasıdır.
- *Dürüstlük (honesty)*: Doğruluk ve davranışlardaki gerçeklik, kişinin karakteri ve gerçekliği olarak doğruları çarpıtmama olarak görülmüştür.
- *Açıklık (openness)*: Şeffaflık olarak da belirtilen bu kavram bir konu hakkındaki fikirlerin, kişisel ya da görevsel bilgilerin başkalarıyla özgürce paylaşımıdır.

Belli bir amacı gerçekleştirmek için kurulan örgütlerin başarıya ulaşabilmesi için çalışanlar, yönetici ile çalışanlar ve diğer personel ile çalışanlar arasında güvene dayalı

sağlıklı ve uzun ilişkilerin kurulması önemlidir. İnsanların diğer çalışan, yönetici ve personele güvenmesi örgütte iletişimi ve ekip ruhunu artırarak amaçlara ulaşmayı kolaylaştırır. Güven duygusunun hâkim olduğu örgütlerde insanlar arasında bir iç bağlılık oluşur ve bu da başarıya yansır (Çınar, 2013: 51-52).

Güven, önemli bir kültürel değer olup örgütsel yapıların özellikleri üzerinde etkilidir. Örgüt üyeleri arasındaki yüksek güven merkezleşmenin azalmasına neden olmakta ve bu tür örgütlerde benimsenmiş ve gevşetilmiş bir denetim bulunmaktadır. Örgütlerdeki güven azlığı ise merkezleşmeyi arttırmakta ve katı dışsal denetimi de beraberinde getirmektedir. Ayrıca güvenin düşük olması tam bilgiye ulaşmada iletişim kanallarının kapanmasına yol açmakta ve bunun sonucunda da örgüt içinde, kapalı ve dürüst olmayan bir paylaşım olmakta, karar alma süreci zayıflamakta ve kararların kalitesi düşmektedir (Asunakutlu, 2002: 5).

Bireysel ve örgütsel etkinliğin sürdürülmesinde bireylerarası güven ilişkilerinin önemli olduğu yapılan araştırmalarda vurgulanmaktadır. Araştırmacılar örgütlerde ve örgütteki bireysel düzeyde kontrol üzerinde güvenin etkili olduğunu (Mc Allister, 1995: 24), güvenin takımın etkili işleyişinde ve takım performansının başarısında önemli bir rolü olduğunu belirtmekte (Webber, 2008: 746) ve güveni iyi işleyen bir örgüt için etkili iletişim ve işbirliğinin geliştirilmesinde gerekli bir bileşen olarak görmektedirler (Yeh, 2007: 53). Güven duyulmazsa çatışmalar oluşabilir, ilişkiler bozulabilir ve iletişim bozulur (Mishra ve Morrissey, 2000: 14). Bu bağlamda güven örgütler içindeki ilişkiler için hayati önem taşır. Araştırmalar örgütlerde güvenin arttıkça sosyal karmaşıklığın azaldığını göstermektedir. Güven, stratejik esnekliği arttır ve örgütsel uyumu sağlar (Smith ve Birney, 2005: 472). Örgüt içi güven düzeyi yüksek olan örgütler düşük olan örgütlere oranla daha başarılı, uyumlu ve yenilikçidir. Örgüt içi güven takım çalışmasını arttırır, çalışanların memnuniyetine ve örgütsel bağlılığa katkıda bulunur (Huff ve Kelley, 2003: 82). Bununla birlikte örgütsel güvenin örgüte sadakati, iş tatminini ve işten ayrılma niyetini, çalışan moralini ve ürün kalitesini olumlu yönde etkilediği, örgütsel etkililiği ve performansı arttırdığı, işten ayrılma ve devamsızlığı azalttığı belirtilmektedir (İslamoğlu, Birsal ve Börü, 2007: 27-28).

Oyun kuramı açısından değerlendirildiğinde örgütsel güvene özgün bir anlam kazandırılabilir. Bireylerin karşılıklı güven duymasının taraflar açısından “kazanç - kazanç” etkisi yapacağı ve bundan dolayı bir tarafın güven taşımasının diğer tarafın

kaybına değil kazancına yol açacağı ortadadır. Güven duyulan kişi için de aynı değerlendirmeyi yapmak mümkündür. O halde örgüt sistemi içinde karşılıklı güvenin sinerjik etki yaratması beklenebilir (Asunakutlu, 2002:4).

Güven, biçimsel olmayan işbirliğini kolaylaştırırken, müzakere ve işlem maliyetini de azaltmaktadır. Güven çalışanlar açısından, geleceğin belirsizliğini azaltmakta, fırsatçı davranışları önlemekte, bürokratik yapıları azaltarak uyumlu bir çalışma ortamı yaratmaktadır. Güven ilişkilerinin olmadığı durumlarda kişiler, birbirine karşı korumacı bir tutum sergilemekte, bilgiyi saklamakta ve bu durum öğrenmenin önünde önemli bir engel oluşturmaktadır (Ergeneli ve Sağlam Arı, 2005: 127). Güven düzeyi düşük olduğunda, çalışanlar örgütsel amaçlara ve eylemlere daha az katkıda bulunur (Laschinger ve Finegan,2005: 6; Yeh, 2007: 53), yaratıcı olma eğilimleri düşük olur ve geleceğe ilişkin iyi fikirler öne süremezler (Yeh, 2007: 53). Çünkü insanlar çalışma ortamlarının emniyetli ve güven verici olduğunu hissetmedikçe, yaratıcılıklarını ortaya çıkarmayacaktır (Koski, 1998, akt: Yılmaz, 2005: 568). Bu bağlamda örgütsel güven düzeyi yüksek olan örgütler güven düzeyi düşük olan örgütlere oranla daha başarılı ve yenilikçidir (Shockley-Zalabak, Ellis ve Winograd, 2000, akt: Vineburgh, 2010: 18).

Güven duygusunun hâkim olmadığı örgütsel ortamlarda performans ve verimlilik oluşturmak oldukça güçtür. Güvenin bulunmadığı ortamlarda, örgütsel aidiyetten söz etmek de zordur. Örgütsel aidiyet yanında uyumlu bir iş ortamı sağlamak, örgüt üyelerinin birbirine duydukları güven ile doğrudan ilişkilidir (Asunakutlu, 2006: 18). Bunun yanı sıra güvensizlik insanları değişime karşı direndirir. Güven, işlerin yapılış maliyetlerini minimize eder. Bürokrasinin aza inmesini sağlayarak örgütsel sürtünme düzeyini düşürür. Oysa kendilerini güvensiz bir ortamda hisseden çalışanlar motivasyon, hoşgörü ve merhametten yoksun kalır (Yılmaz, 2005: 568).

2.1.4. Örgütsel Güvenin Alt Boyutları

Bu başlık altında alanyazında vurgulanan örgütsel güven boyutlarına yer verilmiştir.

2.1.4.1.Yöneticiye Güven

Güven örgütlerde kendiliğinden ortaya çıkmaz. Güven ortamı oluşturmada, yönetimin güven duygusunu tüm örgüt çalışanları üzerinde yapılandırması ve dikkatli bir şekilde yönetmesi gerekmektedir. Bu durumda yöneticilerin duruşu çok önemlidir. Yöneticiler isterse tüm faaliyet ve uygulamalarıyla, söz ve davranışlarıyla örgütte güven oluşturabilirler ya da oluşmuş güveni yok edebilirler (Büte, 2011a: 175). Bu açıdan örgütteki güven düzeyinin belirlenmesinde yöneticinin davranışları önemlidir. Çünkü çalışanlar yöneticiyi örgütün bir temsilcisi olarak algıladıklarından, yöneticilerine güvendiklerinde bu güveni örgütün bütününe aktarabilirler. Bu açıdan çalışanlar, yöneticiyle etkileşimlerinden çıkardıkları sonuçlara göre örgüte güvenme veya güvenmeme kararı verebilirler. Bu nedenle yöneticiye güven ve örgüte güven farklı ama birbirleriyle ilişkili kavramlar olarak kabul edilir (Tan ve Tan, 2000). Benzer şekilde Hoy ve Kupersmith (1984) okul müdürüne güvenin öğretmenlerin birbirine ve okula güveniyle ilişkili olduğunu belirtmektedir.

Sosyal ilişkilerde önemli bir unsur olan güvenin oluşturulması zordur (Neves ve Caetano, 2006: 355). Alanyazında güvenin örgütsel başarı için gerekli olduğu, ancak kısa vadede yaratılamadığı, uzun ve özverili çabalar gerektirdiği konusunda fikir birliğine varılmıştır. Kişiler arası ve örgüt içi güvenin geliştirilmesi ve artırılması etkin faaliyet gösteren örgütler için önemlidir. Örgüt üyeleri tarafından paylaşılan değerler, inançlar ve vizyon yaratmak ancak geniş tabanlı bir örgütsel güvenle başarılabilir. Kişiler arası güven iki yönlü bir süreç olduğundan ve örgüt kapsamında pek çok ilişkiyi içerdiğinden, geniş kapsamda güven oluşturmak, güveni arttırmak veya sağlamlaştırmak oldukça zordur. Bu nedenle lider rolüne sahip kişilerin olumlu örnek oluşturmak için özverili olmaları ve sorumluluk taşımaları gerekir (Demircan ve Ceylan, 2003: 139-140). Bu bağlamda okul yöneticisinin temel görevlerinden birinin okulda güveni oluşturmak ve tüm taraflara yaygınlaştırmak olduğu söylenebilir (Morris ve Chamberlain, 1998, akt. Erden ve Erden, 2009: 2182).

Yöneticiye güven, yöneticinin öğretmenlerin yararına davranacağına ve sözünde duracağına ilişkin inanç (Tschannen-Moran ve Hoy,1998: 342) olup yöneticinin örgüt içerisinde sergilediği yönetimsel davranışlardan ve yöneticinin kişiliğinden etkilenmektedir.

Yönetimsel davranış, yöneticiler ve çalışanlar arasındaki güven ilişkisinin gelişiminde önemli bir etkiye sahiptir. Bu yönetimsel davranışlar davranışsal tutarlılık, davranışsal bütünlük, yetki paylaşımı ve yetki aktarımı, açık iletişim ve ilgi göstermedir. Davranışsal tutarlılık, yöneticinin nasıl davranacağını tahmin edebilmeye dayalıdır. Yönetici aynı olaylara benzer tepkilerde bulunursa çalışanlar yöneticinin belli bir durumda nasıl davranacağını tahmin edebilir. Davranışsal bütünlük, yöneticinin doğruyu söylemesine ve verdiği sözleri tutmasına dayalıdır. Yöneticinin davranışları ve söyledikleri arasında tutarlılık bulunmalıdır. Yetki ve kontrolün paylaşılması, çalışanların karara katılmasına dayanır. Çalışanlar karar alma sürecine katıldıklarında kendi fikirlerini ifade edebilirler. Bu durum yöneticinin onların fikirlerine değer verdiğini gösterir ve çalışanlar kendi çıkarlarını koruyabilirler. İlgi gösterme boyutu, çalışanların refahını düşünmeye dayalıdır. Yönetici çalışanların ihtiyaçlarına ve çıkarlarına duyarlı olmalı, onların çıkarlarını korumalı ve kendi çıkarları için onların çıkarlarını istismar etmemelidir (Whitener, Brodt, Korsgaard, ve Wernet, 1998: 516-518). Aynı zamanda örgütün yönetiminin koyduğu ilke ve kurallardan ödün verilmeden uygulanması, yani yöneticinin bürokratik davranması da çalışanların yöneticiye güven duymasını sağlayabilir (Başaran, 2008: 313).

Yöneticinin kişisel özellikleri çalışanların yöneticiye olan güvenlerini etkileyen bir başka unsurdur. Yöneticinin güvene eğilimli olması, yeterlilik, takdir, anlayış, diğer insanların refahını koruma, doğruyu söyleme, sözünde durma ve yardımsever olma gibi evrensel değerlere sahip olmaları yöneticiye duyulan güveni önemli derecede etkilemektedir (Whitener ve diğerleri, 1998: 522-523). Yöneticinin güvenilir olması dürüst, iyiliksever, ayrımcılık yapmayan, sözüne inanılan, sadık, tutarlı, kendisinden zarar gelmeyen, yaptığı her şey açık olan ve denetlenebilir birisi olmasını gerektirmektedir (Gökırmak, 2003, akt. Eren ve Yücel, 2010: 123).

2.1.4.2.Çalışma Arkadaşlarına Güven

Grup üyeliğinin ve grup ilişkilerinin devam etmesinin en önemli koşulu güvendir. Birbirine güvenmeyen işgörenlerin oluşturduğu grupların ortak amaçlar doğrultusunda hareket etmesi beklenemez. Grup içi ve gruplar arası ilişkilerde, diğer bireylerde güvensizlik yaratan işgören, gruptan soyutlanır ve dolayısıyla örgüte de yabancılaşır. Bu yabancılaşma da işgörenin motivasyonunda ve performansında düşüklük yaratacak, örgüte olan bağlılığını da olumsuz yönde etkileyecektir. Bu nedenle

işgörenlerin yalnızca yöneticilerine değil, çalışma arkadaşlarına güvenmesi örgütsel güvenin bir diğer boyutudur (Topaloğlu, 2010: 45-46).

Çalışma arkadaşlarına güven zor durumlarda birbirlerinin yanında olacağına ve birbirlerinin dürüstlüğüne inanmaktır (Tschannen-Moran ve Hoy, 1998: 342). Diğer bir tanıma göre kişinin meslektaşlarının yeterliliğine ve adil, itimat edilir, etik ilkeleri benimseyen davranışları sergileyebileceğine olan inancı olarak tanımlanabilir (Kalemci Tüzün, 2007: 109). Bu bağlamda görevlerini gerçekleştirecek yeterlilikte olma, dedikodu yapmama, arkadaşlarının haklarına saygı duyma, kendi çıkarlarının yanında arkadaşlarının çıkarlarını düşünme, adil olma ve dürüst olma unsurlarının varlığının çalışanların birbirlerine güven duymasını sağladığı söylenebilir.

Bir çalışanın çalışma arkadaşına güvenmesinin çalışma arkadaşının kendisine karşı gösterdiği davranışlara bağlı olduğu söylenebilir. Çünkü güven karşılıklı bir olgudur. Birinin diğerinin davranışlarına ilişkin beklentileriyle başlar. Bu kişi diğerinin güvenilir olduğuna inanırsa duygularını ona açıklar, onun söylediklerine inanır ve davranışlarını kontrol etmez. Bu kişi de diğeri gibi ona karşı güvenilir davranışlar sergileme eğilimine girer ve karşılıklı olarak güven oluşturulmuş olur. Ancak bu durumun tersi güvensizliğe zemin hazırlar (Butler, 1991: 657-658).

Çalışanlar arasında güven olması örgütsel başarı için önemli bir unsurdur. Çünkü insan kaynağını etkili kullanmak ve yapılan işte başarıyı arttırabilmek için iş görenlerin kendilerini memnun eden bir çalışma ortamında ve uyum sağlayabilecekleri çalışma arkadaşları ile çalışmaları gerekmektedir (Gökdoğan, 2012: 17). Bu ise çalışanların birbirlerinin çıkarlarını istismar etmeme ve birbirlerinin yararına davranma düşüncesinin oluşumunu sağlayan güven duygusunu gerektirir. Çünkü güven duygusunun yokluğu, çalışma ortamında ilişkileri zedeler. Birbirlerine şüpheyle yaklaşan insanların birlikte başarılı bir iş ortaya koymaları mümkün değildir (Bilgiç, 2011: 35). Güven olmadığı durumlarda bilgi paylaşımında isteksizlik artacak ve karar alma konusunda yardımlaşma azalacaktır (İslamoğlu ve diğerleri, 2007: 39). Bu durum ise çalışanların etkin bir şekilde çalışmalarını engelleyerek örgütsel başarının azalmasına neden olabilir.

2.1.4.3. Örgüte Güven

Alanyazında yöneticiye güven ve örgüte güvenin birbiriyle ilişkili olduğu vurgulanmaktadır. Ancak bu iki kavram birbirleriyle olumlu ve anlamlı olarak ilişkili olmalarına rağmen, ikisinin de farklı öncelleri ve sonuçları vardır. Kuruma güvenin öncelleri algılanan örgütsel destek, dağıtım ve işlemsel adalet; yöneticiye güvenin öncelleri ise dürüstlük, yetkinlik ve çalışanlara karşı ilgili ve yardımsever davranışlar olarak sıralanabilir (İslamoğlu ve diğerleri, 2007: 30).

Nooderhaven (1992), örgütsel güvenin örgütün iklimine veya kişiliğine olan güveni temsil ettiğini ve bunun küçük örgütler için örgüt sahibinin kişiliğinden, merkezleşmiş yapıdan veya örgüt kültüründen kaynaklanabileceğini belirtmiştir (Akt: Demircan ve Ceylan, 2003: 142). Örgüte güven duyulabilmesi için kişilerarası ilişkilerin nitelikli ve samimi olması, bireylerin rollerinin ve sorumluluklarının açıkça belirtilmiş olması, örgüt içi iletişimin sık, zamanında ve açık olması, işi başarabilecek yeterliliklere sahip olmak, ortak amacın açık olması, örgütte yönlendirme ve vizyonun olması, bağlılığın olması ve verilen sözlerin tutulması gerekmektedir. Bu faktörler ne kadar çok sağlanırsa örgüte güven o derece artacaktır (Cufaude, 1999, akt: Joseph ve Winston, 2005: 8).

2.1.5. Örgütsel Güven Modelleri

Burada alanyazında en çok üzerinde durulan örgütsel modeller incelenerek bu modellere ilişkin elde edinilen bilgiler yer almaktadır.

2.1.5.1. Mishra Güven Modeli

Güveni kişinin karşısındaki kişinin yeteneğine, açıklığına, ilgililiğine ve güvenilirliğine inanarak kendisini ona karşı savunmasız bırakma isteği olarak tanımlayan Mishra (1996) örgütsel güven boyutlarını yaptığı tanımda bulunan yetenek, açıklık, ilgi ve güvenilirlik olarak belirtmiştir. Mishra, ileri sürdüğü örgütsel güven boyutlarını ayrı ayrı işletme örgütlerinde 33 yönetici ile görüşme yaparak örgüt içindeki önemlerine de değinerek aşağıdaki şekilde tanımlamıştır:

Yetenek: Örgüt içinde yöneticiler genellikle astlarıyla ve üstleriyle yeterliliğe dayalı güveni temel alarak ilişkilerini geliştirirler. Yani çalışanların yaptıkları işteki yeterlilikleri onlara duyulacak güveni etkileyen bir değişkendir.

Açıklık: Yöneticiler ve astlar arasında güvenin oluşumu için açıklık ve dürüstlük gerekmektedir. Açıklık ve dürüstlük çalışanların yöneticilerine güvenmede aradığı özelliklerdendir. Güvenilir bir yönetici çalışanları etkilemede, çalışanları muhafaza etmede, değişikliği ve yeniliği teşvik etmede daha etkilidir. Açıklığın örgütteki koordinasyonu sağlamada önemli olmasına karşın belli bir seviyenin üzerinde açıklık güveni zedeleyebilir. Örneğin birinin karakteriyle ilgili kusurları ayrıntılarıyla açıkça ona söylenirse bu iki kişi arasındaki güven azalır.

İlgi: Bu boyut birinin diğer kişinin kendisinden haksız yere avantaj sağlamayacağına inanması ile ilgili olup fırsatçı olmayacağına inanmasının ötesindedir. Karşıdaki kişinin bizden avantaj sağlamayacağını düşünmemizin yanı sıra onun bizim çıkarlarımızı da düşünmeyeceğine inanmamızı gerektirir. Bu karşıdaki kişinin kendi çıkarlarını düşünmeyeceği anlamına gelmez, kendi çıkarları ile diğer kişilerin çıkarlarını dengede tutabilmesiyle ilgilidir. Alanyazında bu boyuta dair farklı örnekler bulunmaktadır. Örneğin, orta düzey yöneticilerin her şeyden daha çok şirketle ilgilendiklerinde daha güvenilir olabilecekleri belirtilmektedir. Çalışanların ise yöneticilerine güvenmelerinin nedeni onların kendilerinin işgüvenliği ile ilgilendiklerini düşünmeleri olarak belirtilmiştir. Bu boyuta göre çalışanların yöneticilerine güven derecesi yöneticilerin çalışanların ihtiyaçlarını karşılama derecesiyle orantılıdır. Bu boyut sadece ast-üst ilişkileri için değil aynı zamanda aynı düzeydeki çalışanlar arasındaki güven oluşumu için de önemlidir.

Güvenirlilik: Bu boyut sözler ve davranışlar arasındaki tutarlılık ile ilgilidir. Çalışanların yöneticilerine güvenmeleri onların söyledikleri ile sergiledikleri davranışlar arasındaki tutarlılığa bağlıdır.

Sonuç olarak örgütsel güven çok boyutlu bir kavramdır. Mishra'ya (1996) göre örgütsel güven bu boyutların birleşiminden oluşmaktadır. Bu boyutların herhangi biri açısından örgütte yüksek güven sağlanırken diğer bir boyut açısından daha düşük bir güven sağlanmış olabilir. Ancak örgütsel güven tüm bu boyutlara ilişkin güven sağlanmasının toplamıdır.

2.1.5.2.Bromiley ve Cummings Güven Modeli

Bromiley ve Cummings (1996) bireysel ve örgütsel güven ayrımını yapmıştır. Buna göre bireysel güven, kişinin ilişkilerinde ve davranışlarındaki beklentileri ifade ederken, örgütsel güven kişilerin örgütsel ilişkilerden ve davranışlardan beklentilerini ifade etmektedir. Yazarlara göre örgütsel güven, çalışanların tecrübelerine göre farklı şekilde ve farklı düzeylerde algılanabilmektedir (Kalemci Tüzün, 2007: 111).

Bu modele göre güven birinin diğerine ilişkin olarak verdiği sözleri tutacağına, ne olursa olsun dürüst olacağına ve fırsatını yakalasa bile faydacı davranmayacağına ilişkin inancıdır. Yazarlar bu tanımla güveni sosyal içerikli, öznel ve iyimser bir temele dayandırmaktadırlar (Bromiley ve Cummings,1996: 303). Yazarlar güven tanımının ilk boyutu ile bireyin itimat edilir davranması ya da bağlılığı oluşturmaya yönelik hareket ettiğini ileri sürer. Tanımın ikinci boyutu, birinci boyutunu da içererek güvenli birey hareketlerinin bireylerin istekleriyle tutarlı olduğunu ileri sürer. Tanımın üçüncü boyutu ise güvenli bireyin faydacı olmadığını ileri sürer (Kalemci Tüzün, 2007: 111). Bu ayrıntılı güven tanımına göre güven bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç boyutta ele alınmaktadır. Buna göre güvenin niyet edilen davranışlara gönderme yapan davranışsal boyutu, inanca gönderme yapan duyuşsal boyutu ve kişinin geçmiş yaşantılarını bilmeye gönderme yapan bilişsel boyutu olduğu çıkarılmaktadır (Kurum, 2013: 43).

2.1.5.3.Schockley-Zalabak, Ellis ve Winograd Güven Modeli

Shockley-Zalabak Ellis ve Winograd (2000), örgütsel güvenin (a) yeterlik (b) açıklık (c) ilgililik (d) itimat edilirlilik (e) özdeşleşme olmak üzere beş boyuttan oluştuğunu belirtmiştir. Yeterlik boyutu örgüt çalışanlarının örgütün yeterliliğine ve yaşamını sürdürebileceğine olan inançlarına ve bunun yanı sıra çalışanların çalışma arkadaşları ve liderlerinin yeterliliğine ilişkin algılara dayalıdır. Açıklık boyutu, doğru bilginin paylaşılması ve uygun iletişimin sağlanmasıdır. İlgililik boyutu çalışanların güvenlik, korunma, tolerans ve anlayış hislerini vurgulamaktadır. İtimat edilirlilik boyutu takımların, çalışma arkadaşlarının ve örgütün tutarlı ve sözüne güvenilir olup olmadığına ilişkin algılardır. Özdeşleşme boyutu ise, örgüt üyelerinin örgütsel hedefler, değerler, inançlar ve normlarla birleşip birleşmediğini vurgular (Kalemci Tüzün, 2007: 112).

2.1.5.4.Mayer, Davis ve Schoorman'ın Güven Modeli

Mayer ve diğerleri (1995) güven modelinde güvenin oluşmasında güvenme eğilimi, güvenilenin özellikleri ve risk önemli değişkenlerdir. Güvenilenin özellikleri yeterlilik, doğruluk ve yardımseverlik olarak belirlenmiştir. Bu üç unsur birbirinden bağımsız olarak değişebilir ancak bu birbirleriyle ilgisiz olduğu ve ayrıldığı anlamına gelmemektedir.

Yeterlilik: Bireyin verilen görevlerde ve bazı teknik alanlarda güven verecek yeterliliğe sahip olmasıdır. Bireyin eğitimi, deneyimi, kişilerarası iletişimi ve uzmanlığı gibi alanının gerektirdiği özelliklere sahip olması güveni arttırmaktadır.

Yardımseverlik: Bireyin benmerkezci kar güdüsünü bir yana bırakarak karşı taraf için iyi bir şeyler yapma isteğine dayanmaktadır. Yani birey kendi çıkarı lehine değil karşı tarafın çıkarı lehine davranışlar sergilemelidir.

Doğruluk: Güvenilenin bağlı bulunduğu ve güvenilenin kabul edilebilir bulunduğu adaletli olma, sözünde durma, çıkarıcı olmama gibi ahlaki ilkeler bütünüdür.

Risk: Bu modeldeki risk savunmasız olmaya isteklilik anlamında değildir. Herhangi bir duruma ilişkin risk almaktır. Güven bir ilişkide risk almayı gerektirir ve alınan risk biçimi duruma bağlıdır. Risk olası kazanım ya da kaybedimler hakkında güvenenin inancını kapsar. Örneğin bir yönetici kendisinin yapması gereken bir hesabı yapma işini çalışanına devrederken onun yanlış yapma ihtimalini göz önüne alarak risk üstlenir. Aynı şekilde çalışan kendi işinin gerektirdiğinin ötesinde katkılarla bir projeyi yapıp yöneticisine verdiğinde yöneticinin onu uygun şekilde değerlendireceğini düşünür. Yöneticinin yanlış değerlendirmesi sonucunda kendi performansının olumsuz etkileneceği konusunda risk alır.

Güvenme eğilimi: İnsanların güvene yönelik eğilimleri farklıdır. Güvenme eğilimi, diğerlerine güvenmeye ilişkin genel bir istek olarak görülebilir. Güvenme eğilimi, bir kişiyi tanımadan ve onun hakkında bilgi edinmeden önce ona ne kadar güvenebileceğini etkiler. Bireylerin yaşantıları, kişilikleri ve kültürel geçmişleri onların güven eğilimini etkiler ve farklılaştırır.

2.1.6. Eğitim Örgütlerinde Güven

Eğitim örgütleri olan okulların da etkili ve verimli olabilmesi, özelde okulun genelde eğitimin amaçlarının gerçekleştirilebilmesi tüm okul paydaşlarının işbirliği ve uyum içerisinde çalışarak (Özer ve diğerleri, 2006: 107) her bireyin kendi rollerini etkin bir şekilde gerçekleştirmeleri ile mümkündür. Okullardaki her birey farklı rollere sahiptir ve bu roller okuldaki bireylerle farklı sosyal ilişkiler kurmayı gerektirmektedir. Öğretmen-öğrenci, öğretmen-öğretmen, aile-öğretmen ve tüm bu grupların okul yöneticisiyle olan ilişkileri gibi. Bunun yanı sıra okuldaki her bireyin rolü diğer bireylerin rollerine bağlıdır. Bu nedenle her bireyin rollerini etkili bir şekilde gerçekleştirmeleri birbirleriyle iyi ilişkiler kurmalarına bağlıdır. Bu iyi ilişkinin temeli ise güvene dayanmaktadır (Bryk ve Schneider, 2003: 41).

Okuldaki bireyler arasında güvenin oluşumu saygı, yetenek, dürüstlük ve kişisel saygınlık olmak üzere dört temel faktöre dayalıdır. Saygı ile güven ilişkisi karşındaki kişinin fikirlerine saygı duymak şeklinde kurulmuştur. Kişisel saygınlık, bireylerin kişilikleriyle ilgili olup bireylerin kendi formal işinin gerektirdiği rolünün ötesinde kuruma katkı sağlama istekliliğinin bulunmasıdır. Yetenek, bireyin rolünün gerektirdiği sorumlulukları yerine getirebilecek yeterliliğe sahip olmasıyla ilgilidir. Dürüstlük, bireylerin sözünde durmalarıyla ilgili olup bireylerin ahlaki değerlerinden etkilenmektedir (Bryk ve Schneider, 2003: 42).

Yapılan araştırmalar güvenin okuldaki ilişkileri etkilediğini belirtmektedir. Örneğin Hoy ve diğerleri (1996) araştırmalarında okulun etkililiği için öğretmenlerin birbirlerine ve yöneticilerine güvenmeleri gerektiğini belirtirken Adams ve Christenson (1998) öğretmenlere güvenen velilerin okula daha fazla katılım sağladığını Kratzer (1997) ise okulun başarısı için yöneticilerin öğretmenlerine güvenmeleri gerektiğini vurgulamıştır. Bu bağlamda okul etkililiğinin temelinin güven olduğu söylenebilir (Forsyth, Barnes ve Adams, 2006; Tschannen-Moran ve Hoy,1998).

Öğretmenler arasındaki güven okulun etkililiğine katkı sağlar (Hoy, Tarter, Witkoskie, 1992). Çünkü güven bireylerin kendi görevlerine odaklanmalarını sağlar ve bu nedenle çalışma ve öğrenme daha etkili bir şekilde gerçekleşir. Buna karşın güvensizlik, bireylerin eylemleri veya diğerlerinin olası eylemlerini değerlendirmeye enerjilerini harcamalarına teşvik eder ve insanların kendilerini rahatsız ve kötü

hissetmesine neden olur. Bu açıdan okullarda öğretmenlerin birbirlerine ve müdürlerine güvenmeleri önemli bir unsurdur. Öğretmenlerin birbirlerine ve müdürlerine güvenmeleri okul etkililiğini sağlamasının yanı sıra pozitif bir okul iklimi oluşmasını sağlar (Tschannen-Moran ve Hoy,1998: 341), okuldaki bireylerin birbirleriyle olan sosyal paylaşımları teşvik ederek birbirlerinden öğrenmelerine yardımcı olur. Ayrıca güven değişimle ilgili risk duygusunu azalttığından okuldaki değişim girişimlerinin artmasına yardımcı olur. Okuldaki bireyler birbirlerine güvendiklerinde ve aileler tarafından desteklendiklerinde yeni uygulamaları denemek için kendilerini güvende hissederler (Bryk ve Schneider, 2003: 43).

Güvenin var olmadığı kurumlarda öğretmen öğrenci arasındaki iletişim ortamı birbirinden kopuk ve sağlıklıdır. Yöneticiler kişisel çıkarlarını gözeterek işlerini kendi çıkarları doğrultusunda ilerletirler. Bu durumda kişisel çıkarlar ve beklentiler göz önünde olur, kurumun çıkarları ve beklentileri önemsenmez. Bu da çalışanlarda kuruma karşı güvensizlik oluşturur. Güvensizliğin sonunda ise iş verimi düşer (Kartal, 2010: 43-44). Ayrıca düşük güven öğretmenlerde tükenmişlik düzeyinin artışı, öğrenci başarısının düşmesi ve ebeveyn işbirliğinin azalması gibi olumsuz sonuçlara neden olmaktadır (Louis, 2007).

2.1.7. Örgüt İklimi

Yönetimde insan ilişkileri akımının öncüsü olan Hawthorne araştırmalarıyla araştırmacıların örgütteki sıkı psikolojik ortamın daha esnek bir hale getirilmesi konusuna yoğunlaşmaları örgüt iklimi kavramının ortaya çıkmasını sağlamıştır (Zhang ve Liu, 2010: 189). Örgüt iklimi çalışmalarının 1930'lu yıllarda başlamasına rağmen kavramsal olarak kullanılmaya başlanması ve ölçülmesine yönelik çalışmaların yapılması 1960'lı yılları bulmuştur (Yılmaz ve Altınkurt, 2013: 1). 1960'lardan beri örgüt iklimi kavramı örgüt kuramcıları, araştırmacılar ve uygulayıcılar için çağdaş bir ilgi alanı olarak önem kazanmıştır (Ertekin, 1978: 18).

Örgüt iklimi konusunun incelenmesinin sebeplerinden biri iklim kavramının her şeyden önce örgütlerin kişi ve kişilik üzerine etkisini anlamaya yardımcı olmasıdır. Bir diğeri ise örgütlerdeki insan davranışlarının çok yönlü boyutlarının genel bir başlık altında düşünülmesine olanak sağlamasıdır (Ertekin, 1978: 18). Genel bir ifadeyle örgüt

ikliminin yaygın olarak çalışılmasının nedeni örgütsel davranışı etkilemesidir (Akbaba-Altun ve Memişoğlu ,2011: 747).

Etimolojik yönden iklim sözcüğü Yunanca'dan gelmektedir ve eğilim anlamını taşır. Bu sözcük yalnız ısı ve basınç gibi fiziksel olayları anlatmaz, aynı zamanda örgüt üyelerinden birinin iç çevreyi nasıl betimlediğini de anlatan psikolojik bir anlamı vardır (Ertekin, 1978: 19). Bu açıdan çalışanların örgütün psikolojik ortamına ilişkin algı benzerlikleri örgütsel iklimi belirleyen temel faktördür. Söz konusu benzerlikler, bir örgütün iklimini diğerinden ayıran özellikleri oluşturur. Bu durum aynı zamanda her örgütün kendine özgü iklim veya psikolojik çevreye sahip olduğunu gösterir (Tutar ve Altınöz, 2010: 196-197).

Örgüt iklimi kavramının kesin ve net bir tanımını yapmak oldukça zordur. Örgüt iklimi ile ilgili araştırma yapan yazarlar bu kavramı tanımlarken çok farklı noktalara önem vermiş (Arslan, 2004: 204) ve alanyazındaki iklim tanımlamaları deneysel olarak kanıtlanabilir olmaktan ziyade sezgisel olarak ele alınmıştır (Anderson, 1982: 369). Bu bağlamda örgüt iklimi gözle görülüp elle tutulamamakta, ancak hissedilebilmekte ya da algılanabilmektedir. Örgüt iklimi, bir örgütteki genel hava ve duygular ile ilgili olarak kullanılmakta ve genel olarak çalışanların davranış ve ilişkilerinden oluşmaktadır. Örgüt iklimi bir örgütteki çalışanların örgütte, dolaylı ya da doğrudan yaratmış oldukları çalışma ortamını ifade etmektedir (Yılmaz ve Altınkurt, 2013: 1-2).

Örgüt iklimi tıpkı bir odadaki hava gibi bir örgütte meydana gelen her şeyi etkiler ve çevreler (Freiberg, 1983; akt: John ve Taylor, 1999: 29). Örgüt iklimi nitelikli bir örgütsel yaşamın temelini atmak ve bunun devamlılığını sağlamak için kullanılan genel bir kavramdır (Sweetland ve Hoy, 2000: 705). Kabaca bir örgütün kişiliği olarak ifade edilebilen örgüt iklimini (Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991: 3) Ertekin (1978: 19-20) örgüte kimliğini kazandıran, çalışanların davranışlarını etkileyen ve onlar tarafından algılanan örgüte egemen olan tüm özellikler dizisi; Arslan (2004: 204) örgütü diğer örgütlerden ayırarak ona belli bir kimlik kazandıran, örgütteki personel tarafından algılanan ve onların davranışları üzerinde etkide bulunan bireysel, örgütsel ve çevresel özellikler bütünü; Zhang ve Liu (2010: 190) örgüt üyelerinin çalışma ortamına ilişkin algıları olarak belirtmiştir. Bu bağlamda örgüt iklimi örgütün tamamının bir özelliği olup örgüt üyelerinin ortak algılarına dayalı olarak oluşmakta, örgüt üyeleri için önemli

görülen davranışlardan kaynaklanmakta ve örgüt üyelerinin tutumları ile davranışlarını etkilemektedir (Poole, 1985, akt: Sweetland ve Hoy, 2000: 705).

2.1.8. Örgüt iklimi Boyutları

Örgüte kişilik veren, örgüt üyelerini etkileyen ve örgüt üyelerinin her biri tarafından farklı biçimlerde algılanan örgüt ikliminin boyutlarının neler olduğu konusunda da farklı görüşler bulunmaktadır. Litwin ve Stringer örgüt iklimi boyutlarını ve örgüt üyelerinde uyandırdığı güdüleri inceledikleri araştırmalarında örgüt iklimine ilişkin sekiz boyut belirlemişlerdir. Bu boyutlar: (1) Örgüt yapısı, (2) Örgütü benimseme, (3) Örgüt içi çatışmalar, (4) Sorumluluk almada isteklilik, (5) İş yapmanın standartları, (6) Örgütte dayanışma ve arkadaşlık, (7) Ödüller ve cezalar, (8) Tehlikeyi göze almadır (Balcı Bucak, 2002). Schneider, Brief ve Guzzo (1996) örgüt ikliminin dört boyuttan oluştuğunu belirtmişlerdir. Bunlardan ilk üçü örgütsel işleyişle ilgili, sonuncusu ise örgütsel amaçlarla ilgilidir:

Bireylerarası ilişkilerin doğası: Bu boyutta örgütteki bireylerarasında güven, güvensizlik, karşılıklı paylaşım, çatışma, işbirliği, rekabet ve birbirlerinin refahını düşünme gibi birtakım özellikler olup olmadığına bakılarak bireylerarası ilişkilerin nitelikleri belirlenir.

Hiyerarşinin doğası: Bu boyutta örgütteki kararların sadece üst yönetim tarafından mı yoksa örgüt üyelerinin katılımıyla mı alındığı, örgüt üyeleri arasında takım çalışmasının mı yoksa bireysel rekabetin mi önemsendiği, yöneticinin astlarından ayrı birtakım haklara (özel park yeri, özel yemek yeri vb.) sahip olup olmadığı incelenerek örgütteki hiyerarşinin yapısı saptanır.

İşin doğası: Yapılan iş zor ya da sıkıcı mı, yapılan iş insanlara uyarlanabilir mi yoksa herkesin aynı şekilde yapması için katı bir şekilde tanımlanmış mı, örgüt iş için gerekli olan kaynakları (araç-gereç, bilgi vb.) çalışanlara sağlıyor mu gibi yapılan işin niteliğini belirten unsurlar incelenir.

Destek ve ödülün odağı: İşin amacı ve standartları çalışanlar tarafından biliniyor ve paylaşılıyor mu, müşterilerle hızlı mı yoksa samimi ve sıcak ilişkiler mi önemseniyor, yapılan işin niteliği mi yoksa niteliği mi ödüllendiriliyor, ne kadar çalışan istihdam ediliyor, çalışanlar amaçlar ve standartlar açısından eğitime tabi tutuluyor mu,

ekstra performanslar takdir ediliyor ve ödüllendiriliyor mu gibi unsurlar incelenerek örgütte nelerin ödüllendirildiği ve desteklendiği belirlenir.

Örgüt iklimini bir örgüt ortamının toplam kalitesi olarak ele alan Taguiri (1968) örgüt ikliminin ekoloji, çevre, sosyal sistem ve kültür olmak üzere dört boyuttan oluştuğunu belirtmiştir. Ekoloji, örgütün fiziksel özelliklerini; çevre, kişi ve grupların bulunduğu ortamı; sosyal sistem, kişiler ve gruplar arasındaki ilişkileri; kültür, inanç sistemi, bilişsel yapılar ve değerleri içerir (Akt: Anderson, 1982: 369).

Örgüt iklimi boyutlarını yönetici ve öğretmen davranışları açısından ele alan Hoy ve diğerleri (1991: 26-27) örgüt ikliminin üçü öğretmen ve üçü yönetici davranışlarını içeren altı boyuttan oluştuğunu ileri sürmüştür. Bu altı boyuttan destekleyicilik, yönlendiricilik ve sınırlayıcılık boyutları okul yöneticisinin davranışları ile ilgiliyken profesyonellik, samimiyet ve ilgisizlik ise öğretmen davranışları ile ilgilidir.

Yönetici davranışları:

Destekleyicilik: Öğretmenlerine ilgi gösteren yönetici davranışlarını kapsar. Yönetici öğretmenleri dinler ve onların önerilerine açıktır. Yönetici öğretmenlerine samimi ve sıkça övgüler verir, öğretmenleri yapıcı bir şekilde eleştirir, öğretmenlerin yeteneğine, kişiliklerine ve yaptıkları işe saygı gösterir.

Yönlendiricilik: Sert ve yakından denetim olan yönetici davranışlarını içerir. Okul yöneticisi öğretmenleri sürekli yakından kontrol eder ve okul aktivitelerini en ince ayrıntılarına kadar inceler.

Sınırlayıcılık: Öğretmenlerin işlerini kolaylaştırmaktan ziyade engelleyen yönetici davranışlarını içerir. Yönetici öğretmenlere evrak, kurul toplantıları, rutin görevler vb. gereksiz işler yükleyerek onların kendi öğretim sorumluluklarını gerçekleştirmelerini engeller.

Öğretmen davranışları:

Profesyonellik: Öğretmenler arasında açık ve mesleki etkileşimlerin olmasını destekleyen öğretmen davranışlarını içerir. Öğretmenler kendi okullarıyla gurur

duyarlar, meslektaşlarıyla çalışmaktan zevk alırlar, hevesli ve benimseyici olup meslektaşlarına saygı duyarlar.

Samimiyet: Öğretmenler arasında uyumlu ve güçlü sosyal ilişkiler olduğunu belirtir. Öğretmenler birbirlerini iyi tanır, birbirleriyle yakın arkadaşlıklar kurarlar, düzenli olarak bir araya geldikleri sosyal ortamlar oluştururlar ve birbirlerine güçlü sosyal destek sağlarlar.

İlgisizlik: Öğretmenlerin mesleki faaliyetlerden uzak ve ilgisiz davranışlar gösterdiğini belirtmektedir. Öğretmenler zamanlarını üretken olmayan grup çalışmalarına katılarak geçirirler, ortak bir amaçları bulunmaz, okul ve meslektaşlarına yönelik olumsuz duygular beslerler ve olumsuz bir şekilde eleştirirler.

Örgüt iklimi boyutlarını genel bir başlık altında toplayan Taymaz (2009: 75) örgüt ikliminin bireysel, örgütsel ve çevresel özellikler olarak üç temel boyutta incelenebileceğini belirtmiştir:

Bireysel özellikler: Okulda çalışan insanların özlük hakları, onlara verilen önem, iş doyum dereceleri, saygınlık, güven duygusu, ilişkileri, yükselme ve ilerleme olanakları gibi bireylere özgü unsurlardır.

Örgütsel özellikler: Örgütün amacı, politikası, yapısı, büyüklüğü, çalışma koşulları, çalışanların görev, yetki ve sorumlulukları, çatışmalar, ödül düzeni, sağlanan kaynaklar ve örgütün gelişme durumu gibi örgütün niteliğini belirten özelliklerdir.

Çevresel özellikler: Çevrenin yapısı, beklentileri, uyum ve destekleri gibi örgütün bulunduğu çevrenin niteliğini yansıtan özelliklerdir.

2.1.9. Örgüt iklimi Türleri

Örgüt iklimi türleri ile ilgili değişik sınıflandırmalar yapılmıştır. Bu sınıflandırmalardan en yaygın olanlar açık ve kapalı; endişeli, mutlu, işyoğun ve samimi; görev-yönelimli, üretim-yönelimli ve işmerkezli; ılık ve soğuk iklim tipleridir. Güçlüol örgütsel iklim türlerini çok güvenli (sıcak) iklim, güvenli (ılık) iklim ve az güvenli (soğuk) iklim olarak belirtirken Halpin açık, özerk, kontrollü, samimi, babaerkil ve kapalı olmak üzere altı iklim türü belirlemiştir (Kasırğa ve Özbek, 2008: 60). Hoy

ve Clover (1986, akt: Kavgacı, 2010: 17) ise okul ikliminin, iki temel faktör olan öğretmen davranışı ve müdür davranışlarının açıklık ve kapalılıklarına göre açık, ilgili, ilgisiz ve kapalı olmak üzere dört tipten oluştuğunu belirtmişlerdir. Bu araştırmada Hoy ve Clover (1986) tarafından yapılan örgüt iklimi sınıflandırmaları ayrıntılı olarak incelenmiştir. Bu iklim türlerine ilişkin açıklamalar aşağıda belirtilmiştir.

2.1.9.1. Açık iklim

Bu iklim türünün ayırt edici özelliği yönetici-çalışan ve çalışan-çalışan arasında açık bir iletişim, saygı ve işbirliğinin olmasıdır. Yönetici öğretmenlerin fikirlerini dinler, onlara sık sık samimi övgüler verir ve çalışanların yeteneklerine saygı gösterir. Bu iklimde yöneticinin yönlendirmesi düşük düzeyde olup bürokratik liderlikten ziyade kolaylaştırıcı liderlik hâkimdir (Hoy ve diğerleri, 1991: 33). Örgütteki bireyler arasında samimi ilişkiler (Hoy ve diğerleri, 1991: 33; Sweetland ve Hoy, 2000: 706), yüksek derecede birlik duygusu, ileri ölçüde göreve dönüklük ve anlayış bulunur (Taymaz, 2009: 75). Yönetici ve çalışanlar büyük bir uyum içindedir. Çalışanlar birbiriyle çatışmadan çalışırlar, arkadaşça geçinirler, ancak aşırı derecede samimi olma gereksinimi duymazlar, iş doyumunu içerisindedirler, zorlukları ve düş kırıklıklarını yenebilecek derecede güdülenmişlerdir, moralleri yüksek olup görevlerini büyük bir gayret ve keyifle yaparlar (Peker, 1993: 28), bireyler arasında yüksek güven bulunur (John ve Taylor, 1999: 30; Sweetland ve Hoy 2000: 706) ve insan ilişkileri niteliklidir (John ve Taylor, 1999: 30). Ayrıca açık bir örgüt ikliminde örgütün amaçları ve politikası benimsenmiş olup yönetim işlevleri hatasız bir şekilde gerçekleşmekte, bireylerarası ilişkilerden haz ve doyunluk duyulmakta, insanların doyum dereceleri yükselmekte, iletişim iyi işlemekte ve insanlar örgütte bulunmaktan gurur duymaktadır (Taymaz, 2009: 76).

2.1.9.2.İlgili İklim

Bu iklim türünde yönetici iyi bir liderlik sergileyemez ancak çalışanlar yüksek mesleki performans sergilerler. Yönetici sert ve otoriterdir, ne çalışanların mesleki uzmanlıklarına ne de kişisel ihtiyaçlarına saygı göstermez, çalışanlara gereksiz işler vererek onları meşgul eder. Bununla birlikte yöneticinin başarısız olan kontrol etme girişimlerini çalışanlar göz aradı ederler, kendilerini alanlarında uzman olarak görürler, işlerini severek yaparlar, birbirlerine saygı gösterirler ve birbirlerini desteklerler. Onlar

birbirlerinin mesleki yeterliliklerine değer verir ve aynı zamanda birbirlerinin samimi arkadaşlarıdır. Çalışanlar işbirlikli bir birim olarak bir araya gelirler ve görevlerine kendilerini adarlar. Kısacası yöneticinin zayıf liderliğine karşın çalışanlar verimlidirler, birbirlerine bağlıdırlar, birbirlerini desteklerler ve ilgilidirler (Hoy ve diğerleri, 1991: 33).

2.1.9.3.İlgisiz İklim

Bu iklim türü ilgili iklimin tersidir. Yöneticinin liderlik davranışı güçlüdür, ilgilidir ve destekleyicidir. Yönetici çalışanları dinler, onların fikirlerine açıktır, çalışanların kendi mesleki bilgilerine dayalı olarak özgürce hareket etmelerine izin verir ve çalışanları gereksiz bürokratik işlerle uğraştırmaz. Buna karşın çalışanlar kötü tepki gösterir ve sorumluluk kabul etmek istemezler. En iyi ihtimalle çalışanlar yöneticinin girişimlerini göz ardı ederler, en kötü ihtimalle ise çalışanlar yöneticinin liderlik girişimlerini aktif olarak sabote etmeye çalışırlar. Çalışanlar yöneticilerini ve birbirlerini sevmeyizler, birbirlerine saygı göstermezler, işleriyle ilgilenmezler. Yönetici destekleyici ve esnek olup kontrol edici değildir. Çalışanlar bölücü, hoşgörüsüz ve tarafsızdır (Hoy ve diğerleri, 1991: 33-34).

2.1.9.4.Kapalı iklim

Bu iklim türü açık iklim türünün tersidir. Bu iklim türünde yönetici çalışanları gereksiz ve rutin işlerle meşgul ettirir. Çalışanlar verilen görevlere çok az bağlıdırlar yani ilgisizdirler. Yönetici kontrol edici ve yönlendiricidir. Çalışanlar birbirlerine ve yöneticilerine saygı göstermezler. Yönetici desteklemeyen, sert, engelleyici ve kontrol edici olup çalışanlar bölücü, ilgisiz, hoşgörüsüz, samimiyetsiz (Hoy ve diğerleri, 1991: 34), soğuk ve düşüncesizdir. Yöneticinin bu olumsuz davranışları çalışanlarda isteksizlik ve ilgisizlik oluşmasına sebep olur (Sweetland ve Hoy, 2000: 706). Bireyler arasında düşük düzeyde birlik duygusu ve göreve dönüklük, kopukluk ve sınırlı bir anlayış vardır (Taymaz, 2009: 75). Çalışanlar birlikte çalışmadıkları için grup başarıları düşüktür. Çalışanların moralleri düşük olup arkadaşça davranışları görülmez. Yönetici emredici olup her şeyin kendi düşündüğü ve emrettiği doğrultuda yapılmasını ister, çalışanlarla mesafeyi korur ve onlara rehberlik yapmaz. Yönetici her ne kadar çalışmayı vurgulasa da kendisi örnek teşkil etmediği için çalışanları güdüleyemez ve tutarsız olduğu için beklenen başarıya ulaşamaz (Peker, 1993: 30). Kapalı iklime sahip

örgütlerde bireyler birçok oyun yaparak yapmacık tavırlar sergilerler, samimiyetsizdirler ve güvensizlik yaygındır (Sweetland ve Hoy, 2000: 706).

2.1.10. Okul İklimi

Okullar merkezi bir yapıya bağlı olarak kurulmuş olduklarından tüm okulların formal yapıları ve süreçleri arasında benzerlikler bulunmaktadır. Ancak bu benzerliklere karşın okullar arasında bazı farklılıklar bulunur. Bu farklılıklardan biri okulun atmosferi yani okul iklimidir. Yapıları ve fonksiyonları bakımından benzerlikler olmasına karşın okulların kendilerine özgü olan okul iklimleri nedeniyle okullar hem okul içindeki hem de okul dışındaki bireyler üzerinde bıraktıkları etkiler bakımından farklılaşırlar (Thomas, 1976: 443-444).

Örgüt iklimi ve etkili okul araştırmalarında üvey evlat olarak ele alınan ve bu iki araştırmaya ait metotlar, teoriler ve araçlar kullanılan okul iklimi ayrı bir araştırma konusu olarak görülmektedir (Anderson, 1982: 368). Okul iklimine ilişkin yapılan ilk araştırmalarda iklim okuldaki öğrencilerin ve personelin okullarına ilişkin hislerini belirten duygusal boyut olarak ele alınmıştır. Ancak etkili okul araştırmaları okul ikliminin beklenen akademik başarıdan koridorların ne sıklıkla temizlendiğine kadar birçok faktörden etkilenen oldukça karmaşık bir olgu olduğunu ortaya koymuştur. Bu nedenle artık okul iklimi kurumsal normları, inançları, okul uygulamalarını, güvenli ve disiplinli bir ortamı, öğrenci gelişiminin izlenmesini, yüksek akademik beklentiyi, ödüllerin ve övgülerin varlığını içeren akademik boyut; okuldaki iletişimi, öğrenciler ve öğretmenler arasındaki etkileşimi içeren sosyal boyut; okulun fiziki ve maddi yönlerini içeren fiziksel boyut; okuldaki bireylerin duygularını ve tutumlarını içeren duygusal boyut olarak ele alınmaktadır. Bu ilk üç boyut iklimi etkilerken son boyut bu üç boyutun çalışanlar üzerindeki etkisini göstererek okulun ne kadar önemsendiğini belirtmektedir (Gonder ve Hymes, 1994: 14-15).

Okul iklimi birçok yolla tanımlanmış olmasına karşın bir slogandan öte dikkatli bir şekilde tanımlanmalı ve anlamlı bir şekilde yapılandırılmalıdır (Sweetland ve Hoy, 2000: 704). Okul iklimi öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki insan çevresidir. Bir okuldan diğerine geçen bir kişi bu iki okulun farklı olduğunu okulların iklimlerine dayanarak belirtir (John ve Taylor, 1999: 29). Okul iklimi bir okulu diğerinden ayıran ve üyelerinin davranışlarını etkileyen örgütün iç özellikleridir (Hoy, 1990: 152). Okul

iklimi bir okuldaki atmosferi ifade eden bir terimdir ve okuldaki alt grup üyeleri (öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler, hizmetliler) tarafından paylaşılan tutumlardan oluşur (Gonder ve Hymes, 1994: 13). Okul iklimi öğrenciler, yöneticiler ve öğretmenler arasındaki etkileşimleri şekillendiren inançlar, değerler ve tutumlar olarak tanımlanabilir. Bu sözsüz kurallar okulda kabul edilebilir normlar ve davranış parametrelerini betimler (Mitchell, Bradshaw ve Leaf, 2010: 272). Okul iklimi okulun koridorlarında yürüyen, sınıfında oturan ve okul bahçesinde duran kişilerin ruh hallerini, duygularını ve izlenimlerini yansıtan okul içindeki atmosferdir. Aynı zamanda okuldaki değerlerin ve inançların bir yansımasıdır (Maloy ve Seldin, 1983: 65). Okul iklimi öğretmenlerin iş ortamına ilişkin algıları olup okuldaki liderlikten, formal örgütten, informal örgütten ve çalışanların kişiliklerinden etkilenirken (Hoy, 1990: 151; Hoy ve diğerleri, 1991: 8) örgütteki bireylerin doyumlarını, morallerini ve verimliliklerini etkilemektedir (Gonder ve Hymes, 1994: 13).

Okul ikliminin bazı yönlerinin olumlu bazı yönlerinin olumsuz olmasına karşın iklim genel olarak olumlu ve olumsuz olarak ele alınmıştır. Olumlu iklimde örgüt üyeleri birey olarak değerli olduklarını hissederler ve örgütsel başarıya katkıda bulunurlar (Gonder ve Hymes, 1994: 13). Olumlu bir okul iklimine sahip okulda dayanışma, ilgilik, akademik gelişim, sosyal gelişim, iletişim ve katılım fırsatları bulunur (Gonder ve Hymes, 1994: 15), öğretmenler kendini işine adanmış olur, işbirlikli olarak çalışırlar, örgütteki bireyler birbirlerine güven duyar, karşılıklı saygı bulunur, birbirlerine yardımcı olurlar, öğretmenler ve yöneticiler birbirlerini desteklerler (Ellis, 1988: 3), aile desteği ve katılımı önemsenir (Özdemir ve diğerleri, 2010: 214). Aynı zamanda olumlu bir okul iklimi çalışanların performansını ve moralini artırır (Freiberg, 1998, akt: Kelley, Thornton ve Daugherty, 2005: 19), okuldaki değişimlerin başarılı bir şekilde gerçekleşmesini sağlar (Bulach ve Malone, 1994).

Olumsuz bir okul ikliminde öğretmenler arasında düşmanca tavırlar gözlenir, öğretmenler öğrencilere ve birbirlerine karşı ilgisiz olurlar, yöneticiler öğretmenlerin ihtiyaçlarını dikkate almazlar, keyfi ve diktatörce kararlar alınır, değişime karşı direnme görülür, okulda problemler yaygın olarak görülür, dostça ilişki düşüktür ve yönetici-öğretmen arasındaki iletişim yetersizdir (Ellis, 1988: 3).

Okul ikliminin öğrenci üzerindeki etkisi de yapılan araştırmalarda sıklıkla ele alınan konulardan biridir. Araştırmacılar okul ikliminin öğrenme ortamında ve öğrenci

başarısında etkili olduğu konusunda hemfikirdirler (Sweetland ve Hoy, 2000: 704). Etkili okul araştırmalarında da okul ikliminin öğrenci başarısını etkileyen önemli değişkenlerden biri olduğu sık sık vurgulanmakta (Bulach ve Malone, 1994) ve okulların başarılarının farklı olmasının nedenlerinden birinin okulların farklı iklimlere sahip olmasından kaynaklandığı ileri sürülmektedir (Brookover ve diğerleri, 1978). Olumlu bir okul iklimi öğrenci başarısını artırır, disiplin problemlerini azaltır (Mitchell ve diğerleri, 2010: 272), öğrenciler hevesli ve çalışkan olur. Olumsuz bir okul iklimi ise öğrencilerin yabancılaşmasına sebep olur (Ellis, 1988: 3), öğrencilerin akademik başarısını düşürür ve şiddet davranışlarını ya da bu davranışlara yönelme riskini artırır. Öğrenciler olumsuz, hoş olmayan ya da arzulanmayan bir iklimin olduğu veya kendilerini dışlanmış hissettikleri bir okula gitmek istemezler (Blum, 2005, akt: Özdemir ve diğerleri, 2010: 215).

Okul iklimi okulun etkililiğini belirleyen unsurlardan biridir. Öğrencilerin yüksek akademik başarı beklentisini yansıtan bir akademik vizyonun açıkça belirtildiği, öğrenci, ebeveynler ve okul personeli tarafından bu vizyonun desteklendiği, bir disiplin ve amaç duygusunun bulunduğu olumlu okul ikliminin etkili okulların özelliklerinden biri olduğu araştırmacılar tarafından iddia edilmektedir. (Maloy ve Seldin, 1983: 65-67). Bu açıdan olumlu bir okul iklimi genellikle okulu geliştirme girişimlerinde, okul personeli ve öğrenciler için olumlu sonuçları desteklemeyi amaçlayan programlar için bir hedef olarak görülmektedir (Mitchell ve diğerleri, 2010: 272).

Okulun kendine özgü bir değer sistemi oluşturması ve belirlediği amaçlara etkili şekilde ulaşması, olumlu ve sağlıklı bir örgüt iklimi gerektirir. Öğrencilere ilişkin yüksek başarı beklentisinde bulunulması, öğretmenlerin yeni fikirlere açık olmaları ve işgörenler arasında güven duygusunun olması sağlıklı bir okulun özellikleri arasında gösterilmektedir (Özdemir ve diğerleri, 2010: 214). Bu doğrultuda okul etkililiği ve verimliliğinin yükseltilmesinin okulda sağlıklı bir iklim oluşturulmasına bağlıdır (Taymaz, 2009: 75). Sağlıklı bir okul ikliminde öğrenci, öğretmen ve yönetici arasında olumlu ilişkiler bulunur. Öğretmenler meslektaşlarını, mesleklerini, öğrencilerini ve okullarını severler ve akademik mükemmellik arayışı içerisindeyler. Öğretmenler yüksek fakat ulaşılabilir amaçlar belirleyerek bu amaçları gerçekleştirecekleri konusunda hem kendilerine hem de öğrencilerine güvenirlir. Öğrenme ortamı ciddi ve disiplinlidir. Öğrenciler çok çalışırlar ve birbirlerinin başarısına saygı gösterirler.

Yönetici arkadaşça, destekleyici ve açık davranışlar sergiler. Yönetici öğretmenlere ilişkin yüksek beklentilere sahip olup öğretmenlerin işlerini en iyi şekilde gerçekleştirebilmeleri için gerekli kaynakları sağlar (Sweetland ve Hoy, 2000: 707).

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında okul iklimine ve örgütsel güvene ilişkin araştırmalara yer verilmiştir.

2.2.1. Okul İklimi Araştırmaları

Allen, Grigsby ve Peters (2015) çalışmalarında dönüşümcü liderlik, okul iklimi, öğrencilerin matematik ve okuma başarıları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. İlişkisel araştırma modeli kullanılan araştırmanın örnekleme amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilen 6 okul müdürü ve uygun örnekleme yöntemiyle seçilen 55 öğretmenden oluşmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Çoklu Liderlik Anketi, Okul iklimi Envanteri-Gözden geçirilmiş ve Teksas Akademik Hazırlık Değerlendirmesi” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda dönüşümcü liderlik ve okul iklimi arasında pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğrenci başarısının dönüşümcü liderlik ve okul iklimi ile ilişkisi olmadığı belirlenmiştir.

Ayık ve Diş (2015) çalışmalarında ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmen algılarına göre, örgüt iklimi ile okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın örnekleme 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Erzurum ili Yakutiye ilçesindeki Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı devlet ilköğretim kurumlarında görev yapmakta olan 258 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Örgütsel İklim Ölçeği” ile “Dönüşümcü Liderlik Anketi” kullanılmıştır. Betimsel bir çalışma olan bu araştırmada verilerin çözümlenmesinde standart sapma, ortalama, Pearson Momentler Çarpım korelasyonu ve çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda ilköğretim okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile örgüt iklimi arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Dönüşümcü liderliğin idealleştirilmiş etki, esin kaynağı olma, bireyselleştirilmiş ilgi boyutlarının örgüt ikliminin destekleyici müdür davranışları boyutunu pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. Örgüt

ikliminin emredici müdür davranışları ve umursamaz öğretmen davranışları boyutları dönüşümcü liderliğin esin kaynağı olma boyutu tarafından yordandığı belirlenmiştir.

Öztürk ve Zembat (2015) çalışmalarında okul iklimi ve yaratıcı liderlik arasında bir ilişki olup olmadığını incelemişlerdir. İlişkisel tarama modeli kullanılan araştırmanın evrenini 2013-2014 yılında, İstanbul’da görev yapan anaokulu öğretmenleri ve okulöncesi yöneticileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini Küçükçekmece, Sultanbeyli, Kadıköy, Başakşehir, Esenler, Güngören, Kartal, Ataşehir, Maltepe, Avcılar, Kağıthane, Sarıyer, Bahçelievler, Beşiktaş’ta görev yapan 248 anaokulu öğretmeni ve 23 okul öncesi yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmada “Yaratıcı Liderlik Ölçeği ve Okul İklimi Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda yaratıcı liderlik ile okul iklimi arasında anlamlı bir ilişki olduğu; yaratıcı liderlik özelliklerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre, yöneticilerinin yaratıcı liderlik özelliklerini daha olumlu değerlendirmişlerdir. Ön lisans mezunu öğretmenler yöneticilerinin koçluk yapma ve birlikte çalışmaya odaklanma, problem çözme ve eleştirel düşünceye odaklanma özelliklerini lisans mezunu öğretmenlere göre daha olumlu değerlendirmişlerdir. Görev yılı fazla öğretmenlerin algısı yöneticilerinin yaratıcı olduğu yönünde çıkmıştır. Erkek yöneticilerin daha sınırlayıcı; kadın yöneticilerin daha yönlendirici ve samimi oldukları ortaya çıkmıştır. Lisans mezunu yöneticilerin daha yönlendirici oldukları görülmüştür. Ayrıca kıdem yılı fazla olan öğretmenlerin kurumlarındaki okul iklimini daha olumlu algıladıkları ortaya çıkmıştır.

Akbaba ve Erdoğan (2014) “Okul yöneticileri ve öğretmen görüşlerine göre okul ikliminin oluşması” başlıklı çalışmasında okul yöneticileri ve öğretmen görüşlerine göre, okul ikliminin nasıl oluştuğu ve neleri etkilediğini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın evrenini, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Iğdır İl Milli Eğitim Müdürlüğü Merkez ilçeye bağlı toplam 97 okul oluşturmuştur. Basit seçkisiz örneklem yönteminin kullanıldığı araştırmanın örneklemini ise okulun bulunduğu yerleşim yeri, sosyal çevresi, öğretmen-öğrenci sayısı, başarı düzeyi gibi kriterler dikkate alınarak birbirinden farklı 4 anaokulundan 16 kişi, 4 ilkokuldan 38 kişi, 4 ortaokuldan 33 kişi ve 4 liseden 30 kişi olmak üzere toplam 117 kişi oluşturmuştur. Bunların 27’ si okul yöneticisi ve 90’ ı öğretmen olarak görev yapmaktadır. Çalışma, nitel bir çalışma olup, veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme formu

kullanılmıştır. Öğretmen ve yöneticilere yarı yapılandırılmış sorulardan oluşmuş 8 soru sorularak cevaplar yazılı olarak kayıt altına alınmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleriyle değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, okul ikliminin oluşmasında okul yöneticilerinin tutum ve uygulamalarının etkili oldukları, öğretmenlerin sağlıklı, demokratik bir okul iklimini sürekli arzuladıkları, böyle bir iklimi gerçekleştirmek için çaba sarf ettikleri belirlenmiştir. Olumlu bir okul ikliminin, personel motivasyonu ve öğrenci başarısı üzerinde pozitif katkısının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca okul ikliminin oluşmasında okul yöneticileri ile öğretmenlerin yanında velilerin, öğrencilerin, diğer çalışanların ve çevrenin de katkısının olduğu belirlenmiştir.

Erdoğan ve Umurkan (2014) çalışmalarında okul yöneticilerinin teknolojik liderlik rollerinin yordanmasında okul ikliminin etkilerini ortaya koymayı amaçlamışlardır. İlişkisel model kullanılan araştırmanın evreni İstanbul Küçükçekmece ilçesinde bulunan tüm okullardan oluşmaktadır. Araştırmanın verileri random olarak seçilen 10 okuldaki araştırmaya gönüllü olarak katılan 375 öğretmenden elde edilmiştir. Araştırmada “Teknolojik Liderlik Roller Ölçeği” ile “Okul İklimi Betimleme Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde Çoklu Regresyon Analizi, T testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okul iklimi ve alt ölçeklerinin teknolojik liderlik rolleri üzerindeki önem sırası; yakından kontrol, destekleme, mesleki dayanışma, samimiyet ve ilgisiz davranışlar olarak belirlenmiştir. Özel okullarda çalışan ve bilgi teknolojileri konusunda daha önceden eğitim almayan öğretmenlerin okul idarecilerini teknolojik liderlik açısından daha başarılı algıladıkları görülmüştür. Ayrıca okuldaki öğretmen sayısı arttıkça ve genel olarak okul yöneticinin yaş düzeyi azaldıkça okul yöneticilerinin teknolojik liderlik açısından daha başarılı algılandıkları saptanmıştır. Okul ikliminin sağlıklı olmasının öğretmenlerin, okul idarecilerinin teknolojik liderlik özelliğine dönük algılarını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

Göçen ve Kaya (2014) çalışmalarında İstanbul’daki imam hatip liselerindeki öğretmen ve yöneticilerin okul iklimi algılarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Ayrıca cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, mesleki kıdem, okulda bulunulan görev gibi değişkenlerin okul çalışanlarının okul iklimi algısını etkileyip etkilemediği incelenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak 64 maddeden ve 8 boyuttan oluşan “Okul İklimi Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmaya imam hatip liselerinde öğretmen ya da

yönetici olarak çalışan 271 kişi katılmıştır. Araştırmanın sonucunda cinsiyetin, medeni durumun ve yaşın okul iklimi algısında farklılık oluşturduğu görülmüştür. “Anlayış Gösterme”, “Yakından Kontrol”, “İşe dönüklük”, “Moral” ve “Samimiyet” boyutlarının sırasıyla imam hatip okullarındaki okul iklimi üzerinde en etkili faktörler olduğu tespit edilmiştir.

Çağlayan (2013) “Okul iklimi algıları ile okulun büyüklüğü ve statüsü arasındaki ilişki” başlıklı çalışmada öğretmen ve öğrenci algıları açısından ilköğretim okullarının örgütsel iklimini belirlemeyi ve mevcut iklimi, okul türü ve büyüklüğü açısından değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini İzmir ili Aliağa, Bornova, Buca ve Çiğli ilçelerinde bulunan 16 resmi ve 4 özel ilköğretim okulunda görev yapan 426 öğretmen ve bu okullarda öğrenim görmekte olan 600 ikinci kademe öğrencisi oluşturmaktadır. Genel tarama modelindeki araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından öğrenciler ve öğretmenler için ayrı olarak geliştirilen “Okul İklimi Ölçekleri” kullanılmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma ve t-testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda hem öğretmenler hem de öğrencilerin okullarındaki örgütsel iklim algılarının oldukça olumlu olduğu ve bu algıların okul büyüklüğü ve statüsüne göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Küçük ölçekli okulların iklimi, büyük ölçekli okullara göre hem öğretmenler hem de öğrenciler tarafından daha olumlu algılanmaktadır. Özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul iklimi algıları devlet okullarında görev yapan öğretmenlere kıyasla daha olumlu iken, öğrenciler açısından tam tersi bir durum olduğu saptanmış ve devlet okullarında öğrenim gören öğrencilerin, özel okullardaki akranlarına göre daha olumlu iklim algısına sahip oldukları belirlenmiştir.

Ayık ve Şayir (2014) çalışmalarında öğretmenlerin görüşlerine göre öğretim liderliği ile örgüt iklimi arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini 2012-2013 eğitim öğretim yılında Erzurum il merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı devlet ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 249 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak “Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Anketi ve Örgüt İklimi Ölçeği” kullanılmıştır. Betimsel bir çalışma olan bu araştırmada verilerin çözümlenmesinde standart sapma, ortalama, Pearson Momentler Çarpım korelasyonu ve çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda örgüt iklimi boyutlarının öğretimsel liderliğin bütün boyutlarıyla pozitif yönde orta düzeyde ilişkili

olduğu belirlenmiştir. Örgüt ikliminin destekleyici müdür davranışı, emredici müdür davranışı ve umursamaz öğretmen davranışı boyutlarının, öğretimsel liderliğin aynı boyutu (düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma) tarafından yordandığı ve öğretimsel liderliğin boyutlarından sadece eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi boyutunun örgüt ikliminin destekleyici müdür davranışı boyutunu pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir.

Bal Taştan (2014) çalışmasında katılımcı örgüt iklimi algısının örgütsel adanmışlık ile ilişkisini incelemeyi ve psikolojik güçlendirme algısının ara değişken rolünü değerlendirmeyi amaçlamıştır. Ayrıca iş güvencesi algısı ile kendilik algısının psikolojik güçlendirme ile örgütsel adanmışlık arasındaki ilişkide düzenleyici rolü test edilmiştir. Araştırmanın örneklemini İstanbul'daki kamu ilköğretim ve liselerinde görev yapmakta olan 280 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Katılımcı Örgüt İklimi Ölçeği, Psikolojik Güçlendirme Algısı Ölçeği, İş Güvencesi Algısı Ölçeği, Kendilik Algısı Ölçeği ve Örgütsel Adanmışlık Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin psikolojik güçlendirme algısı yüksek olduğunda, katılımcı örgüt iklimi ve örgütsel adanmışlık arasındaki ilişkinin güçlendiği saptanmıştır. Ayrıca algılanan iş güvencesi ve kendilik algısı, psikolojik güçlendirme algısı ile örgütsel adanmışlık arasındaki ilişki üzerinde anlamlı olarak düzenleyici role sahip olduğu belirlenmiştir.

Çağlayan (2014) "Okul binaları ve örgüt iklimi" başlıklı çalışmasında ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin, okul binalarının fiziksel koşullarına ve okulun örgütsel iklimine ilişkin algılarını, bu algıların öğretmenlerin belirlenen demografik özellikleri ile çalıştıkları okulun özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek ve okul binalarının fiziksel koşulları ile okul iklimi algıları arasındaki ilişkilerini inceleyerek, okul binalarının fiziksel koşullarının olumlu bir örgüt iklimi oluşturulmasındaki rolünü ortaya koymayı amaçlamıştır. Tarama modeline uygun olarak düzenlenmiş olan bu araştırmanın örneklemini, tabakalı örnekleme yöntemi izlenerek belirlenmiş ve İzmir ili Balçova, Aliağa, Çiğli, Bornova ve Buca ilçelerinin her birinden dört devlet okulu, bir özel okul olmak üzere toplam yirmi beş okulda görevli 567 öğretmenden oluşmuştur. Verilerin toplanmasında "Okul İklimi Ölçeği" ve "Okul Binası Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde

aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi, LSD önemlilik testi ve regresyon analizi kullanılmıştır.

Araştırmanın sonucuna göre, öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları “kısmen katılıyorum” düzeyindedir. Boyutlar açısından ele alındığında, *işbirliği* alt boyutunun *liderlik ve katılım* ile *eğitim ve öğretim ortamı* alt boyutlarına kıyasla daha olumlu algılandığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin çalıştıkları kurumdaki okul iklimine ilişkin algıları cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine, okuldaki hizmet sürelerine, okulun yaşına göre anlamlı bir farklılık göstermezken; eğitim düzeylerine, çalıştıkları okulun büyüklüğüne ve statüsüne göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin okul binalarının fiziksel koşullarına ilişkin algılarının ise “kısmen yeterli” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin okul binalarının fiziksel koşullarına ilişkin algılarında cinsiyetlerine, eğitim düzeylerine ve mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmazken; okuldaki hizmet sürelerine, okulun büyüklüğüne, yaşına ve statüsüne göre anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin okul binalarının fiziksel özelliklerine ilişkin algılarının okul iklimine ilişkin algılarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu ortaya konmuştur.

Erol (2014) “Eğitim fakültelerinde örgütsel iklim ile örgütsel politika algısı arasındaki ilişki” başlıklı çalışmada eğitim fakültelerinde çalışan öğretim elemanlarının örgütsel iklim algıları ile örgütsel politika algıları arasındaki ilişkiyi saptamayı amaçlamıştır. İlişkisel tarama modelindeki araştırmanın evrenini Türkiye'deki devlet üniversitelerinin eğitim fakültelerinde çalışan Dr. unvanına sahip öğretim elemanları oluşturmaktadır. Araştırmada evrenin tamamına ulaşılması amaçlandığından örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Araştırma kapsamında 866 öğretim elemanına ulaşılmıştır. Araştırmanın verileri, "Örgütsel İklim Ölçeği-ÖİÖ" ve "Örgütsel Politika Algısı Ölçeği-POPS" kullanılarak web temelli anket yolu ile toplanmıştır. Verilerin analizinde parametrik istatistikler kullanılmıştır. Alt boyutlar arasındaki ilişkileri incelemek için korelasyon analizi yapılmıştır. Örgütsel iklimin örgütsel politika algısı üzerindeki etkisini incelemek için regresyon analizi yapılmıştır. Demografik değişkenlere göre alt boyutlar arasındaki farklılıkları incelemek için One-way ANOVA ve t testi yapılmıştır.

Araştırmanın sonucunda eğitim fakültelerinde bürokratik iklimin hâkim olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının örgütsel iklimine dair görüşleri

arasında unvan, yöneticilik durumu ve yöneticilik çeşidi değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Eğitim fakültelerinde politik davranışın var olduğu ve sıklıkla algılandığı görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının örgütsel politika algıları arasında unvan, örgütsel kıdem, yöneticilik durumu ve yöneticilik çeşidi değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bürokratik iklim ve destekleyici iklim alt boyutlarının yükselmek için gerekeni yapmak algısı ve genel politik davranış algısı üzerinde önemli bir yordayıcı olduğu saptanmıştır. Ayrıca bürokratik iklim, destekleyici iklim ve yenilikçi iklim alt boyutlarının dürüstlük/iş ahlakı algısı üzerinde önemli bir yordayıcı olduğu ortaya konmuştur.

Çelik (2014) “Okul öncesi eğitimde örgütsel iklimin öğretmen performansına etkisi” başlıklı çalışmasında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokulları ve ilkokul ana sınıflarında görev yapmakta olan okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin çalıştıkları okullardaki iş ortamına ilişkin algılarını belirlemeyi ve bu algının sınıf içi performansları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın evrenini 2012-2013 öğretim yılında Ankara ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokulları ve ilkokul ana sınıflarında görev yapan 2651 okul öncesi eğitim öğretmeni oluşturmakta, örnekleminde 214 öğretmen yer almaktadır. Araştırmanın verileri okul öncesi eğitim veren kurumlarda örgütsel iklimi inceleyen “Erken Çocukluk İş Ortamı Anketi” ile okul öncesi eğitimde öğretmen niteliğini ve performansını değerlendirmek amacıyla kullanılan ve eğitimde yapılandırmacı yaklaşımı temele alan “Erken Çocukluk Sınıf Gözlem Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde iki düzeyli Hiyerarşik Lineer Modelleme (HLM), çoklu doğrusal regresyon ve korelasyon analizleri kullanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda okul türünün öğretmen performansının güçlü bir yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır. Bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenlerin örgütsel iklimine ilişkin algılarının, ilkokul ana sınıflarında çalışan öğretmenlere göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Bağımsız anaokullarında öğretmen performansının daha yüksek olduğu, bu öğretmenlerin uyguladıkları eğitimde yapılandırmacı yaklaşımı daha çok temele aldıkları, çocuk merkezli uygulamalara daha çok yer verdikleri ve çocuklarla doğrudan etkileşim kurmaya daha çok zaman ayırdıkları bulunmuştur. Öğretmenlerin performanslarına en çok etki eden örgütsel iklim değişkenlerinin ise çalıştıkları okullardaki yöneticinin desteği, kural ve uygulamalardaki açıklık, fiziksel

ortam, eğitimsel hedefler üzerinde uzlaşa olduğu görülmüştür. Öğretmen performansının okul türleri arasında farklılaşmasındaki en önemli etkenlerin öğretmenlerin öğrenim düzeyi ve yönetici desteğine ilişkin algıları olduğu belirlenmiştir.

İhtiyaroğlu (2014) “Okul ikliminin öğretmen etkililiği ve öğrenci okul bağlılığı ile ilişkisinin incelenmesi” başlıklı çalışmada ortaöğretim okullarında eğitim gören öğrenci görüşlerine göre okul ikliminin öğretmen etkililiği ve öğrenci okul bağlılığı üzerindeki yordayıcılık düzeyini belirlemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı bu çalışmada Ankara ilindeki 9 ilçeden toplam 1062 lise öğrencisine "Okul İklimi Ölçeği", "Öğretmen Etkililiği Değerlendirme Ölçeği" ve "Okul Bağlılığı Ölçeği" uygulanarak elde edilen veriler kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiler korelasyon ve çoklu regresyon analizi ile hesaplanmıştır. Araştırmanın sonucunda okul ikliminin alt boyutları olan destekleyici öğretmen davranışları, başarı odaklılık ve güvenli öğrenme ortamları ile öğretmen etkililiği ve öğrenci okul bağlılığı arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişkili bulunmuştur. Ayrıca öğretmen etkililiği ile öğrenci okul bağlılığı arasında da pozitif bir ilişki olduğu saptanmıştır. Okul ikliminin alt boyutları, öğretmen etkililiği ile öğrenci okul bağlılığının anlamlı bir yordayıcısı, öğretmen etkililiğinin de öğrenci okul bağlılığının anlamlı bir yordayıcısı olduğu ortaya konmuştur. Bunun yanı sıra okul iklimi ve öğretmen etkililiği değişkenlerinin birlikte, öğrenci okul bağlılığını daha yüksek düzeyde yordadığı belirlenmiştir.

Karakütük ve diğerleri (2014) “Genel ortaöğretim okullarının büyüklüğü ile okul İklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi” başlıklı çalışmalarında Türkiye’deki ortaöğretim okullarının büyüklüğü ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Tarama modeli kullanılan çalışmada, veriler 2009-2010 öğretim yılında 15 il merkezindeki genel liselerde görev yapan ve öğrenim gören 6755 katılımcıdan elde edilmiştir. Veriler “Okul İklimi Algısı Ölçeği” ile 260 okul yöneticisi, 1084 öğretmen ve 5411 öğrenciden elde edilmiştir. Çalışmada iletişim ve insan ilişkileri, istenmeyen davranışlar ve okula aitlik duygusunun okul büyüklüğüne göre farklılaştığı belirlenmiştir. Küçük okulların iletişim ve insan ilişkileri bakımından, orta büyüklükteki ve büyük okullardan daha üstün oldukları görülmüştür. Bununla birlikte öğrenci sayısı arttıkça, istenmeyen davranışlarda da artış olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, küçük okullarda okula aitlik duygusu, orta büyüklükteki ve büyük okullardan daha yoğun düzeyde olduğu saptanmıştır.

Kılınç (2014) çalışmasında ilkökul öğretmenlerinin öğretmen liderliği ve okul iklimi algıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Samsunda Bafra'da Bafra İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından düzenlenen bir eğitim konferansına katılan 259 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Örgütsel İklimi Betimleme Anketi ve Öğretmen Liderliği Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sınırlayıcı iklim ile öğretmen liderliğinin boyutları (kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği) arasında negatif yönde ve anlamlı ilişki bulunmuştur. Destekleyicilik ile mesleki gelişim, yönlendiricilik ile kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlar arası işbirliği arasında pozitif yönde ilişkiler bulunmuştur. Samimilik ile kurumsal gelişme ve mesleki gelişim arasında pozitif ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Kurumsal gelişme boyutunu yönlendiriciliğin pozitif, sınırlayıcılığın negatif yönde yordadığı görülmüştür. Sınırlayıcılığın mesleki gelişimi ve meslektaşlar arası işbirliğini de negatif yönde yordadığı belirlenmiştir.

Duff (2013) “Yöneticilerin ve öğretmenlerin okul iklimine ilişkin değerlendirmeleri arasındaki farklar” başlıklı çalışmasında yöneticilerin ve öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarını ve bu algılar arasındaki farklılıkları belirlemeyi amaçlamıştır. Bu araştırma nedensel karşılaştırmalı bir araştırma olup “İlkokullarda Örgüt İklimini Betimleme Anketi” kullanılarak veriler toplanmıştır. Anket Güney Gürcistan'da 4 ilkökulda 244 öğretmen ve 11 yöneticiye uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen ve yöneticilerin okul iklimine ilişkin algılarının dört okuldan sadece birinde benzer olduğu diğerlerinde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Dört okulda da yöneticilerin okul iklimine ilişkin algılarının öğretmenlerden daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

Soylu (2013) yaptığı çalışmada örgüt iklimi ile İngilizce öğretim görevlisi / okutmanların iş stresi arasındaki ilişkiyi ve yöneticinin iş stresini önlemedeki veya azaltmadaki rolünü araştırmıştır. Buna ek olarak, meslektaşlar arası işbirlikçi öğretmen davranışı ile umursamaz öğretmen davranışını da incelenmiştir. Araştırmaya, beş üniversitenin İngilizce bölümlerinde çalışan 276 öğretim görevlisi/okutman katılmıştır. Araştırmanın verileri “Örgüt İklimi Ölçeği” ve “İş Stresi Envanteri” ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda destekleyici ve/veya kısıtlayıcı bir yönetici ile öğretim görevlisi/okutmanların iş stresi arasında bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda

işbirlikçi ve umursamaz öğretim görevlisi/okutman ile meslektaşları arasında iş stresi ile bir ilişki olduğu ortaya konmuştur.

Bayram ve Aypay (2012) çalışmalarında ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojileri ile okul iklimi ve okul müdürlerinin etkililiğini algılama düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. İlişkisel tarama modelindeki araştırmanın çalışma grubu 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Bursa ili, İnegöl ilçesindeki 22 ilköğretim okulunda çalışan 296 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri “Öğrenci Kontrol İdeolojisi Envanteri, Washington Müdür Değerlendirme Envanteri ve Örgütsel İklim Betimleme Anketi” ile toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler ve pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda ilköğretim öğretmenlerinin, okul iklimi boyutlarını algılama düzeyleri genel olarak yüksek olduğu; örgütsel ikliminin boyutlarını algılama düzeylerinin sırasıyla işe dönüklük, çözülme, moral, engelleme, yakından kontrol, uzak durma, anlayış gösterme ve samimiyet olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin müdür etkililiğini algılama düzeyi ortalamanın üzerinde ve yüksek olduğu, örgütsel müdür etkililiğini boyutlarını algılama düzeylerinin sırasıyla kavramsal beceriler, insan ilişkileri, teknik beceriler olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojileri ortalamanın üzerinde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerinin müdür etkililiği alt boyutları ile öğrenci kontrol ideolojilerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, okul iklimi alt boyutlarından samimiyet boyutu dışındaki tüm boyutları ile öğrenci kontrol ideolojilerine ilişkin görüşler arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin okul ikliminin samimiyet boyutu dışındaki çözülme, engelleme, moral, uzak durma, anlayış gösterme, yakından kontrol ve işe dönüklük boyutlarını algılama düzeyleri ile müdür etkililiğinin kavramsal beceriler, insan ilişkileri ve teknik beceri boyutlarını algılama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Şentürk ve Sağnak (2012) çalışmalarında ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Tarama modeli kullanılan araştırmada veri toplama aracı olarak “Liderlik Davranışlarını Betimleme Ölçeği (LBDQ) ve Örgüt İklimini Betimleme Ölçeği (OCDQ) kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Niğde il ve ilçe merkezindeki 57 ilköğretim okulunda görevli 723 öğretmen oluşturmuştur. Verilerin analizinde

ortalama, standart sapma ve Pearson momentler çarpımı korelasyonu tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin en çok yapıyı kurma liderlik davranışını gösterdiği; okul ikliminde moral ve anlayış gösterme boyutlarının yüksek, çözülme ve uzak durma boyutlarının ise düşük olduğu belirlenmiştir. Okul müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Liderlik davranışları ile örgüt ikliminin çözülme, engelleme ve uzak durma boyutları arasında negatif yönde; samimiyet, moral, yakından kontrol, işe dönüklük, anlayış gösterme arasında pozitif yönde anlamlı ilişki belirlenmiştir.

Doğan (2011) yaptığı çalışmada genel lise öğrencilerinin algılarına göre okul iklimi ile okul tahripçiliği arasındaki ilişkileri belirlemeyi ve elde edilen verilere göre çözüm önerileri geliştirmeyi amaçlamıştır. Verilerin toplanmasında “Okul İklimi Anketi” ve “Okul Tahripçiliği Anketi” kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan anketler, evren olarak belirlenen Sincan İlçesi’nde bulunan altı genel lisenin tümünde 1228 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırmanın alt problemleri çözümlenirken t-testi, Tek Faktörlü Anova (varyans analizi) ve Pearson Korelasyon Katsayısı uygulanmış; frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır.

Araştırmanın sonucunda genel lise öğrencilerinin okul iklimi ile ilgili olumlu algılama düzeyleri ile “sınıf düzeyi”, “ailedeki birey sayısı”, “ailenin gelir düzeyi”, “annenin eğitim düzeyi” ve “babanın eğitim düzeyi” değişkenleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Okul iklimi konusundaki görüşlerin “cinsiyet” değişkenine göre de farklılaştığı, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre “öğrenciler arası ilişkiler” boyutunda okul iklimini daha olumlu değerlendirdikleri belirlenmiştir. Genel lise öğrencilerinin tahripçilik davranışını algılama düzeyleri ile “sınıf düzeyi”, “ailedeki birey sayısı”, “annenin eğitim düzeyi” değişkenleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Tahripçilik konusundaki görüşlerin “cinsiyet” değişkenine göre de farklılaştığı belirlenmiş ve kız öğrenciler erkek öğrencilere göre okulda daha çok tahripçilik yaşandığını ifade etmişlerdir. Tahripçilik ile “ailenin gelir durumu” ve “babanın eğitim durumu” değişkenleri arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Genel lise öğrencilerinin algılarına göre, okul iklimi boyutları ile okul tahripçiliği arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. En yüksek ilişki düzeyinin % 4 ile “tahripçilik” ve “öğrenciler arası ilişkiler” boyutları

arasında; en düşük ilişki düzeyinin ise % 0,9 ile “tahripçilik” ile “okul ve çevre ilişkisi” boyutları arasında olduğu saptanmıştır.

Gaines (2011) ilköğretim okullarında okul müdürlerinin liderlik stilleri ve okul iklimi arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Lider Davranışı Betimleme Anketi-Öz Değerlendirme Formu ve İlköğretim Okulları İçin Örgütsel İklimi Betimleme Anketi” kullanılmıştır. Araştırmada okul müdürleri ve öğretmenlerden toplamda 336 kişiye uygulama yapılmış ancak 7 okul müdürü ve 166 öğretmen toplamda 173 kişiden geri dönüt alınmıştır. Araştırmada Lider Davranışı Betimleme Anketi okul müdürlerine, Örgütsel İklimi Betimleme Anketi ise öğretmenlere uygulanmıştır. Araştırmada cinsiyet, yaş, etnik köken, öğretmenlerin ve müdürlerin öğretmenlik mesleki kıdemi, yöneticilerin yöneticilik kıdemi, öğretmenlerin şu anki okullarındaki çalışma süresi ve müdürlerin buldukları okuldaki yöneticilik süresi, şu anki müdürleriyle kaç yıldır çalıştıkları değişkenler olarak ele alınmıştır. Araştırma betimsel bir araştırma olup uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okul müdürünün liderlik stili ile okul iklimi arasında bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Düşünceli müdür liderlik stili ile samimi öğretmen davranışı arasında; kibirli müdür liderlik stili ile ilgisiz öğretmen davranışı arasında; simgesel müdür davranışı ile sınırlayıcı müdür davranışı arasında pozitif ilişki olduğu belirlenmiştir.

Korkmaz (2011) “İlköğretim okullarında örgütsel iklim ve örgüt sağlığının örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi” başlıklı çalışmada okul iklimi ve okul sağlığının okul çalışanlarının örgütsel bağlılıkları üzerinde etkili bir faktör olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmada Ankara ili merkez ilçelerinde yer alan 42 ilköğretim okulunda görev yapan 657 öğretmenden veriler toplanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Örgütsel Sağlık Ölçeği, Örgütsel İklim Ölçeği ve Örgütsel Bağlılık Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada değişkenler arasındaki ilişkinin gücü için korelasyon katsayıları hesaplanmış, değişkenlerin birbirlerini etkileyip etkilemediği ve açıklama gücünün ne olduğu çoklu regresyon analizi ile ortaya konmuştur.

Araştırmada örgütsel sağlık ölçeği alt boyutlarının tamamının örgütsel bağlılıkla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Alt ölçekler arasındaki en güçlü ilişkinin öğretmenlerin kendi okul müdürlülerinin okul içerisinde gösterdiği Mesleki Liderlik davranışları hakkındaki algılamaları ile okula bağlılıkları hakkındaki

görüşleri arasında olup bu ilişkinin aynı yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Kurumsal bütünlüğe ilişkin öğretmen algılamaları ile akademik önem ve öğretmen bağlılığına ilişkin öğretmen algıları arasında bir ilişki bulunamamıştır. Örgütsel iklim değişkeni ve bu değişkene ait alt bulgulardan sadece dostça öğretmen davranışı ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasında zayıf bir ilişki olduğu belirlenmiş; müdürün destekleyici davranışı, müdürün yönlendirici davranışı, müdürün sınırlayıcı davranışı, mesleki öğretmen davranışı ve ilgisiz öğretmen davranışı ise örgütsel bağlılık değişkeni ile anlamlı ilişkili bulunmuştur. Örgütsel iklim alt ölçekleri arasındaki en güçlü ilişkinin öğretmenlerin kendi okul müdürlerinin destekleyici davranışları hakkındaki algılamaları ile ilgisiz öğretmen davranışları hakkındaki görüşleri arasında gözlenmiş olup bu ilişkinin ters yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Örgütsel sağlık ölçeğinin öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılamalarındaki varyansın %45'ini açıkladığı görülmüştür. Örgütsel sağlığın alt boyutlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları üzerindeki etkilerinde, öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları üzerinde en çok öğretmen bağlılığı alt boyutunun etkili olduğu, bunu müdür etkisi, akademik önem ve mesleki liderlik alt boyutlarının izlediği belirlenmiştir. İklim değişkenlerinin örgütsel bağlılıktaki varyansın % 35'ini açıkladığı belirlenmiştir. Ayrıca sadece müdürün destekleyici davranışı ile mesleki öğretmen davranışının örgütsel bağlılık üzerinde tek ve bağımsız etkilere sahip olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarının açıklanmasında tüm değişkenlerin (örgüt sağlığı ve örgütsel iklim boyutlarının) örgütsel bağlılıktaki varyansın %48'ini açıkladığı görülmüştür. Öğretmen bağlılığı, müdür etkisi ve akademik önemin diğer değişkenlere göre örgütsel bağlılık üzerinde daha anlamlı bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Örgütsel Sağlık Ölçeği'nin örgütsel bağlılığın yordanmasında Örgütsel İklim Ölçeği'nden daha iyi yordayıcı bir ölçme aracı olduğu bulunmuştur.

Memduhoğlu ve Şeker (2011) “Öğretmenlerin algılarına göre ilköğretim okullarının örgütsel iklimi” başlıklı çalışmalarında ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin görev yaptıkları ilköğretim okullarındaki örgütsel iklime ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Betimsel tarama modelindeki araştırmaya Van il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan 305 öğretmen katılmıştır. Seçkisiz olarak belirlenen öğretmenlerin, farklı sosyo-ekonomik özelliklere ve gelişmişlik düzeylerine sahip çevrelerdeki okullardan seçilmesine dikkat edilmiştir. Araştırmanın verileri “Okullarda Örgüt İklimi Ölçeği” ile elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda;

öğretmenlerin kendilerini “orta” düzeyde işe verdikleri, görev yaptıkları okulların “orta” düzeyde ekip ruhu ve destekleyici iklime sahip olduğu, “çok” düzeyinde stres olduğu, okullarında büyük ölçüde olumsuz iletişim ve etkileşim olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin ilköğretim okullarında “orta” düzeyde hiyerarşik ve bürokratik iklimin egemen olduğu görüşünü taşıdıkları ve okullarda yenilikçi iklim olduğu yönünde “orta” düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin örgüt iklimine ilişkin görüşleri arasında, cinsiyet ve kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Sezgin ve Kılınç (2011) “İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgüt İklimine ilişkin algılarının incelenmesi” başlıklı çalışmalarında ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul iklimine ilişkin algılarını bazı demografik değişkenlere göre incelemeyi amaçlamışlardır. Betimsel tarama modelindeki araştırmada basit seçkisiz örnekleme yoluyla seçilen 14 ilköğretim okulundan toplam 240 öğretmen araştırmaya katılmıştır. Araştırmada eksik ve hatalı doldurulan ölçekler elenmiş olup 233 öğretmenden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının belirlenmesinde “Örgütsel İklimi Tanımlama Ölçeği-İlköğretim Okulları İçin Gözden Geçirilmiş Versiyon” kullanılmıştır. Verilerin analizinde bağımsız gruplar için t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin okul iklimi algılarında cinsiyet, branş, kıdem ve görev yapılan okuldaki çalışma süresi değişkenleri açısından anlamlı farklılıklar olmadığı belirlenmiştir.

Douglas (2010) “Örgüt iklimi ve öğretmen bağlılığı” isimli çalışmasında Alabama’daki ilköğretim okullarında öğretmen bağlılığı ve okul iklimi ilişkisini incelemeyi amaçlamıştır. 67 ilköğretim okulunda çalışma yapmış ve 1353 öğretmen araştırmaya gönüllü olarak katılmıştır. Araştırmada “Örgütsel İklim Endeksi” ve “Örgütsel Bağlılık Anketi” kullanılarak veriler toplanmıştır. Örgüt iklimi meslektaş liderliği, mesleki öğretmen davranışı, başarı baskısı ve kurumsal savunmasızlık olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Örgütsel bağlılık ise 9 maddelik anket ile ölçülmüştür. Araştırma sonuçları okul iklimi ile öğretmen bağlılığı arasında ilişki olduğunu göstermiştir. Öğretmen bağlılığının en iyi yordayıcısı mesleki öğretmen davranışı olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda meslektaş liderliğinin de öğretmen bağlılığının yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Başarı baskısı öğretmen bağlılığı ile direkt ilişkili bulunmamış ancak mesleki öğretmen davranışı ve meslektaş liderliği öğretmen

bağlılığının iyi bir yordayıcısı olarak bulunmuştur. Kurumsal savunmasızlık ise ne direkt ne de dolaylı olarak öğretmen bağlılığı ile ilişkili bulunmamıştır.

Gedikoğlu ve Tahaoğlu (2010) çalışmalarında ilköğretim okullarının örgüt iklimini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini 2004-2005 öğretim yılında Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkâmil merkez ilçelerindeki 13 eğitim bölgesine bağlı 31 ilköğretim okulunda görev yapan 719 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın verilerinin analizinde ortalama, standart sapma, t-testi, tek yönlü varyans analizi ve LSD çoklu karşılaştırmalar testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin görev yaptıkları okulun örgüt iklimine ilişkin algılarının cinsiyet ve görev değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin okullarındaki örgüt iklimine ilişkin algılarında yaş değişkenine göre engellenme ve moral boyutunda, mezun oldukları okul değişkenine göre çözülme ve moral boyutunda, meslekteki kıdem değişkenine göre çözülme ve engellenme boyutunda, okuldaki kıdem değişkenine göre ise çözülme ve yüksekte bakma boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Aynı değişkenlerle örgüt ikliminin samimiyet, yakından kontrol, kendini işe verme ve anlayış gösterme boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Kartal ve Bilgin (2009) çalışmalarında ilköğretim okullarındaki öğretmen ve öğrencilerin okul iklimi algılarını güvenlik duyguları bağlamında incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubu Bursa’da bir ilköğretim okulunun 4-8.sınıf öğrencileri arasından rastgele seçilen 688 öğrenci (349 kız 334 erkek) ve 58 öğretmenden oluşmuştur. Çalışmada veri toplama aracı olarak “Colorado Okul İklimi Bilgi Toplama Formu” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin %25.5’i son bir ay içinde hiçbir zorbalık vakasında yer almadığı, %34’ünün haftada en az bir kere olmak üzere zorbalığa uğradığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin belirttiği tüm zorbalık tipleri öğrencilerin rapor ettiği oranlardan daha yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin tümüne göre fiziksel ve sözel zorbalığın haftada en az bir kez gerçekleştiği belirlenmiştir. Ancak tüm öğretmenlerin fiziksel zorbalığı en sık yaşanan zorbalık olarak rapor ettiği belirlenirken, öğrencilerin sözel zorbalığı birinci sıraya koydukları belirlenmiştir. Öğrencilere göre zorbalık vakaları en çok sınıfta, daha sonra bahçede gerçekleştiği belirlenmiştir. Tuvaletler en son sırada yer almıştır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğuna göre ise zorbalığın en sık yaşandığı yerler sırasıyla bahçe, koridor ve sınıflar olarak belirlenmiştir.

Hampton (2008) “Öğrenci başarısı ve okul iklimi arasındaki ilişkiye ilişkin öğretmenlerin algıları” başlıklı çalışmada okul iklimi ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. “İlkokullar İçin Gözden Geçirilmiş Örgüt İklimini Betimleme Ölçeği” ile veriler toplanmış olup 33 okuldaki 599 öğretmene ölçek uygulanmıştır. Verilerin analizinde Pearson korelasyon analizi ve betimleyici istatistikler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen açıklığı ile standartlaştırılmış test puanları arasında orta derece, okul müdürünün açıklığı ve standartlaştırılmış test puanları arasında ise küçük bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca genel olarak açık ve ilgili iklim tipine sahip kampüslerdeki öğrencilerin standartlaştırılmış test puanlarının kapalı ve ilgisiz iklim tipine sahip kampüslerdeki öğrencilerin standartlaştırılmış test puanlarından daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Karadağ, Baloğlu, Korkmaz ve Çalışkan (2008) “ Eğitim kurumlarında örgüt iklimi ve örgüt etkinlik algısı arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi” başlıklı çalışmalarında örgüt iklimi ve örgüt etkinliği arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmışlardır. Araştırma, İstanbul ili Kadıköy ilçesindeki ilköğretim okullarında yürütülmüştür. Araştırmada Kadıköy ilçesinde bulunan ilköğretim okulları öncelikle sosyo-ekonomik düzeyleri açısından yüksek ve düşük olmak üzere iki tabakaya ayrılmıştır. Üst ve alt tabakaya giren okullarda görev yapan 3’er öğretmenle yapılan bireysel görüşmeler sonucunda iklim algısı en yüksek ve en düşük düzeyde bulunduğu belirtilen iki ilköğretim okulu belirlenmiştir. Olumlu iklim algısı düşük ilköğretim okulu A OKULU, yüksek olan da B OKULU olarak kodlanmıştır. Her iki okulda cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve branş gibi özellikler farkı gözetilmeksizin 30’ar öğretmen üzerinde “Örgüt İklimi Algısı Ölçeği” uygulanmıştır. Yapılan ön analizler sonucunda A ve B okulları için olumlu örgüt iklimi algı ortalamaları saptanmıştır. Her iki okulda olumlu ve olumsuz iklim algı farkının çok yüksek olmamasıyla birlikte, A okulunda bulunan ve örgüt iklimi algısı belirleme çalışmasına katılmamış olan 83 öğretmen, B okulunda ise 89 öğretmen araştırmanın çalışma gruplarını oluşturmuştur.

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Örgüt İklimi Ölçeği ve Örgüt Etkinlik Algısı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgüt iklimi algılarında öğretmenlerin görev yaptıkları okul açısından istatistiksel olarak B OKULU’nun lehine anlamlı bir fark saptanmıştır. İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgüt etkinliği algılarında öğretmenlerin görev yaptıkları okul açısından

istatistiksel olarak B OKULU'nun lehine anlamlı bir fark saptanmıştır. A OKULU'nun örgüt iklimi ve örgüt etkinliği arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu saptanmasına karşın B OKULU'nun örgüt iklimi ve örgüt etkinliği arasından kuvvetli düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Birney (2004) “Akademik Vurgu: Öğretmen algılarına göre örgüt iklimi faktörleri ile akademik vurgunun ilişkisi” başlıklı araştırmasında kampüsün akademik vurgusu ile örgüt ikliminin her boyutunun ilişkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Teksas'ın güney merkezindeki 31 ilkokul ve ortaokul oluşturmaktadır. Demografik veriler Teksas Eğitim Ajansı'ndan elde edilmiştir. Araştırmada ilk olarak örgüt iklimi ölçeğinin faktör yapısının ve yapı geçerliliğinin teyidi için faktör analizi yapılmıştır. Daha sonra örgüt ikliminin her boyutunun korelasyon katsayıları bulunmuş ve çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda hipotezlerin tamamı doğrulanmıştır. Mesleki öğretmen davranışı, meslektaş liderliği, kaynak desteği ve kurumsal savunmasızlık akademik vurgu ile önemli ölçüde ilişkili olarak bulunmuştur. Okul müdürü etkisi ise orta derece ilişkili olarak bulunmuştur.

Scott (2003) “Örgüt etkililiği: Öğretmen etkililiği ve okul ikliminin örgüt etkililiği ile ilişkisi” başlıklı çalışmasında New York şehrindeki ortaokullarda öğretmen etkililiği, okul etkililiği ve okul iklimi arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla araştırmada kişisel öğretim etkililiği ve ortak etkililik birbirinden ayrıt edilmiştir. Araştırmanın verileri New York'taki 39 resmi ortaokulda görev yapan 1450 öğretmenin gönüllü olarak katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Okul ikliminin meslektaş liderliği, öğretmen profesyonelliği, akademik baskı ve çevresel baskı boyutlarından oluştuğu belirtilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmen profesyonelliği, akademik baskı ve meslektaş liderliğinin ortak etkililik ile önemli ölçüde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Sadece çevresel baskı ve ortak etkililik öğretmen etkililiği ile ilişkili bulunmuştur. Okul etkililiğinin ortak etkililik, öğretmen etkililiği ve okul iklimi üzerinde çoklu regresyon analizi sonucunda akademik baskının olumlu bir okul ikliminin önemli bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Buna karşın etkililik değişkenlerinin birleşimi (öğretmen ve ortak etkililik) ve okul ikliminin okul etkililiğinin yordayıcısı olmadığı belirlenmiştir.

Cotten (2003) "İlkokul öğretmeninin yıpranması ve okul iklimi faktörleri" başlıklı çalışmada ilkokullarda okul iklimi ile öğretmen yıpranması arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. 37 ilkokulda çalışma yapmıştır. Araştırmanın verileri 2000-2001 eğitim-öğretim yılında 38 kampüsteki 2838 öğretmen, yönetici ve uzman yardımcılarında anket aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda okul ikliminin öğretmen yıpranma oranını yordayabileceği belirlenmiştir. Özellikle kurumsal destek öğretmen yıpranması ile ilişkili bulunmuştur. Kurumsal desteğin önemli bileşenleri okul müdürünün davranışları, eğitim ve öğretime ilgi ve yöneticilerle iletişim olarak belirlenmiştir. Öğretmen yıpranmasının okul müdürünün deneyimiyle ilişkili olmadığı saptanmıştır. Aynı zamanda okul müdürünün deneyiminin okul iklimi faktörleri ile ilişkili olmadığı belirlenmiştir.

Dağlı (1996) "İlköğretim okullarının örgüt iklimi -Adana ve Gaziantep illeri örneği" başlıklı çalışmada ilköğretim okullarında görevli yöneticiler ile bu okulların birinci ve ikinci kademesindeki öğretmenlerin kendi okullarının örgütsel iklimine ilişkin algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma 1994-1995 eğitim-öğretim yılında Adana ve Gaziantep il merkezlerindeki resmi ilköğretim okullarının birinci ve ikinci kademesinde en az bir eğitim-öğretim yılı çalışmış yöneticiler (müdür, müdür yardımcısı) ve öğretmenler ile sınırlı olup araştırmanın evrenini 65 okulda görevli 65 müdür, 294 müdür yardımcısı ile 2446 öğretmen; örneklemini ise 65 müdür, 206 müdür yardımcısı ve 980 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada "Örgütsel İklimi Betimleme Anketi" kullanılarak veriler toplanmıştır. Verilerin analizinde yüzdeler, frekanslar, aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi, varyans analizi, en küçük önemli farklar tekniği, z ve t puanları ve cluster analizi yöntemleri kullanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda müdür ve müdür yardımcılarının, öğretmen grubu davranışı (çözülme, engellenme, moral ve samimiyet) boyutlarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Ancak yönetici davranışı (yüksekten bakma, yalandan kontrol, ise dönüklük ve anlayış gösterme) boyutlarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark saptanmıştır. Birinci ve ikinci kademe görevli öğretmenlerin tüm davranış boyutlarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Birinci kademedeki öğretmenlerin, eğitim düzeyi değişkenine göre yalnız "engellenme"; kıdem değişkenine göre "çözülme ve moral"; yaş değişkenine göre yine "çözülme ve moral"; cinsiyet değişkenine göre ise "engellenme, moral, samimiyet ve yüksekten bakma"

boyutlarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark saptanmıştır. İkinci kademedeki öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkenine göre "moral, yakından kontrol, işe dönüklük ve anlayış gösterme"; kıdem değişkenine göre "moral, işe dönüklük ve anlayış gösterme"; yaş değişkenine göre "çözülme, moral, yalandan kontrol, işe dönüklük ve anlayış gösterme"; cinsiyet değişkenine göre ise "engellenme ve samimiyet" boyutlarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark saptanmıştır. Okul yöneticileri ile birinci kademedeki öğretmenlerin, "moral, samimiyet, yakından kontrol, işe dönüklük ve anlayış gösterme" boyutlarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Okul yöneticileri ile ikinci kademedeki öğretmenlerin ise "moral, samimiyet, yakından kontrol, işe dönüklük ve anlayış gösterme" boyutlarına ilişkin algılan arasında anlamlı bir fark gözlenmiştir. Okul yöneticilerin örgütsel iklim tiplerine ilişkin algılarına göre 65 okulun; % 13.84'ü açık ve % 6. 16'sı ise kapalı örgütsel iklim tipine, öğretmenlerin örgütsel iklim tiplerine ilişkin algılarına göre ise 65 okulun; % 13.84'ü açık ve % 10.76'sı ise kapalı örgütsel iklim tipine girdiği belirlenmiştir.

Aksu (1994) "Okul müdürlerinin etkililiği ve okul iklimi" başlıklı çalışmasında orta dereceli okullarda görevli öğretmenlerin okul müdürlerinin etkililiğine ve okul iklimine ilişkin algılarını belirlemeyi ve okul müdürlerinin etkililiği ile okul iklimi arasındaki ilişkileri incelenmeyi amaçlamıştır. Araştırmada WPEI (Washington Müdür Değerlendirme Envanteri) ve OCDQ (Örgütsel İklimi Betimleme Anketi) kullanılmıştır. Araştırmada 17 okuldan 338 öğretmene uygulama yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda okul müdürlerinin etkililiklerinin; genel kavram, insan ilişkileri ve teknik becerilerde anlamlı farklılık gösterdiği; öğretmenlerin okul müdürlerinin etkililiğini algılamalarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği; okul müdürlerinin etkililiğine ilişkin algıların mesleki kıdeme, görev yapılan okuldaki kıdeme, branş ve bitirilen okulun süresine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Okul ikliminde cinsiyete göre samimiyet boyutunda; mesleki kıdeme göre çözülme, moral, uzak durma, işe dönüklük ve anlayış gösterme boyutlarında; görev yapılan okuldaki kıdeme göre moral, samimiyet ve anlayış gösterme boyutlarında; bitirilen okulun süresi ile çözülme, moral, işe dönüklük ve anlayış gösterme boyutları arasında anlamlı farklılıklar bulunduğu ortaya konmuştur. Ayrıca okul müdürlerinin etkililik puanları ile örgüt ikliminin boyutları arasında anlamlı ilişkiler olduğu; orta dereceli okullarda açık, bağımsız, kontrollü, samimi ve kapalı olmak üzere 5 iklim tipi bulunduğu; okul müdürlerinin etkililik puanları ile okulların iklim tipi arasında anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır.

Sutherland (1994) araştırmasında öğretmenlerin olumlu bir okul ikliminin özelliklerine ilişkin algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Öğretmen Algı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma 4 ilkokul ve 1 ortaokuldaki toplam 150 öğretmene uygulanmıştır. Bunlardan 51 ölçek rastgele seçilmiş ve analiz edilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin çoğunluğu olumlu bir okul ikliminde saygı, güven, yüksek moral, akademik gelişim, bakım ve ilginin olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin % 82’si çalıştıkları okulu sevdiğini, % 66’sı çalıştıkları insanlara güvendiklerini, % 84’ü çalıştıkları okul hakkında çok şey bildiklerini, % 70’i çalıştıkları okulun bir parçası olarak hissettiklerini belirtmiştir. Öğretmenlerin ölçek maddelerine çoğunlukla katıldıkları görülmüştür. Sonuçlar cinsiyet ve mesleki kıdem değişkeni açısından da analiz edilmiştir. Cinsiyet değişkeni açısından erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Mesleki kıdem değişkeni açısından 0-5 yıl ile 5 ve üstü yıl mesleki kıdemdeki öğretmenler arasında 5 ve üstü yıl mesleki kıdemi olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık görüldüğünü belirlemiştir.

Dönmez (1992) “İnönü Üniversitesi’nin örgütsel iklimi” başlıklı çalışmasında İnönü Üniversitesi’nin öğretim elemanlarının algılarına göre nasıl bir örgütsel iklim sergilediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Ayrıca araştırmada öğretim elemanlarının İnönü Üniversitesi’nin örgütsel iklimine ilişkin algılarında çalışılan kurum, akademik kariyer düzeyi, yöneticilik görevi, daha önce başka bir üniversitede öğretim elemanı olarak çalışmış olma ve cinsiyet değişkenleri açısından anlamlı farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmanın evrenini İnönü Üniversitesi’nde çalışan öğretim elemanları, örneklemini ise Eğitim, Fen Edebiyat, İktisadi ve İdari Bilimler Fakülteleri ile Arapgir, Adıyaman ve Malatya Meslek Yüksekokullarında çalışan 188 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak 90 sorudan oluşan 14 boyutlu bir anket kullanılmış olup, bu araştırmada kullanılmak üzere araştırmacı tarafından özel olarak geliştirilmiştir. Verilerin analizinde frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, varyans analizi, F testi ve t testi kullanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda öğretim elemanlarının İnönü Üniversitesi’nin örgütsel iklimini “ılık iklim” olarak algıladıkları belirlenmiştir. Örgütsel iklime ilişkin algılarda fakülteler arasında ve meslek yüksekokulları arasında anlamlı farklılık olmadığı, fakültelerle meslek yüksek okulları arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. İklim boyutlarına göre farklılığın demokratiklik, özerlik ve yöneticilerin nitelikleri

boyutlarında olduğu belirlenmiştir. Akademik kariyer düzeyi açısından örgütsel iklim boyutlarında bazı farklılıkların bulunduğu, örgütsel iklimi en düşük algılayan grupların yardımcı doçentler ve araştırma görevlileri, en yüksek algılayanların ise öğretim görevlileri ve doçentler olduğu belirlenmiştir. Yöneticilik görevi değişkeni açısından örgütsel amaçlara ulaşma, demokratiklik, yöneticilerin nitelikleri ve fiziksel koşullarla ilgili boyutlarda anlamlı farklılıklar saptanmakla birlikte, yöneticilik görevi olan ve olmayan öğretim elemanlarının örgütsel iklime ilişkin genel algılarında anlamlı farklılık saptanmamıştır. Daha önce başka bir üniversitede öğretim elemanı olarak çalışan ve ilk defa bu üniversitede öğretim elemanı olarak çalışmaya başlayan öğretim elemanlarının örgütsel iklimin geneline ilişkin algılarında anlamlı farklılık olmadığı, örgütsel görüntü boyutu açısından anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Cinsiyet değişkeni açısından öğretim elemanlarının örgütsel iklimin geneline ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık olmadığı, insan ilişkileri boyutunda anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

Bailey (1988) çalışmasında Batı Virjinya'daki liselerde görev yapan öğretmenlerin okul iklimine ve okul müdürünün liderlik stillerine ilişkin algıları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Batı Virjinya'daki liselerden 384 öğretmen rastgele seçilmiş ve anketler posta yoluyla (bir kapak mektubu ve iki anket) gönderilmiştir. Ancak 248 anket dönmüş ve 235'i uygun olarak görülmüş ve değerlendirmeye alınmıştır. Araştırma sonucunda liderlik stilleri ile okul iklimi arasında ilişki olduğu belirlenmiştir. Düşük görev/düşük ilişki liderlik stilindeki okullarda olumsuz iklim, yüksek görev/yüksek ilişki, düşük görev/yüksek ilişki ve yüksek görev/düşük ilişki liderlerin olduğu okullarda olumlu iklim bulunmuştur. Okul büyüklüğü ile okul iklimi arasında ilişki bulunamamıştır.

2.2.2. Örgütsel Güven Araştırmaları

Kocabaş ve Kartal (2016) çalışmalarında genel liseler ile mesleki ve teknik liselerde görev yapan öğretmenlerin örgütsel güven konusunda görüşlerini belirlemeyi ve bu görüşleri çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamışlardır. Tarama modelindeki araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından oluşturulan "Örgütsel Güven" anketi ile toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu liselerde görev yapan 344 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın sonucunda liselerde görev yapan öğretmen örgütsel güven algılarının yöneticiye güven, meslektaşına güven ve paydaşlara güven şeklinde sıralandığı belirlenmiştir. Ayrıca cinsiyet değişkenine göre örgütsel güvenin alt

boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamasına rağmen yaş ve öğretmen sayısı değişkenlerinde anlamlı farklılık bulunmuştur.

Ayık, Şayir ve Yücel (2015) çalışmalarında ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin değerlere göre yönetim ile örgütsel güven algıları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemi 2013- 2014 eğitim öğretim yılında Erzurum il merkezi Yakutiye ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet ortaokullarında görev yapmakta olan 219 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Örgütsel Güven Ölçeği" ve "Değerlere Göre Yönetim Ölçeği" kullanılmıştır. Betimsel bir çalışma olan araştırmanın verilerinin çözümlenmesinde standart sapma, ortalama, Pearson Momentler Çarpım korelasyonu ve çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda ortaokul öğretmenlerinin, ortaokulların değerlere göre yönetilme durumuna ilişkin görüşünün "çok katılıyorum" düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Ortaokullarda değerlere göre yönetimin öğretmenlerin örgütsel güven algısı ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Örgütsel güvenin tüm boyutlarının (yöneticiye güven, meslektaşlara güven ve paydaşlara güven), değerlere göre yönetim değişkeni tarafından pozitif yönde anlamlı düzeyde yordandığı görülmüştür.

Cantaş ve Kavas (2015) çalışmalarında ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütlerine duydukları güven ve motivasyon düzeylerini, örgütsel güven düzeyinin motivasyon üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Tarama modeli kullanılan araştırmanın evrenini 2013-2014 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ortaokullarda görev yapan 1103 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada 270 anket dağıtılmış, 255 kullanılabilir anket elde edilmiştir. Araştırmada "Örgütsel Güven ve Motivasyon Ölçekleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin örgütsel güven ve motivasyonlarının yüksek düzeyde olduğu, örgütsel güven ve motivasyon düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerinin artmasının motivasyon düzeylerini artırdığı sonucuna varılmıştır.

Gökalp, Kaya, Angay ve Akgün (2015) çalışmalarında lise öğretmenlerinin okul müdürlerine güven düzeylerinin lise öğretmenlerinin iş tatminine etkisini araştırmayı ve bu etkide lider-üye etkileşiminin aracı rolünü analiz etmeyi amaçlamışlardır. Araştırma Mersin İlinde liselerde görev yapan öğretmenler üzerinde yapılmıştır. İlişkisel tarama modeli kullanılan araştırmanın örneklemi basit seçkisiz örnekleme yoluyla seçilen 291

öğretmenlerden oluşmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Yöneticiye Güven Ölçeği, Minnesota Tatmin Ölçeği ve Çok Boyutlu Lider-Üye Etkileşimi 12 Ölçeği” kullanılmıştır. Veriler hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin okul müdürlerine duydukları güven ve okul müdürü ile öğretmen arasındaki lider-üye etkileşiminin, öğretmenlerin iş tatminini anlamlı şekilde yordadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin müdürlere duydukları güvenin, öğretmenlerin iş tatmini yordamasında müdürler ile öğretmenler arasındaki lider-üye etkileşim düzeylerinin aracılık etkisiyle ilgili analizlerin sonuçlarında müdürler ile öğretmenler arasındaki lider-üye etkileşiminin kısmi ara yordayıcı olduğu tespit edilmiştir.

Uğurlu ve Arslan (2015) “Öğretmenlerin örgütsel kimlik ve okula güven düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi” başlıklı çalışmalarında okulun örgütsel kimliğini ve okula güveni öğretmen görüşlerine göre betimlemeyi ve örgütsel kimliğin okula güven algısı üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu Sivas ilinde 35 ilköğretim okulu oluşturmaktadır. Araştırma verileri, “Kişisel Bilgi Formu”, “Algılanan Örgüt Kimliği Ölçeği” ve “Okula Güven Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmada 296 ölçekten elde edilen verilerle istatistik işlemleri gerçekleştirilmiştir. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde, betimsel istatistik yöntemlerinden yararlanılmıştır. Ölçeklere ilişkin aritmetik ortalamalar, standart sapmalar, en yüksek ve en düşük puanlar hesaplanmıştır. Araştırma verilerinin analizinde; t testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve regresyon analizleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin örgütsel kimlik ve okula güven düzeylerinin ortalamasının üzerinde olduğu görülmüştür. Cinsiyet değişkeni açısından örgütsel kimlik ve okula güven algılarında anlamlı farklılık olmadığı, okulda çalışma süresi arttıkça okula güven algısının yükseldiği, okullardaki öğrenci sayısının artması ile okula olan güvenin arttığı belirlenmiştir. Algılanan örgüt kimliğine ilişkin bütün alt boyutlar birlikte ele alındığında yönetim ve öğretmen alt boyutlarının okula güven algısının anlamlı yordayıcısı olduğu, öğrenci ve çevre alt boyutunun ise okula güven algısının anlamlı bir yordayıcısı olmadığı tespit edilmiştir.

Arabikoğlu ve Demir (2014) çalışmalarında okulöncesi öğretmenlerinin çalıştıkları okula bağlılık ve örgütsel güven düzeylerinin, okul yöneticilerinin liderlik uygulamalarına ilişkin görüşlerine göre incelenmeyi amaçlamışlardır. İlişkisel tarama

modelinde olan araştırmanın çalışma grubu, Burdur'da il ve ilçe merkezlerinde resmi bağımsız anaokulları ve anasınıflarında görev yapmakta olan 158 okulöncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Örgütsel Güven Ölçeği”, “Liderlik Uygulama Envanteri” ve “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçme araçlarının uygulanmasıyla elde edilen veriler MANOVA tekniğiyle analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda okulöncesi öğretmenlerinin örgütsel güvenlerinin ve örgüte bağlılıklarının birlikte okul yöneticilerinin liderlik uygulamalarına ilişkin öğretmen değerlendirmelerine göre anlamlı farklılık olduğu belirlenmiş, okul yöneticisinin liderlik uygulamalarının örgütsel güven ve örgüte bağlılık üzerindeki etki düzeyinin yüksek olduğu görülmüştür. Okul yöneticisinin liderlik uygulamalarını sıklıkla sergilediğini belirten okulöncesi öğretmenlerin örgüte güvenlerinin, orta ve düşük düzeyde sergilediğini belirten öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca okul yöneticisinin liderlik uygulamalarını sıklıkla sergilediğini belirten okulöncesi öğretmenlerin öğretmenlerinin örgüte bağlılık düzeyleri, orta ve düşük düzeyde sergilediğini belirten öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Güneş (2014) yaptığı çalışmada ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel güven ve kolektif yeterlik algıları ile örgütsel farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkileri belirlemeyi amaçlamıştır. Örgütsel güven ile kolektif yeterlik değişkenlerine ilişkin öğretmen algılarının; cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, kıdem, bu kurumda çalışma süresi, branş ve yönetim/egitim bilimleri alanında yüksek lisans yapma değişkenlerine göre değişip değişmediği saptanmıştır. Araştırmanın evrenini, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında İstanbul İli Avrupa yakasındaki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise tabakalı örnekleme yolu ile belirlenen 101 okul ve bu okullarda görev yapan 1760 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu", "Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği", "Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği" ve "Okullarda Örgütsel Farkındalık Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven algıları, kolektif yeterlik algıları ve okullarda örgütsel farkındalık düzeylerinin belirlenmesinde her üç ölçeğin alt boyutlarından alınan puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiştir. Demografik değişkenlerle örgütsel güven ve kolektif yeterlik arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı belirlenirken ilişkisiz örneklem t-testi ve tek

yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Örgütsel güven, kolektif yeterlik ve örgütsel farkındalık arasındaki ilişkiler belirlenirken ise Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı ve regresyon analizleri kullanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin algılarının örgütsel güven ve tüm alt boyutlarında, kolektif yeterlik algıları ile okullarda örgütsel farkındalık ve alt boyutlarında “Oldukça katılıyorum” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güvene ilişkin algıları yeniliğe açıklık ve iletişim ortamı boyutlarında; yaş ve kıdem değişkenlerine göre öğretmenlerin örgütsel güvene ilişkin algılarında yöneticiye güven boyutunda anlamlı fark olduğu saptanmıştır. İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güvene ilişkin algılarının öğrenim durumu, kurumdaki çalışma süresi ve kurumdaki yönetici ile çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Branş değişkenine göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güvene ilişkin algılarında çalışanlara duyarlık ve iletişim ortamı boyutlarında yönetim/egitim bilimleri alanında lisansüstü eğitim yapma değişkenine göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin algılarında örgütsel güvenin tüm alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. İlköğretim okulu öğretmenlerinin kolektif yeterlik algıları cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, kıdem, kurumdaki çalışma süresi, branş ve yönetim/egitim bilimleri alanında lisansüstü eğitim yapma değişkenlerine göre anlamlı farklılık olduğu; kurumdaki yönetici ile çalışma süresi değişkenine göre öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarında anlamlı farklılık olmadığı belirtilmiştir. Öğretmen farkındalığı, yönetici farkındalığı ve okullarda örgütsel farkındalık ile kolektif yeterlik algıları ve örgütsel güven algıları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunduğu; yöneticiye güven ve yeniliğe açıklık boyutlarının öğretmen farkındalığını anlamlı düzeyde yordadığı ve yeniliğe açıklık boyutunun okullarda örgütsel farkındalığı anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kahveci ve Demirtaş (2014) “Örgüt kültürünün örgütsel yabancılaşmaya etkisi: Örgütsel güvenin aracılık rolü” başlıklı çalışmada öğretmenlerin örgüt kültürü, örgütsel güven ve örgütsel yabancılaşma değişkenlerine ilişkin algıları arasındaki etki düzeyleri ve bu değişkenlerin birbirini nasıl yordadıkları ve açıklama oranlarının ne düzeyde olduğunu belirlemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama modelinde olan araştırmanın örneklemini 2013-2014 eğitim öğretim yılında Rize ili merkez ve tüm

ilçelerinde bulunan ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan 2219 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Örgüt Kültürü, Örgütsel Güven ve Örgütsel Yabancılaşma Ölçekleri” kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri hesaplanmış, araştırmanın değişkenleri olan örgüt kültürü, örgütsel güven ve örgütsel yabancılaşma arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapısal eşitlik modellemesi yapılmıştır. Araştırma sonucunda, örgüt kültürünün örgütsel yabancılaşmayı olumsuz; örgütsel güveni olumlu yönde anlamlı şekilde yordadığı görülmüştür. Bunun yanında örgütsel güvenin örgütsel yabancılaşmayı olumsuz yönde anlamlı şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca örgüt kültürü ile örgütsel yabancılaşma arasında örgütsel güvenin kısmi aracılık etkisinin olduğu belirlenmiştir.

Yılmaz (2014) yaptığı çalışmada liselerde görev yapan öğretmenlerin dağıtılmış liderlik, örgütsel güven, örgütsel destek algıları ve görev yaptıkları okulların okul başarısı arasındaki yapısal ilişkileri açıklayan teorik modelleri test etmeyi amaçlamıştır. Bu amaçla dağıtılmış liderlik, örgütsel güven, algılanan örgütsel destek ve okul başarısı ile ilgili literatürden yararlanılarak ortaya konulan iki model sınanmıştır. Araştırma dört temel değişken arasında bir neden-sonuç ilişkisi bulunduğu düşüncesinden hareketle ilişkiyel bir desende tasarlanmıştır. Test edilecek modellerde değişkenler arasında neden-sonuç ilişkilerini ortaya koyacak her bir modelin bağımlı, bağımsız ve ara değişkenleri tespit edilmiştir. Araştırmanın evrenini, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Eskişehir büyükşehir sınırları içerisinde bulunan kamuya ait liselerde görev yapan 2696 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme tabakalı örnekleme yöntemiyle seçilen 22 farklı lisede görev yapan 352 lise öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma verileri “Dağıtılmış Liderlik Ölçeği, Örgütsel Güven Envanteri ve Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği” ile toplanmış olup örneklem grubunda yer alan liselerin 2012 yılı Yükseköğretime Geçiş Sınavı puanları ortalamaları okul başarısı değişkeninin belirlenmesinde kullanılmıştır. Verilerin analizinde korelasyon, ölçeklerin yapı geçerliliklerinin sağlanmasında doğrulayıcı ve açıklayıcı faktör analizi ve yapısal eşitlik modelinin test edilmesinde Path analizinden yararlanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin örgütsel destek ve örgütsel güven algılarının dağıtılmış liderlik algılarını doğrudan etkilediği; dağıtılmış liderliğin de okul başarısını etkilediği varsayılarak oluşturulan Model 1'in uyum iyiliği değerleri ölçme

modelinin kabul edilebilir bir model olduğunu gösterse de modeldeki ilişkilerin anlamlı olmaması sebebiyle Model 1'de oluşturulan yapıdan vazgeçilmiştir. Öğretmenlerin örgütsel güven algılarının doğrudan dağıtılmış liderlik algılarını, dağıtılmış liderlik algılarının doğrudan örgütsel destek algılarını ve örgütsel destek algılarının da okul başarısını etkilediği varsayımına dayanan Model 2'nin doğrulanması neticesinde öğretmenlerin örgütsel güven algılarının dağıtılmış liderliği, dağıtılmış liderliğin örgütsel destek algılarını ve örgütsel destek algılarının da okul başarısını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin örgütsel güven algılarının dağıtılmış liderlik algıları üzerinden örgütsel destek algılarını dolaylı olarak olumlu yönde etkilediği; örgütsel güven algılarının dağıtılmış liderlik algıları ve örgütsel destek algıları üzerinden okul başarısını dolaylı olarak olumlu yönde etkilediği bulunmuştur. Bununla birlikte öğretmenlerin dağıtılmış liderlik algılarının da örgütsel destek üzerinden okul başarısı üzerinde dolaylı olumlu yönde etkisi saptanmıştır.

Eğriboyun (2013) yaptığı çalışmada ortaöğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel güven, örgütsel destek ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi, yönetici ve öğretmenlerin demografik özelliklerine göre örgütsel güven, örgütsel destek ve örgütsel bağlılıkları arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığını saptamayı amaçlamıştır. İlişkisel tarama olan bu araştırmanın evrenini 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Bolu il merkezinde bulunan ortaöğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem alma yoluna gidilmemiş, evrenin tamamı üzerinde çalışılmıştır. Araştırma grubu 72 yönetici ve 529 öğretmen olmak üzere toplam 601 eğitimciden oluşmaktadır. Araştırmada veriler, yönetici ve öğretmenlerden ölçek aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada dört ölçme aracı kullanılmıştır. Bunlar; ölçme araçları hakkında açıklayıcı kısa bilgi ile araştırmaya katılanlar hakkında bilgi toplamak amacıyla oluşturulan “Kişisel Bilgi Formu”, yönetici ve öğretmenlerin örgütsel güven algılarını belirlemek amacıyla kullanılan “Örgütsel Güven Ölçeği”, yönetici ve öğretmenlerin algıladıkları örgütsel destek algılarını belirlemek amacıyla kullanılan “Örgütsel Destek Ölçeği” ve yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarını belirlemek amacıyla kullanılan “Örgütsel Bağlılık Ölçeği”dir. Araştırmada ilişkisel çözümleme korelasyon türü ilişki ile yapılmıştır. Örgütsel güven-örgütsel destek, örgütsel güven-örgütsel bağlılık ve örgütsel destek-örgütsel bağlılık değişkenleri arasındaki ilişkinin düzeyini ve yönünü belirlemek amacıyla parametrik test koşullarının sağlanması durumunda Pearson momentler çarpımı korelasyon

katsayısı, sağlanamaması durumunda ise Spearman testi kullanılmıştır. Örgütsel güven, örgütsel destek ve örgütsel bağlılığa ilişkin algılar arasındaki ilişkinin matematiksel bir model ile açıklanması ise çoklu doğrusal regresyon analizi ile yapılmış, araştırılan ilişkinin anlamlı olup olmadığını test etmek için de varyans analizi kullanılmıştır. Ayrıca araştırılan algılar arasındaki ilişki, LISREL programı ile standardize edilmiş katsayılara ait path diyagramı ve T değerlerine ait path diyagramı ile de doğrulanmıştır. Araştırmanın sonucunda yönetici ve öğretmenlerin örgütsel güven ve örgütsel destek algıları ile örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Koşar ve Yalçınkaya (2013) çalışmalarında ortaöğretim kurumu öğretmenlerinin örgütsel güven düzeyleri ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkide örgüt kültürü algılarının kısmi aracılık etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. İlişkisel tarama modeli kullanılan bu çalışmada öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerinin örgütsel vatandaşlık davranışlarını etkileyeceği ve örgüt kültürü algılarının bu ilişkide kısmi aracı bir etkiye sahip olduğu ileri sürülmüştür. Çalışmada söz konusu değişkenler arasındaki ilişkileri gösteren bir model kurulmuş ve bu model yapısal model kullanılarak test edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Okul Kültürü Envanteri, Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği, Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Ölçeği” kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme yöntemi kullanılan bu çalışmada İzmir ili merkez ilçelerde yer alan resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan 871 öğretmenin örgütsel güven düzeyleri, örgüt kültürü algıları ve örgütsel vatandaşlık davranışları hakkında bilgi edinebilmek amacıyla çalışma grubuna üç farklı ölçme aracı uygulanmıştır. Yapısal modelin sonuçları, çalışmada önerilen modeli desteklemiştir. Öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerinin örgütsel vatandaşlık davranışlarını etkilediği modelde örgüt kültürü değişkeninin kısmi aracı değişken niteliğinde olduğu, dolaylı etkilerin önemine ilişkin yapılan bootstrapping analizlerinde ise bütün dolaylı etkilerin istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Özer (2013) çalışmasında ilköğretim müdürlerinin öğrencilere ve velilere güven düzeyini belirlemeyi ve müdürlerin mesleki tükenmişlik düzeyi ile öğrencilere ve velilere güveni arasındaki ilişkileri açıklamayı amaçlamıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Müdür Güven Ölçeği ve Friedman Müdür Tükenmişlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın örnekleme Malatya’da görev yapan 119 ilköğretim

müdüründen oluşmuştur. Araştırmanın sonucunda müdürlerin öğrencilere güvenin okul büyüklüğü açısından anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Küçük okullardaki müdürlerin büyük okullardaki müdürlere oranla öğrencilerine daha fazla güvendikleri belirlenmiştir. Küçük okullardaki müdürlerin büyük okullardaki müdürlere oranla daha az mesleki tükenmişliğe sahip oldukları saptanmıştır. Müdürün velilere ve öğrencilere güveni birlikte tükenmişlik ölçeğinin tükenme boyutunun varyansının %21'ini, duyarsızlaşma boyutunun %22'sini, mesleki başarı boyutunun %6'sını açıkladığı belirlenmiştir.

Teyfur, Beytekin ve Yalçinkaya (2013) “İlköğretim okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ile okullardaki örgütsel güven düzeyinin incelenmesi (İzmir il Örneği)” başlıklı çalışmalarında İzmir ilindeki ilköğretim okullarında bulunan yöneticilerin etik liderlik düzeylerinin okullardaki örgütsel güven düzeyine etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Ayrıca bazı değişkenlere göre okullardaki örgütsel güven düzeyinin farklılaşma düzeyi de test edilmiştir. Araştırmanın evrenini 2011-2012 eğitim-öğretim yılında İzmir il sınırları içinde yer alan, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim okullarında görev yapan 18789 öğretmen oluşturmaktadır. Bu öğretmenlerin 5605'i erkek 13184'ü ise bayan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlere 1042 anket gönderilmiş ve gelen anketlerden kadın-erkek dengesi dikkate alınarak 716'sı değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Etik Liderlik Ölçeği” ve “Okulda Örgütsel Güven Ölçeği” kullanılmıştır. Etik liderliğin alt boyutları iletişimsel etik, iklimsel etik, karar vermede etik, davranışsal etikdir. Örgütsel güvenin alt boyutları ise çalışanlara duyarlılık, yöneticiye güven, iletişim ortamı ve yeniliğe açıklıktır. Araştırmanın sonucunda; okul yöneticilerinin etik liderlik becerilerinin örgütsel güven düzeyini anlamlı bir şekilde etkilediği belirlenmiştir. İzmir'deki ilköğretim öğretmenlerin eğitim düzeyi arttıkça okullarındaki örgütsel güven düzeyini yetersiz buldukları görülmüştür. Ayrıca, İzmir'de ilköğretim öğretmenlerinin bir sendikaya üye olma durumları ile örgütsel güvenin alt boyutları olan yöneticiye güven, iletişim ortamı ve yeniliğe açıklık arasında anlamlı bir ilişki elde edilmemiştir.

Yıldız (2013) “Öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel güven algıları” başlıklı çalışmasında ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu,

2012-2013 öğretim yılında Bolu ili merkez ilçe sınırlarında yer alan ilkokullarda görev yapan 171 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma verileri, “Örgütsel Adalet Ölçeği”, “Okullarda Meslektaşlara Güven Ölçeği” ve “Örgütsel Güven Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmada veriler; frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma ve korelasyon gibi betimsel istatistiksel işlemlerle analiz edilmiştir.

Araştırma sonucunda ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin genel olarak okullarına ilişkin adalet algılarının, “Örgütsel Adalet Ölçeği”nin alt boyutlarından “Dağıtımsal Adalet”, “İşlemsel Adalet” ve “Etkileşimsel Adalet” algılarının da “Orta” düzeyde olduğu belirlenmiştir. Genel olarak öğretmenlerin okullarına ilişkin güven algılarının, “Örgütsel Güven Ölçeği”nin alt boyutlarından “Yöneticiye Güven” ve “Okula Güven” algılarının da “Orta” düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin örgütsel adalet ile örgütsel güven algıları arasında pozitif yönde yüksek bir ilişki olduğu belirlenmiştir. “Örgütsel Adalet Ölçeği”nin alt boyutlarından “Dağıtımsal Adalet” ile “İşlemsel Adalet” arasında yüksek bir ilişki, “Etkileşimsel Adalet” boyutu ile orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. “Dağıtımsal Adalet” boyutunun, “Örgütsel Güven Ölçeği”nin alt boyutlarından “Yöneticiye Güven” ve “Okula Güven” boyutları arasında yüksek düzeyde bir ilişki bulunmuştur. “Örgütsel Adalet Ölçeği”nin alt boyutlarından “İşlemsel Adalet” boyutunun “Dağıtımsal Adalet” ve “Etkileşimsel Adalet boyutları” ile arasında yüksek düzeyde bir ilişki bulunmuştur. “İşlemsel Adalet” in “Örgütsel Güven Ölçeği”nin alt boyutlarından “Yöneticiye Güven” ve “Okula Güven” boyutları arasında yüksek düzeyde bir ilişki bulunmuştur. “Örgütsel Adalet Ölçeği”nin alt boyutlarından “Etkileşimsel Adalet” boyutunun, “Örgütsel Güven Ölçeği”nin alt boyutlarından “Yöneticiye Güven” ve “Okula Güven” boyutları arasında yüksek düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Başaran ve Akbaş (2012) çalışmalarında genel lise müdürlerinin örgütsel güvensizlik algılarına etki eden faktörleri belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Kırıkkale il merkezinde bulunan üç genel lisenin müdürleriyle görüşme yapılmıştır. Yapılan içerik analizine göre; genel lise müdürlerinde örgütsel güvensizlik oluşturan nedenler dört kategoride toplanmıştır. Bu kategoriler; çalışanların müdürlerde güvensizlik oluşturan davranışları, Milli Eğitim Bakanlığı’nın mevzuatı ve uygulamaları, okulun imkanı-özellikleri ve üst yöneticilerin okul müdürlerinde örgütsel güvensizlik oluşturan

davranışları şeklindedir. Araştırmada 657 sayılı kanunun çalışanlara verdiği sağlık raporu alma hakkının kötüye kullanılması, çalışanlar tarafından yöneticilere yapılan siyasi ve diğer baskılar, genel liselere ödeneğin az gönderilmesi, bakanlığın kamuoyuna yönelik popülist açıklamaları, müdür yardımcılarının müdürler tarafından seçilememesi, mevzuatın yerel yöneticilere yetki vermemesi ve siyasilerin okul müdürlerine etkisinin müdürlerde güvensizlik yarattığı belirlenmiştir. Okul müdürlerinin belirttiği güvensizlik nedenlerinin daha çok kamu kurumlarının yapısından ve kültürel yapıdan kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bilgiç ve Gümüşeli (2012) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin meslektaşlarına, öğrencilerine ve velilere olan güven düzeylerini belirlemeyi ve bazı değişkenler açısından bu güven düzeylerini incelemeyi amaçlamışlardır. Genel tarama modelinde olan bu araştırmanın evrenini İstanbul-Küçükçekmece'de 57 resmi ilköğretim okulunda 2010-2011 eğitim-öğretim yılında görev yapan 2857 öğretmen; örneklemini 24 resmi ilkokulda görev yapan 798 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri "Örgütsel Güven Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda; öğretmenlerin çoğunlukla meslektaşlarına güvendikleri, bazen öğrencilerine ve velilere güvendikleri belirlenmiştir. Ayrıca mesleki kıdem değişkeni açısından meslektaşlara, öğrencilere ve velilere güven boyutunda anlamlı farklılık görüldüğü, okuldaki öğretmen sayısı açısından ise öğrencilere ve velilere güven boyutunda anlamlı farklılık olduğu, meslektaşlara güven boyutunda anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Celep ve Yılmaztürk (2012) çalışmalarında ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel güven, örgütsel destek ve örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini Koceli ili Gölcük ilçesinde 18 resmi ilköğretim okullarında görev yapan 315 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Örgütsel Destek Ölçeği, Çokboyutlu Örgütsel Bağlılık Ölçeği ve Örgütsel Güven Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın verilerinin analizinde önce faktör analizi, daha sonra Anova testi ve regresyon analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda değişkenler arasında anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Örgütsel destek ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönlü ilişki bulunmuştur. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla okula daha fazla bağlı oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin örgütsel destek ve örgütsel bağlılık düzeylerinin yüksek olduğu

belirlenmiştir. Kadınların örgütsel destek ve örgütsel bağlılık düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Diğer değişkenler açısından anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Cemaloğlu ve Kılınç (2012a) “İlköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin algıladıkları örgütsel güven ve yıldırma arasındaki ilişki” başlıklı çalışmalarında ilköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin algıladıkları örgütsel güven ve yıldırma arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma ilişkisel tarama modelinde olup araştırmanın evrenini, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Kastamonu ili sınırları içinde yer alan, Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı ilköğretim okullarında görev yapan 2131 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın yapıldığı Kastamonu İli’nde merkez ilçe de dâhil olmak üzere toplam 20 ilçe bulunmaktadır. Bu 20 ilçenin %40’ı random tekniği kullanılarak seçilmiştir. Bu ilçelerden 7 tanesi (Merkez, Daday, Taşköprü, Tosya, Devrekâni, Pınarbaşı ve İnebolu) örnekleme alınmıştır. Örneklem büyüklüğü, bu 7 ilçedeki ilköğretim okullarında bulunan 1549 öğretmen üzerinde oransız eleman örnekleme yöntemi kullanılarak saptanmış olup 775 kişilik bir örneklem grubuna ulaşılmıştır. Araştırmanın verileri “Etik Liderlik Ölçeği”, “Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği” ve “Olumsuz Davranış Ölçeği” (ODÖ) kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarına ilişkin algılarının orta düzeyde olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin örgütsel güvenin çalışanlara duyarlılık ve yeniliğe açıklık boyutlarına ilişkin algıları orta düzeyde, yöneticiye güven ve iletişim ortamı boyutlarına ilişkin algıları ise iyi düzeyde olarak bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin yıldırmanın görev ve sosyal ilişkiler boyutları kapsamına giren olumsuz davranışlara kısmen maruz kaldıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte, etik liderliğin örgütsel güven üzerindeki etkisinin pozitif ve anlamlı, yıldırma üzerindeki etkisinin ise negatif ve anlamlı olduğu bulunmuştur.

Cemaloğlu ve Kılınç (2012b) “Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki” başlıklı çalışmalarında okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişkiyi saptamayı amaçlamışlardır. İlişkisel tarama modelinde olan bu araştırmaya Sivas il merkezindeki ilköğretim okullarında çalışan 244 öğretmen katılmıştır. Araştırmada "Çoklu Faktör Liderlik Anketi-Değerlendirme Formu" ve "Okulda

Örgütsel Güven Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ve Çoklu Regresyon Analizi tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını işlemci liderlik davranışlarına göre daha fazla gösterdikleri, öğretmenlerin okulda algıladıkları güven düzeyinin düşük olduğu ve güvenin, liderliğin laissez-faire ve istisnalarla yönetim (pasif) alt boyutlarıyla negatif ve anlamlı bir ilişki içinde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca örgütsel güvenin çalışanlara duyarlılık alt boyutunun en güçlü yordayıcısının istisnalarla yönetim (pasif), yöneticiye güven alt boyutunun istisnalarla yönetim, yeniliğe açıklık alt boyutunun idealleştirilmiş etki (atfedilen) ve iletişim ortamı alt boyutunun ise idealleştirilmiş etki (davranış) olduğu ortaya konmuştur.

Öztürk ve Aydın (2012) çalışmalarında ortaöğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven algılarını saptamayı amaçlamışlardır. Araştırmanın evrenini, 2008–2009 eğitim öğretim yılında Bolu il merkezindeki ortaöğretim okullarında görev yapan 662 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada evrenin tamamına ölçekler dağıtıldığı için örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada dağıtılan ölçeklerin 390 tanesi geri dönmüş, geri dönen ölçeklerin 86 tanesinin geçersiz olduğu görülmüş ve 304 geçerli ölçekten elde edilen veriler analiz edilmiştir. Verilerin analizinde yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi; tek yönlü varyans analizi Tukey-b testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; ortaöğretim okulu öğretmenlerinin kurumlarına üst düzeyde güven duydukları, çalışanlara duyarlılık alt boyutuna ilişkin algıların örgütsel güvenin diğer boyutlara göre düşük olduğu, iletişim alt boyutunda ise güvenin en üst seviyede olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre örgütsel güven düzeyinin daha yüksek olduğu ve çalışanlara duyarlılık boyutunda bu farkın daha belirginleştiği görülmüştür. Branş değişkenine göre öğretmenlerin çalışanlara duyarlılık boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark bulunamazken, yöneticiye güven boyutunda sözel branş öğretmenleri ile meslek dersi öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. İletişim ortamı ve yeniliğe açıklık boyutlarına ise meslek dersi öğretmenlerinin görüşleri ile sayısal ve sözel branş öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Yılmaz ve Altinkurt (2012) çalışmalarında okul yöneticilerinin liderlik davranışları, öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel güven algıları arasındaki ilişkiyi

incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini Kütahya ilinde çalışan 271lise öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri “Örgütsel Güven Ölçeği, Örgütsel Adalet Ölçeği ve Liderlik Davranışı Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin örgütsel güvene, örgütsel adalete ve okul yöneticilerinin liderlik davranışlarında ilişkin olumlu algılara sahip oldukları belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin destekleyici liderlik davranışlarıyla öğretmenlerin örgütsel adalete ve yöneticilere güven boyutuna ilişkin algıları arasında yüksek düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Destekleyici liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel adalete, meslektaşlara ve paydaşlara güvenine ilişkin algıları arasında orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Destekleyici liderlik ve örgütsel adalet algılarının öğretmenlerin örgütsel güvene ilişkin algılarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. Destekleyici liderliğin ve örgütsel adaletin yöneticiye güvenin yaklaşık üçte ikisini, meslektaşlara güvenin üçte birini ve paydaşlara güvenin beşte birini açıkladığı belirlenmiştir.

Arlı (2011) “Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının örgüt kültürü algıları ve örgütsel güven düzeyleri açısından incelenmesi” başlıklı çalışmada ortaöğretim kurumu öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme eğilimlerinin örgüt kültürü öğeleri ile açıklanıp açıklanmayacağını, örgüte olan güvenin örgütsel vatandaşlık davranışını nasıl etkilediğini, örgüt kültürünün örgütsel güven ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkideki etkilerini ortaya çıkarmayı; örgüt kültürü, örgütsel güven ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkilerin bütünleşik yeni bir modelinin test edilmesini amaçlamıştır. Araştırmanın verileri “Okul Kültürü Envanteri, Örgütsel Güven Ölçeği, Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmanın örneklemini tabakalı örnekleme yöntemi ile belirlenen İzmir ilinin merkez ilçeleri olan Bornova, Buca, Karşıyaka ve Konak ilçeleri resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan 871 öğretmen oluşturmuştur. Verilerin analizi yapısal eşitlik modeli kullanılarak yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri ile örgüt kültürü algıları ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasında doğrudan, örgüt kültürü algıları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında doğrudan ilişkili olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkide örgüt kültürünün kısmi aracı değişken olduğu ve dolaylı etkilerin önemine ilişkin yapılan bootstrapping analizleri bütün dolaylı etkilerin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermiştir.

Baş ve Şentürk (2011) “İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel vatandaşlık ve örgütsel güven algıları” başlıklı çalışmada ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel vatandaşlık ve örgütsel güven düzeylerini cinsiyet, mesleki kıdem ve eğitim durumu değişkenlerine göre karşılaştırmayı amaçlamışlardır. Genel tarama modeli kullanılan araştırmaya 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Niğde il merkezinde bulunan toplam 13 ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerden random olarak seçilen, toplam 401 ilköğretim öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın verilerinin analizinde yüzde, standart sapma, t testi, varyans (ANOVA) analizi ve Tukey-HSD gibi istatistik test teknikleri kullanılmıştır. Araştırmada veri toplamak için “Örgütsel Adalet Ölçeği”, “Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Ölçeği” ve “Örgütsel Güven Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda ilköğretim öğretmenlerinin okullarında örgütsel adalet, örgütsel vatandaşlığa ve örgütsel güvene ilişkin olarak olumlu algılara sahip oldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının cinsiyete ve mesleki kıdeme göre farklılaşmadığı, ancak eğitim durumuna göre farklılaştığı saptanmıştır. Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık algılarının cinsiyete ve eğitim durumuna göre farklılaşmadığı, ancak mesleki kıdeme göre farklılaştığı bulunmuştur. Örgütsel güvene ilişkin olarak ise, öğretmenlerin örgütsel güven algılarının cinsiyete ve eğitim durumuna göre farklılaşmadığı, ama mesleki kıdeme göre farklılaştığı görülmüştür.

Byard (2011) “Öğretmenlerin güveni, akademik yeterliliği ve okul akademik performansı ilişkilerinin nicel analizi” başlıklı çalışmada Orta batıdaki 8 resmi okulda 2009-2010 eğitim-öğretim yılındaki Ohio Başarı değerlendirme sonuçlarına dayanarak belirlenen okul akademik performansının öğretmenlerin güvenine ve özyeterliliğine ilişkin algıları ile ilişkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Ayrıca öğretmen güveni ve özyeterliliği ilişkisi belirlenmiştir. Çoklu regresyon analizi sonucunda öğretmen güveninin ve özyeterliliğinin okul akademik performansı ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca güven alt boyutları olan meslektaşlara güven ve müşteriye güvenin özyeterlilik alt boyutları olan öğretimsel stratejiler ve sınıf yönetiminin okul akademik performansı ile anlamlı ilişkileri olduğu belirlenmiştir. Korelasyon analizi sonucunda güven ve özyeterlilik arasında anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Alt boyutlar arasındaki ilişkileri belirlemek için regresyon analizi yapılmış ve özyeterliliğin alt boyutu olan öğrenci ilgililiğinin müdüre ve meslektaşlara güven ile ilişkili olduğu

belirlenmiştir. Özyeterliliğin alt boyutlarından öğretim stratejilerinin müşteriye (öğrenci ve veli) güven ile ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Çağlar (2011) “Okullardaki örgütsel güven düzeyi ile öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyinin bazı değişkenler açısından incelenmesi” başlıklı çalışmada ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algıladıkları örgütsel güven düzeyi ile yaşadıkları tükenmişlik düzeyinin birbirleriyle ve diğer değişkenlerle olan ilişkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın evrenini 2009-2010 yılında Adıyaman il merkezinde görev yapan ilköğretim okulu öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise tabakalı örnekleme yöntemiyle belirlen 13 ilköğretim okulundaki 325 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri “Kişisel Bilgi Formu”, “Çok Amaçlı T Ölçeği” ile “Maslach Tükenmişlik Ölçeği” ile toplanmıştır Verilerin analizinde Mann Whitney U, Kruskal Wallis H testleri ile Spearman’s korelasyon analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; ilköğretim okulu öğretmenlerinin algıladıkları örgütsel güven düzeyinin ve yaşadıkları tükenmişlik duygusu düzeyinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Yaş, branş ve öğretmen sayısı değişkenlerine göre güven boyutunda, medeni durum değişkenine göre tükenmişlik boyutunda, cinsiyet ve kıdem değişkenlerinde ise güven ve tükenmişlik boyutlarının her ikisinde gruplar arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Ayrıca örgütsel güven düzeyi ile tükenmişlik düzeyi arasında düşük düzeyde olumsuz bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Kılıçlar (2011) çalışmada öğretmenlerin yöneticilerine duydukları güven ile örgütsel adalet algıları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın evrenini Eskişehir ilinde görev yapan 7309 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen 600 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Yöneticiye Duyulan Güven Ölçeği ve Örgüt Adalet Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen bulguların analizinde korelasyon, t ve Anova testleri kullanılmıştır. Analiz sonucunda öğretmenlerin yöneticilerine duydukları güven ile örgütsel adalet algıları arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğu tespit edilmiştir. Ayrıca demografik değişkenler (yaş, cinsiyet, branş ve yöneticilik yapıyor olma) açısından bir farklılaşmanın olup olmadığı incelenmiş ve yalnızca örgütsel adalet algısının branş değişkeni açısından anlamlı farklılaştığı, diğer değişkenler açısından ise anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı tespit edilmiştir.

Makiewicz (2011) “Öğretmenlerin okul müdürüne güveninin incelenmesi” başlıklı çalışmada öğretmenlerin okul müdürüne güveni açısından güven kavramının anlamını, geçmişini ve sonuçlarını anlamayı amaçlamıştır. Araştırmanın verileri ölçek aracılığıyla toplanmıştır. Öğretmenlerin okul müdürüne güven ilişkisini inceleyen bir yapısal eşitlik modeli oluşturmak için dört bölümlük ve okul müdürünün güvenilirliği, öğretmenin güvenme eğilimi, okul müdürü-öğretmen etkileşim modelleri, okul müdürü-öğretmen arasındaki benzer geçmiş deneyimler, öğrenci demografisi ve okulun genel başarısı bilgilerini içeren bir ölçek kullanılmıştır. Güney Kaliforniya’daki bir okul bölgesindeki 377 öğretmen ve 13 ilkokuldan veriler toplanmıştır. Araştırmada kullanılan modelin birinci derecede faktörler olan yeterliliğin, yardımseverliğin ve dürüstlüğün ikinci derece okul müdürü güvenilirliği faktörünün varlığını onayladığı görülmüştür. İkinci derecede faktör olan okul müdürü güvenilirliğinin öğretmenlerin okul müdürüne güveninin güçlü bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Araştırmada okul müdürünün güvenilirliğinin yeterlilik, yardımseverlik ve dürüstlük faktörlerinden oluştuğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin diğer yetişkinlere güvenme eğiliminin müdüre olan güven düzeyi üzerinde en güçlü etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Güvenme eğiliminin müdürü güvenilir bulmada etkili olduğu belirlenmiştir. Güvenme eğiliminin müdürün güvenilirliğinin yardımseverlik boyutuyla negatif ilişkili olduğu saptanmıştır. Etkileşim faktörünün öğretmenlerin müdürlerine olan mevcut güveni üzerinde etkisinin olmadığı ve müdürün güvenilirliğinin müdür-öğretmen etkileşimi ile güçlü ilişkili olduğu saptanmıştır. Müdür-öğretmen arasındaki benzer geçmiş deneyimler ile müdüre güven arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu, öğrenci demografisi ve okulun genel başarısının müdüre güven ile ilişkili olmadığı belirlenmiştir.

Özgan (2011) “ Örgütsel davranış bağlamında öğretmenlerin örgütsel adalet, güven, bağlılık, yönetici değerlendirme ve çatışma yönetimi stratejileri algıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi” başlıklı çalışmada öğretmenlerin örgütsel davranışı üzerinde etkili olan yönetici değerlendirme, örgütsel bağlılık, örgütsel adalet, örgütsel güven ve çatışma yönetimi stratejilerine ilişkin algıları ortaya koymayı amaçlamıştır. Betimsel tarama modelinde olan bu araştırmanın çalışma grubu 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ilindeki 52 liseden tesadüfi yolla seçilmiş 8 lisede görev yapan 307 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada çalışma grubunun tamamına ulaşılmıştır. Eksik ve hatalı doldurulan 95 anket değerlendirmeye alınmamış ve istatistiksel analizler 212 öğretmenden toplanan veriler üzerinden yürütülmüştür.

Araştırmanın verileri “Çatışma Yönetimi Stratejileri, Örgütsel Adalet, Örgütsel Bağlılık, Okullarda Örgütsel Güven ve Yönetici Değerlendirme Ölçekleri” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın verileri korelasyon ve çoklu doğrusal regresyon yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda; öğretmenlerin örgütsel adalet, örgütsel güven, örgütsel bağlılık, yönetici değerlendirme ve çatışma yönetimi stratejileri algıları arasında orta ve yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Kişisel ve mesleki değişkenlerin örgütsel davranış üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Scarr (2011) yaptığı çalışmada öğretmenlerin müdürlerine ilişkin güven algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın üç odağı bulunmaktadır. Birincisi öğretmenlerin kendileri ve müdürleri arasındaki güven konusuna ilişkin algılarının neler olduğu, ikincisi müdürle olan dürüst ve açık iletişimin müdüre güvenle ilişkisi ve üçüncüsü güç dinamiklerinin ve çalışan ilişkilerinin müdüre güven algıları ile ilişkisidir. Araştırmanın katılımcıları 10 ilkokuldaki güven, iletişim ve iş ilişkilerine ilişkin görüşlerini açıkça ifade etmeye gönüllü öğretmenlerdir. Araştırmada görüşme yöntemi kullanılmıştır ve görüşmelerden elde edilen veriler ayrıntılı ve kapsamlı olarak analiz edilerek güvenin çeşitli bileşenlerine ilişkin temalar oluşturulmuştur. Araştırmanın sonucunda katılımcıların çoğunun müdürlerine güvensizlik hissettikleri ve bu güvensizliğin müdürleriyle olan iletişimlerini olumsuz etkilediği belirlenmiştir. Öğretmenlerin çoğu müdürlerine tam ve doğru bilgiler verdiklerini ancak müdürlerinin onlara karşı dürüst olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin çoğunluğu müdürlerine olan az güvenlerinin müdürle iş ilişkilerini engellediğini belirtmişlerdir. Müdürlerine daha yüksek güven duyan öğretmenlerin müdürle daha açık ve dürüst ilişkilerinin olduğu; müdürlerine daha az güven duyan öğretmenlerin ise müdürleriyle daha az açık ve dürüst ilişkilerinin olduğu belirlenmiştir.

Baş (2010) çalışmasında ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet ve örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişkiyi ve örgütsel adaletin örgütsel güveni yordama gücünü incelemiştir. Araştırma, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Niğde il merkezinde bulunan toplam 13 ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya, random yöntemine göre seçilen, toplam 401 ilköğretim öğretmeni katılmış olup; araştırmada ilişkiyel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın verilerinin analizinde Pearson korelasyon ve tek yönlü regresyon analizleri kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak “Örgütsel Adalet Ölçeği” ve “Örgütsel Güven Ölçeği” kullanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet ve örgütsel güven düzeyleri arasında olumlu yönde anlamlı ilişki saptanmıştır. Ayrıca, örgütsel adaletin alt boyutlarının, örgütsel güvenin alt boyutlarını anlamlı olarak yordadığı görülmüştür.

Çubukçu ve Tarakçıoğlu (2010) “Örgütsel güven ve bağlılık ilişkisinin otelcilik ve turizm meslek lisesi öğretmenleri üzerinde incelenmesi” başlıklı araştırmasında örgütsel güven ve örgütsel bağlılık ilişkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Türkiye genelinde 332 Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği” ve “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi Öğretmenleri açısından örgütsel güvenin duygusal bağlılık ve normatif bağlılığa önemli bir etkisinin olduğu ortaya çıkmıştır. Örgütsel güvenin tüm boyutları ile örgütsel bağlılığın tüm boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada katılan öğretmenlerin örgütsel güven faktörleri ile örgütsel bağlılık faktörleri arasındaki istatistiksel ilişki ayrı ayrı her bir kadro durumu değişkeni filtrelenerek analiz edilmiştir. Buna göre kadrolu çalışanlarda daha yüksek olarak gözlemlenen ilişkilerin; çalışanlara duyarlılık ile duygusal bağlılık ilişkisi, devam bağlılığı ilişkisiyle normatif bağlılık ilişkisi, yöneticiye güven ile duygusal bağlılık ilişkisi, yeniliğe açıklık ile devam bağlılığı ilişkisi olduğu belirlenmiştir. Ücretli çalışanlarda daha yüksek olarak gözlemlenen ilişkiler ise; yöneticiye güven ile devam bağlılığı ilişkisi, yeniliğe açıklık ile duygusal bağlılık ilişkisi ve normatif bağlılık ilişkisi, iletişim ortamı ile duygusal bağlılık ilişkisi ve normatif bağlılık ilişkisi olduğu görülmüştür. Diğer yandan araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel güven faktörleri ile örgütsel bağlılık faktörleri arasındaki istatistiksel ilişki ayrı ayrı olarak memleketinde görev yapma durumu değişkeni açısından analiz edilmiştir. Buna göre memleketinde görev yapanlarda daha yüksek olarak gözlemlenen ilişkiler; çalışanlara duyarlılık ile duygusal bağlılık ilişkisi, yöneticiye güven ile duygusal bağlılık ilişkisi, yeniliğe açıklık ile duygusal bağlılık ilişkisi olduğu görülmüştür. Memleketinde görev yapmayanlarda daha yüksek olarak gözlemlenen ilişkiler ise; çalışanlara duyarlılık ile devam bağlılığı ilişkisi ve normatif bağlılık ilişkisi, yöneticiye güven ile devam bağlılığı ilişkisi ve normatif bağlılık ilişkisi, yeniliğe açıklık ile devam bağlılığı ilişkisi ve normatif

bağlılık ilişkisi, iletişim ortamı ile devam bağlılığı ilişkisi ve normatif bağlılık ilişkisi olduğu belirlenmiştir.

Dönmez, Özer ve Cömert (2010) çalışmalarında ilköğretim müdürlerinin öğrencilere ve velilere güven düzeyini belirlemeyi ve müdürlerin mesleki tükenmişlik düzeyi ile öğrencilere ve velilere güveni arasındaki ilişkileri açıklamayı amaçlamıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Müdür Güven Ölçeği ve Friedman Müdür Tükenmişlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemi Malatya’da görev yapan 119 ilköğretim müdüründen oluşmuştur. Araştırmanın sonucunda müdürlerin öğrencilere güveninin öğrenim düzeyi ve mesleki kıdem açısından anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Müdürlerin öğrencilere ve velilere güveninin mesleki tükenmişlik ile negatif yönde orta düzeyde ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Kagy (2010) araştırmasında okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin ilişkisel güveni tanımlamaları arasındaki farklılıkları ve benzerlikleri incelemiştir. Bunun yanı sıra okul liderlerinin davranışlarının okul iklimi içerisindeki ilişkisel güveni nasıl etkilediğini incelemiştir. Araştırmada üç farklı okulda müdürlerin ve öğretmenlerin ilişkisel güven olgusunu nasıl betimlediklerini açıklamak için nitel araştırma desenlerinden çoklu durum çalışması kullanılmıştır. Veri içerisindeki herhangi bir modeli ve eğilimi incelemek amacıyla çapraz durum analizi yapılmış ve ilköğretim okulundaki ilişkisel güven tanımına ilişkin okul ortamları arasında tutarlı temaların olduğu ileri sürülmüştür. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmış olup veriler 3 okul müdürü ve her bir okuldan 7 öğretmen olmak üzere toplamda 21 öğretmenden toplanmıştır. Bu kişilerden elde edilen veriler müdürün ilişkisel güveni oluşturan ve engelleyen davranışlarının belirlenmesinde kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak “Omnibus Güven Ölçeği”nin müdüre güven boyutu kullanılmış, bireysel müdür görüşmeleri, öğretmenlerle odak grup görüşmeleri ve doküman incelemesi yapılmıştır.

Araştırmada okul müdürleri ve öğretmenler tarafından sık sık ifade edilen ilişkisel güven kavramıyla ilgili 29 kavramın olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda ilişkisel güveni engelleyen ve oluşturan müdür davranışları belirlenerek sınıflandırılmıştır. Müdürler konuksever ve güvenli ortamın güvenin bir boyutu olduğunu belirtmişlerdir. Üç okuldaki öğretmenler de güvende desteğin, ilginin ve kaygının önemli olduğu konusunda uzlaşmışlardır. Müdürün belirli davranışlarının

müdüre güveni etkilediği belirlenmiştir. Araştırma sonucunda ölçekte toplanan verilerden elde edilen sonuçların diğer veri toplama araçlarından elde edilenlerle karşılaştırılması yapılmış ve birbirlerini destekledikleri görülmüştür.

Taşdan ve Yalçın (2010) çalışmalarında ilköğretim öğretmenlerinin sosyal destek ve örgütsel güven düzeylerini belirlemeyi ve sosyal destek ile örgütsel güven ilişkisini incelemeyi amaçlamışlardır. İlişkisel tarama modeli kullanılan araştırmanın örneklemini Kars il merkezindeki 10 farklı ilköğretim okulunda görev yapan ve araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden 151 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Örgütsel Güven” ve “Öğretmen Mesleki Sosyal Destek” ölçekleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, ilköğretim okullarında öğretmenlerin algıladıkları sosyal destek düzeyi ile güven düzeyi arasında orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişkinin var olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin algıladıkları yönetsel destek düzeyi ile okul müdürüne duydukları güven düzeyi ve algıladıkları meslektaş desteği düzeyi ile meslektaşlarına güven düzeyi arasında da orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Arslan (2009) çalışmasında teknik ve endüstri meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin okullarına olan örgütsel güven düzeylerini incelenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği” kullanılmıştır. Tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılan araştırmada 2007-2008 eğitim-öğretim yılında Ankara ve Kırıkkale illeri içerisinde görev yapan 175 öğretmene uygulama yapılmış, eksik ve hatalı doldurulan 14 ölçek elenerek 161 öğretmenden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin güven ölçeği maddelerine katıldıkları görülmüştür. Ayrıca okulların örgütsel güvenin boyutlarının alt boyut puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Cerit (2009) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven düzeyleri ve işbirliği yapma düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmanın verileri 2008-2009 öğretim yılında Bolu ilinde bulunan 19 ilköğretim okulunda görev yapan 229 sınıf öğretmeninden elde edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Örgütsel Güven Ölçeği ve İşbirliği Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde ortalama, standart sapma, korelasyon ve stepwise regresyon testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda örgütsel güven düzeyi ile işbirliği yapma düzeyleri arasında olumlu ilişki bulunmuştur. Müdürlere güven ve öğrencilere güvenin müdürlerle işbirliğinin önemli açıklayıcısı

olduğu belirlenmiştir. Meslektaşlara güven ile öğrencilere güvenin meslektaşlarla işbirliğinin önemli açıklayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Müdürlere güven ile öğrencilere güvenin ise ailelerle işbirliğinin önemli açıklayıcısı olduğu bulunmuştur. Ailelere güvenin ise işbirliği faktörlerinin önemli açıklayıcısı olmadığı ortaya konmuştur.

Erden, A. ve Erden, H. (2009) çalışmalarında Ankara'daki ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin ve öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerini yordayan değişkenleri belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemi 1239 yönetici 8778 öğretmenden; örneklemi 518 yönetici ve 922 öğretmenden oluşmaktadır. Verilerin analizinde çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda değerlerin, tutumların ve güvenme eğiliminin yöneticilerin ve öğretmenlerin güvenlerini yordadığı belirlenmiştir.

Maele ve Houtte (2009) "Fakülte güveni ve okulun örgütsel özellikleri: Flanders ortaokullarında bir araştırma" başlıklı çalışmada okuldaki öğretmenlerin güven düzeyini belirlemeyi ve örgütsel değer, kültürün, büyüklüğünün ve grup bileşiminin öğrenciye, veliye, meslektaşlara ve müdüre güvenle ilişkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın verileri ölçek aracılığıyla Flanders'teki 84 ortaokulda 2004-2005 eğitim-öğretim yılında görev yapan 2104 öğretmenden toplanmıştır. Araştırma sonucunda Flaman ortaokullarında fakülte güveninin dört boyuttan oluştuğu belirlenmiştir. Okulun sosyo-ekonomik düzeyinin personelin güvenini önemli ölçüde etkilediği belirlenmiştir. Özel okullarda resmi okullardan daha fazla meslektaşlara güven bulunduğu saptanmıştır. Göçmen öğrencilerin büyük çoğunluğunda öğretmenlerin velilere güveni daha düşük olarak belirlenmiştir.

Yılmaz ve Sünbül (2009) "Öğretmenlerin yaşam doyumları ve okullardaki örgütsel güven düzeyi" başlıklı çalışmada okullardaki örgütsel güvenin alt boyutları olan çalışanlara duyarlılık, yöneticiye güven, iletişim ortamı ve yeniliğe açıklığın öğretmenlerin yaşam doyumlarını anlamlı düzeyde açıkladığını test etmeyi amaçlamışlardır. Verilerin toplanmasında "Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği" ve "Yaşam Doyumu Ölçeği" kullanılmıştır. Genel tarama modeli kullanılan bu araştırmanın çalışma grubunu, İç Anadolu bölgesindeki ilköğretim okullarında görev yapan 957 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verilerinin çözümlenme sürecinde, yaşam doyumunu ile örgütsel güvenin alt boyutları olan çalışanlara duyarlılık, yöneticiye güven, iletişim ortamı ve yeniliğe açıklık puanları arasında anlamlı bir ilişki olup

olmadığı Pearson Product-Moment Coefficients' tekniği ile test edilmiştir. Örgütsel güvenin alt boyutlarının öğretmenlerin yaşam doyumunu yordama derecesi doğrusal regresyon analizi ile test edilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin yaşam doyumları ile okullardaki örgütsel güvenin çalışanlara duyarlılık, yöneticiye güven, iletişim ortamı ve yeniliğe açıklık puanları arasında anlamlı pozitif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca örgütsel güven ölçeğinin çalışanlara duyarlılık ve yeniliğe açıklık boyutlarının öğretmenlerin yaşam doyumlarını anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yücel ve Samancı Kalaycı (2009) "Örgütsel güven ve örgütsel vatandaşlık davranışı" başlıklı çalışmada ilköğretim okulu öğretmenlerinin görüşlerine göre, ilköğretim okullarındaki örgütsel güven ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada "Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Anketi" ile "The Omnibus T- Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın evreni 2006-2007 eğitim-öğretim yılında Uşak ilinde bulunan MEB'e bağlı, 66 ilköğretim okulunda görev yapan, 1061 öğretmenden; araştırmanın örneklemini ise evrenden seçilen 30 ilköğretim okulunda görev yapan 445 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın sonucunda örgütsel güvenin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerinde etkisi olduğu; pek çok güven boyutunun örgütsel vatandaşlık davranışının boyutlarını etkilediği tespit edilmiştir. Güvenilir okul ortamına sahip öğretmenlerin, örgütsel vatandaşlık davranışı sergileme eğilimi gösterdikleri belirlenmiştir. Ayrıca örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkili değişkenin öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki çalışma süreleri olduğu belirlenmiştir.

Bökeoğlu ve Yılmaz (2008) "İlköğretim okullarında örgütsel güven hakkında öğretmen görüşleri" başlıklı çalışmalarında ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin örgütsel güven konusuna yönelik görüşlerini belirlemeyi ve bu görüşleri çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın verileri "Örgütsel Güven Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu Ankara'nın Çankaya ve Altındağ ilçelerindeki yedi ilköğretim okulunda görev yapan 205 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın sonucunda cinsiyet, branş ve kıdem açısından öğretmenlerin örgütsel güven ölçeğinin tamamına ve alt ölçeklere ilişkin puanları arasındaki farkların anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Okuldaki öğrenci ve öğretmen sayısına göre yapılan

karşılaştırmalarda ise anlamlı farklar bulunarak okuldaki öğrenci ve öğretmen sayısı azaldıkça, genel anlamda örgütsel güvenin arttığı belirlenmiştir.

Erden (2007) “Ankara ve Lefkoşa okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin örgütsel güvene ilişkin görüşleri” başlıklı çalışmasında Ankara ve Lefkoşa ilköğretim okullarında güven düzeyini belirlemeyi amaçlamıştır. Nedensel karşılaştırmalı model niteliğinde olan araştırmanın evrenini, Ankara'nın resmi ilköğretim okullarında görev yapan 1239 yönetici ve 8778 sınıf öğretmeni ile Lefkoşa ilkokullarında görevli 43 yönetici ve 309 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini Ankara için 518 yönetici ve 922 sınıf öğretmeni ile Lefkoşa için 243 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Lefkoşa ilkokulları yöneticileri için örneklem alınmamış, evrenin tamamına ulaşılmıştır. Araştırmada güvene etki eden etkenleri ve güvenilenin özelliklerini ölçen iki ölçek kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde ortalama, standart sapma, t-testi, tek yönlü varyans ve çoklu regresyon analizleri kullanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda güvenme eğilimi boyutunda, yönetici ve öğretmenler için ülkeye, Ankara'da görevli öğretmenlerin cinsiyetine, okulda çalıştıkları yıla, okul büyüklüğüne ve Ankara'da görevli yöneticilerin öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Değerler ve tutumlar boyutunda göreve göre her iki ülkenin yöneticileri ile öğretmenleri arasında Ankara'da görevli öğretmenlerin cinsiyetine ve okul büyüklüğüne göre; doğruluk boyutunda öğretmenlerin ülkeye, Ankara'da göreve, Ankara'da görevli öğretmenlerin cinsiyetine ve okul büyüklüğüne, Ankara'da görevli yöneticilerin öğretmenlik kıdemine göre; yetkinlik boyutunda ülkeye, Ankara'da görevli yöneticilerin öğrenim düzeyine, Ankara'da görevli öğretmenlerin kıdemine ve okul büyüklüğüne göre; tutarlılık boyutunda Ankara'da göreve, Ankara'da ve Lefkoşa'da görevli yöneticilerin öğrenim düzeyine, Ankara'da görevli yöneticilerin öğretmenlik kıdemine, Lefkoşa'da görevli öğretmenlerin okulda çalıştıkları yıla, Ankara'da görevli öğretmenlerin okul büyüklüğüne göre; sadakat boyutunda, öğretmenlerin ülkeye, Ankara'da göreve, Ankara'da görevli yöneticilerin öğrenim düzeyine ve Ankara'da görevli öğretmenlerin okul büyüklüğüne göre; açıklık boyutunda, öğretmenlerin ülkeye, Ankara'da göreve, Ankara'da görevli öğretmenlerin cinsiyetine ve okul büyüklüğüne göre; ilgi boyutunda, öğretmenlerin ülkeye, Ankara'da göreve, Ankara'da görevli öğretmenlerin cinsiyetine ve okul büyüklüğüne, Ankara'da görevli yöneticilerin

öğrenim düzeyine ve öğretmenlik kıdemine göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerin güveninin bilişsellik algıları öğretmenlerin ülkeye, Ankara'da göreve, Ankara'da görevli yöneticilerin öğrenim düzeyine ve öğretmenlik kıdemine, Lefkoşa'da görevli öğretmenlerin okulda çalışılan yıla, Ankara'da görevli öğretmenlerde okul büyüklüğüne göre anlamlı olarak farklılaştığı saptanmıştır. Öğretmenlerin güvenin duyusallık algıları öğretmenlerin ülkeye, Ankara'da göreve, Ankara'da görevli öğretmenlerin cinsiyetine ve okul büyüklüğüne, Ankara'da görevli yöneticilerin öğrenim düzeyine göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Ankara'da ve Lefkoşa'da görevli yöneticiler ile Ankara'da görevli öğretmenlerin güveninin yordanmasında, güvenme eğilimi ile değerlerin ve tutumların önemli yordayıcılar olduğu; Lefkoşa'da görevli öğretmenlerin güveninin yordanmasında, güvenme eğiliminin, değerlerin ve tutumların, öğrenim düzeyinin ve okul büyüklüğünün önemli yordayıcı oldukları belirlenmiştir.

Paine (2007) yaptığı çalışmada bireylerarası güvenin ve örgütsel güvenin örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın katılımcıları yüksek teknoloji örgütünde çalışan 346 işçiden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri "Bireylerarası güven ölçeği, Örgütsel güven ölçeği ve Örgütsel Bağlılık ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre; duyusal ve normatif bağlılık ile bireylerarası güven arasında pozitif ilişkiler bulunmuştur. Bireylerarası güven ve örgütsel güven ile devam bağlılığı arasında ise negatif ilişkiler bulunmuştur. Araştırmanın sonuçları üste güvenin ve örgüte güvenin arttıkça çalışanın örgütte kalma arzusunun arttığını göstermiştir.

Polat (2007) yaptığı çalışmada ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet, örgütsel güven ve örgütsel vatandaşlık davranışları değişkenlerine ilişkin algı düzeylerini saptamayı ve bu değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Betimsel nitelikteki ilişkisel tarama modelinde yapılan bu araştırmanın evrenini 2006-2007 eğitim-öğretim yılında Türkiye'deki 7399 ortaöğretim okullunda görev yapan 184582 öğretmen oluşturmaktadır. Türkiye'deki yedi coğrafi bölgenin her birinden tesadüfen ikişer il seçilerek; seçilen 14 ildeki 1683 ortaöğretim okullarındaki toplam 42697 öğretmen çalışma evrenine alınmıştır. 14 ildeki il Milli Eğitim Müdürlükleri'nin tesadüfen seçtikleri ikisi genel, ikisi mesleki teknik lise olmak üzere dört ortaöğretim kurumundaki 1281 öğretmen araştırmanın örneklemini

oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri “Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algısı Ölçeği, Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Yöneticilere Güven Algısı Ölçeği, Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Okula Güven Algısı Ölçeği ve Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Algısı Ölçeği” ile toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde aritmetik ortalama, t testi, varyans analizi, korelasyon katsayısı, basit ve çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin örgütsel adalet, örgütsel güven ve örgütsel vatandaşlık davranışına ilişkin algılarının birbiri ile ilişkili ve birbirlerini etkilediği belirlenmiştir. Örgütsel adaletin örgütsel vatandaşlık davranışını hem doğrudan hem de dolaylı olarak örgütsel güven üzerinden etkilediği saptanmıştır. Örgütsel güvenin örgütsel vatandaşlık davranışını doğrudan etkilediği; örgütsel güvenin örgütsel adalet ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında kısmi ara yordayıcı değişken olduğu; okulun öğretmen sayısına bağlı büyüklüğünün örgütsel adaleti ve örgütsel güveni açıklamada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz (2006) “Okullardaki örgütsel güven düzeyinin okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi” başlıklı çalışmada okul yöneticilerinin etik liderlik düzeylerinin okullardaki örgütsel güven düzeyine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Ayrıca bazı değişkenlere göre okullardaki örgütsel güven düzeyinin farklılaşıp farklılaşmadığı test edilmiştir. İlişkisel tarama yöntemiyle yapılan bu araştırmanın evrenini 2004-2005 tarihleri arasında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilköğretim okullarında çalışan 378665 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 1144'ü kadın, 1288'si erkek olmak üzere toplam 2432 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada okul yöneticilerinin etik liderlik düzeylerini belirlemek için “Etik Liderlik Ölçeği” ve ilköğretim okullarındaki örgütsel güven düzeyini belirlemek için “Okulda Örgütsel Güven Ölçeği” kullanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda; örgütsel güvenin alt boyutu olan çalışanlara duyarlılığı sırayla etik liderliğin alt boyutları olan iklimsel etiğin, karar vermede etiğin ve iletişimsel etiğin anlamlı düzeyde etkilediği; örgütsel güvenin diğer alt boyutu olan yöneticiye güvenini etik liderliğin alt boyutu olan iletişimsel etiğin, davranışsal etiğin, karar vermede etiğin ve iklimsel etiğin anlamlı düzeyde yordadığı; örgütsel güvenin bir başka alt boyutu olan iletişim ortamını etik liderliğin alt boyutu olan iklimsel etiğin, iletişimsel etiğin, karar vermede etiğin ve davranışsal etiğin anlamlı düzeyde açıkladığı;

örgütsel güvenin alt boyutu olan yeniliğe açıklığı, etik liderliğin alt boyutu olan iletişimsel etiğin, iklimsel etiğin ve karar vermede etiğin anlamlı düzeyde etkilediği belirlenmiştir. Örgütsel güvenin çalışanlara duyarlılık, yöneticiye güven, iletişim ortamı ve yeniliğe açıklık alt boyutlarının puan ortalamalarının öğretmenlerin cinsiyet, kendi memleketlerinde çalışıp çalışmama, öğrenim durumu, ilçe veya il milli eğitim müdürlüklerinin öğretmenlerin problemleriyle ilgilenip ilgilenmeme biçimi, okul dışında beraber sosyal etkinlik yapıp yapmama, okul yöneticisinin okul aile işbirliği ile ilişki düzeyi, okuldaki öğretmen sayısı ve bulunduğu yerleşim türü değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı; öğretmenlerin brans, sendikaya üye olup olmama değişkenine göre okulların örgütsel güvenin boyutları olan çalışanlara duyarlılık, iletişim ortamı, yöneticiye güven ve yeniliğe açıklık alt boyutlarının puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur.

Garza (2005) yaptığı çalışmada Teksas, Edinburg’da görev yapan öğretmenlere göre karar verme ve güven arasındaki ilişkileri belirlemeyi amaçlamıştır. Bu çalışma keşfedici bir çalışma olup bağımlı değişken güven, bağımsız değişken ise karar verme olarak belirtilmiştir. Çalışmada öğretmenlerin okul müdürlerine güvenleri ve karar verme sürecine katılma oranları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın verileri 151 öğretmene bir bölümü demografik bilgiler diğer iki bölümü ise iki ölçek olmak üzere üç bölümden oluşan ölçeğin uygulanmasıyla elde edilmiştir. Aynı zamanda cinsiyet ve ırkın bu ilişkiye etkisi incelenmiştir. Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu analizine göre karar verme ve güven arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet ve ırkın bu ilişkide ara değişken olmadığı belirlenmiştir.

Ceyanes (2004) “Teksas resmi okullarından seçilmiş öğretmen algılarına göre öğretmen tükenmişliği ve öğretmenlerin okul müdürüne güveni arasındaki ilişkinin analizi” başlıklı çalışmasında Teksas resmi okullarından seçilen öğretmenlerin algılarına göre öğretmen tükenmişliği ve öğretmenlerin okul müdürüne güveni arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda öğretmen tükenmişliği ile öğretmenlerin okul müdürüne güveni arasında pozitif yönde güçlü bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Daha sonra demografik değişkenlerin öğretmenlerin okul müdürüne güven-tükenmişlik ilişkisine etkisi incelenmiştir. Öğretmenlerin okul müdürü ile birlikte çalışma süresinin öğretmen okul müdürüne güven-tükenmişlik ilişkisini güçlü derecede etkilediği, öğretmenin yaşının ve mesleki deneyiminin orta derecede

etkilediği saptanmıştır. Öğretmenin cinsiyeti zayıf bir etkiye sahipken okul müdürünün cinsiyetinin, yaşının ve ırkının (Afrika, Amerika vb.) hiç etkilemediği belirlenmiştir.

2.2.3. Güven ve Örgüt İklimi Araştırmaları

Braddock (2015) çalışmasında müdürün davranışlarının müdüre, meslektaşlara ve müşterilere (öğrenciler ve veliler) güvene ve mesleki öğretmen davranışına etkisini incelemiştir. Araştırmada kartopu örnekleme yöntemi kullanılmış olup 121 ilköğretim okulu öğretmeni araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Örgütsel İklimi Betimleme Anketi ve Örgütsel Güven Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada verilerin analizinde çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda destekleyici müdür davranışlarının müdüre ve meslektaşlara güveni ve mesleki öğretmen davranışlarını yordadığı, müdürün davranışları ve öğretmenlerin duyguları arasında güçlü bir ilişki olduğu ve müdürün davranışlarının örgütsel iklimi etkilediği belirlenmiştir.

Demir ve Karakuş (2015) “Etik iklim ile öğretmen ve öğrencilerin güven ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki” başlıklı çalışmalarında etik iklimin öğretmen ve öğrencilerin güven ve motivasyon düzeyleriyle ilişkisini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Açıklayıcı karma yöntem kullanılan araştırmanın örneklemini, Hatay’ın Kırıkhan ilçesinde bulunan ortaokullarda 2012–2013 eğitim-öğretim yılında görev yapmakta olan öğretmenler ve bu okullarda okuyan öğrenciler arasından yansız olarak seçilmiş 35 okulda çalışan 200 öğretmen ve bu okullarda eğitim gören 621 öğrenci oluşturmaktadır. Her öğretmen, öğrencileri ile eşleştirildikten sonra nicel veriler analiz edilmiştir. Ayrıca araştırmada 30 öğretmen ve 10 öğrenciyle yarı yapılandırılmış iki ayrı görüşme formu aracılığıyla görüşmeler yapılmıştır. Nitel bulgular içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; etik iklim, öğretmenin öğrenciye duyduğu güveni, öğrencinin öğretmene duyduğu güveni ve öğretmen motivasyonunu pozitif şekilde etkilediği, öğrenci motivasyonunu ise etkilemediği belirlenmiştir. Etik iklim kontrol edildiğinde, öğretmenin öğrencisine güven duyması ve öğrencinin öğretmenine güven duyması tarafların motivasyonunu etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca etik iklimin, öğretmenlerin ve öğrencilerin birbirlerine duydukları güveni ve her iki tarafın çalışma motivasyonunu artırdığı belirlenmiştir.

Tschannen-Moran ve Gareis (2015) çalışmalarında öğretim personelinin müdüre güveni, müdürün liderlik davranışları, okul iklimi ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkileri açıklamayı amaçlamışlardır. Araştırmanın verileri iki okul bölgesindeki ilkokul, ortaokul ve lisede toplam 64 okuldan 3215 öğretmenden toplanmıştır. Araştırma sonucunda; meslektaş liderliği ve öğretimsel liderliğin müdüre güvenle ilişkisi olduğu aynı zamanda okul ikliminin mesleki öğretmen davranışı, akademik baskı ve toplum katılımı boyutlarıyla ilişkili olduğu bulunmuştur. Öğrenci başarısı da güven, müdürün liderlik davranışları ve okul iklimi ile ilişkili bulunmuştur. Ayrıca okul iklimi ve müdürün liderlik davranışlarının birbirlerinden bağımsız olarak öğrenci başarısının varyansını açıkladığı ve her ikisinin birlikte öğrenci başarısının varyansının % 75'ini açıkladığı belirlenmiştir.

Zhang (2014) yaptığı araştırmada Şanghay'da ilköğretim okullarında okul iklimi ve örgütsel güven arasındaki ilişkileri açıklamanın yanı sıra okul ikliminin örgütsel güvenin gelişimini yordayıp yordamadığını da incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Şanghay'ın Jiading ilçesindeki 30 ilköğretim okulundan 726 öğretmenden oluşmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Okul iklimi İndeksi ve Omnibus Güven Ölçeği" kullanılmıştır. Güven ölçeği müdüre güven, meslektaşlara güven ve müşteriye (veli ve öğrenci) güven boyutunda incelenmiştir. Okul iklimi ölçeği meslektaş liderliği, mesleki öğretmen davranışı ve akademik baskı boyutunda incelenmiştir. Araştırmada okul türü ve istihdam türü kontrol değişkenler olarak ele alınmıştır.

Araştırma sonucunda örgütsel güvenin boyutlarının okul ikliminin tüm boyutlarıyla pozitif ilişkisi olduğu belirlenmiştir. Okul ikliminin tüm boyutlarının birlikte müdüre güvenin varyansının %58.8'ini açıkladığı belirlenirken, meslektaş liderliği ve mesleki öğretmen davranışının müdüre güveni etkilediği, akademik baskının etkilemediği ortaya çıkmıştır. Meslektaş liderliğinin müdüre güvende en güçlü yordayıcı olduğu belirlenmiştir. Okul ikliminin tüm boyutlarının birlikte meslektaşlar arası güvenin varyansının %66.5'ini açıkladığı, meslektaş liderliği ve mesleki öğretmen davranışının meslektaşlar arası güveni etkilediği, akademik baskın etkilemediği belirlenmiştir. Okul ikliminin üç boyutunun birlikte müşteriye güvenin varyansının %45.1'ini açıkladığı, her üç iklim boyutunun da ayrı ayrı müşteriye güveni etkilediği belirlenmiştir. Meslektaş liderliğinin müşteriye güvende en güçlü yordayıcı olduğu belirlenmiştir. Okul türünün ve istihdam türünün müdüre güvenin varyansının

%14.7'sini, meslektaşlara güvenin varyansının %9.2'sini, meslektaşlara güvenin varyansının %5.5'ini açıkladığı; okul türünün ve istihdam türünün müdüre güven, meslektaşlara güven ve müşteriye güven üzerinde güçlü etkisi olduğu belirlenmiştir. Okul türü, istihdam türü, meslektaş liderliği, mesleki öğretmen davranışı ve akademik baskının birlikte müdüre güvenin varyansının %60.5'ini açıkladığı, meslektaş liderliğinin ve mesleki öğretmen davranışının müdüre güveni etkilediği, akademik baskının etkilemediği görülmüştür. Okul türü, istihdam türü, meslektaş liderliği, mesleki öğretmen davranışı ve akademik baskının birlikte meslektaşlara güvenin varyansının %66.8'ini açıkladığı, meslektaş liderliğinin ve mesleki öğretmen davranışının meslektaşlara güveni etkilediği, akademik baskının etkilemediği görülmüştür. Okul türü, istihdam türü, meslektaş liderliği, mesleki öğretmen davranışı ve akademik baskının birlikte müşteriye güvenin varyansının %45.7'sini açıkladığı, meslektaş liderliğinin, mesleki öğretmen davranışının ve akademik baskının müşteriye güveni etkilediği görülmüştür.

Altaş ve Kuzu (2013) çalışmalarında okul öncesi eğitim alanında çalışan öğretmenlerin okullarındaki etik iklimlerinin ve örgütlerine duydukları güvenin bireysel iş performansı üzerindeki etkilerini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma evreni Sakarya'daki okul öncesi eğitim kurumlarıdır. Araştırmada 19 okuldan toplam 135 öğretmenden elde edilen veriler, doğrulayıcı faktör analizinden sonra korelasyon analizi ve regresyon modelleri ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda etik iklim ile yöneticiye güven, örgüte güven ve bireysel iş performansı arasında %1 anlamlılık düzeyinde olumlu yönde ilişki olduğu, yöneticiye güven ile etik iklim arasındaki ilişkinin örgüte güven boyutuna göre daha kuvvetli olduğu belirlenmiştir. Fakat yöneticiye güven boyutu ile bireysel iş performansı arasında %1 anlamlılık düzeyinde olumlu bir ilişki bulunurken, örgüte güven ve bireysel iş performansı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Cinsiyet ve etik iklim, örgüte güven arasında %5 anlamlılık düzeyinde olumlu yönde ilişkiye rastlanmıştır. Cinsiyet ve yöneticiye güven arasında %1 anlamlılık düzeyinde olumlu yönde ilişkiye rastlanmıştır. Etik iklimin yöneticiye güven ve örgüte güven boyutları üzerindeki etkisinde, etik iklimin her iki boyut üzerinde %1 anlamlılık düzeyinde olumlu yönde çok kuvvetli bir etkisinin olduğu ve etik iklimin yöneticiye güven üzerindeki etkisinin diğer boyut üzerindeki etkisinden daha kuvvetli olduğu görülmüştür. Etik iklimin bireysel iş performansı üzerindeki etkisinde, etik iklimin bireysel iş performansı üzerinde %1 anlamlılık

düzeyinde olumlu yönde bir etkisinin olduğu görülmüştür. Yöneticiye güven ve örgüte güven boyutlarının bireysel iş performansı üzerindeki etkilerinde, yöneticiye güven boyutunun bireysel performans üzerinde %1 anlamlılık seviyesinde olumlu yönde etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Fakat örgüte güven boyutu ve bireysel iş performansı arasında anlamlı bir etkiye rastlanmamıştır.

Büte (2011a) yaptığı çalışmada etik iklim, örgütsel güven ve bireysel performans değişkenlerinin birbirleriyle olan ilişkilerini incelemeyi ve birbirlerini nasıl etkilediğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın verileri anket aracılığı ile toplanmıştır. Araştırma, Gaziantep'te faaliyet gösteren bir şirketin 437 çalışanını kapsamaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre, etik iklimin örgütsel güven ve bireysel performans üzerinde olumlu etkilere sahip olduğu bulgulanmıştır. Bununla birlikte etik ikliminin örgütsel güven üzerindeki olumlu etkisinin bireysel performans üzerindeki olumlu etkisinden daha güçlü olduğu görülmüştür. Örgütsel güvenin ise bireysel performans üzerinde olumlu yönde güçlü bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte, örgütsel güvenin çalışma arkadaşlarına güven boyutunun bireysel performans üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisine rastlanmamıştır.

Mayerson (2010) çalışmasında iklimin, güvenin ve bürokratik yapının öğretmenlerin örgütsel etkililiğe ilişkin algıları üzerindeki göreceli etkisini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmada Nancy Casella (2006)'nin tezindeki veriler analiz edilmiştir. Veriler random olarak seçilen New York'taki resmi okullarda (ilkokul, ortaokul ve lise) görev yapan 220 öğretmenin ölçme araçlarına verdiği cevaplardan elde edilmiştir. Araştırmada “Örgütsel İklim Ölçeği, Omnibus Güven Ölçeği, Yapı Etkililiği Ölçeği ve Algılanan Örgütsel Etkililik İndeksi” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; mesleki öğretmen davranışının meslektaşlara güvenle ilişkili olduğu, meslektaş liderliğinin müdüre güvenle ilişkili olduğu, akademik baskının müsteriye güvenle ilişkili olduğu, bürokratik yapının müdüre güveni yordadığı, bürokrasi kontrol edildiğinde meslektaş liderliğinin müdüre güveni yordadığı; iklim, güven ve yapının birlikte algılanan örgütsel etkililiği yordadığı, mesleki öğretmen davranışının ve akademik baskının algılanan örgütsel etkililiği yordadığı ve diğer değişkenlerin örgütsel etkililiği yordamadığı belirlenmiştir.

Karalis (2009) çalışmasında akademik gelişimin düşük, orta ve yüksek olduğu okullarda öğretmenlerin müdüre güveni ile öğretmenlerin iş tatmini, destekleyici ve

yönlendirici müdür davranışları, meslektaş, samimi ve ilgisiz öğretmen davranışları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 9 ilköğretim okulundaki 132 öğretmenden oluşmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Gözden Geçirilmiş Okul İklimini Betimleme Anketi ve Omnibus Güven Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin müdüre güveni ve destekleyici müdür davranışlarının bütün müdür davranışları, bütün öğretmen davranışları ve iş tatmini ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Akademik gelişimin destekleyici ve yönlendirici müdür davranışları, samimi ve ilgisiz öğretmen davranışları ve iş tatmini ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Akademik gelişimin düşük olduğu okullarda akademik gelişimin orta ve yüksek olan okullara oranla daha az destekleyici müdür davranışlarının ve müdüre güvenin olduğu belirlenmiştir. Akademik gelişimin düşük olduğu okullarda akademik gelişimin yüksek olduğu okullara oranla daha az yönlendirici müdür davranışlarının olduğu belirlenmiştir.

Young (2009) “Liselerde karşılıklı güven ve okul iklimi arasındaki ilişki” adlı çalışmasında okul iklimi ve okulda karşılıklı güven arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Okuldaki güven öğretmenlerin, müdürlerin ve velilerin güven algıları olarak ölçülmüştür. Okul iklimi meslektaş liderliği, akademik baskı, öğretmen profesyonelliği ve ortak sorumluluk olmak üzere dört boyutta öğretmen algılarına göre belirlenmiştir. Araştırmanın verileri New York’ta random olarak seçilen 11 lisedeki öğretmenlerden, müdürlerden ve velilerden ölçek aracılığıyla toplanmıştır. 11 müdür, 139 öğretmen ve 150 veliden gelen ölçekler değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmada non-parametrik Spearman’s rho testi kullanılarak analizler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda karşılıklı güvenin üç boyutundan sadece ikisinin okul ikliminin dört boyutundan biri ile önemli ölçüde ilişkili olduğu bulunmuştur. Veli-öğretmen arasındaki karşılıklı güven okul ikliminin ortak sorumluluk, öğretmen-müdür karşılıklı güveni meslektaş liderliği ile önemli ölçüde ilişkili bulunmuştur. Ayrıca çalışılan okullarda karşılıklı güven düzeyinin hiçbir okulda yüksek düzeyde olmadığı belirlenmiştir. Araştırma sonuçları meslektaş liderliğinin artışıyla öğretmen-müdür arasındaki karşılıklı güveni arttırdığını ve daha fazla işbirliği yapmaya açık olan okulların veli-öğretmen arasındaki karşılıklı güveni arttırdığını ortaya koymuştur.

Guy (2007) “Virjinya liselerinde örgütsel adalet algıları: Örgütsel adaletin örgüt iklimi ve okul güveni ile ilişkisi” başlıklı çalışmasında örgütsel adalet ve okul iklimi

arasındaki ilişkiyi belirlemenin yanı sıra örgütsel adalet ve okul güveni arasındaki bağı araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmada “Örgütsel Adalet Ölçeği, Okul İklimi Endeksi” ve “Geniş Kapsamlı T Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın verileri Virjinya’da 30 resmi lisede görev yapan 988 lisanslı uzman personel üyelerine yapılmıştır. Araştırma sonucunda okul iklimi ile örgütsel adalet arasında pozitif yönde anlamlı ilişki ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra örgütsel adalet ile okul ikliminin meslektaş liderliği, öğretmen profesyonelliği, akademik baskı ve ortak sorumluluk boyutları arasında pozitif korelasyon bulunmuştur. Örgütsel adalet üzerinde meslektaş liderliğinin önemli bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda örgütsel adalet ile okul güveninin müdüre güven, meslektaşlara güven ve müşterilere güven boyutları arasında pozitif bir korelasyon ilişkisi bulunmuştur. Bununla birlikte sadece müdüre güvenin örgütsel adalet üzerinde etkisi olduğu belirlenmiştir.

Azodi (2006) çalışmasında öğretmenlere ve müdürlere göre öğretmen yeterliliğini destekleyen liderlik davranışlarını betimlemeyi amaçlamıştır. Ayrıca müdürün öğretmenlere, velilere ve öğrencilere güveni ile öğretmen yeterliliğini destekleyici liderlik davranışları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmanın örnekleme tabakalı örnekleme yöntemiyle seçilen 1271 öğretmenden ve 371 müdürden oluşmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Lider Davranış Ölçeği ve Müdür Güven Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin ve müdürlerin öğretmen yeterliliğini destekleyici liderlik davranışlarına ilişkin benzer algılara sahip olduğu belirlenmiştir. Öğrencinin öğrenmesini ve öğretmenleri desteklemek öğretmen yeterliliğini destekleyen en önemli liderlik davranışları olarak belirlenmiştir. İletişimin, işbirliğinin, okul için bir vizyon oluşturmanın ve bu vizyonu sürdürmenin liderlik için gerekli olduğu belirlenmiştir. Liderlik davranışları ve müdürün güveni arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Öğretmenlerin müdürün öğretmen yeterliliğini destekleyici liderlik davranışlarına ilişkin algılarının müdürlerin algılarından daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Özdil (2005) “İlköğretim okullarında öğretmenlerin yöneticilerine ve birbirlerine duydukları güven düzeyi ile örgütsel iklimi arasındaki ilişki (Yeni Mahalle örneği)” başlıklı çalışmasında ilköğretim okullarında öğretmenlerin yöneticilerine ve meslektaşlarına duydukları güven düzeyini ve öğretmenlerin algılarına göre okuldaki güven ile örgütsel iklim arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada Hoy

ve öğrencileri tarafından geliştirilen güven ölçeği Türkçeye çevrilerek kullanılmıştır. Bu ölçekte güvenin yardımseverlik, güvenilirlik, yeterlik, dürüstlük ve açıklık yönleri yer almıştır. Ayrıca örgüt iklimine ilişkin algıları belirlemek amacıyla “Örgütsel İklimi Betimleme Anketi” kullanılmıştır. Likert türü dördüncü dereceli olan bu anket iki alt boyutta toplam 42 sorudan oluşmuştur. İlişkisel tarama modelinde olan bu araştırmanın evreni Ankara ili Yenimahalle ilçesinde bulunan toplam 81 ilköğretim okulunda görevli 2855 öğretmenden oluşmuştur. Örneklem oranlı eleman örnekleme ile belirlenmiş ve 199 erkek, 401 kadın olmak üzere toplam 600 öğretmen örnekleme alınmıştır.

Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin yöneticilere orta düzeyde, meslektaşlarına ise yüksek düzeyde güvendikleri; kıdem, cinsiyet ve okuldaki hizmet sürelerine göre öğretmenlerin yöneticilere ve birbirlerine duydukları güven düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı; öğretmenlerin okullarının örgütsel iklimini algılamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı; öğretmenlerin okullarının örgütsel iklimine ilişkin algıları ile yöneticilere duydukları güven arasında $r=.40$, $p<01$ düzeyinde anlamlı ilişki bulunduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin okullarının örgütsel iklimine ilişkin algıları ile birbirlerine duydukları güven arasında $r=.50$, $p<01$ düzeyinde anlamlı ilişki bulunmuştur. Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin okullarının örgütsel iklimine ilişkin algılan ile okul yöneticilerine duydukları güven arasındaki ilişki erkeklerde $r=.50$, kadınlarda $r=.33$, $p<01$ düzeyinde anlamlı olduğu; okullarının örgütsel iklimine ilişkin algıları ile birbirlerine duydukları güven arasındaki ilişki erkeklerde $r=.58$, kadınlarda $r=.44$, $p<01$ düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir. Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin okullarının örgütsel iklimine ilişkin algıları ile okul yöneticilerine duydukları güven arasındaki ilişki 1-5 yıl için $r=.30$, 6-11 yıl için $r=.34$, 12+ yıl için $r=.50$, $p<.01$ düzeyinde anlamlı olduğu; okullarının örgütsel iklimine ilişkin algıları ile birbirlerine duydukları güven arasındaki ilişkinin 1-5 yıl için $r=.36$, 6-11 yıl için $r=.50$, 12+ yıl için $r=.56$, $p<.01$ düzeyinde anlamlı olduğu saptanmıştır. Hizmet süresi değişkenine göre öğretmenlerin okullarının örgütsel iklimine ilişkin algıları ile yöneticilerine duydukları güven arasındaki ilişkinin 1-5 yıl için $r=.33$, 6-11 yıl için $r=.49$, 12+ yıl için $r=.44$, $p<.01$ düzeyinde anlamlı olduğu; okullarının örgütsel iklimine ilişkin algıları ile birbirlerine duydukları güven arasındaki ilişkinin 1-5 yıl için $r=.45$, 6-11 yıl için $r=.56$, 12+ yıl için $r=.49$, $p<.01$ düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Yaşar (2005) “Örgütsel güvenin örgüt iklimine etkisi; Gaziantep sanayi işletmelerinde bir uygulama” başlıklı çalışmada örgütsel güven ve örgüt iklimi kavramlarını tanımlayarak örgütsel güven faktörlerinin örgüt iklimi faktörleri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın verileri örgütsel güven ve örgüt iklimi faktörlerinin belirlenmesine yönelik olarak 86 adet sorudan oluşan anket ile toplanmıştır. Anket formları, Gürteks firmasında çalışan 200, A firmasında çalışan 98 işgörene uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda Gürteks firmasında örgütsel güven faktörlerinden sadece üste duyulan güven ile katılım arasında pozitif yönlü orta düzeyli bir ilişki olduğu; sosyo-demografik değişkenlerden sadece eğitim ile örgütsel güven arasında 0,01 seviyesinde pozitif bir ilişki olduğu, örgütsel güven faktörleri içerisinde sadece üste duyulan güven ile katılım arasında pozitif yönlü orta düzeyli bir ilişki olduğu; örgütsel iklim faktörlerinden sadece yapı ile ödül ve destek arasında pozitif yönlü orta düzeyli bir ilişki olduğu; sosyo-demografik değişkenlerden yaş ile örgüt iklimi arasında 0,01 seviyesinde pozitif yönlü bir ilişki olduğu; işletmedeki pozisyon ile örgüt iklimi arasında 0,05 seviyesinde pozitif yönlü bir ilişki olduğu; örgütsel iklim faktörlerinden sadece yapı ile ödül ve destek arasında pozitif yönlü orta düzeyli bir ilişki olduğu; üste duyulan güvenin, katılımın ve verimliliğin örgüt iklimi üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu; örgütsel bağlılığın ise önemli bir etkiye sahip olmadığı saptanmıştır. A firmasında ise örgütsel güven faktörleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı; sosyo-demografik değişkenlerden sadece cinsiyet ile örgütsel güven arasında 0,05 seviyesinde pozitif bir ilişki olduğu; örgütsel güven faktörlerinin birbirleri ile olan ilişki düzeylerinin çok düşük olduğu; sosyo-demografik değişkenler ile örgüt iklimi arasında bir ilişki bulunmadığı; örgütsel iklim faktörleri arasındaki ilişki düzeyinin çok düşük olduğu; verimliliğin, performans üzerine geri bildirim ve örgütsel bağlılığın örgüt iklimi üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu, yetkilendirme ve katılımın örgüt iklimi üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığı saptanmıştır.

Hoy, Smith ve Sweetland (2002) “Liseler için örgüt iklimi endeksinin geliştirilmesi: Örgüt ikliminin ölçülmesi ve okul güveni ile ilişkisi” başlıklı çalışmada liselerde örgüt iklimi endeksinin geliştirmiş, test etmiş; okul güveni ve okul iklimi ilişkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda örgüt iklimi endeksinin liselerde açık ve sağlıklı iklim boyutlarını içerdiği belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini Ohio’daki 97 liseden oluşmaktadır. Geliştirilen örgüt iklimi ölçeğinin kurumsal

savunmasızlık, meslektaş liderliği, profesyonel öğretmen davranışı ve başarı baskısı olmak üzere dört boyutlu olduğu belirlenmiştir. Okul güveni ölçeği ise meslektaşlara, müdüre ve müşteriye (öğrenciye ve veliye) güven boyutlarından oluşmaktadır. Güvenin boyutları arasındaki ilişkide; meslektaş ve müşteriye güven arasındaki ilişkinin en güçlü olduğu belirlenmiştir. Müdüre ve meslektaş güven arasında da önemli bir ilişki bulunmasına karşın müşteriye ve müdüre güven arasında ilişki bulunmamıştır. Başarı baskısı, meslektaş liderliği ve profesyonel öğretmen davranışı ile pozitif yönde ilişkili iken kurumsal savunmasızlıkla ilişkili olmadığı tespit edilmiştir. Meslektaş liderliği, profesyonel öğretmen davranışı ile pozitif yönde ilişkili, kurumsal savunmasızlıkla negatif ilişkili olarak saptanmıştır. Meslektaşlara güvenin meslektaş liderliği, profesyonel öğretmen davranışı ve başarı baskısı ile pozitif yönde ilişkili, en yüksek korelasyonun profesyonel öğretmen davranışı iken meslektaşlara güvenin kurumsal savunmasızlıkla negatif yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Müdüre güven ve meslektaş liderliği güçlü bir ilişkiye sahipken kurumsal savunmasızlık da müdüre güven ile ilişkili olup kurumsal savunmasızlık arttıkça müdüre güvenin azaldığı belirlenmiştir. Müşteriye güvenin başarı baskısı ile doğrudan ilişkili olduğu saptanmıştır. Meslektaş liderliği ve profesyonel öğretmen davranışı, müşteriye güven ile pozitif ilişkili iken başarı baskısı ile daha az ilişkili olduğu belirlenmiştir. Müşteriye güvenin kurumsal savunmasızlıkla ilişkisiz olduğu saptanmıştır. Basit korelasyon analizleri liselerde güven ve iklimin ilişkili olduğunu göstermiştir. Profesyonel öğretmen davranışının meslektaşlara güveni en güçlü yordadığı belirlenmiştir. Meslektaş liderliğinin müdüre güven ile en güçlü ilişkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca başarı baskısının müşteriye güvenin en güçlü yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

Hoffman (1993) “Ortaokullarda örgüt iklimi, gerçeklik ve güven boyutları” başlıklı çalışmasında ortaokullarda örgüt ikliminin belirlenmesini sağlayan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracını geliştirmeyi, öğretmenler ve öğretmen-müdür arasındaki gerçeklik ve güven ile ilgili olarak örgüt iklimi boyutları arasındaki ilişkileri açıklamayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemi New Jersey’deki 67 resmi ortaokuldan oluşmaktadır. Her okuldaki öğretmenlerin üçte biri okul iklimi, üçte biri gerçeklik, üçte biri güven anketini yanıtlamışlardır. Araştırmada korelasyon ve çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Ortaokullarda iki genel faktör altında öğretmen-öğretmen ilişkisinde açıklık (meslektaş, bağlı ve ilgisiz öğretmen davranışı), öğretmen-müdür ilişkilerinde açıklık (destekleyici, kısıtlayıcı ve yönlendirici davranış) olmak üzere altı boyuttan

oluştugu saptanmiştir. Ölçeğin ismi “Rutgers Ortaokulunda Örgüt İklimi Betimleme Ölçeği” olarak belirtilmiş ve yüksek derecede güvenilirliğinin ve yapı geçerliliğinin olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca örgüt iklimi, gerçeklik ve güven arasında ilişki olduğu belirlenmiştir. Açık örgüt ikliminin gerçeklik ve güven ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Daha spesifik olarak müdür davranışında açıklığın yönetsel gerçekliği ve müdüre güveni; öğretmen davranışında açıklığın öğretmen gerçekliğini ve öğretmenler arasındaki güveni yordadığı saptanmıştır. Ayrıca güven ve gerçeklik arasında güçlü ilişkiler olduğu belirlenmiştir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama aracı, verilerin toplanması ile toplanan verilerin değerlendirilmesinde kullanılan istatistikî çözümlene tekniklerini içeren verilerin analizi nicel ve nitel boyutlar kapsamında ayrı ayrı ele alınarak incelenmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem araştırmalarının temel varsayımı, nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanılmasının araştırma problem ve sorularının bu yöntemlerin ayrı kullanılmasından daha iyi anlaşılmasını sağlamasıdır (Creswell, 2008: 535; Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012: 557). Karma yöntem nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin, kavramlarının, tekniklerinin ve yaklaşımlarının harmanlanarak ya da birleştirilerek tek bir çalışmada kullanılmasıdır (Bamberger, 2012: 3; Creswell ve Garrett, 2008: 326; Johnson ve Onwuegbuzie, 2004: 17).

Karma yöntem, farklı veri toplama yöntemlerinden elde edilen bilgilerin birbiriyle kıyaslanarak bulguların geçerlilik ve güvenilirliğini belirlemeye olanak sağlar. Bulguların birbiriyle tutarlı olması geçerliliğini ve güvenilirliğini artırır, tutarsızlıklar mevcut ise araştırmacı bu tutarsızlığın nedenini anlamak için daha fazla araştırma yapar. Bir araştırma yönteminden elde edilen sonuçlar diğeri için bir aracın geliştirilmesine olanak sunar. Farklı araştırma metotlarından elde edilen sonuçlar aracılığıyla araştırma konusunun derinlemesine anlaşılmasını ve yaygınlaşmasını sağlar. Birbirinden farklı metotlar aracılığıyla elde edilen bulgularla araştırmaya yeni bakış açıları üretir ve farklı bir bakış açısı, daha fazla analiz ve kelimeleri farklı şekillerde sunarak sonuçlar arasında uzlaşmayı sağlar. Farklı değerlerin gelişmesini sağlayan farklı metotların

kullanılmasıyla daha geniş bir çeşitlilikte değerlerin birleştirilmesine olanak sunar (Greene, 2005. akt. Bamberger, 2012: 4-5). Genel olarak karma yöntem araştırmalarının kullanım yerleri ve amaçları aşağıdaki biçimde sıralanabilir (Fırat, Kabakçı Yurdakul ve Ersoy, 2014: 69-70):

- Ölçek, anket formu ve diğer veri toplama araçlarının geliştirilmesi ve iyileştirilmesinde, geliştirme, uygulama ve değerlendirme çalışmalarında,
- Verilerin onaylanması ve çapraz doğrulamasında,
- Aynı konuların farklı yönleriyle incelemesinde,
- Farklı açılardan karmaşık olguların keşfedilmesinde,
- Tek bir yöntemle elde edilen bulgularının araştırılması veya test edilmesinde.

Bu araştırmada nitel araştırmadan elde edilen verilerle ölçek geliştirmek ve nitel verilerin daha geniş bir örneklem üzerinde genellenip genellenemeyeceğini belirtmek, okul müdürlerinin öğretmenlere güveni ve okul iklimi ilişkisini farklı yönlerden incelemek amaçlandığından bu araştırma için karma yöntemin uygun olduğu söylenebilir.

Karma yöntem araştırmaları araştırmada birden fazla yöntemin kullanıldığı araştırma stratejisinin benimsenmesi anlamına gelmektedir. Araştırma nicel ve nitel yöntemin karışımı veya nicel yöntemlerin ve nitel yöntemlerin kendi içerisinde nicel-nicel ve nitel-nitel karışımı şeklinde olabilir (Brannen, 2005: 4). Bu araştırmada ise keşfedici karma yöntem kullanılmıştır. Creswell'e (2008: 543) göre keşfedici karma yöntemde önce bir olguyu keşfetmek için nitel veriler toplanır sonra nitel verilerdeki ilişkileri açıklamak için nicel veriler toplanır. Bu yöntemde bir olguyu keşfetmek için temalar tespit edilir, sonra bir araç geliştirilir ve son olarak bu araç test edilir. Araştırmacılar bu yöntemi çalışılan nüfus için geçerli veya bilinen araçlar, değişkenler ve ölçümler olmadığında kullanırlar. Creswell'e (2013: 226) göre bu stratejinin amacı özel evren için daha iyi ölçme yöntemlerini geliştirmek ve birkaç bireyden toplanan verilerin evrene genellenip genellenmeyeceğini görmektir. Bu araştırmada da öncelikle nitel araştırma yapılmış, nitel araştırmadan elde edilen veriler incelenmiş ve bu veriler sonucu "Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güvenini Belirleme Ölçeği – Öğretmen Formu" ve "Okul İklimi Ölçeği" geliştirilmiştir. Ayrıca araştırmanın nicel boyutunda

nitel boyutta elde edilen bilgilerin daha geniş bir örneklem grubuna genellenip genellenemeyeceği belirlenmiştir.

3.1.1. Nitel Boyut

Nitel araştırma gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 39). Nitel araştırma araştırmacının katılımcılarla yaptığı görüşmelerden elde ettiği açık uçlu bilgilerden oluşan verileri sağlar. Bu görüşmelerde katılımcının kendi ifadeleriyle cevaplamasına olanak sağlayan açık uçlu sorular sorulur. Nitel veriler katılımcıların veya araştırma bölgelerinin gözlemlenmesi, kamu ya da özel kaynaklardan elde edilen dokümanların toplanması, video ya da yapıtlar gibi görsel-işitsel materyallerden toplanır. Nitel veriler daha sonra resimlerin, metinlerin veya kelimelerin kategoriler halinde sunulmasına olanak sağlar (Creswell, 2006b: 6). Gözlem, görüşme vb. gibi nitel yöntemler kullanılarak elde edilen veriler, araştırma konusunun daha derinlemesine incelenmesine imkân sağlar (Greene, Kreider ve Mayer 2005: 274).

Bu araştırmanın nitel boyutu nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseniyle yürütülmüştür. Olgubilim araştırmasında, araştırmacı belirli bir olguya ilişkin tepkileri ve algıları inceler. Araştırmacı, katılımcının dünyasına ilişkin biraz fikir edinmek ve katılımcıların tepkilerini ve algılarını betimlemek amacıyla araştırma yapmaktadır (Fraenkel ve diğerleri, 2012). Böylelikle katılımcıların bir olguya ilişkin bireysel deneyimleri ortaya çıkarılır (Creswell, 2006a: 58). Olgubilim araştırması farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda tam olarak anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgubilim araştırması yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2012: 72). Olgubilim deseninde veriler genellikle görüşme aracılığıyla toplanır (Fraenkel ve diğerleri, 2012: 432; Yıldırım ve Şimşek, 2012: 74). Veri analizi, yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmaya yöneliktir. Bu amaçla yapılan içerik analizinde verinin kavramsallaştırılması ve olguyu tanımlayabilecek temaların ortaya çıkarılması çabası bulunmaktadır. Olgubilim araştırmaları nitel araştırmanın doğasına uygun olarak kesin ve genellenebilir sonuçlar ortaya koymayabilir. Ancak olguyu daha iyi tanımamıza ve anlamamıza yardımcı olacak sonuçları sağlayacak

örnekler, açıklamalar ve yaşantılar ortaya koyabilir. Bu yönüyle bilimsel alanyazına ve uygulamaya önemli katkılar getirebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2012: 75).

3.1.2. Nicel Boyut

Nicel araştırma tutum, davranış ve performans araçları gibi araçlarla kapalı uçlu bilgileri sağlar. Bu çeşit bilgiler araştırmacının gözlemleri sonucunda işaretlediği kapalı uçlu kontrol listelerinin kullanımını içerir. Bazı bilgiler nüfus sayımı ya da katılım kayıtlarından elde edilir. Bu araçlardan elde edilen bilgilerin istatistiksel analizleri yapılır (Creswell,2006b: 6). Bu yöntem aracılığıyla birçok katılımcıya ulaşılarak veriler toplanır (Greene ve diğerleri, 2005: 274).

Bir araştırmada yöntemin belirlenmesinde en belirleyici unsur araştırma sorusu/soruları olarak görülmektedir (Fraenkel ve diğerleri, 2012: 563). Bu araştırmanın nicel boyutunda da kullanılacak yöntemler araştırma soruları temel alınarak belirlenmiştir. Bu araştırmanın nicel boyutunda katılımcıların öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretmenlere güvenine ve okul iklimine ilişkin algı düzeyinin belirlenmesinde genel tarama modeline dayalı betimsel yöntem kullanılmıştır. Tarama (survey) modelinde ise amaç çalışılan evrenin özelliklerini belirlemek (Fraenkel ve diğerleri, 2012: 393) ve mevcut durumu olduğu gibi açıklamaktır (Karasar, 2007: 77). Öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretmenlere olan güvenine ve okul iklimine ilişkin algılarının cinsiyet, okul müdürüyle birlikte görev yapılan süre, mesleki kıdem ve okulda görev yapan öğretmen sayısı değişkenleri açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesinde nedensel karşılaştırmalı desen kullanılmıştır. Nedensel karşılaştırmalı desende bireyler ya da gruplar arasındaki farklılıkların nedenleri ve sonuçları belirlenir (Fraenkel ve Wallen, 2009: 363; Fraenkel ve diğerleri, 2012: 366; Karasar, 2007: 89). Diğer yandan öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretmenlere güveninin okul iklimine etkisine ilişkin algılarını incelemek üzere ise ilişkisel desen kullanılmıştır. İlişkisel araştırmalarda değişkenler arasındaki ilişki incelenir (Fraenkel ve diğerleri, 2012).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Adıyaman ili Merkez ilçe belediye sınırları içerisinde bulunan ilkokullarda, ortaokullarda ve liselerde görev

yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Evrende yer alan okul ve öğretmen sayısı, Adıyaman İl Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistik Bürosu'ndan alınan veriler kullanılarak belirlenmiştir. Bu okullara ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1
Evrende Bulunan Okullara İlişkin Demografik Bilgiler

Okul Türü	Okul Sayısı	Okulda Görev Yapan Öğretmen Sayısı
İlkokul	29	939
Ortaokul	27	1092
Lise	27	1334
Toplam	83	3365

Tablo 1'deki veriler incelendiğinde, araştırmanın evreninde 29 ilkokul, 27 ortaokul, 27 lise bulunduğu görülmektedir. Evrende bulunan ilkokullarda 939, ortaokullarda 1092 ve liselerde 1334 olmak üzere toplam 3365 öğretmen görev yapmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise nitel ve nicel boyut açısından aşağıda açıklanmıştır.

3.2.1. Nitel Boyut Açısından Çalışma Grubunun Belirlenmesi

Nitel boyut açısından amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemde amaç, görel olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır. Bunu yapmadaki amaç genelleme yapmak değil, çeşitlilik gösteren durumlar arasında ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığını belirlemek ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmanın çalışma grubunda yer alan katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2
Çalışma Grubunda Yer Alan Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Kod	Görev Türü	Cinsiyet	Mesleki Kıdem	Yöneticilik Kıdemi	Branş	Okul Türü
M1	Müdür	Kadın	1-10 yıl	1-10 yıl	İlköğretim Matematik	Ortaokul
M2	Müdür	Erkek	21 yıl ve üstü	11-20 yıl	Sınıf Öğretmeni	İlkokul
M3	Müdür	Erkek	11-20 yıl	11-20 yıl	Sosyal Bilgiler	Ortaokul

M4	Müdür	Erkek	21 yıl ve üstü	11-20 yıl	Türkçe	Ortaokul
M5	Müdür	Erkek	21 yıl ve üstü	21 yıl ve üstü	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Lise
M6	Müdür	Erkek	11-20 yıl	11-20 yıl	İlköğretim Matematik	Ortaokul
M7	Müdür	Erkek	21 yıl ve üstü	11-20 yıl	Sınıf Öğretmenliği	İlkokul
M8	Müdür	Erkek	21 yıl ve üstü	11-20 yıl	Rehber Öğretmen	Lise
M9	Müdür	Erkek	11-20 yıl	11-20 yıl	Sınıf Öğretmenliği	İlkokul
M10	Müdür	Erkek	1-10 yıl	1-10 yıl	Coğrafya	Lise
M11	Müdür	Erkek	21 yıl ve üstü	21 yıl ve üstü	Sınıf Öğretmeni	İlkokul
M12	Müdür	Erkek	11-20 yıl	11-20 yıl	Sınıf Öğretmeni	İlkokul
M13	Müdür	Erkek	21 yıl ve üstü	11-20 yıl	Türkçe	Ortaokul
M14	Müdür	Erkek	21 yıl ve üstü	11-20 yıl	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Lise
M15	Müdür	Kadın	11-20 yıl	1-10 yıl	Sosyal Bilgiler	Ortaokul
M16	Müdür	Erkek	21 yıl ve üstü	21 yıl ve üstü	Sınıf Öğretmeni	İlkokul
M17	Müdür	Erkek	11-20 yıl	11-20 yıl	Sınıf Öğretmeni	İlkokul
M18	Müdür	Erkek	11-20 yıl	11-20 yıl	Sosyal Bilgiler	Ortaokul
M19	Müdür	Erkek	11-20 yıl	11-20 yıl	Türk Dili ve Edebiyatı	Lise
M20	Müdür	Erkek	1-10 yıl	1-10 yıl	Türk Dili ve Edebiyatı	Lise
M21	Müdür	Erkek	1-10 yıl	1-10 yıl	Tarih	Lise
M22	Müdür	Erkek	11-20 yıl	1-10 yıl	Türkçe	Ortaokul
M23	Müdür	Erkek	11-20 yıl	1-10 yıl	Sınıf Öğretmenliği	İlkokul
M24	Müdür	Erkek	11-20 yıl	1-10 yıl	Coğrafya	Lise
Ö1	Öğretmen	Kadın	1-10 yıl		Fen ve Teknoloji	Ortaokul
Ö2	Öğretmen	Erkek	21 yıl ve üstü		Beden Eğitimi	Ortaokul
Ö3	Öğretmen	Kadın	21 yıl ve üstü		Sınıf Öğretmenliği	İlkokul
Ö4	Öğretmen	Erkek	11-20 yıl		Rehber Öğretmen	Ortaokul
Ö5	Öğretmen	Erkek	11-20 yıl		Rehber Öğretmen	Lise
Ö6	Öğretmen	Kadın	11-20 yıl		Müzik	Lise
Ö7	Öğretmen	Erkek	1-10 yıl		Fen ve Teknoloji	Ortaokul
Ö8	Öğretmen	Erkek	1-10 yıl		Rehber öğretmen	Lise
Ö9	Öğretmen	Kadın	11-20 yıl		Teknoloji ve Tasarım	Ortaokul
Ö10	Öğretmen	Kadın	21 yıl ve üstü		Sınıf Öğretmenliği	İlkokul
Ö11	Öğretmen	Erkek	21 yıl ve üstü		Sınıf Öğretmenliği	İlkokul
Ö12	Öğretmen	Kadın	11-20 yıl		Felsefe	Lise
Ö13	Öğretmen	Erkek	21 yıl ve üstü		Sınıf Öğretmeni	İlkokul
Ö14	Öğretmen	Erkek	1-10 yıl		Rehber Öğretmen	Ortaokul
Ö15	Öğretmen	Kadın	1-10 yıl		İlköğretim Matematik	Ortaokul
Ö16	Öğretmen	Erkek	21 yıl ve üstü		Coğrafya	Lise
Ö17	Öğretmen	Kadın	11-20 yıl		Türk Dili ve Edebiyatı	Lise
Ö18	Öğretmen	Erkek	11-20 yıl		İlköğretim Matematik	Ortaokul
Ö19	Öğretmen	Kadın	11-20 yıl		Sınıf Öğretmenliği	İlkokul
Ö20	Öğretmen	Erkek	11-20 yıl		Türk Dili ve Edebiyatı	Lise
Ö21	Öğretmen	Erkek	1-10 yıl		Sınıf Öğretmenliği	İlkokul
Ö22	Öğretmen	Kadın	11-20 yıl		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Ortaokul
Ö23	Öğretmen	Kadın	21 yıl ve üstü		Sınıf Öğretmenliği	İlkokul
Ö24	Öğretmen	Erkek	1-10 yıl		Sınıf Öğretmenliği	İlkokul
Ö25	Öğretmen	Kadın	11-20 yıl		Kimya	Lise
Ö26	Öğretmen	Erkek	11-20 yıl		Sınıf Öğretmenliği	İlkokul
Ö27	Öğretmen	Erkek	1-10 yıl		Bilişim Teknolojileri	Lise

Tablo 2'ye göre çalışma grubundaki katılımcı öğretmenlerin 12'si kadın, 15'i erkek; 8'i 1-10 yıllık, 12'si 11-20 yıllık, 7'si 21 ve üstü yıllık mesleki kıdeme sahip; 2'si Fen ve Teknoloji, 1'i Beden Eğitimi, 4'ü Rehberlik, 1'i Müzik, 1'i Teknoloji ve Tasarım, 2'si Türk Dili ve Edebiyatı, 1'i Felsefe, 9'u Sınıf Öğretmenliği, 2'si İlköğretim Matematik, 1'i Coğrafya, 1'i Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, 1'i Kimya, 1'i Bilişim Teknolojileri branşında; 9'u ilkokulda, 9'u ortaokulda ve 9'u lisede görev yapmaktadır. Katılımcı müdürlerin ise 2'si kadın, 22'si erkek; 4'ü 1-10 yıllık, 11'i 11-

20 yıllık, 9'u 21 ve üstü yıllık mesleki kıdeme sahip; 8'i 1-10 yıllık, 13'ü 11-20 yıllık, 3'ü 21 ve üstü yıllık yöneticilik kıdemine sahip; 1'i Rehberlik, 2'si Türk Dili ve Edebiyatı, 8'i Sınıf Öğretmenliği, 2'si İlköğretim Matematik, 2'si Coğrafya, 2'si Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, 3'ü Türkçe, 3'ü Sosyal Bilgiler, 1'i Tarih branşında; 8'i ilkokulda, 8'i ortaokulda ve 8'i lisede görev yapmaktadır.

3.2.2. Nicel Boyut Açısından Örneklemin Belirlenmesi

Maliyet, ulaşım, zaman vb. nedenlerden dolayı araştırma evreninin tamamına ulaşılması güç olduğundan örneklem alınmasına karar verilmiştir. Örneklem belli bir evrenin belli sayıda birimlerinin seçimiyle oluşan evrenin temsili bir kümesidir. Örneklem seçiminde temel unsur evreni temsil etme yeterliliğinin olmasıdır (Balcı, 2001: 90-92). Genel olarak örneklemin büyük olması avantaj sağlar, sadece daha güvenilir sonuçlar elde etmek için değil aynı zamanda çok yönlü istatistiklerin de kullanılmasına olanak tanır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007: 101). Tablo 3'te farkı büyüklükteki evrenler için kuramsal örneklem büyüklükleri verilmiştir.

Tablo 3

Farkı Büyüklükteki Evrenler İçin Kuramsal Örneklem Büyüklükleri ve %95 Kesinlik Düzeyi

Tolerans gösterilebilir hata için gerekli örneklem				
Evren	%5	%4	%3	%2
100	79	85	91	96
500	217	272	340	413
1000	277	375	516	705
5.000	356	535	879	1622
50.000	381	593	1044	2290
100.000	382	596	1055	2344
1.000.000	384	599	1065	2344
25.000.000	384	600	1067	2400

Kaynak: Balcı, 2001: 107

Bu araştırmanın nicel boyutu açısından örneklem belirlenirken Tablo 3'teki değerlerden az olmamasına dikkat edilerek 600 örneklem büyüklüğünün evreni temsil edebileceği düşünülmüştür.

Araştırmanın nicel boyutu açısından tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı örneklemede evrendeki alt grupların temsil edilmeleri garanti altına alınır. Bu örnekleme yönteminde önce evrenin hangi ölçüte göre tabakalara ayrılacağı belirlenir. Daha sonra evren karar verilen ölçüte göre alt tabakalara ayrılır ve her alt tabakadan basit bir yansız örneklem alınır, sonra da alt örneklem toplama örneklemini temsil etmek üzere birleştirilir. Bu tür örnekleme yöntemi özellikle alt gruplar arasında karşılaştırma yapılmak istenildiğinde uygundur (Balcı, 2001: 96-97). Tabakalı örnekleme yönteminde araştırma bulguları açısından önemli farklılıklar getirebileceği düşünülen değişkenlere göre evren alt tabakalara ayrılır. Bu bağlamda alanyazında güvenin okul büyüklüğü açısından farklılaştığını belirleyen çalışmalar (Bilgiç ve Gümüşeli, 2012; Bökeoğlu ve Yılmaz, 2008; Çağlar, 2011; Özer, 2013; Polat, 2007; Yılmaz, 2006) bulunmaktadır. Bu açıdan araştırmada okul büyüklüğünün müdürlerin öğretmenlere güvenini etkileyebileceği düşünülerek evren okulda görev yapan öğretmen sayısı açısından alt tabakalara ayrılmıştır. Araştırmanın örneklem açısından dağılımı belirlenirken aşağıdaki formül kullanılarak her tabakanın büyüklüğü belirlenmiş (Balcı, 2001: 108) ve Tablo 4'te gösterilmiştir.

$$nh = \frac{N_h}{N} \cdot n$$

nh: Örneklem tabaka büyüklüğü

Nh: Evren tabaka büyüklüğü

N: Evren büyüklüğü

n: Örneklem büyüklüğü

Tablo 4
Örneklemede Yer Alan Öğretmenlerin Öğretmen Sayısı Açısından Dağılımı

Okulda görev yapan öğretmen sayısı	Evren		Örneklem	
	N	%	n	%
1-20 arası	167	4,96	30	5
21-40 arası	1171	34,80	209	34,83
41-60 arası	1180	35,07	210	35
61-80 arası	400	11,89	71	11,84

81 ve üzeri	447	13,28	80	13.33
Toplam	3365	100	600	100

Tablo 4'e göre okulda görev yapan öğretmen sayısı açısından evrende 1-20 arası öğretmenin görev yaptığı okullarda 167 (%4.96), 21-40 arası öğretmenin görev yaptığı okullarda 1171 (%34.80), 41-60 arası öğretmenin görev yaptığı okullarda 1180(%35.07), 61-80 arası öğretmenin görev yaptığı okullarda 400 (%11.89), 81 ve üzeri öğretmenin görev yaptığı okullarda 447 (%13.28) öğretmenin bulunduğu görülmektedir. Diğer yandan okulda görev yapan öğretmen sayısı açısından örnekleme 1-20 arası öğretmenin görev yaptığı okullarda 30 (%5), 21-40 arası öğretmenin görev yaptığı okullarda 209 (%34.83), 41-60 arası öğretmenin görev yaptığı okullarda 210 (%35), 61-80 arası öğretmenin görev yaptığı okullarda 71 (%11.84), 81 ve üzeri öğretmenin görev yaptığı okullarda 80 (%13.33) öğretmenin bulunduğu görülmektedir. Evren ve örneklemedeki öğretmen sayılarına ilişkin veriler incelendiğinde, okulda görev yapan öğretmen sayısı açısından öğretmenlerin evren ve örneklemedeki dağılımlarının benzerlik gösterdiği, bu nedenle evrenin örnekleme yansıtacak özelliklere sahip olduğu söylenebilir.

Araştırmada katılımcı öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler Tablo 5'de belirtilmiştir.

Tablo 5
Katılımcı Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler

Değişkenler	Düzye	n	%
Cinsiyet	Kadın	232	38,7
	Erkek	368	61,3
Okul Müdürüyle Birlikte Görev Yapılan Süre	1-4yıl	470	78,3
	5-8yıl	130	21,7
Mesleki Kıdem	(A) 1-5 yıl arası	100	16,7
	(B) 6-10 yıl arası	105	17,5
	(C) 11-15 yıl arası	164	27,3
	(D) 16-20 yıl arası	128	21,3
	(E) 21 yıl ve üstü	103	17,2
Okulda Görev Yapan Öğretmen Sayısı	(A) 1-20	30	5,0

(B) 21-40	209	34,8
(C) 41-60	210	35,0
(D) 61-80	71	11,8
(E) 81 ve üstü	80	13,3

Tablo 5'e göre araştırmanın nicel boyutundaki katılımcı öğretmenlerin 232'si (%38.7) kadın, 368'i (%61.3) erkek; 470'i (%78.3) okul müdürüyle birlikte 1-4 yıl arsası görev yaparken, 130'u (%21.7) 5-8 yıl arası görev yapanlar; 100'ü (%16.7) mesleki kıdemi 1-5 yıl arası olanlar, 105'i (%17.5) 6-10 yıl arası olanlar, 164'ü (%27.3) 11-15 yıl arası olanlar, 128'i (%21.3) 16-20 yıl arası olanlar, 103'ü (%17.2) 21 yıl ve üstü olanlar; 30'u (%5.0) 1-20 arası öğretmenin görev yaptığı okulda olanlar, 209'u (%34.8) 21-40 arası öğretmenin görev yaptığı okulda olanlar, 210'u (%35.0) 41-60 arası öğretmenin görev yaptığı okulda olanlar, 71'i (%11.8) 61-80 arası öğretmenin görev yaptığı okulda olanlar, 80'i (%13.3) 81 ve üstü sayıda öğretmenin görev yaptığı okulda olanlardır.

3.3. Verilerin Toplanması

Nitel ve nicel boyutlar açısından verilerin nasıl toplandığı aşağıda açıklanmıştır.

3.3.1. Nitel Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın nitel verileri müdürler ve öğretmenlerle yüz yüze görüşme yapılarak toplanmıştır. Her bir görüşmenin başında katılımcıların, demografik özellikleri not edilmiştir. Daha sonra görüşmelere başlanmıştır. Yapılan görüşmeler yaklaşık olarak 40 dk. sürmüştür. Bu görüşmeler sırasında veriler katılımcılardan izin alınmak suretiyle not alınarak toplanmıştır (Mack, Woodsong, MacQueen, Guest ve Namey, 2005: 36; Yıldırım ve Şimşek, 2011: 147). Veriler toplanırken geçerlik ve güvenilirliği sağlamak adına katılımcıların etkilenmemesi için yönlendirilmemeleri ve düşüncelerini rahatça ifade edebilmeleri konusuna özen gösterilmiştir.

3.3.2. Nicel Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın nicel verileri Adıyaman İl Milli Eğitim Müdürlüğü aracılığıyla Adıyaman Valiliği'nden alınan ve araştırma uygulamalarının yapılabileceğine ilişkin

“Valilik Oluru” aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmacı tarafından örneklemdaki okullarda görev yapan öğretmenlere ölçekler dağıtılmış ve toplanmıştır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Nitel ve nicel boyutlar açısından veri toplama araçları aşağıda açıklanmıştır.

3.4.1. Nitel Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada nitel veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu hazırlanmadan önce ilgili alanyazın taraması yapılmış ve araştırmacı tarafından görüşme formunda yer alacak sorular oluşturulmuştur. Görüşme formunun okul müdürlerinin öğretmenlere güveninin okul iklimine etkisini saptama amacına uygunluğunu belirlemek için 2 uzman görüşüne başvurulmuş olup uzman görüşleri doğrultusunda gerekli değişiklikler yapılarak 6 soruluk öğretmen ve müdür görüşme formu oluşturulmuştur. Araştırmanın ilk görüşmeleri, araştırmanın planlanması aşamasında tasarlanamayan veya gözden kaçan herhangi bir sorunun olup olmadığının sınılanması ve önceden alınacak önlemlerle araştırmanın sağlıklı bir biçimde sürdürülmesi amacıyla pilot görüşmeler olarak 4 öğretmen ve 2 okul müdürü ile gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmeler sonucunda görüşme formundaki soruların uygun olduğu belirlenmiştir. Görüşme formunda yer alan sorular aşağıda belirtilmiştir.

Öğretmen görüşme formunda yer alan sorular:

1. Okul müdürlerinin öğretmene güveni ve güvensizliği konusunda ne düşünüyorsunuz?
 - a. Sizce okul müdürlerinin öğretmene güveni ya da güvensizliği ne anlama gelmektedir?
 - b. Sizce okul müdürünüz size hangi alanlarda güven duymalıdır?
 - c. Okul müdürünüzün size olan güvenini etkileyebilecek etmenler nelerdir?
2. Okul müdürlerinin öğretmenlere olan güveninin ve güvensizliğinin göstergelerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
 - a. Öğretmenlere güven duyan ya da duymayan okul müdürlerin ne tür davranışlar sergiler?
 - b. Okul müdürünüzün size güvendiğini ya da güvenmediğinin hangi davranışlarından anlarsınız?

- c. Okul müdürünüzün size güvenmediğini hissettiğiniz zamanlar oldu mu?
Buna ilişkin yaşantılarınızı belirtiniz.
3. Sizce öğretmenin cinsiyeti, mesleki kıdemi, okuldaki öğretmen sayısı ve okul müdürüyle birlikte görev yapılan süre okul müdürünüzün size olan güvenini nasıl etkiler?
4. Olumlu bir okul iklimini nasıl tanımlarsınız?
5. Olumsuz bir okul iklimini nasıl tanımlarsınız?
6. Okul müdürünüzün size olan güveni okul iklimini nasıl etkiler?

Müdür görüşme formunda yer alan sorular:

1. Okul müdürlerinin öğretmenlere güven ve güvensizliğine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
- a. Sizce okul müdürlerinin öğretmene güveni ya da güvensizliği ne anlama gelmektedir?
- b. Sizce bir öğretmene güvенеbilmeniz için öğretmenin hangi özellikleri taşıması gereklidir?
- c. Okul müdürü olarak bir öğretmene hangi konularda güvenme ihtiyacı hissedersiniz?
- d. Öğretmenlere olan güveninizi etkileyebilecek/güvensizliğe neden olan etmenler nelerdir?
2. Okul müdürlerinin öğretmenlere olan güveninin göstergelerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
- a. Öğretmenlere güven duyan ya da duymayan okul müdürleri ne tür davranışlar sergiler?
- b. Güvendiğiniz bir öğretmene ona olan güveninizi hangi davranışlarla gösterirsiniz?
- c. Güven duymadığınız bir öğretmene karşı ne tür önlemler alırsınız?
3. Sizce öğretmenin cinsiyeti, mesleki kıdemi, öğretmenle birlikte görev yaptığınız süre ve okulda görev yapan öğretmen sayısı bir öğretmene olan güveninizi nasıl etkiler?
4. Olumlu bir okul iklimini nasıl tanımlarsınız?
5. Olumsuz bir okul iklimini nasıl tanımlarsınız?
6. Öğretmenlere olan güveniniz okul iklimini nasıl etkiler?

3.4.2. Nicel Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada, okul m¼d¼rlerinin ¼ğretmenlere g¼venine ve okul iklimine ilişkin algılarını belirlemek için hangi ¼lme araçlarının kullanılacağına karar verilirken, ¼ncelikle ilgili alanyazında araştırmanın amacına uygun, geçerli ve g¼venilir ¼lme araçları olup olmadığı araştırılmıştır.

Yapılan incelemeler sonucunda, okul m¼d¼rlerinin ¼ğretmenlere g¼venini ve okul iklimini belirlemeyi amaçlayan uygun bir ¼lme aracına ulaşılamamıştır. Bu nedenle araştırmacı tarafından “Okul M¼d¼rlerinin ¼ğretmenlere G¼venini Belirleme ¼li – ¼ğretmen Formu” ve “Okul İklimi ¼li” geliştirilmiştir.

¼lekler, araştırmanın nitel b¼l¼m¼nde yarı yapılandırılmış g¼r¼řme formu aracılığıyla ¼ğretmenler ve m¼d¼rler ile yapılan g¼r¼řmeler sonucu elde edilen nitel verilerden, g¼ven ve iklim konusuna y¼nelik alanyazın taramasından yararlanılarak, geçerlik ve g¼venirlik çalışmaları yapılarak oluşturulmuştur. ¼ncelikle nitel araştırma verileri sonucunda bir madde havuzu oluşturulmuş ve daha sonra g¼vene (Bauer ve Green, 1996; Bromiley ve Cummings, 1996; Brower, Lester, Korsgaard ve Dineen, 2008; Bryk ve Schneider, 2003; Butler, 1991; Colquitt, Scott ve LePine, 2007; Gomez ve Rosen, 2001; Hoy ve Tschannen-Moran, 2007; İslamoğlu ve diğeri, 2007; Knoll ve Gill, 2011; Lau, Liu ve Fu, 2007; Mayer ve diğeri, 1995; McAllister, 1995; Mishra, 1996; Polatoğlu, 1988; Rotter, 1967; Sağlam Arı ve G¼neri Tosunoğlu, 2011; Schrepfer-Tarter, 2013; Straiter, 2005; Tamer, 2012; Tschannen-Moran ve Gareis, 2004a; Tschannen-Moran ve Hoy, 2000; Turan, 1998; Werbel ve Henriques, 2009; Yılmaz, 2005) ve okul iklimine (Anderson, 1982; Bilir, 2005; Brand, Felner, Seitsinger, Burns ve Bolton, 2008; Bulach ve Malone, 1994; ağlayan, 2014; D¼nmez, 1992; Ellis, 1988; Gonder ve Hymes, 1994; Hoy ve Miskel, 2010; Hoy ve diğeri, 2002; Hoy ve diğeri, 1991; John ve Taylor, 1999; Kallestad, 2010; Khurshid ve Zahur, 2012; Liu, Ding, Berkowitz ve Bier, 2014; Mitchell ve diğeri, 2010; ¼zdemir ve diğeri, 2010; Peker, 1993; Sweetland ve Hoy, 2000; Turan, 1998; Uysal ve Aydemir, 2014; Yılmaz ve Altınkurt, 2013) ilişkin yurtiçi ve yurt dışı alanyazın taranarak ilgili kuramsal bilgiler, ¼lekler ve anketler incelenmiş, okul m¼d¼rlerinin ¼ğretmenlere g¼veni ve

okul iklimi kapsamına ilişkin genel bir değerlendirme yapılarak madde havuzuna eklemeler yapılmıştır.

Tüm bunların sonucunda öğretmene güven ölçeği için 51, okul iklimi ölçeği için 69 maddelik bir ölçme aracı oluşturulmuştur. Bu aşamadan sonra belirlenen formlar 9 öğretmenin görüşlerine sunulmuştur. Oluşturulan form verilmeden önce öğretmenlere çalışmanın amacı açıklanmıştır. Öğretmenlerden formda yer alan maddeleri incelemeleri, maddelerin açıklığı ve anlaşılabilirliğine ilişkin görüş belirtmeleri istenmiştir. Öğretmenlerden alınan görüşler doğrultusunda, bir madde üzerinde ifade değişikliği yapıldıktan sonra ölçme aracında yer alan maddelerin açık ve anlaşılır olduğu belirlenmiştir. Bu aşamadan sonra oluşturulan denemelik ölçek formları 8 uzmana gönderilerek ölçeğin kapsamı, anlaşılabilirliği, açıklığı ve okul müdürlerinin öğretmenlere güvenini ve okul iklimini saptamaya uygunluğunu değerlendirmeleri istenmiştir. 5 uzmandan dönüt alınmıştır. Uzmanlardan gelen değerlendirmeler sonucunda bazı maddelerde ifade değişiklikleri yapılmış ve bazı maddeler ise çıkarılmıştır. Bunun sonucunda öğretmene güven ölçeğinde 34, okul iklimi ölçeğinde 42 madde kalmıştır. Oluşturulan bu denemelik ölçek, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılabilmesi için, Adıyaman'da ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan 300 öğretmene uygulanmıştır. Toplanan formların incelenmesinden sonra hatalı doldurulan ya da % 10'nu ve daha fazlası eksik doldurulan 36 formun elenmesi sonucu, 264 öğretmenden toplanan veriler analiz için değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmada kapsam geçerliliği için uzman görüşleri, yapı geçerliliği için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi, güvenilirlik çalışması için ise iç tutarlılıkta Cronbach Alpha güvenilirliği ve madde-toplam korelasyonları, zamana karşı iç tutarlılıkta test-tekrar test korelasyonu kullanılmıştır.

Elde edilen verilerin faktör analizine uygun olup olmadığı Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı, Bartlett küresellik testi ve Anti-Image korelasyon matrisi dikkate alınarak incelenmiştir. Ölçeklere ilişkin Anti-Image korelasyon matrisinin köşegen değerlerinin “.5”ten büyük değerler aldığı (Field, 2009: 659), bu değerlerin öğretmene güven ölçeği için “.705-.949”, okul iklimi ölçeği için “.862-.956” arasında olduğu görülmüştür. Ayrıca Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett küresellik testi sonucunda elde edilen verilerin faktör analizine (Öğretmene güven ölçeği: Kaiser Meyer Olkin = .868, Bartlett's Test of Sphericity= 2638.179, p =.000; Okul iklimi ölçeği: Kaiser Meyer Olkin = .922, Bartlett's Test of Sphericity= 3570.742, p =.000)

uygun olduğu belirlendikten sonra ölçeğin yapı geçerliliğini belirleyebilmek için temel bileşenler analizi yöntemine göre açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu araştırmada açımlayıcı faktör analizi yapılırken aynı yapıyı ölçemeyen maddelerin elenmesi ve önemli faktör sayısının belirlenmesinde aşağıdaki ölçütler dikkate alınmıştır (Büyüköztürk, 2012: 124-126):

- a) Maddelerin yer aldıkları faktördeki yük değerinin .30'dan yüksek olması,
- b) Maddelerin tek bir faktörde yüksek yük değerine, diğer faktörlerde ise düşük yük değerlerine sahip olması ve yüksek iki yük değeri arasındaki farkın en az .10 olması,
- c) Her bir faktörün özdeğerinin en az 1 olması,
- d) Faktörlerin öz değerlerine göre çizilen çizgi grafiğinde yüksek ivmeli, hızlı düşüşlerin yaşandığı faktör sayısı.
- e) Her bir faktöre yüklenen maddelerin anlam ve içerik açısından tutarlı olması,
- f) Önemli faktörlerin, herhangi bir maddede açıkladıkları ortak faktör varyansının yüksek olması,
- g) Tüm maddeler tarafından açıklanan varyans oranının .30 ve daha fazla olması.

Yapılan faktör analizi sonucunda öğretmene güven ölçeğinde yer alan 16 maddenin (1, 2, 3, 4, 6, 13, 14, 15, 20, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30) ve okul iklimi ölçeğinde yer alan 19 maddenin (1, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12,15,16, 18, 27, 28, 29, 32, 38, 40, 41, 42) yukarıda değinilen ölçütlere uymadığı belirlenmiştir. Bu maddelerin elenmesinin ardından yinelenen faktör analizi sonucunda öğretmene güven ölçeğinden elde edilen bulgular Tablo 6'da, okul iklimi ölçeğinden elde edilen bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 6
Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güvenini Belirleme Ölçeğine İlişkin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Maddeler	Faktör Yükleri				Faktör Ortak Varyansları	Madde Toplam Korelasyonları	
	1. Faktör (Yeterlik)	2. Faktör (İtimat Edilirlik)	3. Faktör (Açıklık)	4. Faktör (Yardımsızlık)			
18	Pedagojik alandaki yeterliğime yönelik olumlu eleştirilerde bulunur.	.842			.724	,731	
17	Alanıma ilişkin yenilikleri takip ettiğimin farkındadır.	.825			.713	,753	
16	Alanımdaki yeterliğime yönelik olumlu eleştirilerde bulunur.	.793			.678	,731	
19	Etkili iletişim kurabildiğimi ifade eder.	.781			.641	,704	
22	Çalışmalarımı destekler.	.739		.305	.700	,779	
21	Başarılarımı takdir eder.	.718			.691	,768	
23	Okuldaki sorunların çözümü için fikrimi alır.	.678		.315	.325	.665	,736
10	Nöbet görevimi gerçekleştirirken beni kontrol eder.		.878		.789	,748	
9	Derse giriş-çıkış zamanlarına uyup uymadığımı kontrol eder.		.841		.741	,691	
11	Sorumluluklarımı yerine getirmem konusunda uyarıda bulunur.		.830		.746	,711	
12	Verdiği görevi tam olarak yerine getirip getirmediğimi sorgular.		.803		.685	,680	
32	Sorunlarını benimle paylaşır.			.799	.727	,700	
33	Başkalarına ilişkin olumsuz görüşlerini benimle paylaşır.			.788	.638	,512	
34	Okula ilişkin planlarını benimle paylaşır.	.353		.712	.671	,643	

31	Sır saklama konusunda bana güvendiğini ifade eder.	.372		.611		.546	.566
7	İyi niyetini suiistimal etmeyeceğimin farkındadır.				.829	.752	.679
5	Kendisine zarar verici bir eylemde bulunmayacağımin farkındadır.				.799	.650	.536
8	Çevremdeki kişilere karşı anlayışlı olduğumun farkındadır.	.355			.705	.626	.568
Özdeğer		4.688	2.857	2.546	2.293		
Açıklanan Toplam Varyans (% 68.807)		26.046	15.874	14.147	12.739		
Cronbach Alpha		.916	.861	.793	.755		

Not: .30'un altındaki faktör yükleri tabloda gösterilmemiştir.

Tablo 6'daki bulgular incelendiğinde, Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güvenini Belirleme Ölçeğinin 4 faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Birinci faktör ölçeğe ilişkin toplam varyansın yaklaşık % 26.046'sını, ikinci faktör %15.874'ünü, üçüncü faktör %14.147'sini ve dördüncü faktör %12.739'unu açıklamaktadır. Dört faktör tarafından açıklanan toplam varyans oranı ise %68.807'dir. Dört faktörün maddelerde açıkladıkları ortak varyans yaklaşık olarak % 55 ile % 79 arasında değişmektedir. Birinci faktörde yer alan maddelerin faktör yükleri “.678” ile “.842”, madde-toplam korelasyon katsayıları “.704” ile “.779” arasında değişmektedir. İkinci faktörde yer alan maddelerin faktör yükleri “.803” ile “.878”, madde-toplam korelasyon katsayıları “.680” ile “.748” arasında değişmektedir. Üçüncü faktörde yer alan maddelerin faktör yükleri “.611” ile “.799”, madde-toplam korelasyon katsayıları “.512” ile “.700” arasında değişmektedir. Dördüncü faktörde yer alan maddelerin faktör yükleri “.705” ile “.829”, madde-toplam korelasyon katsayıları “.536” ile “.679” arasında değişmektedir.

Faktör analizi sonucu elde edilen her bir faktör isimlendirilirken, faktörlerde yer alan maddelerin içerikleri göz önünde bulundurularak birinci faktör “yeterlik”, ikinci faktör “itimat edilirlilik”, üçüncü faktör “açıklık” ve dördüncü faktör “yardımseverlik” olarak adlandırılmıştır. Faktörde yer alan maddelerin iç tutarlılığını belirlemek üzere yapılan analizler sonucunda, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı yeterlik boyutu için “.916”, itimat edilirlilik boyutu için “.861”, açıklık boyutu için “.793” ve yardımseverlik boyutu için “.755” olarak hesaplanmıştır.

Tablo 7
Okul İklimi Ölçeğine İlişkin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

	Maddeler	Faktör Yükleri					Faktör Ortak Varyansları	Madde Toplam Korelasyonları
		1. Faktör (Demokratiklik ve Okula Adanma)	2. Faktör (Liderlik ve Etkileşim)	3. Faktör (Başarı Etkenleri)	4. Faktör (Samimiyet)	5. Faktör (Çatışma)		
23	Okulumuzda öğretmen-öğrenci ilişkileri demokratiktir.	.774					.736	.736
20	Okulumuzda öğretmenlerin bireysel farklılıklarına saygı gösterilir.	.756					.781	.823
22	Okulumuzdaki çalışanlar birbirlerine anlayışlı davranırlar.	.733					.727	.759
21	Okulumuzda öğrencilerin bireysel farklılıklarına saygı gösterilir.	.701		.346			.730	.781
19	Okulumuzdaki öğretmenler okulu sahiplenirler.	.603		.407	.342		.695	.752
17	Okulumuzdaki öğretmenler okula ilişkin konularda sorumluluk üstlenmeyi isterler.	.565		.434			.570	.629
13	Okulumuzdaki öğretmenler isteklerini okul müdürüne rahatlıkla iletir.		.772				.682	.694
24	Okul müdürümüz okulla ilgili kararları almadan önce öğretmenlerin görüşlerini dikkate alır.	.385	.784				.772	.742
26	Okul öğretmenlere yönetimsel uygulamalar (disiplin uygulamaları, ders dağıtımı, görev dağıtımı vb.) açısından		.760				.709	.747

25	adil davranır. Okulumuzdaki sorunlar açık bir şekilde tartışılır.	.332	.745			.736	.765
11	Okul müdürümüz öğretmenlerden neler beklediğini açıkça ifade eder.		.693	.303		.712	.702
37	Okul müdürümüz öğretmenlere gerekli kaynakları sağlar.		.645	.347	.396	.718	.686
4	Okulumuzdaki öğrenciler başarılarını arttırmak için çabalarlar.			.682		.567	.498
3	Okulumuzdaki öğretmenlerin performansı yüksektir.	.390		.677		.661	.642
2	Okulumuzdaki çalışanlar sorumluluklarını yerine getirirler.	.332		.694		.642	.575
39	Okulumuzdaki öğretmenler öğrencilerini desteklerler.			.519		.505	.521
30	Okulumuzdaki çalışanlar okul dışında da görüşmeye devam ederler.				.845	.801	.736
31	Okulumuzdaki çalışanlar birlikte vakit geçirmekten hoşlanırlar.				.825	.832	.794
36	Okulumuzdaki çalışanlar birbirleriyle uyumludur.	.409		.632		.706	.642
33	Okulumuzda gergin bir atmosfer bulunmaktadır.					.773	.687
34	Okulumuzda disiplin sorunları yaygın olarak görülür.					.736	.616
35	Okulumuzdaki çalışanlar arasında sosyal gruplaşmalar bulunur.					.721	.554
14	Okulumuzdaki çalışanlar arasında iletişim sorunları yaşanır.					.567	.460
	Özdeğer	3.977	3.841	2.707	2.582	2.493	
	Açıklanan Toplam Varyans (% 67.823)	17.291	16.698	11.770	11.227	10.837	
	Cronbach Alpha	.908	.897	.753	.852	.730	

Not: .30'un altındaki faktör yükleri tabloda gösterilmemiştir. 5. maddenin doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uygun olmadığı görülmüş ve bu madde çıkarılarak açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Tablo 7'deki bulgular incelendiğinde, okul iklimi ölçeğinin 5 faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Birinci faktör ölçeğe ilişkin toplam varyansın yaklaşık % 17.291'ini, ikinci faktör %16.698'ini, üçüncü faktör %11.770'ini, dördüncü faktör %11.227'sini ve beşinci faktör 10.837'sini açıklamaktadır. Beş faktör tarafından

açıklanan toplam varyans oranı ise %67.823'tür. Beş faktörün maddelerde açıkladıkları ortak varyans yaklaşık olarak % 46 ile % 83 arasında değişmektedir. Birinci faktörde yer alan maddelerin faktör yükleri “.565” ile “.774”, madde-toplam korelasyon katsayıları “.629” ile “.823” arasında değişmektedir. İkinci faktörde yer alan maddelerin faktör yükleri “.645” ile “.784”, madde-toplam korelasyon katsayıları “.686” ile “.765” arasında değişmektedir. Üçüncü faktörde yer alan maddelerin faktör yükleri “.519” ile “.694”, madde-toplam korelasyon katsayıları “.498” ile “.642” arasında değişmektedir. Dördüncü faktörde yer alan maddelerin faktör yükleri “.632” ile “.845”, madde-toplam korelasyon katsayıları “.642” ile “.794” arasında değişmektedir. Beşinci faktörde yer alan maddelerin faktör yükleri “.567” ile “.773”, madde-toplam korelasyon katsayıları “.402” ile “.629” arasında değişmektedir.

Faktör analizi sonucu elde edilen her bir faktör isimlendirilirken, faktörlerde yer alan maddelerin içerikleri göz önünde bulundurularak birinci faktör “demokratiklik ve okula adanma”, ikinci faktör “liderlik ve etkileşim”, üçüncü faktör “başarı etkenleri”, dördüncü faktör “samimiyet” ve beşinci faktör “çatışma” olarak adlandırılmıştır. Faktörde yer alan maddelerin iç tutarlılığını belirlemek üzere yapılan analizler sonucunda, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı demokratiklik ve okula adanma boyutu için “.908”, liderlik ve etkileşim boyutu için “.897”, başarı etkenleri boyutu için “.753”, samimiyet boyutu için “.852” ve çatışma boyutu için “.730” olarak hesaplanmıştır.

Ölçeklerin zamana karşı tutarlılığını belirlemek için 29 öğretmene iki hafta ara ile ölçekler uygulanmıştır. Ancak 1 ölçek eksik doldurulduğundan bu ölçek değerlendirmeye alınmamıştır. Böylelikle 28 öğretmene uygulanan ölçeklerden elde edilen verilerle yapılan analizler sonucunda test-tekrar test güvenilirlik (Pearson korelasyon) katsayısı öğretmene güven ölçeğinin *yeterlik* boyutu için “.870”, *itimat edilirlilik* boyutu için “.848”, *açıklık* boyutu için “.918” ve *yardımseverlik* boyutu için “.806” olarak hesaplanmıştır. Okul iklimi ölçeğinin *demokratiklik ve okula adanma* boyutu için “.923”, *liderlik ve etkileşim* boyutu için “.962”, *başarı etkenleri* boyutu için “.826”, *samimiyet* boyutu için “.914” ve *çatışma* boyutu için “.946” olarak hesaplanmıştır. Psikolojik bir test için hesaplanan güvenilirlik katsayısının “.70” ve daha yüksek olması, test puanlarının güvenilirliği için genel olarak yeterli görülmektedir

(Büyüköztürk, 2012: 171). Bu bağlamda elde edilen bulgulara dayanarak ölçeklerin geçerli ve güvenilir oldukları söylenebilir.

Öğretmene güven ve okul iklimi ölçeklerinde yer alan her madde, puan değeri olarak “1 = Hiçbir Zaman”, “2 = Nadiren”, “3= Bazen”, “4 = Çoğunlukla”, “5 = Her Zaman” seçeneklerinden oluşan, Likert tipi bir ölçek üzerinden değerlendirilmektedir. Öğretmene güven ölçeğindeki Ek-4’deki 8, 9, 10 ve 11 maddeleri (Tablo 6’daki 9, 10, 11 ve 12 maddeleri) ters maddelerdir. Yeterlik boyutunda 7 madde (Ek-4’deki 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7; Tablo 6’daki 16, 17, 18, 19, 21, 22 ve 23 maddeleri) yer almakta olup alınabilecek en düşük puan 7, en yüksek puan 35’tir. Bu boyuttaki puanların artması okul müdürünün öğretmen alanına ilişkin yenilikleri takip ettiğinin farkında olduğunu, pedagojik ve alanındaki yeterliliklerine yönelik olumlu eleştirilerde bulunduğunu, öğretmenin etkili iletişim kurabildiğini ifade ettiğini, çalışmalarını desteklediğini, başarılarını takdir ettiğini ve okuldaki sorunların çözümü için fikrini aldığını göstermekte olup genel anlamda öğretmenin yeterliğine güvendiğini belirtmektedir. İtimat edilirlilik boyutunda 4 madde (Ek-4’deki 8, 9, 10, 11; Tablo 6’daki 9, 10, 11 ve 12 maddeleri) yer almakta olup alınabilecek en düşük puan 4, en yüksek puan 20’dir. Bu boyuttaki puanların artması okul müdürünün öğretmenin nöbet görevini gerçekleştirme, derse giriş-çıkış zamanlarına uyma, sorumluluklarını yerine getirme ve verdiği görevi tam olarak yerine getirme konusunda öğretmene itimat ettiğini göstermektedir. Açıklık boyutunda 4 madde (Ek-4’deki 12, 13, 14, 15; Tablo 6’daki 31, 32, 33 ve 34 maddeleri) yer almakta olup alınabilecek en düşük puan 4, en yüksek puan 20’dir. Bu boyuttaki puanların artması okul müdürünün öğretmenle sorunlarını, başkalarına ilişkin olumsuz görüşlerini, okula ilişkin planlarını paylaştığını ve sır saklama konusunda öğretmene güvendiğini ifade ettiğini göstermektedir. Yardımseverlik boyutunda 3 madde (Ek-4’deki 16, 17, 18; Tablo 6’daki 5, 7 ve 8 maddeleri) yer almakta olup alınabilecek en düşük puan 3, en yüksek puan 15’tir. Bu boyuttaki puanların artması okul müdürünün öğretmenin iyi niyetini suiistimal etmeyeceğinin, kendisine zarar verici bir eylemde bulunmayacağını ve çevresindeki kişilere karşı anlayışlı olduğunun farkında olduğunu göstermektedir.

Okul iklimi ölçeğindeki Ek-4’deki 20, 21, 22 ve 23 (Tablo 7’deki 14, 33, 34 ve 35) maddeleri maddeleri ters maddelerdir. Demokratiklik ve okula adanma boyutu nda 6 madde (Ek-4’deki 1, 2, 3, 4, 5, 6; Tablo 7’deki 17, 19, 20, 21, 22 ve 23 maddeleri)

yer almakta olup alınabilecek en düşük puan 6, en yüksek puan 30'dur. Bu boyuttaki puanların artması okuldaki öğretmen-öğrenci ilişkilerinin demokratik olduğunu, öğretmenlerin ve öğrencilerin bireysel farklılıklarına saygı gösterildiğini, çalışanların birbirlerine karşı anlayışlı olduğunu, öğretmenlerin okulu sahiplendiğini ve okula ilişkin konularda sorumluluk üstlenmeyi istediklerini göstermektedir. Liderlik ve ekileşim boyutunda 6 madde (Ek-4'deki 7, 8, 9, 10, 11, 12; Tablo 7'deki 11, 13, 24, 25, 26 ve 37 maddeleri) yer almakta olup alınabilecek en düşük puan 6, en yüksek puan 30'dur. Bu boyuttaki puanların artması öğretmenlerin isteklerini okul müdürüne rahatlıkla iletebildiğini, okul müdürünün okulla ilgili kararları alırken öğretmenlerin görüşlerini dikkate aldığını, öğretmenlerden neler beklediğini açıkça ifade ettiğini, öğretmenlere gerekli kaynakları sağladığını, öğretmenlere yönetsel uygulamalar açısından adil davrandığını ve okuldaki sorunların açıkça tartışılabilirdiğini göstermektedir. Başarı etkenleri boyutunda 4 madde (Ek-4'deki 13, 14, 15, 16; Tablo 7'deki 2, 3, 4, ve 39 maddeleri) yer almakta olup alınabilecek en düşük puan 4, en yüksek puan 20'dir. Bu boyuttaki puanların artması okuldaki öğrencilerin başarılarını arttırmak için çabaladığını, öğretmenlerin performansının yüksek olduğunu, çalışanların sorumluluklarını yerine getirdiğini ve öğretmenlerin öğrencileri desteklediklerini göstermektedir. Samimiyet boyutunda 3 madde (Ek-4'deki 17, 18, 19; Tablo 7'deki 30, 31 ve 36 maddeleri) yer almakta olup alınabilecek en düşük puan 3, en yüksek puan 15'tir. Bu boyuttaki puanların artması okulda çalışanların birlikte vakit geçirmekten hoşlandıklarını, okul dışında da görüşüklerini ve birbirleriyle uyumlu olduklarını göstermektedir. Çatışma boyutunda 4 madde (Ek-4'deki 20, 21, 22, 23; Tablo 7'deki 14, 33, 34 ve 35 maddeleri) yer almakta olup alınabilecek en düşük puan 4, en yüksek puan 20'dir. Bu boyuttaki puanların artması okulda gergin bir atmosfer olmadığını, disiplin sorunlarının yaygın olmadığını, çalışanlar arasında sosyal gruplaşmaların bulunmadığını ve çalışanlar arasında iletişim sorunlarının yaşanmadığını göstermektedir.

AFA'dan elde edilen yapılara ilişkin model-veri uyumunu değerlendirmek üzere ölçekler Malatya'da ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan 279 öğretmene uygulanmıştır. Toplanan formların incelenmesinden sonra hatalı doldurulan ya da % 10'nu ve daha fazlası eksik doldurulan 37 formun elenmesi sonucu, 242 öğretmenden toplanan veriler analiz için değerlendirmeye alınmıştır. Elde edilen veriler üzerinden DFA yapılmıştır (Not: DFA sonucunda okul iklimi ölçeğinden 14. maddenin

çıkarılmasına karar verilmiştir). DFA sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerleri aşağıda verilmiştir.

Öğretmene güven ölçeği için uyum iyiliği değerleri:

Ki-Kare (χ^2) = 478.904, Sd=126 ($\chi^2/Sd= 3.801$),

Uyum İyiliği İndeksi (Goodness of Fit Index, GFI) = .917,

Düzeltilmiş Uyum İyiliği İndeksi (Adjusted Goodness of Fit Index, AGFI) = .887,

Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (Non-Normed Fit Index, NNFI/TLI) = .929

Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index, CFI) = .942

Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation,

RMSEA) = .068

Artık Ortalamaların Karekökü (Root Mean Square Residuals, RMR) = .075

Okul iklimi ölçeği için uyum iyiliği değerleri:

Ki-Kare (χ^2) = 668.405, Sd=217 ($\chi^2/Sd= 3.080$),

Uyum İyiliği İndeksi (Goodness of Fit Index, GFI) = .910,

Düzeltilmiş Uyum İyiliği İndeksi (Adjusted Goodness of Fit Index, AGFI) = .886,

Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (Non-Normed Fit Index, NNFI/TLI) = .926

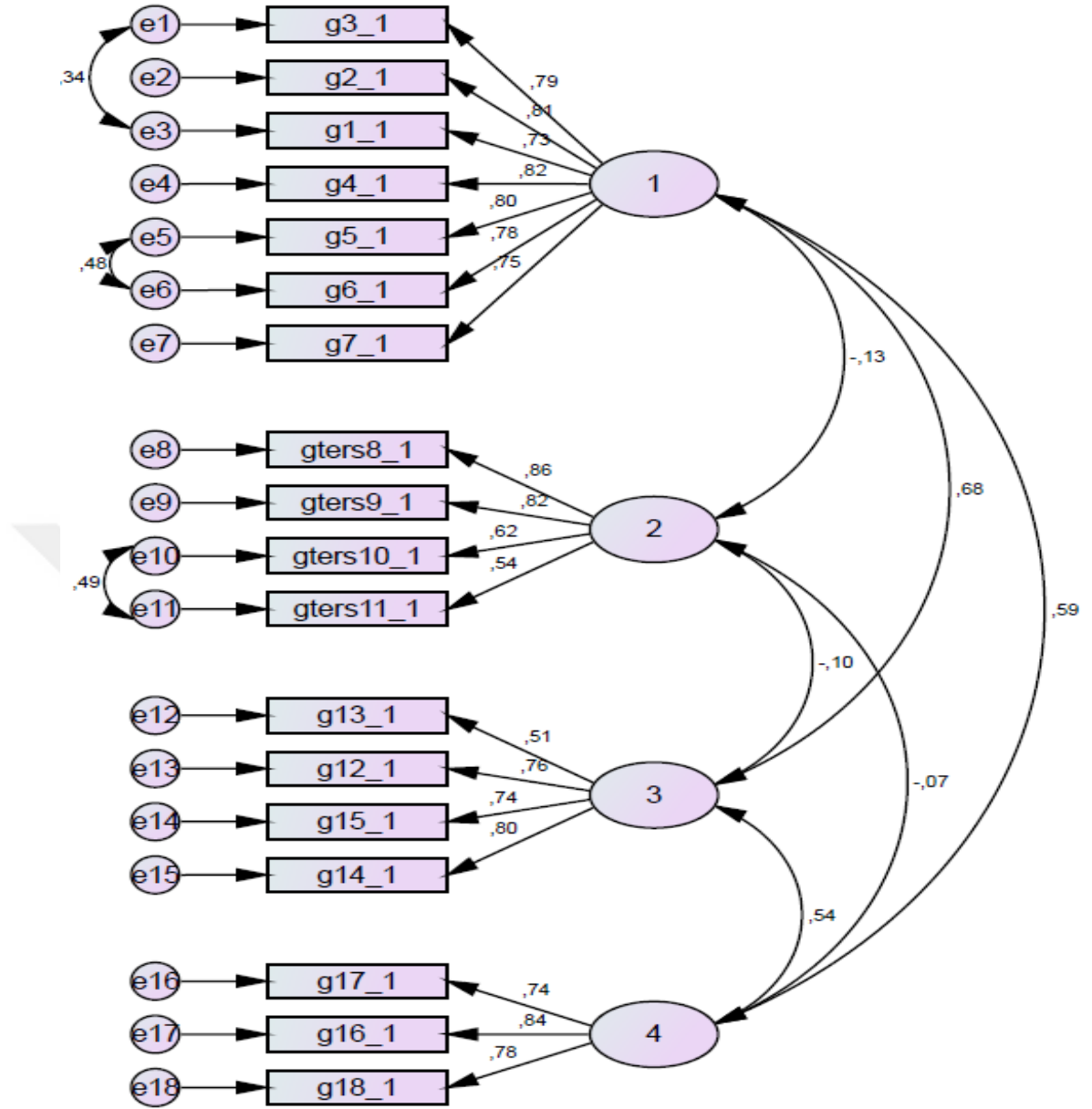
Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index, CFI) = .937

Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation,

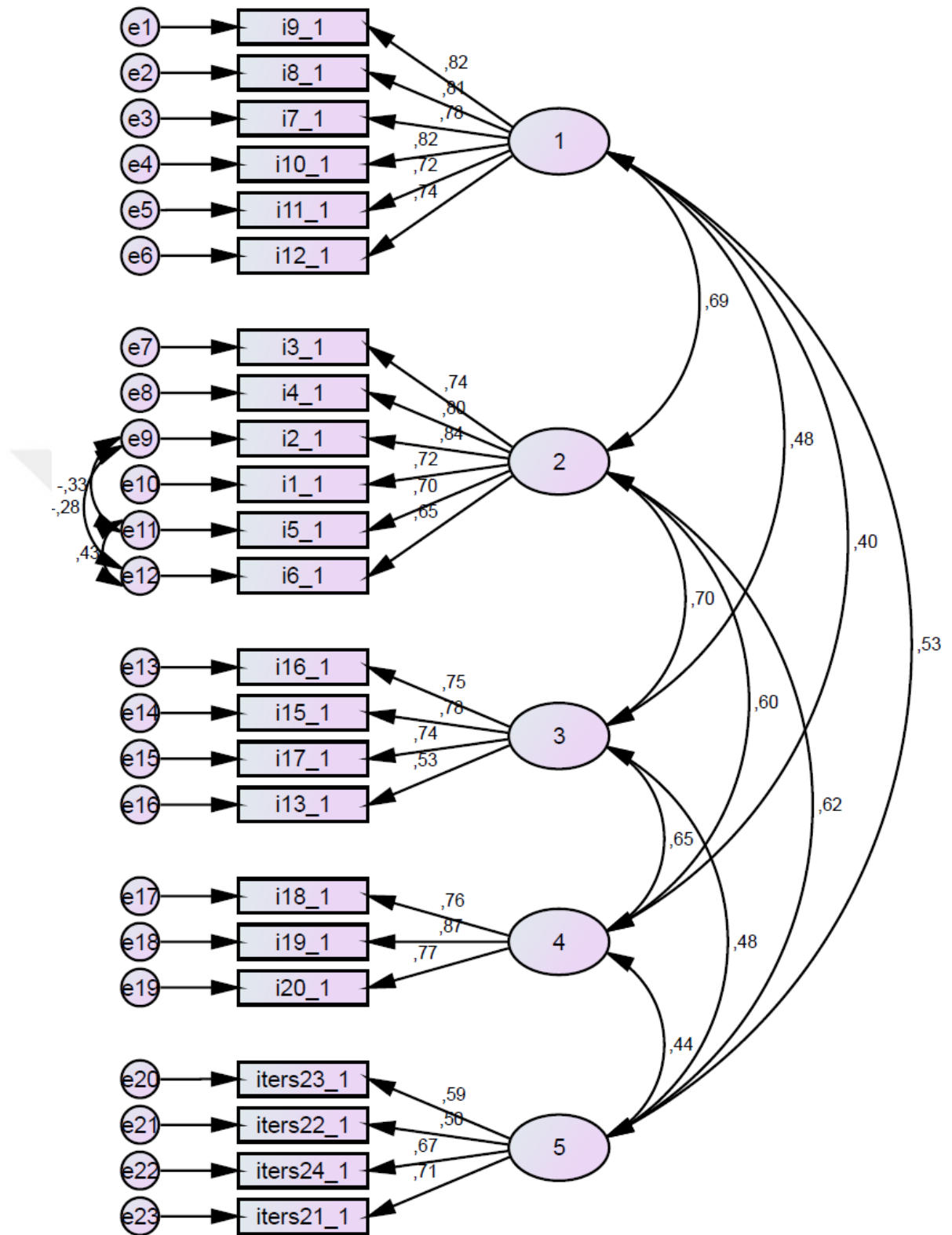
RMSEA) = .059

Artık Ortalamaların Karekökü (Root Mean Square Residuals, RMR) = .057

DFA sonucunda elde edilen uyum indeksi değerleri öğretmene güven ölçeği için $\chi^2 / Sd = 3.801$, $GFI = .917$, $AGFI = .887$, $NNFI (TLI) = .929$, $CFI = .942$, $RMSEA = .068$, $RMR = .075$; okul iklimi ölçeği için $\chi^2 / Sd = 3.080$, $GFI = .910$, $AGFI = .886$, $NNFI (TLI) = .926$, $CFI = .937$, $RMSEA = .059$, $RMR = .057$ olarak bulunmuştur. χ^2 / Sd 'nin 3'ün altında olması mükemmel uyuma, 5'in altında olması ise orta düzeyde uyuma karşılık gelmektedir. GFI'nın, AGFI'nın, NNFI'nın ve CFI'nın .95'in üzerinde olması mükemmel uyuma, .90'nın üzerinde olması iyi uyuma karşılık gelmektedir. RMSEA ve RMR'nin .05'in altında olması mükemmel uyuma .08'in altında olması iyi uyuma ve .10'un altında olması ise zayıf uyuma karşılık gelmektedir. (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Bu bağlamda ölçeklerin DFA sonucunda elde edilen χ^2 / Sd için iyi uyuma; GFI, NNFI ve CFI değerleri için iyi uyuma, AGFI için zayıf uyuma; RMSEA ve RMR değerleri için iyi uyuma sahip olduğu ifade edilebilir. Ölçeklerde sadece AGFI'nın zayıf bir uyuma sahip olduğu görülmekle birlikte .85'ten büyük bir değerde olması kabul edilebilir uyum olduğunu göstermektedir (Schermelel-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003). Ayrıca öğretmene güven ölçeğine ilişkin path diyagramı Şekil 1'de, okul iklimi ölçeğine ilişkin path diyagramı Şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güvenini Belirleme Ölçeğine ilişkin standardize edilmiş çözümlene değerlerinin diyagram gösterimi



Şekil 2. Okul İklimi ölçeğine ilişkin standardize edilmiş çözümlene değerlerinin diyagram gösterimi

Genel bir değerlendirme ile DFA elde edilen bu değerler, iki ölçek için model- veri uyumunun kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda

doğrulayıcı ve açıklayıcı faktör analizleri sonucunda elde edilen veriler, öğretmene güven ve okul iklimi ölçeğinin yapı geçerliğini doğrulayan kanıtlar sunmuştur.

3.5. Verilerin Analizi

Nitel ve nicel boyutlar açısından verilerin analizi aşağıda açıklanmıştır.

3.5.1. Nitel Verilerin Analizi

Nitel araştırmalarda elde edilen verilerin analizinde farklı yaklaşımlar kullanılmaktadır (Elo ve Kyngäs, 2008: 107). Strauss ve Corbin'e (1990, akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011) göre nitel veriler betimsel ve içerik analizi olmak üzere iki şekilde analiz edilebilir. Bu araştırmada her iki yöntem de kullanılmıştır. Betimsel analiz içerik analizine göre daha yüzeysel olup daha çok araştırmanın kavramsal yapısının önceden açık biçimde belirlendiği araştırmalarda kullanılmaktadır. Betimsel analizde bireylerin görüşlerini çarpıcı biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. İçerik analizinde ise toplanan veriler derinlemesine analiz edilir ve önceden belirgin olmayan temaların ortaya çıkarılmasına olanak tanınır. İçerik analizinde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması aşağıdaki şekilde gerçekleştirilmiştir:

Öncelikle, her bir görüşme formu öğretmenler için Ö1, Ö2... ve müdürler için M1, M2... şeklinde kodlanmıştır. Görüşme formunda yer alan sorulara verilen yanıtlar araştırmacılar tarafından titizlikle irdelenmiş ve tümevarımcı bir yaklaşımla, önceden belirlenen bir kod içeriği olmadan ifadelerin özüne bağlı kalınarak kodlamalar yapılmıştır. Kodlama yapılırken ifade sıklığının belirlenmesine dikkat edilmiştir. Kodlar bir araya getirilerek benzerlikleri ve farklılıkları incelenmiş, birbirine benzer kodlar arasında ortak yönler bulunarak temalar oluşturulmuştur. (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik çok önemli bir konuma sahiptir. Geçerlik bilimsel araştırma bulgularının doğruluğuyla ilgilidir. Alanyazında farklı geçerlik türleri ve bunlara ilişkin farklı adlandırmalar bulunmakla birlikte genel olarak iç ve dış geçerlik kavramları kullanılmaktadır. İç geçerlik araştırma bulgularının

doğruluğu yansıtması ya da dış değişkenlerin etkilerinden arınık bir şekilde gerçeğin sunulması, dış geçerlik araştırma sonuçlarının başka gruplara genellenebilirliğidir. Güvenirlik ise araştırmacının ifadelerinin tutarlılığı, istikrarı ve tekrarlanabilirliği ile ilgili olup aynı zamanda araştırmacının tam olarak doğru bir şekilde verileri toplaması ve kaydetmesidir. Güvenirlik araştırmacının aynı konuya ilişkin olarak aynı veya benzer yöntemler kullanılarak aynı veya benzer sonuçlara ulaşmasını gerektirir (Brink, 1993: 35). Nitel araştırmada kabul edilebilir bir güvenirlik düzeyi sağlanmadan elde edilen ölçümler anlamsız olur (Neuendorf, 2002: 12). Nitel araştırmada güvenilir sonuçlar elde etmek için farklı kişilerin aynı metine dayalı yaptığı kodlamaların ve temaların tutarlı olması gerekir ve sınıflandırma işleminin birden fazla kişi tarafından yapılması araştırmanın güvenirliliğinin değerlendirilmesine olanak sağlar (Weber, 1990). Bu bağlamda verilerin kodlanması ve temaların oluşturulması araştırmacı ve Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında yüksek lisans yapan bir başka kişi tarafından birbirlerinden bağımsız şekilde yapılarak karşılaştırılmıştır. Böylelikle araştırmanın iç güvenirliliğinin belirlenmesi amacıyla Miles ve Huberman (1994: 64) tarafından önerilen formül ($\text{güvenirlik} = \text{görüş birliği} / \text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı}$) kullanılarak araştırmacılar arasındaki uyum oranı 0.96 olarak bulunmuştur. Miles ve Huberman'a (1994: 64) göre araştırmacılar arasındaki uyum oranı %90 ve üzeri olduğunda çalışmanın güvenirliliği istenen düzeye ulaşmış olmaktadır. O halde, bu araştırmanın iç güvenirliliğinin sağlanmış olduğu söylenebilir. Daha sonra, bağımsız olarak oluşturulan kodlarda ve temalarda farklılık görülen noktalarda başka bir kişinin görüşüne başvurularak kodların ve temaların son hali belirlenmiş olup okuyucunun anlayabileceği bir dille tanımlanmıştır. Nitel verinin belirli düzeyde sayılara indirgenmesi mümkün olduğundan kodlara ve temalara ilişkin frekanslar hesaplanmıştır. İfadelerin ilk elden okuyucuya sunulmasına, araştırmacının kendi görüş ve yorumlarını katmamasına özen gösterilerek katılımcılara ait bireysel ifadelere yer verilmiş ve böylelikle araştırmanın dış geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırma sonuçları ve yorumlar araştırmada görüşme yapılan 2 müdür ve 2 öğretmen ile paylaşılarak katılımcı teyidi alınmıştır. Hem katılımcı teyidinin alınması hem de soruların oluşturulması aşamasında uzman görüşüne başvurulmasıyla araştırmanın iç geçerliği artırılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın dış güvenirliliğini sağlamak amacıyla tüm veri toplama araçları, ham veriler, verilerin analiz aşamasında yapılan kodlar, notlar ve çıkarımlar talep edilmesi durumunda veya gelecekte yapılacak benzer bir araştırma ile karşılaştırmaların yapılabilmesi amacıyla saklanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

3.5.2. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmada nicel veri analizi için uygun istatistik tekniğın seçiminde normallik sayılıtısının göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bu amaçla araştırmada bağımlı değişkenlere ait puanların bağımsız değişkenlerin alt birimlerine ait gözeneklerdeki dağılımı normallik sayılıtısı açısından incelenmiştir. Yapılan incelemede bağımsız değişkenlerin her bir alt birimine ait bağımlı değişken puanlarının Çarpıklık (Skewness) değerlerinin -1.705 ile .931, Basıklık (Kurtosis) değerlerinin ise -.952 ile 3.343 arasında deęiştđi görülmüştür. Normallik varsayımı için değişkenlerin çarpıklık değerinin 3'den, basıklık değerinin ise 10'dan büyük olmaması gerektiğine dair (Kline, 2011: 63) kabul dikkate alınarak verilerin normal dağıldığı kabul edilmiştir. Büyük gruplar üzerinden toplanan verilerin normal dağılıma yakın dağılım gösterdikleri kabul edilebilir ve buna göre parametrik istatistikler seçilebilir. Ancak küçük gruplarda puanların evrendeki dağılımlarının normal olup olmadığına ilişkin ampirik kanıtlara ihtiyaç duyulur. Dağılımın normal dağılımdan aşırı sapma göstermediği şeklinde bir varsayımı ileri sürmek için bağımsız değişkenlerin alt birimlerinde örneklem sayısının genellikle 30 ve daha büyük olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2012: 8; Pallant, 2005: 198). Bu açıdan araştırmada parametrik istatistikler kullanılmıştır. Bu amaçla araştırmanın nicel boyutuna ilişkin alt problemleri doğrultusunda betimsel istatistik analizleri, parametrik istatistik analizleri olan t-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi ve Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır. Ancak bu testlerin kullanılabilmesi için bazı varsayımların karşılanması gerekmektedir. Bu amaçla, testler yapılmadan önce verilerin testin uygulanabilmesi için gerekli varsayımları karşılayıp karşılamadığı kontrol edilmiştir.

Çoklu doğrusal regresyon analizi yapılabilmesi için normallik, doğrusallık ve eşvaryanslılık varsayımlarının karşılanması gerekmektedir. Yapılan analizlerde standardize edilmiş artık değerler ile standardize edilmiş yordanan değerler için oluşturulan saçılma diyagramının doğrusal bir ilişkiyi tanımladığı, noktaların bir eksen etrafında toplanma eğilimi olduğu; standardize edilmiş yordanan değerler için oluşturulan histogram ve normal dağılım eğrilerinin normale yaklaşık bir dağılım gösterdiği; Box's M testi sonucunda varyansların homojenliğinin sağlandığı belirlenmiştir. Diğer yandan çoklu doğrusal regresyon analizinde yordayıcı değişkenler arasında çoklu bağlantılılık olarak tanımlanan bir sorunla karşılaşılabılır. Çoklu

bağlantılılık, regresyon analizine alınan bağımsız değişkenler arasında yüksek düzeyde ilişkilerin olması şeklinde tanımlanabilir. Çoklu bağlantılık sorununun olup olmadığının kontrol edilmesi amacıyla bağımsız değişkenler arasındaki ikili korelasyon katsayıları, regresyon analizi sonucunda elde edilen tolerans değerleri, varyans büyütme faktörü (VIF) değerleri ve durum indeks (CI) değerlerinin incelenmesi önerilmektedir. Buna göre bağımsız değişkenler arasındaki ikili korelasyon değerinin “.80” ve üzerinde çıkması, regresyon analizi sonucunda elde edilen tolerans değerlerinin “.20” den düşük, VIF değerinin 10’dan yüksek ve CI değerinin de 30’dan yüksek çıkması bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı sorunu olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2012: 100). Yapılan analizler sonucunda bağımsız değişkenlere ilişkin ikili korelasyon katsayılarının “-.050” ile “.551” arasında değiştiği; tolerans değerlerinin “.595” ile “.977” arasında değiştiği, VIF değerlerinin “1.023” ile “1.679” arasında değiştiği, CI değerlerinin ise “5.529” ile “16.225” arasında değiştiği belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgular sonucunda araştırmanın veri seti için çoklu-bağlantılılık sorununun olmadığı belirlenmiş ve regresyon analizine devam edilmiştir. Bağımsız gruplarda t-testinin uygulanabilmesi için, bağımlı değişkene ait ölçümlerin ya da puanların, aralık ya da oran ölçeğinde olması ve karşılaştırılan iki grubun ortalamasının aynı değişkene ait olması, bağımlı değişkene ilişkin ölçümlerin dağılımının her iki grupta da normal olması ve ortalama puanları karşılaştırılacak örneklemelerin ilişkisiz olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2012). Ayrıca bağımsız değişkenler için ortalamalar arasındaki farkların karşılaştırılmasından önce puanların dağılımına ilişkin grup varyansların eşitliği Levene Testi ile test edilmiştir. Grup varyanslarının eşit dağıldığı durumlarda t-testinin varyansların eşit olduğunun varsayıldığı (equal variances assumed) durumlar için hesaplanan t değeri kullanılmış, varyansların eşit olmadığı durumlarda ise t-testinin varyansların eşit olduğunun varsayılmadığı (equal variances not assumed) durumlar için hesaplanan t değeri kullanılmıştır. Tek Yönlü Varyans Analizi’nin uygulanabilmesi için, bağımlı değişkene ait puanların en az aralık ölçeğinde olması, bağımlı değişkende etkisi araştırılan faktörün her bir düzeyinde normal dağılım göstermesi, ortalama puanları karşılaştırılacak örneklemelerin ilişkisiz olması ve bağımlı değişkene ilişkin varyansların her bir örneklem için eşit olması gerekmektedir. Grup varyanslarının eşit olduğu durumlarda tek yönlü varyans analizi testinden elde edilen F değeri kullanılmış ve bu testin ardından Scheffe testi, varyansların eşit olmadığı durumlarda ise Welch testi sonuçları kullanılarak bu testin ardından Dunnett’s C testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2012; Pallant, 2005).

İstatistiksel anlamlılık testlerinde davranış bilimlerindeki araştırmacıların elde ettikleri bulgularını etki büyüklükleriyle birlikte raporlaştırmaları önerilmektedir. Çünkü anlamlılık testleri küçük gruplar arasındaki gözlemlenen büyük farklılıkların doğru yorumlanmasında araştırmacıyı korurken büyük örneklemlerde gruplar arasındaki çok küçük farklılıklar bile istatistiksel olarak anlamlı çıktığından büyük gruplar arasındaki önemsiz farklılıkların yorumlanmasında araştırmacıyı koruyamaz (Olejnik ve Alginia, 2000: 241-242). Ayrıca istatistiksel anlamlılık teoriksel ve pratiksel açıdan anlamlı farklılığın bulunduğu anlamına gelmemektedir (Pallant, 2005: 201). Diğer yandan etki büyüklüğü değerlerinin hesaplanarak yorumlanması araştırma sonuçlarının anlaşılabilirliğini arttırmaktadır. Bu nedenle ortalama puanlar karşılaştırılırken anlamlılık düzeyinin sorgulanmasında etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Etki büyüklüğünün hesaplanmasında sıklıkla eta kare (η^2) ve Cohen's d değerleri kullanılır. Eta-kare (η^2) değeri, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde ne derece etkili olduğuna ilişkin bilgi sunar, bağımsız değişkenin bağımlı değişkendeki toplam varyansın ne kadarını açıkladığını gösterir ve 0.00 ile 1.00 arasında değer alır. Eta-kare (η^2) değeri, .01 için "küçük", .06 için "orta" ve .14 için "geniş" etki büyüklüğü olarak yorumlanır (Büyüköztürk, 2012: 44; Pallant, 2005: 201). Cohen's d değeri ise karşılaştırılan ortalamaların birbirlerinden kaç standart sapma uzaklaştığını yorumlama imkanı verir ve $-\infty$ ile $+\infty$ arasında değer alabilir. İşaretine bakılmaksızın Cohen's d değeri, .2 için "küçük" .5 için "orta" .8 için "geniş" etki büyüklüğü olarak yorumlanır (Büyüköztürk, 2012: 44). Bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi için eta-kare (η^2) korelasyon katsayısının hesaplanmasında aşağıdaki formül kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2012: 44; Pallant,2005: 208):

$$\text{Bağımsız örneklem t-testi eta kare: } \eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + n_1 + n_2 - 2}$$

$$\text{Tek yönlü varyans analizi eta-kare: } \eta^2 = \frac{\text{Kareler Toplamı}_{\text{Gruplar asası}}}{\text{Kareler Toplamı}_{\text{Toplam}}}$$

Bağımsız örneklem t-testi Cohen's d değerinin hesaplanmasında aşağıdaki formül kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2012: 44; Pallant, 2005: 219):

$$d = t \sqrt{\frac{N_1 + N_2}{N_1 N_2}}$$

Bu araştırmanın nicel boyutunda 5 farklı alt probleme yanıt aranmıştır. Araştırmanın 1. ve 2. alt problemi kapsamında öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretmenlere güvenine ve okul iklimine ilişkin algı düzeylerinin belirlenmesi için elde edilen veriler üzerinden betimsel istatistik hesaplamaları yapılmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin öğretmenlere güven ve okul iklimi ölçeklerinden ve alt boyutlarından almış oldukları en düşük ve en yüksek puanlar, aritmetik ortalama ve standart sapma puanları hesaplanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeklerde yer alan her madde, puan değeri olarak “1 = Hiçbir Zaman”, “2 = Nadiren”, “3 = Bazen”, “4 = Çoğunlukla”, “5 = Her Zaman” seçeneklerinden oluşan, 5’li Likert tipi ölçek üzerinden değerlendirilmiştir. Araştırmada katılımcıların ölçeklerden almış oldukları puanlara ilişkin aritmetik ortalamalarının yorumlanmasında kullanılan puan aralıklarının belirlenmesinde, “Aralık Genişliği (a) = Dizi Genişliği / Yapılacak Grup Sayısı” formülü (Tekin, 2003: 262) kullanılmıştır. Her bir boyut için belirtilen formül göz önünde tutularak hesaplanan puan aralıkları Tablo 8’de belirtilmiştir.

Tablo 8
Aritmetik Ortalamaların Değerlendirilmesinde Kullanılan Puan Aralıkları

Ölçek	Boyutlar	Madde Sayısı	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğunlukla	Her zaman
Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güvenini Belirleme Ölçeği	Yeterlik	7	7-12,6	12,7-18,2	18,3-23,8	23,9-29,4	29,5-35
	İtimat edilebilirlik	4	4-7,2	7,3-10,4	10,5-13,6	13,7-16,8	16,9-20
	Açıklık	4	4-7,2	7,3-10,4	10,5-13,6	13,7-16,8	16,9-20
	Yardıms severlik	3	3-5,4	5,5-7,8	7,9-10,2	10,3-12,6	12,7-15
	Toplam	18	18-32,4	32,5-46,8	46,9-61,2	61,3-75,6	75,7-90
Okul İklimi Ölçeği	Demokratiklik ve okula adanma	6	6-10,8	10,9-15,6	15,7-20,4	20,5-25,2	25,3-30
	Liderlik ve etkileşim	6	6-10,8	10,9-15,6	15,7-20,4	20,5-25,2	25,3-30
	Başarı etkenleri	4	4-7,2	7,3-10,4	10,5-13,6	13,7-16,8	16,9-20
	Samimiyet	3	3-5,4	5,5-7,8	7,9-10,2	10,3-12,6	12,7-15
	Çatışma	4	4-7,2	7,3-10,4	10,5-13,6	13,7-16,8	16,9-20
	Toplam	23	23-41,4	41,5-59,8	59,9-78,2	78,3-96,6	96,7-115

Araştırmanın 3. ve 4. alt problemine yanıt bulmak amacıyla cinsiyet ve okul müdürüyle birlikte yapılan görev açısından öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretmenlere güvenine ve okul iklimine ilişkin algılarında anlamlı farklılık olup

olmadığını belirlemek için T-testi ve yapılmış olup elde edilen veriler üzerinden eta kare (η^2) ve Cohen's d katsayıları hesaplanmıştır. Mesleki kıdem ve okulda görev yapan öğretmen sayısı açısından öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretmenlere güvenine ve okul iklimine ilişkin algılarında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmış olup elde edilen veriler üzerinden eta kare (η^2) katsayısı hesaplanmıştır. Araştırmanın 5. alt problemi kapsamında okul müdürlerinin öğretmenlere güveninin okul iklimini yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Okul müdürlerinin ve öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin öğretmenlere olan güveninin okul iklimine etkisini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmanın bu bölümünde araştırmanın nitel ve nicel boyutunda elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Nitel Boyuta Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Bu araştırmanın nitel boyutunda ulaşılan bulgular ve yorumlar aşağıda belirtilmiştir.

4.1.1. Okul Müdürlerinin Öğretmene Güvenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Okul müdürlerinin öğretmene güvenme gerekçelerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri ile ilgili bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9
Okul Müdürlerinin Öğretmene Güvenme Gerekçelerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmene güven/güvensizlik boyutları	Katılımcılar	<i>n</i>
Çalışma disiplini	Ö1,Ö2,Ö4,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16,Ö17,Ö18,Ö19,Ö20,Ö21,Ö22,Ö23,Ö24,Ö25,Ö26,Ö27	25
Ders esnasında ders dışı faaliyetlerle ilgilenmemek	Ö1,Ö2,Ö4,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16,Ö17,Ö18,Ö19,Ö20,Ö21,Ö23,Ö24,Ö25,Ö26	22
Derse zamanında giriş-çıkış	Ö1,Ö2,Ö4, Ö7,Ö8,Ö9,Ö10, Ö12,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16,Ö17,Ö18, Ö19,Ö20, Ö21,Ö23,Ö24,Ö25, Ö26	21
Nöbet görevini tam olarak gerçekleştirmek	Ö1,Ö2,Ö4,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16,Ö17,Ö18,Ö19,Ö20,Ö21,Ö23,Ö24,Ö25,Ö26	21

Sorumlu olmak	Ö6,Ö8,Ö10,Ö11,Ö12, Ö16,Ö19,Ö21,Ö22	9
İlgili olmak (öğrenciye ilgililik, mesleğine ilgililik, okula ilgililik)	Ö2,Ö7,Ö14,Ö18	4
Müdürüyle fikir paylaşımında bulunmak	Ö10,Ö14,Ö20	3
Başkasının görev alanına karışmamak	Ö2,Ö12	2
Ekstra çaba göstermek	Ö8,Ö16	2
Özverili çalışmak	Ö16,Ö27	2
Yeterlilik	Ö1,Ö2,Ö4,Ö6,Ö7,Ö8,Ö10,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16,Ö17,Ö18,Ö19,Ö20,Ö21,Ö23,Ö24,Ö25,Ö26,Ö27	21
Alan bilgisi yeterliliği	Ö1,Ö2,Ö4,Ö6,Ö7,Ö10,Ö16, Ö17, Ö18,Ö19,Ö21,Ö23,Ö24, Ö25, Ö26,Ö27,	16
Formasyon yeterliliği	Ö1,Ö2,Ö4,Ö6,Ö7,Ö10, Ö16,Ö17, Ö18,Ö19,Ö21,Ö23,Ö24, Ö25,Ö26,Ö27	16
Verilen görevi başarabilmek	Ö1,Ö6,Ö8,Ö10,Ö13,Ö15,Ö18,Ö19,Ö20	9
Etkili iletişim kurabilmek	Ö4, Ö18,Ö21,Ö24,Ö25	5
Başarılı olmak	Ö7,Ö8,Ö20,Ö21	4
Problemlere çözüm üretebilmek	Ö1,Ö4,Ö14	3
Ders dışı faaliyetler yapabilmek	Ö10, Ö25,Ö27	3
Kişisel Değerler	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö12,Ö13,Ö20,Ö27	14
Dürüst olmak	Ö1,Ö3,Ö4,Ö10,Ö27	5
Dedikodu yapmamak	Ö1,Ö2,Ö7,Ö9	4
Samimi olmak	Ö9,Ö10,Ö20,Ö27	4
İyi niyetli olmak	Ö1,Ö2,Ö20	3
Sır saklama	Ö10,Ö12,Ö27	3
Saygılı olmak	Ö5,Ö9,Ö27	3
Tutarlı olmak	Ö1,Ö10,Ö27	3
İyi niyeti suiistimal etmemek	Ö6,Ö8,Ö13	3
Muhalif olmamak	Ö2,Ö10	2
Anlayışlı olmak	Ö12	1
Açık sözlü olmak	Ö1	1

Not: Katılımcılar birden fazla görüş belirttiği için toplam frekans (*n*) değerleri fazla çıkmıştır.

Tablo 9 incelendiğinde, okul müdürlerinin öğretmene güvenme gerekçelerine ilişkin öğretmen görüşlerinin “Çalışma disiplini, Yeterlilik ve Kişisel değerler” olmak üzere üç tema altında toplandığı görülmektedir. Bu bulgu okul müdürlerinin öğretmenlere güveninde öğretmenlerin çalışma disiplininin, sahip olduğu yeterliliklerin ve kişisel değerlerinin etkili olabileceğini göstermektedir.

Tablo 9'a göre "Çalışma disiplini" temasına uygun görüşlerin ağırlıkta olduğu görülmektedir. Öğretmenler için okul müdürlerinin öğretmene güveninde öğretmenin çalışma disiplininin en önemli etken olduğu belirlenmiştir. "Çalışma disiplini" teması altında öğretmenlerin ders esnasında ders dışı faaliyetlerle ilgilenmemesinin, derse zamanında girip çıkmasının, nöbet görevini tam olarak gerçekleştirmesinin, sorumluluk sahibi olmasının, okula, derse ve öğrenciye karşı ilgili olmasının, gerekli durumlarda müdürüyle fikir paylaşımı yapmasının, kendi görevini yapıp başkasının görev alanına karışmamasının, okul için ekstra çaba göstermesinin ve özverili çalışmasının müdürlerin öğretmenlere güven duymasında etkili olduğu görülmektedir. "Yeterlilik" teması altında öğretmenlerin alan bilgisi, formasyon, verilen görevi başarabilme, etkili iletişim kurabilme, başarılı olma, problemlere çözüm üretebilme ve ders dışı faaliyetler yapabilme yeterliliklerinin okul müdürlerinin öğretmene güvenini arttırdığı belirlenmiştir. "Kişisel değerler" teması altında ise dürüst, dedikodu yapmayan, samimi, iyi niyetli, sır saklayan, saygılı, tutarlı, iyi niyeti suiistimal etmeyen, müdürüyle muhalif olmayan, anlayışlı ve açık sözlü öğretmenlerin okul müdürlerin güvenini daha fazla kazandığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul müdürlerinin öğretmene güvenme gerekçelerine ilişkin olarak, öğretmenlerin ifade ettikleri bazı düşünceler aşağıda verilmiştir:

Öğretmene güven, öğretmenin alan bilgisi ve formasyon bakımından yeterli olduğuna onun dürüst davrandığına ve verilen görevleri başarabileceğine inanmaktır. Okul müdürünün öğretmene olan güveni öğretmenin derste dersini işleyerek ders dışı faaliyetlerde bulunmamasına, derse zamanında girip zamanında çıkmasına, nöbetini layıkıyla tutmasına, dedikodu yapmamasına ve öğretmenin art niyet aramamasına bağlıdır. Öğretmen okul müdürüne problem götürmez kendisi çözerse, müdürünün açığını aramazsa, yalan söylemezse, tutarlı davranışlar sergiliyorsa ve açık sözlü olursa ona daha çok güvenir. (Ö1).

Güven idareci için işin tam olarak yapılması ve günlük hayattaki duruşunuzun vermiş olduğu itimat etme durumudur. Okul müdürünün alan bilgim, formasyon yeterliliğim, dürüstlüğüm ve problem çözme yeteneğim konusunda güven duymasını isterim. Nöbet görevini gerçekleştirmem, derste dersimi işlemem, derse zamanında girip çıkmam ve iletişim yeterliliğim okul müdürünün bana olan güvenini etkiler. (Ö4).

Okul müdürlerinin öğretmene güveni derslerin problemsiz bir şekilde işlenmesi demektir. Yani öğretmenin dersine zamanında girmesi ve ders esnasında dersini işleyip başka faaliyetlerle ilgilenmemesidir. Okul müdürü bana verdiği görevlerde güven duymalıdır. Nöbet görevini tam olarak gerçekleştirmem, dese zamanında girip çıkmamam ve iyi niyeti suiistimal etmemem okul müdürünün bana daha çok güven duymasını sağlar. Kısacası işimi yapabileceğim en iyi şekilde yapmam güven duygusunu etkiler. (Ö13).

Öğretmen akademik ve formasyon olarak yeterli donanıma sahiplerse, işini layıkıyla ifa ediyorsa okul yönetimi öğretmene güvenir. Öğretmen yapmakla yükümlü olduğu nöbet tutma, derste dersini işleme, derse zamanında girip çıkma gibi işleri düzgün yaptığı takdirde güven ortamı sağlanmış olur. (Ö17).

Öğretmenin normal yapması gereken işleri yapıp yapmaması, nöbet tutma, dersini işleme, derse vaktinde girip çıkma gibi görevlerini yapıp yapmaması öğretmene güven ve güvensizlik durumunu belirler. Öğretmenin başarılı olması öğretmene güveni etkiler. Öğretmen başarılı olmaya gayret ederse verilen işleri zamanında olması gerektiğinden daha iyi gerçekleştirirse, idari personelle birlikte düşünce paylaşımı sağlarsa, iyi niyetliyse, şeffaf ve içten davranırsa okul müdürünün öğretmene güveni artar. (Ö20).

Derse zamanında giren, sınıfta görevini tam yapan, nöbetini tam tutan, öğrenci ve velisi ile etkili iletişim kurabilen öğretmen güvenilirdir düşüncesi vardır. Okul müdürü derse giriş-çıkış zamanlarında, nöbetimde, formasyon yeterliliğim ve akademik yeterliliğim konusunda güven duymalıdır. Derse girmeme, geç girme veya derste ders dışı zaman harcama güveni etkiler. Derse giriş-çıkış, nöbet, ders içi performans gibi konuların dışında okula katkıda bulunacak sosyal, kültürel ve sportif her türlü çalışma müdürünün güvenini olumlu yönden etkiler. (Ö25).

Okul müdürlerinin öğretmene güvenme gerekçelerine ilişkin müdürlerin görüşleri ile ilgili bulgular Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Okul Müdürlerinin Öğretmene Güvenme Gerekçelerine İlişkin Müdür Görüşleri

Öğretmene güven/güvensizlik boyutları	Katılımcılar	n
Çalışma disiplini	M1,M2,M3,M4,M6,M7,M8,M9,M10,M12,M13,M14,M15,M16,M17,M18,M19,M20,M21,M22,M23,M24	22
Ders esnasında ders dışı faaliyetlerle ilgilenmemek	M2,M3,M4,M9,M14,M15,M16,M17,M18,M19,M20,M21,M22,M23,M24	15
Derse zamanında giriş-çıkış	M4,M6,M9,M14,M15,M16,M17,M18,M19,M21,M22,M23,M24	14
Nöbet görevini tam olarak gerçekleştirmek	M2,M4,M9,M14,M15,M16,M17,M18,M19,M21,M22,M23,M24	13
Mesleğini sevmek	M6,M10,M13,M17,M19,M20,M21	7
Ekstra çaba göstermek	M1,M2,M8,M12,M17,M19,M23	7
Sorumlu olmak	M2,M9,M10,M13,M18,M19	6
Çalışkan olmak	M7,M9,M12,M15,M18	5
Müdürüyle fikir paylaşımında bulunmak	M3,M17,M21	3
Devam-devamsızlık durumu	M10,M23	2
Müdür yokken de görevini aksatmamak	M8,M10	2
İşi ile bireysel düşüncesini	M2	1

ayırt etmek		
Yeterlilik	M1,M2,M3,M4,M5,M6,M7,M8,M9,M10,M12,M13,M14,M16,M17,M18,M19,M20,M21,M23,M24	21
Alan bilgisi yeterliliği	M1,M2,M3,M4,M5,M6,M8,M9,M10,M12,M14,M16,M17,M18,M19,M20,M21,M23	18
Formasyon yeterliliği	M1,M2,M3,M4,M5,M6,M8,M9,M10,M12,M14,M16,M17,M18,M19,M20,M21,M23	18
Etkili iletişim kurabilmek	M1,M2,M3,M5,M7,M9,M13,M17,M19	9
Verilen görevi başarabilmek	M1,M2,M6,M14,M18,M19,M21,M23	8
Başarılı olmak	M1,M9,M12,M14,M16,M19,M24	7
Problemlere çözüm üretebilmek	M2, M4,M6,M17,M18, M19	6
Kendini geliştirmek	M1,M3,M13,M16,M23	5
Kişisel değerler	M1,M2,M3,M4,M5,M6,M7,M8,M9,M11,M14,M15,M16,M17,M18,M19,M20,M21,M22,M23	20
Dürüst olmak	M1,M4,M5,M6,M7,M8,M9,M11,M15,M16,M18,M20	12
Tutarlı olmak	M1,M2,M3,M9,M14,M16,M17,M18,M19,M20	10
Sır saklama	M1,M3,M4,M11,M18,M20	6
Dedikodu yapmamak	M1,M11,M16,M17,M18	5
Fedakar olmak	M4,M5,M8,M17,M19	5
Samimi olmak	M6,M14,M18,M19	4
İyi niyetli olmak	M1, M2,M9,M18	4
Adil olmak	M14,M20,M23	3
Çıkarıcı olmamak	M4,M18	2
Açık sözlü olmak	M1,M17	2
Anlayışlı olmak	M20,M21	2
İyi niyeti suiistimal etmemek	M22,M23	2
Saygılı olmak	M20	1
Örgüte yönelik davranışlar	M1,M8,M10,M14,M17,M20,M23	7
Okulu sahiplenmek	M1,M8,M10,M17,M20	5
Okulu temsil etmek	M8,M14,M23	3
Öğrenci ile ilişkiler	M2,M10,M14,M20	4
Öğrenciye örnek olmak	M2,M10,M14	3
Öğrencinin güvenini kazanmak	M10,M14	2
Problemlili öğrencilere yardımcı olmak	M20	1

Not: Katılımcılar birden fazla görüş belirttiği için toplam frekans (*n*) değerleri fazla çıkmıştır.

Tablo 10 incelendiğinde, okul müdürlerinin öğretmene güvenme gerekçelerine ilişkin müdürlerin görüşlerinin “Çalışma disiplini, Yeterlilik, Kişisel değerler, Örgüte yönelik davranışlar ve Öğrenci ile ilişkiler ” olmak üzere beş tema altında toplandığı

görülmektedir. Bu bulgu müdürlerin öğretmenlere güveninde öğretmenlerin çalışma disiplininin, sahip olduğu yeterliliklerin, kişisel değerlerinin, okula yönelik davranışlarının ve öğrencilerle ilişkilerinin etkili olabileceğini göstermektedir.

Tablo 10'a göre "Çalışma disiplini" temasına uygun görüşlerin ağırlıkta olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin öğretmenlere güveninde öğretmenlerin ders esnasında ders dışı faaliyetlerle ilgilenmemesinin, derse zamanında girip çıkmasının, nöbet görevini tam olarak gerçekleştirmesinin, mesleğini severek yapmasının, okul için ekstra çaba göstermesinin, sorumluluk sahibi olmasının, çalışkan olmasının, müdürüyle fikir paylaşımı yapmasının, okula devam-devamsızlık durumunun, müdür yokken de görevlerini aksatmamasının ve işi ile bireysel düşüncesini ayırıt etmesinin önemli etkenler olduğu görülmüştür. "Yeterlilik" teması altında öğretmenlerin alan bilgisi, formasyon, etkili iletişim kurabilme, verilen görevi başarabilme, başarılı olma, kendini geliştirme ve problemlere çözüm üretebilme yeterliliğinin okul müdürlerinin öğretmenlere güvenini arttırdığı sonucuna varılmıştır. "Kişisel değerler" teması altında ise dürüst, tutarlı, sır saklayan, dedikodu yapmayan, fedakâr, samimi, iyi niyetli, adil, çıkarıcı olmayan, açık sözlü, anlayışlı, iyi niyeti suiistimal etmeyen ve saygılı öğretmenlere okul müdürlerin daha fazla güvendiği belirlenmiştir. Ayrıca "Öğrenci ile ilişkiler" teması altında öğrencilere örnek davranışlar sergileyen, öğrencilerin güvenini kazanan ve problemleri öğrencilere yardımcı olan öğretmenlerle "Örgüte yönelik davranışlar" teması altında okulu sahiplenen, okula uygun davranışlarıyla okulu temsil eden öğretmenlerin okul müdürlerinin güvenini kazanmada etkili olduğu görülmüştür. Okul müdürlerinin öğretmene güvenme gerekçelerine ilişkin olarak, müdürlerin ifade ettikleri bazı düşünceler aşağıda verilmiştir:

Öğretmene güven öğretmenin mesleki alanda yeterli olduğuna inanmaktır. Yani öğretmenin kendi branşına ilişkin yeterli akademik bilgiye sahip ve pedagojik alanda yeterli olması ile kendini sürekli geliştirmesidir. Bunun dışında insan ilişkileri yönünden ise sözlerinin doğru olduğuna ve dürüst olduğuna inanmaktır. Öğretmen tutarlı, mesleki alanda kendini geliştiren, başarılı, etkili iletişim yeterliliği olan, dedikodu yapmayan, okul için ekstra çaba harcayan, açık aramayan, okulu sahiplenen, yalan söylemeyen, okulla ilgili bilgileri başkalarına taşımayan, verilen görevleri başarabilecek yeterliliğe sahipse, açık sözlüyse ve iyi sır saklayan biriyse ona güvenirim. (M1).

Öğretmene güven öğretmenin dürüst olacağına ve özverili çalışacağına inanmaktır. Öğretmen pedagojik formasyon, alan bilgisi ve etkili iletişim açısından yeterli olmalıdır. Özellikle dürüst olması gerekir. Dürüstlük olmazsa o öğretmen karşı güven duymam. Örneğin bir okulda 3-4 yıl

beraber çalıştığım bir öğretmenle çalıştığımız süre içerisinde gayet iyi ilişkilerimiz oldu. Okuldan tayinim çıktığı kesinleşince farklı bir davranış içerisine girdi, hiç ummadığım bir konuda bana yalan söyleyerek beni aldattı ve ona karşı olan güvenim sona erdi. (M5).

Bana göre güven karşılıklı samimiyet ve dürüstlük gerektirir. Öğretmen dürüst olmalı, alanında yeterli olmalı, sanatkâr gibi bilgisini iyi satmalı, mesleğini sevmeli, doğruyu söylemeli, dersine zamanında girip çıkmalı, verilen görevleri gerçekleştirebilecek yeterliliğe sahip olmalı ve problemlere çözüm sunabilmelidir (M6).

Öğretmenin müdür gibi davranarak okulu sahiplenmesi. Müdür okulda iken ve okulda yok iken izlenimlerim öğretmenlerin güven oluşturmadaki önemli bir kriterim oldu. Bir öğretmene güvenebilmem için onun dürüst, fedakar, gayret ve çaba gösteren bir formatta olması gerekir. Öğretmenin okulun misyonuna ve vizyonuna uygun tavır ve duruşlar sergilemesini beklerim. Ayrıca ortak amaca olan inancını sergilemesi, alan bilgisi ve formasyon açısından hakimiyetinin olması gerekir. (M8).

Okul müdürlerinin öğretmene güveni ya da güvensizliği denildiğinde öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını zamanında ve tam olarak yerine getirmesi akla gelmektedir. Bir öğretmene güvenebilmem için onun iyi niyetlilik ve çalışkanlık gibi özellikler göstermesi gerekir. Aynı zamanda tutarlı olması, sözünde durması, ders esnasında dersle ilgisiz olan şeylerle uğraşmaması, nöbetini tutma, alanı ile ilgili bilgi düzeyinin iyi olmasını, formasyon yeterliliğinin yeterli olmasını, dersine zamanında girip çıkmasını, iletişim sıkıntısının olmamasını isterim. Ayrıca başarılı olması üzerimde olumlu etki bırakır. (M9).

Öğretmene güven duymak, öğretmenin gerek formasyon gerekse alan bilgisi yönünden gidişatının iyi olduğuna inanmaktır. Öğretmen derse zamanında girmeli ve zamanında çıkmalı, nöbetini tutmalı, okul için ekstra çaba göstermeli, zorunlu durumlar dışında izin ve rapor almamalı, verilen görevleri gerçekleştirebilmeli, adil olmalı, kendini sürekli geliştirmeye çalışmalı, idarenin iyi niyetini suiistimal etmemeli, adil olmalıdır. Ayrıca öğretmene ders içinde derse ilişkin faaliyetler gerçekleştireceği konusunda ve kurumu temsil etme yönünden güven ihtiyacı hissederim. (M23).

İşini iyi yapan yani öğretmenlik mesleğinde başarılı olan öğretmen benim için yeterlidir. Eğer işini iyi yapmıyorsa ona güvenmem. Nöbetini tutmuyorsa, derse zamanında girip çıkmıyorsa ve derste ders dışı faaliyetlerle ilgileniyorsa ona karşı güvenim azalır. (M24).

Öğretmenler ile okul müdürlerinin görüşlerini karşılaştırdığımızda her iki katılımcı grubun da görüşlerinde “Çalışma disiplini, Yeterlilik ve Kişisel değerler” temaları ön plana çıkmış olup bu temalar altındaki özelliklerin birbirlerine benzer olduğu görülmekle birlikte okul müdürlerinin görüşlerine göre öğretmenlerin öğrenciye ve örgüte yönelik davranışlarının da okul müdürlerinin öğretmenlere güveninde etkili etmenler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Her iki katılımcı grubun da görüşlerindeki ortak tema ve kodlardan yola çıkarak “Çalışma disiplini” teması altında ders esnasında ders

dışı faaliyetlerle ilgilenmeyen, derse zamanında girip-çıkan, nöbet görevini tam olarak gerçekleştiren, müdürüyle fikir paylaşımında bulunan, okul için ekstra çaba gösteren, sorumlu olan; “Yeterlilik” teması altında alan bilgisi, formasyon, etkili iletişim kurabilme, verilen görevi başarabilme, başarılı olma, problemlere çözüm üretebilme yeterliliği olan; “Kişisel değerler” temasında dürüst, tutarlı, dedikodu yapmayan, samimi, iyi niyetli, açık sözlü, anlayışlı, sır saklayan, saygılı ve iyi niyeti suiistimal etmeyen öğretmenlerin okul müdürlerinin güvenini kazanabileceğini söyleyebiliriz.

Bu araştırmada, okul müdürün öğretmenlere güvenme gerekçelerine ilişkin katılımcıların görüşlerinden elde edilen bulguların alanyazında yapılmış araştırmalarla örtüştüğü görülmüştür. Alanyazında yöneticinin asta güveninin astın yeterliliği, güvenilirliği ve görevlerine ilişkin sorumluluk derecesine yönelik olarak yöneticinin bilgisini yansıttığı belirtilmektedir (Straiter, 2005: 87). Gabarro yöneticilerin çalışanlarla güvene dayalı ilişkilerini nasıl geliştirdiklerine ilişkin yeni atanan yöneticilerle üç yıl süresince yaptığı görüşmelerde güvenin temellerine odaklandığı araştırmasında yönetici-ast güveninde öne çıkan faktörlerden birinin yeterlilik olduğunu belirlemiştir. Yeterlilik birçok araştırmada da güvenin önemli bileşenlerinden biri olarak kabul edilmiştir. Bir diğeri ise bireylerin karakterleriyle ilgilidir. Karakter özelliklerinden kaynaklanan güven unsurlarında ise dürüstlüğe, tarafsızlığa, yardımseverlik dürtülerine, iyi niyetliliğe, öngörülebilirliğe (Colquitt ve diğerleri, 2007: 910), karşıdaki kişinin niyet ve amaçlarının olumluluğuna, davranışlarında gösterdiği tutarlılığa, bilgiyi saklamama anlamında açıklığına ve özel bilgiyi koruma anlamında ketumluluğuna gönderme yapılmaktadır. Bunlardan dürüstlük, ahlaki anlamı ile kullanılmakta olup doğruluğu ifade etmektedir. Karşıdaki kişinin niyet ve amaçlarının olumlu olarak algılanması, güven gelişiminde önemli görülmektedir. Davranışlarda sergilenen tutarlılık benzer durumlarda benzer tepkiler vermek ve herhangi bir durumda nasıl tepki vereceğinin tahmin edilebilir olmasını ifade etmektedir. Açıklık, örgüt ya da ilişki ile ilgili konularda özel bilgilerin paylaşılmasını gerektirmektedir. Ketumluk ise güvenen kişi tarafından verilen ve açığa çıktığında bu kişiye zarar verebilecek olan bir bilgiyi gizlemeyi ve korumayı ifade etmektedir (Sağlam Arı,2011:108) Gabarro yaptığı araştırmada asta güvende astın yeterliliğinin, tutarlılığının ve dürüstlüğünün önemli olduğu sonucuna ulaşmıştır (Butler, 1991: 647). Butler (1991: 648) ise bireyler arasında güven için yararlanılabilirlik, yeterlilik, tutarlılık, sır saklama, tarafsızlık, dürüstlük, sadakat, sözünde durma ve anlayışlılık etkenlerinin önemli olduğunu belirlemiştir.

Diğer yandan Börü (2001) çalışmasında güveni oluşturan özellikleri özgüven, yardım etmek, destek olmak, uyumluluk, dürüstlük, sevecenlik, açıklık, tutarlılık, bilgili olmak ve dedikodu yapmamak olarak belirlemiştir (Akt. Sağlam Arı, 2011: 109). Boydak Özan ve Yavuz Özdemir (2013) yaptıkları nitel araştırmada güven ortamı oluşması için doğruluk, dürüstlük, verilen sözün yerine getirilmesi, gelenek ve göreneklere bağlılık, karşılıklı saygı, sevgi, hoşgörü, iletişim kanallarının açık olması, şüphencilik samimiyete inanmama gibi olumsuz duygulardan uzak olunmanın gerekliliğini, sorunların çözümünde paylaşımcı olmanın ve empati yapmanın önemini belirtmiştir. Knoll ve Gill (2011) ise asta, üste ve meslektaşlara güveni incelediği araştırmasında güvenen-güvenilen ilişkisinde yeterliliğin, yardımseverliğin ve dürüstlüğün önemli olduğunu bulmuştur. Bir başka araştırmalarında da yeterliliğin ve dürüstlüğün asta güvende önemli olduğunu belirlemişlerdir (Knoll ve Gill, 2008; akt. Yakovleva, Reilly ve Werko, 2010: 80). Werbel ve Henriques'e (2009) göre ise asta güven, astın üstün taleplerini yerine getirmesinden etkilenmekte olup astın yararlanabilirliği ve anlayışlılığı asta güvende önemlidir. Buna göre ast ne kadar yararlanılabilir ve anlayışlı ise o kadar güvenilirdir.

Okul müdürlerinin öğretmene güven/güvensizlik göstergelerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri ile ilgili bulgular Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11
Okul Müdürlerinin Öğretmene Güven/Güvensizlik Göstergelerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Okul müdürlerinin öğretmene güven/güvensizlik göstergeleri	Katılımcılar	n
Davranışsal göstergeler	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16,Ö17,Ö18,Ö19,Ö20,Ö21,Ö22,Ö24,Ö25,Ö26,Ö27	26
Güvendiği öğretmeni sık sık kontrol etmemek, güvenmediği öğretmeni sık sık kontrol etmek	Ö1,Ö4,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö13,Ö21,Ö22,Ö25,Ö26,Ö27	14
Güvenini ve güvensizliğini sözlerle ifade etmek	Ö1,Ö2,Ö4,Ö5,Ö9,Ö10,Ö12,Ö16,Ö20,Ö27	10
Güvendiği öğretmene önemli görevler vermek	Ö1,Ö9,Ö12,Ö17,Ö19,Ö21,Ö27	7
Güvenmediği öğretmene karşı resmi davranışlar sergilemek	Ö2,Ö3,Ö7,Ö10,Ö13	5
Güvendiği öğretmeni desteklemek	Ö7,Ö8,Ö9,Ö26,Ö27	5
Güvendiği öğretmenle olumlu iletişim kurmak	Ö1,Ö9,Ö24,Ö26	4

Güvendiği öğretmeni karar sürecine katmak	Ö8,Ö14,Ö18,Ö27	4
Jest ve mimiklerle güvenini ve güvensizliğini belirtmek	Ö5,Ö9,Ö14,Ö22	4
Güvendiği öğretmeni uyarmamak, güvenmediği öğretmeni uyarmak	Ö8,Ö16,Ö24	3
Güvendiği öğretmene karşı işbirlikçi davranış sergilemek	Ö14,Ö15,Ö18	3
Güvendiği öğretmenin arkasından olumsuz konuşmamak	Ö5,Ö21,Ö25	3
Güvendiği öğretmeni ödüllendirmek	Ö11,Ö16	2
Güvendiği öğretmene yetki vermek	Ö22,Ö26	2
Güvendiği öğretmen için inisiyatif kullanmak	Ö1,Ö26	2
Güvendiği öğretmenin inisiyatif kullanmasına izin vermek	Ö26	1
Duyuşsal göstergeler	Ö1,Ö2,Ö3,Ö5,Ö8,Ö9,Ö10,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15,Ö17,Ö20,Ö23,Ö24,Ö25,Ö27	17
Güvendiği öğretmenin fikirlerini önemsemek	Ö1,Ö8, Ö9,Ö14, Ö23,Ö27	6
Güvendiği öğretmene değer vermek	Ö2,Ö3,Ö15,Ö20,Ö23	5
Güvendiği öğretmenin istek ve ihtiyaçlarını karşılamak	Ö1,Ö17,Ö24,Ö25,Ö27	5
Güvendiği öğretmenle özel bilgileri paylaşmak	Ö1, Ö2,Ö10,Ö27	4
Güvendiği öğretmenin sözlerine inanmak	Ö5,Ö10,Ö13	3
Güvendiği öğretmene karşı anlayışlı olmak	Ö1,Ö20	2
Güvendiği öğretmene saygı göstermek	Ö9,Ö27	2
Güvendiği öğretmene karşı şüpheli olmamak	Ö1,Ö12	2
Güvendiği öğretmene ilgi göstermek	Ö1	1

Not: Katılımcılar birden fazla görüş belirttiği için toplam frekans (*n*) değerleri fazla çıkmıştır.

Tablo 11 incelendiğinde, okul müdürlerinin öğretmene güven/güvensizlik göstergelerine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin “Davranışsal ve Duyuşsal göstergeler” olmak üzere iki tema altında toplandığı görülmektedir.

Tablo 11’e göre “Davranışsal göstergeler” temasına uygun görüşlerin ağırlıkta olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin okul müdürlerinin güvendiği öğretmenleri sık sık kontrol etmediklerini, önemli görevler verdiklerini, desteklediklerini, olumlu iletişim

kurduklarını, karar sürecine kattıklarını, görevlerine ilişkin konularda uyardıklarını, işbirliği kurduklarını, arkasından olumsuz konuşmadıklarını, ödüllendirdiklerini, yetki verdiklerini, onun için inisiyatif kullandıklarını ve onun inisiyatif kullanmasına izin verdiklerini; güven duymadıkları öğretmenleri sık sık kontrol ettiklerini, mevzuat doğrultusunda resmi davranışlar sergilediklerini, görevine ilişkin konularda uyarılarda bulduklarını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca okul müdürlerinin öğretmenlere güven veya güvensizliklerini sözlerle, jest ve mimiklerle ifade ettikleri belirlenmiştir. “Duyuşsal göstergeler” teması altında ise okul müdürlerinin güvindikleri öğretmenlerin fikirlerini önemsedikleri, onlara değer verdikleri, istek ve ihtiyaçlarını karşıladıkları, özel bilgileri paylaştıkları, sözlerine inandıkları, anlayışlı davrandıkları, saygı gösterdikleri, ilgi gösterdikleri ve şüpheli davranışlar sergilemedikleri görülmektedir. Okul müdürlerinin öğretmene güven/güvensizlik göstergelerine ilişkin olarak, öğretmenlerin ifade ettikleri bazı düşünceler aşağıda verilmiştir:

Okul müdürü öğretmene güvenirse ona bir görev verdiğinde sık sık kontrol etme ihtiyacı hissetmez, öğretmenin problemlerine ilgi gösterir, öğretmenle iyi iletişim kurar, öğretmenin fikirlerini dinler, öğretmenle özel konuları paylaşır ve gerektiği durumlarda onun için inisiyatif kullanır. Öğretmene bir görev verdiğinde onun bu görevi başarabileceğini sözleriyle ifade eder, okuldaki önemli görevleri güvendiği öğretmene verir. Dersini dinlemek için dersine sık sık girmez, öğrencilere dersin nasıl işlendiğini sormaz, anlayışlı olur, öğretmenin isteklerinde art niyet aramaz, öğretmenin önerilerini mümkün olduğunca gerçekleştirir. (Ö1).

Dersle veya öğrencilerle ilgili konulardaki sorumluluğumuzu fazla sorgulayıcı olması müdürünün güvensizliğinin göstergesidir. Güven duymayan müdür her görevin sorgulayıcısı olup her görevi mutlaka bir de kendisi kontrol eder. (Ö6).

Öğretmene güvenen müdür sürekli takip etmez, öğretmenin yaptıklarını gözlemleyerek onu destekler, ancak güvenmeyen müdür idare değil kolluk güçleri gibi sürekli takipte olan ve evrakları resmi yoldan isteyendir. Müdür dersimi teftiş ettiğinde evraklarımı istemeden pozitif not veriyorsa bana güveniyordur. (Ö7).

Okul müdürleri öğretmeni sürekli kontrol ediyorsa öğretmenlere güvenmiyordur. Kontrol mekanizmasının zayıfladığını anladığımda ve ödüllendirme mekanizması kullanıldığında okul müdürünün öğretmene güvendiğini anlarım. (Ö11).

Öğretmene güvenen okul müdürler ders programı, sevk vb. durumlarda öğretmenin istek ve ihtiyaçlarını dikkate alır. Bir okulda iş yükünü belli öğretmenler çekiyorsa, o öğretmenler güvenilen sınıfa dâhildir, diyebiliriz. (Ö17).

Güven duyan okul müdürü öğretmenin akademik yeterliliğini sorgulamaz, sınıf yönetiminde öğrencilere karşı öğretmene tam ve eksiksiz destek verir, ders dışı faaliyet ve etkinliklerde sürekli bir denetleme pozisyonunda değil de destekleyici pozisyonda olur. Güvenmeyen okul müdürü öğretmenin akademik ve öğretmenlik yeterliliklerini sürekli sorgular. Güven duymadığı öğretmeni daima denetleme ihtiyacı hisseder. Okul müdürünün öğretmene güvendiğinde öğretmenle olumlu iletişim kurar, öğretmen için inisiyatif kullanır ve kullanmasına izin verir, ders içi ve ders dışı faaliyetlerde öğretmene çok fazla müdahale etmeyerek ona yetki verir (Ö26).

Okul müdürlerinin öğretmene güven/güvensizlik göstergelerine ilişkin müdürlerin görüşleri ile ilgili bulgular Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

Okul Müdürlerinin Öğretmene Güven/Güvensizlik Göstergelerine İlişkin Müdür Görüşleri

Okul müdürlerinin öğretmene güven/güvensizlik göstergeleri	Katılımcılar	n
Davranışsal göstergeler	M1,M2,M3,M4,M5,M6,M7,M8,M9,M10,M11,M12,M13,M14,M15,M17,M18,M19,M20,M21,M22,M23,M24	23
Güvenini ve güvensizliğini sözlerle ifade etmek	M1,M2,M4,M5,M6,M7,M9,M13,M15,M17,M19,M20, ,M21	13
Güvendiği öğretmeni sık sık kontrol etmemek, güvenmediği öğretmeni sık sık kontrol etmek	M1,M2,M3,M4,M9,M11,M12,M15,M19,M24	10
Güvendiği öğretmen için inisiyatif kullanmak	M1,M3,M4,M5,M8,M19,M23,M24	8
Güvendiği öğretmene yardımcı olmak	M2,M4,M9,M10,M19,M24	6
Güvendiği öğretmene önemli görevler vermek	M7, M8,M10,M12,M17,M23	6
Güvendiği öğretmeni örnek göstermek	M1,M2,M12,M13	4
Güvendiği öğretmeni karar sürecine katmak	M3,M13,M20,M21	4
Güvendiği öğretmeni ödüllendirmek	M2, M6,M7,M12	4
Güvendiği öğretmeni uyarmamak, güvenmediği öğretmeni uyarmak	M2,M10,M21	3
Güvendiği öğretmenle olumlu iletişim kurmak	M1,M14,M18	3
Güvendiği öğretmene yetki vermek	M3,M10,M15	3
Güvendiği öğretmeni	M2,M3,M22	3

desteklemek		
Jest ve mimiklerle güvenini ve güvensizliğini belirtmek	M14	1
Duyuşsal göstergeler	M1,M3,M4,M5,M6,M8,M10,M12,M13,M14,M15,M16,M17,M18,M19,M21,M22,M24	18
Güvendiği öğretmene ilgi göstermek	M1,M4,M5,M10,M12,M13,M16,M18,M22,M24	10
Güvendiği öğretmenle özel bilgileri paylaşmak	M1,M6,M8,M13,M16,M17,M18,M19	8
Güvendiği öğretmenin fikirlerine değer vermek	M1,M3,M4,M8,M14,M21	6
Güvendiği öğretmene karşı anlayışlı olmak	M5,M6,M8,M12	4
Güvendiği öğretmene karşı saygı göstermek	M1,M5,M15	3
Güvendiği öğretmenin sözlerine inanmak	M1	1

Not: Katılımcılar birden fazla görüş belirttiği için toplam frekans (*n*) değerleri fazla çıkmıştır.

Tablo 12 incelendiğinde, okul müdürlerinin güven/güvensizlik göstergelerine ilişkin müdürlerin görüşlerinin “Davranışsal ve Duyuşsal göstergeler” olmak üzere iki tema altında toplandığı görülmektedir.

Tablo 12’ye göre “Davranışsal göstergeler” temasına uygun görüşlerin ağırlıkta olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin güvendikleri öğretmenleri sık sık kontrol etme ihtiyacı hissetmedikleri, bu öğretmenler için inisiyatif kullandıkları, gerekli durumlarda yardımcı oldukları, önemli görevler verdikleri, çeşitli ortamlarda örnek gösterdikleri, karar sürecine kattıkları, ödüllendirdikleri, görevine ilişkin konularda uyarılarda bulunmadıkları, olumlu iletişim kurdukları, yetki verdikleri, destekledikleri; güven duymadıkları öğretmenleri ise sık sık kontrol etme ihtiyacı hissettikleri ve görevine ilişkin konularda uyarılarda buldukları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlere güven veya güvensizliklerini sözleriyle, jest ve mimikleriyle ifade ettikleri görülmektedir. “Duyuşsal göstergeler” teması altında ise güvendikleri öğretmenlere ilgi gösterdikleri, özel bilgileri paylaştıkları, fikirlerine değer verdikleri, anlayışlı oldukları, saygı gösterdikleri ve sözlerine inandıkları sonucuna varılmıştır. Okul müdürlerinin öğretmene güven/güvensizlik göstergelerine ilişkin olarak, müdürlerin ifade ettikleri bazı düşünceler aşağıda verilmiştir:

Öğretmenine güvenene müdür öğretmeni sık sık kontrol etme gereksinimi duymaz. Öğretmenin bir konuya ilişkin söylediklerine itibar eder ve bu sözün doğruluğunu araştırmaz. Öğretmen saygı duyar, ona ilgi gösterir,

sorunlarıyla ilgilenir ve iyi iletişim kurar. Bir öğretmene güveniyorsam ona ilgi gösteririm, problemleriyle ilgilenirim, gerektiği durumlarda inisiyatif kullanırım, öneri ve fikirlerine değer veririm, ona güvendiğimi sözlerle ifade ederim, yaptığı çalışmaların iyi olduğunu sık sık vurgularım, örnek gösteririm, her türlü bilgiyi paylaşarak ona samimiyetimi gösteririm, onu sık sık kontrol etmem. Güvenmediğim öğretmen için inisiyatif almam, mesleki alanda güvenmiyorsam yapılan deneme sonuçlarında neden başarısız olduğunu sık sık vurgularım, onunla özel bilgileri paylaşmam ve onun problemlerine ilgi göstermem (M1).

Güven duyan müdür öğretmenlerle birlikte kararları alır, katılımcı ve paylaşımcı vizyonu kuruma yansıtır. Güven duymayan müdür kararları tek başına alır, kontrol eder ve bezdirir. Güvendiğimi öğretmene yetki vererek, fikirlerine değer vererek, onun için inisiyatif kullanarak ve onu sık sık destekleyerek gösteririm. Güven duymazsam verdiğim iş ve görevleri daha sıkı takip ederim. (M3).

Güvenen bir okul müdürü öğretmeni rahat bırakır, sıkboğaz yapmaz, öğretmenin dersine sık girmez, öğretmen görüşlerine değer verir. Öğretmene güveniyorsam onun düşüncelerine değer veririm, ona güvendiğimi söylerim, sıkıntısı varsa paylaşırım ve yardımcı olurum. Güvenmediğim bir öğretmene karşı ise inisiyatif kullanmam. (M4).

Eğer müdür öğretmene güven duyuyorsa onun gidiş-geliş saatlerine, sınıfındaki çalışmalarına, öğrenci ve velilerin tavır ve davranışlarına özgüvenle yaklaşır, kontrol etmez ve değerlendirme boyutunda hoşgörülü olur. Bir öğretmen olan güvenimi onu ve sınıfını ziyaret ederek, toplantılarda onu ön plana çıkararak, çeşitli görevlerde yer almasını sağlayarak ve ödül vererek gösteririm (M12).

Öğretmene güven duyan okul müdürleri görevi bildirdikten sonra o görevin doğru yapılacağından emindir ve devamını kontrol etme gereği duymaz. Güvenmeyen ise sürekli kontrol çabasına girer. Öğretmene olan güvenimi onun yaptığı işleri sürekli denetlemeyerek, saygı göstererek, ona olan güvenimi söz ile ifade ederek ve görev verdiğimde yetkileri öğretmene vererek gösteririm. Güven duymuyorsam onu sürekli kontrol ederim. (M15).

Güven duymayan bir müdür oto kontrolü elinde tutmaya çalışır. Öğretmeni her zaman kontrol eder. Güven duyanlarda ise tersi davranışlar görülür. Güven duyduğum bir öğretmene her konuda yardımcı olmaya çalışırım. Onun problemlerine ilgi gösteririm. Öğrenci disiplini ve veli sıkıntısında yanında olurum. Derse geç kalmışsa bile göz yumma veya işi çıkmışsa izin verme gibi inisiyatifler kullanırım. (M24).

Öğretmenler ile okul müdürlerinin görüşlerini karşılaştırdığımızda okul müdürlerinin öğretmene güven/güvensizlik göstergelerinde her iki katılımcı grubun da görüşlerinde “Davranışsal ve duyuşsal göstergeler” temaları ön plana çıkmış olup bu temalar altındaki özelliklerin birbirlerine benzer olduğu görülmektedir. Bu bulgu okul müdürlerinin öğretmenlere güvenini veya güvensizliğini davranışsal ve duyuşsal şekillerde gösterdiklerini ortaya koyabilir. Ayrıca her iki katılımcı grubun da

görüşlerindeki ortak tema ve kodlardan yola çıkarak “Davranışsal göstergeler” teması altında okul müdürlerinin öğretmenlere güvenini ve güvensizliğini sözleriyle ifade ettikleri, jest ve mimikleriyle belirttikleri, güvendiği öğretmenleri sık sık kontrol etmezken güvenmediği öğretmenleri sık sık kontrol ettikleri, güvendikleri öğretmenler için inisiyatif kullandıkları, onlara önemli görevler verdikleri, karar sürecine kattıkları, ödüllendirdikleri, görevine ilişkin konularda uyarılarda bulunmadıklarını olumlu iletişim kurdukları, yetki verdikleri, destekledikleri; “Duyuşsal göstergeler” teması altında güvendikleri öğretmenlere ilgi gösterdikleri, fikirlerine değer verdikleri, özel bilgileri paylaştıkları, onlara karşı anlayışlı oldukları, saygı gösterdikleri ve sözlerine inandıkları sonucuna ulaşabiliriz.

Bu araştırmada okul müdürlerinin öğretmene güven/güvensizlik göstergelerine ilişkin katılımcıların görüşlerinden elde edilen bulguların alanyazında da desteklendiği görülmüştür. Brower ve diğerlerine (2008: 9) göre astın bir görevi başarılı bir şekilde gerçekleştireceğine inanmak yöneticinin astına güvenini gösterir. Yönetici güvendiği astına önemli görevler verirken güvenmediği astına vermez, çünkü güvendiği astının o görevi işinin ehlice ve özenle yapacağına itimat eder. Güvenmedikleri astların ise dürüstlüklerine ve yeterliliklerine karşı düşük beklentiye sahip olurlar. Güvenmediği astın yetersizliğinden korunmak ve işten kaytarmasına engel olmak için onu yakından kontrol ederler ve ona karşı hoşgörülü davranmazlar. Polatoğlu’na (1988: 87) göre üstün astlara belirli sınırlar içerisinde kendi başlarına hareket etme olanağı tanınması, örgütle ilgili kararlar alırken onların görüşlerini almaya özen göstermesi astın üstünün kendisine güvendiğini ve görüşlerine önem verdiğini düşünmesini sağlamaktadır. Lau ve diğerleri (2007) yöneticinin asta güvendiğinde asta daha fazla sorumluluk verdiğini, daha fazla desteklediğini, daha fazla danıştığını ve önemli bilgileri paylaştığını belirtirken, Bauer ve Green (1996) astına güvenen üstün astına daha fazla yetki verdiğini ve işini gerçekleştirirken daha özerk olma gibi bir takım ödüller sağladığına değinmiştir. Gomez ve Rosen (2001: 54) ise astına güvenen yöneticilerin güvendikleri astlara karşı daha fazla bilgilendirme, hoşgörülü olma ve takdir etme gibi ayrıcalıklı davranışlar sergilediğini belirtmektedir. Turan’a (1998: 32) göre astına güvenmeyen yöneticiler sert, otoriter, kontrole dayalı davranışlar sergiler, astlarını desteklemezler ve astlarını gereksiz evraklarla meşgul ederler. Boydak, Özan ve Yavuz Özdemir’in (2013) yaptıkları araştırmada ise okul içerisinde güvenin inşa edilmesinde yönetsel etkinliklerin önemli olduğu; adalet, hak ve hukuk gibi temel ahlaki değerlerin göz ardı edilmesinin, işgörenler

arasında ve örgüte karşı mevcut güveni sarsacağı; kapalı kapılar ardında, adalet ve liyakate riayet edilmeksizin alınan kararlarla yönetilen kurumlarda güveni tesis etmenin güç olduğu belirtilmiştir.

4.1.2. Okul İklimine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Olumlu okul iklimine ilişkin öğretmenlerin görüşleri ile ilgili bulgular Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13

Olumlu Okul İklimi Göstergelerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Olumlu iklim göstergeleri	Katılımcılar	n
Kişilerarası ilişkiler	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15,Ö17,Ö18,Ö19,Ö20,Ö21,Ö22,Ö23,Ö24,Ö25,Ö26,Ö27	25
Güven	Ö3,Ö5,Ö10,Ö15,Ö19,Ö21,Ö22,Ö25,Ö27	9
Dostluk	Ö8,Ö9, Ö11,Ö13,Ö17,Ö21, Ö23	7
Yeterli iletişim	Ö4, Ö14,Ö18,Ö21,Ö24,Ö26	6
Uyum	Ö1,Ö3,Ö9,Ö12,Ö17	5
Saygı	Ö5,Ö8,Ö9,Ö14,Ö23	5
Dedikodu yapmamak	Ö1,Ö5,Ö9,Ö11,Ö21	5
İşbirliği	Ö1,Ö2,Ö7,Ö27	4
Anlayış	Ö8,Ö20,Ö27	3
Çıkarıcılığın olmaması	Ö1,Ö9,Ö27	3
Sosyal ve kültürel aktiviteler	Ö19,Ö25	2
Bilgi paylaşımı	Ö1,Ö20	2
Sevgi	Ö5,Ö22	2
Önyargılı olmamak	Ö20	1
Açık sözlülük	Ö4	1
Sözünde durmak	Ö19	1
Sonuç göstergeleri	Ö1,Ö2,Ö4,Ö7,Ö13,Ö14,Ö16,Ö17,Ö25	9
Ortak amaca yönelik çalışma	Ö1,Ö13,Ö14	3
Başarının artması	Ö2,Ö4,Ö7	3
İstekli çalışma	Ö16,Ö17,Ö25	3
Mesleki değerler	Ö4,Ö8,Ö10, Ö11,Ö15,Ö21,Ö22,Ö25	8
Sorumlu olmak	Ö4,Ö8,Ö10, Ö15, Ö21,Ö22,Ö25	7
Başkasının görev alanına karışmamak	Ö11,Ö15,Ö21	3
Yönetimsel göstergeler	Ö6,Ö10,Ö13,Ö17,Ö18,Ö22,Ö23	7
Ortak karar verme	Ö6,Ö13,Ö18	3
Yönetimin adil olması	Ö10,Ö22	2
Müdür-öğretmen ilişkilerinin güçlü olması	Ö17,Ö23	2
Müdürün personeli önemsemesi	Ö10,Ö13	2

Çalışma ortamı	Ö1,Ö10,Ö25	3
Öğrenci disiplin problemlerinin asgari düzeyde olması	Ö1,Ö25	2
Rahat çalışma ortamı	Ö1,Ö10	2

Not: Katılımcılar birden fazla görüş belirttiği için toplam frekans (*n*) değerleri fazla çıkmıştır.

Tablo 13 incelendiğinde, öğretmenlerin olumlu okul iklimine ilişkin görüşlerinin “Kişilerarası ilişkiler, Sonuç göstergeleri, Mesleki değerler, Yönetimsel göstergeler ve Çalışma ortamı” olmak üzere beş tema altında toplandığı görülmektedir.

Tablo 13’e göre “Kişilerarası ilişkiler” temasına uygun görüşlerin ağırlıkta olduğu görülmektedir. Öğretmenlere göre olumlu bir okul iklimi güvenin, dostluğun, yeterli iletişimin, uyumun, saygının, işbirliğinin, anlayışın, sosyal ve kültürel aktivitelerin, bilgi paylaşımının, sevginin, açık sözlülüğün, sözünde durmanın olduğu dedikodunun, çıkarıcılığın ve önyargının olmadığı ortamlar olarak belirlenmiştir. Ayrıca “Sonuç göstergeleri” teması altında ortak amaca yönelik herkesin çalıştığı, başarının arttığı ve istekli çalışmanın bulunduğu; “Mesleki değerler” teması altında sorumluluğun, başkasının görev alanına karışmamanın; “Yönetimsel göstergeler” teması altında ortak karar verildiği, yönetimin adil olduğu, müdür-öğretmen ilişkilerinin güçlü olduğu, müdürünün personeli önemseydiği; “Çalışma ortamı” teması altında ise öğrenci disiplin problemlerinin az olduğu, rahat bir çalışma ortamının bulunduğu okulların olumlu iklime sahip olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin olumlu okul iklimine ilişkin olarak ifade ettikleri bazı düşünceler aşağıda verilmiştir:

İşbirliğinin olduğu, okul başarısının ön planda tutulduğu, dedikodunun olmadığı, herkesin birbirlerinin çıkarlarına ilgi gösterdiği, öğrenci disiplin problemlerinin asgari düzeyde olduğu, öğretmenlerin dersleri konusunda birbirleriyle paylaşımlarının olduğu, herkesin birbirleriyle uyumlu olduğu ve kendini rahat hissettiği bir ortam (Ö1).

İnsanların birbirlerine güven duyduğu, dedikodu yapmadığı, sevgi ve saygının hakim olduğu bir okuldur (Ö5).

Görev ve sorumluluklarını bilen, dostluğun ve saygının olduğu, birbirlerini anlayan insanların oluşturduğu ortam (Ö8).

İletişime açık, öğretmenlerin birbirlerine saygı duyduğu ve ortak hedefler etrafında birleşen çalışanların olduğu bir kurumdur (Ö14).

Karşılıklı güven ortamıdır. Herkesin sorumluluğunu bildiği ve kimsenin başkasının iş sahasına karışmadığı ortamdır. (Ö15).

Bir okulda öğretmen-öğrenci-veli-idare dörtgeninde her birey sorumluluğunu bilir ve karşılıklı güven olursa bu okulun iklimini pozitif yönde etkiler. Disiplin olaylarının minimum olduğu, sosyal ve kültürel faaliyetlerin çok olduğu ve öğretmenlerin severek çalıştığı bir okul olumlu bir iklime sahiptir. (Ö25).

Olumlu okul iklimine ilişkin okul müdürlerinin görüşleri ile ilgili bulgular Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14

Olumlu Okul İklimi Göstergelerine İlişkin Müdür Görüşleri

Olumlu iklim göstergeleri	Katılımcılar	n
Kişilerarası ilişkiler	M1,M2,M3,M4,M5,M6,M7,M9,M10,M11,M12,M14,M15,M16,M17,M18,M19,M20,M21,M22,M23,M24	22
Samimiyet	M1,M3,M4,M6,M10,M14,M16,M19,M20,M21,M22	11
İşbirliği	M1,M4,M7,M11,M12,M15,M16,M18,M22	9
Yeterli iletişim	M1,M2,M4,M14,M16,M17,M18,M22	8
Güven	M5,M16,M23,M24	4
Dayanışma	M1,M4,M12	3
Saygı	M5,M9,M20	3
Sevgi	M5,M9	2
Eşgüdüm	M14	1
Çatışmanın olmaması	M18	1
Anlayış	M20	1
Sonuç göstergeleri	M1, M2,M3,M8,M9,M18,M19,M24	8
Ortak amaca yönelik çalışma	M1, M3,M8,M19	4
Hizmet kalitesinin artması	M2, M18,M24	3
Görevlerin zamanında yapılması	M9	1
İstekli çalışma	M2	1
Yönetimsel göstergeler	M1,M3,M11,M13,M14,M19,M23	7
Ortak karar vermek	M1,M3,M13	3
Demokratik yönetim	M11,M14,M19	3
Yönetimin adil olması	M14	1
Müdürlerin inisiyatif kullanmaları	M23	1
Örgütsel duygular	M3,M5,M17	3
Kuruma bağlılık	M3	1
Okul kültürünü benimsemek	M5	1
Kuruma aitlik	M17	1
Çalışma ortamı	M17,M24	2
Sorunların çözülmesi	M17	1
Rahat çalışma ortamı	M24	1

Not: Katılımcılar birden fazla görüş belirttiği için toplam frekans (n) değerleri fazla çıkmıştır.

Tablo 14 incelendiğinde, okul müdürlerinin olumlu okul iklimine ilişkin görüşlerinin “Kişilerarası ilişkiler, Sonuç göstergeleri, Yönetimsel göstergeler, Örgütsel duygular ve Çalışma ortamı” olmak üzere beş tema altında toplandığı görülmektedir.

Tablo 14’e göre “Kişilerarası ilişkiler” temasına uygun görüşlerin ağırlıkta olduğu görülmektedir. Okul müdürlerine göre olumlu bir okul iklimi samimiyetin, işbirliğinin, yeterli iletişimin, güvenin, dayanışmanın, saygının, sevginin, eşgüdümün, anlayışın olduğu ve çatışmanın olmadığı ortamlardır. Ayrıca “Sonuç göstergeleri” teması altında ortak amaca yönelik çalışıldığı, hizmet kalitesinin arttığı, görevlerin zamanında yapıldığı ve istekli çalışmanın bulunduğu; “Yönetimsel göstergeler” teması altında ortak karar verildiği, demokratik bir yönetimin olduğu, yönetimin adil olduğu ve müdürlerin inisiyatif aldıkları; “Örgütsel duygular” teması altında okula bağlılığın bulunduğu, okul kültürünün benimsendiği, okula aitliğin hissedildiği; “Çalışma ortamı” teması altında sorunların çözüldüğü, rahat bir çalışma ortamının olduğu okulların olumlu bir okul iklimine sahip olduğu belirlenmiştir. Müdürlerin olumlu okul iklimine ilişkin olarak ifade ettikleri bazı düşünceler aşağıda verilmiştir:

Okul personelinin işbirliği ve dayanışma içerisinde olduğu, herkesin okulun başarısı için gayret gösterdiği, iyi iletişim kurduğu, kararların ortaklaşa alındığı, öğretmen ve müdürlerin samimi olduğu bir ortam (M1).

Okul idaresi, öğretmenler ve diğer personel arasında etkili bir iletişimin olduğu, bunun sonucunda veli ve öğrenciye sunulan hizmetin kalitesinin arttığı, insanların çalışmaktan zevk aldığı bir ortam olarak ifade edebiliriz (M2).

Demokratik bir atmosfer, eşgüdüm, yönetimin adil olduğu, iletişim kanallarının açık oluşu ve samimiyetin bulunduğu bir ortamdır. (M14).

Personel arasında güven, işbirliği, samimiyet ve yeterli iletişimin olduğu bir ortam (M16).

Öğretmenlerin ve okul idarecilerinin rahat davranışlar sergiledikleri, rahat bir çalışma ortamının olduğu, insanların birbirlerine güven duydukları ve okul başarısının arttığı bir ortamdır (M24).

Öğretmenler ile okul müdürlerinin görüşlerini karşılaştırdığımızda olumlu okul iklimine ilişkin her iki katılımcı grubun da görüşlerinde “Kişilerarası ilişkiler, Sonuç göstergeleri, Yönetimsel göstergeler ve Çalışma ortamı” temaları ön plana çıkmış olup bu temalar altındaki özelliklerin birbirlerine benzer olduğu görülmekle birlikte okul müdürlerinin olumlu bir okul ikliminde örgütsel duygulara, öğretmenlerin ise mesleki

değerlere de yer verdikleri belirlenmiştir. Bu bulgu olumlu bir okul ikliminin belirlenmesinde kişilerarası ilişkilerin, yönetsel davranışların, çalışma ortamı özelliklerinin ve bunların okula yansımalarıyla oluşan sonuçların önemli olduğunu gösterebilir. Ayrıca her iki katılımcı grubun da görüşlerindeki ortak tema ve kodlardan yola çıkarak “Kişilerarası ilişkiler” teması altında işbirliğinin, yeterli iletişimin, güvenin, saygının, sevginin, anlayışın; “Sonuç göstergeleri” temasında ortak amaca yönelik çalışmanın ve istekli çalışmanın; “Yönetsel göstergeler” temasında ortak karar vermenin bulunduğu, yönetimin adil olduğu; “Çalışma ortamı” temasında rahat çalışma ortamının olduğu okulların olumlu iklime sahip olduğunu söyleyebiliriz.

Araştırmada olumlu okul iklimine yönelik bulunan özellikler alanyazında da vurgulanmaktadır. Uysal ve Aydemir’e (2014: 1558) göre çalışanların birbirine güvenmesi, yöneticinin motive edici ve yapıcı davranışları, ödüllendirme sistemi, çalışanlar arasındaki samimiyet gibi faktörler çalışanlarda örgüt iklimine yönelik olumlu algılar oluşturmaktadır. Turan’a (1998) göre olumlu bir iklimde ilişkilerin kesintiye uğraması, araya mesafe koyma, engelleme, üretime vurgu yapma ve saldırganlık oranı düşük iken neşe, samimiyet ve saygı oranı yüksektir. İklimin olumsuz olması halinde öğretmenler birlikte çalışmak istemezler ve öğrencilerine kendilerini adamazlar. Freiberg (1998) olumlu bir okul ikliminin çalışanların performansını ve moralini arttırdığını belirtirken (Akt: Kelley ve diğerleri, 2005: 19), Bulach ve Malone (1994) okuldaki değişimlerin başarılı bir şekilde gerçekleşmesini sağladığını belirtmiştir. Özdemir ve diğerleri (2010: 214) okulun kendine özgü bir değer sistemi oluşturmasının ve amaçlarını gerçekleştirmesinin olumlu ve sağlıklı bir örgüt iklimini gerektirdiğini belirterek olumlu bir okul ikliminde akademik gelişmeye ve öğrenmeye önem verildiğini, öğrenciler ve öğretmenler arasında olumlu ilişkiler bulunduğunu, okuldaki herkesin birbirine saygı duyduğunu; adil ve tutarlı bir disiplin politikası izlendiğini; aile desteğinin ve katılımının önemsendiğini belirtmiştir. Şişman’a (1994) göre olumlu bir iklimde çalışanlar arasında samimi, yakın, dostça ve arkadaşça ilişkiler önemsenmektedir. Gonder ve Hymes’ e (1994) göre olumlu iklimde örgüt üyeleri birey olarak değerli olduklarını hissederler ve örgütsel başarıya katkıda bulunurlar. Olumlu bir okul iklimine sahip okulda dayanışma, ilgilik, akademik gelişim, sosyal gelişim, iletişim ve katılım fırsatları bulunur. Ellis’e (1988) göre ise öğretmenler kendini işine adanmış olur, işbirlikli olarak çalışırlar, örgütteki bireyler birbirlerine güven duyar,

karşılıklı saygı bulunur, birbirlerine yardımcı olurlar, öğretmenler ve yöneticiler birbirlerini desteklerler.

Büte (2011b) yaptığı araştırmada algılanan olumlu örgüt ikliminin en fazla kişiler arası olumsuz ilişkiler üzerinde etkili olduğunu tespit ederek olumlu örgüt iklimi algılaması arttıkça dürüst olmama davranışlarının, kişiler arası olumsuz ilişkilerin ve güvensizliğin azaldığı sonucuna ulaşmıştır. Diğer yandan Arslan ve Halis (2000: 87) örgütteki işgörenleri ödüllendirmenin örgüt iklimine olumlu katkılar sağladığını belirlerken; Turan (1998) olumlu bir okul ikliminde yöneticilerin destekleyici davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığını artırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Olumsuz okul iklimine ilişkin öğretmenlerin görüşleri ile ilgili bulgular Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15

Olumsuz Okul İklimi Göstergelerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Olumsuz iklim göstergeleri	Katılımcılar	n
Kişilerarası ilişkiler	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16,Ö17,Ö18,Ö19,Ö20,Ö21,Ö22,Ö23,Ö26,Ö27	24
Güvensizlik	Ö4,Ö5,Ö7,Ö8,Ö10,Ö14,Ö26,Ö27	8
Çatışma	Ö1,Ö3,Ö9,Ö11,Ö15,Ö27	6
Dedikodu yapmak	Ö1,Ö5,Ö18,Ö21,Ö27	5
Gruplaşma	Ö1,Ö10,Ö16,Ö17,Ö27	5
Art niyetlilik	Ö1,Ö2,Ö4,Ö9	4
Kopuk ilişkiler	Ö2,Ö18,Ö23	3
Çıkarıcılık	Ö6,Ö8,Ö10	3
İşbirliğinin olmaması	Ö2,Ö19,Ö22	3
Anlayışsızlık	Ö5,Ö11,Ö20	3
Bilgi paylaşımının olmaması	Ö1,Ö20	2
Saygısızlık	Ö5,Ö11	2
İnsanın önemsenmemesi	Ö13	1
Yönetimsel göstergeler	Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö12,Ö13,Ö17,Ö18,Ö21,Ö23,Ö26	12
Yönetimin adil olmaması	Ö8,Ö9,Ö10,Ö21,Ö23	5
Otoriter yönetim	Ö6,Ö7, Ö9,Ö17,Ö26	5
Tekli karar vermek	Ö13,Ö18	2
Müdür-öğretmen ilişkisinin kötü olması	Ö12	1
Sonuç göstergeleri	Ö2,Ö3,Ö4,Ö11,Ö16,Ö17,Ö21,Ö24,Ö25,Ö27	10
Başarı düşüklüğü	Ö2,Ö3,Ö4,Ö24,Ö27	5
İsteksiz çalışma	Ö4,Ö16,Ö25,Ö27	4
Görevlerin aksaması	Ö11,Ö17,Ö21	3

Mesleki değerler	Ö4,Ö10,Ö16,Ö25,Ö27	5
İlgisizlik (okula, derse, öğrenciye vb.)	Ö4,Ö16,Ö25,Ö27	4
Özverisiz çalışma	Ö10,Ö11	2

Not: Katılımcılar birden fazla görüş belirttiği için toplam frekans (*n*) değerleri fazla çıkmıştır.

Tablo 15 incelendiğinde, öğretmenlerin olumsuz okul iklimine ilişkin görüşlerinin “Kişilerarası ilişkiler, Yönetimsel göstergeler, Sonuç göstergeleri ve Mesleki değerler” olmak üzere dört tema altında toplandığı görülmektedir.

Tablo 15’e göre “Kişilerarası ilişkiler” temasına uygun görüşlerin ağırlıkta olduğu görülmektedir. Öğretmenlere göre olumsuz bir okul iklimi güvensizliğin, dedikodunun, çatışmanın, art niyetliliğin, gruplaşmanın, kopuk ilişkilerin, çıkarıcılığın, anlayışsızlığın, saygısızlığın olduğu insanın önemsenmediği, işbirliğinin ve bilgi paylaşımının olmadığı ortamlardır. Ayrıca olumsuz bir okul ikliminde “Yönetimsel göstergeler” teması altında yönetimin adil olmadığı, otoriter yönetimin olduğu, müdürün tek başına karar aldığını ve müdür-öğretmen ilişkilerinin kötü olduğunu; “Sonuç göstergeleri” teması altında başarı düşüklüğünün olduğu, isteksiz çalışmanın bulunduğu ve görevlerin aksadığı; “Mesleki değerler” teması altında özverisiz çalışmanın ve ilgisizliğin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin olumsuz okul iklimine ilişkin olarak ifade ettikleri bazı düşünceler aşağıda verilmiştir:

Çatışmanın sık yaşandığı, dedikodunun yaygın olduğu, yapılan her işte bir art niyet arandığı, gruplaşmaların olduğu ve bilgi paylaşımının olmadığı bir okul ortamıdır (Ö1).

Güvenin olmadığı, insanların birbirini çektiirdiği, saygının ve anlayışın olmadığı bir ortam (Ö5).

Kişisel hirs ve entrikaların ön planda tutulduğu, güvensizliğin olduğu, haksız ve niteliklere uygun olmayan görev dağılımların mevcut olduğu bir okul ortamıdır (Ö8).

Adaletsizlikler ve kutuplaşmalar yaşanır. Her görev ve istek için araştırmalar ve çıkarlar aranır. Kimse özveride bulunmaz ve birbirlerine güvenmez (Ö10).

Otoriter yönetim anlayışına sahip okul idaresi, öğretmenler arasında cepheleşmenin ve guruplaşmanın olduğu, görevlerin aksadığı bir okul ortamıdır (Ö17).

İdarecilerin tek başlarına karar aldıkları, kopuk ilişkilerin bulunduğu ve dedikodunun çok olduğu bir okuldur (Ö18).

Görevler aksar, başarılı olanlar ödüllendirilmez, dedikodu fazladır ve taraflı tutumların olduğu ortamlar olarak görürüm (Ö21).

Guven ortamının olmadığı, gruplaşmaların ve ayrışmaların gerçekleştiği, dedikodu ve tartışmaların yaşandığı bir ortam olarak tanımlıyorum. Bu tür olumsuz iklimin olduğu okullarda akademik başarı düşer, idareci ve öğretmenler isteksiz çalışırlar, sorun ve problemler karşısında duyarsız bir tavır içerisine girerler (Ö27).

Olumsuz okul iklimine ilişkin okul müdürlerinin görüşleri ile ilgili bulgular

Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16

Olumsuz Okul İklimi Göstergelerine İlişkin Müdür Görüşleri

Olumsuz iklim göstergeleri	Katılımcılar	n
Kişilerarası ilişkiler	M1,M2,M3,M4,M5,M6,M7,M8,M9,M10,M12,M14,M15,M16,M18,M19,M23,M24	18
Yetersiz iletişim	M1,M2,M4,M14,M15,M16,M19	7
İşbirliğinin olmaması	M1, M6,M7,M8,M12,M14,M16	7
Güvensizlik	M3,M7,M9,M12,M23	5
Birbirlerinin kötülüğünü düşünme	M6,M16,M19,M23,M24	5
Çatışma	M1,M2,M3,M18	4
Gerginlik	M3,M5,M18,M24	4
Samimiyetsizlik	M9,M10,M23	3
Dedikodu yapmak	M16,M19	2
Çıkarıcılık	M1,M8	2
Gruplaşma	M1,M18	2
Olumsuz eleştiriler	M9,M24	2
Saygısızlık	M6,M7	2
Fedakarlığın olmaması	M4	1
Sonuç göstergeleri	M2,M5,M7,M11,M16,M17,M18,M20,M21,M22	10
Mutsuzluk	M5,M18,M21,M22	4
İsteksiz çalışma	M2,M7,M11	3
Hoşnutsuzluk	M2,M22	2
Biran önce işi bitince okuldan kaçmak	M11,M20	2
Başarısızlık	M16,M17	2
Görevlerin aksaması	M2	1
Rahat çalışamama	M5	1
Çalışma ortamı	M1,M2,M6,M13,M14,M17	6
Değişime kapalılık	M13,M14	2
Sorunların çözülmemesi	M6,M17	2
Öğrenci disiplin problemlerin fazla olması	M1,M6	2
İşi kimin yapacağıının belirsizliği	M2	1
Yönetimsel göstergeler	M13,M14,M15	3

Otoriter yönetim	M13,M15	2
Yönetimin adil olmaması	M14	1

Not: Katılımcılar birden fazla görüş belirttiği için toplam frekans (*n*) değerleri fazla çıkmıştır.

Tablo 16 incelendiğinde, okul müdürlerinin olumsuz okul iklimine ilişkin görüşlerinin “Kişilerarası ilişkiler, Sonuç göstergeleri, Çalışma ortamı ve Yönetimsel göstergeler” olmak üzere dört tema altında toplandığı görülmektedir.

Tablo 16’ya göre “Kişilerarası ilişkiler” temasına uygun görüşlerin ağırlıkta olduğu görülmektedir. Okul müdürlerine göre olumsuz bir okul iklimi yetersiz iletişimin, güvensizliğin, birbirlerinin kötülüğünü düşünmenin, çatışmanın, gerginliğin, samimiyetsizliğin, dedikodunun, çıkarıcılığın, gruplaşmanın, olumsuz eleştirilerin, saygısızlığın olduğu işbirliğinin ve fedakârlığın olmadığı ortamlardır. Ayrıca olumsuz bir okul ikliminde “Sonuç göstergeleri” teması altında çalışanların mutsuz olduğu, isteksiz çalışmanın bulunduğu, çalışanların hoşnut olmadığı, bir an önce işini bitirip okuldan kaçmak istedikleri, başarısızlığın olduğu; görevlerin aksadığı ve rahat çalışamadığı; “Çalışma ortamı” teması altında değişime kapalılığın olduğu, sorunların çözülmediği, öğrenci disiplin problemlerinin fazla olduğu ve işi kimin yapacağını belirli olmadığı; “Yönetimsel göstergeler” teması altında otoriter yönetimin olduğu ve yönetimin adil olmadığı belirlenmiştir. Okul müdürlerinin olumsuz okul iklimine ilişkin olarak, ifade ettikleri bazı düşünceler aşağıda verilmiştir:

Kişisel çıkarların ön planda tutulduğu, çatışmanın sık yaşandığı, gruplaşmaların olduğu, iletişimin yetersiz olduğu, işbirliğinin olmadığı, öğrenci disiplin problemlerinin sık yaşandığı bir ortam (M1).

Çatışmaların yoğun yaşandığı, çalışanların birbirlerine güvenmediği ve gerginliğin hâkim olduğu ortamdır (M3).

Dağınık ve her paydaşın kendi menfaatlerine göre davrandığı okuldur (M8).

Samimiyetin az olduğu, insanların birbirine güvenmediği, hep olumsuz eleştirilerin olduğu ortam olumsuz iklime örnek olarak verilebilir (M9).

Öğretmenlerin birbirleriyle iletişim halinde olmadığı, okul idaresinin dayatmalarla işleri yürütmeye çalıştığı bir ortam (M15).

İletişimin tıkandığı, insanların birbirlerinin açığını aradığı, dedikodunun yaygın olduğu bir okul ortamıdır (M19).

Öğretmenler ile okul müdürlerinin görüşlerini karşılaştırdığımızda olumsuz okul iklimine ilişkin her iki katılımcı grubun da görüşlerinde “Kişilerarası ilişkiler, Sonuç

göstergeleri ve Yönetimsel göstergeler” temaları ön plana çıkmış olup bu temalar altındaki özelliklerin birbirlerine benzer olduğu görülmekle birlikte okul müdürlerinin olumsuz bir okul ikliminde çalışma ortamının özelliklerine, öğretmenlerin ise mesleki değerlere de yer verdikleri belirlenmiştir. Bu bulgu olumsuz bir okul ikliminin belirlenmesinde kişilerarası ilişkilerin, yönetimsel davranışların ve bunların okula yansımalarıyla oluşan sonuçların önemli olduğunu gösterebilir. Ayrıca her iki katılımcı grubun da görüşlerindeki ortak tema ve kodlardan yola çıkarak “Kişilerarası ilişkiler” temasında güvensizliğin, çatışmanın, dedikodunun, çıkarıcılığın, gruplaşmanın, saygısızlığın olduğu, işbirliğinin bulunmadığı; “Sonuç göstergeleri” temasında başarısızlığın bulunduğu, çalışanların isteksiz çalıştıkları ve görevlerin aksadığı; “Yönetimsel göstergeler” temasında yönetimin otoriter olduğu ve adil olmadığı ortamlarda okul ikliminin olumsuz olduğunu söyleyebiliriz.

Araştırmada olumsuz iklime yönelik elde edilen özelliklerden bazıları alanyazında desteklenmektedir. Ellis’e (1988) göre olumsuz bir okul ikliminde öğretmenler arasında düşmanca tavırlar gözlenir, öğretmenler öğrencilere ve birbirlerine karşı ilgisiz olurlar, yöneticiler öğretmenlerin ihtiyaçlarını dikkate almazlar, keyfi ve diktatörce kararlar alınır, okulda problemler yaygın olarak görülür, dostça ilişki düşüktür ve yönetici- öğretmen arasındaki iletişim yetersizdir. Ayrıca Uysal ve Aydemir (2014: 1558) örgütlerde gerginlik, çatışma, tehdit, baskı ve mobbing gibi faktörlerin çalışanlarda örgüt iklimine yönelik olumsuz algılar oluşturduğunu; Şişman (1994) ise olumsuz iklimlerde resmi ilişkilerin öne çıktığını ve resmi olmayan ilişkilerin azaldığını belirtmiştir.

4.1.3. Kişisel Değişkenlerin Okul Müdürlerinin Öğretmene Güvenini Etkileme Durumlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Kişisel değişkenlerin okul müdürlerinin öğretmenlere güvenlerini etkileme durumlarına ilişkin öğretmenlerin görüşleri ile ilgili bulgular Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17

Kişisel Değişkenlerin Okul Müdürlerinin Öğretmene Güvenini Etkileme Durumlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kişisel değişkenlerin öğretmene güveni etkileme durumları		Katılımcılar	n
Cinsiyet	Güveni etkilemez	Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö11,Ö12,Ö14,Ö15,Ö16,Ö18,Ö19,Ö20,Ö21,Ö22,Ö24,Ö25,Ö26	20
	Güveni etkiler	Ö1,Ö9,Ö10,Ö13,Ö17,Ö23,Ö27	7
Mesleki kıdem	Güveni etkilemez	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö8,Ö11,Ö12,Ö14,Ö16,Ö18,Ö19,Ö20,Ö21,Ö22,Ö23,Ö24,Ö26	18
	Güveni etkiler	Ö6,Ö7,Ö9,Ö10,Ö13,Ö15,Ö17,Ö25,Ö27	9
Birlikte görev yapılan süre	Güveni etkilemez	Ö3,Ö4,Ö6,Ö7,Ö8,Ö11,Ö12,Ö14,Ö16,Ö19,Ö20,Ö22,Ö23,Ö24,Ö26,Ö27	16
	Güveni etkiler	Ö1,Ö2,Ö5,Ö9,Ö10,Ö13,Ö15,Ö17,Ö18,Ö21,Ö25	11
Okuldaki öğretmen sayısı	Güveni etkilemez	Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö10,Ö12,Ö13,Ö14,Ö16,Ö18,Ö19,Ö20,Ö22,Ö24,Ö25	17
	Güveni etkiler	Ö1,Ö8,Ö9,Ö11,Ö15,Ö17,Ö21,Ö23,Ö26,Ö27	10

Tablo 17 incelendiğinde öğretmenlerin çoğuna göre cinsiyet, mesleki kıdem, birlikte görev yapılan süre ve okuldaki öğretmen sayısı okul müdürlerinin öğretmenlere güvenlerini etkilememektedir. Buna karşın bazı öğretmenlere göre cinsiyet etkili bir değişken olup erkek öğretmenlere kadın öğretmenlerden daha fazla güvenilmekte, mesleki kıdemi fazla olanlara daha fazla güvenilmekte, birlikte görev yapılan sürenin fazlalığı ve okuldaki öğretmen sayısı azlığı öğretmeni tanıma açısından fayda sağlayarak müdürün öğretmene güven/güvensizlik durumunu etkilemektedir. Öğretmenlerin kişisel değişkenlerin okul müdürlerinin öğretmenlere güvenlerini etkileme durumlarına ilişkin olarak ifade ettikleri bazı düşünceler aşağıda verilmiştir:

Müdür okuldaki eski öğretmenine daha çok güvenir, yeni geleni anlamaya ve çözmeye çalışır. Öğretmen sayısının, mesleki kıdemin ve cinsiyetin öğretmene olan güvenini etkileyeceğini düşünmüyorum (Ö2).

Cinsiyet, mesleki kıdem ve birlikte görev yapılan süre müdürünün öğretmene güvenini etkilemez. Ancak okuldaki öğretmen sayısı kontrolü ve birlikte çalışmayı etkilediği için müdürünün güvenini etkiler (Ö8).

Okuldaki öğretmen sayısı güveni etkilemez. Bazen cinsiyet olumlu faktör olabilirken bazen kıdem olumlu etkileyebilir. Birlikte çalışma süresi de olumlu etkide bulunur. Ancak bunlar doğal süreçlerdir. Elbette eskiden beri birlikte çalışma süresinin çok oluşu güveni arttıracaktır diye düşünüyorum (Ö10).

Cinsiyet ayrımı yapıldığını düşünmüyorum ama mesleki kıdem mutlaka önemlidir. Okuldaki öğretmen sayısı da önemli bir etkidir. Ama en

önemlisi de birlikte çalıştığımız süredir. Çünkü artık herkes birbirini çok iyi tanımaktadır (Ö15).

Birlikte görev yapılan süre etkilemez. Öğretmenin cinsiyeti ve kademi müdürlerin güven derecesini etkilemektedir. Müdürünün erkek, öğretmenin ise kadın olması müdürde öğretmene karşı güven duygusunda olumsuz bir etki yaratmaktadır. Mesleki kademi yüksek olan öğretmenlere de tecrübesinden ve yaşından dolayı genç öğretmenlere göre daha fazla güven duyulmaktadır. Okuldaki öğretmen sayısı da müdürünün öğretmenlere karşı olan güven duygusunu ters orantılı olarak etkilemektedir. Öğretmen sayısı artıkça güven duygusu azalmakta, öğretmen sayısı azaldıkça güven duygusu artmaktadır. Köy ve şehir okullarını bu noktada karşılaştırabiliriz (Ö27).

Kişisel değişkenlerin okul müdürlerinin öğretmenlere güvenlerini etkileme durumlarına ilişkin müdürlerin görüşleri ile ilgili bulgular Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18

Kişisel Değişkenlerin Okul Müdürlerinin Öğretmene Güvenini Etkileme Durumlarına İlişkin Müdür Görüşleri

Kişisel değişkenlerin öğretmene güveni etkileme durumları	Katılımcılar	n
Cinsiyet	Güveni etkilemez M1,M2,M3,M5,M6,M7,M8,M9,M11,M12,M14, M15,M16,M17,M18,M19,M21,M22,M23	19
	Güveni etkiler M4,M10,M13,M20,M24	5
Mesleki kıdem	Güveni etkilemez M1,M2,M3,M5,M6,M7,M11,M12,M14,M15,M 16,M18,M19,M20	14
	Güveni etkiler M4,M8,M9,M10,M13,M17,M21,M22,M23,M24	10
Birlikte görev yapılan süre	Güveni etkilemez M3,M5,M6,M7,M11,M12,M13,M14,M16,M20, M22,M23,M24	13
	Güveni etkiler M1,M2,M4,M8,M9,M10,M15,M17,M18,M19, M21	11
Okuldaki öğretmen sayısı	Güveni etkilemez M2,M3,M5,M6,M7,M9,M10,M11,M12,M14,M 15,M16,M17,M19,M20,M21,M23	17
	Güveni etkiler M1,M4,M8,M13,M18,M22,M24	7

Tablo 18 incelendiğinde müdürlerin çoğuna göre cinsiyet, mesleki kıdem, birlikte görev yapılan süre ve okuldaki öğretmen sayısı okul müdürlerinin öğretmenlere güvenlerini etkilememektedir. Buna karşın bazı müdürlere göre cinsiyet etkili bir değişken olup erkek öğretmenlere kadın öğretmenlerden daha fazla güvenilmekte, mesleki kıdemi fazla olanlara daha fazla güvenilmekte, birlikte görev yapılan sürenin fazlalığı ve okuldaki öğretmen sayısı azlığı öğretmeni tanıma açısından fayda sağlayarak müdürünün öğretmene güven/güvensizlik durumunu etkilemektedir. Okul

müdürlerinin öğretmenlere güvenlerini etkileme durumlarına ilişkin olarak ifade ettikleri bazı düşünceler aşağıda verilmiştir:

Cinsiyet ve mesleki kıdem müdürünün güvenini etkilemez. Birlikte görev yapılan süre ve öğretmen sayısının az olması öğretmeni tanımayı sağlayacağından öğretmene güveni etkiler (M1).

İnsanların cinsiyetinin bir önemi olduğunu düşünmüyorum. Kıdem tecrübe anlamında olumlu olabilir. Birlikte çalıştığımız süre fazla ise daha fazla tanıma şansım olur. Öğretmen sayısının çok önemi yoktur (M9).

Cinsiyet, mesleki kıdem ve okulda görev yapan öğretmen sayısı öğretmene olan güveni etkilemez. Ama birlikte görev yaptığımız süre öğretmen olan güveni artırır ya da azaltabilir (M15).

Yeni göreve başlayan öğretmenler genelde problemlidir. Bu nedenle orta yaş öğretmenlere daha fazla güvenirim. Öğretmen sayısının az olduğu okullarda ilişkiler daha sıcak olmaktadır. Cinsiyet ve birlikte görev yapılan süre etkilemez (M22).

Çok kalabalık olan okullarda insanların ilişkileri daha zayıftır. Okuldaki öğretmen sayısının az olduğu okullarda ise ilişkiler daha samimi ve gruplaşma yoktur. Bu nedenle kalabalık okullarda öğretmene güven azalır. Mesleki kıdemi fazla olan öğretmenler daha güvenilir olarak görülür. Birlikte görev yapılan süre etkilemez. Cinsiyet konusunda ise hala feodal bir yapıya sahip toplum olduğumuz için erkeklere olan güvenimiz daha fazladır (M24).

Öğretmenler ile okul müdürlerinin görüşlerini karşılaştığımızda her iki katılımcı grupta çoğunluğun kişisel değişkenlerin okul müdürlerinin öğretmenlere güvenlerini etkilemediğine ilişkin görüşler ifade ettikleri görülmüştür. Bu bulguya göre kişisel değişkenlerin okul müdürlerinin öğretmenlere güvenini etkilemediği ifade edilebilir.

Anderson, yaptığı araştırmalar ile grubun homojenliğinin arttıkça grubun üyeleri arasındaki güven seviyesinin yükseldiğini, toplumun büyüklüğünün ve karmaşıklığının arttıkça güven seviyesinin azaldığını belirlemiştir (Küskü,1999: 138). Bu bağlamda okulda görev yapan öğretmen sayısı toplumun büyüklüğü ve karmaşıklığı açısından düşünüldüğünde öğretmen sayısının az olduğu okullarda yöneticinin öğretmene güveninin daha fazla olduğu kanısı ortaya çıkmaktadır. Cinsiyetin ise grubun heterojenliğini sağladığı düşünülürse bireylerin hemcinslerine daha fazla güvendiği ifade edilebilir. Diğer yandan bilişsel kaynaklı güven boyutuna göre, bireyler hangi açılardan ve hangi durumlarda kime güvenebileceklerini bilişsel olarak seçmektedirler. Bu seçim bireylerin bir takım gerekçelere dayanarak karşıdakinin güvenilirliğine ilişkin

değerlendirmeler yapmasıyla gerçekleşmektedir (Lewis ve Weigert, 1985: 970). Bu gerekçelerden bazıları aynı ırk, yaş, cinsiyet ve etnik özgeçmiş gibi sosyal benzerlikler olabilmektedir. Bireyler sosyal benzerlik bakımından kendilerine benzer olan bireylere daha fazla güvenmektedirler (Gefen ve diğerleri, 2003: 63; McAllister, 1995: 28) Bilişsel kaynaklı güvende bireylerin güvenilirliği kalıplaşmış (sterotip) bilgiye dayanarak değerlendirdikleri iddiası da bulunmaktadır (Gefen ve diğerleri, 2003: 63).

Lewicki ve Bunker (1996), McAllister (1995) ve Shappiro ve diğerleri (1992) güvenin belirli bir deneyim sürecinden geçildikten sonra oluşturulabildiğini vurgulamaktadır. Bilişsel temelli güvende ilk elden edinilen bilgiler olmadığından kişiye güvenin fazla abartılmış olduğu düşüncesinden hareketle bireyleri gözlemleyerek onların güvenilirliğini doğrulamak için çeşitli ipuçları aranmaktadır (Gefen ve diğerleri, 2003: 63). Bilgiye dayalı güvende bireylerin birbirleriyle ilgili geçmiş yaşantıları bulunduğu varsayılır ve bu yaşantılar sonucu elde edilen bilgiye dayanılarak karşıdakinin güvenilir olup olmadığı belirlenir. Bu açıdan bilgiye dayalı güven bireylerin etkileşimleri sonucu zamanla gelişmektedir. Bilgiye dayalı güvende diğerinin davranışının tahmin edilebilirliği önemlidir. Diğer kişinin iyi tanınması onun nasıl bir davranış gösterebileceği hakkında daha doğru tahminler yapmamızı sağlayarak diğerinin güveni ihlal edip etmeyeceği tahmin edilerek ona güven veya güvensizlik duyulmaktadır. Bilgiye dayalı güvende düzenli iletişim ile bireylerin birbirleriyle etkileşimde bulunarak birbirlerinin istekleri, öncelikleri ve problemlere yaklaşımlarına ilişkin edindikleri bilgiler ve test süreçleriyle karşıdaki bireyin güvenilirliğine karar verilmektedir. (Lewicki ve Bunker, 1996: 121). Bu bakımdan okul müdürüyle birlikte görev yapılan sürenin müdür-öğretmen ilişkisini biçimlendireceğinden hareketle müdürün öğretmene güvenini etkileyeceği düşünülebilir.

Yeterlilik birçok araştırmada da güvenin önemli bileşenlerinden biri olarak kabul edilmiştir (Colquitt ve diğerleri, 2007: 910). Mesleki kıdemin artmasıyla öğretmenin deneyimi artmaktadır. Öğretmen görev yaptığı sürece kendini geliştirerek yeterliliğini arttırırsa okul müdürünün öğretmenlere güvenini etkileyebileceği ifade edilebilir.

4.1.4. Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güveninin Okul İklimine Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Okul müdürlerinin öğretmenlere güveninin okul iklimine etkisine ilişkin öğretmen görüşleri ile ilgili bulgular Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19

Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güveninin Okul İklimine Etkisine İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri

Okul Müdürlerinin Öğretmene Güveninin Okul İklimine Etkisi	Katılımcılar	n
Olumlu Yönde Etkiler	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16,Ö17,Ö18,Ö19,Ö20,Ö21,Ö22,Ö23,Ö24,Ö25,Ö26,Ö27	27
<i>Bireysel Açıdan Olumlu Etkiler</i>	<i>Ö1,Ö2,Ö3,Ö5,Ö7,Ö8,Ö9,Ö12,Ö14,Ö15,Ö16,Ö17,Ö18,Ö19,Ö20,Ö21,Ö22,Ö23,Ö24,Ö25,Ö26,Ö27</i>	22
Çalışma azmi artar	Ö8,Ö12,Ö14,Ö16, Ö18,Ö22,Ö23,Ö26,Ö27	9
Performans artar	Ö2,Ö5,Ö15,Ö17,Ö20,Ö21,Ö23,Ö24,Ö26	9
Okulu sahiplenmek	Ö3,Ö7, Ö18,Ö24,Ö27	5
İşe severek gelmek	Ö1,Ö3,Ö14,Ö15,Ö20	5
Rahat hissetmek	Ö1,Ö20,Ö25	3
Mesleğe ve derse ilgililik	Ö9,Ö24,Ö27	3
Sorumlulukta artış	Ö12,Ö18	2
İnisiyatif kullanabilme	Ö19	1
Otokontrol	Ö19	1
Sosyal becerilerde artış	Ö19	1
Yenilikçi düşünme	Ö5	1
Özgürlükçü düşünme	Ö5	1
<i>Örgütsel Açıdan Olumlu Etkiler</i>	<i>Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö16,Ö17,Ö18, Ö22,Ö25,Ö26</i>	19
Başarı artışı	Ö2,Ö3,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö13,Ö14,Ö16,Ö18, Ö26	12
İletişim artışı	Ö4,Ö11,Ö13,Ö17,Ö25	5
Huzurlu ortam	Ö1,Ö12,Ö14,Ö22,Ö25	5
Mutlu ortam	Ö3, Ö11	2
Sevgi ortamı	Ö17	1
Çalışma ortamı esnekliği	Ö8	1

Tablo 19 incelendiğinde, öğretmenlerin hepsinin okul müdürlerinin öğretmenlere güveninin okul iklimine olumlu bir etkisi olduğu görüşünde oldukları görülmektedir. Katılımcı öğretmenlere göre okul müdürü öğretmenlere güvendiğinde “Bireysel etkiler” teması altında öğretmenlerin çalışma azmi, performansı artmakta, okulu sahiplenmekte, işe severek gelmekte, kendilerini rahat hissetmekte, mesleklerine ve derslerine ilgili olmakta, sorumlulukları artmakta, inisiyatif kullanabilmekte,

otokontrol sağlamakta, sosyal becerilerinde artış olmakta, yenilikçi ve özgürlükçü düşünmektedirler. “Örgütsel etkiler” teması altında ise okulun başarısının arttığı, okulda iletişimin arttığı, çalışma ortamının esnekleştiği, huzurlu, sevgi dolu ve mutlu bir ortam olduğu belirlenmiştir. Bu ifadelerden bazıları aşağıda verilmiştir.

Müdürünün öğretmene güveni öğretmen üzerinde iyi yönde bir baskı oluşturur. Bu güveni yitirmemek için işini en iyi şekilde yapmaya çalışacaktır. Bu da başarıyı arttıracaktır (Ö2).

Tüm insani ilişkilerde olduğu gibi, bire bir özel ve tüzel ilişkilerde olduğu gibidir. Bir bakıma etki tepki ilişkileri ile ilişkilendirilebilir. Hülasa okul müdürünün bana olan güveni okul iklimini olumlu yönde etkiler. Bu etkileşim suya atılan taş gibidir, halkalar olumlu yayıldıkça özelde beni, genelde tüm okul iklimini olumlu etkiler. Okulda mutlu bir ortam bulunur, öğretmen işe severek gelir ve okulu sahiplenir ve okul başarısı artar. Ö3).

Müdürünün öğretmene olan güveni okulun işlerinin yürütülmesinde öğretmenin sahiplenme duygusunu artırıp kalitenin artmasına neden olur. Öğretmen okulu evi, öğrenciyi çocukları gibi görür (Ö7).

Olumlu etkiler. Güven duygusu okul ortamına pozitif enerji verdiği için okul başarısını, öğretmenin mesleğine ve dersine karşı ilgisini olumlu etkiler. Müdürünün öğretmene güvenmemesi ise mesleki ve eğitsel başarıyı olumsuz yönde etkiler (Ö9).

Olumlu bir çalışma ortamını meydana getirir. İnisiyatif kullanabilmek otokontrol ve sosyal becerilerin gelişmesini sağlayabilir. Bu da doğal olarak okul çalışma iklimine katkı sağlayacaktır (Ö19).

Okul müdürlerinin öğretmenlere güveninin okul iklimine etkisine ilişkin müdürlerin görüşleri ile ilgili bulgular Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20

Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güveninin Okul İklimine Etkisine İlişkin Müdürlerin Görüşleri

Okul Müdürlerinin Öğretmene Güveninin Okul İklimine Etkisi	Katılımcılar	n
Olumlu Yönde Etkiler	M1,M2,M3,M4,M5,M6,M7,M8,M9,M10, M11,M12,M13,M14,M15,M16,M17,M18, M19,M20,M21,M22,M23,M24	24
Bireysel Açıdan Olumlu Etkiler	M1,M2,M3,M4,M6,M7,M9,M10,M11,M12, M14,M15,M16,M17,M18,M20,M21,M22, M23,M24	20
Performans artar	M1,M2,M3,M9,M12,M17,M20,M22,M24	9
Çalışma azmi artar	M1,M15,M16,M20,M23	5
Rahat hissetmek	M6,M9,M10,M21	4
Öğretmenin önemsendiği havası	M4,M16,M24	3
Okulu sahiplenmek	M3,M7,M11	3

Mutlu hissetmek	M1,M15,M17	3
Okula aitlik hissi	M3,M18,M24	3
Öğrenciyi sahiplenmek	M7,M16	2
Stresin azalması	M9	1
Hatanın en aza indirgenmesi	M9	1
Kaygının azalması	M14	1
Örgütsel Açıdan Olumlu Etkiler	M1,M3,M5,M6,M7,M8,M10,M11,M12,M13,M15,M17,M19,M20,M21,M22,M23,M24	18
Başarı artışı	M1,M3,M5,M7,M8,M11,M13,M15,M20,M21	10
Huzurlu ortam	M6,M10,M12,M17,M21,M23,M24	7
Çalışılabilir ortam	M10,M22,Ö23	3
Okulda birlik duygusu	M6,M20	2
Demokratik ortam	M8	1
İletişim artışı	M19	1

Tablo 20 incelendiğinde, müdürlerin hepsinin okul müdürlerinin öğretmenlere güveninin okul iklimine olumlu bir etkisi olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Katılımcı müdürlere göre okul müdürü öğretmenlere güvendiğinde “Bireysel etkiler” teması altında öğretmenlerin performansları ve çalışma azimleri artmakta, kendilerini rahat hissetmekte, önemsendiklerini düşünmekte, okulu sahiplenmekte, mutlu olmakta, okula ait hissetmekte, öğrenciyi sahiplenmekte, stresleri azalmakta, hataları en aza indirgenmekte ve kaygıları azalmaktadır. “Örgütsel etkiler” teması altında okulun başarısının arttığı, okulda huzurlu, çalışılabilir ve demokratik bir ortam oluştuğu, okulda birlik duygusu oluştuğu ve iletişimin arttığı belirlenmiştir. Bu ifadelerden bazıları aşağıda verilmiştir.

Pozitif yönde oluştuğu ve öğretmenin performansını olumlu etkilediği yönünde görüşlerim var (M2).

Öğretmen kendisini rahat hisseder, performansı artar, stresi azalır, hatayı en aza indirir. Özetle öğretmenlere duyulan güven okulda olumlu bir hava oluşturur (M9).

Elbette olumlu yönde etkiler. Güven duygusunun hakim olduğu bir ortamda öğretmen kaygı duymaz (M14).

Öğretmenlere olan güven okul iklimini %100 etkiler. Öğretmenlere güvenilirse huzurlu bir çalışma ortamı oluşur ve öğretmenler kendilerini okula ait hissedebilirler, öğretmen kendisinin önemsendiğini düşünür, performansı artar (M24).

Öğretmenler ile okul müdürlerinin görüşlerini karşılaştırdığımızda her iki katılımcı grubun da okul müdürlerinin öğretmenlere güveninin okul iklimine bireysel ve örgütsel olarak olumlu etkileri olduğunu ifade ettikleri belirlenmiştir. Bu bulgu okul

müdürlerinin öğretmenlere güven duyduğu takdirde okulda olumlu bir iklimin oluşacağını gösterebilir. Ayrıca her iki katılımcı grubun da görüşlerindeki ortak tema ve kodlardan yola çıkarak okul müdürlerinin öğretmenlere güveninin “Bireysel etkiler” teması altında öğretmenlerin performanslarını ve çalışma azmini arttırdığı, kendilerini rahat hissetmelerini ve okulu sahiplenmelerini sağladığı; “Örgütsel etkiler” teması altında okulun başarısını arttırdığı, okulda huzurlu bir ortam oluşmasını sağladığı ve iletişimi arttırdığı söylenebilir. Alanyazında yer alan bilgiler çalışmanın bu bulgusunu desteklemede ve bazı çalışma sonuçları araştırmanın bu bulgusu ile paralellik göstermektedir.

Yöneticinin asta güveni yöneticinin asta davranış tarzını etkiler ve bu da astın davranışlarını etkiler. Örneğin yöneticinin asta güveni astın motivasyonunu güçlendirir (Brower ve diğerleri, 2008:8-9). Astın motivasyonunun artması ise astın performansının, çalışma azminin, sorumluluğunun ve otokontrolünün artmasını ve işe severek gelmesini sağladığı söylenebilir. Boydak Özcan ve Yavuz Özdemir (2013) de yaptıkları çalışmada öğretmen ve okul yöneticileri arasında karşılıklı güvenin olmasının işgörenlerin örgütsel vatandaşlık düzeylerine olumlu katkı sağlayacağı, bu sayede işgörenlerin örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi yönünde rol üstleneceklerini belirlemiştir. Güvenin olmadığı kurumlarda ise işgörenlerin huzursuz olacağı, moral ve motivasyonlarının düşük olacağı belirlenmiştir. Güvenin olduğu kurumlarda işgörenlerin kendilerini daha mutlu hissederek işdoyumlarının artacağı ifade edilmiştir. Bu şekilde örgüt içerisinde oluşacak pozitif atmosferin sağlanması sonucunda, işgörenlerin motivasyonlarında artış yaşanacağı ve işgören motivasyonlarındaki artışın doğal bir sonucu olarak örgütsel amaçların gerçekleştirilmesine katkı sağlanacağı ileri sürülerek bu sayede örgütün başarısının artacağı ifade edilmiştir. Ayrıca güven ortamında, okul yöneticileri ile öğretmenler arasındaki uyumun arttığı, güvenin işgören motivasyonlarını pozitif etkileyerek, hedeflenen örgütsel çıktılarda ulaşılabilirliğinin sağlandığı ve bu durumda öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını büyük bir istekle yaptıkları, örgüt içerisinde işgörenlerin mutluluğunun öğrencilere yansıdığı sonucuna varılmıştır. Diğer yandan astına güvenmeyen yönetici güven duymadığı astlara daha az yetki verir ve bu durum çalışanların örgüte ekstra çaba göstermesini engeller. Hatta ast yüksek çaba ve inisiyatif almaya istekli olsa bile, yöneticinin güvensizliği astın bu çabalara ilişkin performansını sınırlandırır. Yöneticinin bu güvensizliği örgütte daha az

tatmin edici ve hatta boğucu bir ortam oluşmasına ve çalışanın işi bırakma seçeneklerini araştırmasına neden olur (Brower ve diğerleri, 2008: 13).

Yönetici-ast ilişkisinde güven olgusu değiş-tokuşa benzer. Yönetici astından hizmet sunmasını ister, ast ise hizmeti karşılığında bir ücret alır. Eğer yönetici astın bu parayı hak etmediğini düşünürse, yöneticinin asta güveni azalır. Diğer bir ifadeyle astın performansının düşük olması yöneticinin ona güvenini gittikçe azaltır. Bu durum ise astın zamanının çoğunu yöneticiyle arasına fiziksel mesafe koymak için harcamasına sebep olur. Ayrıca güven olmazsa astı kontrol etme problemi ortaya çıkar (Leonard, 2007:199). Bu bağlamda yöneticinin asta güvenmemesinin astın performansını düşürebileceği, ast ile iletişimini olumsuz etkileyebileceği ve astı sık sık kontrol ederek astın rahat çalışmamasına, stres ve kaygı düzeyinin artmasına sebep olabileceği söylenebilir.

Bireylerarasındaki güven zedeleyici davranışlar çalışanlarda psikik sorunların oluşmasını kolaylaştırmaktadır. Bu durum geriye dönülmesi zor bir süreç doğurmakta ve güven eksikliğinin hâkim olduğu örgüt ikliminde sorunların kısa vadede ortadan kaldırılması zorlaşmaktadır. Örgütlerde kısa vadede çözülemeyecek bu tür problemler, örgütün devamlılığını, performansını, başarısını ve çıktılarının kalitesini doğrudan etkilemektedir (Uysal ve Aydemir, 2014:1570). Güven duygusu hâkim olmayan örgütlerde çalışanlar birbirini suçlamakta, sürekli olarak savunma mekanizmaları geliştirmekte, sorumluluk almaktan kaçınmakta, şüpheli, kıskanç olmakta, dedikodu yapmakta, sürekli işten kaçma davranışı göstermekte, örgütün hedeflerini benimsememekte, çalışanların örgüte bağlılığı azalmakta, iş doyumunu düşmekte, performansı en az düzeye inmekte, çalışanlar mutsuz ve kendilerini işlerinin içine kilitlenmiş hissetmektedir. Diğer yandan güven duygusu hâkim olan örgütlerin genel özellikleri arasında açık ve katılımlı bir ortam olması, sorumlulukların çalışanlar tarafından benimsenmesi, üretkenliğin ve örgüte bağlılığın yüksek olması, uzlaşma kültürünün egemen olması, takım çalışmasına yatkınlık olması, çalışanların yüksek iş doyumuna sahip olması, kararlara katılım sağlanması, çalışanlar arasında sürtüşmelerin azalması, verimliliğin yükselmesi, motivasyonun artması, çalışanların işten ayrılma oranlarının ve devamsızlığının düşmesi, yaratıcılığın egemen olması sayılabilir. Bu tip örgütlerde ekip çalışmasına dayalı ve esnek bir anlayış temelinde örgüt düzenlemesi oluşabilmekte, grup verimi artmakta, çalışanların duygularını ve gözlemledikleri

farklılıkları serbestçe dile getirmelerine olanak tanınmaktadır (Bökeoğlu ve Yılmaz, 2008:213).

Araştırmamızda müdürlerin öğretmenlere güveninin okul iklimine olumlu etkileri bulunduğu belirlenmiştir. Boydak Özan ve Yavuz Özdemir'in (2013) araştırması da araştırmamızın bu bulgusu ile paralellik göstermektedir. Boydak Özan ve Yavuz Özdemir'in (2013) araştırmasında güvenin sağlanamadığı ortamlarda işlerin aksadığı, bunun da eğitim-öğretim etkinliklerini etkileyerek örgütsel amaçların gerçekleştirilebilmesini olumsuz etkilediği belirlenmiştir. Okul yönetimi ile öğretmenler arasında güvensizlik olması durumunda, okul yöneticilerinin öğretmenleri yönlendirmede etkinliklerinin olmayacağı, işbirliği kurulmasının imkânsız olduğu ve örgütsel başarısızlığın önüne geçilemeyeceği belirlenmiştir. Okul içerisinde güvensizliğin oluşması durumunda, öncelikle işgörenler arasında samimiyetin azalarak iletişim engellerinin doğacağı, çalışanlar arasında huzurun bozulacağı, çalışanların motivasyonunun azalacağı; güvenin olduğu örgütlerde örgütsel amaçların sahiplenildiği, işgören motivasyonlarının yüksek olduğu, okul yöneticileri ile öğretmenler arasında etkili iletişimin olacağı belirlenmiştir.

4.2. Nicel Boyuta Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Bu araştırmanın nicel boyutunda ulaşılan bulgular ve yorumlar, nicel boyutun alt problemlerine göre aşağıda tablolar halinde gösterilmiş ve yorumlanmıştır.

4.2.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretmenlere güvenine ilişkin algıları ne düzeydedir?” sorusuna yanıt bulabilmek amacıyla Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güvenini Belirleme Ölçeğinden elde edilen veriler üzerinden betimsel istatistik hesaplamaları yapılarak sonuçlar Tablo 21’de gösterilmiştir.

Tablo 21

Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güvenine Yönelik Öğretmenlerin Algılarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Ölçek boyutları	N	En Düşük	En Yüksek	\bar{X}	Düzy	SS
Yeterlik	600	7	35	24.55	Çoğunlukla	6.61
İtimat edilirlık	600	4	20	10.37	Nadiren	3.87
Açıklık	600	4	20	10.61	Bazen	4.04
Yardımsverlık	600	3	15	12.48	Çoğunlukla	2.57
Toplam	600	19	84	58.02	Bazen	11.19

Tablo 21'deki bulgular yeterlik boyutundan alınan en düşük puanın 7 en yüksek puanın 35 olduğunu, öğretmenlerin bu boyuttan aldıkları puan ortalamasının " $\bar{X}=24.55$ ", standart sapmasının ise "6.61" olduğunu göstermektedir. Bu bulguya göre yeterlik boyutunda yer alan ifadeler öğretmenlerin çoğunlukla düzeyinde katıldıkları; okul müdürlerinin çoğunlukla öğretmenlerin alanlarına ilişkin yenilikleri takip ettiklerinin farkında oldukları, pedagojik ve alanlarındaki yeterliklerine yönelik olumlu eleştirilerde buldukları, öğretmenlerin etkili iletişim kurabildiklerini ifade ettikleri, çalışmalarını destekledikleri, başarılarını takdir ettikleri ve okuldaki sorunların çözümü için öğretmenlerin fikirlerini aldıkları ve genel anlamda öğretmenlerin yeterliğine güvendikleri söylenebilir.

İtimat edilirlık boyutu açısından, alınan en düşük puan 4 en yüksek puan 20 olup öğretmenlerin bu boyuttan aldıkları puan ortalaması " $\bar{X}=10.37$ ", standart sapması ise "3.87"dir. Bu bulguya göre itimat edilirlık boyutunda yer alan ifadeler öğretmenlerin nadiren düzeyinde katıldıkları; okul müdürlerinin öğretmenlerin nöbet görevini gerçekleştirme, derse giriş-çıkış zamanlarına uyma, sorumluluklarını yerine getirme ve verdiği görevi tam olarak yerine getirme konusunda öğretmenlere nadiren itimat ettikleri söylenebilir. Öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını yerine getirmesini sağlayarak eğitim-öğretim etkinliklerinin sorunsuz gerçekleştirilmesini sağlamak okul müdürünün görevlerinden biridir. Okul müdürü bu görevlerin gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğini denetlemekle yükümlüdür. Bu açıdan öğretmenlerin itimat edilirlık boyutuna ilişkin algıları düşük düzeyde çıkmış olabilir.

Açıklık boyutu açısından bakıldığında, alınan en düşük puan 4 en yüksek puan 20 olup öğretmenlerin bu boyuttan aldıkları puan ortalaması “ $\bar{X}= 10.61$ ”, standart sapması ise “4.04”tür. Bu bulguya göre açıklık boyutunda yer alan ifadeler öğretmenlerin bazen düzeyinde katıldıkları; okul müdürlerinin öğretmenlerle bazen sorunlarını, başkalarına ilişkin olumsuz görüşlerini, okula ilişkin planlarını paylaştığı ve sır saklama konusunda öğretmenlere güvendiklerini ifade ettikleri söylenebilir. Statü farklılığı sebebiyle okul müdürleri öğretmenlerle samimi ilişkiler kurma olanağı bulamayabilirler. Ancak bu durum okul müdürü ve öğretmen arasındaki iletişimin niteliğini etkileyebilir ki bu da okullar açısından olumsuz sonuçlara neden olabilir. Nitekim Scarr (2011) öğretmenlerin çoğunun müdürlerine güvensizlik hissettiklerini ve bu güvensizliğin müdürleriyle olan iletişimlerini olumsuz etkilediğini belirlemiştir. Öğretmenlerin çoğunun müdürlerine tam ve doğru bilgiler verdiklerini ancak müdürlerinin onlara karşı dürüst olmadığını belirlemişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin çoğunluğunun müdürlerine olan az güvenlerinin müdürle iş ilişkilerini engellediğini; müdürlerine daha yüksek güven duyan öğretmenlerin müdürle daha açık ve dürüst ilişkilerinin olduğu; müdürlerine daha az güven duyan öğretmenlerin ise müdürleriyle daha az açık ve dürüst ilişkilerinin olduğu belirlenmiştir.

Yardımsızlık boyutu açısından, alınan en düşük puan 3 en yüksek puan 15 olup öğretmenlerin bu boyuttan aldıkları puan ortalamasının “ $\bar{X}= 12.48$ ”, standart sapmasının ise “2.57”dir. Bu bulguya göre yardımsızlık boyutunda yer alan ifadeler öğretmenlerin çoğunlukla düzeyinde katıldıkları, okul müdürlerinin çoğunlukla öğretmenlerin iyi niyetini suiistimal etmeyeceğinin, kendisine zarar verici bir eylemde bulunmayacağını ve çevresindeki kişilere karşı anlayışlı olduğunun farkında olduğu söylenebilir.

Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güvenini Belirleme Ölçeği'nin tamamı değerlendirildiğinde alınan en düşük puan 19 en yüksek puan 84 olup öğretmenlerin bu boyuttan aldıkları puan ortalaması “ $\bar{X}= 58.02$ ”, standart sapması ise “11.19” dir. Bu bulguya göre Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güvenini Belirleme Ölçeği'nde yer alan ifadeler öğretmenlerin bazen düzeyinde katıldıkları, okul müdürlerinin öğretmenlere bazen güvendikleri söylenebilir. Bu durum okul müdürlerinin güvenme eğiliminden, okul müdürleri ve öğretmenler arasındaki iletişimden kaynaklanabilir. Nitekim

güvenme eğilimi ve güvenilenin özellikleri güvenin oluşmasında etkili olan değişkenlerdir (Mayer ve diğerleri,1995).

Okul müdürlerinin öğretmenlere yeterlik ve yardımseverlik boyutunda çoğunlukla güvenmeleri okul, öğretmenler ve okul müdürünün kendisi açısından olumlu olarak değerlendirilebilir. Ancak itimat edilirlık boyutunda nadiren, açıklık boyutunda ve Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güvenini Belirleme Ölçeği'nin tamamında ise bazen öğretmenlere güvenmeleri olumsuz olarak değerlendirilebilir. Çünkü astına güvenen ve onlarla iyi ilişki kuran yönetici zamanının çoğunu astlarını kontrol etmekten ziyade kendi gelişimlerine harcarlar. Güven etkili bir görevlendirmenin, etkili iletişimin, takım ruhu oluşturmanın, dönüt vermenin ve almanın temelidir. Görevlendirme ve çeşitli sorumlulukların asta devredilmesi yöneticinin iş kalitesini arttırır, çünkü yöneticinin terfi olanaklarının görünebilirliğini arttırmaktadır. Bir başka deyişle astın etkin, güvenilir ve tutarlı olması iş takımının performansının artmasına ve yöneticinin amaçlarını gerçekleştirmesine yardımcı olur (Straiter, 2005: 88). Bununla birlikte astına güvenme yöneticinin astına yetki verme ve itimat etme duygularının güçlenmesine yol açar. Bu da sonuçta astı kendi görevlerinin ötesinde çaba göstermesi için motive eder (Brower ve diğerleri, 2008: 10). Diğer yandan asta güvenin iş tatmini ile ilişkili olduğu (Knoll ve Gill, 2011) ve müdürün öğretmenlere güveninin müdürün etkililik algısıyla pozitif ilişkisi olduğu belirlenmiştir (Tschannen-Moran ve Gareis, 2004b).

4.2.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Öğretmenlerin, okul iklimine ilişkin algıları ne düzeydedir?”sorusuna yanıt bulabilmek amacıyla okul iklimi ölçeğinden elde edilen veriler üzerinden betimsel istatistik hesaplamaları yapılarak sonuçlar Tablo 22’de gösterilmiştir.

Tablo 22

Okul İklimine Yönelik Öğretmenlerin Algularına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Ölçek boyutları	N	En Düşük	En Yüksek	\bar{X}	Düzye	SS
Demokratiklik ve okula adanma	600	8	30	23.06	Çoğunlukla	4.43
Liderlik ve etkileşim	600	6	30	22.53	Çoğunlukla	5.24

Başarı etkenleri	600	5	20	15.84	Çoğunlukla	2.62
Samimiyet	600	3	15	10.83	Çoğunlukla	2.44
Çatışma	600	4	20	14.67	Çoğunlukla	3.23
Toplam	600	37	115	86.94	Çoğunlukla	13.93

Tablo 22'deki bulgular demokratiklik ve okula adanma boyutundan alınan en düşük puanın 8 en yüksek puanın 30 olduğunu, öğretmenlerin bu boyuttan aldıkları puan ortalamasının " $\bar{X}= 23.06$ ", standart sapmasının ise "4.43" olduğunu göstermektedir. Bu bulguya göre demokratiklik ve okula adanma boyutunda yer alan ifadeler öğretmenlerin çoğunlukla düzeyinde katıldıkları; çoğunlukla okuldaki öğretmen-öğrenci ilişkilerinin demokratik olduğu, öğretmenlerin ve öğrencilerin bireysel farklılıklarına saygı gösterildiği, çalışanların birbirlerine karşı anlayışlı olduğu, öğretmenlerin okulu sahiplendiği ve okula ilişkin konularda sorumluluk üstlenmeyi istedikleri söylenebilir.

Liderlik ve etkileşim boyutu açısından, alınan en düşük puan 6 en yüksek puan 30 olup öğretmenlerin bu boyuttan aldıkları puan ortalaması " $\bar{X}= 22.53$ ", standart sapması ise "5.24"tür. Bu bulguya göre liderlik ve etkileşim boyutunda yer alan ifadeler öğretmenlerin çoğunlukla düzeyinde katıldıkları; çoğunlukla öğretmenlerin isteklerini okul müdürüne rahatlıkla iletebildiği, okul müdürünün okulla ilgili kararları alırken öğretmenlerin görüşlerini dikkate aldığı, öğretmenlerden neler beklediğini açıkça ifade ettiği, öğretmenlere gerekli kaynakları sağladığı, öğretmenlere yönetsel uygulamalar açısından adil davrandığı ve okuldaki sorunların açıkça tartışılabildiği söylenebilir.

Başarı etkenleri boyutu açısından, alınan en düşük puan 5 en yüksek puan 20 olup öğretmenlerin bu boyuttan aldıkları puan ortalaması " $\bar{X}= 15.84$ ", standart sapması ise "2.62"dir. Bu bulguya göre başarı etkenleri boyutunda yer alan ifadeler öğretmenlerin çoğunlukla düzeyinde katıldıkları; çoğunlukla okuldaki öğrencilerin başarılarını arttırmak için çabaladığı, öğretmenlerin performansının yüksek olduğu, çalışanların sorumluluklarını yerine getirdiği ve öğretmenlerin öğrencileri destekledikleri söylenebilir.

Samimiyet boyutu açısından, alınan en düşük puan 3 en yüksek puan 15 olup öğretmenlerin bu boyuttan aldıkları puan ortalaması " $\bar{X}= 10.83$ ", standart sapması ise "2.44"tür. Bu bulguya göre samimiyet boyutunda yer alan ifadelere öğretmenlerin çoğunlukla düzeyinde katıldıkları; çoğunlukla okulda çalışanların birlikte vakit geçirmekten hoşlandıkları, okul dışında da görüştükleri ve birbirleriyle uyumlu oldukları söylenebilir. Alanyazında araştırmanın bu bulgusuyla tutarlılık gösteren ve tutarsız olan araştırmalar da bulunmaktadır. Örneğin Kavgacı (2010) öğretmenlerin okul iklimini sık sık samimi olarak algıladığını; Ayık ve Diş (2015) öğretmenlere göre okullarda samimi öğretmen davranışlarının genellikle olduğunu; Ayık ve Şayir (2014) ise öğretmenlerin okul ikliminin samimi öğretmen davranışlarını bazen düzeyinde algıladıklarını belirlemiştir.

Çatışma boyutu açısından, alınan en düşük puan 4 en yüksek puan 20 olup öğretmenlerin bu boyuttan aldıkları puan ortalaması " $\bar{X}= 14.67$ ", standart sapması ise "3.23"tür. Bu bulguya göre çatışma boyutunda yer alan ifadelere öğretmenlerin çoğunlukla düzeyinde katıldıkları; çoğunlukla okulda gergin bir atmosfer olmadığı, disiplin sorunlarının yaygın olmadığı, çalışanlar arasında sosyal gruplaşmaların bulunmadığı ve çalışanlar arasında iletişim sorunlarının yaşanmadığı söylenebilir.

Okul iklimi ölçeği açısından, alınan en düşük puan 37 en yüksek puan 115 olup öğretmenlerin bu boyuttan aldıkları puan ortalaması " $\bar{X}= 86.94$ ", standart sapması ise "13.93"tür. Bu bulguya göre okul iklimi ölçeğinde yer alan ifadelere öğretmenlerin çoğunlukla düzeyinde katıldıkları, okullarda çoğunlukla olumlu bir okul iklimi olduğu söylenebilir. Araştırmacılar okul ikliminin öğrenme ortamında ve öğrenci başarısında etkili olduğu konusunda hemfikirdirler (Sweetland ve Hoy, 2000: 704). Bu açıdan okulların ikliminin çoğunlukla olumlu olarak algılanması okul başarısı açısından olumlu olarak değerlendirilebilir. Alanyazında yapılan araştırmalardan da okulların ikliminin olumlu olduğunu belirten çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin Çağlayan (2014) öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının "kısmen katılıyorum" düzeyinde; Bayram ve Aypay (2012) ise ilköğretim öğretmenlerinin, okul iklimi boyutlarını algılama düzeylerinin genel olarak yüksek olduğunu belirlemiştir.

4.2.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretmenlere güvenine ilişkin algıları; cinsiyet, okul müdürüyle birlikte görev yapılan süre, mesleki kıdem ve okulda görev yapan öğretmen sayısı değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt bulabilmek amacıyla her bir değişken için Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güvenini Belirleme Ölçeği’nden elde edilen veriler üzerinden analizler yapılarak sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Okul müdürlerinin öğretmenlere güvenine ilişkin öğretmenlerin algılarında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla t testi yapılarak elde edilen sonuçlar Tablo 23’de verilmiştir.

Tablo 23
Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güvenine İlişkin Öğretmenlerin Algılarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Analizi

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p	η^2	Cohen d
Yeterlik	Kadın	232	23.76	6.70	598	-2.338	.020	.01	.19
	Erkek	368	25.05	6.51					
İtimat edirlilik	Kadın	232	10.52	4.21	439.208	.714	.476		
	Erkek	368	10.28	3.64					
Açıklık	Kadın	232	9.64	3.95	598	-4.716	.000	.04	.39
	Erkek	368	11.21	3.99					
Yardıms severlik	Kadın	232	12.35	2.69	598	-.941	.347		
	Erkek	368	12.55	2.49					
Toplam	Kadın	232	56.29	11.67	598	-3.035	.003	.02	.25
	Erkek	368	59.12	10.75					

Not: İtimat edirlilik (Levene=6.771, p=.009).

Tablo 23’deki bulgular okul müdürlerinin öğretmenlere güvenine (t(598)= -3.035, p<.05), öğretmenlere güvenin yeterlik boyutuna (t(598)= -2,338, p<.05) ve açıklık boyutuna (t(598)= -4,716, p<.05) ilişkin öğretmenlerin algılarında cinsiyet açısından anlamlı farklılığın bulunduğunu göstermektedir.

Okul müdürlerinin öğretmenlere güvenine ilişkin öğretmenlerin algılarında cinsiyet açısından erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur (t(598)= -3.035, p<.05). Öğretmenlerin aritmetik ortalamaları incelendiğinde erkek öğretmenlerin

(\bar{X} = 59.12) kadın öğretmenlerden (\bar{X} = 56.29) daha fazla aritmetik ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Bu bulgu, okul müdürlerinin öğretmenlere güvenine ilişkin öğretmenlerin algıları ile öğretmenlerin cinsiyeti arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu bulgu açısından kadın öğretmenlere oranla erkek öğretmenlere göre müdürler öğretmenlere daha fazla güvenmektedirler. Kadın öğretmenlerin müdürler tarafından daha az güvenilir olduğu inancına sahip olmalarının nedeni okul müdürlerinin çoğunlukla erkek olması ile ilişkili olarak düşünülebilir. Bu bağlamda cinsiyet farklılığının kadın öğretmenlerle okul müdürlerinin iletişimlerini sınırlandırabileceğinden hareketle okul müdürünün kadın öğretmenlere güvenini yansıtacak davranışları tam olarak sergileyemeyişine neden olduğu söylenebilir. Nitekim yapılan araştırmalarda (Boydak Özan ve Yavuz Özdemir, 2013; Mellinger, 1956; Thomas, Zolin ve Hartman, 2009; Zeffane, Tipu ve Ryan, 2011) güvende iletişimin önemli olduğu bulunmuştur.

Cinsiyetin okul müdürlerinin öğretmenlere güvenmesine ilişkin öğretmenlerin algıları üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek üzere, elde edilen veriler üzerinden eta kare (η^2) ve Cohen'in d katsayıları hesaplanmıştır. Hesaplanan η^2 değerinden hareketle (.02), öğretmenlerin aldıkları puanlara ait gözlenen varyansın yaklaşık olarak % 2'sinin cinsiyete bağlı olduğu söylenebilir. Ayrıca hesaplanan Cohen d değeri (.25), kadın ve erkek öğretmenlerin müdürlerin öğretmenlerine güvenmesine ilişkin ortalama puanları arasındaki farkın “.25” standart sapma kadar olduğunu göstermektedir. Hesaplanan her iki etki büyüklüğü değerine göre, müdürlerin öğretmenlere güvenmesine ilişkin öğretmenlerin algıları açısından cinsiyet değişkeninin oldukça küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu, dolayısıyla pratik açıdan manidarlığın sorgulanabilir olduğu söylenebilir.

Araştırmanın nitel boyutunda ise öğretmenlerin ve müdürlerin çoğuna göre öğretmenin cinsiyetinin müdürlerin öğretmenlere güvenini etkilemeyeceği, az sayıdaki öğretmen ve müdüre göre müdürlerin erkek öğretmenlere kadın öğretmenlerden daha fazla güvendiği belirlenmiştir. Oysa alanyazında astın cinsiyetinin yöneticinin güveninde herhangi bir farklılık oluşturmadığını belirleyen araştırmalar bulunmaktadır (Rosen ve Jerdee, 1977).

Yeterlik boyutuna ilişkin öğretmenlerin algılarında cinsiyet açısından erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur ($t(598) = -2,338$, $p < .05$).

Öğretmenlerin aritmetik ortalamaları incelendiğinde erkek öğretmenlerin (\bar{X} = 25.05) kadın öğretmenlerden (\bar{X} = 23.76) daha fazla aritmetik ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Bu bulgu, yeterlik boyutuna ilişkin öğretmenlerin algıları ile öğretmenlerin cinsiyeti arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu durumda kadın öğretmenlere oranla erkek öğretmenlere göre müdürler öğretmenlerin yeterliklerine daha fazla güvenmektedirler. Bu durum okul müdürlerinin erkek öğretmenlere oranla kadın öğretmenlerin çalışmalarını daha az desteklemelerinden, başarılarını daha az takdir etmelerinden, okuldaki sorunların çözümlerine ilişkin fikirlerini daha az almalarından kaynaklanabileceği gibi kadın öğretmenlerin okul müdürüyle iletişim eksikliğinden de kaynaklanabilir.

Cinsiyetin yeterlik boyutuna ilişkin öğretmenlerin algıları üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek üzere, elde edilen veriler üzerinden eta kare (η^2) ve Cohen'in d katsayıları hesaplanmıştır. Hesaplanan η^2 değerinden hareketle (.01), öğretmenlerin aldıkları puanlara ait gözlenen varyansın yaklaşık olarak % 1'inin cinsiyete bağlı olduğu söylenebilir. Ayrıca hesaplanan Cohen d değeri (.19), kadın ve erkek öğretmenlerin yeterlik boyutuna ilişkin ortalama puanları arasındaki farkın “.19” standart sapma kadar olduğunu göstermektedir. Hesaplanan her iki etki büyüklüğü değerine göre, yeterlik boyutuna ilişkin öğretmenlerin algıları açısından cinsiyet değişkeninin oldukça küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu, dolayısıyla pratik açıdan manidarlığın sorgulanabilir olduğu söylenebilir.

Açıklık boyutuna ilişkin öğretmenlerin algılarında cinsiyet açısından erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur ($t(598) = -4,716$, $p < .05$). Öğretmenlerin aritmetik ortalamaları incelendiğinde erkek öğretmenlerin (\bar{X} = 11.21) kadın öğretmenlerden (\bar{X} = 9.64) daha fazla aritmetik ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Bu bulgu, açıklık boyutuna ilişkin öğretmenlerin algıları ile öğretmenlerin cinsiyeti arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu durumda kadın öğretmenlere oranla erkek öğretmenlere göre müdürler daha fazla öğretmenlerle sorunlarını, başkalarına ilişkin olumsuz görüşlerini, okula ilişkin planlarını paylaşmakta ve sır saklama konusunda kadın öğretmenlere güvendiklerini ifade etmektedirler. Bu durum okul müdürleriyle kadın öğretmenler arasındaki iletişim eksikliğinden kaynaklanabilir.

Cinsiyetin açıklık boyutuna ilişkin öğretmenlerin algıları üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek üzere, elde edilen veriler üzerinden eta kare (η^2) ve Cohen'in d katsayıları hesaplanmıştır. Hesaplanan η^2 değerinden hareketle (.04), öğretmenlerin aldıkları puanlara ait gözlenen varyansın yaklaşık olarak % 4'ünün cinsiyete bağlı olduğu söylenebilir. Ayrıca hesaplanan Cohen d değeri (.39), kadın ve erkek öğretmenlerin açıklık boyutuna ilişkin ortalama puanları arasındaki farkın “.39” standart sapma kadar olduğunu göstermektedir. Hesaplanan her iki etki büyüklüğü değerine göre, açıklık boyutuna ilişkin öğretmenlerin algıları açısından cinsiyet değişkeninin küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu, dolayısıyla pratik açıdan manidarlığın sorgulanabilir olduğu söylenebilir.

Alanyazında yapılan araştırmalarda ise güven ve cinsiyet açısından farklı sonuçlar elde edilmiştir. Yaşar (2005) cinsiyet ile örgütsel güven arasında 0,05 seviyesinde pozitif bir ilişki olduğunu; Uğurlu ve Arslan (2015) cinsiyet değişkeni açısından öğretmenlerin okula güven algılarında anlamlı farklılık olmadığını; Güneş (2014) cinsiyet değişkenine göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güvene ilişkin algılarında yeniliğe açıklık ve iletişim ortamı boyutlarında erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunduğunu; Bökeoğlu ve Yılmaz (2008) ise cinsiyet açısından öğretmenlerin örgütsel güven ölçeğinin tamamına ve alt ölçeklere ilişkin puanları arasındaki farkların anlamlı olmadığını; Özdil (2005) cinsiyet açısından öğretmenlerin yöneticilere ve birbirlerine duydukları güven düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığını; Öztürk ve Aydın (2012) cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre örgütsel güven düzeyinin daha yüksek olduğunu ve çalışanlara duyarlık boyutunda bu farkın daha belirginleştiğini; Baş ve Şentürk (2011) öğretmenlerin örgütsel güven algılarının cinsiyete göre farklılaşmadığını; Çağlar (2011) cinsiyet değişkeni açısından örgütsel güven algıları ile öğrenci ve velilere güven alt boyutlarındaki algılarda erkekler lehine anlamlı bir farklılaşma olduğunu ve diğer boyutlarda gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmediğini; Kılıçlar (2011) yöneticiye duyulan güvende cinsiyet açısından anlamlı bir farklılaşmanın olmadığını; Özgan (2011) cinsiyet değişkenlerinin örgütsel güven üzerinde önemli (anlamlı) bir yordayıcı olduğunu; Yılmaz (2006) ise öğretmenlerin örgütsel güvenin çalışanlara duyarlık, yöneticiye güven, iletişim ortamı ve yeniliğe açıklıklarına ilişkin algılarında erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğunu ortaya koymuştur.

Okul müdürlerinin öğretmenlere güvenine ilişkin öğretmenlerin algılarında okul müdürüyle birlikte görev yapılan süre değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla t-testi yapılarak sonuçlar Tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 24

Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güvenine İlişkin Öğretmenlerin Algılarının Okul Müdürüyle Birlikte Görev Yapılan Süre Değişkeni Açısından Analizi

Boyutlar	Okul müdürüyle		N	\bar{X}	S	sd	t	p
	birlikte görev	yapılan süre						
Yeterlik	1-4 yıl	470	24.59	6.58	598	.285	.776	
	5-8 yıl	130	24.41	6.73				
İtimat edilirlilik	1-4 yıl	470	10.44	3.73	184.851	.687	.493	
	5-8 yıl	130	10.15	4.34				
Açıklık	1-4 yıl	470	10.52	4.03	598	-1.018	.309	
	5-8 yıl	130	10.93	4.07				
Yardıms severlik	1-4 yıl	470	12.55	2.48	598	1.284	.200	
	5-8 yıl	130	12.22	2.85				
Toplam	1-4 yıl	470	58.11	10.97	598	.355	.723	
	5-8 yıl	130	57.72	11.96				

Not: İtimat edilirlilik (Levene=6.818, p=.009).

Tablo 24’e göre okul müdürlerinin öğretmenlere güvenine ilişkin öğretmenlerin algılarında okul müdürüyle birlikte görev yapılan süre açısından Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güvenini Belirleme Ölçeğinin tamamında ve boyutlarında anlamlı farklılığın bulunmadığı ($p>.05$) görülmektedir. Bu bulguya göre okul müdürüyle 1-4 yıl ve 5-8 yıl görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretmenlere güvenine ilişkin Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güvenini Belirleme Ölçeği’nin tamamına ve boyutlarına yönelik algılarının benzer olduğu söylenebilir. Bu bulguya dayanılarak okul müdürüyle birlikte görev yapma süresinin okul müdürlerinin öğretmenlere güvenine ilişkin Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güvenini Belirleme Ölçeği’nin tamamına ve boyutlarına yönelik öğretmenlerin algılarını etkilemediği ifade edilebilir. Araştırmanın bu bulgusu Güneş’in (2014) yaptığı araştırma sonucu ile tutarlık gösterdiği söylenebilir. Çünkü Güneş (2014) de ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güvene ilişkin algılarının kurumdaki yönetici ile çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediğini belirlemiştir. Benzer şekilde Küskü (1999) tarafından yapılan çalışmada örgütte görev yapma süresinin asta güveni etkilemediği belirlenmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunda ise öğretmenlerin ve müdürlerin çoğuna göre birlikte görev yapma süresinin müdürlerin öğretmenlere güvenini etkilemeyeceği, az sayıdaki öğretmene ve müdüre göre birlikte görev yapma süresinin öğretmenleri daha yakından tanıma fırsatı sağlayarak müdürlerin öğretmenlere güvenlerini etkileyeceği belirlenmiştir. Ancak güven oluşturma sürecinin zamana bağlı olup geçmişe bağlı deneyimlerle ilişkili ortaya çıktığı (Küskü, 1999: 148) düşünüldüğünde, bu bulgunun beklenilmeyen bir sonuç olduğu söylenebilir.

Okul müdürlerinin öğretmenlere güvenine ilişkin öğretmenlerin algılarında mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla tek faktörlü varyans analizi yapılarak elde edilen sonuçlar Tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 25

Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güvenine İlişkin Öğretmenlerin Algularının Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Analizi

Boyutlar	Mesleki Kıdem	N	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark	η^2
Yeterlik	(A)1-5 yıl arası	100	24.24	6.41	Gruplar arası	235.987	4	58.997	1.352	.250		
	(B)6-10 yıl arası	105	23.92	6.67	Gruplar içi	25973.130	595	43.652				
	(C)11-15 yıl arası	164	24.89	6.72	Toplam	26209.117	599					
	(D)16-20 yıl arası	128	24.00	6.66								
	(E)21 yıl ve üstü	103	25.66	6.44								
	Toplam	600	24.55	6.61								
İtimat edilirlilik	(A)1-5 yıl arası	100	10.13	3.38	Gruplar arası	47.572	4	11.893	.791	.531		
	(B)6-10 yıl arası	105	10.16	3.90	Gruplar içi	8943.252	595	15.031				
	(C)11-15 yıl arası	164	10.29	4.03	Toplam	8990.824	599					
	(D)16-20 yıl arası	128	10.38	3.84								
	(E)21 yıl ve üstü	103	10.96	4.07								
	Toplam	600	10.37	3.87								
Açıklık	(A)1-5 yıl arası	100	9.82	4.27	Gruplar arası	159.833	4	39.958	2.463	.044	A<C, A<E, D<E	.02
	(B)6-10 yıl arası	105	10.82	4.17	Gruplar içi	9653.994	595	16.225				
	(C)11-15 yıl arası	164	11.00	4.15	Toplam	9813.827	599					
	(D)16-20 yıl arası	128	10.09	3.68								
	(E)21 yıl ve üstü	103	11.17	3.82								

	Toplam	600	10.61	4.04					
Yardımseverlik	(A)1-5 yıl arası	100	12.51	2.24	Gruplar arası	16.845	4	4.211	
	(B)6-10 yıl arası	105	12.48	2.66	Gruplar içi	3949.316	595	6.638	
	(C)11-15 yıl arası	164	12.26	2.58	Toplam	3966.161	599		.634 .638
	(D)16-20 yıl arası	128	12.48	2.61					
	(E)21 yıl ve üstü	103	12.77	2.71					
	Toplam	600	12.48	2.57					
Toplam	(A)1-5 yıl arası	100	56.7135	10.28	Gruplar arası	1060.159	4	265.040	
	(B)6-10 yıl arası	105	57.3960	11.87	Gruplar içi	73966.513	595	124.313	
	(C)11-15 yıl arası	164	58.4609	11.64	Toplam	75026.672	599		2.132 .075
	(D)16-20 yıl arası	128	56.9675	10.69					
	(E)21 yıl ve üstü	103	60.5798	10.93					
	Toplam	600	58.0285	11.19					

Tablo 25'teki bulgular okul müdürlerinin öğretmenlere güvenine ilişkin öğretmenlerin algılarında mesleki kıdem açısından açıklık boyutunda anlamlı farklılığın bulunduğunu ($F(4,595)= 2,463, p<.05$); Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güvenini Belirleme Ölçeği'nin tamamında, yeterlik, itimat edilirlilik ve yardımseverlik boyutlarında anlamlı farklılığın bulunmadığını göstermektedir ($p>.05$). Başka bir deyişle, açıklık boyutuna ilişkin öğretmenlerin algıları öğretmenlerin mesleki kıdemine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Gruplar arası farklılığın hangi gruplar arasında bulunduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre A ($\bar{X}= 9.82$) ile C ($\bar{X}= 11.00$) arasında C ($\bar{X}= 11.00$) lehine, E ($\bar{X}= 11.17$) ile A ($\bar{X}= 9.82$) ve D ($\bar{X}= 10.09$) arasında E ($\bar{X}= 11.17$) lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle 1-5 yıllık öğretmenlere ($\bar{X}= 9.82$) oranla 11-15 yıllık öğretmenlere göre ($\bar{X}= 11.00$); 1-5 yıllık öğretmenlere ($\bar{X}= 9.82$) ve 16-20 yıllık öğretmenlere ($\bar{X}= 10.09$) oranla 21 yıl ve üstü mesleki kıdemdeki öğretmenlere ($\bar{X}= 11.17$) göre müdürler daha fazla öğretmenlerle sorunlarını, başkalarına ilişkin olumsuz görüşlerini, okula ilişkin planlarını paylaşmakta ve sır saklama konusunda öğretmenlere güvendiğini ifade etmektedirler. Mesleki kıdem değişkeninin okul müdürlerinin açıklık boyutuna ilişkin öğretmenlerin algıları üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek üzere eta kare (η^2) değeri hesaplanmıştır. Hesaplanan eta kare ($\eta^2= .02$) değerinden hareketle, öğretmenlerin açıklık boyutuna ilişkin algılarında aldıkları puanlara ait gözlenen varyansın yaklaşık "% 2"sinin mesleki kıdeme bağlı olduğu söylenebilir. Ayrıca açıklık boyutuna ilişkin öğretmenlerin algıları açısından mesleki kıdem değişkeninin oldukça küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu, dolayısıyla pratik açıdan manidarlığın sorgulanabilir olduğu söylenebilir.

Araştırmanın nitel boyutunda ise öğretmenlerin ve müdürlerin çoğuna göre öğretmenin mesleki kıdeminin müdürlerin öğretmenlere güvenini etkilemeyeceği, az sayıdaki öğretmene ve müdüre göre mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlere müdürlerin daha fazla güvenebileceği belirlenmiştir. Araştırmanın mesleki kıdem değişkeni açısından açıklık boyutuna ilişkin bulguları incelendiğinde 1-5 yıllık öğretmenlere oranla 11-15 yıllık öğretmenlere göre; 1-5 yıllık öğretmenlere ve 16-20 yıllık öğretmenlere oranla 21 yıl ve üstü mesleki kıdemdeki öğretmenlere göre göre müdürler daha fazla öğretmenlerle sorunlarını, başkalarına ilişkin olumsuz görüşlerini, okula ilişkin planlarını paylaşmalarının ve sır saklama konusunda öğretmene güvendiğini ifade etmelerinin nedeni okul müdürlerinin farklı mesleki kıdemdeki astlardan

beklentilerinin farklılaşmasından kaynaklanabilir. Nitekim asta duyulan güveni belirleyen özellikler yöneticilerin astlardan olan beklentilerini de ifade etmektedir (Sağlam Arı, 2011:118).

Alanyazında yapılan araştırmalara bakıldığında güven ve mesleki kıdem açısından farklı sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir. Örneğin Özdil (2005) kıdem açısından öğretmenlerin yöneticilere ve birbirlerine duydukları güven düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığını; Bilgiç ve Gümüşeli (2012) mesleki kıdem değişkeni açısından meslektaşlara, öğrencilere ve velilere güven boyutunda mesleki kıdemi fazla öğretmenler lehine anlamlı farklılık görüldüğünü; Baş ve Şentürk (2011) örgütsel güvene ilişkin olarak 6-10 yıllık mesleki kıdemdeki öğretmenlerin 1-5 yıllık mesleki kıdemdeki öğretmenlere oranla meslektaşlarına daha fazla güvendiğini; Çağlar (2011) kıdem değişkeni açısından öğrenci ve velilere güven alt boyutunda 16–20 yıl kıdeme sahip grup ile 1–5 yıl, 5–10 yıl ve 11-15 yıl kıdeme sahip gruplar arasında 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı bir fark olduğunu ve diğer boyutlarda gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmediğini; Özgan (2011) mesleki kıdem değişkenlerinin örgütsel güven üzerinde önemli (anlamlı) bir yordayıcı olduğunu; Dönmez ve diğerleri (2010) müdürlerin öğrencilere güveninin mesleki kıdem açısından anlamlı farklılık gösterdiğini, velilere güveninde farklılık göstermediğini, 1-5 yıl mesleki kıdemdeki ile 21 ve üstü mesleki kıdemdeki müdürler arasında 1-5 yıl mesleki kıdemdeki müdürler lehine anlamlı farklılık görüldüğünü; Bökeoğlu ve Yılmaz (2008) araştırmanın sonucunda kıdem açısından öğretmenlerin örgütsel güven ölçeğinin tamamına ve alt ölçeklere ilişkin puanları arasındaki farkların anlamlı olmadığını; Güneş (2014) ise araştırmasında 0-5 yıl arası mesleki kıdemdeki öğretmenler ile 11-15 yıl mesleki kıdemdeki öğretmenler ve 16 ve üzeri mesleki kıdemdeki öğretmenler arasında 0-5yıl mesleki kıdemdeki öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunduğunu belirlemiştir.

Okul müdürlerinin öğretmenlere güvenine ilişkin öğretmenlerin algılarında okulda görev yapan öğretmen sayısı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla tek faktörlü varyans analizi yapılarak elde edilen sonuçlar Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26

Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güvenine İlişkin Öğretmenlerin Algılarının Okulda Görev Yapan Öğretmen Sayısı Değişkeni Açısından Analizi

Boyutlar	Okulda Görev yapan öğretmen sayısı	N	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Yeterlik	(A)1-20 arası	30	24.20	6.40	Gruplar arası	39.893	4	9.973	.227	.862	
	(B)21-40 arası	209	24.71	6.82	Gruplar içi	26169.224	148.348	43.982			
	(C)41-60 arası	210	24.33	7.08	Toplam	26209.117					
	(D) 61-80 arası	71	25.07	4.52							
	(E)81 ve üstü	80	24.41	6.53							
	Toplam	600	24.55	6.61							
İtimat edilirlilik	(A)1-20 arası	30	9.26	4.61	Gruplar arası	112.995	4	28.249	1.893	.110	
	(B)21-40 arası	209	10.05	3.60	Gruplar içi	8877.828	595	14.921			
	(C)41-60 arası	210	10.63	4.15	Toplam	8990.824	599				
	(D) 61-80 arası	71	10.23	3.46							
	(E)81 ve üstü	80	11.07	3.73							
	Toplam	600	10.37	3.87							
Açıklık	(A)1-20 arası	30	12.13	4.15	Gruplar arası	81.196	4	20.299	1.241	.326	
	(B)21-40 arası	209	10.40	3.98	Gruplar içi	9732.631	145.259	16.357			
	(C)41-60 arası	210	10.54	4.27	Toplam	9813.827					
	(D) 61-80 arası	71	10.62	3.18							
	(E)81 ve üstü	80	10.75	4.20							

	Toplam	600	10.61	4.04					
Yardımsverlik	(A)1-20 arası	30	12.66	1.95	Gruplar arası	1.620	4	.405	
	(B)21-40 arası	209	12.44	2.50	Gruplar içi	3964.542	595	6.663	
	(C)41-60 arası	210	12.46	2.81	Toplam	3966.161	599		
	(D) 61-80 arası	71	12.53	2.09					.061 .993
	(E)81 ve üstü	80	12.48	2.73					
	Toplam	600	12.48	2.57					
Toplam	(A)1-20 arası	30	58.26	11.06	Gruplar arası	91.112	4	22.778	
	(B)21-40 arası	209	57.61	10.85	Gruplar içi	74935.560	147.239	125.942	
	(C)41-60 arası	210	57.98	12.23	Toplam	75026.672			
	(D) 61-80 arası	71	58.4744	7.41					.181 .935
	(E)81 ve üstü	80	58.7279	12.17					
	Toplam	600	58.0285	11.19					

Not: Yeterlik (Levene= 3.740, p=.005), Açıklık (Levene= 2.540, p= .039), Toplam (Levene= 4.350, p=.002).

Tablo 26'daki bulgular okul müdürlerinin öğretmenlere güvenine ilişkin öğretmenlerin algılarında Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güvenini Belirleme Ölçeği'nin tamamında ve boyutlarında okulda görev yapan öğretmen sayısı değişkeni açısından anlamlı bir farklılığın bulunmadığını göstermektedir ($p>.05$). Bu bulguya göre okulda görev yapan öğretmen sayısının farklı olduğu okullardaki öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretmenlere güvenine ilişkin Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güvenini Belirleme Ölçeği'nin tamamına ve boyutlarına yönelik algılarının benzer olduğu söylenebilir. Bu bulguya dayanılarak okulda görev yapan öğretmen sayısı değişkeninin okul müdürlerinin öğretmenlere güvenine ilişkin Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güvenini Belirleme Ölçeği'nin tamamına ve boyutlarına yönelik öğretmenlerin algılarını etkilemediği ifade edilebilir. Araştırmanın nitel boyutunda öğretmenlerin ve müdürlerin çoğuna göre okulda görev yapan öğretmen sayısının müdürlerin öğretmenlere güvenlerini etkilemeyeceği, az sayıdaki öğretmene ve müdüre göre okulda görev yapan öğretmen sayısının az olması öğretmenleri daha yakından tanıma fırsatı sağlayarak müdürlerin öğretmenlere güvenlerini etkileyebileceği belirlenmiştir. Benzer şekilde Küskü (1999) de çalışmasında örgütteki çalışan sayısının yöneticinin astına güvenini etkilemediğini belirlemiştir.

Alanyazında yapılan araştırmalar incelendiğinde güven ve okul büyüklüğü açısından farklı sonuçların olduğu görülmektedir. Örneğin Özer (2013) okul büyüklüğü açısından müdürlerin öğrencilere güveninde küçük okullar lehine anlamlı farklılık gösterdiğini; Bilgiç ve Gümüşeli (2012) okuldaki öğretmen sayısı açısından öğrencilere ve velilere güven boyutunda 1-35 arası öğretmenin çalıştığı okullar ile 71 ve üzeri öğretmenin çalıştığı okullar arasında 1-35 arası öğretmenin çalıştığı okullar lehine anlamlı farklılık olduğunu, meslektaşlara güven boyutunda anlamlı farklılık olmadığını; Çağlar (2011) müdüre güven alt boyutunda okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre 1-25 ile 26-50 arasında 1-25 lehine, 26-50 ile 51-75 arasında 51-75 lehine anlamlı bir fark olduğunu, diğer boyutlarda gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmediğini; Özgan (2011) öğretmen sayısı değişkeninin örgütsel güven üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığını; Bökeoğlu ve Yılmaz (2008) okuldaki öğretmen sayısına göre yapılan karşılaştırmalarda anlamlı farkların bulunarak öğretmen sayısı azaldıkça, genel anlamda örgütsel güvenin arttığını; Polat (2007) okulun öğretmen sayısına bağlı büyüklüğünün örgütsel güveni açıklamada etkili olduğunu; Yılmaz (2006) ise öğretmen sayısı 11-20

arasında olan okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel güvenin iletişim ortamı alt boyut puan ortalamalarının öğretmen sayısı 41 ve üstü olan okullarda görev yapan öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğunu, 11-20 arasında olan okullarda görev yapan öğretmenlerin yeniliğe açıklık alt boyut puan ortalamalarının öğretmen sayısı 41 ve üstü olan okullarda görev yapan öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğunu, öğretmen sayısı 11-20 arasında olan okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel güvenin çalışanlara duyarlılık alt boyut puan ortalamalarının öğretmen sayısı 31-40 arasında ve 41 ve üstü olan okullarda görev yapan öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğunu ve öğretmen sayısı 11-20 arasında olan okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel güvenin yöneticiye güven alt boyut puan ortalamalarının öğretmen sayısı 31-40 arasında ve 41 ve üstü olan okullarda görev yapan öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğunu belirlemiştir.

4.2.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Öğretmenlerin, okul iklimine ilişkin algıları; cinsiyet, okul müdürüyle birlikte görev yapılan süre, mesleki kıdem ve okulda görev yapan öğretmen sayısı değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt bulabilmek amacıyla her bir değişken için okul iklimi ölçeğinden elde edilen veriler üzerinden analizler yapılarak sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Okul iklimine ilişkin öğretmenlerin algılarında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla t-testi yapılarak elde edilen sonuçlar Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27

Okul İklimine İlişkin Öğretmenlerin Algılarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Analizi

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	T	p	η^2	Cohen d
Demokratiklik ve okula adanma	Kadın	232	23.08	4.44	598	.098	.922		
	Erkek	368	23.04	4.44					
Liderlik ve etkileşim	Kadın	232	22.24	5.48	598	-1.085	.278		
	Erkek	368	22.72	5.08					
Başarı etkenleri	Kadın	232	16.03	2.52	598	1.386	.166		
	Erkek	368	15.72	2.68					

Samimiyet	Kadın	232	11.26	2.30	598	3.519	.000	.02	.29
	Erkek	368	10.55	2.49					
Çatışma	Kadın	232	14.56	3.07	598	-.654	.513		
	Erkek	368	14.74	3.32					
Toplam	Kadın	232	87.19	13.65	598	.344	.731		
	Erkek	368	86.79	14.12					

Tablo 27'deki bulgular okul iklimine ilişkin öğretmenlerin algılarında cinsiyet değişkeni açısından samimiyet boyutunda ($t(598)=3.519$, $p<.05$) anlamlı farklılığın bulunduğunu, diğer boyutlarda ve okul iklimi ölçeğinin tamamında ise anlamlı farklılığın bulunmadığını göstermektedir ($p>.05$). Okul ikliminin samimiyet boyutunda öğretmenlerin aritmetik ortalamaları incelendiğinde kadın öğretmenlerin ($\bar{X}= 11.26$) erkek öğretmenlerden ($\bar{X}= 10.55$) daha fazla aritmetik ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Bu bulgu samimiyet boyutuna ilişkin öğretmenlerin algıları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu durumda erkek öğretmenlere oranla kadın öğretmenlere göre okulda çalışanlar birlikte vakit geçirmekten hoşlanmakta, okul dışında da görüşmekte ve birbirleriyle uyumludurlar. Cinsiyet değişkeninin samimiyet boyutuna ilişkin algılar üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek üzere, elde edilen veriler üzerinden hesaplanan η^2 değerinden hareketle (.02), öğretmenlerin bu boyuttan aldıkları puanlara ait gözlenen varyansın yaklaşık olarak % 2'sinin cinsiyete bağlı olduğu söylenebilir. Ayrıca hesaplanan Cohen d değeri (.29), kadın ve erkek öğretmenlerin samimiyet boyutuna ilişkin ortalama puanları arasındaki farkın “.29” standart sapma kadar olduğunu göstermektedir. Hesaplanan her iki etki büyüklüğü değerine göre, samimiyet boyutu açısından cinsiyet değişkeninin oldukça küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu, dolayısıyla pratik açıdan manidarlığın sorgulanabilir olduğu söylenebilir. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla okul iklimini daha samimi bulmaları kadın öğretmenlerin birlikte vakit geçirmekten hoşlanmaları sonucu gün yapma, birbirlerinin evlerine gitme vb. sosyal etkinliklerle okul dışında birbirleriyle daha fazla görüşme olanaklarını oluşturmaları ile açıklanabilir ki bu da kadın öğretmenlerin birbirleriyle uyumlu olmalarına katkı sağlayabilir.

Alanyazında yapılan araştırmalara bakıldığında okul iklimi ve cinsiyet açısından farklı sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Örneğin Çağlayan (2014), Memduhoğlu ve Şeker (2011), Sezgin ve Kılınç (2011) ve Gedikoğlu ve Tahaoğlu (2010) öğretmenlerin örgüt iklimine ilişkin görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark

olmadığını; Aksu (1994) okul ikliminde cinsiyete göre samimiyet boyutunda bayan öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar bulunduğunu; Erol (2014) ve Gül (2008) öğretim elemanlarının örgüt iklimine ilişkin algılarında cinsiyet açısından anlamlı farklılık görülmediğini; Sutherland (1994) olumlu okul ikliminde cinsiyet değişkeni açısından erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunduğunu; Dönmez (1992) cinsiyet değişkeni açısından öğretim elemanlarının örgütsel iklimin geneline ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık olmadığını, insan ilişkileri boyutunda erkek öğretim elemanları lehine anlamlı farklılık olduğunu; Yaşar (2005) cinsiyet ile örgüt iklimi arasında bir ilişki bulunmadığını; Öztürk ve Zembat (2015) kadın yöneticilerin erkek yöneticilere oranla daha samimi olduklarını; Göcen ve Kaya (2014) erkeklerin kadınlara göre daha olumlu bir okul iklimi algısına sahip olduğunu; Arabacı (2010) kadınların erkeklerden daha olumlu bir iklim algısına sahip olduklarını belirtmiştir.

Okul iklimine ilişkin öğretmenlerin algılarında okul müdürüyle birlikte görev yapılan süre değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla t-testi yapılarak elde edilen sonuçlar Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28

Okul İlimine İlişkin Öğretmenlerin Algılarının Okul Müdürüyle Birlikte Görev Yapılan Süre Değişkeni Açısından Analizi

Boyutlar	Okul		N	\bar{X}	S	sd	t	p
	müdürüyle birlikte görev yapılan süre							
Demokratiklik ve okula adanma	1-4 yıl	470	23.12	4.38	598		.713	.476
	5-8 yıl	130	22.81	4.63				
Liderlik ve etkileşim	1-4 yıl	470	22.73	5.13	598		1.778	.076
	5-8 yıl	130	21.81	5.56				
Başarı etkenleri	1-4 yıl	470	15.92	2.56	598		1.435	.152
	5-8 yıl	130	15.55	2.85				
Samimiyet	1-4 yıl	470	10.75	2.38	598		-1.452	.147
	5-8 yıl	130	11.10	2.64				
Çatışma	1-4 yıl	470	14.71	3.23	598		.633	.527
	5-8 yıl	130	14.51	3.22				
Toplam	1-4 yıl	470	87.26	13.77	598		1.058	.291
	5-8 yıl	130	85.80	14.48				

Tablo 28'deki bulgular okul iklimine ilişkin öğretmenlerin algılarında okul müdürüyle birlikte görev yapılan süre değişkeni açısından okul iklimi ölçeğinin tamamında ve boyutlarında anlamlı farklılığın bulunmadığını göstermektedir ($p>.05$). Bu bulguya göre okul müdürüyle 1-4 yıl ve 5-8 yıl görev yapan öğretmenlerin okul iklimine ilişkin okul iklimi ölçeğinin tamamına ve boyutlarına yönelik algılarının benzer olduğu söylenebilir. Bu bulguya dayanılarak okul müdürüyle birlikte görev yapma süresinin okul iklimine ilişkin okul iklimi ölçeğinin tamamına ve boyutlarına yönelik öğretmenlerin algılarını etkilemediği ifade edilebilir.

Okul iklimine ilişkin öğretmenlerin algılarında mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla tek faktörlü varyans analizi yapılarak elde edilen sonuçlar Tablo 29'da verilmiştir.

Tablo 29

Okul İklimine İlişkin Öğretmenlerin Algularının Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Analizi

Boyutlar	Mesleki Kıdem	N	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark	η^2
Demokratiklik ve okula adanma	(A)1-5 yıl arası	100	23.03	4.33	Gruplar arası	510.137	4	127.534	6.718	.000	B<D. B<E. C<E	.04
	(B)6-10 yıl arası	105	21.85	4.73	Gruplar içi	11295.443	595	18.984				
	(C)11-15 yıl arası	164	22.41	4.48	Toplam	11805.580	599					
	(D)16-20 yıl arası	128	23.65	3.99								
	(E)21 yıl ve üstü	103	24.60	4.20								
	Toplam	600	23.06	4.43								
Liderlik ve etkileşim	(A)1-5 yıl arası	100	22.68	5.37	Gruplar arası	193.231	4	48.308	1.767	.134		
	(B)6-10 yıl arası	105	22.55	5.08	Gruplar içi	16267.296	595	27.340				
	(C)11-15 yıl arası	164	22.16	5.45	Toplam	16460.526	599					
	(D)16-20 yıl arası	128	21.98	5.37								
	(E)21 yıl ve üstü	103	23.65	4.64								
	Toplam	600	22.53	5.24								
Başarı etkenleri	(A)1-5 yıl arası	100	16.17	2.68	Gruplar arası	162.699	4	40.675	6.087	.000	B<A. B<C. B<E	.04
	(B)6-10 yıl arası	105	14.84	2.73	Gruplar içi	3975.616	595	6.682				
	(C)11-15 yıl arası	164	15.98	2.39	Toplam	4138.315	599					
	(D)16-20 yıl arası	128	15.71	2.54								
	(E)21 yıl ve üstü	103	16.48	2.67								
	Toplam	600	15.71	2.54								

Tablo 29'daki bulgular okul iklimine ilişkin öğretmenlerin algılarında mesleki kıdem değişkeni açısından demokratiklik ve okula adanma($F(4, 595) = 6,718, p < .05$), başarı etkenleri($F(4, 595) = 6,087, p < .05$), samimiyet($F(4, 595) = 3,485, p < .05$), çatışma($F(4, 595) = 6,693, p < .05$) ve okul iklimi ölçeğinin tamamında($F(4, 595) = 5,494, p < .05$) anlamlı farklılığın bulunduğunu liderlik ve etkileşim boyutunda ise anlamlı farklılığın bulunmadığını ($p > .05$) göstermektedir. Başka bir deyişle; okul iklimi ölçeğinin tamamına, demokratiklik ve okula adanma, başarı etkenleri, samimiyet ve çatışma boyutuna ilişkin öğretmenlerin algıları mesleki kıdem değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir.

Demokratiklik ve okula adanma boyutunda gruplar arası farklılığın hangi gruplar arasında bulunduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre mesleki kıdem değişkeni açısından D ($\bar{X} = 23,65$) ile B ($\bar{X} = 21,85$) arasında D ($\bar{X} = 23,65$) lehine, E ($\bar{X} = 24,60$) ile B ($\bar{X} = 21,85$) ve C ($\bar{X} = 22,41$) arasında E ($\bar{X} = 24,60$) lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır. Diğer bir ifadeyle 6-10 yıllık öğretmenlere ($\bar{X} = 21,85$) oranla 16-20 yıllık öğretmenlere göre ($\bar{X} = 23,65$); 6-10 yıllık öğretmenlere ($\bar{X} = 21,85$) ve 11-15 yıllık öğretmenlere ($\bar{X} = 22,41$) oranla 21 yıl ve üstü mesleki kıdemdeki öğretmenlere göre ($\bar{X} = 24,60$) okulda daha fazla okuldaki öğretmen-öğrenci ilişkileri demokratiklik göstermekte, öğretmenlerin ve öğrencilerin bireysel farklılıklarına saygı gösterilmekte, çalışanlar birbirlerine karşı anlayışlı olmakta, öğretmenler okulu sahiplenmekte ve okula ilişkin konularda sorumluluk üstlenmeyi istemektedirler. Mesleki kıdem değişkeninin öğretmenlerin demokratiklik ve okula adanma boyutuna ilişkin algıları üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek üzere eta kare (η^2) değeri hesaplanmıştır. Hesaplanan eta kare ($\eta^2 = .04$) değerinden hareketle, öğretmenlerin demokratiklik ve okula adanma boyutundan aldıkları puanlara ait gözlenen varyansın yaklaşık "% 4"ünün mesleki kıdeme bağlı olduğu söylenebilir. Ayrıca demokratiklik ve okula adanma boyutu açısından mesleki kıdem değişkeninin küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu, dolayısıyla pratik açıdan manidarlığın sorgulanabilir olduğu söylenebilir.

Başarı etkenleri boyutunda gruplar arası farklılığın hangi gruplar arasında bulunduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre mesleki kıdem değişkeni açısından B ($\bar{X} = 14,84$) ile A ($\bar{X} = 16,17$), C ($\bar{X} = 15,98$) ve E ($\bar{X} = 16,48$) arasında B ($\bar{X} = 14,84$) aleyhine anlamlı farklılık bulunmaktadır. Diğer bir ifadeyle 1-5

yıllık ($\bar{X}= 16,17$), 11-15 yıllık ($\bar{X}= 15,98$) ve 21 yıl ve üstü mesleki kıdemdeki öğretmenlere ($\bar{X}= 16,48$) oranla 6-10 yıllık öğretmenlere göre ($\bar{X}= 14,84$) okulda daha az okuldaki öğrenciler başarılarını arttırmak için çabalamakta, öğretmenlerin performansı yüksek olmakta, çalışanlar sorumluluklarını yerine getirmekte ve öğretmenler öğrencileri desteklemektedirler. Mesleki kıdem değişkeninin öğretmenlerin başarı etkenleri boyutuna ilişkin algıları üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek üzere eta kare (η^2) değeri hesaplanmıştır. Hesaplanan eta kare ($\eta^2= .04$) değerinden hareketle, öğretmenlerin başarı etkenleri boyutundan aldıkları puanlara ait gözlenen varyansın yaklaşık “% 4”ünün mesleki kıdeme bağlı olduğu söylenebilir. Ayrıca başarı etkenleri boyutu açısından mesleki kıdem değişkeninin küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu, dolayısıyla pratik açıdan manidarlığın sorgulanabilir olduğu söylenebilir.

Samimiyet boyutunda gruplar arası farklılığın hangi gruplar arasında bulunduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre mesleki kıdem değişkeni açısından A ($\bar{X}= 11,31$) ile B ($\bar{X}= 10,23$) arasında A ($\bar{X}= 11,31$), lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır. Diğer bir ifadeyle 6-10 yıllık öğretmenlere ($\bar{X}= 10,23$) oranla 1-5 yıllık öğretmenlere göre ($\bar{X}= 11,31$) okulda daha fazla çalışanların birlikte vakit geçirmekten hoşlanmakta, okul dışında da görüşmekte ve birbirleriyle uyumlu olmaktadır. Mesleki kıdem değişkeninin öğretmenlerin samimiyet boyutuna ilişkin algıları üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek üzere eta kare (η^2) değeri hesaplanmıştır. Hesaplanan eta kare ($\eta^2= .02$) değerinden hareketle, öğretmenlerin samimiyet boyutundan aldıkları puanlara ait gözlenen varyansın yaklaşık “% 2”sinin mesleki kıdeme bağlı olduğu söylenebilir. Ayrıca samimiyet boyutu açısından mesleki kıdem değişkeninin oldukça küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu, dolayısıyla pratik açıdan manidarlığın sorgulanabilir olduğu söylenebilir.

Çatışma boyutunda gruplar arası farklılığın hangi gruplar arasında bulunduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre mesleki kıdem değişkeni açısından B ($\bar{X}= 13,53$) ile D ($\bar{X}= 14,88$) ve E ($\bar{X}= 15,73$) arasında B ($\bar{X}= 13,53$) aleyhine anlamlı farklılık bulunmaktadır. Diğer bir ifadeyle 16-20 yıllık ($\bar{X}= 14,88$) ve 21 yıl ve üzeri mesleki kıdemdeki öğretmenlere ($\bar{X}= 15,73$) oranla 6-10 yıllık öğretmenlere göre ($\bar{X}= 13,53$) okulda daha fazla gergin bir atmosfer bulunmakta, disiplin sorunları yaygın görülmekte, çalışanlar arasında sosyal gruplaşmalar bulunmakta ve çalışanlar arasında iletişim sorunları yaşanmaktadır. Mesleki kıdem

değişkeninin öğretmenlerin çatışma boyutuna ilişkin algıları üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek üzere eta kare (η^2) değeri hesaplanmıştır. Hesaplanan eta kare ($\eta^2 = .04$) değerinden hareketle, öğretmenlerin çatışma boyutundan aldıkları puanlara ait gözlenen varyansın yaklaşık “% 4”ünün mesleki kıdeme bağlı olduğu söylenebilir. Ayrıca çatışma boyutu açısından mesleki kıdem değişkeninin küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu, dolayısıyla pratik açıdan manidarlığın sorgulanabilir olduğu söylenebilir.

Okul iklimi ölçeğinin tamamında gruplar arası farklılığın hangi gruplar arasında bulunduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre mesleki kıdem değişkeni açısından E ($\bar{X} = 91,73$) ile B ($\bar{X} = 83,02$) ve C ($\bar{X} = 86,07$) arasında E ($\bar{X} = 91,73$) lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır. Diğer bir ifadeyle 6-10 yıllık öğretmenlere ($\bar{X} = 83,02$) ve 11-15 yıllık öğretmenlere ($\bar{X} = 86,07$) oranla 21 yıl ve üzeri mesleki kıdemdeki öğretmenlere göre ($\bar{X} = 91,73$) okulda daha olumlu bir iklim bulunmaktadır. Mesleki kıdem değişkeninin öğretmenlerin okul iklimi ölçeğinin tamamına ilişkin algıları üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek üzere eta kare (η^2) değeri hesaplanmıştır. Hesaplanan eta kare ($\eta^2 = .04$) değerinden hareketle, öğretmenlerin okul iklimi ölçeğinin tamamından aldıkları puanlara ait gözlenen varyansın yaklaşık “% 4”ünün mesleki kıdeme bağlı olduğu söylenebilir. Ayrıca okul iklimi ölçeğinin tamamı açısından mesleki kıdem değişkeninin küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu, dolayısıyla pratik açıdan manidarlığın sorgulanabilir olduğu söylenebilir.

Alanyazında iklim ve mesleki kıdem açısından farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Örneğin Çağlayan (2014), Memduhoğlu ve Şeker (2011), Sezgin ve Kılınç (2011), Göcen ve Kaya (2014) öğretmenlerin okul iklimi algılarında kıdem açısından anlamlı farklılıklar olmadığını; Gedikoğlu ve Tahaoğlu (2010) meslekteki kıdem değişkenine göre moral, samimiyet, yüksekten bakma, yakından kontrol, kendini işe verme ve anlayış gösterme boyutlarında anlamlı farklılıklar olmadığını, çözülme boyutunda 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16 yıl ve üzeri mesleki kıdemdeki öğretmenler arasında 16 yıl ve üzeri mesleki kıdemdeki öğretmenler aleyhine, 1-5 yıl, 6-10 yıl, 16 ve üzeri yıl mesleki kıdemdeki öğretmenler arasında 16 ve üzeri yıl mesleki kıdemdeki öğretmenler aleyhine anlamlı bir farklılık bulunduğunu; Aksu (1994) mesleki kıdeme göre “çözülme, moral, uzak durma, işe dönüklük ve anlayış gösterme” boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunduğunu, kıdemi fazla olan öğretmenlerin az olanlara göre okullarının iklimini daha olumlu algıladıklarını; Öztürk ve Zembat (2015) ise kıdem yılı

fazla olan öğretmenlerin kurumlarındaki okul iklimini daha olumlu algıladıklarını; Erol (2014) öğretim elemanlarının örgütsel iklimin tüm alt boyutlarında örgütsel kıdeme göre ortalama puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını; Sutherland (1994) ise olumlu okul ikliminde mesleki kıdem değişkeni açısından 0-5 yıl ile 5 ve üstü yıl mesleki kıdemdeki öğretmenler arasında 5 ve üstü yıl mesleki kıdemi olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık görüldüğünü belirlemiştir.

Okul iklimine ilişkin öğretmenlerin algılarında okulda görev yapan öğretmen sayısı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla tek faktörlü varyans analizi yapılarak elde edilen sonuçlar Tablo 30'da verilmiştir.



Tablo 30

Okul İklimine İlişkin Öğretmenlerin Algılarının Okulda Görev Yapan Öğretmen Sayısı Değişkeni Açısından Analizi

Boyutlar	Okulda Görev yapan öğretmen sayısı	N	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark	η^2
Demokratiklik ve okula adanma	(A)1-20 arası	30	22.60	5.48	Gruplar arası	65.586	4	16.396	.831	.506		
	(B)21-40 arası	209	23.48	4.42	Gruplar içi	11739.994	595	19.731				
	(C)41-60 arası	210	22.82	4.30	Toplam	11805.580	599					
	(D) 61-80 arası	71	23.09	4.00								
	(E)81 ve üstü	80	22.70	4.77								
	Toplam	600	23.06	4.43								
Liderlik ve etkileşim	(A)1-20 arası	30	22.70	5.83	Gruplar arası	55.670	4	13.918	.505	.732		
	(B)21-40 arası	209	22.40	5.57	Gruplar içi	16404.856	595	27.571				
	(C)41-60 arası	210	22.40	5.34	Toplam	16460.526	599					
	(D) 61-80 arası	71	23.35	4.08								
	(E)81 ve üstü	80	22.45	4.77								
	Toplam	600	22.53	5.24								
Başarı etkenleri	(A)1-20 arası	30	14.90	3.79	Gruplar arası	150.935	4	37.734	5.631	.001	D<B. E<B	.04
	(B)21-40 arası	209	16.34	2.67	Gruplar içi	3987.380	138.771	6.701				
	(C)41-60 arası	210	15.95	2.29	Toplam	4138.315						
	(D) 61-80 arası	71	15.01	2.77								
	(E)81 ve üstü	80	15.35	2.37								

	Toplam	600	15.84	2.62					
Samimiyet	(A)1-20 arası	30	10.51	2.88	Gruplar arası	42.609	4	10.652	
	(B)21-40 arası	209	11.05	2.33	Gruplar içi	3535.964	595	5.943	
	(C)41-60 arası	210	10.92	2.39	Toplam	3578.574	599		
	(D) 61-80 arası	71	10.63	2.47					1.792 .129
	(E)81 ve üstü	80	10.27	2.59					
	Toplam	600	10.83	2.44					
		(A)1-20 arası	30	13.60	3.82	Gruplar arası	75.277	4	18.819
Çatışma	(B)21-40 arası	209	14.87	3.33	Gruplar içi	6174.916	141.808	10.378	
	(C)41-60 arası	210	14.89	3.08	Toplam	6250.192			
	(D) 61-80 arası	71	14.16	3.51					1.813 .197
	(E)81 ve üstü	80	14.43	2.72					
	Toplam	600	14.67	3.23					
		(A)1-20 arası	30	84.31	17.47	Gruplar arası	791.732	4	197.933
Toplam	(B)21-40 arası	209	88.16	14.54	Gruplar içi	115515.072	595	194.143	
	(C)41-60 arası	210	86.99	13.06	Toplam	116306.804	599		
	(D) 61-80 arası	71	86.26	12.93					1.020 .396
	(E)81 ve üstü	80	85.22	13.89					
	Toplam	600	86.94	13.93					

Not: Başarı etkenleri (Levene= 5.346, p=.000), Çatışma (Levene= 2.395, p= .049).

Tablo 30'daki bulgular okul iklimine ilişkin öğretmenlerin algılarında okulda görev yapan öğretmen sayısı değişkeni açısından başarı etkenleri boyutunda anlamlı farklılığın bulunduğunu (Welch (4, 138.771)= 5,631, $p < .05$); demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, samimiyet, çatışma ve okul iklimi ölçeğinin tamamında ise anlamlı farklılığın bulunmadığını ($p > .05$) göstermektedir. Başka bir deyişle, başarı etkenleri boyutuna ilişkin öğretmenlerin algıları okulda görev yapan öğretmen sayısı değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir.

Başarı etkenleri boyutunda gruplar arası farklılığın hangi gruplar arasında bulunduğunu belirlemek amacıyla yapılan Dunnett's C testi sonuçlarına göre okulda görev yapan öğretmen sayısı değişkeni açısından B ($\bar{X} = 16.34$) ile D ($\bar{X} = 15.01$) ve E ($\bar{X} = 15.35$) arasında B ($\bar{X} = 16.34$) lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır. Diğer bir ifadeyle 61-80 arası öğretmenin görev yaptığı okullardaki öğretmenlere ($\bar{X} = 15.01$) ve 81 ve üstü öğretmenin görev yaptığı okullardaki öğretmenlere ($\bar{X} = 15.35$) oranla 21-40 arası öğretmenin görev yaptığı okullardaki öğretmenlere göre ($\bar{X} = 16.34$) okulda daha fazla öğrenciler başarılarını arttırmak için çabalamakta, öğretmenlerin performansı yüksek olmakta, çalışanlar sorumluluklarını yerine getirmekte ve öğretmenler öğrencileri desteklemektedirler. Okulda görev yapan öğretmen sayısı değişkeninin öğretmenlerin başarı etkenleri boyutuna ilişkin algıları üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek üzere eta kare (η^2) değeri hesaplanmıştır. Hesaplanan eta kare ($\eta^2 = .04$) değerinden hareketle, öğretmenlerin başarı etkenleri boyutundan aldıkları puanlara ait gözlenen varyansın yaklaşık "% 4"ünün okulda görev yapan öğretmen sayısına bağlı olduğu söylenebilir. Ayrıca başarı etkenleri boyutu açısından okulda görev yapan öğretmen sayısı değişkeninin küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu, dolayısıyla pratik açıdan manidarlığın sorgulanabilir olduğu söylenebilir.

Küçük okullarda öğretmen sayısı-görev ve sorumluluklar dengesinde öğretmen sayısının azlığı nedeniyle görev ve sorumlulukların öğretmenler arasında paylaşımında her öğretmene görev verilebilmektedir. Oysa büyük okullarda öğretmen sayısı-görev ve sorumluluklar dengesinde öğretmen sayısının fazlalığı nedeniyle görev ve sorumlulukların öğretmenler arasında paylaşımında her öğretmene görev verilemeyebilir. Bu ise küçük okullarda okul başarısı için öğretmenlerin daha fazla çabalayarak performanslarını arttırmalarına ve diğer başarı etkenleri konusunda daha

duyarlı olmalarına katkı sağlayabilir. Diğer yandan büyük okullarda öğrenci sayısının fazlalığı nedeniyle öğrencilerin başarı dışındaki problemleriyle ilgilenmeye zaman harcanabilir ki bu da okuldaki başarı etkenlerinin azlığına sebep olabilir. Bu açıdan küçük okullarda başarı etkenlerinin büyük okullara oranla daha fazla olacağı düşünülebilir.

Alanyazında yapılan araştırmalarda ise okul iklimi ve okul büyüklüğü açısından farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Örneğin Karakütük ve diğerleri (2014) küçük okullarda okula aitlik duygusu, orta büyüklükteki ve büyük okullardan daha yoğun düzeyde olduğunu; Bailey (1988) okul büyüklüğü ile okul iklimi arasında ilişkinin olmadığını; Çağlayan (2013) küçük ölçekli okulların ikliminin büyük ölçekli okullara göre hem öğretmenler hem de öğrenciler tarafından daha olumlu algılandığını; Çağlayan (2014) küçük ölçekli okulların ikliminin büyük ölçekli okullara göre öğretmenler tarafından daha olumlu algılandığını; Hirase (2000) ise küçük okulların büyük okullardan daha olumlu iklime sahip olduklarını belirlemiştir.

4.2.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın beşinci alt problemi olan “Öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretmenlere güvenine ilişkin algıları okul iklimine ilişkin algılarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?” sorusuna yanıt bulabilmek amacıyla öğretmenlere güven ve okul iklimi ölçeklerinden elde edilen veriler üzerinden çoklu doğrusal regresyon analizi yapılarak sonuçlar Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31

Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul İklimi ve Boyutlarının Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güveni Tarafından Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Yordanan Değişken	Değişken	B	Standart Hata B	β	t	P	İkili r	Kısmi r
Demokratiklik ve okula adanma	Sabit	14.519	.989		14.685	.000		
	Yeterlik	.198	.032	.295	6.184	.000	.410	.246
	İtimat edilirlilik	-.033	.043	-.028	-.764	.445	-.082	-.031
	Açıklık	.064	.049	.059	1.303	.193	.288	.053
	Yardımseverlik	.267	.075	.155	3.556	.000	.330	.144
	R= .437	R ² = .191	F(4.595)=	35.209	p= .000			
Liderlik ve etkileşim	Sabit	6.756	.931		7.259	.000		
	Yeterlik	.403	.030	.508	13.343	.000	.668	.480

	İtimat edilirlilik	-.034	.040	-.025	-.838	.402	-.115	-.034
	Açıklık	.148	.046	.114	3.188	.002	.472	.130
	Yardımseverlik	.374	.071	.184	5.299	.000	.490	.212
	R=	.697	R ² =	.486	F(4.595)=	140.724	p=	.000
Başarı etkenleri	Sabit	12.828	.612		20.958	.000		
	Yeterlik	.089	.020	.224	4.487	.000	.309	.181
	İtimat edilirlilik	-.071	.026	-.105	-2.681	.008	-.143	-.109
	Açıklık	.019	.031	.030	.634	.526	.210	.026
	Yardımseverlik	.109	.046	.107	2.348	.019	.238	.096
	R=	.340	R ² =	.116	F(4.595)=	19.479	p=	.000
Samimiyet	Sabit	8.268	.583		14.176	.000		
	Yeterlik	.069	.019	.186	3.638	.000	.253	.147
	İtimat edilirlilik	-.024	.025	-.037	-.933	.351	-.072	-.038
	Açıklık	.031	.029	.051	1.067	.286	.186	.044
	Yardımseverlik	.063	.044	.066	1.424	.155	.184	.058
	R=	.268	R ² =	.072	F(4.595)=	11.467	p=	.000
Çatışma	Sabit	9.329	.758		12.311	.000		
	Yeterlik	.127	.025	.261	5.186	.000	.296	.208
	İtimat edilirlilik	.060	.033	.072	1.837	.067	.036	.075
	Açıklık	-.021	.038	-.026	-.550	.582	.155	-.023
	Yardımseverlik	.145	.058	.116	2.523	.012	.234	.103
	R=	.321	R ² =	.103	F(4.595)=	17.045	p=	.000
Toplam	Sabit	51.700	2.811		18.392	.000		
	Yeterlik	.886	.091	.421	9.722	.000	.553	.370
	İtimat edilirlilik	-.101	.122	-.028	-.828	.408	-.101	-.034
	Açıklık	.242	.140	.070	1.725	.085	.378	.071
	Yardımseverlik	.958	.213	.177	4.492	.000	.421	.181
	R=	.580	R ² =	.337	F(4.595)=	75.442	p=	.000

Tablo 31'deki bulgular incelendiğinde demokratiklik ve okula adanma ile yeterlik arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu ($r=.410$) ancak itimat edilirlilik, açıklık ve yardımseverlik değişkenleri kontrol edildiğinde, bu iki değişken arasındaki kısmi korelasyonun katsayısının " $r=.246$ " olduğu görülmektedir. Demokratiklik ve okula adanma ile itimat edilirlilik arasında negatif yönde ve düşük düzeyde ($r=-.082$) bir ilişki olduğu; ancak yeterlik, açıklık ve yardımseverlik değişkenleri kontrol edildiğinde korelasyon katsayısının " $r=-.031$ " olduğu görülmektedir. Demokratiklik ve okula adanma ile açıklık arasında pozitif yönde ve

düşük düzeyde bir ilişki olduğu ($r=.288$); yeterlik, itimat edilirlilik ve yardımseverlik değişkenleri kontrol edildiğinde korelasyon katsayısının “ $r=.053$ ” olduğu görülmektedir. Demokratiklik ve okula adanma ile yardımseverlik arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu ($r=.330$); yeterlik, itimat edilirlilik ve açıklık değişkenleri kontrol edildiğinde korelasyon katsayısının “ $r= .144$ ” olduğu görülmektedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre yeterlik, itimat edilirlilik, açıklık ve yardımseverlik değişkenleri birlikte, demokratiklik ve okula adanma puanları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ($R= .437$, $R^2= .191$, $p< .01$). Bu dört değişken birlikte, demokratiklik ve okula adanmaya ilişkin toplam varyansın yaklaşık % 19’unu açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin demokratiklik ve okula adanma üzerindeki görece önem sırası yeterlik, yardımseverlik, açıklık ve itimat edilirliliktir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise sadece yeterlik ve yardımseverliğin demokratiklik ve okula adanma üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu; itimat edilirlilik ve açıklığın önemli bir etkiye sahip olmadığı görülmektedir. Bu bulguya göre okul müdürlerinin öğretmenlerin alanına ilişkin yenilikleri takip ettiğinin farkında olduklarında, pedagojik ve alanlarındaki yeterliliklerine yönelik olumlu eleştirilerde bulduklarında, öğretmenlerin etkili iletişim kurabildiklerini ifade ettiklerinde, çalışmalarını desteklediklerinde, başarılarını takdir ettiklerinde, okuldaki sorunların çözümü için fikirlerini aldıklarında, öğretmenlerin iyi niyetini suiistimal etmeyeceklerinin, kendisine zarar verici bir eylemde bulunmayacaklarının ve çevresindeki kişilere karşı anlayışlı olduklarının farkında olduklarında okuldaki öğretmen-öğrenci ilişkilerinin demokratik olacağını, öğretmenlerin ve öğrencilerin bireysel farklılıklarına saygı gösterileceğini, çalışanların birbirlerine karşı anlayışlı olacaklarını, öğretmenlerin okulu sahipleneceklerini ve okula ilişkin konularda sorumluluk üstlenmeyi isteyeceklerini sağlayacağı ifade edilebilir.

Alanyazında da bu bulguyu destekleyici bilgiler bulunmaktadır. Örneğin Çankaya (2010) güvenin işbirliği ve sorumluluk aracılığı ile demokrasiye ilişkin tutumu pozitif olarak etkilediğini belirlemiştir. Brower ve diğerlerine (2008: 9) göre astımı yetersiz olarak gören yöneticiler ona karşı hoşgörülü davranmazlar. Benzer şekilde Gomez ve Rosen (2001: 54) de astına güvenen yöneticilerin güvendikleri astlara karşı hoşgörülü olduklarını belirtmiştir. Çünkü kendilerini güvensiz bir ortamda hisseden çalışanlar hoşgörü ve merhametten yoksun kalır (Yılmaz, 2005: 568). Boydak

Özan ve Yavuz Özdemir (2013) yaptıkları araştırmada öğretmen ve okul yöneticileri arasında karşılıklı güvenin olmasının işgörenlerin örgütsel vatandaşlık düzeylerine olumlu katkı sağlayacağı, bu sayede işgörenlerin örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi yönünde rol üstleneceklerini belirlemişlerdir. Ayrıca güven ortamında öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını büyük bir istekle yaptıkları, örgüt içerisinde işgörenlerin mutluluğunun öğrencilere yansıdığı sonucuna varılmıştır. Diğer yandan astına güvenmeyen yönetici güven duymadığı astlara daha az yetki verir ve bu durum çalışanların örgüte ekstra çaba göstermesini engeller. Hatta ast yüksek çaba ve inisiyatif almaya istekli olsa bile, yöneticinin güvensizliği astın bu çabalara ilişkin performansını sınırlandırır (Brower ve diğerleri, 2008: 13). Diğer bir ifadeyle güven düzeyi düşük olduğunda, çalışanlar örgütsel amaçlara ve eylemlere daha az katkıda bulunur (Laschinger ve Finegan, 2005: 6; Yeh, 2007: 53). Ayrıca güven duygusu hâkim olmayan örgütlerde çalışanlar birbirini suçlamakta, sürekli olarak savunma mekanizmaları geliştirmekte ve sorumluluk almaktan kaçınmaktadırlar (Bökeoğlu ve Yılmaz, 2008:213). Bununla birlikte güvenin bulunmadığı ortamlarda, örgütsel aidiyetten söz etmek de zordur. Çünkü örgütsel aidiyet örgüt üyelerinin birbirine duydukları güven ile doğrudan ilişkilidir (Asunakutlu, 2006: 18).

Liderlik ve etkileşim ile yeterlik arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu ($r=.668$) görülmektedir. Ancak itimat edilirlilik, açıklık ve yardımseverlik değişkenleri kontrol edildiğinde, bu iki değişken arasındaki kısmi korelasyonun katsayısının " $r=.480$ " olduğu görülmektedir. Liderlik ve etkileşim ile itimat edilirlilik arasında negatif yönde ve düşük düzeyde ($r=-.115$) bir ilişki olduğu; ancak yeterlik, açıklık ve yardımseverlik değişkenleri kontrol edildiğinde korelasyon katsayısının " $r=-.034$ " olduğu görülmektedir. Liderlik ve etkileşim ile açıklık arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu ($r=.472$); yeterlik, itimat edilirlilik ve yardımseverlik değişkenleri kontrol edildiğinde korelasyon katsayısının " $r=.130$ " olduğu görülmektedir. Liderlik ve etkileşim ile yardımseverlik arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu ($r=.490$); yeterlik, itimat edilirlilik ve açıklık değişkenleri kontrol edildiğinde korelasyon katsayısının " $r=.212$ " olduğu görülmektedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre yeterlik, itimat edilirlilik, açıklık ve yardımseverlik değişkenleri birlikte, liderlik ve etkileşim puanları ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ($R=.697$, $R^2=.486$, $p<.01$). Bu dört değişken birlikte, liderlik ve etkileşime ilişkin toplam varyansın yaklaşık % 49'unu açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin liderlik ve etkileşim üzerindeki görece önem sırası yeterlik, yardımseverlik, açıklık ve itimat edilirlidir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise sadece yeterlik, açıklık ve yardımseverliğin liderlik ve etkileşim üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu; itimat edilirliliğın önemli bir etkiye sahip olmadığı görülmektedir. Bu bulguya dayanılarak okul müdürlerinin öğretmenlerin alanına ilişkin yenilikleri takip ettiğinin farkında olduklarında, pedagojik ve alanlarındaki yeterliliklerine yönelik olumlu eleştirilerde bulduklarında, öğretmenlerin etkili iletişim kurabildiklerini ifade ettiklerinde, çalışmalarını desteklediklerinde, başarılarını takdir ettiklerinde, okuldaki sorunların çözümü için fikirlerini aldıklarında, öğretmenlerle sorunlarını, başkalarına ilişkin olumsuz görüşlerini, okula ilişkin planlarını paylaştıklarında, sır saklama konusunda öğretmenlere güvendiklerini ifade ettiklerinde, öğretmenlerin iyi niyetini suiistimal etmeyeceklerinin, kendisine zarar verici bir eylemde bulunmayacaklarının ve çevresindeki kişilere karşı anlayışlı olduklarının farkında olduklarında öğretmenlerin isteklerini okul müdürüne rahatlıkla iletebileceğii, okul müdürünün okulla ilgili kararları alırken öğretmenlerin görüşlerini dikkate alabileceğii, öğretmenlerden neler beklediğini açıkça ifade edebileceğii, öğretmenlere gerekli kaynakları sağlayabileceğii, öğretmenlere yönetimsel uygulamalar açısından adil davranabileceğii ve okuldaki sorunların açıkça tartışılabilceğii ifade edilebilir.

Alanyazında da güvenin olduğu durumlarda liderlik davranışları ve etkileşimin olduğu ortamların oluştuğunu destekleyici bilgiler bulunmaktadır. Örneğın Azodi (2006) liderlik davranışları ve müdürün öğretmenlere güveni arasında anlamlı ilişkiler tespit etmiştir. Boydak, Özan ve Yavuz Özdemir'in (2013) yaptıkları araştırmada ise okul içerisinde güvenin inşa edilmesinde yönetsel etkinliklerin önemli olduğu; adalet, hak ve hukuk gibi temel ahlaki değerlerin göz ardı edilmesinin, işğörenler arasında ve örgüte karşı mevcut güveni sarsacağii; kapalı kapılar ardında, adalet ve liyakate riayet edilmeksizin alınan kararlarla yönetilen kurumlarda güveni tesis etmenin güç olduğu belirtilmiştir. Guy (2007) örgütsel adalet ile okul güveninin müdüre güven, meslektaşlara güven ve müşterilere güven boyutları arasında pozitif bir korelasyon ilişkisi bulmuştur. Bununla birlikte sadece müdüre güvenin örgütsel adalet üzerinde etkisi olduğunu belirlemiştir. Polatoğlu'na (1988: 87) göre üstün örgütle ilgili kararlar alırken onların görüşlerini almaya özen göstermesi astın üstünün kendisine güvendiğini ve görüşlerine önem verdiğini düşünmesini sağlamaktadır. Lau ve diğeri (2007)

yöneticinin asta güvendiğinde astı daha fazla desteklediğini ve danıştığını belirtmiştir. Benzer şekilde Turan (1998: 32) da astına güvenmeyen yöneticilerin astlarını desteklemediklerini belirtmiştir.

Yaşar (2005) örgütsel güven faktörleri içerisinde sadece üste duyulan güven ile katılım arasında pozitif yönlü orta düzeyli bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca üste duyulan güvenin örgüt iklimi üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu belirlemiştir. Gomez ve Rosen (2001: 54) astına güvenen yöneticilerin güvendikleri astlara karşı daha fazla bilgilendirme yaptığını belirtmektedir. Diğer yandan güven duygusunun hâkim olduğu örgütlerde çalışanların duygularını ve gözlemledikleri farklılıkları serbestçe dile getirmelerine olanak tanınmaktadır (Bökeoğlu ve Yılmaz, 2008:213). Güvenin düşük olması ise tam bilgiye ulaşmada iletişim kanallarının kapanmasına yol açmakta ve bunun sonucunda da örgüt içinde, kapalı ve dürüst olmayan bir paylaşım olmakta, karar alma süreci zayıflamakta ve kararların kalitesi düşmektedir (Madison, 2002, akt. Asunakutlu, 2002: 5).

Başarı etkenleri ile yeterlik arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu ($r=.309$) görülmektedir. Ancak itimat edilirlilik, açıklık ve yardımseverlik değişkenleri kontrol edildiğinde, bu iki değişken arasındaki kısmi korelasyonun katsayısının " $r=.181$ " olduğu görülmektedir. Başarı etkenleri ile itimat edilirlilik arasında negatif yönde ve düşük düzeyde ($r=-.143$) bir ilişki olduğu; ancak yeterlik, açıklık ve yardımseverlik değişkenleri kontrol edildiğinde korelasyon katsayısının " $r=-.109$ " olduğu görülmektedir. Başarı etkenleri ile açıklık arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu ($r=.210$); yeterlik, itimat edilirlilik ve yardımseverlik değişkenleri kontrol edildiğinde korelasyon katsayısının " $r=.026$ " olduğu görülmektedir. Başarı etkenleri ile yardımseverlik arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu ($r=.238$); yeterlik, itimat edilirlilik ve açıklık değişkenleri kontrol edildiğinde korelasyon katsayısının " $r=.096$ " olduğu görülmektedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre yeterlik, itimat edilirlilik, açıklık ve yardımseverlik değişkenleri birlikte, başarı etkenleri puanları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ($R=.340$, $R^2=.116$, $p<.01$). Bu dört değişken birlikte, başarı etkenlere ilişkin toplam varyansın yaklaşık % 12'sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin başarı etkenleri üzerindeki görece önem sırası yeterlik, yardımseverlik, itimat edilirlilik ve açıklıktır. Regresyon katsayılarının

anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise sadece yeterlik, itimat edilirlilik ve yardımseverliğin başarı etkenleri üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu; açıklığın önemli bir etkiye sahip olmadığı görülmektedir. Bu bulguya dayanılarak okul müdürlerinin öğretmenlerin alanına ilişkin yenilikleri takip ettiğinin farkında olduklarında, pedagojik ve alanlarındaki yeterliliklerine yönelik olumlu eleştirilerde bulduklarında, öğretmenlerin etkili iletişim kurabildiklerini ifade ettiklerinde, çalışmalarını desteklediklerinde, başarılarını takdir ettiklerinde, okuldaki sorunların çözümü için fikirlerini aldıklarında; öğretmenlerin nöbet görevini gerçekleştirme, derse giriş-çıkış zamanlarına uyma, sorumluluklarını yerine getirme ve verdiği görevi tam olarak yerine getirmesi konusunda öğretmene daha az itimat ettiklerinde; öğretmenlerin iyi niyetini suiistimal etmeyeceklerinin, kendisine zarar verici bir eylemde bulunmayacaklarının ve çevresindeki kişilere karşı anlayışlı olduklarının farkında olduklarında; okuldaki öğrencilerin başarılarını arttırmak için çabalayacağı, öğretmenlerin performansının yüksek olacağı, çalışanların sorumluluklarını yerine getireceği ve öğretmenlerin öğrencileri destekleyecekleri söylenebilir.

Alanyazında bu bulguyu destekleyici bilgiler bulunmaktadır. Örneğin Hoy ve diğerleri (1996) araştırmalarında okulun etkililiği için öğretmenlerin birbirlerine ve yöneticilerine güvenmeleri gerektiğini belirtirken Kratzer (1997) ise okulun başarısı için yöneticilerin öğretmenlerine güvenmeleri gerektiğini vurgulamıştır. Battle (2007) düşük performanslı okullarda müdürün öğretmenlere güveninin yüksek performanslı okullara oranla daha fazla olduğu belirlenmiştir. Büte (2011a) ise araştırmasında örgütsel güvenin bireysel performans üzerinde olumlu yönde güçlü bir etkiye sahip olduğunu tespit etmiştir. Güven duygusu hâkim olmayan örgütlerde çalışanlar sorumluluk almaktan kaçınmakta, sürekli işten kaçma davranışı göstermekte ve çalışanların performansı en az düzeye inmektedir. Diğer yandan güven duygusu hâkim olan örgütlerin genel özellikleri arasında sorumlulukların çalışanlar tarafından benimsenmesi, üretkenliğin yüksek olması, verimliliğin yükselmesi sayılabilmektedir (Bökeoğlu ve Yılmaz, 2008:213).

Örgüt içi güven düzeyi yüksek olan örgütler düşük olan örgütlere oranla daha başarılıdır (Huff ve Kelley, 2003). Çünkü güven duygusunun hâkim olduğu örgütlerde insanlar arasında bir iç bağlılık oluşur ve bu da başarıya yansır (Çınar, 2013: 52). Bununla birlikte güvenin ürün kalitesini olumlu yönde etkilediği, örgütsel etkililiği ve

performansı arttırdığı belirtilmektedir (İslamoğlu ve diğerleri, 2007: 27-28). Boydak Özkan ve Yavuz Özdemir (2013) yaptıkları araştırmada güvenin olduğu kurumlarda oluşacak pozitif atmosferin sonucunda, işgörenlerin motivasyonlarında artış yaşanacağı ve işgören motivasyonlarındaki artışın doğal bir sonucu olarak örgütsel amaçların gerçekleştirilmesine katkı sağlanacağı ileri sürülerek bu sayede örgütün başarısının artacağı ifade edilmiştir. Diğer yandan güvenin sağlanamadığı ortamlarda işlerin aksadığı, bunun da eğitim-öğretim etkinliklerini etkileyerek örgütsel amaçların gerçekleştirilebilmesini olumsuz etkilediği ve örgütsel başarısızlığın önüne geçilemeyeceği belirlenmiştir. Ayrıca düşük güven öğrenci başarısının düşmesine neden olmakta (Louis, 2007) ve örgütlerdeki bireylerarasındaki güven zedeleyici davranışlardan dolayı oluşan problemler örgütün devamlılığını, performansını, başarısını ve çıktılarının kalitesini doğrudan etkilemektedir (Uysal ve Aydemir, 2014: 1570).

Samimiyet ile yeterlik arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu ($r=.253$) görülmektedir. Ancak itimat edilirlilik, açıklık ve yardımseverlik değişkenleri kontrol edildiğinde, bu iki değişken arasındaki kısmi korelasyonun katsayısının " $r=.147$ " olduğu görülmektedir. Samimiyet ile itimat edilirlilik arasında negatif yönde ve düşük düzeyde ($r=-.072$) bir ilişki olduğu; ancak yeterlik, açıklık ve yardımseverlik değişkenleri kontrol edildiğinde korelasyon katsayısının " $r=-.038$ " olduğu görülmektedir. Samimiyet ile açıklık arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu ($r=.186$); yeterlik, itimat edilirlilik ve yardımseverlik değişkenleri kontrol edildiğinde korelasyon katsayısının " $r=.044$ " olduğu görülmektedir. Samimiyet ile yardımseverlik arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu ($r=.184$); yeterlik, itimat edilirlilik ve açıklık değişkenleri kontrol edildiğinde korelasyon katsayısının " $r=.058$ " olduğu görülmektedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre yeterlik, itimat edilirlilik, açıklık ve yardımseverlik değişkenleri birlikte, samimiyet puanları ile düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ($R=.268$, $R^2=.072$, $p<.01$). Bu dört değişken birlikte, samimiyete ilişkin toplam varyansın yaklaşık % 7'sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin samimiyet üzerindeki görece önem sırası yeterlik, yardımseverlik, açıklık ve itimat edilirliliktir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise sadece yeterliğin samimiyet üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu; itimat edilirliliğin, açıklığın ve yardımseverliğin önemli bir etkiye sahip olmadığı

görülmektedir. Bu bulguya dayanılarak okul müdürlerinin öğretmenlerin alanına ilişkin yenilikleri takip ettiğinin farkında olduklarında, pedagojik ve alanlarındaki yeterliliklerine yönelik olumlu eleştirilerde bulduklarında, öğretmenlerin etkili iletişim kurabildiklerini ifade ettiklerinde, çalışmalarını desteklediklerinde, başarılarını takdir ettiklerinde, okuldaki sorunların çözümü için fikirlerini aldıklarında; çalışanların birlikte vakit geçirmekten hoşlanacakları, okul dışında da görüşecekleri ve birbirleriyle uyumlu olacakları ifade edilebilir. Benzer şekilde Yılmaz (2006) da okul dışında beraber sosyal etkinlik yapanların örgütsel güvenin çalışanlara duyarlık, yöneticiye güven, iletişim ortamı ve yeniliğe açıklık boyutlarındaki algılarının yapmayanlara göre daha fazla olduğunu belirlemiştir.

Astın performansının düşük olması durumunda yöneticinin ona güvenini gittikçe azaltır. Bu durum ise astın zamanının çoğunu yöneticiyle arasına fiziksel mesafe koymak için harcamasına sebep olur (Leonard, 2007:199). Nitekim Boydak Özan ve Yavuz Özdemir (2013) yaptıkları araştırmada okul içerisinde güvensizliğin oluşması durumunda samimiyetin azalarak iletişim engellerinin doğacağını belirtmiştir. Diğer yandan güven ortamında okul yöneticileri ile öğretmenler arasındaki uyumun arttığı belirtilmiştir. Ancak güven duyulmazsa ilişkiler bozulabilir ve iletişim bozulur (Mishra ve Morrissey, 2000: 14). Bu açıdan güvenin örgütsel uyumu sağladığı ve örgüt içi güven düzeyi yüksek olan örgütlerin düşük olan örgütlere oranla daha uyumlu olduğu söylenebilir (Huff ve Kelley, 2003).

Çatışma ile yeterlik arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu ($r=.296$) görülmektedir. Ancak itimat edilirlilik, açıklık ve yardımseverlik değişkenleri kontrol edildiğinde, bu iki değişken arasındaki kısmi korelasyonun katsayısının " $r=.208$ " olduğu görülmektedir. Çatışma ile itimat edilirlilik arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde ($r=.036$) bir ilişki olduğu; ancak yeterlik, açıklık ve yardımseverlik değişkenleri kontrol edildiğinde korelasyon katsayısının " $r=.075$ " olduğu görülmektedir. Çatışma ile açıklık arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu ($r=.155$); yeterlik, itimat edilirlilik ve yardımseverlik değişkenleri kontrol edildiğinde korelasyon katsayısının " $r=-.023$ " olduğu görülmektedir. Çatışma ile yardımseverlik arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu ($r=.234$); yeterlik, itimat edilirlilik ve açıklık değişkenleri kontrol edildiğinde korelasyon katsayısının " $r=.103$ " olduğu görülmektedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre yeterlik, itimat edilirlilik, açıklık ve

yardımseverlik değişkenleri birlikte, çatışma puanları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ($R = .321$, $R^2 = .103$, $p < .01$). Bu dört değişken birlikte, çatışma ilişkin toplam varyansın yaklaşık % 10'unu açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin çatışma üzerindeki göreceli önem sırası yeterlik, yardımseverlik, itimat edilirlilik ve açıklıktır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise sadece yeterliğin ve yardımseverliğin çatışma üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu; itimat edilirliliğin ve açıklığın önemli bir etkiye sahip olmadığı görülmektedir. Bu bulguya dayanılarak okul müdürlerinin öğretmenlerin alanına ilişkin yenilikleri takip ettiğinin farkında olduklarında, pedagojik ve alanlarındaki yeterliliklerine yönelik olumlu eleştirilerde bulduklarında, öğretmenlerin etkili iletişim kurabildiklerini ifade ettiklerinde, çalışmalarını desteklediklerinde, başarılarını takdir ettiklerinde, okuldaki sorunların çözümü için fikirlerini aldıklarında, öğretmenlerin iyi niyetini suiistimal etmeyeceklerinin, kendisine zarar verici bir eylemde bulunmayacaklarının ve çevresindeki kişilere karşı anlayışlı olduklarının farkında olduklarında; okulda gergin bir atmosfer oluşmayacağı, disiplin sorunlarının yaygın olmayacağı, çalışanlar arasında sosyal gruplaşmaların bulunmayacağı ve çalışanlar arasında iletişim sorunlarının yaşanmayacağı ifade edilebilir.

Alanyazında da bu bulguyu destekleyici bilgiler yer almaktadır. Örneğin Boydak Özcan ve Yavuz Özdemir (2013) okul içerisinde güvensizliğin oluşması durumunda iletişim engellerinin doğacağını ve çalışanlar arasında huzurun bozulacağını; güvenin olduğu örgütlerde ise okul yöneticileri ile öğretmenler arasında etkili iletişimin olacağını belirtmektedir. Güven duygusu hâkim olmayan örgütlerde çalışanlar birbirini suçlamakta, sürekli olarak savunma mekanizmaları geliştirmekte, şüpheli, kışkırtıcı olmakta ve dedikodu yapmaktadır (Bökeoğlu ve Yılmaz, 2008:213). Böyle bir ortamda kişiler birbirine karşı korumacı bir tutum sergiler (Ergeneli ve Sağlam Arı, 2005: 127) ve çatışmalar oluşabilir (Mishra ve Morrissey, 2000: 14). Diğer yandan güven duygusu hâkim olan örgütlerin genel özellikleri arasında uzlaşma kültürünün egemen olması ve çalışanlar arasında sürtüşmelerin azalması sayılabilir (Bökeoğlu ve Yılmaz, 2008:213). Bu bağlamda güven çalışanlar açısından, geleceğin belirsizliğini azaltmakta, fırsatçı davranışları önlemekte, bürokratik yapıları azaltarak uyumlu bir çalışma ortamı yaratmaktadır (Lewicki ve Bunker, 1996, akt. Ergeneli ve Sağlam Arı, 2005: 127).

Okul iklimi ölçeğinin tamamı ile yeterlik arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu ($r=.553$) görülmektedir. Ancak itimat edilirlilik, açıklık ve yardımseverlik değişkenleri kontrol edildiğinde, bu iki değişken arasındaki kısmi korelasyonun katsayısının " $r=.370$ " olduğu görülmektedir. Okul iklimi ölçeğinin tamamı ile itimat edilirlilik arasında negatif yönde ve düşük düzeyde ($r=-.101$) bir ilişki olduğu; ancak yeterlik, açıklık ve yardımseverlik değişkenleri kontrol edildiğinde korelasyon katsayısının " $r=-.034$ " olduğu görülmektedir. Okul iklimi ölçeğinin tamamı ile açıklık arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu ($r=.378$); yeterlik, itimat edilirlilik ve yardımseverlik değişkenleri kontrol edildiğinde korelasyon katsayısının " $r=.071$ " olduğu görülmektedir. Okul iklimi ölçeğinin tamamı ile yardımseverlik arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu ($r=.421$); yeterlik, itimat edilirlilik ve açıklık değişkenleri kontrol edildiğinde korelasyon katsayısının " $r=.181$ " olduğu görülmektedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre yeterlik, itimat edilirlilik, açıklık ve yardımseverlik değişkenleri birlikte, okul iklimi ölçeğinin tamamı puanları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ($R=.580$, $R^2=.337$, $p<.01$). Bu dört değişken birlikte, okul iklimi ölçeğinin tamamı ilişkin toplam varyansın yaklaşık % 34'ünü açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin okul iklimi ölçeğinin tamamı üzerindeki görece önem sırası yeterlik, yardımseverlik, açıklık ve itimat edilirliliktir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise sadece yeterliğin ve yardımseverliğin okul iklimi ölçeğinin tamamı üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu; itimat edilirliliğin ve açıklığın önemli bir etkiye sahip olmadığı görülmektedir.

Araştırmanın nitel boyutunda öğretmenlerin ve müdürlerin hepsinin okul müdürlerinin öğretmenlere güveninin okul iklimine etkisine yönelik görüşlerinde de demokratik bir ortam oluşacağını, öğretmenlerin kendilerini okula adayacaklarını, etkileşimin olacağını, başarıya yönelik etkenlerin oluşacağını ve çatışmanın olmayacağını destekleyen ifadeler bulunmuştur. Alanyazında yapılan araştırmalara bakıldığında ise Ayık, Savaş ve Çelikel (2014) araştırmaya katılan öğretmenlerin örgüt iklimi ile örgütsel güven algılarına ilişkin toplam puanları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulmuştur. Benzer şekilde Hoy ve diğerleri (2002) okul iklimi ile okulda güven arasında ilişki olduğunu belirlemiştir. Moore (2001) güvenin olduğu ortamların olumlu, olmadığı ortamların olumsuz iklime neden olacak etkenlerden biri olduğunu belirlemiştir. Braddock (2015) destekleyici müdür davranışlarının müdüre ve

meslektaşlara güveni yordadığını belirlemiştir. Demir ve Karkuş (2015) etik iklimin öğretmen öğrenciye duyduğu güveni ve öğrencinin öğretmene duyduğu güveni pozitif şekilde etkilediğini, öğretmenlerin ve öğrencilerin birbirlerine duydukları güveni artırdığını belirlemiştir. Tschannen-Moran ve Gareis (2015) müdüre güvenin okul ikliminin mesleki öğretmen davranışı, akademik baskı ve toplum katılımı boyutlarıyla ilişkili olduğunu bulmuştur. Ayrıca öğrenci başarısı da güven ile ilişkili bulunmuştur.

Zhang (2014) araştırma sonucunda örgütsel güvenin boyutlarının okul ikliminin tüm boyutlarıyla pozitif ilişkisi olduğunu belirlemiştir. Bute (2011a) etik iklimin örgütsel güven üzerinde olumlu etkilere sahip olduğunu bulgulamıştır. Mayerson (2010) mesleki öğretmen davranışının meslektaşlara güvenle ilişkili olduğunu, meslektaş liderliğinin müdüre güvenle ilişkili olduğunu, akademik baskının müşteriye güvenle ilişkili olduğunu, bürokratik yapının müdüre güveni yordadığını, bürokrasi kontrol edildiğinde meslektaş liderliğinin müdüre güveni yordadığını belirlenmiştir. Karalis (2009) öğretmenlerin müdüre güveni ve destekleyici müdür davranışlarının bütün müdür davranışları, bütün öğretmen davranışları ile ilişkili olduğunu belirlemiştir. Young (2009) karşılıklı güvenin üç boyutundan sadece ikisinin okul ikliminin dört boyutundan biri ile önemli ölçüde ilişkili olduğunu bulmuştur. Buna göre veli-öğretmen arasındaki karşılıklı güven okul ikliminin ortak sorumluluk, öğretmen-müdür karşılıklı güveni meslektaş liderliği ile önemli ölçüde ilişkili bulunmuştur. Ayrıca meslektaş liderliğinin artışıyla öğretmen-müdür arasındaki karşılıklı güveni arttırdığını ve daha fazla işbirliği yapmaya açık olan okulların veli-öğretmen arasındaki karşılıklı güveni arttırdığını ortaya koymuştur. Özdil (2005) öğretmenlerin okullarının örgütsel iklimine ilişkin algıları ile yöneticilere duydukları güven ve birbirlerine duydukları güven arasında orta düzeyde anlamlı ilişki bulunduğunu belirlemiştir.

Hoy, Smith ve Sweetland (2002) liselerde güven ve iklimin ilişkili olduğunu belirlemiştir. Bunun yanı sıra meslektaşlara güvenin meslektaş liderliği, profesyonel öğretmen davranışı ve başarı baskısı ile pozitif yönde ilişkili, en yüksek korelasyonun profesyonel öğretmen davranışı iken meslektaşlara güvenin kurumsal savunmasızlıkla negatif yönde ilişkili olduğunu belirlemiştir. Buna göre müdüre güven ve meslektaş liderliği güçlü bir ilişkiye sahipken kurumsal savunmasızlık da müdüre güven ile ilişkili olup kurumsal savunmasızlık arttıkça müdüre güvenin azaldığı belirlenmiştir. Ayrıca müşteriye güvenin başarı baskısı ile doğrudan ilişkili olduğu; meslektaş liderliği ve

profesyonel öğretmen davranışının, müşteriye güven ile pozitif ilişkili iken başarı baskısı ile daha az ilişkili olduğu; müşteriye güvenin kurumsal savunmasızlıkla ilişkisiz olduğu; profesyonel öğretmen davranışının meslektaşlara güveni en güçlü yordayan değişken olduğu; meslektaş liderliğinin müdüre güven ile en güçlü ilişkiye sahip olduğu; başarı baskısının müşteriye güvenin en güçlü yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Hoffman (1993) da örgüt iklimi ve güven arasında ilişki olduğunu belirlemiştir. Buna göre açık örgüt ikliminin güven ile ilişkili olduğunu belirleyerek müdür davranışında açıklığın müdüre güveni; öğretmen davranışında açıklığın öğretmenler arasındaki güveni yordadığı saptanmıştır.



BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın nitel ve nicel boyutlarında ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1.Sonuçlar

Bu başlık altında araştırmanın nitel ve nicel boyutunda ulaşılan sonuçlar aşağıda belirtilmiştir.

Okul müdürlerinin öğretmene güvenme gerekçelerine ilişkin öğretmen görüşlerinin “Çalışma disiplini, Yeterlilik ve Kişisel değerler” olmak üzere üç tema altında; müdürlerin görüşlerinin ise “Çalışma disiplini, Yeterlilik, Kişisel değerler, Örgüte yönelik davranışlar ve Öğrenci ile ilişkiler” olmak üzere beş tema altında toplandığı görülmüştür. Her iki katılımcı grupta da “Çalışma disiplini” temasına uygun görüşlerin ağırlıkta olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler ve müdürler için okul müdürlerinin öğretmene güveninde öğretmenin çalışma disiplininin en önemli etken olduğu belirlenmiştir. Okul müdürlerinin öğretmene güvenme gerekçelerine ilişkin öğretmenlerin görüşlerine göre “Çalışma disiplini” teması altında öğretmenlerin ders esnasında ders dışı faaliyetlerle ilgilenmemesinin, derse zamanında girip çıkmasının, nöbet görevini tam olarak gerçekleştirmesinin, sorumluluk sahibi olmasının, okula, derse ve öğrenciye karşı ilgili olmasının, gerekli durumlarda müdürüyle fikir paylaşımı yapmasının, kendi görevini yapıp başkasının görev alanına karışmamasının, okul için ekstra çaba göstermesinin ve özverili çalışmasının müdürlerin öğretmenlere güven duymasında etkili olduğu görülmüştür. “Yeterlilik” teması altında öğretmenlerin alan bilgisi, formasyon, verilen görevi başarabilme, etkili iletişim kurabilme, başarılı olma, problemlere çözüm üretebilme ve ders dışı faaliyetler yapabilme yeterliliklerinin okul müdürlerinin öğretmene güvenini arttırdığı belirlenmiştir. “Kişisel değerler” teması

altında ise dürüst, dedikodu yapmayan, samimi, iyi niyetli, sır saklayan, saygılı, tutarlı, iyi niyeti suiistimal etmeyen, müdürüyle muhalif olmayan, anlayışlı ve açık sözlü öğretmenlerin okul müdürlerin güvenini daha fazla kazandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Okul müdürlerinin öğretmene güvenme gerekçelerine ilişkin müdürlerin görüşlerine göre “Çalışma disiplini” teması altında okul müdürlerinin öğretmenlere güveninde öğretmenlerin ders esnasında ders dışı faaliyetlerle ilgilenmemesinin, derse zamanında girip çıkmasının, nöbet görevini tam olarak gerçekleştirmesinin, mesleğini severek yapmasının, okul için ekstra çaba göstermesinin, sorumluluk sahibi olmasının, çalışkan olmasının, müdürüyle fikir paylaşımı yapmasının, okula devam-devamsızlık durumunun, müdür yokken de görevlerini aksatmamasının ve işi ile bireysel düşüncesini ayırt etmesinin önemli etkenler olduğu görülmüştür. “Yeterlilik” teması altında öğretmenlerin alan bilgisi, formasyon, etkili iletişim kurabilme, verilen görevi başarabilme, başarılı olma, kendini geliştirme ve problemlere çözüm üretebilme yeterliliğinin okul müdürlerinin öğretmenlere güvenini arttırdığı sonucuna varılmıştır. “Kişisel değerler” teması altında ise dürüst, tutarlı, sır saklayan, dedikodu yapmayan, fedakâr, samimi, iyi niyetli, adil, çıkarıcı olmayan, açık sözlü, anlayışlı, iyi niyeti suiistimal etmeyen ve saygılı öğretmenlere okul müdürlerin daha fazla güvendiği belirlenmiştir. Ayrıca “Öğrenci ile ilişkiler” teması altında öğrencilere örnek davranışlar sergileyen, öğrencilerin güvenini kazanan ve problemleri öğrencilere yardımcı olan öğretmenlerle “Örgüte yönelik davranışlar” teması altında okulu sahiplenen, okula uygun davranışlarıyla okulu temsil eden öğretmenlerin okul müdürlerinin güvenini kazanmada etkili olduğu görülmüştür.

Öğretmenler ile okul müdürlerinin görüşleri karşılaştırıldığında her iki katılımcı grubun da görüşlerinde “Çalışma disiplini, Yeterlilik ve Kişisel değerler” temaları ön plana çıktığı ve bu temalar altındaki özelliklerin birbirlerine benzer olduğu, okul müdürlerinin görüşlerine göre öğretmenlerin öğrenciye ve örgüte yönelik davranışlarının da okul müdürlerinin öğretmenlere güveninde etkili etmenler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Her iki katılımcı grubun da görüşlerindeki ortak tema ve kodlardan yola çıkarak “Çalışma disiplini” teması altında ders esnasında ders dışı faaliyetlerle ilgilenmeyen, derse zamanında girip-çıkan, nöbet görevini tam olarak gerçekleştiren, müdürüyle fikir paylaşımında bulunan, okul için ekstra çaba gösteren, sorumlu olan; “Yeterlilik” teması altında alan bilgisi, formasyon, etkili iletişim

kurabilme, verilen görevi başarabilme, başarılı olma, problemlere çözüm üretebilme yeterliliği olan; “Kişisel değerler” temasında dürüst, tutarlı, dedikodu yapmayan, samimi, iyi niyetli, açık sözlü, anlayışlı, sır saklayan, saygılı ve iyi niyeti suiistimal etmeyen öğretmenlerin okul müdürlerinin güvenini kazanabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Okul müdürlerinin öğretmene güven/güvensizlik göstergelerine ilişkin öğretmenlerin ve müdürlerin görüşlerinin “Davranışsal ve Duyuşsal göstergeler” olmak üzere iki tema altında toplandığı görülmüştür. Her iki katılımcı grubunda görüşlerinde “Davranışsal göstergeler” temasına uygun görüşlerin ağırlıkta olduğu görülmüştür. Okul müdürlerinin öğretmene güven/güvensizlik göstergelerine ilişkin öğretmenlerin görüşlerine göre “Davranışsal göstergeler” teması altında okul müdürlerinin güvendiği öğretmenleri sık sık kontrol etmediklerini, önemli görevler verdiklerini, desteklediklerini, olumlu iletişim kurduklarını, karar sürecine kattıklarını, görevlerine ilişkin konularda uyarmadıklarını, işbirliği kurduklarını, arkasından olumsuz konuşmadıklarını, ödüllendirdiklerini, yetki verdiklerini, onun için inisiyatif kullandıklarını ve onun inisiyatif kullanmasına izin verdiklerini; güven duymadıkları öğretmenleri sık sık kontrol ettiklerini, mevzuat doğrultusunda resmi davranışlar sergilediklerini, görevine ilişkin konularda uyarılarda bulduklarını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca okul müdürlerinin öğretmenlere güven veya güvensizliklerini sözlerle, jest ve mimiklerle ifade ettikleri belirlenmiştir. “Duyuşsal göstergeler” teması altında ise okul müdürlerinin güvendikleri öğretmenlerin fikirlerini önemsedikleri, onlara değer verdikleri, istek ve ihtiyaçlarını karşıladıkları, özel bilgileri paylaştıkları, sözlerine inandıkları, anlayışlı davrandıkları, saygı gösterdikleri, ilgi gösterdikleri ve şüpheli davranışlar sergilemedikleri görülmüştür.

Okul müdürlerinin öğretmene güven/güvensizlik göstergelerine ilişkin müdürlerin görüşlerine göre “Davranışsal göstergeler” teması altında okul müdürlerinin güvendikleri öğretmenleri sık sık kontrol etme ihtiyacı hissetmedikleri, bu öğretmenler için inisiyatif kullandıkları, gerekli durumlarda yardımcı oldukları, önemli görevler verdikleri, çeşitli ortamlarda örnek gösterdikleri, karar sürecine kattıkları, ödüllendirdikleri, görevine ilişkin konularda uyarılarda bulunmadıkları, olumlu iletişim kurdukları, yetki verdikleri, destekledikleri; güven duymadıkları öğretmenleri ise sık sık kontrol etme ihtiyacı hissettikleri ve görevine ilişkin konularda uyarılarda buldukları

belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlere güven veya güvensizliklerini sözleriyle, jest ve mimikleriyle ifade ettikleri görülmüştür. “Duyuşsal göstergeler” teması altında ise güvendikleri öğretmenlere ilgi gösterdikleri, özel bilgileri paylaştıkları, fikirlerine değer verdikleri, anlayışlı oldukları, saygı gösterdikleri ve sözlerine inandıkları sonucuna varılmıştır.

Öğretmenler ile okul müdürlerinin görüşleri karşılaştırıldığında okul müdürlerinin öğretmene güven/güvensizlik göstergelerinde her iki katılımcı grubun da görüşlerinde “Davranışsal ve duyuşsal göstergeler” temalarının ön plana çıktığı ve bu temalar altındaki özelliklerin birbirlerine benzer olduğu görülmüştür. Ayrıca her iki katılımcı grubun da görüşlerindeki ortak tema ve kodlardan yola çıkarak “Davranışsal göstergeler” teması altında okul müdürlerinin öğretmenlere güvenini ve güvensizliğini sözleriyle ifade ettikleri, jest ve mimikleriyle belirttikleri, güvendiği öğretmenleri sık sık kontrol etmezken güvenmediği öğretmenleri sık sık kontrol ettikleri, güvendikleri öğretmenler için inisiyatif kullandıkları, onlara önemli görevler verdikleri, karar sürecine kattıkları, ödüllendirdikleri, görevine ilişkin konularda uyarılarda bulunmadıklarını olumlu iletişim kurdukları, yetki verdikleri, destekledikleri; “Duyuşsal göstergeler” teması altında güvendikleri öğretmenlere ilgi gösterdikleri, fikirlerine değer verdikleri, özel bilgileri paylaştıkları, onlara karşı anlayışlı oldukları, saygı gösterdikleri ve sözlerine inandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin olumlu okul iklimine ilişkin görüşlerinin “Kişilerarası ilişkiler, Mesleki değerler, Yönetimsel göstergeler, Sonuç göstergeleri ve Çalışma ortamı” olmak üzere beş tema altında toplandığı görülmüştür. Okul müdürlerinin olumlu okul iklimine ilişkin görüşlerinin “Kişilerarası ilişkiler, Sonuç göstergeleri, Yönetimsel göstergeler, Örgütsel duygular ve Çalışma ortamı” olmak üzere beş tema altında toplandığı görülmüştür. Her iki katılımcı grubun görüşlerinde “Kişilerarası ilişkiler” temasına uygun görüşlerin ağırlıkta olduğu belirlenmiştir. Olumlu okul iklimine ilişkin öğretmenlerin görüşlerine göre “Kişilerarası ilişkiler” teması altında olumlu bir okul iklimi güvenin, dostluğun, yeterli iletişimin, uyumun, saygının, işbirliğinin, anlayışın, sosyal ve kültürel aktivitelerin, bilgi paylaşımının, sevginin, açık sözlülüğün, sözünde durmanın olduğu dedikodunun, çıkarıcılığın ve önyargının olmadığı ortamlar olarak belirlenmiştir. Ayrıca “Mesleki değerler” teması altında sorumluluğun ve başkasının görev alanına karışmamanın; “Yönetimsel göstergeler” teması altında ortak karar

verildiği, yönetimin adil olduğu, müdür-öğretmen ilişkilerinin güçlü olduğu, müdürünün personeli önemseydiği; “Sonuç göstergeleri” teması altında ortak amaca yönelik herkesin çalıştığı, başarının arttığı ve istekli çalışmanın bulunduğu; “Çalışma ortamı” teması altında ise öğrenci disiplin problemlerinin az olduğu, rahat bir çalışma ortamının bulunduğu okulların olumlu iklime sahip olduğu görülmüştür.

Olumlu okul iklimine ilişkin müdürlerin görüşlerine göre “Kişilerarası ilişkiler” teması altında olumlu bir okul iklimi samimiyetin, işbirliğinin, yeterli iletişimin, güvenin, dayanışmanın, saygının, sevginin, eşgüdümün, anlayışın olduğu ve çatışmanın olmadığı ortamlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca “Sonuç göstergeleri” teması altında ortak amaca yönelik çalışıldığı, hizmet kalitesinin arttığı, istekli çalışmanın bulunduğu ve görevlerin zamanında yapıldığı; “Yönetimsel göstergeler” teması altında ortak karar verildiği, demokratik bir yönetimin olduğu, yönetimin adil olduğu ve müdürlerin inisiyatif aldıkları; “Örgütsel duygular” teması altında okula bağlılığın bulunduğu, okul kültürünün benimsendiği, okula aitliğin hissedildiği; “Çalışma ortamı” teması altında sorunların çözüldüğü, rahat bir çalışma ortamının olduğu okulların olumlu bir okul iklimine sahip olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenler ile okul müdürlerinin görüşleri karşılaştırıldığında olumlu okul iklimine ilişkin her iki katılımcı grubun da görüşlerinde “Kişilerarası ilişkiler, Sonuç göstergeleri, Yönetimsel göstergeler ve Çalışma ortamı” temalarının ön plana çıktığı, bu temalar altındaki özelliklerin birbirlerine benzer olduğu görülmüş ve okul müdürlerinin olumlu bir okul ikliminde örgütsel duygulara, öğretmenlerin ise mesleki değerlere de yer verdikleri belirlenmiştir. Ayrıca her iki katılımcı grubun da görüşlerindeki ortak tema ve kodlardan yola çıkarak “Kişilerarası ilişkiler” teması altında işbirliğinin, yeterli iletişimin, güvenin, saygının, sevginin, anlayışın; “Sonuç göstergeleri” temasında ortak amaca yönelik çalışmanın ve istekli çalışmanın bulunduğu; “Yönetimsel göstergeler” temasında ortak karar vermenin bulunduğu, yönetimin adil olduğu; “Çalışma ortamı” temasında rahat çalışma ortamının olduğu okulların olumlu okul iklimine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin olumsuz okul iklimine ilişkin görüşlerinin “Kişilerarası ilişkiler, Yönetimsel göstergeler, Sonuç göstergeleri ve Mesleki değerler” olmak üzere dört tema altında toplandığı görülmüştür. Okul müdürlerinin olumsuz okul iklimine ilişkin görüşlerinin “Kişilerarası ilişkiler, Sonuç göstergeleri, Çalışma ortamı ve Yönetimsel

göstergeler” olmak üzere dört tema altında toplandığı görülmüştür. Her iki katılımcı grubun görüşlerinde “Kişilerarası ilişkiler” temasına uygun görüşlerin ağırlıkta olduğu belirlenmiştir. Olumsuz okul iklimine ilişkin öğretmenlerin görüşlerine göre “Kişilerarası ilişkiler” teması altında olumsuz bir okul iklimi güvensizliğin, dedikodunun, çatışmanın, art niyetliliğin, gruplaşmanın, kopuk ilişkilerin, çıkarıcılığın, anlayışsızlığın, saygısızlığın olduğu insanın önemsenmediği, işbirliğinin ve bilgi paylaşımının olmadığı ortamlar olarak belirlenmiştir. Ayrıca olumsuz bir okul ikliminde “Yönetimsel göstergeler” teması altında yönetimin adil olmadığı, otoriter yönetimin olduğu, müdürün tek başına karar aldığını ve müdür-öğretmen ilişkilerinin kötü olduğunu; “Sonuç göstergeleri” teması altında başarı düşüklüğünün olduğu, isteksiz çalışmanın bulunduğu ve görevlerin aksadığı; “Mesleki değerler” teması altında özverisiz çalışmanın ve ilgisizliğin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Olumsuz okul iklimine ilişkin müdürlerin görüşlerine göre “Kişilerarası ilişkiler” teması altında olumsuz bir okul iklimi yetersiz iletişimin, güvensizliğin, birbirlerinin kötülüğünü düşünmenin, çatışmanın, gerginliğin, samimiyetsizliğin, dedikodunun, çıkarıcılığın, gruplaşmanın, olumsuz eleştirilerin, saygısızlığın olduğu işbirliğinin ve fedakârlığın olmadığı ortamlar olarak belirlenmiştir. Ayrıca olumsuz bir okul ikliminde “Sonuç göstergeleri” teması altında çalışanların mutsuz olduğu, hoşnut olmadığı, bir an önce işini bitirip okuldan kaçmak istedikleri, başarısızlığın olduğu; görevlerin aksadığı, isteksiz çalışmanın bulunduğu ve rahat çalışılmadığı; “Çalışma ortamı” teması altında değişime kapalılığın olduğu, sorunların çözülmediği, öğrenci disiplin problemlerinin fazla olduğu ve işi kimin yapacağını belirli olmadığı; “Yönetimsel göstergeler” teması altında otoriter yönetimin olduğu ve yönetimin adil olmadığı belirlenmiştir.

Öğretmenler ile okul müdürlerinin görüşleri karşılaştırıldığında olumsuz okul iklimine ilişkin her iki katılımcı grubun da görüşlerinde “Kişilerarası ilişkiler, Sonuç göstergeleri ve Yönetimsel göstergeler” temaları ön plana çıktığı ve bu temalar altındaki özelliklerin birbirlerine benzer olduğu görülmüş olup okul müdürlerinin olumsuz bir okul ikliminde çalışma ortamının özelliklerine, öğretmenlerin ise mesleki değerlere de yer verdikleri belirlenmiştir. Ayrıca her iki katılımcı grubun da görüşlerindeki ortak tema ve kodlardan yola çıkarak “Kişilerarası ilişkiler” temasında güvensizliğin, çatışmanın, dedikodunun, çıkarıcılığın, gruplaşmanın, saygısızlığın

olduğu, işbirliğinin bulunmadığı; “Sonuç göstergeleri” temasında başarısızlığın bulunduğu, çalışanların isteksiz çalışmaları ve görevlerin aksadığı; “Yönetimsel göstergeler” temasında yönetimin otoriter olduğu ve adil olmadığı ortamlarda okul ikliminin olumsuz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada okul müdürlerinin öğretmenlere güvenmesine ilişkin öğretmenlerin algıları açısından; yeterlik ve yardımseverlik boyutunda yer alan ifadeler öğretmenlerin çoğunlukla, itimat edilirlilik boyutuna nadiren, açıklık boyutuna ve Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güvenini Belirleme Ölçeği'nin tamamına bazen düzeyinde katıldıkları görülmüştür. Bu bağlamda okul müdürlerinin çoğunlukla öğretmenlerin alanlarına ilişkin yenilikleri takip ettiklerinin farkında oldukları, pedagojik ve alanlarındaki yeterliklerine yönelik olumlu eleştirilerde buldukları, öğretmenlerin etkili iletişim kurabildiklerini ifade ettikleri, çalışmalarını destekledikleri, başarılarını takdir ettikleri ve okuldaki sorunların çözümü için fikirlerini aldıkları ve genel anlamda öğretmenlerin yeterliğine güvendikleri; öğretmenlerin nöbet görevini gerçekleştirme, derse giriş-çıkış zamanlarına uyma, sorumluluklarını yerine getirme ve verdiği görevi tam olarak yerine getirme konusunda öğretmenlere nadiren itimat ettikleri; öğretmenlerle bazen sorunlarını, başkalarına ilişkin olumsuz görüşlerini, okula ilişkin planlarını paylaştığı ve sır saklama konusunda öğretmene güvendiğini ifade ettikleri; çoğunlukla öğretmenlerin iyi niyetini suiistimal etmeyeceğinin, kendisine zarar verici bir eylemde bulunmayacağını ve çevresindeki kişilere karşı anlayışlı olduğunun farkında oldukları; öğretmene güvenin toplamında ise öğretmenlere bazen güvendikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Okul iklimine ilişkin öğretmenlerin algıları açısından; okul iklimi ölçeğinin tamamında, demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri, samimiyet ve çatışma boyutlarında yer alan ifadeler öğretmenlerin çoğunlukla düzeyinde katıldıkları görülmüştür. Bu bağlamda çoğunlukla okuldaki öğretmen-öğrenci ilişkilerinin demokratik olduğu, öğretmenlerin ve öğrencilerin bireysel farklılıklarına saygı gösterildiği, çalışanların birbirlerine karşı anlayışlı olduğu, öğretmenlerin okulu sahiplendiği ve okula ilişkin konularda sorumluluk üstlenmeyi istedikleri; öğretmenlerin isteklerini okul müdürüne rahatlıkla iletebildiği, okul müdürünün okulla ilgili kararları alırken öğretmenlerin görüşlerini dikkate aldığı, öğretmenlerden neler beklediğini açıkça ifade ettiği, öğretmenlere gerekli kaynakları

sağladığı, öğretmenlere yönetsel uygulamalar açısından adil davrandığı ve okuldaki sorunların açıkça tartışılabildiği; okuldaki öğrencilerin başarılarını arttırmak için çabaladığı, öğretmenlerin performansının yüksek olduğu, çalışanların sorumluluklarını yerine getirdiği ve öğretmenlerin öğrencileri destekledikleri; okulda çalışanların birlikte vakit geçirmekten hoşlandıkları, okul dışında da görüştükleri ve birbirleriyle uyumlu oldukları; okulda gergin bir atmosfer olmadığı, disiplin sorunlarının yaygın olmadığı, çalışanlar arasında sosyal gruplaşmaların bulunmadığı ve çalışanlar arasında iletişim sorunlarının yaşanmadığı ve genel olarak okulların olumlu bir iklime sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okul müdürlerinin öğretmenlere güvenine, yeterlik boyutuna ve açıklık boyutuna ilişkin öğretmenlerin algılarında cinsiyet açısından erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılığın bulunduğu; itimat edilirlilik boyutunda ve yardımseverlik boyutunda anlamlı farklılığın bulunmadığı görülmüştür. Bu bulguya göre okul müdürlerinin öğretmenlere güvenine, yeterlik boyutuna ve açıklık boyutuna ilişkin öğretmenlerin algıları ile öğretmenlerin cinsiyeti arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Bu bulguya dayanılarak kadın öğretmenlere oranla erkek öğretmenlere göre müdürler öğretmenlere daha fazla güvendikleri; öğretmenlerin yeterliklerine güvendikleri; öğretmenlerle sorunlarını, başkalarına ilişkin olumsuz görüşlerini, okula ilişkin planlarını paylaştıkları ve sır saklama konusunda kadın öğretmenlere güvendiklerini ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Müdürlerin öğretmenlere güvenmesine ve yeterlik boyutuna ilişkin öğretmenlerin algıları açısından cinsiyet değişkeninin oldukça küçük ve açıklık boyutuna ilişkin öğretmenlerin algıları açısından cinsiyet değişkeninin küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu, dolayısıyla pratik açıdan manidarlığın sorgulanabilir olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda ise öğretmenlerin ve müdürlerin çoğuna göre öğretmenin cinsiyetinin müdürlerin öğretmenlere güvenini etkilemeyeceği, az sayıdaki öğretmen ve müdüre göre müdürlerin erkek öğretmenlere kadın öğretmenlerden daha fazla güvendiği belirlenmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin görüşleri açısından nitel boyutta Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güvenini Belirleme Ölçeği'nin tamamına, yeterlik boyutuna ve açıklık boyutuna ilişkin elde edinilen öğretmen cinsiyeti değişkenine ilişkin bulgunun nicel boyutta edinilen bulguyla tutarlılık göstermediği ve daha geniş örneklem grubu için genellenemeyeceği; itimat edilirlilik ve yardımseverlik boyutlarına ilişkin nicel boyutta elde edinilen bulguyla

tutarlılık gösterdiği ve daha geniş örneklem grubu için genellenebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Okul müdürlerinin öğretmenlere güvenine ilişkin öğretmenlerin algılarında okul müdürüyle birlikte görev yapılan süre açısından Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güvenini Belirleme Ölçeği'nin tamamında ve boyutlarında anlamlı farklılığın bulunmadığı görülmüştür. Bu bulguya göre okul müdürüyle 1-4 yıl ve 5-8 yıl görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretmenlere güvenine ilişkin Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güvenini Belirleme Ölçeği'nin tamamına ve boyutlarına yönelik algılarının benzer olduğu belirlenmiştir. Bu bulguya dayanılarak okul müdürüyle birlikte görev yapma süresinin okul müdürlerinin öğretmenlere güvenine ilişkin Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güvenini Belirleme Ölçeği'nin tamamına ve boyutlarına yönelik öğretmenlerin algılarını etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise öğretmenlerin ve müdürlerin çoğuna göre birlikte görev yapma süresinin müdürlerin öğretmenlere güvenini etkilemeyeceği, az sayıdaki öğretmen ve müdüre göre birlikte görev yapma süresinin öğretmenleri daha yakından tanıma fırsatı sağlayarak müdürlerin öğretmenlere güvenlerini etkileyeceği belirlenmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin görüşleri açısından nitel boyutta elde edilen okul müdürüyle birlikte görev yapma süresi değişkenine ilişkin bulgunun nicel boyutta edinilen bulguyla tutarlılık gösterdiği ve daha geniş örneklem grubu için genellenebileceği sonucuna varılmıştır.

Okul müdürlerinin öğretmenlere güvenine ilişkin öğretmenlerin algılarında mesleki kıdem açısından açıklık boyutunda anlamlı farklılığın bulunduğu; Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güvenini Belirleme Ölçeği'nin tamamında, yeterlik, itimat edilirlilik ve yardımseverlik boyutlarında anlamlı farklılığın bulunmadığı görülmüştür. Bu bulguya göre açıklık boyutuna ilişkin öğretmenlerin algılarının mesleki kıdeme bağlı olarak anlamlı bir şekilde değiştiği saptanmıştır. Gruplar arası farklılığın hangi gruplar arasında bulunduğunu belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçlarına göre 1-5 yıllık öğretmenler ile 11-15 yıllık öğretmenler arasında 11-15 yıllık öğretmenler lehine, 21 ve üstü mesleki kıdemdeki öğretmenler ile 1-5 yıllık öğretmenler ve 16-20 yıllık öğretmenler arasında 21 yıl ve üstü mesleki kıdemdeki öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu bulguya dayanılarak 1-5 yıllık öğretmenlere oranla 11-15 yıllık öğretmenlere göre; 1-5 yıllık öğretmenlere ve 16-20 yıllık öğretmenlere oranla 21

yıl ve üstü mesleki kıdemdeki öğretmenlere göre müdürlerin daha fazla öğretmenlerle sorunlarını, başkalarına ilişkin olumsuz görüşlerini, okula ilişkin planlarını paylaştıkları ve sır saklama konusunda öğretmenlere güvendiğini ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca açıklık boyutuna ilişkin öğretmenlerin algıları açısından mesleki kıdem değişkeninin oldukça küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu, dolayısıyla pratik açıdan manidarlığın sorgulanabilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise öğretmenlerin ve müdürlerin çoğuna göre öğretmenin mesleki kıdeminin müdürlerin öğretmenlere güvenini etkilemeyeceği, az sayıdaki öğretmen ve müdüre göre mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlere müdürlerin daha fazla güvenebileceği belirlenmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin görüşleri açısından nitel boyutta elde edilen öğretmenin mesleki kıdemi değişkenine ilişkin bulgunun nicel boyutta edinilen açıklık boyutuna ilişkin bulguyla tutarlılık göstermediği ve daha geniş örneklem grubu için genellenemeyeceği; Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güvenini Belirleme Ölçeği'nin tamamına, yeterlik, itimat edilirlilik ve yardımseverlik boyutlarına ilişkin bulgularla tutarlılık gösterdiği ve daha geniş örneklem grubu için genellenebileceği sonucuna varılmıştır.

Okul müdürlerinin öğretmenlere güvenine ilişkin öğretmenlerin algılarında Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güvenini Belirleme Ölçeği'nin tamamında ve boyutlarında okulda görev yapan öğretmen sayısı değişkeni açısından anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmüştür. Bu bulguya göre okulda görev yapan öğretmen sayısının farklı olduğu okullardaki öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretmenlere güvenine ilişkin Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güvenini Belirleme Ölçeği'nin tamamına ve boyutlarına yönelik algılarının benzer olduğu belirlenmiştir. Bu bulguya dayanılarak okulda görev yapan öğretmen sayısı değişkeninin okul müdürlerinin öğretmenlere güvenine ilişkin Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güvenini Belirleme Ölçeği'nin tamamına ve boyutlarına yönelik öğretmenlerin algılarını etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda öğretmenlerin ve müdürlerin çoğuna göre okulda görev yapan öğretmen sayısının müdürlerin öğretmenlere güvenlerini etkilemeyeceği, az sayıdaki öğretmene göre okulda görev yapan öğretmen sayısının az olması öğretmenleri daha yakından tanıma fırsatı sağlayarak müdürlerin öğretmenlere güvenlerini etkileyebileceği belirlenmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin görüşleri açısından nitel boyutta elde edilen okulda görev yapan öğretmen sayısı değişkenine

ilişkin bulgunun nicel boyutta edinilen bulguyla tutarlılık gösterdiği ve daha geniş örneklem grubu için genellenebileceği sonucuna varılmıştır.

Okul iklimine ilişkin öğretmenlerin algılarında cinsiyet değişkeni açısından samimiyet boyutunda kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılığın bulunduğu, diğer boyutlarda ve okul iklimi ölçeğinin tamamında ise anlamlı farklılığın bulunmadığı görülmüştür. Bu bulguya göre samimiyet boyutuna ilişkin öğretmenlerin algıları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Bu bulguya dayanılarak erkek öğretmenlere oranla kadın öğretmenlere göre okulda daha fazla çalışanların birlikte vakit geçirmekten hoşlandıkları, okul dışında da görüştükleri ve birbirleriyle uyumlu oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca samimiyet boyutu açısından cinsiyet değişkeninin oldukça küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu, dolayısıyla pratik açıdan manidarlığın sorgulanabilir olduğu belirlenmiştir.

Okul iklimine ilişkin öğretmenlerin algılarında okul müdürüyle birlikte görev yapılan süre açısından okul iklimi ölçeğinin tamamında ve boyutlarında anlamlı farklılığın bulunmadığı görülmüştür. Bu bulguya göre okul müdürüyle 1-4 yıl ve 5-8 yıl görev yapan öğretmenlerin okul iklimine ilişkin okul iklimi ölçeğinin tamamına ve boyutlarına yönelik algılarının benzer olduğu belirlenmiştir. Bu bulguya dayanılarak okul müdürüyle birlikte görev yapma süresinin okul iklimine ilişkin okul iklimi ölçeğinin tamamına ve boyutlarına yönelik öğretmenlerin algılarını etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Okul iklimine ilişkin öğretmenlerin algılarında mesleki kıdem değişkeni açısından demokratiklik ve okula adanma, başarı etkenleri, samimiyet, çatışma ve okul iklimi ölçeğinin tamamında anlamlı farklılığın bulunduğu; liderlik ve etkileşim boyutunda ise anlamlı farklılığın bulunmadığı görülmüştür. Bu bulguya göre okul iklimi ölçeğinin tamamına, demokratiklik ve okula adanma, başarı etkenleri, samimiyet ve çatışma boyutuna ilişkin öğretmenlerin algılarının mesleki kıdem değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değiştiği belirlenmiştir.

Demokratiklik ve okula adanma boyutunda gruplar arası farklılığın hangi gruplar arasında bulunduğunu belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçlarına göre mesleki kıdem değişkeni açısından 16-20 yıllık öğretmenler ile 6-10 yıllık öğretmenler arasında 16-20 yıllık öğretmenler lehine, 21 yıl ve üstü mesleki kıdemdeki öğretmenler ile 6-10

yıllık öğretmenler ve 11-15 yıllık öğretmenler arasında 21 yıl ve üstü mesleki kıdemdeki öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunduğu belirlenmiştir. Bu bulguya dayanılarak 6-10 yıllık öğretmenlere oranla 16-20 yıllık öğretmenlere göre; 6-10 yıllık öğretmenlere ve 11-15 yıllık öğretmenlere oranla 21 yıl ve üstü mesleki kıdemdeki öğretmenlere göre okulda daha fazla okuldaki öğretmen-öğrenci ilişkilerinin demokratik olduğu, öğretmenlerin ve öğrencilerin bireysel farklılıklarına saygı gösterildiği, çalışanların birbirlerine karşı anlayışlı oldukları, öğretmenlerin okulu sahiplendikleri ve okula ilişkin konularda sorumluluk üstlenmeyi istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca demokratiklik ve okula adanma boyutu açısından mesleki kıdem değişkeninin küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu, dolayısıyla pratik açıdan manidarlığın sorgulanabilir olduğu söylenebilir.

Başarı etkenleri boyutunda gruplar arası farklılığın hangi gruplar arasında bulunduğunu belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçlarına göre mesleki kıdem değişkeni açısından 6-10 yıllık öğretmenler ile 1-5 yıllık öğretmenler, 11-15 yıllık öğretmenler ve 21 yıl ve üstü mesleki kıdemdeki öğretmenler arasında 6-10 yıllık öğretmenler aleyhine anlamlı farklılık bulunduğu belirlenmiştir. Bu bulguya dayanılarak 1-5 yıllık, 11-15 yıllık ve 21 yıl ve üstü mesleki kıdemdeki öğretmenlere oranla 6-10 yıllık öğretmenlere göre okulda daha az öğrencilerin başarılarını arttırmak için çabaladığı, öğretmenlerin performansının yüksek olduğu, çalışanların sorumluluklarını yerine getirdikleri ve öğretmenlerin öğrencileri destekledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca başarı etkenleri boyutu açısından mesleki kıdem değişkeninin küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu, dolayısıyla pratik açıdan manidarlığın sorgulanabilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Samimiyet boyutunda gruplar arası farklılığın hangi gruplar arasında bulunduğunu belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçlarına göre mesleki kıdem değişkeni açısından 1-5 yıllık öğretmenler ile 6-10 yıllık öğretmenler arasında 1-5 yıllık öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunduğu belirlenmiştir. Bu bulguya dayanılarak 6-10 yıllık öğretmenlere oranla 1-5 yıllık öğretmenlere göre okulda daha fazla çalışanların birlikte vakit geçirmekten hoşlandıkları, okul dışında da görüştüğü ve birbirleriyle uyumlu oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca samimiyet boyutu açısından mesleki kıdem değişkeninin oldukça küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu, dolayısıyla pratik açıdan manidarlığın sorgulanabilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çatışma boyutunda gruplar arası farklılığın hangi gruplar arasında bulunduğunu belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçlarına göre mesleki kıdem değişkeni açısından 6-10 yıllık öğretmenler ile 16-20 yıllık öğretmenler ve 21 yıl ve üstü mesleki kıdemdeki öğretmenler arasında 6-10 yıllık öğretmenler aleyhine anlamlı farklılık bulunduğu belirlenmiştir. Bu bulguya dayanılarak 16-20 yıllık ve 21 yıl ve üzeri mesleki kıdemdeki öğretmenlere oranla 6-10 yıllık öğretmenlere göre okulda daha fazla gergin bir atmosfer bulunduğu, disiplin sorunlarının yaygın görüldüğü, çalışanlar arasında sosyal gruplaşmaların bulunduğu ve çalışanlar arasında iletişim sorunlarının yaşandığı; çatışma boyutu açısından mesleki kıdem değişkeninin küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu, dolayısıyla pratik açıdan manidarlığın sorgulanabilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okul iklimi ölçeğinin tamamında gruplar arası farklılığın hangi gruplar arasında bulunduğunu belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçlarına göre mesleki kıdem değişkeni açısından 21 yıl ve üstü mesleki kıdemdeki öğretmenler ile 6-10 yıllık öğretmenler ve 11-15 yıllık öğretmenler arasında 21 yıl ve üstü mesleki kıdemdeki öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunduğu belirlenmiştir. Bu bulguya dayanılarak 6-10 yıllık öğretmenlere ve 11-15 yıllık öğretmenlere oranla 21 yıl ve üzeri mesleki kıdemdeki öğretmenlere göre okulda daha olumlu bir iklim bulunduğu; okul iklimi ölçeğinin tamamı açısından mesleki kıdem değişkeninin küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu, dolayısıyla pratik açıdan manidarlığın sorgulanabilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okul iklimine ilişkin öğretmenlerin algılarında okulda görev yapan öğretmen sayısı değişkeni açısından başarı etkenleri boyutunda anlamlı farklılığın bulunduğu; demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, samimiyet, çatışma ve okul iklimi ölçeğinin tamamında ise anlamlı farklılığın bulunmadığı görülmüştür. Bu bulguya göre başarı etkenleri boyutuna ilişkin öğretmenlerin algılarının okulda görev yapan öğretmen sayısı değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değiştiği belirlenmiştir. Başarı etkenleri boyutunda gruplar arası farklılığın hangi gruplar arasında bulunduğunu belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçlarına göre okulda görev yapan öğretmen sayısı değişkeni açısından 21-40 arası öğretmenin görev yaptığı okullardaki öğretmenler ile 61-80 arası öğretmenin görev yaptığı okullardaki öğretmenler, 81 ve üstü öğretmenin görev yaptığı okullardaki öğretmenler arasında 21-40 arası öğretmenin görev yaptığı okullardaki öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır. Diğer bir ifadeyle 61-

80 arası öğretmenin görev yaptığı okullardaki öğretmenlere ile 81 ve üstü öğretmenin görev yaptığı okullardaki öğretmenlere oranla 21-40 arası öğretmenin görev yaptığı okullardaki öğretmenlere göre okulda daha fazla öğrencilerin başarılarını arttırmak için çabaladığı, öğretmenlerin performansının yüksek olduğu, çalışanların sorumluluklarını yerine getirdikleri ve öğretmenlerin öğrencileri destekledikleri; başarı etkenleri boyutu açısından okulda görev yapan öğretmen sayısı değişkeninin küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu, dolayısıyla pratik açıdan manidarlığın sorgulanabilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yeterlik, itimat edilirlilik, açıklık ve yardımseverlik değişkenlerinin birlikte demokratiklik ve okula adanma puanları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki verdiği; sadece yeterlik ve yardımseverliğin demokratiklik ve okula adanma üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu; itimat edilirlilik ve açıklığın önemli bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür. Bu dört değişkenin birlikte, demokratiklik ve okula adanmaya ilişkin toplam varyansın yaklaşık % 19'unu açıkladığı saptanmıştır. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin demokratiklik ve okula adanma üzerindeki görece önem sırası yeterlik, yardımseverlik, açıklık ve itimat edilirlilik olduğu belirlenmiştir.

Yeterlik, itimat edilirlilik, açıklık ve yardımseverlik değişkenleri birlikte liderlik ve etkileşim puanları ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki verdiği; sadece yeterlik, açıklık ve yardımseverliğin liderlik ve etkileşim üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu; itimat edilirliliğin önemli bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür. Bu dört değişkenin birlikte, liderlik ve etkileşime ilişkin toplam varyansın yaklaşık % 49'unu açıkladığı saptanmıştır. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin liderlik ve etkileşim üzerindeki görece önem sırası yeterlik, yardımseverlik, açıklık ve itimat edilirlilik olarak belirlenmiştir.

Yeterlik, itimat edilirlilik, açıklık ve yardımseverlik değişkenlerinin birlikte, başarı etkenleri puanları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki verdiği; sadece yeterlik, itimat edilirlilik ve yardımseverliğin başarı etkenleri üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu; açıklığın önemli bir etkiye sahip olmadığı belirlenmiştir. Bu dört değişkenin birlikte, başarı etkenlerine ilişkin toplam varyansın yaklaşık % 12'sini açıkladığı saptanmıştır. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) göre, yordayıcı

değişkenlerin başarı etkenleri üzerindeki görelî önem sırası yeterlik, yardımseverlik, itimat edilirlîk ve açıklık olduğu belirlenmiştir.

Yeterlik, itimat edilirlîk, açıklık ve yardımseverlik değişkenlerinin birlikte, samimiyet puanları ile düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki verdiği; sadece yeterliğin samimiyet üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu; itimat edilirlîğin, açıklığın ve yardımseverliğin önemli bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür. Bu dört değişkenin birlikte, samimiyete ilişkin toplam varyansın yaklaşık % 7'sini açıkladığı belirlenmiştir. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin samimiyet üzerindeki görelî önem sırası yeterlik, yardımseverlik, açıklık ve itimat edilirlîk olduğu belirlenmiştir.

Yeterlik, itimat edilirlîk, açıklık ve yardımseverlik değişkenlerinin birlikte, çatışma puanları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki verdiği; sadece yeterliğin ve yardımseverliğin çatışma üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu; itimat edilirlîğin ve açıklığın önemli bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür. Bu dört değişkenin birlikte, çatışma ilişkin toplam varyansın yaklaşık % 10'unu açıkladığı belirlenmiştir. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin çatışma üzerindeki görelî önem sırası yeterlik, yardımseverlik, itimat edilirlîk ve açıklık olduğu belirlenmiştir.

Yeterlik, itimat edilirlîk, açıklık ve yardımseverlik değişkenlerinin birlikte, okul iklimi ölçeğinin tamamı puanları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki verdiği; sadece yeterliğin ve yardımseverliğin okul iklimi ölçeğinin tamamı üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu; itimat edilirlîğin ve açıklığın önemli bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür. Bu dört değişkenin birlikte, okul iklimi ölçeğinin tamamı ilişkin toplam varyansın yaklaşık % 34'ünü açıkladığı belirlenmiştir. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin okul iklimi ölçeğinin tamamı üzerindeki görelî önem sırası yeterlik, yardımseverlik, açıklık ve itimat edilirlîk olduğu saptanmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda ise öğretmenlerin ve müdürlerin hepsinin okul müdürlerinin öğretmenlere güveninin okul iklimine olumlu bir etkisi olduğu görüşünde oldukları görülmüştür. Her iki katılımcı grubun görüşlerinin “Bireysel etkiler” ve “Örgütsel etkiler” temaları altında toplandığı ve “Bireysel etkiler” temasına uygun

görüşlerin ağırlıkta olduğu görülmüştür. Katılımcı öğretmenlere göre okul müdürünün öğretmenlere güveninin “Bireysel etkiler” teması altında öğretmenlerin çalışma azminin arttırdığı, performansını arttırdığı, okulun sahiplenilmesini sağladığı, işe sevecek gelmelerini, kendilerini rahat hissetmelerini, mesleklerine ve derslerine ilgili olmalarını sağladığı, sorumluluklarını arttırdığı, inisiyatif kullanabilmelerine olanak sağladığı otokontrol sağladıkları, sosyal becerilerinde artış oluşturduğu, yenilikçi ve özgürlükçü düşünmelerine olanak sağladığı belirlenmiştir. “Örgütsel etkiler” teması altında ise okulun başarısının arttığı, okulda iletişimin arttığı, çalışma ortamının esnekleştiği, huzurlu, sevgi dolu ve mutlu bir ortam oluştuğu belirlenmiştir. Katılımcı müdürlere göre okul müdürünün öğretmenlere güveni “Bireysel etkiler” teması altında öğretmenlerin performansları ve çalışma azimlerini arttırdığı, kendilerini rahat hissetmelerini sağladığı, önemsendiklerini düşünmelerini sağladığı, okulu sahiplendiklerini sağladığı, mutlu olmalarına katkı sunduğu, okula ait hissetmelerini sağladığı, öğrenciyi sahiplenmelerini sağladığı, streslerini azalttığı, hataları en aza indirdiği ve kaygıları azalttığı belirlenmiştir. “Örgütsel etkiler” teması altında okulun başarısının arttığı, okulda huzurlu, çalışılabilir ve demokratik bir ortam oluştuğu, okulda birlik duygusu oluştuğu ve iletişimin arttığı belirlenmiştir. Her iki katılımcı grubun da görüşlerindeki ortak tema ve kodlardan yola çıkarak okul müdürlerinin öğretmenlere güveninin “Bireysel etkiler” teması altında öğretmenlerin performanslarını ve çalışma azimini arttırdığı, kendilerini rahat hissetmelerini ve okulu sahiplenmelerini sağladığı; “Örgütsel etkiler” teması altında okulun başarısını arttırdığı, okulda huzurlu bir ortam oluşmasını sağladığı ve iletişimi arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda öğretmenlerin ve müdürlerinin okul müdürlerinin öğretmenlere güveninin okul iklimine etkisine yönelik görüşlerinde de demokratik bir ortam oluşacağını, öğretmenlerin kendilerini okula adayacaklarını, etkileşimin olacağını, başarıya yönelik etkenlerin oluşacağını ve çatışmanın olmayacağını destekleyen ifadeler bulunmuştur. Bu açıdan araştırmanın nicel boyutunda elde edilen regresyon sonuçlarının nitel boyutunda elde edilen sonuçlar ile tutarlılık gösterdiği ve daha geniş örneklem grubu için genellenebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında uygulayıcılar ve araştırmacılar için aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

- Araştırmanın nitel boyutunda okul müdürlerinin öğretmenlere güvenme gerekçelerine ilişkin edinilen bulgulara dayalı olarak öğretmenlerin okul müdürlerinin güvenlerini aşağıdaki davranışlarla kazanabilecekleri önerilebilir.
 - Okulda herhangi bir yeni uygulama gerçekleştirileceği zaman okul müdürünün de bu konuya ilişkin görüşleri alınabilir.
 - Okulda gerçekleştirilecek sınavlarda, kurullarda, törenlerde vb. etkinliklerde görev alma konusunda istekli davranılabilir.
 - Sorumluluklar aksatılmadan yerine getirilebilir.
 - Alana ilişkin yenilikler takip edilerek uyum sağlanabilir.
 - Öğrencilere ilişkin sorunlar velilerle paylaşılabilir ve velilerle işbirliği içerisinde çözümlenebilir.
 - Okul müdürünün verdiği görev uyarmasına gerek kalmadan zamanında ve tam olarak gerçekleştirilebilir.
 - Derse giriş zili çaldığında vakit kaybetmeden derse girilebilir.
 - Nöbet görevi nöbetçi öğretmenin görevleri doğrultusunda yerine getirilebilir.
 - Öğrencilerle ve velilerle yaşanan problemler öğretmenin kendisi tarafından çözümlenebilir.
 - Okuldaki problemlere ilişkin öğretmenin çözüm önerileri okul müdürüyle paylaşılabilir.
- Araştırmanın nitel boyutunda okul müdürlerinin öğretmenlere güven/güvensizlik göstergelerinde edinilen bulgulara dayanılarak okul müdürlerinin öğretmenlere güvenlerini aşağıdaki davranışlarla gösterebileceği önerilebilir.
 - Öğretmenler için gerekli durumlarda inisiyatif kullanılabilir.
 - Öğretmenlere okulda gerçekleştirilecek etkinliklerdeki önemli görevler verilebilir.
 - Okulla ilgili kararları almadan önce öğretmenlerin görüşleri alınabilir.
 - Öğretmenlerin başarıları plaket, çiçek vb. hediyelerle kutlanabilir.

- Öğretmenlere başarılarından dolayı teşekkür edilebilir.
- Başarılı öğretmenler öğretmenler kurulunda örnek gösterilerek başarılarından dolayı kutlandıkları belirtilebilir.
- Öğretmenlerin doğum günü, öğretmenler günü vb. özel günleri mesajlarla kutlanabilir.
- Öğretmenlere gerekli durumlarda yetki verildiği belirtilebilir.
- Öğretmenlerle birlikte vakit geçirilebilecek (yemek, gezi vb.) sosyal etkinlikler düzenlenebilir.
- Araştırmanın nitel boyutunda olumlu ve olumsuz okul iklimine yönelik edinilen bulgulara dayalı olarak olumlu bir okul ikliminin oluşturulabilmesi için aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.
 - Okul müdürü okulda gerçekleştirilecek uygulamaları (deneme sınavı, ses yarışması, bigi yarışması vb.) okul çalışanlarına birkaçgün öncesinden haber verebilir.
 - Okul müdürleri öğretmenlere yönetsel uygulamalar açısından (ders dağıtımı, nöbet görevi, kurullardaki görev sayısı vb.) adil davranabilir.
 - Okul müdürü otoriter bir yönetim biçiminden kaçınabilir.
 - Okul müdürü öğretmenlerin ihtiyacı olan kaynakları temin edebilir.
 - Okul müdürü öğretmenlere karşı anlayışlı davranabilir.
 - Okul müdürü öğretmenlerin ortak bir şekilde gerçekleştireceği etkinlikler düzenleyerek öğretmenler arası işbirliğinin oluşmasını sağlayabilir.
- Araştırmanın nicel boyutunda okul müdürlerinin öğretmenlere güvenmesine ilişkin öğretmenlerin algıları açısından açıklık boyutuna bazen düzeyinde katıldıkları görülmüştür. Okul müdürlerinin okula ilişkin planlarını öğretmenlerle paylaşmaları öğretmenlerin açıklık boyutuna ilişkin algılarının artmasını sağlayabilir.
- Araştırmanın nicel boyutunda okul müdürlerinin öğretmenlere güvenin açıklık ve yeterlik boyutuna ilişkin öğretmenlerin algılarında cinsiyet açısından erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılığın bulunduğu görülmüştür. Bu durumun okul müdürlerinin kadın öğretmenlerle iletişim eksikliğinden kaynaklanabileceğinden hareketle okul müdürlerinin kadın öğretmenlerle okula ilişkin konularda daha sık görüş alışverişinde bulunmaları bu iletişim eksikliğini azaltabilir. Ayrıca okul müdürleri kadın öğretmenlerin gerçekleştirmek istediği uygulamalar için ihtiyaçları olan gerekli olanakları oluşturabilmelerine yardımcı olarak onların

çalışmalarını destekleyebilirler. Kadın öğretmenlerin başarılarını öğretmenler arasında düzenlenecek sosyal etkinliklerde vurgulayarak onları onure edebilir. Okulda herhangi bir problem olduğunda bu problemin çözümü için kadın öğretmenlerin görüşü alınabilir.

- Araştırmanın nicel boyutunda okul iklimine ilişkin öğretmenlerin algılarında cinsiyet değişkeni açısından samimiyet boyutunda kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılığın bulunduğu belirlenmiştir. Bu durumda erkek öğretmenlerin kendi aralarındaki samimiyeti arttırmaları için okul dışında da birbirleriyle vakit geçirebilecek (yemek, aile ziyaretleri, futbol, voleybol vb. spor faaliyetleri) sosyal etkinlikler düzenlemeleri önerilebilir.
- Araştırmanın nitel boyutunda öğretmenlerin ve müdürlerin hepsinin okul müdürlerinin öğretmenlere güveninin okul iklimine olumlu bir etkisi olduğu görüşünde oldukları görülmüştür. Araştırmanın nicel boyutunda ise okul müdürlerinin öğretmenlere güvenine ilişkin öğretmenlerin algılarında öğretmene güven ölçeğinin farklı boyutlarının okul iklimi ölçeğine ve boyutlarına ilişkin algıları yordadığı görülmüştür. Bu açıdan okul müdürlerinin öğretmenlere güven duyması ile olumlu bir okul iklimi oluşturulabilir. Bu bağlamda okul müdürlerinin öğretmenlere güvenmesi ve bu güvenlerini yansıtacak davranışlar sergilemelerinin yanı sıra öğretmenlerin de okul müdürünün güvenini kazanacak davranışlar sergilemeleri önerilebilir.

5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

- Okul müdürünün öğretmenlere güveninin örgütsel çıktılarla (öğretmen performansı, örgütsel bağlılık, iş tatmini, işbirliği, örgütsel vatandaşlık, örgütsel başarı vb.) ilişkisi incelenebilir.
- Bu araştırma resmi eğitim kurumlarında yapılmıştır. Özel eğitim kurumlarında benzer araştırmalar yapılabilir.
- Okul müdürlerinin öğretmenlere güveni ile okul iklimi ilişkisinde kişisel değişkenlerin etkisi incelenebilir.
- Araştırmanın nicel boyutunda okul iklimine ilişkin öğretmenlerin algılarında mesleki kıdem değişkeni açısından demokratiklik ve okula adanma, başarı etkenleri, samimiyet, çatışma ve okul iklimi ölçeğinin

tamamında anlamlı farklılığın bulunduğu belirlenmiştir. Bu farklılıkların kaynağını belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir.

- Okul müdürlerinin öğretmenlere güvenine ilişkin öğretmenlerin beklentileri ve bu beklentilerin gerçekleşme düzeyi karşılaştırılabilir.
- Araştırmanın nicel boyutunda okul müdürlerinin öğretmenlere güvenine ilişkin öğretmenlerin algılarında mesleki kıdem açısından açıklık boyutunda anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılığın kaynağını belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Okul müdürlerinin öğretmenlere güveni farklı değişkenler açısından incelenebilir.
- Okul iklimine ilişkin algılar farklı değişkenler açısından incelenebilir.



KAYNAKÇA

- Abaya, J. O. (2011). *How secondary school principals build trust in Kenyan secondary schools*. Unpublished doctoral thesis, Missouri-Columbia University.
- Adams, K.S., and Christenson, S.L. (1998). Differences in parent and teacher trust levels: Implications for creating collaborative family-school relationships. *Special Services in the Schools*, 14(1/2), 1-22.
- Akbaba, A. ve Erdoğan, H. (2014). Okul yöneticileri ve öğretmen görüşlerine göre okul ikliminin oluşması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(5), 211-227.
- Akbaba Altun, S. ve Memişoğlu, S. P. (2011). Çoklu veri kaynağına dayalı değerlendirmenin okul iklimine etkisi. *İlköğretim Online*, 10(2), 743-756.
- Aksu, A. (1994). *Okul müdürlerinin etkililiği ve okul iklimi*. Yayımlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Allen, N., Grigsby, B., and Peters, M. L. (2015). Does leadership matter? Examining the relationship among transformational leadership, school climate, and student achievement. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 10(2), 1-22.
- Altaş, S. S. ve Kuzu, A. (2013). Örgütsel etik, örgütsel güven ve bireysel iş performansı arasındaki ilişki: Okul öncesi öğretmenleri üzerine bir araştırma, *e-Mesleki Gelişim ve Araştırma Dergisi*, 1, 29-41.
- Anderson, C. S. (1982). The search for school climate: A review of the research. *Review of Educational Research*, 52(3), 368-420.
- Arabacı, İ. B. (2010). Academic and administration personnel's perceptions of organizational climate (Sample of educational Faculty of Fırat University). *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2, 4445–4450.
- Arabikoğlu, S. N. ve Demir, K. (2014). Okulöncesi öğretmenlerinin okula bağlılık ve örgütsel güven düzeylerinin okul yöneticilerinin liderlik uygulamalarına göre incelenmesi, *e-International Journal of Educational Research*, 5(4), 83-98.
- Arlı, D. (2011). *Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının örgüt kültürü algıları ve örgütsel güven düzeyleri açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Arslan, M. M. (2009). Perceptions of technical and industrial vocational high school teachers about organizational trust. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 5(2), 274-288.

- Arslan, N. T. (2004). Örgütsel performansı belirleyici bir etmen olarak örgüt kültürü ve iklimi hakkında bir değerlendirme. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(1), 203-228.
- Arslan, N. T. ve Halis, M. (2000). Örgüt iklimi ve Türkiye’de örnek olarak seçilen iki örgütte uygulamalı bir araştırma. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, 43, 63-93.
- Artuksu, E. (2009). *İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin okulun örgütsel güven düzeyine ilişkin algıları (Malatya ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Asunakutlu, T. (2002). Örgütsel güvenin oluşturulmasına ilişkin unsurlar ve bir değerlendirme. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 1-13.
- Asunakutlu, T. (2006). Çalışanlar ile yöneticiler arasında güven duygusunun araştırılması: Turizm sektöründe bir uygulama. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(4), 16-33.
- Ayık, A. ve Diş, O. (2015). Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik rolleri ile örgüt iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 8(3), 337-359.
- Ayık, A., Savaş, M. ve Çelikel, G. (2014). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul iklimi ve örgütsel güven algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11 (27), 203-220.
- Ayık, A. ve Şayir, G. (2014). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile örgüt iklimi arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(49), 253-279.
- Ayık, A., Şayir, G. ve Yücel, E. (2015). Değerlere göre yönetim ve örgütsel güven ilişkisinin ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 67-81.
- Azodi, D. S. (2006). *Principal leadership, trust, and teacher efficacy*. Unpublished doctoral thesis, Sam Houston State University.
- Bailey, S. S. (1988). *The relationship between leadership styles of high school principals and school climate as perceived by teachers*. Unpublished doctoral thesis, West Virginia University.
- Balcı, A. (2001). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balcı Bucak, E. (2002). Abant İzzet Baysal Üniversitesi eğitim fakültesinde örgüt iklimi: Yönetimde ast-üst ilişkileri. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7, 11-27.

- Bal Taştan, S. (2014). Örgüt iklimi ile örgütsel adanmışlık arasındaki ilişkide psikolojik güçlendirme algısının ara değişken olarak incelenmesi ve psikososyal kaynakların rolü: Kamu kesim çalışanları üzerine bir araştırma. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 91-106.
- Bamberger, M. (2012). Introduction to mixed methods in impact evaluation. A Impact Evaluation Series (No: 3), *Interaction and the Rockefeller Foundation*. [http://www.interaction.org/sites/default/files/Mixed%20Methods%20in%20Impact%20Evaluation%20\(English\).pdf](http://www.interaction.org/sites/default/files/Mixed%20Methods%20in%20Impact%20Evaluation%20(English).pdf), adresinden 7 Mart 2015'te alınmıştır.
- Baş, G. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet ve örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 1(2), 17-36.
- Başak, S. (2010). Genelleşmiş güven ve toplumsal cinsiyet. *Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 27(1), 53-71.
- Başaran, E. İ. (2008). *Örgütsel davranış insanın üretim gücü*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Başaran, S. (2011). *Ortaöğretim kurumlarındaki öğretmen ve yöneticilerin örgütsel güven algılarının belirlenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Başaran, S. ve Akbaş, B. (2012). Genel lise müdürlerinde örgütsel güvensizlik algısı oluşturan faktörlerin belirlenmesine yönelik nitel bir çalışma. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(3), 21-32.
- Baş, G. ve Şentürk, C. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel vatandaşlık ve örgütsel güven algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(1), 29-62.
- Battle, A. (2007). *Trust and leadership*. Unpublished doctoral thesis, Arizona State University.
- Bauer, N. T., and Green, G. S. (1996). Development of leader-member exchange: A longitudinal test. *Academy of Management Journal*, 39(6), 1538-1567.
- Bayram, F. ve Aypay, A. (2012). İlköğretim okullarında müdür etkililiği, okul iklimi ve öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişki, *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, 1(1), 49-63.
- Bigley, G. A., and Pearce, J. L. (1998). Straining for shared meaning in organization science: Problems of trust and distrust. *The Academy of Management Review*, 23(3), 405-421.
- Bilgiç, Ö. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven düzeyine ilişkin algıları (Küçükçekmece örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Bilgiç, Ö. ve Gümüşeli, A. İ. (2012). Research on teachers'level of trust to the colleagues, the students and the parents. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 5470 – 5474.
- Bilir, P. (2005). *Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü'nün örgüt iklimi ve çalışanların katılımı ile ilgili algılamaları*. Yayımlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Birney, P. A. (2004). *Academic emphasis: Teacher perceptions of its relationship to organizational climate factors*. Unpublised doctoral thesis, The University of Texas at San Antonio.
- Bozman, C. E. (2011). *The effects of principals' leadership styles, teacher efficacy, and teachers' trust in their principals on student achievement*. Unpublished doctoral thesis, Tennessee State University.
- Boydak Özcan, M. ve Yavuz Özdemir, T. (2013). İlköğretim kurumu öğretmenlerinin örgütsel güven düzeyleri: Nitel bir çalışma. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 12(3), 469-486.
- Bökeoğlu, Ö. Ç. ve Yılmaz, K. (2008). İlköğretim Okullarında Örgütsel Güven Hakkında Öğretmen Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 211-233.
- Braddock, S. J. (2015). *The influence of principal behavior on faculty trust and organizational climate as perceived by elementary teachers*. Unpublished doctoral thesis, Texas A&M University.
- Brand, S., Felner, R. D., Seitsinger, A., Burns, A., and Bolton, N. (2008). A large scale study of the assessment of the social environment of middle and secondary schools: The validity and utility of teachers' ratings of school climate, cultural pluralism, and safety problems for understanding school effects and school improvement. *Journal of School Psychology*, 46, 507–535.
- Brannen, J. (2005). Mixed methods research: A discussion paper, *ESRC National Centre for Research Methods Review Paper*, <http://eprints.ncrm.ac.uk/89/1/MethodsReviewPaperNCRM-005.pdf>, adresinden 12 Mart 2015'te alınmıştır.
- Brink, H. I. L. (1993). Validity and reliability in qualitative research. *Curationis*, 16(2), 35-38.
- Bromiley, P., and Cummings, L. L. (1996). The organizational trust inventory (OTI), In R. M., Kramer and T. R., Tyler (Eds), *Trust in Organizations Frontiers Of Theory And Research*, (pp. 302-319).Sage Publications, USA.
- Brookover, W. B., Schweitzer, J. H., Schneider, J. M. , Beady, C. H., Flood, P. K., and Wisenbaker, J. M. (1978). Elementary school social climate and school achievement. *American Educational Research Journal*, 15(2), 301-318

- Brower, H. H., Lester, S. W., Korsgaard, M. A., and Dineen, B. R. (2008). A closer look at trust between managers and subordinates: Understanding the effects of both trusting and being trusted on subordinate outcomes. *Journal of Management*, 1-38.
- Bryk, A. S., and Schneider, B. (2003). Trust in schools: A core resource for school reform. *Educational Leadership*, 60(6), 40-44.
- Bulach, C.R., and Malone, B. (1994). The relationship of school climate to the implementation of school reform. *Ers Spectrum*, 12(4), 3-8.
- Butler, J. K. (1991). Toward understanding and measuring conditions of trust: Evolution of a conditions of trust inventory. *Journal of Management*, 17(3), 643-663.
- Büte, M. (2011a). Etik iklim, örgütsel güven ve bireysel performans arasındaki ilişki. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 25(1), 171-192.
- Büte, M. (2011b) Algılanan örgüt ikliminin etik olmayan davranışlar üzerindeki etkilerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 25(2), 103-122.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (17. Baskı). Ankara: Pegem.
- Byard, S. L. (2011). *A quantitative analysis of the relationships between teacher trust, self-efficacy, and school academic performance*. Unpublished doctoral thesis, The University of Akron.
- Celep, C., and Yılmaztürk, Ö. E. (2012). The relationship among organizational trust, multidimensional organizational commitment and perceived organizational support in educational organizations. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 5763 – 5776.
- 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.
- Cemaloğlu, N. ve Kılınç, A. Ç. (2012a). İlköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin algıladıkları örgütsel güven ve yıldırma arasındaki ilişki, *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 137-151.
- Cemaloğlu, N. ve Kılınç, A. Ç. (2012b). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 132 – 156.
- Cerit, Y. (2009). Öğretmenlerin Örgütsel Güven Düzeyleri İle İşbirliği Yapma Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 637-657.

- Ceyanes, J. W. (2004). *An analysis between teacher trust in the principal and teacher burnout as identified by teachers in selected Texas public schools*. Unpublished doctoral thesis, Texas A&M University.
- Cohen, L., Manion, L., and Morrison, K. (2007) *Research Methods in Education*. (6th Edition). London: Routledge.
- Cotten, V. E. (2003). *Elementary teacher attrition and factors of organizational climate*. Unpublished doctoral thesis, University of North Texas.
- Creswell, J. W. (2006a). Five Qualitative Approaches to Inquiry. http://www.sagepub.com/upm-data/13421_Chapter4.pdf, adresinden 4 Mart 2015'te alınmıştır.
- Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (Çev. Ed. S.B. Demir). 4. Baskıdan çeviri. Ankara: Eğiten.
- Creswell, J. W. (2006b). Understanding mixed methods research. http://www.sagepub.com/upm-data/10981_Chapter_1.pdf, adresinden 4 Mart 2015'te alınmıştır.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th edition). Boston: Pearson.
- Creswell, J. W., and Garrett, A. L. (2008). The “movement” of mixed methods research and the role of educators. *South African Journal of Education*, 28, 321-333.
- Colquitt, J. A., Scott, B. A., and Lepine, J. A. (2007). Trust, trustworthiness, and trust propensity: A meta-analytic test of their unique relationships with risk taking and job performance. *Journal of Applied Psychology*, 92 (4), 909–927.
- 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.
- Çağlayan, E. (2013). The relationship between school climate perceptions and school size and status. *e-International Journal of Educational Research*, 4(4), 100-116.
- Çağlayan, E. (2014). *Okul binaları ve örgüt iklimi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çankaya, İ. H. (2010). İlköğretim okul yöneticilerinin demokrasiye ilişkin tutumlarını etkileyen bazı etkenler üzerine bir araştırma. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 945 -960.
- Çatak, E. (2012). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin yöneticilerinde gözlemledikleri ego durumları ile örgütsel güven arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Çelik, M. V. (2014). *Okul öncesi eğitimde örgütsel iklimin öğretmen performansına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çınar, K. (2013). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel güven düzeylerine yöneticilerinin farklılıklarla yönetim davranışlarının etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. (2. Baskı). Ankara: Pegem.
- Çubukçu, K. ve Tarakçıoğlu, S. (2010). Örgütsel güven ve bağlılık ilişkisinin otelcilik ve turizm meslek lisesi öğretmenleri üzerinde incelenmesi, *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 57-78.
- Dağlı, A. (1996). *İlköğretim okullarının örgüt iklimi -Adana ve Gaziantep illeri örneği*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Deloff, D. L. (2015). *Power and trust in the implementation of multiple mandates a case study of a small-city New York school district*. Unpublished doctoral thesis, Seton Hall University.
- Demir, S. ve Karakuş, M. (2015). Etik iklim ile öğretmen ve öğrencilerin güven ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21(2), 183-212.
- Demircan, N. ve Ceylan, A. (2003). Örgütsel güven kavramı: Nedenleri ve sonuçları. *Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Yönetim ve Ekonomi* 10(2), 139-150.
- Doğan, S. (2011). *Genel lise öğrencilerinin algılarına göre okul tahripçiliği ile okul iklimi arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Douglas, S. M. (2010). *Organizational climate and teacher commitment*. Unpublished doctoral thesis, The University of Alabama, Tuscaloosa, Alabama.
- Dönmez, B. (1992). *İnönü Üniversitesi'nin örgütsel iklimi*. Yayınlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Dönmez, B., Özer, N., and Cömert, M. (2010). Principal trust in students and parents: its relationship with principal burnout. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 547-550.
- Duff, B. K. (2013). *Differences in assessments of organizational school climate between teachers and administrators*. Unpublished doctoral thesis, Liberty University.
- Eğriboyun, D. (2013). *Ortaöğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel güven, örgütsel destek ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki (Bolu*

ili örneği). Yayımlanmamış doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

- Ellis, T. I. (1988). School Climate. *Research Roundup*, 4(2), 1-6.
- Elo, S., and Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115.
- Erden, A. (2007). *Ankara ve Lefkoşa okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin örgütsel güvene ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erden, A. ve Erden, H. (2009). Predicting organizational trust level of school managers and teachers at elementary schools. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 2180–2190.
- Erdoğan, M. Y. ve Umurkan, F. (2014). Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik rollerinin yordanmasında okul ikliminin etkileri. *İZÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 155-172.
- Eren, S. S. ve Yücel, R. (2010). İş gerilimi, yöneticiye güven ve örgütsel bağlılık ilişkisinde resmi ve resmi olmayan yönetim kontrollerinin önemi. *İş-Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 12(3), 117-136.
- Ergeneli, A. ve Sağlam Arı, G. (2005). Krizde işten çıkarmaların banka yöneticileri üzerine etkileri: Örgütsel bağlılık, güven ve güçlendirme algıları. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 60(1), 121-148.
- Erol, E. (2014). *Eğitim fakültelerinde örgütsel iklim ile örgütsel politika algısı arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ertekin, Y. (1978). *Örgüt iklimi*. Ankara: Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using spss*. (3rd edition). London: Sage.
- Fraenkel, J.R., and Wallen, N. E. (2009). *How to Design and Evaluate Research in Education*. (7th edition). Boston: McGraw-Hill.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., and Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th edition). New York: McGraw-Hill.
- Fırat, M., Kabakçı Yurdakul, I. ve Ersoy, A. (2014). Bir eğitim teknolojisi araştırmasına dayalı karma yöntem araştırması deneyimi, *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 65-86.
- Forsyth, P. B., Barnes, L. L. B., and Adams, C. M. (2006). Trust effectiveness patterns in schools. *Journal of Educational Administration*, 44(2), 122 – 141.

- Gaines, S. B.(2011). *The relationship between leadership styles and elementary school climate*. Unpublished doctoral thesis, Lincoln Memorial University.
- Gambetta, D. (2000) Can We Trust Trust?, in D. Gambetta (ed.) *Trust:Making and Breaking Cooperative Relations*, (pp. 213-237), electronic edition, Department of Sociology, University of Oxford.
- Garza, B. (2005). *The relationship between decision making and trust: A study of principals and teachers in Edinburg, Texas*. Unpublished doctoral thesis, Capella University.
- Gedikoğlu, T. ve Tahaoğlu, F. (2010). İlköğretim okullarının örgüt iklimi: Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkâmil ilçeleri örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, 186, 38-55.
- Gefen, D., Karahanna, E., and Straub, D. W. (2003). Trust and TAM in online shopping: An integrated model. *MIS Quarterly*, 27 (1), 51-90.
- Gider, Ö. (2010). Eğitim ve araştırma hastanelerinde çalışan personelin örgütsel bağlılık, örgütsel güven ve iş doyum düzeylerinin araştırılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi İşletme İktisadi Enstitüsü Dergisi*, 21(65), 81-105.
- Gomez, C., and Rosen, B. (2001). The leader-member exchange as a link between managerial trust and employee empowerment. *Group & Organization Management*, 26 (1), 53-69.
- Gonder, P. O., and Hymes, D. (1994). Improving school climate and culture. (AASA Critical Issues Report No. 27) Arlington, VA: American Association of School Administrators.
- Göcen, G. ve Kaya, Z. (2014). İmam-hatip liselerinde çalışan öğretmen ve yöneticilerin okul iklim algısı ve bu algıya etki eden faktörler (İstanbul Örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 36, 67-102.
- Gökalp, S., Kaya, O. Angay, A. ve Akgün, F. (2015). Öğretmen algılarına göre okul müdürüne güvenin iş tatmini üzerindeki etkisinde lider-üye etkileşiminin aracı rolü. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 45-70.
- Gökdoğan, D. (2012). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Greene, J. C., Kreider, H., and Mayer, E. (2005). Combining qualitative and quantitative methods in social inquiry. In B. Somekh ve C. Lewin (Eds.). *Research methods in the social sciences*. (pp: 274-281). London: Sage.
- Guy, S. L. (2007). *Organizational justice perceptions in Virginia high schools: A study of its relationship to school climate and faculty trust*. Unpublished doctoral thesis, The College of William and Mary in Virginia.

- Gül, H. (2008). Organizational climate and academic staff's perception on climate factors, *Humanity & Social Sciences Journal* 3 (1), 37-48.
- Güneş, D. Z. (2014). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven ve kolektif yeterlik alguları ile örgütsel farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Halis, M., Gökgez, G. S. ve Yaşar, Ö. (2007). Örgütsel güvenin belirleyici faktörleri ve bankacılık sektöründe bir uygulama. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 17, 187-205.
- Halis, M. ve Yaşar Uğurlu, Ö. (2008). Güncel çalışmalar ışığında örgüt iklimi. *İş, Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 10(2), 101-123.
- Hampton, K. B. (2008). *The perceptions of teachers on the relationship between school climate and student achievement*, Unpublished doctoral thesis, Stephen F. Austin State University.
- Hennessy, C. L. (2012). *The component of trust as administrators' and teachers' roles change during implementation of response to intervention*. Unpublished doctoral thesis, Northcentral University.
- Hirase, S. K. (2000). *School climate*. Unpublished doctoral thesis, The University of Utah.
- Hoffman, J. D. (1993). *The organizational climate of middle schools and dimensions of authenticity and trust*. Unpublished doctoral thesis. Rutgers The State University of New Jersey, New Brunswick.
- Hosmer, L. T. (1995). Trust: The connecting link between organizational theory and philosophical ethics. *Academy of Management Review*, 20 (2), 379-403.
- Hoy, W. K. (1990). Organizational climate and culture: A conceptual analysis of the school workplace. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1(2), 149-168.
- Hoy, W., and Kupersmith, W. (1984). Principal authenticity and faculty trust: Key elements in organizational. *Planning and Change*, 15(2), 80-88.
- Hoy, W. K., and Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve Uygulama* (Çev. S. Turan), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hoy, W. K., Smith, P. A., and Sweetland, S. R. (2002). The Development of the Organizational Climate Index for High Schools: Its Measure and Relationship to Faculty Trust. *The High School Journal*, 86 (2), 38-49.
- Hoy, W. K., Tarter, T. J., and Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools/healthy schools: Measuring organisational climate*. London: Sage.

- Hoy, W. K., Tarter, C. J. , and Witkoskie, I. (1992). Faculty trust in colleagues: Linking the principal with school effectiveness. *Journal of Research and Development in Education*, 26(1), 38-45.
- Hoy, W.K., and Tschannen-Moran, M. (2007). The conceptualization and measurement of faculty trust in schools: The Omnibus T-scale. . In W. Hoy & M. Dipaola (Eds.), *Essential Ideas for the Reform of American Schools*, (pp. 87-114). Information Age Publishing, Charlotte, North Carolina.
- Hoy, W., Sabo, D., and Barnes, K. (1996). Organizational health and faculty trust: A view from the middle level. *Research in Middle Level Education Quarterly*, 21-39.
- Huff, L. ve Kelley, L. (2003). Levels of organizational trust in individualist versus collectivist societies: A seven-nation study. *Organization Science*, 14(1), 81-90.
- İhtiyaroğlu, N. (2014). *Okul ikliminin öğretmen etkililiği ve öğrenci okul bağlılığı ile ilişkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İslamoğlu, G., Birsnel, M. ve Börü, D. (2007). *Kurum içinde güven: Yöneticiye, iş arkadaşlarına ve kuruma yönelik güven ölçümü (Alan araştırması ve sonuçları)*. İstanbul: İnkılap Kitepevi.
- İşcan, Ö. F. ve Sayın, U. (2010). Örgütsel adalet, iş tatmini ve örgütsel güven arasındaki ilişki. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 24(4), 195-216.
- John, M. C., and Taylor, J. W. (1999). Leadership style, school climate, and the institutional commitment of teachers, *In F o*, 2(1), 25-57.
- Johnson, D., and Grayson, K. (2005). Cognitive and affective trust in service relationships. *Journal of Business Research*, 58, 500– 507.
- Johnson, R. B. , and Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come, *Educational researcher*, 33 (7), 14-26.
- Joseph, E. E., and Winston, B. E. (2005). A correlation of servant leadership, leader trust, and organizational trust. *Leadership & Organization Development Journal*, 26(1), 6 – 22.
- Kagy, L. A. (2010). *Teacher trust and leadership behaviors used by elementary-school principals*. Unpublished doctoral thesis, Northcentral University.
- Kahveci, G. ve Demirtaş, Z. (2014). Örgüt kültürünün örgütsel yabancılaşmaya etkisi: Örgütsel güvenin aracılık rolü, *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(3), 27-62.

- Kalemci Tüzün, İ. (2007). Güven, Örgütsel Güven ve Örgütsel Güven Modelleri. *Karamanoglu Mehmetbey İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13, 93-118.
- Kallestad, J. H. (2010). Changes in School Climate in a Long-Term Perspective. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(1), 1-14.
- Karadağ, E., Baloğlu, N., Korkmaz, T. ve Çalışkan, N. (2008). Eğitim kurumlarında örgüt iklimi ve örgüt etkinlik algısı arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 63-71.
- Karalis, D. (2009). *The supportive and directive behaviors of principals, the intimate, collegial, and disengaged behaviors of teachers, teachers' trust in the principal, job satisfaction, and student academic progress*. Unpublished doctoral thesis, Dowling College Oakdale, New York.
- Karakütük, K., Tunç, B., Bülbül, T. , Özdem, G., Taşdan, M. , Çelikkaleli, Ö. ve Ayram, A. (2014). Examining the relationship between school size and school climate in public high schools, *Education and Science*, 39(171), 304-316.
- Karasar, N. (2007). *Araştırmalarda rapor hazırlama*. Ankara: Nobel.
- Kartal, S. E. (2010). *Genel liseler ile mesleki ve teknik liselerdeki öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerinin karşılaştırılması (Elazığ ili örneği)*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kartal, H. ve Bilgin, A. (2009). Bullying and school climate from the aspects of the students and teachers. *Eğitim Araştırmaları*, 36, 209-226.
- Kasırga, İ. ve Özbek, O. (2008). Beden eğitimi ve spor yüksekokullarında örgüt iklimi. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 6(2) 59-68.
- Kavgacı, H. (2010). *İlköğretimde örgütsel iklim ve okul-aile ilişkileri*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Khurshid, F., and Zahur, B. (2012). Development of organizational climate scale for the high schools. *International J. Soc. Sci. & Education*, 2 (3), 492-498.
- Kelley, R. C., Thornton, B., and Daugherty, R. (2005). Relationships between measures of leadership and school climate. *Education*, 126(1), 17-25.
- Kerley, D. M. (2004). *Exploring connections among relational trust, teacher efficacy, and student achievement*. Unpublished doctoral thesis, University of Kentucky.
- Kılıçlar, A. (2011). Yöneticiye duyulan güven ile örgütsel adalet ilişkisinin öğretmenler açısından incelenmesi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 23-36.
- Kılınç, A. Ç. (2014). Examining the relationship between teacher leadership and school climate. *Educational Sciences: Theory & Practice* , 14(5), 1729-1742.

- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. (3rd ed.). New York: Guilford Press.
- Knoll, D. L., and Gill, H. (2011). Antecedents of trust in supervisors, subordinates, and peers, *Journal of Managerial Psychology*, 26(4), 313 – 330.
- Kocabaş, İ. ve Kartal, S. E. (2016). Liselerde görev yapan öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1-10.
- Korkmaz, M. (2011). İlköğretim okullarında örgütsel iklim ve örgüt sağlığının örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 17(1), 117-139.
- Koşar, D. ve Yalçınkaya, M. (2013). Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının yordayıcıları olarak örgüt kültürü ve örgütsel güven. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(4), 603-627.
- Kratzer, C. (1997). A community of respect, caring and trust: One school's story. *Chicago, IL: Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association* (Chicago, IL, March 24-28,1997) .
- Kurum, G. (2013). *Trakya Üniversitesinde görev yapan öğretim elemanlarının örgüt sağlığı algıları ile örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Küskü, F. (1999). Yöneten-yönetilen ilişkisinde güven: Ampirik bir inceleme. *Amme İdaresi Dergisi*, 32 (1), 135-151.
- Laschinger, H. K. S., and Finegan, J. (2005). Using empowerment to build trust and respect in the workplace: A strategy for addressing the nursing shortage, *Nursing Economics* , 23 (1), 6-13.
- Lau, D. C., Liu, J., and Fu, P. P. (2007). Feeling trusted by business leaders in China: Antecedents and the mediating role of value congruence. *Asia Pacific Journal of Management*, 24, 321–340.
- Leonard, K. M. (2007). Trust and the manager-subordinate dyad: Virtual work as a unique context. *Journal of Behavioral and Applied Management*,8 (3), 197-201.
- Lewicki, R.J., and Bunker, B. B. (1996), Developing and maintaining trust in work relationships. In R. M. Kramer ve R. T. Tyler (Eds), *Trust in Organizations: Frontiers of Theory and Research*, (pp. 114-139). Sage Publications, London
- Lewicki, R. J., McAllister, D. J., and Bies, R. J. (1998). Trust and distrust: New relationships and realities, *Academy of Management Review*. 23(3), 438-458.
- Lewis, J.D., and Weigert, A. (1985). Trust as a social reality. *Social Forces*, 63 (4), 967-985.

- Liu, Y., Ding, C., Berkowitz, M. W., and Bier, M. C. (2014). A psychometric evaluation of a revised school climate teacher survey. *Canadian Journal of School Psychology, 29*(1) 54–67.
- Louis, K. S. (2007). Trust and improvement in schools. *Journal of Educational Change, 8*(1), 1-24.
- Mack, N., Woodsong, C., MacQueen, K. M., Guest, G., and Namey, E. (2005). *Qualitative research methods: A data collector's field guide*. Research Triangle Park, North Carolina: Family Health International.
- Maele, D. V., and Houtte, M. V. (2009). Exploration across secondary schools in Flanders faculty trust and organizational school characteristics: An exploration across secondary schools in Flanders. *Educational Administration Quarterly, 45*(4), 556-589.
- Makiewicz, M. K. (2011). *An investigation of teacher trust in the principal*. Unpublished doctoral thesis, University of California Riverside.
- Maloy, R. W., and Seldin, C. A. (1983). School climate and school effectiveness: summary of teacher, student and parent attitudes in one rural community. *Research in Rural Education, 2*(2), 65-67.
- Martin, D. F. (2004). *Principal personality and school trust*. Unpublished doctoral thesis, Oklahoma State University.
- Mayer, R. C. , Davis, J. H., and Schoorman, F. D. (1995). An integrative model of organizational trust. *The Academy of Management Review, 20*(3), 709-734.
- Mayerson, D. R. (2010). *The relationship between school climate, trust, enabling structures, and perceived school effectiveness*. Unpublished doctoral thesis, St. John's University, New York.
- McAllister, D. J. (1995). Affect-and cognition-based trust as foundations for interpersonal cooperation in organizations. *Academy of Manangement Journal, 38*(1),24-59.
- McMurray, A., and Scott, D. (2013). Determinants of organisational climate for academia. *Higher Education Research & Development, 32*(6), 960-974.
- Mellinger, G. D. (1956). Interpersonal trust as a factor in communication. *The Journal of Abnormal and Social Psychology, 52*(3), 304-309.
- Memduhoğlu, H. B. ve Şeker, G. (2011). Öğretmenlerin algularına göre ilköğretim okullarının örgütsel iklimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(1), 1-26.
- Memduhoğlu, H. B. ve Zengin, M. (2011). İlköğretim okullarında örgütsel güvene ilişkin öğretmen görüşleri. *Yüzüncüyıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(1), 211-217.

- Miles, M. B., and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book* (2nd edition). London: Sage.
- Mishra, K. A. (1996). Organizational responses to crisis: The centrality of trust, In R. M., Kramer and T., Tyler (Eds), *Trust in Organizations*, (pp. 261-287). Newbury Park, CA: Sage.
- Mishra, J., and Morrissey, M. (2000). Trust in employee/ employer relationships: A survey of west Michigan managers. *Seidman Business Review*, 6(1), 14-15.
- Mitchell, M. M., Bradshaw, C. P., and Leaf, P. J. (2010). Student and teacher perceptions of school climate: A multilevel exploration of patterns of discrepancy. *Journal School Health*, 80(6), 271-279.
- Moore, C. A. (2001). *Good and bad school climate exemplars: Teachers' perspective of their school climate*. Unpublished doctoral thesis, Miami University.
- Narman, A. (2012). *Öğretmenlerin örgütsel güvenleri ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Neuendorf, K. A. (2002). *The content analysis guide book*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Neves, P., and Caetano, A. (2006). Social exchange processes in organizational change: The roles of trust and control. *Journal of Change Management*, 6(4), 351-364.
- Olejnik, S., and Algina, J. (2000). Measures of effect size for comparative studies: Applications, interpretations, and limitations. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 241–286.
- Özer, N. (2013). Trust me, principal, or burn out! The relationship between principals' burnout and trust in students and parents. *Alberta Journal of Educational Research*, 59(3), 382-400.
- Özer, N., Demirtaş, H., Üstüner, M. ve Cömert, M. (2006). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel güven algıları. *Ege Eğitim Dergisi*, 7(1), 103–124.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E. ve Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 213-224.
- Özdil, K. (2005). *İlköğretim okullarında öğretmenlerin yöneticilerine ve birbirlerine duydukları güven düzeyi ile örgütsel iklimi arasındaki ilişki (Yeni Mahalle örneği)*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özgan, H. (2011). Örgütsel davranış bağlamında öğretmenlerin örgütsel adalet, güven, bağlılık, yönetici değerlendirme ve çatışma yönetimi stratejileri algıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 229-247.

- Öztürk, Ç. ve Aydın, B. (2012). Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven algıları, *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 485 -504.
- Öztürk, M. ve Zembat, R. (2015). Okulöncesi yöneticilerinin yaratıcı liderlik özellikleri ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 31, 455-467.
- Paine, S. C. (2007). *The relationship among interpersonal and organizational trust and organizational commitment*. Unpublished doctoral thesis, San Diego Alliant International University.
- Pallant, J. (2005). *SPSS survival manual: a step by step guide to data analysis using SPSS for windows (Version 12)*. (2nd ed.). Maidenhead: Open University Press.
- Peker, Ö. (1993). Okullarda örgütsel havanın çözümlenmesinde bir yöntem, *Amme İdaresi Dergisi*, 26(4), 21-43.
- Polatoğlu, A. (1988). Türk kamu örgütlerinde ast ve üst arasında iletişim. *Amme İdaresi Dergisi*, 21(2), 85-98.
- Polat, S. (2007). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları, örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış doktora tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Polat, S. ve Celep, C. (2008). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel güven, örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algıları, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 307-331.
- Ribbers, I. L. (2009). Trust, cynicism, and organizational change: The role of management. Department organization and strategy faculty of economics and business administration. Tilburg University, 12.
- Rosen, B. and Jerdee, T. H. (1977). Influence of subordinate characteristics on trust and use of participative decision strategies in a management simulation. *Journal of Applied Psychology*, 62(5), 628-631.
- Rotter, J. B. (1967). A new scale for the measurement of interpersonal trust. *Journal of Personality*, 35(4), 651-665.
- Rousseau, D. M. , Sıtkın, S. B. , Burt, R. S., and Camerer, C. (1998). Not so different after all: A cross-discipline view of trust. *Academy of Management Review*, 23(3), 393-404.
- Sağlam Arı, G. (2003). Yöneticiye duyulan güven örgütsel bağlılığı artırır mı. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 17-36.

- Sağlam Arı, G. (2011). Kadın ve erkek yöneticilerin güven özelliklerine ilişkin tutumları: Varsayımsal astlar üzerine bir araştırma, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (1), 105-120.
- Sağlam Arı, G. ve Güneri Tosunoğlu, N. (2011). Geleceğin yöneticileri astlarına güvende hangi özelliklere öncelik veriyor? *Celal Bayar Üniversitesi İ.İ.B.F. Yönetim ve Ekonomi*, 18 (2), 85-103.
- Scarr, G. D. (2011). *Teacher perceptions of trust with their principal*. Unpublished doctoral thesis, The University of Toledo.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., and Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), s. 23-74.
- Schneider, B., Brief, A.P., and Guzzo R.A., (1996). Creating a climate and culture for sustainable organizational change. *Organizational Dynamics*, 24(4), 7-19
- Schoorman, F. D. , Mayer, R. C., and Davis, J. H. (2007). An integrative model of organizational trust: Past, present and future. *Academy of Management Review*, 32(2), 344–354.
- Schrepfer-Tarter, A. (2013). *An Exploratory Study of the Academic Optimism of Principals*. Unpublished Master Thesis, The Ohio State University.
- Scott, C. (2003). *Organizational effectiveness: Its relationship to teacher efficacy and school climate*. Unpublished doctoral thesis, St. John's University, Jamaica, New York.
- Sevinç, Y. S. (2013). *İlköğretim okulu yöneticilerinin iletişim yeterliliklerine ilişkin öğretmen görüşleri ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki (Uşak ili örneği)*.Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sezgin, F. ve Kılınç, A. Ç. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgüt iklimine ilişkin algılarının incelenmesi, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 743-757.
- Shapiro, D.L., Sheppard, D.H., and Cheraskin, C. (1992). Business on a handshake. *Negotiation Journal*, 8(4), 365-377.
- Smith, P. A., and Birney, L. L. (2005). The organizational trust of elementary schools and dimensions of student bullying. *International Journal of Educational Management*, 19 (6), 469 – 485.
- Soylu, Ş. E. (2013). *Relationship between the organizational climate and occupational stress experienced by english instructors in the preparatory schools of five universities in Ankara*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Straiter, K. L. (2005). The effects of supervisors' trust of subordinates and their organization on job satisfaction and organizational commitment. *International Journal of Leadership Studies*, 1(1), 86-101.
- Sutherland, F. (1994). Teachers' Perceptions of School Climate. (ERIC Document Reproduction Service No. ED379214).
- Sweetland, S. R., and Hoy, W. K. (2000). School characteristics and educational outcomes: Toward an organizational model of student achievement in middle schools. *Educational Administration Quarterly*, 36(5), 703-729.
- Şişman, M. (1994). *Örgüt Kültürü*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Şentürk, C. ve Sağnak, M. (2012). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 29-47.
- Şevik, M. K. (2012). *İlköğretim okulları müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel güven algıları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tamer, İ. (2012). Kurumlarda bireylerarası güven: Eğitim kurumlarında bir araştırma. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(21), 337-352
- Tan, H. ve Tan, C. S. (2000). Towards the differentiation of trust in supervisor and trust in organization. *Genetic, Social And General Psychology Monographs*, 126(2), 241-260.
- Taşdan, M. ve Yalçın, T. (2010). Relationship between primary school teachers' perceived social support and organizational trust level. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(4), 2609-2620.
- Taymaz, H. (2009). *İlköğretim ve ortaöğretim okul müdürleri için okul yönetimi* (9. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Tekin, H. (2003). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (15. Baskı). Ankara: Yargı.
- Teyfur, M. Beytekin, O. F. ve Yalçıkaya, M.(2013). İlköğretim okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ile okullardaki örgütsel güven düzeyinin incelenmesi (İzmir il Örneği), *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 84-106.
- Thomas, A. R. (1976). The organizational climate of schools. *International Review of Education*, 22(4), 441-463.
- Thomas, G. F., Zolin, R., and Hartman, J. L. (2009). The central role of communication in developing trust and its effect on employee involvement. *Journal of Business Communication*, 46 (3), 287-310.


- Tingle, J. K. (2011). *Relationship between organizational trust and mindfulness: An exploration of NCAA Division III Athletic Department*. Unpublished doctoral thesis, Teksas University, USA.
- Topaloğlu, I. G. (2010). *İşgörenlerin adalet ve etik algıları açısından örgütsel güven ile örgütsel bağlılık ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atılım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tschannen-Moran, M. (1998). *Trust and collaboration in urban elementary schools*. Unpublished doctoral thesis, The Ohio State University.
- Tschannen-Moran, M., and Gareis, C.R. (2004a). *Principals' sense of efficacy and trust*. Paper to be presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, 12-16 April, San Diego, CA.
- Tschannen-Moran, M., and Gareis, C. R. (2004b). Principals' sense of efficacy Assessing a promising construct. *Journal of Educational Administration*, 42(5), 573-585
- Tschannen-Moran, M., and Gareis, C. R. (2015). Faculty trust in the principal: An essential ingredient in high-performing schools. *Journal of Educational Administration*, 53(1), 66 – 92.
- Tschannen-Moran, M., and Hoy, W. (1998). Trust in schools: a conceptual and empirical analysis. *Journal of Educational Administration*, 36(4), 334-352.
- Tschannen-Moran, M., and 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. (2001). Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration*, 39(4), 308-331.
- Turan, S. (1998, October 29-November 1). *Measuring organizational climate and organizational commitment in the Turkish educational context*. Paper presented at the University Council for Educational Administration's Annual Meeting, St. Louis, Missouri, USA.
- Tutar, H. ve Altınöz, M. (2010). Örgütsel iklimin işgören performansını üzerine etkisi: Ostim imalat işletmeleri çalışanları üzerine bir araştırma. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi Dergisi*, 65(2), 195-218.
- Türk Dil Kurumu. (2014). *Güncel Türkçe sözlük*, <http://www.tdk.gov.tr/>. 4 Aralık 2014'te alınmıştır.
- Tyler, T.R., and DeGoey, P. (1996). Trust in organisational authorities: The influence of motive attributions on willingness to accept decisions. in R. M. Kramer and T. R. Tyler (Eds), *Trust in Organizations: Frontiers of Theory and Research*, (pp. 331-35). Sage, Thousand Oaks, CA.

- Uğurlu, C. T. ve Arslan, C. (2015). Öğretmenlerin örgütsel kimlik ve okula güven düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi, *İköğretim Online*, 14(1), 72-85.
- Uysal, H. T. ve Aydemir, S. (2014). Örgütsel iklimin çalışma psikolojisine etkisi: Sağlık sektöründe bir araştırma. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 1557-1574.
- Vineburgh, J. H. (2010). *A study of organizational trust and related variables among faculty members at HBCUs*. Unpublished doctoral thesis, University of Iowa.
- Yakovleva, M., Reilly, R. R., and Werko, R. (2010). Why do we trust? Moving beyond individual to dyadic perceptions. *Journal of Applied Psychology*, 95 (1), 79–91.
- Yaşar, Ö. (2005). *Örgütsel güvenin örgüt iklimine etkisi: Gaziantep sanayi işletmelerinde bir uygulama*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Yeh, T. J. (2007). *Leadership behavior, organizational trust, and organizational commitment among volunteers in Taiwanese non-profit foundations*. Unpublished doctoral thesis, The University of the Incarnate Word.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Yıldız, K. (2013). Öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel güven algıları, *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 289-316.
- Yılmaz, E. (2005). Okullarda örgütsel güven ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik Çalışması, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 567- 580.
- Yılmaz, E. (2006). *Okullardaki örgütsel güven düzeyinin okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, D. (2014). *Dağıtılmış liderliğin örgütsel güven ile algılanan örgütsel destek ve okul başarısıyla ilişkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yılmaz, K. (2009). Özel dersane öğretmenlerinin örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(59), 471-490.
- Yılmaz, K. ve Altınkurt, Y. (2012). Relationship between the leadership behaviors, organizational justice and organizational trust. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 41(1), 12-24.
- Yılmaz, K. ve Altınkurt, Y. (2013). Örgütsel iklim ölçeğinin türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik Çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 1-11.

- Yılmaz, E. ve Sünbül, A. M. (2009). Öğretmenlerin yaşam doyumları ve okullardaki örgütsel güven düzeyi. *Journal of Qafqaz University*, 26, 172-179.
- Young, R. H. (2009). *The relationship between school climate and reciprocal trust in high schools*. Unpublished doctoral thesis.
- Young, L., and Daniel, K. (2003) Affectual trust in the workplace. *The International Journal of Human Resource Management*, 14(1), 139-155.
- Yücel, C. ve Samancı Kalaycı, G. (2009). Örgütsel güven ve örgütsel vatandaşlık davranışı. *Firat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 113-132.
- Zhang, L. (2014). *The relationship between school climate and faculty trust: An exploration across elementary schools in Shanghai*. Unpublished doctoral thesis, University of the Pacific Stockton.
- Zhang, J., and Liu, Y. (2010). Organizational climate and its effects on organizational variables: An empirical study. *International Journal of Psychological Studies*, 2(2), 189-201.
- Zeffane, R., Tipu, S. A., and Ryan, J. C. (2011). Communication, commitment & trust: Exploring the triad. *International Journal of Business and Management*, 6(6), 77-87.
- Warren, R. (1998). *A conception of trust in the practice of school administration*. Unpublished doctoral thesis, Indiana University.
- Weber, R. P. (1990). *Basic content analysis* (2nd edition). Newbury Park, CA: Sage.
- Webber, S. S. (2008). Development of cognitive and affective trust in teams: A longitudinal study, *Small Group Research*, 39(6), 746-769.
- Werbel, J. D., and Henriques, P. L. (2009). Different views of trust and relational leadership: Supervisor and subordinate perspectives. *Journal of Managerial Psychology*, 24(8), 780 – 796.
- Whitener, E. M., Brodt, S. E., Korsgaard, M. A., and Wernet, J. M. (1998). Managers as initiators of trust: An exchange relationship framework for understanding managerial trustworthy behavior. *Academy of Management Review*, 23(3), 513-530.

EKLER**EK 1.** Adıyaman İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı**EK 2.** Öğretmen Görüşme Formu**EK 3.** Müdür Görüşme Formu**EK 4.** Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güvenini Belirleme Ölçeği –
Öğretmen Formu ve Okul İklimi Ölçeği

EK 1. Adıyaman İl Millî Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı



 T.C.
 ADIYAMAN VALİLİĞİ
 İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 48278708-150-E.4301532
 Konu : Araştırma İzni (Suzan CANLI).

15.04.2016

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
 (Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

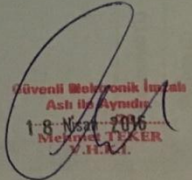
İlgi: 06/04/2016 tarih ve 50235129-1284-1928 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Eğitim Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı Doktora öğrencisi Suzan CANLI'nın "Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güvenin Okul İklimine Etkisi" konulu tez çalışması kapsamında ilimiz merkezinde bulunan ilkokul, ortaokul ve liselerde gönüllülük esasına göre veri toplama çalışmaları yapması Valilik Makamının 14/04/2016 tarih ve 48278708-150-E.4236409 sayılı onayı ile uygun görülmüş olup söz konusu onay ile mühürlü veri toplama araçları yazımız ekinde gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Kazim ÇOBAN
 Milli Eğitim Müdürü V.

Ek:
 - Valilik Onayı
 - Anket Formu (3 Sayfa)



 Güvenli Elektronik İmza
 Ash ile Ayntıdır
 18 Nisan 2016
 Mehmet DAKAR
 Y.H.H.

Bilgi için : Temel Eğitim Şub. (Mehmet KIRMIZI)
 Telefon : 0(416) 216 11 81 -165
 e-posta : adiyamanmem@meb.gov.tr

Adres : Milli Eğitim Md. ADIYAMAN
 Fax : (0416) 216 45 70
 Wep : adiyaman.meb.gov.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 135f-d64d-3c1c-8a22-006b kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
ADİYAMAN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 48278708-150-E.4236409
Konu : Bilimsel Araştırma İzni.

14/04/2016

VALİLİK MAKAMINA
ADİYAMAN

- İlgi: a) İnönü Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 06/04/2016 tarih ve 50235129-1284-1928 sayılı yazısı.
b) 13/04/2016 tarihli Araştırma Değerlendirme Komisyonu Kararı.

İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Eğitim Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı Doktora öğrencisi Suzan CANLI'nın "Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güvenin Okul İklimine Etkisi" konulu tez çalışması kapsamında ilimiz merkezinde bulunan ilkokul, ortaokul ve liselerde gönüllülük esasına göre veri toplama çalışmaları yapması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Kazim ÇOBAN
Millî Eğitim Müdürü V.

OLUR
14/04/2016

Levent ÖZTİN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Bilgi için : Temel Eğitim Şub. (Mehmet KIRMIZI)
Telefon : 0(416) 216 11 81 -165
e-posta : adiyannem@meb.gov.tr

Adres : Millî Eğitim Md. ADİYAMAN
Fax : (0416) 216 45 70
Wep : adiyaman.meb.gov.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 2ed5-d7cd-3514-a432-45ae kodu ile teyit edilebilir.

EK 2. Öğretmen Görüşme Formu

Kişisel Değişkenler

1. Cinsiyetiniz:
 - 1.Kadın ()
 2. Erkek ()
2. Mesleki Kıdeminiz:
 - 1.1-10 yıl ()
 2. 11-20 yıl ()
 3. 21 ve üstü ()
3. Branşınız:
- 4.Okul türü:
 - 1.İlkokul ()
 2. Ortaokul ()
 3. Lise ()

Görüşme Soruları

1. Okul müdürlerinin öğretmene güveni ve güvensizliği konusunda ne düşünüyorsunuz?
 - a. Sizce okul müdürlerinin öğretmene güveni ya da güvensizliği ne anlama gelmektedir?
 - b. Sizce okul müdürünüz size hangi alanlarda güven duymalıdır?
 - c. Okul müdürünüzün size olan güvenini etkileyebilecek etmenler nelerdir?
2. Okul müdürlerinin öğretmenlere olan güveninin ve güvensizliğinin göstergelerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
 - a. Öğretmenlere güven duyan ya da duymayan okul müdürleri ne tür davranışlar sergiler?
 - b. Okul müdürünüzün size güvendiğini ya da güvenmediğinin hangi davranışlarından anlarsınız?
 - c. Okul müdürünüzün size güvenmediğini hissettiğiniz zamanlar oldu mu? Buna ilişkin yaşantılarınızı belirtiniz.

3. Sizce öğretmenin cinsiyeti, mesleki kıdemi, okuldaki öğretmen sayısı ve okul müdürüyle birlikte görev yapılan süre okul müdürünüzün size olan güvenini nasıl etkiler?
4. Olumlu bir okul iklimini nasıl tanımlarsınız?
5. Olumsuz bir okul iklimini nasıl tanımlarsınız?
6. Okul müdürünüzün size olan güveni okul iklimini nasıl etkiler?



EK 3. Müdür Görüşme Formu

Kişisel Değişkenler

1. Cinsiyetiniz:

1.Kadın () 2. Erkek ()

2. Mesleki Kıdeminiz:

1.1-10 yıl () 2. 11-20 yıl () 3. 21 ve üstü ()

3. Yöneticilik Kıdeminiz:

1.1-10 yıl () 2. 11-20 yıl () 3. 21 ve üstü ()

4. Branşınız:

5.Okul türü:

1.İlkokul () 2. Ortaokul () 3. Lise ()

Görüşme Soruları

1. Okul müdürlerinin öğretmenlere güven ve güvensizliğine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
 - a. Sizce okul müdürlerinin öğretmene güveni ya da güvensizliği ne anlama gelmektedir?
 - b. Sizce bir öğretmene güvenebilmeniz için öğretmenin hangi özellikleri taşıması gereklidir?
 - c. Okul müdürü olarak bir öğretmene hangi konularda güvenme ihtiyacı hissedersiniz?
 - d. Öğretmenlere olan güveninizi etkileyebilecek/güvensizliğe neden olan etmenler nelerdir?
2. Okul müdürlerinin öğretmenlere olan güveninin göstergelerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?

- a. Öğretmenlere güven duyan ya da duymayan okul müdürleri ne tür davranışlar sergiler?
 - b. Güvendiğiniz bir öğretmene ona olan güveninizi hangi davranışlarla gösterirsiniz?
 - c. Güven duymadığınız bir öğretmene karşı ne tür önlemler alırsınız?
3. Sizce öğretmenin cinsiyeti, mesleki kıdemi, öğretmenle birlikte görev yaptığınız süre ve okulda görev yapan öğretmen sayısı bir öğretmene olan güveninizi nasıl etkiler?
 4. Olumlu bir okul iklimini nasıl tanımlarsınız?
 5. Olumsuz bir okul iklimini nasıl tanımlarsınız?
 6. Öğretmenlere olan güveniniz okul iklimini nasıl etkiler?



EK 4. Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güvenini Belirleme Ölçeği – Öğretmen Formu ve Okul İklimi Ölçeği

Sayın Öğretmenim,

Bu veri toplama aracı okul müdürlerinin öğretmenlere güvenine ve okul iklimine ilişkin algılarınızı belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Bu amaçla düzenlenen bu veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, araştırmada kullanılmak üzere bazı kişisel bilgilerinizi belirtmeniz istenmiştir. İkinci bölümde okul müdürünüzün öğretmenlere güvenini belirlemeye yönelik bazı ifadeler yer almaktadır. Üçüncü bölümde okulunuzun iklimini belirlemeye yönelik bazı ifadeler bulunmaktadır. Lütfen, formda yer alan her bir ifadeyi dikkatlice okuyarak okulunuzda var olan duruma uygun olan seçeneği işaretleyiniz. **Formun hiçbir yerine adınızı yazmanız gerekmemektedir. Lütfen tüm maddeleri yanıtlayınız.** Araştırmada elde edilecek bilgilerin doğruluğu, veri toplama aracında yer alan ifadeleri içtenlikle yanıtlamanıza bağlıdır. Katkılarınız ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

BÖLÜM I

3. Cinsiyetiniz:
 - a.Kadın ()
 - b. Erkek ()
4. Görev yaptığınız okulun türü:
 - a.İlkokul ()
 - b. Ortaokul ()
 - c. Lise ()
5. Okul müdürüyle birlikte görev yaptığınız süre:
 - a. 1-4 yıl ()
 - b. 5-8 yıl ()
6. Mesleki kıdeminiz:
 - a.1-5 yıl ()
 - b. 6-10 yıl ()
 - c. 11-15 yıl ()
 - d. 16- 20 yıl ()
 - e. 21 ve üstü ()
7. Okulunuzda görev yapan öğretmen sayısı:
 - a.1-20 ()
 - b. 21-40 ()
 - c. 41-60 ()
 - d. 61-80 ()
 - e. 81 ve üstü ()

BÖLÜM II

S.No	Ölçek Maddeleri	Hiçbir zaman (1)	Nadiren (2)	Bazen (3)	Çoğunlukla (4)	Her zaman (5)
1	Okul müdürü, Pedagojik alandaki yeterliğime yönelik olumlu eleştirilerde bulunur.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
2	Alanıma ilişkin yenilikleri takip ettiğimin farkındadır.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
3	Alanımdaki yeterliğime yönelik olumlu eleştirilerde bulunur.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
4	Etkili iletişim kurabildiğimi ifade eder.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
5	Çalışmalarımı destekler.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
6	Başarılarımı takdir eder.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
7	Okuldaki sorunların çözümü için fikrimi alır.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
8	Nöbet görevimi gerçekleştirirken beni kontrol eder.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
9	Derse giriş-çıkış zamanlarına uyup uymadığımı kontrol eder.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
10	Sorumluluklarımı yerine getirmem konusunda uyarıda bulunur.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
11	Verdiği görevi tam olarak yerine getirip getirmediğimi sorgular.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
12	Sorunlarını benimle paylaşır.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
13	Başkalarına ilişkin olumsuz görüşlerini benimle paylaşır.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
14	Okula ilişkin planlarını benimle paylaşır.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
15	Sır saklama konusunda bana güvendiğini ifade eder.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
16	İyi niyetini suiistimal etmeyeceğimin farkındadır.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
17	Kendisine zarar verici bir eylemde bulunmayacağımın farkındadır.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
18	Çevremdeki kişilere karşı anlayışlı olduğumun farkındadır.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

BÖLÜM III

S.No	Ölçek Maddeleri	Hiçbir zaman (1)	Nadiren (2)	Bazen (3)	Çoğunlukla (4)	Her zaman (5)
1	Okulumuzda öğretmen-öğrenci ilişkileri demokratiktir.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
2	Okulumuzda öğretmenlerin bireysel farklılıklarına saygı gösterilir.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
3	Okulumuzdaki çalışanlar birbirlerine anlayışlı davranırlar.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
4	Okulumuzda öğrencilerin bireysel farklılıklarına saygı gösterilir.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
5	Okulumuzdaki öğretmenler okulu sahiplenirler.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
6	Okulumuzdaki öğretmenler okula ilişkin konularda sorumluluk üstlenmeyi isterler.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
7	Okulumuzdaki öğretmenler isteklerini okul müdürüne rahatlıkla iletir.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
8	Okul müdürümüz okulla ilgili kararları almadan önce öğretmenlerin görüşlerini dikkate alır.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
9	Okul müdürümüz öğretmenlere yönetsel uygulamalar (disiplin uygulamaları, ders dağıtımı, görev dağıtımı vb.) açısından adil davranır.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
10	Okulumuzdaki sorunlar açık bir şekilde tartışılır.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
11	Okul müdürümüz öğretmenlerden neler beklediğini açıkça ifade eder.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
12	Okul müdürümüz öğretmenlere gerekli kaynakları sağlar.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
13	Okulumuzdaki öğrenciler başarılarını arttırmak için çabalarlar.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
14	Okulumuzdaki öğretmenlerin performansı yüksektir.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
15	Okulumuzdaki çalışanlar sorumluluklarını yerine getirirler.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
16	Okulumuzdaki öğretmenler öğrencilerini desteklerler.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
17	Okulumuzdaki çalışanlar okul dışında da görüşmeye devam ederler.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
18	Okulumuzdaki çalışanlar birlikte vakit geçirmekten hoşlanırlar.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
19	Okulumuzdaki çalışanlar birbirleriyle uyumludur.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
20	Okulumuzda gergin bir atmosfer bulunmaktadır.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
21	Okulumuzda disiplin sorunları yaygın olarak görülür.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
22	Okulumuzdaki çalışanlar arasında sosyal gruplaşmalar bulunur.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
23	Okulumuzdaki çalışanlar arasında iletişim sorunları yaşanır.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>