

**T.C.**  
**ERCIYES ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KİŞİLERARASI ÖZ YETERLİK ALGILARI İLE**  
**ÖRGÜTSEL GÜVEN ALGILARININ İNCELENMESİ**

**Hazırlayan**  
**Ayşe Ece YORGANCI**

**Danışman**  
**Doç. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ**

**Nisan 2016**  
**KAYSERİ**

**T.C.**  
**ERCIYES ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KİŞİLERARASI ÖZ YETERLİK ALGILARI İLE**  
**ÖRGÜTSEL GÜVEN ALGILARININ İNCELENMESİ**  
**(Yüksek Lisans Tezi)**

**Hazırlayan**  
**Ayşe Ece YORGANCI**

**Danışman**  
**Doç. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ**

**Nisan 2016**  
**KAYSERİ**

**BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK**

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.



**Ayşe Ece YORGANCI**




## YÖNERGEYE UYGUNLUK SAYFASI

“Sınıf Öğretmenlerinin Kişilerarası Öz Yeterlik Algıları İle Örgütsel Güven Algılarının İncelenmesi” adlı Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi’ ne uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan  
Ayşe Ece YORGANCI

Tez Danışmanı  
Doç. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ

  
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Başkanı  
Prof. Dr. Remzi KILIÇ

**Doç. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ** danışmanlığında **Ayşe Ece YORGANCI** tarafından hazırlanan “**Sınıf Öğretmenlerinin Kişilerarası Öz Yeterlik Algıları İle Örgütsel Güven Algılarının İncelenmesi**” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında **yüksek lisans tezi** olarak kabul edilmiştir.

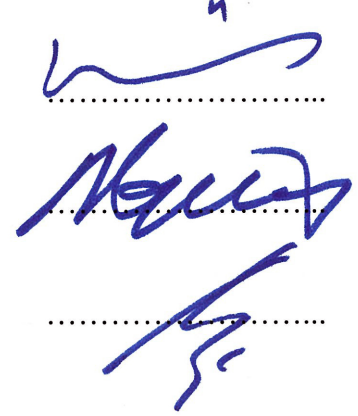
...../04/2016

**JÜRİ:**

**Danışman** : Doç. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ

**Üye** : Doç. Dr. Mustafa GÜÇLÜ

**Üye** : Yrd. Doç. Dr. Özden TAŞGIN



**ONAY:**

Bu tezinin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun **07/04/2016**.. tarih ve **.14-01**.sayılı kararı ile onaylanmıştır.



**Doç. Dr. Cevdet KIRPIK**

**Enstitü Müdürü**

## ÖNSÖZ/TEŞEKKÜR

Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlik inançlarıyla örgütsel güven düzeylerinin incelendiği bu araştırmada birçok kişinin katkısı olmuştur. Öncelikle yüksek lisans eğitimim süresince değerli fikirleriyle bana yol göstererek cesaret veren, araştırma sürecince görüş ve önerilerinden yararlandığım, danışman hocam Sayın **Doç. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ**' ye teşekkürlerimi sunuyorum.

Öğrenim hayatımın her döneminde beni yüreklendiren **annem, babam ve kardeşlerime** teşekkür ederim. En çok ihtiyacım olduğu zamanlarda hep yanı başımda olan çok değerli meslektaşım, dostum **Birgül ŞEKERCAN**' a ne kadar teşekkür etsem azdır. Tez süresince değerli fikirlerini benden esirgemeyen değerli meslektaşım **Mehmet ÇANAK**'a gönülden teşekkür ederim. Manevi annem **Yasemin SARICA**'nın bana ve çocuklarıma bu süreçte verdiği desteği unutamam, kendisine sonsuz teşekkür ederim. Yüksek lisans eğitimim ve yaptığım araştırma süresince benden yardımlarını esirgemeyen, desteklerini her zaman gördüğüm değerli öğretmen arkadaşlarıma teşekkür etmeyi bir borç bilirim.

Çalışan bir kadın olarak kişisel ve mesleki gelişimimi destekleyerek beni yüreklendiren, kendimi ülkemdeki şanslı kadınlardan biri olarak hissetmemi sağlayan, değerli eşim **Özgür**'e yürekten teşekkür ederim. Tez sürecince benimle dokuz ay boyunca yolculuk eden kızlarım **Irmak ve Deniz**; size sonsuz teşekkür ederim, sizinle beraber giden bu yolculuk çok daha meşakkatli ve anlamlıydı benim için, bir anne olarak... Dilerim genç bir kadın olduğunuzda, annenizin bu araştırmaya verdiği emek, başladığınız işlerde size de güç verir. Öz yeterlik algısı yüksek ve çevresinde güven uyandıran bireyler olmanız dileğiyle kızlarım....

**Ayşe Ece YORGANCI**

**Kayseri /Nisan/2016**

# SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KİŞİLERARASI ÖZ YETERLİK ALGILARI İLE ÖRGÜTSEL GÜVEN ALGILARININ İNCELENMESİ

Ayşe Ece YORGANCI

Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Yüksek Lisans Tezi, Nisan, 2016

Danışman: Doç. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ

## ÖZET

Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlik algıları ile örgütsel güven algılarının belirlenmesini amaçlayan bu çalışmada, Kayseri ili merkez ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlik algıları ile örgütsel güven algılarının çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı sorgulanmıştır. Bu amaçla 2015-2016 eğitim öğretim yılında Kayseri İli merkez ilçelerindeki 15 ilkokulda görev yapan 300 sınıf öğretmeninden kullanılabilir veriler elde edilmiştir. Betimsel bir çalışma olan bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırmada veri toplamak amacıyla, sınıf öğretmenlerinin bazı demografik özelliklerini belirlemek için “Kişisel Bilgi Formu”, kişilerarası öz yeterlik algılarını belirleyebilmek için “Kişilerarası Öz Yeterlik Ölçeği”, örgütsel güven algılarını belirleyebilmek için “Örgütsel Güven Ölçeği” kullanılmıştır. Kişisel bilgi formu, Kişilerarası Öz Yeterlik Ölçeği ve Örgütsel Güven Ölçeği’ den elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra çözümlenmiş, manidarlıklar minimum ,05 düzeyinde sınanmış ve bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak tablolar halinde sunulmuştur. Araştırma grubunu oluşturan okul sınıf öğretmenlerinin demografik özellikleri (cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, medeni durum, okulun öğretim şekli ve sınıf mevcudu) betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmış, sonra ölçeğin alt boyut puanları için ss. değerleri saptanmıştır. Örneklem grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerinin Kişilerarası Öz Yeterlik ve Örgütsel Güven Ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyet, medeni durum, okulun öğretim şekli değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *bağımsız gruplar için t testi*, mesleki kıdem, yaş ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)*, ANOVA sonucu anlamlı bulunan farklılıklarda farkın

kaynağını belirlemek için yöntemlerinden *TUKEY testi*, *Kişilerarası Öz Yeterlik Ölçeği* ve *Örgütsel Güven Ölçeği*nden almış oldukları puanlar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek üzere *Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analizi* kullanılmıştır. Yapılan istatistikî analizler sonucunda, sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlik algılarında cinsiyet, yaş, medeni durum, mesleki kıdem ve okulun öğretim şekli değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık bulunmazken, sınıf mevcudu değişkeni açısından kalabalık sınıflarda görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven algılarında ise cinsiyet, yaş, medeni durum ve okulun öğretim şekli değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık bulunmazken, mesleki kıdem ve sınıf mevcudu değişkeni açısından anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlik algıları ile örgütsel güven düzeyleri arasında tüm alt boyutlar açısından pozitif bir ilişkinin olduğu saptanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** *Kişilerarası Öz Yeterlik, Örgütsel Güven*



# EXAMINATION OF CLASS TEACHERS' INTERPERSONAL SELF EFFICACY BELIEFS AND ORGANIZATIONAL TRUST

Ayşe Ece YORGANCI

Erciyes University, Institute of Educational Sciences

MA Thesis, April, 2016

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ

## ABSTRACT

In this study which aims to determine the level of the class teachers' interpersonal self efficacy and organizational trust, it was investigated whether there is a correlation between class teachers' interpersonal self efficacy and organizational trust and whether these change according to certain variables. To this end, usable data were obtained from 300 class teachers who work in central districts of Kayseri in 2015-2016 School Year. Relational screening model was used in this descriptive study. Data were collected through "Personal Information Form", which is developed by the researcher with the aim of identifying some demographical characteristics of the participants, "Class teachers' interpersonal self efficacy", to establish the participants' interpersonal self efficacy, and finally "Organizational Trust Scale" to determine the participants' organizational trust attitudes. Critical alpha level was set to be .05 and the results were presented in the tables in accordance with the aims of the study. Frequency and percentage distribution were obtained to illustrate the demographic characteristics of school administrators such as gender, professional seniority, educational and marital status. After that, ss. values were appointed for the sub-dimension points of the scale. *Independent Samples T-test* was used to determine whether class teachers' points that they get from class teachers' interpersonal self efficacy and organizational trust Scale change according to the variables such as gender and marital status. *The One-Way Analysis of Variance (ANOVA)* was used to determine whether these points change according to variables such as professional seniority. *TUKEY's Test* was used to find out the causes of the differences in statistically significant ANOVA results. *Pearson Product Moment Correlation* analysis was used to determine whether there is a correlation between class teachers' points in class teachers' interpersonal self efficacy

and Organizational Trust Scale. Research results indicate a positive correlation between class teachers' interpersonal self efficacy and organizational trust points

**Key Words:** Class teachers' interpersonal self efficacy, Organizational Trust



## İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK .....	i
YÖNERGEYE UYGUNLUK SAYFASI .....	ii
ONAY: .....	iii
ÖNSÖZ/TEŞEKKÜR .....	iv
ÖZET .....	v
ABSTRACT .....	vii
İÇİNDEKİLER .....	ix
TABLOLAR LİSTESİ .....	xii
KISALTMALAR LİSTESİ .....	xiv
1.GİRİŞ .....	1
1.1.Araştırmanın Amacı .....	8
1.1.1.Araştırmanın Alt Amaçları .....	8
1.2.Araştırmanın Önemi .....	9
1.3.Araştırmanın Varsayımları .....	10
1.3.Sınırlılıklar .....	10
1.4.Tanımlar .....	10
2.KAVRAMSAL ÇERÇEVE .....	11
2.1.Öz Yeterlik Kavramı .....	11
2.1.1.Öz Yeterlik Algısını Etkileyen Etmenler .....	12
2.1.2.Öz Yeterlik Algısının Etkileri .....	14
2.1.3.Öğretmen Öz Yeterliği .....	16
2.1.4.Öğretmen Öz Yeterliğinin Sonuçları .....	17
2.1.5.Öz Yeterlik İncancının Eğitim ve Öğretimdeki Yeri .....	19
2.2.Örgütsel Güven Kavramı .....	19
2.2.1.Güven Kavramı .....	19
2.2.2.Güvenin Boyutları .....	21
2.2.3.Örgütsel Güven .....	23
2.2.4.Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Güven .....	33
2.2.5.Okul Açısından Örgütsel Güven .....	33
2.2.6.Öğrenciler Açısından Örgütsel Güven .....	34
2.2.7.Öğretmenler Açısından Örgütsel Güven .....	34
2.2.8.Yöneticiler Açısından Örgütsel Güven .....	35

2.3.Konu ile İlgili Literatür Taraması .....	35
2.3.1.Kişilerarası Öz Yeterlik ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar.....	35
2.3.2.Öz Yeterliği İle İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar .....	40
2.3.3.Örgütsel Güvenle İlgili Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar.....	43
2.3.4.Örgütsel Güvenle İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar.....	47
3.YÖNTEM.....	52
3.1.Araştırma modeli.....	52
3.2.Evren ve Örneklem .....	53
3.3.Veri Toplama Araçları .....	55
3.3.1.Kişisel Bilgi Formu .....	56
3.3.2.Öğretmen Kişilerarası Öz Yeterlik Ölçeği (ÖKYÖ).....	56
3.3.3.Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği.....	57
3.4.Verilerin Çözümlemesi ve Analizi.....	58
4.BULGULAR VE YORUM.....	59
4.1.Alt Problemlere İlişkin Bulgular .....	59
5.TARTIŞMA .....	78
5.1. Sınıf Öğretmenlerinin Kişilerarası Öz Yeterlik Algılarına İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması .....	78
5.1.1.Sınıf Öğretmenlerinin Kişilerarası Öz Yeterlik Algılarının Cinsiyetlerine Göre Farklılaşmasına İlişkin Sonuçların Tartışılması ve Yorumlanması .....	78
5.1.2.Sınıf Öğretmenlerinin Kişilerarası Öz Yeterlik Algılarının Yaşlarına Göre Farklılaşmasına İlişkin Sonuçların Tartışılması ve Yorumlanması .....	79
5.1.3. Sınıf Öğretmenlerinin Kişilerarası Öz Yeterlik Algılarının Medeni Durumlarına Göre Farklılaşmasına İlişkin Sonuçların Tartışılması ve Yorumlanması.....	79
5.1.4. Sınıf Öğretmenlerinin Kişilerarası Öz Yeterlik Algılarının Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılaşmasına İlişkin Sonuçların Tartışılması ve Yorumlanması .....	80
5.1.5. Sınıf Öğretmenlerinin Kişilerarası Öz Yeterlik Algılarının Görev Yaptıkları Okulun Öğretim Türüne Göre Farklılaşmasına İlişkin Sonuçların Tartışılması ve Yorumlanması .....	80

5.1.6. Sınıf Öğretmenlerinin Kişilerarası Öz Yeterlik Algılarının Okuttukları Sınıfın Mevcuduna Göre Farklılaşmasına İlişkin Sonuçların Tartışılması ve Yorumlanması .....	81
5.2.Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Güven Algılarına İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması .....	82
5.2.1. Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Güven Algılarının Cinsiyetlerine Göre Farklılaşmasına İlişkin Sonuçların Tartışılması ve Yorumlanması .....	82
5.2.2. Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Güven Algılarının Yaşlarına Göre Farklılaşmasına İlişkin Sonuçların Tartışılması ve Yorumlanması .....	84
5.2.3. Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Güven Algılarının Medeni Durumlarına Göre Farklılaşmasına İlişkin Sonuçların Tartışılması ve Yorumlanması .....	86
5.2.4. Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Güven Algılarının Kıdemlerine Göre Farklılaşmasına İlişkin Sonuçların Tartışılması ve Yorumlanması .....	87
5.2.5. Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Güven Algılarının Görev Yaptıkları Okulun Öğretim Türüne Göre Farklılaşmasına İlişkin Sonuçların Tartışılması ve Yorumlanması .....	90
5.2.6. Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Güven Algılarının Sınıf Mevcuduna Göre Farklılaşmasına İlişkin Sonuçların Tartışılması ve Yorumlanması .....	90
5.3.Sınıf Öğretmenlerinin Kişilerarası Öz Yeterlik Algıları ile Örgütsel Güven Algıları Arasındaki İlişkiye Ait Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması .....	90
6.SONUÇ VE ÖNERİLER .....	93
6.1. Sonuçlar .....	93
6.1.1.Sınıf Öğretmenlerinin Kişilerarası Öz yeterlik Algılarına İlişkin Sonuçlar...	93
6.1.2.Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Güven Düzeylerine İlişkin Sonuçlar .....	94
6.1.3. Sınıf Öğretmenlerinin Kişilerarası Öz Yeterlik Algıları ile Örgütsel Güven Algıları Arasındaki İlişkiye Ait Sonuçlar .....	95
6.2. Öneriler .....	96
6.2.1.Uygulayıcılara Öneriler.....	96
6.2.2.Araştırmacılara Öneriler.....	97
KAYNAKÇA .....	98
EKLER .....	119
ÖZ GEÇMİŞ .....	126

## TABLÖLAR LİSTESİ

<b>Tablo 1:</b> Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi.....	21
<b>Tablo 2:</b> Güven Düzeyinin Sonuçları.....	24
<b>Tablo 3:</b> Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisinin Örgütsel Güvenle İlişkisi.....	28
<b>Tablo 4.</b> Katılımcıların cinsiyetlerine göre dağılımı.....	53
<b>Tablo 5.</b> Katılımcıların yaşlarına göre dağılımı.....	53
<b>Tablo 6.</b> Katılımcıların medeni durumlarına göre dağılımı.....	54
<b>Tablo 7.</b> Katılımcıların kıdemlerine göre dağılımı.....	54
<b>Tablo 8.</b> Katılımcıların Öğretim türüne göre dağılımı.....	55
<b>Tablo 9.</b> Katılımcıların sınıf mevcuduna göre dağılımı.....	55
<b>Tablo 10.</b> Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlik düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmasına ilişkin t Testi sonuçları.....	59
<b>Tablo 11.</b> Sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmasına ilişkin t Testi sonuçları.....	60
<b>Tablo 12.</b> Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlik düzeylerinin medeni durumlarına göre farklılaşmasına ilişkin t Testi sonuçları.....	61
<b>Tablo 13.</b> Sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven düzeylerinin medeni durumlarına göre farklılaşmasına ilişkin t Testi sonuçları.....	62
<b>Tablo 14.</b> Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlik düzeylerinin öğretim türüne göre farklılaşmasına ilişkin t Testi sonuçları.....	64
<b>Tablo 15.</b> Sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven düzeylerinin öğretim türüne göre farklılaşmasına ilişkin t Testi sonuçları.....	65

<b>Tablo 16.</b> Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlik düzeylerinin yaş gruplarına göre farklılaşmasına ilişkin ANOVA testi sonuçları.....	66
<b>Tablo 17.</b> Sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven düzeylerinin yaş gruplarına göre farklılaşmasına ilişkin ANOVA testi sonuçları.....	68
<b>Tablo 18.</b> Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlik düzeylerinin kıdeme göre farklılaşmasına ilişkin ANOVA testi sonuçları.....	69
<b>Tablo 19.</b> Sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven düzeylerinin kıdemlerine göre farklılaşmasına ilişkin ANOVA testi sonuçları.....	70
<b>Tablo 19.1.</b> Sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven düzeylerinin kıdemlerine göre farklılaşmasına ilişkin TUKEY testi sonuçları.....	71
<b>Tablo 20.</b> Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlik düzeylerinin sınıf mevcuduna göre farklılaşmasına ilişkin ANOVA testi sonuçları.....	72
<b>Tablo 20.1.</b> Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlik düzeylerinin sınıf mevcuduna göre farklılaşmasına ilişkin TUKEY testi sonuçları.....	73
<b>Tablo 21.</b> Sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven düzeylerinin sınıf mevcuduna göre farklılaşmasına ilişkin ANOVA testi sonuçları.....	74
<b>Tablo 21.1.</b> Sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven düzeylerinin sınıf mevcuduna göre farklılaşmasına ilişkin TUKEY testi sonuçları.....	75
<b>Tablo 22.</b> Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlik algıları ile örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki.....	76

**KISALTMALAR LİSTESİ**

<b>Akt.</b>	: Aktaran
<b>F</b>	: Varyans Analizi
<b>KT</b>	: Korelasyon Toplamı
<b>KO</b>	: Korelasyon Ortalaması
<b>N</b>	: Frekans
<b>ort</b>	: Ortalama
<b>P</b>	: Anlamlılık düzeyi
<b>ss</b>	: Standart sapma
<b>std.</b>	:Standart
<b>T</b>	: t değeri
<b>sd</b>	: Eleman sayısı
<b>vd.</b>	: Ve diğerleri



## 1.GİRİŞ

Günümüzde eğitimli toplumların gelişmişlik düzeyi ile hayat biçimi arasında sıkı bir ilişki vardır. Uygulanmakta olan eğitim politikalarının geçmişi ve geleceği biçimlendirme etkisi, her geçen gün daha da etkin ve önemli hale gelmiştir (Dilci 2009). Eğitimi böylesine önemli bir konuma getiren faktörlerin, dünyada meydana gelen sosyal, kültürel, ekonomik gelişmeler ve teknolojik değişimler olduğu söylenebilir (Taş, 2004). Toplumlar, eğitime yaptıkları yatırım ölçüsünde kalkınmışlık düzeylerini belirlemekte ve çağdaş uygarlığın seçkin ortağı olabilmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde eğitim toplumsal açıdan en değerli yatırım aracı olarak öne çıkmaktadır (Soysal,2014).

Eğitim öğretim sürecinin temel yapı taşı olan öğretmenlere eğitim var olduğu günden beri çok önemli misyonlar yüklenmiştir. Eski çağlarda öğretmen her şeyi bilen ve öğrenciye bildiklerini aktaran, onda davranış değişikliği oluşturan kişi olarak algılanırken günümüzde öğretmenlik kurumunun işleyişi ve iletişimi teknolojik gelişmelere bağlı olarak değişim göstermiştir. Öyle ki öğretmen artık öğrenci için bir rehber vazifesi görmekte, onu bilgiyi keşfetmeye yönlendirmektedir. Bu rehberlik vazifesi yapılırken de sınıf ortamında hem öğrencinin hem de öğretmenin gerçekleştirilen işe ilişkin motivasyonunun yüksek seviyede tutulması gerekmektedir (Kılıçoğlu, Karakuş ve Demir, 2011). Dolayısıyla öğretmenlerin, kendilerinden beklenen yeterliklerin farkında olup bu yeterlikleri yerine getirmek için çaba göstermeleri aynı zamanda kendilerine duydukları güveni ve başarılı olacaklarına ilişkin inançlarını da artıracaktır. Öğretmenlerin mesleklerinde kendilerini yeterli hissetme durumları son yıllarda sıkça gündeme gelen konular arasındadır. Bu durum daha çok “öz yeterlik inancı, öz yeterlik algısı” kavramlarıyla ifade edilmektedir(Soysal,2015).

Öz yeterlik kavramının teorik temeli Albert Bandura (1977, 1997) tarafından geliştirilen sosyal bilişsel teoriye dayanmaktadır. Öz yeterlik kavramı ve onun çalışma çerçevesi davranış değişikliklerini açıklamaya dayandırılmış ve ilk olarak Albert Bandura tarafından ortaya atılmıştır. Bandura bu kavramdan ilk kez 1977 yılında “Self

efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change” isimli eserinde söz etmiştir. Öz yeterlik kavramı, davranış değişiklikleri sürecine ilişkin farklı bakış açılarını genellikle fonksiyonel olmayan engellemeleri açıklamaktadır. Bandura (1977), bilişsel süreçlerin değişikliğe aracılık ettiğini ve bilişsel olayların mevcut performanstan ortaya çıkan ustalık deneyimlerinden etkilendiğini varsaymıştır (Bandura, 1977, 1997, akt: Derman, 2007). Bandura, öz yeterlik algısının bireyin etkinlik seçimini, güçlükler karşısındaki sebatını, çaba düzeyini ve performansını etkilediğini ileri sürmektedir. Bandura’ya göre bir durumla ilgili öz yeterlik algısı yüksek olan bireyler, bir işi başarmak için büyük çaba göstermekte, olumsuzluklarla karşılaştıklarında kolayca geri dönmemekte, ısrarlı ve sabırlı davranmaktadırlar (Akt.,Sarı, Çeliköz ve Seçer, 2009).

Öz yeterlik bireyin becerilerinin bir fonksiyonu değildir. Bireyin becerilerini kullanarak yapabildiklerine ilişkin yargılarının bir ürünüdür. Öz yeterlik, yaşantılar aracılığıyla gelişir. Kişi kendi eylemlerinin etkililiğini değerlendirir, bu eylemleri başka kişilerin eylemleri ile kıyaslar. Bu bireyin çevresindeki insanlar tarafından bireye, davranışlarının belli standartları ne ölçüde karşıladığı söylenir. Yetenekli olduğuna inanan bir birey (yetenekli olmasa bile) pozitif bir öz yeterlik duygusu geliştirir. Zıt olarak, öz yeterlik duygusu zayıf olduğunda bu bireyler daha etkisiz davranışlar sergileme eğilimindedirler (Bjorklund, 1995: Akt., Kahyaoğlu ve Yangın, 2007).

Öz yeterlik birçok disiplinde ve ortamda test edilmiş, değişik alanlardan bulgularla desteklenmiştir. Örneğin; öz yeterlik fobiler; depresyon, girişkenlik, sigara içme davranışı, sağlık ve atletik performans gibi birçok klinik problemin odak noktasıdır. Son 25 yıl içinde öz yeterlik inançları eğitim araştırmalarında ve özellikle akademik güdü alanında da artan bir ilgi görmüştür. Bireyin inançlarının onun bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor gelişiminde önemli etkileri vardır. Yapılan birçok araştırmada öz yeterlik inançlarının başarıyı ve edimi diğer beklenti inançlarından daha iyi yordadığının tespiti bu inancın önemini artırmıştır (Britner ve Pajares, 2001: Akt.,Umaz, 2010).

Bandura’nın öz yeterlik inanç kuramı; öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri yerine getirebileceklerine ilişkin inançlarının hangi düzeyde olduğunu ortaya çıkararak; öğretmenlik görev ve sorumlulukları ile ilgili davranışlarını tahmin etmede kullanılabilir. Bu durumun, bireylerin gelişimini etkileyebilen öğretmen davranışlarının anlaşılmasında ve geliştirilmesinde önemli bilgiler verebileceği düşünülmektedir (Yılmaz ve diğerleri, 2004). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB ÖGYM,

2009) öğretmen yeterliğini “öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken genel bilgi, beceri ve tutumlar” olarak tanımlamaktadır. Bandura’ya (1997) göre ise; bir öğretmenin öz yeterlik algısı, onun konu alanıyla ilgili bilgisi ve öğretme yeterliğinden daha fazla şeyi ifade etmektedir. Bandura, öğretmenin etkililiğinin kısmen sınıf yönetimini sürdürmedeki öz yeterlik inancıyla belirlendiğini belirtmektedir.

Öğretmen öz yeterlik inancı (algısı), öğretmenlerin öğretme işlevini başarılı bir şekilde yerine getirebilmek için gerekli davranışları gösterecekleri konusundaki inanışları olarak tanımlanabilir (Atıcı, 2000). Araştırmacılar öğretmen öz yeterlik inançlarının pek çok alanda etkiye sahip olduğunu öne sürmektedir. Yüksek öz yeterlik inancına sahip olan öğretmenlerin; öğretim konusunda, öğrencinin başarısını arttıracak yöntemleri denemede, gereksinimlere cevap vermede, sıcak bir öğrenme ortamı oluşturmada, öğrenme konusundaki güdülenmeleri arttırmada, yüksek düzeyde benlik algısı oluşturmada, bireysel yönetim becerileri geliştirmede etkili olduğu belirtilmektedir (Akt., Bıkmaz, 2004). Güçlü öz yeterlik inancı olan öğretmenlerin uygun teknikler kullandıklarında ve biraz da ilave çaba gösterdiklerinde en güç öğrencilerin bile öğrenebildiklerini; sınıfta akademik etkinliklere daha çok zaman ayırdıklarını; güçlük yaşayan öğrencilerin başarılı olabilmelerini sağlayacak destekleri sağladıklarını ve onların akademik gelişimlerini ödüllendirdiklerini; daha iyi ders planları hazırlayıp uyguladıklarını, öğrencilerini tartışmaya katmada daha becerili olduklarını göstermektedir (Bandura, 1994, 1997; Ghait ve Yaghi, 1997; Gibson ve Dembo, 1984; Glickman ve Tamashiro, 1982; Guskey, 1984, 1988; Milner ve Hoy, 2002a, 2002b, 2003: Akt., Kaner, 2010: 198–199). Bunun aksine düşük akademik yeterlik algısı da öğretmenin sınıftaki belirsizliklerle ve sorunlarla başa çıkabilmesini olumsuz olarak etkileyerek etkili öğretimi önlemektedir (Bandura, 1997; Raudenbush ve diğerleri, 1992: Akt., Kaner, 2010: 198–199).

Toplumun ihtiyaçlarını bilen ve kendi yeteneklerinin, kapasitesinin farkında olarak, öğretim olgusu içerisinde aktif role kavuşacak öğretmen, öğretmenliğe uygun kişisel özelliklere sahip, öğretim yöntemlerini etkili şekilde kullanan, alanına hakim olan ve bunu çevresinde hissettiren bir kimliğe kavuşacaktır. Böylece, öğrencilerine daha çok yardımcı, objektif, demokrat, yenilikleri takip eden, gelişen ve değişen dünya ile uyumlu bireyler yetiştirme sürecinde daha başarılı ve yeterli hale gelecektir (Morgil ve ark, 2004). Dolayısıyla öğretmenlerin, mesleklerinin gerektirdiği yeterlikleri yerine

getirmeleri, kendilerine olan güven ve başarılı olacaklarına ilişkin inançlarının, öğrencilerinin yaşamlarına olumlu katkılar sağlayabileceği düşünülmektedir. Nitekim, eğitim-öğretimin temel taşları olan öğretmenlerin içerisinde; en çok zaman geçirilen, temel bilgi ve becerilerin öğrenildiği sınıf öğretmenin öğrenci üzerindeki etkisi büyüktür (Kalkan,2012) Bu nedenle, öğrencilerin sınıf öğretmenlerinden kazanacağı bilgi, tecrübe ve iyi ahlak da çocukların karakterlerinin şekillenmesinde büyük bir öneme sahiptir.

Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlik inancının dışında bu araştırmada incelenen konulardan bir diğeri de örgütsel güven düzeyleridir. Sınıf öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının örgütsel güven düzeyini etkileyen değişkenlerden biri olduğu düşünüldüğünde araştırılması gereken konulardan biri de örgütsel güven düzeyine ilişkin bilgilerdir. Ayrıca öz yeterlik ve güven kavramlarına ilişkin literatür incelendiğinde “öz yeterlik” ve “özgüven” kavramlarının birbiriyle oldukça örtüşmesi, sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algısının ve örgütsel güven düzeyini etkileyecek bir unsur olup olmayacağı sorusunu akla getirmektedir. Baltaş (2002)’ ye göre, güven duygusunun yorumlanması üç bölüme ayrılabilir (Baltaş, 2002: 70): (1) Kendine güven duymak, (2) Güvenilir olmak, (3) Başkalarına güven duymak.

İnsanın kendine güven duyması; kendisini ve sınırlarını kabul etmesiyle başlar ve kendi iç sesine kulak vermesiyle biçimlenir. Kendine güven, güvenilir olmanın ve başkalarına güvenmenin temelini oluşturur (Baltaş, 2002).Özgüven, bireyin kendisinden memnun olması, kendisi ve çevresiyle barışık yaşaması anlamına gelmektedir (Kırbaş, 2006).Özgüven, bireyin kendi değerini bilmesidir. Özgüven bireyin kendi yeteneklerini tanımasını gerektirir. Özgüveni olan bireyler, kişisel amaçları kapsamında öz değerlendirmesini yapan, kendi duygularının farkında olan ve bunları kontrol eden bireylerdir. Bu insanlar yetenekleri konusunda doğru bir bilgiye sahip olabilirler. Özgüven, hem bireyin kendi ile olan ilişkilerinde hem de çevresiyle olan ilişkilerinde önemli bir etkidir. Ayrıca özgüven, bireye çevresinin kendisine güvenilir bir insan olduğu beklentisine sokacaktır (Yılmaz, 2006).

Öz yeterlik de bireyin becerilerinin bir fonksiyonu değildir. Bireyin becerilerini kullanarak yapabildiklerine ilişkin yargılarının bir ürünüdür. Öz yeterlik, yaşantılar aracılığıyla gelişir. Kişi kendi eylemlerinin etkililiğini değerlendirir, bu eylemleri başka kişilerin eylemleri ile kıyaslar. Bu bireyin çevresindeki insanlar tarafından bireye, davranışlarının belli standartları ne ölçüde karşıladığı söylenir. Bireylerin, yetenekleri

konusunda doğru bilgi sahibi olmaları, güçlü yönlerine güvenmelerini sağlar. Görüldüğü üzere öz-yeterlik ve güven kavramının yorumlanmasında önemli bir yere sahip olan öz-güven kavramı arasında bir ilişki olabileceği düşünülmektedir. Örgütsel güven kavramının bel kemiği olan “başkalarına güven duyma” hali, Baltaş (2002)’ın yaptığı sıralamaya göre” kendine güven duymak (özgüven)” ve “güvenilir olma” halinden sonra gelişen bir durum olarak ifade edilmektedir. Kısacası özgüveni olan ve güvenilir olan bireyler başkalarına da güven duyabilir şeklinde yorumlanabilir.

Tarihi geçmişi 13. yy.’a dayanan güvenin kökeni; sadakat, bağlılık ifade eden daha eski kelimelerden gelmektedir (Çimen, 2007). Solomon ve Flores (2001)’e göre, güvenin temelinde insanların dünyada tek başına bulunmamaları yatar. Yaşam, aileden, dostluklardan, birlikteliklerden, örgütlerden, kurumlardan ve tanıdıklardan oluşur. Bütün bu ilişkiler güven gerektirir (Akbaş, 2005). Tarihin başlangıcından itibaren kişisel ve toplumsal ilişkilerin önemli öğeleri arasında yer alan güven (Asunakutlu, 2001), başta ekonomi ve siyaset olmak üzere birçok disipline konu edilmiştir. İlgili literatür incelemelerinde, güvenin, örgütsel başarının temel bir unsuru olduğu görülmektedir. Hem örgüt teorisyenleri hem de yönetim danışmanları ve profesyonel yöneticiler herhangi bir örgütte başarıya ulaşmak için güvenin gerekliliği hususunda fikir birliği içindedir (Genç, 2006). Solomon ve Flores (2001) güvenin bu kadar sorgulanır olmasının nedenini, güvenin hâkim olduğu “yeni bir dünya düzeninin kurulamamış olmasıyla ilişkilendirmektedir. Güven, insan ilişkilerinde taraflar arasında anlayış, birbirlerini destekleme, yardımseverlik vb. özelliklerin gelişmesini sağlayan bir unsurdur (Özbek, 2004). Glazer (1997)’e göre güven; kuruluşu sağlayan, liderliği geliştiren, değişimi meydana getiren ve tüm ilişkileri bir arada tutan bir yapıstırıcıdır (Taylor, Dunlop ve Lester, 2000).

Luhmann, sosyal sistemlere özgün anlamların oluşturulması sürecinin iki boyutundan söz etmektedir. Bunlar; iletişime dayalı boyut ve bilişsel boyuttur. İletişime dayalı güvenin açıklanmasında güven, kritik bir unsur olarak ele alınır. Luhmann’a göre, sosyal sistemlerin özü, iletişime göre biçimlenir ve bunu gerçekleştiren en etkili araçlardan biri güvendir. Bilişsel boyuta gelince, Luhmann bireyler arası güveni üç önkoşula dayandırır; öncelikle, güvenen ve güvenilen arasında karşılıklı bağlılık gerekir. İkincisi, aktörler duruma yönelik kuralın ne olduğunu bilmek zorundadırlar. Üçüncüsüyse, güven talep edilemez, istenemez; sunulabilir ve kabul edilebilir. Luhmann’a göre güven, sosyal dünyanın karmaşıklığını azaltan, etkili bir mesajdır, o

olmadan sosyal yaşam olanaksızdır, nerede güven varsa orada deneyimler ve fırsatlar doğar; nerede sistemin karmaşıklığında bir artış olsa, güvenin karmaşıklığı azaltması nedeniyle, orada sistemin yapısıyla uyumlaşabilecek olasılıkların sayısında artış olur (Erdem ve Özen, 2003).

Güven kavramı kişisel ve toplumsal ilişkilerin yanı sıra örgütsel yaşam için de önem taşımaktadır. Ekonomik ve sosyal hayatta, özellikle de çalışma hayatı içinde güven, insan vücudundaki kan kadar işlevseldir (Ören, 2007). Örgütsel güven; çalışanların riskli ve belirsiz durumlarla karşılaştıklarında, örgütün taahhütlerinde ve davranışlarında tutarlı olacağına dair olumlu beklentilerin (Matthai, 1989) ve örgüt üyelerinin iyiliği için karşılıklı saygı, sevgi ve nezakete dayalı uyumlu ilişkilerin bir sonucudur (Taylor, 1989, Akt: Yılmaz, 2006).

Örgütsel güven kavramı, “işgörenlerin yönetime olan güvenleri ve yönetimin kendilerine söylediklerine olan inançlarının derecesi” olarak ifade edilmektedir (Yaşar, 2005). Asunakutlu (2002) örgütsel güveni, örgüt içinde tüm üyelerin katılımıyla oluşan psikolojik bir ortam olarak değerlendirirken, Kalemci Tüzün (2006) ise, örgüt içinde oluşan güven iklimi olarak tanımlamıştır. Örgüt içinde güven, bir sosyal sermaye şekli ve örgütün diğer örgütler tarafından taklit edilemeyen örtük bilgisidir (Jones ve George, 1998, Akt: Erdem, 2003). Örgütsel güvenin kuruma sağlayacağı faydaları şu şekilde sıralanabilir (Yılmaz, 2006):

- İşgörenlerin yetkilendirilmesini sağlar,
- Kurumsal değişime ve gelişime ortam hazırlar,
- İşbirliğini sağlar,
- Aidiyet duygusunu geliştirir,
- Öğrenen örgüt olmasına katkı sağlar,
- Maliyeti düşürür.

McKnight (1998) örgüte güveni, iş görenin örgütsel yapının başarıyı sağlayabilecek tarzda yapılandırıldığına dair inancı sonucunda oluşan güven şeklinde tanımlamıştır (Yılmaz, 2006). Terfi, kariyer geliştirme, disiplin gibi temel insan kaynakları işlevlerinin tatmin edici, adil ve eşitlikçi şekilde uygulanması, örgüte güveni sağlayacak unsurlar arasında sayılmaktadır (Aktuna, 2007).

Diğer örgütlerde güven olgusunun konumlandığı yer ile okul içinde güven olgusunun konumlandığı yer birbirlerine yakın hatta daha önemli bir pozisyonadadır. Çünkü okullar bireylerde davranış değişikliği meydana getirmek için oluşturulmuş

kurumlardır. Okul ürününün büyük bir kısmını, eğittiği insandaki davranış değişikliği oluşturur. İnsan ögesinin, okulda olduğu kadar baskın olduğu bir başka örgüt türüne az rastlanır. İnsan ögesinin baskın olduğu bir kurumda, insanları bir arada tutan ve bunlar arasındaki ilişkinin sonucu olan güven elbette çok önemlidir (Yılmaz, 2006).

Eğitim örgütleri ulusun yaşam sorunlarını çözmeye katkıda bulunan, bireylerarası ilişkileri geliştirmede etkili olan ve daha iyi yaşama koşulları sağlamaya yardımcı kurumlardır (Başaran, 2006). Bu sebeple okul içinde güven olgusunun konumlandığı yer, diğer örgütlere kıyasla çok daha önemlidir (Yılmaz, 2006). Çünkü eğitim örgütleri bireyde olumlu davranış değişikliğinin amaçlandığı ve çıktılarının uzun vadede tüm toplumu etkilediği kurumlardır. Öğretmenler ise bu örgütün en temel ögesidir.

Örgütsel güven, okuldaki eğitim çalışanlarının ilişkisinin bir sonucudur. Bu ilişkilerin ise etik değerler çerçevesinde gerçekleşmesi gerekir. Güvenli bir ilişkiyi oluşturmak için temel alınması gereken değerler; iyilik, yardımseverlik, güvenilirliktir (Hale, 2000). Okul yöneticilerinin yanı sıra öğretmenlerin okulda sağlanacak bir güven ortamına destek vermeleri beklenir. Öğretmenlerin mesleki yeterliliğe sahip olması, okulun diğer çalışanlarıyla ilişkilerinde açık ve dürüst olması gibi durumlar, bu güvenin oluşmasına katkı sağlayacaktır. Güvenin eğitim örgütlerinde oluşmasını sağlamak, kısa dönemde örgütsel işleyişi, eğitim-öğretim hizmetini, okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci ve veli ile olan ilişkileri; uzun dönemde ise toplumsal yaşamı olumlu yönde etkileyecek gelişmelere sebep olabilir. Bunların yanında okulda sürdürülebilir güven için aşağıda ifade edilen engeller kaldırılmalıdır (Brewster ve Railsback, 2003): a) Okulu ilgilendirmeyen, yanlış ve nedensiz kararlar alınması, b) Etkisiz iletişim ortamı, c) Okulu geliştirmeye ve iyileştirmeye dönük proje ve fikirlerin desteklenmemesi, d) Okulun kaynaklarının adaletsiz ve dengesiz dağıtılması, e) Kurumun başarısına katkı sağlamayan yönetici ve öğretmenlerin kurumda tutulması, f) Okul yöneticisinin sık sık değişmesi, g) Öğretmenlerin sık sık değişmesi, h) Öğretmenlerin kurum içinde kendini yalnız hissetmesi.

Sonuç olarak güven, genelde örgütsel yaşamda ve özelde ise birer eğitim örgütü olan okulların yaşamında çok önemli bir yere sahiptir. Tüm örgütlerde olduğu gibi, okullarda da iş görenlerin örgütlerine ilişkin güven düzeyleri, hem bireysel edimi, hem de okulların örgütsel edimini doğrudan etkilemektedir. Bu etkinin oluşturulmasına ilk adım, işgören-örgüt arasında gerçekleşen psikolojik sözleşmenin ne düzeyde güvene

dayalı olduğuna ilişkin algıları belirleyebilmektedir. Bu noktadan hareketle araştırmanın amacı; öğretmenlerin ölçme aracına verdikleri yanıtlar doğrultusunda, sınıf öğretmenlerin örgütsel güven algılarını saptamaktır. Çünkü öğretmenler, her toplumda eğitim kurumunun temel örgütleri olan okulların eğitimsel işgörülerini gerçekleştirmelerinde stratejik bir rol oynamaktadır. Öğretmenlerin bu kritik konuları, okulda örgütsel güvenin oluşturulmasından sürdürülmesine ve sonuçlandırılmasına kadar bütün aşamalarında dikkatle göz önünde bulundurulmalıdır. Çünkü öğretmenler, eğitimdeki değerler sisteminin yalnızca oluşturucusu değil, aynı zamanda tipik bir taşıyıcısı ve temsilcisidir.

Yukarıdaki açıklamalarda okullar için örgütsel güvenin önemli bir faktör olduğu ve kurumdaki etkileşimin bir sonucu olduğu açıklanmıştır. Kişiler arası öz yeterlik ve bazı değişkenlerin okulların örgütsel güven düzeylerini etkileme durumlarının bilinmesinin alana önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### **1.1.Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın genel amacı, sınıf öğretmenlerinin kişiler arası öz yeterliği ve örgütsel güven algılarını belirlemek ve bazı değişkenlere göre algılarının farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymaktır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

#### **1.1.1.Araştırmanın Alt Amaçları**

1. Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlik algıları cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
2. Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlik algıları yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?
3. Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlik algıları medeni durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
4. Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlik algıları mesleki kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır?
5. Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlik algıları görev yaptıkları okulun öğretim şekline göre farklılaşmakta mıdır?
6. Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlik algıları okuttukları sınıfın mevcuduna göre farklılaşmakta mıdır?



7. Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası örgütsel güven algıları cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
8. Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası örgütsel güven algıları yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?
9. Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası örgütsel güven algıları medeni durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
10. Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası örgütsel güven algıları mesleki kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır?
11. Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası örgütsel güven algıları görev yaptıkları okulun öğretim şekline göre farklılaşmakta mıdır?
12. Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası örgütsel güven algıları okuttukları sınıfın mevcuduna göre farklılaşmakta mıdır?
13. Sınıf öğretmenlerinin kişiler arası öz yeterliği ve örgütsel güven algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

## **1.2.Araştırmanın Önemi**

Yapılan literatür taramasında öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlikleri ile okullarında algıladıkları örgütsel güven düzeylerini inceleyen çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Kişiler arası öz yeterliği yüksek olan öğretmenlerin öğrencilerin akademik başarılarına daha fazla katkı sağlayacağı, öğretmenlerin mesleki doyumunu artıracacağı, okulda olumlu bir örgüt kültürünü geliştireceği düşünülmektedir. Özellikle sınıf öğretmenlerinin öğrencinin akademik hayatında oynadığı belirleyici rol göz önüne alındığında öz yeterliliğe ilişkin inançların belirlenmesi ve örgütsel politikaların oluşumu sürecinde dikkate alınması son derece önemlidir. Öz yeterlik inançlarının düzeyi ile örgütsel güven ortamı arasında olumlu bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Güvenli bir örgüt ortamı sağlıklı ve olumlu bir örgüt kültürünün oluşmasında son derece önemlidir. Öz yeterlik inançları yüksek ve çalıştıkları örgütlerine karşı yüksek düzeyde güven duyan sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin akademik başarılarının artmasında etkili olacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları öz yeterlik inançları ile okuldaki güven algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi önem arz etmektedir.

Bu araştırmadan elde edilecek bulguların;

- Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının ve örgütsel güven düzeylerinin belirlenmesine,
- Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlik inançlarının ve örgütsel güvenlerinin artmasına neden olan faktörlerin belirlenmesine,
- Bu konularla ilgili bundan sonra yapılacak çalışmalarda araştırmacılara yol gösterici olmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### 1.3.Araştırmanın Varsayımları

- Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin ölçme araçlarına samimi ve doğru cevaplar verdiği varsayılmaktadır.

### 1.3.Sınırlılıklar

Bu araştırmada elde edilen veriler;

- 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Kayseri İli Kocasinan, Melikgazi, Talas, Hacılar, İncesu Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı merkez ilçe okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır.
- Araştırma, veri toplama araçlarından toplanan verilerle sınırlıdır.

### 1.4.Tanımlar

*Öz yeterlik:* Öz-yeterlik inancı, bireylerin amaçları gerçekleştirirken çok çaba harcayan, tüm güçlüklerle rağmen devam ettiren, hayatlarını etkileyen olayları kontrol etmelerini sağlayan duygu ve düşüncelerini etkileyen bir kavramdır (Bandura, 1993).

*Örgütsel güven.* Bir çalışanın örgütün sağladığı desteğe ilişkin algısı; liderin doğru sözlü olacağına ve sözünün ardında duracağına olan inancıdır (Demircan ve Ceylan, 2003).

## 2.KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu başlık altında araştırmaya konu olan kişiler arası öz yeterlik kavramı ve örgütsel güven kavramı çeşitli boyutlarıyla incelenmiştir.

### 2.1.Öz Yeterlik Kavramı

Öz yeterlik kavramı ve onun çalışma çerçevesi, davranış değişikliklerini açıklamaya dayalıdır ve ilk olarak Albert Bandura (1979, 1997) tarafından teorik temelleri atılan ve geliştirilen bu kavram; sosyal bilişsel teoriye dayalıdır. Albert Bandura yeterlik kavramdan ilk kez 1977 yılında “Self efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change” isimli eserinde şöyle söz etmiştir. Yeterlik, bireyin istediği performansı elde etmesi için yapması gerekenleri gerçekleştirip gerçekleştiremeyeceği ile ilgili kendi yeteneğine olan inancıdır (Bandura,1977). Bandura (1993), öz yeterlik inancını, bireylerin amaçları gerçekleştirirken çok çaba harcayan, tüm güçlüklerle rağmen devam ettiren, hayatlarını etkileyen olayları kontrol etmelerini sağlayan duygu ve düşüncelerini etkileyen bir kavram olarak ifade etmiştir.

Öz yeterlik kavramına ilişkin olarak Zimmerman (1995), öz yeterliğin “bir işi gerçekleştirebilme, başarabilme yeteneği konusundaki yargılarını” içerdiğini belirtmiştir (Akkoyunlu ve Orhan, 2003, akt: Balta, 2009). Kurbanoğlu (2004)’na göre ise; kişinin bir işi başarıyla yapmak için gerekli becerilere sahip olduğu konusundaki inancıdır. Yani öz yeterlik, bireyin becerilerinin bir fonksiyonu değildir. Bireyin becerilerini kullanarak yapabildiklerine ilişkin yargılarının bir ürünüdür (Kahyaoğlu, Yangın, 2014). Bandura bu durumu şöyle ifade eder: Öz yeterlik kişinin becerilerine ne kadar yetkin olduğu ile değil, kendi becerilerine olan inancı ile ilgilidir (Bandura, 1994, akt: Aydın, 2008).

Yetenekli olduğuna inanan bir birey (yetenekli olmasa bile) pozitif bir öz-yeterlik duygusu geliştirir. Zıt olarak, öz yeterlik duygusu zayıf olduğunda bu bireyler daha etkisiz davranışlar sergileme eğilimindedirler (Kahyaoğlu, Yangın, 2014)Öz yeterlik hissi ne kadar güçlü olursa, o kişide o kadar çaba, ısrar ve direnç olacaktır.

Ayrıca yeterlik inançları bireylerin düşünme biçimlerini, problem çözme becerilerini ve duygusal tepkilerini etkiler.

Öz yeterliğe yeterince sahip olmayan bireyler olayların görüldüğünden zor olduğunu düşünür ve her şeye dar bir görüş açısından bakarlar ve karşılaştıkları problemleri çözemezler. Fakat öz-yeterliliği yüksek bireyler zor işlerde ve olaylarda rahatlık duygusu içinde daha güvenli ve güçlü olurlar (Kaptan ve Korkmaz, 2001, akt: Varol, 2007). Başka bir yönüyle de öz yeterlik, bireyin kendi eylemlerini ve kendinden beklentilerini denetleyebilme kapasitesi olarak da tanımlanmaktadır (Hutzler ve Diğerleri, 2005). Dolayısıyla öz yeterlik, bireyin belli davranışları gerçekleştirip gerçekleştiremeyeceğine yönelik inançları ile bu davranışlarının sonucuna ilişkin beklentilerini yansıtan bir kavramdır (Henson ve Diğerleri, 1999).

Öz yeterlik düzeyi bireylerin olay, durum ve zor süreçlerde nasıl davrandıklarını belirleyen önemli bir etkidir (Yaman, Cansüngü ve Altunçekiç, 2004). Kişide öz yeterlik inancı ne oranda yüksek ise onda o oranda çaba, ısrar ve direnç görülür. Öz yeterlik inançları düşük olan kişiler ise olayların görüldüğünden zor olduğu kanısındadırlar ve dar bakış açısı ile baktıklarından problemlerini ya da çalışmalarını başarı ile tamamlayamazlar (Kaptan ve Korkmaz, 2002). Bandura'ya göre öz yeterlik en çok başarı ve başarısızlık deneyimlerinden etkilenir. Araştırmalar, olumlu deneyimlerin öz-yeterlik algısını güçlendirdiğini, başarısızlığın ise zayıflattığını göstermektedir (Bandura, 1986: 395, akt: Özerkan, 2007).

### **2.1.1.Öz Yeterlik Algısını Etkileyen Etmenler**

Öz-yeterlik algısı, çocukluktan başlayarak çeşitli faktörlerin etkisiyle gelişir. Bandura (1986: 399; 1995), öz-yeterlik algısını etkileyen etmenleri dört grupta toplamıştır:

#### **2.1.1.1.Kişisel Deneyimler**

Bireyin giriştiği işlerde gösterdiği başarı onun daha sonra benzer işlerde başarılı olacağını göstergesidir. Dolayısıyla yaşanan başarı ödül etkisi yapmakta ve bireyi gelecekte de benzer davranışlara güdülemektedir (Yavuzer ve Koç, 2002). Bu etmenlerden, öz yeterlik algısı üzerinde etkisi en büyük olanı kişisel deneyimlerdir. Kişiler çeşitli eylemler gerçekleştirir, bu eylemlerin sonuçlarını değerlendirir, değerlendirme sonuçlarını benzer eylemleri gerçekleştirme kapasiteleri konusunda bir

yeterlik algısı geliştirmekte kullanır ve daha sonraki eylemlerinde de, geliştirdikleri bu inançlara uygun hareket ederler (Bandura, 1986: 399; 1995; Pajares, 2002, akt: Özerkan, 2007). Bandura, (1986)güçlü bir öz yeterlik algısının zamanla, başarılı deneyimler sonucu geliştiğini, bir kez olduğu zaman da kararlı bir nitelik kazanıp arada sırada yaşanan başarısızlıklardan kolay etkilenmediğini belirtir.

### **2.1.1.2.Dolaylı Deneyimler (Başkalarının Deneyimlerinden Çıkarılan Sonuçlar)**

İnsanlar, kendi deneyimlerinin sonuçlarını değerlendirmenin yanı sıra, başkalarını gözleyerek de, diğer bir deyişle, başkalarının gerçekleştirdiği eylemlerin sonuçlarından yola çıkarak da öz-yeterlik algısı geliştirirler. Öz yeterlik inançlarının oluşturulmasında başkalarının deneyimlerinden, dolaylı yoldan edinilen yargılar, kişisel deneyimlerden elde edilenler kadar etkili değildir. İnsanlar, deneyimlerinin olmadığı ya da çok sınırlı olduğu alanlarda başkalarının deneyimlerinden daha fazla etkilenirler. Bandura'ya göre dolaylı yoldan edinilen deneyimlerin öz-yeterliğe etkisi, gözlenen modelin gözlemciye ve gözlenen olayın, öz-yeterlik geliştirilen olay ya da alana benzerliğiyle doğru orantılıdır (Bandura, 1997, akt: Özerkan, 2007). Pek çok beklenti diğer kişilerin deneyimlerinden kaynaklanır. Başka kişilerin başarılarını gözlemek, kişinin başarılı olabileceği beklentisine girmesini sağlayabilir (Yavuzer ve Koç, 2002, 35)

### **2.1.1.3.Toplumsal Onay**

Bireyler öz yeterlik inançlarını geliştirirken diğer insanlardan gelen tepkilerden de etkilenirler. Bir işe başlamadan önce ya da güçlüklerle karşılaşıldında, iş arkadaşları ve diğer yakınlarının sözel geri bildirimleri, bireyin öz- yeterlik algısını, dolayısıyla, işi başarmak için göstereceği çabayı etkiler (Bandura, 1997, akt: Özerkan, 2007). Bir davranışın başarıyla yapılabilceğine ilişkin teşvik ve öğütlerle bireyin cesaretlendirilmesi, öz yeterlik beklentilerinin değişmesine neden olabilir (Yavuzer ve Koç, 2002). Diğer taraftan olumsuz değerlendirmelerin öz-yeterlik üzerinde zayıflatıcı rol oynadığı bilinmektedir (Pajares, 2002, akt: Özerkan, 2007). Bandura, olumsuz değerlendirmelerle bireyin öz-yeterlik algısını zayıflatmanın pozitif yüreklendirmelerle öz-yeterlik algısını güçlendirmekten daha kolay olduğunu belirtir (Özerkan, 2007).

#### **2.1.1.4. Bireyin Fizyolojik ve Duygusal Durumu**

Bireyin bedensel ve duygusal açıdan kendini iyi hissetmesi, bireyin verilen bir görevi ya da istenilen bir davranışı yerine getirme olasılığını arttırmaktadır (Bıkmaz, 2004, akt: Tepe, 2011). Bireyin davranışa girişeceği sırada bedensel ve duygusal olarak iyi durumda olması girişimde bulunma olasılığını artırır (Yavuzer ve Koç, 2002). Bu durumun aksine, tehdit edici durumlar ise, bireydeki kendini yeterli görme duygusunun zayıflamasına ve bununla beraber bireyde kalp atışlarının hızlanması, solunumun artması, çarpıntı, terleme ve ellerin titremesi gibi fizyolojik bir takım belirtilerin ortaya çıkmasına sebep olabilir. Gevşeme hissi ve pozitif duygular ise, bireyin kendine güvenini ve geleceğe yönelik başarılı olma inancını kuvvetlendirir (Bandura, 1996, akt: Derman, 2007). Buna göre olumlu ruh halinin öz yeterlik inancını güçlendirdiği; depresyon ve umutsuzluk gibi olumsuz duyguların ise bireyin yeteneklerine olan inancını azalttığı söylenebilir. İnsanlar bir etkinliği gerçekleştirirken becerileri konusunda olumsuz düşünceler ve korkular geliştirmişlerse, bu duyuşsal tepkiler öz yeterlik inançlarında düşüşe ve korktukları gibi sonucun olumsuz olmasına yol açmaktadır (Pajares, 2002, akt.; Tepe, 2011).

#### **2.1.2. Öz Yeterlik Algısının Etkileri**

Öz yeterlik inançları, dört temel psikolojik süreç üzerinde farklı etkiler yaratmaktadır. Bu süreçler bilişsel süreçler, motivasyona dair süreçler, duyuşsal süreçler ve seçim süreçleridir. Gün (2014)' e göre öz yeterlik inancı şu süreçlerden oluşur:

##### **2.1.2.1. Bilişsel Süreçler**

Pek çok eylemin kaynağı başlangıçta zihinde oluşur. Bireysel yeterliğe ilişkin inançlar, sonuca ilişkin beklentilerin belirlenmesinde yol gösterici olmaktadır Bireylerin yeterlik inançları birçok senaryonun oluşmasına neden olur. Güçlü bir öz-yeterlik inancı olan birey zihninde performansını destekleyecek olumlu başarı senaryoları oluşturur. Düşük öz-yeterlik inancı olan birey ise, daha çok başarısızlık senaryosu oluşturur. Herhangi bir konuda öz-yeterlik inancı düşük olan birey ne kadar çaba gösterirse gösterebilir başarılı olamayacağını düşünebilir ve daha böyle bir yaşantı geçirmeden yenilgiyi kabul edebilir (Çubukçu ve Girmen, 2007).

Bandura' ya (1989) göre; öz yeterliğe dair inançlar, kendi kendini baltalayıcı ya da kendi kendine yardımcı olabilecek düşünce kalıplarını etkilemektedir. Bu bilişsel

etkiler çok çeşitli biçimler alabilmektedir. Kişisel hedef belirlemede insan davranışlarının çoğu, kişinin kendi yetilerini nasıl değerlendirdiğinden etkilenmektedir. Kişinin öz yeterlik algısı ne denli kuvvetliyse, kendileri için belirledikleri hedefler o kadar yüksek, bu hedeflere olan bağlılıkları da o denli fazla olmaktadır.

### **2.1.2.2.Motivasyona Dair Süreçler**

Bandura' ya (1988) göre; insanların öz yeterlik inançları motivasyon düzeylerini de belirlemektedir, bu durum bir göreve ne kadar çaba harcayacaklarında ya da zorluklar karşısında ne kadar uzun süre dayanabileceklerinde kendini göstermektedir. Kapasitelerine olan inançları ne kadar güçlüyse, gösterdikleri çaba da o kadar fazla ve dayanıklı olmaktadır. Yeteneklerine dair şüphe duyan insanlar engellerle karşılaştıklarında hemen çabalarını azaltıp girişimlerini sonlandırmakta ve kolay çözümleri kabul etmektedirler. Öte yandan yeteneklerine dair güçlü inançları olan insanlar, zorluğun üstesinden gelebilmek için daha fazla çaba göstermektedirler (Bandura, 1989).Öz yeterlik inançları güdülenme düzeyinin düzenlenmesinde anahtar bir rol oynar. Öz yeterlik inancı yüksek olan bireyler geleceğe yönelik kendileri için amaçlar belirleyebilmektedirler (Çubukçu ve Girmen, 2007).

### **2.1.2.3.Duyuşsal Süreçler**

Bandura' ya (1989) göre; insanların yeteneklerine dair inançları, tehdit edici ya da zorlayıcı durumlarda ne kadar stres ya da sıkıntı yaşadıklarını da etkilemektedir. Bu tür duygusal tepkiler davranışları, düşüncenin doğasını ve biçimini etkilemek suretiyle hem doğrudan hem de dolaylı olarak etkileyebilmektedir. Bir etkinliğin gerçekleştirilmesi sırasında bireylerin yaşayacakları stres ya da kaygı miktarı öz-yeterlik inançlarına bağlı olarak değişkenlik göstermektedir.

Öz-yeterlik inancı yüksek olan bir kişi, zorluklar karşısında stres ve kaygı düzeyi daha düşük olabilirken, öz yeterlik inancı düşük olan kişi ise bu durumu algılayabilmekte zorluk çekmekte ve bu inancı onu hem stres ve hem de kaygılarını artırmakta, ayrıca probleme uygun çözüm yollarını bulma konusundaki bakış açısını daraltmaktadır (Çubukçu ve Girmen, 2007).

#### 2.1.2.4. Seçim Süreçleri

Bandura' ya (1989) göre; kişisel yeterlik yargıları seçimler üzerinde de etkili olabilmektedir. Bireyler, başa çıkma yeteneklerini aştığını düşündükleri eylem ve durumlardan kaçınırlar, ancak üstesinden gelebileceklerine inandıkları eylemleri üstlenmeye hazırdırlar. Güçlü bir öz yeterlik duygusu, bireylerin başarılarını ve çabalarını güçlendirmektedir. Öz yeterlik inancı düşük olan ya da kendini yetersiz hisseden bireyler ise, başarısızlığın kendi yeteneklerindeki yetersizlikten kaynaklandığını düşünürler. Bu tür nedensel yüklemeler, öz-yeterlik inançları yoluyla güdülenmeyi, performansı ve duygusal tepkileri etkilemektedir (Çubukçu ve Girmen, 2007).

#### 2.1.3.Öğretmen Öz Yeterliği

Öz yeterlik, davranışların oluşmasında etkili olan bir niteliktir (Bandura,1986). Bandura'nın öz-yeterlik inanç kuramı; öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri yerine getirebileceklerine ilişkin inançlarının hangi düzeyde olduğunu ortaya çıkararak; öğretmenlik görev ve sorumlulukları ile ilgili davranışlarını tahmin etmede kullanılabilir. Bu durumun, bireylerin gelişimini etkileyebilen öğretmen davranışlarının anlaşılmasında ve geliştirilmesinde önemli bilgiler verebileceği düşünülmektedir (Yılmaz ve diğerleri, 2004).

Bandura öz yeterliği, öz yeterlik ve sonuç beklentisi olarak iki farklı boyutta ele almıştır. Birincisi, öğretmenlerin etkili bir öğretim için gerekli davranışları gösterecekleri konusundaki sahip oldukları inanç ve yargılarıdır. Bandura "Kendine inanma muhakkak başarıyı sağlamaz fakat kendine-inanmama mutlaka başarısızlığa götürür" derken, arzulanan sonuçları ortaya çıkaracak verimli davranışları yapmada, kişisel yeterlik beklentilerinin önemini vurgulamak istemiştir (Bandura, 1997, akt: Karahan, 2006). İkinci boyut ise öğretmenlerin, öğrencilerin başarılarının etkili öğretim yöntemleriyle artırılabilmesine olan inanç ve yargılarıdır. Sonuç beklentileri bir bireyin davranışlarının olası sonuçlarına ilişkin öngörülerini ifade etmektedir. Bandura sonuç ve yeterli olma beklentilerini ayırt etmenin önemini vurgulamaktadır. Çünkü bunların arasındaki fark "bilme" ile "yapma" arasındaki farktır (Savran ve Çakıroğlu, 2001, akt: Karahan, 2006).

Genel olarak insanlarda istendik davranışlar geliştirmek olarak tanımlanan eğitimin en önemli ögesi olarak görülen öğretmen öz yeterliği ile ilgili bir çok tanıma



yer verildiği görülmektedir. Örneğin, öğretmen öz yeterliğini, Guskey ve Passaro (1994) “öğretmenin, öğrencilerine etkili bir eğitim-öğretim verme konusundaki kendisine güven duymasına ilişkin inancı” olarak tanımlarken, Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) “öğretmenin öğrencilerinin arzu edilen öğrenme sonuçlarını oluşturma kapasitesine veya yeteneğine ilişkin inancı” olarak tanımlamışlardır.

Bandura’ya (1997) göre, bir öğretmenin öz yeterlik algısı, onun konu alanıyla ilgili bilgisi ve öğretme yeterliğinden daha fazla şeyi ifade etmektedir. Bandura, öğretmenin etkililiğinin kısmen sınıf yönetimini sürdürmedeki öz-yeterlik inancıyla belirlendiğini belirtmektedir. Öğretmen öz yeterlik inancı (algısı), öğretmenlerin öğretme işlevini başarılı bir şekilde yerine getirebilmek için gerekli davranışları gösterecekleri konusundaki inanışları olarak tanımlanmaktadır (Atıcı, 2000). Gibson ve Dembo (1984)’ya göre, öğretmenlik öz yeterliği, bir öğretmenin öğrencilerindeki öğrenmeleri sağlayacak tüm beceri ve yeteneklere sahip olduğuna dair inancıdır. Cherniss (1993) ise; öğretmenin görev tanımlamaları dolayısıyla gerekli mesleki görevleri yerine getirme, kurumsal işleri yerine getirme, kuruma ait olma ve kurumun sosyal ve politik gereksinimlerini yerine getirme becerilerine ilişkin algısı olarak tanımlamaktadır. Araştırmalar incelendiğinde, öğretmenlerin öğretimle ilgili görevlerini yerine getirme konusundaki öz yeterlik inançlarının; öğrencilerin başarıları, güdülenmeleri, sınıf yönetimi becerileri, yöntem tercihleri, öğretim için ayrılan zaman ve çocukların başarılı olmaları için gösterilen çabanın düzeyiyle ilişkili olduğu görülmektedir (Bıkmaz, 2006).

#### **2.1.4.Öğretmen Öz Yeterliliğinin Sonuçları**

Öğretmen öz-yeterliği, öğretmen eğitiminde önemli bir yapıdır ve öğretmen öz yeterliğinin nasıl geliştiği, hangi bileşenlerden oluştuğu, güçlü ve pozitif öğretmen yeterliğine hangi faktörlerin katkıda bulunduğu, yüksek düzey bir öğretmen yeterliği geliştirmeye yönelik hangi eğitim programlarının nasıl geliştirileceğinin belirlenmesi için oldukça önemlidir (Pajares, 1997). Ayrıca, öğretmenlerin öz yeterlik inançları, verimli bir okulun yaratılmasında ya da okulların yeniden yapılandırılmasında önemli bir değişken olarak dikkat çekmektedir (Hoy ve Woolfolk, 1993; Pajares ve Miller, 1994; Ross, 1994).

Yüksek öz yeterlik inancına sahip olan bir öğretmenin öğrencilerinin gereksinimlerine daha çok yanıt verdiği ve sıcak bir sınıf ortamı oluşturmaya daha

eğilimli oldukları (Fritz, Miller, Kreutzer ve MacPhee, 1995), buna karşılık daha düşük öz-yeterlik inancına sahip öğretmenlerin ise sınıfta daha sıkı bir disiplin ve yönetim anlayışına eğilimli oldukları belirtilmektedir. (Saklofske vd., 2001; Woolfolk ve Hoy, 1990).

Öğretmenlerin öz yeterliklerinin yüksek olması, öğrencilerin başarı düzeylerini ve güdülerini olumlu etkilemekte, sınıf ve zaman yönetimini etkili bir biçimde gerçekleştirebilmelerini ve istenmeyen öğrenci davranışlarını önleyebilmelerini sağlamakta, yeni öğretim yöntemlerini kullanmaya yöneltmekte ve öğretmenlik mesleğine bağlılığını artırmaktadır. Yine öz yeterlik algıları yüksek olan öğretmenler, öğrencileri için daha çok zaman ve çaba harcamakta, onlara daha etik davranmakta, daha çok sorumluluk almakta, olumlu bir sınıf ortamı sağlamakta ve öğrencilerin gereksinimlerini belirlemeye yatkın olmaktadır. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yardım etmekte, onlara başarılı olmaları için yeni yöntemler denemekte ve öğütler vermektedir.

Düşük öz yeterliği olan öğretmenler, akademik olmayan konulara daha çok zaman ayırmakta, başarısızlık durumunda öğrencileri eleştirebilmekte, materyal bulmak için daha az çaba harcamakta, daha çok öğretmen merkezli yöntemler uygulamakta, kapasitelerini açacağını düşündükleri etkinliklerden kaçınmaktadır. Bunların yanında öğretmenlerin öz yeterlik algılarıyla mesleğe yönelik tutumları arasında olumlu yönde ilişki olduğunu ortaya koyan araştırmalar da alan yazınında yer almaktadır (Demirtaş vd., 2011; Çakır, 2005).

Öğretmenin öz yeterlik inancı, öğretimin niteliğini, kullanılan yöntem ve teknikleri, öğrencinin öğrenmeye katılımını ve öğrencinin öğretilenleri anlamasını etkilemekte, bu da öğrencilerin başarı durumlarını belirlemektedir. Bu yüzden iyi yetişmiş öğretmen adaylarının her şeyden önce yüksek öz-yeterlik inancına sahip olmaları beklenmektedir (Üredi ve Üredi, 2006).

Toplumun ihtiyaçlarını bilen ve kendi yeteneklerinin, kapasitesinin farkında olarak, öğretim olgusu içerisinde aktif role kavuşacak öğretmen, öğretmenliğe uygun kişisel özelliklere sahip, öğretim yöntemlerini etkili şekilde kullanan, alanına hakim olan ve bunu çevresinde hissettiren bir kimliğe kavuşacaktır. Böylece, öğrencilerine daha çok yardımcı, objektif, demokrat, yenilikleri takip eden, gelişen ve değişen dünya ile uyumlu bireyler yetiştirme sürecinde daha başarılı ve yeterli hale gelecektir. Burada

özellikle öğretmen yetiştiren kurumlara büyük görevler düşmektedir (Morgil ve ark, 2004).

### **2.1.5.Öz Yeterlik İnancının Eğitim ve Öğretimdeki Yeri**

Pajares (1997), öz-yeterlik inançlarının eğitim araştırmalarında, özellikle motivasyon ve öz-düzenleme çalışmalarında da dikkati çektiğini belirtmiştir. Eğitim alanında öz-yeterlik araştırmacıları üç alan üzerinde yoğunlaşmıştır. Birinci alandaki araştırmacılar, yeterlik inançları ile üniversitedeki bölüm ve kariyer seçimleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu alandaki araştırmalar, danışmanlık ve mesleki psikoloji için faydalı olmuştur ve gençlerin kariyer gelişimleri için bilgiler vermiştir. İkinci alanda araştırmacılar, öğrencilerin yeterlik inançları ile diğer motivasyon yapılarının, akademik performansları ve başarıları ile ilişkili olduğunu belirlemişlerdir. Üçüncü alandaki bulgular ise öğretmenlerin eğitsel çalışmaları ve çeşitli öğrenci ürünleriyle ilgili olan öğretmenlerin, yeterlik inançlarıyla ilgili araştırmalardan oluşmaktadır. Öz-yeterlik inancının, pek çok alana olduğu gibi eğitim alanına da pek çok katkısı bulunmaktadır. Bu katkıların başında da öz-yeterlik inancının öğretmenlerin davranışlarını anlama ve geliştirme bu davranışlarla da gözlemlenen bireysel farklılıkları açıklama konularında sağladığı katkılar yer almaktadır (Enochs ve Riggs, 1990; Riggs ve Enochs, 1990).

Öğretmenlerin sahip oldukları öz-yeterlik inançları, hem öğretmenlerin meslekleriyle ilgili gerekli bilgi ve becerilerin öğretildiği süreçte hem de mesleklerini yaptıkları yani sınıflarında öğretim yaptıkları süreçte, öğretmenlerin davranışlarını etkileyen önemli bir değişkendir (Başer ve ark., 2005).

## **2.2.Örgütsel Güven Kavramı**

Bu bölümde örgütsel güven kavramıyla ilgili teorik açıklamalar yer almaktadır. Öncelikle güven kavramı irdelenerek ardından örgütsel güven kavramı ve örgütsel güvenin okul ortamına yansımalarına ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

### **2.2.1.Güven Kavramı**

Toplumsal, örgütsel ve bireysel yaşamda güven olgusu tarih boyunca değerini artırarak günümüze kadar gelmiştir. Güven, insanın doğasında var olan bir duygu olmakla birlikte, kişisel ve toplumsal ilişkilerin önemli öğelerinden biridir (Asunakutlu, 2001). Sztompka (1996)'ya göre ise güvenin kökleri, din, felsefe, etik ve sosyo-politik

düşünceye dayanır (Erdem, 2003). Tarihi geçmişi 13. yy.'a dayanan ve kökenini sadakat, bağlılık ifade eden daha eski kelimelerden alan güveni Konfüçyüs (M.Ö. 551-479), bütün dengeli sosyal ilişkilerin bir ön şartı olarak kabul etmiştir (Çimen, 2007).

Güven konusunda yapılan çalışmalarda en sık vurgulanan görüş, kavramın tanımlanmasındaki güçlüktür. Bunun temel nedeni bireyler arası ilişkiler, grup davranışı, yönetsel etkinlik, ekonomik değişimler, sosyal ve politik istikrar ve farklı kültürleri anlama gibi mikro ve makro düzeydeki birçok süreci açıklamada güvenin anahtar bir kavram olmasıdır. Diğer yandan “güvenin kritik konumuna farklı disiplinlerle olan (iktisat, sosyoloji, psikoloji, felsefe örgütsel bilimler) ilgisi kavramı tanımlama sorununu büyütmektedir. Bilindiği gibi her literatür, kendi disipliniyle probleme yaklaşmakta ve bunu çözümlenmeye çalışmaktadır. Worchel, bu farklı perspektifleri üç kategori altında toplamıştır (Halis ve diğerleri, 2007):

1. Kişilik teorisyenlerinin görüşüne göre güven, gelişimsel ve sosyal faktörlerin şekillendirdiği bireysel kişilik farklılıklarına göre oluşmaktadır. Bu bağlamda güven bir inanç, beklenti veya kişiliğin derinliklerinde bulunan ve bireyin psikolojik gelişiminden kaynaklanan bir histir.
2. Ekonomistler ve sosyologlar, güveni kurumsal bir görüngü gibi görmektedirler. Güven bireylerin kurumlara yerleştirdiği, hem kurum içinde hem de kurumlar arasında gerçekleşen bir olaydır.
3. Sosyal psikologlar ise, kişilerarası ya da grup düzeyinde güven duygusunu yaratan ya da ona zarar veren, bireyler arasındaki hareketleri temel almaktadır. Güven, diğer tarafın beklentisi olarak tanımlanabilir. Ancak bu beklenti, risk içerisinde güveni geliştirecek ya da güvene engel olabilecek unsurları içermektedir.

Yukarıda sayılan perspektiflerin haricinde güvensizlik, dini çerçevede dahi kendini açıkça göstermektedir (Yavuz, 2003). Yani güven duygusunun yokluğu ya da varlığı hayatın her anında hissedilmektedir.

Güven, sözlükte (TDK, 2011) “korku, çekinme ve kuşku duymadan inanma ve bağlanma duygusu, itimat” olarak tanımlanmaktadır. Güven, hem kişiler arası ilişkilerin bir sonucu hem de kültürel ve ahlaki değerlerle, günlük yaşam ve iş deneyimine göre değişen dinamik bir olgu” olarak tanımlanmaktadır (Börü, 2001). Güvenin birey açısından yaşamsal bir ihtiyaç olduğu, motivasyon kuramlarında vurgulanmıştır. Özellikle güven olgusu, Maslow’un yapmış olduğu motivasyonel çalışmalarda daha da dikkat çekmeye başlamıştır. Maslow, motivasyon teorisini hiyerarşik bir biçimde

ortaya koyarak, insanoğlunda birçok ihtiyacın görüldüğünü belirtmiştir. Bireyler arası karmaşık ve çok yönlü ilişkilerde tek bir güven yapısı geçerli değildir (Erdem, 2003). Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi Tablo1' de gösterilmiştir.

*Tablo1.*

*Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi*

<b>İŞ DIŞI TATMİN</b>	<b>İHTİYAÇ HİYERARŞİSİ</b>	<b>İŞTEKİ TATMİN</b>
Eğitim, din, hobiler, kişisel gelişim	Kendini tamamlama	Eğitim fırsatları, ilerleme, gelişme, yaratıcılık
Ailenin, arkadaşların ve toplumun onayı	Kendini gösterme	Tanınma, yüksek statü, artan sorumluluk
Aile, arkadaşlar, topluluklar	Sosyal olma	Çalışma grupları, müşteriler, iş arkadaşları, denetleyiciler
Savaştan uzak olma, kirlilik, vahşet	Güvende hissetme	Güvenli çalışma koşulları, yan ödemeler, iş güvencesi
Yemek, su, cinsel ihtiyaçlar	Fizyolojik	Isınma, hava, taban ücret

Örgüt ortamında güven çeşitli biçimlerde ifade edilmektedir. Buna dayalı olarak örgüt içerisinde güvenin teorik çerçevesini oluştururken güvenin üç boyutu ortaya çıkmaktadır. Bunlar; duyuşsal nitelikler, bilişsel nitelikler ve odak grubuna güvendir (Clark ve Payne; 1997).

### **2.2.2.Güvenin Boyutları**

Bu başlık altında güvenin boyutları açıklanmıştır. Güven boyutlarını, bilişsel güven, duygusal güven ve odak gruba güven şeklinde sıralamak mümkündür.

#### **2.2.2.1.Bilişsel güven**

Bireyin çevresindeki insanların kendisine zarar vermeyecek bir eylem yapmamasına karşı ortaya çıkan güven duygusunu ve bireyin karşısındaki kişinin görevini başarıyla tamamlayabilecek yeterliliğe sahip olduğuna inanmayı içerir (Doney, 1998). Bilişsel güvenin en iyi izlendiği sürece örnek olarak karşı tarafın teknik

yeterliliğine (beklenen rol performansı) yönelik duyulan güveni vermek mümkündür. “Bu işi yapabilir!” değerlendirmesi bir bilişsel güven ifadesidir (Erdem, 2003).

Bilişsel güven, güven tanımının rasyonel boyutunu karşılamaktadır. Ergeneli ve Arı (2005), bilişsel güveni; bireyin karşısındaki bireyleri güvene layık, emniyet edilebilir ve yeterli bireyler olduğuna inanması olarak tanımlar. Yani güven, çalışanların birbirlerinin isteklerini anladıklarını, bu istekleri kendilerinin de benimseyip onayladıklarını ve bireyleri birbirleriyle ortak çıkar adına hareket etmeye yönlendirdiğini içerir (Robbins ve Decenzo, 2000). Güvenin bilişsel boyutu, çevresindeki insanların güvenilir davranışlar sergileyebileceğinden emin olabileceği bilgiye sahip olmasıdır (Yılmaz, 2006).

#### **2.2.2.2.Duyusal Güven**

Bireylerin birbirlerine karşı duydukları özen gösterme, birbirleriyle alakalı olma durumu duygusal güvenin temelini oluşturmaktadır (Ergeneli ve Arı, 2005). Güvenin duyusal nitelikler boyutu; kendisi dışındaki kişilerin uzmanlığına, niyetlerine, davranışlarına, sözlerine ve genel niteliklerine güven besleme duygusunu ifade eder. Güven, işbirliği halinde olan insanların umduğu ve paylaştığı önemli bir erdemdir (Rihsbee, 2001).

Uzun dönemli ilişkilerde, kişiler arasında karşılıklı ilgi ve birbirleri için endişelenme duygusuyla yani empati ile açıklanabilecek bir bağlılık oluşur. Bu duygusal güven durumu, karşı tarafla veya kurumla özdeşleşmeye dönüşebilir (Jones ve George 1998). Bu güven duygusu, kurum içinde çalışanların birbirlerinden açıklık ve dürüstlük beklediği, yavaş oluşan ve esnek özelliğe sahip arkadaşlık güvenini de kapsar (Newell, 2000). Bunun yanında insanların diğer insanlara güvenileme eğilimini içerir (McKnight, 1998). Ayrıca bireyler bir kurumun üyesi olduğundan dolayı bu kuruma karşı duyduğu güven duygusunu da kapsar (Johnson ve Grayson, 1998).

Duyusal modelde güven, güvenen kişi ile güvenilen kişi arasındaki etkileşimlerin sonucudur; bu nedenle güven yalnızca riske karşı geliştirilen bilişsel bir yönelimle açıklanamaz (Özen,2003). Bilişsel güven daha yüzeysel ve bireysel çıkarlarla motive iken; duygusal güven, ilişkiye özel, daha derin bağlılıkla motive edilen bir ilişkidir ve güven davranışı üzerinde daha güçlü etkisi vardır (Erdem, 2003).

### 2.2.2.3.Odak Grubuna Güven

Kişilerin güven duymak istedikleri çalışanlara, yöneticilere ve kurumun kendisine güven duyma isteğini ifade eder. Bu güven duygusu, üç şekilde gerçekleşmektedir. Bunlar; kişilerarası, kuruma dayalı ve sisteme dayalı güvendir. Kişilerarası güven; çalışanların ilişkide bulunduğu diğer çalışanların hareketlerinden doğan olumsuzluklar olabileceğini bilerek onlara güven duymasıdır (McKnight ve diğerleri, 1995).

Kuruma dayalı güven; çalışanın kurumsal yapısının başarıyı sağlayabilecek tarzda inşa olduğuna dair inancıyla oluşmaya başlayan güvendir. (McKnight, 1998). Kurumun bu güveni oluşturabilmesi için örgütsel yapısı, güven ortamını destekleyici tarzda, örgütsel ögeler arasında yatay ve dikey ilişkinin sağlanabildiği şekilde ve esnek olmalıdır (Hardin, 1996). Sisteme dayalı güven ise; çalışanların haklarının yazılı kurullarla korunduğuna yönelik inancından kaynaklanan güvendir (Akt,Yılmaz 2006,s.56 Johnson ve Grayson, 1998).

### 2.2.3.Örgütsel Güven

İnsan vücudu için kan ne kadar işlevsel ise, ekonomik ve sosyal hayat, özellikle de çalışma hayatı için de güven o derece işlevseldir. Güven, bireyler arası ilişkilerde olduğu kadar örgütsel yaşam için de önemlidir (Ören, 2007). 1950’li yıllardan itibaren güven ile ilgili tanımların ortaya çıktığını söylemek mümkündür. Zaman ve şartlara göre güvenin tanımı ve yorumu farklılık göstermiş olsa da kişiye ve örgüte karşı beklentilerin ön plana çıkması ana fikrinin değişmez bir düşünce olduğunu söylemek mümkündür (Çelik,2015).Örgütsel güvenin açık ve net bir şekilde tanımı yapılmamış olsa da literatürde şu tanımlara rastlamak mümkündür: Örgütsel güven; bir çalışanın örgütün sağladığı desteğe ilişkin algısı; liderin doğru sözlü olacağına ve sözünün ardında duracağına olan inancıdır (Demircan ve Ceylan, 2003). Başka bir tanımda ise “örgütsel güvenin kaynağı, üst kademe yöneticileri ile ara kademe yöneticilerinin davranışlarıdır” (Şimşek ve Taşçı, 2004).Bu durumda, örgütsel güven, “işgörenlerin yönetime olan güvenleri ve yönetimin kendilerine söylediklerine olan inançlarının derecesi” olarak belirtilmektedir (Halis, Gökgez ve Yaşar, 2007).

Örgütsel güvenin yalnızca ast ve üst kademeler arasındaki güven duygusu ile ifade edilemeyeceğini belirten Yılmaz (2006) ise; örgütsel güveni, örgütteki ilişkilerde ve etkileşimlerde bireylerin birbirlerine açık, dürüst, ilgili ve gerçekçi davranması ve

temel amaçlardan, normlardan ve değerlerden haberdar olma isteği olarak açıklamıştır. Yılmaz (2006)'ın yaptığı araştırmada güven açısından kişiler arası ve bireyle kurum arasındaki ilişkiler deneysel yöntemlerle test edilmiştir. Araştırmanın sonucunda örgüte güven düzeyi artıkça, örgüt çalışanlarının kurumla olan ilişkilerinin daha güvenilir düzeyde olduğu bulunmuştur. Örgütte var olan güven düzeyi ile ilişkilerin kalitesi arasında olumlu bir ilişki olduğu ve örgüt ortamında ilişkilerin gelişmesinde güvenin önemli bir faktör olduğu tespit edilmiştir. Güven düzeyinin sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

*Tablo 2.*

*Güven Düzeyinin Sonuçları*

<b>Düşük Güven</b>	<b>Güvensizlik</b>	<b>Yüksek Güven</b>
Stres, üretimde azalma, yeniliğin bastırılması, karar verme süresinin bozulması	Düşük moral, artan devamsızlık, artan işgören devri, yararlanılamayan potansiyel, organizasyonda tanımlanamayan maliyetler	Yüksek moral, işe devamlılık, artan yenilik, etkin değişim, süre yönetimi

İş yaşamında örgütsel başarının artırılması, etkinliğin ve verimliliğin yaratılması büyük önem taşımaktadır. Örgüt içinde etkililiğin ve verimliliğin, örgüt üyelerinin yöneticilere, çalışma arkadaşlarına ve diğer paydaşlara güven düzeyleri yükseldikçe artması beklenmektedir. Güvenin yetersizliği, beklentilerin gerçekleşmesini büyük ölçüde engelleyebilmektedir (Asunakutlu, 2002).

### **2.2.3.1.Örgütsel Güven Boyutları**

Bireylerarası güven ile örgütsel güven arasında kıyas yapıldığı takdirde görülecektir ki örgütsel güven daha karmaşık bir yapı teşkil etmektedir. Örgüt içerisinde çalışanların, kuruma ve yöneticilere; işverenlerin de çalışanlara güven duymaları esastır. Yönetim alan yazınında örgütsel güven boyutları; kuruma güven, yöneticilere güven ve çalışanlar arası güven olarak sınıflandırılmaktadır (Aktuna, 2007).



### 2.2.3.2.Kuruma Güven Kavramı

Örgütsel güvenin yaratılmasında ilk basamak kuruma güven olmalıdır. Bu güven türü, bazı kaynaklarda örgütsel güven (Galford, 2004) ya da odak grubuna güven olarak da ifade edilmektedir. Terfi, kariyer geliştirme, disiplin, başarıml ve ödüllendirme gibi temel insan kaynakları işlevlerinin tatmin edici, adil ve eşitlikçi şekilde uygulanması, örgütte güvenilir bir ortamın yaratılması için gerekli unsurlar arasında sayılabilir (Aktuna, 2007).

Örgüt yönetimine düşen görev kurum içersinde etkin bir iletişim düzeyi oluşturmak ve çalışanları düzenli olarak örgüt kültürü, politikası ve prosedürleri hakkında bilgilendirmektir. Çünkü kurum içersinde çalışanlar yeterince bilgi sahibi olmadıkları konular hakkında değerlendirme yaparken çoğu zaman ya önyargı ile hareket etmekte veya çevrelerinden edindikleri yetersiz bilgilerle söz konusu konuya karşı yanlış ya da olumsuz tutumlar sergileyebilmektedirler. Bu bağlamda bilinmeyen konulara karşı duyulan şüphe ve korku bireyin tutum ve davranışlarını etkilemektedir (Dinç, 2007). Ayrıca, kuruma güvende temel unsur kurumdaki insan ilişkilerinden ziyade çalışanlara sağlıklı ve güvenli bir çalışma ortamı sunulması, yemek, ısınma gibi ihtiyaçlarının tam ve zamanında karşılanması, kuralların net olarak ortaya konulması, ödül ceza süreçlerinin açık ve adil uygulanır durumda olmasını da kapsar (Özdere, 2015).

### 2.2.3.3.Yöneticilere Güven

Örgütlerde güvenin başlatıcısı yöneticilerdir. Yöneticinin kişiliği ve liderlik yeteneği, yönetici olan bireye güveni arttıran, yanı zamanda da azaltan bir faktör olarak görülmektedir. Aynı zamanda örgüt yönetimince desteklenen ilke ve kurallara ödün verilmeden uyulması, yani yöneticinin bürokratik davranması da işgörenlerin güven içinde olmasını sağlayabilir (Başaran, 2004).

Bir örgüt yöneticisinin en önemli görevlerinden birisi de örgüt amaçları ile çalışanların bireysel amaçlarını birlikte gerçekleştirebilmesidir. Bunun zor bir görev olduğu açıktır. Çünkü insanların sahip oldukları amaçlar çeşitli sebeplerle farklılık arz eder (Çırpan, Koyuncu, 1998). Bu dengenin kurulması durumunda işgörenlerin kendilerini bir bütünün parçası olarak kabul edebilmeleri, huzurlu çalışarak verimli olmaları sağlanacaktır. Aksi takdirde ise çalışanlarda iş verimsizliği, performans düşüşü, tatmin olmama gibi sonuçlarla karşı karşıya kalınabilecektir. Bu yüzden

yönetici işgörenin sahip olduğu enerjiyi ve aktiviteyi harekete geçirerek kurum amaçlarının başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesini ve işgörenin işinde etkili ve verimli olmasını sağlamalıdır (Dinç, 2007). Yöneticiye güvenin oluşabilmesi için yöneticinin samimi olması ve işgörenin kendisini tanınmasına fırsat vermesi gerekmektedir (Filiz, 2002).

Bir yönetici astlarının kendi yeterliliğine inanmalarını bekliyorsa o da astlarının yeterliliğine inanmalıdır. Yönetici, bir kriz anında nasıl davranacağını çok iyi bilmelidir. Her şey normalken güvendiğini göstermek kolaydır, ama çalışanlar amirlerinin onlara bir kriz anında işlerini yaparken gerçekten güvenip güvenmediğini de bilmek isterler (Genç, 2006). Yöneticinin söyledikleri ve yaptıkları arasındaki uyum, dürüstlüğü, örgütün çıkarlarını kendi çıkarlarının önünde tutması, doğruları görmesi ve söylemesi, gerekli yerde gerekli açıklamaları yapması ve bunları herkes tarafından anlaşılır kılması, yardımseverliği, empati kurabilmesi ve sorunlara serinkanlılıkla yaklaşabilmesi, kontrolü ve yetkiyi çalışanlarla paylaşmaya hevesli olması, çatışmaları diyalogla çözmeye çalışması ve bunda başarılı olması gibi etmenler yöneticiye olan güveni arttıracaktır (Erdem, 2003).

Yönetsel güvenilirliğin sağlanmasında etkili olabilecek temel unsurları şu şekilde sıralanabilir (Dinç,2007):

1. Çalışanların kendilerini ve yaptıkları işi etkileyebilecek konulardan ilk önce haberdar olmaları,
2. Yöneticinin kötü haberleri de verebilmesi,
3. Çalışanlar için önemli olabilecek haberlerin onlara zamanında iletilmeli
4. Çalışanların önemli gördükleri konularda mutlaka bilgilendirilmeleridir.

Yöneticiler için çalışanların güvenini sağlamadaki en etkili araçlar güçlü iletişim ve adaletli yaklaşımdır. Çalışanlar kendi içlerinde gözle görülür ya da görünmez bir rekabeti sürdürürler. Her yönetici çalışanların yönetici değerlendirmesine fırsat dahi kalmadan birbirilerini denetlediğine şahit olur. Yönetici iletişim kanallarını açık tutarak çalışanlar için ulaşılabilir olmalı, ödül ve ceza gerektiğinde tam ve zamanında hayata geçirmeyi bilmelidir. Yöneticiye güven her zaman olumlu diyalogdan geçmemektedir. Çalışanlar zaman zaman hata yaptıklarını düşündükleri bir çalışana yaptırım uygulanmasını yöneticiden beklemektedirler. Böyle durumlarda yaptırım

uygulanmaması da yöneticiye duyulan güveni zedeleyen bir unsur olabilir. Bu nedenle yöneticinin adaletli yaklaşımı yönetici-çalışan arası güvende temel bir unsurdur.

#### **2.2.3.4.Çalışanlar Arası Güven**

Örgütleri dinamik hale getiren işgörenler, yaşadıkları çevreden edindikleri bilgi, görgü, tecrübe, düşünce ve inançlarla ya da kısaca kültürleri ile örgütte bir araya gelmektedirler. Bu buluşma sonucunda çalışanların birbirleriyle etkileştikleri ortam kurumun iç çevresini oluşturmakta ve ekip çalışmasını doğurmaktadır (Dinç, 2007).

Örgütsel güven konusunda yapılan araştırmalar, daha çok ast-üst ilişkisiyle sınırlıdır. Çalışma arkadaşlarına güven, çalışma arkadaşının yetkinliğine (özyeterlik) itimat etme ve onun hakkaniyetli, ahlaklı ve güvenilir davranışlar sergileyeceğine inanma olarak tanımlanabilir. Bu varsayıma dayanarak, çalışma arkadaşlarına güvenen kişi çalışma arkadaşlarının kendisinden gerekli bilgileri saklamayacağı veya ona yanlış bilgi vermeyeceği veya hakkında dedikodu çıkarmayacağı yani onu suiistimal etmeyeceği konusunda emindir. Aslında, çalışma arkadaşlarına güvene yol açan özellikler yöneticiye güven özellikleri ile benzerlik göstermektedir. Güven olmadığı durumlarda bilgi paylaşımında isteksizlik artacak karar alma konusunda yardımlaşma azalacaktır (İslamoğlu ve diğerleri, 2007). Dolayısıyla yönetici, çatışan taraflar arasında arabulucu rolü üstlenerek, insanlar tarafından saygı duyulan ve sözü istekle dinlenen kişi olduğundan, kişiler gruplar-arası çatışmaların çözümünde önemli rol oynayabilmelidir (Genç ve Halis, 2006).

Çalışanların güvenini tesis etmeyi hedefleyen, adil kararlar ve eylemlerden oluşan örgüt politikaları ve yönetim anlayışı, çalışanların yenilikçi ve yaratıcı güçlerini harekete geçirmektedir (Doğan, 2002). James' e göre kendilerini güvensiz bir ortamda hisseden çalışanlar motivasyon, hoşgörü ve merhametten yoksun kalır. Buluş yetenekleri gelişmez(Yılmaz, 2005). Çalışanlara güven örgütlerin sürdürülebilir rekabet üstünlüğü oluşturmaları ve olumlu örgütsel çıktılara ulaşabilmeleri, aralarında güven duygusu gelişmiş, birbirlerine destek olan çalışanlarla sağlanabilir. Aksi halde çalışanlarda stres, verimsizlik, iş tatminsizliği ve tükenme gibi olumsuz duygular gelişebilir (Akyan, 2007).

Taraflar arasındaki güvenin; geçmiş ve gelecek arasında bir köprü olduğu düşünülür. Örgütlerde güvene dayalı ilişkilerin kurulması, çalışanların liderlerine ve bir bütün olarak örgütlerine güven duyması; örgütlerine duygusal açıdan bağlı, kendilerini

örgütleri içinde tanımlayabilen, işlerinden tatmin olan ve örgütlerinden ayrılmayı istemeyen çalışanlar yaratabilir. Bu olumlu sonuçların ortaya çıkabilmesi için, çalışanların liderlerine ve örgütlerine güven duymalarında etkili olan faktörlerin ve güveni ortaya çıkaran sebeplerin anlaşılması gerekmektedir (Demircan, 2003).

İşgörenlerin çalışma ortamındaki davranışlarını, ihtiyaçları ve işle ilgili beklentileri etkilemektedir.

Tablo 3.

Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisinin Örgütsel Güvenle İlişkisi

<b>Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi</b>	<b>İhtiyaçların Örgütsel Güven Süreciyle Bağlantısı</b>
<b>Kendini Gerçekleştirme</b>	Yaratıcılığa ve yeniliğe yönelik işler, işgörenlere kişisel gelişme olanağı, katılımcı yönetim anlayışını yaygınlaştırma, örgüt ortamının
<b>Kişinin yaratıcı niteliklerini kullanabilmesi</b>	işgörenlerin kendinin gerçekleştirme ihtiyaçlarına uygunluğu
<b>Saygınlık (Psikolojik)</b>	İşgörenlerin takdir edilmesi, ücretleme ve performans sisteminin yaşanan değişim paralelinde
<b>Başarı, tanınma ve statü sahibi olma</b>	düzenlenmesi, yetke ve güç kazandırma, işgörenlere saygınlık sağlayan örgütsel olanaklar
<b>Sosyal İhtiyaçlar</b>	Örgüt kültürünün değişime koşut olarak değiştirilmesi, birlik ve beraberlik duygusu yaratan sosyal faaliyetler, işgören eğitimi, işgörenler
<b>Sevme, ait olma, kimlik duygusu kazanma</b>	arasında ve işgörenlerle yöneticiler arasında olumlu ilişkiler kurulması
<b>Güvenlik İhtiyaçları</b>	Değişimin gerekliliklerini işgörenlere açık bir şekilde duyurma, sigorta ve emeklilik programları, ekonomik güvenlik, iş güvencesi, iş ve görev
<b>Tehlikeden korunma, korku duymama, güvenlik içinde olma</b>	tanımlarının açık bir şekilde yapılması, sürekli ve adaletli bir disiplin sistemi, sağlıklı iş koşulları
<b>Fizyolojik İhtiyaçlar</b>	Ücretlendirme sistemine yan ödemeler, çağdaş
<b>Yaşam ihtiyaçları, hava, su, yiyecek</b>	performans değerlendirilmesinin uygulanması, iyi çalışma koşulları

Bu ihtiyaçların biri doyurulmadıka, diğeri ortaya çıkmaz. İnsanların alışma ortamındaki ilişkilerinde sevgi, kendine değer verme (saygı görme) ve kendini gerçekleştirme, yeteneklerini ortaya koyma ihtiyaı en fazla etkili olanlardır. Bir işyerinde, işgörenin insanları sevmeye ve sevilme ihtiyaının doyurulmaması uyumsuzluğa neden olur. Kendine değer verme veya saygı duyma ihtiyaı karşılanmadıkında güvensizlik, güçsüzlük duygusu oluşur. İşgören yeteneklerine uygun bir iş yapmıyorsa bu durum onda hoşnutsuzluk ve tedirginlik yaratır. Yeteneklerine uymayan, anlamsız işlerle uğraşan kimi üstün yetenekli kişilerde, bıkkınlık, yaşamla olan bağlarda gevşeme, gövdesel-düşünsel gerilme gibi belirtiler görülür. İş yerleri bu ihtiyaçları doyuracak şekilde düzenlendiğinde, işgören de uyumlu, güvenli ve huzurlu olacak bu durum işgörenin davranışlarına olumlu yönde katkı yapacaktır (Filiz, 2002).

#### **2.2.3.5.Okul ve Güven**

İnsan gesinin, okulda olduğu kadar baskın olduğu bir başka örgüt türüne az rastlanır. İnsan gesinin baskın olduğu bir kurumda, insanları bir arada tutan ve bunlar arasındaki ilişkinin sonucu olan güven elbette çok önemlidir (Yılmaz,2005). Okulun gelişimini ve verimliliğini dikkate aldığımızda güven, kritik bir noktayı oluşurmaktadır. Güven, okullarda güzel ve etkili işler yapılmasına zemin hazırlarken, güvenin yokluğu bu tür gelişmeyi engelleyici bir faktör olur (Moran, 2000; Akt: Yılmaz, 2006).

Güvenin eğitim örgütlerinde oluşmasını sağlamak; kısa dönemde, öğretmenler, öğrenciler ve velilerle olan ilişkinin kalitesini, uzun dönemde ise tüm toplum yaşamını etkileyecek gelişmelere sebep olabilir (Artuksı, 2009).Eğitim rgtleri olan okulların da etkili ve verimli olabilmesi, özelde okulun genelde eğitimin amaçlarının gerçekleştirilebilmesi, öğrencilerin etkili bir şekilde öğrenim görebilmeleri için, tüm okul paydaşlarının işbirliği ve uyum içerisinde çalışmaları gerekmektedir. Bu durum da okul içi ilişkilerin niteliği ile ilgilidir. Bu ilişkilerin niteliğini belirleyen en önemli unsurlardan biri ise bireyler arasında ya da okul içinde var olan güven ya da güvensizlik düzeyidir (zer, Demirtaş, stner ve Cömert, 2006).

Okul ortamında güven olmaksızın eylemler arasında birlikteliği ve başarıyı sağlamak çok zordur. “Okulda güven ortamı olmadıkı zaman, eğitim çalışanları çabalarını, kendilerini korumaya harcayacaklardır (Tremen, 2002). Okullarda güvene

dayalı bir ilişkinin kurulması, çalışanların okul yönetimine ve bir bütün olarak okullarına güven duyması, okullarına duygusal açıdan bağlı, kendilerini okulları içinde tanımlayabilen, işlerinden tatmin olan ve okullarından ayrılmayı istemeyen çalışanların olması, eğitim örgütleri için oldukça önemli bir durumdur. Örgütsel güvenin, değişmeye, gelişmeye ve nitelik yükseltmeye etkileri dikkate alındığında, okullardaki güven eksikliğinin eğitime olumsuz etkilerinin neler olabileceği kestirilebilir. Bir örgütün, çalışanların güveni ve dolayısıyla bağlılığı olmadan etkili olması ve gelişmesi olanaklı değildir (Özer, Demirtaş, Cömert ve Üstüner, 2006: 120).

Bryk ve Schneider'e göre (2002), okulda sürdürülebilir bir güven ortamı oluşturma için yapılacak eylemler şunlardır:

1. Okulda çalışanların mesleği yapabilecek yeterliliğe sahip olması
2. Tüm çalışanların ilişkilerde dürüst ve açık olması,
3. Yönetici ve çalışanlar arasında şeffaflık olması.

Moran'a (2000) göre okulun gelişimini ve verimliliğini dikkate aldığımızda güven, kritik bir noktayı oluşturmaktadır. Güven, okullarda güzel ve etkili işler yapılmasına zemin hazırlarken, güvenin yokluğu bu tür gelişmeyi engelleyici bir faktör olur. Güvenin olmadığı okullarda, öğretmenlerle öğrenciler arasında uzaklaşma ve sağlıksız bir iletişim ortamı oluşur. Güven düzeyinin düşük olduğu okullarda; liderler, grup ve okul yararına çalışmak yerine küçük hesapları tatmin etmek için çalışmaya başlarlar. Güvensizlik okul kültürünü ele geçirdiği zaman, okulun verimli işler yapması mümkün değildir. Okullarda olumlu değişikliği sağlamak için güvene dayalı ilişkilerin oluşturduğu bir ortam gerekmektedir.

Okullarda karşılaşılan birçok problemin çözümü için, güven dolu bir çalışma ortamı oluşturmak ön koşuldur. Güçlü bir örgütsel güven düzeyinin okula sağlayacağı faydaları şu şekilde sıralamak mümkündür (Akt; Yılmaz, 2006):

- a) Okulda sağlanacak geniş tabanlı bir gelişim ve değişimin temelini oluşturur,
- b) Okulda yapılan düzenlemeler ve değişimler için öğretmenlere umut verir,
- c) Öğretmenlerin birbirlerini daha iyi anlamasını sağlar,
- d) Okulda yapılan iş ve işlemlerin sağlıklı bir şekilde yürüyüp yürümediğini gösterir (Spillane ve Thompson, 1997),
- e) Meslektaşlarına ve okula karşı güven, öğretmenleri yenilik ve değişime karşı açık hale getirir (Bryk ve Schneider, 1996),

f) Güvenilir bir okul ortamı, öğretmenlerin daha iyi bir öğrenme ortamını nasıl sağlayabilecekleri konusunu düşünmelerini sağlar (Kochanek, 2005).

Okulda, çalışanların etkili iletişim becerisi ile birbirlerini daha iyi tanınması, değişimin sağlanması, verime ve başarıya odaklı bir iş ortamı gibi bazı özellikler için, okul ortamında güvenin inşa edilmesi gerekmektedir(Yılmaz, 2006).

Tshanmen, Moran ve Hoy'a göre (1998), okulda başarıyı yakalayabilmek, öğretmenler ve yöneticiler arasında sağlıklı ilişki ve eğitimsel açıdan daha iyi bir ortam oluşturmak için güven önemlidir. Okulda güveni oluşturmanın beş temel ölçütü vardır. Bunlar, yardım severlik, güvenilirlik, yeterlik, dürüstlük ve açıklıktır (Samancı, 2007).

Okulda güveni oluşturmanın beş temel ölçütü vardır. Bunlar: yardım severlik, güvenilirlik, yeterlik, dürüstlük ve açıklıktır (Samancı, 2007).

#### **2.2.3.6.Okulda Güveni Oluşturmanın Temel Ölçütleri**

Okullarda güven oluşturmanın bir takım ölçütleri bulunmaktadır. Bunları yardımseverlik, güvenilirlik, yeterlik, dürüstlük ve açıklık olarak sıralamak mümkündür.

##### **2.2.3.6.1.Yardımseverlik**

Yardımseverlik, güvenilenin güvenene iyi davranma isteğine inanılan ölçüdür. Yardımseverlik, güvenilenin güvenene karşı belirli bir bağlılığa sahip olduğunun göstergesidir. Bu bağlılığın örneği, güvenenle güvenilen arasındaki ilişkidir. Güvenilenin yardımsever olmasının gerekmemesiyle beraber, güvenilen güvenen kişiye yardım etmek ister ve ayrıca güvenilen için herhangi bir ödül söz konusu değildir. Yardım, güvenilenin güvenene karşı olumlu bir şekilde yönelmesidir (Toprak, 2006).

##### **2.2.3.6.2.Güvenilirlik**

Güvenilirlik, yardımseverlikle birlikte tahmin edilebilirlik duygusu oluşturur (Mishra, 1996). Kişiler arası bağlılık durumunda, başka bir kişi ya da gruptan bir şeye ihtiyaç duyulduğunda, bireye bunu karşılaması için güvenilebilir. Güvenilirlik kişinin ihtiyaçlarının olumlu şekilde karşılanacağı inancını belirtir (Hoy ve TschannenMoran, 2003, Akt; Samancı, 2007).

### **2.2.3.6.3.Yeterlik**

Örgüt içinde verilen görevleri yerine getirebilmek için gerekli olan teknik ve kişisel becerileri ifade etmektedir. Yeterlik, özel bir etki alanı üzerinde etki sahibi olmayı sağlayan grup becerileri, uzmanlıkları ve özellikleridir (Yaşar, 2005). Yeterlik beklendik ve yapılacak için standartlarına göre davranma yeteneğidir. Bir öğrenci, öğretmeninin yardımsever olduğuna inanıyor ve öğrenme konusunda gayret gösteriyor olabilir ancak öğretmeni konuyla ilgili yeterli bilgiye sahip değilse ya da bilgiyi uygun şekilde aktaramıyorsa öğrencinin öğretmenine olan güveni sınırlı olacaktır (Akt. Samancı, 2007). Yeterlik beklendik ve yapılacak işin standartlarına göre davranma yeteneğidir. Bir öğrenci, öğretmeninin yardımsever olduğuna inanıyor ve öğrenme konusunda gayret gösteriyor olabilir ancak öğretmeni konuyla ilgili yeterli bilgiye sahip değilse ya da bilgiyi uygun şekilde aktaramıyorsa öğrencinin öğretmenine olan güveni sınırlı olacaktır (Hoy ve Tschannen-Moran, 2003, Akt; Samancı, 2007).

### **2.2.3.6.4.Dürüstlük**

Tschannen-Moran ve Hoy'a göre (1998) dürüstlük insanın karakter, tutarlılık ve doğruluğudur. İnsanın ifadeleri ve davranışları arasındaki tutarlılık dürüstlük işaretidir. Dahası, hareketlerin sorumluluğunu kabul etme ve başkasını suçlamamak için gerçeği çarpıtmamak doğruluk örneğidir (Akt. Samancı, 2007).

### **2.2.3.6.5.Açıklık**

Açıklık ve güven birbirine bağlı iki olgudur. Kişinin kim olduğunu ve ne yaptığını bilmek güveni arttırmaktadır. Başlangıçta bir kişiyle samimi olmak ve ona güvenmek için insanların kişinin kendisi ile ilgili bildiklerini yanlış anlaşılacağından ve bunları ona karşı kullanmayacağından emin olmak istemektedir. Açıklık olmayınca güveni korumak da oldukça güçleşmektedir. İnsanlara güven duymak onlarla açık, dürüst ve gerçekçi olmak anlamına gelmektedir. Bütünlük içinde davranmak anlamına gelmektedir. Ancak organizasyonlar bu konuda kapalı kutu yerler olmaktadır (Toprak, 2006). Açıklık, düşüncelerin ve bilgilerin özgürce diğerleriyle paylaşılmasıdır (Yaşar, 2005).

Örgütlerde güven ortamının yaratılabilmesi ve sürdürülmesi açısından yöneticilere büyük sorumluluklar düşmektedir. Eğitim örgütleri olan okullarda da genel güven atmosferinin oluşturulmasında yöneticinin davranışları oldukça önemlidir (TschannenMoran ve Hoy, 2000, Akt; Özer, Demirtaş,Üstüner ve Cömert, 2007).



#### 2.2.4.Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Güven

Eğitim kurumlarında örgütsel güvenin çalışanlara duyarlılık boyutu, öğretmenlerin okulda kaynaşması, okulun amaçlarından haberdar olması, kendilerine sahip çıktığını hissetmesi, ders programlarının hem okul dışı etkinliklerini, hem de okul içi etkinliklerini dengeleyecek düzeyde olması, kariyerlerinin yükselmesine yardımcı olunması, okulun iş prensipleri oluşturulurken fikirlerinin alınması, onlarla ilgili kararlarda adil olunması, onlarla ilgili yasaların haklı ve gerekli durumlarda uygulanması ile ilişkilidir (Yılmaz ve Sünbül, 2009:177).

Girdisi ve çıktısı insan olan eğitim kurumlarında güven faktörünün önemi daha da artmaktadır. Eğitim kurumlarında başarıyı yakalamak, değişime açık olmak, iyi bir öğrenme ortamı sağlamak, sağlıklı iletişim oluşturmak, hedefleri gerçekleştirmek, verimliliği artırmak, paydaşların birbirlerini anlamasını sağlamak açısından örgütsel güven önemli bir unsurdur. Sosyal sermaye öğelerinden biri olan güvenin eğitim kurumlarında eksikliğinde, eğitim çalışanları örgüt amaçları dışında enerjilerini kendini korumaya harcayacaklardır (Özan ve Özdemir, 2013:471-472).

Yöneticilerin çalışanlarına güvenlerinin bir göstergesi de eğitim çalışanlarıyla yetki ve sorumluluk paylaşmalarıdır. Öğretmenlerine güvenmeyen müdürler, yetki ve sorumluluk paylaşımında bulunmazlar. Yetki devrinin ya da paylaşımının olmaması, çalışanların işi iyi yapabileceğine ilişkin inancın zayıf olması anlamına gelir. Bu durumda öğretmenler de işbirlikçi bir çalışma ortamı içerisine girmezler. Buna göre okullarda yöneticilerin yeterlik sahibi olması, kararlarında ve uygulamalarında tutarlı davranışlar sergilemesi, adaletli ve dürüst olması, yeni düşüncelere açık olması verdiği sözü tutması, açık olması, çalışanlara duyarlı olması ve yetki paylaşması eğitim çalışanlarının okula güvenini artırır (Memduhoğlu ve Zengin, 2011:214)

#### 2.2.5.Okul Açısından Örgütsel Güven

Okul örgütünün en önemli özelliği; üzerinde çalıştığı hammaddenin toplumdan gelen ve topluma giden insan oluşudur. Okul örgütünün birey yönü, kurum yönünden daha duyarlı ve informal yanı daha ağır basmaktadır. Okulda var olan değerler devamlı çatışma içindedir. Okulun görevi çatışan değerleri uzlaştırmak; toplumun farklılaşan sosyal, ekonomik ve politik değerleri arasında denge kurmaktır. Okul denilen örgütün ürününü değerlendirmek güçtür. Öğretim eylemini ve ürününü bunların insan davranışına yansıyan değişmelerini gözleyebilmek olanağı sınırlıdır. Okulun üretim

hataları hemen anlaşılmaz, hatalar topluma fark edilmeden girmiş olabilir. Okul özel bir çevredir. Okul çevresi, formal ve informal örgütlerin ya yön verdiği ya da etkilediği örgüttür. Okul bürokratik bir örgüttür. Her örgüt gibi okulunda kendine özgü bir kişiliği vardır (Can, 2013:66).

### **2.2.6.Öğrenciler Açısından Örgütsel Güven**

Öğrenciler arasında güven düzeyinin yüksek olması öğrenciler arasındaki işbirliğini, grup bağlılığını, moralini ve öğrencilerin sosyal sorumluluğunu arttıracaktır. Yüksek güven ortamının olduğu sınıf ortamında öğrenciler, daha kolay risk alabilecekler, yaratıcılıkları ve problem çözme becerileri gelişecektir. Ayrıca güven düzeyinin yüksek olması sınıftaki çatışmaları azaltacak ve öğrencilerin derse devamsızlıklarını düşürecektir. Böylece gerek güvenin doğrudan etkisiyle gerekse dolaylı etkilerle öğrencilerin dersteki performansları artacaktır (Polat, 2009).

### **2.2.7.Öğretmenler Açısından Örgütsel Güven**

Öğretmenler, her toplumda eğitim kurumunun temel örgütleri olan okulların eğitimsel işgörülerini gerçekleştirmelerinde stratejik bir rol oynamaktadır. Öğretmenlerin bu kritik konumları, okulda örgütsel güvenin oluşturulmasından sürdürülmesine ve sonuçlandırılmasına kadar bütün aşamalarında dikkatle göz önünde bulundurulmalıdır. Çünkü öğretmenler, eğitimdeki değerler sisteminin yalnızca oluşturucusu değil, aynı zamanda tipik bir taşıyıcısı ve temsilcisidir (Artuksu, 2009). Yani öğretmen, öğrenci için sadece bilgiyi aktaran kişi olmamakta; aynı zamanda çeşitli görüş, tutum ve davranışlarıyla öğrencileri isteyerek ya da istemeyerek etkilemektedir (Şişman, 2000: 51). Bu sebeple, okul ortamında oluşturulacak güven ortamı yönetici-öğretmen, öğretmen-öğretmen ilişkisini etkilediği kadar öğretmen öğrenci arasındaki ilişkiyi de etkileyebilmektedir. Bu nedenle, hem öğretmenlerle yöneticiler arasındaki hem de öğretmenlerin kendi aralarındaki güven ilişkileri önem taşımaktadır (Hoy ve diğerleri, 1991; Akt: Yılmaz, 2006).

Okullar, değişim ve gelişmeyi sağlayan eylemler içinde olmalıdırlar. Bu eylemlerin başarılı olmasında, öğretmenin önemli bir yeri vardır. Öğretmenler tarafından uygun görülmeyen, benimsenmeyen ve katkı sağlanmayan uygulamaları yapmak çok zordur. Okulda çalışanların ve özellikle de öğretmenlerin katkısını ve desteğini almadan uygulanmaya çalışılan hiçbir eğitim stratejisi ve müfredatın, örgütsel

güven ortamının oluşmadığı okullarda başarıya ulaşması beklenemez. Okulda yapılacak uygulamaların kolay gerçekleşmesinde öğretmenlerin bu uygulamaları benimsemesi ve uygun görmesi gerekmektedir (Erdoğan, 2002). Her ne kadar Türk eğitim sisteminde "müdür ne ise, okul odur" gibi bir yaygın paradigma söz konusu ise de, 21. yüzyıl eğitim anlayışında bu paradigma artık öğretmenlere yöneliktir. Bunu, sunulan eğitim hizmetinin alıcısı durumundaki geniş toplum kesimlerinin eğitim tercihlerinin okuldaki yöneticilere değil, öğretmenlere yönelik olmasından da gözlemek mümkündür (Aslan, 2008).

### **2.2.8.Yöneticiler Açısından Örgütsel Güven**

Örgütsel güven ve yöneticiye güven arasında aynı yönde bir ilişki vardır. Örgütsel bağlamda güven ilişkisini başlatan ilk adım, yöneticinin davranışdır; diğer bir deyişle bu süreci başlatmak yöneticilerin sorumluluğundadır. Yönetime duyulan güven, yöneticilerin sergiledikleri davranışlarla ilişkilendirilmiştir. Örgüt içinde güven oluşumunda yöneticilerin bireysel özellikleri de göz önünde bulundurulmalıdır. Yöneticilerin güvene yönelik eğilimleri, bilgi, beceri, kabiliyet düzeylerindeki öz verimlilikleri, takdir, anlayış ve diğer insanların refahını koruma gibi evrensel değerlere sahip olmaları örgüt içinde güven oluşumunu önemli derecede etkilemektedir (Kalemci Tüzün, 2007:108).

Örgütlerde güven ortamının yaratılabilmesi ve sürdürülmesi açısından yöneticilere büyük sorumluluklar düşmektedir. Eğitim örgütleri olan okullarda da genel güven atmosferinin oluşturulmasında yöneticinin davranışları oldukça önemlidir. Örgütlerinde güven ortamı yaratabilmek için yöneticilere şu beş davranışta bulunmaları önerilmektedir; 1. Tutarlı olma 2. Doğru/dürüst olma 3. İlgili olma 4. İletişim becerilerine sahip olma 5. Yetkiyi paylaşma (Özer ve diğerleri, 2006).

## **2.3.Konu ile İlgili Literatür Taraması**

### **2.3.1.Kişilerarası Öz Yeterlik ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar**

Güven (1997), "Temel Eğitim 1. Kademe (İlkokul) Öğretmenlerinin Öğretmenlik Bilgi ve Becerilerine İlişkin Yeterliklerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi" adlı tezin amacı, temel eğitim I. kademedeki görev yapan sınıf öğretmenlerinin mesleki bilgi ve becerilerine ilişkin yeterlik düzeylerini bazı

değişkenlere göre incelemektir. Araştırmanın evrenini Malatya il genelinde görev yapan 752 öğretmen(331 kadın, 421 erkek) oluşturmaktadır. Nicel yöntemle dayalı bir çalışmadır. Araştırma sonucunda; Öğretmenlerin araştırma ile ilgili yeterlik düzeylerinde cinsiyete, kıdeme, mezun oldukları okul türüne, görev yaptıkları yerleşim birimine, görev yaptıkları okulun fiziki ve sosyal imkânlarını algılayış biçimine ve mesleğe devam etme nedenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur.

Özabacı ve Acat (2005), “Öğretmen Adaylarının Kendi Özellikleri ile ideal Öğretmen Özelliklerine Dönük Algılarının Karşılaştırılması” adlı makalelerinin amacı, öğretmen adaylarının kendi özellikleri ile ideal öğretmen özelliklerine ilişkin algılarını karşılaştırmaktır. Bu çalışmada nicel yöntem kullanılmıştır. Öğrencilere göre ideal öğretmende mutlaka bulunması gereken özellikler: bilgilendirici olmak, mesleğini sevmek, dile hâkim olmak, işini sevmek, güvenilir olmak, bilgili olmak, iletişim kurabilmek, demokratik, dürüst ve tarafsız olmaktır.

Sünbül ve Arslan (2007), “Öğretmen Yeterlik Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Bir Araştırma Örneği” adlı makalenin amacı, öğretmenlerin cinsiyeti, mesleki kıdemi, branşı, çalıştığı okul düzeyi ve öğretmenlerin çalıştığı okulun bulunduğu yerleşim yeri bağımsız değişkenleri açısından öğretmenlik yeterlik algılarının incelenmesidir. Bulgulara anket yöntemiyle ulaşılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin cinsiyeti, kıdemi, çalıştığı okul düzeyi ve görev yaptığı okulun bulunduğu yerleşim yeri açısından anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğretmenlerin branşı açısından ise anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğretmenlerin yeterlik algısını etkileyebilecek iş ortamından kaynaklanan nedenlerin araştırılabileceği önerisi getirilmiştir.

Çimen (2007) “İlköğretim Öğretmenlerinin Tükenmişlik Yaşantıları ve Yeterlik Algıları” adlı yüksek lisans tezinde, Kocaeli ili Gebze ilçesinde 390 öğretmene öğretmen tükenmişlik anketini ve Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeğini uygulamıştır. Araştırma sonucunda, öz-yeterlik üç boyutunun (öğrenci katılımı, eğitimsel stratejiler ve sınıf yönetimi) tükenmişlik kişisel başarı boyutu ile arasında anlamlı olumlu bir ilişki bulunduğu ve öğrenci katılımı ile duyarsızlaşma boyutu arasında negatif bir ilişki belirlenmiştir. Ayrıca farklı yaşa, cinsiyete, kıdeme, okuldaki hizmet süresine, eğitim durumuna, öğrenci sayısına, ders yüküne ve görev türüne sahip olan öğretmenler arasında öz-yeterlik algısı açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Sadece, öğrenci katılımı alt boyutunda sınıf öğretmenleri kendilerini branş öğretmenlerine oranla daha fazla yeterli hissetmekte oldukları ortaya çıkmıştır.

Telli, Brok ve Çakıroğlu (2008), “Öğretmen ve Öğrencilerin İdeal Öğretmen Hakkındaki Görüşleri” adlı makalenin amacı, ideal öğretmen özelliklerini değerlendirmektir. Nitel araştırma tekniği kullanılmıştır. Öğretmen ve öğrenciler ideal öğretmeni, öğrencileri motive eden, onlara rehberlik yapan, özgüvenlerini kazanması konusunda yardımcı olan, öğrencileriyle olumlu ilişkiler kuran ve öğrencilerinden saygı gören bir kişi olarak tanımlamışlardır.

Karacaoğlu (2008), “Öğretmenlerin Yeterlik Algıları” adlı makalenin amacı; öğretmenlerin yeterlik algılarını belirlemek ve öğretmenlerin yeterlik algıları ile farklı değişkenler arasındaki ilişkiye bakmaktır. Araştırma sonucunda; Öğretmenlerin meslek bilgisi ve kendilerini geliştirme konularında kendilerini çok yeterli gördükleri, alan bilgisi ve ulusal-uluslararası değerler konularında oldukça yeterli gördükleri, hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin öğretmenlik yeterlikleri algılarının daha yüksek olduğu, branşlara göre öğretmen algıları arasında fark olmadığı belirlenmiştir.

Türk, Çapri ve Çelikkaleli (2008), öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarını cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelemeyi amaçladıkları araştırmalarını Eğitim Fakültesi ve Teknik Eğitim Fakültesi son sınıfta okuyan ve mezun olabilecek durumda olan 158’i erkek (%63,2), 92’si ise kadın olmak üzere toplam 250 öğretmen adayı ile yürütmüşlerdir. Öğretmen adaylarına, “Öğretmenliğe İlişkin Tutum Ölçeği”, “Aday Öğretmenin Kendine İlişkin Yeterlik Algısı Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda; öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutumları üzerinde cinsiyetin önemli bir etkisinin olduğu, program ve fakülte değişkenlerinin ise anlamlı bir etkisinin olmadığı bulunmuştur. Cinsiyet değişkeni açısından öğretmen adaylarının mesleki yeterlik inançlarının kız öğretmen adayları lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür.

Gençtürk (2008), “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik Algıları ve İş Doyumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde, Zonguldak il Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Ereğli ilçe merkezinde, 2007–2008 eğitim-öğretim yılında resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan 705 öğretmene Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy’un (2001) geliştirdiği “Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği”nin uzun formu ve “Minnesota İş Doyum Ölçeği”nin kısa formu kullanılmış, araştırma sonunda öğretmenlerin iş doyumlarının doyumlu düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin iş doyumlarında cinsiyet (işsel iş doyumunu hariç), mezun oldukları okul ve lisansüstü eğitim alma durumlarına

göre herhangi bir farklılık bulunmazken; kıdem (dışsal iş doyumu hariç), branş (dışsal iş doyumu hariç) ve okul türü bakımından anlamlı farklılıklar olduğu gözlemiştir. Araştırmada aralarındaki ilişki düşük de olsa öğretmenlerin öz-yeterlik algıları arttığı sürece işlerinden aldıkları doyumun da arttığı ya da öz yeterlik algıları azaldığı sürece işlerinden aldıkları doyumun da azaldığı ortaya çıkmıştır.

Karacaoğlu (2009), “Öğretmenlerin Sınıf İçi Yeterliklerine İlişkin Bir Araştırma (Ankara İli Örneği)” adlı makalenin amacı, öğretmenlerin sınıf içi yeterliklerini ortaya koymak ve sınıf içi yeterliklerle çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırma, bir durum çalışması şeklinde yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Araştırma sonucunda öğretmenlerin sınıf içi öğretmen davranışları konusunda kısmen yeterli oldukları belirlenmiştir.

Yavuz (2010) teknik eğitime ve eğitim fakültesine devam eden öğrencilerin fakültelerinin ve cinsiyetlerinin, öğretim uzmanlığında kişisel yeterliliği kavramakta farklılıklar gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yaptığı makale çalışmasında teknik eğitim ve eğitim fakültesinin son sınıf öğrencilerinin öz yeterliliği kavramakta cinsiyet açısından hiçbir farklılık göstermedikleri bulgusuna erişmiştir. Teknik eğitim fakültesi öğrencileri, ölçeğin “öğretim stratejileri yeterliliği” ve “sınıf yönetimi yeterliliği” alt bölümlerinden, kendilerinin eğitim fakültesi öğrencilerinden daha yeterli olduğuna inanmakta oldukları sonucu ortaya çıkmıştır.

Benzer (2011), “İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının Analizi” adlı yüksek lisans çalışmasını 2009 – 2010 eğitim öğretim yılında Konya İli merkez ilçeleri olan Karatay, Meram ve Selçuklu” da bulunan toplam 243 ilköğretim okulunda görev yapan 741 öğretmene uygulamıştır. Araştırmanın sonucunda ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarında cinsiyet, bitirdikleri öğrenim kademesi, mezun oldukları okul türü, girdikleri sınıflardaki öğrenci mevcudu, haftada girdikleri ders saati ve ceza alıp almama durumlarına göre herhangi bir farklılık bulunmazken; medeni durum, yaş, branş (öğretim stratejilerinde öz yeterlik ve sınıf yönetiminde öz yeterlik hariç), kıdem (öğrencilerle iletişimde öz yeterlik hariç), buldukları okuldaki görev süreleri, görev yaptıkları okul türü, katıldıkları hizmet içi kurs ve seminerlerin sayısı, aldıkları ödül sayısı, yaptıkları veli toplantılarına katılan velilerin oranı, ayda okudukları mesleki yayın ve kitap sayısı (sınıf yönetiminde öz yeterlik hariç) ve yıl

boyunca okullarında yapılan etkinliklerin sayısı bakımından anlamlı farklılıkların olduğu gözlenmiştir.

Öztürk (2011), “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ve Öğretmen Adaylarının İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Yer Alan Öğrenme Alanlarına İlişkin Öz yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi” adlı doktora tezinin amacı sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının ilköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan öğrenme alanlarına ilişkin öz yeterlik düzeylerinin incelenmesidir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenler öz yeterlik ölçeğinin genelinden yüksek öz yeterliklere sahip olurlarken, öğretmen adayları ise ölçeğin genelinden alınan puanlara göre orta düzeyde yeterli bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin öz yeterlik puanları cinsiyet ve mesleki kıdeme göre değişmez iken; mezun olunan branş ve öğrenim durumu gibi bağımsız değişkenlerin öz yeterlikler üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının aldıkları puanlar cinsiyet ve akademik ortalamaya göre değişmezken öğrenim türü ve üniversite değişkeni öz yeterlik puanları üzerinde etkili olmuştur. Ayrıca, her iki katılımcı grubun aldıkları puanların, hem öğrenme alanları hem de sosyal bilim disiplinleri açısından anlamlı bir şekilde farklılaştığı da tespit edilmiştir.

Dilci (2012), “Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme ve Öğretme Sürecine İlişkin Yeterlik Algıları” adlı makalede, sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterlik düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nicel yöntem kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda; sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterliklerine ilişkin algılarının “kısmen yeterliyim” sınırına yakın olduğu anlaşılmıştır.

Çelikkaleli ve İnandı (2012) tarafından yapılan çalışmada cinsiyetlerine göre ilköğretim öğretmenlerinin kıdemleri ile kişiler arası yetkinlik inancı arasında anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Hizmet yıllarına göre ilköğretim öğretmenlerinin kişiler arası yetkinlik inançları farklılaşmamaktadır. Çalıştıkları kademeye göre ilköğretim öğretmenlerinin kişiler arası yetkinlik inançları farklılaşmamaktadır.

Korkut ve Babaoğlu (2012)’ın tarama modelinde gerçekleştirmiş oldukları çalışmada sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının cinsiyet, hizmet yılı ve okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma Burdur ili Merkez, Ağlasın, Kemer, Gölhisar ile Bucak ilçelerindeki resmi ilköğretim okullarında öğretmenlik yapan 401 sınıf öğretmeni ile

gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” ile toplanmıştır. Korkut ve Babaoğlu'nun araştırmasının sonucunda sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının hizmet yıllarına göre farklılık göstermediği belirlenirken; okulların bulunduğu yerleşim yerlerine ve cinsiyete göre erkek öğretmenlerin lehinde farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Saracaloğlu, Yenice ve Özden (2013); fen bilgisi, sosyal bilgiler ve sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen öz yeterlik inançlarının ve akademik kontrol odaklarının incelenmesini amaçladıkları çalışmalarında Tschannen Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçe'ye uyarlanan “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” ile Akın (2007) tarafından geliştirilen “Akademik Kontrol Odağı Ölçeği” kullanmışlardır. Araştırmacılar ilişkisel tarama modelindeki çalışmalarında Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenliği bölümlerinin 1. 2. 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören 410 öğretmen adayı ile çalışmayı yürütmüştür. Araştırmadan elde edilen sonuçlar ise şu şekildedir: Türkçe-Matematik alanından mezun olan öğretmen adaylarının öz yeterlik inanç puanları diğer alanlardan mezun olan öğretmen adaylarına göre daha yüksektir. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri anabilim dallarına göre öz yeterlik inançları değişmemektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarında cinsiyet faktörünün anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır

Koçoğlu (2013), “İlkokullardaki Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Çok Boyutlu Olarak İncelenmesi” isimli araştırmasında ilkokullarda görev yapan 53 sınıf öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri toplam puanlarına göre öğretmenler sınıf yönetiminde ortanın biraz üzerinde performans sergilemektedirler.

### **2.3.2.Öz Yeterliliği İle İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar**

Raudenbush vd. (1992), California ve Michigan'daki 315 öğretmene anket uygulayarak öğretmenlerden sınıf seviyelerine, okulun örgütsel iklimine, sınıflarının ve kişisel-mesleki bazı özelliklerine göre öz-yeterlik algılarını değerlendirmelerini istemişlerdir. Araştırmanın bulgularına göre; öğretmen hazırlığı, okul iklimi, branş, cinsiyet, öğrencilerin yaşı ve akademik başarıları öğretmen yeterliğine anlamlı bir katkıda bulunmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin kalabalık sınıflarda çok yüksek seviyede yeterlik gösterdikleri bulunmuştur. Böylece, araştırmacılar öğretmenlerin yeterliklerini



anlamak için onları ‘yüksek’ ya da ‘düşük’ yeterlik grupları şeklinde sınıflamak yerine öğretmenler arasındaki farklılıkların üzerinde durulması gerektiğini vurgulamışlardır.

Tschannen Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından yapılan çalışmanın amacı, öğretmen inançlarının öğrenme öğretme süreçlerine olan etkilerini saptayabilmektir. Araştırmacılar bu çalışmalarında, öğretmen inançlarının öğretimsel sürece yön veren ve öğretimsel süreci şekillendiren bir çerçeve olduğunu ve eğitim araştırmaları literatüründe öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile ilgili olarak geliştirilen güncel bir ölçeğe ihtiyaç duyulduğunu vurgulamışlardır. Bu nedenle, Gibson ve Dembo'nun (1984) “Öğretmen İnançları” ve Bandura'nın (1997) “Öğretmen Yeterliliği” ölçeğini incelemişler, ilk ölçeğin öğretmenlerin öz yeterlikleri ile ilgili olarak bilim derslerine yönelik tutumları ve öğretmenin sınıf yönetimiyle ilgili inançlarını tam olarak ölçemediği, ikinci ölçeğin ise çok genel ifadeler içerdiği ve cevaplama süresinin çok uzun olmasından dolayı kullanışsız olduğunu belirtmişlerdir. Bundan dolayı araştırmacılar konuyla ilgili yeni bir ölçek geliştirmek üzere çalışmışlar ve sonuçta “Öğrenci Başarısı için Öz yeterlik”, “Öğretimsel Stratejiler İçin Öz yeterlik” ve “Sınıf Yönetimi ile İlgili Öz yeterlik” boyutları içeren toplam 36 maddeden oluşan “Öğrenme ve Öğretmede Öz yeterlik” adlı ölçeği geliştirmişlerdir.

Chacon (2005) “Venezuela” da İlköğretim Okullarında Çalışan İngilizce Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algıları” adlı çalışmasıyla, İngilizce öğretmenlerinin öğrenci katılımı, eğitimsel stratejiler ve sınıf yönetimindeki yeterliklerini; İngilizce okuma-dinleme-konuşma-okumadaki yeterlik seviyelerini, kültürel bilgiyi, kullandıkları pedagojik stratejileri incelemiştir. Öğretmenlerin yeterliklerini ölçmek için Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeğinin (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001) değiştirilmiş versiyonunu kullanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre ise; öğretmenlerin eğitimsel stratejilerdeki yeterliklerinin sınıf yönetimi ve öğrencilerle iletişimdeki yeterliklerinden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Buna rağmen öğretmen yeterlikleri ile sınıfta kullandıkları metotlar arasında ve öğretmenlerin tecrübeleri ile öğrenci katılımı, eğitimsel stratejiler ve sınıf yönetimindeki yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Daugherty (2005) “Öğretmen Yeterliliği ve Öğretmenlerin Sınıftaki Davranışlarına Etkisi” adlı doktora tezi ile öğretmen yeterliğinin tecrübe, sınıf seviyesi ve mesleki gelişimle ilgisini araştırmıştır. Araştırmaya katılan 891 öğretmen, Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeğini (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001) ve öğrenciyle iletişim, eğitimsel stratejiler ve sınıf yönetimi ile ilgili öz-değerlendirme raporunu

cevaplamışlardır. Bulgulara göre, öğretmenlik tecrübesi çok olan ve daha küçük sınıflara giren öğretmenlerin öğretmen yeterliklerinin yüksek olduğu görülmüştür. Mesleki gelişim ile öğretmen yeterliği arasında her hangi bir ilişki bulunmamıştır.

Whynacht (2004) tarafından yazılan “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz yeterlik İnancı: Ölçek Geliştirme ve İlişkilendirme (Preschool teachers' sense of teaching efficacy: Scale development and correlates)” adlı doktora tezinde okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarını ölçmek için ölçek geliştirilmiş ve öz yeterlik inançları ile öğretmen değişkenleri arasındaki ilişki saptanmıştır. ANOVA testi sonucunda öğretmenlerin öz yeterlik düzeyine göre program tipinde, ebeveynlerin algıladıkları destekte, öğretmenlerin şu anda engelli öğrencilerinin olup olmadığı ve özel eğitim danışmanının bulunup bulunmadığı ile ilgili anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Son olarak da araştırmada bu ölçeğin daha geniş bir örnekleme çalışabileceği önerisi sunulmuştur.

Guo, Justice, Sawyer ve Tompkins (2011)'in yaptığı “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançlarının Çeşitli Faktörlerle İlişkisi (Exploring factors related to preschool teachers' self-efficacy)” adlı araştırmada öğretmenlerin (öğretim deneyimi, diğer öğretmenlerle yaptıkları işbirliği ve öğretmen etkisi) ve sınıfın (öğrencilerin katılımı) özellikleri, öğretmenlerin öz yeterlik inançları doğrultusunda incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin diğer öğretmenlerle ve öğrencilerle yaptığı iş birliği ve öğretmenin kararlılığı öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını pozitif yönde etkilemektedir. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri ile öğrenci katılımı arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur.

Yukarıda da görüldüğü gibi kişilerin öz yeterlik algılarıyla ilgili birçok araştırma yapılmış ve günümüzde de yapılmaya devam etmektedir. Öz yeterlik konusuyla ilgili araştırmaların çoğu yurt dışında yapılmaktadır. Ama ülkemizde de son zamanlarda bu konu üzerinde sıkça durulmaktadır. Öz yeterlik algılarının hem Türkiye’de hem de yurtdışında çokluğu öz yeterlik konusunun bütün dünyada ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Yapılan çalışmalar eğitim hayatının birçok yerinde kullanılabilir ve yapılan çalışmalarında yardımıyla eğitim programlarına çeşitli yenilikler getirilebilir.

Bu araştırmaların aynı zamanda eğitim öğretim hayatında işinde çok daha başarılı, mesleki ve kişisel yeterlik açısından öğretmenlerin gelişimlerine yardım sağlayacağı umulmaktadır. Yapılan çalışmaların sonuçlarına ve önerilerine baktığımızda

ise; öz yeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin öz yeterlik algıları düşük olan öğretmenlere göre öğretim sürecinde, öğrencilerin derse katılımında ve sınıf yönetiminde daha başarılı ve yeterli oldukları görülmektedir.

### 2.3.3.Örgütsel Güvenle İlgili Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar

Börü (2001), tarafından hazırlanan “Örgütlerde Güven Ortamının Yaratılmasında İlk Adım: Güvenilir İnsanlar Kim?” adlı araştırma kapsamında, Türk toplumu içerisinde “Güven” ve “Güvenilir İnsan” öğelerini tanımlamak amacıyla bir ölçek geliştirilmiştir. Çalışmanın sonucunda Türk toplumu açısından güven ve güvenilir insana ilişkin değerlerin; özgüven, diğerkâmlık (yardımseverlik), uyumluluk, dürüstlük, sevecenlik, açıklık, tutarlılık, bilgili olmak ve dedikodu yapmamak olduğu bulunmuştur.

Sağlam Arı (2003) “Yöneticiye Duyulan Güven Örgütsel Bağlılığı Artırır mı?” adlı çalışması ile bir üst yöneticiye duyulan güvenin örgütsel bağlılık ile ilişkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmada yöneticilerin bir üst yöneticilerine karşı hissettikleri duygusal ve bilişsel güven ile çalıştıkları bankaya duydukları örgütsel bağlılık ölçülmüştür. Araştırma sonucunda bir üst yöneticiye duyulan duygusal ve bilişsel güven ile örgütsel bağlılık arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür.

Yılmaz (2004) tarafından hazırlanan “Okul Yöneticilerinin Destekleyici Liderlik Davranışları ile Okullardaki Güven Arasındaki İlişki Konusunda İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Görüşleri” isimli çalışmanın amacı, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine dayanarak okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile okullardaki güven ortamı arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırmanın sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik davranışları ile güvene ilişkin görüşleri arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ifade edilmiştir. Aynı çalışmada okul yöneticilerinin gösterdikleri destekleyici liderlik davranışı ile öğretmenlerin müdüre, meslektaşlarına, öğrenci ve velilere olan güveni arasında da anlamlı bir ilişki bulunmuştur

Yılmaz (2005) tarafından yürütülen “Okullarda Örgütsel Güven Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”nda, öğretmenlerin görüşlerine göre okulların örgütsel güven düzeyini belirlemek için hazırlanan ölçeğin geçerlik ve güvenirligi sınıanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, alt ölçeklerin iç tutarlılığına ilişkin güvenirlilik katsayıları yüksek düzeydedir. Öğretmenlerin görüşlerine göre okulların

örgütsel güven düzeyi, bazı alt boyutlarda cinsiyet değişkenine göre farklılaşırken, hizmet yılı değişkenine göre farklılaşmamıştır.

Kalemci Tüzün (2006) “Örgütsel Güven, Örgütsel Kimlik ve Örgütsel Özdeşleşme İlişkisi; Uygulamalı Bir Çalışma” başlıklı araştırmasıyla çalışanların örgütsel güven, örgütsel kimlik özellikleri ve örgütsel özdeşleşme algılamalarına yönelik bir model önerisi sunmayı ve bu kavramlarla demografik değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma, banka çalışanlarının algılanan örgütsel kimliğin örgütsel güvene, örgütsel güvenin de özdeşleşmeye yol açtığını ve algılanan örgütsel kimliğin özdeşleşme üzerindeki etkisini, örgütsel güven aracılığıyla göstereceğini öngörmektedir. Modelin başka bir önerisi de algılanan örgütsel kimliğin düzeyinin, örgütsel özdeşleşme gücünü etkileyeceğidir. Bu çalışma, özel ve kamu sektöründe görev yapan banka çalışanlarını kapsamaktadır. Çalışma sonunda ise özel bankada çalışanların kamu bankasında çalışanlara göre, duygusal ve bilişsel örgütsel güvenlerinin, özdeşleşmesinin ve örgütsel kimlik özelliklerinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Özer ve diğerleri (2006)’nin ortaöğretim kurumlarında örgütsel güven düzeyini öğretmen görüşlerine dayalı olarak belirlemeyi amaçlayan “Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Güven Algıları” başlıklı araştırmalarında, öğretmenlerin çalıştıkları liselerdeki örgütsel güven düzeyini “orta” düzeyde değerlendirmiş oldukları belirlenmiştir. Ayrıca araştırma sonucunda, liselerdeki öğretmen sayısı arttıkça meslektaşlara duyulan güven düzeyinin düştüğü, Anadolu ve fen liselerinde görevli öğretmenlerin, diğer liselerdeki öğretmenlere göre örgütsel güven düzeyini daha olumlu algıladıkları belirlenmiştir. Bir diğer önemli bulgu ise erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere göre meslektaşlarına ve okul yöneticisine karşı daha yüksek düzeyde bir güven duyduğunun ortaya çıkarılmasıdır.

Çokluk Bökeoğlu ve Yılmaz (2008), “İlköğretim Okullarında Örgütsel Güven Hakkında Öğretmen Görüşleri” konulu araştırmalarında, örgütsel güven konusunda ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin görüşlerini belirlemeyi ve bu görüşleri çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmada öğretmenlerin örgütsel güven toplam ve alt ölçek puanları cinsiyete, branşa ve kıdeme göre karşılaştırılmış, farkların anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Okuldaki öğrenci ve öğretmen sayısına göre yapılan karşılaştırmalarda ise anlamlı farklar bulunmuştur. Buna göre okuldaki öğrenci ve öğretmen sayısı azaldıkça, genel anlamda örgütsel güven artmaktadır. Araştırma

bulguları, araştırmaya katılan öğretmenlerin, en çok yöneticilerine daha sonra da meslektaşlarına ve paydaşlara güvendiğini göstermektedir. Başka bir ifade ile, öğretmenler okul içi paydaşlara, okul dışı paydaşlardan daha çok güvenmektedirler. Öğretmenlerin toplam örgütsel güven puanlarına göre de ortalama bir güven düzeyine sahip oldukları belirtilmiştir.

Evsun Koç (2008) “Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Yöneticilerine Güvenme Düzeylerinin Karşılaştırılması” başlıklı araştırmasının sonucunda, öğretmenlerin okul yöneticilerine orta düzeyde güvendiklerini; öğretmenlerin okul yöneticilerine duydukları güven düzeyleri arasında cinsiyet, eğitim durumları, kıdem değişkeni bakımından anlamlı bir fark bulunmadığını belirlenmiştir. Ayrıca araştırma sonucunda, resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, okulda geçen hizmet sürelerine göre okul yöneticilerine ilişkin güven düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bulunan bu farkın ise okuldaki hizmet süresi 1-2 yıl olan öğretmenlerin güven düzeyleri ile hizmet süresi 5-6 yıl olan öğretmenlerin güven düzeyleri arasında olduğu görülmüştür. Resmi ve özel ilköğretim okulları arasındaki güven düzeyi karşılaştırıldığında ise özel ilköğretim okullarında okul yöneticisine güven düzeyinin resmi ilköğretime göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Polat ve Celep (2008)’in yaptığı “Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet, Örgütsel Güven, Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına İlişkin Algıları” adlı çalışmanın amacı, ortaöğretim okullarında görevli öğretmenlerin örgütsel adalet, örgütsel güven ve örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algı düzeylerini ve bu değişkenler arasındaki ilişkiyi saptamaktır. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin örgütsel adalet, güven ve örgütsel vatandaşlık davranışına yönelik algılarının yüksek düzeyde ve bu değişkenlerin tüm alt boyutlarının birbiriyle olumlu ilişkide olduğu görülmüştür. Aynı zamanda örgütsel adalet ve örgütsel güvenin, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları sergilemelerinde önemli etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Yılmaz (2008)’in “Okullardaki Örgütsel Güven Düzeyinin Öğretmenlerin Yaşam Doyumlarına Etkisinin Araştırılması” adlı çalışmasının amacı, okullardaki örgütsel güvenin alt boyutları olan çalışanlara duyarlılık, yöneticiye güven, iletişim ortamı ve yeniliğe açıklığın, öğretmenlerin yaşam doyumlarına etkisini araştırmaktır. İç Anadolu bölgesindeki ilköğretim okullarında görev yapan 957 öğretmeni kapsayan araştırmanın sonucunda; örgütsel güvenin tüm alt boyutları ile öğretmenlerin yaşam doyumları arasında anlamlı pozitif yönlü bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Artuksı (2009)'nin "İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Okulun Örgütsel Güven Düzeyine İlişkin Algıları" başlıklı araştırmasının amacı ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin, çalıştıkları okullara ilişkin örgütsel güven düzeylerini belirleyerek elde edilen sonuçlara göre, okul örgütlerinde güven artırıcı öneriler geliştirmektir. Araştırmanın sonuçlarına göre; ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin okul örgütüne ilişkin güvenleri "Çok" düzeyindedir. Öğretmenlerin okul örgütüne ilişkin güvenleri, "Çalışanlara Duyarlılık ve Yeniliğe Açıklık" boyutlarında daha düşük, "Yöneticiye Güven ve İletişim Ortamı" boyutlarında ise daha yüksek düzeydedir. Örgütsel güvenin "Yeniliğe Açıklık ve Yöneticiye Güven" boyutlarında kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde bir güvene sahiptirler. Branş açısından öğretmenlerin güven düzeylerine bakıldığında ise sosyal bilimler öğretmenleri, diğer branştaki öğretmenlere kıyasla, çalıştıkları okula ilişkin daha az düzeyde bir örgütsel güvene sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca kıdemi 20 yıldan fazla olan öğretmenler, diğer kıdem yıllarındaki öğretmenlere kıyasla, çalıştıkları kuruma daha çok güven duymaktadırlar.

Cerit (2009), sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven düzeyleri ve işbirliği yapma düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırdığı "Öğretmenlerin Örgütsel Güven Düzeyleri İle İşbirliği Yapma Düzeyleri Arasındaki İlişki" başlıklı araştırmasında, örgütsel güven düzeyi ile işbirliği yapma düzeyleri arasında olumlu ilişki bulmuştur. Müdürlere güven ve öğrencilere güvenin, müdürlerle işbirliğinin önemli açıklayıcısı olduğu; 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 belirlenmiştir.

Topaloğlu (2010), "İşgörenlerin Adalet ve Etik Algıları Açısından Örgütsel Güven ile Örgütsel Bağlılık İlişkisi" konulu çalışmasında işgörenlerin örgüt içinde karşılaştıkları adaletli ve etik davranışlar sonucunda örgüte karşı oluşturdukları güven algısı ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada adalet ve etik ölçekleriyle ölçülen örgütsel güvenin örgütsel bağlılıkla ilişkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İşgörenlerin adalet, etik, güven ve bağlılık algılamalarının, yaş, eğitim, çalışma süresi ve departman değişkenlerine göre farklılaştığı da tespit edilmiştir.

Özgan (2011), öğretmenler üzerinde yapmış olduğu çalışmada, cinsiyet, mesleki kıdem, yaş, mezun olunan okul, okul türü, öğretmen sayısı, okuldaki görev

süresi, pozisyon, mezun olunan fakülte değişkenlerinin örgütsel bağlılık ve örgütsel güven puanları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır. Bu değişkenler, örgütsel bağlılığın toplam varyansın yaklaşık %41'ini, örgütsel güvenin ise, %38'ni açıklamakta olduğu vurgulanmıştır. Öğretmenlerin örgütsel güven ile örgütsel bağlılık algıları arasında ise anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca mesleki kıdem arttıkça örgütsel güven algısı da artmaktadır.

Cemaloğlu ve Kılınç'ın (2012) yapmış oldukları araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin örgütsel güvene ilişkin algılarının yüksek düzeyde olmadığını göstermektedir. Örgütsel güvenin çalışanlara duyarlılık alt boyutunun en güçlü yordayıcısı dönüşümcü liderlik davranışlarından telkinle güdüleme olduğu, yöneticiye güven boyutunun en güçlü yordayıcısı dönüşümcü liderlik davranışlarından idealleştirilmiş etki (atfedilen) olduğu, iletişim ortamı alt boyutunun en önemli yordayıcıları dönüşümcü liderlik davranışlarından idealleştirilmiş etki (davranış) olduğu sonucunu elde etmişlerdir.

Özan ve Özdemir (2013), ilköğretim öğretmenlerinin örgütsel güven düzeylerini belirlemeye yönelik yapmış oldukları nitel çalışmalarında, örgütsel güvenin tesis edilmesinde sorun kaynakları, güvenin tesis edilmesi için gereken değerleri, mevcut güven veya güvensizlik durumunun okul iklimine, örgütsel bağlılığa ve işgören motivasyonlarına etkilerini belirlemeye çalışmışlardır. Katılımcılar güvenin tesis edilmesinde; okul yöneticileri, öğrenci, veli, işgörenler ve sosyal çevreden kaynaklanan güven sorunu yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Yıldız (2013), ilkokullarda görev yapan öğretmenlere yönelik yapmış olduğu çalışmada, öğretmenlerin okullarına ilişkin güven algılarının ve örgütsel güvenin boyutlarına ilişkin puanlarının orta derecede olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Araştırmada, ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin okullarına ilişkin örgütsel adalet ile örgütsel güven algıları arasında pozitif yönde yüksek bir ilişki bulunmuştur.

#### **2.3.4.Örgütsel Güvenle İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar**

Tschannen-Moran ve Hoy (2000) tarafından yapılan "Güvenin Anlamı, Doğası ve Ölçümünün Disiplinlerarası Bir Çözümlemesi" adlı çalışmada öncelikle psikoloji, sosyoloji, felsefe, ekonomi, yönetim bilim ve eğitim gibi birçok disiplinde güven

kavramı araştırılmıştır. Daha sonra okullarda güvenin iletişim, işbirliği, iklim, toplu etkinlik, başarı ve etkililik gibi örgütsel süreçlerle olan ilişkisi üzerinde durulmuştur. Araştırma sonucunda, güvenin, okul gelişimi ve etkililiği için önemli bir etken olduğu ifade edilmiştir. Güvensiz bir okul ortamında öğrencinin enerjisini kendini korumaya ve öğrenmeden uzaklaşmaya harcayacağı belirtilmiştir. Ayrıca, güven olmadan iletişimin zorlaşacağı, sorunların çözümünün güçleşeceği, okulun etkililiğinin mümkün olmayacağı, araştırmada ortaya çıkan sonuçlar arasındadır.

Dirks (2002)'in "Kişilerarası Güvenin Grup Performansına Etkisi" başlıklı araştırması iki soruyu cevaplamayı amaçlamıştır. Örgütsel güven seviyesi grup performansını etkiler mi? Eğer etkilerse, bu ilişki nasıl işler? Araştırma sonucunda güvenin performansı etkilediği, ancak dolaylı olarak etkilediği ortaya çıkmıştır. Yüksek seviyede güven olan grupların düşük güvenli gruplardan daha iyi performans göstermediklerinin mutlak olmadığı belirtilmiştir. Ancak güvenin grup performansını arttıracak motivasyonu sağladığı ve yüksek güvenli grupların ortaklaşa çaba gösterdikleri, düşük güvenli gruplarda ise motivasyonun kişisel çabaya dönüştüğü tespit edilmiştir. Araştırmacı güvenin, grup içinde ilişkileri ılımlı hale getirerek grup performansını dolaylı yoldan etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Cori ve Jennifer (2003), "Daha İyi Bir Okul Ortamı İçin Güvene Dayalı İlişkiler Kurmak: Öğretmenlere ve Yöneticilere Etkileri" adlı çalışmalarında şu konu başlıklarını incelemişlerdir: (1) güven olgusunun temel unsurları; yardımseverlik, itimat, liyakat, dürüstlük ve açıklık; (2) araştırmada güven ile ilgili olarak çıkan sonuç; (3) okullarda güven ilişkisi kurmanın ve bunun devamlılığını sağlamanın önüne ç 1 kan engeller; (4) öğretmenler ve müdürler arasında güven ilişkisi kurmak ve (5) öğretmenler arasında güven ilişkisi kurmak. Çalışmanın sonucunda; çalıştıkları ortamda saygı gördüğünü hisseden öğretmenlerin, güven ilişkileri kurabildikleri ifade edilmiştir. Çalışanları güdülemenin onlarda aidiyet duygusuna yol açtığı ve bunun da dürüst ve açık bir iletişim ortamı sağlaya yardımcı olduğu belirtilmiştir. Aynı zamanda, çalışanların karar verme sürecine etkin olarak katılmalarını sağlayacak bir liderlik anlayışının geliştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Diğer bir sonuç da, okulda oluşturulacak güvene dayalı ilişkilerin öğrenciler üzerinde de olumlu etkilere yol açacağı yönündedir.

Ceyanes (2004)'ün " Seçilen Bazı Teksas Okullarında Görevli Öğretmenler Tarafından Tanımlanan, Öğretmen ve Okul Müdürü Arasındaki Güven İlişkisi ve Öğretmenin Yaşadığı Duygusal Çöküntü ile İlgili Bir Değerlendirme" Teksas'taki bazı



devlet okullarında görevli öğretmenler tarafından algılanan, öğretmen ve okul müdürü arasındaki güven ilişkisini ve öğretmenin yaşadığı duygusal çöküntüyü incelemeyi amaçlamıştır. Bu çalışmada, öğretmenin yaşadığı duygusal çöküntü ile öğretmen ve okul müdürü arasındaki güven ilişkisinin karşılaştırmalı incelemesi sonucunda iki değişken arasında güçlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Bir başka ifadeyle, öğretmen ve okul müdürü arasındaki güven ilişkisi ile öğretmenin yaşadığı duygusal çöküntü arasında oldukça yüksek pozitif bir korelasyon olduğu ortaya çıkmıştır. Okul müdürü ile zayıf bir güven ilişkisi kurmuş öğretmenler, yüzde 28 oranında daha fazla duygusal çöküntü yaşamaktadırlar. Duyduğu güvenin fazla olduğunu belirten öğretmenlerin hiçbirinin bile duygusal çöküntü değeri yüksek çıkmamıştır. Yine bu araştırmada, seçilen demografik özellikler ile öğretmenlerin algıladıkları güven ve duygusal tükenmeleri arasındaki ilişkiler üzerinde de durulmuştur. Çalışma süresinin, öğretmenin güven-duygusal çöküntü ilişkisi üzerinde büyük bir etkisi olduğu; öğretmenin yaşı ve deneyiminin ise bir etkisinin olmadığı gözlemlenmiştir. Ayrıca, öğretmenin cinsiyetinin, güven duygusal çöküntü ilişkisinde çok az bir etkisi olduğu; yöneticinin ise cinsiyeti, yaşı ve ırkının bu ilişki üzerinde hemen hemen hiçbir etkisi olmadığı görülmüştür. Bu çalışmadan çıkan sonuçlar, öğretmenlerin duygusal çöküntü yaşamaması için, yöneticilerin birlikte çalıştıkları öğretmenler ile güvene dayalı iyi ilişkiler kurması gerektiğini vurgulamaktadır.

Petersen (2008) “Kolektif Etkilik ve Örgütsel Güven” adlı araştırmasında okulda güvenin, öğretmenlerin kolektif yeterlikleri ile pozitif ilişkisi olduğunu savunmuştur. Okulda güven çok boyutlu olarak ele alınmıştır. Güven, meslektaşlara güven, yöneticiye güven, öğrenci ve ailelere güven olarak ele alınmıştır. Araştırma örgütsel güvenin hangi yönlerinin öğretmen etkililiğini arttırdığı üzerinde durmuştur. Yapılan istatistikler sonucunda, öğrenci ve ailelere güvenin, kolektif öğretmen etkililiğinde önemli bir belirleyici olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenler, öğrenciler ve aileler arasında gelişen güven ilişkisinin öğretmen etkililiğinde pekiştirici olduğu belirtilmiştir.

Noonan, Walker ve Kutsyuruba (2008)’in, “Çağdaş Yöneticilikte Güven” konulu, Kanadalı 25 okul yöneticisi ile yedi aylık bir zamanda yürütülmüş kapsamlı ve nitel çalışmasında, güven olgusunun okul müdürlerinin görev ve sorumlulukları üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Konu ile ilgili olarak katılımcılar dört temel husus tanımlamışlardır: 1) Güven olgusunun tanımlanması, 2) Güven ilişkisinin kurulması, 3) Güven ilişkisinin sürdürülmesi 4) Güvenin yıkılması. Bu araştırma aynı zamanda,

okul yöneticilerinin yaşamlarında güven ilişkisinin doğasının, boyutlarının ve etkilerinin incelenmesi için bir temel oluşturmayı da amaçlamaktadır. Bu çalışmanın temel hedefi, okul yöneticilerinin güven algıları ile bunun kendi inançları ve davranışları üzerindeki etkilerini ortaya koymaktır. Çalışmada kullanılan etkileşimli yaklaşım sayesinde katılımcılar hem güven olgusu ile ilgili kendi düşüncelerini ifade edebilme olanağı bulmuşlar ve hem de meslektaşlarının konuyla ilgili düşüncelerini öğrenme fırsatı elde etmişlerdir. Bu çalışmada açıklanan dört temel konu, bazı açılardan oldukça öngörülebilir olsa da, okul müdürleri için güven olgusunun hayatlarında ne denli önemli bir rolü olduğunu anlamaları bakımından oldukça ilginçtir. Aynı zamanda bu araştırma, okul yöneticilerinin yaşamlarında güven ilişkisinin doğasının, boyutlarının ve etkilerinin incelenmesi açısından da temel oluşturmaktadır.

Adams ve Wiswell (2008) tarafından yapılan “Örgütsel Güven Faktörlerinin Araştırılması” adlı çalışma, örgütsel ve bireysel güven ile ilgili alanyazına genel bir katkı sağlarken örgütsel güven, güvensizlik ve yetişkinlerin bağlanması konularını ele almaktadır. Bu çalışma, kişiler ve örgütler arasındaki güven ilişkisinin temellerini, çocukluk döneminde geliştirilen bağlanma deneyimine dayandırmışlardır. Araştırmanın sonucunda, iş yerinde güven konusu ile bağlantılı üç olgunun nasıl daha iyi ölçülebileceği hakkında aşama kaydedilmiştir. Bunlar; denetçilere güven, çalışma arkadaşlarına güven ve üst yönetime güvendir. Bu faktörlerle ilişkili oldukça güvenilir ölçme sonuçları elde edilmiştir.

Goddard ve Salloum (2009) başarı ve örgütsel güven arasındaki ilişkiyi, sosyoekonomik düzey ve öğrencilerin ten rengi ile öğrenci ve aile açısından araştırmıştır. 78 okuldan elde edilen verilerde öğrencilerin dördüncü sınıf matematik başarıları da dikkate alınmıştır. Yol analizi yoluyla yapılan analizlerin sonucunda; güvenin okuldaki matematik başarısının artmasında ilişkili olduğu bulunmuştur. Okulun sosyo-ekonomik düzeyi ve büyüklüğü ve öğrencilerin ten rengi; güvenle olan ilişkileri aracılığıyla dolaylı olarak başarıda ilişkili bulunmuştur. Öğrencilerin önceki başarıları ve güven kontrol değişkeni olarak tutulduğunda; ekonomik ve ırksal dezavantajlar başarı üzerinde direk ilişkili bulunmamıştır.

Babelan ve Moenikia (2010), kız liselerindeki örgütsel sağlık ve okul güveni arasındaki basit ve çoklu ilişkiler araştırması adlı çalışmalarında kız liselerindeki örgütsel sağlık ile güven arasındaki basit ve çoklu ilişkileri araştırmıştır. Bu araştırma için 19 eğitim bölgesindeki 359 okulda görev yapan 350 bayan öğretmen seçilmiştir.

Müdüre, arkadaşlara ve velilere güven gibi; öğretmenlerin örgütsel güveninin üç boyutu, .91 güvenirlikle ölçülmüştür. Elde dilen sonuçlar şöyledir; okul sağlığı, okul güvenliğiyle pozitif ve net bir şekilde ilgilidir. Genel okul güveninde önem verme, moral ve akademik önem ile müdürün etkili olduğu tespit edilmiştir.

Kagy (2010) çalışmasında öğretmen ve okul yöneticilerinin ilişkisel güvenin ortaklık ve farklılıklarını nasıl tanımladıkları ve okul liderlerinin davranışlarının okul iklimi içerisinde ilişkisel güven tarafından nasıl etkilendiği üzerine tarafından yapılan araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: Öğretmenler ve müdürler tarafından tasvir edildiği şekliyle ilişkisel güven anlayışındaki genel eksiklik, okulların etkililiğini baltalamaktadır. Araştırmaya katılan müdürler, sıcak ve güvenli bir ortamın güvenin önemli unsurlarından biri olduğunu rapor etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler; güveni destek, dikkat ve ilgi olarak anlamaktadır. Müdüre güvenin, müdürün belirgin davranışlarından etkilendiği görüşü bu araştırma sonuçlarıyla desteklenmektedir.

Moore (2010), öğrencilerin öğretmenlere, öğretmenlerin öğrenci ve velilere yönelik güven durumları ile bunların devamlılığa, davranışlara ve öğrenci başarısına etkisini araştırdığı çalışmasında şu sonuçlara ulaşmıştır: öğrencilerin öğretmenlere güveniyle okuma başarısı ve matematik başarısı arasında güçlü; öğrenci devamlılığıyla orta düzeyde pozitif ilişki bulunmaktadır. Velilerin okul güvenleri, öğrencilerin okuma ve matematik başarılarıyla güçlü şekilde ilişkilidir. Velilerin okul güveniyle öğrencilerin devamlılıkları ve davranış tarzları arasında orta düzeyde ilişki vardır. Aynı zamanda öğretmenler ve öğrenciler arasında güçlü ve güvenli ilişkilerin desteklenmesi, okulların amaçlarına ulaşması için kritik öneme sahiptir.

### 3.YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde sırasıyla araştırma modeli, evren ve örnekleme, veri toplamada kullanılan ölçme araçları, veri toplama işlemi ve verilerin çözümlenmesinde uygulanan istatistiksel tekniklere ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

#### 3.1.Araştırma modeli

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin kişiler arası öz yeterlikleri ile örgütsel güven algıları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla genel tarama modeli ve genel tarama modellerinden de ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir. İlişkisel tarama modellerinde değişkenler arası ilişkiler, korelasyon türü ve karşılaştırma türü olmak üzere iki şekilde incelenmektedir. Korelasyon türü ilişki aramalarda, değişkenlerin birlikte değişip değişmedikleri, birlikte bir değişim varsa bunun nasıl olduğu öğrenilmeye çalışılır. Karşılaştırma türü ilişkisel tarama denemesi olmayan fakat ona en yakın bir araştırma düzenidir. Karşılaştırma yolu ile belli bir sonucun oluşma nedenleri “tek” e indirgenmeye çalışılır.Karşılaştırma yolu ile ilişki belirlemede de en az iki değişken vardır. Bunlardan birine (sınanmak istenen bağımsız değişkene) göre gruplar oluşturulur, öteki (bağımlı) değişkene göre aralarında bir farklılaşma olup olmadığına bakılır (Karasar, 2011). Bu araştırmada, araştırma sorusu ile ilgili olarak ilişkisel, araştırma alt problemleri ile ilgili olarak karşılaştırma türü ilişkisel tarama modeli kullanılmaktadır. Yaptığımız çalışmada, tarama modelinin doğasına uygun olarak varolan durum fotoğraflanmaya çalışılmıştır.

### 3.2.Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2015-2016 Eğitim Öğretim Yılında Kayseri İl Merkezindeki Kocasinan, Melikgazi, Talas, Hacılar ve İncesu ilçelerindeki ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini belirlemek için gerekli resmi yazışmalar yapıp izinler alınarak Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırma evreni içinde yer alan okulların listesi alınmıştır. Buna göre çalışma evrenine bağlı olarak rastgele örnekleme yöntemiyle merkez ilçelerde bulunan 15 ilkokulda görev yapan 300 öğretmen çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo 4’ de verilmiştir.

*Tablo 4.*

*Katılımcıların cinsiyetlerine göre dağılımı*

<b>Cinsiyet</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Kadın	147	49,0
Erkek	153	51,0
Toplam	300	100,0

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin % 49,0’unun kadın, %51,0’inin erkek olduğu görülmektedir. Örneklemdaki kadın-erkek erkek oranlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşlarına göre dağılımları Tablo 5’de verilmiştir.

*Tablo 5.*

*Katılımcıların yaşlarına göre dağılımı*

<b>Yaş</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
21-30 Yaş	37	12,3
31-40 Yaş	104	34,7
41-50 Yaş	113	37,7
51 Yaş ve Üzeri	46	15,3
Toplam	300	100,0

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin %12,3’ünün 21-30 yaş aralığında olduğu, %34,7’sinin 31-40 yaş arasında olduğu, %37,7’sinin 41-50 yaş arasında olduğu,

%15,3'ünün ise 51 yaş ve üzerinde olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun ((%72,4) 31-50 yaş aralığında olduğu söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin medeni durumlarına göre dağılımları Tablo 6'da verilmiştir.

*Tablo 6.*

*Katılımcıların medeni durumlarına göre dağılımı*

<b>Medeni Durum</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Evli	265	88,3
Bekâr	35	11,7
Toplam	300	100,0

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerini% 88,3'ünün evli olduğu,% 11,7'sinin ise bekar olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu evlidir.Araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdemlerine göre dağılımı Tablo 7'de verilmiştir.

*Tablo 7.*

*Katılımcıların kıdemlerine göre dağılımı*

<b>Kıdem</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
0-10 Yıl	52	17,3
11-20 Yıl	124	41,3
21-25 Yıl	50	16,7
26 Yıl ve Üzeri	74	24,7
Toplam	300	100,0

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin %17,3'ünün 0-10 kıdem yılına, %41,3'ünün 11-20 kıdem yılına, % 16,7'sinin 21-25 kıdem yılına, % 24,7'sinin ise 26 yıl ve üzeri kıdem yılına sahip olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretim türüne göre dağılımı Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8.

*Katılımcıların Öğretim türüne göre dağılımı*

<b>Eğitim türü</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Normal	71	23,7
İkili Eğitim	229	76,3
Toplam	300	100,0

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin %23,7'sinin normal eğitim, %76,3'ünün ise ikili eğitim yapan okullarda görev aldıkları görülmektedir. Araştırma kapsamındaki okulların büyük çoğunluğunun (%76,3) ikili öğretim yapılan okullar olduğu gözlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf mevcuduna göre dağılımı Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9.

*Katılımcıların sınıf mevcuduna göre dağılımı*

<b>Sınıf Mevcudu</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
20'den az	45	15,0
21-30 arası	169	56,3
31 ve Üzeri	86	28,7
Toplam	300	100,0

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin % 15,0' inin sınıf mevcudunun 20'den az olduğu, % 56,3'ünün sınıf mevcudunun 21-30 arasında olduğu, % 28,7'sinin sınıf mevcudunun ise 31 ve üzerinde olduğu görülmektedir.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla, sınıf öğretmenlerinin bazı demografik özelliklerini belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu", Kişilerarası öz yeterlik algılarını belirleyebilmek için "Kişilerarası Öz Yeterlik Ölçeği", örgütsel güven algılarını belirleyebilmek için "Örgütsel Güven Ölçeği" kullanılacaktır. Veri toplama araçları aşağıda genel olarak tanıtılmıştır.

### 3.3.1.Kişisel Bilgi Formu

Araştırmanın bağımsız değişkenleri hakkında veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen anket, sınıf öğretmenlerinin bazı demografik özelliklerini (cinsiyet, yaş, medeni durum, mesleki kıdem, okulun eğitim şekli, sınıf mevcudu) belirlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır.

### 3.3.2.Öğretmen Kişilerarası Öz-yeterlik Ölçeği (ÖKYÖ).

Brouwers ve Tomic (2002) tarafından, öğretmenlerin (a) sınıftaki öğrencilerin davranışlarını yönetme, (b) meslektaşlarından destek elde etme ve (c) idarecilerinden destek elde etme yeteneklerine ilişkin inançlarını değerlendirmeye yönelik geliştirilen ölçek yirmi dört maddeden oluşmaktadır. Ölçek, öğretmenlerin üç alandaki kişilerarası öz-yeterlik aktivitesine dayanmaktadır. Sınıf yönetiminde algılanan öz-yeterlik (SYÖY) inancı (on dört madde), meslektaşlardan elde edilen desteğe ilişkin algılanan öz-yeterlik (MDÖY) inancı (beş madde) ve idarecilerden elde edilen desteğe ilişkin algılanan öz-yeterlik (İDÖY) inancı (beş madde) oluşmaktadır. Ölçek maddeleri (1) “Hiç Katılmıyorum” ve (5) “Tamamen Katılıyorum” biçiminde puanlanmaktadır.

Öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlik inançlarını ölçmek amacıyla Brouwers ve Tomic (2002) tarafından geliştirilmiş olan ölçeğin Türkçe uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması, Çapri ve Kan tarafından gerçekleştirilmiştir. Çapri ve Kan (2006) Mersin Büyükşehir Belediyesi sınırları içindeki çeşitli yerleşim birimlerinde görev yapan 784 ilköğretim, ortaöğretim, özel okul ve dersane öğretmenine ölçeği uygulamıştır. Elde edilen veriler üzerinde ölçeğin geçerliğine ilişkin bilgi elde edebilmek için döndürülmüş temel bileşenler faktör analizi kullanılmışlardır. Analiz sonucunda, orijinal ölçekteki gibi 3 alt faktörlü bir yapıya ulaşılmıştır. Ayrıca, ölçeğin yapı geçerliğine kanıt sağlamak için toplam ölçek ile alt ölçeklerden alınan puanların hizmet yılına göre değişip değişmediğini belirlemek üzere yapılan analiz sonucunda kurama dayalı açıklamaları destekleyen anlamlı sonuçlara ulaşılmışlardır. Madde geçerliğine kanıt olarak madde toplam test korelasyonlarını hesapladıkları çalışmalarında Madde test korelasyonlarının 0,36 ile 0,77 arasında değiştiğini saptamışlardır. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı toplam ölçek için 0.93, alt ölçekler için sırasıyla 0.91, 0.91, 0.89 olarak bulunmuştur.



### 3.3.3.Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği.

Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği (OÖGÖ), öğretmenlerin görüşlerine göre okulların örgütsel güven düzeyini belirlemek için Daboval, Comish, Swindle ve Gaster'ın 1994 yılında geliştirdiği bir ölçektir. Kamer (2001) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış, geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Bu çalışma sonunda güvenilirlik testinde Alpha değeri 0,96 bulunmuştur. Ölçeğin okullara yönelik tekrar uyarlanması, geçerlilik ve güvenilirlik açısından sınanması Yılmaz (2005) tarafından da yapılmış, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi'nde yayımlanmıştır. Yılmaz (2005) da, ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında, 4 faktör bulmuştur. Dört faktör tarafından açıklanan toplam varyans %53,910'dur. Birinci faktör varyansın %19,352'ini (özdeğer:10,352), ikinci faktör %16,988'ünü (özdeğer:9,107), üçüncü faktör %12,649'ünü (özdeğer:6,781), dördüncü faktör ise %4,421'ünü(özdeğer:2,638) açıklamakta olduğunu belirtmiştir.

Yılmaz (2005), Okullarda Örgütsel Güven Ölçeğinin güvenilirliğini kestirmek için öncelikle Cronbach Alpha katsayısı kullanmıştır. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hem ölçeğin tümü hem de alt boyutlar için ayrı ayrı hesaplanmış ve güvenilirliğin bir ölçütü olarak belirlemiştir. Ölçeğin toplam güvenilirlik katsayısı 0,97 bulunmuştur. Dört alt boyutun kendi içlerinde hesaplanan güvenilirlik katsayıları çalışanlara Duyarlılık .95; Yöneticiye Güven .95; Yeniliğe Açıklık .75 ve İletişim Ortamı alt boyutu ise .92 bulunmuştur. Ölçeğin tüm boyutlarında, 40 maddenin madde-test korelasyonu (Itemtotal) 0,531 ile 0,831 arasında değişmektedir Aynı şekilde, tüm cümlelerin madde-kalan korelasyonu ise 0,410 ile 0,791 arasında değerler almıştır. Ölçeğin her bir maddesine ait bu iki korelasyon katsayısı, ölçeğin bütünü ve alt boyutlarındaki iç tutarlılığın bir göstergesidir. Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği dört alt boyutu; Çalışanlara Duyarlılık, Yöneticiye Güven, Yeniliğe Açıklık ve İletişim Ortamı'dır.

Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği'nin Çalışanlara Duyarlılık boyutu 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 20 ve 29. maddeler olmak üzere 15 madde, Yöneticiye Güven boyutu 15, 16, 17, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27 ve 40. maddeler olmak üzere 12 madde, Yeniliğe Açıklık boyutu 18, 19, 32 ve 39. maddeler olmak üzere 4 madde ve İletişim Ortamı boyutu 28, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37 ve 38. maddeler olmak üzere 9 madde içermektedir.

Ölçeğin tümünden alınabilecek puan en az 40 puan ile en çok 240 puan arasında değişmektedir. Hazırlanan anket formunda öğretmenlerin okullarda örgütsel güven düzeyleri, “tamamen katılıyorum”, “çok katılıyorum”, “oldukça katılıyorum”, “biraz katılıyorum”, “katılıyorum” ve “hiç katılmıyorum” şeklinde likert türü altılı dereceleme tekniği ile ölçülmüştür. Bu seçenekler üzerinde analiz yapabilmek için 6 ve 1 arasında değişen sayısal değerler verilmiştir.

### 3.4.Verilerin Çözümlemesi ve Analizi

İstatistiksel çözümlemelere geçmeden önce, demografik değişkenler gruplandırılmış ardından sınıf öğretmenlerine uygulanacak ölçekler (Öğretmen Kişilerarası Öz Yeterlik Ölçeği ve Örgütsel Güven Ölçeği) puanlanmıştır. Daha sonra elde edilen verilerin istatistiksel çözümlmeleri bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada, araştırma grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerinin demografik özellikleri (*cinsiyet, mesleki kıdem, medeni durum, yaş, okulun eğitim şekli ve sınıf mevcudu*) betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmış, sonra ölçeğin alt boyut puanları için ss, değerleri saptanmıştır.

1. Örneklemi oluşturan sınıf öğretmenlerinin Kişilerarası Öz Yeterlik İnançları Ölçeği ve Örgütsel Güven Ölçeğinden aldıkları puanların *cinsiyet, medeni durum ve okulun eğitim şekli* değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *bağımsız grup t testi*,
2. Örneklemi oluşturan sınıf öğretmenlerinin Kişilerarası Öz Yeterlik İnançları Ölçeği ve Örgütsel Güven Ölçeğinden aldıkları puanların *mesleki kıdem, yaş ve sınıf mevcudu* değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)*,
3. ANOVA sonucu anlamlı bulunan farklılıklarda farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası *TUKEY testi*,
4. Örneklem grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerinin Kişilerarası Öz Yeterlik İnançları ile Örgütsel Güven Ölçeği'nden almış oldukları puanlar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek üzere Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analizi kullanılmıştır.
5. Elde edilen verilerin manidarlıkları minimum ,05 düzeyinde sınanmış ve bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak tablolar halinde sunulmuştur.

## 4.BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde yöntem bölümünde açıklanan veri toplama araçları ile elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmeleri sonucunda ulaşılan bulgulara ilişkin tablo ve yorumlara yer verilmiştir. Bulgular araştırmanın alt problemlerine göre sunulmuştur.

### 4.1.Alt Problemlere İlişkin Bulgular

#### 1. Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlik algıları cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz-yeterlik düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmasına ilişkin Testi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10.

*Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz-yeterlik düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmasına ilişkin t Testi sonuçları*

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss.	t	P	
SYÖY	Kadın	147	15,78	4,298	.151	.880
	Erkek	153	15,71	4,466		
İDÖY	Kadın	147	46,70	13,249	.087	.931
	Erkek	153	46,55	15,566		
MDÖY	Kadın	147	8,18	2,831	-,799	.425
	Erkek	153	8,46	3,093		

\*p<.05

Tablo 10 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz-yeterlik düzeylerinin sınıf yönetiminde algılanan öz-yeterlik (SYÖY) inancı alt boyutunda ( $t=0.151$ ;  $p>0.05$ ); idarecilerden elde edilen desteğe ilişkin algılanan öz-yeterlik (İDÖY) inancı alt boyutunda ( $t=0.087$ ;  $p>0.05$ , meslektaşlardan elde edilen desteğe ilişkin

algılanan öz-yeterlik (MDÖY) inancı alt boyutunda ( $t = -0,799$ ;  $p > 0,05$ ); cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Tabloda 10'da, sınıf yönetiminde algılanan öz-yeterlik (SYÖY) inancına ait kadın öğretmenlerin ortalamalarının ( $\bar{X} = 15,78$ ), erkek öğretmenlerde ( $\bar{X} = 15,71$ ) olduğu; idarecilerden elde edilen desteğe ilişkin algılanan öz-yeterlik (İDÖY) inancı ortalamalarının kadınlarda ( $\bar{X} = 46,70$ ), erkek öğretmenlerde ( $\bar{X} = 46,55$ ) olduğu; meslektaşlardan elde edilen desteğe ilişkin algılanan öz-yeterlik (MDÖY) inancı ortalamalarının kadınlarda ( $\bar{X} = 8,18$ ), kadınlarda ise ( $X = 8,46$ ) olduğu görülmektedir. Buna göre cinsiyet faktörünün sınıf öğretmenlerinin kişiler arası öz yeterlik inançları alt boyutları üzerinde etkisinin olmadığı söylenebilir.

## 2. Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası örgütsel güven alguları cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmasına ilişkin t Testi sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11.

*Sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmasına ilişkin t Testi sonuçları*

Cinsiyet		N	X	ss.	t	P
Yöneticiye Güven	Kadın	147	29,36	12,432	,209	.440
	Erkek	153	30,54	13,877		
İletişim Ortamı	Kadın	147	23,76	9,756	,401	,689
	Erkek	153	23,30	9,881		
Yeniliğe Açıklık	Kadın	147	11,59	4,576	,393	,695
	Erkek	153	11,37	4,794		
Çalışanlara Duyarlılık	Kadın	147	46,70	13,249	,087	,931
	Erkek	153	46,56	15,566		

\* $p < .05$

Tablo 11 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven düzeylerinin yöneticiye güven alt boyutunda ( $t = 0,209$ ;  $p > 0,05$ ); iletişim ortamı alt boyutunda

( $t=0.401$ ;  $p>0.05$ , yeniliğe açıklık alt boyutunda ( $t= 0,393$ ;  $p>0.05$ ); çalışanlara duyarlılık alt boyutunda ise ( $t=0,087$ ;  $p>0.05$ ) olduğu; buna göre, cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Tabloda 11’de, sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven düzeylerinin yöneticiye güven alt boyutuna ilişkin kadın öğretmenlerin ortalamalarının ( $\bar{X}=29,36$ ), erkek öğretmenlerde ( $\bar{X}=30,54$ ) olduğu; iletişim ortamı alt boyutuna ilişkin kadın öğretmenlerin ortalamalarının ( $\bar{X}=23,76$ ), erkek öğretmenlerde( $\bar{X}=23,30$ ) olduğu; yeniliğe açıklık alt boyutuna ilişkin kadın öğretmenlerin ortalamalarının ( $\bar{X}=11,59$ , erkek öğretmenlerde( $\bar{X}=11,37$ ), olduğu; çalışanlara duyarlılık alt boyutuna ilişkin kadın öğretmenlerin ( $\bar{X}=46,70$ ), erkek öğretmenlerde ise ( $\bar{X}=46,56$ ) olduğu görülmektedir. Buna göre cinsiyet faktörünün sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven düzeylerinin alt boyutları üzerinde etkisinin olmadığı söylenebilir.

### 3. Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlik algıları medeni durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlik düzeylerinin medeni durumlarına göre farklılaşmasına ilişkin t Testi sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12.

*Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz-yeterlik düzeylerinin medeni durumlarına göre farklılaşmasına ilişkin t Testi sonuçları*

Medeni Durum		N	X	ss.	t	P
SYÖY	Evli	265	15,72	4,319	-,262	,795
	Bekâr	35	15,94	4,862		
İDÖY	Evli	265	46,29	14,584	-1,187	,241
	Bekâr	35	49,17	13,341		
MDÖY	Evli	265	8,29	2,996	-,496	,622
	Bekâr	35	8,54	2,758		

\* $p<.05$

Tablo 12 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz-yeterlik düzeylerinin sınıf yönetiminde algılanan öz-yeterlik (SYÖY) inancı alt boyutunda ( $t= -$

.262;  $p>0.05$ ); idarecilerden elde edilen desteğe ilişkin algılanan öz-yeterlik (İDÖY) inancı alt boyutunda ( $t=-1,187$ ;  $p>0.05$ ); meslektaşlardan elde edilen desteğe ilişkin algılanan öz-yeterlik (MDÖY) inancı alt boyutunda ise ( $t=-.496$ ;  $p>0.05$ ); medeni durum değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Tablo 12’de, sınıf yönetiminde algılanan öz-yeterlik (SYÖY) inancına ait evli öğretmenlerin ortalamalarının ( $\bar{X}=15,72$ ), bekar öğretmenlerde ( $\bar{X}=15,94$ ) olduğu; idarecilerden elde edilen desteğe ilişkin algılanan öz-yeterlik (İDÖY) inancı ortalamalarının evli öğretmenlerin ( $\bar{X}=46,29$ ), bekar öğretmenlerde ( $\bar{X}=49,17$ ) olduğu; meslektaşlardan elde edilen desteğe ilişkin algılanan öz-yeterlik (MDÖY) inancı ortalamalarının evli öğretmenlerin ( $\bar{X}=8,29$ ), bekar öğretmenlerde ise ( $\bar{X}=8,54$ ) olduğu görülmektedir. Buna göre medeni durum faktörünün sınıf öğretmenlerinin kişiler arası öz yeterlik inançları alt boyutları üzerinde etkisinin olmadığı söylenebilir.

#### 4. Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası örgütsel güven algıları medeni durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven düzeylerinin medeni durumlarına göre farklılaşmasına ilişkin t Testi sonuçları Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13.

*Sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven düzeylerinin medeni durumlarına göre farklılaşmasına ilişkin t Testi sonuçları*

Medeni Durum		N	X	ss.	t	P
<b>Yöneticiye Güven</b>	Evli	265	11,43	4,687	,703	,250
	Bekâr	35	11,80	4,702		
<b>İletişim Ortamı</b>	Evli	265	23,42	9,609	-,507	,612
	Bekâr	35	24,31	11,311		
<b>Yeniliğe Açıklık</b>	Evli	265	46,29	14,584	-,434	,665
	Bekâr	35	49,17	13,341		
<b>Çalışanlara Duyarlılık</b>	Evli	265	11,43	4,687	-1,109	,268
	Bekâr	35	11,80	4,702		

\* $p<.05$

Tablo 13 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven düzeylerinin yöneticiye güven alt boyutunda ( $t=0,703$ ;  $p>0.05$ ); iletişim ortamı alt boyutunda ( $t= -0.507$ ;  $p>0.05$ ), yeniliğe açıklık alt boyutunda ( $t= -0.434$ ;  $p>0.05$ ); çalışanlara duyarlılık alt boyutunda ise ( $t=-1,109$ ;  $p>0.05$ ) olduğu; buna göre, medeni durum değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Tablo 13’de, sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven düzeylerinin yöneticiye güven alt boyutuna ilişkin kadın öğretmenlerin ortalamalarının ( $\bar{X}=11,43$ ), erkek öğretmenlerde ise ( $\bar{X}=11,80$ ) olduğu; iletişim ortamı alt boyutuna ilişkin kadın öğretmenlerin ortalamalarının ( $\bar{X}=23,42$ ), erkek öğretmenlerde ise ( $\bar{X}=24,31$ ) olduğu; yeniliğe açıklık alt boyutuna ilişkin kadın öğretmenlerin ortalamalarının ( $\bar{X}=46,29$ ), erkek öğretmenlerde ise ( $\bar{X}=49,17$ ), olduğu; çalışanlara duyarlılık alt boyutuna ilişkin kadın öğretmenlerin ( $\bar{X}=11,43$ ), erkek öğretmenlerde ise ( $\bar{X}=11,80$ ) olduğu görülmektedir. Buna göre medeni durum faktörünün sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven düzeylerinin alt boyutları üzerinde etkisinin olmadığı söylenebilir.

##### **5. Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlik algıları görev yaptıkları okulun öğretim şekline göre farklılaşmakta mıdır?**

Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlik düzeylerinin öğretim türüne göre farklılaşmasına ilişkin t Testi sonuçları Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14.

*Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz-yeterlik düzeylerinin öğretim türüne göre farklılaşmasına ilişkin t Testi sonuçları*

Öğretim Türü		N	$\bar{X}$	ss.	t	P
SYÖY	Normal Öğretim	71	15,49	4,394	-,551	,582
	İkili Öğretim	229	15,82	4,379		
İDÖY	Normal Öğretim	71	45,07	14,834	-,974	,331
	İkili Öğretim	229	47,11	14,332		
MYÖY	Normal Öğretim	71	8,42	2,936	,322	,748
	İkili Öğretim	229	8,29	2,980		

\*p<.05

Tablo 14 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz-yeterlik düzeylerinin sınıf yönetiminde algılanan öz-yeterlik (SYÖY) inancı alt boyutunda ( $t = -.551$ ;  $p > 0.05$ ); idarecilerden elde edilen desteğe ilişkin algılanan öz-yeterlik (İDÖY) inancı alt boyutunda ( $t = -.974$ ;  $p > 0.05$ ), meslektaşlardan elde edilen desteğe ilişkin algılanan öz-yeterlik (MDÖY) inancı alt boyutunda ( $t = 0,322$ ;  $p > 0.05$ ); öğretim türü değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Tablo 14'te, sınıf yönetiminde algılanan öz-yeterlik (SYÖY) inancının, normal öğretim yapan okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerin ortalamalarının ( $\bar{X} = 15,49$ ), ikili öğretim yapan okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerin ortalamalarının ( $\bar{X} = 15,82$ ) olduğu; idarecilerden elde edilen desteğe ilişkin algılanan öz-yeterlik (İDÖY) inancı normal öğretim yapan okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerin ortalamalarının ( $\bar{X} = 45,07$ ), ikili öğretim yapan okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerin ortalamalarının ( $\bar{X} = 47,11$ ) olduğu; meslektaşlardan elde edilen desteğe ilişkin algılanan öz-yeterlik (MDÖY) inancının normal öğretim yapan okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerin ortalamalarının ise ( $\bar{X} = 8,42$ ), ikili öğretim yapan okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerin ortalamalarının ( $\bar{X} = 8,29$ ) olduğu görülmektedir. Buna



göre öğretim türü faktörünün sınıf öğretmenlerinin kişiler arası öz yeterlik inançları alt boyutları üzerinde etkisinin olmadığı söylenebilir.

### 6. Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası örgütsel güven algıları görev yaptıkları okulun öğretim şekline göre farklılaşmakta mıdır?

Sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven düzeylerinin öğretim türüne göre farklılaşmasına ilişkin t Testi sonuçları Tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 15.

*Sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven düzeylerinin öğretim türüne göre farklılaşmasına ilişkin t Testi sonuçları*

Öğretim Türü		N	X	ss.	t	P
<b>Yöneticiye Güven</b>	Normal Öğretim	71	29,13	13,395	-,609	,543
	İkili Öğretim	229	30,22	13,131		
<b>İletişim Ortamı</b>	Normal Öğretim	71	22,92	10,739	-,597	,551
	İkili Öğretim	229	23,71	9,515		
<b>Yeniliğe Açıklık</b>	Normal Öğretim	71	11,25	4,834	-,459	,647
	İkili Öğretim	229	11,55	4,643		
<b>Çalışanlara Duyarlılık</b>	Normal Öğretim	71	45,07	14,834	-1,039	,300
	İkili Öğretim	229	47,11	14,332		

\*p<.05

Tablo 15 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven düzeylerinin yöneticiye güven alt boyutunda (t= -.609; p>0.05); iletişim ortamı alt boyutunda (t=-.597; p>0.05), yeniliğe açıklık alt boyutunda (t= -.459; p>0.05); çalışanlara duyarlılık alt boyutunda ise (t=-1,039; p>0.05) olduğu; buna göre, öğretim türü değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Tablo 15’de, sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven düzeylerinin yöneticiye güven alt boyutuna ilişkin, normal öğretim yapan okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerin ortalamalarının ( $\bar{X}$  =29,13), ikili öğretim yapan okullarda görev yapan

sınıf öğretmenlerin ortalamalarının ( $\bar{X}=30,22$ ) olduğu; iletişim ortamı alt boyutuna ilişkin, normal öğretim yapan okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerin ortalamalarının ( $\bar{X}=22,92$ ), ikili öğretim yapan okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerin ortalamalarının ( $\bar{X}=23,71$ ) olduğu; yeniliğe açıklık alt boyutuna ilişkin, normal öğretim yapan okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerin ortalamalarının ( $\bar{X}=11,25$ ), ikili öğretim yapan okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerin ortalamalarının ( $\bar{X}=11,55$ ), olduğu; çalışanlara duyarlılık alt boyutuna ilişkin, normal öğretim yapan okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerin ortalamalarının ( $\bar{X}=45,07$ ), ikili öğretim yapan okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerin ortalamalarının ise ( $\bar{X}=47,11$ ) olduğu görülmektedir. Buna göre öğretim türü faktörünün sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven düzeylerinin alt boyutları üzerinde etkisinin olmadığı söylenebilir.

#### 7. Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlik algıları yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlik düzeylerinin yaş gruplarına göre farklılaşmasına ilişkin ANOVA testi sonuçları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16.

*Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz-yeterlik düzeylerinin yaş gruplarına göre farklılaşmasına ilişkin ANOVA testi sonuçları*

Yaş	N	X	ss.	F	P	
<b>SYÖY</b>	21-30 Yaş	37	16,49	4,623	,425	,735
	31-40 Yaş	104	15,72	4,241		
	41-50 Yaş	113	15,60	4,465		
	51 Yaş ve Üzeri	46	15,54	4,345		
<b>İDÖY</b>	21-30 Yaş	37	9,59	3,354	,386	,763
	31-40 Yaş	104	9,19	3,411		
	41-50 Yaş	113	9,73	4,167		
	51 Yaş ve Üzeri	46	9,61	3,844		
<b>MYÖY</b>	21-30 Yaş	37	8,46	2,883	,073	,974
	31-40 Yaş	104	8,24	2,898		
	41-50 Yaş	113	8,38	2,974		
	51 Yaş ve Üzeri	46	8,26	3,242		

\*p<.05

Tablo 16 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz-yeterlik düzeylerinin sınıf yönetiminde algılanan öz-yeterlik (SYÖY) inancı alt boyutunda ( $F=0,425$ ,  $p>0.05$ ); idarecilerden elde edilen desteğe ilişkin algılanan öz-yeterlik (İDÖY) inancı alt boyutunda ( $F=0.386$ ,  $p>0.05$ ); meslektaşlardan elde edilen desteğe ilişkin algılanan öz-yeterlik (MDÖY) inancı alt boyutunda ( $F=0.073$ ,  $p>0.05$ ); yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Tablo 16’da, sınıf yönetiminde algılanan öz-yeterlik (SYÖY) inancına ait en yüksek ortalamaların 21-30 yaş grubunda yer alan öğretmenlerde ( $\bar{X}=16,49$ ), en düşük ortalamaların ise 51 yaş ve üzerindeki öğretmenlerde ( $\bar{X}=15,54$ ) olduğu; idarecilerden elde edilen desteğe ilişkin algılanan öz-yeterlik (İDÖY) inancına ait en yüksek ortalamaların 41-50 yaş grubunda yer alan öğretmenlerde ( $\bar{X}=9,73$ ), en düşük ortalamaların ise 31-40 yaş arasındaki öğretmenlerde ( $\bar{X}=9,19$ ) olduğu; meslektaşlardan elde edilen desteğe ilişkin algılanan öz-yeterlik (MDÖY) inancı ait en yüksek ortalamaların 21-30 yaş grubunda yer alan öğretmenlerde ( $\bar{X}=8,46$ ), en düşük ortalamaların ise 31-40 yaş arasındaki öğretmenlerde ( $\bar{X}=8,24$ ) olduğu görülmektedir. Buna göre yaş faktörünün sınıf öğretmenlerinin kişiler arası öz yeterlik inançları alt boyutları üzerinde etkisinin olmadığı söylenebilir.

### **8. Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası örgütsel güven algıları yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?**

Sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven düzeylerinin yaş gruplarına göre farklılaşmasına ilişkin ANOVA testi sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17.

*Sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven düzeylerinin yaş gruplarına göre farklılaşmasına ilişkin ANOVA testi sonuçları*

Yaş	N	X	ss.	F	P	
<b>Yöneticiye Güven</b>	21-30 Yaş	37	29,08	12,415	1,467	,224
	31-40 Yaş	104	28,16	12,841		
	41-50 Yaş	113	30,85	14,116		
	51 Yaş ve Üzeri	46	32,54	11,860		
<b>İletişim Ortamı</b>	21-30 Yaş	37	22,27	9,530	,448	,719
	31-40 Yaş	104	23,13	10,200		
	41-50 Yaş	113	23,92	9,635		
	51 Yaş ve Üzeri	46	24,43	9,706		
<b>Yeniliğe Açıklık</b>	21-30 Yaş	37	10,68	4,485	,672	,570
	31-40 Yaş	104	11,34	4,434		
	41-50 Yaş	113	11,63	4,932		
	51 Yaş ve Üzeri	46	12,07	4,800		
<b>Çalışanlara Duyarlılık</b>	21-30 Yaş	37	46,57	14,951	,238	,870
	31-40 Yaş	104	45,82	13,987		
	41-50 Yaş	113	47,47	15,707		
	51 Yaş ve Üzeri	46	46,43	12,001		

\*p<.05

Tablo 17 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven düzeylerinin yöneticiye güven alt boyutunda (F=1,467; p>0.05); iletişim ortamı alt boyutunda (F=0,448; p>0.05, yeniliğe açıklık alt boyutunda (F=0,672; p>0.05); çalışanlara duyarlılık alt boyutunda ise (F=0,238; p>0.05) olduğu; buna göre, yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Tablo 17’de, sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven düzeylerinin yöneticiye güven alt boyutuna ilişkin en yüksek ortalamaların 51 yaş ve üzeri yaş grubunda yer alan öğretmenlerde ( $\bar{X}=32,54$ ), en düşük ortalamaların ise 31-40 yaş grubundaki öğretmenlerde ( $\bar{X}=28,16$ ) olduğu; iletişim ortamı alt boyutuna ilişkin en yüksek ortalamaların 51 yaş ve üzeri yaş grubunda yer alan öğretmenlerde ( $\bar{X}=24,43$ ), en düşük ortalamaların ise 21-30 yaş arasındaki öğretmenlerde ( $\bar{X}=22,27$ ) olduğu; yeniliğe açıklık alt boyutuna ilişkin en yüksek ortalamaların 51 yaş ve üzeri yaş grubunda yer alan öğretmenlerde ( $\bar{X}=12,07$ ), en düşük ortalamaların ise 21-30 yaş grubundaki öğretmenlerde ( $\bar{X}=10,68$ ) olduğu; çalışanlara duyarlılık alt boyutuna ilişkin en yüksek

ortalamaların 41-50 yaş grubunda yer alan öğretmenlerde ( $\bar{X}=15,707$ ), en düşük ortalamanın ise 51 yaş ve üzeri grubundaki öğretmenlerde ( $\bar{X}=12,001$ ) olduğu; görülmektedir. Buna göre yaş faktörünün sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven düzeylerinin alt boyutları üzerinde etkisinin olmadığı söylenebilir.

### 9. Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlik algılarının mesleki kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlik düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre farklılaşmasına ilişkin ANOVA testi sonuçları Tablo 18’te verilmiştir.

Tablo 18.

*Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz-yeterlik düzeylerinin kıdeme göre farklılaşmasına ilişkin ANOVA testi sonuçları*

<b>KIDEM</b>		<b>N</b>	<b>X</b>	<b>ss.</b>	<b>F</b>	<b>P</b>
<b>SYÖY</b>	0-10 Yıl	52	16,46	4,189	1,204	,309
	11-20 Yıl	124	15,98	4,368		
	21-25 Yıl	50	15,16	4,551		
	26 Yıl ve Üzeri	74	15,24	4,385		
<b>İDÖY</b>	0-10 Yıl	52	8,96	2,520	1,083	,356
	11-20 Yıl	124	9,44	3,729		
	21-25 Yıl	50	10,28	4,536		
	26 Yıl ve Üzeri	74	9,47	3,953		
<b>MYÖY</b>	0-10 Yıl	52	8,37	2,744	,514	,673
	11-20 Yıl	124	8,44	3,013		
	21-25 Yıl	50	8,52	3,046		
	26 Yıl ve Üzeri	74	7,96	3,009		

\*p<.05

Tablo 18 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz-yeterlik düzeylerinin sınıf yönetiminde algılanan öz-yeterlik (SYÖY) inancı alt boyutunda (F=1,204, p>0.05); idarecilerden elde edilen desteğe ilişkin algılanan öz-yeterlik (İDÖY) inancı alt boyutunda (F=1,083, p>0.05); meslektaşlardan elde edilen desteğe ilişkin algılanan öz-yeterlik (MDÖY) inancı alt boyutunda (F=0,514, p>0.05); kıdem yılı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Tabloda 18’de, sınıf yönetiminde algılanan öz-yeterlik (SYÖY) inancına ait en yüksek ortalamaların 0-10 kıdem yılı grubunda yer alan öğretmenlerde ( $\bar{X}=16,46$ ), en düşük ortalamaların ise 21-25 kıdem yılı grubundaki öğretmenlerde ( $\bar{X}=15,16$ ) olduğu; idarecilerden elde edilen desteğe ilişkin algılanan öz-yeterlik (İDÖY) inancına ait en yüksek ortalamaların 21-25 kıdem yılı grubunda yer alan öğretmenlerde ( $\bar{X}=10,28$ ), en düşük ortalamaların ise 0-10 kıdem yılı grubundaki öğretmenlerde ( $\bar{X}=8,96$ ) olduğu; meslektaşlardan elde edilen desteğe ilişkin algılanan öz-yeterlik (MDÖY) inancı ait en yüksek ortalamaların 21-25 kıdem yılı grubunda yer alan öğretmenlerde ( $\bar{X}=8,52$ ), en düşük ortalamaların ise 0-10 kıdem yılı grubunda yer alan öğretmenlerde ( $\bar{X}=8,37$ ) olduğu görülmektedir. Buna göre kıdem yılının sınıf öğretmenlerinin kişiler arası öz yeterlik inançları alt boyutları üzerinde etkisinin olmadığı söylenebilir.

#### 10. Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası örgütsel güven algıları mesleki kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre farklılaşmasına ilişkin ANOVA testi sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19.

*Sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven düzeylerinin kıdemlerine göre farklılaşmasına ilişkin ANOVA testi sonuçları*

KIDEM	N	X	ss.	F	p	
<b>Yöneticiye Güven</b>	0-10 Yıl	52	45,17	11,954	,615	,606
	11-20 Yıl	124	45,92	15,731		
	21-25 Yıl	50	47,90	15,722		
	26 Yıl ve Üzeri	74	47,97	12,946		
<b>İletişim Ortamı</b>	0-10 Yıl	52	9,25	3,041	<b>5,692*</b>	<b>,001</b>
	11-20 Yıl	124	10,97	4,815		
	21-25 Yıl	50	12,32	5,044		
	26 Yıl ve Üzeri	74	12,27	4,576		
<b>Yeniliğe Açıklık</b>	0-10 Yıl	52	22,21	8,901	,928	,428
	11-20 Yıl	124	23,08	10,325		
	21-25 Yıl	50	23,90	9,436		
	26 Yıl ve Üzeri	74	24,93	9,769		
<b>Çalışanlara Duyarlılık</b>	0-10 Yıl	52	28,33	11,990	<b>3,745</b>	<b>,011</b>
	11-20 Yıl	124	27,70	12,774		
	21-25 Yıl	50	32,10	15,032		
	26 Yıl ve Üzeri	74	33,45	12,587		

\*p<.05

Tablo 19 incelendiğinde Sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven düzeylerinin kıdemlerine göre yöneticiye güven alt boyutunda ( $F=0.615$ ,  $p>0.05$ ) ve yeniliğe açıklık alt boyutunda ( $F=0.928$ ,  $p>0.05$ ) öğretmenlerin kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık görülmezken, iletişim ortamı alt boyutunda ( $F=5.692$ ,  $p<0.05$ ) ve çalışanlara duyarlılık alt boyutunda ( $F=3.745$ ,  $p<0.05$ ) anlamlı düzeyde farklılaşmanın olduğu görülmektedir.

İletişim ortamı ve çalışanlara duyarlılık alt boyutlarında gruplar arasında ortaya çıkan farklılaşmanın kaynağını belirlemek için yapılan TUKEY Testi sonuçları 19.1. de verilmiştir.

Tablo 19.1.

*Sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven düzeylerinin kıdemlerine göre farklılaşmasına ilişkin TUKEY testi sonuçları*

Bağımlı Değişken	(I) KIDEM	(J) KIDEM	Ortalamalar	
			Arası Fark (I-J)	P
İletişim Ortamı	0-10 Yıl	11-20 Yıl	-1,718	,103
		21-25 Yıl	-3,070*	,004
		26 Yıl ve Üzeri	-3,020*	,002
Çalışanlara Duyarlılık	11-20 Yıl	0-10 Yıl	-,625	,991
		21-25 Yıl	-4,398	,183
		26 Yıl ve Üzeri	<b>-5,744*</b>	<b>,015</b>

Tablo 19.1. incelendiğinde iletişim ortamı alt boyutunda 21-25 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin iletişim ortamına ilişkin algılarının 0-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin algılarından yüksek olduğu görülmektedir. Aynı şekilde 26 yıl ve üzeri kıdem sahip öğretmenlerin iletişim ortamına ilişkin algılarının 0-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin algılarından yüksek olduğu görülmektedir. Çalışanlara duyarlılık alt boyutunda ise 26 yıl ve üzeri kıdem sahip öğretmenlerin çalışanlara duyarlılık algılarının 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin algılarından yüksek olduğu görülmektedir.

### 11. Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlik algıları okuttukları sınıfın mevcuduna göre farklılaşmakta mıdır?

Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlik düzeylerinin sınıf mevcuduna göre farklılaşmasına ilişkin ANOVA testi sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20.

*Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz-yeterlik düzeylerinin sınıf mevcuduna göre farklılaşmasına ilişkin ANOVA testi sonuçları*

Sınıf Mevcudu	N	X	ss.	F	p	
<b>SYÖY</b>	20'den az	45	15,04	4,216	<b>3,333</b>	<b>,037</b>
	21-30 arası	169	15,42	4,342		
	31 ve Üzeri	86	16,74	4,412		
<b>İDÖY</b>	20'den az	45	8,78	2,557	<b>4,151</b>	<b>,017</b>
	21-30 arası	169	9,22	3,875		
	31 ve Üzeri	86	10,45	3,916		
<b>MYÖY</b>	20'den az	45	8,49	2,617	<b>7,373</b>	<b>,001</b>
	21-30 arası	169	7,80	2,804		
	31 ve Üzeri	86	9,27	3,223		

\*p<.05

Tablo 20 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz-yeterlik düzeylerinin sınıf yönetiminde algılanan öz-yeterlik (SYÖY) inancı alt boyutunda (F=3,333, p<0.05); idarecilerden elde edilen desteğe ilişkin algılanan öz-yeterlik (İDÖY) inancı alt boyutunda (F=4,151, p<0.05); meslektaşlardan elde edilen desteğe ilişkin algılanan öz-yeterlik (MDÖY) inancı alt boyutunda (F=7.373, p<0.05); sınıf mevcudu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir.

Sınıf yönetiminde algılanan öz-yeterlik (SYÖY) inancı, idarecilerden elde edilen desteğe ilişkin algılanan öz-yeterlik (İDÖY) inancı ve meslektaşlardan elde edilen desteğe ilişkin algılanan öz-yeterlik (MDÖY) inancı boyutlarında gruplar arasında ortaya çıkan farklılaşmanın kaynağını belirlemek için yapılan TUKEY Testi sonuçları 20.1. de verilmiştir.



Tablo 20.1.

*Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz-yeterlik düzeylerinin sınıf mevcuduna göre farklılaşmasına ilişkin TUKEY testi sonuçları*

Bağımlı Değişken	(I)	Sınıf (I)	Sınıf Ortalamalar	
	Mevcudu	Mevcudu	Arası Fark (I-J)	p
SYÖY	31 ve üzeri	20'den az	<b>1,700</b>	<b>,034</b>
		21-30 arası	<b>1,324</b>	<b>,022</b>
İDÖY	31 ve üzeri	20'den az	<b>1,676</b>	<b>,015</b>
		21-30 arası	<b>1,235</b>	<b>,013</b>
MYÖY	31 ve üzeri	20 den az	,779	,313
		21-30 arası	<b>1,469</b>	<b>,000</b>

Tablo 20.1. incelendiğinde sınıf yönetiminde algılanan öz-yeterlik (SYÖY) inancı alt boyutunda 31 ve üzeri sınıf mevcuduna sahip öğretmenlerin 21-30 arası ve 20'den az sınıf mevcuduna sahip öğretmenlere göre sınıf yönetiminde algılanan öz yeterlik inançlarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir.

İdarecilerden elde edilen desteğe ilişkin algılanan öz-yeterlik (İDÖY) inancı alt boyutunda 31 ve üzeri sınıf mevcuduna sahip öğretmenlerin 21-30 arası ve 20'den az sınıf mevcuduna sahip öğretmenlere göre idarecilerden elde edilen desteğe ilişkin algılanan öz yeterlik inançlarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir.

Meslektaşlardan elde edilen desteğe ilişkin algılanan öz-yeterlik (MDÖY) inancı boyutunda ise 31 ve üzeri sınıf mevcuduna sahip öğretmenlerin 21-30 arası sınıf mevcuduna sahip öğretmenlere göre meslektaşlardan elde edilen desteğe ilişkin algılanan öz yeterlik inançlarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir.

## **12. Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası örgütsel güven algıları okuttukları sınıfın mevcuduna göre farklılaşmakta mıdır?**

Sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven düzeylerinin sınıf mevcuduna göre farklılaşmasına ilişkin ANOVA testi sonuçları Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21.

*Sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven düzeylerinin sınıf mevcuduna göre farklılaşmasına ilişkin ANOVA testi sonuçları*

SINIF MEVCUDU		N	X	ss.	F	p
<b>Yöneticiye Güven</b>	20'den az	45	26,84	13,506	2,910	,056
	21-30 arası	169	29,53	13,143		
	31 ve Üzeri	86	32,44	12,787		
<b>İletişim Ortamı</b>	20'den az	45	20,64	9,968	4,058	,018
	21-30 arası	169	23,22	10,021		
	31 ve Üzeri	86	25,62	8,908		
<b>Yeniliğe Açıklık</b>	20'den az	45	10,53	4,526	2,677	,070
	21-30 arası	169	11,27	4,846		
	31 ve Üzeri	86	12,37	4,328		
<b>Çalışanlara Duyarlılık</b>	20'den az	45	41,84	13,075	3,860	,022
	21-30 arası	169	46,61	15,044		
	31 ve Üzeri	86	49,16	13,430		

\*p<.05

Tablo 21 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven düzeylerinin sınıf mevcuduna göre yöneticiye güven alt boyutunda (F=2,910, p>0.05) ve yeniliğe açıklık alt boyutunda (F=2.677, p>0.05) öğretmenlerin sınıf mevcutlarına göre anlamlı bir farklılık görülmezken, iletişim ortamı alt boyutunda (F=4.058, p<0.05) ve çalışanlara duyarlılık alt boyutunda (F=3.860, p<0.05) anlamlı düzeyde farklılaşmanın olduğu görülmektedir. İletişim ortamı ve çalışanlara duyarlılık alt boyutlarında gruplar arasında ortaya çıkan farklılaşmanın kaynağını belirlemek için yapılan TUKEY Testi sonuçları 21.1. de verilmiştir.

Tablo 21.1.

*Sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven düzeylerinin sınıf mevcuduna göre farklılaşmasına ilişkin TUKEY testi sonuçları*

Bağımlı Değişken	(I) Kıdem	(J) Kıdem	Ortalamalar	
			Arası Fark (I-J)	P
<b>Çalışanlara Duyarlılık</b>	31 ve üzeri	20'den az	<b>7,318</b>	<b>,016</b>
		21-30 arası	2,553	,371
<b>İletişim Ortamı</b>	31 ve üzeri	20'den az	<b>4,972</b>	<b>,016</b>
		21-30 arası	2,391	,152

Tablo 21.1. incelendiğinde çalışanlara duyarlılık alt boyutunda 31 ve üzerindeki sınıf mevcuduna sahip olan öğretmenlerin 20'den az sınıf mevcuduna sahip öğretmenlere göre çalışanlara duyarlılık algılarının yüksek olduğu görülmektedir. Benzer şekilde iletişim ortamı alt boyutunda da 31 ve üzerindeki sınıf mevcuduna sahip olan öğretmenlerin 20'den az sınıf mevcuduna sahip öğretmenlere göre çalışanlara duyarlılık algılarının yüksek olduğu görülmektedir.

### **13. Sınıf öğretmenlerinin kişiler arası öz yeterliği ve örgütsel güven algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?**

Sınıf öğretmenlerinin kişiler arası öz yeterlik algılarıyla örgütsel güven algıları arasındaki ilişki alt boyutlar açısından incelenmiş ve Tablo 22.'de gösterilmiştir.

Tablo 22.

*Sınıf öğretmenlerinin kişiler arası öz yeterlik algıları ile örgütsel güven algıları arasındaki ilişki*

		1	2	3	4	5	6	7
1. SYAÖ	r	-						
	p							
2. İAÖ	r	<b>,469**</b>	-					
	p	,000						
3. MAÖ	r	<b>,474**</b>	<b>,617**</b>	-				
	p	,000	,000					
4. Çalışanlara Duyarlılık	r	<b>,251**</b>	<b>,463**</b>	<b>,277**</b>	-			
	p	,000	,000	,000				
5. Yöneticiye Güven	r	<b>,177**</b>	<b>,466**</b>	<b>,250**</b>	<b>,760**</b>	-		
	p	,002	,000	,000	,000			
6. Yeniliğe açıklık	r	<b>,231**</b>	<b>,476**</b>	<b>,279**</b>	<b>,789**</b>	<b>,866**</b>	-	
	p	,000	,000	,000	,000	,000		
7. İletişim Ortamı	r	<b>,271**</b>	<b>,516**</b>	<b>,313**</b>	<b>,771**</b>	<b>,859**</b>	<b>,879**</b>	-
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	

Tablo 22 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin kişiler arası öz yeterlik algıları ile örgütsel güven algıları arasında tüm alt boyutlar açısından pozitif yönde bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Buna göre sınıf öğretmenlerinin kişiler arası öz yeterlik inancı alt boyutlarından sınıf yönetimine ilişkin öz yeterlik algısı ile örgütsel güven alt boyutlarından çalışanlara duyarlılık ( $r=,251$ ), yöneticiye güven ( $r=,177$ ), yeniliğe açıklık ( $r=,231$ ) ve iletişim ortamı ( $r=,271$ ) alt boyutlarında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin kişiler arası öz yeterlik inancı alt boyutlarından idarecilerden elde edilen desteğe ilişkin öz yeterlik algısı ile örgütsel güven alt boyutlarından çalışanlara duyarlılık ( $r=,463$ ), yöneticiye güven ( $r=,466$ ), yeniliğe açıklık ( $r=,476$ ) ve iletişim ortamı ( $r=,516$ ) alt boyutlarında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin kişiler arası öz yeterlik inancı alt boyutlarından meslektaşlardan elde edilen desteğe ilişkin öz yeterlik algısı ile örgütsel güven alt boyutlarından çalışanlara duyarlılık ( $r=,277$ ), yöneticiye güven ( $r=,250$ ) ve yeniliğe açıklık ( $r=, 279$ ) alt boyutlarında pozitif yönde ve düşük bir ilişki görülmekteyken iletişim ortamı ( $r=,313$ ) alt boyutunda pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir.



## **5.TARTIŞMA**

### **5.1. Sınıf Öğretmenlerinin Kişilerarası Öz yeterlik Algılarına İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması**

Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenlere göre farklılaşmasına ilişkin sonuçlar alan yazın esas alınarak araştırmanın bağımsız değişkenlerine göre tartışılmıştır.

#### **5.1.1.Sınıf Öğretmenlerinin Kişilerarası Öz yeterlik Algılarının Cinsiyetlerine Göre Farklılaşmasına İlişkin Sonuçların Tartışılması ve Yorumlanması**

Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlik algılarının cinsiyetlerine göre farklılaşmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, cinsiyet açısından bir farklılık saptanamamıştır. Alan yazın incelendiğinde, Nazri ve Barrick (1990), Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2002),Sun (1995), Egger (2006), Çimen (2007), Kahyaoğlu ve Yangın (2007), Türk (2008), Çokluk Bökeoğlu ve Yılmaz (2008), Blake ve Lesser (2009), Gençtürk ve Memiş (2010),Seçer(2011) de öğretmenlerin cinsiyetlerinin, onların kişilerarası öz yeterlik algılarında anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna varmışlardır. Araştırma sonucunda elde edilen bu bulgu, günümüz dünyasında kadın-erkek eşitliğinin yansımaları gereği; cinsiyetin, bir çok meslek grubunda olduğu gibi öğretmenlik mesleği için de bireylerin algı düzeylerini etkileyecek bir faktör olarak görülmemesi şeklinde yorumlanabilir.

Ancak, öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algılarının cinsiyete göre farklılaştığını belirleyen çalışmalar da vardır. Hartnett (1995), Kurz (2001), Çapri ve Çelikkaleli (2008), Artuksi (2009), Durdukoca (2010), Benzer (2011)'in yaptıkları çalışmalarda, öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algıları üzerinde cinsiyet faktörünün anlamlı etkilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anılan çalışmalardan elde edilen bulgular, bu araştırmadan elde edilen bulgularla çelişmektedir.

Bandura (2002)'ya göre, yeterlik inançları cinsiyete göre,kültürler arasında farklılık göstermektedir.Bu durumda araştırmaların yapıldığı topluluklar arasındaki kültür farkları, cinsiyet faktörünün sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlik algılarını farklı şekilde etkileyebileceğini düşündürmektedir.

### **5.1.2.Sınıf Öğretmenlerinin Kişilerarası Öz Yeterlik Algılarının Yaşlarına Göre Farklılaşmasına İlişkin Sonuçların Tartışılması ve Yorumlanması**

Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlik algılarının yaşlarına göre farklılaşmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, yaş değişkeni açısından bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde, Milner ve Woolfolk-Hoy (2002), Çimen (2007), Türk (2008),Çokluk Bökeoğlu ve Yılmaz (2008), Seçer(2011) de öğretmenlerin yaşlarının, onların kişilerarası öz yeterlik algıları üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığını ortaya koymuşlardır.

Ancak, öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algılarının yaşlarına göre farklılaştığını belirleyen çalışmalar da vardır. Campbell (1996), Celep (2002)' in yaptıkları çalışmalarda, öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algıları üzerinde yaş faktörünün anlamlı etkilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anılan çalışmalardan elde edilen bulgular, bu araştırmadan elde edilen bulgularla çelişmektedir.

### **5.1.3. Sınıf Öğretmenlerinin Kişilerarası Öz Yeterlik Algılarının Medeni Durumlarına Göre Farklılaşmasına İlişkin Sonuçların Tartışılması ve Yorumlanması**

Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz-yeterlik düzeylerini medeni durum değişkeni açısından anlamlı derecede bir farklılık göstermemektedir. Türk (2008), sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik düzeyleri ve mesleki doyumları belirlenmeye çalıştığı araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algılarında medeni duruma göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Bununla birlikte Benzer'in (2011) yaptığı araştırma sonucunda ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarında medeni durum değişkeni açısından erkekler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu açıdan Benzer'in (2011) elde ettiği bulgular araştırma sonucumuzu desteklememektedir.

#### **5.1.4. Sınıf Öğretmenlerinin Kişilerarası Öz Yeterlik Algılarının Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılaşmasına İlişkin Sonuçların Tartışılması ve Yorumlanması**

Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlik algılarının kıdemlerine göre farklılaşmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, kıdemleri açısından bir farklılık olmadığı görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde, Celep (2002), Zengin Kapıcı, (2003). Steele-Dadzie, (2004), Chacon (2005), Ekici (2006), Kesgin, (2006), Saracaloğlu, Aslantürk ve Çengel (2006), Çimen (2007), Özerkan (2007), Türk (2008), Gençtürk ve Memiş (2010),Seçer (2011) de kişilerarası öz yeterlik algılarının kıdeme göre anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna varmışlardır.

Ancak, öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algılarının kıdemlerine göre farklılaştığını belirleyen çalışmalar da vardır. Campbell (1996), Woolfolk-Hoy (2000), Önen ve Öztuna (2005), Daughetry (2005), Say (2005), Gençtürk (2008), Cheung (2008), Gencel, Karasakaloğlu, Saralacoğlu (2010) öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algıları üzerinde kıdem faktörünün anlamlı etkilerinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Anılan çalışmalardan elde edilen bulgular, bu araştırmadan elde edilen bulgularla çelişmektedir. Alanyazındaki farklı bulgular, öğretmenlerin edindikleri deneyimlerin birbirinden farklı olmasından kaynaklanmış olabilir.

#### **5.1.5. Sınıf Öğretmenlerinin Kişilerarası Öz Yeterlik Algılarının Görev Yaptıkları Okulun Öğretim Türüne Göre Farklılaşmasına İlişkin Sonuçların Tartışılması ve Yorumlanması**

Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlik algılarının görev yaptıkları okulun öğretim türüne göre farklılaşmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, görev yaptıkları okulun öğretim türüne göre bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Alan yazın incelendiğinde, Durdukoca (2010) da kişilerarası öz yeterlik algılarının görev yaptıkları okulun türüne göre anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşmıştır.



### **5.1.6. Sınıf Öğretmenlerinin Kişilerarası Öz Yeterlik Algılarının Okuttukları Sınıfın Mevcuduna Göre Farklaşmasına İlişkin Sonuçların Tartışılması ve Yorumlanması**

Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlik algılarının sınıf mevcuduna göre farklılaşmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, sınıf mevcuduna göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre sınıf yönetiminde algılanan öz-yeterlik (SYÖY) inancı alt boyutunda 31 ve üzeri sınıf mevcuduna sahip öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik inançları 21-30 arası ve 20'den az sınıf mevcuduna sahip öğretmenlere göre sınıf yönetiminde algılanan öz yeterlik inançlarından anlamlı düzeyde yüksektir. İdarecilerden elde edilen desteğe ilişkin algılanan öz yeterlik (İDÖY) inancı alt boyutunda ise 31 ve üzeri sınıf mevcuduna sahip öğretmenlerin 21-30 arası ve 20'den az sınıf mevcuduna sahip öğretmenlere göre idarecilerden elde edilen desteğe ilişkin algılanan öz yeterlik inançlarından anlamlı düzeyde yüksektir. Meslektaşlardan elde edilen desteğe ilişkin algılanan öz yeterlik (MDÖY) inancı boyutunda da 31 ve üzeri sınıf mevcuduna sahip öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik inançları 21-30 arası sınıf mevcuduna sahip öğretmenlere göre meslektaşlardan elde edilen desteğe ilişkin algılanan öz yeterlik inançlarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Alan yazın incelendiğinde, kişilerarası öz yeterlik algılarının, sınıf mevcuduna göre anlamlı bir farklılık olduğunu belirten araştırmalara rastlanmaktadır. Raudenbush ve diğerleri, (1992) California ve Michigan'daki 315 öğretmene anket uygulayarak yaptıkları araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin kalabalık sınıflarda çok yüksek seviyede yeterlik gösterdikleri bulunmuştur. Böylece, araştırmacılar öğretmenlerin yeterliklerini anlamak için onları 'yüksek' ya da 'düşük' yeterlik grupları şeklinde sınıflamak yerine öğretmenler arasındaki farklılıkların üzerinde durulması gerektiğini vurgulamışlardır.

Yılmaz ve Bökeoğlu (2008) da yaptıkları çalışma sonucunda, kişilerarası öz yeterlik algılarının, sınıf mevcuduna göre anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ancak, öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algılarının sınıf mevcuduna göre farklılaşmadığını belirleyen çalışmalar da vardır. Çimen (2007), Seçer (2011) öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algıları üzerinde sınıf mevcudu faktörünün anlamlı etkilerinin olmadığı sonucuna ulaşılmışlardır. Anılan çalışmalardan elde edilen bulgular, bu araştırmadan elde edilen bulgularla çelişmektedir.

Çimen (2007) “İlköğretim Öğretmenlerinin Tükenmişlik Yaşantıları ve Yeterlik Algıları” adlı yüksek lisans tezinde, öğrenci sayısına göre öğretmenler arasında öz yeterlik algısı açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ercan (2007) da sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik düzeylerini karşılaştırmak amacıyla yaptığı çalışmasında öğretmenlerin fen bilgisi öz yeterliliğinin sınıf mevcudu değişkeni açısından bir farklılık göstermediği sonucuna varmıştır.

## **5.2.Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Güven Algılarına İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması**

Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven algılarının çeşitli değişkenlere göre farklılaşmasına ilişkin sonuçlar alan yazın esas alınarak araştırmanın bağımsız değişkenlerine göre tartışılmıştır.

### **5.2.1. Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Güven Algılarının Cinsiyetlerine Göre Farklılaşmasına İlişkin Sonuçların Tartışılması ve Yorumlanması**

Sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven algılarının cinsiyetlerine göre farklılaşmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, cinsiyetler açısından bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Alan yazın incelendiğinde, Culver (1994), Blevins (2001), Özdil (2005), Çokluk Bökeoğlu ve Yılmaz (2008), Peker (2009), Yüksel (2009), Evsun Koç (2008), Topaloğlu (2010), Uçar (2013), Kartal(2010) da örgütsel güven algılarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna varmışlardır. Yılmaz’ın (2015), yaptığı çalışmada, öğretmenlerinin okula güven algılarının alt boyutları olan “Okul Müdürüne Güven”, “Meslektaşlara Güven” ve “Öğrenciye ve Veliye Güven” algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Altun (2010) çalışmasında; özel eğitim kurumları öğretmenlerinin güven algısı üzerinde cinsiyet değişkeninin etkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yüksel (2009), yaptığı çalışmada öğretmenlerin güven algılarının örgütsel güvenin alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılığa yol açmadığını belirlemiştir.

Bununla birlikte Conn (2004)’un yaptığı çalışmada ise, örgütsel güven düzeyinin cinsiyete göre farklılaştığını ancak erkeklerin kadınlara göre örgüte daha az güven duyduğunu bulmuştur.

Ancak, öğretmenlerin örgütsel güven algılarının cinsiyete göre farklılaşmadığını belirleyen çalışmalar da vardır. Yılmaz (2005), Özer ve diğerleri (2006), Cömert, Demirtaş, Özer, Üstüner (2006), Artuksu (2009), Yücel ve Samancı (2009) örgütsel güven algılarında cinsiyet faktörünün anlamlı etkilerinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yılmaz'ın (2006) yaptığı çalışmada, örgütsel güvenin; çalışanlara duyarlılık, yöneticiye güven, iletişim ortamı ve yeniliğe açıklık alt boyutları cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermiştir. Örgütsel güvenin tüm alt boyutlarının puan ortalamalarında erkeklerin puan ortalamaları kadınların puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Cinsiyet ile bireylerin kendi yeterliklerini olumlu olarak değerlendirme eğilimi arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara bakıldığında genellikle erkeklerin yeterlikleri konusunda kendilerini olumlu olarak değerlendirmelerinin kızlardan daha yüksek olduğu görülmektedir (Knox ve Diğerleri, 1998).

Bilgiç (2011), yaptığı çalışmada, ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin “Yöneticiye Güven” ve “Paydaşlara Güven” faktörlerine ait puanları cinsiyetlerine göre anlamlı derecede farklılık göstermektedir. Erkek öğretmenlerin yöneticilerine ve paydaşlarına daha yüksek düzeyde güven duydukları bulunmuştur. Elde edilen bulgular toplam ölçek bazında incelendiğinde ise ilköğretim okullarında çalışan erkek öğretmenlerin güven puanları yine kadın meslektaşlarının puanlarından fazladır. Son olarak ilköğretim okulu öğretmenlerinin “Meslektaşlara Güven” faktörüne ait puanları incelendiğinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Gökdoğan (2012), yaptığı araştırma sonuçlarına göre; ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven algısı, cinsiyet değişkenine göre “yöneticiye güven” boyutunda anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu farklılık erkek öğretmenler lehine gerçekleşmiştir. Bu sonuç erkek öğretmenlerin yöneticiye güvenlerinin kadın öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu biçiminde yorumlanmaktadır. İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven algısı, cinsiyet değişkenine göre “meslektaşlara güven” boyutunda erkek öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu sonuç erkek öğretmenlerin meslektaşlarına olan güvenlerinin kadın öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu biçiminde yorumlanmaktadır. İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven algısı, cinsiyet değişkenine göre “öğrencilere ve velilere güven” boyutunda anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu farklılık erkek öğretmenler lehine gerçekleşmiştir. Bu sonuç erkek öğretmenlerin öğrenci ve velilere güvenlerinin daha yüksek olduğu biçiminde yorumlanabilir. Örgütsel güven ölçeğinin geneline boyut

ayrımı yapılmaksızın bakıldığında; cinsiyet değişkenine göre erkek öğretmenler lehine gerçekleşen anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu bulgu erkek öğretmenlerin güven algısının kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu biçiminde yorumlanmaktadır.

Zafer Güneş (2014) yaptığı çalışmada cinsiyet değişkenine göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin algıları, örgütsel güvenin yöneticiye güven ve örgütsel güven algılarında çalışanlara duyarlılık boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşmadığını ancak örgütsel güvenin yeniliğe açıklık ile iletişim ortamı boyutlarında ve örgütsel güven algılarında anlamlı düzeyde farklılaşmakta olduğu bulmuştur. Buna göre araştırmada, öğretmenlerin örgütsel güvenin yeniliğe açıklık ile iletişim ortamı boyutlarında cinsiyete göre değiştiği ve öğretmenlerin algılarında cinsiyet değişkenine göre erkek öğretmenler lehine istatistiksel anlamda manidar bir farklılık olduğu saptanmıştır. Anılan çalışmalardan elde edilen bu bulgular, bu araştırmadan elde edilen bulgularla çelişmektedir.

Örgütsel güven düzeylerini etkileyen faktörler içerisinde bireylerin yetiştirilme tarzı ve kültürel farklılıklar etkili olabilmektedir. Bu durumda araştırmaların yapıldığı topluluklar arasındaki kültür farkları ve yetiştirilme şartları, cinsiyet faktörünün sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven algılarını farklı şekilde etkileyebileceği söylenebilir.

### **5.2.2. Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Güven Algılarının Yaşlarına Göre Farklılaşmasına İlişkin Sonuçların Tartışılması ve Yorumlanması**

Sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven algılarının cinsiyetlerine göre farklılaşmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, yaşlarına göre bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Yılmaz'ın (2015) yaptığı çalışmada, öğretmenlerinin okula güven algılarının alt boyutları olan "Okul Müdürüne Güven", "Meslektaşlara Güven" algılarının yaş değişkenine göre farklılık göstermediği; fakat "Öğrenciye ve Veliye Güven" algılarının yaş değişkenine göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılığın kaynağının 30 yaş ve altı ile 41 yaş ve üstü yaş grupları arasında; 41 yaş ve üstü öğretmenler lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gökdoğan (2012) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin örgütsel güven algısı, "yöneticiye güven" alt boyutunda öğretmenlerin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Yaşı 21-30 olan öğretmenler ile yaşı 41-50 olan öğretmenler arasında; yaşı 41-50 olan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgu

yaşı yüksek olan öğretmenlerin yöneticiye güvenlerinin daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin örgütsel güven algısı, ” meslektaşlara güven” alt boyutunda yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Öğretmenlerin örgütsel güven algısı, “öğrenci ve velilere güven” alt boyutunda öğretmenlerin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Yaşı 21-30 olan öğretmenler ile yaşı 41-50 olan öğretmenler arasında; yaşı 41-50 olan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgu yaşı yüksek olan öğretmenlerin öğrenci ve velilere güvenlerinin daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin örgütsel güven algısı, ölçeğin bütününden alınan puanlarda da yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Yaşı 21-30 olan öğretmenler ile yaşı 41-50 olan öğretmenler arasında; yaşı 41-50 olan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgu yaşı yüksek olan öğretmenlerin örgütsel güvenlerinin daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Altun (2010), araştırmasında özel öğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel güven algıları üzerinde yaş değişkeninin etkisi olmadığını tespit etmiştir. Yüksel (2009), araştırmasında orta öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin güven algılarının yaş değişkenine bağlı olarak değişmediğini belirlemiştir. Kalemci Tüzün (2006) araştırmasında banka çalışanlarının bilişsel örgütsel güven puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma göstermediğini tespit etmiştir. Aktuna (2007) araştırmasında banka çalışanlarının örgütsel güven algılamalarında yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Gider (2010) araştırmasında eğitim ve araştırma hastanelerinde çalışan personelin örgütsel güven algılarının yaş değişkenine göre farklılıklar göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Alan yazında yaş değişkeninin örgütsel güven algıları üzerinde etkili olduğunu ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır. Çimen (2007) işletmelerde gerçekleştirdiği çalışmasında 51 ve üzeri yaş grubundaki çalışanların örgüt yönetimine olan güvenlerinin diğer yaş grubundakilere oranla daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Omarov (2009) araştırmasında özel sektör çalışmakta olan yaş aralığı 26-30 olan işçilerin örgütsel güven algılarının diğer gruplara oranla daha yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Kartal (2010), genel liseler ile mesleki ve teknik liselerde görev yapan öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerini karşılaştırdığı çalışmasında; meslek liselerinde çalışan, yaş aralığı 20-30 ve 51 yaş ve üzeri olan öğretmenlerin örgütsel

güven algılarının yöneticiye güven boyutunda daha yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Yine aynı çalışmanın bulgularına göre; genel liselerde çalışan ve yaş aralığı 31-40 olan öğretmenlerin güven algılarının meslektaşlara güven ve paydaşlara güven boyutlarında daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

### **5.2.3. Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Güven Algılarının Medeni Durumlarına Göre Farklaşmasına İlişkin Sonuçların Tartışılması ve Yorumlanması**

Sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven algılarının medeni durumlarına göre farklılaşmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, medeni durumlarına göre bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Altun (2010) yaptığı çalışmada, Örgütsel Güven Ölçeği Çalışan Politikaları faktörünün aritmetik ortalamalarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, evli ve bekâr çalışanların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Buna göre öğretmenlerin güven algısı üzerinde medeni durum değişkeninin etkisi olmadığı söylenebilir. Örgütsel Güven Ölçeği Yönetici-Çalışan İlişkisi faktörünün aritmetik ortalamalarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, evli ve bekâr çalışanların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Buna göre öğretmenlerin güven algısı üzerinde medeni durum değişkeninin etkisi olmadığı söylenebilir. Örgütsel Güven Ölçeği İletişim faktörünün aritmetik ortalamalarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, evli ve bekâr çalışanların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Buna göre öğretmenlerin güven algısı üzerinde medeni durum değişkeninin etkisi olmadığı söylenebilir. Örgütsel Güven Ölçeği Genel Güven Ölçeği faktörünün aritmetik ortalamalarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, evli ve bekâr çalışanların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Buna göre öğretmenlerin güven algısı üzerinde medeni durum değişkeninin etkisi olmadığı söylenebilir.

Demircan ve Ceylan (2003) da yaptıkları çalışmada örgütlerde güvene dayalı ilişkilerin kurulmasının, çalışanların liderlerine ve bir bütün olarak örgütlerine güven

duymalarını sağlayabileceğinden; örgütlerine duygusal açıdan bağlı, kendilerini örgütleri içinde tanımlayabilen, işlerinden tatmin olan ve örgütlerinden ayrılmayı istemeyen çalışanlar yaratabileceğinden bahsetmişlerdir.

#### **5.2.4. Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Güven Algılarının Kıdemlerine Göre Farklılaşmasına İlişkin Sonuçların Tartışılması ve Yorumlanması**

Sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven algılarının kıdemlerine göre farklılaşmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre, iletişim ortamı alt boyutunda 21-25 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin iletişim ortamına ilişkin algılarının 0-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin algılarından yüksektir. Aynı şekilde 26 yıl ve üzeri kıdem sahip öğretmenlerin iletişim ortamına ilişkin algıları 0-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin algılarından yüksektir. Çalışanlara duyarlılık alt boyutunda ise 26 yıl ve üzeri kıdem sahip öğretmenlerin çalışanlara duyarlılık algıları 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin algılarından yüksektir.

Özer ve diğerleri (2006), 21 yıl ve üzeri meslekî kıdeme sahip olan öğretmen grubunun örgütsel güven düzeyinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çokluk Bökeoğlu ve Yılmaz (2008) çalışmalarında, kıdem arttıkça hem alt boyut puanlarının hem de toplam puanın yükselme eğiliminde olduğunu belirterek, özellikle mesleğin son yıllarına doğru örgütsel güven düzeyinin en üst düzeye çıktığı bilgisine ulaşmışlardır. Artuksi (2009) de araştırmasında, boyut ayrımı yapılmaksızın, okul örgütüne ilişkin güven düzeyleri, kıdemi 20 yıldan fazla olan öğretmenlerde daha yüksek, diğer kıdem yıllarındaki öğretmenlerde daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Peker (2009)'de aynı sonuca ulaşmıştır. Bu çalışmalar araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

Bilgiç (2011) yaptığı çalışmada, ilköğretim okulu öğretmenlerinin “Yöneticiye Güven”, “Meslektaşlara Güven” ve “Paydaşlara Güven” faktörlerinden aldıkları puanların meslekî kıdem durumlarına göre anlamlı derecede farklılaştığı bulunmuştur. “Yöneticiye Güven” faktörü puanlarına göre, 20 yıl ve üstü deneyime sahip olan öğretmenler yöneticilerine 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl deneyime sahip olanlardan daha yüksek düzeyde güven duymaktadırlar. Bunlara karşın, ilköğretim okulu öğretmenlerinin “Yöneticiye Güven” faktörü puanlarının, meslekî kıdem durumlarına göre diğer tüm gruplarda anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. İlköğretim okulu öğretmenlerinin, “Meslektaşlara Güven” faktörü puanlarına göre, 20 yıl ve üstü

deneyime sahip olan öğretmenler meslektaşlarına, 1-5 yıl ve 6-10 yıl deneyime sahip olanlardan daha yüksek düzeyde güven duymaktadırlar. Öte yandan, ilköğretim okulu öğretmenlerinin “Meslektaşlara Güven” faktörü puanlarının meslekî kıdem durumlarına göre diğer tüm gruplarda anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır İlköğretim okulu öğretmenlerinin “Paydaşlara Güven” faktörü puanlarına göre, 1-5 yıl deneyime sahip olan öğretmenlerle, diğer gruplar (6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 20 yıl ve üstü olanlar) arasında, deneyimi fazla olan öğretmenlerin daha yüksek düzeyde güven duydukları tespit edilmiştir. Bununla birlikte, 20 yıl ve üstü deneyime sahip olan öğretmenler, 6-10 yıl deneyime sahip olanlardan daha yüksek düzeyde güven duymaktadırlar. Bunlara karşın, ilköğretim okulu öğretmenlerinin “Paydaşlara Güven” faktörü puanlarının, meslekî kıdem durumlarına göre diğer tüm gruplarda anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. İlköğretim okulu öğretmenlerinin, “Toplam Ölçek” puanları incelendiğinde, meslekî kıdemi 20 yıl ve üstü olan öğretmenlerin 1-5 yıl, 6-10 ve 11-15 olan öğretmenlerden daha yüksek düzeyde güven duydukları belirlenmiştir. Diğer yandan, ilköğretim okulu öğretmenlerinin “Toplam Ölçek” puanlarının, meslekî kıdem durumlarına göre diğer tüm gruplarda anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır

Gökdoğan (2012), yaptığı araştırmada, öğretmenlerin örgütsel güven algısı, “yöneticiye güven” alt boyutunda mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Mesleki kıdemi 6- 10 yıl arasında olan öğretmenler ile mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler arasında; yine mesleki kıdemi 6-10 yıl arasında olan öğretmenler ile mesleki kıdemi 16-20 yıl arasında olan öğretmenler arasında mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerin örgütsel güven algısı, “meslektaşlara güven” alt boyutunda mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Öğretmenlerin örgütsel güven algısı, “öğrenci ve velilere güven “ alt boyutunda mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler ile mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenler arasında; yine mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler ile mesleki kıdemi 6-10 yıl arasında olan öğretmenler arasında kıdemi yüksek olan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgu kıdemi yüksek olan öğretmenlerin öğrenci ve velilere güvenlerinin daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin örgütsel güven algısı, mesleki kıdem



değişkenine göre ölçeğin bütününden alınan puanlarla anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Yılmaz (2015), yaptığı araştırmada, öğretmenlerinin okula güven algılarının alt boyutları olan “Okul Müdürüne Güven” ve “Öğrenci ve Veliye Güven” algılarının mesleki çalışma yılı değişkenine göre farklılık gösterdiği, fakat “Meslektaşlara Güven” algılarının mesleki çalışma yılı değişkenine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin “Okul Müdürüne Güven” algılarının çalıştıkları okul türüne göre farklılığının kaynağının 10 yıl altı çalışma yılı ile 21 yıl ve üstü kıdem grupları arasında; 21 yıl ve üstü çalışma yılına sahip öğretmenler lehine olduğu; öğretmenlerin “Öğrenciye ve Veliye Güven” algılarının çalıştıkları okul türüne göre farklılığının kaynağının 10 yıl altı çalışma yılı ile 11-20 yıl ve 10 yıl ve altı ile 21 yıl ve üstü kıdem grupları arasında; 10 yıl ve altı çalışma yılına sahip öğretmenler lehine olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven algısının kıdem yükseldikçe arttığı söylenebilir. Bu durum, kıdemi artan öğretmenlerin, okulda geçirdikleri zamanın ve yaşanmışlıklarının artmasına paralel olarak örgütlerine olan güvenlerinin de artması ile ilişkilendirilebilir.

Yukarıdaki bulguların aksine Yılmaz (2005), Çokluk Bökeoğlu ve Yılmaz (2008), Evsun Koç (2008) ‘a ait çalışmalarda öğretmenlerin örgütsel güven algıları ile kıdem arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ifade edilmiştir. Çetin Eğerci (2009) araştırmasında ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven algılarının kıdem değişkenine göre yöneticiye güven ve çalışanlara duyarlılık boyutlarında anlamlı farklılıklar göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Omarov (2009) yapmış olduğu araştırmasında 16-20 yıl aralığında çalışma geçmişine sahip olan özel sektör çalışanlarının örgütsel güven algılarının yöneticiye güven boyutunda daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Altun (2010) özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel güven algıları üzerinde mesleki kıdem değişkeninin etkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Kartal (2010) genel liseler ile mesleki ve teknik liselerde görev yapan öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerini karşılaştırdığı çalışmasında; kıdem değişkenine göre genel liseler ile mesleki ve teknik liselerde görev yapan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığını tespit etmiştir.

### **5.2.5. Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Güven Algılarının Görev Yaptıkları Okulun Öğretim Türüne Göre Farklaşmasına İlişkin Sonuçların Tartışılması ve Yorumlanması**

Sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven algılarının görev yaptıkları okulun türüne göre farklılaşmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, görev yaptıkları öğretim türüne göre bir farklılık olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları okulun öğretim türü onların örgütsel güven algıları üzerinde etkili değildir.

### **5.2.6. Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Güven Algılarının Sınıf Mevcuduna Göre Farklaşmasına İlişkin Sonuçların Tartışılması ve Yorumlanması**

Sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven algılarının sınıf mevcudlarına göre farklılaşmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, sınıf mevcudları açısından anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre, çalışanlara duyarlılık alt boyutunda 31 ve üzerindeki sınıf mevcuduna sahip olan öğretmenlerin örgütsel güven algılarının, 20'den az sınıf mevcuduna sahip öğretmenlere göre yüksektir. Benzer şekilde iletişim ortamı alt boyutunda da 31 ve üzerindeki sınıf mevcuduna sahip olan öğretmenlerin 20'den az sınıf mevcuduna sahip öğretmenlere göre çalışanlara duyarlılık algıları yüksektir. Diğer bir deyişle öğrenci sayısı arttıkça öğretmenlerin örgütsel güven düzeyi de artmaktadır.

Literatür incelendiğinde araştırma bulgumuzu destekleyen çalışmalara rastlanmamıştır. Örneğin, Çokluk Bökeoğlu ve Yılmaz'nun (2008) yaptıkları araştırmalarda, sınıf mevcudu azaldıkça öğretmenlerin örgütsel güven düzeyinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

### **5.3.Sınıf Öğretmenlerinin Kişilerarası Öz Yeterlik Algıları ile Örgütsel Güven Algıları Arasındaki İlişkiye Ait Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması**

Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin kişiler arası öz yeterlik algıları ile örgütsel güven algıları arasında tüm alt boyutlar açısından pozitif yönde bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Alt boyutlar açısından; sınıf öğretmenlerinin kişiler arası öz yeterlik inancı alt boyutlarından sınıf yönetimine ilişkin öz yeterlik algısı ile örgütsel güven alt boyutlarından çalışanlara duyarlılık, yöneticiye güven, yeniliğe açıklık ve iletişim ortamı alt boyutlarında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu saptanmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin kişiler arası öz yeterlik inancı alt boyutlarından idarecilerden elde edilen desteğe ilişkin öz yeterlik algısı ile örgütsel güven alt boyutlarından çalışanlara duyarlılık, yöneticiye güven, yeniliğe açıklık ve iletişim ortamı alt boyutlarında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin kişiler arası öz yeterlik inancı alt boyutlarından meslektaşlardan elde edilen desteğe ilişkin öz yeterlik algısı ile örgütsel güven alt boyutlarından çalışanlara duyarlılık, yöneticiye güven ve yeniliğe açıklık alt boyutlarında pozitif yönde ve düşük bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte iletişim ortamı alt boyutunda pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu saptanmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin kişiler arası öz yeterlik inançları ile örgütsel güven algıları arasındaki ilişkinin pozitif yönde olması öz yeterlik algısının örgütsel güven algısını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Buradan öz yeterlik algıları yüksek olan sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven algılarının da yüksek olacağı sonucuna ulaşılabılır.

Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlik algıları ile örgütsel güven algıları arasındaki pozitif yönlü ilişki sınıf öğretmenlerinin örgütleriyle olan ilişkileri hakkında bazı ipuçları vermektedir. Sınıf yönetimine ilişkin öz yeterlik inançları yüksek olan sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven algılarının da pozitif yönde arttığı söylenebilir. Sınıf yönetimi sadece sınıf öğretmenleri açısından değil birçok branştaki öğretmenler açısından da ciddi bir kaygı kaynağıdır. Sınıf yönetiminde başarılı olan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin birçok alanında da başarı gösterdikleri söylenebilir. Kişilerarası öz yeterlik algısının bir diğer bileşeni olan idarecilerden elde edilen destek de örgütsel güvenin oluşması ve sürdürülmesi açısından son derece önemlidir. Okul yöneticilerinin öğretmenlere verdikleri destek oldukça önemlidir. Yaptıkları işlerde idare tarafından desteklendiklerini hisseden öğretmenlerin kendilerini güvende hissettikleri söylenebilir. Olumlu okul ikliminin oluşmasında mesleki dayanışma, iletişim, örgütsel destek gibi birçok değişken etkilidir. Meslektaş dayanışması ve desteği de bu olumlu iklimi besleyen etkenlerden birisidir. İdarecilerinden ve meslektaşlarından destek sağlayan öğretmenlerin öz yeterliklerinin ve öz güvenlerinin arttığı, kendilerine güvenleri yüksek olan öğretmenlerin de öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğu göz önüne alındığında öğretmenler açısından öz yeterlik algısı ve örgütsel güvenin önemi daha iyi anlaşılacaktır. Nitekim ilgili alan yazında öz yeterlik algısı yüksek öğretmenlerin en etkili öğretim etkinliklerini sınıf içinde uyguladıkları, öğrenme gücünü çeken

öğrencilere daha fazla zaman harcadıkları ve öğrencilerin öğrenme sürecine daha aktif bir biçimde katılarak kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenmelerini sağladıkları belirtilmektedir (Caprara, Barbaranelli, Steca ve Malone, 2006; Ross ve Gray, 2006).

Alan yazın incelemesi sonucunda sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlik algıları ile örgütsel güven algıları arasındaki ilişkiyi inceleyen başka bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte Kesen ve Akyüz (2015) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada üniversite öğrencilerinin akademik öz yeterlik algılarının örgütsel güveni olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Yani öğrenciler akademik olarak kendilerini başarılı gördükçe üniversite yönetimine ve öğrenci arkadaşlarına olan güvenleri artmaktadır. Öz yeterlik inancının artırılması kişilerin örgütlerine duydukları güveni de artırmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlik algıları ile örgütsel güven algıları arasındaki ilişki genel olarak değerlendirildiğinde olumlu bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Buna göre kişiler arası öz yeterlik algılarının yüksek olması durumunda örgütsel güven algılarının da yükselmesi beklenir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin kişiler arası öz yeterlik algılarını yükseltmek amacıyla alınacak önlemlerin örgütsel güven algılarını da yükselteceği söylenebilir.

## 6.SONUÇ VE ÖNERİLER

### 6.1. Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen sonuçlar aşağıda maddeler halinde sıralanmıştır.

#### 6.1.1.Sınıf Öğretmenlerinin Kişilerarası Öz yeterlik Algılarına İlişkin Sonuçlar

1. Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlik algılarının cinsiyetlerine göre farklılaşmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, cinsiyet açısından bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
2. Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlik algılarının yaşlarına göre farklılaşmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, yaşları açısından bir farklılık olmadığı saptanmıştır.
3. Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlik algılarının medeni durum değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, medeni durumları açısından bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
4. Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlik algılarının kıdemlerine göre farklılaşmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, kıdemleri açısından bir farklılık olmadığı saptanmıştır.
5. Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlik algılarının görev yaptıkları okulun öğretim şekline göre farklılaşmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, okulun öğretim şekline göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.
6. Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlik algılarının sınıf mevcuduna göre farklılaşmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, sınıf mevcuduna göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre sınıf yönetiminde algılanan öz-yeterlik (SYÖY) inancı alt boyutunda 31 ve üzeri sınıf mevcuduna sahip öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik inançları 21-30 arası ve 20'den az sınıf mevcuduna sahip öğretmenlere göre sınıf yönetiminde algılanan öz yeterlik inançlarından anlamlı düzeyde yüksektir. İdarecilerden elde edilen desteğe

ilişkin algılanan öz-yeterlik (İDÖY) inancı alt boyutunda ise 31 ve üzeri sınıf mevcuduna sahip öğretmenlerin 21-30 arası ve 20'den az sınıf mevcuduna sahip öğretmenlere göre idarecilerden elde edilen desteğe ilişkin algılanan öz yeterlik inançlarından anlamlı düzeyde yüksektir. Meslektaşlardan elde edilen desteğe ilişkin algılanan öz yeterlik (MDÖY) inancı boyutunda da 31 ve üzeri sınıf mevcuduna sahip öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik inançları 21-30 arası sınıf mevcuduna sahip öğretmenlere göre meslektaşlardan elde edilen desteğe ilişkin algılanan öz yeterlik inançlarından anlamlı düzeyde yüksektir.

### 6.1.2.Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Güven Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

1. Sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven algılarının cinsiyetlerine göre farklılaşmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, cinsiyetler açısından bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
2. Sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven algılarının yaşlarına göre farklılaşmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, yaşlarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur.
3. Sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven algılarının medeni durumlarına göre farklılaşmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.
4. Sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven algılarının görev yaptıkları okulun öğretim şekline göre farklılaşmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, görev yaptıkları öğretim şekline göre anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.
5. Sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven algılarının kıdemlerine göre farklılaşmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre, çalışanlara duyarlılık alt boyutunda 31 ve üzerindeki sınıf mevcuduna sahip olan öğretmenlerin örgütsel güven algılarının, 20'den az sınıf mevcuduna sahip öğretmenlere göre yüksektir. Benzer şekilde iletişim ortamı alt boyutunda da 31 ve üzerindeki sınıf mevcuduna sahip olan öğretmenlerin 20'den az sınıf mevcuduna sahip öğretmenlere göre çalışanlara duyarlılık algıları yüksektir.
6. Sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven algılarının sınıf mevcuduna göre farklılaşmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, sınıf mevcuduna göre anlamlı bir farklılığın olduğu saptanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven

düzeylerinin sınıf mevcuduna göre yöneticiye güven alt boyutunda ve yeniliğe açıklık alt boyutunda öğretmenlerin sınıf mevcudlarına göre anlamlı bir farklılık görülmezken, iletişim ortamı alt boyutunda ve çalışanlara duyarlılık alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Buna göre, çalışanlara duyarlılık alt boyutunda 31 ve üzerindeki sınıf mevcuduna sahip olan öğretmenlerin 20'den az sınıf mevcuduna sahip öğretmenlere göre çalışanlara duyarlılık algılarının yüksek olduğu görülmektedir. Benzer şekilde iletişim ortamı alt boyutunda da 31 ve üzerindeki sınıf mevcuduna sahip olan öğretmenlerin 20'den az sınıf mevcuduna sahip öğretmenlere göre çalışanlara duyarlılık algılarının yüksek olduğu görülmektedir.

### **6.1.3. Sınıf Öğretmenlerinin Kişilerarası Öz Yeterlik Algıları ile Örgütsel Güven Algıları Arasındaki İlişkiye Ait Sonuçlar**

1. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin kişiler arası öz yeterlik algıları ile örgütsel güven algıları arasında tüm alt boyutlar açısından pozitif yönde bir ilişkinin olduğu saptanmıştır.
2. Sınıf öğretmenlerinin kişiler arası öz yeterlik inancı alt boyutlarından sınıf yönetimine ilişkin öz yeterlik algısı ile örgütsel güven alt boyutlarından çalışanlara duyarlılık, yöneticiye güven, yeniliğe açıklık ve iletişim ortamı alt boyutlarında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki vardır.
3. Sınıf öğretmenlerinin kişiler arası öz yeterlik inancı alt boyutlarından idarecilerden elde edilen desteğe ilişkin öz yeterlik algısı ile örgütsel güven alt boyutlarından çalışanlara duyarlılık, yöneticiye güven, yeniliğe açıklık ve iletişim ortamı alt boyutlarında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki vardır.
4. Sınıf öğretmenlerinin kişiler arası öz yeterlik inancı alt boyutlarından meslektaşlardan elde edilen desteğe ilişkin öz yeterlik algısı ile örgütsel güven alt boyutlarından çalışanlara duyarlılık, yöneticiye güven ve yeniliğe açıklık alt boyutlarında pozitif yönde ve düşük bir ilişki olduğu bulunmuştur.
5. Sınıf öğretmenlerinin kişiler arası öz yeterlik inancı alt boyutlarından meslektaşlardan elde edilen desteğe ilişkin öz yeterlik algısı ile örgütsel güven alt boyutlarından iletişim ortamı alt boyutunda pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki vardır.

## 6.2. Öneriler

Araştırma önerileri aşağıda maddeler halinde sıralanmıştır.

### 6.2.1.Uygulayıcılara Öneriler

1. Bireylerin yaşamında kalıcı izler bırakan sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven algıları ve öz yeterlik algılarının yüksek olmasının gerek kişisel gerekse toplum hayatına sağlayacağı katkılar göz önünde bulundurulmalıdır. Dolayısıyla sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik ve örgütsel güven algısını yukarı taşıyacak eğitimler, kurslar, seminerler, konferans ve paneller düzenlenebilir.
2. Kişiler arası öz yeterlik algısını arttıran etkenlerin başında kişisel yaşantıların olduğu düşünülürse sınıf öğretmenlerinin deneyimlerini paylaşabileceği ortamların oluşturulması faydalı olabilir. Böylece özgüveni artan öğretmenlerin çalıştıkları okul örgütlerine de güvenlerini n artması sağlanabilir.
3. Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin katılımını sağlayacak demokratik bir tutum sergilemesinin kişiler arası öz yeterlik algısını ve örgüte olan güveni arttıracığı düşünüldüğünde; okul yöneticilerine öz yeterlik ve örgütsel güven konulu eğitimler verilmesinin faydalı olacağı düşünülebilir.
4. Okullarda informal toplantılara daha çok yer verilerek iletişim kanallarının zenginleştirilmesi yoluyla öğretmenlerin öz yeterlik algıları yükseltilebilir. Örneğin doğum, ölüm, hastalık ve özel günlerde yapılan ziyaret ve etkinlikler kişiler arası öz yeterlik algısını arttırmakla birlikte; çalışanlarının örgütsel güven düzeylerinin yükselmesine de katkı da bulunabilir.
5. Öğretmelerin mesleki yayınları takip etmeleri ve öğretim yöntemlerini zenginleştirmelerine katkıda bulunacak eğitimlere katılmaları teşvik edilmesi öz yeterlik algılarının yükselmesine katkı sağlayabilir.



6. Öğretmenlere verilen teşekkür, takdir, aylıkla ödüllendirme vs. gibi teşvikler öğretmenlerin ihtiyaçlarına göre güncellenebilir. Örneğin yurt dışında okul ziyaretleri, ilgi alanlarına yönelik olarak alacakları eğitimler, gerçekleştirecekleri faaliyetlere finansman desteği sağlanması gibi farklı ödüllendirmeler öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerini arttırabilir.

### **6.2.2.Araştırmacılara Öneriler**

1. Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlik ve örgütsel güven düzeyine ilişkin, tüm paydaşların (yönetici, denetici, veli, öğrenci vb.) kapsama alınacağı ve daha geniş evren ve örneklem grubu ile gerçekleştirilecek araştırmalar yapılabilir.
2. Öz yeterlik ve örgütsel güvenin, okuldaki diğer öğeler (örgütsel vatandaşlık, örgütsel adalet, liderlik, bağlılık, iletişim vb.) ile olan ilişkilerini ortaya çıkaracak araştırmalar önerilebilir.
3. Ülke genelinde, tüm öğretim kademelerindeki (ilkokul, ortaöğretim, yüksek öğretim) örgütsel güven düzeylerini karşılaştırmalı olarak ele alacak ve MEB tarafından desteklenecek nitelikte büyük araştırma projeleri yapılabilir.
4. Bu çalışma ilişkisel tarama modelinde nicel bir araştırmadır. Benzeri çalışmalar daha farklı ölçme yöntemleri kullanılarak da yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Adams, S, H., Wiswell A.K. (2008). *Further Exploration of Organizational Trust Factors*. Virginia Polytechnic Institute and State University. <http://www.eric.ed.gov/> adresinden 10.01.2016 tarihinde alınmıştır.
- Akbaş, O. (2005). Lise birinci sınıf öğrencilerinin sınıf içi güven düzeylerinin belirlenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (2), 275-292.
- Akkoyunlu, B., Orhan, F. ve Umay, A. (2005). Bilgisayar öğretmenleri için "bilgisayar öğretmenliği öz- yeterlik ölçeği" geliştirme çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 1-8.
- Aktuna, M. (2007). *İnsan Kaynakları Yönetimi Eğitim Fonksiyonunun Örgütsel Güvene Etkileri ve Bir Uygulama*. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Altun, G. (2010). *Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Marmara Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Artuksi, E. (2009). *İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Okulun Örgütsel Güven Düzeyine İlişkin Algıları*. Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aslan, M.(2008). *Sınıf Yönetimi Ders Notlar*. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Asunakutlu, T. (2001). Klasik ve Neo-Klasik Dönemde Örgütsel Güven. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 1-17.
- Asunakutlu, T. (2002). Örgütsel Güvenin Oluşturulmasına İlişkin Unsurlar ve Bir Değerlendirme. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 9,55-67.

- Aydın, N. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının ve öğretmenlerinin çevre eğitime yönelik öz yeterlik inançları üzerine sınıf düzeyi, kıdem ve değer yönelimlerinin etkisi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Aydın.
- Babelan, A. Z. and Moenikia, M. (2010). A Study of Simple and Multiple relationship between organizational health and faculty trust in female high schools. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2 (2), 1532-1536.
- Balta, Y. (2009). *Afyon Kocatepe Üniversitesi'ne Yeni Başlayan Öğrencilerin Bilgisayar Öz Yeterlik Alguları ve Bilgisayar Ders Performansları Arasındaki İlişki*. Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon.
- Baltaş, A. (2002). *Ekip Çalışması ve Liderlik*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change, *Psychological Review*. 84, 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*. 32 (2), 122–147.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2), 117-148.
- Bandura, A. (2001) Social Cognitive Theory: an Agetic. *Annual Review of Psychology*, 54 (1), 1-26.
- Başaran, E. İ. (2004). *Yönetimde İnsan İlişkileri*. Ankara: Nobel Yayınları
- Başaran, E.İ. (2006). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Başer, N., Cantürk Günhan, B., Yavuz, G. (2005). *İlköğretim Öğretmen Adaylarının ve Öğretmenlerinin Öğretmen Yeterlik Algularının Karşılaştırılması Üzerine Bir Araştırma*, XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Denizli, Pamukkale Üniversitesi, I, 515-521.

- Benzer, F. (2011). *İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının analizi*. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya.
- Bıkmaz, F.H. (2004). *Öz yeterlik inançları*. İçinde Kuzgun, Y. ve Deryakulu, D. (Ed.), Eğitimde bireysel farklılıklar (ss. 289-315). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bıkmaz, F. H.. (2006). *Öz Yeterlik İnançları*. Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Ed.). Eğitimde Bireysel Farklılıklar (s.291-310). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bilgiç, Ö. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven düzeyine ilişkin algıları (Küçükçekmece Örneği)*. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Bjorklund, D. (1995). *Children's Thinking: Developmental Function and Individual Differences*, Brooks/Cole Pub.
- Blevins R. E. (2001). *A Study of Association Between Organizational Trust and Decision-Making, Communication, And Collaboration in Comprehensive Regional Institutions of Higher Education* A dissertation Presented to The Graduate School in Partial Fulfillment of The Requirements For The Degree Doctor of Philosophy New Mexico State University Las Cruces, New Mexico, ProQuest Information and Learning Company.
- Börü, D. (2001). *Örgütlerde Güven Ortamının Yaratılmasında İlk Adım: Güvenilir İnsan Kim? IX. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi*.
- Brewster, C., Railsback, J. (2003). *Building Trusting Relationships For School Improvement: Implications For Principals and Teachers*. Northwest Regional Educational Laboratory, (ERIC Document Reproduction Service Number: ED 481 987).
- Bryk, A. S., Schneider, B. (1996). *Social Trust: A Moral Resource For School Improvement*. Wisconsin Center For Education Research, Center on Organization and Restructuring of Schools.

- Bryk, A.S., Schneider, B. (2002). *Trust in Schools: A Core Resource For Improvement*. New York, NY: RussellSage Foundation.
- Büber, B. (2007). Tarihin Sonunu Beklerken Fukuyama Okumak: Güven Kitabı Üzerine Bir Değerlendirme Yazısı. *e-akademi: Hukuk, Ekonomi, Siyasal Bilimler Aylık İnternet Dergisi*, 63, 1-15.
- Campbell, J. (1996). A Comparison of Teacher Efficacy for Preand in-service Teachers in Scotlandand America. *Education*, 117(1), 2–11.
- Can, N. (2013). *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Celep, C. (2002). The Correlation of The Factors: The Prospective Teachers' Sense of Efficacy and Beliefs, and Attitudes About Student Control. *National Forum*, 1-10.
- Celep, C. (1997). Öğretmen Yeterlik Duygusu. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 50, 27-32.
- Chacon, C. T. (2005). Teacher' Perceived Efficacy Among EFL Teachers in Middle Schools in Venezuela. *Teaching and TeacherEducation*, 21(3), 257–272.
- Cemaloğlu, N. ve Kılınç, A. Ç. (2012). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 132 – 156.
- Cerit, Y. (2010). Öğretmen öz yeterlik ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması ve sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterlik inançları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 1(6), 68-85.
- Ceyanes, W. J. (2004). *An Analysis Between Teacher Trust in The Principal and Teacher Burnout As Identified by Teachers in Selected Texas Public Schools*. Published of Doctoral Thesis, Texas A&M University, USA.
- Cheung, Y. H. (2008). Teacher efficacy: a comparative study of Hong Kong and Shanghai primary in-service teachers. *Australian Educational Researcher*, 35(4), 103-123.

- Clarke, M.C., Payne, R.L. (1997). The Nature and Structure of Workers Trust in Management. *Journal of Organizational Behavior*, 18, 205-224.
- Conn, Sallee J (2004). Exploring The Relationship Between Perceptions of Trust and Perceptions of Organizational Justice in A Geographically Dispersed Organization. Psychology. *Business Administration, Management* (0454) ISBN0- 496-80848-2 ProQuest Information and Learning.
- Cori, B. and Railsback J. (2003). *Building Trusting Relationships For School Improvement: Implications for Principals and Teachers*. Northwest Regional Educational Laboratory, Portland, OR.
- Culver, T. R. (1994). *Influence Strategies and Trust in Public Schools*. Seattle University, Education, Administration (0514); Edd. Business Administration, Management (0454); Political Science, Public Administration (0617) ProQuest Information and Learning.
- Çakır, Ö. (2005). Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı ve eğitim fakülteleri İngilizce öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin mesleğe yönelik tutumları ve mesleki yeterlik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(6), 27-42.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P. ve Malone, P. S. (2006). Teacher self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44, 473-490.
- Çapri, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33-53.
- Çapri, B. ve Kan, A. (2006). Öğretmen Kişilerarası Öz-yeterlik Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 63- 81.

- Çelikkaleli, Ö. ve İnandı, Y.(2012). İlköğretim Öğretmenlerinde disiplin anlayışı ve kişiler arası ilişkiye yönelik yetkinlik inancının incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(2).
- Çırpan, H. ve Koyuncu, M. (1998). İşletme Kültürünün Alt Kademe Yöneticileri Üzerindeki Etkisi Bir Örnek Olay Çalışması. *Eflatun Eğitim Danışmanlık Öneri Dergisi*, 2(9).
- Çimen, S. (2007a). *İlköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik yaşantıları ve yeterlik algıları*.Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli.
- Çimen, M. (2007b). İşletmelerin Çalışanlara Karşı Sosyal Sorumluluklarının Örgütsel Güvene Etkisi, Dumlupınar Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kütahya.
- Çokluk Bökeoğlu, Ö. ve Yılmaz, K. (2008). İlköğretim okullarında örgütsel güven hakkında öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 54, 211-233.
- Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2007). Öğretmen adaylarının sosyal öz yeterlik algılarının belirlenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(8), 5774.
- Daugherty, S. G. (2005). *Teacher Efficacy and Its Relation to Teachers' Behaviors in the Classroom*. University of Houston, Unpublished Doctoral Thesis, Houston.
- Demircan, N. (2003). Örgütsel güvenin bir ara değişken olarak örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi eğitim sektöründe bir uygulama. Gebze İleri Teknoloji Enstitüsü, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gebze.
- Demircan, N. ve Ceylan, A. (2003). Örgütsel Güven Kavramı: Nedenleri ve Sonuçları. *Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 10(2).
- Demirtaş, H., Cömert, M., Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 159 (36), 96-111.

- Demirtaş H. ve Güneş, H. (2002). *Eğitim Yönetimi ve Denetimi Sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Derman, A. (2007). *Kimya öğretmeni adaylarının öz-yeterlik algıları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları*. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Konya.
- Diken, İ.H., (2004). Öğretmen yeterlik ölçeği Türkçe uyarlaması, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 16, 102-112.
- Dilci, T. (2009). *Eğitim bilimleri alanında yürütülen lisansüstü eğitiminin öğrenci ve öğretim elemanları görüşlerine dayalı olarak durumunun değerlendirilmesi*. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Elazığ.
- Dilci, T. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin yeterlik algıları. *Milli Eğitim Dergisi*, 194, 166-183.
- Dinç, S. (2007). *Örgütsel güven yaratmada örgüt kültürünün rolü*. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Dirks, K. Donald, T. and Ferrin, L. (2002). Trust in Leadership: Meta-Analytic Findings and Implications for Research and Practice. *Journal of Applied Psychology*. 87, 611-628.
- Doney, P.M. (1998). Understanding The Influence of National Culture On The Development of Trust. *Academy of Management Review*, 23(3).
- Durdukoca, Ş. F. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik özyeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10 (1), 69-77.
- Emen, E. (2009). *İlköğretim müfettişlerinin öğretmenlerin yeterlik alanlarına ilişkin algıları*. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Van.



- Enochs, L. G., Riggs, I. M. (1990). Further development of an elementary science teaching, efficacy belief instrument: a preservice elementary scale. *School Science and Mathematics*, 90, 695-706.
- Ercan, S. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin bilimsel süreç beceri düzeyleri ile fen bilgisi öz-yeterlik düzeylerinin karşılaştırılması (Uşak il örneği)*. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar.
- Erdem, F. (2003). *Örgütsel yaşamda güven*. F. Erdem, (Ed.), Sosyal bilimlerde güven (1. Baskı) içinde (53-59). Ankara: Vadi Yayınları.
- Erdem, F. ve Özen, J. (2003). *Niklas Luhmann'ın Tanıdıklık, Emin Olma ve Güven Ayrımı*. Sosyal Bilimlerde Güven, Editör: Erdem F., Vadi Yayınları, Ankara, 53-59.
- Erdoğan, İ.(2002). *Eğitimde değişim yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ergeneli, A. ve Arı, G.S. (2005). Krizde işten çıkarmaların banka yöneticileri üzerine etkileri: Örgütsel bağlılık, güven ve güçlendirme algıları. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi Dergisi*, 60 (1), 121-148.
- Ermen, T. Ordun, G. (2001). *Örgüt kültürü tipleri ile yönetim biçimleri arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik bir araştırma*, 9. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiriler, ss.67-87.
- Filiz, A.(2002). Yönetimde İnsan İlişkileri. <http://www.atillafiliz.com/makaleler.php> (Erişim Tarihi: 02.02.2016).
- Gider, Ö.(2010). Eğitim ve araştırma hastanelerinde çalışan personelin örgütsel bağlılık, örgütsel güven ve iş doyum düzeylerinin araştırılması. *Yönetim Dergisi*, 65, Sayfa: 81-105.
- Halis, M.G., Gökgöz, S. ve Yaşar, Ö. (2007). Örgütsel güvenin belirleyici faktörleri ve bankacılık sektöründe bir uygulama. *Manas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 17, 187-205.
- Hardin, R. (1996). Trustworthiness. *Ethics*, 107, 26-42

- Henson, R. K., Stephens, J. ve Grant, G. S. (1999). Self-efficacy in preservice teachers: Testing the limits of nonexperimental feedback, ERIC Document, ED: 436 482.
- Hoy, W. K, Tarter, C. J. and Witkoskie, L. (1992). Faculty trust in colleagues: linking the principal with school effectiveness. *Journal of Research and Development in Education*, 26, 38–45.
- Hoy, W. K., and Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal*, 93, 356–372.
- Hunt, R. and Buzan, T. (2003). *Düşünen organizasyon*. İstanbul: Alfa Yayıncılık
- İpek, C. ve Bayraktar, C. (2009). sınıf öğretmeni adaylarının beden eğitimi dersine ilişkin öz-yeterlik algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (2), 67–84.
- İslamoğlu, G., Birsal, M. ve Börü, D. (2007). *Kurum içinde güven*. İstanbul: İnkılap Kitapevi.
- Hutzler, Y., Zach, S. ve Gafni, O. (2005). Physical education students' attitudes and self-efficacy towards the participation of children with special needs in regular classes. *European Journal of Special Needs Education*, 20(3), 309–327.
- Galford, R. and Drapeau, A. S. (2004). *Güvenin düşmanları*. Örgütsel ve Kişisel Dayanıklılık, Ahmet Kardam (Çev.), s. 165-182, İstanbul: MESS Yayınları.
- Genç, N. ve Halis, M. (2006). *Kalite liderliği*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Gençtürk, A. (2008). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak.
- Gibson, S. ve Dembo, M.H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.

- Glickman, C. and Tamashiro, D.(1982). A Comparison Of Firs-Year, Fifth-Year, And Former Teachers On Efficacy, Ego Development, And Problem Solving. *Psychology in the Schools*, 19, 558-562.
- Goddard, R. G. ve Salloum, S.J. (2009). Trust as a mediator of the relationships between poverty, racial composition, and academic achievement evidence from michigan's public elementary schools. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 292-311.
- Guskey, T. ve Passaro, P. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31, 627–643.
- Guo, Y., Justice, L. M., Sawyer, B. and Tompkins, V. (2011). *Exploring factors related to preschool teachers' self-efficacy*. *Teaching and Teacher Education*, 27, 961 – 968.
- Gün, E. (2014). *Piyano performansı öz yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi ve uygulanması*. Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Mehmet Burdur.
- Güven, S. (1997). *Temel eğitim 1. Kademe (ilkokul) öğretmenlerinin öğretmenlik bilgi ve becerilerine ilişkin yeterliklerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Malatya.
- Jones, G. and George, J. (1998). The experience and evolution of trust implications for coopertion and teamwork. *Academy of Management Review*, 23(3), 531-546
- Kagy, L. A. (2010). *Teacher trust and leadership behaviors used by elementary school principals*. Arizona: Northcentral University, Prescott Valley.
- Kahyaoğlu, M. (2011). Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile çevre eğitimi öz-yeterlikleri arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 68- 82.
- Kalemci Tüzün, İ. (2006). *Örgütsel güven, örgütsel kimlik ve örgütsel özdeşleşme ilişkisi; uygulamalı bir çalışma*. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara.

- Kalkan, G. D. (2012). *Sınıf öğretmenliği adaylarının kendi sınıf öğretmenlerinin yeterliliğini değerlendirmeleri*. Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek lisans Tezi, Sivas.
- Kaner, S. (2010). Özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerin öğretmenlerinin öz-yeterlilik inançları. *Ankara Üni. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 43(1), 193–217.
- Kaptan, F. ve Korkmaz, H. (2002). *Probleme dayalı öğrenme yaklaşımının hizmet öncesi fen öğretmenlerinin problem çözme becerileri ve öz yeterlilik inanç düzeylerine etkisi*. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitabı, ODTÜ, Ankara.
- Karahan, Ç. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin öz algılamaları ve mesleki doyumlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Karahan, Ç. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin öz algılamaları ve mesleki doyumlarının incelenmesi*. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- Karacaoğlu, Ö.C. (2009). Öğretmenlerin sınıf içi yeterliliklerine ilişkin bir araştırma (Ankara ili örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(30).
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kartal, S.E.(2010). *Genel liseler ile mesleki ve teknik liselerdeki öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerinin karşılaştırılması*. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Elazığ.
- Kesen, M. ve Akyüz, B. (2015). Akademik Özyeterlilik Algısı, Örgütsel Güven ve Örgütsel Sinizm İlişkisinin Yapısal Eşitlik Modeli ile İncelenmesi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19 (3), 47-68.**
- Kılıçoğlu, G., Karakuş, E.N. ve Demir, T. (2011). *Sosyal Alanlar Öğretmenlerinin Kişilerarası Özyeterlilik İnançlarının Değerlendirilmesi (Ankara İli Örneği)*. 2

nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya-Turkey.

Kırbaş, İ. (2006). ( [www.kirbas.com/index.php?id=274](http://www.kirbas.com/index.php?id=274) adresine (Erişim tarihi 08.02.2016).

Knox, M., J., Funk, R., Eliot ve G.E., Bush. (1998). Adolescents' Possible Selves and Their Relationship To Global Self-Esteem. Sex Roles. *A Journal of Research*, 39, 1-2.

Koçoğlu, A.M. (2013). *İlkokullardaki sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çok boyutlu olarak incelenmesi (İstanbul ili Sancaktepe Örneği)*. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Kochanek. J. R. (2005). *Building Trust for Better Schools*. California: Corwin Press A Sage Publications Company.

Koç, E. Ç. (2008). *Resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerine güvenme düzeylerinin karşılaştırılması*. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Korkut, K. ve Babaoğlu, E.(2012). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8(16), 270-282.

Kratzer, C. C. (1997). A Community of Respect, Caring, and Trust: One School's Story". Paper Presented at The Annual Meeting of The American Educational Research Association, Chicago. March

Kupersmith, W.J.(1983). *Leader Behavior of Principals and Dimension of Teacher Trust Rutgers*. The State University of New Jersey-New-Brunswick.

Kurbanoğlu, S. (2004). Öz-yeterlik inancı ve bilgi profesyonelleri için önemi. *Bilgi Dünyası*, 5 (2), 137-152.

Lawler, E. J., Shane, R. ThyE .(1999). Bringing Emotions Into Social Exchange Theory. *Annual Review of Sociology, Annual Review Publish*, 25, 217-244.

- Lindsfold, S. (1978). Trust Development, The GRIT Proposal, and The Effects of Conciliatory Acts On Conflict and Cooperation. *Psychological Bulletin*, 85, 772-793.
- Lunenberg, M. (2002). Designing a Curriculum for Teacher Educators. *European Journal of Teacher Education*, 25, 2(3) 264-277.
- Matthai, J. M. (1989). *Employee Perceptions of Trust, Satisfaction, and Commitment As Predictors of Turnover Intentions In A Mental Health Setting*. Doctoral dissertation, Pea body Collece of Vanderbilt University.
- McKnight, D.H, L.L.,Cummuings and N.I.,Chervany.(1995).*Trust Formation in New Organizational Relationships*. Information and Decision Science Workshop Workning Paper, University Minnesota.
- McKnight, D.H, (1998). Initial Trust Formation in New Organizational Relationship. *Academy of Management Review*, 23(3), 473-490.
- MEB, (2008). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: MEB.
- Memduhoğlu, H. B., Zengin, M. (2011). İlköğretim okullarında örgütsel güvene ilişkin öğretmen görüşleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 212-215.
- Milner, R.,Woolfolk-Hoy, A. (2002). Respect, social support and teacher efficacy: a case study. *American Education Research Assooiation*, 26, 1-10.
- Moran, M. T. and Hoy, W. K. (2000). A Multidisciplinary Analysis of The Nature, Meaning, and Measurement of Trust. *Review of EducationalResearch*. 70 (4), 547, 549.
- Morgil, İ.,Seçken, N. ve Yücel, A.S. (2004). Kimya öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *BAÜ Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 62-72.
- Moore, D. M. (2010). *Student and faculty perceptions of trust and their relationships to school success measures in an urban school district*. Virginia: The College of William and Mary.

- Mishra, A.K. (1996). Organizational response to crisis, the centrality of trust, a survey of west Michigan managers. *Public Personnel Management*, 19 (4), 442-463.
- Nam, D. (2008). *Güven ve örgütsel adaletin beklenti ötesi özyeterlik davranışına etkisi (Arma Filtre San. ve Tic. A.Ş. Örneği)*. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya.
- Nazri, İ. and Barrick, K. (1990). Professional knowledge, competency achievement of agricultural teachers with and without preservice teacher preparation in Pensular Malaysia. *Journal of Agricultural Education*, 49-54.
- Newell, S.(2000).Trust in Inter-Organizational Networking. *Human Relationship*, 53(10).
- Noonan, B., K. Walkerand and Kutsyuruba B. (2008). Trust in The Contemporary Principalship. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 85(2).
- Omarov, A. (2009). Örgütsel güven ve iş doyumunu: Özel bir sektörde uygulama. Dokuz Eylül Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- Önen, F. ve Öztuna, A. (2005). Fen bilgisi ve matematik öğretmenlerinin öz yeterlik duygusunun belirlenmesi. *Yeditepe Üniversitesi Dergisi*.
- Ören, K. (2007). Sosyal sermayede güven unsuru ve işgücü performansına etkisi. *Erciyes Üniversitesi Kamu-İş Dergisi*, 1, 71-90.
- Özabacı, N. ve Acat, B.(2005). Öğretmen adaylarının kendi özellikleri ile ideal öğretmen özelliklerine dönük algılarının karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 11(42), 211-236.
- Özan, M. B., Özdemir,T. Y. (2013). İlköğretim kurumu öğretmenlerinin örgütsel güven düzeyleri: Nitel bir çalışma. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 12(3), 469-486.

- Özbek, F. (2004). İnsan ilişkilerinde güvenin yeri ve önemi. İnternet Kaynağı: [http://www.isgucdergi.org/index.php?p=arc\\_view&ex=201&inc=arc&cilt=6&sayi=1&year=2004](http://www.isgucdergi.org/index.php?p=arc_view&ex=201&inc=arc&cilt=6&sayi=1&year=2004), (Erişim: 04.01.2016).
- Özdil, K. (2005). İlköğretim okullarında öğretmenlerin yöneticilerine ve birbirlerine duydukları güven düzeyi ile örgütsel iklimi arasındaki ilişki (Yeni Mahalle Örneği). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Özerkan, E. (2007). *Öğretmenlerin öz yeterlik alguları ile öğrencilerin sosyal bilgiler benlik kavramı arasındaki ilişki*. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Edirne.
- Özen, J. (2003). *Örgüte duyulan güvenin anahtar unsuru olarak örgütsel adalet*. Ferda Erdem (Ed.) (2003), Sosyal Bilimlerde Güven, 183-206, Ankara: Vadi Yayınları.
- Özer, N., Demirtaş, H., Üstüner, M. ve Cömert, M. (2006). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel güven alguları. *Ege Eğitim Dergisi*, 7(1), 103-124.
- Öztürk, F. (2011). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının ilköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan öğrenme alanlarına ilişkin öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Özgan, H. (2011). Örgütsel davranış bağlamında öğretmenlerin örgütsel adalet, güven, bağlılık, yönetici değerlendirme ve çatışma yönetimi stratejileri alguları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 229- 247.
- Pajares, F. (1997). *Current directions in self-efficacy research*. In M. Maehr & P.R. Pintrch (Eds.). *Advances in Motivation and Achievement*.
- Pajares, F. ve Miller, M.D. (1994). The role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem-solving: A pathanalysis. *Journal of Educational Psychology*, 86, 193-203.



- Pajares, F., Schunk, D. H. (2001). *Self-beliefs and school success: self-efficacy, self-concept and school achievement*. Chapter in R. Riding and S. Royner (Eds.). *Perceptio* (s.239-266). London: Ablex Publishing.
- Paker, N. (2009). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güvenleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki (Sakarya İli örneği)*. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya.
- Petersen, K. S. (2008). *Collective efficacy and faculty trust: a study of social processes in schools*. Texas San Antonio University, Unpublished Doctoral Dissertation, USA.
- Polat, S. (2009). *Örgütsel güven*. Ankara: Pegem Akademi.
- Polat, S. ve Celep, C. (2008). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel güven, örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 54, 307-331.
- Raudenbush, S. W., Rowan, B., Cheong, Y. F. (1992). Contextual effects on the self-perceived efficacy of high school teachers. *Sociology of Education*, 65(2), 160-167.
- Robbins, S.P. and Decenzo, D.A. (2000). *Fundamentals of Management Essential Concepts Application*. New Jersey: USA.
- Ross, J. A. (1994). The impact of an inservice to promote cooperative learning on the stability of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 10, 381-394.
- Ross, J. A. ve Gray, P. (2006). Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: The mediating effects of collective teacher efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 179-199.
- Sağlam Arı, G. (2003). Yöneticiye duyulan güven örgütsel bağlılığı artırır mı? *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 17-36.

- Samancı, G. (2007). *Örgütsel güven ve örgütsel vatandaşlık davranışı*. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon.
- Saracaloğlu, A.S., Yenice, N. Ve Özden, B.(2013). Fen bilgisi, sosyal bilgiler ve sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen öz-yeterlik algılarının ve akademik kontrol odaklarının incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34 (2), 227-250.
- Saracaloğlu, A.S., Karasakaloğlu, F. ve Yenice, N. (2010). Türkçe öğretmenlerinin özyeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 9(33), 265-283.
- Saracaloğlu, A. ve Yenice, N. (2009). Fen bilgisi ve sınıf öğretmenlerinin özyeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Çanakkale Eğitim Fakültesi Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 5 (2), 244–260.
- Sarı, T. (2005). *İlköğretim öğretmenlerinin stres düzeylerini etkileyen etmenlere ilişkin algıları (Denizli ili örneği)*. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Denizli.
- Savran, A. ve Çakıroğlu, J. (2001). Preservice biology teachers' perceived efficacy beliefs in teaching biology. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 105-112.
- Say, M. (2005). *Fen bilgisi öğretmenlerinin öz-yeterlik inanışları*. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Seçer, F. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin kişiler arası özyeterlik inançları ile kaynaştırmaya yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya.
- Silverman, D. (2001). *Interpreting Qualitative Data: Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. London: SAGE Publication.

- Sünbül, A. M. ve Arslan, C. ( 2007). Öğretmen yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi ve bir araştırma örneği. *Selçuk Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Dergisi*. Web: <http://selcuk.edu.tr/html> (3 Şubat 2016).
- Solomon, C., Robert, F. Flores .(2001). *Güven yaratmak*. Ankara: MESS Yayınları.
- Uçar Şahmelikoğu, S. (2013). *Ortaöğretim öğretmenlerinin algıladıkları örgütsel güven düzeyi ile örgütsel kültür düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul ili Pendik ilçesi örneği)*.Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul
- Spillane, J.P. and Thompson, C.L. (1997). Reconstructing Conception of Local Capaticy:The Local Education Agency's Capaticy for Ambitious, Instructional Reform. *Education Evaluation and Policy Analysis*, 19(2).185-203.
- Sullivan, H.S. (1953). *Interpersonal theory of personality*. New York: Norton CompanyInc.
- Tan, H. H. and Chee, D. (2005). Understanding Interpersonel Trust in a Confucian-Influenced Society. *International Journal of Cross cultural Management*,5(2) 197-212.
- Taş, A. (2004). Sosyal bilgiler öğretmenliği eğitimi program standartlarının belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 28-54.
- Taylor ,R .G. (1989). The role of trust in labor- management relations. *Organization Development Journal*,7,85-89.
- Taylor, D., Korynne, P. and Lester, E. (2000). The Development of an Instrument To measure Organizational Trust. Annual Meeting of the American Educational Research Associational in New Orleans.
- Tepe, D. (2011). *Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarını belirleme ölçeği geliştirme*. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Burdur.

- Toprak, O. (2006). *Örgütsel güvenin performans üzerindeki etkisi ve bankacılık sektöründe bir uygulama*. Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep.
- Türk Dil Kurumu. (2011). *Büyük Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Telli, S., Brok, P. ve Çakıroğlu, J. (2008). Öğretmen ve öğrencilerin ideal öğretmen hakkındaki görüşleri. *Eğitim ve Bilim*,33(149), 118-129.
- Topaloğlu, I.G. (2010). *İşgörenlerin adalet ve etik alguları açısından örgütsel güven ile örgütsel bağlılık ilişkisi*. Atılım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Töremen, F. (2002). Okullarda sosyal sermaye: Kavramsal bir çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 32, 556-573.
- Tschannen-Moran, M. and, Hoy, W. K. (2000), A Multi disciplinary Analysis of The Nature, Meaning and Measurement of Trust. *Review of Educational Research*, 70, 547-593.
- Tschannen-Moran, M. and Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805
- Türk, Ö. (2008). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öz yeterlikleri ve mesleki doyumlarının incelenmesi*. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Türk, N. (2009). Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleklerine ilişkin öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi. Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde.
- Uçan, A. (2009). Öğretmenlik Mesleği. <http://www.baktabul.net/kariyer-ve-meslekler/66600-ogretmenlik-meslegi-tanimi-tarihcesi.html>. (Erişim: 12.02.2016).
- Üredi, I. ve Üredi L. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine, buldukları sınıflara ve başarı düzeylerine göre fen öğretimine ilişkin öz-yeterlik

inançlarının karşılaştırılması. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2).

Varol, B. (2007). *Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin öz yeterlikleri*. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde.

Woolfolk-Hoy, A. (2000). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching. *Efficacy and Teaching*, The Ohio State University: USA.

Wong, Y., C. S., Wong, H.Y., Ngo ve H.K., Lui. (2005). Different response to job insecurity of chinese workers in joint ventures and state-owned enterprises. *Human Relation*, 58 (11).1391-1418.

Whynacht, L. A. (2004). *Preschool Teachers' Sense Of Teaching Efficacy: Scale Development And Correlate*. Dissertations and Master's Theses from the University of Rhode, Island.

Yaman, S., Cansüğü Koray Ö. ve Altunçekiç, A. (2004). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 355-364.

Yaşar, Ö. (2005). *Örgütsel güvenin örgüt iklimine etkisi; Gaziantep sanayi işletmelerinde bir uygulama*. Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep.

Yavuz, K. (2003). *Din ve Güven, Sosyal Bilimlerde Güven*. Editör: Erdem F., Vadi Yayınları, Ankara, 27-52.

Yaşar, M.R. (2007). Yalnızlık. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17 (1), 237-260

Yavuz, M. (2010). An Analyze of Teacher Candidate Students' Perception of Self Efficacy. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2(2010), 1394-1398.

Yıldız, K. (2013). Öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel güven algıları. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 289-316.

- Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C. ve Soran, H. (2004). Öğretmen öz-yeterlik inancı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 58, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi58/yilmaz-koseoglu.htm> (Erişim Tarihi: 17.02.2016).
- Yılmaz, E. (2005). Okullarda örgütsel güven ölçeğinin 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*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Konya.
- Yılmaz, E. (2005). Okullarda örgütsel güven ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 567-580.
- Yılmaz ve Çokluk-Bökeoğlu (2008). İlköğretim okulu öğretmenlerinin yeterlik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 143-167.
- Yılmaz, K. (2004). Okul yöneticilerinin destekleyici liderlik davranışları ile okullardaki güven arasındaki ilişki konusunda ilköğretim okulu öğretmenlerinin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(8).
- Yılmaz, K., Çokluk Bökeoğlu, Ö. (2008). İlköğretim okullarında örgütsel güven hakkında öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 54, 211-233.
- Yılmaz, E., Sünbül, A.M. (2008). Okullardaki örgütsel güven düzeyinin öğretmenlerin yaşam doyumlarına etkisinin araştırılması. III. Eğitim Yönetimi Kongresinde Sunulan Bildiri, 25-26 Nisan 2008. Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Yücel, C., Gülten Kalaycı, S. (2009). Örgütsel güven ve örgütsel vatandaşlık davranışı. *Firat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 113-132.
- Yüksel, F.(2009). *Orta öğretim kurumlarında örgüt kültürü ile örgütsel güven arasındaki ilişki*. Marmara Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Zafer Güneş, D. (2014). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven ve kolektif yeterlik algıları ile örgütsel farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Bolu.

Zengin Kapıcı, U. (2003). *İlköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve sınıf-içi iletişim örüntüleri*. D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir.

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.

## **EKLER**

### **SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KİŞİLERARASI ÖZYETERLİK ALGILARI İLE ÖRGÜTSEL GÜVEN DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ**

Değerli meslektaşım, Bu ölçek “Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlik algıları ile örgütsel güven düzeylerinin incelenmesi ” konulu bilimsel çalışmaya veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algıları ile örgütsel güven düzeylerinin belirlenmesi amacıyla kullanılan bu ölçeğin amacına ulaşması büyük ölçüde vereceğiniz cevapların doğru olmasına bağlıdır. Lütfen bu ölçeği doldururken bir dersin giriş, geliştirme, sonuç aşamalarında ve genel olarak belirtilen etkinlikleri hangi sıklıkta gösterdiğinizizi düşünerek size uygun olan seçeneğin üzerine çarpı (x) işareti koyunuz. Kendiniz hakkında objektif olmaya özen gösteriniz ve hiçbir ifadeyi boş bırakmayınız. Yaptığımız katkı, gösterdiğiniz ilgi için teşekkür eder, saygılar sunarım.

**Ayşe Ece YORGANCI**

Aşağıda kişisel bilgilerinizi içeren maddeler yer almaktadır. Lütfen durumunuza uygun olan seçeneği çarpı (x) ile işaretleyiniz.

<b>Cinsiyetiniz:</b>	1 [ ] Kadın 2 [ ] Erkek
<b>Yaşınız:</b>	1 [ ] 21-30 2 [ ] 31-40 3 [ ] 41-50 4 [ ] 51-60 5 [ ] 61 ve üzeri
<b>Medeni Durumunuz:</b>	1 [ ] Evli 2 [ ] Bekar 3 [ ] Diğer
<b>Mesleki Kıdeminiz (yıl)</b>	1 [ ] 0-5 2 [ ] 6-10 3 [ ] 11-20 4 [ ] 21-25 5 [ ] 26 ve üzeri
<b>Okulunuzun Eğitim Şekli:</b>	1 [ ] Normal Eğitim 2 [ ] İkili Eğitim
<b>Okuttuğunuz sınıf mevcudu</b>	1 [ ] 20" den az 2 [ ] 21-30 arası 3 [ ] 31- 40 arası 4 [ ] 41 ve üzeri

Aşağıda Öz-yeterlik algısı ile ilgili 18 cümle bulunmaktadır. Cümlelerde belirtilen tutum ifadesine tümüyle katılıyorsanız 5 seçeneğini, katılıyorsanız 4 seçeneğini, kararsız iseniz 3 seçeneğini, katılmıyorsanız, 2 seçeneğini, kesinlikle katılmıyorsanız 1 seçeneğini işaretleyiniz. Bütün soruları mutlaka cevaplayınız. Her cümle için sadece bir seçeneği işaretleyiniz ve adınızı soyadınızı yazmayınız.

**A- Kişiler Arası Öz Yeterlik Ölçeği**

	Tümüyle Katıyorum	Katıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Problemlili ya da uyumsuz öğrencilerin derse katılımını					



sağlayabilirim.					
2. Gerektiğinde problemleri okul idaresine iletebilirim.					
3. Problemlili ya da uyumsuz öğrencilere yeterince hitap edebilirim.					
4. Meslektaşlarımla işyerimdeki problemler hakkında rahatlıkla konuşabilirim.					
5. Sınıfı çok iyi yönetebilirim.					
6. Başa çıkamayacağım az sayıda öğrencim vardır.					
7. Gerektiğinde meslektaşlarımdan herhangi bir konuda yardım isteyebilirim.					
8. Gerektiğinde okul idaresinin tavsiye ya da önerisine başvurma konusunda kendimi rahat hissedirim.					
9. Her zaman iş yerindeki problemleri konuşabileceğim bir meslektaşımı bulabilirim.					
10. Problemlili öğrencilerin tüm sınıfı rahatsız etmelerini önleyebilirim.					
11. Gerektiğinde okul yöneticisinin bana destek olmasını sağlayabilirim.					
12. Meslektaşlarımla yardım edebileceği bir problemle karşılaştığımda onlardan yardım isteyebilirim.					
13. İşyerindeki problemler hakkında okul yöneticisiyle rahatlıkla konuşabilirim.					
14. Öğrenciler dersten uzaklaştığında onları tekrar motive edebilirim.					
15. Gerektiğinde meslektaşlarımla tavsiyelerine başvurma konusunda çekinmem.					
16. Bir öğrenci dersin işleyişini bozuyorsa onu yeniden derse yönlendirebilirim.					

17. Gerektiğinde okul yöneticisinin bana yardım etmesini sağlama konusunda kendimi rahat hissederim.					
18. En problemlı öğrencilere bile ulaşabilirim.					



### B- Örgütsel Güven Ölçeği

Aşağıda çalıştığınız okulla ilgili 40 madde yer almaktadır. Vereceğiniz yanıtlar “Tamamen katılıyorum” seçeneğinden “Hiç katılmıyorum” seçeneğine doğru sıralanmıştır. Her bir ifadeye ne derce katıldığınızı, size uygun seçeneği işaretleyerek belirtiniz.	Tümüyle Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Oldukça Katılıyorum	Biraz Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. Okulumuza yeni gelen öğretmenlerin, okula kaynaşmalarına yardımcı olunur						
2. Okulumuzdaki görevine yeni başlayan öğretmenlere						

okulun amaçları anlatılır						
3. Okulumuzdaki görevine yeni başlayan öğretmenlere işinde daha iyi hizmet sunabilmesi için eğitim verilir.						
4. Okulumuzun öğretmenleri kendilerine sahip çıkıldığını hissederler						
5. Okulun öğretmenlerden beklentisi, öğretmenleri tatmin edici düzeydedir.						
6. Öğretmenin ders programları hem okul dışı etkinliklerini, hem de okul içi etkinliklerini dengeleyecek düzeydedir.						
7. Okulun iş prensipleri öğretmenlerin kariyerlerinde yükselme hedeflerini destekler biçimindedir.						
8. Okulun iş prensipleri gerektiğinde gözden geçirilerek güncelleştirilir.						
9. Okulumuzun iş prensipleri, öğretmenlerin fikirlerine başvurularak oluşturulur.						
10. Okulumuz kendi iş prensiplerine göre hareket eder.						
11. Bu okul öğretmenlerin bireysel gereksinmelerini karşılayabilmek için yeni iş prensiplerini eski prensipleriyle değiştirmede dengeli davranır.						
12. Bu okul, öğretmenlerle ilgili verilecek kararlarda ve uygulanacak işlerde adildir.						
13. Bu okulda öğretmenler ile ilgili karar ve eylemler adilane yerine getirilir.						
14. Okul müdürü yanında çalışanların rahatlıkla ulaşabileceği birisidir.						
15. Okul müdürü öğretmenlerin önerilerini dinler.						
16. Okul müdürü öğretmenlerin problemleriyle ilgilenir.						
17. Okul müdürü, okulla ilgili iş prensiplerini adil ve objektif yerine getirir.						
18. Okul müdürü iş prensiplerini oluştururken benim de fikrimi alır.						

19. Okul müdürü iş prensiplerini oluştururken benden aldığı fikirleri kullanır.						
20. Yasalarda belirtilen disiplin kuralları haklı ve gerekli durumlarda uygulanır.						
21. Okul müdürü, açık ve dürüştür.						
22. Okul müdürü, benimle olan ilişkilerinde samimidir.						
23. Okul müdürü, benim işyerine katkım konusunda bana destek olur.						
24. Okul müdürü, işimle ilgili sorumluluklarımda ve görevlerimde bana güvenir.						
25. Okulda performans değerlendirmeleri adil ve tarafsız bir şekilde yapılır.						
26. Okul müdürü beni okulun hedeflerine ulaşmak için bir araç olarak değil, bir insan olarak görür						
27. Okul müdürü, bana güveniyorsa bende ona güvenebilirim.						
28. Bu okulda iş prensipleri ve yönetmelikler açıklıkla bize aktarılmıştır.						
29. Bu okulun çalışma saatleri ve ders programları çalışanlara görevlerini yerine getirebilme olanağı verir.						
30. Bu okulda iletişim kanalları her zaman açıktır.						
31. Okul hakkındaki duygularımı belirtmekten çekinmem.						
32. Çekinmeden okul hakkında önerilerde bulunabilirim.						
33. Bu okulda gizli saklı uygulamalar olmadan her şey açıklıkla yürür.						
34. Bu okulda bilgiler zamanında iletilir.						

35. Bu okulda bilgiler tüm çalışanlara tam ve doğru olarak aktarılır.						
36. Bu okulda öğretmenler, okul yöneticileri ile doğrudan iletişim kurabilir.						
37. Bu okulda olumlu iş ilişkilerinden dolayı çalışmak keyiflidir.						
38. Çalışanlar işlerin kalitesiyle ilgili olarak geribildirim alırlar.						
39. Bu okul, öğretmenlerin ihtiyaçları ve yaptıkları öneriler doğrultusunda yeniliğe, gelişime ve değişime açıktır.						
40. Okul müdürü, benim faydama olacak bilgileri benden saklamaz.						

**ÖZ GEÇMİŞ****KİŞİSEL BİLGİLER****Adı, Soyadı** : Ayşe Ece YORGANCI**Uyruğu** : Türkiye (TC)**Doğum Tarihi ve Yeri** : 17 Aralık 1982, Şişli**Medeni Durumu** : Evli**Tel** : 0 505 3965008**Email** : [ece\\_kubas@hotmail.com](mailto:ece_kubas@hotmail.com)**Yazışma Adresi** : Barbaros Mah. 3305 Sokak 14/6 Kocasinan-KAYSERİ**EĞİTİM**

<b>Derece</b>	<b>Kurum</b>	<b>Mezuniyet Tarihi</b>
Lisans	Gazi Üni. Kırşehir Eğitim Fak.	2003
	Sınıf Öğretmenliği	

**İŞ DENEYİMLERİ**

<b>Yıl</b>	<b>Kurum</b>
2011 – Halen	Sancaktepe İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmeni Kocasinan/KAYSERİ
2009 – 2011	Akmescit İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmeni Bünyan / KAYSERİ
2004 – 2009	Sarıcalar İlköğretim Okulu Müdürü Sungurlu / ÇORUM
2003 – 2004	Karaoğlu İlköğretim Okul Müdürü Sungurlu / ÇORUM

**YABANCI DİL:** İngilizce