

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİCİLİĞİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETMENLERE
GÜVENİNİN
OKUL İKLİMİNE ETKİSİ**

Mukaddes ŞENTÜRK

**İzmir
2018**

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİCİLİĞİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETMENLERE
GÜVENİNİN
OKUL İKLİMİNE ETKİSİ**

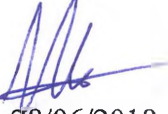
Mukaddes ŞENTÜRK

**Danışman
Doç. Dr. Kadir BEYÇİOĞLU**

**İzmir
2018**

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güveninin Okul İklimine Etkisi” adlı çalışmanın tarafımdan akademik kurallara ve etik değerlere uygun olarak yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.



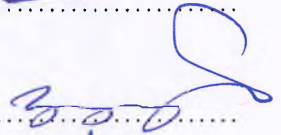
28/06/2018

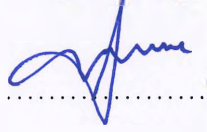
Mukaddes ŞENTÜRK

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

İşbu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği Yüksek Lisans Programında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Doç. Dr. Sedat Gülmüş 

Üye : Doç. Dr. Kadir Beyrolğlu 

Üye : Doç. Dr. İdris Şahin 

Onay

Yukarıda imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

26.6.2018



Prof. Dr. Süha YILMAZ
Enstitü Müdürü V.

Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güveninin Okul İklimine Etkisi

ÖZET

Bu araştırmada, öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin öğretmenlere güveninin okul iklimine etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. İlişkisel tarama modeli niteliğinde olan araştırmanın evrenini 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Kütahya il merkezindeki ilkokullarda görev yapan 1401 ilkokul öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, Kütahya il merkezindeki ilkokullarda görev yapan 310 ilkokul öğretmeni oluşturmaktadır.

Verilerin toplanmasında 45 maddeden oluşan “Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güvenini Belirleme Ölçeği - Öğretmen Formu” ve “Okul İklimi Ölçeği”nden yararlanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler, SPSS (Statistical Package for the Social Science) for Windows 12.0 programından yararlanılarak çözümlenmiştir. Verilerin analiz edilesi ve yorumlanmasında t-testi, varyans analizi (one way) ve Basit Regresyon analizinden yararlanılmış, anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir.

Üç boyutta (öğretmenlere ait sosyo-demografik bilgiler, okul müdürlerinin öğretmenlere duyduğu güven ve okul iklimi) incelenen öğretmen görüşlerinden elde edilen verilerin analizi sonucunda şu sonuçlar elde edilmiştir.

Okul müdürlerinin güveni algısı ile örgüt iklimi algısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Öğretmenlerin okul müdürüyle çalıştıkları süre açısından müdürün güvenine ilişkin olarak ana boyutta ve tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Okul müdürlerinin güven algısı ile öğretmenlerin cinsiyeti arasında, açıklık boyutunda anlamlı farklılık saptanmıştır; yeterlik, itimat edilirlilik ve yardımseverlik algısında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.

Okul müdürlerinin güven algısı ile öğretmenlerin mesleki kıdemine göre okul müdürlerinin öğretmenlere güven algısıyla ilgili olarak itimat edilirlilik alt boyutunda

gruplar arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır; yeterlik, itimat edilirlık, açıklık, yardımseverlik alt boyutları ve genel boyutta anlamlı bir fark saptanmamıştır.

Okulda bulunan öğretmen sayısına göre okul müdürlerinin öğretmenlere güven algısıyla ilgili olarak yeterlilik, itimat edilirlık, açıklık alt boyutunda ve genel boyutta gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır; yardımseverlik alt boyutunda ise anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Anahtar Kelimler: Örgütsel güven, okul iklimi, okul müdürü, öğretmen.

The Effect of School Principals' Trust in Teachers on School Climate

ABSTRACT

The purpose of this study is to determine the effect of school principals' trust in teachers on the school climate from the perspective of the teachers. The population of the research that is in the model of relationship survey included 1401 primary school teachers who worked in schools located in Kutahya city center during the academic year 2016 and 2017. The samples are composed of 310 primary school teachers who worked in schools located in Kutahya city center, during the year mentioned above.

The quantitative data was gathered through "Determining School Principals Trust in Teachers Scale – Teacher Form" and the "School Climate Scale" which includes 45 items. The data obtained from results was analysed by using SPSS statistical entire program for Windows 12.0. The significance level was accepted as 0.05 and T-test, Variance Analysis (one way) and Multi Linear Regression Analysis were used in order to analyse and interpret the data.

At the end of analysing the data, which has been obtained from the teachers' opinions, examined in three different dimensions, (socio-demographic information of teachers, trust of school principals' trust in teachers and school climate) following results were gained.

It was observed that there is a significant relation between teachers' perceptions of principals' trust and school climate.

It was observed that there is a significant difference between teachers' perceptions of principals' trust and their time spent with principals.

It was observed that there is a significant difference between teachers' perceptions of principals' trust and teachers' gender in terms of transparency. A significant difference was not found between teachers' perceptions of principals' trust and teachers' gender in terms of proficiency, dependability and helpfulness.

It was observed that there is a significant relation between teachers' perceptions of principals' trust and teachers' professional seniority in terms of dependability. A significant difference was not found between teachers' perceptions of principals' trust and professional seniority in terms of proficiency, transparency and helpfulness and general dimension.

It was observed that there is a significant difference between teachers' perceptions of principals' trust and the number of teachers at school in all dimensions, except helpfulness.

Anahtar Kelimler: Organisational trust, school climate, school principal, teacher.

ÖNSÖZ

Örgütlerde verimlilik adına fiziksel koşulları düzenlemenin yeterli olmadığı 19020’li yıllarda anlaşılmıştır, 1960’lı yıllardan sonraysa “örgüt iklimi”nin önemi anlaşılmış ve bir kavram yönetim bilimciler tarafından ele alınmaya başlanmıştır. Örgütler yalnızca kapı, pencere, araç-gereç gibi somut yapılardan oluşmaz, onların bir sosyal yapısı da vardır. Buna bağlı olarak birer eğitim örgütleri olan okulların hedefe ulaşabilirlik değerlendirmesinde sadece akademik başarının ölçüt alınması ve insan ilişkilerinin göz ardı edilmesi güncellikten uzak ve eksik değerlendirme sonuçları vermektedir. Alan yazında okul iklimi ve örgütsel faktörler arasındaki ilişkiye yönelik pek çok araştırma yapılmıştır. Bu örgütsel faktörlerden biri de güvendir. Örgütteki bireylerin arasında güven olması ya da olmamasının örgütün iklimini etkileyeceği tahmin edilebilir bir durumdur. Yapılan alan yazın taramasında okul yönetimi ve okul iklimi ekseriyetle yöneticinin liderlik uygulamalarına bağlı kılındığı görülmektedir. Ancak okulun bir başka girdisi olan öğretmenin kendisine duyulan güvene yönelik algısı ve bunun okul iklimine etkisine çok fazla incelenmemiştir. Oysa öğretmenlere duyulan güven, örgütte insan ilişkilerinin iyileştirilmesi, okulun olumlu iklime kavuşturulması, dolaylı yoldan da okulun başarısının artırılması bakımından önemlidir. Bu çalışmada okul müdürlerinin öğretmenlere güveninin okul iklimine etkisi olup olmadığı araştırılmıştır.

Araştırmamın her aşamasında destekte bulunan ve alandaki bilgi ve deneyimlerini esirgemeyen danışman hocam Doç. Dr. Kadir BEYÇİOĞLU’na, eğitimde fırsat ve imkân eşitliğinin önemini anlamamıza yardımcı olan, bilimsel düşünceyi benimsememize katkı sağlayan ve engin bilgisiyle bizlere bıkmadan yol gösteren Prof. Dr. Reşide KABADAYI’ya ve Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü’ndeki tüm öğretim elemanlarına sonsuz teşekkür ederim.

Tüm eğitim-öğretim hayatım boyunca benden desteğini eksik etmeyen ve zorlandığım tüm süreçlerde beni bıkmadan cesaretlendiren kız kardeşim Emine ŞENTÜRK’e, tezimi yazarken akademik donanımı ile beni aydınlatan ve manevi desteğini esirgemeyen sevgili arkadaşım Natalia Charalampidou’ya teşekkür ederim.

Araştırmada veri toplama aracının uygulanması süresince katkıda bulunan ilgili okul müdür ve müdür yardımcılara, veri toplama aracında yer alan maddeleri içtenlikle yanıtlayan katılımcı öğretmenlere teşekkürü bir borç bilirim.

Mukaddes ŞENTÜRK

Haziran 2018

İÇİNDEKİLER

YEMİN METNİ	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
BİRİNCİ BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Amaç ve Önem	5
1.3. Problem Cümlesi	6
1.4. Sayıtlılar	7
1.5. Sınırlılıklar.....	7
1.6. Tanımlar.....	8
İKİNCİ BÖLÜM.....	9
KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	9
2.1. Okul İklimi Kavramı	9
2.1.1. Okul İkliminin Önemi.....	11
2.1.2. Okul İklimi Boyutları.....	12
2.1.2.1. Akademik Boyut	14
2.1.2.2. Sosyal Boyut	14
2.1.2.3. Duyuşsal Boyut.....	15
2.1.2.4. Fiziksel Boyut	16
2.1.3. Okul İklimi Türleri	17
2.1.3.1. Açık İklim	17
2.1.3.2. Kontrollü İklim	17
2.1.3.3. Özerk İklim	18
2.1.3.4. Babacan İklim	18
2.1.3.5. Alışılmış İklim.....	18

2.1.3.6. Kapalı İklim	19
2.1.4. Olumlu Okul İkliminin Yaratılması.....	19
2.2. Güven Kavramı	21
2.2.1. Güven Türleri.....	22
2.2.1.1. Bilişsel Güven	23
2.2.1.2. Duygusal Güven.....	23
2.2.1.3. Hesap Temelli Güven	24
2.2.1.4. Bilgi Temelli Güven	24
2.2.1.5. Özdeşleşmeye Dayalı Güven	25
2.2.2. Örgütsel Güven	25
2.2.3. Örgütsel Güven Modelleri	28
2.2.3.1. Mishra Güven Modeli	28
2.2.3.2. Bromiley ve Cummings Güven Modeli	30
2.2.3.3. Schockley-Zalabak, Ellis ve Winograd Güven Modeli.....	30
2.2.3.4. Mayer, Davis ve Schoorman'ın Güven Modeli	30
2.2.4. Okullarda Güven.....	31
2.3. İlgili Araştırmalar	33
2.3.1. Okul İklimi Araştırmaları.....	33
2.3.2. Güven ve Okul İklimi Araştırmaları	36
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	40
YÖNTEM.....	40
3.1. Araştırmanın Modeli.....	40
3.2. Evren ve Örneklem.....	41
3.3. Veri Toplama Araçları.....	41
3.3.1. Sosyo-Demografik Bilgi Formu	41
3.3.2. Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güvenini Belirleme Ölçeği.....	41
3.4. Verilerin Analizi.....	45
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	47
BULGULAR VE YORUM.....	47
4.1. Öğretmenlerin Sosyo-Demografik Bilgilerine Ait Bulgular	47
4.2. Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güvenini Belirleme Ölçeğine İlişkin Bulgular	48

4.2.1. Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güvenine İlişkin Algı Düzeyi Bulguları	48
4.2.2. Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güveni Algı Farklılıklarına İlişkin Bulgular	50
4.3. Okul İklimi Belirleme Ölçeğine İlişkin Bulgular	61
4.3.1. Öğretmenlerin Okul İklimi Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular	61
4.3.2. Öğretmenlerin Okul İklimi Algı Farklılıklarına İlişkin Bulgular	62
4.4. Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güveni İle Okul İklimi Algıları Arasındaki Korelasyon Analizi Bulguları	76
4.5. Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güveni İle Okul İklimi Algıları Regresyon Analizi Bulguları	79
BEŞİNCİ BÖLÜM	82
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	82
KAYNAKÇA	95
EKLER	106
Ek 1. Kütahya İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı	107
Ek 2. Ölçek Kullanım İzni	109
Ek 3 . Form ve Ölçekler	110
Ek 4. Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güvenini Belirleme Ölçeği Normallik Testi Bulguları	113
Ek 5. Okul İklimi Belirleme Ölçeği Normallik Testi Bulguları	115
Ek 6. Öğretmenlerin, Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güvenine İlişkin Algıları İle Okul İklimi Algıları Arasındaki Korelasyon Katsayıları	117
Ek 7. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu	119

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güvenini Belirleme Ölçeği Aritmetik Ortalamaların Değerlendirilmesinde Kullanılan Puan Aralıkları.....	42
Tablo 2. Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güvenini Belirleme Ölçeği Cronbach Alpha Katsayı Aralıkları	43
Tablo 3. Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güvenini Belirleme Ölçeği Geçerlilik ve Güvenirlik Katsayıları	43
Tablo 4. Okul İklimi Belirleme Ölçeği Aritmetik Ortalamaların Değerlendirilmesinde Kullanılan Puan Aralıkları	44
Tablo 5. Okul İklimi Ölçeği Geçerlilik ve Güvenirlik Katsayıları	45
Tablo 6. Öğretmenlerin Sosyo-Demografik Özellikleri Frekans Tablosu (N=310) ..	47
Tablo 7. Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güvenini Belirleme Ölçeği Betimsel İstatistikler.....	49
Tablo 8. Cinsiyete Göre Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güveni t Testi Bulguları	50
Tablo 9. Okul Müdürüyle Görev Yapma Süresine Göre Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güveni t Testi Bulguları	51
Tablo 10. Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güveni Homojenlik Testi Bulguları	52
Tablo 11. Mesleki Kıdeme Göre Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güveni ANOVA Testi Bulguları	53
Tablo 12. Mesleki Kıdeme Göre Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güveni İtimat Edilirlik Alt Boyutu Tukey Testi Bulguları	54
Tablo 13. Okulda Görev Yapan Öğretmen Sayısına Göre Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güveni ANOVA Testi Bulguları	55
Tablo 14. Okuldaki Öğretmen Sayısına Göre Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güveni Yeterlilik Alt Boyutu Tukey Testi Bulguları	56
Tablo 15. Okuldaki Öğretmen Sayısına Göre Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güveni Açıklık Alt Boyutu Tukey Testi Bulguları	57
Tablo 16. Okuldaki Öğretmen Sayısına Göre Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güveni İtimat Edilirlik Alt Boyutu Tukey Testi Bulguları.....	58
Tablo 17. Okuldaki Öğretmen Sayısına Göre Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güveni Ana Boyutu Tukey Testi Bulguları	59

Tablo 18. Okul İklimi Ölçeği Betimsel İstatistikler	61
Tablo 19. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Okul İklimi Algısı t Testi Bulguları ..	62
Tablo 20. Öğretmenlerin Okul Müdürüyle Görev Yapma Sürelerine Göre Okul İklimi Algısı t Testi Bulguları	63
Tablo 21. Okul İklimi Algısı Homojenlik Testi Bulguları	64
Tablo 22. Mesleki Kıdeme Göre Okul İklimi Algısı ANOVA Testi Bulguları	65
Tablo 23. Mesleki Kıdeme Göre Okul İklimi Algısı Demokratiklik ve Okula Adanma Alt Boyutu Tukey Testi Bulguları	66
Tablo 24. Mesleki Kıdeme Göre Okul İklimi Algısı Liderlik ve Etkileşim Alt Boyutu Tukey Testi Bulguları	67
Tablo 25. Mesleki Kıdeme Göre Okul İklimi Algısı Ana Boyutu Tukey Testi Bulguları.....	68
Tablo 26. Okulda Görev Yapan Öğretmen Sayısına Göre Okul İklimi Algısı ANOVA Testi Bulguları	69
Tablo 27. Okulda Görev Yapan Öğretmen Sayısına Göre Okul İklimi Demokratiklik ve Okula Adanma Alt Boyutu Tukey Testi Bulguları	70
Tablo 28. Okulda Görev Yapan Öğretmen Sayısına Göre Okul İklimi Liderlik ve Etkileşim Alt Boyutu Tukey Testi Bulguları	71
Tablo 29. Okulda Görev Yapan Öğretmen Sayısına Göre Okul İklimi Başarı Etkenleri Alt Boyutu Tukey Testi Bulguları.....	72
Tablo 30. Okulda Görev Yapan Öğretmen Sayısına Göre Okul İklimi Samimiyet Alt Boyutu Tukey Testi Bulguları	73
Tablo 31. Okulda Görev Yapan Öğretmen Sayısına Göre Okul İklimi Çatışma Alt Boyutu Tukey Testi Bulguları	74
Tablo 32. Okulda Görev Yapan Öğretmen Sayısına Göre Okul İklimi Ana Boyutu Tukey Testi Bulguları	75
Tablo 33. Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güveni Boyutları İle Okul İklimi Boyutları Korelesyon Tablosu.....	77
Tablo 34. Öğretmenlerin Güven Algıları Ana Boyutu İle Okul İklimi Algıları Ana Boyutu Arasındaki Korelesyon Tablosu.....	79
Tablo 35. Öğretmenlerin Okul İklimi Algısının Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güveni Regresyon Model Özeti.....	80

Tablo 36. Öğretmenlerin Okul İklimi Algısının Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güveni Regresyon ANOVA Testi.....	80
---	----

Tablo 37. Okul Müdürlerinin Güveni İle Örgüt İklimi Regresyon Katsayı Tablosu.	81
---	----

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil-1 Okuldaki olumlu bir iklimin sekiz faktörü	21
Şekil-2 Araştırmanın Modeli.....	40

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde sırasıyla araştırmanın gerekçelerini araştırılan problem durumu, amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Örgütlerde verimin artırılmasına yönelik araştırmalar ve çabalar insan ilişkilerinin önemini ortaya çıkarmıştır. Özünde örgütler yalnızca duvarlar, kapılar, pencereler, elektronik araç gereçlerden oluşan somut yapılar değildir. Örgütün, iklim olarak da nitelendirilen, güven, adanmışlık, saygı gibi faktörlerden etkilenen soyut bir yapısı da vardır. Örgütteki insanların örgüte yönelik geliştirdiği davranış örüntüleri, tutumları ile birbirleriyle olan iletişimi örgütün sosyal boyutunu oluşturmaktadır. Bu sosyal boyut, bu çalışmada “Örgüt İklimi” olarak ele alınmaktadır. Kişileri akademik, bilişsel ve duyuşsal olarak potansiyellerinin en üst noktasına taşımayı hedefleyen örgütler olan okulların sosyal boyutu ise “Okul İklimi” olarak ele alınmaktadır.

Literatürde örgütsel iklimi tanımına ilişkin birçok tanım vardır. Öge (1996), örgüt iklimini, örgütün psikolojik çevresi olarak tanımlayarak örgütün sosyal boyutunu vurgulamıştır. Benzer bir şekilde Gilmer (1971) de, örgüt iklimini örgütteki örgüt üyesi bireylerin davranışlarını etkileyen ve örgütü diğer örgütlerden ayıran kendisine özgü özellikler bütünü olarak tanımlar. Litwin ve Stringer (1968) ise “Motivation and Organizational Climate” adlı çalışmalarında örgüt iklimini, iş çevresinde yaşayan, çalışan ve yaşayan insanlar tarafından doğrudan ve dolaylı olarak algılanan ve onların motivasyonları ile davranışlarını etkileyeceği varsayılan ölçülebilir bir özellikler kümesi şeklinde tanımlayarak, ilk defa örgüt ikliminin gözlemlenebilir olduğunu ve bireyler üzerinde güdüleyici bir etkisi olduğunu ortaya koymuşlardır.

Örgüt sosyal bir yapıya da sahip olduğundan “örgüt iklimi örgütteki tüm insanları etkilerken aynı zamanda kendisi de örgütteki insanlardan etkilenir” (Çalık ve Kurt 2010: 169). Literatürde örgüt iklimine yönelik çeşitli tanımlar bulunmasına karşın bu tanımların temelde örgütün, onu şekillendiren ve onun kişiliği olarak da nitelendirilebilecek örgüt ikliminden ayrı değerlendirilemeyeceğine, örgütün sosyal boyutu olan örgüt ikliminin çevresini etkileyen ve çevresinden etkilenen çift yönlü, sosyal bir yapı olmasına vurgu yaptığı görülmektedir.

Örgütsel iklimi; insan, ekoloji, sosyal sistem, örgüt ve kültür oluşturur (Taymaz, 2003). Nihai amacı bireylerin bilişsel, duyuşsal ve akademik gelişimlerini sağlamak ve yönlendirmek olan okullar da sosyal boyuta ve kendine has iklime sahip örgütlerdir. Nitekim Hoy’a göre okul iklimi, okuldaki insanların okula yönelik algılarının bir uzantısıdır ve örgütteki her insanı etkilediği gibi örgütteki insanlardan da etkilenir” (Akt. Çalık ve Kurt, 2010). Her bir okulun içinde bulunduğu çevre ve sosyal sistem ile içinde bulundurduğu bireyler farklı olduğundan iklimleri de farklılık gösterir. Başka bir deyişle, okul iklimi kavramı okuldan okula değişmeyen, durağan, standart bir kavram değildir. Bu nedenle “okul iklimi, algılaması kolay ancak tanımlaması, ölçmesi ve değiştirmesi oldukça zor bir olgudur” (Ellis 1988:1). Bununla birlikte, sosyal bilimler ve eğitim bilimleri alanlarında okul iklimini tanımlama ve ölçmeye yönelik bilimsel çalışmalar yapılagelmektedir. Örneğin, örgüt iklimi kavramı incelendiğinde Türkiye’de bu kavramla ilgili ilk çalışmalardan birini yapmış olan Ertekin’in (1978), örgüte kendi karakteristiğini kazandıran, örgütteki kişilerin davranışlarını etkileyen ve onlar tarafından algılanan, örgütü biçimlendiren tüm özellikler şeklinde tanımlayarak birer eğitim ve öğretim örgütü olan okulların sosyal yapısına ilk kez değindiği görülür. Çalık ve Kurt’un (2010) yaptıkları çalışma ise durağan bir yapı sergilemeyen ve her okulda olumlu ya da olumsuz iklim olarak karşımıza çıkabilen okul iklimini ölçen ve okul iklimini bilimsel veriler doğrultusunda anlamlandırmamıza yardımcı olan bir çalışma olup öğrencilerin okul iklimine yönelik algılarını ve okula güven düzeylerini saptar.

Okulun sosyal bir yapıya sahip olması göz önüne alındığında okullarda iklimi etkileyen bir başka önemli unsur olan güven kavramı karşımıza çıkmaktadır. Alan

yazında örgüt iklimi ve örgütsel faktörler arasındaki ilişkiyi saptamaya yönelik birçok araştırma yapılmıştır. Güven, bu örgütsel faktörlerden biridir (Freiberg ve Stein, 1999). Bununla birlikte, “insan yaşamındaki temel ihtiyaçlardan sonra gelen en önemli ikinci ihtiyaç olan güven” (Yılmaz, 2009: 474), alan yazında, okul iklimini tanımlamaya ve ölçmeye ve okul iklimini meydana getiren unsurları belirlemeye yönelik çalışmalarda sınırlı olarak yer almaktadır.

Güven ihtiyacı, ilk olarak ihtiyaçları sistematik olarak inceleyen Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisinde karşımıza çıkmıştır. Güven kavramını sosyolojik açıdan ele alan Başak’a göre (2010:56), “İnsanın psikik yapısına ait bir özellik olmasının yanı sıra hem başkaları tarafından güvenilir bulunmak hem de başkalarına güvenmek bakımından sosyolojik bir kavramdır.” Bununla birlikte, güven insanlar arası ilişkilerde büyük önem taşıyan duygular arasında yer almaktadır (Asunakutlu,2002). Aynı zamanda güven, sağlıklı bir benliğin, kişilerarası ilişkilerin, işbirliği ve toplumsal kurumların istikrarı için temel bir unsur olarak görülmektedir (Lewicki, McAllister ve Bies, 1998).

Bir kavram olarak güven, ilk olarak kişilik teorisyenleri tarafından araştırılmıştır. Daha sonra bu kavram sosyologların, siyaset bilimcilerin ve ekonomistlerin de ilgisini çekmiştir. “Özellikle 1980 sonrasında örgüt teorisi, yönetim ve örgütsel davranış alanlarındaki araştırmalara konu olmaya başlamıştır” (Canlı, 2016: 1).

Örgütün güven unsuru, hem örgütte çalışanların kendi aralarında hem de onların örgüt dışından etkileşim kurdukları gruplar için önemlidir (Kalemci ve Tütün, 2007). Luhman (2017) güveni, kişisel güven ve örgütsel güven olmak üzere iki boyutta inceleyerek kişisel güvenin bireyler arası farklılara dayalı olduğunu, örgütsel güvenin ise kişiden ziyade örgüte olan güveni temsil ettiğini ifade etmiştir. Örgütsel güvende örgüt, kişiden bağımsızdır ve daha çok kurumlara odaklanır. Bu ifadeye bakılarak örgüt ikliminin, kişisel güven boyutunda, örgütteki kişilerin farklılıklarına rağmen birbirlerine duydukları güvenden, farklılıklara olan saygıdan ileri geldiği açıkça görülebilir.

Örgüte ait faktörleri inceleyen örgüt bilimciler, örgütü başarıya götüren pek çok alt unsur tanımlamışlarsa da güvenin örgütün devamlılığı ve etkin işleyişi için son derece önemli bir unsur olduğu konusunda neredeyse hemfikirlerdir (Paine, 2007). Bu durumda güvenin örgütlerde psikolojik olduğu kadar sosyal bir temele sahip olduğu söylenebilir. Ayrıca güven, örgütün geleceğine, örgüt vizyonunun gerçekleştirilmesine, örgütün gelişmesine, örgütte nitelikli bir iletişimin var olabilmesine katkı sağladığı gibi örgütün verimliliğini artırır, çalışanların duygularını, mevcut farklılıkları dile getirmelerine olanak tanır ve bu sayede onların savunma ya da sabotaj etmeye yönelik düşüncelerini ortadan kaldırır (Bökeoğlu ve Yılmaz, 2008).

Tüm örgütlerde güven çok önemli bir alt unsurdur. “Ancak okulda güven olgusunun diğer örgütlere kıyasla daha önemli bir role sahip olduğu söylenebilir. Çünkü insan ögesinin okulda olduğu kadar baskın olduğu bir başka örgüt türüne az rastlanır” (Canlı, 2016: 3). Araştırmalar, okullarda güven ve okulun akademik anlamda verimli olması arasında anlamlı ilişkiler ortaya koymaktadır (Bökeoğlu ve Yılmaz, 2008: 214). Okullarda güven; öğrencilere duyulan güven, öğretmenlere duyulan güven, öğretmenlerin birbirlerine ve yöneticilerine duyduğu güven, yöneticilerin de öğretmenlere duyduğu güven gibi türlere sahiptir.

Okuldaki güvenin olumlu okul iklimini destekleyici nitelikte olması kaçınılmazdır. Brand ve diğerleri (2003) yaptıkları araştırmada, öğrencilerin veya öğretmenlerin akademik başarıya daha fazla adanmışlığının olduğu okullar ile olumlu okul iklimi arasında paralel ilişki bulmuşlardır. Diğer yandan okul ikliminin olumsuz olduğu örgütlerde ise insana yeterli düzeyde önem verilmediği ve örgütte katı, baskıcı bir yapı vardır, iletişim oldukça azdır, katılım ve etkileşim istenen düzeyin çok altındadır.

Örgüt içi güvenin yoksunluğunda yöneticiler demokratik liderlik özellikleri göstermez; dolayısıyla örgütte katı ve sıkıcı bir yapı mevcuttur (Varol, 1989). İletişimin ve etkileşimin böylesine az olduğu bir ortamda örgüte güven ve kişiye güven düzeyinin oldukça düşük olması beklenir. Bunu destekler nitelikte, Gonder ve

Hymes (1994) de etkili okulların özelliklerini sıralarken yüksek başarı beklentisi, iyi organize edilmiş fiziksel ortam ve okul dışı desteğin yanı sıra, okulun güvenli bir iklim sağlamasını da bir gereklilik olarak belirtmişlerdir.

Güven düzeyinin yüksek olduğu örgütlerde insanlar kendilerini daha mutlu hissederler ve davranışları öz savunmadan çok örgütün amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik olur (Tschannen-Moran, 2001:313). Bu açıdan bakıldığında “güvene dayalı okul ortamı eğitsel başarıyı artırabileceği gibi okul içinde çalışanların daha mutlu ve huzurlu olmalarını da sağlayacaktır.” (Canlı 2016:3). Anı zamanda, okullarda güven düzeyi yüksek olan bir okulda değişime karşı olan direnç düşük olacağından yenilik ve gelişmeler daha hızlı gerçekleşecektir (Gökdoğan, 2012). Buna bakılarak okulun güven düzeyinin yüksek olması okulun dinamik bir yapıya kavuşmasının da önkoşulu sayılabilir.

Türkiye’de okul iklimi ve güven üzerine yapılan araştırmalar örgüt üyelerinin tutumları, algıları ve etikleri üzerinde yoğunlaşmaktadır. Öğretmenler örgütün öğrencilerden sonra en geniş kitlesini oluşturmaktadır; bununla birlikte, okul iklimi kavramı, Türkiye’de ekseriyetle öğrencinin okula uyumu, devamlılığı, bilişsel gelişim düzeyi ve akademik başarısı, öğretmenlerin performansı, okul yöneticilerinin liderlik özelliklerine sahip oluş düzeyleri ile anılmakta ve ölçülmektedir. Okulun başat girdilerinden olan öğretmenlerin kendilerine duyulan güvenin düzeyi ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışmanın alan yazına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

1.2. Amaç ve Önem

Bu çalışma Kütahya ilinde bulunan ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin kendilerine müdürleri tarafından güven duyulması ya da duyulmamasına ilişkin görüşlerinin okul iklimine etkisi olup olmadığını ölçmektedir. Araştırmanın alt amacı, ilkokullarda görev yapan okul müdürlerinin öğretmenlere duyduğu güven ile öğretmenlerin cinsiyeti, mesleki kıdemleri, müdürle birlikte çalıştıkları süre ve okuldaki öğretmen sayısı arasında ilişki olup olmadığını ölçmektir.

Bu araştırma, okul müdürlerinin öğretmenlere duyduğu güvenin okul iklimini etkileyip etkilemediğini ortaya koyması ve bu etkinin öğretmenlerin kendilerine duyulan güveni doğrudan onlara yönelik ifadeler aracılığıyla ölçmesi bakımından önemlidir. Türkiye’de olumlu okul iklimi dendiğinde akıllarda ilk olarak öğretmenlerin performansı, öğrencilerin akademik başarısı ve müdürlerin liderlik düzeyi çağrışımları uyanmaktadır (Canlı, 2016). Bu çalışma aynı zamanda, olumlu okul ikliminin, okuldaki personelin kendilerine güven duyulup duyulmamasından da etkilenebildiğini ortaya koyması açısından önemlidir.

1.3. Problem Cümlesi

Araştırmanın ana problemi; “öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretmenlere duyduğu güvene ilişkin algıları ile okul iklimi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemi; “öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretmenlere güvenine ilişkin algılarında sosyo-demografik özelliklere göre anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?” olarak belirlenmiştir. Birinci alt problemde:

- a) Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretmenlere güvenine ilişkin algılarında cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık var mıdır?
 - b) Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretmenlere güvenine ilişkin algılarında okul müdürüyle görev yaptığı süreye göre anlamlı farklılık var mıdır?
 - c) Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretmenlere güvenine ilişkin algılarında mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık var mıdır?
 - d) Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretmenlere güvenine ilişkin algılarında okul okulda görev yapan öğretmen sayısına göre anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?
- sorularına yanıt aranmıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemi ise “öğretmenlerin, okul iklimine ilişkin algılarında sosyo-demografik özelliklere göre anlamlı farklılık var mıdır?” olarak belirlenmiştir. İkinci alt problemde:

- a) Öğretmenlerin, okul iklimine ilişkin algılarında cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık var mıdır?
 - b) Öğretmenlerin, okul iklimine ilişkin algılarında okul müdürüyle görev yaptığı süreye göre anlamlı farklılık var mıdır?
 - c) Öğretmenlerin, okul iklimine ilişkin algılarında mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık var mıdır?
 - d) Öğretmenlerin, okul iklimine ilişkin algılarında okul okulda görev yapan öğretmen sayısına göre anlamlı farklılık vardır?
- sorularına yanıt aranmıştır.

1.4. Sayıtlar

1. Araştırmadan kullanılan ölçek ve ölçme araçları var olan durumu yansıtacak niteliktedir.
2. Araştırmaya katılan öğretmenler, ölçek maddelerini içtenlikle yanıtlamakta ve yanıtlarında var olan durumu olduğu gibi yansıtmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, Kütahya il merkezinde bulunan ilkokullarda çalışan öğretmenlere uygulanıp, kırsalda bulunan ilkokullarda çalışan öğretmenlerine ulaşamadığı için sınırlıdır. Bunun sonucu olarak araştırma, farklı kültür düzeylerinden katılımcı algısını yansıtmamaktadır.
2. Türkiye’de öğretmenlerin kıdem ortalaması düşüktür, okullarda çoğunlukla genç öğretmenler görev yapmaktadır. Ancak bu öğretmenler mesleğin ilk yıllarında çoğunlukla kırsaldaki okullarda görev yapmaktadır. Mesleki kıdemi fazla olan öğretmenler ise kent merkezlerindeki okullarda çalışmayı tercih etmektedir. Araştırma Kütahya ili merkezinde yer alan ilkokullarda yapıldığından, katılımcı öğretmenlerin genel kıdem ortalaması Türkiye’de çalışan öğretmenlerin genel kıdem ortalamalarıyla uyuşmamaktadır. Bu nedenle araştırmanın sonucu ülke geneline yayılamaz.

1.6. Tanımlar

Okul Müdürü: Görev yaptıkları okulların amaçlarını gerçekleştirmek ve okulun etkililiğini en üst düzeye çıkarmak için çaba harcayan, okulun gelişimi için gerekli kaynakları sağlamaya çalışan, çalışanlarını geliştirmeye yönelik faaliyetler düzenleyen lider kişiler (Turan, Yıldırım ve Aydoğdu, 2012).

Öğretmen: Bir bilim dalını, bir sanatı, bir tekniği veya belli bir bilgiyi öğretmeyi kendisine meslek edinmiş kimse (Türk Dil Kurumu).

Okul: Her türlü eğitim ve öğretimin toplu olarak yapıldığı yer, mektep (Türk Dil Kurumu).

Okul İklimi: Örgüt içindeki kişi ve grupların ilişkilerinin ortak bir ürünü ve okuldaki ilişkilerin kalitesi (Bursalıoğlu, 2002).

Örgüt: Üyeleri arasındaki ilişkilerin bir örgüsü ve üyeleri tarafından kurulan birlik, yapı (Bursalıoğlu, 1987: 25).

Örgüt İklimi: Örgüt üyeleri tarafından yaşanan, onların davranışlarını etkileyen ve bir örgütün belli özellikleri dizisinin değerleri açısından betimlenebilen, göreceli olarak süreklilik gösteren örgüt içi çevrenin niteliği (Aydın, 1991).

Güven: Korku, çekinme ve kuşku duymadan inanma ve bağlanma duygusu, itimat (Türk Dil Kurumu).

Örgütsel Güven: “Örgüte ilişkin roller, örgütteki ilişkiler, beklentiler ve karşılıklı bağımlılıklara göre örgütteki bireylerin davranışlarına ve niyetlerine olan inançlar” (Shockley-Zalabak, Ellis ve Winograd, 2000: 35, akt: Gider, 2010: 85).

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Okul İklimi Kavramı

Okul iklimi, okul toplumunun üyeleri tarafından anlaşılan davranışların, değerlerin, inançların, törenlerin, geleneklerin, ritüellerin ve mitlerin normlarını içeren tarihsel olarak aktarılmış anlam kalıpları olarak tanımlanır (Stolp ve Smith, 1994 akt. Tobias, 2000: 1-2).

Başka bir tanımda ise Parker, Grenville ve Flessa (2011:130) okul iklimini, "mükemmel öğretim, yüksek kaliteli liderlik, motive edilmiş personel ve öğrenciler ve bir topluluk duygusu" ile karakterize edilen başarılı bir okulun kalbi olarak tanımlarlar.

Bu anlam kalıpları, okulun her üyesinin tutum ve algılamalarını da etkiler. Bu kalıpların birleştirilmesi, bir okulun diğerlerinden ayrılmasını sağlar ve kendi belirgin kişiliğini veya atmosferini geliştirmesine yardımcı olur. Aynı zamanda okul iklimi, insanların okula nasıl davrandıklarını, hareket ettiklerini ve hissettiklerini şekillendiren bir takım resmi olmayan beklentiler ve değerler yaratır (Tobias, 2000). Okul iklimi ve kültürü çoğunlukla birbirinin yerine kullanılsa da, aralarında önemli farklılıklar vardır (Bowditch ve Buono). Öte yandan okul iklimi, okul tecrübesinin topluluk üyeleri tarafından nasıl içselleştirildiğini veya algılandığını açıklar; okul hakkındaki duygu ve tutumları ortaya koyar (Sherblom, Marshall ve Sherblom, 2006).

Black'in (2010) yaptığı araştırmada liderlik uygulamaları ve okul iklimi algılamaları ile ilişkilendirilmiştir. Bulgular, liderlik özellikleri ile olumlu okul iklimleri arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermiş ve okul iklimlerini iyileştirmek isteyen okul müdürlerinin hizmet eden bir liderlikten yararlanmalarını önermektedir.

Bu bulgular, öğretmenlerin temel ihtiyaçlarına yanıt vermenin öneminin altını çizmektedir.

Okul iklimi çok güçlü bir unsurdur ve herhangi bir okul sisteminin en önemli yönlerinden biri olarak kabul edilmektedir. Özellikle olumlu bir okul ortamı eğitim liderliğinin bir ifadesidir (Tobias, 2000).

“Okul iklimi, öğrencilerin inanç, değer ve davranışlarının karışımı olarak tanımlanır; öğretim elemanları, liderler ve ebeveynler, bağımsızlık düzeyi, liderlik stilleri ve iş memnuniyeti. Yukarıdaki tanımdan bakıldığında, okul iklimi, liderlerin yönlendirdiği ve öğrencilerin ve öğretmenlerin okullarını nasıl algıladıklarını ve değerlerini ve okula ve işle ilgili tutumlarını nasıl etkilediğini etkileyen okuldaki egemen atmosfer olarak algılanabilir” (Rapti, 2012: 111).

Araştırmacılar, olumlu bir okul ortamının, okulun genel etkililik düzeyini etkilediğini belirtmektedirler (Hoy ve Sabo, 1998; Freiberg ve Stein, 1999; Hoy ve Miskel, 2008). Başka bir deyişle, okuldaki olumlu iklim ile etkinliği arasında bir bağlantı olduğunu ima ederler (Rapti, 2012). "Değerler, kültürler, güvenlik uygulamaları, bir okul, öğretim uygulamaları, çeşitlilik, lider-öğretmen ilişkileri, öğretmen-öğretmen ilişkiler, ebeveyn-öğretmen ilişkileri ve öğrenci-öğretmen ilişkileri örgütsel yapıların toplamı okul iklimi kavramını oluşturur” (Rapti, 2012).

Andrew Halpin ve Don Croft okul iklimiyle ilgili araştırmaların öncülerinden biridir (Rapti,2012). Bu bağlamda okul iklimi anlayışının kökenleri 1950'lerin sonlarında sosyal araştırmacılar Halpin ve Croft'un okul iklimi üzerine yaptıkları araştırmaya dayanmaktadır. Bu araştırmada, kavram formüle edilmiştir ve çalışma diğer araştırmacılar için araştırmanın temelini oluşturmuştur. Çeşitli araştırmacılar ve eğitim reformcuları, okul iklimini farklı tanımlasalar da okul iklimini nelerin oluşturduğuna dair bir fikir birliğine varmış gibi görünmektedirler.

Freiberg ve Stein (1999) okul iklimini "kalp ve ruh" olarak tanımlamışlardır. Bir okulun, öğrencileri ve öğretmenleri harekete geçiren ve onları her gün orada olmaya hevesli kılan kalp ve ruh burada metaforik terimler olarak kullanılmıştır. Bu metafor aynı zamanda iklim değişikliğinin önemini vurgulamaktadır, çünkü bir okulun üyeleri, okul iklimi olumsuzdan olumluya geçtikçe kendilerini daha çok

güdülenmiş ve bağlanmış hisseder; bir başka deyişle okul ortamı onlara hayat verir (Rapti, 2012).

Hoy ve Miskel (2008) okul ortamının, bir organizasyonu, içinde bulunduğu insanların davranış ve tutumlarından ayıran özelliklerin gruplandırılması olduğunu söylemektedirler. Buna göre “okul iklimi üyelerinin davranış biçimlerine göre şekillenir ve sonuçta ortaya çıkan iklim bir başka okuldaki iklimin aynısı olamaz” (Rapti, 2012:112).

2.1.1. Okul İkliminin Önemi

Okul ikliminin eğitimciler için önemli olmasının birçok nedeni vardır (Tobias,2000: 3):

- (a) Okul iklimi, bir okulun amaçlarını gerçekleştirmek ve zorlukları çözmek için gerekli güdülenmeyi sağlar;
- (b) Olumlu bir okul iklimi, açık, dürüst iletişimi teşvik eder, çünkü açık, dürüst iletişim, bir güven iklimi ve karşılıklı saygı gerektirir;
- (c) Okul iklimi, öğretmenlerin kişisel ve mesleki olarak yetişmesine yardımcı olan önemli bir faktör olarak görev yapmaktadır;
- (d) okul iklimi, yeni fikirlerin ve program geliştirmenin yaratılması için en uygun koşulları yaratmada yardımcı olur ve
- (e) okul iklimi, okulun ve okulun ne olduğunu belirlemede çok önemli bir role sahiptir.

“Okul iklimi, öğretmenlerin kıyafetlerini, ne konuştuklarını, değişim istekliliklerini, öğretim uygulamalarını ve öğrenci ve öğretim üyelerinin yenilik yapma istekliliğini vurgulayan okullarda meydana gelen her şeyi etkiler” (Deal ve Peterson, 1994 akt. Tobias, 2000: 3).

Liderler için okul iklimini şekillendirmek; yeni beklentiler kurma veya başlatma, endişeleri yanıtlama ve mevcut koşulları analiz etme becerilerini gerektirir (Tobias, 2000). Cheng (1993) olumlu iklimlere sahip okulların daha iyi motive olmuş

öğretmenleri olduğunu bulmuş olup güçlü bir örgütsel ideoloji, ortak katılım, karizmatik liderlik ve samimiyeti olan okullarda öğretmenlerin daha yüksek iş doyumunu ve artan verimlilik yaşadıklarını keşfetmiştir.

Brooks'a göre (1999), öğrencilerin olumlu iklime sahip, kendilerini rahat hissettikleri ve kendilerine adil davranıldığını hissettikleri bir okulda, daha fazla aidiyet duygusuna sahip olurlar ve böyle bir ortamda daha hızlı gelişme gösterirler. Rapti (2012), okul ikliminde rol oynayan faktörleri şu şekilde özetlemektedir:

Etkileşim kalitesi
Okulun kişiliği
Çevreyle ilgili faktörler
Akademik başarı
Güvenlik ve okul büyüklüğü
Güven ve saygı
Duygusal Güven

2.1.2. Okul İklimi Boyutları

Tableman ve Herron (2004) okul ikliminin akademik iklim, sosyal iklim, fiziksel iklim ve duygusal iklim boyutlarının olduğunu söylemişlerdir. Onlara göre genel olarak; akademik iklim öğrenme – öğretme süreçlerini, sosyal iklim öğrenci, yönetici ve öğretmen etkileşimini, fiziksel iklim okulun sahip olduğu fiziksel varlıkları, duygusal iklim de okulda bulunanların okula yönelik his ve tutumlarını temsil etmektedir ve bu dört boyut hem birbirlerini etkiler hem de birbirlerinden etkilenir.

Benzer şekilde, Nir ve Hamieri (2014) ise, öğretmenlerin pedagojik yeterliliği, okul müdürlerinin problem çözme kapasiteleri ve ilgili liderlik becerilerine atıfta bulunarak açıklamışlardır.

Alexandra Loukas (2007) ise daha sonra okul ikliminin fiziksel boyut, sosyal boyut ve akademik boyutları olduğunu söyleyerek bunları detaylandırmıştır:

Fiziksel boyut şunları içerir:

Okul binası ve dersliklerin sunumu;
Okulun büyüklüğü ve öğrenci / öğretmen oranı;
Okuldaki sınıfların organizasyonu;
Aletlerin ve öğretim kaynaklarının etkinliği;
Güvenlik ve emniyet.

Sosyal boyut şunları içerir:

Personelin tüm üyelerinin kişiler arası ilişkilerinin kalitesi (öğretmen-lider; öğretmen-öğretmen; öğretmen-öğrenci; öğrenci-öğrenci; öğretmen-veli);

Öğretmenler ve diğer personel üyeleri tarafından öğrencilerin adil ve eşit muamele edilmesi;

Öğrenciler arasındaki rekabet ve sosyal karşılaştırma derecesi;

Öğrencilerin, öğretmenlerin ve okul personelinin karar vermeye katkılarının kapsamı süreci.

Akademik boyut şunları içerir:

Öğretmenin kalitesi;

Öğretmenin öğrencilerin başarısı için beklentileri;

Öğrencilerin gelişimlerinin izlenmesi, sonuçların öğrencilere ve velilere rapor edilmesi.

Nir ve Hamieri (2014) okul ikliminin boyutlarına yönelik olarak; öğretmenlerin pedagojik yeterliliği, okul müdürlerinin problem çözme kapasiteleri ve

liderlik uygulamalarının akademik iklim yoluyla, öğrencilerin öğretmenlerine ve okullarına ilişkin hislerinin duygusal iklim yoluyla ve okulun resmi yapısı ile çalışma prensiplerinin örgütsel iklim yoluyla şekillendiğini söylemektedirler.

Çalışmada okul ikliminin dört boyutu kapsamlı olarak incelenmektedir.

2.1.2.1. Akademik Boyut

Akademik iklim, öğretme ve öğrenmeye odaklıdır. Üretken akademik iklimler öğrenci merkezlidir; tüm öğrencilerin başarılı olması için beklentiler yüksektir. Mücadele eden öğrencilere yardımcı olmak için müdahaleler yapılmaktadır. Pozitif akademik iklimlerde, öğretim yöntemleri tüm öğrencilerin öğrenebileceği ve öğreneceği inancını yansıtmaktadır (Tableman ve Herron, 2004).

2.1.2.2. Sosyal Boyut

Okulun sosyal iklimi, okuldaki öğretim üyeleri ve personelleri arasındaki iletişim ve işbirliğini içerir ve akademik çevreyi destekler. Olumlu sosyal iklimler, düzenli olarak etkileşime giren ve kolej çalışan öğretim üyeleri ve operasyonlar hakkında fikir paylaşan personel üyeleri ile karakterize edilir. Ayrıca üretken sosyal iklimler, yerinde karar vermeyi, öğretmen girdisini ve katılmayı içerir.

Toplumsal iklim algılamaları öğretmenlerin etkin öğretim ve öğrenmeye verdikleri etkinliği de etkiler. Horsford ve O'Sullivan (2016), okul ortamının öğretmen algılamaları ile katılım uygulamaları arasındaki etkinlik arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Bulgular, öğretmenlerin destekleyici bir sosyal iklim hakkındaki algılarının, kapsayıcı dersliklerde sıklıkla karşılaşılan zorlu davranışların yönetilmesi ve akademik standartlar konusunda yetkinlik göstermesi gibi öğretim uygulamaları ile arasında olumlu bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Okul iklimi genel olarak olduğu gibi okul yöneticileri de sosyal iklimin şekillendirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Shref (2006), okulun sosyal ikliminin öğretmen algılamalarını genel olarak okul iklimini belirleyen kritik bir

faktör olarak bildirmiştir. Araştırmalar, öğretmenlerin müdürleri ve meslektaşları tarafından desteklendiğini hissettiklerinde mesleğe daha fazla bağlı olduklarını ve öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılama olasılıklarının daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

Lloyd ve Sullivan (2012), iyi ilişkileri öğretmenin başarısı için en iyi şey olarak nitelendirmektedir. Okul liderleri destekleyici ve etkileşimli olduğunda, öğretmenlerin sesleri duyulduğunda, öğretmenlerin öğretme ve öğrenmeyle ilgili kararları dinlendiğinde başarı da gelir (Lloyd ve Sullivan, 2012: 141).

İlişkilere güven, üretken bir okul ikliminin bir başka yönüdür. Pozitif okul topluluğunun üyeleri arasındaki sosyal ilişkiler, öğrencinin başarısını artırmak için okulda değişiklikler yapma olasılığı ile bağdaşır (Bryk ve Schneider, 2002). Bu durumu özetler şekilde Szczeniul ve Huizenga (2014) yaptıkları çalışmalarında, temel liderlik uygulamaları ve olumlu sosyal ilişkilerin mesleki etkileşimlere anlamlı bir etkisi olduğunu, müdürlerin liderlik uygulamalarına başvurmalarının okulda olumlu sosyal ilişkiyi güçlendirerek öğretmen etkililiğini ve güdülenme düzeyini artırdığını ortaya koymuşlardır.

2.1.2.3. Duyuşsal Boyut

Duygusal iklim duygusal refahı, aidiyet ve benlik saygısını destekler, destekleyici duygusal iklimler de saygınlık ve morali yüksek olan öğretmenler ve öğrenciler tarafından karakterize edilir (Thapa ve Cohen, 2012).

Sass ve diğerlerine (2011) göre düşük stres seviyesindeki öğretmenlerin sınıfta daha etkili olması muhtemeldir.

Ferráns ve Selman'ın (2014) zorbalığa ilişkin niteliksel araştırmaları, öğrencilerin zorbalıkla karşılaştıklarında zorbalığa karşı durmak veya zorbalığa katılmaya yönelik yapacakları seçimde, onların bu kararını etkileyen okul iklimi faktörünü ortaya koyması bakımından önemlidir. Araştırmada, olumlu okul iklimine sahip okullardaki öğrencilerin gerek akranlarının gerekse öğretmenlerinin desteğini

olarak ve zorbalığa karşı direndikleri, öte yandan, olumsuz okul iklimine sahip okullardaki öğrencilerin kendilerini savunamadıkları ve gerekli desteği hissedemedikleri gerekçesiyle zorbalık yapan akranlarının gruplarına katıldıkları gözlemlenmiştir.

Benzer olarak, duygusal desteği hisseden öğretmenler ve personelin, okulun başarısı da artmaktadır. Sanzo, Myran ve Caggiano (2015: 50), duygusal iklimi "psikolojik güvenlik ve yenilik yaratma ortamı yaratma" olarak nitelendirmektedir. Etkili yöneticiler, öğretmenler arasında riskin ve yenilikçiliğin memnuniyetle karşılandığı okul ortamları yaratırlar, bunun mümkün olması için de yeterli işbirliği düzeyi ve psikolojik güveni sağlarlar (Sanzo ve diğerleri, 2015).

Müdür ve öğretmenler arasındaki duygusal ilişkiler tüm okulu etkiler niteliktedir (Shref, 2012). Buna göre müdür ve öğretmenler arasındaki etkileşim destekleyici ve güvenli olması ya da düşmanca ve şüpheli olması, okuldaki diğer birçok ilişkiye etki eder. Chang ve Leach (2013) ise, okuldaki duygusal ilişkiye mesleğine yeni başlamış öğretmenler açısından bakarak okulun sosyal ortamının, okulun duygusal ikliminin yanı sıra mesleğinin erken döneminde olan öğretmenler üzerinde de belirli bir etkiye sahip olduğunu savunur.

2.1.2.4. Fiziksel Boyut

Okulun fiziksel ortamı, öğrencilerin öğrenmesi için güvenli, konuksever ve elverişli olduğu ölçüde genel iklim katkıda bulunur. Bu boyut okul binasını, masaları, görsel-işitsel ve teknolojik ekipmanları kapsadığı gibi yeterli kaynağın bulunması, yeterli alan ve temizliği de kapsar. Buckley, Schneider ve Shang'e (2004) göre öğretmenin kalitesi, yaşam ve eğitim çıktıları okul binasının kalitesinden etkilenmektedir. "Doğanın niteliği ve kalitesi, öğretmenin tutum, davranış ve performansını etkilemektedir" (Uline ve Tschannen ve Moran 2008:59). Ayrıca fiziksel çevre ve kaynaklar başarıyla kuvvetle ilişkilendirilebilir (Sherbl, 2006).

2.1.3. Okul İklimi Türleri

2.1.3.1. Açık İklim

Okulun açık iklimi esas olarak onun etkileyici özellikleriyle ilişkilidir. Açık bir iklim, müdürler, öğretmenler, öğrenciler ve ebeveynler arasındaki ilişkilerin alanı ve özgünlüğü için kolaylıkla kullanılabilir.

Hoy ve Sabo (1998) açık iklimin destekleyicilerindendir ve onlara göre müdürün, öğretmenlerin fikirlerine olumlu bir şekilde rol vermesi, dinlemesi ve karşılıklı açık iletişim kurması öğretmenlerin kuruma ve çalışmaya bağlılığını yükseltir. Açık bir okul ortamında öğretmenler hoşgörülü, yardımcı ve saygı duyulan kişiler olarak gösterilir. Örgüt bireylerinin ilişkileri yüksek güvene dayanır (Hoy, 1998).

Halpin'e (1966) göre, öğretmenler öğrencilerin başarısını garanti altına almak için takım halinde çalışır. Öğretmenler ve liderler kendilerini öğrenciler ve ebeveynlerle yakın ilişki içinde tutmaya hazır hale getirir. Okul ortamı ne kadar açık olursa, öğretmenler o kadar adanmış, sadık ve memnun olacaklardır. Okul ortamı ne kadar açık olursa o kadar çok performansı yüksek, üretken öğrenci olacaktır.

2.1.3.2. Kontrollü İklim

Kontrollü iklimin ana özelliklerinden biri çalışmaya çok fazla zaman ayrılmasıdır. Bu modelde müdür görevlerin yerine getirilmesine önem verir ancak toplumsal yaşama ayrılan zamanı önemsemez. Çalışanlar arasında bağlılık vardır, görevlerin yerine getirilmesi önem taşır (Hoy ve diğerleri, 1991: 33; Rapti, 2012:117).

2.1.3.3. Özerk İklim

Halpin'e (1966) göre, özerk iklim, öğretmenlerin okulda hareket etmeleri için önemli derecede bir özgürlüğe sahip olduğu bir iklim türüdür. Lider, teşvik eden durumundadır. Okula yönelik hiçbir dış tehdit veya etki yoktur. Öğretmenlerin güçlü bir öğretme isteği vardır ve öğrencilerin öğrenme güdülenmişlikleri yüksektir. Yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve ebeveynler arasında yakın bir ilişki vardır.

2.1.3.4. Babacan İklim

Costley ve Todd'a (1987) göre babacan iklim, okul müdürünün çalışanlara bir arkadaştan ya da liderden çok, anne/baba gibi davrandığı, çalışanın hem sosyal gereksinimlerini gidermeye, hem de onları kontrol altına almak istediği iklim türüdür. Okul müdürü destekleyicidir ancak yönetim tarzı otokratik tarafa yaslanma eğilimindedir. Bu nedenle, öğretmenlerin, öğrencilerin ve ebeveynlerin çoğu, müdürle aralarında temkinli sayılabilecek bir mesafede olmayı hatta bazı durumlarda müdürden uzak durmayı tercih etmektedir. Çoğu zaman, öğrenciler endişelerini ve sorunlarını ifade etmekte zorlanırlar. Babacan iklime sahip örgütlerde verimlilik istenen düzeyde değildir.

2.1.3.5. Alışılmış İklim

Silver'a (1983) göre, alışılmış ya da "tipik" okul iklimi, yöneticinin belirli bir görevin yerine getirilmesini destekleyen bir sosyal ortamı korumakla çok ilgilendiği iklimdir. Bu nedenle, çoğu öğretmen asli görevini yapmak için istek ve kararlılık göstermez. Bu iklimin hakim olduğu okullarda bazı çalışanlar müdürün davranışlarını beğenmezken bazıları bu görüşe katılmaz (Rapti, 2012). Halpin'e (1966) göre okul müdürüyle öğretmenler arasındaki bu tip alışılmış ortamda, okulun genel performansına çok az dikkat gösterilmektedir. Öğrencilerin pek çoğu kendi öğrenme süreçlerini ciddiye almaz, öğrenciler arasında, geçerli bir mazeret olmaksızın devamsızlık oranı yüksektir.

2.1.3.6. Kapalı İklim

Hoy ve Sabo (1998) kapalı iklimin, açık iklimin tam tersini temsil ettiğini savunmaktadırlar. Kapalı bir iklimin temel özellikleri Halpin (1966) tarafından tespit edilmiştir ve bu özellikler arasında en çok öne çıkan; kuruma bağlılık ve üretkenlik eksikliğidir. Özellikle hem okul müdürü hem de öğretmenler için herhangi bir taahhüt yoktur. Görevlerin yerine getirilmesi üzerinde herhangi bir vurgu yapılmamaktadır; müdür, rutin etkinlikler, önemsiz konular ya da öğretmenlerin asgari derecede cevap verdiği gereksiz evrak işleriyle uğraşır. Hoy ve arkadaşlarına göre (1991:34), “okul müdürü kontrolcü, desteklemeyen, sert, engelleyici, ilgisiz, hoşgörüsüz bir tavır sergiler.” “Diğer yandan öğretmenler çalışmaya isteksiz ve bölünmüş durumdadır, bazı durumlarda okulda öğretmenler üzerinde sosyal baskı da vardır” (Rapti, 2012:119).

2.1.4. Olumlu Okul İkliminin Yaratılması

Okullardaki öğretim ve öğrenim ortamı ve iklimi yeni bir olgu değildir. Eğitimciler, yüzyıllardır okul iklimi üzerine araştırmalar yapmışlardır (Cohen ve arkadaşları, 2009). “Olumlu iklim öğretmenler için ideal bir çalışma ortamı sağlaması, onların adanmışlık ve iş doyum düzeylerini yükseltmesinin yanında öğrenciler için başarılı bir öğrenme – öğretme süreci için gerekli bir ön koşuldur” (Akt. Calık ve Kurt, 2010: 170). Ayrıca Goddard, Woolfolf, Hoy ve Hoy’un (2000) de yaptıkları araştırma, olumlu okul ikliminin okul verimliliğini artırdığını ortaya koymaktadır.

“Olumlu bir okul iklimi genelde şu özelliklerle karakterize edilir: öğrenci ve personel arasındaki güçlü ilişki, cezalandırıcı değil ancak sonuçları bakımından uzlaşılabilir bir resmi disiplin, öğrencilere sağlanan değerlendirme ve liderlik fırsatları ve adanmışlık.” (Rapti, 2012). Bir başka deyişle okulun olumlu disipline sahip olma düzeyi öğrencilerin öğretmenleriyle iyi ilişkiler kurmaları ve yönetsel süreçlere katılım düzeyleriyle orantılıdır. Johnsons (1993), Freiberg (1999), Kuperminc, Leadbeater ve Blatt’ın (2001) yaptıkları çeşitli araştırmalar olumlu okul

ikliminin olumlu eğitim ve psikolojik çıktılar üzerine etki eden sekiz faktörünü ortaya koymuştur: saygı, değer verme, yenilik, tutarlılık, yüksek moral, akademik ve sosyal gelişim, eğitim- öğretim süreçlerine katılım ve güven.

Araştırmalarda aynı zamanda olumlu okul iklimi için 11 anahtar faktörün (sekiz spesifik ve üç genel) altını şu şekilde çizmişlerdir

Spesifik Faktörler:

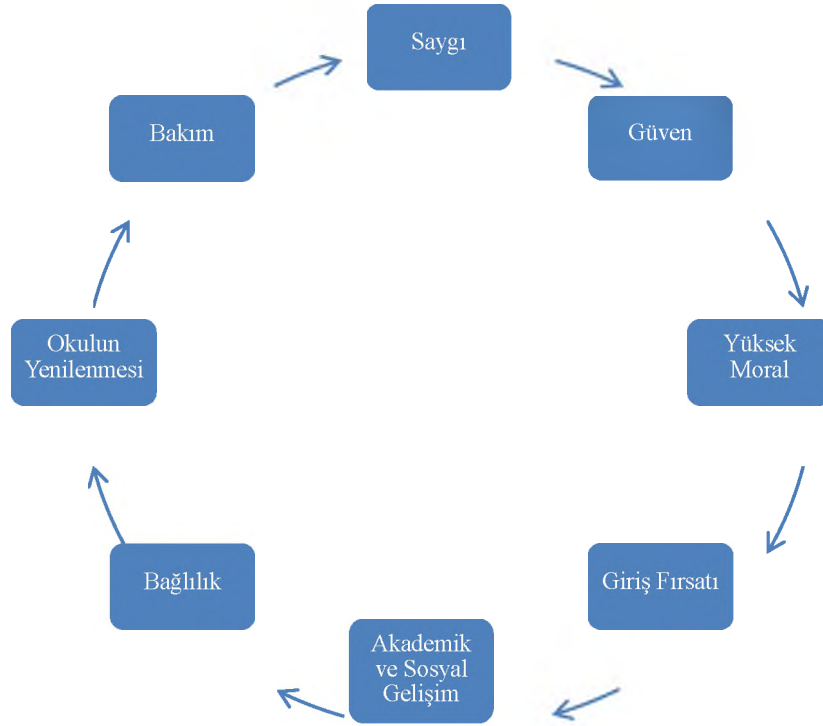
- Sürekli akademik ve sosyal gelişme
- Saygı
- Güven
- Yüksek moral
- Bağlılık
- Giriş için fırsatlar
- Yenileme
- Bakım

Genel Faktörler:

- Program müfredatını, faaliyetlerini ve politikalarını düzenleme
- Öğretim ve öğrenme stilleri, problem çözme ve iletişim.
- Kaynaklar ve okul tesisleri

Benzer şekilde, Howard, Howell ve Brinnard (1987), bir okulun öğrenme ortamının kalitesini belirleyen sekiz faktör olduğunu belirtmişlerdir (Şekil)

Şekil 1. Okuldaki olumlu bir iklimin sekiz faktörü



Kaynak: <http://www.edu.gov.mb.ca/k12/specedu/beh/pdf/3.pdf>

2.2. Güven Kavramı

Güven kavramına atfedilen anlamlar incelendiğinde araştırmacıların tanımlamalar konusunda hemfikir oldukları görülür. Örneğin; Uzbilek (2006) “Güven, bireyler arası ilişkilerin oluşturulmasında ve devam ettirilmesinde önemli bir unsur ve disiplinler arası bakış açıları aracılığıyla tanımlanan bir kavramdır.” Benzer şekilde, Rousseau, Sitkin, Burt ve Camerer (1998) ise güvenin, birinin niyet ve davranışlarına ve olumlu bir beklentiye dayanarak savunmasızlığı kabullenme niyetini içeren psikolojik bir durum olduğunu söylemişlerdir. Gambetta (2000) ise, güven, bir kişinin karşıdaki kişinin hangi davranışı göstereceğine ilişkin kişisel beklentisidir. Başka bir ifadeyle bir insana güven duymamız onun bize davranış şekline ve bu davranışın bizim zihnimizdeki var olan beklentiyle tutarlılık gösterip göstermemesine bağlıdır. Diğer yandan Karadoğan (2003) ise, ahlaki ve kültürel değerlerle günlük yaşam ve iş deneyimlerimize göre şekillenen dinamik bir kavram olarak tanımlamaktadır. Demircan ve Ceylan (2003) ise güveni daha genel bir

anlamda ele alarak güveni dürüstlük ve doğruluğa dayalı bir kavram olarak nitelendirmiştir. Tüm bu tanımlara bakıldığında güvenin hem beklenti ile hem de diğer tarafa karşı savunmasız kalma ile ilgili olduğu görülebilir.

19. yüzyıla kadar kişiye duyulan güven ile anılmakta olan güven kavramı, Sanayi Devriminden sonra toplumsal yapıdaki ve aile yapısındaki köklü değişimle birlikte kişilerarası bir nitelik kazanmıştır. Psikologlar, sosyologlar, siyaset bilimcileri, ekonomistler, antropologlar ve örgütsel davranış üzerinde çalışan bilim insanları “insanlar neden güvenir?” sorusunu sormuşlar ve güvenin sosyal ilişkileri nasıl etkilediği konusu üzerinde durmuşlardır. “Son zamanlarda ise örgütsel araştırmalarda güvenin etkilerine ve nasıl oluştuğuna odaklanılmıştır” (Lewicki ve diğerleri, 1998: 438).

İnsanların birbirleriyle kurdukları ilişkilerde güven, geçmiş deneyimlerinden, çeşitli olay ve olgulardan etkilenir ve şekillenir. Asunakutlu (2002) ise güven oluştururken insanlar, beklentiler, davranışlar ve tutumlardan yola çıkarlar. Tanımlanması zor ve hissedilerek anlaşılabilen güven, bu nedenle tamamen kişiye özel bir olgu gibi görünse de bireyin içinde bulunduğu toplumdan da etkilenir. “Bireyci toplumlarda güven düzeyi düşük olmasına rağmen kolektif toplumlarda bu düzey yüksektir” (Huff ve Kelley, 2003: 82). Güvenin risk üstlenmek olduğunu savunan bir görüş de vardır. Schoorman, Mayer, ve Davis (2007) ise, bir kişinin güven düzeyinin almış olduğu risk miktarını anlamlı olarak etkilediğini söylemiştir. Güven karşılıklı değildir. Bir kişi karşıdakine güvenebilir ama karşıdaki ona güvenmeyebilir. Güvenin olduğu yerde çıkar sağlama düşüncesinin olmadığı düşünülür (McAllister, 1995) ancak insan birisine karşı güven duygusu geliştirdiğinde risk de almış olur.

2.2.1. Güven Türleri

Güven türlerinin sınıflandırılmasına ilişkin yapılan alanyazın taramasında karşımıza McAllister (1995) ile Shappiro, Sheppard ve Cheraskin’in (1992) yapmış oldukları sınıflandırmalar çıkmaktadır.

McAllister (1995) güveni bilişsel ve duygusal güven olarak iki boyutta incelemiştir. Ona göre gelişim düzeyine uygun olarak bireyde önce bilişsel güven, daha sonra birey sosyalleştikçe duygusal güven gelişir. Shappiro, Sheppard ve Cheraskin (1992) ise güveni bilgiye dayalı güven, hesaplanmış güven ve özdeşleşmeye dayalı güven olmak üzere üç boyutta incelemiştir ve bu güven türlerinin her biri kademeli olarak gelişir ve her biri kendinden sonrakinin ön koşuludur.

2.2.1.1. Bilişsel Güven

Bilişsel temelli güvende ilk adım, ilk izlenime göre güvenin nasıl oluştuğunu anlamaktır. Bu bağlamda, bireyler hangi açılardan ve hangi durumlarda kime güven oluşturabileceklerinin farkındadır. Kimlere güvenileceği konusunda birey, karşısındakinin daha önce kendisine verilmiş bir görevi ne kadar iyi yapıp yapmadığına, bir başka deyişle referansına, o kişiyle kendi arasındaki ortak yaşantılara ve sosyal benzerliklere dayanarak yargıya varır. Sosyal benzerliklerle kast edilen “ırk, yaş, cinsiyet ve etnik özgeçmiş” gibi unsurlardır (McAllister, 1995:28). Bu güven biçimi sınıflandırma ya da kontrolün illüzyonu şeklinde oluşur. “Sınıflandırma sürecinde bireylerin kendilerine benzeyen bireylere daha çok güven duydukları iddiası vardır. Kontrolün ilüzyonunda ise bireyler karşısındakilere güvenmek için çeşitli ipuçları ararlar” (Gefen, Karahanna ve Straub, 2003: 63, Akt. Kalemci Tüzün, 2007:7).

2.2.1.2. Duygusal Güven

Duygusal güven bireylerarasında duygusal bir bağın gelişmesiyle oluşur (Lewis ve Weigert, 1985: 971; McAllister, 1995: 26). Johnson ve Grayson’a göre (2005) ise duygusal güven sezgilerle anlaşılabilir ve gelişir; bireyler örgütteki rollerinin dışında da ödül beklentisine girmeden diğer insanlara yardım etme eğilimi gösterir. Karşıdaki kişinin çevre tarafından nasıl algılandığı da duygusal güveni etkiler. “Duygusal güven bireylerin birbirlerinin refahını düşünerek birbirlerine karşı

ilgi göstermeleriyle oluşur. Duygusal güven için kişilerin bu ilginin hem gerçek hem de karşılıklı olduğuna inanmaları gerekmektedir” (McAllister, 1995: 26).

2.2.1.3. Hesap Temelli Güven

Hesap temelli güvende, karşı tarafın davranışları sonucunda güven maliyet ve faydaların mantıksal olarak değerlendirilmesi sonucu hesaplanır. Shappiro ve diğerleri (1992) bu güven türüne “tehdide dayalı güven” de demişlerdir; çünkü cezanın ödülünden daha belirgin güdeleyici olduğu düşünülmektedir ve kişi güven ihlali yaptığında bir yaptırımla karşılaşır. Birey kendisinden istenenleri yapmadığında karşılaşacağı yaptırımı bir tehdit olarak görür. Dolayısıyla “bu güven biçimi davranışın tutarlılık sağlaması üzerine kuruludur, güven gelecekteki etkileşimlerde sağlanacak yararların ve olası maliyetlerin hesaplandığı öznel bir olasılık hesabına benzer” (Canlı: 2016:15).

Hesaplanmış güven bireylerin birbirleriyle işbirliği kurdukları ya da birbirlerini aldattıkları takdirde meydana gelebilecek maliyet ve faydaların mantıksal olarak değerlendirilmesiyle şekillenir. Bu güven türü devam eden ilişkilerdeki bir tür ekonomik analize benzetilebilir. Elde edilecek yararlar zararlardan daha fazla ise güven duyulmaktadır.

2.2.1.4. Bilgi Temelli Güven

Bilgi temelli güvende karşıdaki kişiyle ilgili sahip olduğumuz bilgiler onun davranışlarını kestirebilmemize olanak sağlar; bu yüzden, “bu güven şeklinde önemli olan karşıdakini tanımaktır” (Gefen ve diğerleri, 2003: 63). Bir kişinin başka bir kişiye duyduğu güven, karşı tarafın tahmin edilebilirliği üzerine kuruludur. Bir başka deyişle, karşımızdakine tanıdığımız ve davranışlarını kestirebildiğimiz ölçüde güveniriz. Güven iletişim ve ilişki geliştirmeyi gerektiren bir süreç olarak vardır (Lewicki ve Bunker,1996).

“Düzenli iletişim bireylerin birbirleriyle etkileşimde bulunarak birbirlerinin öncelikleri ve problemlere yaklaşımlarına yönelik bilgiye sahip olmalarını sağlar. Bu etkileşim ortadan kalkarsa sadece duygusal olarak değil aynı zamanda diğeri gibi düşünme ve diğerrinin tepkilerini öngörme yetisi de ortadan kalkar” (Canlı: 2016:15).

Shappiro, Sheppard ve Cheraskin (1992) bir kişinin diğerrini ne kadar iyi tanırsa ve bilirse, ne yapacağını o kadar iyi öngörebileceğini, öngörülebilirliğin güveni artırdığını, doğru öngörüyle tekrarlayan ve gelişen çok boyutlu ilişkileri anlayabileceğimizi söylemiştir. Lewicki ve Bunker (1996) ise bilgi temelli güvenin özünde ilişki kurma ve test etme süreçleri vardır.

2.2.1.5. Özdeşleşmeye Dayalı Güven

Özdeşleşmeye dayalı güven bir kişinin diğerr tarafın istek ve niyetleriyle özdeşleşmeye başlamasıyla gelişir. Taraflar birbirini anlamakta ve birbirlerine güvenmektedir. “Özdeşleşmeye dayalı güvende kişiler arası ilişkiler gelişmiş, kişi diğerrinin adeta bir ajanı ya da yerini tutacak biri gibi davranır” (Kalemci ve Tüzün, 2007:9). Özdeşleşmeye dayalı güvende bilgi ve özdeşleşmenin aynı zamanda geliştiğı görülür. Bu güven şekli diğeri gibi düşünmeyi ve hissetmeyi sağlar, bir başka deyişle özdeşleşmeye dayalı güvende empati süreçleri işe koşulur (Lewicki ve Bunker, 1996).

2.2.2. Örgütsel Güven

Örgütlerde insan ilişkilerinin verimliliğı etkilediğinin anlaşılması üzerine örgütlerdeki katı hiyerarşik düzenden liderliğin paylaşıldığı örgütsel düzene geçilmeye başlanmıştır. Ayrıca örgütlerde insan ilişkilerinin önemi anlaşıldığından sosyoloji, psikoloji, örgüt bilimi ve ekonomi alanlarındaki araştırmalar örgütteki insan ilişkilerinin yönü, etkileri ve nasıl geliştirilebileceğı üzerinde durmaya başlamışlar, sonuç olarak örgüt ikliminin verimlilikte belirleyici etkenlerden olduğu ortaya konmuştur. Örgütsel güven, ılımlı ya da pozitif olarak adlandırabileceğimiz

örgüt ikliminin yadsınamaz önemdeki alt boyutu ve aynı zamanda koşuludur. Günümüzde “çağdaş hiyerarşik yapıya kavuşan örgütlerde katılımcılar arasında anlamlı düzeyde güven duygusunun oluşması bir gerekliliktir” (Asunakutlu, 2002: 5).

Pek çok araştırmacı örgütteki güvenin altını çizmişlerdir. Bazı araştırmacılar bireyler ve gruplar arasındaki güvenin örgütün kararlılığı ve örgüt üyelerinin huzuruna vurgu yaparken (Cook ve Wall, 1980), bazı araştırmacılar ise güveni, örgütsel denetim mekanizmalarına vurgu yapmaktadırlar (Bradach ve Eccles, 1989). Farklı bir yaklaşım olarak Lewicki ve Bunker (1996) ise güvenin örgütlerde örgüt yapılarının oluşturduğu işlem maliyetlerini azaltan, bilgi paylaşımını artıran, faydacı davranışları en alt düzeye indiren, örgüt içindeki bölünmeleri engelleri ortadan kaldıran bir süreç olarak başka bir deyişle örgüt içi uyum yaratan bir süreç olarak ele almışlardır. Yine farklı bir perspektiften bakan Jones ve George (1998) örgütsel güveni, sosyal bir sermaye biçimi olarak ele almışlardır. Henttonen ve Blomqvist (2005) ise, örgütteki güveni işbirliği açısından incelemiş ve güven düzeyinin düşük olduğu ortamlarda çalışanların işbirlikçi davranmaya yönelik davranışlar sergilemediklerini saptayarak düzenli iletişimin güveni oluşturma ve sürdürmedeki en etkili yol olduğunu söylemişlerdir. Hosmer ve Laura Tone (1995) ise kişilerin davranışlarını etkileyen başka bir değişken olmadığını belirterek güven kavramının önemine vurgu yapmışlardır. Öte yandan Canlı (2016) güvenin bürokrasiyi azaltarak işlerin yapılış maliyetlerini minimize ettiğini savunur. Tüm bu görüşler örgütsel güvenin gerekliliği üzerinde durarak onun eksikliğinde örgütlerde işbirliği davranışının gözlemlenmemesi, karlılığın ve verimliliğin düşmesi, örgütte belirsizlikler yaşanması ve örgütün geleceğinin tehlikeye girebileceği ve buna benzer ne gibi kayıplar yaşanabileceği konusunda bize fikir vermektedir.

Güven ve örgütsel güven arasındaki farka ve benzerliklere bakacak olursak, güvenin kişiye özgü, örgütsel güvenin de örgütün kendisine özgü olduğunu görürüz. Bununla birlikte örgütsel güven, tıpkı kişiler arası güven gibi olduğu gibi hissedilerek anlaşılabilen, ölçülmesi nispeten zor ve çok boyutlu bir kavramdır. Shockley, Zalabak ve diğerleri (2000) örgütsel güvenin;

- (1) Bireyler, takımlar, örgütler ve örgütler arası birleşme gibi çok düzeyli değişim ilişkilerinin bir sonucu olarak çok düzeyli,
- (2) Örgüt kültürünün inançları, değerleri ve normlarıyla bağlı kültürel temellere sahip,
- (3) İletişime dayalı ve
- (4) Dinamik olmak üzere çok birden fazla boyuta sahip olduğunu söylemiştir.

Ayrıca kişiye özgü güven nasıl içinde bulunulan toplumdan etkileniyorsa örgütsel güven de içinde bulunduğu toplumun kültür göstergelerinden etkilenir. “Örgütsel kültür toplumların kültürleri tarafından şekillendirilir ya da toplumların kültürel farklılıkları güven olgusunu etkiler” (Huff ve Kelly,2003: 3).

Kişilerarası güvende olduğu gibi örgütlerde güven bir anda, kendiliğinden oluşan bir olgu değil, belirli koşullara bağlı olarak gelişen ya da gerileyen bir süreçtir. Shaw (1997)’a göre yönetici ya da yöneticiler güven duygusunu tüm örgüt çalışanları üzerinde etkili kılmaya çalışmalı ve güveni dikkatli bir şekilde yönetmelidir. Bu ifadeye bakıldığında yöneticiler davranışları, uygulamaları ve verdikleri sözlerle örgütte güveni oluşturabilir veya ortadan kaldırabilirler. Nitekim “güven örgüt içinde zamanla gelişecek bir olgudur ve örgüt içinde güven yaratmak için:

Sorumlulukları ifa etme,

Dürüstlüğü paylaşılarak açık iletişim kurma,

Şeffaflık sergileme

Çalışanları ilgilendiren her durumda doğruyu söyleme

Saygı gösterme, adil ve tutarlı olma,

İşbirliği için hevesli olma,

Mazeretlerden kaçınma

Yaptığı işten sorumlu olma gibi tekniklerden yararlanılabilir” (Brownell, 2000:2).

Örgütün sürdürülebilirliğinde son derece etkili olan olumlu iklimin nihai bir gerekliliği durumundaki örgütsel güven, Tschannen, Moran ve Hoy (2000)'a göre şu alt niteliklere sahip olmalıdır:

Yardımseverlik (benevolence): Önemsenen bir şeyin güvenilen kişi tarafından korunacağına ya da zarar görmeyeceğine olan inanç ve örgüt içindeki karşılıklı işbirliği.

Güvenirlilik (reliability): Birinin kendisine verilen görevleri yerine getireceğine ve herhangi bir konuyla ilgili göstereceği açıklığa olan inanç.

Yeterlik (competence): Görevleri yerine getirebilecek düzeyde sahip olunması gereken bilgi, beceri ve performans düzeyi.

Dürüstlük (honesty): Doğruluk ve davranışlardaki gerçeklik, doğruları çarpıtmama durumu.

Açıklık / Şeffaflık (openness): Düşüncelerin, kişisel ya da görevsel bilgilerin başkalarıyla özgürce paylaşılması gerekliliğidir.

2.2.3. Örgütsel Güven Modelleri

Örgüt bilimciler örgütsel güven kavramı, farklı boyutlarıyla ele alınmıştır. Örgütsel güvene ait modeller aşağıdaki gibi incelenmektedir.

2.2.3.1. Mishra Güven Modeli

Örgütsel güvenin alt boyutlarının neler olduğunu inceleyen Mishra (1996), farklı işletmelerde 33 yöneticiyle yaptığı görüşmeler sonrasında hem bireyler hem örgütler için dört boyutlu güven modeli oluşturmuştur. Bununla birlikte bu dört boyutun güven algılamasını yarattığını söylemiştir:

(a) yeterlik (competence),

- (b) açıklık (openness),
- (c) ilgililik (concern),
- (d) güvenilirlik (reliability).

Yeterlilik örgütsel güvene uyarlandığında, örgütün piyasada kendini sürdürme yeteneği ile birlikte, liderlikte etkinlik varsayımı algısını temsil etmektedir (Shockley, Zalabak ve diğerleri, 2000). Yeterlilik, aynı zamanda çalışanların işlerindeki yeterlilikleri onlara duyulacak güveni etkilemektedir.

Açıklık ise, güvenin ölçülebilmesi için gereklidir ve çalışanların yöneticide, yöneticinin de çalışanlarda aradığı bir özelliktir. Mishra'ya göre (1996) yöneticiler, güvenin diğer boyutlarla ilişkisini kurabilmek açısından, dürüstlük ve açıklığı algılayabilmek yöneticiler ve çalışanlar arasındaki ilişkide önemli bir role sahiptir. Buna karşın “açıklığın örgütteki eşgüdümü sağlamada oldukça büyük önem taşımasına karşın belli bir seviyenin üzerinde açıklık güvene zarar verebilir. Örneğin birinin karakteriyle ilgili kusurları ölçüsüz bir açıklıkla ona söylenirse bu iki kişi arasındaki güven azalır” (Canlı, 2016: 49). “Örgüt içindeki açıklık algılayışını yaratanlar liderler ya da yöneticiler olduğundan” (Shockley, Zalabak ve diğerleri, 2000, Akt. Kalemci Tüzün, 2007: 110) açıklığı oluşturmadaki en önemli rol yönetici ve liderlere aittir.

Bir diğer boyut olan ilgililik ise, açıklık ve şefkatin birleşimi olarak düşünülebilir. İlgililik, bir kimsenin diğer kişinin kendisi üzerinden haksız yere avantaj sağlamayacağına inanması ve aynı zamanda karşıdaki kişi tarafından çıkarının düşünüleceğine inanmayı da gerektirir. Mishra'ya göre (1996) paydaşlar yöneticilerin, onların huzurunu ve menfaatlerini koruyacaklarına inanmak istedikleri bu durumu ilgililik olarak ifade etmişlerdir.

Güvenirlik, söylemler ve davranışların tutarlı oluşu olarak tanımlanabilir. Söylemler ve eylemlerdeki tutarsızlık güven düzeyini düşürür. “Çalışanların yöneticilerine ya da liderlerine güvenmeleri, yöneticilerin söyledikleri ile eylemleri arasındaki tutarlılığa bağlıdır” (Canlı, 2006: 49).

2.2.3.2. Bromiley ve Cummings Güven Modeli

Bromiley ve Cummings güven modeli, Bromiley ve Cummings (1996) tarafından geliştirilen bir modeldir. Onlar bu modelde bireysel ve örgütsel güven ayırımını yapmışlardır. Bunun yanı sıra, bireysel güvenin, bireylerin ilişkilerinde ve bireylerin davranışlarındaki beklentileri ifade ettiklerini açıklamışlardır. Diğer yandan örgütsel güvenin ise kişilerin örgütsel ilişkilerden ve davranışlardan beklentilerine dayandığını belirtmişlerdir. Bununla birlikte örgütsel güvenin, çalışanların iş deneyimlerine göre farklı şekilde ve farklı düzeylerde algılanabileceğinin altını çizmişlerdir. Bu modele göre güven bir kimsenin, karşısındakinin ona verdiği sözleri tutacağına, ne olursa olsun onun dürüst davranacağına ve eline fırsat geçse bile faydacı davranmayacağına dair inancını temsil eder (Canlı, 2016). Bu modelde güven sosyal, kişisel ve iyimser bir temele dayanmaktadır (Bromiley ve Cummings, 1996: 303).

2.2.3.3. Shockley-Zalabak, Ellis ve Winograd Güven Modeli

Shockley-Zalabak Ellis ve Winograd (2000), Mishra'nın ortaya koymuş olduğu dört boyutlu güven modeline beşinci boyut olarak özdeşleşme (identification) boyutunu ekleyerek beş boyutlu olan bu modeli geliştirmiştir. Özdeşleşme boyutu, örgüt üyelerinin inanç ve davranışlarının örgütün amaçları, değerleri, inançları ve normlarıyla örtüşüp örtüşmediğinin üzerinde durur (Kalemci Tüzün, 2007: 115). Buna göre örgüt üyesi örgüt ile bütünleştiği takdirde örgütte yüksek düzeyde güven oluşması kaçınılmazdır (Cheney, 1983).

2.2.3.4. Mayer, Davis ve Schoorman'ın Güven Modeli

Mayer ve diğerleri (1995)'nin güven modeline göre, “güvenin oluşmasında güvenme eğilimi, güvenilenin özellikleri ve risk önemli değişkenlerdir” (Canlı, 2016: 51). Güvenme eğilimi, kişilerin güvene yönelik eğilimlerinin farklı olmasına vurgu yapar. Güvenme eğilimi, bir kişiyi tanımadan ve onun hakkında bilgi edinmeden; yani onunla ilgili bilgiye dayalı güven oluşturmada önce ona ne kadar

güvenebileceğini etkiler. Ayrıca bireylerin geçmiş yaşantıları, karakterleri ve kültürel deneyimleri onların güven eğilimine etki eder ve farklılaştırır. Güvenilenin özellikleri arasında yeterlilik, yardımseverlik ve doğruluk yer almaktadır. Bu üç unsur birbirinden bağımsız olarak değişse de birbirlerinden tamamen bağımsız ve ilişkisiz değildir. Yeterlilik, bireyin işle ilgili konularda sergilediği, o işi yapabileceğine dair oluşturduğu güven derecesidir. Bireyin eğitimi, tecrübesi, kişilerarası iletişimi ve uzmanlığı yeterliliği hakkında bilgi verir. Yardımseverlik, bireyin diğer insanlar adına faaliyette bulunma isteği olarak nitelendirilebilir. Birey kendi çıkarını bir yana bırakıp başkaları için çaba gösteriyorsa yardımsever bir tutum geliştirmiş demektir. “Doğruluk güvenilenin bağlı bulunduğu ve güvenilenin kabul edilebilir bulunduğu adaletli olma, sözünde durma, çıkarıcı olmama gibi ahlaki ilkeler bütünüdür” (Canlı, 2016: 51). Bir başka deyişle, doğruluk bireyin sergilediği adil, dürüst, ahlaki davranışlarıdır. Bu modelin bir başka güven değişkeni olan risk ise herhangi bir duruma karşın risk almak demektir. Bireyler kurdukları ilişkilerde güven geliştirdiklerinde risk de almış olurlar. Bu, bireyin karşısındakine koşulsuz teslimiyeti anlamına gelmez; ona herhangi bir işi yapabileceğine dair olan inancı anlamına gelir. “Örneğin bir yönetici kendisinin yapması gereken bir işi, çalışanına devrederken onun yanlış yapma ihtimalini göz önüne alarak risk almış olur” (Canlı, 2016: 51).

2.2.4. Okullarda Güven

Eğitim örgütleri olan okullarda güven, örgütsel güven ve onun alt boyutlarıyla açıklanabilir, ancak okulların kişilerarası ilişkilerin en yoğun kurulduğu örgütler olması durumun sadece işletme benzeri örgütler şeklinde ele alınmasını yetersiz kılacaktır. Okul kendi içinde dinamik bir sosyal yapıya, kendine has bir iklime ve değişik türlerde güvene ev sahipliği yaptığı gibi, çevreden de etkilenir ve çevreyi etkiler. Okuldaki güven, herhangi bir örgütteki güvenden daha kapsamlı olmasına ve daha fazla katılımcı içermesine rağmen, bu çalışmada öğretmenler ve yöneticiler arasındaki güven üzerinde durmaktadır.

Kratzer (1997) okulun başarısı için yöneticilerin öğretmenlerine güvenmeleri gerektiğini vurgulamıştır. Nitekim “okul etkililiğinin temeli güvendir” (Forsyth, Barnes ve Adams, 2006; Akt. Tschannen, Moran ve Hoy, 1998) ve kendilerine güven duyulan öğretmenler hem olumlu okul ikliminin gelişmesine birinci elden katkı sağlayacak hem de kuruma bağlılık göstereceklerdir. Ayrıca öğretmenler arasındaki karşılıklı güven de okulun etkililiğini güçlendirir (Hoy, Tarter, Witkoskie, 1992). Güven bireylerin kendi görevlerine odaklanmalarını sağlayarak çalışma ve öğrenmenin etkililiğini optimize eder. Buna karşın “güvensizlik, bireylerin eylemleri veya diğerlerinin olası eylemlerini değerlendirmeye enerjilerini harcamalarına teşvik eder ve insanların kendilerini rahatsız ve kötü hissetmesine neden olur” (Canlı, 2016: 52).

Tschannen, Moran ve Hoy (1998) öğretmenlerin birbirlerine ve müdürlerine güvenmelerinin onların huzurlu hissetmelerini sağlayacağı, okulun başarısını arttıracığı ve güvenli okul iklimi yaratacağı görüşündedirler.

Güven düzeyinin düşük olması okullarda diğer örgütlere benzer sonuçlara yol açar; yani okulun verimliliği düşer, çalışanlar arasında işbirliği davranışları söner, belirsizlik ortaya çıkar ve iletişim sağlıklı bir hal alır. Bunun yanında düşük güven düzeyi öğretmenlerde tükenmişliğe, öğrenci başarısının ciddi düşüşüne ve ebeveyn-okul işbirliğinin azalması gibi olumsuz sonuçlara neden olabilir (Louis, 2007).

Özetle, öğretmenlerin başarılı, misyon ve vizyonlarına uygun hareket eden, olumlu iklime sahip güvenli okulların ortaya çıkmasında kendilerine duyulan güven asgari düzeyde önemli bir faktördür. Yöneticilerinin öğretmenlere karşı liderlik davranışları sergilemeleri, onlarla işbirliği yapmaları, onlara karşı dürüst, açık, samimi ve yardımsever olmaları, öğretmenlerin performansını etkiler ve aidiyet duygusu geliştirmelerine yardımcı olur.

2.3. İlgili Araştırmalar

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

2.3.1. Okul İklimi Araştırmaları

Schlaffer (2006) yaptığı “İlkokul Öğretmenleri ve Müdürlerinin Okul İklimine İlişkin Algıları” adlı araştırmasında kıdem yılı yükseldikçe öğretmenlerin okul iklimine ilişkin puanlarının düştüğünü ifade etmektedir. Çalışma betimsel olup çalışmanın verileri “Okul İklimi Ölçeği” ile toplanmıştır.

Baykal (2007) “İlköğretim Okullarının Örgüt İkliminin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmasında İzmir ilindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, çalıştıkları okulların örgüt iklimine ilişkin algılarının nasıl olduğunu ve bu algılarının kendi performanslarını ne derecede etkilediğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu araştırmanın verileri Likert tipinde 79 madden oluşan ve Halpin ve Croft'un geliştirdikleri OCDQ (Organizational Climate Description Questional) ölçeği ve Emine Süpçin (2000) tarafından geliştirilen Örgüt İklimi Tarama Envanteri aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2006-2007 eğitim ve öğretim yılında görev yapan 285 öğretmen oluşturmıştır. Verilerin çözümlemesi amacıyla; ortalama, standart sapma, ortalamalar arası farkı bulmak için ise t-testi, varyans analizi ve farklılığa neden olan grupların belirlenmesinde Scheffé ve Dunnett C anlamlılık testi gibi istatistiksel teknikler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin örgüt ikliminin destekleyicilik, yönlendiricilik, sınırlayıcılık, profesyonellik, içtenlik ve samimiyet, ilgi boyutlarını algılamalarının, cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermediği görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin örgüt ikliminin destekleyicilik, yönlendiricilik, profesyonellik, içtenlik ve samimiyet, ilgi boyutlarını algılarının, kıdeme göre farklılaştığı, kıdemi 0-5 yıl olan öğretmenler lehine anlamlı bir fark görüldüğü belirtilmiştir.

Gedikoğlu ve Tahaoğlu 2010 yılında ilkokullardaki örgüt iklimini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma yapmışlardır. Araştırmanın örneklemini 2004-2005 öğretim

yılında Gaziantep ili 13 eğitim bölgesine bağlı 31 ilköğretim okulunda çalışan 719 öğretmeninden oluşmuştur. Verilerinin analizinde ortalama, standart sapma, t-testi, tek yönlü varyans analizi ve LSD çoklu karşılaştırmalar testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin görev yaptıkları okulun örgüt iklimine ilişkin algıları ile onların cinsiyet ve görev değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır. Bununla birlikte, öğretmenlerin okullarının iklimine ilişkin algılarında yaş değişkenine göre engellenme ve moral boyutunda, mezun oldukları okul değişkenine göre çözülme ve moral boyutunda, meslekteki kıdem değişkenine göre çözülme ve engellenme boyutunda, okuldaki kıdem değişkenine göre ise çözülme ve yüksekte bakma boyutunda anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Aynı değişkenlerle örgüt ikliminin samimiyet, yakından kontrol, kendini işe verme ve anlayış gösterme boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Sezgin ve Kılınç (2011) ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul iklimine ilişkin algılarını bazı demografik değişkenlere göre incelemeyi amaçladıkları “İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgüt İklimine ilişkin algılarının incelenmesi” başlıklı çalışmalarında basit seçkisiz örnekleme yoluyla seçilen 14 ilköğretim okulundan toplam 240 öğretmene ulaşmıştır. Araştırmanın veri toplama aracı olarak “Örgütsel İklimi Tanımlama Ölçeği-İlköğretim Okulları İçin Gözden Geçirilmiş Versiyon” kullanılmıştır. Veriler, bağımsız gruplar için t-testi ve tek yönlü varyans analizi aracılığıyla değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin okul iklimi algılarında cinsiyet, branş, kıdem ve görev yapılan okuldaki çalışma süresi değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Olumlu bir okul ikliminin, okul personelinin motivasyonu ve öğrenci başarısı üzerindeki etkisini inceleyen bir araştırma Akbaba ve Erdoğan (2014) tarafından ortaya konulmuştur. “Okul yöneticileri ve öğretmen görüşlerine göre okul ikliminin oluşması” başlıklı bu araştırmanın evreni, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Iğdır İli Merkez ilçesine bağlı toplam 97 okuldan oluşmuştur. 117 kişiden oluşan araştırmanın örnekleme ise okulun bulunduğu yerleşim yeri, sosyal çevresi, öğretmen-öğrenci sayısı, başarı düzeyi gibi kriterler dikkate alınarak basit seçkisiz örneklem yöntemiyle belirlenmiştir. Bu nitel araştırmada araştırmacılar geliştirdikleri görüşme

formunu 27 yönetici ve 90 öğretmene uygulamıştır. Betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleriyle değerlendirilen veriler, okul yöneticilerinin uygulama ve tutumlarının okul ikliminin oluşmasında etkili olduğunu, öğretmenlerin sağlıklı, demokratik bir okul iklimini arzuladıklarını, böyle bir iklimi gerçekleştirmek için çaba sarf ettiklerini ortaya koymuştur. Okul ikliminin olumlu olmasının personel motivasyonunu ve okul başarısını olumlu yönden etkilediği saptanmıştır. Bununla birlikte araştırmada okul ikliminin oluşmasında okul yöneticileri ile öğretmenlerin yanında velilerin, öğrencilerin, diğer çalışanların ve çevrenin de katkısının olduğu belirlenmiştir.

Göcen ve Kaya (2014) ise öğretmen ve yöneticilerin okul iklimi algılarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmada cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, mesleki kıdem, okulda bulunulan görev gibi değişkenlerin okul çalışanlarının okul iklimi algısını etkileyip etkilemediği incelenmiştir. Araştırmanın veri toplama aracı 64 madde ve 8 boyuttan oluşan “Okul İklimi Ölçeği”dir. Ölçek, imam hatip liselerinde öğretmen ya da yönetici olarak çalışan 271 kişiye uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda cinsiyet, medeni durum ve yaş ile okul iklimi algısı arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. “Anlayış Gösterme”, “Yakından Kontrol”, “İşe dönüklük”, “Moral” ve “Samimiyet” boyutlarının okullarındaki iklimi etkilediği gözlenmiştir.

Okulun büyüklüğü ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi incelemek adına yapılan bir araştırmada Karakütük ve diğerleri (2014) “Okul İklimi Algısı Ölçeği” ile 260 okul yöneticisi, 1084 öğretmen ve 5411 öğrenciye ulaşmıştır. Araştırmada iletişim ve insan ilişkileri, istenmeyen davranışlar ve okula aitlik duygusunun okul büyüklüğüne göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Araştırma küçük okulların iletişim ve insan ilişkileri bakımından, orta büyüklükteki ve büyük okullardan daha üstün olduklarını yordayıcı niteliktedir. Benzer şekilde öğrenci sayısı arttıkça, istenmeyen davranışlarda da artış olduğu görülmüştür. Ayrıca, küçük okullarda okula aitlik duygusu, orta büyüklükteki ve büyük okullara göre daha yoğun düzeyde hissedilmektedir.

Allen, Grigsby ve Peters 2015 yılında yapmış oldukları çalışmalarında dönüşümcü liderlik, okul iklimi, öğrencilerin matematik ve okuma başarıları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilen 6 okul müdürü ve uygun örnekleme yöntemiyle seçilen 55 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Çoklu Liderlik Anketi, Okul iklimi Envanteri-Gözden geçirilmiş ve Teksas Akademik Hazırlık Değerlendirmesi” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda liderlik türlerinden dönüşümcü liderlik ve okul iklimi arasında pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Ayık ve Diş 2015 yılında yaptıkları bir çalışmada, ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmen algılarına göre, örgüt iklimi ile okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Erzurum ili Yakutiye ilçesindeki ilkokullarda görev yapan 258 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Örgütsel İklim Ölçeği” ile “Dönüşümcü Liderlik Anketi” kullanılmıştır. Pearson Momentler Çarpım korelasyonu ve Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi kullanılarak değerlendirilen veriler okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile örgüt iklimi arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişkiyi tespit etmiştir. Dönüşümcü liderliğin idealleştirilmiş etki, esin kaynağı olma, bireyselleştirilmiş ilgi boyutlarının örgüt ikliminin destekleyici müdür davranışları boyutunu pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür.

2.3.2. Güven ve Okul İklimi Araştırmaları

Okul iklimin, okul güvenin ve bürokratik yapının öğretmenlerin örgütsel etkililiğe ilişkin algıları üzerinde etkisi olup olmadığını inceleyen Mayerson (2010), Casella (2006)’nın tezindeki verileri analiz etmiştir. New York’ta rasgele seçilen (ilkokul, ortaokul ve lise) görev yapan 220 öğretmenin ölçme araçlarına verdiği cevaplardan elde edilen veriler “Örgütsel İklim Ölçeği, Omnibus Güven Ölçeği, Yapı Etkililiği Ölçeği ve Algılanan Örgütsel Etkililik İndeksi” kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmanın bulguları, mesleki öğretmen davranışları ile meslektaşlara güven arasında anlamlı ilişki olduğu, meslektaş liderliğinin müdüre güveni etkilediği,

akademik baskı ile müşteriye güven arasında pozitif yönlü ilişki olduğu, bürokratik yapının müdüre güven duyulup duyulmamasını yordadığı, bürokrasinin kontrolünün sağlanması durumunda meslektaş liderliğinin müdüre güveni yordadığı, iklim, güven ve yapının algılanan örgütsel etkililiği yordadığı, mesleki öğretmen davranışının ve akademik baskının algılanan örgütsel etkililiği yordadığı ve diğer değişkenlerin örgütsel etkililiği yordamadığı yönündedir.

Zhang 2014 yılında yaptığı araştırmasında, Şanghay’da ilköğretim okullarında okul iklimi ve örgütsel güven arasında ilişki olup olmadığını ve okul ikliminin örgütsel güvenin gelişimini yordayıcı olup olmadığını incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Şanghay’ın Jiading ilçesindeki 30 ilköğretim okulunda çalışan 726 öğretmenden meydana gelmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Okul iklimi İndeksi ve Omnibus Güven Ölçeği” kullanılmıştır. Güven değişkeni, müdüre güven, meslektaşlara güven ve müşteriye (veli ve öğrenci) güven boyutunda incelenmiştir. Okul iklimi değişkeni ise meslektaş liderliği, mesleki öğretmen davranışı ve akademik baskı boyutlarında incelenmiştir. Araştırmada okul türü ve istihdam türü kontrol değişkenler olarak belirlenmiştir. Araştırma sonuçları, örgütsel güvenin boyutları ile okul ikliminin tüm boyutları arasında pozitif yönlü ilişki vermiştir. Meslektaş liderliğinin müdüre güvenin en güçlü belirleyicisi olduğu belirtilmiştir. Okul iklimine ait tüm boyutların meslektaşlar arası güvenin varyansının %66.5’ini açıkladığı, buna istinaden meslektaş liderliğinin çalışanlar arası güveni etkilediği, akademik baskıyı ise etkilemediği belirlenmiştir. Okul ikliminin üç boyutunun müşteriye güvenin varyansının %45.1’ini açıkladığı, her üç iklim boyutunun da ayrı ayrı müşteriye güven üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Okul türünün ve istihdam türünün müdüre güvenin varyansının %14.7’sini, meslektaşlara güvenin varyansının %9.2’sini, meslektaşlara güvenin varyansının %5.5’ini açıkladığı; okul türünün ve istihdam türünün müdüre güven, meslektaşlara güven ve müşteriye güven üzerinde güçlü etkisi olduğu belirlenmiştir. Okul türü, istihdam türü, meslektaş liderliği, mesleki öğretmen davranışı ve akademik baskının birlikte müdüre güvenin varyansının %60.5’ini açıkladığı, meslektaş liderliğinin ve mesleki öğretmen davranışının müdüre güveni etkilediği, akademik baskının etkilemediği görülmüştür. Okul türü, istihdam türü, meslektaş liderliği, mesleki öğretmen davranışı ve

akademik baskının birlikte meslektaşlara güvenin varyansının %66.8'ini açıkladığı, meslektaş liderliğinin ve mesleki öğretmen davranışının meslektaşlara güveni etkilediği, akademik baskının etkilemediği görülmüştür. Okul türü, istihdam türü, meslektaş liderliği, mesleki öğretmen davranışı ve akademik baskının birlikte müşteriye güvenin varyansının %45.7'sini açıkladığı, meslektaş liderliğinin, mesleki öğretmen davranışının ve akademik baskının müşteriye güveni etkilediği görülmüştür.

Braddock (2015) okul müdürünün davranışlarının meslektaşlarının, öğrencilerin ve velilerin güvenine ve mesleki öğretmen davranışına etkisi olup olmadığını araştırmıştır. Kartopu örnekleme yöntemiyle belirlenen örneklem, 121 ilköğretim okulu öğretmeninden oluşmuştur. Katılımcılara “Örgütsel İklimi Betimleme Anketi ve Örgütsel Güven Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırmada verilerin analizinde çoklu regresyon analizinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda destekleyici müdür davranışlarının müdüre ve meslektaşlara güveni ve mesleki öğretmen davranışlarını yordayıcı nitelik taşıdığı, müdürün davranışları ve öğretmenlerin duyguları arasında pozitif yönlü, güçlü bir ilişki olduğu ve müdürün davranışlarının okul iklimini etkilediği belirlenmiştir.

Demir ve Karakuş (2015)'un etik iklim ile öğretmen ve öğrencilerin güven ve motivasyon düzeyleri arasında ilişki olup olmadığını ortaya koymak için yaptıkları araştırmada örneklem olarak Hatay Kırıkhan ilçesinde bulunan ortaokullarda 2012–2013 eğitim-öğretim yılında görev yapmakta olan 200 öğretmen ve bu okullarda eğitim gören 621 öğrenci seçilmiştir. Her öğretmen, öğrencileri ile eşleştirildikten sonra nicel veriler analiz edilmiştir. Ayrıca araştırmada 30 öğretmen ve 10 öğrenciyle yarı yapılandırılmış iki ayrı görüşme formu aracılığıyla görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucunda etik iklimin, öğretmenin öğrenciye duyduğu güveni, öğrencinin öğretmene duyduğu güveni ve öğretmen motivasyonunu pozitif şekilde etkilediği, öğrenci motivasyonunu ile etik iklim arasında ise anlamlı ilişki olmadığı saptanmıştır.

Cantaş ve Kavas (2015) araştırmalarında ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin

okula duydukları güven ve motivasyon düzeylerini, örgütsel güven düzeyinin motivasyon üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Tarama modeli kullanılan araştırmanın evrenini 2013-2014 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar il merkezinde bulunan ortaokullarda çalışan 1103 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri “Örgütsel Güven ve Motivasyon Ölçekleri” ile toplanmıştır. Araştırma bulguları; öğretmenlerin örgütsel güven ve güdülenmişlik düzeylerinin yüksek olduğunu, örgütsel güven ve motivasyon düzeyi arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenlerin okula duydukları güven düzeyi arttıkça onların motivasyon düzeylerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Canlı (2016) okul iklimi ve güven ilişkisini araştırmak amacıyla 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Adıyaman ili merkez ilçede bulunan ilkokullarda çalışan yönetici ve idarecilere ulaşmıştır. Nitel boyut açısından amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmış olup çalışma grubu 24 okul müdürü ve 27 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın nicel boyutundaki örnekleme tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen 600 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın nitel verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu, nicel verileri ise “Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güvenini Belirleme Ölçeği - Öğretmen Formu” ve “Okul İklimi Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme formu ve ölçek aracılığıyla hem öğretmenlerin güven ve okul iklimi algıları ölçülmüş hem de müdürlerin okul iklimine yönelik algıları ölçülmüştür. Araştırma sonucunda öğretmenlerin ve müdürlerinin, öğretmene duyulan güven düzeyi ile okul iklimi algısı düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Başka bir deyişle, hem müdürler hem de öğretmenler öğretmenlere güven duyulmasının okul iklimini olumlu yönde etkilediği görüşündedirler.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

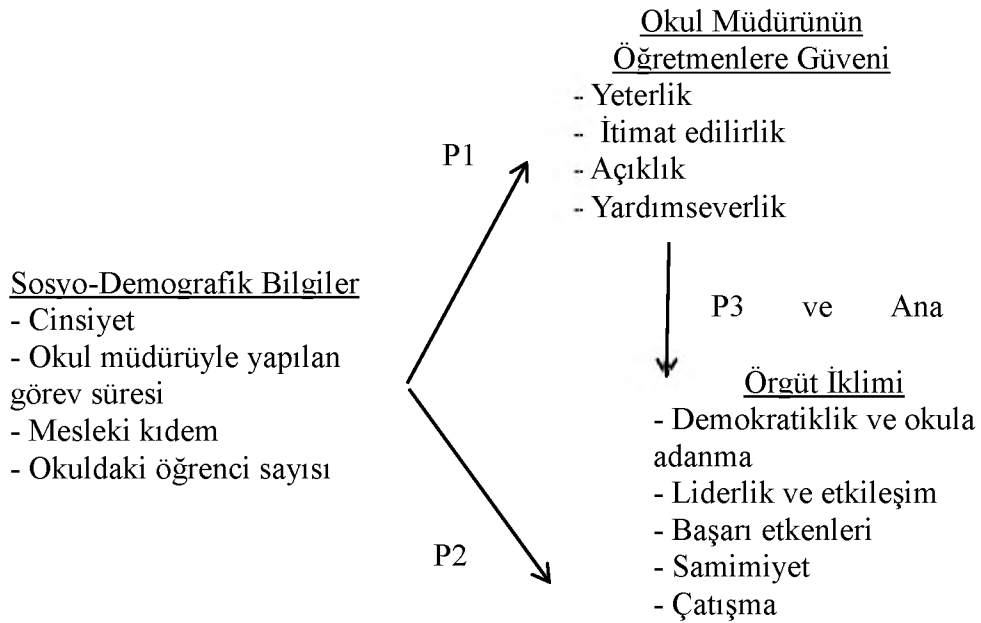
YÖNTEM

Araştırmanın modeli ve belirlenen alt problemler, evren ve örneklem, verilerin toplanmasında kullanılacak araçlar, verilerin analiziyle ilgili istatistikî yöntemler bu bölümde yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Çalışma okul müdürlerinin öğretmenlere güveninin okul iklimine etkisinin belirlenmesi amacıyla nicel araştırma yöntemi kullanılarak ilişkisel model oluşturulmuştur (Büyüköztürk ve diğerleri,2013). Bu araştırmada nicel boyutunda genel tarama modeline dayalı betimsel yöntem kullanılmıştır. Betimsel yönetemin amaçlarından biri mevcut durumu olduğu gibi açıklamaktır (Karasar, 2007: 77). Bu bağlamda çalışmanın modeli Şekil 1’de görüldüğü gibi oluşturulmuştur.

Şekil 2. Araştırmanın Modeli



3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Kütahya merkezde görev yapan ilkokul öğretmenleri oluşturmaktadır. Kütahya’da şehir 224 ilkokul bulunmaktadır. Kütahya’da bulunan ilkokullarda toplamda 1980 öğretmen görev yapmaktadır (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, 2017). Araştırmanın evrenini oluşturan öğretmen sayısı 1401’dir. %95 güvenirlikle %5 hata payı, %50 olasılıkla en küçük örneklem sayısı 302 olarak belirlenmiştir. Araştırmada toplam 310 ilkokul öğretmenine ölçme aracı uygulanmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanması için form ve ölçeklerden oluşan ölçme aracı kullanılmıştır. Ölçme aracı üç bölümden oluşturulmuştur. Bu bölümleri oluşturan form ve ölçeklerin hazırlanma süreci ve içerikleri aşağıda yer almaktadır.

3.3.1. Sosyo-Demografik Bilgi Formu

Ölçme aracının ilk bölümü; öğretmenlerin cinsiyetleri, bulundukları okuldaki müdürle yaptıkları görev süresi, mesleki kıdemleri ve okulda görev yapan öğretmen sayısına ilişkin kapalı uçlu sorulardan oluşturulmuştur. Formda 4 tane soru yer almaktadır.

3.3.2. Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güvenini Belirleme Ölçeği

Ölçme aracının ikinci bölümünde Canlı (2016) tarafından geliştirilen Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güvenini Belirleme Ölçeği kullanılmıştır. Ölçekte 18 ifade yer almaktadır. Ölçek; yeterlik (1-7’nci ifadeler); itimat edilirlilik (8-11’nci ifadeler); açıklık (12-15’nci ifadeler) ve yardımseverlik (16-18’nci ifadeler) olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Ölçek ifadeleri 5’li Likert tipinde;

- 1- Hiçbir zaman,
- 2- Nadiren,
- 3- Ara sıra,

- 4- Çoğunlukla ve
5- Her zaman şeklinde kodlanmıştır.

İtimat edirlilik boyutunda yer alan ifadeler 5-Hiçbir zaman, 4-Nadiren, 3-Ara sıra, 2-Çoğunlukla ve 1-Her zaman şeklinde ters kodlanmıştır.

Ölçeğin değerlendirmesinde kullanılacak puan aralıkları eşit varsayılarak puan aralığı en yüksek değerden en düşük değerin çıkarılması ve sonucun en büyük değere bölünmesiyle hesaplanmıştır $[(5-1)/5]$ ve 0,80 bulunmuştur. Tablo 1’de okul müdürlerinin öğretmenlere güvenini belirleme ölçeğinde yer alan ana boyut ve alt boyutların puan ortalamasında kullanılacak puan aralıkları görülmektedir.

Tablo 1.
Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güvenini Belirleme Ölçeği Aritmetik
Ortalamaların Değerlendirilmesinde Kullanılan Puan Aralıkları

Boyutlar	Madde Sayısı	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğunlukla	Her zaman
Yeterlik	7	1-1,80	1,81-2,60	2,61-3,40	3,41-4,20	4,21-5,00
İtimat edirlilik	4	1-1,80	1,81-2,60	2,61-3,40	3,41-4,20	4,21-5,00
Açıklık	4	1-1,80	1,81-2,60	2,61-3,40	3,41-4,20	4,21-5,00
Yardımseverlik	3	1-1,80	1,81-2,60	2,61-3,40	3,41-4,20	4,21-5,00
Toplam	18	1-1,80	1,81-2,60	2,61-3,40	3,41-4,20	4,21-5,00

Ölçeğin geçerlilik analizi Cronbach's Alpha katsayısı kullanılarak ölçülmüştür. Cronbach Alpha katsayısı; “ölçekte yer alan k maddenin varyansları toplamının genel varyansa oranlanması ile bulunan bir ağırlıklı standart değişim ortalamasıdır” (Karakoç & Dönmez, 2014:46). Cronbach Alpha değeri ölçeğin iç tutarlılığının ölçümü amacıyla yaygın olarak kullanılan yöntemlerden biridir (Bayık & Gürbüz, 2016:9). Cronbach's Alpha değerinin 0,70 ve üstü olduğu durumlarda ölçeğin güvenilir olduğu kabul edilir (Akdoğanlar, 2012:71). Cronbach Alpha Geçerlilik ve Güvenirlik Derecesini belirlemeye yönelik katsayı aralıkları Tablo 2’de görüldüğü gibidir.

Tablo 2.
Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güvenini Belirleme Ölçeği Cronbach Alpha
Katsayı Aralıkları

Katsayı Aralıkları	Güvenirlilik
$0,00 \leq \alpha < 0,40$	Ölçek güvenilir değildir.
$0,40 \leq \alpha < 0,60$	Ölçek düşük güvenirliliktir.
$0,60 \leq \alpha < 0,80$	Ölçek oldukça güvenilirdir.
$0,80 \leq \alpha < 1,00$	Ölçek yüksek derecede güvenilirdir.

Kaynak: İlker Ercan ve İsmet Kan, "Ölçeklerde Güvenirlilik ve Geçerlik", Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi, C:30, S:3, 2004: 213. (ss.211-2016).

Okul müdürlerinin öğretmenlere güvenini belirleme ölçeği ana boyutu ve alt boyutlarına ilişkin Cronbach's Alpha katsayıları Tablo 3'te görüldüğü gibi ölçülmüştür.

Tablo 3.
Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güvenini Belirleme Ölçeği Geçerlilik ve
Güvenirlilik Katsayıları

Boyut	Cronbach Alpha Katsayısı	İfade Sayısı
Okul Müdürlerinin Güveni	0,911	18
- Yeterlik	0,920	7
- İtimat edilirlilik	0,931	4
- Açıklık	0,840	4
- Yardımseverlik	0,890	3

Tablo 3'teki bulgulara göre; okul müdürlerinin öğretmenlere güvenini belirleme ölçeği ana boyutunda ve alt boyutlarında ölçek yüksek derecede güvenilir bulunmuştur.

3.3.3. Okul İklimi Belirleme Ölçeği

Ölçme aracının üçüncü bölümünde Canlı (2016) tarafından geliştirilen Okul İklimi Belirleme Ölçeği kullanılmıştır. Ölçekte 23 ifade yer almaktadır. Ölçek ifadeleri 5'li Likert tipinde;

- 1- Hiçbir zaman,
- 2- Nadiren,

- 3- Ara sıra,
- 4- Çoğunlukla ve
- 5- Her zaman şeklinde kodlanmıştır.

Ölçek; demokratiklik ve okula adanma (1-6'ncı ifadeler); liderlik ve etkileşim (7-12'nci ifadeler); başarı etkenleri (13-16'nci ifadeler); samimiyet (17-19'ncü ifadeler) ve çatışma (20-23'ncü ifadeler) olmak üzere beş boyuttan oluşmaktadır. Çatışma alt boyutunda yer alan ifadeler 5-Hiçbir zaman, 4-Nadiren, 3-Ara sıra, 2-Çoğunlukla ve 1-Her zaman şeklinde ters kodlanmıştır.

Ölçeğin değerlendirmesinde kullanılacak puan aralıkları eşit varsayılarak puan aralığı en yüksek değerden en düşük değerin çıkarılması ve sonucun en büyük değere bölünmesiyle hesaplanmıştır $[(5-1)/5]$ ve 0,80 bulunmuştur. Tablo 4'te okul iklimi belirleme ölçeğinde yer alan ana boyut ve alt boyutların puan ortalamasında kullanılacak puan aralıkları görülmektedir.

Okul iklimine ait alt boyutlar ve bu alt boyutlara verilen puanların değerlendirilmesinde kullanılan puan aralıkları tablo 4'teki gibidir.

Tablo 4.
Okul İklimi Belirleme Ölçeği Aritmetik Ortalamaların Değerlendirilmesinde
Kullanılan Puan Aralıkları

Boyutlar	Madde Sayısı	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğunlukla	Her zaman
Demokratiklik ve okula adanma	6	1-1,80	1,81-2,60	2,61-3,40	3,41-4,20	4,21-5,00
Liderlik ve etkileşim	6	1-1,80	1,81-2,60	2,61-3,40	3,41-4,20	4,21-5,00
Başarı etkenleri	4	1-1,80	1,81-2,60	2,61-3,40	3,41-4,20	4,21-5,00
Samimiyet	3	1-1,80	1,81-2,60	2,61-3,40	3,41-4,20	4,21-5,00
Çatışma	4	1-1,80	1,81-2,60	2,61-3,40	3,41-4,20	4,21-5,00
Toplam	23	1-1,80	1,81-2,60	2,61-3,40	3,41-4,20	4,21-5,00

Ölçek ana boyutu ve alt boyutlarına ilişkin Cronbach's Alpha katsayıları Tablo 5'te görüldüğü gibi ölçülmüştür.

Tablo 5.
Okul İklimi Ölçeği Geçerlilik ve Güvenirlik Katsayıları

Boyut	Cronbach Alpha Katsayısı	İfade Sayısı
Okul İklimi	0,965	23
- Demokratiklik ve okula adanma	0,910	6
- Liderlik ve etkileşim	0,935	6
- Başarı etkenleri	0,819	4
- Samimiyet	0,881	3
- Çatışma	0,904	4

Tablo 5'teki bulgulara göre; okul iklimini belirleme ölçeği ana boyutunda ve alt boyutlarında ölçek yüksek derecede güvenilir bulunmuştur.

3.4. Verilerin Analizi

Ölçme aracı ve formlar farklı ilkokullarda görev yapan 350 kişiye araştırmacı tarafından elden dağıtılmıştır. Formlardan 40 tanesi çift işaretlenme, boş bırakma nedeniyle analize uygun bulunamamıştır. Analiz toplamda analize elverişli 310 adet form üzerinden yapılmıştır.

Form ve ölçekler yardımıyla toplanan veriler SPSS 24 istatistiki analiz programıyla analiz edilmiştir. Detaylı analizden önce verilerin normal dağılıma uyup uymadığını belirlemek amacıyla normallik testi yapılmıştır. Test için Basıklık (kurtosis) ve Çarpıklık (skewness) ölçülerine bakılmıştır. Ölçekte yer alan her ifadenin normallik testinden geçmesi için basıklık ve çarpıklık değerlerinin 0,05 anlamlılık düzeyinde -2,58 ile +2,58 değerleri arasında olması beklenir (Akdoğanlar, 2012:68). Okul müdürlerinin öğretmenlere güvenini belirleme ölçeği normallik testi bulguları Ek 4'te, okul iklimi belirleme ölçeği normallik testi bulguları Ek 5'te yer almaktadır. Yapılan test sonucuna göre her iki ölçekte yer alan ifadelere ilişkin verilere ait basıklık ve çarpıklık değerlerinin -2,58 ile +2,58 değerleri arasında olduğu görülmüştür. Veriler normal dağılmaktadır.

Analiz sırasında frekans, yüzde ve ortalama istatistikleri kullanılmıştır. Değişkenlere göre farklılığın var olup olmadığını belirlemek için iki seçenekli değişkenler Bağımsız t testine tabi tutulurken üç veya daha fazla seçenekli

değişkenler Tek Yönlü Anova Testine tabi tutulmuştur. Anlamli farklılık bulunmasına rağmen homojen olmayan eğitim durumu değişkenine Post Hoc Testlerinden Tamhane's T2 Testi uygulanmıştır (Gündoğdu, 2014:314).

Okul müdürlerinin öğretmenlere güveni ile örgüt iklimi arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Korelasyon analizi yapılmıştır. Korelasyon analizinin yapılmasının uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla korelasyon analizi öncesi normallik testi yapılmıştır. Okul müdürlerinin öğretmenlere güveninin örgüt iklimini etkileyip etkilemediğini belirlemek için Basit Regresyon analizi yapılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sosyo-demografik bilgileri, okul müdürlerinin öğretmenlere güvenini belirleme ve okul iklimine ilişkin istatistiki analiz bulgular ve analiz sonuçlarının yorumları bu başlık altında yer almaktadır.

4.1. Öğretmenlerin Sosyo-Demografik Bilgilerine Ait Bulgular

Öğretmenlerin cinsiyeti, okul müdürüyle görev yaptığı süreler, mesleki kıdemleri ve çalıştıkları okuldaki öğretmen sayısı ile bunların frekansları tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6.

Öğretmenlerin Sosyo-Demografik Özellikleri Frekans Tablosu (N=310)

Değişken		Frekans
Cinsiyet	Kadın	182
	Erkek	128
Okul Müdürüyle yapılan görev süresi	1-4 yıl	265
	5-8 yıl	45
Mesleki kıdem	1-5 yıl	53
	6-10 yıl	57
	11-15 yıl	73
	16-20 yıl	72
	21 yıl ve üstü	55
Okuldaki öğretmen sayısı	1-20 kişi	70
	21-40 kişi	118
	41-60 kişi	38
	61-80 kişi	30
	81 ve üstü	54

Tablo 6'daki bulgulara göre; katılımcı öğretmenlerin büyük çoğunluğu kadındır ve tüm öğretmenlerin %58,7'sini oluşturmaktadır. Erkek öğretmenlerin oranı ise %41,3'tür. Okul müdürüyle en fazla yapılan görev süresi 1-4 yıl arasındadır ve bu süreyle görev yapanların oranı %85,5'dir. Aynı okul müdürüyle 5-8 yıl arası görev yapan öğretmenlerin oranı %14,5'tir. Kıdem yılı 1-5 yıl olan öğretmenlerin oranı %17,1; 6-10 yıl olanların oranı %18,4; 11-15 yıl arası olanların oranı %23,5; 16-20 yıl arası olanların oranı %23,2 ve 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olanların oranı %17,7'dir. Öğretmenlerin çoğunluğu 21-40 arası öğretmenin bulunduğu okulda çalışmaktadır ve tüm öğretmenler arasında %38,1'lik bir orandadır. 1-20 arası öğretmenin bulunduğu okulda çalışanların oranı %22,6; 80 üstü öğretmen grubuyla çalışanların oranı %17,4; 41-60 arası öğretmen grubuyla çalışanların oranı %12,3 ve 61-80 arası öğretmen grubuyla çalışanların oranı %9,7'dir.

4.2. Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güvenini Belirleme Ölçeğine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ilk alt problemi olan “öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretmenlere güvenine ilişkin algıları ne düzeydedir?” sorusuna ait cevap bu başlık altında ele alınmıştır. Ayrıca; üçüncü alt problem olan “öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretmenlere güvenine ilişkin algılarında sosyo-demografik özelliklere göre anlamlı farklılık var mıdır?” sorusuna ilişkin cevaplar ve Alt Problem 1 altında yer alan sorulara ilişkin analizler bu başlık altında yer almaktadır.

4.2.1. Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güvenine İlişkin Algı Düzeyi Bulguları

Araştırmanın ilk alt problemi olan “öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretmenlere güvenine ilişkin algıları ne düzeydedir?” sorusuna ait cevap bu başlık altında ele alınmıştır.

Okul müdürlerinin öğretmenlere güvenini belirleme ölçeğinde yer alan alt boyutlar ile bu boyutlara ait betimsel istatistikler Tablo 7'de görülmektedir.

Tablo 7.
Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güvenini Belirleme Ölçeği Betimsel
İstatistikler

Boyut	N	İfade Sayısı	Min.	Mak.	Ort.	Düzey	SS
Yeterlik	310	7	1	5	3,42	Çoğunlukla	0,95
İtimat edilirlilik	310	4	1	5	2,99	Bazen	1,29
Açıklık	310	4	1	5	2,74	Bazen	1,10
Yardımseverlik	310	3	1	5	4,29	Her zaman	0,87
Okul Müdürlerinin Güveni	310	18	1	5	3,32	Bazen	0,78

Tablo 7’deki bulgulara göre; okul müdürü güven ölçeğinde toplamda 18 ifade yer almaktadır. En düşük puan 1 iken en yüksek puan 5’dir. Genel puan ortalaması 3,32’dir. Öğretmenler okul müdürlerinin kendilerine bazen güvendiklerini düşünmektedirler. Yeterlik boyutunda puan ortalaması 3,42 olarak belirlenmiştir. Öğretmenler yaptıkları işlerle ilgili olarak okul müdürlerinin kendilerini çoğunlukla yeterli bulduklarını düşünmektedirler. İtimat edilirlilik puan ortalaması 2,99 ve açıklık boyutu puan ortalaması 2,74 olarak ölçülmüştür. Öğretmenler okul müdürünün kendisine bazen itimat ettiğini ve kendilerine bazen açık davrandığını düşünmektedir. Yardımseverlik boyutu puan ortalaması 4,29’dur. Öğretmenler okul müdürlerinin her zaman yardımsever biri olduğunu düşünmektedirler. Bu bulgulara göre okulda öğretmenler yardımsever ve mesleki bakımdan yeterli olduklarının yöneticileri tarafından bilindiği görüşündedirler; bununla birlikte, kendilerine itimat edilirlilik, açıklık ve ana boyut olan güven orta düzeydedir. Bu durum okullarda istendik düzeyde açık ve etkili bir iletişimin yoksunluğu ile açıklanabilir.

4.2.2. Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güveni Algı Farklılıklarına İlişkin Bulgular

Birinci alt problem olan “öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretmenlere güvenine ilişkin algılarında sosyo-demografik özelliklere göre anlamlı farklılık var mıdır?” sorusuna ait cevaplara ilişkin analizler bu başlık altında yer almaktadır. Bu farklılıklar ve düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yapılan Bağımsız t testi ve tek yönlü ANOVA Testleri de bu başlık altındadır.

Öğretmenlerin güven algısı puanlarının onların cinsiyetine göre istatistiksel olarak farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan t testine ait bulgular tablo 8’de görülmektedir.

Tablo 8.

Cinsiyete Göre Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güveni t Testi Bulguları

Boyut	Cinsiyet	N	Ort.	SS	t	p
Yeterlik	Kadın	182	3,3509	,90445	-1,425	0,163
	Erkek	128	3,5067	1,00662		
İtimat edilirlik	Kadın	182	2,8984	1,22304	-1,465	0,144
	Erkek	128	3,1152	1,36567		
Açıklık	Kadın	182	2,6195	1,07800	-2,376	0,019
	Erkek	128	2,9199	1,12152		
Yardımseverlik	Kadın	182	4,2216	,85490	-1,561	0,122
	Erkek	128	4,3776	,88179		
Müdürlerin güveni	Kadın	182	3,2329	,77248	-2,260	0,025
	Erkek	128	3,4345	,77397		

Tablo 8’e göre; açıklık boyutu ve genel boyutta cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık bulunmaktadır ($p < 0,05$). Erkek öğretmenler (2,91) kadın öğretmenlere (2,61) göre müdürlerinin kendilerine açık davrandığını düşünmektedir. Yine erkek öğretmenler (3,43) kadın öğretmenlere (3,23) göre müdürlerinin kendilerine daha fazla güvendiğini düşünmektedirler. Bu farklılığın nedeni okullarda yöneticilerin çoğunlukla erkek olmasına bağlı olarak kadın öğretmenlerin müdürleriyle olan iletişimlerinin erkeklere göre daha kapalı olması, erkek öğretmenlerin ise müdürleriyle daha açık iletişim kurması olabilir.

Cinsiyetlere göre öğretmenlerin müdürlerinin kendilerine güveniyle ilgili olarak; yeterlik, itimat edilirlık ve yardımseverlik algısında istatistiksel olarak farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Okul müdürüyle görev yapılan süre değişkenine göre okul müdürlerinin öğretmenlere güveni t testi bulguları tablo 9’da görüldüğü gibidir.

Tablo 9.
Okul Müdürüyle Görev Yapma Süresine Göre Okul Müdürlerinin
Öğretmenlere Güveni t Testi Bulguları

Boyut	Süre	N	Ort.	SS	T	p
Yeterlik	1-4 yıl	265	3,3698	,97701	-2,053	0,041
	5-8 yıl	45	3,6825	,72003		
İtimat edilirlık	1-4 yıl	265	2,9283	1,26433	-1,989	0,048
	5-8 yıl	45	3,3389	1,37050		
Açıklık	1-4 yıl	265	2,6811	1,11197	-2,434	0,016
	5-8 yıl	45	3,1111	,99224		
Yardımseverlik	1-4 yıl	265	4,2377	,90132	-2,395	0,017
	5-8 yıl	45	4,5704	,56685		
Müdürlerin güveni	1-4 yıl	265	3,2633	,78310	-2,935	0,002
	5-8 yıl	45	3,6272	,67665		

Tablo 9’a göre; okul müdürüyle çalıştıkları süre açısından müdürün güvenine ilişkin olarak ana boyutta ve tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Okul müdürüyle çalışma süresi arttıkça yeterlik, itimat edilirlık, açıklık, yardımseverlik ve genel güven de artış göstermektedir. 5-8 yıl süreyle aynı okul müdürüyle çalışan öğretmenlerin yeterlik, itimat edilirlık, açıklık, yardımseverlik ve okul müdürü güven algısı 1-4 yıl süreyle çalışan öğretmenlerden yüksektir. Bu bulgulardan okul müdürleri ve öğretmenler arasındaki iletişimin zamanla güçlendiği ve personelin birbirlerini tanıma sürelerinin artmasıyla birbirlerine duydukları güven düzeyinin arttığı sonucu çıkarılabilir.

Tek Yönlü ANOVA Testi Bulguları

İkiden fazla seçeneği olan mesleki kıdem ve okuldaki öğretmen sayısı değişkenlerine tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. ANOVA testi sonucuna göre

uygulanacak Post Hoc testlerini belirlemek amacıyla verilerin homojenliğini gösteren Levene Testi yapılmıştır. Homojenlik testi sonuçları Tablo 10’da görüldüğü gibidir.

Tablo 10.

Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güveni Homojenlik Testi Bulguları

Değişken	Boyut	P
Mesleki kıdem	Yeterlik	,001
	İtimat edilirlık	,844
	Açıklık	,040
	Yardımseverlik	,006
	Okul Müdürlerinin Güveni	,000
Okuldaki öğretmen sayısı	Yeterlik	,111
	İtimat edilirlık	,020
	Açıklık	,878
	Yardımseverlik	,820
	Okul Müdürlerinin Güveni	,038

Tablo 10’da Levene Homojenlik Testi sonuçları görülmektedir. Mesleki kıdem değişkeni açısından itimat edilirlık alt boyutunda yer alan veriler homojenken ($p>0,05$) yeterlik, itimat edilirlık, açıklık, yardımseverlik alt boyutları ile ana boyutta veriler homojen değildir ($p<0,05$).

Okuldaki öğretmen sayısı değişkeni açısından; yeterlik, açıklık ve yardımseverlik alt boyutlarında veriler homojenken ($p>0,05$) itimat edilirlık ve güven ana boyutunda veriler homojen değildir ($p<0,05$).

Mesleki kıdeme göre okul müdürlerinin öğretmenlere güveni ANOVA testi bulguları tablo 11’de görülmektedir.

Tablo 11.
Mesleki Kıdeme Göre Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güveni ANOVA Testi
Bulguları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
Yeterlik	Gruplar Arasında	2,069	4	,517	,571	,684
	Grup İçinde	276,508	305	,907		
İtimat edilirlilik	Gruplar Arasında	25,267	4	6,317	3,965	,004
	Grup İçinde	485,875	305	1,593		
Açıklık	Gruplar Arasında	2,981	4	,745	,608	,657
	Grup İçinde	373,882	305	1,226		
Yardımseverlik	Gruplar Arasında	4,738	4	1,185	1,584	,178
	Grup İçinde	228,123	305	,748		
Müdürlerin güveni	Gruplar Arasında	2,963	4	,741	1,227	,299
	Grup İçinde	184,174	305	,604		

Tablo 11'e göre; öğretmenin mesleki kıdemine göre okul müdürlerinin öğretmenlere güven algısıyla ilgili olarak itimat edilirlilik alt boyutunda gruplar arasında farklılık bulunmaktadır ($p < 0,05$). Yeterlik, açıklık, yardımseverlik alt boyutları ve genel boyutta anlamlı düzeyde farklılık bulunamamıştır ($p > 0,05$).

Varyansları homojen olan ve anlamlı farklılık bulunan değişkenlere Post Hoc testlerinden Tukey testi uygulanırken, homojen olmamakla birlikte anlamlı farklılık bulunan değişkenlere Tamhane's T2 Testi uygulanır (Gündoğdu, 2014:314).

Hem homojen olan hem de anlamlı farklılık bulunan itimat edilirlilik alt boyutuna farklılıkların düzeyini belirlemek amacıyla Post Hoc testlerinden Tukey testi uygulanmıştır. Diğer boyutlarda anlamlı bir farka rastlanmadığından herhangi bir Post Hoc testi uygulanamamıştır.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre okul müdürlerinin öğretmenlere güven algısı itimat edilirlilik alt boyutuna Tukey testi uygulanmıştır ve bulgular Tablo 12'de görüldüğü gibidir.

Tablo 12.
Mesleki Kıdeme Göre Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güveni İtimat Edilirlik
Alt Boyutu Tukey Testi Bulguları

(I) Mesleki Kıdem	(J) Mesleki Kıdem	Ortalamalar Farkı(I-J)	p	Ort.
1-5 yıl	6-10 yıl	,69455*	,034	3,0849
	11-15 yıl	-,07263	,998	
	16-20 yıl	-,06440	,999	
	21 yıl ve üstü	,00763	1,000	
6-10 yıl	1-5 yıl	-,69455*	,034	2,3904
	11-15 yıl	-,76718*	,006	
	16-20 yıl	-,75895*	,007	
	21 yıl ve üstü	-,68692*	,034	
11-15 yıl	1-5 yıl	,07263	,998	3,1575
	6-10 yıl	,76718*	,006	
	16-20 yıl	,00823	1,000	
	21 yıl ve üstü	,08026	,997	
16-20 yıl	1-5 yıl	,06440	,999	3,1493
	6-10 yıl	,75895*	,007	
	11-15 yıl	-,00823	1,000	
	21 yıl ve üstü	,07203	,998	
21 yıl ve üstü	1-5 yıl	-,00763	1,000	3,0773
	6-10 yıl	,68692*	,034	
	11-15 yıl	-,08026	,997	
	16-20 yıl	-,07203	,998	
* Ortalamalar farkı 0,05 düzeyinde anlamlıdır.				

Tablo 12’de yer alan bulgulara göre 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin yer aldığı grup ile diğer tüm gruplar arasında itimat edilirlilik algısında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). 6-10 yıl arası kıdeme sahip olanların itimat edilirlilik algı puan ortalaması (2,39); 1-5 yıl çalışanlardan (3,08), 11-15 yıl çalışanlardan (3,15); 16-20 yıl çalışanlardan (3,14) ve 21 yıl ve üstü çalışanlardan (3,07) daha düşüktür. Dramatik olarak en yüksek algı puanı ise 11-15 yıl arası çalışanlara aittir. Bu durum mesleğinin ilk yıllarında olan öğretmenlerin kuruma ve mesleğe uyum sürecindeyken güven algılarında düşük seviyede seyretmesi, 11-15 yıl arası deneyim kazandıktan sonra kuruma ve mesleğe uyum süreçlerini tamamlamış olup kuruma adanmışlık, iş doyumu ve güven algı düzeylerinin yükselmesi, bunu takip eden yıllarda mesleki kıdemin artmasına bağlı olarak tükenmişlik sendromuna yakalanıp iş doyumu ve güven algı düzeylerinin kademeli olarak düşmesi ile

açıklanabilir. Nitekim bu bulgular, alan yazın incelendiğinde Benevene ve Callea'nın araştırma bulgularıyla, öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin artması ile onların tükenmişlik düzeyleri arasında doğrudan pozitif yönlü, güçlü ilişki bulunması bakımından paralellik göstermektedir.

Okulda görev yapan öğretmen sayısına göre okul müdürlerinin öğretmenlere güveni ANOVA testi bulguları tablo 13'teki gibidir.

Tablo 13.
Okulda Görev Yapan Öğretmen Sayısına Göre Okul Müdürlerinin
Öğretmenlere Güveni ANOVA Testi Bulguları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	P
Yeterlik	Gruplar Arasında	10,372	4	2,593	2,949	,020
	Grup İçinde	268,205	305	,879		
İtimat edilirlik	Gruplar Arasında	43,011	4	10,753	7,006	,000
	Grup İçinde	468,131	305	1,535		
Açıklık	Gruplar Arasında	20,230	4	5,057	4,325	,002
	Grup İçinde	356,633	305	1,169		
Yardımseverlik	Gruplar Arasında	3,748	4	,937	1,247	,291
	Grup İçinde	229,113	305	,751		
Müdürlerin güveni	Gruplar Arasında	13,339	4	3,335	5,852	,000
	Grup İçinde	173,798	305	,570		

Tablo 13'te yer alan bulgulara göre; okulda bulunan öğretmen sayısına göre okul müdürlerinin öğretmenlere güven algısıyla ilgili olarak yeterlilik, itimat edilirlik, açıklık alt boyutunda ve genel boyutta gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Yardımseverlik alt boyutunda ise anlamlı farklılık bulunamamıştır ($p>0,05$).

Homojen olan aynı zamanda farklılık bulunan yeterlilik, açıklık alt boyutlarına ve homojen olmamakla birlikte farklılık bulunan itimat edilirlik alt boyutu ve genel boyuta anlamlılık düzeyini belirlemek amacıyla Post Hoc testlerinden Tukey testi uygulanmıştır. Okuldaki öğretmen sayısına göre okul

müdürlerinin öğretmenlere güven algısı yeterlik alt boyutuna Tukey testi uygulanmıştır ve bulgular Tablo 14’de görüldüğü gibidir:

Tablo 14.

**Okuldaki Öğretmen Sayısına Göre Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güveni
Yeterlilik Alt Boyutu Tukey Testi Bulguları**

(I) Okuldaki öğretmen sayısı	(J) Okuldaki öğretmen sayısı	Ortalamalar Farkı(I-J)	P	Ort.
1-20 kişi	21-40 kişi	,05614	,995	3,5755
	41-60 kişi	,14694	,937	
	61-80 kişi	,35170	,424	
	81 ve üstü	,49879*	,029	
21-40 kişi	1-20 kişi	-,05614	,995	3,5194
	41-60 kişi	,09080	,985	
	61-80 kişi	,29556	,536	
	81 ve üstü	,44265*	,035	
41-60 kişi	1-20 kişi	-,14694	,937	3,4286
	21-40 kişi	-,09080	,985	
	61-80 kişi	,20476	,899	
	81 ve üstü	,35185	,392	
61-80 kişi	1-20 kişi	-,35170	,424	3,2238
	21-40 kişi	-,29556	,536	
	41-60 kişi	-,20476	,899	
	81 ve üstü	,14709	,959	
81 ve üstü	1-20 kişi	-,49879*	,029	3,0767
	21-40 kişi	-,44265*	,035	
	41-60 kişi	-,35185	,392	
	61-80 kişi	-,14709	,959	
* Ortalamalar farkı 0,05 düzeyinde anlamlıdır.				

Tablo 14’teki bulgular incelendiğinde 81 ve üstü öğretmenin çalıştığı okullardaki öğretmenlerle 1-20 öğretmen ve 21-40 öğretmenin çalıştığı okullarda görev yapan öğretmenler arasında yeterlik alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir ($p < 0,05$). 81 ve üstü öğretmenin görev yaptığı okullardaki öğretmenlerin yeterlik algı puanı ortalamaları (3,07) 1-20 (3,57) ve 21-40 (3,51) öğretmenin görev yaptığı okullardaki öğretmenlerden düşüktür. Okulda görev yapan öğretmen sayısı arttıkça yeterlik ortalaması azalmaktadır. Bu noktada

kalabalık okullarda öğretmen-müdür ya da öğretmen-öğrenci etkileşiminin daha az olması bu sonucu doğrulamaktadır denilebilir.

Okuldaki öğretmen sayısına göre okul müdürlerinin öğretmenlere güven algısı açıklık alt boyutuna Tukey testi uygulanmıştır ve bulgular Tablo 15'te görülmektedir.

Tablo 15.

**Okuldaki Öğretmen Sayısına Göre Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güveni
Açıklık Alt Boyutu Tukey Testi Bulguları**

(I) Okuldaki öğretmen sayısı	(J) Okuldaki öğretmen sayısı	Ortalamalar Farkı(I-J)	p	Ort.
1-20 kişi	21-40 kişi	,34952	,205	3,0571
	41-60 kişi	,11635	,984	
	61-80 kişi	,31548	,668	
	81 ve üstü	,77937*	,001	
21-40 kişi	1-20 kişi	-,34952	,205	2,7076
	41-60 kişi	-,23316	,776	
	61-80 kişi	-,03404	1,000	
	81 ve üstü	,42985	,113	
41-60 kişi	1-20 kişi	-,11635	,984	2,9408
	21-40 kişi	,23316	,776	
	61-80 kişi	,19912	,943	
	81 ve üstü	,66301*	,033	
61-80 kişi	1-20 kişi	-,31548	,668	2,7417
	21-40 kişi	,03404	1,000	
	41-60 kişi	-,19912	,943	
	81 ve üstü	,46389	,328	
81 ve üstü	1-20 kişi	-,77937*	,001	2,2778
	21-40 kişi	-,42985	,113	
	41-60 kişi	-,66301*	,033	
	61-80 kişi	-,46389	,328	
* Ortalamalar farkı 0,05 düzeyinde anlamlıdır.				

Tablo 15'te görüldüğü üzere 81 ve üstü öğretmenin çalıştığı okullardaki öğretmenlerle 1-20 öğretmen ve 41-60 öğretmenin çalıştığı okullarda görev yapan öğretmenler arasında açıklık alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). 81 ve üstü öğretmenin görev yaptığı okullardaki öğretmenlerin açıklık algı puanı

ortalamları (2,27) 1-20 arası öğretmenin görev yaptığı okulda bulunan öğretmenlerden (3,05) ve 41-60 (2,94) öğretmenin görev yaptığı okullardaki öğretmenlerden düşüktür. Burada da yeterlik algısında olduğu gibi bir genellemeye gidilebilir ve okulda görev yapan öğretmen sayısı arttıkça açıklık algısı azalmaktadır denilebilir.

Okuldaki öğretmen sayısına göre okul müdürlerinin öğretmenlere güven algısı itimat edilirlilik alt boyutuna Tukey testi uygulanmıştır ve bulgular Tablo 16’da görüldüğü gibidir.

Tablo 16.

**Okuldaki Öğretmen Sayısına Göre Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güveni
İtimat Edilirlilik Alt Boyutu Tukey Testi Bulguları**

(I) Okuldaki öğretmen sayısı	(J) Okuldaki öğretmen sayısı	Ortalamalar Farkı(I-J)	p	Ort.
1-20 kişi	21-40 kişi	,67748*	,006	3,4571
	41-60 kişi	,15451	1,000	
	61-80 kişi	,16548	1,000	
	81 ve üstü	1,01270*	,000	
21-40 kişi	1-20 kişi	-,67748*	,006	2,7797
	41-60 kişi	-,52297	,235	
	61-80 kişi	-,51201	,476	
	81 ve üstü	,33522	,527	
41-60 kişi	1-20 kişi	-,15451	1,000	3,3026
	21-40 kişi	,52297	,235	
	61-80 kişi	,01096	1,000	
	81 ve üstü	,85819*	,008	
61-80 kişi	1-20 kişi	-,16548	1,000	3,2917
	21-40 kişi	,51201	,476	
	41-60 kişi	-,01096	1,000	
	81 ve üstü	,84722*	,040	
81 ve üstü	1-20 kişi	-1,01270*	,000	2,4444
	21-40 kişi	-,33522	,527	
	41-60 kişi	-,85819*	,008	
	61-80 kişi	-,84722*	,040	
* Ortalamalar farkı 0,05 düzeyinde anlamlıdır.				

Tablo 16'dan anlaşılabacağı gibi 81 ve üstü öğretmenin çalıştığı okullardaki öğretmenlerle 1-20 öğretmen, 41-60 öğretmen ve 61-80 öğretmenin çalıştığı okullarda görev yapan öğretmenler arasında itimat edilirlilik alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). 81 ve üstü öğretmenin bulunduğu okulda çalışan öğretmenlerin puan ortalamaları (2,44) 1-20 öğretmenin bulunduğu okulda (3,45) 41-60 öğretmenin bulunduğu okulda (3,30) ve 61-80 öğretmenin bulunduğu okulda (3,29) çalışan öğretmenlerin algı puanlarından düşüktür. 1-20 öğretmenin çalıştığı okulda görev yapan öğretmenlerle 21-40 öğretmenin çalıştığı okulda görev yapan öğretmenlerin itimat edilirlilik algısı arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. 1-20 öğretmenin çalıştığı okulda görev yapan öğretmenlerin algı puanları (3,45) 21-40 öğretmenin çalıştığı okulda görev yapan öğretmenlerin algı puanlarından (2,77) yüksektir.

Okuldaki öğretmen sayısına göre okul müdürlerinin öğretmenlere güven algısı ana boyutuna Tukey testi uygulanmıştır ve bulgular Tablo 17'de görüldüğü gibidir.

Tablo 17.

**Okuldaki Öğretmen Sayısına Göre Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güveni
Ana Boyutu Tukey Testi Bulguları**

(I) Okuldaki öğretmen sayısı	(J) Okuldaki öğretmen sayısı	Ortalamalar Farkı(I-J)	p	Ort.
1-20 kişi	21-40 kişi	,27417	,147	3,5698
	41-60 kişi	,10347	,999	
	61-80 kişi	,26614	,775	
	81 ve üstü	,63671*	,001	
21-40 kişi	1-20 kişi	-,27417	,147	3,2957
	41-60 kişi	-,17071	,915	
	61-80 kişi	-,00804	1,000	
	81 ve üstü	,36254	,075	
41-60 kişi	1-20 kişi	-,10347	,999	3,4664
	21-40 kişi	,17071	,915	
	61-80 kişi	,16267	,994	
	81 ve üstü	,53325*	,024	
61-80 kişi	1-20 kişi	-,26614	,775	3,3037
	21-40 kişi	,00804	1,000	
	41-60 kişi	-,16267	,994	

	81 ve üstü	,37058	,441	
81 ve üstü	1-20 kişi	-,63671*	,001	2,9331
	21-40 kişi	-,36254	,075	
	41-60 kişi	-,53325*	,024	
	61-80 kişi	-,37058	,441	
* Ortalamalar farkı 0,05 düzeyinde anlamlıdır.				

Tablo 17’de görüldüğü üzere 81 ve üstü öğretmenin çalıştığı okullardaki öğretmenlerle 1-20 öğretmen ve 41-60 öğretmenin çalıştığı okullarda görev yapan öğretmenler arasında güven algısı ana boyutunda anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). 81 ve üstü öğretmenin bulunduğu okulda çalışan öğretmenlerin puan ortalamaları (2,93) 1-20 öğretmenin bulunduğu okulda çalışan öğretmenlerin (3,56) ve 41-60 öğretmenin bulunduğu okulda çalışan öğretmenlerin (3,46) algı puanlarından düşüktür.

Alt Problem 1 Açısından;

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretmenlere güvenine ilişkin algılarında cinsiyetlerine göre açıklık alt boyutu ve ana boyutta farklılık bulunurken, yeterlik, itimat edilirlilik, yardımseverlik alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretmenlere güvenine ilişkin algılarında okul müdürüyle görev yaptığı süreye göre tüm boyutlarda anlamlı farklılık bulunmuştur.

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretmenlere güvenine ilişkin algılarında mesleki kıdemlerine göre göre; itimat edilirlilik alt boyutunda anlamlı farklılık bulunurken; yeterlik, açıklık, yardımseverlik alt boyutları ve ana boyutta anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretmenlere güvenine ilişkin algılarında okul okulda görev yapan öğretmen sayısına göre yardımseverlik alt boyutunda

anlamli farklılık bulunamazken; yeterlik, itimat edilirlık, açıklık alt boyutları ve ana boyutta anlamli farklılık bulunmuştur.

4.3. Okul İklimi Belirleme Ölçeğine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “öğretmenlerin, okul iklimine ilişkin algılarında sosyo-demografik özelliklere göre anlamli farklılık var mıdır?” sorusuna ilişkin analizler bu başlık altında yer almaktadır.

4.3.1. Öğretmenlerin Okul İklimi Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “öğretmenlerin, okul iklimine ilişkin algılarında sosyo-demografik özelliklere göre anlamli farklılık var mıdır?” sorusuna ait cevap bu başlık altında ele alınmıştır. Okul iklimi boyutları ve bunlara ait betimsel istatistikler tablo 18’de görüldüğü gibidir.

Tablo 18.
Okul İklimi Ölçeği Betimsel İstatistikler

Boyut	N	İfade Savısı	Min.	Mak.	Ort.	Düzey	SS
Demokratiklik ve okula adanma	310	6	1	5	3,85	Çoğunlukla	0,85
Liderlik ve etkileşim	310	6	1	5	3,66	Çoğunlukla	1,02
Başarı etkenleri	310	4	1	5	3,97	Çoğunlukla	0,75
Samimiyet	310	3	1	5	3,67	Çoğunlukla	0,86
Çatışma	310	4	1	5	3,42	Çoğunlukla	1,14
Okul İklimi (Toplam)	310	23	1	5	3,72	Çoğunlukla	0,82

Tablo 18’deki bulgulara göre; okul iklimi belirleme ölçeğinde toplamda 23 ifade yer almaktadır. En düşük puan 1 iken en yüksek puan 5’dir. Genel puan ortalaması 3,72’dir. Öğretmenler çoğunlukla okul iklimini ılımlı bulmaktadırlar. Okuldaki uygulamaları çoğunlukla demokratik olarak algılamaktadırlar. Okul

müdürünü çoğunlukla liderlik özelliğine sahip ve etkileşimci olarak algılamaktadırlar. Okuldaki başarı etkenlerini çoğunlukla olumlu algılamaktadırlar. Okul ortamını çoğunlukla samimi bulmaktadırlar. Çoğunlukla okulda çatışma yaşanmadığını düşünmektedirler.

4.3.2. Öğretmenlerin Okul İklimi Algı Farklılıklarına İlişkin Bulgular

İkinci alt problemi olan “öğretmenlerin, okul iklimine ilişkin algılarında sosyo-demografik özelliklere göre anlamlı farklılık var mıdır?” sorusuna ilişkin analizler bu başlık altında yer almaktadır. Bu farklılıklar ve düzeylerinin belirlenmesi amacıyla Bağımsız t testi ve tek yönlü ANOVA Testleri yapılmıştır.

Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının öğretmenlerin demografik özelliklerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla iki seçenekli cinsiyet ve okul müdürüyle yapılan görev süresi değişkenlerine Bağımsız t testi uygulanmıştır ve bulgular Tablo 19’da yer almaktadır.

Tablo 19.

Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Okul İklimi Algısı t Testi Bulguları

Boyut	Cinsiyet	N	Ort.	SS	t	P
Demokratiklik ve okula adanma	Kadın	182	3,7399	,85996	-2,652	0,008
	Erkek	128	3,9987	,82569		
Liderlik ve etkileşim	Kadın	182	3,5476	1,00422	-2,263	0,024
	Erkek	128	3,8112	1,01721		
Başarı etkenleri	Kadın	182	3,9066	,75815	-1,785	0,074
	Erkek	128	4,0605	,73291		
Samimiyet	Kadın	182	3,5879	,84996	-1,977	0,050
	Erkek	128	3,7839	,87203		
Çatışma	Kadın	182	3,3929	1,11162	-0,547	0,588
	Erkek	128	3,4648	1,17961		
Okul iklimi	Kadın	182	3,6386	,82423	-2,140	0,032
	Erkek	128	3,8397	,80084		

Tablo 19’a göre; cinsiyetlere göre öğretmenlerin okul iklimi algısı demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim ve örgüt iklimi ana boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Erkek öğretmenler (3,99) kadın

öğretmenlere göre (3,73) okul ortamını daha demokratik algılamaktadır. Erkek öğretmenler (3,81) kadın öğretmenlere göre (3,54) okul müdürünü lider ve etkileşimci olarak algılamaktadırlar. Erkek öğretmenler (3,83) kadın öğretmenlere göre (3,63) okul iklimini daha ılımlı olarak algılamaktadırlar. Cinsiyet açısından öğretmenler arasında başarı etkenleri, samimiyet ve çatışma boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Öğretmenlerin okul müdürüyle görev yapma sürelerine göre okul iklimi algısı arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olup olmadığını saptamak üzere yapılan t testi bulguları Tablo 20’de görülmektedir.

Tablo 20.

Öğretmenlerin Okul Müdürüyle Görev Yapma Sürelerine Göre Okul İklimi Algısı t Testi Bulguları

Boyut	Süre	N	Ort.	SS	t	p
Demokratiklik ve okula adanma	1-4	265	3,8025	,86942	-2,228	0,027
	5-8	45	4,1074	,71258		
Liderlik ve etkileşim	1-4	265	3,6075	1,05442	-2,067	0,040
	5-8	45	3,9444	,69540		
Başarı etkenleri	1-4	265	3,9349	,74382	-2,017	0,053
	5-8	45	4,1778	,76430		
Samimiyet	1-4	265	3,6604	,88118	-0,417	0,643
	5-8	45	3,7185	,75530		
Çatışma	1-4	265	3,3679	1,14420	-2,061	0,034
	5-8	45	3,7444	1,06265		
Okul iklimi	1-4	265	3,6806	,83927	-2,153	0,032
	5-8	45	3,9633	,64708		

Tablo 20’de yer alan bulgulara göre; öğretmenlerin okul müdürüyle görev yapma sürelerine göre öğretmenlerin okul iklimi algısı demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, çatışma ve örgüt iklimi ana boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Bu boyutlarda 5-8 yıl süreyle aynı okul müdürüyle görev yapanların algı puan ortalamaları 1-4 yıl süreyle aynı okul müdürüyle görev yapanlardan yüksektir. Okul müdürüyle yapılan görev süresi arttıkça okul iklimi daha ılımlı algılanmaktadır.

Okul müdürüyle görev yapma süreleri açısından öğretmenler arasında başarı etkenleri, samimiyet boyutunda anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Tek Yönlü ANOVA Testi Bulguları

İkiden fazla seçeneği olan mesleki kıdem ve okuldaki öğretmen sayısı değişkenlerine tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. ANOVA testi sonucuna göre uygulanacak Post Hoc testlerini belirlemek amacıyla verilerin homojenliğini gösteren Levene Testi yapılmıştır. Homojenlik testi sonuçları Tablo 4.16'da görüldüğü gibidir.

Tablo 21.
Okul İklimi Algısı Homojenlik Testi Bulguları

Değişken	Boyut	p
Mesleki kıdem	Demokratiklik ve okula adanma	,003
	Liderlik ve etkileşim	,000
	Başarı etkenleri	,173
	Samimiyet	,035
	Çatışma	,932
	Okul iklimi	,000
Okuldaki öğretmen sayısı	Demokratiklik ve okula adanma	,000
	Liderlik ve etkileşim	,000
	Başarı etkenleri	,000
	Samimiyet	,355
	Çatışma	,285
	Okul iklimi	,000

Tablo 21'de Levene Homojenlik Testi sonuçları görülmektedir. Mesleki kıdem değişkeni açısından başarı etkenleri ve çatışma alt boyutunda yer alan veriler homojenken ($p>0,05$) demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, samimiyet ve okul iklimi ana boyutunda veriler homojen değildir ($p<0,05$).

Okuldaki öğretmen sayısı değişkeni açısından; samimiyet ve çatışma alt boyutlarında veriler homojenken ($p>0,05$) demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri ve okul iklimi ana boyutunda veriler homojen değildir ($p<0,05$).

Tablo 21'e göre; öğretmenlerin mesleki kıdemine göre okul iklimi algısıyla ilgili olarak demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, okul iklimi ana boyutunda gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Başarı etkenleri, samimiyet ve çatışma alt boyutlarında okul iklimi algısında anlamlı farklılık bulunamamıştır ($p>0,05$).

Mesleki kıdeme göre okul iklimi alt boyutları ve genel boyutunda anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını belirleme için yapılan ANOVA testi bulguları tablo 22'de görüldüğü gibidir.

Tablo 22.

Mesleki Kıdeme Göre Okul İklimi Algısı ANOVA Testi Bulguları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
Demokratiklik ve okula adanma	Gruplar Arasında	12,277	4	3,069	4,391	,002
	Grup İçinde	213,195	305	,699		
Liderlik ve etkileşim	Gruplar Arasında	14,181	4	3,545	3,546	,008
	Grup İçinde	304,981	305	1,000		
Başarı etkenleri	Gruplar Arasında	5,350	4	1,338	2,418	,050
	Grup İçinde	168,686	305	,553		
Samimiyet	Gruplar Arasında	5,959	4	1,490	2,026	,091
	Grup İçinde	224,262	305	,735		
Çatışma	Gruplar Arasında	7,826	4	1,956	1,519	,197
	Grup İçinde	392,941	305	1,288		
Okul iklimi	Gruplar Arasında	8,189	4	2,047	3,134	,015
	Grup İçinde	199,264	305	,653		

Homojen olmamakla birlikte anlamlı farklılık bulunan demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, okul iklimi ana boyutuna farkların anlam düzeyini belirlemek amacıyla Post Hoc testlerinden Tukey testi uygulanmıştır. Diğer boyutlarda anlamlı bir farka rastlanmadığından herhangi bir Post Hoc testi uygulanamamıştır.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre okul iklimi algısı demokratiklik ve okula adanma alt boyutuna Tukey testi uygulanmıştır ve bulgular Tablo 23'te görüldüğü gibidir.

Tablo 23.

Mesleki Kıdeme Göre Okul İklimi Algısı Demokratiklik ve Okula Adanma Alt Boyutu Tukey Testi Bulguları

(I) Mesleki Kıdem	(J) Mesleki Kıdem	Ortalamalar Farkı(I-J)	p	Ort.
1-5 yıl	6-10 yıl	,06405	,995	3,7044
	11-15 yıl	,00577	1,000	
	16-20 yıl	-,36736	,111	
	21 yıl ve üstü	-,39560	,103	
6-10 yıl	1-5 yıl	-,06405	,995	3,6404
	11-15 yıl	-,05828	,995	
	16-20 yıl	-,43141*	,031	
	21 yıl ve üstü	-,45965*	,032	
11-15 yıl	1-5 yıl	-,00577	1,000	3,6986
	6-10 yıl	,05828	,995	
	16-20 yıl	-,37313	,058	
	21 yıl ve üstü	-,40137	,058	
16-20 yıl	1-5 yıl	,36736	,111	4,0718
	6-10 yıl	,43141*	,031	
	11-15 yıl	,37313	,058	
	21 yıl ve üstü	-,02824	1,000	
21 yıl ve üstü	1-5 yıl	,39560	,103	4,0718
	6-10 yıl	,45965*	,032	
	11-15 yıl	,40137	,058	
	16-20 yıl	,02824	1,000	
* Ortalamalar farkı 0,05 düzeyinde anlamlıdır.				

Tablo 23'ten anlaşılabacağı gibi 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin yer aldığı grup ile 16-20 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenler ve 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında demokratiklik algısında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p < 0,05$). 6-10 yıl arası kıdeme sahip olanların itimat edirlilik algı puan ortalaması (3,64); 16-20 yıl çalışanlardan (4,07), 21 yıl ve üstü çalışanlardan (4,07) daha düşüktür.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre okul iklimi algısı liderlik ve etkileşim alt boyutuna Tukey testi uygulanmıştır ve bulgular Tablo 24’te görüldüğü gibidir.

Tablo 24.

Mesleki Kıdeme Göre Okul İklimi Algısı Liderlik ve Etkileşim Alt Boyutu Tukey Testi Bulguları

(I) Mesleki Kıdem	(J) Mesleki Kıdem	Ortalamalar Farkı(I-J)	p	Ort.
1-5 yıl	6-10 yıl	,05329	,999	3,5094
	11-15 yıl	,03227	1,000	
	16-20 yıl	-,43501	,117	
	21 yıl ve üstü	-,35723	,344	
6-10 yıl	1-5 yıl	-,05329	,999	3,4561
	11-15 yıl	-,02103	1,000	
	16-20 yıl	-,48830*	,049	
	21 yıl ve üstü	-,41053	,193	
11-15 yıl	1-5 yıl	-,03227	1,000	3,4772
	6-10 yıl	,02103	1,000	
	16-20 yıl	-,46728*	,041	
	21 yıl ve üstü	-,38950	,189	
16-20 yıl	1-5 yıl	,43501	,117	3,9444
	6-10 yıl	,48830*	,049	
	11-15 yıl	,46728*	,041	
	21 yıl ve üstü	,07778	,993	
21 yıl ve üstü	1-5 yıl	,35723	,344	3,8667
	6-10 yıl	,41053	,193	
	11-15 yıl	,38950	,189	
	16-20 yıl	-,07778	,993	
* Ortalamalar farkı 0,05 düzeyinde anlamlıdır.				

Tablo 24’te görüldüğü gibi 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin yer aldığı grup ile 6-10 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenler ve 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında liderlik ve etkileşim algısında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p < 0,05$). 16-20 yıl arası kıdeme sahip olanların liderlik ve etkileşim algı puan ortalaması (3,94); 6-10 yıl çalışanlardan (3,45), 11-15 yıl çalışanlardan (3,47) daha yüksektir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre okul iklimi algısı ana boyutuna Tukey testi uygulanmıştır ve bulgular Tablo 25’te görüldüğü gibidir.

Tablo 25.

Mesleki Kıdeme Göre Okul İklimi Algısı Ana Boyutu Tukey Testi Bulguları

(I) Mesleki Kıdem	(J) Mesleki Kıdem	Ortalamalar Farkı(I-J)	p	Ort.
1-5 yıl	6-10 yıl	,07297	,990	3,6267
	11-15 yıl	,03770	,999	
	16-20 yıl	-,25248	,420	
	21 yıl ve üstü	-,32978	,214	
6-10 yıl	1-5 yıl	-,07297	,990	3,5538
	11-15 yıl	-,03527	,999	
	16-20 yıl	-,32545	,157	
	21 yıl ve üstü	-,40275	,066	
11-15 yıl	1-5 yıl	-,03770	,999	3,5890
	6-10 yıl	,03527	,999	
	16-20 yıl	-,29019	,197	
	21 yıl ve üstü	-,36748	,083	
16-20 yıl	1-5 yıl	,25248	,420	3,8792
	6-10 yıl	,32545	,157	
	11-15 yıl	,29019	,197	
	21 yıl ve üstü	-,07729	,984	
21 yıl ve üstü	1-5 yıl	,32978	,214	3,9565
	6-10 yıl	,40275	,066	
	11-15 yıl	,36748	,083	
	16-20 yıl	,07729	,984	

Tablo 25’te görüldüğü üzere gruplar arasında farklılık bulunmakla beraber bu farklılıkların anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Ancak en yüksek algı düzeyi 21 yıl ve üstü çalışanlardayken (3,95) en düşük algı düzeyi ise 6-10 yıl arası çalışanlardadır (3,55) denilebilir.

Okulda görev yapan öğretmen sayısına göre okul iklimi algısını ölçmek için ANOVA testi uygulanmıştır ve bulgular tablo 26’da yer almaktadır.

Tablo 26.
Okulda Görev Yapan Öğretmen Sayısına Göre Okul İklimi Algısı ANOVA Testi
Bulguları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Df	Kareler Ortalaması	F	p
Demokratiklik ve okula adanma	Gruplar Arasında	19,784	4	4,946	7,334	,000
	Grup İçinde	205,688	305	,674		
Liderlik ve etkileşim	Gruplar Arasında	28,356	4	7,089	7,435	,000
	Grup İçinde	290,806	305	,953		
Başarı etkenleri	Gruplar Arasında	17,019	4	4,255	8,264	,000
	Grup İçinde	157,018	305	,515		
Samimiyet	Gruplar Arasında	13,972	4	3,493	4,926	,001
	Grup İçinde	216,249	305	,709		
Çatışma	Gruplar Arasında	59,782	4	14,946	13,368	,000
	Grup İçinde	340,985	305	1,118		
Okul iklimi	Gruplar Arasında	25,088	4	6,272	10,490	,000
	Grup İçinde	182,365	305	,598		

Tablo 26’de yer alan bulgulara bakıldığında; okulda görev yapan öğretmen sayısına göre demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri, samimiyet, çatışma alt boyutlarının tamamında ve okul iklimi ana boyutunda gruplar arasında farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$).

Tüm boyutlarda farklılık bulunduğundan homojen olan ya da olmayan tüm boyutlara farkların anlam düzeyini belirlemek amacıyla Post Hoc testlerinden Tukey testi uygulanmıştır.

Okuldaki öğretmen sayısına göre okul iklimi algısı demokratiklik ve okula adanma alt boyutuna Tukey testi uygulanmıştır ve bulgular Tablo 27’de görüldüğü gibidir.

Tablo 27.

Okulda Görev Yapan Öğretmen Sayısına Göre Okul İklimi Demokratiklik ve Okula Adanma Alt Boyutu Tukey Testi Bulguları

(I) Okuldaki öğretmen sayısı	(J) Okuldaki öğretmen sayısı	Ortalamalar Farkı(I-J)	p	Ort.
1-20 kişi	21-40 kişi	-,05807	,990	3,9857
	41-60 kişi	,27957	,442	
	61-80 kişi	,17460	,867	
	81 ve üstü	,63078*	,000	
21-40 kişi	1-20 kişi	,05807	,990	4,0438
	41-60 kişi	,33764	,181	
	61-80 kişi	,23267	,637	
	81 ve üstü	,68885*	,000	
41-60 kişi	1-20 kişi	-,27957	,442	3,7061
	21-40 kişi	-,33764	,181	
	61-80 kişi	-,10497	,985	
	81 ve üstü	,35120	,259	
61-80 kişi	1-20 kişi	-,17460	,867	3,8111
	21-40 kişi	-,23267	,637	
	41-60 kişi	,10497	,985	
	81 ve üstü	,45617	,108	
81 ve üstü	1-20 kişi	-,63078*	,000	3,3549
	21-40 kişi	-,68885*	,000	
	41-60 kişi	-,35120	,259	
	61-80 kişi	-,45617	,108	
* Ortalamalar farkı 0,05 düzeyinde anlamlıdır.				

Tablo 27'deki bulgulara göre 81 ve üstü öğretmenin çalıştığı okullardaki öğretmenlerle 1-20 öğretmen ve 21-40 öğretmenin çalıştığı okullarda görev yapan öğretmenler arasında demokratiklik alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). 81 ve üstü öğretmenin görev yaptığı okullardaki öğretmenlerin demokratiklik algı puanı ortalamaları (3,35) 1-20 (3,98) ve 21-40 (4,04) öğretmenin görev yaptığı okullardaki öğretmenlerden düşüktür. Genelleme yapılacak olursa okulda görev yapan öğretmen sayısı arttıkça demokratiklik algısı inişli çıkışlı bir seyir izlemektedir.

Okuldaki öğretmen sayısına göre okul iklimi algısı liderlik ve etkileşim alt boyutuna Tukey testi uygulanmıştır ve bulgular Tablo 28'de görüldüğü gibidir.

Tablo 28.
Okulda Görev Yapan Öğretmen Sayısına Göre Okul İklimi Liderlik ve Etkileşim Alt Boyutu Tukey Testi Bulguları

(I) Okuldaki öğretmen sayısı	(J) Okuldaki öğretmen sayısı	Ortalamalar Farkı(I-J)	p	Ort.
1-20 kişi	21-40 kişi	,00040	1,000	3,8690
	41-60 kişi	,30764	,522	
	61-80 kişi	,35794	,448	
	81 ve üstü	,80423*	,000	
21-40 kişi	1-20 kişi	-,00040	1,000	3,8686
	41-60 kişi	,30724	,444	
	61-80 kişi	,35753	,381	
	81 ve üstü	,80383*	,000	
41-60 kişi	1-20 kişi	-,30764	,522	3,5614
	21-40 kişi	-,30724	,444	
	61-80 kişi	,05029	1,000	
	81 ve üstü	,49659	,118	
61-80 kişi	1-20 kişi	-,35794	,448	3,5111
	21-40 kişi	-,35753	,381	
	41-60 kişi	-,05029	1,000	
	81 ve üstü	,44630	,265	
81 ve üstü	1-20 kişi	-,80423*	,000	3,0648
	21-40 kişi	-,80383*	,000	
	41-60 kişi	-,49659	,118	
	61-80 kişi	-,44630	,265	
* Ortalamalar farkı 0,05 düzeyinde anlamlıdır.				

Tablo 28’de görüldüğü üzere 81 ve üstü öğretmenin çalıştığı okullardaki öğretmenlerle 1-20 öğretmen ve 21-40 öğretmenin çalıştığı okullarda görev yapan öğretmenler arasında liderlik ve etkileşim alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). 81 ve üstü öğretmenin görev yaptığı okullardaki öğretmenlerin liderlik ve etkileşim algı puanı ortalamaları (3,06) 1-20 (3,86) ve 21-40 (3,86) öğretmenin görev yaptığı okullardaki öğretmenlerden düşüktür. Öğretmen sayısının az olduğu okullarda liderlik ve etkileşim algısı daha yüksektir denilebilir.

Okuldaki öğretmen sayısına göre okul iklimi algısı başarı etkenleri alt boyutuna Tukey testi uygulanmıştır ve bulgular Tablo 29’da görüldüğü gibidir.

Tablo 29.

Okulda Görev Yapan Öğretmen Sayısına Göre Okul İklimi Başarı Etkenleri Alt Boyutu Tukey Testi Bulguları

(I) Okuldaki öğretmen sayısı	(J) Okuldaki öğretmen sayısı	Ortalamalar Farkı(I-J)	p	Ort.
1-20 kişi	21-40 kişi	,08971	,922	4,1893
	41-60 kişi	,40639*	,042	
	61-80 kişi	,21429	,648	
	81 ve üstü	,65688*	,000	
21-40 kişi	1-20 kişi	-,08971	,922	4,0996
	41-60 kişi	,31668	,127	
	61-80 kişi	,12458	,915	
	81 ve üstü	,56717*	,000	
41-60 kişi	1-20 kişi	-,40639*	,042	3,7829
	21-40 kişi	-,31668	,127	
	61-80 kişi	-,19211	,808	
	81 ve üstü	,25049	,467	
61-80 kişi	1-20 kişi	-,21429	,648	3,9750
	21-40 kişi	-,12458	,915	
	41-60 kişi	,19211	,808	
	81 ve üstü	,44259	,055	
81 ve üstü	1-20 kişi	-,65688*	,000	3,5324
	21-40 kişi	-,56717*	,000	
	41-60 kişi	-,25049	,467	
	61-80 kişi	-,44259	,055	
* Ortalamalar farkı 0,05 düzeyinde anlamlıdır.				

Tablo 29’da görüldüğü gibi 81 ve üstü öğretmenin çalıştığı okullardaki öğretmenlerle 1-20 öğretmen ve 21-40 öğretmenin çalıştığı okullarda görev yapan öğretmenler arasında başarı etkenleri alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p < 0,05$). 81 ve üstü öğretmenin görev yaptığı okullardaki öğretmenlerin başarı etkenleri algı puanı ortalamaları (3,53) 1-20 (4,18) ve 21-40 (4,09) öğretmenin görev yaptığı okullardaki öğretmenlerden düşüktür. Öğretmen sayısının az olduğu okullarda başarı etkenleri algısı daha yüksektir denilebilir.

Okuldaki öğretmen sayısına göre okul iklimi algısı samimiyet alt boyutuna Tukey testi uygulanmıştır ve bulgular Tablo 30’da görüldüğü gibidir.

Tablo 30.
Okulda Görev Yapan Öğretmen Sayısına Göre Okul İklimi Samimiyet Alt
Boyutu Tukey Testi Bulguları

(I) Okuldaki öğretmen sayısı	(J) Okuldaki öğretmen sayısı	Ortalamalar Farkı(I-J)	p	Ort.
1-20 kişi	21-40 kişi	,00339	1,000	3,8000
	41-60 kişi	,22982	,657	
	61-80 kişi	,03333	1,000	
	81 ve üstü	,56543*	,002	
21-40 kişi	1-20 kişi	-,00339	1,000	3,7966
	41-60 kişi	,22643	,601	
	61-80 kişi	,02994	1,000	
	81 ve üstü	,56204*	,001	
41-60 kişi	1-20 kişi	-,22982	,657	3,5702
	21-40 kişi	-,22643	,601	
	61-80 kişi	-,19649	,875	
	81 ve üstü	,33561	,329	
61-80 kişi	1-20 kişi	-,03333	1,000	3,7667
	21-40 kişi	-,02994	1,000	
	41-60 kişi	,19649	,875	
	81 ve üstü	,53210*	,046	
81 ve üstü	1-20 kişi	-,56543*	,002	3,2346
	21-40 kişi	-,56204*	,001	
	41-60 kişi	-,33561	,329	
	61-80 kişi	-,53210*	,046	
* Ortalamalar farkı 0,05 düzeyinde anlamlıdır.				

Tablo 30’da görüldüğü gibi 81 ve üstü öğretmenin çalıştığı okullardaki öğretmenlerle 1-20 öğretmen, 21-40 öğretmen ve 61-80 öğretmenin çalıştığı okullarda görev yapan öğretmenler arasında samimiyet alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p < 0,05$). 81 ve üstü öğretmenin görev yaptığı okullardaki öğretmenlerin samimiyet algı puanı ortalamaları (3,23); 1-20 (3,80); 21-40 (3,79) ve 61-80 (3,76) öğretmenin görev yaptığı okullardaki öğretmenlerden düşüktür. Öğretmen sayısının az olduğu okullarda samimiyet algısı daha yüksektir denilebilir.

Okuldaki öğretmen sayısına göre okul iklimi algısı çatışma alt boyutuna Tukey testi uygulanmıştır ve bulgular Tablo 31’de görüldüğü gibidir.

Tablo 31.
Okulda Görev Yapan Öğretmen Sayısına Göre Okul İklimi Çatışma Alt Boyutu
Tukey Testi Bulguları

(I) Okuldaki öğretmen sayısı	(J) Okuldaki öğretmen sayısı	Ortalamalar Farkı(I-J)	P	Ort.
1-20 kişi	21-40 kişi	,15714	,862	3,7821
	41-60 kişi	,23609	,802	
	61-80 kişi	,51548	,170	
	81 ve üstü	1,26825*	,000	
21-40 kişi	1-20 kişi	-,15714	,862	3,6250
	41-60 kişi	,07895	,995	
	61-80 kişi	,35833	,462	
	81 ve üstü	1,11111*	,000	
41-60 kişi	1-20 kişi	-,23609	,802	3,5461
	21-40 kişi	-,07895	,995	
	61-80 kişi	,27939	,816	
	81 ve üstü	1,03216*	,000	
61-80 kişi	1-20 kişi	-,51548	,170	3,2667
	21-40 kişi	-,35833	,462	
	41-60 kişi	-,27939	,816	
	81 ve üstü	,75278*	,016	
81 ve üstü	1-20 kişi	-1,26825*	,000	2,5139
	21-40 kişi	-1,11111*	,000	
	41-60 kişi	-1,03216*	,000	
	61-80 kişi	-,75278*	,016	
* Ortalamalar farkı 0,05 düzeyinde anlamlıdır.				

Tablo 31’de verilen bulgulara göre 81 ve üstü öğretmenin çalıştığı okullardaki öğretmenlerle diğer öğretmen sayısı gruplarının tamamı arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). 81 ve üstü öğretmenin görev yaptığı okullardaki öğretmenlerin çatışma algı puanı ortalamaları (2,51) diğer grupların puan ortalamalarından düşüktür. Öğretmen sayısı arttıkça okullarda okul içi çatışma artmaktadır denilebilir.

Okuldaki öğretmen sayısına göre okul iklimi algısı ana boyutuna Tukey testi uygulanmıştır ve bulgular Tablo 32’de görüldüğü gibidir.

Tablo 32.
Okulda Görev Yapan Öğretmen Sayısına Göre Okul İklimi Ana Boyutu Tukey
Testi Bulguları

(I) Okuldaki öğretmen sayısı	(J) Okuldaki öğretmen sayısı	Ortalamalar Farkı(I-J)	P	Ort.
1-20 kişi	21-40 kişi	,02833	,999	3,9311
	41-60 kişi	,29490	,323	
	61-80 kişi	,27019	,498	
	81 ve üstü	,78291*	,000	
21-40 kişi	1-20 kişi	-,02833	,999	3,9027
	41-60 kişi	,26657	,348	
	61-80 kişi	,24186	,544	
	81 ve üstü	,75458*	,000	
41-60 kişi	1-20 kişi	-,29490	,323	3,6362
	21-40 kişi	-,26657	,348	
	61-80 kişi	-,02471	1,000	
	81 ve üstü	,48801*	,026	
61-80 kişi	1-20 kişi	-,27019	,498	3,6609
	21-40 kişi	-,24186	,544	
	41-60 kişi	,02471	1,000	
	81 ve üstü	,51272*	,031	
81 ve üstü	1-20 kişi	-,78291*	,000	3,1481
	21-40 kişi	-,75458*	,000	
	41-60 kişi	-,48801*	,026	
	61-80 kişi	-,51272*	,031	
* Ortalamalar farkı 0,05 düzeyinde anlamlıdır.				

Tablo 32’de görüldüğü gibi 81 ve üstü öğretmenin çalıştığı okullardaki öğretmenlerle diğer öğretmen sayısı gruplarının tamamı arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). 81 ve üstü öğretmenin görev yaptığı okullardaki öğretmenlerin okul iklimi algı puanı ortalamaları (3,14) diğer grupların puan ortalamalarından düşüktür. Burada da bir genelleme yapılarak öğretmen sayısı arttıkça olumlu okul iklimi algısı düşmektedir denilebilir.

Alt Problem 2 açısından;

Öğretmenlerin, okul iklimine ilişkin algılarında cinsiyetlerine göre, demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim alt boyutları ile ana boyutta

anlamli farklılık bulunurken, başarı etkenleri, samimiyet ve çatışma alt boyutlarında anlamli farklılık bulunamamıştır.

Öğretmenlerin, okul iklimine ilişkin algılarında okul müdürüyle görev yaptığı süreye göre; demokratiklik ve okul adanma, liderlik ve etkileşim, çatışma alt boyutları ile ana boyutta anlamli farklılık bulunurken, samimiyet ve başarı etkenleri alt boyutlarında anlamli farklılık bulunamamıştır.

Öğretmenlerin, okul iklimine ilişkin algılarında mesleki kıdemlerine göre; demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim alt boyutu ile ana boyutta farklılık bulunmuş, ana boyuttaki farkın anlamli olmadığı belirlenmiştir. Başarı etkenleri, samimiyet, çatışma alt boyutlarında anlamli fark bulunamamıştır.

Öğretmenlerin, okul iklimine ilişkin algılarında okul okulda görev yapan öğretmen sayısına göre; demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri, samimiyet, çatışma alt boyutları ve ana boyutta anlamli farklılık bulunmuştur.

4.4. Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güveni İle Okul İklimi Algıları Arasındaki Korelasyon Analizi Bulguları

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretmenlere güvenine ilişkin algıları ile okul iklimi algıları arasında ilişki var mıdır?” sorusuna ilişkin analizler bu başlık altında yer almaktadır.

Bağımlı ya da bağımsız olmalarına bakılmaksızın iki değişken arasındaki ilişkiye korelasyon adı verilir. Korelasyon analizi ise; bu değişkenler arasındaki ilişkinin derecesi ve yönünü belirlemek amacıyla yapılan analizdir (Akdoğanlar, 2012:81).

Korelasyon katsayısı -1 ile +1 arasında bir değer alır. Katsayı -1’e yaklaştıkça değişkenlerin arasında çok güçlü negatif yönde, +1’e yaklaştıkça çok güçlü pozitif

yönde ilişki olduğunu gösterir. Katsayının sıfır olması ilişki olmadığını gösterir. Sıfıra yaklaşan katsayı ise zayıf ilişkiyi ifade eder (Altıntaş, 2018:80).

Korelasyon katsayısı; 0-0,29 arasında ise ilişki zayıf, 0,30-0,69 arasında ise ilişki orta, 0,70-0,89 arasında ise ilişki yüksek, 0,90-1 arasında ise ilişkinin çok yüksek olduğu şeklinde değerlendirilir (Büyüköztürk, 2012:30).

Tablo 33’de öğretmenlerin örgüt iklimi algı alt boyutları ile okul müdürlerinin öğretmenlere güveni boyutları arasındaki korelasyon tablosu görülmektedir (Tüm boyutların birbiriyle ilişkisini gösteren Tablo Ek 6’da yer almaktadır).

Tablo 33.
Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güveni Boyutları İle Okul İklimi Boyutları
Korelasyon Tablosu

Boyut		Yeterlik	İtimat	Açıklık	Yardımseverlik
Demokratiklik ve okula adanma	r	,642 ^{***}	,288 ^{***}	,520 ^{***}	,593 ^{***}
	p	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	310	310	310	310
Liderlik ve etkileşim	r	,737 ^{***}	,282 ^{***}	,556 ^{***}	,607 ^{***}
	p	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	310	310	310	310
Başarı etkenleri	r	,548 ^{***}	,219 ^{***}	,478 ^{***}	,420 ^{***}
	p	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	310	310	310	310
Samimiyet	r	,595 ^{***}	,153 ^{***}	,483 ^{***}	,392 ^{***}
	P	0,000	0,007	0,000	0,000
	N	310	310	310	310
Çatışma	R	,523 ^{***}	,416 ^{***}	,439 ^{***}	,414 ^{***}
	P	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	310	310	310	310

Tablo 33’te yer alan bulgulara göre öğretmenlerin okul iklimi demokratiklik ve okula adanma alt boyutuyla; okul müdürlerinin öğretmenlere güveni yeterlik boyutu arasında pozitif yönlü, anlamlı ($p<0,01$) orta düzeyde ($r=0,642$), itimat boyutu arasında pozitif yönlü, anlamlı ($p<0,01$) zayıf düzeyde ($r=0,288$), açıklık boyutu arasında pozitif yönlü, anlamlı ($p<0,01$) orta düzeyde ($r=0,520$),

yardımseverlik boyutu arasında pozitif yönlü, anlamlı ($p<0,01$) orta düzeyde ($r=0,593$) bir ilişki bulunmaktadır.

Öğretmenlerin okul iklimi algısı liderlik ve etkileşim boyutuyla; okul müdürlerinin öğretmenlere güveni yeterlik alt boyutu arasında pozitif yönlü, anlamlı ($p<0,01$) yüksek düzeyde ($r=0,737$), itimat boyutu arasında pozitif yönlü, anlamlı ($p<0,01$) zayıf düzeyde ($r=0,282$), açıklık boyutu arasında pozitif yönlü, anlamlı ($p<0,01$) orta düzeyde ($r=0,556$), yardımseverlik boyutu arasında pozitif yönlü, anlamlı ($p<0,01$) orta düzeyde ($r=0,607$) bir ilişki bulunmaktadır.

Öğretmenlerin okul iklimi algısı başarı etkenleri alt boyutuyla; okul müdürlerinin öğretmenlere güveni yeterlik boyutu arasında pozitif yönlü, anlamlı ($p<0,01$) orta düzeyde ($r=0,548$), itimat boyutu arasında pozitif yönlü, anlamlı ($p<0,01$) zayıf düzeyde ($r=0,219$), açıklık boyutu arasında pozitif yönlü, anlamlı ($p<0,01$) orta düzeyde ($r=0,478$), yardımseverlik boyutu arasında pozitif yönlü, anlamlı ($p<0,01$) orta düzeyde ($r=0,420$) bir ilişki bulunmaktadır.

Öğretmenlerin okul iklimi algısı samimiyet alt boyutuyla; okul müdürlerinin öğretmenlere güveni yeterlik boyutu arasında pozitif yönlü, anlamlı ($p<0,01$) orta düzeyde ($r=0,595$), itimat alt boyutu arasında pozitif yönlü, anlamlı ($p<0,01$) zayıf düzeyde ($r=0,153$), açıklık alt boyutu arasında pozitif yönlü, anlamlı ($p<0,01$) orta düzeyde ($r=0,483$), yardımseverlik alt boyutu arasında pozitif yönlü, anlamlı ($p<0,01$) orta düzeyde ($r=0,392$) bir ilişki bulunmaktadır.

Öğretmenlerin okul iklimi algısı çatışma alt boyutuyla; okul müdürlerinin öğretmenlere güveni yeterlik boyutu arasında pozitif yönlü, anlamlı ($p<0,01$) orta düzeyde ($r=0,523$), itimat boyutu arasında pozitif yönlü, anlamlı ($p<0,01$) orta düzeyde ($r=0,416$), açıklık boyutu arasında pozitif yönlü, anlamlı ($p<0,01$) orta düzeyde ($r=0,439$), yardımseverlik boyutu arasında pozitif yönlü, anlamlı ($p<0,01$) orta düzeyde ($r=0,414$) bir ilişki bulunmaktadır.

Tablo 34’te öğretmenlerin örgüt iklimi algıları ile okul müdürlerinin öğretmenlere güveni arasındaki korelasyon tablosu görülmektedir.

Tablo 34. Öğretmenlerin Güven Algıları Ana Boyutu İle Okul İklimi Algıları Ana Boyutu Arasındaki Korelasyon Tablosu

Boyut		Yeterlik
Okul İklimi	R	1
	P	
	N	310
Müdür Güven	R	,743**
	P	,000
	N	310
** Korelasyon 0,01 düzeyinde karşılıklı anlamlıdır.		

Tablo 34’teki bulgulara göre öğretmenlerin örgüt iklimi algısı ile okul müdürlerinin öğretmenlere güven algısı arasında pozitif yönlü, anlamlı ($p < 0,01$) yüksek düzeyde ($r = 0,743$) bir ilişki bulunmaktadır.

4.5. Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güveni İle Okul İklimi Algıları Regresyon Analizi Bulguları

Araştırmanın ana problemi olan “okul müdürlerinin kendileriyle birlikte görev yapan öğretmenlere duyduğu güvenin okul iklimine anlamlı bir etkisi var mıdır?” sorusuna ilişkin analizler bu başlık altında yer almaktadır.

Korelasyon iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin varlığının belirlenmesi amacıyla kullanılır. Değişkenlerin birbiri üzerinde etkisi yoktur. Etkinin belirlenmesi amacıyla regresyon analizi yapılır. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretmenlere güvenine ilişkin algılarının okul iklimi algıları üzerindeki etkisinin belirlenmesi amacıyla Basit Regresyon analizi yapılmıştır.

Tablo 35. Öğretmenlerin Okul İklimi Algısının Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güveni Regresyon Model Özeti

Model	R	r^2	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	0,743 ^a	0,553	0,551	0,54894
a. Predictors: (Constant), Müdürgüvenort				

Tablo 35’te öğretmenlerin okul iklimi algısı ile okul müdürlerinin öğretmenlere güveni arasındaki regresyon model özeti görülmektedir. Tabloda yer alan r^2 , determinasyon katsayısını ifade etmektedir. Determinasyon katsayısı (r^2); “değişkenlerden birinde gözlenen değişkenliğin ne kadarının diğer değişken tarafından açıklandığını yorumlamada kullanılır” (Büyüköztürk, 2012:30) ve korelasyon katsayısının karesinin alınmasıyla bulunur. Okul müdürlerinin öğretmene güveni determinasyon katsayısı 0,553 olarak bulunmuştur. Örgüt iklimi puanlarındaki toplam varyansın %55,3’ü okul müdürünün güveni puanları açıklamaktadır. Bu da önemli bir değerdir. Okul iklimi algısının oluşumunda okul müdürünün öğretmenlere güveni %50’nin üstünde etkili olmaktadır.

Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının puan ortalamaları ile kendilerine duyulan güvene ilişkin algılarının puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark olup olmadığının belirlenmesi için yapılan ANOVA testi bulguları Tablo 36’da görülmektedir.

Tablo 36. Öğretmenlerin Okul İklimi Algısının Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güveni Regresyon ANOVA Testi

Model		Kareler Toplamı	Df	Kareler Ortalaması	F
1	Regression	114,643	1	114,643	380,458
	Residual	92,810	308	0,301	
	Total	207,453	309		
a. Bağımlı Değişken: Okul İklimi					
b. Bağımsız Değişken: Müdürün Güveni					

Tablo 36'ya göre; okul müdürünün öğretmene güveni ile okul iklimi algısı arasındaki ilişki istatistiki olarak anlamlıdır ($p<0,05$).

Tablo 37. Okul Müdürlerinin Güveni İle Örgüt İklimi Regresyon Katsayı Tablosu

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t
		B	Std. Error	Beta	
1	(Sabit)	1,126	0,137		8,239
	Müdür Güven	0,783	0,040	0,743	19,505
a. Bağımlı Değişken: Okul İklimi					

Tablo 37'deki değerlere göre regresyon denklemi şöyle oluşmuştur:

$$Y = 1,126 + 0,783 \cdot X$$

Okul müdürlerinin güveni algısı ile örgüt iklimi algısı arasındaki ilişki anlamlıdır ($p<0,05$). Diğer bir deyişle okul ikliminin oluşumunda okul müdürünün öğretmene güveni etkilidir ve bu etki %55,3 oranındadır.

Ana problem açısından okul müdürlerinin öğretmenlere güveni, öğretmenlerin okul iklimi algı düzeyini etkilemektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde çalışmadan elde edilen bulguların sonuçları açıklanmış ve bu sonuçlardan yola çıkarak uygulamaya ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir

5.1. Sonuçlar ve Tartışma

Bu başlık altında araştırmanın bulgularına dayalı olarak ortaya çıkan sonuçlar ve tartışmaya yer verilmiştir. Sonuçlar üç kategoriye ayrılmıştır:

5.1.1. Okul müdürlerinin öğretmenlere güvenini belirleme ölçeğine ilişkin sonuçlar ve tartışma;

Araştırmada, okul müdürlerinin öğretmenlere güvenine ilişkin algı düzeyi açısından; öğretmenler okul müdürlerinin kendilerine bazen güvendikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgu Canlı'nın (2016) bulgularıyla paraleldir. Bunun yanı sıra alan yazın incelendiğinde Mayer ve arkadaşlarına göre (1995), güvenin oluşmasında, güvenilen kişinin özelliklerinin yanı sıra güvenme eğiliminin de önemli bir faktör olduğunu ifade etmektedirler. Bu bağlamda, eğitim örgütlerinde okul müdürlerinin öğretmenlerine güvenmesi önemlidir. Literatürde okul müdürünün öğretmenlere olan güveninin müdürün etkililik algısıyla pozitif ilişkisi olduğu saptanmıştır (Tschannen-Moran ve Gareis, 2004). Bu bulgu noktasında okul müdürlerinin öğretmenlere bazen güvenmesi, öğretmenin kendini okula adanması ve etkililiği artırma noktasında giderilmesi gereken bir problem olarak görünmektedir.

Öğretmenler yaptıkları işlerle ilgili olarak okul müdürlerinin kendilerini çoğunlukla yeterli bulduklarını, okul müdürünün kendilerine bazen itimat ettiğini ve kendilerine bazen açık davrandığını sonucuna ulaşmıştır. Buna ek olarak, okul müdürlerinin her zaman yardımsever biri olduğunu düşündükleri sonucuna

ulaşılmıştır. Yardımseverlik boyutunda her zaman güvenmekte olduğu sonucu Canlı'nın (2016) bulgularıyla paraleldir. Bu bağlamda öğretmenler ve okul müdürünün kendisi açısından pozitif bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir.

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretmenlere güvenine ilişkin algılarında sosyo-demografik özelliklere; cinsiyetlere göre öğretmenlerin okul iklimi algısı demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim ve örgüt iklimi ana boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere göre okul ortamını daha demokratik algıladıkları, okul müdürünü lider ve etkileşimci olarak algıladıkları ve okul iklimini daha ılımlı olarak algıladıkları görülmüştür. Diğer yandan cinsiyet açısından öğretmenler arasında başarı etkenleri, samimiyet ve çatışma boyutlarında anlamlı farklılık bulunmadığı ortaya konmuştur. Nitekim bu bulguların aksine, alan yazın incelendiğinde Acet (2006), Schlaffer (2006), Tahaoğlu (2007), Baykal (2007) ve Özdil'in (2004) araştırma bulgularına göre öğretmenlerin algıladıkları okul iklimi ile onların cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı görülmektedir. Yine araştırma bulgularının aksine, Schlaffer (2006) anlamlı olmasa da kadın öğretmenlerin okullarının iklimleri hakkında erkek öğretmenlere nazaran daha olumlu görüşlere sahip olduklarının ifade etmektedir.

Cinsiyetlere göre öğretmenlerin müdürlerinin kendilerine güveniyle ilgili olarak; yeterlik, itimat edilirlilik ve yardımseverlik algısında anlamlı farklılık olup olmadığı açısından incelendiğinde; yeterlik, itimat edilirlilik ve yardımseverlik algısında anlamlı farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Açıklık boyutu ve genel boyutta cinsiyete göre anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Bu sonuç Canlı'nın (2016) bulgularıyla paraleldir. Elde edilen bulgular sonucunda erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere göre müdürlerinin kendilerine açık davrandığını düşünmekte iken, erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre müdürlerinin kendilerine daha fazla güvendiğini düşündüklerini ifade ettikleri görülmüştür. Bu bulgu ile okul müdürlerinin öğretmenlere güvenine ilişkin öğretmenlerin algıları ile öğretmenlerin cinsiyeti arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde yorumlama yapılabilir. Bu bulgular Canlı'nın (2016) bulgularıyla paraleldir. Benzer şekilde, cinsiyet değişkenlerinin örgütsel güven üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğunu tespit etmiştir (Özgan, 2011); yine benzer şekilde, öğretmenlerin örgütsel güveninin

çalışanlara duyarlık, yöneticiye güven, iletişim ortamı ve yeniliğe açıklıklarına ilişkin algılarında erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğunu ortaya koymuştur (Yılmaz, 2009). Bu bağlamda bu çalışmada cinsiyet farklılığının kadın öğretmenlerle okul müdürleri arasında kapalı bir iletişim olduğu söylenebilir. Alan yazında yapılan araştırmalarda güven ile iletişim arasında bağlantı olduğunun altı çizilmiştir (Boydak Özcan ve Özdemir, 2013; Zeffane, Tipu ve Ryan, 2011).

Okul müdürüyle çalıştıkları süre açısından müdürün güvenine ilişkin olarak ana boyutta ve tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılrken, yine okul müdürüyle çalışma süresi arttıkça yeterlik, itimat edilirlık, açıklık, yardımseverlik ve genel güven de artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulguların tersine Canlı (2016), okul müdürüyle birlikte görev yapma süresinin okul müdürlerinin öğretmenlere güvenine ilişkin “Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güvenini Belirleme Ölçeği”nin tamamında ve alt boyutlarına yönelik öğretmenlerin algılarını etkilemediği sonucuna ulaşmıştır. Yine aynı şekilde, araştırmanın sonuçlarının tersine araştırmanın bu bulgusu Güneş’in (2014) yaptığı araştırma sonucu ile tutarlık göstermediği söylenebilir. Benzer şekilde Küskü (1999) tarafından yapılan çalışmada da örgütte görev yapma süresinin asta güveni etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Mesleki kıdem değişkeni açısından itimat edilirlık alt boyutunda yer alan veriler homojenken; yeterlik, itimat edilirlık, açıklık, yardımseverlik alt boyutları ile ana boyutta veriler homojen olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Okuldaki öğretmen sayısı değişkeni açısından; yeterlik, açıklık ve yardımseverlik alt boyutlarında veriler homojenken; itimat edilirlık ve güven ana boyutunda veriler homojen değildir 5-8 yıl süreyle aynı okul müdürüyle çalışan öğretmenlerin yeterlik, itimat edilirlık, açıklık, yardımseverlik ve okul müdürü güven algısı 1-4 yıl süreyle çalışan öğretmenlerde yüksek olduğu görülmüştür.

Öğretmenin mesleki kıdemine göre ise, okul müdürlerinin öğretmenlere güven algısıyla ilgili olarak itimat edilirlık alt boyutunda gruplar arasında farklılık bulunduğu görülrken, yeterlik, itimat edilirlık, açıklık, yardımseverlik alt boyutları

ve genel boyutta anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Diğer yandan, 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin yer aldığı grup ile diğer tüm gruplar arasında itimat edilirlilik algısında anlamlı farklılık görülürken, 6-10 yıl arası kıdeme sahip olanların itimat edilirlilik algı puan ortalaması, 1-5 yıl çalışanlardan (3,08), 11-15 yıl çalışanlardan (3,15); 16-20 yıl çalışanlardan (3,14) ve 21 yıl ve üstü çalışanlardan (3,07) daha düşük olduğu ve en yüksek algı puanı ise 11-15 yıl arası çalışanlara ait olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bulgularına paralel şekilde alan yazında mesleki kıdem ile güven arasında anlamlı ilişki bulunan benzer araştırmalar olduğu görülmüştür (Bilgiç ve Gümüşeli,2012; Baş ve Şentürk,2011; Özgan, 2011;Güneş, 2014).

Okulda bulunan öğretmen sayısına göre okul müdürlerinin öğretmenlere güven algısıyla ilgili olarak yeterlilik, itimat edilirlilik, açıklık alt boyutunda ve genel boyutta gruplar arasında anlamlı farklılık bulunurken, yardımseverlik alt boyutunda ise anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Okuldaki öğretmen sayısına göre okul müdürlerinin öğretmenlere güven algısı yeterlik alt boyutunda, 81 ve üstü öğretmenin çalıştığı okullardaki öğretmenlerle 1-20 öğretmen ve 21-40 öğretmenin çalıştığı okullarda görev yapan öğretmenler arasında yeterlik alt boyutunda anlamlı farklılık bulunduğu görülmüştür. Başka bir deyişle, okulda görev yapan öğretmen sayısı arttıkça yeterlik ortalaması azaldığı görülmüştür. Bu noktada kalabalık okullarda öğretmen-müdür ya da öğretmen-öğrenci etkileşiminin daha az olması bu sonucu doğurmaktadır denilebilir.

Okuldaki öğretmen sayısına göre okul müdürlerinin öğretmenlere güven algısı açıklık alt boyutunda, 81 ve üstü öğretmenin çalıştığı okullardaki öğretmenlerle 1-20 öğretmen ve 41-60 öğretmenin çalıştığı okullarda görev yapan öğretmenler arasında açıklık alt boyutunda anlamlı farklılık bulunduğu görülmüştür. 81 ve üstü öğretmenin görev yaptığı okullardaki öğretmenlerin açıklık algı puanı ortalamaları, 1-20 arası öğretmenin görev yaptığı okulda bulunan öğretmenlerden (3,05) ve 41-60 (2,94) öğretmenin görev yaptığı okullardaki öğretmenlerden düşük olduğu için, burada da yeterlik algısında olduğu gibi bir

genellemeye gidilebilir ve okulda görev yapan öğretmen sayısı arttıkça açıklık algısı azalmaktadır denilebilir.

Okuldaki öğretmen sayısına göre okul müdürlerinin öğretmenlere güven algısı itimat edilirlilik alt boyutunda, 81 ve üstü öğretmenin çalıştığı okullardaki öğretmenlerle 1-20 öğretmen, 41-60 öğretmen ve 61-80 öğretmenin çalıştığı okullarda görev yapan öğretmenler arasında itimat edilirlilik alt boyutunda anlamlı farklılık bulunduğu görülmüştür ve 1-20 öğretmenin çalıştığı okulda görev yapan öğretmenlerle 21-40 öğretmenin çalıştığı okulda görev yapan öğretmenlerin itimat edilirlilik algısı arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. 1-20 öğretmenin çalıştığı okulda görev yapan öğretmenlerin algı puanları, 21-40 öğretmenin çalıştığı okulda görev yapan öğretmenlerin algı puanlarından yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okuldaki öğretmen sayısına göre okul müdürlerinin öğretmenlere güven algısı ana boyutunda, 81 ve üstü öğretmenin çalıştığı okullardaki öğretmenlerle 1-20 öğretmen ve 41-60 öğretmenin çalıştığı okullarda görev yapan öğretmenler arasında güven algısı ana boyutunda anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. 81 ve üstü öğretmenin bulunduğu okulda çalışan öğretmenlerin puan ortalamaları, 1-20 öğretmenin bulunduğu okulda çalışan öğretmenlerin ve 41-60 öğretmenin bulunduğu okulda çalışan öğretmenlerin algı puanlarından düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alt Problem 1 Açısından;

-Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretmenlere güvenine ilişkin algılarında cinsiyetlerine göre açıklık alt boyutu ve ana boyutta farklılık bulunurken, yeterlik, itimat edilirlilik, yardımseverlik alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunamamıştır.

-Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretmenlere güvenine ilişkin algılarında okul müdürüyle görev yaptığı süreye göre tüm boyutlarda anlamlı farklılık bulunmuştur.

-Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretmenlere güvenine ilişkin algılarında mesleki kıdemlerine göre göre; itimat edilirlilik alt boyutunda anlamlı farklılık

bulunurken; yeterlik, açıklık, yardımseverlik alt boyutları ve ana boyutta anlamlı farklılık bulunamamıştır.

-Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretmenlere güvenine ilişkin algılarında okulda görev yapan öğretmen sayısına göre yardımseverlik alt boyutunda anlamlı farklılık bulunamazken; yeterlik, itimat edilirlilik, açıklık alt boyutları ve ana boyutta anlamlı farklılık bulunmuştur.

5.1.2. Okul iklimi belirleme ölçeğine ilişkin sonuçlar ve tartışma;

Araştırmada, öğretmenlerin, örgüt iklimine ilişkin algıları açısından elde edilen bulgulara göre; öğretmenler çoğunlukla okul iklimini ılımlı buldukları ve okuldaki uygulamaları çoğunlukla demokratik olarak algıladıkları görülmüştür. Diğer yandan okul müdürünü çoğunlukla liderlik özelliğine sahip ve etkileşimci olarak algıladıkları görülmüştür. Okuldaki başarı etkenlerini ise, çoğunlukla olumlu algılandıkları görülmüştür. Okul ortamını çoğunlukla samimi buldukları saptanmıştır. Çoğunlukla ise okulda çatışma yaşanmadığı konusunda hemfikir oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazın incelendiğinde araştırmanın bulgularının bazı araştırmalarla benzerlik taşıdığı görülmüştür. Öğretmenlerin okul iklimini sık sık samimi olarak algılamaktadırlar (Kavgacı,2010; Ayık ve Diş,2015; Canlı,2016). Nitekim bazı araştırmacıların bu bulguların tersi sonuca ulaştığı da görülmüştür. Öğretmenler Ayık ve Şayir (2014)'in yürüttükleri okul iklimi araştırmasında okul iklimini samimi bulmadığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu durum çalışmaya katılan öğretmenlerin okullarındaki öğretmen sayısı, liderlerinin uygulamaları, örgütün iletişime kapalı olması gibi nedenlerle açıklanabilir.

Öğretmenlerin okul müdürüyle görev yapma sürelerine göre öğretmenlerin okul iklimi algısı demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri, çatışma ve örgüt iklimi ana boyutunda anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Bu boyutlarda 5-8 yıl süreyle aynı okul müdürüyle görev yapanların algı puan ortalamaları 1-4 yıl süreyle aynı okul müdürüyle görev yapanlardan yüksek iken, okul müdürüyle yapılan görev süresi arttıkça okul iklimi daha ılımlı algılandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Okul müdürüyle görev yapma süreleri açısından öğretmenler arasında samimiyet boyutunda anlamlı farklılık bulunmazken, öğretmenlerin mesleki kıdemine göre okul iklimi algısıyla ilgili olarak demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, okul iklimi ana boyutunda gruplar arasında anlamlı farklılık bulunurken, başarı etkenleri, samimiyet ve çatışma alt boyutlarında okul iklimi algısında anlamlı farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar Canlı'nın (2016) sonuçları ile kısmen benzerdir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre okul iklimi algısı liderlik ve etkileşim alt boyutunda; 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin yer aldığı grup ile 6-10 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenler ve 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında liderlik ve etkileşim algısında anlamlı farklılık bulunmazken, 16-20 yıl arası kıdeme sahip olanların liderlik ve etkileşim algı puan ortalaması; 6-10 yıl çalışanlardan, 11-15 yıl çalışanlardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Acet (2006), Buckingham (2006) yaptıkları araştırmalarda elde ettikleri bulgular ışığında kıdem yılının öğretmenlerin okullarının iklimine ilişkin görüşlerini anlamlı bir şekilde etkilemediğini ifade etmişlerdir. Bu bulgu da, araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir. Ayrıca, Sutherland (1994) da yaptığı araştırmada daha az kıdem yılına sahip öğretmenlerin okullarına olan bağlılıklarının ve okuldan gördükleri ilgi ve desteğin kıdem yılı daha fazla olan öğretmenlere göre anlamlı olmasa da daha düşük olduğunu ifade etmektedir. Bu bulgu, araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir. Nitekim, araştırma bulgularının aksine, Acet (2006) ve Buckingham (2006) yaptıkları araştırmalarda elde ettikleri bulgular ışığında kıdem yılının öğretmenlerin okullarının iklimine ilişkin görüşlerini anlamlı bir şekilde etkilemediğini ifade etmişlerdir. Alan yazında benzer şekilde, öğretmenlerin okul iklimi algılarının kıdem yıllarına göre incelenmesinde farklı bulgular elde edilmiştir. Schlaffer (2006) yaptığı araştırmasında kıdem yılı yükseldikçe öğretmenlerin okul iklimine ilişkin puanlarının düştüğünü ifade etmektedir. Baykal (2001) ise yaptığı araştırma sonucunda kıdem yılının okul ikliminin “sınırlayıcılık” boyutu dışında diğer tüm boyutlarda anlamlı bir farklılık oluşturduğunu ifade etmiştir. Günbayı (2007) ise kıdem yılı düşük öğretmenlerin kıdem yılı yüksek öğretmenlere göre okul iklimine yönelik daha olumlu görüşleri olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça müdürün

destekleyici, yönlendirici ve sınırlayıcı davranışlarının düzeyinde azalma olduğunu söylemektedir.

Okulda görev yapan öğretmen sayısına göre demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri, samimiyet, çatışma alt boyutlarının tamamında ve okul iklimi ana boyutunda gruplar arasında farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar Canlı'nın (2016) sonuçları ile paraleldir.

Okulda görev yapan öğretmen sayısına göre demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri, samimiyet, çatışma alt boyutlarının tamamında ve okul iklimi ana boyutunda gruplar arasında farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okuldaki öğretmen sayısına göre okul iklimi algısı demokratiklik ve okula adanma alt boyutunda; 81 ve üstü öğretmenin çalıştığı okullardaki öğretmenlerle 1-20 öğretmen ve 21-40 öğretmenin çalıştığı okullarda görev yapan öğretmenler arasında demokratiklik alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 81 ve üstü öğretmenin görev yaptığı okullardaki öğretmenlerin demokratiklik algı puanı ortalamaları 1-20 ve 21-40 öğretmenin görev yaptığı okullardaki öğretmenlerden düşük olduğu görülmüştür. Genelleme yapılacak olursa okulda görev yapan öğretmen sayısı arttıkça demokratiklik algısı inişli çıkışlı bir seyir izlediği söylenebilir.

Okuldaki öğretmen sayısına göre okul iklimi algısı liderlik ve etkileşim alt boyutunda; 81 ve üstü öğretmenin çalıştığı okullardaki öğretmenlerle 1-20 öğretmen ve 21-40 öğretmenin çalıştığı okullarda görev yapan öğretmenler arasında liderlik ve etkileşim alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 81 ve üstü öğretmenin görev yaptığı okullardaki öğretmenlerin liderlik ve etkileşim algı puanı ortalamaları 1-20 ve 21-40 öğretmenin görev yaptığı okullardaki öğretmenlerden düşük olduğu görülmüştür. Öğretmen sayısının az olduğu okullarda liderlik ve etkileşim algısı daha yüksektir denilebilir.

Okuldaki öğretmen sayısına göre okul iklimi algısı başarı etkenleri alt boyutunda; 81 ve üstü öğretmenin çalıştığı okullardaki öğretmenlerle 1-20 öğretmen

ve 21-40 öğretmenin çalıştığı okullarda görev yapan öğretmenler arasında başarı etkenleri alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 81 ve üstü öğretmenin görev yaptığı okullardaki öğretmenlerin başarı etkenleri algı puanı ortalamaları 1-20 ve 21-40 öğretmenin görev yaptığı okullardaki öğretmenlerden düşük olduğu görülmüştür. Öğretmen sayısının az olduğu okullarda başarı etkenleri algısı daha yüksektir denilebilir.

Okuldaki öğretmen sayısına göre okul iklimi algısı samimiyet alt boyutunda; 81 ve üstü öğretmenin çalıştığı okullardaki öğretmenlerle 1-20 öğretmen, 21-40 öğretmen ve 61-80 öğretmenin çalıştığı okullarda görev yapan öğretmenler arasında samimiyet alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 81 ve üstü öğretmenin görev yaptığı okullardaki öğretmenlerin samimiyet algı puanı ortalamaları; 1-20, 21-40 ve 61-80 öğretmenin görev yaptığı okullardaki öğretmenlerden düşük olduğu görülmüştür. Öğretmen sayısının az olduğu okullarda samimiyet algısı daha yüksektir denilebilir.

Okuldaki öğretmen sayısına göre okul iklimi algısı çatışma alt boyutunda; 81 ve üstü öğretmenin çalıştığı okullardaki öğretmenlerle diğer öğretmen sayısı gruplarının tamamı arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 81 ve üstü öğretmenin görev yaptığı okullardaki öğretmenlerin çatışma algı puanı ortalamaları diğer grupların puan ortalamalarından düşük olduğu görülmüştür. Öğretmen sayısı arttıkça okullarda okul içi çatışma artmaktadır denilebilir.

Okuldaki öğretmen sayısına göre okul iklimi algısı ana boyutunda; 81 ve üstü öğretmenin çalıştığı okullardaki öğretmenlerle diğer öğretmen sayısı gruplarının tamamı arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 81 ve üstü öğretmenin görev yaptığı okullardaki öğretmenlerin okul iklimi algı puanı ortalamaları, diğer grupların puan ortalamalarından düşük olduğu görülmüştür. Burada da, bir genelleme yapılırsa öğretmen sayısı arttıkça olumlu okul iklimi algısı düşmektedir denilebilir.

Alt Problem 2 açısından;

Öğretmenlerin, okul iklimine ilişkin algılarında cinsiyetlerine göre, demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim alt boyutları ile ana boyutta anlamlı farklılık bulunurken, başarı etkenleri, samimiyet ve çatışma alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Öğretmenlerin, okul iklimine ilişkin algılarında okul müdürüyle görev yaptığı süreye göre; demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, çatışma alt boyutları ile ana boyutta anlamlı farklılık bulunurken, samimiyet ve başarı etkenleri alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Öğretmenlerin, okul iklimine ilişkin algılarında mesleki kıdemlerine göre; demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim alt boyutu ile ana boyutta farklılık bulunmuş, ana boyuttaki farkın anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Başarı etkenleri, samimiyet, çatışma alt boyutlarında anlamlı fark bulunamamıştır.

Öğretmenlerin, okul iklimine ilişkin algılarında okul okulda görev yapan öğretmen sayısına göre; demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri, samimiyet, çatışma alt boyutları ve ana boyutta anlamlı farklılık bulunmuştur.

5.1.3. Okul müdürlerinin öğretmenlere güveni ile okul iklimi algıları arasındaki ilişkiye dair sonuçlar ve tartışma

Öğretmenlerin okul iklimi demokratiklik ve okula adanma alt boyutuyla; okul müdürlerinin öğretmenlere güveni yeterlik boyutu arasında pozitif yönlü, anlamlı, orta düzeyde, itimat boyutu arasında pozitif yönlü, anlamlı, zayıf düzeyde, açıklık boyutu arasında pozitif yönlü, anlamlı, orta düzeyde, yardımseverlik boyutu arasında pozitif yönlü, anlamlı, orta düzeyde bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin okul iklimi algısı liderlik ve etkileşim boyutuyla; okul müdürlerinin öğretmenlere güveni yeterlik alt boyutu arasında pozitif yönlü, anlamlı,

yüksek düzeyde; itimat boyutu arasında pozitif yönlü, anlamlı, zayıf düzeyde; açıklık boyutu arasında pozitif yönlü, anlamlı, orta düzeyde; yardımseverlik boyutu arasında pozitif yönlü, anlamlı, orta düzeyde bir ilişki bulunduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin okul iklimi algısı başarı etkenleri alt boyutuyla; okul müdürlerinin öğretmenlere güveni yeterlik boyutu arasında pozitif yönlü, anlamlı, orta düzeyde; itimat boyutu arasında pozitif yönlü, anlamlı, zayıf düzeyde; açıklık boyutu arasında pozitif yönlü, anlamlı, orta düzeyde; yardımseverlik boyutu arasında pozitif yönlü, anlamlı, orta düzeyde bir ilişki bulunduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin okul iklimi algısı samimiyet alt boyutunda; okul müdürlerinin öğretmenlere güveni yeterlik boyutu arasında pozitif yönlü, anlamlı, orta düzeyde; itimat alt boyutu arasında pozitif yönlü, anlamlı, zayıf düzeyde; açıklık alt boyutu arasında pozitif yönlü, anlamlı, orta düzeyde; yardımseverlik alt boyutu arasında pozitif yönlü, anlamlı, orta düzeyde bir ilişki bulunduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin okul iklimi algısı çatışma alt boyutunda; okul müdürlerinin öğretmenlere güveni yeterlik boyutu arasında pozitif yönlü, anlamlı, orta düzeyde; itimat boyutu arasında pozitif yönlü, anlamlı, orta düzeyde; açıklık boyutu arasında pozitif yönlü, anlamlı, orta düzeyde; yardımseverlik boyutu arasında pozitif yönlü, anlamlı, orta düzeyde bir ilişki bulunduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin örgüt iklimi algıları ile okul müdürlerinin öğretmenlere güveni arasındaki algısı arasında pozitif yönlü, anlamlı, yüksek düzeyde bir ilişki bulunduğu görülmüştür. Örgüt iklimi algısı ana boyutu ve alt boyutlarının tamamı ile okul müdürlerinin öğretmenlere güveni algısına ilişkin algısı ana boyut ve alt boyutlarının tamamında bir ilişki tamamen kabul edilmiştir. Bu bakımdan araştırmada, alan yazında yapılan araştırmalara benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Ayık, Savaş ve Çelikel, 2014; Hoy ve diğerleri, 2002; Zhang,2014).

5.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında uygulayıcılar ve araştırmacılar için aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

Uygulayıcılar;

- Araştırmada, okul müdürlerinin öğretmenlere bazen güvenmesi, öğretmenin kendini okula adanması ve etkililiği arttırma noktasında giderilmesi gereken bir problem olarak görünmektedir. Bu bağlamda, okul müdürlerinin öğretmenlere güvendiklerini göstermeleri ve açık iletişim yoluyla bunu öğretmenlerle paylaşmaları öğretmenlerin okula adanmasını artmasını sağlayabilir. Okul müdürlerinin ve öğretmenlerin karşılıklı olarak birbirine güvenmesi ve davranışlarını olumlu bir şekilde yansıtmaları önerilebilir.
- Araştırmada, okul müdürlerinin her zaman yardımsever biri olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda öğretmenler ve okul müdürünün kendisi açısından pozitif bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir. Bu pozitif yaklaşımı sürdürmek için aynı tutarlılığın sergilenmesi bu noktada önemlidir.
- Araştırmada, erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere göre müdürlerinin kendilerine açık davrandığını düşünmekte iken, erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre müdürlerinin kendilerine daha fazla güvendiğini düşündüklerini ifade ettikleri görülmüştür. Bu bağlamda bu çalışmada cinsiyet farklılığının kadın öğretmenlerle okul müdürleri arasında kapalı bir iletişimden kaynaklandığı söylenebilir. Bu noktada okul müdürlerine cinsiyet ayrımcılığı hakkında eğitimler verilmesi bu algının değiştirilmesine yardımcı olabilir. Ayrıca kadın öğretmenleri destekleyici ortamlar hazırlamaları bu algının değişmesine yine yardım edebilir.
- Okul müdürüyle çalıştıkları süre açısından müdürün güvenine ilişkin olarak ana boyutta ve tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Aynı zamanda, okul müdürüyle çalışma süresi arttıkça yeterlik, itimat edilirlilik, açıklık, yardımseverlik ve genel güven de artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu sonuca istinaden çalışma süresi ve kıdemi az olan öğretmenleri tanımak için gerek akademik gerekse de sosyal aktivitelerde fırsatlar tanınmalı ve ortamlar düzenlenmelidir. Bu şekilde okul müdürü ile kıdemi ve çalışma süresi az olan öğretmenler arasında güven ortamı yaratılması sağlanabilir.

- Öğretmen sayısı arttıkça olumlu okul iklimi algısı düşmekte olduğu ve öğretmen sayısı arttıkça okullarda okul içi çatışma artmakta olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine, öğretmen sayısının az olduğu okullarda samimiyet algısı daha yüksek olduğu, başarı etkenleri algısı daha yüksek olduğu, liderlik ve etkileşim algısı daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda okullarda öğretmenlerin sayılarının bu bakımdan düzenlenmesi kaliteyi artırması bakımından önerilebilir.

5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

Araştırmacılar;

- Bu çalışmayı nitel çalışmayla destekleyerek, sonuçları bu bakımdan destekleyebilir.
- Bu araştırmanın sıkıntılarını çözmek adına eylem araştırması yöntemi kullanılarak, araştırmaya katkı sağlayabilir.
- Bu çalışmada il merkezide çalışan öğretmenlerden oluşan sınırlı örneklemini kırsaldaki katılımcılara da uygulayarak geliştirebilir ve araştırmaya farklı kültür düzeylerindeki katılımcıların algısını ilave ederek araştırmanın sınırlılığını ortadan kaldırabilir.
- Okul müdürünün öğretmenlere güveninin örgütsel çıktılarla (öğretmen performansı, örgütsel bağlılık, iş tatmini, işbirliği, örgütsel vatandaşlık, örgütsel başarı vb.) olan ilişkisini inceleyebilir.
- Bu çalışmadaki cinsiyet farklılıklarını baz alarak nitel araştırma yöntemi ile derinlemesine görüşme yapabilir.
- Bu çalışmada tespit edilen cinsiyetler arası farklılaşan okul iklimi ve güven algısı düzeylerinin nedenlerini bilimsel araştırma yöntemleriyle ortaya koyabilir ve bu farklılığın giderilmesine yönelik daha başka önerilerde bulunabilir.

KAYNAKÇA

- Acet, Ö. (2006). İlköğretim Okullarında Örgüt İklimi İle Karara Katılma Süreci Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akbaba, A. ve Erdoğan, H. (2014). Okul Yöneticileri ve Öğretmen Görüşlerine Göre Okul İkliminin Oluşması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*. Sayı 5.(Eylül 2014).
- Akdoğanlar, S. (2012). Pazar Yönelimi ve Firma Performansı Arasındaki İlişkiye Beş Güç Modeli'nin Moderatör Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İ.T.Ü. Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Allen, N., Grigsby, B. ve Peters, M. L. (2015). Does leadership matter? Examining the Relationship Among Transformational Leadership, School Climate, and Student Achievement. *International Journal of Educational Leadership Preparation*. 10(2), 1-22.
- Alston, C. R. (2017) A Causal Comparative Study Of Teacher and Administrator Perceptions of School Climate Within Elementary Schools in a School District, A Dissertation Presented In Partial Fulfillment of The Requirements for the Degree Doctor of Education, Liberty University.
- Asunakutlu, T. (2002). Örgütsel Güvenin Oluşturulmasına İlişkin Unsurlar ve Bir Değerlendirme. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 9, 1-13.
- Ayık, A. ve Diş, O. (2015). Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Rollerini İle Örgüt İklimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*. 8(3), 337-359.
- Ayık, A., Savaş, M. ve Çelikel, G. (2014). Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul İklimi ve Örgütsel Güven Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 11(27), 203-220.
- Ayık, A. ve Şayir, G. (2014). Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları İle Örgüt İklimi Arasındaki İlişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 16(2), 67-81.

- Baş, G. ve Şentürk, C. (2011). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet, Örgütsel Vatandaşlık ve Örgütsel Güven Algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 17(1), 29-62.
- Başak, S. (2010). Genelleşmiş Güven ve Toplumsal Cinsiyet. *Edebiyat Fakültesi Dergisi*. 27(1), 53-71.
- Bayık, M., ve Gürbüz, S. (2016). Ölçek Uyarlamada Metodoloji Sorunu: Yönetim ve Örgüt Alanında Uyarlanan Ölçekler Üzerinden Bir Araştırma. *İş ve İnsan Dergisi*. 3(1), 1-20.
- Baykal, İ. (2007). İlköğretim Okullarının Örgüt İkliminin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, E. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Benevene, Paula ve Callea, Antonino. (2011). Teachers' Burnout: A Comparison between Lay and Consecrated Teachers. *International Journal of Development and Educational Psychology*. 1. 577-584.
- Bilgiç, Ö. ve Gümüşeli, A. İ. (2012). Research on Teachers' Level of Trust to the Colleagues, the Students and the Parents. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 5470 – 5474.
- Black, G. L. (2010). Correlational Analysis of Servant Leadership and School Climate. *Journal of Catholic Education*, 13 (4). <http://dx.doi.org/10.15365/joce.1304032013> (03 Ekim 2017).
- Bowditch, J. L. ve Buono, A. F. (2001). *A Primer on Organizational Behavior*. New York: Wiley.
- Boydak Özan, M. ve Özdemir, T. (2013). İlkokul Öğretmenlerinin Güven Düzeyleri: Betimsel Bir Çalışma. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (3), 469-486.
- Bökeoğlu, Ö. Ç. ve Yılmaz, K. (2008). İlköğretim Okullarında Örgütsel Güven Hakkında Öğretmen Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 211-233.
- Bradach, J.L. ve R.G. Eccles (1989). Price, Authority, And Trust: From Ideal Types To Plural Forms. *Annual Review of Sociology*, 15,97-118.
- Braddock, S. J. (2015). The influence of principal behavior on faculty trust and organizational climate as perceived by elementary teachers. Unpublished doctoral thesis, Texas A&M University.

- Brand, S., Felner, R. D., Seitsinger, A., Burns, A. ve Bolton, N. (2008). A Large Scale Study of the Assessment of the Social Environment of Middle and Secondary Schools: The Validity and Utility of Teachers' Ratings of School Climate, Cultural Pluralism, and Safety Problems for Understanding School Effects and School Improvement. *Journal of School Psychology*, 46, 507-535.
- Bromiley, P. ve Cummings, L. L. (1996). *The Organizational Trust Inventory (OTI)*, California: Sage Publications.
- Brooks, R (1999). *Cambrian Intelligence: The Early History of the New AI*. Baltimore: Riley Bander.
- Buckingham, H.A. (2006). A Study of Relationships Between Headmasters' Leadership Behaviors and the Organizational Climate of Independent Schools as Perceived by Teachers. Unpublished Doctoral Dissertation. Southern Connecticut State University, New Haven, CT.
- Buckley, J., Schneider, M. ve Shang, Y. (2004). The Effects of School Facility Quality on Teacher. *Washington, DC: National Clearinghouse for Educational Facilities*. 1, 2-10.
- Bursalıoğlu, Z (2002). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Canlı, S. (2016). Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güveninin Okul İklimine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Cantaş, C. ve Kavas, E. (2015). Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütlerine Duydukları Güvenin Motivasyonları Üzerindeki Etkileri: Afyonkarahisar İli Uygulaması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(41), 920-932.
- Chang, Y. ve Leach, N. (2015). The Role of Perceived Autonomy Support in Principals' Affective Organizational Commitment and Job Satisfaction. *Social Psychology Education*, 18, 315-336.
- Cheney, G. (2009) The Rhetoric of Identification and the Study of Organizational Communication. *Quarterly Journal of Speech*, 69(2), 143-158.

- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M. ve Pickeral, T. (2009). School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education. *Teachers College Record*, 111, 180-213.
- Collins, J. C. (2001). *Good to Great: Why Some Companies Make the Leap and Others Don't*. New York: Harper Business.
- Cook, J. ve T. Wall (1980), New Work Attitude Measures Of Trust, Organizational Commitment And Personal Need Non-Fulfillment, *Journal of Occupational Psychology*, 53, 39-52.
- Costley, D. L. ve Todd, R. (1987). *Human Relations in Organisations*. Minnesota: West Publishing.
- Çalık, T. ve Kurt, T. (2010). Okul İklimi Ölçeği'nin (OIÖ) Geliştirilmesi. Development of the School Climate Scale (SCS), *Eğitim ve Bilim/Education and Science*, 35 (157), 167-180.
- Demir, S. ve Karakuş, M. (2015). Etik İklim ile Öğretmen ve Öğrencilerin Güven ve Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21(2), 183-212.
- Demircan N. ve Ceylan A. (2003). Örgütsel Güven Kavramı Nedenleri ve Sonuçları, *Celal Bayar Üniversitesi Dergisi*, 10 (2).
- Ellis, T. I. (1988). School Climate. *Research Roundup*, 4(2), 1-6.
- Ercan, İ. ve Kan, İ. (2004). Ölçeklerde Güvenirlilik ve Geçerlik. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30(3), 211-2016.
- Ertekin, Y. (1978). *Örgüt İklimi*. Ankara: Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları.
- Ferráns, S.D. ve Selman, R.L. (2014). How Students' Perceptions of the School Climate Influence Their Choice to Upstand, Bystand, or Join Perpetrators of Bullying. *Harvard Educational Review*, 84(2), 162-187.
- Freiberg, J. H, Stein, T. A. ve H. J. Freiberg (Ed.). (1999). *Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*. London: Falmer Press.
- Gambetta, D. (2000). *Can We Trust Trust? Trust: Making and Breaking Cooperative Relations*, Oxford: Department of Sociology.
- Gedikoğlu, T. ve Tahaoğlu, F. (2010). İlköğretim Okullarının Örgüt İklimi: Gaziantep İli Şahinbey ve Şehitkâmil İlçeleri Örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, 186, 38-55.

- Gefen, D., Karahanna, E. ve Straub, D. W. (2003). Trust and TAM in Online Shopping: An Integrated Model. *MIS Quarterly*, 27 (1), 51-90.
- Gider, Ö. (2010). Eğitim ve Araştırma Hastanelerinde Çalışan Personelin Örgütsel Bağlılık, Örgütsel Güven ve İş Doyum Düzeylerinin Araştırılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi İşletme İktisadi Enstitüsü Dergisi*, 21(65), 81-105.
- Gilmer, B.V.H. (1971). *Industrial and Organizational Psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Goddard, R.D., Woolfolk-Hoy, A. ve Hoy, W.K. (2000). Collective Teacher Efficacy: Its Meaning, Measure, and Impact on Student Achievement. *American Educational Research Journal*, 37, 479-507.
- Gonder, P. O. ve Hymes, D. (1994). Improving School Climate and Culture. *American Association of School Administrators*, 27 (12).
- Göcen, G. ve Kaya, Z. (2014). İmam-hatip Liselerinde Çalışan Öğretmen ve Yöneticilerin Okul İklim Algısı ve Bu Algıya Etki Eden Faktörler (İstanbul Örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 36, 67-102.
- Gökdoğan, D. (2012). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Güven Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Günbayı, İ. (2007). School Climate and Teachers' Perceptions on Climate factors: Research into Nine Urban High Schools. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 6(3).
- Gündoğdu, S. (2014). Su Ürünlerinde Çoğunlukla Uygulanan Çoklu Karşılaştırma (Post-Hoc) Testleri. *Journal of Fisheries Sciences*. 8(4), 310-316.
- Güneş, D. Z. (2014). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Güven ve Kolektif Yeterlik Algıları ile Örgütsel Farkındalık Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Halpin, A. W. (1966). *Theory and Research in Administration*. Oxford, England: Macmillan.
- Halpin, A. ve Croft, D. (1963). *The Organizational Climate of Schools*. Chicago: The University of Chicago.

- Harris, S. ve Lowery, S.E. (2002). *A School for Every Child: School Choice in America Today*. USA: Scarecrow Education.
- Hettonen, K. ve K. Blomqvist (2005). Managing Distance In A Global Virtual Team: The Evlotion Of Trust Through Technology Mediated Relational Communication. *Strategic Change*, 14, 107-119.
- Hosford, S. ve O'Sullivan, S. (2015). A Climate for Self-efficacy: the Relationship between School Climate and Teacher Efficacy for Inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 20(6), 604-621.
- Hosmer, L. T. (1995). Trust: The Connecting Link between Organizational Theory and Philosophical Ethics. *Academy of Management Review*, 20 (2), 379-403.
- Howard, E., Howell, B. ve Brainard, E. (1987). *Handbook for Conductingschool Climate Improvement Projects*. Bloomington: Phi Delta Kappa Education.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2008). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice*. New York: McGraw-Hill.
- Hoy, W. K., Smith, P. A. ve Sweetland, S. R. (2002). The Development of the Organizational Climate Index for High Schools: Its Measure and Relationship to Faculty Trust. *The High School Journal*, 86 (2), 38-49.
- Hoy, W. K., Tarter, T. J. ve Kottkamp, R. B. (1991). *Open Schools/Healthy Schools: Measuring Organisational Climate*. London: Sage Publications.
- Hoy, W.K. ve Miskel, C.G. (2001) *Educational Administration: Theory, Research and Practice*. New York: McGraw-Hill.
- Hoy, Wayne K. ve Sabo, D. J. (1998). *Quality Middle Schools: Open and Healthy*. Thousand Oaks, USA: Corwin Press.
- Kappan, P. D. (1978). Positive School Climate, Eleven Key Factors to Creating a Positive School Climate: Taken from Handbook for Conducting School Improvement Projects. <http://www.edu.gov.mb.ca/k12/specedu/beh/pdf/3.pdf> (15 Haziran 017)
- Karakütük, K., Tunç, B., Bülbül, T. , Özdem, G., Taşdan, M. , Çelikkaleli, Ö. ve Ayram, A. (2014). Examining the Relationship Between School Size and School Climate in Public High Schools, *Education and Science*, 39(171), 304-316.

- Huff, L. ve Kelley, L. (2003). Levels of Organizational Trust in Individualist versus Collectivist Societies: A Seven-Nation Study. *Organization Science*, 14(1), 81-90.
- Johnson, D. ve Grayson, K. (2005). Cognitive and Affective Trust in Service Relationships. *Journal of Business Research*, 58, 500– 507.
- Jones, G.R. ve J. M George (1998). The Experience And Evolution Of Trust: Implications For Cooperation And Teamwork. *Academy of Management Review*, 23,3.
- Kalemci Tüzün, İ. (2007). Güven, Örgütsel Güven ve Örgütsel Güven Modelleri. *Karamanoglu Mehmetbey İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*,13, 93-118.
- Karadağ, E., Baloğlu, N., Korkmaz, T. ve Çalışkan, N. (2008). Eğitim Kurumlarında Örgüt İklimi ve Örgüt Etkinlik Algısı Arasındaki İlişkinin Seçerlendirilmesi, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 63-71.
- Karakoç, F. ve Dönmez, L. (2014). Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Temel İlkeler. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 40(40), 39-49.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kavgacı, H. (2010). İlköğretimde Örgütsel İklim ve Okul-Aile İlişkileri, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kratzer, C. (1997). A Community of Respect, Caring and Trust: One School's Story. Chicago, IL: Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association (Chicago, IL, March 24-28,1997). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED409654.pdf> (18 Ocak 2018).
- Kuperminc, G.P., Leadbeater,B.J. ve Blatt, S.J. (2001). School Social Climate and Individual Differences in Vulnerability to Psychopathology among Middle School Students. *Journal of School Psychology*, 39 (2), 141-159.
- Küskü, F. (1999). Yöneten-Yönetilen İlişkisinde Güven: Ampirik Bir İnceleme. *Amme İdaresi Dergisi*, 32 (1), 135-151.
- Lewicki, R. J., McAllister, D. J. ve Bies, R. J. (1998). Trust and Distrust: New Relationships and Realities, *Academy of Management Review*. 23(3), 438-458.

- Lewicki, R.J., Bunker, B. B. ve R. Tyler. (Ed.). (1996). *Developing and Maintaining Trust in Work Relationships, Trust in Organizations: Frontiers of Theory and Research*. London: Sage Publications.
- Lewis, J.D. ve Weigert, A. (1985). Trust as a Social Reality. *Social Forces*, 63 (4), 967-985.
- Litwin, G.H. ve Stringer, R.A. (1968). *Motivation and Organizational Climate*. Boston: Harvard Business School.
- Lloyd, M. E. ve Sullivan, A. (2012). Leaving the Profession: The Context behind One Quality Teacher's Professional Burn Out. *Teacher Education Quarterly*, 139-162.
- Louis, K. S. (2007). Trust and Improvement in Schools. *Journal of Educational Change*, 8(1), 1-24.
- Loukas, A. (2007). What Is School Climate? *Leadership Compass*, 5(3)1-3, https://www.naesp.org/sites/default/files/resources/2/Leadership_Compass/2007/LC2007v5n1a4.pdf (07 Şubat 2018)
- Luhmann, N. (2017). *Trust And Power*. New York: John Wiley Company.
- Mayer, R. C. , Davis, J. H. ve Schoorman, F. D. (1995). An Integrative Model of Organizational Trust. *The Academy of Management Review*, 20(3), 709-734.
- Mayerson, D. R. (2010). The Relationship Between School Climate, Trust, Enabling Structures and Perceived School Effectiveness. Unpublished doctoral thesis, St. John's University, New York.
- McAllister, D. J. (1995). Affect and Cognition-based Trust as Foundations for Interpersonal Cooperation in Organizations. *Academy of Management Journal*, 38(1),24-59.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- Mishra, K. A. (1996). *Organizational Responses to Crisis: Trust in Organizations*. Newbury Park, California: Sage Publications.
- Nir, A. ve Hameiri, L. (2014). School Principals' Leadership Style and School Outcomes: The Mediating Effect of Powerbase Utilization. *Journal of Educational Administration*, 2(52), 210-227.
- Öge, S. (2001). Okul İklimi. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 1(4), 54-67.

- Özdil, K. (2005). İlköğretim Okullarında Öğretmenlerin Yöneticilerine ve Birbirlerine Duydukları Güven Düzeyi ile Örgütsel İklim Arasındaki İlişki (Yeni Mahalle Örneği). Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özgan, H. (2011). Örgütsel Davranış Bağlamında Öğretmenlerin Örgütsel Adalet, Güven, Bağlılık, Yönetici Değerlendirme ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Algıları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 229-247.
- Paine, S. C. (2007). The Relationship among Interpersonal and Organizational Trust and Organizational Commitment. Unpublished Doctoral Thesis, San Diego Alliant International University.
- Parker, D., Grenville H. ve J. Flessa (2011). *School Community Journal*, 21(1)129-150.
- Pasi, R. J. (2001). *Higher Expectations: Promoting Social Emotional Learning and Academic Achievement in your School*. New York: Teachers College Press.
- Rapti, D. (2012). School Climate as an Important Component in School Effectiveness. A Dissertation Presented In Partial Fulfillment of The Requirements for the Degree Doctor of Faculty of Social Sciences, University of Tirana <http://www.academicus.edu.al/nr8/Academicus-MMXIII-8-110-125.pdf> (7 Nisan 2018)
- Rousseau, D. M., Sitkin, S. B. , Burt, R. S. ve Camerer, C. (1998). Not So Different Afterall: A Cross-Discipline View of Trust. *Academy of Management Review*, 23(3), 393-404.
- Sanzo, K., Sherman, W. ve Clayton, J. (2011). Leadership Practices of Successful Middle School Principals. *Journal of Educational Administration*, 31-45.
- Sass, D., Seal, A., ve Martin, N. (2011). Predicting Teacher Retention Using Stress and Support Variables. *Journal of Educational Administration*, 200-215.
- Schlaffer, J.J. (2006). Elementary Teachers' and Principals' Perceptions of School Climate. Unpublished Doctoral Dissertation. Widener University School of Human Service Professions, Pennsylvania.
- Schoorman, F. D. , Mayer, R. C. ve Davis, J. H. (2007). An Integrative Model of Organizational Trust: Past, Present and Future. *Academy of Management Review*, 32(2), 344-354.

- Sezgin, F. ve Kılınç, A. Ç. (2011). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgüt İklimine İlişkin Algılarının İncelenmesi, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 743-757.
- Shapiro, D.L., Sheppard, D.H. ve Cheraskin, C. (1992). Business on a handshake. *Negotiation Journal*, 8(4), 365-377.
- Shaw, B.C. (2009). Impact of Leadership Styles on School Climate. Unpublished Doctoral Dissertation. Capella University, Minneapolis.
- Sherblom, S. A., Marshall, J. C. ve Sherblom, J. C. (2006). The Relationship between School Climate and Math and Reading Achievement. *Journal of Research in Character Education*, 4(1&2), 19-31.
- Shockley-Zalabak, P. Ellis K. ve G. Winograd (2000). Organizational Trust: What It Means, Why It Matters. *Organization Development Journal*, 18:4.
- Shref, A. ve Ali, M. (2012). Leadership Styles of Managers of Arab Schools in Malaysia, Their Relationship to Morale. *Advances in Natural and Applied Sciences*, 6(6), 744-751.
- Silver, P. (1983). Educational Administration: Theoretical Perspectives on Practice and Research. New York: Harper & Row.
- Sutherland, F. (1994). *Teachers' Perceptions of School Climate*. Limburg: Ellic Publications.
- Szczesiul, S. H. (2014). The Burden of Leadership: Exploring the Teacher's Role in Collaboration. *Improving Schools*, 176-191.
- Tableman, B. ve Herron, A. (2004). School Climate and Learning. *Best Practice Brief*, 31. <http://outreach.msu.edu/bpbriefts/issues/brief31.pdf> (12 Ekim 2017)
- Tahaoğlu, F. (2007). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Rollerinin Örgüt İklimi Üzerine Etkisi (Gaziantep İli Örneği).Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Taymaz, H. (2003). *İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Müdürleri için Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Thapa, A. ve Cohen, J. (2012). School Climate Research Summary. New York: National School Climate Center. <https://eric.ed.gov/?id=ED573683> (12 Ekim 2017).
- Tobias, G. (2000). The Leadership Of The Principal And School Climate: Teachers' Perceptions, A Project Presented To The Faculty Of The Graduate School Of

Saint Louis University In Partial Fulfillment Of The Requirements For The Degree Of Doctor Of Education.

- Tschannen-Moran, M. (2001). Collaboration and the Need for Trust. *Journal of Educational Administration*, 39(4), 308-331.
- Tschannen-Moran, M. ve Gareis, C. R. (2004). Principals' Sense of Efficacy Assessing a Promising Construct. *Journal of Educational Administration*, 42(5), 573-585.
- Turan, S., Yıldırım, N. ve Aydoğdu, E. (2012). Okul Müdürlerinin Kendi Görevlerine İlişkin Bakış Açıları Perspectives of School Principals on Their Own Task, *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2 (3), 63-76.
- Türk Dil Kurumu. (2014). Güncel Türkçe Sözlük. Ankara: Türk Dil Kurumu <http://www.tdk.gov.tr/> (8 Mart 2018).
- Uline, C. ve Tschannen, Moran, M. (2008). The Walls Speak: the Interplay of Quality Facilities, School Climate, and Student Achievement. *Journal of Educational Administration*, 46(1), 55-73.
- Uzbilek, A. (2006). Örgütlerde Oluşan Sosyal İlişkilerin Örgütsel Güvenin Alt Boyutlarına Etkileri: Başkent Üniversitesi Örneği. Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Varol, M. (1989). Örgüt Kültürü ve Örgüt İklimi. Ankara *Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 3, 195- 222.
- Yılmaz, E. (2006). Okullardaki Örgütsel Güven Düzeyinin Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Özellikleri ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, K. (2009). Özel Dershane Öğretmenlerinin Örgütsel Güven Düzeyleri ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(59), 471-490.
- Zeffane, R., Tipu, S. A. ve Ryan, J. C. (2011). Communication, Commitment and Trust: Exploring the Triad. *International Journal of Business and Management*, 6(6), 77-87
- Zhang, L. (2014). The Relationship between School Climate and Faculty Trust: An Exploration across Elementary Schools in Shanghai. Unpublished Doctoral Thesis, University of the Pacific Stockto.

EKLER

Ek 1. Kütahya İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 47855647-302.14-E.5352
Konu : Mukaddes ŞENTÜRK



18/05/2017

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlg: a) 18.04.2017 tarihli ve 67493393-302.08.01-853 sayılı yazınız.
b) Kütahya Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğünün 05.05.2017 tarihli ve 53490996-44-E.6400062 sayılı yazısı.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetçiliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Mukaddes ŞENTÜRK'ün "Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güveninin Okul İklimine Etkisi" konulu tez çalışmasına ilişkin uygulama yapma isteği hakkında Kütahya Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan ilgi (b) yazı fotokopisi ve eki ilişikte gönderilmektedir.
Bilgilerinize ve gereğini arz ederim.

e-imzalıdır

Metin ÇAĞLAR
Öğrenci İşleri Daire Başkanı

Bk : İlg Yazı ve Eki (2 Sayfa)

Adres: Cumhuriyet Bulvarı No:144 35210 Alayuntak İZMİR
Telefon: 0232 4121426 Fax: 0232 4121403
E Posta: aydin.alatas@deu.edu.tr Elektronik Ağ: www.deu.edu.tr
Kep Adresi: dokuzeyluluniversitesi@is01.kep.tr

Bilgi için: İtilan:
Aylin KAVAKALAN
Bilgisayar İşlemci

İzmir

Bu belge 5070 sayılı elektronik imza kanununa göre güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
E-imzalı belge doğrulama adresi: <http://telys.deu.edu.tr/docuplus/SgnCheck.aspx?FileDocID=a578a08c-d3a6-4106-9ad4-b7741578c7b2>



T.C.
KÜTAHYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 53490996-44-E.6400062
Konu : Mukaddes ŞENTÜRK'ün
Anket İzni

05.05.2017

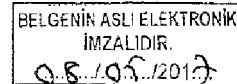
İZMİR DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : a) 21/04/2017 tarihli ve 00584 sayılı yazınız.
b) 04/05/2017 tarihli ve 629083 sayılı onay.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Mukaddes ŞENTÜRK'ün "Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güveninin Okul İklimine Etkisi" konulu tez çalışması için Valilik Makamından alınan ilgi (b) onay ekte gönderilmiştir.
Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Sabahattin DÜLGER
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek: İlgi (b) onay (1 sayfa)



M. Kemal EĞMİR
Y.H.K.I.



İl Millî Eğitim Müdürlüğü/KÜTAHYA
Elektronik Ağ:kutahya.meb.gov.tr
e-posta:stratejigelistirme43@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Filiz ÖRNEK- VHKI
Tel: (0 274) 2236241/159
Faks: (0274) 2236254

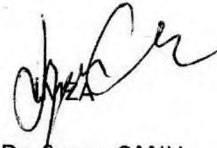
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden e40e-4e84-32bf-9a73-2d5a kodu ile teyit edilebilir.

Ek 2. Ölçek Kullanım İzni

ÖLÇEK KULLANIM İZNİ

Sayın Mukaddes ŞENTÜRK,

Tarafımızca geliştirilen **Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güvenini Belirleme Ölçeği – Öğretmen Formu’nu ve Okul İklimi Ölçeği’ni** akademik çalışmanızda veri toplama aracı olarak kullanılmasına aşağıdaki kaynağa atıfta bulunulması şartıyla izin veriyorum.



14/03/2017

İMZA

Dr. Suzan CANLI

Doç. Dr. Hasan DEMİRTAŞ

Atıf kaynağı

Canlı, S. (2016). *Okul müdürlerinin öğretmenlere güveninin okul iklimine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Ek 3 . Form ve Ölçekler

Sayın Öğretmenim,

Bu veri toplama aracı okul müdürlerinin öğretmenlere güvenine ve okul iklimine ilişkin algılarınızı belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Bu amaçla düzenlenen bu veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, araştırmada kullanılmak üzere bazı kişisel bilgilerinizi belirtmeniz istenmiştir. İkinci bölümde okul müdürünüzün öğretmenlere güvenini belirlemeye yönelik bazı ifadeler yer almaktadır. Üçüncü bölümde okulunuzun iklimini belirlemeye yönelik bazı ifadeler bulunmaktadır. Lütfen, formda yer alan her bir ifadeyi dikkatlice okuyarak okulunuzda var olan duruma uygun olan seçeneği işaretleyiniz. **Formun hiçbir yerine adınızı yazmanız gerekmemektedir.** Lütfen tüm maddeleri yanıtlayınız. Araştırmada elde edilecek bilgilerin doğruluğu, veri toplama aracında yer alan ifadeleri içtenlikle yanıtlamanıza bağlıdır. Katkılarınız ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

BÖLÜM I- SOSYO DEMOGRAFİK BİLGİLER

1- Cinsiyetiniz

- a) Kadın () b) Erkek ()

2- Okul müdürüyle görev yaptığınız süre

- a) 1-4 yıl () b) 5-8 yıl ()

3- Mesleki kıdeminiz

- a) 1-5 yıl () b) 6-10 yıl () c) 11-15 yıl () d) 16-20 yıl () e) 21 ve üstü ()

4- Okulunuzda görev yapan öğretmen sayısı

- a) 1-20 () b) 21-40 () c) 41-60 () d) 61-80 () e) 81 ve üstü ()

BÖLÜM II- Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güvenini Belirleme Ölçeği						
Sn.	İFADELER Okul müdürü,	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğunlukla	Her zaman
1	Pedagojik alandaki yeterliğime yönelik olumlu eleştirilerde bulunur.	1	2	3	4	5
2	Alanıma ilişkin yenilikleri takip ettiğimin farkındadır.	1	2	3	4	5
3	Alanımdaki yeterliğime yönelik olumlu eleştirilerde bulunur.	1	2	3	4	5
4	Etkili iletişim kurabildiğimi ifade eder.	1	2	3	4	5
5	Çalışmalarımı destekler.	1	2	3	4	5
6	Başarılarımı takdir eder.	1	2	3	4	5
7	Okuldaki sorunların çözümü için fikrimi alır.	1	2	3	4	5
8	Nöbet görevimi gerçekleştirirken beni kontrol eder.	5	4	3	2	1
9	Derse giriş-çıkış zamanlarına uyup uymadığımı kontrol eder.	5	4	3	2	1
10	Sorumluluklarımı yerine getirmem konusunda uyarıda bulunur.	5	4	3	2	1
11	Verdiği görevi tam olarak yerine getirip getirmediğimi sor-gular.	5	4	3	2	1
12	Sorunlarını benimle paylaşır.	1	2	3	4	5
13	Başkalarına ilişkin olumsuz görüşlerini benimle paylaşır.	1	2	3	4	5
14	Okula ilişkin planlarını benimle paylaşır.	1	2	3	4	5
15	Sır saklama konusunda bana güvendiğini ifade eder.	1	2	3	4	5
16	İyi niyetini suiistimal etmeyeceğimin farkındadır.	1	2	3	4	5
17	Kendisine zarar verici bir eylemde bulunmayacağımın far-kındadır.	1	2	3	4	5
18	Çevremdeki kişilere karşı anlayışlı olduğumun farkındadır.	1	2	3	4	5

BÖLÜM III- Okul İklimi Belirleme Ölçeği						
Sn.	İFADELER	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğunlukta	Her zaman
1	Okulumuzda öğretmen-öğrenci ilişkileri demokratiktir.	1	2	3	4	5
2	Okulumuzda öğretmenlerin bireysel farklılıklarına saygı gösterilir.	1	2	3	4	5
3	Okulumuzdaki çalışanlar birbirlerine anlayışlı davranırlar.	1	2	3	4	5
4	Okulumuzda öğrencilerin bireysel farklılıklarına saygı gösterilir.	1	2	3	4	5
5	Okulumuzdaki öğretmenler okulu sahiplenirler.	1	2	3	4	5
6	Okulumuzdaki öğretmenler okula ilişkin konularda sorumluluk üstlenmeyi isterler.	1	2	3	4	5
7	Okulumuzdaki öğretmenler isteklerini okul müdürüne rahatlıkla iletir.	1	2	3	4	5
8	Okul müdürümüz okulla ilgili kararları almadan önce öğretmenlerin görüşlerini dikkate alır.	1	2	3	4	5
9	Okul müdürümüz öğretmenlere yönetsel uygulamalar (disiplin uygulamaları, ders dağıtımı, görev dağıtımı vb.) açısından adil davranır.	1	2	3	4	5
10	Okulumuzdaki sorunlar açık bir şekilde tartışılır.	1	2	3	4	5
11	Okul müdürümüz öğretmenlerden neler beklediğini açıkça ifade eder.	1	2	3	4	5
12	Okul müdürümüz öğretmenlere gerekli kaynakları sağlar.	1	2	3	4	5
13	Okulumuzdaki öğrenciler başarılarını arttırmak için çabalarlar.	1	2	3	4	5
14	Okulumuzdaki öğretmenlerin performansı yüksektir.	1	2	3	4	5
15	Okulumuzdaki çalışanlar sorumluluklarını yerine getirirler.	1	2	3	4	5
16	Okulumuzdaki öğretmenler öğrencilerini desteklerler.	1	2	3	4	5
17	Okulumuzdaki çalışanlar okul dışında da görüşmeye devam ederler.	1	2	3	4	5
18	Okulumuzdaki çalışanlar birlikte vakit geçirmekten hoşlanırlar.	1	2	3	4	5
19	Okulumuzdaki çalışanlar birbirleriyle uyumludur.	1	2	3	4	5
20	Okulumuzda gergin bir atmosfer bulunmaktadır.	5	4	3	2	1
21	Okulumuzda disiplin sorunları yaygın olarak görülür.	5	4	3	2	1
22	Okulumuzdaki çalışanlar arasında sosyal gruplaşmalar bulunur.	5	4	3	2	1
23	Okulumuzdaki çalışanlar arasında iletişim sorunları yaşanır.	5	4	3	2	1

Ek 4. Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güvenini Belirleme Ölçeği Normallik Testi Bulguları

		Statistic
Yeterlik	Mean	3,4152
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound
		Upper Bound
	5% Trimmed Mean	3,4424
	Median	3,7143
	Variance	,902
	Std. Deviation	,94950
	Minimum	1,00
	Maximum	5,00
	Range	4,00
	Interquartile Range	1,29
	Skewness	-,484
	Kurtosis	-,437
İtimato	Mean	2,9879
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound
		Upper Bound
	5% Trimmed Mean	2,9866
	Median	2,7500
	Variance	1,654
	Std. Deviation	1,28615
	Minimum	1,00
	Maximum	5,00
	Range	4,00
	Interquartile Range	2,25
	Skewness	,162
	Kurtosis	-1,183
Açıklıkort	Mean	2,7435
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound
		Upper Bound
	5% Trimmed Mean	2,7303
	Median	2,7500
	Variance	1,220
	Std. Deviation	1,10436
	Minimum	1,00
	Maximum	5,00
	Range	4,00
	Interquartile Range	2,00

	Skewness		,021
	Kurtosis		-1,058
Yardımsızlikort	Mean		4,2860
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	4,1890
		Upper Bound	4,3830
	5% Trimmed Mean		4,3793
	Median		4,6667
	Variance		,754
	Std. Deviation		,86810
	Minimum		1,00
	Maximum		5,00
	Range		4,00
	Interquartile Range		1,00
	Skewness		-1,387
	Kurtosis		1,880
Müdürgüvenort	Mean		3,3161
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3,2292
		Upper Bound	3,4031
	5% Trimmed Mean		3,3349
	Median		3,4444
	Variance		,606
	Std. Deviation		,77822
	Minimum		1,17
	Maximum		4,94
	Range		3,78
	Interquartile Range		1,19
	Skewness		-,324
	Kurtosis		-,550

Ek 5. Okul İklimi Belirleme Ölçeği Normallik Testi Bulguları

			Statistic
Demokratiklik	Mean		3,8468
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3,7513
		Upper Bound	3,9422
	5% Trimmed Mean		3,8883
	Median		4,0000
	Variance		,730
	Std. Deviation		,85421
	Minimum		1,33
	Maximum		5,00
	Range		3,67
	Interquartile Range		1,17
	Skewness		-,621
	Kurtosis		-,364
Liderlik	Mean		3,6565
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3,5429
		Upper Bound	3,7700
	5% Trimmed Mean		3,7061
	Median		4,0000
	Variance		1,033
	Std. Deviation		1,01631
	Minimum		1,00
	Maximum		5,00
	Range		4,00
	Interquartile Range		1,33
	Skewness		-,761
	Kurtosis		-,439
Başarı etkenleri	Mean		3,9702
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3,8863
		Upper Bound	4,0540
	5% Trimmed Mean		4,0143
	Median		4,0000
	Variance		,563
	Std. Deviation		,75048
	Minimum		1,00
	Maximum		5,00
	Range		4,00
	Interquartile Range		1,00
	Skewness		-,820

	Kurtosis		,629
Samimiyet	Mean		3,6688
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3,5724
		Upper Bound	3,7653
	5% Trimmed Mean		3,6947
	Median		4,0000
	Variance		,745
	Std. Deviation		,86316
	Minimum		1,33
	Maximum		5,00
	Range		3,67
	Interquartile Range		1,00
	Skewness		-,398
	Kurtosis		-,400
Çatışma	Mean		3,4226
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3,2953
		Upper Bound	3,5499
	5% Trimmed Mean		3,4619
	Median		3,5000
	Variance		1,297
	Std. Deviation		1,13885
	Minimum		1,00
	Maximum		5,00
	Range		4,00
	Interquartile Range		2,00
	Skewness		-,360
	Kurtosis		-,998
Okul iklimi	Mean		3,7216
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3,6300
		Upper Bound	3,8132
	5% Trimmed Mean		3,7549
	Median		3,9130
	Variance		,671
	Std. Deviation		,81937
	Minimum		1,48
	Maximum		5,00
	Range		3,52
	Interquartile Range		1,01
	Skewness		-,699
	Kurtosis		-,410



DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU



Tarih: 22/05./2018

Tez Başlığı:

Okul Müdürlüğünün Öğretmenlere Güveninin Okul İklimine Etkisi

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 108 sayfalık kısmına ilişkin, 21/05/2018 tarihinde **tez danışmanım tarafından** Dokuz Eylül Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın sağladığı İntihal Tespit Programından (Turnitin-Tez İntihal Analiz Programı) aşağıda belirtilen **filtreleme tiplerinden biri** (uygun olanı işaretleyiniz) uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin **benzerlik oranı % 13'dir**.

- <http://www.kutuphane.deu.edu.tr/tr/turnitin-tez-intihal-analiz-programi/> adresindeki Tez İntihal Analiz Programı

Kullanım Kılavuzunu okudum ☒

Filtreleme Tipi 1(Maksimum %15) ☒

Filtreleme Tipi 2(Maksimum %30) ☐

☐ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ☐ Kaynakça hariç, ☐ Alıntılar dâhil, ☐ Altı (6) kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç.	☐ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ☐ Kaynakça dâhil, ☐ Alıntılar dâhil.
EK 1- İntihal Tespit Programı Raporu İLK SAYFA Çıktısı. ☒	
EK 2- İntihal Tespit Programı Raporu (Tümü) Cd İçinde. ☒	

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esasları'nı inceledim ve yukarıda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Adı Soyadı : Mukaddes ŞENTÜRK
Öğrenci No : 2014950049
Anabilim Dalı : Eğitim Bilimleri
Programı : Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği
Statüsü : Yüksek Lisans X Doktora ☐

ÖĞRENCİ

(Adı Soyadı, İmza, Tarih)

Mukaddes ŞENTÜRK

22.05.2018

DANIŞMAN

22.05.2018

(Unvan, Adı Soyadı, İmza, Tarih)

Doç. Dr. Vahit BEZELİOĞLU

Açıklamalar

1: Bu formu teslim etmeden önce sizden istenen bilgileri uygun kutucuğu (☐) işaretleyerek doldurunuz.

Kullanıcı şifre vb. konusunda sorun yaşanması durumunda Üniversitemiz Merkez Kütüphanesinde bulunan Turnitin yetkilisine (Ali Taş Tel: +90 (232) 3018026 veya ali.tas@deu.edu.tr) başvurunuz.

2: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu" formu tezin çıktısı ve elektronik nüshalarının içerisinde ekler kısmında yer alır.

3: Tez savunmasında düzeltme alınması durumunda bu form güncellenerek yeniden hazırlanır.

4: Turnitin-Tez İntihal Analiz Programına yükleme yapılırken Dosya Başlığı (document title) olarak **tez başlığının tamamı**, Yazar Adı (author's first name) olarak **öğrencinin adı**, Yazar Soyadı (author's last name) olarak **öğrencinin soyadı** bilgisini yazınız.