

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM OKULU ÖĞRETMENLERİNİN
ÖRGÜTSEL GÜVEN VE KOLEKTİF YETERLİK
ALGILARI İLE ÖRGÜTSEL FARKINDALIK DÜZEYLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ

Doktora Tezi

Hazırlayan
Demet ZAFER GÜNEŞ

Danışman
Doç. Dr. Türkan ARGON

BOLU-2014

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE,

Demet ZAFER GÜNEŞ'e ait İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Güven ve Kolektif Yeterlik Algıları İle Örgütsel Farklılıkların Düzeyleri Arasındaki İlişki adlı çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.(16.04.2014)

Akademik Unvan ve Adı Soyadı

Üye (Tez Danışmanı)	: Doç. Dr. Türkan ARGON
Üye	: Prof. Dr. Coşkun BAYRAK
Üye	: Doç. Dr. Osman TİTREK
Üye	: Doç. Dr. Şenay SEZGİN NARTGÜN
Üye	: Doç. Dr. Zekeriya NARTGÜN



Eğitim Bilimleri Enstitüsünün Onayı

Doç.Dr. Türkan ARGON
Enstitü Müdürü

ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN METİN

Doktora tezi olarak sunduğum, “**İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Güven ve Kolektif Yeterlikleri Algıları ile Örgütsel Farkındalık Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi**” başlıklı çalışmanın yazılmasında, bilimsel ve etik kurallara uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda aitta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim. 16/04/2014

Demet ZAFER GÜNEŞ

ABSTRACT

EXAMINATION OF RELATIONSHIPS AMONG ORGANIZATIONAL TRUST, COLLECTIVE EFFICACY PERCEPTIONS AND ORGANIZATIONAL MINDFULNESS LEVELS OF TEACHERS

By

Demet ZAFER GÜNEŞ

Doctorate Thesis-Department of Educational Administration and Supervision

April-2014, xix+174 Pages

The purpose of this study is to determine the relationships among organizational trust, collective efficacy perceptions and organizational mindfulness levels of teachers and to identify whether the perceptions of primary school teachers regarding organizational trust and collective efficacy perceptions change according to variables such as gender, age, seniority, field, educational level, working time in this school, working time with principal in this school, do master degree in educational science. The universe of the study was formed of primary schools and school teachers working in Istanbul European Side during the 2012-2013 educational year and the sample of the study consisted of 101 primary schools and 1760 teachers. The sample was chosen through stratified sampling.

“Personal Information Form”, “Organizational Trust Scale”, “Collective Efficacy Scale” and “School Mindfulness Scale” were used as data collection tools in the study. SPSS 20.00 programs were used in analysis of the data. Arithmetic means and standard deviation values obtained from scales were utilized in identifying the levels of organizational trust, collective efficacy and school mindfulness. In order to determine whether there was a meaningful relationship between the demographic variables and organizational trust and collective efficacy Independent Sample t-Test and

One Way ANOVA techniques were applied. The relationship among organizational trust, collective efficacy and school mindfulness was tested by Pearson Moments Product Correlation Coefficient and Multiple Regression Analysis. The results of the analysis displayed a significance level of $p < .05$.

The results of the research identified that teachers in the study selected “Somewhat Agree” towards organizational trust, collective efficacy and school mindfulness and in all dimensions. The perceptions of teachers regarding the organizational trust showed significant differences according to gender variable in openness to innovation and communication atmosphere dimensions whereas these perceptions showed statistical significant differences according to age and seniority variable in trust to principal dimension. The perceptions of primary school teachers regarding organizational trust were not found to be statistically meaningful in any dimensions according to the variables of educational level, working time in this school, working time with principal in this school. In terms of field variable, statistically meaningful difference in teacher perceptions related to organizational trust was found in openness to innovation and sensitivity to personnel dimension. In terms of do master degree in educational science variable statistically meaningful difference in teacher perceptions related to organizational trust was found in all dimensions.

The perceptions of teachers regarding the collective efficacy showed statistical significant differences according to gender, age, seniority, field, educational level, working time in this school, do master degree in educational science variables. In terms of working time with principal in this school variable meaningful difference in teacher perceptions related to collective efficacy was not. Positive and significant correlations were found towards principal mindfulness, teacher mindfulness and school mindfulness with organizational trust and collective efficacy. Regression analyzes revealed that teacher mindfulness was positively predicted from openness to innovation and trust to principal dimensions and school mindfulness was positively predicted from openness to innovation dimension.

Key Words: Organizational Mindfulness, Collective Efficacy, Organizational Trust

ÖZET

İLKÖĞRETİM OKULU ÖĞRETMENLERİNİN ÖRGÜTSEL GÜVEN VE KOLEKTİF YETERLİK ALGILARI İLE ÖRGÜTSEL FARKINDALIK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ

Demet ZAFER GÜNEŞ

Doktora Tezi-Eğitim Yönetimi ve Denetimi A.B.D.

Nisan-2014, xix + 174 Sayfa

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel güven ve kolektif yeterlik algıları ile örgütsel farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkileri belirlemektir. Örgütsel güven ile kolektif yeterlik değişkenlerine ilişkin öğretmen algılarının; cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, kıdem, bu kurumda çalışma süresi, branş ve yönetim/eğitim bilimleri alanında yüksek lisans yapma değişkenlerine göre değişip değişmediği saptanmıştır. Araştırmanın evrenini, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında İstanbul İli Avrupa yakasındaki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilköğretim okulları ve bu okullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise tabakalı örnekleme yolu ile belirlenen 101 okul ve bu okullarda görev yapan 1760 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu”, “Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği”, “Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği” ve “Okullarda Örgütsel Farkındalık Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 20.0 programında çözümlenmiştir. İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven algıları, kolektif yeterlik algıları ve okullarda örgütsel farkındalık düzeylerinin belirlenmesinde her üç ölçeğin alt boyutlarından alınan puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiştir. Demografik değişkenlerle örgütsel güven ve kolektif yeterlik arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı belirlenirken ilişkisiz örneklemler t-test, tek yönlü varyans analizi (Anova) kullanılmıştır. Örgütsel güven, kolektif yeterlik ve

örgütsel farkındalık arasındaki ilişkiler belirlenirken ise Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı ve regresyon analizleri kullanılmıştır. Yapılan analiz sonuçları $p < .05$ anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar şöyledir; Öğretmenlerin algıları örgütsel güven ve tüm alt boyutlarında, kolektif yeterlik algıları ile okullarda örgütsel farkındalık ve alt boyutlarında oldukça katılıyorum düzeyinde bulunmuştur. Cinsiyet değişkenine göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güvene ilişkin algıları yeniliğe açıklık ve iletişim ortamı boyutlarında istatistiksel anlamda manidar fark gösterirken yaş ve kıdem değişkenlerine göre öğretmenlerin örgütsel güvene ilişkin algıları yöneticiye güven boyutunda istatistiksel anlamda manidar fark göstermiştir. İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güvene ilişkin algıları öğrenim durumu, kurumdaki çalışma süresi ve kurumdaki yönetici ile çalışma süresi değişkenlerine göre istatistiksel anlamda manidar fark göstermemiştir. Branş değişkenine göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güvene ilişkin algıları çalışanlara duyarlık ve iletişim ortamı boyutlarında istatistiksel anlamda manidar fark göstermiştir. Yönetim/egitim bilimleri alanında lisansüstü eğitim yapma değişkenine göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin algıları örgütsel güvenin tüm alt boyutlarında istatistiksel anlamda manidar bulunmuştur.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin kolektif yeterlik algıları cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, kıdem, kurumdaki çalışma süresi branş ve yönetim/egitim bilimleri alanında lisansüstü eğitim yapma değişkenlerine göre istatistiksel anlamda manidar fark göstermiştir. Kurumdaki yönetici ile çalışma süresi değişkenine göre öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarında istatistiksel anlamda manidar fark bulunmamıştır. Öğretmen farkındalığı, yönetici farkındalığı ve okullarda örgütsel farkındalık ile kolektif yeterlik algıları ve örgütsel güven algıları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Regresyon analizi sonucunda yöneticiye güven ve yeniliğe açıklık boyutlarının, öğretmen farkındalığını anlamlı düzeyde yordadığı ve yeniliğe açıklık boyutunun, okullarda örgütsel farkındalığı anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel farkındalık, örgütsel güven, kolektif yeterlik.

TEŞEKKÜR

Araştırma sürecinde desteğini ve ilgisini esirgemeyerek gelişmemde çok emeği olan değerli hocam ve danışmanım Doç. Dr. Türkan ARGON'a en kalbi teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın başlangıcından itibaren her aşamasında katkılarıyla bana rehberlik eden Doktora Tez İzleme Jürisinde yer alan hocalarım Doç. Dr. Şenay SEZGİN NARTGÜN ve Doç. Dr. Osman TİTREK'e, savunma jürimde yer alan hocalarım Prof. Dr. Coşkun BAYRAK ve Doç. Dr. Zekeriya NARTGÜN'e saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Eğitim hayatım boyunca bana emeği geçen tüm hocalarıma, mesai arkadaşlarıma Arş. Gör. Duygu GÜR ERDOĞAN ve Arş. Gör. Gözde SEZEN'e manevi desteklerinden dolayı teşekkür ederim. Araştırmaya uygulama sürecinde yardımlarını esirgemeyen okul müdür ve müdür yardımcılara, özveri ile ölçekleri okuyup cevaplayan öğretmenler ile uygulama sürecinde bana çok destek olan sevgili babama teşekkür ederim.

Tüm bu zorlu yolculukta yanımda olan, hayatım boyunca sevgi ve desteğini hiç esirgemeyen anneme, babama ve kardeşime teşekkür ederim. Ve son olarak, beni desteklemekten hiç vazgeçmeyen sevgili hayat arkadaşım, biricik eşim Ahmet Yaşar GÜNEŞ'e tüm kalbimle çok teşekkür ederim.

**Bu çalışma;
TÜBİTAK YURT İÇİ LİSANSÜSTÜ BURS PROGRAMI
tarafından desteklenmiştir.**

İÇİNDEKİLER

ABSTRACT.....	iv
ÖZET.....	vi
TEŞEKKÜR.....	viii
İÇİNDEKİLER	x
TABLOLAR DİZİNİ.....	xv
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xix
 BÖLÜM I.....	 1
1. Giriş.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	6
1.2.1. Alt problemler.....	6
1.3. Araştırmanın Amacı.....	7
1.4. Araştırmanın Önemi.....	7
1.5. Sayıtlılar.....	8
1.6. Sınırlılıklar.....	8
1.7. Tanımlar.....	9
 BÖLÜM II.....	 10
2. Kuramsal Çerçeve	10
2.1. Örgütsel Güven	10
2.1.1. Güven kavramı.....	10
2.1.2. Güvenin önkoşulları.....	11
<i>Risk</i>	12
<i>Belirsizlik</i>	12
<i>Beklenti</i>	12
<i>Zarar görme ihtimali</i>	12
2.1.3. Güvenin çeşitleri.....	13

<i>Kaybetme korkusuna dayalı güven.....</i>	13
<i>Hesaplanmış güven.....</i>	13
<i>Bilgiye dayalı güven.....</i>	13
<i>Karşılıklı ilişkiye dayalı güven.....</i>	14
<i>Benimsemeye dayalı güven.....</i>	14
<i>Birey açısından yaşamsal ihtiyaç olarak güven</i>	14
2.1.4. Örgütsel güven.....	15
<i>Kişiler arası güven</i>	15
<i>Örgüte güven.....</i>	16
<i>Sisteme güven.....</i>	16
2.1.5. Örgütsel güven modelleri.....	16
<i>Mishra güven modeli.....</i>	17
<i>Bromiley ve Cummings güven modeli.....</i>	18
<i>Mayer, Davis ve Schoorman'in güven modeli.....</i>	19
2.1.6. Örgütsel güvenin boyutları.....	19
<i>Yardımseverlik.....</i>	19
<i>Güvenirlik.....</i>	19
<i>Yeterlik.....</i>	20
<i>Dürüstlük</i>	20
<i>Açıklık.....</i>	20
<i>Doğruluk.....</i>	20
<i>Tutarlık.....</i>	21
<i>Sadakat.....</i>	21
2.1.7. Örgütsel güvenin önemi.....	21
2.1.8. Okullarda örgütsel güven ve oluşumu.....	23
2.2. Örgütsel Farkındalık.....	25
2.2.1. Farkındalık kavramı.....	25
2.2.2. Farkındalık ile ilgili çalışmalar.....	28
2.2.3. Farkındalık ve zekâ.....	33
2.2.4. Farkındalık ve bilişsel yeti.....	35
2.2.5. Farkındalık ve kişilerarası iletişim.....	37
2.2.6. Farkındalık hâli.....	38

2.2.7. Okullarda örgütsel farkındalık.....	39
<i>Başarısızlığa odaklanma.....</i>	40
<i>Basitleştirmek istememe.....</i>	41
<i>Teknik işlemlere duyarlılık.....</i>	41
<i>Esneklik.....</i>	42
<i>Uzman görüşüne saygı.....</i>	42
2.3. Kolektif Yeterlik.....	44
2.3.1. Sosyal bilişsel kuram.....	44
2.3.2. Öz yeterlik.....	46
2.3.3. Kolektif yeterlik.....	48
<i>Kolektif yeterlik algısının kaynakları</i>	51
<i>Uzmanlık deneyimi.....</i>	51
<i>Dolaylı deneyim</i>	51
<i>Sosyal (sözel) ikna.....</i>	52
<i>Duygusal durumlar</i>	52
2.4. Örgütsel Farkındalık, Örgütsel Güven ve Kolektif Yeterlik Arasındaki İlişki.....	52
2.5. İlgili Araştırmalar	55
2.5.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar.....	55
<i>Örgütsel güven ile ilgili araştırmalar.....</i>	55
<i>Kolektif yeterlik ile ilgili araştırmalar.....</i>	65
<i>Farkındalıkla ilgili araştırmalar.....</i>	67
2.5.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar.....	69
<i>Örgütsel güven ile ilgili araştırmalar.....</i>	69
<i>Kolektif yeterlik ile ilgili araştırmalar.....</i>	71
<i>Örgütsel farkındalıkla ilgili araştırmalar.....</i>	74
BÖLÜM III.....	78
3. Yöntem	78
3.1. Araştırma Modeli.....	78
3.2. Evren – Örneklem.....	78
3.3. Veri Toplama Araçları.....	83

3.3.1. Kişisel bilgi formu.....	83
3.3.2 Örgütsel güven ölçeği.....	83
3.3.3. Kolektif öğretmen yeterliği ölçeği.....	84
3.3.4. Okullarda örgütsel farkındalık ölçeği.....	85
<i>Örgütsel farkındalık ölçeğinin uyarlama çalışması.....</i>	85
<i>Dil uyarlaması.....</i>	86
<i>Ölçeğin geçerlik güvenirlik çalışması.....</i>	87
<i>Ölçeğin faktör yapısının incelenmesi.....</i>	87
<i>Madde analizi.....</i>	90
<i>Doğrulamalı Faktör Analizi.....</i>	90
<i>Güvenirliliğe yönelik bulgular.....</i>	91
3.4. Veri Toplama Yöntemi.....	92
3.5. Verilerin Analizi.....	93
BÖLÜM IV.....	94
4. Bulgular ve Yorumlar.....	94
4.1. Betimsel İstatistiklere İlişkin Bulgular.....	94
4.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	95
4.3. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	96
4.3.1. Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular.....	96
4.3.2. Yaş değişkenine ilişkin bulgular.....	100
4.3.3. Öğrenim durumu değişkenine ilişkin bulgular.....	103
4.3.4. Kıdem değişkenine ilişkin bulgular.....	107
4.3.5. Kurumda çalışma süresi değişkenine ilişkin bulgular.....	111
4.3.6. Kurumdaki yönetici ile çalışma süresi değişkenine ilişkin bulgular	115
4.3.7. Branş değişkenine ilişkin bulgular.....	118
4.3.8. Yönetim/egitim bilimleri alanında lisansüstü eğitim yapma durumu	
değişkenine ilişkin bulgular.....	121
4.4. Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular.....	124
4.5. Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular.....	124
4.5.1. Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular.....	125
4.5.2. Yaş değişkenine ilişkin bulgular.....	126

4.5.3. Öğrenim durumu değişkenine ilişkin bulgular.....	127
4.5.4. Kıdem durumu değişkenine ilişkin bulgular.....	128
4.5.5. Kurumda çalışma süresi değişkenine ilişkin bulgular.....	130
4.5.6. Bu kurumdaki yönetici ile çalışma süresi değişkenine ilişkin bulgular.....	131
4.5.7. Branş değişkenine ilişkin bulgular.....	132
4.5.8. Yönetim/egitim bilimleri alanında lisansüstü eğitim yapma durumu değişkenine ilişkin bulgular.....	133
4.6. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	134
4.7. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	135
4.8. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	139
BÖLÜM V.....	141
5. Sonuç ve Öneriler.....	141
5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	141
5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	141
5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	143
5.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	143
5.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	144
5.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	145
5.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	145
5.8. Öneriler.....	146
KAYNAKLAR.....	149
EKLER.....	168

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 2-1. Zeka ile farkındalık arasındaki farklar.....	33
Tablo 2-2. Bireysel ve örgütsel farkındalığın özellikleri.....	43
Tablo 2-3. Öz yeterlik ve kolektif yeterliğin karşılaştırması.....	50
Tablo 3-1. 2012-2013 Öğretim yılı İstanbul ili Avrupa yakası ilçelerindeki resmi ilköğretim okullarının, okullardaki öğretmen sayısı.....	79
Tablo 3-2. Araştırma örneklemine seçilen okul ve öğretmenlerin sayıları ve tabakalara göre dağılımları.....	81
Tablo 3-3. Araştırma örnekleminin demografik özelliklerine ait frekans ve yüzde dağılımları.....	82
Tablo 3-4. Okullarda örgütsel farkındalık ölçeğinin temel bileşenler analizi sonuçları	88
Tablo 3-5. Okullarda örgütsel farkındalık ölçeği maddelerinin boyut bazında, cronbach alpha katsayıları, düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları ve madde silindiğinde cronbach alpha değeri	90
Tablo 4-1. Ölçeklere ilişkin betimsel istatistikler ve kolmogorov-smirnov Z testi değerleri.....	94
Tablo 4-2. Öğretmenlerin örgütsel güven algılarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri.....	95
Tablo 4-3. İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven algılarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik t-testi sonuçları.....	97
Tablo 4-4. İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven algılarının yaş değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik ortalama ve standart sapma değerleri.....	100
Tablo 4-5. İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven algılarının yaş değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları.....	101

Tablo 4-6. İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven algılarının öğrenim durumu değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik ortalama ve standart sapma değerleri.....	104
Tablo 4-7. İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven algılarının öğrenim durumu değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları.....	104
Tablo 4-8. İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven algılarının kıdem değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik ortalama ve standart sapma.....	108
Tablo 4-9. İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven algılarının kıdem değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik tek yönlü varyans analizi (Anova).....	108
Tablo 4-10. İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven algılarının kurumda çalışma süresi değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik ortalama ve standart sapma değerleri.....	112
Tablo 4-11. İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven algılarının kurumda çalışma süresi değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları.....	112
Tablo 4-12. İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven algılarının kurumdaki yönetici ile çalışma süresi değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik ortalama ve standart sapma değerleri...	115
Tablo 4-13. İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven algılarının kurumdaki yönetici ile çalışma süresi değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları.....	115
Tablo 4-14. İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven algılarının branş değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik t-testi sonuçları.....	118
Tablo 4-15. İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven algılarının yönetim/egitim bilimleri alanında lisansüstü eğitim yapma durumu değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik t-testi sonuçları.....	121

Tablo 4-16. İlköğretim okulu öğretmenlerinin kolektif yeterlik düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri.....	124
Tablo 4-17. İlköğretim okulu öğretmenlerinin kolektif yeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik t-testi sonuçları.....	125
Tablo 4-18. İlköğretim okulu öğretmenlerinin kolektif yeterlik algılarının yaş değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik ortalama ve standart sapma değerleri.....	126
Tablo 4-19. İlköğretim okulu öğretmenlerinin kolektif yeterlik algılarının yaş değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları.....	126
Tablo 4-20. İlköğretim okulu öğretmenlerinin kolektif yeterlik algılarının öğrenim durumu değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik ortalama ve standart sapma değerleri.....	127
Tablo 4-21. İlköğretim okulu öğretmenlerinin kolektif yeterlik algılarının öğrenim durumu değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları.....	127
Tablo 4-22. İlköğretim okulu öğretmenlerinin kolektif yeterlik algılarının kıdem değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik ortalama ve standart sapma değerleri.....	129
Tablo 4-23. İlköğretim okulu öğretmenlerinin kolektif yeterlik algılarının kıdem değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları.....	129
Tablo 4-24. İlköğretim okulu öğretmenlerinin kolektif yeterlik algılarının kurumda çalışma süresi değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik ortalama ve standart sapma değerleri.....	130
Tablo 4-25. İlköğretim okulu öğretmenlerinin kolektif yeterlik algılarının kurumda çalışma süresine değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları.....	130
Tablo 4-26. İlköğretim okulu öğretmenlerinin kolektif yeterlik algılarının kurumda çalışma süresi değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik ortalama ve standart sapma değerleri.....	131

Tablo 4-27. İlköğretim okulu öğretmenlerinin kolektif yeterlik algılarının bu kurumdaki yönetici ile çalışma süresine değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları.....	132
Tablo 4-28. İlköğretim okulu öğretmenlerinin kolektif yeterlik algılarının branş değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik t-testi sonuçları.....	132
Tablo 4-29. İlköğretim okulu öğretmenlerinin kolektif yeterlik algılarının yönetim/egitim bilimleri alanında lisansüstü eğitim yapma durumu değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik t-testi sonuçları.....	133
Tablo 4-30. İlköğretim okullarında örgütsel farkındalık düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri.....	134
Tablo 4-31. İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven algıları, kolektif yeterlik algıları ile örgütsel farkındalıkları arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon analizi.....	135
Tablo 4-32. Öğretmen farkındalığının yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları.....	139
Tablo 4-33. Yönetici farkındalığının yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları.....	140
Tablo 4-34. Okullarda örgütsel farkındalığın yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları.....	140

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2-1. Sosyal bilişsel kuramın temel değişkenleri.....	45
--	----

BÖLÜM I

1. Giriş

Bu bölümde, araştırmaya ilişkin problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, amaç, araştırmanın önemi, sayıtlılar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Son yıllarda pozitif psikolojiye olan ilginin artması ve bu alanda yapılan çalışmaların fazlaşması, olumsuz olan duyguların ve davranışların incelenmesi yerine, pozitif yaklaşımları içerisinde barındıran kavramların gündeme gelmesine yol açmaktadır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Pozitif psikoloji, özellikle psikolojinin ihmal edilen bir konusu olan olumlu insanın özelliklerini ele almakta bununla birlikte insancıl psikolojiden (fenomenolojik yaklaşımlardan) beslenmektedir (Aydın, Yılmaz ve Altinkurt, 2013).

İnsancıl psikolojinin, insanların sahip oldukları gizil güçlerin ortaya çıkarılması ve geliştirmesi düşüncesi aslında çağdaş eğitimin temel amacıdır. Çünkü eğitim insanlaşma ve özgürleşme sürecidir (Aydın, vd. 2013). İnsancıl psikoloji, insanın kendini gerçekleştirme yolunda güzele ve iyiye yöneldiğine vurgu yapmaktadır. Ancak psikoloji alanında yapılan araştırmalarda, tarihsel nedenler, savaşlar, kaynakların yetersizliği, kültürel etkenler vb. veya öncelikle çözülmesi gereken sorunlar olarak görülmesinden dolayı çoğunlukla olumsuz duygu ve davranışlar üzerine odaklanılarak çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Fakat sosyal bilimlerde öncelikle hayatı yaşamaya değer yapmanın ne olduğunu anlamaya çalışmalıdır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000).

Pozitif psikoloji insanın üst düzeyde işlerliğinin incelenmesini, güçlü yönlerinin ve potansiyelinin ortaya çıkarılmasını amaçlamaktadır. İnsanın işlerliğindeki olumsuz yönlere vurgu yapmaktan kaçınmakta ve genel iyilik halini desteklemektedir (Kararımak ve Siviş, 2008). Bu kapsamda işgörenlerin güçlü yönlerinin artırılabilmesi için gerekli olan durumların belirlenebileceği araştırmaların yapılması gerekliliği önem kazanmaktadır denilebilir. Pozitif psikolojinin kapsamı içerisinde yer alan konuların ayrıntılı bir şekilde araştırılması ile işgörenlerin pozitif duygu, düşünce ve tutumları ortaya çıkarılabilecek ve böylece etkililik ile üretkenlikteki etkileri belirlenebilecektir. Bu doğrultuda örgütsel güven, yeterlik ve farkındalık konularının pozitif psikoloji kapsamında yer alan ve bu alanda araştırılabilecek konular arasında geldiği söylenebilir.

Örgütlerin önemli sermayelerinden biri olan insan kaynağı örgüt içinde karşılıklı ilişkiler içerisindedir. Bu ilişkilerin temelinde işgörenlerin sahip olduğu güven duygusu gelmektedir. Güven sadece örgüt yaşamında değil aynı zamanda sosyal ilişkilerin de önemli bir unsuru olarak ifade edilmektedir (Kalemci-Tüzün, 2007). İşgörenlerin örgüt içerisinde algıladıkları güvenin olumlu ya da olumsuz olması durumu, onların örgütsel davranışlarına olumlu ya da olumsuz etki edebilmektedir.

Örgütsel güven, işgörenlerin yönetime olan güvenleri ve yönetimin kendilerine söylediklerine olan inanç derecesi olarak belirtilmektedir (Şimşek ve Taşçı, 2004). Örgütsel güven örgüt içindeki tüm örgüt üyelerinin katılımıyla oluşturulması gereken psikolojik bir ortam olarak değerlendirilebilir. Cufau (1999; Akt: Şakar, 2010)'a göre bu ortamın yaratılmasında güven kültürünün oluşturulmasında üst yönetimin yaklaşımı temel belirleyicidir. Örgüt içindeki ilişkilerin düzeyi, görev ve sorumlulukların tam anlaşılması ve çalışanlarda işi yapabilme konusundaki yeterlik, örgütün güvenilir bir kültüre sahip olmasını sağlayan önemli unsurlar arasında yer almaktadır.

Fukuyama (1998; Akt: Yılmaz, 2006)'ya göre özellikle okullar için kurumsal başarının sağlanmasında güven önemli bir faktördür. Çünkü güvenin olduğu kurumlarda, organizasyonun aşağı seviyelerine daha fazla sorumluluk ve yetki verilebilmektedir. Bunun yanında ekip çalışmasına dayalı, esnek bir anlayış temelinde olumlu bir iş ortamı sağlanır. Bu da kurumsal başarının temeli olan insan sermayesinin

daha etkili kullanımını sağlayacaktır. Okulda çalışan öğretmen ve yöneticiler açısından güven, işbirliği ve aidiyet okul ortamının daha yaşanılır bir mekan olarak etkililiği üzerinde önemli bir rol oynayarak daha nitelikli bir eğitim ortam ve imkanı oluşturur (Ekinci, 2010). Daha nitelikli eğitim öğretim ortamında öğretmenlerin birbirleri ve okulun sosyal çevreleri ile etkileşimleri önem kazanmaktadır.

Okul örgütünün üyeleri olarak öğretmenler, okulun sosyal çevresini etkileyen inançları paylaşırlar. Sosyal bilişsel teori tarafından varsayıldığı gibi, sosyal etki öz yeterliği şekillendirir. Okullarda öğretim genellikle grup bağlamında gerçekleştirilir ve öğretmenlerin karşılaştığı birçok sorun, onların kolektif olarak çalışmalarını gerektirir (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998).

Yeterlik, çalışanların işlerini örgüt amaçlarına uygun bir şekilde yapabilmeleri ve böylelikle örgütlerin etkili bir şekilde yaşamlarını sürdürebilmeleri açısından önemli bir kavram olarak nitelendirilmektedir (Bursalıoğlu, 1981). Bandura (1997)'ya göre kolektif öğretmen yeterliği, grupların belirli başarımlar düzeyleri üretmek için gerekli eylem aşamalarını örgütleme ve yönetmede ortak kapasitesine yönelik paylaşılmış inancıdır. Goddard ve Goddard (2001; Akt: Kurt, 2009), kolektif yeterliğe ilişkin olarak öğretmenlerin olumlu ve olumsuz algılarının onların okul ortamındaki davranışları üzerinde çeşitli etkilere sahip olduğunu belirtmektedirler. Meslektaşlarının kolektif yeterliğinin yüksek olduğunu düşünme eğiliminde olduğu okullarda öğretmenler, başarılı öğretim beklentisi içine girebilmekte ve bu yüzden birbirleriyle başarılı bir şekilde çalışmaktadırlar.

Örgütsel farkındalık çalışmaları yeni araştırmalar olmasına rağmen, bireysel farkındalık çalışmaları Langer ve arkadaşları (1989) tarafından uzun zamandır üzerinde çalışılmaktadır hatta son dönemde yerli ve yabancı alan yazında bu alana yönelik yapılan çalışmalar sayısı gittikçe artmaktadır. Bireysel farkındalık ile ilgili yapılan çalışmalarda, farkındalığın bireyler için pek çok yararı olduğu ifade edilmektedir. Nitekim yapılan farkındalık çalışmalarında; fiziksel, duygusal, bilişsel ve kişiler arası iyi olmada pozitif etkili olduğu (Christopher, Crisman, Trotter-Mathison vd., 2011), sosyal becerilerde ve akademik performansta artış (Beauchemin, Hutchins ve

Patterson, 2008), depresyon belirtilerinde azalma (Liehr ve Diaz, 2010), iyimserlik ve pozitif duygularda önemli seviyelerde artış, muhalif davranışlarda ve saldırganlıkta azalma ve çocukların sosyal ve duygusal yetkinlik durumlarında iyileşme (Schonert-Reichl ve Lawlor, 2010) olduğu bulunmuştur.

Farkındalık kavramı Langer ve diğerlerinin (Langer, 1989, 1992, 1993, 2000; Chanowitz ve Langer, 1980, 1981; Langer ve Aberson, 1972) bilinçsiz/umursamaz düşünceler ve davranışlar üzerine yaptıkları çalışmalar ile ortaya çıkmıştır (Akt: Scarbrough, 2005). Langer, insanların bilgileri algımlarken bir önyargıya dayandırma eğiliminde olduklarını ileri sürmektedir. Bu yanlış algılama insanların alternatif görüşlerini ve yaratıcı bakış açılarına zarar verebilmekte ya da engel olabilmektedir. Bu nedenle insanlar farkındalıktan yoksun günlük rutin işler geliştirip benimseyebilmektedirler.

Farkındalığın yaratıcılık, dikkat ve öğrenme üzerindeki güçlü etkisini gösteren araştırmalar (Langer ve Mondoveanu, 2000) yapılmıştır. Farkındalık ile ilgili eğitim çalışmaları öğrenmenin eğlenceli olması gerektiği merkezindedir. Bu gerçekleşmediğinde ise “bilinçsizlik/umursamazlık” durumunun açığa çıktığı vurgulanmaktadır. Eğitim sürecinin ilgi çekici ve zevkli hale getirilmesi bilinç seviyesini, dolayısıyla öğrenmeyi etkilemektedir (Langer ve Moldoveanu, 2000).

Bu araştırmalardan sonra Weick ve Sutcliffe (2001) farkındalık kavramını kolektif bir özellik olarak örgütlere uyarlamışlardır. Weick ve arkadaşları örgütsel farkındalık kavramının beş alt boyutu; başarısızlıkla meşgul olma, basitleştirmek istememe, işletme duyarlılığı, esnekliğe bağlılık ve uzman görüşüne itaat şeklinde ifade etmişlerdir (Akt: Scarbrough, 2005).

Weick ve Sutcliffe (2001) ve Langer (1989)’a göre okullar da diğer örgütler gibi bürokratik yapılar gösteren örgütlerdir. Kurallar ve uyulması gereken mevzuatlar çoğu zaman katı bir yapıyı, plan ve prosedürlere gözü kapalı bir şekilde bağlanmayı teşvik etmekte ve bu durum bilinçsiz/umursamaz bir örgütsel faaliyete ve kişilere öncülük etmektedir (Akt: Scarbrough, 2005). Bürokrasinin etkin işlemede okul yöneticileri

önemlidir. Bürokrasiyi bilen ve etkili şekilde kullanan yöneticiler, bürokrasinin olumsuzluklarını ortadan kaldırarak, onu amaçlar doğrultusunda kullanabilirler. Aksi takdirde problemlerin ortaya çıkması ve yönetimin işlevselliğini kaybetmesi kaçınılmazdır (Buluç, 2009). Bu durum ise örgütsel etkililiğe engel olabilmektedir. Kısacası biliçsiz/umursamaz davranışlar, örgütlerin ihtiyacı olan bireysel farkındalık ve yenilikçiliği engellemektedir.

Hoy, (2003); Hoy, Gage ve Tarter (2004) örgütsel farkındalık kavramını eğitim örgütlerine uyarlanmışlardır. Farkındalığa sahip okullar beklenmeyen durumları erkenden yakalayabilirler (başarısızlığa odaklanma), okullar basitleştirmelerin azaltıldığı ve ayrıntıların daha fazla görülmesi gereken yerlerdir (basitleştirmek istememe), öğrenme ve öğretme süreçlerinin farkında olurlar (teknik işlemlere duyarlılık), beklenmedik olayların etkilerini tespit eder, esnek olurlar (esneklik) ve gereken zamanlarda uzman görüşüne açık olan yapı ve süreçleri vardır (uzman görüşüne uyma). Bireylerin farkındalıklarını artıracakları gibi örgütlerin de farkındalıklarını artıracakları ifade edilmiştir.

Okullardaki sosyal süreçler, okuldaki çalışanlarının performanslarını etkileyebilir. Bu nedenle okullardaki örgütsel güven boyutları ve örgütsel farkındalık durumları araştırılması gereken iki kritik boyutu oluşturmaktadır. Örgütsel güven, okul ortamında pozitif ilişkilerin oluşmasında kritik bir rol oynarken, örgütsel farkındalık da okulun bürokratik yapısının ve baskısının azaltılmasında ilişkili ve önemlidir. Örgütsel farkındalık her okul yöneticisi tarafından anlanması ve uygulanması gereken önemli bir kavramdır. Örgütsel güven ve kolektif yeterlik kavramları da, örgütsel farkındalığın anlanması ve uygulanmasında gerekli olduğu düşünülmektedir. Örgütsel farkındalık, örgütsel güven ve kolektif yeterlik arasındaki ilişkilerin ortaya konulması, yöneticilerin etkili bir okul oluşturmalarında fayda sağlayabileceği düşünüldüğünden bu araştırmaya yönelinmiştir.

1.2. Problem Cümlesi

İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven algıları, kolektif yeterlik algıları ile örgütsel farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.2.1. Alt problemler

- 1- İlköğretim okulu öğretmenlerinin, örgütsel güven algıları; çalışanlara duyarlılık, yöneticiye güven, iletişim ortamı, yeniliğe açıklık boyutlarının düzeyi nedir?
- 2- İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre, öğretmenlerin örgütsel güvenin çalışanlara duyarlılık, yöneticiye güven, iletişim ortamı, yeniliğe açıklık boyutlarına ilişkin görüşleri arasında;
 - a. Cinsiyet,
 - b. Yaş,
 - c. Öğrenim durumu,
 - d. Kıdem,
 - e. Bu kurumdaki çalışma süresi,
 - f. Bu kurumdaki yönetici ile çalışma süresi,
 - g. Branş,
 - h. Yönetim/egitim bilimleri alanında yüksek lisans yapma değişkenleri açısından anlamlı bir fark var mıdır?
- 3- İlköğretim okulu öğretmenlerinin, kolektif yeterlik algılarının düzeyi nedir?
- 4- İlköğretim okulu öğretmenlerinin, kolektif yeterlik algılarına ilişkin görüşleri arasında;
 - a) Cinsiyet,
 - b) Yaş,
 - c) Öğrenim durumu,
 - d) Kıdem,
 - e) Bu kurumdaki çalışma süresi,
 - f) Bu kurumdaki yönetici ile çalışma süresi,
 - g) Branş,

h) Yönetim/egitim bilimleri alanında yüksek lisans yapma değişkenleri açısından anlamlı bir fark var mıdır?

5- İlköğretim okulu öğretmenlerin örgütsel farkındalık düzeyi nedir?

6- İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven ve kolektif yeterlikleri algıları ile örgütsel farkındalıkları arasında ilişki var mıdır?

7- İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven algıları ve kolektif yeterlikleri algıları; okullarda örgütsel farkındalığı ve alt boyutlarını ne düzeyde yordamaktadır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; 2012-2013 eğitim-öğretim yılında İstanbul İli Avrupa yakasındaki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel güven algıları, kolektif yeterlik algıları ile örgütsel farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkileri ortaya koymak ve öğretmenlerin; örgütsel güven algıları ile kolektif yeterlik algıları üzerinde demografik değişkenlerin etkisini belirlemektir.

1.4. Araştırmanın Önemi

Bu çalışmada öğretmenlerin; örgütsel güven algıları, kolektif yeterlik algıları ile örgütsel farkındalık düzeyleri arasındaki ilişki araştırılmıştır Öğretmenlerin; örgütsel güven algıları, kolektif yeterlik algıları ile örgütsel farkındalık düzeyleri arasındaki ilişki konusunda yurt dışında yapılmış sınırlı sayıda araştırma mevcut iken Türkiye'de herhangi bir çalışmanın yapılmadığı görülmektedir. Araştırma bu eksikliğin giderilmesi açısından önemlidir. Bu çalışmada, ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin örgütsel farkındalık düzeylerinin de belirlenmesi amaçlandığı için araştırma bulgularının ilköğretim okullarında var olan duruma ışık tutacağı düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında araştırmacı tarafından uyarlanan okullarda örgütsel farkındalık ölçeğinin bu konuda yapılacak araştırmalara ışık tutacağı beklenmektedir.

Aynı zamanda araştırmanın, bu alanda bu konuda yapılacak diğer çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven algıları, kolektif yeterlikleri ile örgütsel farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi önemlidir.

Kolektif öğretmen yeterliğinin görece yeni bir araştırma konusu olduğu söylenebilir. Kolektif yeterliğin örgütsel işleyişi anlamamızda yüksek düzeyde önemli olabilecek bir kavram olmakla birlikte çok az araştırma konusu olduğu söylebebilir. Yapılacak bu araştırma kolektif yeterlik kavramına ilişkin var olan bulgular daha geniş bir şekilde tartışılabilmesine imkan tanıyabilir.

Araştırma örgütsel güven ve kolektif yeterlik algısı ile örgütsel farkındalık düzeyi arasındaki ilişkiyi açıklamaya çalışırken, aynı zamanda öğretmenlerin kolektif yeterlik algıları, örgütsel güven algıları ve örgütsel farkındalık düzeylerini de ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu anlamda var olan durumu ortaya koyarak öğretmenlerin kişisel gelişimlerine de katkı sağlamayı hedeflemektedir. Okulun örgütsel yapısı destekleyici ve güvenli bir çevre sağladığında, öğretmenler hataları bir fırsat olarak görebilecekler, yeniliğe açık olabilecekler, yeni öğrenme ortamları oluşturabilecekler ve öğrencilerin başarıları üzerinde etkileri olduğuna inanabileceklerdir.

1.5. Sayıtlılar

1. Örgütsel farkındalık, ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin davranışlarına yansıtılabilir.

1.6. Sınırlılıklar

1. İlköğretim okulu öğretmenleri araştırma kapsamına alınmış, okul müdürleri ve okuldaki diğer işgörenler araştırma kapsamı dışında tutulmuştur.
2. Araştırma, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında İstanbul İli Avrupa yakasındaki

Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilköğretim okulları ve bu okullarda görev yapan öğretmenlerle sınırlı tutulmuştur.

3. Bu araştırmanın verileri ilköğretim ve eğitim kanunu ile ilgili değişikliklerin yapılmasından önce toplanmıştır. Bu nedenle ilköğretim okulu kavramı kullanılmıştır.

1.7. Tanımlar

Örgütsel Güven: Çalışanların birbirlerine dürüst, açık, gerçekçi, yardımsever ve tutarlı davrandığı bir örgüt yapısını ifade etmektedir.

Kolektif Yeterlik: Bir örgüt içinde algılanan kolektif yeterlik, grup üyelerinin çabalarının, o grubun başarısı üzerinde olumlu etkisi olacağına dair paylaşılan algılarını ifade etmektedir.

Okullarda Örgütsel Farkındalık: Başarısızlığa odaklanılan, daha az basitleştirmenin olduğu, öğrenme ve öğretme süreçlerine duyarlı olunan, beklenmedik olayların tespit edildiği, esnek ve gereken zamanlarda uzman görüşüne önem veren okullardaki yapı ve süreçleri ifade etmektedir.

BÖLÜM II

2. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde örgütsel güven, kolektif yeterlik ve örgütsel farkındalık konularına ilişkin kuramsal bir çerçeve ile yurt içinde ve yurt dışında bu konularda yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Örgütsel Güven

Örgütsel güven başlığı altında güven kavramı güvenin ön koşulları, güvenin çeşitleri, örgütsel güven, örgütsel güven modelleri, örgütsel güven boyutları, örgütsel güvenin önemi ve okullarda örgütsel güven ve oluşumu hakkında bilgi verilmiştir.

2.1.1. Güven kavramı

Güven, insanları psikolojik açıdan bir arada tutan, onlara emniyette oldukları duygusunu veren ve tüm insan ilişkilerinin temelinde yer alması gereken bir faktördür (Ünsal, 2004). Güven, kendine değer verme duygusu ile başlayan ve zaman içinde, tıpkı bir dairenin yarıçapı gibi dışarı doğru uzanarak, şirket, bölüm ve ekip içinde bulunan herkesle temas eden duygusal bir güç olarak da tanımlanmaktadır. Kendinize, başkalarına güvenmenin ve onlar tarafından da güveniliyor olmanın verdiği güç, yaşamda başarıya ulaşılmasını sağlayan en önemli öğelerden biridir. Bunun yardımıyla, birey içyapısını genişletir, bir konudan diğerine, bir fikirden diğerine ve bir insandan diğerine uzanan güven köprüleri kurar (Cooper ve Sawaf, 1997).

Güvenin tanımı farklı tarihsel dönemlerde farklı araştırmacılar tarafından

yapılmıştır. Deutsch (1958)'e göre güven, bireyin, gelecekte olayların akışının belirsiz olduğu durumlar ve olayın sonucunun diğerlerin tutumuna bağlı olduğu sıkıntılı durumlarda bile olayların sonucu ile ilgili iyimser beklenti olup, kişinin bir başkasının varlığından endişe etmek yerine, bu kişide istediği şeyleri bulacağına dair inanç olarak ifade edilmiştir. Griffin (1967)'e göre ise bireyin, riskli bir durumda arzulanan amacı başarmak için bir nesnenin herhangi bir özelliğine veya bir olayın ortaya çıkacağına ya da bir kişinin beklenen şekilde davranacağına ilişkin inancı güven olarak ifade edilmiştir. Mayer ve arkadaşları ise güveni (1995); bir tarafın diğer tarafın kontrol ve gözetme kapasitesini hesaba katmadan, diğer taraftan önemli bir görevi yerine getireceğine olan inanç ve diğer tarafın kendisini koruyacağına dayalı savunmasız kalma durumu olarak tanımlamışlardır (Akt: Polat, 2009). 2000'li yıllara gelindiğinde ise güven tanımı, bir tarafın diğer tarafın eylemlerinden zarar görmeyeceğinden veya karşı tarafın risk yaratmayacağından emin olması olarak ifade edilmiştir. Diğer bir deyişle güven, karşı tarafın eylemlerinin zararlı olacağından çok yararlı olacağına ilişkin beklentilerdir (Erdem ve İşbaşı, 2000).

Güven kavramı yukarıda açıklandığı şekliyle; kişinin olumsuz durumlarda dahi karşı tarafın olumlu davranışlarına olan inancı ve beklentisini içeren bir kavram şeklinde ifade edilebilir. Güven kavramının tanımları incelendiğinde; hem güvenin oluşma süreci hem de insanların birbirlerine güven duyabilmeleri için bazı şartların oluşması gerektiği sonucunu çıkarılabilir.

2.1.2. Güvenin önkoşulları

Bir ilişkide güvenen risk üstlenir, istismar edilme olasılığını kabul eder; güvendiği kişinin kendi istediği ve önemli gördüğü davranışları göstereceğine yönelik iyimser bir beklentisi vardır. Bu nedenle, risk, belirsizlik, beklenti ve zarar görme ihtimali güven kavramının önkoşulları olarak ele alınmalıdır (Erdem, 2003). Risk, beklenti ve zarar görmek ihtimali ile belirsizlik kavramları güvenin ön koşulları kapsamında aşağıda açıklanmıştır.

Risk

Güvenmek bir risk alma eylemi olarak ifade edilebilir. Bir insan diğer insana güvendiğinde iki tür risk ile karşılaşabilir. Bunlardan ilki alınan risk sonucunda başarısızlığa uğrama ihtimalinin olması; ikincisi alınan risk nedeni ile gösterilen çabanın boşa gitmesi ihtimalidir (Özbek, 2008).

Belirsizlik

Belirsizlik diğer kişinin nasıl davranacağından tam olarak emin olamamaktır. Belirsizliklerle dolu bir yaşamda bu belirsizlikleri azaltan olgulardan birisi de güvendir denilebilir. Güven insanların belirsizlik ile başa çıkmalarını sağlayan bir mekanizmadır (Özbek, 2008).

Beklenti

Güven beklentilerle yakından ilişkilidir. Bireylerarası güven ilişkisindeki temel beklenti olarak en sık belirtilen, karşı tarafın yetkinliğine, rolünü başarılı bir biçimde gerçekleştireceğine yönelik beklentidir. İş ortamında bir yöneticinin, örgüt üyelerinden üstlendikleri rolleri yüksek performansla yerine getirmelerini beklemesi ya da üyelerin, yöneticinin yönetsel faaliyetleri başaracağını beklemeleri gibi. Bunun yanında, eğer taraflar aralarında daha derin ve duygusal temeli olan bir güven ilişkisi yaşıyorlarsa, bir tarafın diğerinin çıkarlarına öncelik vereceği yönünde bir beklenti oluşur ve bu beklenti ile bireyler ilişkilerinin geleceğinden ödünç alırlar (Erdem, 2003).

Zarar görme ihtimali

Güvenen kişi karşı tarafı kontrol etmeyi ya da izlemeyi düşünmeden, olası kötü niyetli eylemlere ya da görebileceği zararlara karşı bu ihtimali gönüllü olarak kabul eder. Bu durum, bir güven ilişkisinde gönüllü olarak riskin üstlenilmesidir. Bunun devamında taraflar giderek, karşılıklılık ilişkisi içinde birbirlerinin zayıf yönlerini istismar etmeyeceklerine yönelik bir inanca sahip olurlar (Erdem, 2003). Sonuç olarak

güvenen birey risk alır, belirsiz durumlarla başa çıkabilir, karşı tarafın çıkarlarına öncelik vereceğine ilişkin beklentiye sahiptir ve tüm bunların neticesinde zarar görme ihtimalini kabul eder.

2.1.3. Güvenin çeşitleri

Güvenin çeşitlerinin beş başlık altında toplanabileceği belirtilebilir. Bunlar: kaybetme korkusuna dayalı güven, hesaplanmış güven, bilgiye dayalı güven, karşılıklı ilişkiye dayalı güven ve benimsemeye dayalı güven şeklindedir.

Kaybetme korkusuna dayalı güven (deterrence-based trust)

Robbins ve Decenzo (2000; Akt: Günaydın, 2001)'e göre güvenin bu şekli korku üzerine kuruludur, başka bir deyişle eğer güven ilişkisine bir zarar gelirse, bireyler kendilerinden güven ilişkisi içerisinde beklenen taahhütleri yerine getirmeyeceklerdir. Bireyler bunun sonuçlarından korktukları için güven duymak zorundadırlar.

Hesaplanmış güven (calculus-based trust)

Lewicki ve Bunker (1996; Akt:Kalemci-Tüzün, 2007)'ya göre bu güven şekli davranışların tutarlılığına dayanır. Bireyler söylediklerini ve yaptıklarının sonuçlarından korktukları için güven duymak durumundadırlar. Gelecekte iyi ilişkiler kurmanın bir gereği olarak görülen hesaplanmış güvenin ilk aşamasında güven oluşumu tarafların birbirlerini takip etmeleri ile gerçekleşir.

Bilgiye dayalı güven (knowledge-based trust)

Bilgiye dayalı güven ilişkisi, tarafların birbirleri hakkında sahip oldukları bilgiye dayalı olan bir tür güven ilişkisini içermektedir. Bu güven türü zamanla oluşur ve tarafların geçmiş ilişkileri söz konusudur. Tehdit ya da korkuya dayalı değildir fakat beklentiler ve güvene yönelik algılamalar genelleşmiştir. Bilgiye dayalı güven düzenli iletişim ve ilişki geliştirmeyi gerektir (Lewicki ve Bunker 1996; Akt: Kalemci-Tüzün,

2007).

Karşılıklı ilişkiye dayalı güven (relational-based trust)

Robbins ve Deconzo (2000; Akt: Günaydın, 2001)' e göre bireyin ilişkiden edindiği bilgiler doğrultusunda geliştirdiği bu güvende, birey karşısındaki kişi ile tekrarlanan etkileşimleri sırasında kişinin güvenilir olup olmadığı konusunda bir takım izlenimler edinmektedir. Olumlu izlenimleri, karşı tarafın niyeti hakkında olumlu beklentiler taşımasına neden olmaktadır.

Benimsemeye (özdeşleşmeye) dayalı güven (identification-based trust)

Lewicki ve Bunker (1996; Akt: Kalemci-Tüzün, 2007)'a göre özdeşleşmeye dayalı güvende kişiler arası ilişkiler gelişmiştir. Yani özdeşleşmeye dayalı güvende hem bilgi hem de özdeşleşme gelişmiştir. Kişi karşısındakini bilip ve tanıdığı gibi, diğerinin güvenini sağlamak için ne yapacağını da bilmektedir. Bu durum örgüt içinde kimlik algılayışını da etkileyip ve desteklemektedir. Örgütte artan özdeşleşme “diğeri gibi davranma”, “diğeri gibi düşünme” ve “diğeri gibi hissetme” yi sağlamaktadır.

Bireylerin güven duymalarının farklı nedenleri vardır. Örneğin bireyler kendilerinden beklenen taahhütleri yerine getirmeyeceklerinden korktukları için, ileride iyi ilişkiler kurmayı hesapladıkları için ya da birbirleri ile ilgili sahip oldukları bilgiler neticesinde güven geliştirebilirler. Bunun yanında bireylerin karşılıklı etkileşimleri sonucunda güven oluşabilir. Bireylerin hem karşılıklı etkileşimleri hem de birbirleri hakkında sahip oldukları bilgiler birlikte de güvenin kaynağı olabilmektedir. Güvenin oluşmasında farklı nedenler olmakla birlikte güven bireylerde bir ihtiyaç olarak da ifade edilebilir.

Birey açısından yaşamsal ihtiyaç olarak güven

Birey açısından güvenin önemli bir ihtiyaç olduğu Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi olarak açıkladığı piramitte yer almıştır. Bu piramitte güven olgusu ikinci

sırada sosyal ihtiyaçlar başlığı adı altında ele alınmıştır (Koçel, 2001). Bireylerin bazı temel ihtiyaçları güvenle birebir ilişkilidir. Bunlar; yaklaşma, birbiriyle hoş ilişkiler kurma, sevdiği birini etkilemeyi başarma, biriyle arkadaş olma ihtiyaı, birisinin sosyal çevresini kontrol etme, ikna, emir ve önerileriyle diğerlerini etkileme, yardımsever bir insan tarafından kişinin ihtiyaçlarının giderilmesi ihtiyaçlarıdır (Kesici, 2002). İhtiyaçlar hiyerarşisine göre alt sırada olan ihtiyaç karşılanmadan st sıradaki ihtiyaın ortaya çıkmayacağı ve bazı temel ihtiyaçların güvenle ilişkili olduğu göz önüne alındığında güven bireyler için yaşamsal bir ihtiyaç olabilmektedir.

2.1.4. Örgütsel güven

Mishra ve Morrissey (1990; Akt: Yılmaz, 2006)'a göre örgütsel güven; bireyin, örgütün sağladığı deşteğe ilişkin algıları, yöneticilerin doğru sözlü olacağına ve sözünün ardında duracağına olan inancıdır.

Alan yazın incelendiğinde bireylerin güven duyacağı tarafın niteliğine göre zgven, kişiler arası güven, örgüte güven ve sisteme güven olmak üzere dört çeşit güven yöneliminin olduğu görülmektedir. Bu güven yönelimleri birbirlerinden tamamen bağımsız değildir; tersine birbirlerini etkileyerek ortaya çıkaran ve destekleyen niteliktedir (Polat, 2009).

Kişiler arası güven

Fox'a (1974; Akt: Polat, 2009)'a göre, kişiler arasındaki güven, yatay ve dikey ilişkiye dayalı güven olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Yatay güven, örgüt içindeki eşdeğer konumdaki bireyler ve gruplar arasındaki yatay ilişkiye dayalı gelişen güvendir. Güvenin yatay yönelimi iş ve takım arkadaşlarına yöneliktir. Meslektaşa güven olarak adlandırılan bu güven, işgörenlerin birbirlerinin çıkarlarına ilgi gösterecekleri, gerekli durumlarda yardım edecekleri ve birbirlerine karşı açık ve dürüst olacaklarını içeren olumlu beklentiyi ifade etmektedir. Okullarda iki öğretmenin, müdür yardımcısının ya da iki zümrenin birbirine güven algısı buna örnek olarak verilebilir.

Dikey güven ise, farklı konumlardaki bireyler ve gruplar arasında gelişen güvendir. Dikey yönelimli güven örgüt içindeki ast-üst ilişkilerine dayalı oluşan güvendir. Öğrenci- öğretmen, yönetici- öğretmen, müdür yardımcısı- müdür arasındaki ilişkiye dayalı olarak gelişen güven dikey güvene örnek olarak verilebilir.

Örgüte güven

Shapiro (1987; Akt: Polat, 2009: 14)'ya göre örgüte güven, bireyin örgütsel yapıların çabalarının gelecekte başarı ile sonuçlanacağına ilişkin inanca dayalı gelişen güvendir. Matthai'ye (1989)'a göre örgüte güven, işgörenlerin belirsiz ya da riskli bir durumla karşılaştıklarında örgütün sözlerinin, davranışlarının tutarlı ve yardımcı olmaya yönelik olduğuna dair inançlarıdır.

Sisteme güven

Sisteme güveni ortaya çıkaran, sistem topluluğunun sahip olduğu yazılı kurallar ve bu kuralları koyan kurumların uygulamadaki kararlılığıdır. Güven, bireyin haklarının sistemin yazılı kuralları ile korunacağına olan inançtan kaynaklanmaktadır (Polat, 2009: 14).

Birbirlerini etkileyerek ortaya çıktığı ifade edilen güven yönelimlerinden kişiler arası güvende, meslektaşların ya da ast-üst konumundaki bireylerin ilişkilerine dayalı güven söz konusudur. Bu güven yöneliminin yanında bireylerin çalıştıkları örgüt yapılarının her durumda tutarlı olacağına yönelik inançları olan örgüte güven ve sistemin yazılı kuralları aracılığı ile bireye yardımcı olacağına dair inancı olan sisteme güven yönelimlerinden bahsedilebilir.

2.1.5. Örgütsel güven modelleri

Örgüt teorisinde örgütsel güvenin önemi ilk kez örgütsel yaratıcılık, esneklik ve refahın çalışanların gelişimleriyle kendiliğinden oluşacağını savunan insan ilişkileri ekolü tarafından vurgulanmıştır. Yüksek ölçüde kuralları, mekanik anlayışı ve şiddetli

verimlilik kaygısını şekillendiren klasik dönem düşünürleri, örgüt çalışanlarına oldukça sınırlı düzeyde güven beslemişlerdir. Güven eksikliğini giderme kaygısı ise, yüksek ölçüde kurallar ile donatılmış örgütsel yapıların şekillenmesine yol açmış ancak bu eğilim belirli ciddi eleştirilere maruz kalmıştır. Eleştiriler sonucunda gözlerini örgüt içindeki “insan”a yönelten araştırmacılar, örgüt üyelerinin karşılıklı ilişkileri örgütten beklentileri, insanların çatışmaları, tepkileri, iş doyumu ve verim arasındaki ilişkiler gibi konuları gündeme getirerek neo-klasik dönemin oluşmasını sağlamışlardır (Asunakutlu, 2001).

Neoklasik dönemle birlikte örgütsel güven kavramı araştırılmaya başlanmış ve araştırmacılar çeşitli örgütsel güven modelleri geliştirmişlerdir. Bu modeller Mishra Güven Modeli, Bromiley ve Cummings Güven Modeli ve Mayer, Davis ve Schoorman’ın Örgütsel Güven Modeli şeklinde sıralanabilir.

Mishra güven modeli

Mishra örgütsel güveni, “örgüt ilişkilerinde ve etkileşimlerindeki kültür yapısına ve iletişimine dayalı olarak, diğer bireylerin, grupların veya örgütlerin yetenekli, açık ve dürüst, ilgili, inanılır olduğu inancı ve temel amaçlardan, normlarda ve değerlerden haberdar olma istekliliği” şeklinde tanımlamaktadır (Demircan, 2003).

Shockley, Ellis ve Cesaria (2000; Akt: Polat, 2009: 47-48)’e göre bu modelde örgütler için dört boyutlu bir güven modeli geliştirilmiştir. Bu boyutların örgütlerdeki güven algısının yaratılmasında temel etmenler olduklarından bahsetmiştir. Yeterlik, açıklık ve dürüstlük ile ilgililik şeklinde ifade edilen boyutlar aşağıda açıklanmıştır (Polat, 2009: 47-48).

Yeterlik; Örgütsel güvenle ilgili bir kavramdır. Sadece liderler ya da işgörenlerin değil, tüm örgütün verimli olmasını içerir. Yeterlik, örgütün piyasada yaşamını sürdürebilmek için olan mücadelesini açıklar.

Açıklık ve dürüstlük; işgörenlerin sık sık, örgütsel güvene nasıl katkıda

bulunulabileceği sorusu karşılığında kullandıkları kelimelerdir. Bu boyut sadece paylaşılan bilginin miktarını ve doğruluğunu içermez, aynı zamanda samimi ve uygun bir biçimde iletilip iletilmediğiyle de ilgilenir. Örgüt içerisinde açıklık algısını liderler ya da yöneticiler oluşturacağından en önemli görev de onlara düşmektedir.

İlgililik; işgörenlerin, işlerini yaparken karşılaştıkları yardımseverlik duygularını, empatiyi, toleransı ve güvenliği içerir. Bu samimi çabalar, yüksek düzeyde bir güven ilişkisine katkıda bulunur. İtimat edilirlilik; işgörenlerin, takımların, tedarikçilerin ya da örgütsel davranışların tutarlı ve güvenilir olup olmadığını içerir. Başka bir deyişle, söylem ve eylemlerde güvenilir olup olmadıklarını inceler.

Mishra'nın tanımladığı dört farklı güven boyutuna ek olarak Shockley-Zalabak, ve arkadaşları, iletişim ve iş memnuniyeti literatürünü gözden geçirerek, beşinci boyut olarak özdeşleşme boyutunu eklemiştir (Akt: Tüzün, 2006). Özdeşleşme; örgüt üyelerinin örgütsel hedefler, değerler, inançlar ve normlarla birleşip birleşmediğini ölçer.

Bromiley ve cummings güven modeli

Bu modele göre güven, bir kişinin veya bir grubu oluşturan kişilerin diğer kişi veya gruba;

- ✓ Açık veya açık olmayan taahhütlere uygun iyi niyetli davranma gayreti,
- ✓ Ne olursa olsun, görüşmelerde önceden belirlenmiş taahhütlerde dürüst olma,
- ✓ Uygun fırsatlar olduğunda bile diğer tarafın durumundan çok fazla çıkar sağlamama inancı veya grubun ortak inancıdır.

Bromiley ve Cummings (1996) güveni, verilen taahhütleri tutma diğer bir ifadeyle iyi niyetli davranma gayretine, dürüstlüğe ve fırsatçılıktan kaçınmak temeline dayandırmaktadır. Onlara göre, örgütsel etkileşimlerin çoğu güçlü bir şekilde bu üç karakteristiğe dayanmakta ve böylece güven merkezi olarak önemli bir pozisyona gelmektedir (Akt: Engizek, 2011).

Mayer, davis ve schoorman'in güven modeli

Güvenen kişinin güvenmeye eğilimi, ya da karşıdaki kişinin güvenilmeye değer görmesine ilişkin algısı, güvenin derecesine karar vermedeki anahtar öğelerdir. Bu modelde güven tek yönlüdür yani güvenen ile güvenilen kişi arasındaki karşılıklı güven göz önünde bulundurulmaz. Güvenen kişinin güvenmeye olan eğilimi ve güvenilen kişinin güvenilmeye değer olması arasında bir fark olduğunun anlaşılması önemlidir (Polat, 2009).

2.1.6. Örgütsel güvenin boyutları

Örgütlerde örgütsel güvene dayalı bir atmosferin oluşabilmesi için gerekli olan öğeleri Goddard, Tschannen- Moran ve Hoy (2001) beş başlık altında incelerken (yardımseverlik, güvenilirlik, yeterlik, dürüstlük ve açıklık); Hosmer, (1995) ile Clark ve Payne (1997) beş öğenin dışında doğruluk, tutarlık ve sadakati de örgütsel güvenin boyutları altında sıralamışlardır. Bu öğeler aşağıda kısaca açıklanmıştır (Akt: Memduhoğlu ve Zengin, 2010);

Yardımseverlik

Hosmer (1995) ve Mishra (1996)' ya göre güvenin en kapsamlı yönü olan yardımseverlik; karşıdakinin iyi niyetli olduğuna, onun tarafından korunacağına ya da zarar görmeyeceğine olan inançtır (Akt: Samancı, 2007).

Güvenirlik

Güven duyulma olarak ifade edilen boyut, zaman içinde niteliği değişmeyen devamlı ve mutlak davranışların olmasını sosyal ilişkilerde belirleyici öğe olarak ifade eder (Goddard ve Goddar, 2001).

Yeterlik

Örgütte yeterli olduğu düşünülen çalışanlara güven duyulur. Örgütte yöneticilerin çalışanlarıyla kurmuş olduğu iletişim, bilgi, hitap, donanım ve etkileme gibi liderlik ve yöneticilik yeterlikleri, onlara güven duyulmasını sağlar (Solomon ve Flores, 2001).

Dürüstlük

Brown (2005; Akt: Erden, 2007)'a göre doğruluk insanın karakterini bütünlüğünü anlatır. Dürüstlük bireyin ya da grubun söze, vaatlere, sözlü ya da yazılı ifadelerle itimat etmesi, güvenmesidir.

Açıklık

Hosmer (1995) ve Baba (1999)'a göre bir konu hakkındaki fikirlerin, kişisel ya da görevsel bilgilerin başkalarıyla özgürce paylaşılması olarak ifade edilebilir. Açıklık, kuşku ve güvensizliği önler. Örneğin kapalı iklime sahip örgütlerde yöneticiler bilgileri gerçeklik ve şeffaflık çerçevesi içerisinde sunmadığında, güvensizlik hissi oluşur (Akt: Memduhoğlu ve Zengin, 2010).

Doğruluk

Deluga (1994; Akt: Memduhoğlu ve Zengin, 2010)'e göre verilen sözleri yerine getirme ve samimiyet olarak nitelendirilebilir. Çalışanlar arasında yöneticilik yaptıkları ile söyledikleri arasında bir uygunluk beklentisi oluşur ve uygunluk yöneticinin doğruluğunun ortaya koyar ve yöneticiye güveni belirler.

Tutarlık

Çalışanların, örgütte belirli koşullarda ne tür tepkilerin verileceği ile ilgili kestirimlere sahip olmasını ifade eden tutarlık Deluga (1994; Akt: Memduhoğlu ve

Zengin, 2010)’e göre, beklentilere yönelik davranmayı ifade eder.

Sadakat

Clark ve Payne (1997; Akt: Memduhoğlu ve Zengin, 2010)’ye göre örgüte yönelik iyi niyet, değerlerin paylaşımı, amaçların gerçekleştirilmesindeki isteklilik, örgütü ve diğerlerini koruma ve destekleme, zarar vermeme ve örgüte bağlılık durumunu ifade eder.

Yardımseverlik, güvenirlik, yeterlik, dürüstlük, açıklık, doğruluk, tutarlık ve sadakat örgütlerde örgütsel güvene dayalı bir atmosferin oluşabilmesi için gerekli olan öğeler arasında ifade edilebilir. Örgütsel güven oluşturulabilmesi için gerekli olan öğelerle birlikte örgütsel güvenin tüm örgüt üyeleri tarafından benimsenmesi önem taşımaktadır.

2.1.7. Örgütsel güvenin önemi

Klasik dönemde var olan çalışanların güvenilmez oldukları, sürekli denetim ihtiyacı duydukları ve yöneticilerin hiçbir zaman çalışanlara güvenmemeleri gerektiği inancı, çalışanların işleriyle ilgili kararlara katılmalarını engellemiş ve örgütleri sert bir bürokratik yapıya büründürmüştür. Yapılan araştırmalar sonucu örgütlerin bireysel gelişimi desteklemeleri fikri ortaya çıkması ile birlikte neo-klasik dönem adı verilen bu ikinci dönemde çalışanlar ön plana alınmış ve onların kişisel gelişim göstermeleri örgütün varlığını sürdürebilmesi açısından kritik bulunmuştur. Yeni dönem yönetim anlayışında ise örgütsel etkililik için güven gerekli görülmüş ve güven olmaksızın örgütlerin başarı sağlayamayacağı fikri ağır basmıştır. Örgütsel ilişkilerde güven, sosyal sermayenin temeli ve örgütsel ilişkilerin önemli bir faktörü olarak görülmeye başlanmıştır (Yılmaz, 2006). Yönetim alan yazında insanın merkeze alındığı yaklaşımların ortaya çıkması ile birlikte örgütsel güvenin gerekliliği ön plana çıkmıştır.

Değişimlere hızlı tepki verebilmek ve çağın gerisinde kalmamak için örgütler, her an iletişim halinde ve iş birliği içinde olacak vasıflı çalışanlara ihtiyaç

duymaktadırlar. Nitekim güveni kurumsallaştırmış ve örgütün her kademesine yaymış bir yönetim, kişisel ve örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi anlamında diğer örgütlere göre daha avantajlı bir konumda olacaktır (Erdem, 2003).

Tschannen - Moran ve Hoy (1998)'a göre toplumsal yaşamın gittikçe karmaşıklaştığı, bir toplumdaki beklentilerin ve ekonomik gerçekliklerin tahmin edilemez ölçüde değiştiği, bilgi yayma yöntemi olarak dedikoduya olan ilginin arttığı günümüzde, güvenin önemi daha fazla hissedilmektedir. Çünkü Six (2005)' e göre toplumlarda ve örgütlerde belirsizlik ve şüphe derecesinin gittikçe artması, yeniliğe, değişime, öğrenmeye ve risk almaya olan ihtiyacı artırmaktadır (Akt: Özer, Demirtaş, Üstüner ve Cömert, 2006:105). Bu nedenle örgütte güvenin ön koşullarının sağlanması böylece güven ortamının oluşturulması hızla değişen dünyada daha da önem kazanmaktadır denilebilir.

Günümüzde örgütler hızlı bir değişim ve gelişim sürecine girmişlerdir. Değişen ekonomik yapılar, gelişen teknoloji, müşteri taleplerindeki farklılaşmalar ve değişen pazar şartları örgütleri yaşamlarını devam ettirebilmek için yeni arayışlar içine girmeye sevk etmiştir. Bu yeniden yapılanma çabaları içinde yöneticilerin üzerinde en fazla durdukları konulardan biri örgütte güvendir (Demircan ve Ceylan, 2003). Bununla birlikte çalışanlara ve onların bilgi, beceri ve görüşlerine değer veren, doğruluk, dürüstlük, sadakat, adalet, sorumluluk, insan hakları gibi etik değerleri önemseyen ve en önemlisi güveni örgütte oluşturan yönetsel yapıların önem kazandığını belirtilebilir (Yılmaz, 2006). Güven duygusu hâkim olan örgütlerin genel özellikleri, açık ve katılımlı bir ortam olması, sorumlulukların çalışanlar tarafından benimsenmesi, üretkenliğin ve örgüte bağlılığın yüksek olması, uzlaşma kültürünün egemen olması, takım çalışmasına yatkınlık olması, çalışanların yüksek iş doyumuna sahip olması, kararlara katılım sağlanması, çalışanlar arasında sürtüşmelerin azalması, verimliliğin yükselmesi, motivasyonun artması, çalışanların işten ayrılma oranlarının ve devamsızlığının düşmesi, yaratıcılığın egemen olması sayılabilir (Çokluk-Bökeoğlu ve Yılmaz, 2008).

Tschannen-Moran (2001; Akt: Memduhoğlu ve Zengin, 2010:264)'e göre

örgütsel güven; örgütte çalışanların dayanışmasını, verimini ve performansını artırdığı kadar, örgütsel bağlılığı ve vatandaşlığı da artırmaktadır. Yani çalışanlar örgüte ve liderlerine güvenirlerse, örgütün yararına yönelik daha çok risk alma isteği duyarlar ve daha fazla çalışarak örgütün gelişmesi için yeni fikirler üretirler. Erdem'e (2003) göre, bugün örgütlerin yaşadığı sorunların başında güven eksikliği gelmektedir. Başarılı örgütler güven rüzgârını arkasına almış örgütlerdir. İnsan ilişkilerinin ve iş birliğinin her düzeyde yaşandığı örgütsel yaşamda, insan ilişkileri ve iş birliği ile ortaya çıkan sinerji, örgütün yapısını ve işleyişini doğrudan etkilemekte ve bu sinerji ancak güven düzeyinin yüksek olduğu örgütlerde ortaya çıkabilmektedir.

Örgütsel güven; çalışanların yeni fikirler ürettiği, insan ilişkileri ve işbirliğinin yaşandığı, motivasyon ve verimin arttığı, örgütten ayrılma oranlarının azaldığı ve çalışanların mutlu olduğu bir örgüt yapısının oluşmasında gereklidir. Örgütsel güven tüm örgütler için olduğu gibi eğitim örgütlerinde de oldukça önemli bir kavramdır.

2.1.8. Okullarda örgütsel güven ve oluşumu

Eğitim örgütleri, ulusun yaşam sorunlarını çözmeye katkıda bulunan, bireylerarası ilişkileri geliştirmede etkili ve yaşama koşullarını daha iyi hale getirmeye yardımcı olan kurumlardır (Başaran, 2006). Okulda eğitim-öğretim kalitesinin artmasında, huzurlu ve çalışılabilir bir okul ortamının oluşturulmasında güvenin rolü yadsınmamalıdır. Okul, güvenin en yüksek düzeyde yaşandığı ve hissedildiği bir ortam olmak durumundadır. Bunun yanında, güvenin değişim ve gelişimi sağlamadaki rolü de unutulmamalı ve günümüz değişen ve gelişen dünya koşullarında örgütsel etkililiği ve verimliliği arttıran bir araç olarak güveni etkili kullanmanın yolları aranmalıdır (Arslan, 2009).

Eğitim örgütleri olan okulların etkili ve verimli olabilmesi, özelde okulun genelde eğitimin amaçlarının gerçekleştirilebilmesi, öğrencilerin etkili bir şekilde öğrenim görebilmeleri için, tüm okul paydaşlarının işbirliği ve uyum içerisinde çalışmaları gerekmektedir. Okul içi ilişkilerin niteliğini belirleyen en önemli unsurlardan biri ise, bireyler arasında ya da okul içinde var olan güven ya da

güvensizlik düzeyidir (Özer vd. 2006). Okul ortamında güven olmaksızın eylemler arasında birlikteliği ve başarıyı sağlamak çok zordur. Okulda güven ortamı olmadığı zaman, eğitim çalışanları çabalarını, kendilerini korumaya harcayacaklardır (Töremen, 2002). Güven ortamı olmayan okullarda çalışanlar, kendilerini korumaya yönelik çabaları artırabilir ve bunun sonucunda okulun ve eğitimin amaçları aksayabilir.

İstenilen düzeye ulaşmış bir güven ortamında hedeflere ulaşmak ve gerçekleştirmek kolaylaşmaktadır. Okullarda güven ortamı oluşturmada öğretmen ve yöneticinin güvenilir olması ile uygun fizyolojik yapının da mevcut olması gerekir. Okulun büyüklüğü, çevre şartları, hatta okulun kuruluş tarihi ve istikrarı, çalışan yönetici arasındaki ilişkiler güven oluşumunu ve devam etmesini etkilemektedir (Çokluk-Bökeoğlu ve Yılmaz, 2008). Okul topluluğunu oluşturan tüm üyeler güveni inşa etmek için çaba harcamalıdır. Veliler, çocuklarının daha iyi olması için açıkça çaba göstermeli, okuldan yardım almalıdır. Okul da velinin bu çabasına duyarsız kalmayarak, ilgi göstermelidir (Erden, 2007). Tüm paydaşların gösterdikleri ortak çaba sayesinde okulda gerekli olan güven ortamı sağlanabilir.

Tschannen-Moran ve Hoy (2000)'a göre örgütlerde güven ortamının yaratılabilmesi ve sürdürülmesi açısından yöneticilere büyük sorumluluklar düşmektedir. Eğitim örgütleri olan okullarda da genel güven atmosferinin oluşturulmasında yöneticinin davranışları oldukça önemlidir. Ayrıca Tschannen-Moran (2001; Akt: Memduhoğlu ve Zengin, 2010), örgütte güven atmosferinin yaratılmasında demokratik yönetim anlayışının önemli olduğu, demokratik yönetim anlayışının hâkim olduğu örgütlerde güven duygusunun daha güçlü olduğu söylenebilir. Çünkü demokratik anlayış ortamında tüm çalışanlara birey olarak değer verilir, kendilerini çekinmeden ifade etmeleri sağlanır, yapıcı eleştirileri saygıyla karşılanır, fikirleri ve önerileri dikkate alınır. Dolayısıyla örgütlerde, demokratik yönetim anlayışının varlığı; etkililiği, güveni, çalışanlar arasında dayanışmayı ve birlikteliği artırması beklenebilir.

Personeli ile olumlu bir iletişim ortamı oluşturmayı teşvik etmek isteyen müdür, okulda bir güven ortamı yaratmalıdır. Örneğin Tschannen-Moran (1998)'e göre müdür ve öğretmenler arasında güvensizliğin yaşandığı bir okul ortamında; iletişimin

azaldığını, böyle bir ortamda öğretmenlerin kiminle, neyi konuştukları hakkında daha ihtiyatlı olduklarını belirlemiştir. Leonard (1999; Akt: Özer vd. 2006)'e göre benzer biçimde çatışmadan sakınma, birliği bölen yarışma ortamı ve öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerinin düşük olması vb. gibi okulda işbirliğini önleyen engellerin ortadan kaldırılması açısından güven önem taşımaktadır. Bununla birlikte örgütte iletişim kanallarının her zaman açık olması, yöneticiler ile çalışanlar arasında doğrudan iletişim kurulabilmesi, çalışanların çekinmeden örgüt hakkındaki duygularını belirtmesin imkân verilmesi, yöneticiler ve çalışanlar arsında selamlaşma ve yardımlaşma olması, çalışanların örgütte gizli saklı uygulamalar olmadan her şeyin açıklıkla yürütüldüğüne inanmaları, çalışanların fikir ve önerilerinin dikkate alınması, çalışanların problemleriyle ilgilenilmesi, çalışanlarla ilgili işlerde ve verilecek kararlarda adil olunması gibi örgütsel güvenin sağlanması açısından dikkat edilmesi gerekmektedir (Memduhoğlu ve Zengin, 2010).

Sonuç olarak; etkili, verimli, çalışılabilir, iletişime açık, çalışanların birbirine saygı duyduğu ve yardımlaşmaya önem veren bir okul atmosferinin oluşturulmasında örgütsel güvenin önemli bir faktör olduğu söylenebilir.

2.2. Örgütsel Farkındalık

Örgütsel farkındalık başlığı altında farkındalık kavramı, farkındalıkla ilgili çalışmalar, farkındalık ve zeka, farkındalık ve bilişsel yeti, farkındalık ve kişiler arası iletişim, farkındalık hali ve örgütsel farkındalık ile ilgili bilgiler verilmiştir.

2.2.1. Farkındalık kavramı

Uzun yıllardır özellikle doğu kültüründen gelen araştırmacılar farkındalık kavramının önemini tartışmışlardır (Hanh, 1976; Kabat-Zinn, 2003). Kavram olarak farkındalık çok çeşitli imge ve düşünceleri akla getirir. Mish (1988; Akt: Gage, 2003)'e göre genellikle özenli, dikkatli yahut ihtiyatlı olmak anlamlarına geldiği düşünülen bu kavram, tarih boyunca doğu felsefeleriyle ilişkilendirilmiştir. Bu kavram temelini Doğu meditasyon geleneğinden alan bir dikkat yönlendirme yoludur; fakat Batı kültüründe de

tartışılmaya ve uygulanmaya başlanmıştır (Kabat ve Zinn, 2000).

Weick ve Sutcliffe (2001; Akt: Gage, 2003)’e göre farkındalığın tanımı şöyledir: “kişinin mevcut beklentilerini sürekli gözden geçirmesi, yeniden düzenlemesi, daha önce başından geçmemiş olayları anlamlandırmasını sağlayacak yeni beklentiler oluşturma kabiliyetiyle, kendi isteğiyle ve yeni deneyimlerle beklentilerini değiştirmesi, belli bir bağlamı daha ayrıntılı bir biçimde anlayıp çözüm yolları bulması ve o bağlamın hem mevcut durumu hem de öngörüyü geliştirecek boyutlarını belirlemesi.” şeklindedir. Son otuz yıldır hem farkındalıkla hem de karşıtı olan dikkatsizlikle ilgili deneyler yapılmaktadır. Farkındalık, zihnin açık olma hâlini ifade etmektedir. Yani kişi şimdiki zamanla aktif şekilde ilgilenmekte olup bilginin yeni olduğunun ve başka durumlara uyarlanabileceğinin farkındadır. Öte yandan dikkatsizlik, kişinin tıpkı programlanmış bir robot gibi şimdiki zamanı değil, tecrübelerini göz önünde bulundurması, yeni durumlarda da buna göre davranmasıdır (Langer, 2000).

Farkındalık hâlindeki kişi yeni bilgiye açık, bağlama duyarlıdır; yeni kategoriler üretip olayları birçok açıdan ele alır (Langer, 1989). Farkındalık en iyi, “yeni farklılıklar bulma süreci” olarak tanımlanırsa anlaşılır (Langer ve Moldoveanu, 2000). Dikkatsizlik önceden öğrenilmiş bilgiye bel bağlama sonucunda, pek düşünülmeden ya da öngörülmeden yapılabilen işlerde kendini gösterir (Gage, 2003).

Farkındalık; sabah kalkmak, dişleri fırçalamak, kapıdan çıkmak, telefona cevap vermek gibi yaşamın sıradan etkinliklerine yüklenen yüksek bilinç ve merak oluşturarak yaşamın tüm faaliyetlerine yayılmalıdır (Bays, 2012). Nasıl ki bilinçsizlik eski kategorilerden kaynaklanıyorsa, farkındalık ise yeni kategorilerde gelişmektedir. Farkındalık yeni bilgilere açıklığı ve farklı bakış açıları gerektirir. Farkındalık; uyanıklıktır, sınırlı kavram tuzaklarından, yeni ve farklılığa dikkat etmeyi engelleyecek rutinlerden kaçınmadır. Günlük davranışları etkileyen bilinçsizliğin nedenleri; tekrarlar, sınırlı zihinsel yapılar, anlam yerine sonuçla meşgul olmak ve kavram karmaşasıdır (Hoy vd., 2006).

Farkındalık, bireyin etrafında ve içinde –bedeninde, kalbinde ve zihninde-

olanlara tam bir dikkat göstermesidir. Farkındalık, eleştirisiz ve yargısız bir bilinçlilik içinde olmaktır (Bays, 2012). Yapılan araştırmalar, yüksek farkındalığın tutum-davranış ilişkisini güçlendirdiğini göstermektedir. Sosyal psikoloji literatüründe farkındalığın neden tutum-davranış ilişkisine etki ettiği iki şekilde cevaplandırılmaktadır (Kağıtçıbaşı, 1999);

- Farkındalık tutumlara ulaşmayı kolaylaştırır. Birey farkındalığı yüksek olduğunda herhangi bir konudaki tutumun ne olduğunu daha iyi bilir. Bu tutumlar belleğe daha kolay çağrılır ve dolayısıyla davranışları daha kolay etkiler,
- Bireyin bir davranışta bulunmasını gerektiren durumlarda, o durumla ilgili tutumuna odaklanır. Bu tutumun davranışına öncülük etmesine izin verir. Davranışta bulunmadan önce içinden geçilen bir tür bilişsel süreç, davranışların çevresel faktörlerden çok, tutumlardan etkilenmesine neden olur ve tutum-davranış ilişkisi güçlenir.

Yakın zamana kadar, farkındalık kavramı ile ilgili çalışmalar büyük ölçüde felsefenin alanları, psikoloji literatürü (Sternberg, 2000) ve dini çalışmaların dışında kabul edilmiştir. Conze (1956)'ye göre bilimsel bakış açılarının, farkındalık kavramını genellikle, mistik veya sistematik araştırmalara layık görmeleri kavramı değersiz kılmıştır. Bu durum farkındalık kavramının tanımlarını kuşatan karmaşadan dolayı olabilir. Farkındalık tarih boyunca meditasyon uygulamalarında bilinçlilik durumunun işlenmesi olarak görülmüştür (Akt: Dane, 2011). Bu duruma paralel olarak, farkındalığı geliştirmek üzere; farkındalık temelli stres azaltma (Kabat-Zinn, 2003) ve farkındalık temelli bilişsel terapi (Segal, Williams ve Teasdale, 2002) gibi meditasyon programının temelini oluşturduğu bazı çağdaş yaklaşımlar oluşturulmuştur (Akt: Dane, 2011). Meditasyon ve farkındalık arasındaki bu ilişkinin sonucu olarak, bu iki terim kısmen birbirlerinin yerine kullanılır olmuştur. Ancak özünde farkındalık, meditasyon gerektirmeden de ortaya çıkabilecek psikolojik bir durumdur (Brown ve Ryan, 2003).

Farkındalık kavramı farklı alanlarda araştırılmaya devam edilmektedir. Örneğin sağlık alanında farkındalık, hem hasta bakımının faydalarını artırmak hem de yaşlı nüfusun ömrünü uzatmak için kullanılmaktadır. Hastalara bakımlarıyla ilgili daha çok

seçenek sunmanın, stresin azalmasında ve mrn uzamasında önemli rol oynadığı kanıtlanmıştır. (Gage, 2003). Son yıllarda ise farkındalık kavramı işletme ve eğitim alanında da ele alınmaya başlanmıştır (Langer, 2000; Langer ve Moldoveanu, 2000, Ritchart ve Perkins, 2000; Hoy, 2003).

2.2.2. Farkındalık ile ilgili alışmalar

Farkındalık kavramı Robert Abelson (1972)’un; sosyal etkileşim sırasında çoğu anlamsal bilginin bilince ulaşmaması; sosyal bilişin, harekete geçirici standart davranış senaryolarıyla yönlendirilmesi olarak ifade ettiği hazır davranışlar üzerindeki çalışmasıyla ortaya çıkmıştır (Langer, 1992). Daha sonra Ellen Langer ve arkadaşları farkındalık kavramını açıklamada, deneysel çalışmaları ile önemli katkılar yapmışlardır. Langer ve arkadaşları ilk araştırmalarında; insanların çoğu zaman işlerini dikkatsizce yapıyormuş gibi görünmelerinin sebebi ve yapılan bu işlerin sonuçları üzerinde durmuşlardır. Sosyal ortamlarda insanlar genellikle kendilerini önceki etkileşimlerinden yola çıkarak kurdukları bağlamda düşünür ve öyle hareket ederler. Sözgelimi, yardım istemek için yanına yaklaşılan bir kişi önceki benzer durumları düşünüp bu durumlarda belirlenmiş davranış senaryosuna göre davranır. Kişi yardım isteyen bireye elinden bir şey gelmeyecekse dahi, davranış senaryosuna göre yardım etmesi gerekiyorsa yardımını esirgemeyecektir. Markette alışveriş yaparken bir ürünü bulmak için başka birinden yardım istenebilir. Bu kişi ürünün yerini bilmese bile ilk tepkisi yardım etmek olacaktır. Bu bir davranış senaryosu örneğidir.

Farkındalığın erken dönem karakteristikleri; yardım, çaresizlik, kontrol ve bağımlılık kavramlarını kapsayan sosyal etkileşim çalışmalarında kendini göstermektedir. Bu çalışmalardan biri yardım talebi senaryolarına verilen tepkileri analiz etmektedir. Langer ve Abelson (1972)’e göre bu yardım talepleri “mağdur” ve “hedef” merkezli olarak sınıflandırılmıştır. Sorular temelde aynı şeyi sormakta fakat kelimelerin dizilişinde farklılıklar bulunmaktadır. Katz ve Danet (1966) insanların başkalarını etkileme çabalarında doğal olarak “rica üslubu” kullanabildiklerini varsaymaktadır. rnek vermek gerekirse mağdur merkezli soru şu şekilde olabilir: “Dizim canımı yakıyor, sanırım dizimi burktum. Sizden bir şey isteyebilir miyim?

Lütfen bana bir iyilik yapın ve kocamı arayın, gelip beni alsın.” Buna karşılık hedef merkezli soru aynı ifadeleri şu şekilde sıralamaktadır: “Sizden bir şey isteyebilir miyim? Lütfen bana bir iyilik yapın ve kocamı arayın, gelip beni alsın. Dizim canımı yakıyor, sanırım dizimi burktum” (Langer ve Abelson, 1972).

Langer ve Abelson (1972)’e göre mağdur merkezli soru, hedef merkezli soruya göre sadece cümle dizilimi açısından farklılık göstermektedir. Fakat mağdur merkezli yardım taleplerinin %80’i ciddiye alınırken, hedef merkezli yardım taleplerinin sadece %55’i ciddiye alınmıştır. Langer ve Abelson (1972) bu sayede yardım talebinin nasıl ifade edildiğinin, talebin cevaplanmasında büyük önem sahibi bir determinant (belirleyici faktör) olduğunu bulmuşlardır. Görünüşe göre katılımcılar taleplere düşüncesizce tepki vermişlerdir. Deney dâhilindeki davranışları bilinçsizce ve eleştirel olmayan bir metoda tabiidir. Tercihleri belki de daha önceden belirlenmiş bir dizi olay ya da deneyim tarafından önceden belirlenmişti. Denekler neden iki sorunun değeri arasında bir fark algılamışlardı? Kimin yardım edilmeyi hak ettiğini nasıl ayırt etmekteydiler? (Langer ve Abelson, 1972). Langer’in (1992; Akt: Dane, 2011) cevabını merak ettiği diğer soru soru şuydu: “İnsanlar belli bir sosyal bağlamı düşünmeleri istendiğinde önemli anlamsal bilgiyi zihinlerinde işleyebiliyor; ama doğrudan bağlamın içine konduklarında aynı bilgiyi ya işleyemiyor ya da işlemek istemiyor, neden?”.

Çevresel faktörlerin bilgi işlem sürecini nasıl etkilediğini daha iyi araştırmak için, Langer ve Rodin (1976) yaşlı insanlara yönelik bir araştırma yürüttüler. Huzur evi sakinleri üzerinde yapılan bu araştırmada çeşitli yükümlülükler verilen yaşlı insanların daha az bağımlı ve muhtaç oldukları sonucu elde edilmiştir (Langer ve Rodin, 1976). Bu çalışmadaki katılımcılar biri deney, biri de kontrol grubu olacak şekilde iki gruba ayrılmıştır. Deney grubu günlük olaylara ilişkin karar alabiliyordu ve ek yükümlülüklerle sahipti. Ziyaretçileri ile nerede görüşebileceklerini seçebiliyor, hangi filmlerin izleneceğine dair karar alabiliyorlardı. Ayrıca her birine bakmaları için bir bitki verilmişti (sulama ve güneş ışığı sağlama dâhil). Kontrol grubu da ziyaretçilerle görüşebiliyordu ve benzer şekilde kendilerine bitkiler sağlanmıştı fakat karar alma seçenekleri yoktu ve bitkilerine bakma yükümlülüğünden muaftılar. Bitkileriyle ilgilenmeleri için de aslen hemşireler görevlendirilmişti. Katılımcılar on sekiz aylık bir

tedaviden önce ve sonra davranışsal ve duygusal ölçütler bakımından değerlendirildiler. Araştırmanın sonuçları yükümlülük verilen katılımcıların daha bağımsız, aktif ve ilgili olduğuna işaret etmektedir. Ayrıca kendi seçimlerini yapma fırsatı verildikleri zaman daha mutlu oldukları da gözlemlenmiştir (Langer ve Rodin, 1976).

Langer ve arkadaşları aynı zamanda bilgi işlem ve çevresel uyaranların bireyin kendisine aşılacağı bağımlılık duygusu üzerindeki etkisini de araştırmıştır. Langer ve Benevento (1978)'e göre birey kariyerinde daha önceden başarı yakalamış olsa bile, meslek rolünde ya da kimliğinde bir başkasının emri altına girmesi gibi bir değişim yaşaması durumunda kendi kendine aşılanan bağımlılığın kurbanı olabilmekteydi. Bu tezi test etmek için araştırmacılar bir grup erkek lise öğrencisini üç ayrı evrede değerlendiren bir çalışma yürüttüler. Birinci evrede tüm denekler kendilerine verilen görevde başarı elde etti. İkinci evrede bazı deneklere “işçi” ya da “asistan” gibi unvanlar verilirken, ötekilere “patron” unvanı verildi. Sonrasında katılımcılardan tekrar bir görevi yerine getirmeleri istendi. Çalışmanın son evresi, aynı deneklerin ilk evrede yaptıkları görev üzerinden test edilmelerini içermektedir. Çalışmanın sonuçları bağımlı bir rol üstlenmesi beklenen ya da “asistan” unvanı verilen deneklerin öteki gruba kıyasla sadece yarı yarıya başarı gösterdiklerine işaret etmektedir. Müteakiben yapılan takip araştırmalarında da benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır. Langer ve Benevento böylelikle daha düşük unvanlar verilen deneklerde performans eksikliği yaşandığını keşfetmiştir. Bu türden bir çaresizlik ya da yetersizlik hissi bireyin benliğine, unvanlar üzerinden etiketlenme ve meslek değişimi gibi durumsal faktörlere bağlı olarak, derinden işlemiş olabilir (Akt: Scarbrough, 2005).

Neden zihnin bilgiyi yorumlaması ya da algılaması bir bireyin eylemlerini bu kadar kökten etkilemektedir? Bunun yanı sıra, insanların bilgiyi kabul etmesini ya da görmezden gelmesini etkileyen faktörler nelerdir? Langer, Blank ve Chanowitz (1978; Akt: Scarbrough, 2005) önceden kurgulanmış bilgiye yönelik farkındalık ve dikkat seviyeleri üzerine yoğunlaştıkları bir araştırmada bilinçli görünen bazı karmaşık sosyal davranışların da aslında bilinçsizce yürütülüyor olabileceğini tahmin etmişlerdir. Hipotezlerine göre yeni bilgi bilinçli bir şekilde değerlendirilmek yerine, daha önceden kurgulanmış deneyimlere bağlı olarak birey tarafından otomatik olarak kabul ediliyor

olabilir. Dolayısıyla da bilgiye maruz kalma bireyin yeni fakat benzer bilgiyi kabullenme ve işleminden geçirme sürecini değiştirebilir ya da etkileyebilir.

Langer, Blanks ve Chanowitz (1978; Akt: Scarbrough, 2005) ilk deneyin sonuçlarını yazılı ifadelerin eklenmesiyle genişletmeye çalışan iki ek deney daha yürütmüşlerdir. Her iki deneyde de ofisler arası posta sistemiyle iletilen mektuplar kullanılmıştır. İlk deneyde iki grup kullanılmıştır: telefon rehberi üzerinden rastgele seçilen 40 katılımcı (rastgele statü grubu) ve sarı sayfalardaki “doktorlar” kısmından seçilmiş 40 katılımcı (yüksek statü grubu). Katılımcıların her biri posta üzerinden bir anket teslim almıştır. Anketler birbiriyle aynıdır ve beş anlamsız soru içermektedir, fakat yazılı talimatlar her bir gruba dört farklı şekilde sunulmuştur. Talimatlar katılımcılardan yardımcı olmalarını talep ya da rica etmiştir. Talimatların bazıları imzalı, bazıları imzasızdır ve dört değişkenden oluşan bir kombinasyon içermektedirler. Deneyin amacı katılımcıların daha önceden kurgulanmış yapıları temel alarak anketlere alışkanlıkları gereği tepki verecekleri hipotezini test etmektir. Deneyin sonuçları yüksek statü grubunun kişisel (imzalı) taleplere, her ne kadar anketler aslen anlamsız olsa da, daha sık cevap verdiklerini bildirmektedir.

İkinci deney, ilk deneyde de kullanılan aynı dört yaklaşımı içermektedir: talep ya da rica, imzalı ya da imzasız mektup. Bu sefer deneyin 40 katılımcısı ve anlamsız bir iletiyi geri getirmesi istenen ofis sekreterlerinden oluşmaktadır. Yine aynı şekilde, kişisel talepler öteki kombinasyonlara göre daha kolay cevaplanmıştır. Deneylerin sonuçları bilinçsiz davranışın, deneklerin daha önceden kurgulanmış senaryoları tanımladığı vakalarda daha alışkanlık bazlı olduğu tezini desteklemektedir. Katılımcılar talebin normal ya da alışlagelmiş yapısını tanımlayamadıkları zaman talep edilen yazışmaya daha az cevap vermişlerdir (Scarbrough, 2005).

Öğrenmeyle ilgili çalışmalardan biri de 1979’da, Langer ve Imber’in öğrenmenin farkındalık üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Hipotezleri şuydu: Öğrenilmiş bir konuya ne kadar aşina olunursa, o konunun bilinçte yer etmesi o kadar zor olur. Araştırma Langer ve Benevento tarafından, düşük unvanların insanları nasıl etkilediğine dair daha önceden yürütülen çalışmayı genişletmiştir. Langer ve Imber

(1979; Akt: Scarbrough, 2005), unvanların ve etiketlerin farklı seviyede uzmanlığa sahip alıcıların üzerindeki etkisini tanımlamaya çalışmıştır. Araştırmacılar performans seviyelerinin düşük derece unvanlar verilen acemi (pratik yapmayan) grupta ve düşük derece unvanlar verilen uzman (aşırı pratik yapan) grupta azalacağı hipotezini öne sürmüşlerdir. Langer ve Imber'ın da ifade ettiği üzere: “Bir görevi sürekli tekrarlamak, bireyi (mesela astlık ifade eden bir unvan edinimi gibi) yeni deneyimlere karşı daha savunmasız bırakabilir”. Araştırmacılar da katılımcıların performansının düşük bir unvan verildikleri zaman azaldığını keşfetmiştir.

Kişi bir görevi ilk defa yerine getiriyorsa, edinilen bilgiye bilinçli hatırlama yoluyla erişilebilir. Chanowitz ve Langer (1981) böyle bir dikkatsizliği *erken bilişsel bağıllık* olarak adlandırmışlardır. Chanowitz ve Langer (1981) yaptıkları araştırmada algılanan bir sakatlık durumunun kişilerin çalışmaları üzerindeki etkisini araştırdılar. Bu araştırmada katılımcı gruplardan ikisine de uydurulmuş bir hastalık adı söylendi. Sakatlık, gruplardan birine ayrıntılı bir biçimde, gruptakilerin daha fazla akıl yürütmesine gerek bırakılmadan anlatıldı; öteki gruba ise daha az bilgi verilip bu gruptakilerin bilinçli bir şekilde düşünceleri sağlandı. Daha sonra gruplardan, anlatılan sakatlığı olan bir hastanın yapamayacağı görevleri yapmaları istendi; uygulama sonucunda bilinçli bir şekilde sakatlığı düşünen grup öteki gruptan daha başarılı oldu. (Chanowitz ve Langer, 1981).

Erken bilişsel bağıllık, tek seferliğine gelişigüzel öğrenilen bilgiyi ifade eder. Bu bilgi sorgusuz sualsiz kabul edilip önceden belirlenmiş bir kullanıma bağlanır, başka kullanımların olmadığı kabul edilir. Hem erken bilişsel bağıllıktan hem de dikkatsizce aşırı öğrenmeden kaynaklanan tek yönlü düşünme aynıdır. Her iki durumda da birey davranışın bağlama göre değişkenlik gösterme özelliğine dikkat etmez. Hedef durumda karşılaştığı ince farkları dikkate almaz. Böyle senaryo hâline gelmiş bir davranış (hazır davranış) tek seferde kazanılabileceğinden, erken bilişsel bağıllık; alışkanlık, işlevsel sabitlik, aşırı öğrenme gibi zaman içinde ortaya çıkan benzer bilişsel yapılardan ayrılır (Langer, 1992).

2.2.3. Farkındalık ve zekâ

Her ne kadar bu iki kavram iç içe geçmiş olsa da farkındalık, zekâ kavramıyla karıştırılmamalıdır. Zekâ bireyin kendisi ile çevresi arasında “ideal bir uyum” bulma kapasitesine işaret eder (Brown ve Langer, 1991:205). Farkındalık ise bir durumu çok sayıda farklı perspektiften ya da çevreden görebilme yeteneğidir, öyle ki sadece tek bir perspektiften söz edilemez (Langer, 1989). Farkındalık ve zekâ arasındaki farklar Tablo 2-1’de ifade edilmiştir.

Tablo 2-1. Zekâ ile farkındalık arasındaki farklar

Zeka	Farkındalık
Birey ile çevresi arasındaki ideal uyumu tanımlama suretiyle gerçeklikle iz düşmektedir.	Herhangi bir durumun bir kaç farklı açıdan incelenmesini sağlayacak perspektifleri tanımlayarak gerçekliği denetler.
Sorundan çözüme doğru çizgisel ve hızlı ilerleyen bir süreci içermektedir.	Durumları yeniymiş gibi algılayabilmek için hem algılanan sorunlardan hem de algılanan çözümlerden geriye bir adım atma sürecini temsil eder.
Arzulanan sonuçlara yönelik bir araç teşkil etmektedir.	Sonuçların anlamlandırıldığı bir süreci formüle eder.
Uzman bir gözlemciye olduğu gibi, stabil kategorilere odaklanan perspektiflerden yola çıkarak gelişmektedir.	Bir aktörde olduğu gibi, perspektifleri değiştirerek kişisel kontrol sağlama kapasitesinden yola çıkarak gelişmektedir.

Kaynak: Brown ve Langer, 1991:318.

Tablo 2-1’de ifade edildiği gibi temel olarak zekâ bir birey ile çevresi arasındaki ideal ya da uygun bir çözümü arar. Kişi zekâsını kendisi için en iyi olanı bulmak için kullanır. Bu durum farkındalığın algılanmasına ters düşmektedir, zira farkındalığın hedefi bir ilişkideki süreç ve anlama değer verebilmektedir. Zekâ temelli düşünme bireyin ideal uyumu aramasını gerektirmektedir. Farkında olduğunda ise alternatif perspektifler arar ve birey kendi uyumunun bütün olasılıklar arasında sadece bir tanesi olduğunun farkına varır (Scarborough, 2005). Farkındalıkta önemli olan sürecin ön planda olduğu bir bağlamdır ve diğer olasılıkların da olduğunun bilinmesidir. Zekâ ise sonuca odaklı bir bakış söz konusudur.

Langer farkındalık temelli bir öğrenimin sadece daha etkili değil aynı zamanda daha keyifli olduğunu da ileri sürmektedir. Hâkim olan görüşe göre bir uğraş için hazırlık ya da pratik yapılırken, başarının meyvesini yiyebilmek için bireyin “ter ve

gözyaşı” dökmesi zorunludur. Eğitim arenasında da benzer bir görüş hâkimdir. Ödev, pratik, çalışma ve çaba sarf etme eğitimde başarı yakalamanın zorunlu unsurları olarak görülmektedir. Bunlar çoğu öğrenci için eğlendirici kavramlar değildir. Langer eğlenceli olmayan bir öğrenimin farkındalıktan uzak olduğunu, öğrenci için eğlenceli olan öğrenimin ise farkındalık içerdiğini varsaymaktadır. (Langer, 1993).

Chanowitz ve Langer (1981)’e göre öğretmenler öğrencilerin resmi eğitim süreci boyunca aralıksız devam eden bir bilgi akışı sağlamaktadırlar. Bu bilginin büyük bir kısmı gerçek olarak algılandığı için ve bilginin de otorite figürleri tarafından sağlanmasından dolayı, çoğu öğrenci zamansız bir bilişsel sorumluluk hissi geliştirmektedir. Buna bağlı olarak da bilginin farkındalıktan yoksun bir biçimde kabul edilmesi ve alternatifleri değerlendirilmeden gerçekmişçesine değerlendirilmesi söz konusu olmaktadır. Langer farkındalıktan yoksun öğrenimin ezberci ve öğrenci açısından da zahmetli olduğunu iddia etmektedir. Çoğu eğitim kurumunda görülen bu değişkenlik eksikliği, eğlenceden yoksun ve daha çok çalışma/çaba gerektiren bir ortamın oluşmasıyla sonuçlanmaktadır. Öğrenim sürecindeki değişkenliği arttırarak, Langer bir öğrencinin daha az çaba göstermesinin, daha fazla eğlenmesinin ve etkili bir biçimde öğrenebilmesinin mümkün olduğunu iddia etmektedir (Akt Scarbrough, 2005: 45).

Yürütülen bir çalışmada (Langer ve Bayliss, 1991) deneklerden bir hikâye okumaları (yeni ya da önceden okumuş oldukları) ve hikâyedeki üç ila altı unsura yoğunlaşmaları istenmiştir. Yeni materyali okuyan deneklerin okuduklarını daha keyifli ve ilgi çekici buldukları ortaya çıkmıştır. Yeni hikâye, aşına olunan materyale göre deneğin ilgisini daha rahatça ve özgürce çekebilmiştir (Langer, 1993). Dolayısıyla yeniliklerin farkındalığı teşvik ediyor olması son derece mümkündür (Langer 1989) ve “yeniliğin konsantrasyonu daha çekici kıldığının bulunulması olasıdır” (Langer, 1993: 48).

Buna ek olarak Langer (1997; Akt: Scarbrough, 2005: 47) insanların nasıl öğrendiğini inceleyerek farkındalığın araştırılmasına yönelik yeni adımlar atmıştır. Çalışmalarından birinde “öğrenme sürecine zarar veren mit ya da zihinsel kalıbı” ve

farklı durumlarda olumsuz sonuçların nasıl engellenebileceğine dair yöntemleri araştırmıştır. Langer’a (1997) göre bu süreçler; temel şeyler artık doğal gelecek kadar iyi öğrenilmesi gerekliliği, eğitimde ezber gerekliliği, unutkanlığın bir problem oluşu, zekânın neler olup bittiğini bilmek olarak ifadesi şeklindedir.

Langer (1997) bu yedi mitin gerçek öğrenime zarar verdiğini, yaratıcılığı bastırdığını ve özgüveni düşürdüğünü varsaymaktadır. Bireyler ister ev, ister okul, ister iş yerinde olsunlar sürekli yeni öğrenme fırsatlarıyla karşılaşmaktadırlar ve farkındalık gösteren kararlar almak çoğu insan için zor olabilmektedir. Langer, insanların farkındalık gösteren süreçleri (yenilikler ya da eleştirel bilinçsellik gibi) engelleyen zihinsel kalıpları öğrenim süreci sonucunda geliştirdikleri kanısındadır. Bireysel zekaya dair geleneksel bakış açısı farkındalık için zararlıdır. Çünkü çoğu öğrenme stratejisi rutin ve düzene bağlıyken, farkındalık bu zihinsel kalıpların kırılmasına ve alternatif çözüm / perspektiflerin keşfine bağlıdır (Akt: Hoy, Gage ve Tarter, 2006).

2.2.4. Farkındalık ve bilişsel yeti

Langer ve arkadaşlarının yanı sıra Sternberg (2000) de farkındalık konusunu ele almıştır. Sternberg (2000) farkındalık kavramını, farkındalığın psikolojik literatürdeki öteki kavramlarla olası ilişkilerini ele alacak şekilde tekrar gözden geçirmiştir. Dolayısıyla da çalışması üç temel alan etrafında dönmektedir: bilişsel bir yeti olarak farkındalık, bir kişilik özelliği olarak farkındalık ve bilişsel bir tarz olarak farkındalık (Sternberg, 2000).

Sternberg’in araştırması, Langer’ın (1997) daha önceki kavramsallaştırmalarının çoğunu kabul etmektedir – yeniliğe açık olmak, farklı bağlamlara hassasiyet, farklılıklara dikkat etme, birden fazla perspektife yönelik farkındalık ve şimdiki zamana göre uyumlanmadır. Bunun devamında Sternberg (2000) bu özellikleri yukarıda bahsedilen üç alanla benzerlikler, farklılıklar ve ortak yönler bakımından kıyaslamıştır. Bilişsel yetilere yönelik bu araştırmada Sternberg (2000) bilişsel bir yetiyi “bilişsel yetenek için gizli bir kaynak, bu tür yeteneklerde gözlemlenen bireysel farklılıkların kaynaklarından biri” olarak tanımlamıştır (Akt: Scarbrough, 2005: 48).

Farkındalık ile bilişsel yetiler arasındaki ilişkiyi daha detaylı araştırabilmek için, Carroll (1993) tarafından geliştirilen zihinsel yeti sınıfları kavramsallaştırılmıştır. Carroll (1993) tarafından tanımlanan zihinsel yeti sınıfları şunları içermektedir: genel yetiler, mantıksal yetiler, dil davranışı alanındaki yetiler, hafızaya ilişkin yetiler, görsel algı yetileri, işitsel algı yetileri, sayma becerileri, zihinsel hız yetileri, kelime / düşünce / biçimsel yaratımları üretme ve geri kazanma yetileri, duyuşsal yetiler, dikkat ve yoğunlaşma yetileri ve kişilerarası davranışa ilişkin yetiler (Akt: Scarbrough, 2005: 48). Buna ek olarak Sternberg farkındalığın en yakın olduğu zihinsel yetilerin dikkat ve yoğunlaşma yetileri olduğunu iddia etmektedir. Sternberg ayrıca bir farkındalık özelliği olan “yeniliğe açık olma” kriterini de ölçmüş ve çok sayıda ortak bilişsel karakteristik bulmuşlardır (Sternberg, 2000).

Sternberg’in (2000) farkındalık ve psikolojik literatürdeki diğer kavramlar arasındaki ilişki üzerine yürüttüğü çalışmasında, Norman’ın (1963) kişilik özellikleri alanında yürüttüğü çalışmayı gözden geçirmiştir. Farkındalığın bir kişilik özelliği olup olmadığını değerlendirmek amacıyla Norman’ın (1963) kişisel özellikleri sınıflayan beş ana maddesi revizyondan geçirilmiştir. Bu beş ana madde aşağıdaki gibidir:

1. Nevrotiklik – sinirlilik, duyuşsal tutarsızlık, gerginlik, fevri ruh halleri, kolayca öfkelenme ve sık sık kaygılanma eğilimi ile karakterize edilmektedir.
2. Dışa dönüklük – sosyabilite, taşkınlık, hareketlilik, eğlence eğilimi, öteki insanlara ilgi gösterme ile karakterize edilmektedir.
3. Deneyime açık olma – hayal gücü, zeka, estetik hassasiyet ve yeni deneyimlere açık olma ile karakterize edilmektedir.
4. Uygunluk –iyilikseverlik, başkalarına yönelik empati ve arkadaş canlısı olma ile karakterize edilmektedir.
5. İnsafıllık – güvenilirlik, çalışkanlık, dakiklik ve işleri doğru yapmaya yönelik bir kaygı ile karakterize edilmektedir.

Dolayısıyla da farkındalık ve kişilik özellikleri arasında bazı ortak yönler ve bağlantılar vardır. Farkındalığa potansiyel olarak bağlantısı olabileceği düşünülen kişilik özellikleri, deneyime açık olma ve insafıllı olmadır. Deneyime açık olma, farkındalığın alternatif görüşlerin değerini bilmesi ve esnek olması gibi ölçütlerine

bağlanırken insaflı olma hassas meselelere gösterilen ihtimamla örtüşmektedir. Bu kişilik karakteristikleri farkındalığın karakteristikleriyle yakından ilişkilidir (Sternberg, 2000).

Farkındalığın bir yeti ya da özellikten çok bir tarz olarak tasvir edilmesi en iyisidir. Sternberg (1997) “stil” kavramını bir bireyin bilişsel yetisini kullanırken tercih ettiği yöntem olarak tanımlamaktadır. Stil, bireyin kendi yeteneklerini kullanırken seçtiği metotları karakterize etmektedir – düşünmek, öğrenmek ya da öğretmek gibi. Sternberg farkındalığın “gündelik hayatımızın ayrılmaz bir parçası olduğunu” fakat yalıtılmış bir biçimde kendi başına analiz edilmektense, psikolojik literatüre daha yakından entegre edilmesi gerektiğini öne sürmektedir (Sternberg, 2000).

2.2.5. Farkındalık ve kişilerarası iletişim

Bireyin hayatının önemli bir kısmı başka insanlarla iletişimdeyken geçmektedir. İster evde olsun ister işte, ister okulda olsun ister oyunda, insanların birbiriyle doğrudan ya da dolaylı bir biçimde iletişim kurabilmek için harcadığı zaman oldukça fazladır. Farkındalık aktif bir bilgi işlem sürecini, bağlamlara ve çoğul perspektiflere yönelik hassasiyeti ve yeni ayrımlar yapabilme yetisini tanımlamaktadır (Langer, 1989). Farkındalık ile kişilerarası iletişimin arasındaki bağlantıyı keşfedebilmek için Burgoon, Berger ve Waldron (2000) ruh halleri ve sosyal iletişim arasındaki üç potansiyel ilişkiyi incelemişlerdir. Sosyal problemlerin nasıl bilinçsiz davranışa atfedilebileceğini ve nasıl kişilerarası iletişimdeki zorluklara bağlanabileceğini tekrar gözden geçirmişlerdir. Ayrıca bu sosyal sorunların olası çözümlerinin etkili iletişim unsurları barındırmaları gerektirdiğinin de altını çizmişlerdir. Başka bir şekilde ifade etmek gerekirse Burgoon, Berger ve Waldron (2000; Akt: Scarbrough, 2005: 50) “farkında olmamanın ve farkındalığın olası kısıtlayıcı ve genişletici etkilerini” araştırırken bir yandan da bazı sosyal problemlerin farkındalık içeren kişilerarası iletişim aracılığıyla düzeltilebileceği ya da engellenebileceğini iddia etmişlerdir.

Bireyin ruh hali ile sosyal iletişimi arasında üç çeşit ilişki anlatılmaktadır. İlk olarak, insanlar sosyal ortamlarında hem sözlü hem sözsüz bir biçimde etkileşime

geçerler ve bu mesajların nasıl gönderildiği ya da alındığı farkındalık ya da bilinçsizlik gösteren biçimlerde gerçekleşiyor olabilir. Bir mesaj, şekli ve içeriği bakımından koşuta bağlı, esnek ya da yaratıcı süreçlerin varlığına ya da yokluğuna işaret edebilir (Burgoon vd., 2000). İkinci olarak, mesajı oluşturan ve yorumlayan kişi iletişim alışverişi sırasında “düşünce süreçlerinin nesnesi olabilir”. Bu alışveriş mesajların rutin bir biçimde yorumlanmasına dayanmaktadır ve durumun düzeltilmesini sağlayabilecek alternatif, farkındalık içeren yaklaşımlar kullanma konusunda başarı gösteremez. Bireyin ruh hali ile sosyal iletişimleri arasındaki üçüncü ilişki, iletişimin farkındalık gösteren ya da göstermeyen durumlara neden olmasını sağlayabilir. Yani sosyal iletişimin belli başlı özellikleri bilgi işlem sürecinin ne kadar farkındalık içerdiğini isteyerek ya da istemeyerek değiştirebilir (Burgoon vd., 2000). Dolayısıyla da bireyin olaya dair yorumları ve algıları, bu sürecin ne kadar farkında olup olmamasından etkilenebilir.

Kişilerarası iletişim ister farkındalık gösterebilir ister göstermesin, amaç bakımından incelendiğinde “hedefe yönelik” olarak tasvir edilmektedir. İnsanlar birbirleriyle farklı sebeplerden dolayı iletişime geçerler fakat her zaman bir amaçları vardır. Dolayısıyla farkındalık içeren iletişim bireyin hedeflediği amaçları etkili bir biçimde elde etme yetisini yükseltmektedir. Örneğin farkındalık gösteren bir öğretmen, farkındalıktan yoksun eğitim sağlayan bir öğretmene göre dersi daha etkili bir biçimde öğretebilir. Farkındalık gösteren bir öğretmen iletilen mesajdan ve alıcıların ne kadar yükümlülük aldığından haberdardır. Buna zıt olarak farkındalık göstermeyen eğitim dikkat çekmeyecek ya da kabul görmeyecektir. Dolayısıyla da farkındalıktan yoksun iletişim temeline kurulmuş bir sistemde, eğitimin hedeflenen amacı gözden kaçıyor olabilir (Burgoon vd., 2000).

2.2.6. Farkındalık hâli

Farkındalığa sahip bireyler üç temel özellik göstermektedirler: yeni kategoriler yaratırlar, yeni bilgiye açıktırlar ve birden fazla perspektiften haberdardırlar (Langer, 1989). Ayrıca birey bilgiyi birden fazla perspektiften değerlendirdiğinde, alternatif mantıksal temellere ve yeni çözümlere olan hassasiyetini de arttırmaktadır (Scarborough,

2005).

İnsanlar bilgiyi gözlemlemekten fazlasını yaparak, bilgiyi işlemekten de geçirirler. Bodner (2000) farkındalık gösteren insanların bilgiyi nasıl yenilik ve esneklik üretecek bir şekilde işleme tabi tuttuklarını açıklamaktadır. Bu bireyler çevresel değişikliklere bağlı olarak atfedilen anlamları yeniden değerlendirir ve yeniden inşa ederler. Dolayısıyla da “farkında ve esnek bir birey, gerçekliğin sosyal bir biçimde kurgulandığının dolaylı olarak farkındadır ve tüm bilginin sosyal bir bağlam ile sınırlandırıldığına inanır”. Bu esneklik bireyin farklı durumlar içerisinde rahatça perspektif değiştirebilme yetisini genişletir (Akt: Scarbrough, 2005).

2.2.7. Okullarda örgütsel farkındalık

Bireysel farkındalık kavramı Langer’in (1989) çalışmaları ile başlamış daha sonra örgütsel farkındalık olarak Weick ve Sutcliffe tarafından (2001) geliştirilmiş ve Hoy, (2003) ile Hoy, Gage, ve Tarter (2004) tarafından okul farkındalığı olarak açıklanmıştır. Bireyler farkındalıklarını artırabilecekleri gibi örgütler de farkındalıklarını artırabilirler. Örgütsel farkındalık bireylerde olduğu gibi kolektif özellikte olabilir. Ancak örgütsel farkındalık bireylerin farkındalıklarının toplamından daha fazlasını ifade etmektedir (Hoy, 2003).

Weick ve Sutcliffe (2001) ve Langer (1989)’a göre okullar da diğer örgütler gibi bürokratik yapılar gösterirler. Kurallar ve uyulması gereken mevzuatlar çoğu zaman katı bir yapıyı, plan ve prosedürlere gözü kapalı bir şekilde bağlanmayı teşvik etmekte ve bu durum bilişsiz/umursamaz bir örgütsel faaliyete ve kişilere öncülük etmektedir (Akt: Scarbrough, 2005). Bu durum ise örgütsel etkililiğe engel olabilmektedir. Kısacası bilişsiz/umursamaz davranışlar, örgütlerin ihtiyacı olan bireysel farkındalık ve yenilikçiliği engelleyebilmektedir.

Langer’in (1989) bireysel farkındalığa ilişkin çalışmaları, kavramın günümüzde anlaşılmasına yardımcı olmuştur. Weick ve Sutcliffe (2001) ile Weick, Sutcliffe ve Obstfeld’in (1999) çalışmaları farkındalık kavramının örgüt düzeyinde daha iyi

anlaşılmasını sağlamaktadır. Bu araştırmacılar örgütsel farkındalık kavramını bir bütün olarak açıklamaktadırlar. Weick, Sutcliffe ve Obstfeld'e (1999)'e göre bu örgütleri öteki örgütlerden ayıran beş temel boyut vardır. Weick, Sutcliffe ve Obstfeld, örgütlerin güvenilirlikleri için sadece üretim süreçlerini değil, biliş süreçlerini de kullandıklarını belirtir. Weick ve Sutcliffe'in (2001) açıkladığı örgütsel farkındalığının beş boyutu şunlardır (Akt: Scarbrough, 2005);

1. Başarısızlıkla meşgul olma (Preoccupation with failure)
2. Basitleştirmek istememe (Reluctance to simplify)
3. Teknik işlemlere duyarlılık (Sensitivity to operations)
4. Esneklik (Commitment to resilience)
5. Uzman görüşüne saygı (Deference to expertise)

Bu boyutlar Hoy, 2003; Hoy, Gage ve Tarter (2004) tarafından örgütsel farkındalık kavramını eğitim örgütlerine uyarlanmıştır. Eğitim okullarda örgütsel farkındalığın boyutları aşağıda açıklanmaktadır.

Başarısızlığa odaklanma

Başarısızlığa odaklanma başlangıçta olumsuz ve zarar verici olarak görülebilir. Ancak örgütler için fonksiyoneldir. Çünkü büyük ya da küçük problemlerin taranmasını sağlar. Özellikle de küçük problemlerin belirlenmesinde daha da önemlidir. Anahtar rolü küçük problemlerin büyük problemler haline ya da kriz haline gelmeden tanımlanmasını sağlamasıdır (Hoy vd., 2004).

Farkındalığı yüksek yöneticiler ve örgütler başarıları ile meşgul olmaktan kısmen kaçınırlar, çünkü başarı kendini beğenmişlik ve hatta kibir üretebilir ki bu durum sonuçta savunmasızlığa neden olabilir. Tersine örgütsel farkındalık küçük sorunlara önem vermeyi ve onları azaltmaya çabalamayı gerektirir. Örneğin elde edilen veriler okuldaki birçok öğrencinin başarısının yüksek olduğunu gösterdiğini düşünelim. Farkındalığa sahip örgütlerde bu sonuçlar değerlendirilirken, düşük başarı gösteren öğrencilerin neden bu sonuçlara aldıkları bulunmaya çalışılır. Bir Hint atasözünde de ifade edildiği gibi “tehlikeyi ortaya çıkmadan önce ilan et”. Burada önemli olan

önlemek yerine ilan etme kelimesinin kullanılmasıdır. Farkındalığı yüksek okul yapıları tüm hatalara fakat özellikle de küçük olanlara duyarlı olmalıdır. Farkındalığa sahip okullar sürekli, daha ciddi sorunlara dönüşebilecek potansiyel sorunları araştırmalıdır. Bu okullardaki öğretmenler problemleri belirlemek ve rapor etmek durumundadırlar (Hoy vd., 2004).

Basitleştirmek istememe

Farkındalığa sahip okul yapıları ve yöneticileri, durumların ayrıntılarını anlamak ihtiyacı hissettiklerinden basitleştirmeleri kabul etmede gönülsüzdür. Birçok birey olayları anlamak için düşünceleri basitleştirmek ister. Ancak farkındalığın temel amacı aslında “daha az basitleştir ve daha fazla anla” dır. Bilindiği gibi okullardaki yaşam çoğu zaman karmaşık ve öngörülemezdir. Farkındalığı yüksek okulların öğretmenleri ve yöneticileri olabildiğince fazla anlamak için kendilerini konumlandırırlar. Daha sonra ise farklılıkların ince ayrıntılarına zarar vermeden farklı yorumları uzlaştırmaya çalışırlar. Aslında durum ne kadar karmaşıkça ince ayrıntıların önemi de o kadar önemlidir. Öğretmenler ve yöneticiler gözle görülen şeylerin arkasında saklı ayrıntıları birçok yönden anlamaya ihtiyaç duyarlar. Genellikle basitleştirme yönünde doğal bir eğilim vardır fakat basitleştirme genellikle problemlerin bir kısmını yok eder. Farkındalığı yüksek örgütler daha az basitleştirir, ince ayrıntılar ve karmaşıklığı kavrama aracılığı ile daha fazla anlarlar. Örgütsel farkındalığa sahip örgütler; durumların ince ayrıntılarının anlaşıldığı örgütlerdir. Okullar basitleştirmelerin azaltıldığı ve ayrıntıların daha fazla görülmesi gereken yerler olmalıdır (Hoy vd., 2004).

Teknik işlemlere duyarlılık

Örgütsel farkındalığa sahip örgütler beklenmeyen olaylara duyarlı olurlar. Sürprizler kaçınılmazdır, yöneticiler de bunu bilirler ve “büyük resmi” görmeye çalışırlar. Yöneticiler problemleri önceden belirlemeye çalışır, sürekli ayarlama yapar ve büyümeden onları engeller. Farkındalığı yüksek yöneticilerin, olası problemleri aralıksız taramaları gerekir bu nedenle yöneticiler öğretme ve öğrenme süreçlerine yakın olamaya çalışırlar böylece neler olduğunu ve neden olduğunu anlarlar. Okul

işleyişine duyarlılık ile kişilerarası ilişkiler arasında yakın bir bağlantı olmalıdır. Sürekli problemleri aramak öğretmenler ve yöneticiler arası yakın ilişkileri de gerekli kılar. Örgütün temel fonksiyonlarına duyarlı olmaktır ki bu durum okullarda öğrenme-öğretme süreci olarak ifade edilebilir. Okulun odak noktası kendisinin merkezi olan, teknoloji öğretme ve öğrenme olmalıdır. Öğretme ve öğrenmenin doğal değerlendirilmesi, sistemdeki gizli sorunların büyük ve ciddi sorunlara neden olmasından korur (Hoy vd., 2004).

Esneklik

Farkındalığa sahip okul yapısının oluşabilmesi esnekliğe bağlıdır. Çünkü hiçbir sistem ya da örgüt mükemmel değildir ve farkındalığı yüksek yöneticiler sorunları belirleyen ve üstesinden gelen bir kapasite geliştirmenin daha iyi olduğunu bilirler. Hiçbir beklenti ya da hazır bulunma, hata ve sürprizlerden korumayacaktır. Yöneticiler sadece sorunların önceden bilinme kapasitesini geliştirmenin yeterli olmadığını aynı zamanda sorunlara cevap verme ve önlem almanın da önemli olduğunu bilirler. Okullar beklenmek olaylarla başa çıkmada sadece beklenti yoluyla değil aynı zamanda esneklik yoluyla da olabileceğini öğrenmek zorundadırlar. Okullar ve yöneticileri hoşla gitmeyen sürprizlerle baş edebilmek için yeteri kadar güçlü ve esnek olmalıdırlar. Farkındalığı yüksek okul yapıları hatalardan korunur, öğretmen ve yöneticiler esnektirler. Farkındalığı yüksek okullar, öğretmen ve yöneticileri de içine alan, sorunların üstesinden gelinecek bir kapasite geliştirirler (Hoy vd., 2004).

Uzman görüşüne saygı

Son olarak farkındalığa sahip okullar, katı yönetsel yapıların hatalarından kaçınırlar. Farkındalığa sahip okullar; makama bakılmaksızın uzmanlığa saygı gösterirler, standart kurallar ve sert yapılardan sakınırlar. Karar verme sürecinde bilgiye saygı gösterirler. Kolaylaştırıcı okul yapıları, katı okul yapılarının yerine geçmiştir (Hoy vd., 2004).

Özetle farkındalığı olan okullar; başarısızlıkla meşgul olma yoluyla sürprizleri

öngören, basitleştirmeden kaçınan ve teknik işlere duyarlı olan öğretmen ve yöneticilere sahip okullardır. Ancak beklenmeyen olaylar olduğunda örgüt; esneklik, süreklilik ve uzmanlık ile bunlara tepki verir (Hoy vd., 2006).

Kolaylaştırıcı okul yapıları ile farkındalık, birbirini tamamlayan iki yapı olarak ifade edilmektedir. Kolaylaştırıcı okul yapısında, yetki yapısı engelleyici olmaktan çok yardım edici, örgüt kural ve prosedürleri ise problem yaratan ya da başarısızlıkları cezalandıran engeller olmak yerine, karşılaşılan problemlerin çözümünde yol gösteren rehberlerdir. Bu okullarda hiyerarşi ve kurallar, müdürün gücünü arttırmada araç olmak yerine, öğretmenleri destekleyen mekanizmalardır (Hoy ve Miskel, 2010).

Hem kolaylaştırıcı okul yapılarında hem de farkındalığı olan okullarda; güven, açıklık, işbirliği, esneklik ve örgütsel öğrenme vardır. İkisinde de problem çözme, birlikte çalışma ve beklenmeyeni tahmin etme ile ilgilenir. Ancak farkındalığın olduğu okullarda başarısızlıkla meşgul olma karakteristik bir özelliktir ve tüm dikkat bu noktaya verilir. Örneğin okul yöneticileri okuldaki başarıları çoğu zaman kendilerine ya da öğretmenlere atfederler. Okuldaki kural ve prosedürler genellikle başarıya fazla odaklanan bir yapıya sahiptir ve aksaklıkları görmezden gelir. Bu durum uzun vadede etkililiği engelleyecek bir durum olabilecek ve uzun vadede amaç, hedef ve davranışları iyileştirebilecek bir çare durumundadır (Hoy, 2003).

Tablo 2-2. Bireysel ve örgütsel farkındalığın özellikleri

Farkındalığın Özellikleri	Bilinçsizliğin Özellikleri
Bireysel	Bireysel
Bilgiyi yorumlamak için sürekli yeni kategoriler yaratma	Bilgiyi yorumlamak için rutin standart kategoriler kullanma
Yeni bilgilere açık olma	Yeni bilgilere kapalı olma
Çeşitli bakış açıları kullanma	Tek bakış açısı kullanma
Örgütsel	Örgütsel
Başarısızlıkla meşgul olma	Başarısızlığa kayıtsız olma
Basitleştirmek istememe	Fazla basitleştirme eğiliminde olma
Teknik işlemlere duyarlılık	Değişmeye duyarsızlık
Esneklik	Esnek olmama
Uzmanlığı dikkate alma	Hiyerarşiyi dikkate alma

Kaynak: Hoy, 2003.

Farkındalığın bireysel özelliklerine bakıldığında; bilgiyi yorumlamak için sürekli yeni kategoriler oluşturulduğu, yeni bilgilere açık olunan ve bir tek bakış açısı yerine çeşitli bakış açılarına sahip olunan bir durumu ifade etmektedir. Örgütsel farkındalıkta ise; başarı kadar başarısızlığın da dikkate alındığı, her olayın ayrıntılarına önem verildiği, eğitim-öğretim işlerine duyarlı olunan, esnek örgüt yapısına sahip ve uzmanlığa hiyerarşiden daha fazla önem verildiği ifade edilmektedir (Hoy, 2003).

Kurallar güvende ve rahat hissettiren bir mekanizmaya dönüştüğünde, bu bakış açısı bireylerde risk almaktan ve problem çözmekten alıkoyan bir görüşün oluşmasına neden olacaktır. Yöneticilerin, okul farkındalığını sağlayabilmek için sorgulayan, hataları bulmak için çabalayan, herkese karşı açık davranan çalışanları ödüllendirmeye ihtiyacı vardır. Öğretmenler, kuralları, yönetmelikleri, yöneticileri ve birbirlerini sorgulamak için kendilerini güvende hissetmelidirler (Hoy, 2003).

2.3. Kolektif Yeterlik

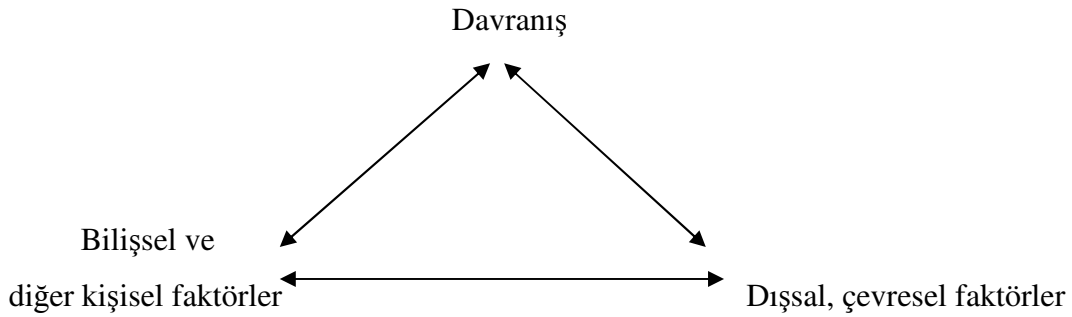
Kolektif yeterlik kavramının anlaşılabilmesi için, kolektif yeterlik kavramının temelini oluşturan öz yeterlik kavramı ile sosyal bilişsel kuramın öncelikle açıklanması gerekmektedir. Bu bölümde öncelikle öz yeterlik ve kolektif yeterlik kavramlarının ortaya çıkmasında önemli olan ve Bandura tarafından açıklanmış olan sosyal bilişsel kuram, daha sonra ise öz yeterlik kavramı ve kolektif yeterlik kavramı açıklanmıştır.

2.3.1. Sosyal bilişsel kuram

İnsanın psikososyal işleyişini açıklayan birçok kuram ortaya atılmıştır. Bu kuramlar, insan doğasına ilişkin kabul ettiği kavramlar, insan motivasyonu ve eylemlerinin ana belirleyicileri ve mekanizmaları olarak kabul ettikleri kavramlar açısından farklılaşmaktadırlar. Bandura (1986) önceki kuramların insan davranışını, tek yönlü nedensellikte açıkladıklarını belirterek bunun bir eksiklik olduğuna dikkat çekmiştir. Çünkü tek yönlü nedensel modellerde davranışın, çevresel etkiler veya içsel durumlar tarafından şekillendirildiği ve kontrol edildiği belirtilmiştir. Bandura ise

sosyal bilişsel kuramda insanın psiko-sosyal işleyişini üçlü karşılıklı belirleyicilik kavramıyla açıklamıştır (Akt: Kurt, 2009).

Bandura'nın (1986) nedensellik -karşılıklı belirleyicilik- modelinde (reciprocal causality) “davranış”, “bilişsel ve diğer kişisel faktörler” ile “çevresel olaylar” etkileşim halinde olan ve birbirini karşılıklı etkileyen değişkenlerdir (Şekil 2-1). Etkinin çift yönlülüğü nedeniyle insanlar hem ürün, hem de kendi çevrelerinin üreticileri konumundadırlar (Wood ve Bandura, 1989).



Şekil 2-1. Sosyal bilişsel kuramın temel değişkenleri (Wood ve Bandura, 1989).

Bireysel özellikler davranış ve çevreyi etkilediği gibi onlardan da etkilenmektedir. Çevre bireyin kendine ilişkin algısını etkilerken, çeşitli sosyal olaylar da bireyin kendine güvenini ve yeterliğini etkileyebilir. Benzer biçimde davranışlar da belli sonuçlar üreterek çevre üzerinde etkili olmakta, ayrıca çevresel sonuçlar, benzer bir çevre durumunda davranışın ortaya çıkma olasılığını artırır (Erdamar, 2007).

Bandura; özellikle üç açıdan sosyal bilişsel kuramın örgütsel alanla ilgili olduğunu ifade etmiştir. Bunlardan ilki kişilerin bilişsel, sosyal ve davranışsal yeterliklerinin uzmanlık modeli yoluyla gelişimi, ikincisi kişilerin yeteneklerine olan inançlarının farkına varmaları böylece yeteneklerini daha etkili kullanmaları ve üçüncüsü hedef sistemleri aracılığıyla kişilerin motivasyonlarının arttırmasıdır (Wood ve Bandura, 1989).

Sosyal bilişsel kuramın örgütsel davranış açısından önemli olduğu söylenebilir. Bu kuramda işgörenlerin bildikleri ile bunları davranışa çevirmeleri arasında bir fark

olduğu ifade edilmektedir. Bu nedenle örgütlerde işgörenlerin bildiklerini davranışa çevirmeleri konusunda neden istekli davranmadıkları konusu, ya da hangi durumlarda istekli davrandıkları yöneticiler tarafından önemsenmelidir. Böylece işgörenlerin davranışlarında yapması beklenen ile yaptıkları açısından farkın azalacağı ifade edilebilir. Bu kuramda ayrıca gözleme dayalı öğrenmenin öneminden bahsedilmektedir. Örgütlerde de işgörenlerin davranışlarında gözleme dayalı değişiklikler olabileceği söylenebilir. Yöneticiler, işgörenlerden bekledikleri davranışları kendileri yaparak öğretmenlere model olabilirler. İşgörenlerin beklenen davranışlar göstermeleri için teşvik edilmeleri ve onlara olumlu modeller olunmasının örgütsel açıdan gerekli olduğu söylenebilir.

2.3.2. Öz yeterlik

İlk olarak Bandura'nın (1982; Akt: Bıkmaz, 2004) sosyal bilişsel kuramında ortaya atılan ve daha sonra çeşitli alanlarda yapılan araştırmalarda önemli bir değişken olarak kullanılan öz yeterlik inancı, bireylerin olası durumlarla başa çıkabilmek için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabileceklerine ilişkin bireysel yargılarıyla ilgilidir. Bandura (1977; Akt: Goddard, Hoy ve Woolfolk Hoy, 2004) özyeterlik kavramının; insanların öğrenmesi, performansı ve motivasyonu üzerine güçlü etkileri olduğunu belirtmiştir.

Bandura'nın (1986) kişisel yeterlik kuramına göre insan güdülerinin iki tür beklenti tarafından belirlendiği öne sürülmektedir: birincisi kişisel yeterlik beklentisi (kişinin belirli bir işi başarabileceğine dair beklenti), ikincisi ise sonuç beklentisi (belli bir davranış veya çalışmanın belli sonuçlar getireceği inancı). Kişiler bir işte başarı gösterebileceklerine inanırlar ve bu durumun iyi sonuçlar getireceğini düşünürlerse, daha fazla çalışırlar. Oysa yüksek kişisel yeterlik beklentileri olan kişiler bir taraftan da düşük sonuç beklentisi taşıyorlarsa, olumlu değerlendirme beklentisi oluşmaz ve bu koşullar altında performans düşer (Kağıtçıbaşı, 1999). Buradan kişinin, kişisel yeterlik beklentileri ve sonuç beklentilerinin performansı üzerinde etkili olduğu sonucu çıkarılabilir. Örneğin öz yeterlik inancı yüksek olan işgörenin yaptığı işin neticesinde elde edeceği sonuçlara ilişkin düşük beklenti düzeyine sahipse performansının olumsuz

etkileyebilmektedir. Bu nedenle yöneticilerin, işgörenlerin olumlu performanslarını takdir etmelerinin ve ödüllendirmelerinin, işgörenlerin performanslarında etkili olduğu söylenebilir.

Öz yeterlik inancı, birbiri ile etkileşim hâlinde olan başlıca dört bilgi kaynağına dayandırılmaktadır (Yılmaz vd., 2002). Bunlar:

1. Performans Başarıları (Yapılan İşler ve Erişilen Hedefler): Bireyin giriştiği işlerde gösterdiği başarı onun daha sonra benzer işlerde başarılı olacağının göstergesidir. Dolayısıyla yaşanan başarı, ödül etkisi yapmakta ve bireyi gelecekte de benzer davranışlara güdülemektedir.
2. Dolaylı Yaşantılar (Başkalarının Deneyimleri): Pek çok beklenti diğer kişilerin deneyimlerinden kaynaklanır. Başka kişilerin başarılarını gözlemek, kişinin başarılı olabileceği beklentisine girmesini sağlayabilir.
3. Sözel İkna: Bir davranışın başarıyla yapılabileceğine ilişkin teşvik ve öğütlerle bireyin cesaretlendirilmesi, öz yeterlik beklentilerinin değişmesine neden olabilir.
4. Duygusal Durum: Bireyin davranışa gireceği sırada bedensel ve duygusal olarak iyi durumda olması girişimde bulunma olasılığını artırır.

Öğretmen öz yeterlik inancı, öğretmenlerin öğretme işlevini başarılı bir şekilde yerine getirebilmek için gerekli davranışları gösterecekleri konusundaki inanışları şeklinde ifade edilebilir. Yeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin, engellerle karşılaştıklarında hedeflerinden vazgeçmeden sorunun üstesinden gelmeye çalışmaları ve başarısız olduklarında dahi kararlılıklarını korumaları daha muhtemeldir. Böyle bir esneklik, daha sonra, yenilikçi öğretim uygulamalarını ve öğrenci öğrenmesini destekler. Yeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin daha organize ve daha iyi planlanmış, öğrenci merkezli ve hümanist sınıf stratejileri kullanma eğiliminde oldukları belirtilmektedir (Goddard vd., 2004).

Öğretmenlerin öz yeterlikleri ile ilgili yapılan araştırmalarda; farklı branşlardaki öğretmen adaylarının (Hamurcu, 2006; Kahyaoğlu ve Yangın, 2007; Yürekli, 2008; Özdemir, 2008) öğretmenlerin (Şahin, 2010; Korkut, 2009; Ortaçtepe, 2006; Akbaş ve

Çelikkaleli, 2006; Zararsız, 2012; Şenol, 2012; Chacon, 2005;), okul yöneticilerinin (Öztürk, 2012;) öz yeterliklerini belirlemeye yönelik çalışmaların olduğu görülmektedir. Bununla birlikte literatürde öğretmen öz yeterlikleri ile farklı değişkenlerin ilişkilerinin incelendiği araştırmalar da bulunmaktadır. Bu değişkenler örgütsel vatandaşlık davranışı (Yıldırım, 2012), öğretmenlik mesleğine karşı tutum (Doğan, 2013), mesleki doyum (Türk, 2008; Gençtürk, 2008), ve sınıf yönetimi inancı (Yılmaz, 2007) şeklindedir ve öğretmen öz yeterliklerinin bu değişkenlerle ilişkili olduğu bulunmuştur.

2.3.3. Kolektif yeterlik

Öğretmen öz yeterliği kavramı Rotter'in kontrol odağı teorisi ve Bandura'nın sosyal bilişsel kuramından ortaya çıkmıştır. Kolektif öğretmen yeterliği kavramı ise öz yeterlik kavramı üzerine kurulmuş yeni bir kavramdır (Goddard, Woolfolk-Hoy ve Hoy, 2000). Kolektif yeterlik inançlarına ilişkin araştırmalar, öğretmenlerin sadece birey odaklı yeterlik algılarına değil aynı zamanda bir okuldaki öğretmenlerin birleşik kapasitelerine ilişkin yeterlik algılarına da sahip olduklarını ortaya koymuştur. Grup odaklı bu algıların kolektif yeterlik olarak tanımlanan yeni bir örgütsel özelliği yansıttığı belirtilmektedir (Goddard vd., 2004).

Kolektif yeterlik bireysel yeterlikten farklı olarak, etkileşimli, eşgüdümlü ve sinerjik sosyal dinamikleri kapsar. Algılanan kolektif yeterlik, basitçe bireysel yeterlik algılarının toplamı olmaktan çok grup düzeyinde ortaya çıkan bir tutum olarak anlaşılmalıdır (Fernandez-Ballesteros, Diez-Nicolas, Carpara, Barbanelli, ve Bandura, 2002). Kolektif yeterlik kavramı, bir okuldaki tüm öğretim personelinin çabalarının öğrenci başarısı üzerine olumlu etki yapacağına dair öğretmen algılarını anlatır (Goddard, vd., 2000).

Kolektif yeterliğin bir eğitim örgütü olarak okullardaki yansıması kolektif öğretmen yeterliği olarak adlandırılmıştır. Kolektif öğretmen yeterliği, bir okulda görev yapan öğretmenlerin, grup olarak ortaya koydukları çabanın öğrenciler üzerinde olumlu etki oluşturabileceğine dönük algılarını şeklinde açıklanmaktadır (Goddard vd. 2000).

Kolektif öğretmen yeterliği iki boyuttan oluşmaktadır. Bunlar algılanan grup yeterliği ve algılanan grup görev analizi şeklindedir. Öğretim personelinin belirli bir öğretim durumunda gösterdikleri kabiliyet hakkındaki yargıları grup öğretim yeterliği olarak ifade edilmektedir. Bu yargılar, öğretim personelinin öğretim yöntemlerini, becerilerini, öğretim ve uzmanlığa ilişkin engellemeleri kapsar. Mevcut işte var olan kısıtlama ve fırsatlara ilişkin algılar ise grup görev analizidir (Goddard, 2002a).

Öğretmenler öğretime başlarken neyin gerekli olacağını belirlerken, öğretim görevinin bir analizini yapmaktadırlar. Okul düzeyinde, öğretmenler okuldaki karşı koyucu durumları belirler ve onların öğretim görevinde ne kadar başarılı olabileceğine ilişkin bir değerlendirme yaparlar. Öğrenci özellikleri, okul kaynakları, liderlik, toplumdan gelen destek, önceki başarılar, başarısızlıklar ve okul olanaklarının tamamı bu değerlendirmelerin etkisine katkıda bulunur (Goddard vd. 2000: 485). Sonuç olarak öğretmenlerin yapmış oldukları değerlendirmelerin, kolektif öğretmen yeterliğinin gelişmesinde olumlu ya da olumsuz katkıda sağlayabileceği söylenebilir. Örneğin öğretmenler toplumdan gelen desteğin yeterli olduğunu düşünüyorlarsa, kolektif yeterlik inançları güçlenirken, tam tersi durumda kolektif yeterlik inançlarının düşeceği ifade edilebilir.

Goddard vd. (2000) tarafından kolektif öğretmen yeterliğine ilişkin geliştirilen model, Bandura'nın (1997) öz yeterlik formülasyonuna ve Tschannen-Moran, Hoy, ve Hoy (1998) tarafından oluşturulan öğretmen yeterliği modeli üzerine kurulmuştur. Öğretmenlerin öğretim görevi ve yeterliklerine ilişkin inançları, karşılaştırmalı bilgi ve kanıtlar yeniden değerlendirmeye zorlanmadıkça değişmemiş kalmaya devam edecektir. Bu modele göre, kolektif yeterlik, bir görevi gerçekleştirmedeki algılanan yeterlik ve görevin gerçekleştirildiği bağlamın etkileşimine bağlıdır (Kurt, 2009).

Bandura (1997) kolektif yeterlik ile öz yeterlik arasındaki ilişkiyi karşılıklı nedensellik (reciprocal causality) kavramı ile açıklamaktadır. Bu kavrama göre kolektif yeterliğin yüksek olduğu bir okulda öğretmenlerin öz yeterlikleri güçlenebileceği gibi öz yeterlikleri yüksek olan öğretmenlerin bulunduğu bir okulda kolektif öğretmen yeterliğinin de yüksek olması beklenebilir. Aynı zamanda, grubun yeterliğini artırmanın

insanların öncelikle kendi yaşamlarını değiştirebilecek yeterliğe sahip olduklarına ilişkin bireysel algılarını artırmaktan geçtiği de ifade edilmektedir (Goddard vd., 2004).

Tablo 2-3. Öz yeterlik ve kolektif yeterliğin karşılaştırması

Öz Yeterlik	Kolektif Yeterlik
Bireyin belli bir performansı başarılı olarak yapma kapasitesine duyulan bireysel bir inançtır.	Grup üyelerinin bir bütün olarak bir sosyal sistemin performans kapasitesine ilişkin olarak paylaşılan algılarını kapsar.
Bireyin kendi yetenek algısına inancıdır.	Grubun bir bütün olarak birleşik yeteneğine inançtır.
Bireysel düzeyde ortaya çıkan bir tutum	Grup düzeyinde ortaya çıkan bir tutum
Kişinin belirli bir iş yapabilme yeteneğine ilişkin inancıdır.	Bir grubun belirli bir işi ne kadar başarılı yapabileceğine ilişkin inançtır.
Bireysel algılardır	Sosyal algılardır
Bireyselin kendi performansı ve buna ilişkin algıları ile ilişkilidir.	Etkileşimli, eşgüdümlü ve sinerjik sosyal dinamikleri kapsar.

Kaynak: Kurt, 2012

Tablo 2-3’de öz yeterlik ve kolektif yeterlik kavramları karşılaştırılmıştır. Öz yeterlik kavramında bireysel bir algı, inanç ve tutum söz konusu iken; kolektif yeterlikte ise grubun algı, inanç ve tutumlarının bulunduğu söylenebilir.

Bandura’ya (1995) göre öğretmenler yalıtılmış olmaktan ziyade etkileşimli bir sosyal sistem içinde işlerini yaparlar. Öğretmenler görevlerini sınıflarda genellikle yalnız olarak gerçekleştirirler, ancak bu durum öğretmenlerin okul bağlamından etkilenmediği anlamına gelmez. Grup yapısı içinde çalışan insanlar etrafındakilerin etkilerinden tamamen soyutlanmış veya sosyal olarak yalıtılmış bir şekilde işlev görmezler. Belirli bir sistem tarafından sağlanan kaynaklar, engeller ve fırsatlar bireylerin ne kadar etkili olabileceğini belirler. Bu yüzden, okulun sosyal ve örgütsel yapısına odaklanmak ve anlamaya çalışmak önemlidir (Akt: Kurt, 2012).

Sosyal bilişsel kurama göre, bir okuldaki öğretmenler, öğrencileri eğitmedeki birleşik yeteneklerine inandıkları zaman, birey olarak öğretmenlerin kişisel yeteneklerine inançlarının ve öğrencilere öğretmek için gerekli çabalarının da artması daha muhtemeldir (Goddard, 2002b). Bandura’ya (1993) göre, kolektif öğretmen yeterliği önemli bir okul özelliğidir. Çünkü öğretmen yeterliği ile öğrenci başarısı bağlantılıdır (Akt: Kurt, 2012). Öğrencilerin akademik olarak başarılı olmasını sağlamada öğretmenlerin kendilerini kolektif olarak yetenekli gördükleri okulların olması önemlidir. Aksi durumda, akademik başarıyı sağlamada, kendilerini kolektif

olarak güçsüz gören öğretmenlerin olduğu okullar, tüm okul hayatına yayılacak akademik grup yararsızlığı hissine yol açar (Bandura, 2002).

Yapılan araştırma sonuçları, kolektif yeterliğin öğretimin kalitesini geliştiren önemli özelliklerden biri olduğunu ve algılanan kolektif yeterliğin okullardaki öğrenci başarısı ile güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Goddard vd., 2000; Schumacher, 2009; Knobloch, 2007; Burcham, 2009; Jackson, 2009).

Kolektif yeterlik algısının kaynakları

Bandura (1986, 1997) sosyal bilişsel kuramda yeterlik algılarını şekillendiren dört bilgi kaynağı olduğunu varsaymıştır. Bunlar uzmanlık deneyimi, dolaylı deneyim, sosyal ikna, duygusal durumlardır (Akt: Kurt, 2012). Bu kaynaklar aşağıda açıklamıştır.

Uzmanlık deneyimi

Bireyin bir eylemi yaparken başarılı olması onun yeterlik algısının güçlenmesine neden olan bir uzmanlık deneyimi oluşturmaktadır. Bu durum örgütler için de geçerlidir. (Goddard vd., 2004). Öğretmenler, bir grup olarak, hem başarıyı hem de başarısızlıkları tecrübe ederler. Geçmiş okul başarıları, öğretmenlerde okuldaki öğretmenlerin yeterli olduğu inancı oluştururken, başarısızlıklar kolektif yeterlik hissini azaltır. Öğretmenler başarıyı tecrübe ederken, onların ve öğretim personelinin kolektif yeterliğine inancı yükselebilir (Larrick, 2004).

Dolaylı deneyim

Dolaylı deneyim; öğretmenlerin kolektif yeterliğini etkileyen faktörlerden biridir. Bir beceri veya bir iş başka biri tarafından modellenmiş bir beceri ise bu dolaylı deneyimdir. Benzer özelliklere sahip başarılı modelleri gözlemleyerek bireylerin yeterlik algısının gelişebildiği gibi, algılanan kolektif yeterlik de başarılı örgütleri gözlemleyerek gelişebilir (Goddard vd., 2004). Bu durumda kolektif yeterlikleri yüksek olan örgüt modellerini gözlemleyerek, dolaylı olarak, kolektif yeterlik algısının

gelişebileceği ifade edilebilir.

Sosyal (sözel) ikna

Sosyal ikna, öğretmenlerin kolektif yeterliğini artıran bir diğer etmendir. Hizmet içi eğitim çalışmaları, güdüleyici konuşmacılar ve toplantılar öğretmenleri etkileyebilir; böylece onların kolektif yeterlikleri artış gösterebilir (Larrick, 2004). Sözel ikna grup üyelerini bir yenilik için ve zorlu durumların üstesinden gelmeye cesaretlendirebilir (Goddard vd., 2004).

Duygusal durumlar

Bireylerin duygusal durumları olduğu gibi aynı şekilde örgütlerin de duygusal durumları vardır. Örgütün tüm üyelerini etkileyen kolektif durumlardan sonuçlanan duygusal durumlar kolektif yeterliği etkilemektedir (Goddard vd., 2004).

Kolektif yeterlik algısının, bireyin performansları ile birlikte uzmanlık deneyimi, dolaylı deneyim, sözel ikna ve duygusal durumlar olarak ifade edilen kaynaklardan da etkilendiği belirtilmektedir. Bandura'ya (1997) göre, algılanan yeterlikte değişimler olmakta ve bu değişimler performansın kendisinden ziyade, performansın yeteneğe ilişkin olarak ortaya çıkardığı tanımlayıcı bilginin bilişsel işlenmesinin sonucudur (Goddard vd., 2004). Bu durum şöyle açıklanabilir; birey yeterliğine ilişkin algısını çaba ve yeteneğine bağlıyorsa yeterlik algısı güçlü olabilecektir. Ancak dışarıdan bir müdahale ya da şans gibi faktörlerin başarıda daha fazla etkili olduğunu düşünüyorsa, algılanan yeterlik algısında azalma olabilir. Bu nedenle yöneticiler yeterlik algısını artırmak için; çaba ve yeteneğin önemini vurgulamalı ve başarı için bunların daha fazla etkili olduğuna çalışanlarını inandırmaları etkili olabilecektir.

2.4. Örgütsel Farkındalık, Örgütsel Güven ve Kolektif Yeterlik Arasındaki İlişki

Okullar, eğitim sistemi içerisinde temel hedef ve amaçların somut etkinliklere

dönüştürüldüğü alanlardır. Okulların etkililiği eğitim sisteminin niteliğini doğrudan belirleyen temel unsurdur (Balcı, 1993). Okullardaki sosyal süreçler, okuldaki çalışanlarının performanslarını etkileyebilmekte ve okulların etkililiğinin oluşmasında rol oynayabilmektedir. Bu nedenle okullardaki sosyal süreçleri etkilediği düşünülen örgütsel güven, kolektif yeterlik ve örgütsel farkındalık konuları ve aralarındaki ilişkilerin belirlenmesi önem arz etmektedir.

Örgütsel farkındalık kavramı Hoy, (2003); Hoy, Gage ve Tarter (2004) tarafından eğitim örgütlerine uyarlanmışlardır. Farkındalığa sahip okullar beklenmeyen durumları erkenden yakalayabilirler (başarısızlıkla meşgul olma), okullar basitleştirmelerin azaltıldığı ve ayrıntıların daha fazla görülmesi gereken yerlerdir (basitleştirmek istememe), öğrenme ve öğretme süreçlerinin farkında olurlar (teknik işlemlere duyarlılık), beklenmedik olayların etkilerini tespit eder, esnek olurlar (esneklik) ve gereken zamanlarda uzman görüşüne açık olan yapı ve süreçleri vardır (uzman saygı).

Farkındalık dikkatlilik, esneklik ve açıklık gerektirir. Bireylerin farkındalıklarını artırabilecekleri gibi örgütlerin de farkındalıklarını artırabilecekleri ifade edilmiştir (Hoy vd., 2006). Farkında olmak bireylere ne yaptıklarını bilmelerinde ve nasıl tepki göstererek alternatifleri ve yeni bakış açılarını göz önünde bulunduracaklarını anlamalarında yardımcı olur. Weick vd. (1999) bir örgütte esneklik, yeni bilgilere açık olma, güven ve risk alma desteklendiğinde örgütsel farkındalığın artacağını belirtmektedirler.

Güven ve farkındalık kavramları okullar için tartışılmaz öneme sahiptir, ikisi de birbiriyle ilişkilidir ve okullarda başarının sağlanmasına yönelik bir iklim oluştururlar. Güven, okullarda örgütsel farkındalık için gereklidir aynı zamanda okullarda örgütsel farkındalık da güven kültürünün oluşmasını destekleyen bir unsur olarak ifade edilmektedir (Hoy vd., 2006).

Okullarda örgütsel güven yüksek olduğunda, öğretmenler yeni fikirleri deneyecekler, kendilerini özgür hissedecekleri için risk almaktan kaçınmayacaklardır.

Bununla birlikte öğretmenler yöneticilerine güvendiklerinde, okulun gelişimi için risk alacaklarını, öğretmenleri destekleyeceklerini, küçük problemleri erkenden çözmek için önemseyeceklerini ve okulun misyonunun bilincinde olacaklarına inanma eğilimi gösterirler (Scarborough, 2005). Farkındalığa sahip okullarda öğretmen ve yöneticiler arasındaki ilişkiler güvene dayalı ve açık olmaktadır. Orijinal fikirleri yeni bakış açıları ile uygulayan ve sistemdeki gizli kalmış başarısızlıkları ortaya çıkaran eğitimcilerin olduğu okullarda örgütsel farkındalık yüksek olacaktır (Hoy vd., 2006).

Bilgi paylaşımına açık olan ve başarısızlıkları gelişim için bir fırsat olarak gören okul müdürleri okullarında güven ortamı oluşturacaklardır. Eğer okullarda örgütsel farkındalığın oluşması isteniyorsa okul yöneticilerinin bu davranışları göstererek öğretmenlere model olmaları kritik öneme sahiptir (Steele, 2008). Yöneticilerin yenilik oluşturma, yenilik arama ve esneklik içeren farkındalığa karşı tutumları okulların örgütsel farkındalıkları üzerinde pozitif etkiye sahiptir. Çünkü yöneticiler okullarda oluşturacakları iklim ve kültür ile okullarda örgütsel farkındalığın oluşmasında önemli bir yere sahiptirler. Oluşturulan bu olumlu atmosfer sayesinde hem örgütsel farkındalık olumlu etkilenebilecek hem de öğretmenlerin kolektif yeterlik algıları olumlu etkilenebilecektir.

Rol ve sorumlulukların tam anlaşılması, çalışanların işi yapabilme konusunda yeterlik algıları, örgütün güvenilir bir kültüre sahip olmasını sağlayan en önemli unsurdur (Caufaude, 1999, Akt: Asunakutlu). Okullar başarı sağlayabilmek için, örgüt iklimi, farkındalık ve kolektif yeterlik gibi öğretmen davranışı üzerinde etkisi olduğu düşünülen unsurlara önem vererek öğrenci başarısını sağlamada etkin rol oynayabilirler. İşbirliğine dayalı, yeniliğe açık, çalışanların birbirlerini desteklediği okullarda, öğretmenler başarısızlıkları da birbirleri ile paylaşacaklar ve üstesinden gelebilmenin yollarını birlikte arayacaklardır. Örgütsel farkındalığa sahip bir okul ortamında öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının yüksek olacağı düşünülmektedir (Steele, 2008).

Öğretmen farkındalığı, öğretmenlerin öz ve kolektif yeterliklerini kolaylaştırıcı etkiye sahip olabilir çünkü farkındalık problemlere farklı bir açıdan bakmayı destekler.

Böylece öğretmen yeterliğini artırabilir, bu durumda öğretmen farkındalığı ile öğretmen yeterliği ilişkilidir denilebilir. Öğretmenlerin kolektif yeterliklerinin artması, öğretmenlerin bireysel performanslarının artmasına buna bağlı olarak da öğrenci başarısının artmasına etki edeceğinden dolayı okullarda örgütsel farkındalığın öğrenci başarısı ile de ilişkili olabileceği ifade edilmektedir (Hoy, 2003).

Hoy, Gage ve Tarter (2006) tarafından da ifade edildiği gibi, örgütsel farkındalık her okul yöneticisi tarafından anlanması ve uygulanması gereken önemli bir kavramdır. Örgütsel güven ve kolektif yeterlik kavramları da, örgütsel farkındalığın anlanması ve uygulanmasında gerekli olarak görülmektedir.

2.5. İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında ilgili literatürün taramasıyla ilgili; örgütsel güven, örgütsel farkındalık ve kolektif yeterlik konuları ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.5.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar

Örgütsel güven ile ilgili araştırmalar

Literatürde örgütsel güven ile ilgili araştırmaların sayıca çok fazla olmasından dolayı son beş yıl içerisinde eğitim bilimleri alanında yapılan araştırmalar dikkate alınarak aşağıda verilmiştir.

Özer vd. (2006) yaptıkları araştırma ile Malatya ili, merkez ilçe sınırları içerisindeki ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin, çalıştıkları okullara ilişkin örgütsel güven algılarının ne düzeyde olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Ölçek; toplam 236 öğretmene uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları liselerde örgütsel güveni “orta” düzeyde algıladıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte; araştırma sonucunda liselerdeki öğretmen sayısı arttıkça

meslektaşlara duyulan güven düzeyinin düştüğü, Anadolu ve fen liselerinde görevli öğretmenlerin, diğer liselerdeki öğretmenlere göre örgütsel güven düzeyini daha olumlu algıladıkları belirlenmiştir.

Yılmaz (2006)'ın yapmış olduğu diğer çalışmasında; amacı, okul yöneticilerinin etik liderlik düzeylerinin okullardaki örgütsel güven düzeyine etkisini incelemektir. Aynı zamanda bazı değişkenlere göre okullardaki örgütsel güven düzeyinin farklılaşp farklılaşmadığını test etmektir. Araştırmanın örneklemini ise 1144'ü bayan, 1288'si erkek olmak üzere toplam 2432 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın bulguları; örgütsel güvenin alışanlara duyarlılık, yöneticiye güven, iletişim ortamı ve yeniliğe açıklık alt boyutlarının puan ortalamaları; öğretmenlerin cinsiyet, kendi memleketlerinde çalışıp ve çalışmama, öğrenim durumu, ilçe veya il milli eğitim müdürlüklerinin öğretmenlerin problemleriyle ilgilenip ilgilenmeme biçimi, okul dışında beraber sosyal etkinlik yapıp ve yapmama, okul yöneticisinin okul aile işbirliği ile ilişki düzeyi, okuldaki öğretmen sayısı ve bulunduğu yerleşim türü değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Öğretmenlerin branş, sendikaya üye olup olmama değişkenine göre okulların örgütsel güvenin boyutları olan alışanlara duyarlılık, iletişim ortamı, yöneticiye güven ve yeniliğe açıklık alt boyutlarının puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur.

Özer vd. (2006) tarafından yapılan, 'Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Güven Algıları' başlıklı çalışmada; Malatya ili, merkez ilçe sınırları içerisindeki ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin, çalıştıkları okullara ilişkin örgütsel güven algılarının ne düzeyde olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, okullardaki örgütsel güven düzeyini nasıl algıladıklarını betimlemeyi amaçlayan "Çok Amaçlı T Ölçeği" kullanılmıştır. Türkçeye uyarlanan, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılan ölçek; 82'si kadın, 154'ü erkek olmak üzere toplam 236 öğretmene uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, öğretmenlerin örgütsel güveni "orta" düzeyde algıladıkları belirlenmiştir. Ayrıca Anadolu ve fen liselerinde görevli öğretmenlerin, diğer liselerdeki öğretmenlere göre örgütsel güven düzeyini daha olumlu algıladıkları, liselerdeki öğretmen sayısı arttıkça meslektaşlara duyulan güven düzeyinin düştüğü belirlenmiştir.

Erden (2007)'in araştırmasının temel amacı Ankara ve Lefkoşa ilköğretim okullarında güven düzeyini belirlemektir. Nedensel karşılaştırmalı model niteliğinde olan araştırmanın hedef evrenini, Ankara'nın resmi ilköğretim okullarında görev yapan 1239 yönetici ve 8778 sınıf öğretmeni ile Lefkoşa ilkokullarında görevli 43 yönetici ve 309 öğretmen oluşturmaktadır. Bu araştırmadan elde edilen bulgular, güvenme eğilimi boyutunda, yönetici ve öğretmenler için ülkeye, Ankara'da görevli öğretmenlerin cinsiyetine, okulda çalıştıkları yıla, okul büyüklüğüne ve Ankara'da görevli yöneticilerin öğrenim düzeyine göre anlamlı olarak farklıdır. Öğretmenlerin güveninin bilişsellik algıları öğretmenlerin ülkeye, Ankara'da göreve, Ankara'da görevli yöneticilerin öğrenim düzeyine ve öğretmenlik kıdemine, Lefkoşa'da görevli öğretmenlerin okulda çalışılan yıla, Ankara'da görevli öğretmenlerde okul büyüklüğüne göre anlamlı olarak fark etmektedir. Öğretmenlerin güvenin duyuşsallık algıları öğretmenlerin ülkeye, Ankara'da göreve, Ankara'da görevli öğretmenlerin cinsiyetine ve okul büyüklüğüne, Ankara'da görevli yöneticilerin öğrenim düzeyine göre anlamlı olarak farklıdır. Ankara'da ve Lefkoşa'da görevli yöneticiler ile Ankara'da görevli öğretmenlerin güveninin yordanmasında, güvenme eğilimi ile değerler ve tutumlar önemli yordayıcıdır. Lefkoşa'da görevli öğretmenlerin güveninin yordanmasında, güvenme eğilimi, değerler ve tutumlar, öğrenim düzeyi ve okul büyüklüğü önemli yordayıcıdır.

Dinç (2007) "Örgütsel Güven Yaratmada Örgüt Kültürünün Rolü" çalışmasını örgüt kültürü ve örgütsel güven arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik olarak yürütmüştür. Çalışmanın amacı; örgüt kültürü ile örgütsel güveni oluşturan unsurlar arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır. Araştırmada, örgüt kültürü güç, rol, görev ve kişisel odaklı olarak incelenmiştir. Örgütsel güven ise yöneticiye, çalışma arkadaşlarına ve kuruma güven olmak üzere üç farklı açıdan ele alınmıştır. Yapılan analizler sonucunda, örgüt kültürü türlerinden sadece güç kültürünün yöneticiye, çalışma arkadaşlarına ve kuruma güven üzerinde ilişkisinin olduğu görülmüştür. Bir diğer önemli bulgu ise, örgütte astlar ve üstler arasında, çift yönlü ve esnek bir iletişim çalışanların kuruma güven duymalarında itici güç oluşturmakta, motivasyonu arttırmakta ve onların istek ve beklentilerini dile getirebilmelerine olanak sağlamaktadır.

Çokluk-Bökeoğlu ve Yılmaz (2008) tarafından yapılan ‘İlköğretim Okullarında Örgütsel Güven Hakkında Öğretmen Görüşleri’ adlı çalışmada; örgütsel güven konusunda ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin görüşlerini belirlemek ve bu görüşleri çeşitli değişkenler açısından incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın verileri Yılmaz (2006) tarafından geliştirilen “Örgütsel Güven Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu Ankara ilindeki 205 öğretmenden oluşmaktadır. Okuldaki öğrenci ve öğretmen sayısına göre yapılan karşılaştırmalarda anlamlı farklar bulunmuştur. Okuldaki öğrenci ve öğretmen sayısı azaldıkça, örgütsel güven artmaktadır.

Polat ve Celep (2008)’in çalışmalarının amacı ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet, örgütsel güven ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Çalışmanın örneklemini 721’i genel liselerde; 560’ı ise mesleki teknik liselerde çalışan 1281 ortaöğretim öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı, güven ve örgütsel adalet algılarının yüksek düzeyde olduğu; örgütsel güven, örgütsel adalet ve örgütsel vatandaşlık davranışlarının ve bütün alt boyutlarının birbiri ile olumlu ilişkide bulunduğu görülmüştür. Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarını göstermelerinde örgütsel güven ve örgütsel adalet önemli bir etkiye sahiptir.

Yılmaz ve Sünbül (2008)’ün çalışmalarının amacı, okullardaki örgütsel güvenin alt boyutları olan çalışanlara duyarlılık, yöneticiye güven, iletişim ortamı ve yeniliğe açıklığın, öğretmenlerin yaşam doyumlarını anlamlı düzeyde açıklayıp açıklamadığını test etmektir. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin yaşam doyumları ile okullardaki örgütsel güvenin çalışanlara duyarlılık, yöneticiye güven, iletişim ortamı ve yeniliğe açıklık puanları arasında anlamlı pozitif yönlü bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Yılmaz (2009), tarafından yapılan çalışmada; özel dersane öğretmenlerinin örgütsel güven ve örgütsel vatandaşlık davranışları ile ilgili görüşlerini ve bu görüşler arasında ilişki olup olmadığını araştırılmıştır. Araştırmanın verileri “Örgütsel Güven Ölçeği” ve “Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmanın örneklemini Kütahya il merkezindeki özel dershanelerde çalışan 200 öğretmenden

oluşmaktadır. Özel dersane öğretmenleri orta düzeyde bir güven duygusuna ve örgütsel vatandaşlık davranışına sahip olduğu ve öğretmenlerin örgütsel güven, paydaşlara güven, meslektaşlara güven ve yöneticiye güven hakkındaki görüşleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur.

Cerit (2009), ‘Öğretmenlerin Örgütsel Güven Düzeyleri İle İşbirliği Yapma Düzeyleri Arasındaki İlişki’ adlı çalışmada; sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven düzeyleri ve işbirliği yapma düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmanın verileri 2008-2009 öğretim yılında Bolu ilinde bulunan 19 ilköğretim okulunda görev yapan 229 sınıf öğretmeninden elde edilmiştir. Araştırmanın verileri örgütsel güven ölçeği ve işbirliği ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Bu araştırmada örgütsel güven düzeyi ile işbirliği yapma düzeyleri arasında olumlu ilişki bulunmuştur. Müdürlere güven ve öğrencilere güvenin müdürlerle işbirliğinin önemli açıklayıcısı olduğu, meslektaşlara güven ile öğrencilere güvenin meslektaşlarla işbirliğinin önemli açıklayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Müdürlere güven ile öğrencilere güvenin ise ailelerle işbirliğinin önemli açıklayıcısı olduğu bulunmuştur.

Yücel ve Kalaycı (2009), “Örgütsel Güven ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı” adlı çalışmalarında, ilköğretim okulu öğretmenlerinin görüşlerine göre, ilköğretim okullarındaki örgütsel güven ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda, örgütsel güvenin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerinde etkisi olduğu; pek çok güven boyutunun örgütsel vatandaşlık davranışının boyutlarını etkilediği ortaya çıkmıştır. Ayrıca, güvenilir okul ortamına sahip öğretmenlerin, örgütsel vatandaşlık davranışı sergileme eğilimi gösterdikleri tespit edilmiştir.

Artuksi (2009)’nin “İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Okulun Örgütsel Güven Düzeyine İlişkin Algıları” başlıklı araştırmasının amacı ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin, çalıştıkları okullara ilişkin örgütsel güven düzeylerini belirlemektir. Araştırmanın sonuçlarına göre; ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin okul örgütüne ilişkin güvenleri “Çok” düzeyindedir. Öğretmenlerin okul örgütüne ilişkin güvenleri, “Çalışanlara Duyarlılık ve Yeniliğe Açıklık” boyutlarında

daha düşük, “Yöneticiye Güven ve İletişim Ortamı” boyutlarında ise daha yüksek düzeydedir. Örgütsel güvenin “Yeniliğe Açıklık ve Yöneticiye Güven” boyutlarında kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde bir güvene sahiptirler. Branş açısından öğretmenlerin güven düzeylerine bakıldığında ise sosyal bilimler öğretmenleri, diğer branştaki öğretmenlere kıyasla, çalıştıkları okula ilişkin daha az düzeyde bir örgütsel güvene sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca kıdemi 20 yıldan fazla olan öğretmenler, diğer kıdem yıllarındaki öğretmenlere kıyasla, çalıştıkları kuruma daha çok güven duymaktadırlar.

Kılınç (2010), ilköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışları gösterme düzeyleri ile öğretmenlerin yaşadıkları örgütsel güven ve yıldırma arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla yaptığı çalışmasının örneklemini Kastamonu ili sınırları içinde yer alan, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim okullunda görev yapan 2131 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın bulguları şu şekildedir: Yıldırma üzerinde etik liderliğin ve örgütsel güvenin etkisinin negatif yönde ve anlamlı olduğu ve etik bir okul ortamı ve güvenli bir okul ikliminin öğretmenlerin yıldırma algılarını düşürdüğü ortaya konmuştur. Etik liderliğin, örgütsel güven üzerindeki etkisi ise pozitif yönde ve anlamlı bulunmuştur. Bununla birlikte, etik liderliğin yıldırma üzerinde hem doğrudan hem de örgütsel güven aracılığı ile dolaylı ve anlamlı bir etkisinin olduğu ortaya konmuştur. Okul yöneticilerinin etik davranışlarına ilişkin ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin algıları olumlu hale geldikçe güven duygusu artmakta, böylece yıldırma algısı da azalmaktadır. Ayrıca, örgütsel güvenin yıldırma üzerinde etik liderliğe göre daha güçlü bir yordayıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çubukçu (2010), örgütsel güvenin öğretmenler açısından örgütsel bağlılık üzerine etkilerinin incelendiği bu araştırmasında Türkiye genelinde 332 Turizm Meslek Lisesi öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonucunda, turizm meslek lisesi öğretmenleri açısından örgütsel güvenin duygusal bağlılık ve normatif bağlılığa önemli bir etkisinin olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca tespit edilen bu ilişki bazı demografik değişkenler açısından da gözden geçirilmiştir. Bu sonuçlardan yöneticiye güvenin sözleşmeli personel açısından duygusal bağlılıkla ilişkisinin olmaması özellikle dikkate değer bulunmuştur. Bununla birlikte örgütsel güven faktörleriyle öğretmenlerin duygusal ve

normatif bağılıkları arasında pozitif yönlü ilişki tespit edilmiştir.

Altun (2010), özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel güvenleri ile örgütsel bağlılık düzeylerinin tespit edilmek üzere yapılan çalışmada, İstanbul ilindeki Devlete bağlı Eğitim Uygulama Okulu ve İş Eğitim Merkezleri, Meslekî Eğitim Merkezleri ve Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde eğitim gören engelli çocukların öğretmenlerinin örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel bağılıkları arasında ilişki olup olmadığı incelenmiş, öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel bağlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı sorgulanmıştır. Bu kurumlarda çalışan 265 öğretmenden kullanılabilir veriler elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda; özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel bağılıkları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yapılan fark testleri sonucunda bazı demografik değişkenlere ait alt boyutlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık ($p<0.05$) tespit edilirken, bir kısmında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Özgan (2011), tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin; yönetici değerlendirme, örgütsel bağlılık, örgütsel adalet, örgütsel güven ve çatışma yönetimi stratejilerine ilişkin algıları ortaya konmaktadır. Çalışma Grubu 212 öğretmenden oluşmaktadır. Öğretmenlerin örgütsel adalet, örgütsel güven, yönetici değerlendirme, örgütsel bağlılık ve çatışma yönetimi stratejileri algıları arasında orta ve yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca, kişisel ve mesleki değişkenlerin örgütsel davranış üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çağlar (2011), tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algıladıkları örgütsel güven düzeyi ile yaşadıkları tükenmişlik düzeyinin birbirleri ile ve diğer değişkenlerle olan ilişkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın örneklemini Adıyaman ilinde görev yapan 325 öğretmen oluşturmaktadır. Verilerin analizi sonucunda; ilköğretim okulu öğretmenlerinin algıladıkları örgütsel güven düzeyinin orta düzeyde olduğu, yaşadıkları tükenmişlik duygusu düzeyinin de orta düzeyde olduğu görülmüştür. Yaş, branş ve öğretmen sayısı değişkenlerine göre güven boyutunda, medeni durum değişkenine göre tükenmişlik boyutunda, cinsiyet ve kıdem

değişkenlerinde ise güven ve tükenmişlik boyutlarının her ikisinde, gruplar arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Örgütsel güven düzeyi ile tükenmişlik düzeyi arasındaki ilişki analiz edildiğinde, düşük düzeyde olumsuz bir ilişki bulunmuştur.

Başaran (2011), çalışmasında ortaöğretim kurumlarındaki öğretmenlerin ve yöneticilerin örgütsel güven algılarının belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın yapıldığı ildeki üç genel lise sosyo-ekonomik statülerine göre seçilmiştir. Bu öğretim kurumlarından görüşmeyi kabul eden on öğretmen ve üç okul müdürü ile görüşmeler “yarı yapılandırılmış” görüşme şeklinde gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin örgütsel güven algılarına etki eden faktörlerin okul müdürlerinin mevzuat yorumları, görev yapılan okulun özellikleri, okulda görev yapan diğer öğretmenler ve yöneticiler oldukları belirlenmiştir. Yöneticilerin örgütsel güven algılarına etki eden faktörlerin okul çalışanları, Milli Eğitim Bakanlığı uygulamaları, mevzuat, okul imkân ve özellikleri ve Okul müdürlerinin üst yöneticileri olduğu tespit edilmiştir.

Bilgiç (2011), ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin çalıştıkları okullara ilişkin örgütsel güven düzeylerini belirleyerek, bazı değişkenlere göre güven düzeyinin farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek, elde edilen sonuçlara göre, okul örgütlerinde güven artırıcı öneriler geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 798 ilköğretim okulu öğretmeni oluşturmaktadır. Elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan ilköğretim okulu öğretmenleri en çok yöneticilerine, ikinci sırada meslektaşlarına ve üçüncü sırada ise paydaşlara güvenmektedirler. Ayrıca öğretmenlerin örgütsel güven toplam ve alt ölçek puanları, öğretmenlerin bulundukları okuldaki çalışma sürelerine göre karşılaştırılmış ve farkların anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Okuldaki öğrenci ve öğretmen sayısına, cinsiyete ve mesleki kıdeme göre yapılan karşılaştırmalarda ise anlamlı farklar bulunmuştur.

Karaçay-Şevik (2012), ilköğretim okulu yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel güven algıları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2011-2012 eğitim öğretim yılında, Yalova ili merkezi, Altınova ilçesi ve Çiftlikköy ilçesindeki ilköğretim

okullarında görev yapan basit tesadüfî örnekleme yöntemiyle seçilen 300 öğretmen oluşturmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, ilköğretim okulu yöneticilerinin liderlik rollerini büyük oranda gösterdiklerini düşünmektedir. Öğretmenler, ilköğretim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinden daha çok etkileşimci liderlik özelliklerini gösterdiklerini algılamaktadır. Güven ve alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri cinsiyet ve meslekteki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark göstermiştir. Öğretmenler güven alt boyutlarından örgüte güveni, lidere güvenden daha çok algılamaktadırlar. İlköğretim okulu yöneticilerinin etkileşimci liderlik özellikleriyle örgüte güven arasında anlamlı pozitif yönlü ve güçlü yönde bir ilişki bulunmuştur.

Cemaloğlu ve Kılınç (2012), “Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin Örgütsel Güven Düzeyleri Arasındaki İlişki” adlı çalışmasında okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişkiyi saptamaktır. Araştırmaya Sivas il merkezindeki ilköğretim okullarında çalışan 244 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonuçları, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını işlemci liderlik davranışlarına göre daha fazla gösterdiklerini, öğretmenlerin okulda algıladıkları güven düzeyinin düşük olduğunu göstermektedir. Ayrıca araştırma sonuçlarına göre, örgütsel güvenin çalışanlara duyarlılık alt boyutunun en güçlü yordayıcısının istisnalarla yönetim (pasif), yöneticiye güven alt boyutunun istisnalarla yönetim, yeniliğe açıklık alt boyutunun idealleştirilmiş etki (atfedilen) ve iletişim ortamı alt boyutunun ise idealleştirilmiş etki (davranış) olduğu ortaya konmuştur.

Cemaloğlu ve Kılınç (2012), tarafından araştırmanın amacı, ilköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin algıladıkları örgütsel güven ve yıldırma arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmanın sonuçları, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarına ilişkin algılarının orta düzeyde olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin örgütsel güvenin çalışanlara duyarlılık ve yeniliğe açıklık boyutlarına ilişkin algıları orta düzeyde, yöneticiye güven ve iletişim ortamı boyutlarına ilişkin algıları ise iyi düzeydedir. Öğretmenler, yıldırmanın görev ve sosyal ilişkiler boyutları kapsamına giren olumsuz davranışlara kısmen maruz kalmaktadırlar. Bununla

birlikte, etik liderliğin örgütsel güven üzerindeki etkisinin pozitif ve anlamlı, yıldırma üzerindeki etkisinin ise negatif ve anlamlı olduğu bulunmuştur.

Taşdan (2012), tarafından öğretmenlerin örgütsel güven algılarını belirlemek üzere yapılan çalışmada; Türkiye'nin yedi bölgesinden 469 öğretmene örgütsel güven ölçeği uygulanmıştır. Yapılan analizlerin sonucunda öğretmenlerin okullarına ilişkin örgütsel güven algıları yüksek bulunmuş, okul paydaşları açısından ise örgütsel güven algıları orta olarak bulunduğu ifade edilmiştir.

Eğriboyun (2013), tarafından yapılan araştırmanın amacı; ortaöğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel güven, örgütsel destek ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi belirlemek ve yönetici ve öğretmenlerin demografik özelliklerine göre örgütsel, güven, örgütsel destek ve örgütsel bağlılıkları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı farklılıklar olup olmadığını saptamaktır. Araştırmada, yönetici ve öğretmenlerin örgütsel güven ve örgütsel destek algıları ile örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bulgular doğrultusunda araştırma sonucunun; çalışanların, örgütlerinin kendilerine bağlı ve destekçi olduğunu hissettiklerinde, güvenlerinin ve örgütsel bağlılıklarının da daha güçlü olduğunu ortaya koyduğu söylenebilir.

Özan-Boydak ve Özdemir (2013), tarafından yapılan araştırmada ilköğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin, örgütsel güvenin oluşmasında hangi olgulara ihtiyaç duyduğu ve örgütsel güven oluşumundaki faktörlerin örgüt iklimi üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırma nitel desende gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini Elâzığ İli merkez ilçesi sınırları içinde görev yapan 50 öğretmen oluşturmaktadır. Görüşme formlarının içerik ve görünüş geçerliliği, alanda uzman öğretim üyelerinin görüşleri (n=3) alınarak sağlanmıştır. Sonuç olarak örgütsel güvenin, örgütsel bağlılık, örgütsel tükenmişlik ve örgütsel iletişim düzeylerini önemli ölçüde etkilediği görülmektedir.

Teyfur, Beytekin ve Yalçinkaya (2013), İzmir ilindeki ilköğretim okullarında bulunan yöneticilerin etik liderlik düzeylerinin okullardaki örgütsel güven düzeyine

etkisi incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada; araştırmanın örneklemini İzmir ilinde görev yapan 716 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: İzmir’de bulunan ilköğretim okullarındaki öğretmenler okul yöneticilerinin etik liderlik becerilerinin örgütsel güven düzeyini anlamlı bir şekilde etkilediğini belirtmişlerdir. İzmir’deki ilköğretim öğretmenlerin eğitim düzeyi arttıkça okullarındaki örgütsel güven düzeyini yetersiz buldukları görülmektedir. Ayrıca, İzmir’de ilköğretim öğretmenlerinin bir sendikaya üye olma durumları ile örgütsel güvenin alt boyutları olan yöneticiye güven, iletişim ortamı ve yeniliğe açıklık arasında anlamlı bir ilişki elde edilmemiştir.

Yıldız (2013), İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yaptığı çalışmasında, çalışma grubunu, 2012-2013 öğretim yılında Bolu ili merkez ilçe sınırlarında yer alan ilkokullarda görev yapan 171 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile örgütsel güven algıları “Orta” düzeydedir. Öğretmenlerin örgütsel adalet ile örgütsel güven algıları arasında yüksek pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kolektif yeterlik ile ilgili araştırmalar

Demir (2008) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının, kolektif öğretmen yeterliği inancıyla dolaylı ve doğrudan ilişkisini incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini Edirne ilindeki 66 ilköğretim okulunda görev yapan 218 öğretmenden oluşmaktadır. Yapısal eşitlik modellemesinden elde edilen bulgulara göre, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının, öğretmenlerin kolektif yeterlik inançları, öğretmenlerin özyeterlik inançları ve okuldaki işbirliği kültürü ile anlamlı bir ilişkisi bulunmaktadır.

Arıkan (2009)’ın ‘Kolektif yeterlik ve örgütsel etkinlik: önceller ve sonuçlar’ adlı çalışmasında; kolektif yeterlik algısı ile ilgili hem öncel değişkenler hem de sonuç değişkenleri üzerinde çalışmıştır. Farklı örgütlerde çalışan toplam 933 kişinin katıldığı bu çalışma kapsamında hem birey, hem de grup bazında yapılan analizler ile örgüt kültürü ve ortamın algılanması tepe yönetim, yönetici, grup ve öz yeterlik algıları ile

ilgili değişkenlerin bölümle ilgili grup kolektif yeterlik algısı ve şirketle ilgili örgütsel kolektif yeterlik algısının oluşmasına etkileri incelenmiş ve örgüt kültürü ve ortamın algılanması ile ilgili bazı boyutların kolektif yeterlik algısı üzerinde manidar derecede etkili olduğu bulunmuştur.

Gürçay, Yılmaz ve Ekici (2009) öğretmenlerin kolektif yeterlik inanç düzeylerini belirlemek, öğretmen öz yeterliği, özdüzenleme, mesleki tükenmişlik, cinsiyet ve meslek tecrübesi açısından belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmalarında, 122 öğretmenenden alınan ölçeklerle veriler toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin kolektif yeterlik inanç düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kolektif yeterlik inancını yordamada öğretmen özyeterliği ve duygusal tükenme alt boyutunun katkı sağladığı ve tüm modelin varyansın %34'ünü açıkladığı bulunmuştur.

Kurt (2009), 'Okul müdürlerinin dönüşümcü ve işlemci liderlik stilleri ile öğretmenlerin kolektif yeterliği ve öz yeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi' adlı çalışmasında okul müdürlerinin dönüşümcü ve işlemci liderlik stillerinin öğretmenlerin öz yeterliğiyle doğrudan ve kolektif yeterlik aracılığıyla dolaylı olarak ilişkili olup olmadığının path analizi çerçevesinde test edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla okul müdürlerinin dönüşümcü ve işlemci liderlik stilleri ile öğretmenlerin kolektif yeterliği ve öz yeterliği arasındaki ilişkileri gösteren iki ayrı model geliştirilmiştir. Araştırma sonucunda, dönüşümcü liderlikle öz yeterliğin hem doğrudan hem de kolektif yeterlik üzerinden dolaylı olarak ilişkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin kolektif yeterlik algıları cinsiyet, kıdem ve branş değişkenlerine göre farklılaştığı ortaya çıkarılmıştır.

Kırmav (2010) tarafından yapılan yüksek lisans tez çalışmasında; üniversitede görev yapan ingilizce dersi veren öğretmenlerin (123) tükenmişlik, bireysel ve kolektif yeterlikleri arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla yapılmıştır. Veri analizi duygusal tükenmenin duyarsızlaşmadan daha sık yaşandığını ve bireysel başarı duygusunun en sık yaşanan duygu olduğunu göstermiştir. Ayrıca, öğretmen yeterliği algılarının analizi öğretmenlerin bireysel öğretim yeterliği algısının genel öğretim yeterliği algısından daha güçlü olduğunu göstermiştir. Diğer bir taraftan, katılımcıların kolektif öğretmen

yeterliği algısının bireysel öğretim yeterliği algısından daha zayıf, fakat genel öğretim yeterliği algısından daha güçlü olduğu görülmüştür. İşle ilgili faktörler, çalışma ortamı ve yönetsel konuların katılımcılar arasındaki kolektif yeterlik inançlarının en önemli kaynaklarından oldukları bir kez daha ortaya çıkmıştır. Bireysel ve kolektif öğretmen yeterliği arasında pozitif korelasyon olduğunu da işaret etmiştir. Ayrıca, kolektif öğretmen yeterliği bireysel başarı ile pozitif, duyarsızlaşma ve duygusal tükenme ile negatif korelasyon göstermiştir.

Çalık, Sezgin, Kavgacı ve Kılınç (2012) tarafından yapılan ‘Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları ile Öğretmen Öz Yeterliği ve Kolektif Öğretmen Yeterliği Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi’ adlı çalışmada ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmen öz yeterliği ve kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkileri incelemektir. Araştırmada değişkenler arası ilişkileri belirlemeye yönelik hipotezlere dayalı bir model oluşturulmuştur. Araştırmanın örneklemini Ankara’da ilköğretim okullarında çalışmakta olan 328 sınıf ve branş öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama araçları olarak Öğretim Liderliği Ölçeği, Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği ve Kolektif Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Öğretim liderliğinin kolektif öğretmen yeterliği üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkisinin olumlu yönde ve anlamlı düzeyde olduğu bulunmuştur. Öz yeterliğin öğretim liderliği ile kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkiye aracılık ettiği ortaya çıkmıştır.

Farkındalıkla ilgili araştırmalar

Özyeşil, Arslan, Kesici ve Deniz (2011), Brown ve Ryan (2003) tarafından geliştirilen Bilinçli Farkındalık Ölçeği (BİFÖ)’nin, üniversite öğrencilerinden oluşan bir grup üzerinde Türkçeye uyarlanma çalışması yapılmıştır. BİFÖ’ nün faktör yapısını belirlemek amacıyla uygulanan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonuçlarına göre ölçek tek boyutlu bir yapı göstermektedir. BİFÖ için yapılan madde toplam korelasyonu sonucunda ölçeğin bütün maddeleri için .40’ın üzerinde ilişki ortaya çıkmıştır. BİFÖ’nün her bir madde için madde faktör yükleri .48 ile .81 arasında değişmektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .80 ve test-tekrar test korelasyon .86 olarak hesaplanmıştır.

Baysal ve Demirbaş (2012) tarafından yapılan çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının bilinçli farkındalıkları ile yansıtıcı düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi saptamaktır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini; Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nın üçüncü ve dördüncü sınıfında öğrenim gören 300 aday oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında bilinçli farkındalığın tespiti için Brown ve Ryan (2003) tarafından geliştirilen, Özyeşil, Arslan, Kesici ve Deniz (2011) tarafından Türkçeye uyarlanarak geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış “Bilinçli Farkındalık Ölçeği” (BİFÖ) kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; sınıf öğretmeni adaylarının bilinçli farkındalıkları yüksek, sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri oldukça yüksek, sınıf öğretmeni adaylarının bilinçli farkındalıkları ile yansıtıcı düşünme eğilimleri arasında yüksek düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Bektaş-Öztaşkın (2013) “Sosyal Bilgiler Derslerinde Belgesel Film Kullanımının Akademik Başarıya Ve Bilinçli Farkındalık Düzeylerine Etkisi” başlıklı araştırmasında deneysel araştırma modeli kullanmıştır. Araştırmaya 2012-2013 öğretim yılında Erzincan il merkezinde yer alan Bahçelievler Ortaokulu altıncı sınıf öğrencileri katılmıştır. Deney ve kontrol gruplarında toplam 54 öğrenci araştırmaya alınmıştır. Deneysel işlem altı hafta sürmüştür. Araştırmacı tarafından dersin konularına paralel olarak ve ders içeriğine özgün hazırlanan belgeseller deney grubuna sunulmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen ve 6. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi akademik başarı düzeylerini belirlemeyi amaçlayan “Yeryüzünde Yaşam Ünitesi Akademik Başarı Testi”, Brown ve Ryan (2003) tarafından geliştirilen Özyeşil, Arslan, Kesici ve Deniz (2011) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Bilinçli Farkındalık Ölçeği (BİFÖ)” kullanılmıştır. Gruplar; Sosyal Bilgiler Dersi Başarı Testi ve Bilinçli Farkındalık Ölçeği ön test sonuçları dikkate alınarak eşitlenmiştir. Sonuç olarak akademik başarı düzeyleri açısından deney grubunun, kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu Sosyal Bilgiler derslerinde belgesel film bilinçli farkındalıkları üzerinde olumlu yönde etkili olduğu tespit edilmiştir.

2.5.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar

Örgütsel güven ile ilgili araştırmalar

Kim (2003), Seul'deki 100 okul ve bu okullarda görev yapan 1166 öğretmen ile gerçekleştirdiği çalışmasında ulaştığı sonuçları şöyle sıralamaktadır: Müdürün güven algısı, velilere güvenle belirgin şekilde ilişkili değilken, öğretmenlerin güven algısı, müdürlere ve velilere güvenin her ikisiyle de belirgin şekilde ilişkilidir. Öğretmenler arasındaki güveni, sadece arkadaşlarıyla işbirliğinin öğretmenler tarafından algılanması, etkilemektedir. Öğretmenlerin, arkadaşlarının müdürle işbirliği algılarını, cinsiyet ve sendika üyeliği etkilemektedir. Öğretmenlerin okul karar verme süreçlerindeki ana işbirliği seviye algılarına; toplam öğretmenlik deneyimleri, görev yaptıkları okuldaki öğretmenlik deneyimleri ve sendika üyeliği belirgin şekilde katkı sağlamaktadır.

Louis (2007) öğretmenlerin değişime açıklıklarını, güvenin nasıl etkilediğini araştırmıştır. Veriler üç yıllık bir periyotta beş okuldan elde edilmiştir. İki okul yüksek güven düzeyinde ve değişime açıklıkta yüksek bulunmuştur. Güven ve güvensizlik duyguları arasındaki ilişki ile okul dışında değişime isteklilik arasındaki ilişki incelenmiştir.

Battle (2007), güven ve liderlik adlı doktora tezi çalışmasının sonucunda okullardaki güven ortalamasının düşük olduğunu; fakat öğretmenlerin, yöneticilerine ve arkadaşlarına güven düzeylerinin okulların güven düzeylerinden daha düşük olduğunu tespit etmiştir. Bu araştırma çerçevesinde müdürlerle yapılan görüşmelerde, pozitif ilişkilerin, açık iletişimin ve okuldaki insanlara değer verme unsurunun önemli değişkenler olduğu belirlenmiştir.

Wahlstrom ve Louis (2008) çalışmalarında öğretmen-yönetici etkileşimi ve öğretmen-öğretmen iletişimini etkileyen farklı değişkenlerin öğretmenlerin sınıf içi performanslarına olan etkilerini açıklamayı amaçlamışlardır. 4165 öğretmene ölçekler uygulanarak veriler toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; paylaşılan liderlik ve birlikte öğrenme söz konusu olduğunda örgütsel güvenin etkisi azalmaktadır.

Öğretmenlerin sınıf içi öğretimsel davranışlarının artmasında öz yeterlikleri önemli ancak fazla belirleyici olarak bulunmamıştır. Öğretmenlerin cinsiyetleri ve kıdemleri öğretimsel davranışlarında önemli bir etkiye sahipken, yöneticilerin liderlikleri fazla ya da az şeklinde fark edilebilir bir etkisinin olduğu söylenememektedir.

Tschannen-Moran (2009) liderlik oryantasyonu ve güvenin öğretmen profesyonelliğini geliştirmedeki rolünü belirlemek amacıyla yapmış olduğu araştırmasını 80 okulda gerçekleştirmiş ve ölçekler yardımıyla veri toplamıştır. Verilerin analizi sonucunda sadece liderlik oryantasyonunun değil aynı zamanda örgütsel güvenin de öğretmen profesyonelliği ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Çoklu regresyon analizi sonucunda ise; liderlik oryantasyonu ve örgütsel güven; öğretmen profesyonelliğini açıklamada bağımsız katkıya sahipken; örgütsel güvenin yöneticiler, veliler ve öğrencilerin aracı etkisi olduğu bulunmuştur.

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

Sendjaya ve Pekerti (2010) iki eğitim enstitüsünde görevli 555 çalışan ile yaptıkları çalışmada, hizmetkar liderliğin yöneticiye karşı olan güven üzerinde etkisinin olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; liderlerinde yüksek hizmetkar liderlik algılayan çalışanlar, yöneticilerine daha fazla güvenirken; hizmetkar liderlik düzeyini düşük bulan çalışanlar liderlerine daha az güvenmektedirler.

Babelan ve Moenikia (2010), kız liselerindeki örgütsel sağlık ve okul güveni arasındaki basit ve çoklu ilişkiler araştırması adlı çalışmalarında kız liselerindeki

örgütsel sağlık ile güven arasındaki basit ve çoklu ilişkileri araştırmıştır. Bu araştırma için 19 eğitim bölgesindeki 359 okulda görev yapan 350 bayan öğretmen seçilmiştir. Müdüre, arkadaşlara ve velilere güven gibi; öğretmenlerin örgütsel güveninin üç boyutu, .91 güvenirlikle ölçülmüştür. Elde edilen sonuçlar şöyledir; okul sağlığı, okul güvenliğiyle pozitif ve net bir şekilde ilgilidir. Genel okul güveninde önem verme, moral ve akademik önem ile müdürün etkili olduğu tespit edilmiştir.

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

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

Kolektif yeterlik ile ilgili araştırmalar

Armstrong-Coppins (2003) liselerde öğretmenlerin kolektif yeterliklerini artırmak için okul yöneticilerinin neler yapması gerektiğini ilişkin çalışmasını 230 öğretmen ve 5 okulda gerçekleştirmiştir. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin kolektif

yeterlikleri ile okul yöneticilerinin liderlik davranışları arasında ilişki bulunmuştur. Aynı zamanda okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının grup amaçları, algılanan destek ile çevre-kültür ve stratejiler gibi model davranışların öğretmen kolektif yeterliğini etkilediği ifade edilmiştir.

Mattingly (2007) Kentucky eyaletinde görev yapan 748 öğretmen ile yaptığı çalışmada; okul iklimi, okul kültürü, öğretmen özyeterliği, kolektif öğretmen yeterliği, iş doyumunu ve işten ayrılma niyeti değişkenleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada internet aracılığı ile öğretmenlere ulaşılmış, araştırmada altı ölçek kullanılmış ve devamında açık uçlu sorular ile nitel veriler de elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, kullanılan değişkenler arasında pozitif ve anlamlı ilişki bulunmuştur.

Knobloch (2007) öğrenci başarısı, sosyo-ekonomik statü, yönetici uzmanlığı ve okul düzeyi değişkenleri ile kolektif yeterlik ve öğretmenlerin karara katılım süreçlerini incelediği araştırmasını 32 okulda gerçekleştirmiş ve çoklu regresyon analizi yaparak verilerini değerlendirmiştir. Araştırma sonucunda; öğrenci başarısı, okul düzeyi ve kolektif yeterlik değişkenleri ile öğretmenlerin karara katılma süreçleri arasında ilişki bulunmuştur.

Schumacher (2009) tarafından yapılan çalışmada sosyo-ekonomik statüleri doğrultusunda öğrencilerin başarıları ile kolektif öğretmen yeterlikleri arasında ilişki olup olmadığını araştırılmıştır. Araştırmada rastgele seçilen kırk altı ortaokul örneklem olarak alınmıştır. Araştırma sonucunda kolektif öğretmen yeterliği ile öğrenci başarısı arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sosyo-ekonomik statü kontrol değişkeni olarak alındığında, kolektif öğretmen yeterliği ile okuma başarısı arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, ancak kolektif öğretmen yeterliği ile matematik başarısı arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Burcham (2009) tarafından, öğretmen kolektif yeterliği ile öğrenci fen başarısı arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla dört lise örneklem alınarak bir araştırma yapılmıştır. Öğretmenlere ölçek uygulanmış ve okullardaki öğrenci fen başarıları okul sistemlerinden toplanarak analizler yapılmıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin kolektif

yeterliklerinin, liselerdeki öğrencilerin fen başarıları üzerinde pozitif etkisinin olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin grup yeterliği, öğrencilerin biyoloji başarıları üzerinde; öğretmenlerin grup görev analizi ise öğrencilerin fizik ve kimya başarıları üzerinde büyük etkisi olan faktör olarak bulunmuştur. Okullardan kolektif yeterliği yüksek olan öğretmenlerden oluşan okulun fen başarısının da yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Jackson (2009) örgütsel vatandaşlık davranışı, öğretmen kolektif yeterliği ve öğrenci başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla 1327 öğretmen ve 35 ilkokulda yaptığı çalışmada, öğrencilerin matematik ve dilbilgisi derslerinden aldıkları notlar ve öğretmenlere uygulanan ölçeklerle veriler toplanmıştır. Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı ile kolektif yeterlikleri arasında anlamlı ve pozitif ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı ile öğrencilerin 3.-5.sınıf matematik ve 5. sınıf dilbilgisi notları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki, öğretmenlerin kolektif yeterlikleri ile 3.-5.sınıf dilbilgisi ve 5. sınıf matematik notları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu belirtilmiştir.

Jahnke (2010) kolektif öğretmen yeterliğinin geliştirilmesi ve sürdürülmesi üzerine bir çalışma yapmıştır. Çalışmada başarıları yüksek olan ortaokullarda öğretmenlerin kolektif yeterliklerinin nasıl geliştirilebileceği, nasıl sürdürülebileceği, öğrenci başarısına etki eden başka hangi faktörlerin bulunabileceği sorularına yanıt aranmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda; kolektif yeterliğin geliştirilmesi için pozitif ve destekleyici çevre, belirgin vizyon ve amaçlar, yüksek beklentiler, güçlü destek sistemi, anlamlı profesyonel gelişim, paylaşılan liderlik, işbirliği ve yenilik şeklinde sekiz faktör ortaya çıkmıştır. Kolektif yeterliğin sürdürülebilmesi için ise bu faktörlerin yanında üç faktörün daha bulunması gerektiği ifade edilmiştir. Öğrenci başarısının artırılması için ise; öğrenci destek programları, çok yönlü öğretmen stratejileri, veri güdümlü öğretim ve öğrenciler arası pozitif ilişkiler olmak üzere dört boyutun olduğu bulunmuştur.

Cooper (2010) ‘Alabama’daki liselerde okul etkililiği, örgütsel vatandaşlık davranışı ve kolektif yeterlik’ adlı çalışmasını 1859 öğretmen ve 45 okulda gerçekleştirmiştir. Araştırmanın sonucunda; kolektif yeterlik okul etkililiği ile ilişkili bulunmuş, kolektif yeterlik düzeyi arttıkça okul etkililiğinin de arttığı görülmüştür.

Örgütsel vatandaşlık davranışı ve okul etkililiği arasında bir ilişki bulunmazken, örgütsel vatandaşlık davranışı ile kolektif yeterlik arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmiştir.

Ball (2010), “Güneybatı Teksas Okullarında Öğretmen Özyeterliği, Güven ve Kolektif Yeterliklerinin Analizi” isimli çalışmasında 746 öğretmenden alınan veriler çok değişkenli istatistikler kullanılarak analiz edilmiştir. Bu analizlerde; öğretmen öz yeterliği, güven ve kolektif yeterlik ölçeklerinin alt boyutları arasındaki ilişkiler ortaya konmuştur. Analizlerin sonucunda okullar arasında bağımlı değişkenlerde farklılıklar bulunmuştur. Cinsiyet değişkenine göre güvenin alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

Deogracias (2012) kolektif öğretmen yeterliğinin örgüte olan etkisini açıklamak amacıyla lise öğrencilerinin matematik ve dil dersleri notları ile kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Daha önceki çalışmaların aksine, bu araştırmada kolektif öğretmen yeterliğinin öğrencilerin matematik ve dil ders notları üzerinde etkisinin olmadığı bulunmuştur.

Örgütsel farkındalıkla ilgili araştırmalar

Gage (2003), tarafından yapılan çalışmada örgütsel farkındalık kavramı ayrıntılı olarak açıklanmış ve path modeli aracılığı ile örgütsel farkındalık kavramı ile ilişkili olabilecek örgütsel güven, yöneticilerin örgütsel farkındalık eğilimleri, okul yapısı ve kolektif yeterlik kavramlarını ve ilişkilerini ortaya koymaktır. Araştırmanın örneklemini Ohio'daki 75 ilköğretim okulu oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda örgütsel farkındalık ve müşterilere güven alt boyutu ile kolektif yeterlik ilişkili bulunurken; örgütsel farkındalık, örgütsel güven, yöneticilerin örgütsel farkındalık eğilimleri, okul yapısı ve kolektif yeterlik anlamlı sonuçlar vermemiştir.

Scarborough (2005), tarafından yapılan çalışmada, örgütsel farkındalık ile örgütsel güven arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma Teksas'daki 109 ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiş ve Hoy, Gage ve Tarter (2004) tarafından

geliştirilen örgütsel farkındalık ölçeği ile örgütsel güven ölçeği kullanılmıştır. Örgütsel güven ile örgütsel farkındalığın pozitif yönde ilişkili olduğu bulunmuş, ancak nedenselliğin yönünün belirgin olmadığı belirtilmiştir.

Hoy, Gage ve Tarter (2006) tarafından yapılan araştırmada, örgütsel farkındalık ve örgütsel güven arasındaki ilişki 75 okul ve 1506 öğretmen ile yapılan çalışma sonucunda veriler elde edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda; her bir okul yöneticisinin farkındalığı anlaması, uygulaması gerekliliği ve güven kültürünün bu süreçte önemli bir faktör olduğu belirtilmektedir. Yeniliklerin oluşmasında rol alma, risk alabilmede güvenli hissetme ve deneyim konularına önem verdiklerinde yöneticiler okullarda farkındalığın oluşmasında etkili olabileceklerdir.

Ferguson (2006) tarafından ilköğretim okullarındaki örgütsel farkındalık ile örgüt iklimi arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Teksas'daki 109 okuldan veriler toplanmıştır. Verilerin toplanmasında Hoy, Gage ve Tarter (2004) tarafından geliştirilen örgütsel farkındalık ölçeği, Hoy (2001) tarafından geliştirilen örgüt iklimi ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; örgüt ikliminin, örgütsel farkındalık pozitif ilişkili olduğu bulunmuştur.

Tracy (2007) tarafından yapılan çalışmada; örgütsel farkındalık ve okul yapılarının okul etkililiği üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Bu amaçla 112 okul 1330 öğretmen araştırmanın örnekleme olmuştur. Hoy, Gage ve Tarter (2004) tarafından geliştirilen örgütsel farkındalık ölçeği kullanılmıştır. Sonuç olarak; açıklık, işbirliği, problem çözme ve güven gibi okul yapılarının örgütsel farkındalıkla ilişkili olduğu bulunmuştur. Örgütsel farkındalık ve okul yapılarının ikisinin de örgütsel etkililikle ilişkili olduğu bulunmuştur.

Steele (2008) sağlıklı okul ikliminin oluşmasında, kolektif yeterlik ve örgütsel farkındalığın önemli olduğunu belirtmiş ve okullarda etkili davranışların oluşması için örgütsel farkındalık ve kolektif yeterlik arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amaçlamıştır. Teksas'daki okullardan Hoy, Gage ve Tarter (2004) tarafından geliştirilen örgütsel farkındalık ölçeği ve kolektif yeterlik ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın

sonucunda; örgütsel farkındalık ölçeği ve kolektif yeterlik arasında pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin örgütsel farkındalıkları yükseldikçe kolektif yeterlik algılarında da yükselme olduğu belirtilmiştir.

Watts (2009) okul yapılarının oluşturulması ile öğretmenlerin yetkilendirilmesi aracılığıyla örgütsel farkındalık arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini 23 okul ve 110 öğretmen oluşturmaktadır. Okul yapılarının oluşturulması ile örgütsel farkındalık ilişkili bulunmuştur. Ancak örgütsel farkındalık, okul yapılarının oluşturulması ve öğretmenlerin yetkilendirilmesi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Williams (2010) çalışmasında dengeli kurum karnesi (Balanced Scorecard) kullanan okullar ile kullanmayan okulları, örgütsel farkındalık, öğrenci başarısı ve örgüt iklimi açısından karşılaştırmayı amaçlamaktadır. Veriler Hoy, Gage ve Tarter (2004) tarafından geliştirilen örgütsel farkındalık ölçeği, Hoy (2001) tarafından geliştirilen örgüt iklimi ölçeği ve öğrencilerin üç yıllık matematik başarısı ortalamaları ile 61 okuldan toplanmıştır. Dengeli kurum karnesi kullanan okulların kullanmayan okullara göre örgütsel farkındalıkları daha yüksek bulunmuştur.

Sims (2011) çalışmasında örgütsel farkındalık ile akademik iyimserlik arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmıştır. 67 ilköğretim okulundan elde edilen 1353 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen çalışmada; okul akademik iyimserlik ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda örgütsel farkındalık ile akademik iyimserlik arasında, anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Aynı zamanda örgütsel farkındalıkla birlikte sosyo ekonomik düzeyin, akademik iyimserliğin yordayıcısı oldukları belirlenmiştir.

Tingle (2011) atletizm bölümündeki 59 koçla çalışmış ve bu bölümdeki örgütsel farkındalık ile örgütsel güven arasındaki ilişki araştırılmıştır. Hoy, Gage ve Tarter (2004) tarafından geliştirilen örgütsel farkındalık ölçeği araştırmacı tarafından atletizm bölümünde uygulanabilmesi için düzenlenmiş ve pilot uygulamada geçerlik –güvenirlilik çalışması yapıldıktan sonra uygulanmıştır. Sonuçlar örgütsel güven ile örgütsel farkındalığın ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

Ray, Baker ve Plowman (2011) işletme okullarında 310 yöneticinin katılımıyla gerçekleştirdikleri çalışmada, işletme okullarında örgütsel farkındalığı araştırmışlardır. Bu amaçla Weick and Sutcliffe's tarafından geliştirilen 47 maddelik ölçeğin işletme okullarına uyarlamasını yaparak, 43 maddelik örgütsel farkındalık ölçeği oluşturmuşlardır. Çalışmalarında bu ölçeğin faktör analizleri ve geçerlik-güvenirlilik bilgilerine yer vermişlerdir. Ayrıca işletme okullarının, örgütsel farkındalığın da içerdiği bir yönetim ve liderliğe nasıl ulaşacağı konusunda tartışılmıştır.

Allred (2013) tarafından örgütsel farkındalık ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu çalışmada empati aracı değişken olarak kullanılmıştır. Örgütsel farkındalık ile örgütsel vatandaşlık davranışı ve empati arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Ancak empatinin aracılık etkisi saptanamamıştır.

Kearney, Kelsey ve Herrington (2013) nitel ve nicel araştırma yöntemlerini kullandıkları çalışmalarında, 149 okulun yöneticilerinin örgütsel farkındalıklarını belirlemişler ve bu okullardan en yüksek örgütsel farkındalığa sahip 15 yönetici ile yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile veriler elde etmişlerdir. Araştırmada örgütsel farkındalıkla öğrenci başarısı arasında ilişkinin olup olmadığı ve farkındalıkları yüksek çıkan yöneticilerin bunu nasıl başardıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Hoy, Gage ve Tarter (2004) tarafından geliştirilen örgütsel farkındalık ölçeğinin yönetici boyutu nicel veri toplanmasında kullanılmıştır. Sonuç olarak yöneticilerin farkındalıkları ile öğrenci başarısı arasında ilişki bulunmuştur.

BÖLÜM III

3. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren-örneklem, veri toplama araçları ve geliştirilmesi, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili açıklamalar yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada öğretmenlerin örgütsel güven algıları, kolektif yeterlikleri ile örgütsel farkındalıkları arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlandığından araştırma ilişkisel tarama modeline uygun olarak gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modeli, “iki ya da daha fazla değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modeli” olarak tanımlanmaktadır. İlişkisel tarama modellerinde, değişkenler arası ilişkiler, korelasyon türü ve karşılaştırma türü olmak üzere iki şekilde incelenir. Korelasyon türü ilişkisel taramalarda, değişkenlerin birlikte değişip değişmediğini, birlikte değişim söz konusu ise bunun nasıl olduğunu saptamaya çalışılır. Karşılaştırma türü ilişkisel tarama modelinde ise, en az iki değişken bulunur ve bunlardan birine (sınanmak istenen bağımsız değişkene) göre gruplar oluşturularak, öteki değişkene (bağımlı değişkene) göre aralarında bir farklılaşma olup olmadığı incelenir (Karasar, 2005).

3.2. Evren – Örneklem

Araştırmanın evrenini, İstanbul İli Avrupa yakasındaki Milli Eğitim

Bakanlığı'na bağlı resmi ilköğretim okulları ve bu okullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. 2012-2013 eğitim-öğretim yılı okul ve öğretmen sayıları Milli Eğitim Bakanlığı İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Strateji Geliştirme Bölümü tarafından hazırlanan İstanbul'daki resmi ilköğretim okullarının ve bu okullardaki öğretmenlerin sayılarını gösteren “2012-2013 Eğitim-Öğretim Yılı Resmi İlköğretim Okulu İstatistiki Bilgileri” alınmıştır (MEB, 2012). İstanbul İli Avrupa Yakasındaki ilçelerin eğitim endeksleri ise “İstanbul'da bilgi odaklı küresel rekabet projesi”adlı İstanbul Kalkınma Ajansı tarafından desteklenen proje kapsamında Türkiye’de 81 il ve İstanbul’da 39 ilçeye ait çıkartılan Rekabet Haritalarından alınmıştır. Bu çalışma kapsamında İstanbul ilinin ilçeleri farklı endeksler kapsamında değerlendirilmiştir. Bu endekslerden; demografik yapı endeksi, alt yapı endeksi, ulaşım ve erişilebilirlik endeksi, ekonomik etkinlik endeksi, turizm endeksi, sağlık endeksi, sosyal yaşam endeksi ve eğitim endeksidir (Şeker, Altuğ vd., 2012). Araştırma evrenindeki okul sayıları, öğretmen sayıları ve ilçelerin eğitim endeksi değerleri Tablo 3-1’de verilmiştir.

Tablo 3-1. 2012-2013 Öğretim yılı İstanbul ili Avrupa yakası ilçelerindeki resmi ilköğretim okullarının, okullardaki öğretmen sayıları

İlçe Adı	Eğitim Endeksi	Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı		Öğretmen Sayısı Toplam
			Kadın	Erkek	
Beşiktaş	74.43	30	504	224	728
Bakırköy	62.48	31	582	422	1004
Fatih	62.24	64	1055	766	1821
Şişli	61.6	32	881	464	1345
Sarıyer	60.45	38	698	323	1021
Silivri	56.94	40	452	353	805
Büyükkçekmece	55.96	30	654	345	999
Beylikdüzü	54.82	23	678	361	1039
Bahçelievler	54.79	42	1476	889	2365
Beyoğlu	54.62	26	534	377	911
Başakşehir	53.25	27	801	504	1305
Küçükçekmece	50.38	66	1822	1283	3105
Çatalca	50.17	33	174	156	330
Zeytinburnu	48.85	24	762	420	1182
Arnavutköy	46.18	43	525	543	1068
Kağıthane	45.84	50	1086	573	1659
Avcılar	45.37	25	797	578	1375
Güngören	43.7	22	601	436	1037
Eyüp	42.86	45	779	625	1404
Gaziosmanpaşa	41.26	36	872	760	1632
Bayrampaşa	39.81	25	586	555	1141
Bağcılar	39.45	58	1645	1310	2955
Esenyurt	37.12	39	1128	730	1858
Sultangazi	25.28	32	912	874	1786
Esenler	23.0	27	843	836	1679
		908	20847	14707	35554

Kaynak: (MEB, 2012; Şeker, Altuğ vd., 2012)

Tablo 3-1’deki dağılım incelendiğinde; 2012-2013 eğitim öğretim yılı verilerine göre İstanbul ili Avrupa yakasında Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı 908 resmi ilköğretim okulu ve 35554 öğretmen bulunmaktadır. Okul sayısının en fazla olduğu ilçeler Küçükçekmece, Fatih ve Bağcılar iken en az olduğu ilçeler Güngören, Beylikdüzü ve Zeytinburnu’dur. Öğretmen sayılarına bakıldığında kadın öğretmenlerin sayısının erkek öğretmenlerden fazla olduğu görülmektedir. İlçelere göre öğretmen sayıları incelendiğinde en fazla öğretmen olan ilçeler Bağcılar, Bahçelievler ve Esenyurt iken; öğretmen sayısı en az ilçeler Çatalca, Beşiktaş ve Silivridir. İlçeler eğitim endeksleri açısından değerlendirildiğinde; en yüksek eğitim endeksine sahip ilçelerin Beşiktaş, Bakırköy ve Fatih iken en düşük eğitim endeksine sahip ilçelerin ise Esenler, Sultangazi ve Esenyurt olduğu söylenebilir.

Araştırmada evrenin tamamına ulaşılamayacağı ve elde edilen sonuçların evrene genellenebilmesi için örneklem alma yoluna gidilmiştir. Örneklem büyüklüğü belirlenirken Yazıcıoğlu ve Erdoğan (2004) tarafından $\alpha= 0.05$ için örneklem büyüklükleri tablosunda 0.10 örnekleme hatası (d), $p=0.5$, $q= 0.5$ alındığında 1000’e kadar olan evrenler için örneklem sayısı 88 olarak belirtilen değer göz önünde bulundurulmuştur. Buna göre İstanbul ili Avrupa yakasında bulunan 908 okuldan 101 okul örnekleme alınmıştır. Bu okullarda görev yapan toplam 2200 öğretmene ulaşılarak ölçekler uygulanmıştır.

Araştırma örneklemini, tabakalı örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Bu yöntemde evren benzer alt evrenlere-tabakalara ayrıldığından alt evrenlere ait varyansların daha küçük olmasına, dolayısıyla daha küçük örneklemlemlerle daha temsili istatistiklere ulaşılabilir (Balcı, 2005: 85). Tabakalı örnekleme tekniği, evrendeki alt grupların örnekleme girmesini garantileyen bir örnekleme tekniği olması açısından eğitim araştırmalarında en çok kullanılan örnekleme türlerinden biridir (Borg ve Gall, 1989: 224).

Bu örnekleme yapılabilmek için öncelikle evren, araştırma açısından önemli görülen belli değişkenlere göre, kendi içinde benzeşikliği olan, “alt evren”lere ayrılmaktadır. Sonra, bu alt evrenlerden her birinden, eleman örnekleme yapılır. Her bir

alt evrenden alınacak o alt evrenin bütün evren içindeki payı oranında belirlenir. Böylece, alınacak örneklemin, evreni, tüm alt dilimleri ile temsil etmesi güvence altına alınmış olur (Karasar, 2002:113). Karasar (2002) bunu şöyle açıklamıştır: Örneğin, üst sosyo ekonomik düzeyde on bin, orta sosyo ekonomik düzeyde otuz bin ve alt sosyo ekonomik düzeyde altmış bin kişinin bulunduğu görülmüş olsun. Buna göre, alınacak bin kişilik örneklemin %10'u (100 kişi) üst sosyo-ekonomik düzeyden; %30'u (300 kişi) orta sosyo ekonomik düzeyden ve %60'ı (600 kişi) da alt sosyo ekonomik düzeyden, eleman örnekleme yolu ile alınır. Böylece gerçekleştirilen oranlı örnekleme, oransız örneklemeyle göre, daha temsili olma şansına sahip olur (Karasar, 2002:113).

Araştırmanın örneklemi seçilirken İstanbul ili Avrupa yakasında bulunan ilçeler; eğitim endeksleri bakımından alt, orta ve üst olmak üzere üç kısma ayrılmıştır. Basit yansız örnekleme ile her bir grupta üçer ilçe seçilmiştir. Bu ilçeler üst eğitim endeksini grubunu temsil eden; Bakırköy, Beşiktaş ve Şişli, orta eğitim endeksi grubunu temsil eden Bahçelievler, Küçükçekmece ve Başakşehir ilçeleri, alt eğitim endeksi grubunu temsil eden ise Bağcılar, Güngören ve Esenler ilçeleri olarak belirlenmiştir. Daha sonra toplam dokuz ilçeden, 101 okulu kapsayan evrenin oluşumunda her bir alt evrenden ne kadar örneklem alınacağı hesaplanmıştır. Uygulamaya alınacak okul sayısı hesaplamak için üst eğitim endeksi grubunda (Bakırköy, Beşiktaş, Şişli, Fatih, Sarıyer, Büyükçekmece ve Beylikdüzü) toplam 288 okul vardır. Bu grubun İstanbul İli Avrupa Yakası'ndaki toplam okul sayısına oranı $(288/908=0,31)$ %31'dir. Buna göre araştırma kapsamında ölçek uygulanacak toplam okul sayısının %31'i şeklinde alınmasına karar verilmiştir. Bu hesaplama dayalı olarak, araştırma örneklemine alınacak okulların 31 tanesi üst eğitim endeksi grubundan seçilmiştir.

Tablo 3-2. Araştırma örneklemine seçilen okul sayıları ve tabakalara göre dağılımları

Tabaka	Okul (%)	Okul (n)
Üst eğitim endeksi grubu	31	31
Orta eğitim endeksi grubu	37	37
Alt eğitim endeksi grubu	32	33
Toplam	100	101

Tablo 3-2'de görüldüğü gibi üst eğitim endeksi grubundan 31, orta eğitim endeksi grubundan 37 ve alt eğitim endeksi grubundan 33 olmak üzere toplam 101

ilköğretim okulu araştırma kapsamına alınmıştır. Tablo 3-2’deki dağılım göz önüne alınarak 101 okulda 2200 öğretmene ölçekler uygulanmıştır. Bu ölçeklerden 1870 tanesinin geri dönüşü sağlanmış, 1870 ölçekten kurallara uygun olarak doldurulmayan 110 tanesi uygulama dışı bırakılarak kalan 1760 ölçek ile asıl uygulamanın analizleri yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, kıdem, branş, yaş, öğrenim durumu, kurumdaki çalışma süresi, bu kurumdaki yöneticiyle çalışma süresi ve eğitim bilimleri/eğitim yönetimi alanında yüksek lisans yapıp yapmama değişkenlerine göre dağılımları Tablo 3-3’ te verilmiştir.

Tablo 3-3. Araştırma örnekleminin demografik özelliklerine ait frekans ve yüzde dağılımları

Demografik Özellikler		f	%	Demografik Özellikler		f	%
Cinsiyet	Kadın	1014	57.6	Branş	Sınıf Öğr	787	44.7
	Erkek	746	42.4		Branş Öğr	973	55.3
Yaş	20-30 yaş	622	35.3	Bu Kurumda Çalışma Süresi	0-5 yıl	1226	69.7
	31-40 yaş	637	36.2		6-10 yıl	286	16.3
	41 yaş ve üzeri	501	28.5		11 yıl ve üzeri	248	14.1
Öğrenim Durumu	Yüksekokul	186	10.6	Bu Kurumdaki Yöneticiyle Çalışma Süresi	0-3 yıl	1538	87.4
	Lisans	1409	80.1		4-6 yıl	97	5.5
	Lisansüstü	165	9.4		7 yıl ve üzeri	125	7.1
Kıdem	1-5 yıl	540	30.7	Yönetim/ Eğitim Bilimleri Alanında Yüksek Lisans Yapma	Evet	159	9.0
	6-10 yıl	346	19.7		Hayır	1601	91.0
	11-15 yıl	377	21.4		Toplam	1760	100
	16 yıl ve üzeri	497	28.2				
	Toplam	1760	100				

Tablo 3-3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %57.6’sı “kadın”, %42.4’ü “erkek”tir. Yaş değişkenine göre öğretmenlerin %35.3’ü “20-30 yaş”, %36.2’si “31-40” yaş, 28.5’i “41 yaş ve üzeri”ndedir. Öğrenim durumu değişkeni açısından öğretmenlerin %10.6’sı “yüksek okul mezunu”, %80.1’i “lisans” mezunu, %9.4’ü “lisans üstü” mezunudur. Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin %30.7’si “1-5 yıl”, %19.7’si “6-10 yıl”, %21.4’ü “11-15 yıl” ve %28.2’si “16 yıl ve üzeri” kıdeme sahiptir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %44.7’si sınıf öğretmeni, %55.3’ü ise branş öğretmenidir. Kurumda çalışma süresi açısından %69.7’si “0-5yıl”, %16.3 sı “6-10 yıl, %14.1’i “11 yıl ve üzeri” kurumda çalışma süresine sahiptir. Kurumdaki yönetici ile çalışma süresi değişkeni açısından ise öğretmenlerin %87.4’ü “0-3 yıl”, %5.5’i “4-6 yıl” ve %7.1’i “7 yıl ve üzeri” süredir aynı yönetici ile çalışmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %9.0’ı yönetim/eğitim bilimleri alanında yüksek lisans yapmış, %91.0’ı

ise yönetim/egitim bilimleri alanında yüksek lisans yapmamıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmenler ile ilgili demografik bilgileri edinmek amacıyla “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerini belirlemek amacıyla Yılmaz (2005) tarafından okullara uyarlanan “Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği”, öğretmenlerin kolektif yeterliklerini belirlemek amacıyla Goddard, Hoy ve Woolfolk-Hoy (2000) tarafından geliştirilen ve Kurt (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan “Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği” ve okullarda örgütsel farkındalığın belirlenmesi Hoy, Gage ve Tarter (2004) tarafından geliştirilen ve amacıyla araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlanan Okullarda Örgütsel Farkındalık Ölçeği kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel bilgi formu

Kişisel bilgi formu, öğretmenlerin cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, mesleki kıdem, çalıştığı okuldaki çalışma süresi, branş ve yönetim/egitim bilimleri alanında yüksek lisans yapma durumu gibi bilgilerin ortaya konulmasına yönelik maddeleri içermektedir.

3.3.2. Örgütsel güven ölçeği

Öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerini belirlemek amacıyla Daboval Comish ve Swindle ve Gaster (1994) tarafından işletmeler için geliştirilen, Kamer (2001) tarafından Türkçeye çevrilen ve Yılmaz (2005) tarafından okullara uyarlanan “Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği” kullanılmıştır. Kamer (2001) tarafından Türkçe’ye uyarlanan ölçek altı faktörlü ve güvenilirlik testinde Alpha değeri 0.96 bulunmuştur. Daha sonra örgütsel güven ölçeğinin eğitim kurumları olan okullara uyarlaması Yılmaz (2005) tarafından yapılmış, 40 maddelik ve 1-6 arası puanlanan Likert tipi bir ölçek oluşturulmuştur. Okullarda örgütsel güven ölçeği çalışanlara duyarlık, yöneticiyi güven,

iletişim ortamı ve yeniliğe açıklık olmak üzere dört alt boyuttan oluşan bir ölçektir. Ölçeğin puanlanması, (6) Tamamen Katılıyorum, (5) Çok Katılıyorum (4) oldukça Katılıyorum, (3) Biraz Katılıyorum, (2) Katılmıyorum ve (1) Hiç Katılmıyorum şeklindedir.

Yılmaz (2005), ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmasında, Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği'nde 4 faktör bulmuştur. Dört faktör tarafından açıklanan toplam varyans %53,910'dur. Birinci faktör varyansın %19,352'ini(özdeğer:10,352), ikinci faktör %16,988'ünü(özdeğer:9,107), üçüncü faktör %12,649'ünü (özdeğer:6,781), dördüncü faktör ise %4,421'ünü(özdeğer:2,638) açıklamakta olduğunu belirtmiştir. Ölçekte yer alan 14,15,16,17,21,22,23,24,25,26,27 ve 40. maddeler yöneticiye güven alt boyutunu, 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,20 ve 29. maddeler çalışanlara duyarlılık alt boyutu, 18,19,32 ve 39. maddeler yeniliğe açıklık alt boyutunu ve 28,30,31,33,34,35,36,37 ve 38.maddeler iletişim ortamı alt boyutunu ölçmektedir. Ölçeğin toplam güvenirlik katsayısı 0.97 bulunmuştur. Dört alt boyutun kendi içlerinde hesaplanan güvenirlik katsayıları çalışanlara duyarlılık 0.95; yöneticiye güven 0.95; yeniliğe açıklık 0.75 ve iletişim ortamı alt boyutu ise 0.92 bulunmuştur.

Bu çalışmada ise okullarda örgütsel güven ölçeğinin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı toplam ölçek için 0.97 bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutları olan çalışanlara duyarlılık 0.91; yöneticiye güven 0.96; yeniliğe açıklık 0.81 ve iletişim ortamı alt boyutu ise 0.90 bulunan Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı değerleridir.

3.3.3. Kolektif öğretmen yeterliği ölçeği

Kolektif öğretmen yeterliği ölçeği (KÖYÖ), Goddard, Hoy ve Woolfolk-Hoy (2000) tarafından geliştirilmiştir. KYÖ 21 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki maddelerden onu (3, 4, 8, 10, 11, 12, 16, 18, 19, 20) tersine puanlandırılmıştır. Ölçekte tüm maddeler tek faktör üzerinde toplanmıştır (Hoy vd. 2000). Ölçek altılı likert tipi bir ölçektir ve 1'den (hiç katılmıyorum) 6'ya (tamamen katılıyorum) kadar derecelendirilmiştir. Bu ölçeğin Türkçeye uyarlaması Kurt (2009) tarafından yapılmış ve geçerlik-güvenirlik çalışması sonucunda ölçeğin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu

görülmüştür. Tek faktörün açıkladığı varyans %44.758 ve öz değer 10.742'dir. Ölçeğe ilişkin cronbach alfa güvenirlik katsayısının (α) ise .80 olduğu bulunmuştur. Faktör analizi sonucunda faktör yükü .20'nin altında olan üç madde (m10, m14, m17) ölçekten çıkarılmıştır. Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeğinin Güvenirlik Analizi için Cronbach-Alfa katsayıları ve madde toplam korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Güvenirliğe ilişkin yapılan analizler sonucunda madde toplam korelasyon katsayısı .30'un altında olan 2 madde (m15, m16) ölçekten çıkarılmıştır. Bu çalışmada ise kolektif öğretmen yeterliği ölçeğinin cronbach alfa güvenirlik katsayısı (α) .83 olduğu bulunmuştur.

3.3.4. Okullarda örgütsel farkındalık ölçeği

Hoy, Gage ve Tarter (2004) tarafından geliştirilen Okullarda Örgütsel Farkındalık Ölçeği araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 14 maddeden oluşmakta ve orijinalinde iki alt boyutu bulunan 1'den (hiç katılmıyorum) 6'ya (tamamen katılıyorum) kadar derecelendirilmiştir altılı likert tipi bir ölçektir. Olumsuz ifadelerde (1,4,5,7,8,11 ve 14. maddeler) puanlar ters çevrilmektedir. Ölçeğin bütününe ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .94 tür. Her bir boyutun Cronbach Alfa içtutarlık katsayısı ise .96 ile .91 olarak bulunmuştur. Bu araştırma da ise ölçeğin son uygulamasındaki bütününe ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .94 tür, alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları, öğretmen farkındalığında .88 ve yönetici farkındalığında .96 bulunmuştur. Ölçeğin kullanım izni Wayne K. Hoy' dan e-posta aracılığıyla alınmıştır. Okullarda örgütsel farkındalık ölçeği Ek 2' de sunulmuştur.

Okullarda örgütsel farkındalık ölçeğinin uyarlama çalışması

Örgütsel farkındalık ölçeğinin uyarlama çalışmasında öncelikle dil uyarlaması yapılmış daha sonra geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır.

Dil uyarlaması

Dil uyarlaması çalışması; ölçeğin Türkçeye çevrilmesi, uzman görüşü alınması, Türkçe ve İngilizce formların iki dili iyi bilen İngilizce öğretmenleri tarafından farklı zamanlarda doldurulması işlemlerinin gerçekleştirildiği süreci içermektedir.

Yabancı dilden yapılan ölçek uyarlaması çalışmalarında ifadelerin uyarlama yapılacak dil ve kültüre uygun olması büyük önem arz etmektedir. Ölçeğin Türkçeye çevrilmesi işlemi araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından yapılan çeviriden sonra özgün madde, çevrilen madde ve yapılacak öneriyi içeren bir yapı şekline çevrilen ölçek uzmanlara görüş almak için dağıtılmıştır. Uzmanlardan alınan öneriler doğrultusunda ölçek düzeltilmiştir.

Her bir maddenin uygunluğuna yönelik alınan uzman görüşlerinden sonra ölçeğe son hali verilerek, özgün ölçekle eş değer olup olmadığını tespit etme işlemine geçilmiştir. Ölçeğin dilsel eşdeğerliğini belirlemek amacıyla iki yöntemden yararlanılmıştır. Bunlardan ilki “geri çeviri” yöntemidir. Ölçeği daha önce hiç görmeyen 3 kişiye, ölçeği Türkçe’den İngilizce’ye çevirmeleri istenmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda maddeler arasındaki tutarsızlıklar tartışılarak giderilmiştir. İkinci yöntem ise dilsel eşdeğer form işlemidir. Bu işlemde, ölçeğin orijinalinde kullanılan dili iyi konuşan bir gruba orijinal ve uyarlanmış formları ayrı zamanlarda iki kez uygulanır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010). Bu uygulamada elde edilen puanlar arasındaki korelasyona bakılarak gerçekleştirilir. Türkçe ve İngilizce formlar İstanbul ili ilköğretim okullarında görev yapan iyi düzeyde İngilizce bilen 30 İngilizce öğretmeni tarafından birer hafta arayla doldurulmuştur. Türkçe ve İngilizce uygulamalar arasında maddeler düzeyinde korelasyon katsayılarına ve ilişkili grup t testi sonuçlarına bakılmıştır. Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayılarının anlamlı, ilişkili grup t-testi sonuçlarının ise anlamlı olmaması beklenmektedir. Ölçeğin Türkçe ve İngilizce formlarından elde edilen puanlar arasındaki korelasyon 0.86 olarak bulunmuştur. Her iki analizin ikisinde de sorunlu görünen madde yoktur ve t-testi sonucu anlamlı bulunan maddelerin korelasyon değerleri istatistiksel açıdan anlamlı bulunduğu için dilsel eşdeğerlik taşıdığı kabul

edilmiştir.

Ölçeğin geçerlik güvenirlik çalışması

Okullarda Örgütsel Farkındalık Ölçeği'nin (OÖFÖ) Türkçeye uyarlanması ile ilgili Türkiye'de bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle, OÖFÖ'nün geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılması için bir ön uygulama yapılması gerekli görülmüştür. OÖFÖ'nün ön uygulaması İstanbul İli merkez ilçelerindeki 88 ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması için; temel bileşenler analizi ve doğrulayıcı faktör analizi ile yapı geçerliği, Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ve test tekrar test ile güvenirlik analizi yapılmıştır. Temel Bileşenler Analizi ve Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu işlemleri SPSS 20.0 doğrulayıcı faktör analizi işlemleri ise Lisrel 8.54 paket programı yardımı ile gerçekleştirilmiştir.

Ölçeğin faktör yapısının incelenmesi

Verilerin temel bileşenler analizine uygunluğu Kaiser- Meyer- Olkin (KMO) ve Barlett Sphericity testleriyle incelenmiştir. KMO testi kısmi korelasyonların küçük olup olmadığını, dağılımın faktör analizi için yeterli olup olmadığını test etmek için uygulanan bir yöntemdir. KMO katsayısı 1'e yaklaştıkça verilerin analize uygun olduğu, 1 olması durumunda ise mükemmel bir uyum olduğu anlamına gelmektedir. Barlett Sphericity testi ise verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediğini kontrol etmek için kullanılabilecek istatistiksel bir tekniktir. Bu test sonucunda elde edilen chi-square test istatistiğinin anlamlı çıkması verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğinin göstergesidir (Çapri, 2006). KMO testi için Kaiser bulunan değerler 0.90'larda mükemmel, 0.80'lerde çok iyi, 0.70 ve 0.60'larda vasat, 0.50'lerde ise kötü ve kabul edilemez olduğunu belirtmiştir (Tavşancıl, 2005). KMO'nun .60'tan yüksek, Barlett testinin anlamlı çıkması verilerin Temel bileşenler analizi için uygun olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2009).

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem uygunluk katsayısı .75 bulunmuştur. Bu değer .70'ten büyük olması nedeniyle bu veriler üzerinden faktör analizi

yapılabileceği sonucuna varılmıştır (Büyüköztürk, 2009). Bartlett'in Küresellik Testi sonucu $\chi^2_{(78,0)} = 422.13$ ($p < 0.000$) olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Faktör analizinde 14 madde 2 faktör olacak şekilde temel bileşenler analizi gerçekleştirilmiştir.

Faktör yükü değerlerinin örneklem büyüklüğü ile ilişkili olduğunu belirten bazı yazarlara göre faktör yükü .30 olan maddelerin ölçeğe alınabilmesi için örneklem büyüklüğünün en az 350, .40 faktör yükü için 200, .50 faktör yükü için 120, .60 faktör yükü için 85, .70 faktör yükü için 60 kişilik bir örneklemin yeterli olacağını ifade etmişlerdir (Şencan, 2005). Bu çalışmada örneklem büyüklüğü faktör yük değerini .60 olarak kabul etmeye uygundur. Bu nedenle alt sınır faktör yük değeri .60 olarak kabul edilmiştir.

Yapılan temel bileşenler analizinde 1 maddenin faktör yük değerinin .60'ın altında olması nedeniyle ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Kalan maddelere 13 madde ve 2 faktör olacak şekilde tekrar bileşenler analizi uygulanmıştır. Ölçekten çıkarılan madde 10 numaralı maddedir. Yapılan analiz sonuçları Tablo 3-4'de verilmiştir.

Tablo 3-4. Okullarda örgütsel farkındalık ölçeğinin temel bileşenler analizi sonuçları

Madde	OrtakFaktör Varyans	Faktör 1	Faktör 2
M1	.75	.86	
M2	.46	.67	
M4	.54	.73	
M5	.59	.77	
M6	.51	.66	
M11	.42	.65	
M3	.45		.66
M7	.35		.60
M8	.38		.61
M9	.49		.70
M10	.52		.65
M12	.39		.63
M13	.63		.78
Öz Değer (Top.=6.47)		4.07	2.40
Açıklanan Varyans (Top.=49.80)	31.31		18.49
Güvenirlilik katsayısı (α)= .81			

Field (2002)'e göre, temel bileşenler analizi; bir özel değişkenin, bileşene nasıl katkı sağlayacağı ve verilerin içindeki var olan bileşenlerin oluşturulmasıyla

ilgilenmektedir. İki faktörden oluşan analiz sonucunda birinci faktörün öz değeri 4.07 açıkladığı varyans %31.31; ikinci faktörün öz değeri 2.40, açıkladığı varyans %18.49 dir. Ölçeğin toplam öz değeri 6.47 ve açıkladığı toplam varyans miktarı %49.80’dir. Bu değer. Klinena göre. %40’ın üzerinde olduğundan kabul edilebilir bir düzeydedir (Akt: Ceyhan ve Namlu, 2000).

Comrey ve Lee (1992)’ ye göre Varimax rotasyonu sonunda elde edilen faktör yükleri; “0.32-0.44 arası=kötü”, “0.45-0.54 arası=normal”, 0.55-0.62 arası=iyi”, “0.63-0.70 arası=çok iyi” ve “0.70 ve üzeri=mükemmel” olarak kabul edilmektedir (Akt: Tekin ve Yaman, 2008). Tablo 3-4’e göre bu çalışmada 5 madde için “0.70 ve üstü arasında=mükemmel, 6 madde için “0.63-0.70 arasında=çok iyi”, 2 madde için “0.55-0.62 arasında=iyi” değişim gösterdiği belirlenmiştir.

Sonuçlar genel olarak ölçeğin özgün yapısını doğrular niteliktedir. Özgün yapı elde edilmiş ancak 1 madde gerekli değerleri göstermediği için ölçekten çıkarılmıştır. Okullarda örgütsel farkındalık ölçeğine 13 madde ve 2 alt boyutlu olarak (yönetici farkındalığı ve öğretmen farkındalığı) son şekli verilmiştir. Öğretmen farkındalığı boyutu (M3, M7, M8, M9, M10, M12 ve M13) yedi maddeden oluşurken, yönetici farkındalığı boyutu ise (M1, M2, M4, M5, M6 ve M11) altı maddeden oluşmaktadır. Buna göre okullarda örgütsel farkındalık ölçeğinin uyarlama yapıldığı şekli ile kullanılabileceğini söylenebilir. Ölçeğin Türkçe’ye uyarlanmış hali 13 maddeden oluşmakta 1’den (hiç katılmıyorum) 6’ya (tamamen katılıyorum) kadar derecelendirilmiştir altılı likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin son halinde olumsuz ifadelerin (1,4,5,7,8,10 ve 13. maddeler) puanları ters çevrilmektedir.

Okullarda örgütsel farkındalık ölçeğinin hesaplanmasında okul puanları göz önüne alınmaktadır. Puanların hesaplanmasında öncelikle her bir madde için “ortalama okul madde puanı” hesaplanır. Her bir madde için okuldan alınan veriler toplanır ve okuldan toplanan ölçek sayısına bölünür. Okul skorunun hesaplanması için ise 13 ortalama okul madde puanı toplanır ve 13’e bölünür. Bu şekilde her bir okul için okullarda örgütsel farkındalık puanı hesaplanmış olur. Bu puan ne kadar yüksekse okul örgütsel farkındalığı da o kadar yüksektir.

Madde analizi

Okullarda örgütsel farkındalık ölçeğinin madde ayırt ediciliği için madde-toplam puan korelasyonu ve yer verilmiştir. Madde-toplam puan korelasyonu ölçek maddelerinden alınan puanlar ile testin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklar (Büyüköztürk, 2009). Ölçeğin düzeltilmiş madde-toplam puan korelasyonlarının .43 ile .75 arasında sıralandığı, toplam puanlara göre belirlenmiştir. Bulgular Tablo 3-5'te gösterilmiştir.

Tablo 3-5. Okullarda örgütsel farkındalık ölçeği maddelerinin boyut bazında, cronbach alpha katsayıları, düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları ve madde silindiğinde cronbach alpha değeri

Boyut Adı	Madde	Cronbach Alpha Katsayısı	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach Alpha Değeri
Yönetici Farkındalığı	1	.82	.75	.76
	2		.55	.80
	4		.56	.80
	5		.62	.80
	6		.57	.80
	11		.51	.81
Öğretmen Farkındalığı	3	.79	.50	.76
	7		.43	.77
	8		.44	.77
	9		.56	.75
	10		.55	.75
	12		.47	.77
	13		.67	.73

Madde toplam korelasyon katsayılarının negatif olmaması ve en az .20 olması beklenir (Büyüköztürk, 2009, Özdamar, 1999). Bu bağlamda Tablo 3-5 incelendiğinde örgütsel farkındalık ölçeğinin maddelerinin, madde toplam korelasyonlarının .43'nın üzerinde olmasından dolayı, maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği söylenebilir.

Doğrulamalı faktör analizi

Özgün ölçekte yer alan 13 madde ve iki faktörlü yapı Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) ile sınanmıştır. DFA'da iki faktör ve bu faktörlerle ilişkili 13 maddeden oluşan modelin uyumu test edilmiştir. DFA'da sınanan modelin yeterliliğini ortaya koymak

üzere birçok uyum indeksi kullanılmaktadır. Bu çalışmada yapılan DFA için İyi Uyum İndeksi (Goodness of Fit Index-GFI), Düzeltilmiş İyi Uyum İndeksi (Adjusted Goodness of Fit Index-AGFI), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index-CFI), Normlaştırılmış Uyum İndeksi (Normed Fit Index-NFI), Fazlalık Uyum İndeksi (Incremental Fit Index-IFI), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation- RMSEA) uyum indeksleri incelenmiştir (Küçükturan, 2005; Akın ve Çetin, 2007).

Yapılan DFA sonucunda, uyum indeksleri $\chi^2=84.51$ (sd=61, $p=.0024$). $\chi^2/sd=1.38$ RMSEA=0.067, GFI=0.87, AGFI=0.81, IFI=0.97, CFI=0.97, NNFI=0.97 olarak bulunmuştur. Bu değerlerle ilgili olarak Sümer (2000) ve Şimşek (2007) χ^2/sd değerinin 5 veya altında; RMSEA değerinin ise .080 veya altında olmasının iyi uyumu göstereceğini ifade etmektedir. Yine IFI, CFI, ve NNFI .90 üzerinde olması iyi bir modeli ifade etmektedir. Bunun yanında AGFI .80 veya büyük; GFI .85 veya büyük olması kabul edilebilir uyumu göstermektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Bu yönüyle değerlendirildiğinde ölçeğin, iyi uyumu ya da iyi uyuma oldukça yakın oldukları ifade edecek niteliğe sahip olduğu söylenebilir.

Güvenirliliğe yönelik bulgular

Ölçeğin güvenirliğine tutarlılık ve kararlılık olmak üzere iki farklı boyutta bakılmıştır. Ölçeğin tutarlılığına Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ile kararlılığına ise 30 okuldaki öğretmenlere ilk uygulamadan 2 hafta sonra ölçeğin tekrar uygulanmasını içeren test tekrar test tekniği ile bakılmıştır. Ölçeğin tutarlılığına Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ile bakılmıştır. Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .81 bulunmuştur. Alt faktörlerden öğretmen farkındalığı ile ilgili olan faktörün iç tutarlılık katsayısı .79 iken, yönetici farkındalığı ile ilgili faktörün iç tutarlılık katsayısı .82 bulunmuştur.

Alpha katsayısının değerlendirilmesinde uyulan değerlendirme ölçütünü aşağıda verilen şekilde olduğunu belirtmektedir (Kalaycı, 2008, Özdamar, 1999); Cronbach Alpha değeri;

$0.00 \leq \alpha < 0.40$ ise ölçek güvenilir değildir.

$0.40 \leq \alpha < 0.60$ ise ölçek düşük güvenilirliktedir.

$0.60 \leq \alpha < 0.80$ ise ölçek oldukça güvenilirirdir.

$0.80 \leq \alpha < 1.00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilirirdir.

Test tekrar test için ölçeğin geçerlik güvenirlik çalışmalarında çalışma grubunda yer alan 30 okuldaki öğretmenlere 2 hafta sonra tekrar uygulanarak veriler elde edilmiştir. Bu veriler ve ilk uygulamada elde edilen veriler pearson momentler çarpım korelasyonu ile karşılaştırılmıştır. Korelasyon analizi sonucunda korelasyon katsayısı .76 olarak bulunmuştur. Bir zaman örnekleme modeli olan bu yöntemde iki uygulamadan elde edilen sonuçlar arasındaki korelasyon katsayısı test tekrar test güvenirlik katsayısını verir. Literatürde, bir ölçeğin zamana göre değişmez olduğunu saptamak üzere hesaplanan korelasyon katsayısının pozitif ve yüksek olmasının yanında ölçekler için bu değerin en az 0.70 olması istenir (Tavşancıl, 2002). Bu değer oldukça yüksek bir korelasyondur ve ölçeğin kararlılığının yüksek olduğunu gösterecek niteliktedir.

3.4. Veri Toplama Yöntemi

Araştırma uygulamalarına başlamadan önce Kolektif Yeterlik Ölçeği için Yrd. Doç. Dr. Türker Kurt ile; Örgütsel Farkındalık Ölçeği için Wayne Hoy ile; Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği için de Doç. Dr. Ercan Yılmaz ile iletişim kurulmuş kendilerinden ölçeğin kullanılması konusunda izin istenmiş ve bu konudaki gerekli izin alınmıştır.

İlköğretim okullarında çalışmanın yürütülebilmesi için İstanbul İli Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izin (Ek 1) alınarak önceden hazırlanan örneklem listesi doğrultusunda her bir okula gidilmiş, okul yöneticileriyle ölçeklerin uygulanabilmesi için görüşülmüş, ölçeklerle ilgili izin kendilerine tebliğ edilerek bu konuda yardımcı olmaları istenmiştir. Ölçekler bizzat araştırmacı tarafından araştırmanın amacı anlatılarak öğretmenlere dağıtılmış, toplanmasında ise okul müdür ve müdür yardımcılarının yardım alınmıştır. Toplanan ölçeklerden eksik doldurulan ölçekler

analize alınmamıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler SPSS 20.0 programı ile yapılmıştır. İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven algıları, kolektif yeterlik algıları ve okullarda örgütsel farkındalık düzeylerinin belirlenmesinde her üç ölçeğin alt boyutlarından alınan puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiştir. Araştırmada kullanılan beşli derecelendirme ölçeğine uygun olarak elde edilen ağırlıklı ortalama puanların derecelendirilmesi ve yorumlanması için 5.17-6.00 (Tamamen Katılıyorum); 4.34-5.16 (Çok Katılıyorum); 3.51-4.33 (Oldukça Katılıyorum); 2.68-3.50 (Biraz Katılıyorum); 1.85-2.67 (Katılmıyorum); 1.00-1.85 (Hiç Katılmıyorum) aralıkları kullanılmıştır.

Demografik değişkenler ile öğretmenlerinin örgütsel güven algıları ve kolektif yeterlik algıları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı belirlenirken, verilerin normal dağıldığının kabul edilmesi sebebiyle cinsiyet, branş ve Yönetim/egitim bilimleri alanında lisansüstü eğitim yapma durumu değişkenleri için t-testi kullanılmıştır. Yaş, kıdem, öğrenim durumu, kurumda çalışma süresi ve kurumdaki yönetici ile çalışma süresi değişkenlerinin analizinde ise yönelik tek yönlü varyans analizi (Anova) kullanılmıştır.

İlköğretim okullarındaki örgütsel güven algıları, kolektif yeterlik algıları ve örgütsel farkındalık ve alt boyutları arasındaki ilişkilerin belirlenmesi için korelasyon ve regresyon analizleri kullanılmıştır. Araştırma hipotezleri .05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir.

BÖLÜM IV

4. Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, araştırmayla ilgili olarak öncelikle verilere ilişkin betimsel istatistikler daha sonra belirlenen alt problemlere ilişkin bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Betimsel İstatistiklere İlişkin Bulgular

Aşağıda araştırma verilerine ait betimsel istatistikler verilmektedir.

Tablo 4-1. Ölçeklere ilişkin betimsel istatistikler ve kolmogorov-smirnov Z testi değerleri

Ölçekler	Boyutlar	N	Ortalama	Ortanca	Çarpıklık	Basıklık	Kolmogorov Smirnov	p
Örgütsel Güven	Yöneticiye Güven	1760	4.23	4.25	-.293	-.701	0.065	0.000
	Yeniliğe Açıklık	1760	3.74	3.75	.078	-.556	0.055	0.000
	İletişim Ortamı	1760	4.07	4.00	-.100	-.742	0.061	0.000
	Çalışanlara Duyarlık	1760	3.54	3.53	.193	-.210	0.060	0.000
	Örgütsel Güven Toplam	1760	3.89	3.90	-.064	-.651	0.030	0.200
Kolektif Yeterlik	Kolektif Yeterlik	1760	4.02	4.06	-.056	-.546	0.076	0.060

Yukarıdaki tablo incelendiğinde ortalama ve ortancanın birbirine yakın değerler aldığı, çarpıklık basıklık katsayılarının +1 ve -1 arasında değerler aldıkları görülmektedir. Dağılımın normal kabul edilebilmesi için basıklık ve çarpıklık katsayılarının alabileceği değerler farklı şekillerde ifade edilmektedir. Öztürk, Köklü ve Çokluk (2007) ile Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2012) bu değerlerin +1 ile -1 arasında kalması, dağılımın normalden aşırı sapma göstermediğinin bir kanıtı olarak değerlendirilebileceğini belirtmektedirler. Huck (2008) ise çarpık katsayısının +1 ve -1

arasında, basıklık katsayısının ise +2 ve -1 arasında değer alabileceğini ifade etmektedir. (Akt: Seğer, 2013). Diğer taraftan verilere ait normallik testinin (Kolmogorov-Smirnov Z) bazı alt boyutlarda anlamlı bazı alt boyutlarda anlamsız çıktığı görülmektedir. Field (2009) ile Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2012) Kolmogorov-Smirnov Testi'nin bazı sınırlılıklarının olduğunu, örneklem sayısının çok fazla olduğu durumlarda küçük farkların manidar çıkma olasılığının artma eğiliminde olduğunu belirtmektedirler.

Yukarıdaki açıklamalar göz önüne alındığında verilerin normal dağıldığı kabul edilebilir. Verilerin analizinde iki bağımsız örneklem arasındaki farkın manidarlığının test edilmesinde t-testi, ikiden fazla sayıda bağımsız örneklem arasındaki farkın anlamlılığının test edilmesinde Anova testi kullanılmıştır.

4.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre, öğretmenlerin Örgütsel Güven (ÖGÖ) Ölçeği'nin geneline ve çalışanlara duyarlılık, yöneticiye güven, iletişim ortamı, yeniliğe açıklık alt boyutlarından aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4-2'de verilmiştir.

Tablo 4-2. Öğretmenlerin örgütsel güven algılarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Boyutlar	N	$\bar{X}$	S
Yöneticiye Güven	1760	4.23	1.13
Yeniliğe Açıklık	1760	3.74	1.07
İletişim Ortamı	1760	4.07	0.98
Çalışanlara Duyarlık	1760	3.57	0.86
ÖG Genel Toplam	1760	3.89	0.90

Tablo 4-2 incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel güven algılarının; yöneticiye güven boyutunda $\bar{X}=4.23$, yeniliğe açıklık boyutunda $\bar{X}=3.74$, iletişim ortamı boyutunda $\bar{X}=4.07$, çalışanlara duyarlık boyutunda $\bar{X}=3.57$ ve örgütsel güvenin genel toplamında ise $\bar{X}=3.89$ aritmetik ortalama şeklinde değer aldığı görülmektedir. Öğretmenlerin örgütsel güven algıları, yöneticiye güven boyutunda en yüksek değer aldığı görülürken $\bar{X}=4.23$, en az değeri çalışanlara duyarlık boyutunda $\bar{X}=3.54$ aldıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin algıları örgütsel güven ve tüm alt boyutlarında “oldukça katılıyorum” düzeyindedir.

Örgütlerde güvenin oluşturulması, örgütlerin varlığını sürdürmesine doğrudan etki eden faktörlerden biridir. Çalışanların başkalarına ve kendine güven duyduğu örgütlerin daha yüksek performans gösterdikleri, olumsuz şartlar altında da varlıklarını sürdürebildikleri ifade edilmektedir (Asunakutlu, 2002). Bu nedenle eğitim örgütlerinin de amaçlarını gerçekleştirebilmek için örgütsel güveni sağlamaları gerekmektedir.

Örgütsel güvenin oluşumunda katkı sağlayacağı düşünülen unsurlar şöyle ifade edilmiştir; iyi işleyen bir iletişim sistemi olması, çalışanların kararlara katılmaları ve etkin bir yetki devrinin sağlanması, kural ve düzenlemelerin etkin ve düzenlenebilir olması ile sürekli bir eğitim sisteminin olması ve etik değerlere önem verilmesi (Asunakutlu, 2002). Bu noktada eğitim yöneticilerine önemli sorumluluklar düşmektedir. Öncelikle eğitim yöneticileri örgütsel güvenin önemini bilmeli, etkili ve verimli bir örgüt ortamı için bu unsurların sağlandığı bir örgüt oluşturmalıdır.

4.3. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven algılarına ilişkin her bir demografik değişken için öncelikle verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığı araştırılmış; verilerin normal dağılıma sahip olması durumunda varyansların homojenliğine bakılmıştır. Her bir değişken için basıklık ve çarpıklık değerleri, kolmogorov simirnov Z testi sonuçları ve varyansların eşitliğine bakılmıştır. Sonuç olarak verilerin normal olarak dağıldığı varsayılmıştır. Demografik değişkenlere ilişkin yapılan test sonuçları aşağıda verilmiştir.

4.3.1. Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular

İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven algılarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik t-testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 4-3. İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven algılarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik t-testi sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Yöneticiye Güven	Kadın	1014	4.21	1.10	1758	-.819	.413
	Erkek	746	4.26	1.01			
Çalışanlara Duyarlık	Kadın	1014	3.51	0.85	1758	-1.644	.100
	Erkek	746	3.58	0.87			
Yeniliğe Açıklık	Kadın	1014	3.68	1.06	1758	-2.525	.012
	Erkek	746	3.81	1.08			
İletişim Ortamı	Kadın	1014	4.02	0.98	1758	-2.484	.013
	Erkek	746	4.14	0.99			
Örgütsel Güven Toplam	Kadın	1014	3.85	0.88	1758	-1.807	.071
	Erkek	746	3.93	0.92			

p<.05

Tablo 4-3 incelendiğinde ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven algıları cinsiyet değişkenine göre örgütsel güvenin toplamına ve yöneticiye güven ile çalışanlara duyarlık alt boyutlarında istatistiksel anlamda manidar fark ortaya çıkarmazken, yeniliğe açıklık ve iletişim ortamı alt boyutlarında istatistiksel anlamda manidar fark görülmektedir. Tablo 4-3 ayrıntılı incelendiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır:

Tablo 4-3’de görüldüğü gibi ilköğretim okulu öğretmenlerinin algılarında örgütsel güvenin yöneticiye güven boyutunda cinsiyet değişkenine göre istatistiksel anlamda manidar fark görülmemektedir [$t_{(1758)}=-.819$; $p<0.05$]. Bu durumda öğretmenlerin örgütsel güvenin yöneticiye güven boyutuna ilişkin algılarında cinsiyet değişkeni anlamlı bir fark ortaya çıkarmamıştır. Bunula birlikte betimsel veriler incelendiğinde ilköğretim okullarında çalışan erkek öğretmenlerin örgütsel güvenin yöneticiye güven boyutunda algılarının ($\bar{X}=4.26$), ilköğretim okullarında çalışan kadın öğretmenlerin algılarına ($\bar{X}=4.21$) göre daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Araştırmaya katılan ilköğretim okulu öğretmenlerinin algılarında örgütsel güvenin çalışanlara duyarlık boyutunda cinsiyet değişkenine göre istatistiksel anlamda manidar fark görülmemektedir [$t_{(1758)}=-1.644$; $p<0.05$]. Betimsel veriler incelendiğinde ilköğretim okullarında çalışan erkek öğretmenlerin örgütsel güvenin çalışanlara duyarlık boyutundaki algılarının ($\bar{X}=3.58$), ilköğretim okullarında çalışan kadın öğretmenlerin

algılarına ($\bar{X}= 3.51$) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Öğretmenlerin algılarında örgütsel güvenin yeniliğe açıklık boyutunda cinsiyet değişkenine göre istatistiksel anlamda manidar fark görülmektedir [$t_{(1758)}=-2.525$; $p<0.05$]. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde ilköğretim okullarında çalışan erkek öğretmenlerin algılarının örgütsel güvenin yeniliğe açıklık boyutunda ($\bar{X}=3.81$), ilköğretim okullarında çalışan kadın öğretmenlerin algılarına ($\bar{X}=3.68$) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durumda öğretmenlerin örgütsel güven algılarının yeniliğe açıklık boyutunda cinsiyete göre değiştiği ve yeniliğe açıklık boyutundaki algılarında cinsiyet değişkenine göre erkek öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin algılarında örgütsel güvenin iletişim ortamı boyutunda cinsiyet değişkenine göre istatistiksel anlamda manidar fark görülmektedir [$t_{(1758)}=-2.484$; $p<0.05$]. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde ilköğretim okullarında çalışan erkek öğretmenlerin algıları örgütsel güvenin yeniliğe açıklık boyutunda ($\bar{X}=4.14$), ilköğretim okullarında çalışan kadın öğretmenlerin algılarına ($\bar{X}=4.02$) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin örgütsel güvenin iletişim ortamı boyutundaki algılarının cinsiyete göre değiştiği ve iletişim ortamı boyutundaki algılarında cinsiyet değişkenine göre erkek öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir. Diğer bir ifadeyle, cinsiyet öğretmenlerin iletişim ortamı boyutundaki algılarını farklılaştıran bir değişkendir.

Tablo 4-3'de görüldüğü gibi ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven algılarında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel anlamda manidar fark görülmemektedir [$t_{(1758)} = -1.807$; $p<0.05$]. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde İlköğretim okullarında çalışan erkek öğretmenlerin örgütsel güven algıları ($\bar{X}=3.93$), ilköğretim okullarında çalışan kadın öğretmenlerin algılarına ($\bar{X}=3.85$) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Cinsiyet değişkenine göre ilköğretim okulu ğretmenlerinin algıları, örgütsel güvenin yöneticiye güven, çalışanlara duyarlık boyutunda ve örgütsel güven algılarında anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Diğer bir ifadeyle cinsiyet değişkeni, öğretmenlerin algılarını, örgütsel güvenin yöneticiye güven, çalışanlara duyarlık boyutunda ve örgütsel güven algılarında belirleyen bir değişken olmamıştır. Kadın ve erkek öğretmenlerin algılarına ilişkin puanların oldukça yakın olduğu görülmektedir. İşleyen (2011) tarafından yapılan tez çalışmasında da örgütsel güvenin yöneticiye güven boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur. Yılmaz (2005) tarafından yapılan araştırma da örgütsel güvenin çalışanlara duyarlık boyutunda benzer sonuca ulaşmıştır. Teyfur vd. (2013) tarafından yapılan araştırmada ise örgütsel güvenin tüm alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmuştur. Bu sonuç araştırma bulgularını kısmen desteklemektedir.

Öğretmenlik mesleği, yarım gün çalışma ve uzun süreli tatil imkanı sağlamasından dolayı kadınların daha fazla tercih ettiği bir meslektir. Öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenleri kadınların mesleki yükselme hislerini azaltabilmekte hatta ülkemizde kadın yöneticilerin sayısının bu sebepten dolayı az olduğu söylenebilir (zdemir ve diğerleri, 2005: 45). Bu durum okul yöneticilerinin büyük çoğunluğunun erkek olmasına sebep olmuştur. Dolayısıyla erkek öğretmenlerle erkek yöneticilerle daha fazla iletişim kurabilir, paylaşımda bulunma fırsatı elde edebilirler. Bu iletişim sayesinde erkek ğretmen ve yöneticiler birbirlerini daha iyi tanıma fırsatı buluyor olabilirler. Erkek ğretmenlerin algıları bu nedenle daha yüksek düzeyde olabilir. Öğretmenlerin algılarının cinsiyet değişkenine göre; örgütsel güvenin yeniliğe açıklık ile iletişim ortamı boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaşmakta olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin rgtsel güvenin yeniliğe açıklık ve iletişim ortamı boyutlarındaki algılarının cinsiyete göre değiştiği ve öğretmenlerin algılarında cinsiyet değişkenine göre erkek öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir. Bu sonuç daha önce yapılan araştırmaların sonuçları ile de büyük ölçüde tutarlıdır. Teyfur vd.(2013) ve İşleyen (2011) tarafından yapılan araştırmalarda örgütsel güvenin yeniliğe açıklık ile iletişim ortamı boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaşmakta olduğu bulunmuştur. Artuksi (2009) tarafından yapılan araştırmada yeniliğe açıklık boyutunda anlamlı farklılık bulunmuş ancak iletişim ortamı boyutunda anlamlı fark bulunmamıştır. Ayrıca

kadın öğretmenlerin görüşlerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu kısmen araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Bununla birlikte örgütsel güvenin toplamı için Çağlar (2011), Taşdan (2012), Özer vd. (2006), Yılmaz (2005), Karaçay-Şevik (2012), Bilgiç (2011) ve Artuksi (2009) tarafından yapılan araştırmalarda da öğretmenlerin örgütsel güven algıları cinsiyet değişkenine göre değişmektedir. Ancak Çokluk-Bökeoğlu ve Yılmaz (2008), Altun (2010), Memduhoğlu ve Zengin (2011) ile Eğriboyun (2013) tarafından yapılan araştırmalarda öğretmenlerin örgütsel güven algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur. Bu sonuç, bu araştırmanın sonucu ile örtüşmektedir. Aynı zamanda anlamlı farklılık bulunan ve bulunmayan araştırmalarda erkek öğretmenlerin örgütsel güven algılarının kadın öğretmenlerin algılarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu sonuç bu araştırma sonuçları ile örtüşmektedir.

4.3.2. Yaş değişkenine ilişkin bulgular

İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven algılarının yaş değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 4-4. İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven algılarının yaş değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik ortalama ve standart sapma değerleri

Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	S
Yöneticiye Güven	1.20-30 yaş	622	4.33	1.05
	2.31-40 yaş	637	4.20	1.17
	3.41yaş ve üzeri	501	4.15	1.17
Çalışanlara Duyarlık	1.20-30 yaş	622	3.51	0.89
	2.31-40 yaş	637	3.57	0.88
	3.41yaş ve üzeri	501	3.55	0.78
Yeniliğe Açıklık	1.20-30 yaş	622	3.67	1.07
	2.31-40 yaş	637	3.79	1.08
	3.41yaş ve üzeri	501	3.74	1.05
İletişim Ortamı	1.20-30 yaş	622	4.04	0.98
	2.31-40 yaş	637	4.09	0.98
	3.41yaş ve üzeri	501	4.11	0.99
Örgütsel Güven Toplam	1.20-30 yaş	622	3.89	0.89
	2.31-40 yaş	637	3.90	0.92
	3.41yaş ve üzeri	501	3.88	0.89

Tablo 4-5. İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven algılarının yaş değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark (Tukey)
Yöneticiye Güven	Gruplar arası	10.092	2	5.046	3.912	.020	1-3
	Grup içi	2266.405	1757	1.290			
	Toplam	2276.497	1759				
Çalışanlara Duyarlık	Gruplar arası	1.090	2	.545	.737	.479	-
	Grup içi	1300.040	1757	.740			
	Toplam	1301.130	1759				
Yeniliğe Açıklık	Gruplar arası	4.254	2	2.127	1.849	.158	-
	Grup içi	2021.035	1757	1.150			
	Toplam	2025.290	1759				
İletişim Ortamı	Gruplar arası	1.510	2	.755	.777	.460	-
	Grup içi	1707.632	1757	.972			
	Toplam	1709.142	1759				
Örgütsel Güven Toplam	Gruplar arası	.138	2	.069	.084	.919	-
	Grup içi	1433.537	1757	.816			
	Toplam	1433.674	1759				

p<.05

Tablo 4-5 incelendiğinde ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven algıları yaş değişkenine göre örgütsel güvenin toplamına, çalışanlara duyarlık, yeniliğe açıklık ve iletişim ortamı alt boyutlarında istatistiksel anlamda manidar fark ortaya çıkarmazken, yöneticiye güven alt boyutunda istatistiksel anlamda manidar fark ortaya çıkardığı görülmektedir. Tablo ayrıntılı incelendiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır:

Tablo 4-4 ve tablo 4-5 incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel güvenin yöneticiye güven boyutundaki algılarında yaş değişkenine göre istatistiksel anlamda manidar fark bulunmuştur [$F_{(2-1757)} = 3.912$; $p < 0.05$]. Öğretmenlerin, örgütsel güvenin çalışanlara duyarlık boyutunda, yaş anlamlı bir değişim ortaya çıkarmıştır.

Yaşa göre hangi gruplar arasında farkın olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey-b testi sonuçları; 20-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin algılarının ($\bar{X}=4.33$), 41 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin algılarından ($\bar{X}=4.15$) farklılaşmaktadır. Bununla birlikte betimsel veriler incelendiğinde Öğretmenlerin örgütsel güven algılarının yöneticiye güven boyutunda yaşa göre değiştiği ve yöneticiye güven boyutundaki algılarında yaş değişkenine göre daha genç öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin yaşları arttıkça örgütsel güven algılarının azaldığı belirtilebilir.

Tablo 4-5 incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel güvenin çalışanlara duyarlık boyutundaki algılarında yaş değişkenine göre istatistiksel anlamda manidar fark olmadığı görülmektedir [$F_{(2-1757)} = .737$; $p < 0.05$]. Öğretmenlerin algıları, örgütsel güvenin çalışanlara duyarlık boyutunda, yaş anlamlı bir değişim ortaya çıkarmamıştır. Bununla birlikte tablo 4-4 deki betimsel veriler incelendiğinde 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin algılarının ($\bar{X}=3.57$), 41 yaş ve üzeri olan öğretmenlerin örgütsel güvenin çalışanlara duyarlık boyutundaki algılarından ($\bar{X}=3.55$), ve 20-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin algılarından ($\bar{X}=3.51$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir. Bu bulgu, araştırmaya katılan öğretmenlerin, yaşlarına bakılmaksızın, örgütsel güvenin çalışanlara duyarlık boyutuna ilişkin algılarının benzer olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin örgütsel güvenin yeniliğe açıklık boyutundaki algılarında yaş değişkenine göre istatistiksel anlamda manidar fark olmadığı görülmektedir [$F_{(2-1757)} = 1.849$; $p < 0.05$]. Öğretmenlerin algıları, örgütsel güvenin yeniliğe açıklık boyutunda, yaş anlamlı bir değişim ortaya çıkarmamıştır. Bununla birlikte Tablo 4-4'deki betimsel veriler incelendiğinde 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin algılarının ($\bar{X}=3.79$), 41 yaş ve üzeri olan öğretmenlerin örgütsel güvenin çalışanlara duyarlık boyutundaki algılarından ($\bar{X}=3.74$) ve 20-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin algılarından ($\bar{X}=3.67$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir. Bu bulgu, araştırmaya katılan öğretmenlerin, yaşlarına bakılmaksızın, örgütsel güvenin yeniliğe açıklık boyutuna ilişkin algılarının benzer olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4-4 ve Tablo 4-5 incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel güvenin iletişim ortamı boyutundaki algılarında yaş değişkenine göre istatistiksel anlamda manidar fark olmadığı görülmektedir [$F_{(2-1757)} = .777$; $p < 0.05$]. Öğretmenlerin, örgütsel güvenin iletişim ortamı boyutunda, yaş anlamlı bir değişim ortaya çıkarmamıştır. Bununla birlikte Tablo 4-4' deki betimsel veriler incelendiğinde 41 yaş ve üzeri olan öğretmenlerin örgütsel güvenin iletişim ortamı boyutundaki algılarının ($\bar{X}=4.11$), 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin algılarından ($\bar{X}=4.09$) ve 20-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin algılarından ($\bar{X}=4.04$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin örgütsel güven algılarında yaş değişkenine göre istatistiksel anlamda manidar fark olmadığı görülmektedir [$F_{(2-1757)} = .084$; $p < 0.05$]. Öğretmenlerin, örgütsel güven algılarında yaş anlamlı bir değişim ortaya çıkarmamıştır. Bununla birlikte betimsel veriler incelendiğinde 31-40 yaş öğretmenlerin algılarının ($\bar{X}=3.90$), 20-30 yaş öğretmenlerin algılarından ($\bar{X}=3.89$) ve 41 yaş ve üzeri olan öğretmenlerin örgütsel güven algılarından ($\bar{X}=3.88$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Yaş değişkenine göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin algıları örgütsel güvenin çalışanlara duyarlık, yeniliğe açıklık ve iletişim ortamı alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur. İlköğretim okulu öğretmenlerinin yöneticiye güven alt boyutunda ise algıları yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmıştır. Bireysel ve toplumsal yaşamda insanlar güven ya da güvensizlik nedeni ile ilişkilerini değiştirebilmektedirler yani güven dinamik bir yapı arz etmektedir (Memduhoğlu ve Zengin, 2011). Bu kapsamda değerlendirildiğinde öğretmenlerin yaşları farklılaştıkça örgütsel güven algıları da değişkenlik göstermiştir. Bu bulgu Teyfur vd. (2013) tarafından yapılan araştırma bulguları ile örtüşmemektedir. Teyfur vd. yaptığı araştırmada tüm alt boyutlarda örgütsel güven için anlamlı farklılık bulmuştur. Karaçay-Şevik (2012), Eğribay (2013), Altun (2010) ve Çağlar (2011) tarafından yapılan araştırmalarda ise öğretmenlerinin örgütsel güven algıları da yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur. Bu sonuç daha önce yapılan araştırmaların sonuçları ile büyük ölçüde tutarlıdır.

4.3.3. Öğrenim durumu değişkenine ilişkin bulgular

İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven algılarının öğrenim durumu değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 4-6. İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven algılarının öğrenim durumu değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik ortalama ve standart sapma değerleri

Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	S
Yöneticiye Güven	1. Yüksekokul	186	4.35	1.13
	2. Lisans	1409	4.21	1.12
	3. Lisansüstü eğitim	165	4.31	1.28
Çalışanlara Duyarlık	1. Yüksekokul	186	3.68	0.86
	2. Lisans	1409	3.52	0.85
	3. Lisansüstü eğitim	165	3.56	0.88
Yeniliğe Açıklık	1. Yüksekokul	186	3.78	1.14
	2. Lisans	1409	3.72	1.06
	3. Lisansüstü eğitim	165	3.79	1.10
İletişim Ortamı	1. Yüksekokul	186	4.12	0.99
	2. Lisans	1409	4.06	0.97
	3. Lisansüstü eğitim	165	4.11	1.06
Örgütsel Güven Toplam	1. Yüksekokul	186	4.00	0.91
	2. Lisans	1409	3.87	0.89
	3. Lisansüstü eğitim	165	3.91	0.99

Tablo 4-7. İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven algılarının öğrenim durumu değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark Tukey
Yöneticiye Güven	Gruplar arası	2.832	2	1.416	1.094	.335	-
	Grup içi	2273.665	1757	1.294			
	Toplam	2276.497	1759				
Çalışanlara Duyarlık	Gruplar arası	4.363	2	2.182	2.956	.052	-
	Grup içi	1296.766	1757	.738			
	Toplam	1301.130	1759				
Yeniliğe Açıklık	Gruplar arası	1.079	2	.540	.468	.626	-
	Grup içi	2024.211	1757	1.152			
	Toplam	2025.290	1759				
İletişim Ortamı	Gruplar arası	.725	2	.363	.373	.689	-
	Grup içi	1708.416	1757	.972			
	Toplam	1709.142	1759				
Örgütsel Güven Toplam	Gruplar arası	2.382	2	1.191	1.462	.232	-
	Grup içi	1431.292	1757	.815			
	Toplam	1433.674	1759				

p<.05

Tablo 4-7 incelendiğinde ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven algılarında öğrenim durumu değişkenine göre örgütsel güvenin toplamına, çalışanlara duyarlık, yeniliğe açıklık, yöneticiye güven ve iletişim ortamı alt boyutlarında

istatistiksel anlamda manidar fark olmadığı görülmektedir. Tablo ayrıntılı incelendiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır:

Tablo 4-7 incelendiğinde ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güvenin yöneticiye güven boyutundaki algılarında öğrenim durumu değişkenine göre istatistiksel anlamda manidar fark olmadığı görülmektedir [$F_{(2-1047)} = 1.094$; $p < 0.05$]. Öğretmenlerin örgütsel güvenin yöneticiye güven boyutundaki algılarında, öğrenim durumu anlamlı bir değişim ortaya çıkarmamıştır. Bununla birlikte betimsel veriler incelendiğinde örgütsel güvenin yöneticiye güven boyutunda, yüksekokul mezunu öğretmenlerin algılarının ($\bar{X}=4.35$), lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin algılarından ($\bar{X}=4.31$) ve lisans mezunu öğretmenlerin algılarından ($\bar{X}=4.21$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir.

Öğretmenlerin örgütsel güvenin çalışanlara duyarlık boyutundaki algılarında öğrenim durumu değişkenine göre istatistiksel anlamda manidar fark olmadığı görülmektedir [$F_{(2-1047)} = 2.956$; $p < 0.05$]. Öğretmenlerin örgütsel güvenin çalışanlara duyarlık boyutundaki algılarında, öğrenim durumu anlamlı bir değişim ortaya çıkarmamıştır. Bununla birlikte betimsel veriler incelendiğinde yüksekokul mezunu öğretmenlerin algılarının örgütsel güvenin yöneticiye güven boyutunda ($\bar{X}=3.68$), lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin algılarından ($\bar{X}=3.56$) ve lisans mezunu öğretmenlerin algılarından ($\bar{X}=3.52$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir.

Öğretmenlerin örgütsel güvenin yeniliğe açıklık boyutundaki algılarında öğrenim durumu değişkenine göre istatistiksel anlamda manidar fark olmadığı görülmektedir [$F_{(2-1047)} = .468$; $p < 0.05$]. Öğretmenlerin örgütsel güvenin yeniliğe açıklık boyutundaki algılarında, öğrenim durumu anlamlı bir değişim ortaya çıkarmamıştır. Bununla birlikte betimsel veriler incelendiğinde örgütsel güvenin yeniliğe açıklık boyutunda lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin algılarının ($\bar{X}=3.79$) yüksekokul mezunu öğretmenlerin algılarının ($\bar{X}=3.78$), ve lisans mezunu öğretmenlerin algılarından ($\bar{X}=3.72$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir. Bu bulgu, araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğrenim

durumlarına bakılmaksızın, örgütsel güvenin yeniliğe açıklık boyutuna ilişkin algılarının benzer olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin örgütsel güvenin iletişim ortamı boyutundaki algılarında öğrenim durumu değişkenine göre istatistiksel anlamda manidar fark olmadığı görülmektedir [$F_{(2-1047)} = .373$; $p < 0.05$]. Öğretmenlerin örgütsel güvenin iletişim ortamı boyutundaki algılarında, öğrenim durumu anlamlı bir değişim ortaya çıkarmamıştır. Bununla birlikte betimsel veriler incelendiğinde yüksekokul mezunu öğretmenlerin algılarının örgütsel güvenin iletişim ortamı boyutunda ($\bar{X}=4.12$), lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin algılarından ($\bar{X}=4.11$), ve lisans mezunu öğretmenlerin algılarından ($\bar{X}=4.06$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir.

Tablo 4-7 incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel güven algılarında yaş değişkenine göre istatistiksel anlamda manidar fark olmadığı görülmektedir [$F_{(2-1047)} = 1.462$; $p < 0.05$]. Öğretmenlerin, örgütsel güven algılarında öğrenim durumu anlamlı bir değişim ortaya çıkarmamıştır. Bununla birlikte betimsel veriler incelendiğinde yüksek okul mezunu öğretmenlerin örgütsel güven algıları ($\bar{X}=4.00$), lisans üstü eğitim mezunu öğretmenlerin algılarından ($\bar{X}=3.91$) ve lisans mezunu öğretmenlerin algılarından ($\bar{X}=3.87$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgular, anlamlı düzeyde olmamakla birlikte, lisans mezunu öğretmenlerin örgütsel güven algılarının en düşük olduğu söylenebilir.

Öğrenim durumu değişkenine göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin algıları örgütsel güvenin çalışanlara duyarlık, yöneticiye güven, yeniliğe açıklık ve iletişim ortamı alt boyutlarında istatistiksel anlamda manidar fark olmadığı bulunmuştur. Ancak yüksekokul mezunu öğretmenlerin algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin eğitim düzeyleri arttıkça yönetim sürecine katılma, düşüncelerini söyleme istekleri artabilir. Öğrenim durumu artan öğretmenlerin bu yönetim anlayışını bulamadıklarından güven algısı ortalamaları daha düşük olabilir.

Bu bulgu, araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğrenim durumlarına bakılmaksızın, algılarının benzer olduğu şeklinde yorumlanabilir. Yılmaz (2009) tarafından yapılan tez çalışmasında öğrenim durumu değişkenine göre örgütsel güvenin çalışanlara duyarlık, yeniliğe açıklık ve iletişim ortamı alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunurken, yöneticiye güven boyutunda anlamlı fark bulunmamıştır. İşleyen (2011) tarafından yapılan tez çalışmasında ise öğrenim durumu değişkenine göre sadece yeniliğe açıklık boyutunda anlamlı bir fark varken, örgütsel güvenin diğer alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmamıştır. Bu sonuçlar kısmen bu araştırmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Teyfur vd. (2013) tarafından yapılan çalışmada ise öğrenim durumu değişkenine göre örgütsel güvenin tüm alt boyutlarında anlamlı düzeyde fark bulunmuştur. Öğretmenlerin toplam örgütsel güven algılarında; Altun (2010), Karaçay-Şevik (2012), Eğribay (2013) tarafından yapılan çalışmalarda öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur. Bu bulgu araştırma bulguları ile örtüşmektedir.

4.3.4. Kıdem değişkenine ilişkin bulgular

İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven algılarının kıdem değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 4-8. İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven algılarının kıdem değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik ortalama ve standart sapma

Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	S
Yöneticiye Güven	1. 0-5 yıl	540	4.38	1.06
	2. 6-10 yıl	346	4.25	1.07
	3. 11-15 yıl	377	4.16	1.20
	4. 16 yıl ve üzeri	497	4.11	1.18
Çalışanlara Duyarlık	1. 0-5 yıl	540	3.58	0.91
	2. 6-10 yıl	346	3.57	0.87
	3. 11-15 yıl	377	3.51	0.82
	4. 16 yıl ve üzeri	497	3.52	0.80
Yeniliğe Açıklık	1. 0-5 yıl	540	3.74	1.07
	2. 6-10 yıl	346	3.74	1.06
	3. 11-15 yıl	377	3.75	1.10
	4. 16 yıl ve üzeri	497	3.72	1.05

Tablo 4-8. Devamı. İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven algılarının kıdem değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik ortalama ve standart sapma

Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	S
İletişim Ortamı	1. 0-5 yıl	540	4.13	0.98
	2.6-10 yıl	346	4.03	0.94
	3.11-15 yıl	377	4.02	0.98
	4. 16 yıl ve üzeri	497	4.09	1.01
Örgütsel Güven Toplam	1. 0-5 yıl	540	3.96	0.91
	2.6-10 yıl	346	3.89	0.87
	3.11-15 yıl	377	3.85	0.90
	4. 16 yıl ve üzeri	497	3.85	0.90

Tablo 4-9. İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven algılarının kıdem değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik tek yönlü varyans analizi (Anova)

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark (Tukey)
Yöneticiye Güven	Gruplar arası	20.882	3	6.961	5.419	.001	4-1 3-1
	Grup içi	2255.615	1756	1.285			
	Toplam	2276.497	1759				
Çalışanlara Duyarlık	Gruplar arası	1.280	3	.427	.576	.631	-
	Grup içi	1299.849	1756	.740			
	Toplam	1301.130	1759				
Yeniliğe Açıklık	Gruplar arası	.197	3	.066	.057	.982	-
	Grup içi	2025.093	1756	1.153			
	Toplam	2025.290	1759				
İletişim Ortamı	Gruplar arası	3.361	3	1.120	1.153	.326	-
	Grup içi	1705.780	1756	.971			
	Toplam	1709.142	1759				
Örgütsel Güven Toplam	Gruplar arası	4.039	3	1.346	1.654	.175	-
	Grup içi	1429.635	1756	.814			
	Toplam	1433.674	1759				

p<.05

Tablo 4-9 incelendiğinde ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven algılarında kıdem değişkenine göre örgütsel güvenin toplamına, çalışanlara duyarlık, yeniliğe açıklık ve iletişim ortamı alt boyutlarında istatistiksel anlamda manidar fark bulunmazken, yöneticiye güven alt boyutunda istatistiksel anlamda manidar fark olduğu görülmektedir. Tablo ayrıntılı incelendiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır:

Tablo 4-8 ve Tablo 4-9 incelendiğinde ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güvenin yöneticiye güven boyutundaki algılarında kıdem değişkenine göre istatistiksel anlamda manidar fark olduğu görülmektedir [$F_{(3-1756)} = 5.419$; $p < 0.05$]. Öğretmenlerin yöneticiye güven boyutundaki algılarında, kıdem anlamlı bir değişim

ortaya çıkarmıştır.

Kıdeme göre hangi gruplar arasında farkın olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey-b testi sonuçları; 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ile 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin algılarının; 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde farklılaştırdığını göstermektedir. 0-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin algılarının ($\bar{X}=4.38$), 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin algılarından ($\bar{X}=4.25$), 11-15 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin algılarından ($\bar{X}=4.16$) ve 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin algılarından ($\bar{X}=4.11$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin, yöneticiye güven algılarının kıdeme göre değiştiği söylenebilir.

Öğretmenlerin örgütsel güvenin çalışanlara duyarlık boyutundaki algılarında kıdem değişkenine göre istatistiksel anlamda manidar fark olmadığı görülmektedir [$F_{(3-1756)} = .576$; $p < 0.05$]. Öğretmenlerin örgütsel güvenin çalışanlara duyarlık boyutundaki algılarında, kıdem anlamlı bir değişim ortaya çıkarmamıştır. Bununla birlikte betimsel veriler incelendiğinde örgütsel güvenin çalışanlara duyarlık boyutunda, 0-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin algılarının ($\bar{X}=3.58$), 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin algılarından ($\bar{X}=3.57$), 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin algılarından ($\bar{X}=3.52$) ve 11-15 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin algılarından ($\bar{X}=3.51$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin örgütsel güvenin yeniliğe açıklık boyutundaki algılarında kıdem değişkenine göre istatistiksel anlamda manidar fark olmadığı görülmektedir [$F_{(3-1756)} = .057$; $p < 0.05$]. Öğretmenlerin örgütsel güvenin yeniliğe açıklık boyutundaki algılarında, kıdem anlamlı bir değişim ortaya çıkarmamıştır. Bununla birlikte betimsel veriler incelendiğinde örgütsel güvenin yeniliğe açıklık boyutunda, 11-15 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin algılarının ($\bar{X}=3.75$), 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin algılarından ($\bar{X}=3.74$), 0-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin algılarından ($\bar{X}=3.74$), ve 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin algılarından ($\bar{X}=3.72$) ve daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin örgütsel güvenin iletişim ortamı boyutundaki algılarında kıdem değişkenine göre istatistiksel anlamda manidar fark olmadığı görülmektedir [$F_{(3-1756)}=1.153$; $p<0.05$]. Öğretmenlerin örgütsel güvenin iletişim ortamı boyutundaki algılarında, kıdem anlamlı bir değişim ortaya çıkarmamıştır. Bununla birlikte betimsel veriler incelendiğinde örgütsel güvenin iletişim ortamı boyutunda, 0-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin algılarının ($\bar{X}=4.13$) ve 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin algılarından ($\bar{X}=4.09$), 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin algılarından ($\bar{X}=4.03$) ve 11-15 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin algılarından ($\bar{X}=4.02$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu, araştırmaya katılan öğretmenlerin, kıdemlerine bakılmaksızın, örgütsel güvenin iletişim ortamı boyutuna ilişkin algılarının benzer olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4-9 incelendiğinde ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven algılarının karşılaştırılmasına ilişkin, öğretmen görüşleri arasında kıdem değişkenine göre istatistiksel anlamda manidar fark olmadığı görülmektedir [$F_{(3-1756)} = 1.654$; $p<0.05$]. Öğretmenlerin, örgütsel güven algılarında kıdem anlamlı bir değişim ortaya çıkarmamıştır. Bununla birlikte betimsel veriler incelendiğinde 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel güven algıları ($\bar{X}=3.96$) ile 06-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin algıları ($\bar{X}=3.89$); 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin algılarından ($\bar{X}=3.85$) ve 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin algılarından ($\bar{X}=3.85$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Darling-Hammond (2003) tarafından yapılan araştırma sonucunda göreve yeni başlayan öğretmenlerin olumlu duygu ve düşünceler oluşturabilmeleri için yönetici desteği alması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Göreve yeni başlayan öğretmenler mesleklerinin ilk yıllarında yöneticilerin bilgi gücünden daha fazla yararlanmaktadırlar. Özellikle mevzuat ve prosedürler ile eğitimin genel iş ve işleyişleri konusundaki bilgileri yöneticilerine danışarak elde etmektedirler. Ancak yıllar geçtikçe bürokratik ve merkeziyetçi bir yapıya sahip okullarda güven düzeylerinin düştüğü söylenebilir. Bu gibi nedenler daha az kıdeme sahip öğretmenlerin yöneticiye güven boyutunda daha yüksek algılara sahip olmalarında etkili olmuş olabilir.

Kıdem değişkenine göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin algıları örgütsel güvenin çalışanlara duyarlık, yeniliğe açıklık ve iletişim ortamı alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur. İşleyen (2011) tarafında yapılan çalışmada örgütsel güvenin çalışanlara duyarlık boyutunda kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunurken, örgütsel güvenin diğer alt boyutlarında ise anlamlı fark bulunmamıştır. Öğretmenlerin örgütsel güven algıları ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında Çağlar (2011), Çokluk-Bökeoğlu ve Yılmaz (2009), Altun (2010), Özer vd. (2006), Eğriboyun (2013), Karaçay-Şevik (2012), Taşdan (2012) ve Culver (1994) tarafından yapılan çalışmalarda kıdem değişkenine göre anlamlı fark bulunmamıştır. Bu bulgu, araştırmaya katılan öğretmenlerin, kıdemlerine bakılmaksızın, algılarının benzer olduğu şeklinde yorumlanabilir ve bulguların araştırma sonuçları ile örtüştüğü görülmektedir. Kıdem değişkenine göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin algıları yöneticiye güven alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Bilgiç (2011) ve Artuksi (2009) tarafından yapılan çalışmada ise kıdem değişkenine öğretmenlerin örgütsel güven algıları anlamlı olarak farklılaşmıştır. Bilgiç (2011) ve Artuksi (2009)'nin araştırmasının sonucunun bu araştırmanın sonucu ile örtüşmediği görülmektedir.

4.3.5. Kurumda çalışma süresi değişkenine ilişkin bulgular

İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven algılarının kurumda çalışma süresi değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 4-10. İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven algılarının kurumda çalışma süresi değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik ortalama ve standart sapma değerleri

Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	S
Yöneticiye Güven	1. 0-5 yıl	1226	4.23	1.10
	2.6-10 yıl	286	4.21	1.24
	3.11 yıl ve üzeri	248	4.26	1.14
Çalışanlara Duyarlık	1. 0-5 yıl	1226	3.53	0.87
	2.6-10 yıl	286	3.55	0.84
	3.11 yıl ve üzeri	248	3.61	0.81
Yeniliğe Açıklık	1. 0-5 yıl	1226	3.71	1.06
	2.6-10 yıl	286	3.81	1.12
	3.11 yıl ve üzeri	248	3.79	1.05
İletişim Ortamı	1. 0-5 yıl	1226	4.07	0.97
	2.6-10 yıl	286	4.06	1.04
	3.11 yıl ve üzeri	248	4.10	0.96
Örgütsel Güven Toplam	1. 0-5 yıl	1226	3.88	0.89
	2.6-10 yıl	286	3.89	0.93
	3.11 yıl ve üzeri	248	3.93	0.90

Tablo 4-11. İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven algılarının kurumda çalışma süresi değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark Tukey
Yöneticiye Güven	Gruplar arası	.257	2	.129			
	Grup içi	2276.240	1757	1.296	.099	.905	-
	Toplam	2276.497	1759				
Çalışanlara Duyarlık	Gruplar arası	1.244	2	.622			
	Grup içi	1299.885	1757	.740	.841	.432	-
	Toplam	1301.130	1759				
Yeniliğe Açıklık	Gruplar arası	3.475	2	1.737			
	Grup içi	2021.815	1757	1.151	1.510	.221	-
	Toplam	2025.290	1759				
İletişim Ortamı	Gruplar arası	.195	2	.097			
	Grup içi	1708.099	1757	.973	.100	.905	-
	Toplam	1709.142	1759				
Örgütsel Güven Toplam	Gruplar arası	.575	2	.288			
	Grup içi	1433.099	1757	.816	.353	.703	-
	Toplam	1433.674	1759				

p<.05

Tablo 4-11 incelendiğinde ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven algılarında kurumda çalışma süresi değişkenine göre örgütsel güvenin toplamına, çalışanlara duyarlık, yeniliğe açıklık, yöneticiye güven ve iletişim ortamı alt

boyutlarında istatistiksel anlamda manidar fark olmadığı görülmektedir. Tablo ayrıntılı incelendiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır:

Tablo 4-10 ve tablo 4-11 incelendiğinde ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güvenin yöneticiye güven boyutundaki algılarında kurumda çalışma süresi değişkenine göre istatistiksel anlamda manidar fark olmadığı görülmektedir [$F_{(2-1757)} = .099$; $p < 0.05$]. Öğretmenlerin örgütsel güvenin yöneticiye güven boyutundaki algılarında, kurumda çalışma süresi anlamlı bir değişim ortaya çıkarmamıştır. Bununla birlikte betimsel veriler incelendiğinde örgütsel güvenin yöneticiye güven boyutunda, 11 yıl ve üzeri süre ile kurumda çalışan öğretmenlerin algılarının ($\bar{X}=4.26$), 0-5 yıl süre ile kurumda çalışan öğretmenlerin algılarından ($\bar{X}=4.23$), 6-10 yıl süre ile kurumda çalışan öğretmenlerin algılarından ($\bar{X}=4.21$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir. Bu bulgu, araştırmaya katılan öğretmenlerin, kurumda çalışma sürelerine bakılmaksızın, örgütsel güvenin yöneticiye güven boyutuna ilişkin algılarının benzer olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin örgütsel güvenin çalışanlara duyarlık boyutundaki algılarında kurumda çalışma süresi değişkenine göre istatistiksel anlamda manidar fark olmadığı görülmektedir [$F_{(2-1757)} = .841$; $p < 0.05$]. Öğretmenlerin örgütsel güvenin çalışanlara duyarlık boyutundaki algılarında, kurumda çalışma süresi anlamlı bir değişim ortaya çıkarmamıştır. Bununla birlikte betimsel veriler incelendiğinde örgütsel güvenin çalışanlara duyarlık boyutunda, 11 yıl ve üzeri süre ile kurumda çalışan öğretmenlerin algılarının ($\bar{X}=3.61$), 6-10 yıl süre ile kurumda çalışan öğretmenlerin algılarından ($\bar{X}=3.55$) ve 0-5 yıl süre ile kurumda çalışan öğretmenlerin algılarından ($\bar{X}=3.53$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir.

Öğretmenlerin örgütsel güvenin yeniliğe açıklık boyutundaki algılarında kurumda çalışma süresi değişkenine göre istatistiksel anlamda manidar fark olmadığı görülmektedir [$F_{(2-1757)} = 1.510$; $p < 0.05$]. Öğretmenlerin örgütsel güvenin yeniliğe açıklık boyutundaki algılarında, kurumda çalışma süresi anlamlı bir değişim ortaya çıkarmamıştır. Bununla birlikte betimsel veriler incelendiğinde örgütsel güvenin

yeniliğe açıklık boyutunda, 6-10 yıl süre ile kurumda çalışan öğretmenlerin algılarının ($\bar{X}=3.81$), 11 yıl ve üzeri süre ile kurumda çalışan öğretmenlerin algılarından ($\bar{X}=3.79$), ve 0-5 yıl süre ile kurumda çalışan öğretmenlerin algılarından ($\bar{X}=3.71$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir.

Öğretmenlerin örgütsel güvenin iletişim ortamı boyutundaki algılarında kurumda çalışma süresi değişkenine göre istatistiksel anlamda manidar fark olmadığı görülmektedir [$F_{(2-1757)}=.100$; $p<0.05$]. Öğretmenlerin örgütsel güvenin iletişim ortamı boyutundaki algılarında, kurumda çalışma süresi anlamlı bir değişim ortaya çıkarmamıştır. Bununla birlikte betimsel veriler incelendiğinde örgütsel güvenin iletişim ortamı boyutunda, 11 yıl ve üzeri süre ile kurumda çalışan öğretmenlerin algılarının ($\bar{X}=4.10$), 0-5 yıl süre ile kurumda çalışan öğretmenlerin algılarından ($\bar{X}=4.07$) ve 6-10 yıl süre ile kurumda çalışan öğretmenlerin algılarından ($\bar{X}=4.06$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir.

Tablo 4-11 incelendiğinde ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven algılarında kurumda çalışma süresi değişkenine göre istatistiksel anlamda manidar fark olmadığı görülmektedir [$F_{(2-1757)}=.353$; $p<0.05$]. Öğretmenlerin, örgütsel güven algılarında kurumda çalışma süresi anlamlı bir değişim ortaya çıkarmamıştır. Bununla birlikte betimsel veriler incelendiğinde 11 yıl ve üzeri kurumda çalışan öğretmenlerin algıları ($\bar{X}=3.93$), 6-10 yıl kurumda çalışan öğretmenlerin örgütsel güven algılarından ($\bar{X}=3.89$) ve 0-5 yıl bu kurumda çalışan öğretmenlerin algılarından ($\bar{X}=3.88$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Kurumda çalışma süresi değişkenine göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin algıları örgütsel güvenin çalışanlara duyarlık, yöneticiye güven, yeniliğe açıklık ve iletişim ortamı alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur. Altun (2010) tarafından yapılan araştırmada ise kurumda çalışma süresinin öğretmenlerin örgütsel güven algılarında anlamlı farklılık gösterdiği belirtilmektedir. Bu bulgu araştırmanın bulgusu ile örtüşmemektedir.

4.3.6. Kurumdaki yönetici ile çalışma süresi değişkenine ilişkin bulgular

İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven algılarının kurumdaki yönetici ile çalışma süresi değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 4-12. İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven algılarının kurumdaki yönetici ile çalışma süresi değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik ortalama ve standart sapma değerleri

Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	S
Yöneticiye Güven	1. 0-5 yıl	1538	4.24	1.12
	2.6-10 yıl	97	4.26	1.18
	3.11 yıl ve üzeri	125	4.05	1.26
Çalışanlara Duyarlık	1. 0-5 yıl	1538	3.54	0.86
	2.6-10 yıl	97	3.60	0.81
	3.11 yıl ve üzeri	125	3.53	0.85
Yeniliğe Açıklık	1. 0-5 yıl	1538	3.72	1.06
	2.6-10 yıl	97	3.86	1.13
	3.11 yıl ve üzeri	125	3.80	1.09
İletişim Ortamı	1. 0-5 yıl	1538	4.08	0.96
	2.6-10 yıl	97	4.11	1.07
	3.11 yıl ve üzeri	125	3.99	1.11
Örgütsel Güven Toplam	1. 0-5 yıl	1538	3.89	0.89
	2.6-10 yıl	97	3.94	0.94
	3.11 yıl ve üzeri	125	3.81	0.92

Tablo 4-13. İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven algılarının kurumdaki yönetici ile çalışma süresi değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark Tukey
Yöneticiye Güven	Gruplar arası	4.197	2	2.098	1.623	.198	-
	Grup içi	2272.300	1757	1.293			
	Toplam	2276.497	1759				
Çalışanlara Duyarlık	Gruplar arası	.320	2	.160	.216	.805	-
	Grup içi	1300.809	1757	.740			
	Toplam	1301.130	1759				
Yeniliğe Açıklık	Gruplar arası	2.908	2	1.049	.911	.402	-
	Grup içi	2023.191	1757	1.152			
	Toplam	2025.290	1759				
İletişim Ortamı	Gruplar arası	1.195	2	.598	.615	.541	-
	Grup içi	1707.947	1757	.972			
	Toplam	1709.142	1759				
Örgütsel Güven Toplam	Gruplar arası	.936	2	.468	.574	.563	-
	Grup içi	1432.738	1757	.815			
	Toplam	1433.674	1759				

p<.05

Tablo 4-13 incelendiğinde ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven algılarında kurumdaki yönetici ile çalışma süresi değişkenine göre örgütsel güvenin toplamına, çalışanlara duyarlık, yeniliğe açıklık, yöneticiye güven ve iletişim ortamı alt boyutlarında istatistiksel anlamda manidar fark olmadığı görülmektedir. Tablo ayrıntılı incelendiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır:

Tablo 4-12 ve tablo 4-13 incelendiğinde ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güvenin yöneticiye güven boyutundaki algılarında kurumdaki yönetici ile çalışma süresi değişkenine göre istatistiksel anlamda manidar fark olmadığı görülmektedir [$F_{(2-1757)} = 1.623$; $p < 0.05$]. Öğretmenlerin örgütsel güvenin yöneticiye güven boyutundaki algılarında, kurumdaki yönetici ile çalışma süresi anlamlı bir değişim ortaya çıkarmamıştır. Bununla birlikte betimsel veriler incelendiğinde örgütsel güvenin yöneticiye güven boyutunda, 6-10 yıl süre ile kurumdaki yönetici ile çalışan öğretmenlerin algılarının ($\bar{X}=4.26$), 0-5 yıl süre ile kurumdaki yönetici ile çalışan öğretmenlerin algılarından ($\bar{X}=4.24$) ve 11 yıl ve üzeri süre ile kurumdaki yönetici ile çalışan öğretmenlerin algılarından ($\bar{X}=4.05$), daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir. Bu bulgu, araştırmaya katılan öğretmenlerin, kurumdaki yönetici ile çalışma sürelerine bakılmaksızın, örgütsel güvenin yöneticiye güven boyutuna ilişkin algılarının benzer olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin örgütsel güvenin çalışanlara duyarlık boyutundaki algılarında kurumdaki yönetici ile çalışma süresi değişkenine göre istatistiksel anlamda manidar fark olmadığı görülmektedir [$F_{(2-1757)} = .216$; $p < 0.05$]. Öğretmenlerin örgütsel güvenin çalışanlara duyarlık boyutundaki algılarında, kurumdaki yönetici ile çalışma süresi anlamlı bir değişim ortaya çıkarmamıştır. Bununla birlikte betimsel veriler incelendiğinde örgütsel güvenin çalışanlara duyarlık boyutunda, 6-10 yıl süre ile kurumdaki yönetici ile çalışan öğretmenlerin algılarının ($\bar{X}=3.60$), 0-5 yıl süre ile kurumdaki yönetici ile çalışan öğretmenlerin algılarından ($\bar{X}=3.54$) ve 11 yıl ve üzeri süre ile kurumdaki yönetici ile çalışan öğretmenlerin algılarından ($\bar{X}=3.53$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir.

Öğretmenlerin örgütsel güvenin yeniliğe açıklık boyutundaki algılarında kurumdaki yönetici ile çalışma süresi değişkenine göre istatistiksel anlamda manidar fark olmadığı görülmektedir [$F_{(2-1757)} = .911$; $p < 0.05$]. Öğretmenlerin örgütsel güvenin yeniliğe açıklık boyutundaki algılarında, kurumdaki yönetici ile çalışma süresi anlamlı bir değişim ortaya çıkarmamıştır. Bununla birlikte betimsel veriler incelendiğinde örgütsel güvenin yeniliğe açıklık boyutunda, 6-10 yıl süre ile kurumdaki yönetici ile çalışan öğretmenlerin algılarının ($\bar{X}=3.86$), 11 yıl ve üzeri süre ile kurumdaki yönetici ile çalışan öğretmenlerin algılarından ($\bar{X}=3.80$) ve 0-5 yıl süre ile kurumdaki yönetici ile çalışan öğretmenlerin algılarından ($\bar{X}=3.72$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir.

Öğretmenlerin örgütsel güvenin iletişim ortamı boyutundaki algılarında kurumdaki yönetici ile çalışma süresi değişkenine göre istatistiksel anlamda manidar fark olmadığı görülmektedir [$F_{(2-1757)} = .615$; $p < 0.05$]. Öğretmenlerin örgütsel güvenin iletişim ortamı boyutundaki algılarında, kurumdaki yönetici ile çalışma süresi anlamlı bir değişim ortaya çıkarmamıştır. Bununla birlikte betimsel veriler incelendiğinde örgütsel güvenin iletişim ortamı boyutunda, 6-10 yıl süre ile kurumdaki yönetici ile çalışan öğretmenlerin algılarının ($\bar{X}=4.11$), 0-5 yıl süre ile kurumdaki yönetici ile çalışan öğretmenlerin algılarından ($\bar{X}=4.08$) ve 11 yıl ve üzeri süre ile kurumdaki yönetici ile çalışan öğretmenlerin algılarından ($\bar{X}=3.99$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir.

Tablo 4-12 ve tablo 4-13 incelendiğinde ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven algılarında kurumdaki yönetici ile çalışma süresi değişkenine göre istatistiksel anlamda manidar fark olmadığı görülmektedir [$F_{(2-1757)} = .574$; $p < 0.05$]. Öğretmenlerin, örgütsel güven algılarında kurumdaki yönetici ile çalışma süresi anlamlı bir değişim ortaya çıkarmamıştır. Bununla birlikte betimsel veriler incelendiğinde 6-10 yıl kurumdaki yönetici ile çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}=3.94$), 0-5 yıl kurumdaki yönetici ile çalışan öğretmenlerin örgütsel güven algılarından ($\bar{X}=3.89$) ve 11 yıl ve üzeri bu kurumdaki yönetici ile çalışan öğretmenlerin algılarından ($\bar{X}=3.81$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Yöneticilere yönelik uygulanan zorunlu yer değiştirme uygulamasına yönelik yapılan araştırmalar (Yılmaz ve Altınkurt, 2012; Arabacı ve Sağlam, 2012), bu yer değiştirme uygulamasının okul kültürü ve çalışanlar arasındaki ilişkileri olumlu ve ya olumsuz etkileyebileceğini ortaya koymaktadır. Ancak bu araştırma sonucunda kurumdaki yönetici ile çalışma süresi değişkenine göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin algıları örgütsel güvenin çalışanlara duyarlık, yöneticiye güven, yeniliğe açıklık ve iletişim ortamı alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur. Yöneticinin kurumda çalıştığı süre anlamlı bir değişim ortaya çıkarmamıştır.

4.3.7. Branş değişkenine ilişkin bulgular

İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven algılarının branş değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik t-testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 4-14. İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven algılarının branş değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik t-testi sonuçları

	Branş	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Yöneticiye Güven	Sınıf Öğrt.	787	4.26	1.13	1758	1.030	.303
	Branş Öğrt	973	4.20	1.14			
Çalışanlara Duyarlık	Sınıf Öğrt.	787	3.60	0.85	1758	2.474	.013
	Branş Öğrt	973	3.50	0.86			
Yeniliğe Açıklık	Sınıf Öğrt.	787	3.75	1.03	1758	.419	.675
	Branş Öğrt	973	3.73	1.1			
İletişim Ortamı	Sınıf Öğrt.	787	4.13	0.98	1758	2.216	.027
	Branş Öğrt	973	4.03	0.99			
Örgütsel Güven Toplam	Sınıf Öğrt.	787	3.93	0.89	1758	1.867	.062
	Branş Öğrt	973	3.85	0.90			

p<.05

Tablo 4-14 incelendiğinde ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven algılarında branş değişkenine göre örgütsel güvenin toplamına, yöneticiye güven ve yeniliğe açıklık alt boyutlarında istatistiksel anlamda manidar fark ortaya çıkarmazken, çalışanlara duyarlık ve iletişim ortamı alt boyutunda istatistiksel anlamda manidar fark ortaya çıkardığı görülmektedir. Tablo ayrıntılı incelendiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır:

Tablo 4-14’de görüldüğü gibi ilköğretim okulu öğretmenlerinin algılarında örgütsel güvenin yöneticiye güven boyutunda branş değişkenine göre istatistiksel anlamda manidar fark bulunmamıştır [$t_{(1758)} = 1.030$; $p < 0.05$]. Öğretmenlerin örgütsel güvenin yöneticiye güven boyutuna ilişkin algılarında branş düzeyi anlamlı bir değişim ortaya çıkarmamıştır. Betimsel veriler incelendiğinde ilköğretim okullarında çalışan sınıf öğretmenlerin örgütsel güvenin yöneticiye güven boyutundaki algılarının ($\bar{X}=4.26$), ilköğretim okullarında çalışan branş öğretmenlerin algılarına ($\bar{X}=4.20$) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, araştırmaya katılan öğretmenlerin, branşlarına bakılmaksızın, örgütsel güvenin yöneticiye güven boyutuna ilişkin algılarının benzer olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin algılarında örgütsel güvenin çalışanlara duyarlık boyutunda branş değişkenine göre istatistiksel anlamda manidar fark görülmektedir [$t_{(1758)} = 2.474$; $p < 0.05$]. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde ilköğretim okullarında çalışan sınıf öğretmenlerin algılarının örgütsel güvenin çalışanlara duyarlık boyutunda ($\bar{X}=3.60$), ilköğretim okullarında çalışan branş öğretmenlerin algılarına ($\bar{X}=3.50$) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin örgütsel güvenin çalışanlara duyarlık algılarının branşa göre değiştiği ve örgütsel güvenin çalışanlara duyarlık algılarında branş değişkenine göre sınıf öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin algılarında örgütsel güvenin yeniliğe açıklık boyutunda branş değişkenine göre istatistiksel anlamda manidar fark bulunmamıştır [$t_{(1758)} = .419$; $p < 0.05$]. Öğretmenlerin örgütsel güvenin yeniliğe açıklık boyutuna ilişkin algılarında branş düzeyi anlamlı bir değişim ortaya çıkarmamıştır. Betimsel veriler incelendiğinde ilköğretim okullarında çalışan sınıf öğretmenlerin örgütsel güvenin yeniliğe açıklık boyutundaki algılarının ($\bar{X}=3.75$), ilköğretim okullarında çalışan branş öğretmenlerin algılarına ($\bar{X}=3.73$) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, araştırmaya katılan öğretmenlerin, branşlarına bakılmaksızın, örgütsel güvenin yeniliğe açıklık boyutuna ilişkin algılarının benzer olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin algılarında örgütsel güvenin iletişim ortamı boyutunda branş değişkenine göre istatistiksel anlamda manidar fark görülmektedir [$t_{(1758)} = 2.216$;

$p<0.05$]. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde ilköğretim okullarında çalışan sınıf öğretmenlerin algılarının örgütsel güvenin iletişim ortamı boyutunda ($\bar{X}=4.13$), ilköğretim okullarında çalışan branş öğretmenlerin algılarına ($\bar{X}=4.03$) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin örgütsel güvenin iletişim ortamı algılarının branşa göre değiştiği ve örgütsel güvenin iletişim ortamı algılarında branş değişkenine göre sınıf öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir.

Tablo 4-14’de görüldüğü gibi ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven algılarında branş değişkenine göre istatistiksel anlamda manidar fark görülmektedir [$t_{(1758)}= 1.867$; $p<0.05$]. Öğretmenlerin örgütsel güvene ilişkin algılarında branş düzeyi anlamlı bir değişim ortaya çıkarmamıştır. Betimsel veriler incelendiğinde ilköğretim okullarında çalışan sınıf öğretmenlerin örgütsel güven algılarının ($\bar{X}=3.93$), ilköğretim okullarında çalışan branş öğretmenlerin algılarına ($\bar{X}=3.85$) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Branş değişkenine göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin algıları örgütsel güvenin yöneticiye güven ve yeniliğe açıklık alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur. Bu bulgu, araştırmaya katılan öğretmenlerin, branşlarına bakılmaksızın, algılarının benzer olduğu şeklinde yorumlanabilir. Çokluk-Bökeoğlu ve Yılmaz (2008), Yılmaz (2009), İşleyen (2011), Eğriboyun (2013), Memduhoğlu ve Zengin (2011) ve Çağlar (2011) yaptıkları araştırmalarda öğretmenlerin örgütsel güven algılarında anlamlı fark olmadığını belirtmişlerdir. Bu sonuç daha önce yapılan araştırmaların sonuçları ile büyük ölçüde tutarlıdır. Ancak branş değişkenine göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin algıları örgütsel güvenin çalışanlara duyarlık ve iletişim ortamı boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Bu bulgu Artuksi (2009) tarafından yapılan çalışma ile örtüşmektedir. Ancak Artuksi çalışmasında örgütsel güvenin çalışanlara duyarlık boyutu öğretmen algılarında anlamlı farklılık bulmuştur.

4.3.8. Yönetim/egitim bilimleri alanında lisansüstü eğitim yapma durumu değişkenine ilişkin bulgular

İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven algılarının yönetim/egitim bilimleri alanında lisansüstü eğitim yapma durumu değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik t-testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 4-15. İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven algılarının yönetim/egitim bilimleri alanında lisansüstü eğitim yapma durumu değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik t-testi sonuçları

	Lisansüstü Eğitim yapma	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Yöneticiye Güven	Evet	159	3.52	1.08	1758	-8.36	.000
	Hayır	1601	4.30	1.11			
Çalışanlara Duyarlık	Evet	159	3.10	0.67	1758	-6.94	.000
	Hayır	1601	3.59	0.86			
Yeniliğe Açıklık	Evet	159	3.25	0.91	1758	-6.06	.000
	Hayır	1601	3.78	1.07			
İletişim Ortamı	Evet	159	3.34	0.72	1758	-10.14	.000
	Hayır	1601	4.15	0.97			
Örgütsel Güven Toplam	Evet	159	3.30	0.72	1758	-8.87	.000
	Hayır	1601	3.95	0.89			

p<.05

Tablo 4-15 incelendiğinde ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven algılarında boyutunda yönetim/egitim bilimleri alanında lisansüstü eğitim yapma durumu değişkenine göre örgütsel güvenin toplamına, yöneticiye güven yeniliğe açıklık, çalışanlara duyarlık ve iletişim ortamı alt boyutlarında istatistiksel anlamda manidar fark ortaya çıkardığı görülmektedir. Tablo ayrıntılı incelendiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır:

Tablo 4-15'te görüldüğü gibi ilköğretim okulu öğretmenlerinin algılarında örgütsel güvenin yöneticiye güven boyutunda yönetim/egitim bilimleri alanında lisansüstü eğitim yapma durumu değişkenine göre istatistiksel anlamda manidar fark olduğu görülmektedir [$t_{(1758)} = -8.36$; $p < 0.05$]. Öğretmenlerin örgütsel güvenin yöneticiye güven boyutuna ilişkin algılarında yönetim/egitim bilimleri alanında lisansüstü eğitim yapma durumu düzeyi anlamlı bir değişim ortaya çıkarmıştır. Betimsel veriler

incelendiğinde ilköğretim okullarında çalışan yönetim/egitim bilimleri alanında lisansüstü eğitim yapmayan öğretmenlerin örgütsel güvenin yöneticiye güven boyutundaki algılarının ($\bar{X}=4.30$), ilköğretim okullarında çalışan yönetim/egitim bilimleri alanında lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin algılarına ($\bar{X}=3.52$) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin algılarında örgütsel güvenin çalışanlara duyarlık boyutunda yönetim/egitim bilimleri alanında lisansüstü eğitim yapma durumu değişkenine göre istatistiksel anlamda manidar fark olduğu görülmektedir [$t_{(1758)} = -6.94$; $p < 0.05$]. Öğretmenlerin örgütsel güvenin çalışanlara duyarlık boyutuna ilişkin algılarında yönetim/egitim bilimleri alanında lisansüstü eğitim yapma durumu düzeyi anlamlı bir değişim ortaya çıkarmıştır. Betimsel veriler incelendiğinde ilköğretim okullarında çalışan yönetim/egitim bilimleri alanında lisansüstü eğitim yapmayan öğretmenlerin örgütsel güvenin çalışanlara duyarlık boyutundaki algılarının ($\bar{X}=3.59$), ilköğretim okullarında çalışan yönetim/egitim bilimleri alanında lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin algılarına ($\bar{X}=3.10$) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin algılarında örgütsel güvenin yeniliğe açıklık boyutunda yönetim/egitim bilimleri alanında lisansüstü eğitim yapma durumu değişkenine göre istatistiksel anlamda manidar fark olduğu görülmektedir [$t_{(1758)} = -6.06$; $p < 0.05$]. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde ilköğretim okullarında çalışan yönetim/egitim bilimleri alanında lisansüstü eğitim yapmayan öğretmenlerin örgütsel güvenin çalışanlara duyarlık boyutundaki algılarının ($\bar{X}=3.78$), ilköğretim okullarında çalışan yönetim/egitim bilimleri alanında lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin algılarına ($\bar{X}=3.25$) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin örgütsel güvenin yeniliğe açıklık boyutundaki algılarının yönetim/egitim bilimleri alanında lisansüstü eğitim yapma durumuna göre değiştiği ve örgütsel güvenin yeniliğe açıklık algılarında yönetim/egitim bilimleri alanında lisansüstü eğitim yapma durumu değişkenine göre eğitim almayan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin algılarında örgütsel güvenin iletişim ortamı boyutunda yönetim/egitim bilimleri alanında lisansüstü eğitim yapma durumu değişkenine göre

istatistiksel anlamda manidar fark olduğu görülmektedir [$t_{(1758)} = -10.14$; $p < 0.05$]. Öğretmenlerin örgütsel güvenin iletişim ortamı boyutuna ilişkin algılarında yönetim/egitim bilimleri alanında lisansüstü eğitim yapma durumu düzeyi anlamlı bir değişim ortaya çıkarmıştır. Betimsel veriler incelendiğinde ilköğretim okullarında çalışan yönetim/egitim bilimleri alanında lisansüstü eğitim yapmayan öğretmenlerin örgütsel güvenin iletişim ortamı boyutundaki algılarının ($\bar{X}=4.15$), ilköğretim okullarında çalışan yönetim/egitim bilimleri alanında lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin algılarına ($\bar{X}=3.34$) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4-15’de görüldüğü gibi ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven algılarında yönetim/egitim bilimleri alanında lisansüstü eğitim yapma durumu değişkenine göre istatistiksel anlamda manidar fark olduğu görülmektedir [$t_{(1758)} = -8.87$; $p < 0.05$]. Öğretmenlerin örgütsel güven algıları, yönetim/egitim bilimleri alanında lisansüstü eğitim yapma durumu düzeyi anlamlı bir değişim ortaya çıkarmıştır. Betimsel veriler incelendiğinde ilköğretim okullarında çalışan yönetim/egitim bilimleri alanında lisansüstü eğitim yapmayan öğretmenlerin örgütsel güven algılarının ($\bar{X}=3.95$), ilköğretim okullarında çalışan yönetim/egitim bilimleri alanında lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin algılarına ($\bar{X}=3.30$) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Yönetim/egitim bilimleri alanında lisansüstü eğitim yapma durumu değişkenine göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin algıları örgütsel güvenin tüm boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Öğretmenlerin örgütsel güvenin tüm boyutundaki algılarının yönetim/egitim bilimleri alanında lisansüstü eğitim yapma durumuna göre değiştiği ve örgütsel güvenin tüm boyutlarındaki algılarında yönetim/egitim bilimleri alanında lisansüstü eğitim yapma durumu değişkenine göre eğitim almayan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir. Bu fark araştırma evreninde ve buna paralel olarak araştırma örnekleminde lisansüstü eğitim yapmayan öğretmen sayısının fazla olması algıladıkları örgütsel güven düzeyinin yüksek olmasının nedeni olabilir.

4.4. Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular

İlköğretim okulu öğretmenlerinin kolektif yeterlik düzeylerine ilişkin algılarına yönelik bulgular Tablo 4-16’da verilmiştir.

Tablo 4-16. İlköğretim okulu öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

	N	$\bar{X}$	SS
Kolektif Yeterlik	1760	4.02	0.67

Tablo 4-16 incelendiğinde ilköğretim okulu öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının aritmetik ortalamasının $\bar{X}= 4.02$ olduğu görülmektedir. Kolektif öğretmen yeterliğine ait ortalama incelendiğinde, öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının orta düzeyde olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin kolektif yeterlik algıları oldukça katılıyorum düzeyinde bulunmuştur.

Hoy ve Woolfolk (1993, Akt: Kurt, 2009)’a göre okullarda öğretmenlerin yeterlik algılarının artması için gerekli koşullardan ilki yüksek ama gerçekleştirilebilir hedeflerin var olması, ikincisi düzenli ve ciddi bir öğrenme ortamı ve üçüncüsü de akademik mükemmelliğe saygıdır. Bu doğrultuda okullarda öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının bu şartlar sağlanarak yükseltilmesi gerekliliği ifade edilebilir.

4.5. Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular

İlköğretim okulu öğretmenlerinin kolektif yeterlik algılarına ilişkin her bir demografik değişken için öncelikle verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığı araştırılmış; verilerin normal dağılıma sahip olması durumunda varyansların homojenliğine bakılmıştır. Parametrik yöntemlerin kullanılabilmesi için verilerin normal dağılıma sahip olması ve varyansların homojen olması gerekmektedir (Ural ve Kılıç, 2005: 57). Her bir değişken için basıklık ve çarpıklık değerleri 1’den küçük ve varyansların homojen olduğu bulunmuştur. Bu nedenle verilerin öğretmenlerin kolektif yeterlik algıları açısından normal dağıldığı varsayılmıştır. İlköğretim okulu

öğretmenlerinin kolektif yeterlik algılarına ilişkin demografik değişkenler açısından incelenmesine ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

4.5.1. Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular

İlköğretim okulu öğretmenlerinin kolektif yeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik t-testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 4-17. İlköğretim okulu öğretmenlerinin kolektif yeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik t-testi sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Kolektif Yeterlik	Kadın	1014	4.08	0.68	1758	3.943	.000
	Erkek	746	3.95	0.66			

p<.05

Tablo 4-17’de görüldüğü gibi ilköğretim okulu öğretmenlerinin kolektif yeterlik algıları cinsiyet değişkenine göre istatistiksel anlamda manidar fark olduğu görülmektedir. [$t_{(1758)} = 3.943$; $p < 0.05$]. İlköğretim okullarında çalışan kadın öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarına ilişkin görüşleri ($\bar{X}=4.08$), ilköğretim okullarında çalışan erkek öğretmenlerin görüşlerine ($\bar{X}= 3.95$) göre daha yüksektir. Öğretmenlerin, kolektif yeterlik algılarının cinsiyete göre değiştiği ve kolektif yeterlik algılarında cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir. Diğer bir ifadeyle, cinsiyet öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarını farklılaştıran bir değişkendir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin kolektif yeterlik algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Öğretmenlerin, kolektif yeterlik algılarının cinsiyete göre değiştiği ve kolektif yeterlik algılarında cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir. Diğer bir ifadeyle, cinsiyet öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarını farklılaştıran bir değişkendir. Goddard ve Skrla (2006) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin kolektif yeterlik algısının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak Kurt (2009) tarafından yapılan araştırmada ise cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin

kolektif yeterlik algılarının farklılaştığı sonucu bulunmuştur. Kurt (2009)'un yaptığı araştırma sonucunun bu araştırmanın sonucu ile örtüştüğü görülmektedir.

4.5.2. Yaş değişkenine ilişkin bulgular

İlköğretim okulu öğretmenlerinin kolektif yeterlik algılarının yaş değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 4-18. İlköğretim okulu öğretmenlerinin kolektif yeterlik algılarının yaş değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik ortalama ve standart sapma değerleri

Gruplar	N	$\bar{X}$	SS
1.20-30 yaş	622	3.92	0.69
2.31-40 yaş	637	3.97	0.62
3.41 yaş ve üzeri	501	4.21	0.67

Tablo 4-19. İlköğretim okulu öğretmenlerinin kolektif yeterlik algılarının yaş değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark (Tukey)
Kolektif Yeterlik	Gruplar arası	26.763	2	13.382	30.03	.000	1-3
	Grup içi	782.820	1757	.446			2-3
	Toplam	809.583	1759				

p<.05

Tablo 4-18 ve 4-19 incelendiğinde ilköğretim okulu öğretmenlerinin kolektif yeterlik algılarında yaş değişkenine göre istatistiksel anlamda manidar fark olduğu görülmektedir [$F_{(2-1757)} = 30.03$ p<0.05]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=0.03$) bu farkın düşük düzeyde olduğunu göstermektedir.

Yaşa göre hangi gruplar arasında farkın olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey-b testi sonuçlarına göre; 20-30 yaş ($\bar{X}=3.92$) arasında olan öğretmenlerin görüşleri; 41 yaş ve üzeri ($\bar{X}=4.21$) olan öğretmenlerin görüşleri birbirinden farklılaşmakta ayrıca 31-40 yaş ($\bar{X}=3.97$) arasındaki öğretmenlerin görüşleri; 41 yaş ve üzeri ($\bar{X}=67.48$) olan öğretmenlerin görüşleri birbirinden farklılaşmaktadır.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin kolektif yeterlik algılarının yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü bu farkın düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Yaşa göre hangi gruplar arasında farkın olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey-b testi sonuçlarına göre; 20-30 yaş arasında olan öğretmenlerin görüşleri; 41 yaş ve üzeri olan öğretmenlerin görüşleri birbirinden farklılaşmakta ayrıca 31-40 yaş arasındaki öğretmenlerin görüşleri; 41 yaş ve üzeri olan öğretmenlerin görüşleri birbirinden farklılaşmaktadır. Öğretmenlerin, kolektif yeterlik algılarının yaşa göre değiştiği söylenebilir. Bu değişim yaşı fazla olan öğretmenlerin mesleklerinde daha deneyim sahibi olmaları dolayısıyla etkileşimli ve işbirlikçi davranışlarının artması neticesinde olabilir. Bu gibi durumlar, yaş değişkenine göre 41 yaş ve üzeri olan öğretmenlerin daha yüksek kolektif yeterlik algılarına sahip olmasının nedeni olabilir.

4.5.3. Öğrenim durumu değişkenine ilişkin bulgular

İlköğretim okulu öğretmenlerinin kolektif yeterlik algılarının öğrenim durumu değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 4-20. İlköğretim okulu öğretmenlerinin kolektif yeterlik algılarının öğrenim durumu değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik ortalama ve standart sapma değerleri

Gruplar	N	$\bar{X}$	SS
1.Yüksek Okul	186	4.01	0.67
2.Lisans	1409	4.16	0.69
3.Yüksek Lisans	165	3.98	0.70

Tablo 4-21. İlköğretim okulu öğretmenlerinin kolektif yeterlik algılarının öğrenim durumu değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark (Tukey)
Kolektif Yeterlik	Gruplar arası	4.188	2	2.094			
	Grup içi	805.395	1757	.458	4.568	.011	2-1
	Toplam	809.583	1759				2-3

p<.05

Tablo 4-20 ve 4-21 incelendiğinde ilköğretim okulu öğretmenlerinin kolektif yeterlik algılarında öğrenim durumu değişkenine göre istatistiksel anlamda manidar fark olduğu görülmektedir [$F_{(2-1757)} = 4.568$; $p < 0.05$]. Öğretmenlerin, kolektif yeterlik algılarının öğrenim durumlarına göre değiştiği söylenebilir.

Öğrenim durumuna göre hangi gruplar arasında farkın olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey-b testi sonuçları; yüksekokul mezunu öğretmenler ile yüksek lisans ve lisans mezunu öğretmenlerin algılarının anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermektedir. Yüksek lisans mezunu öğretmenlerin kolektif yeterlik algıları ($\bar{X}=3.98$) ile lisans mezunu öğretmenlerin algılarının ($\bar{X}=4.16$), yüksekokul mezunu öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarından ($\bar{X}=4.01$) anlamlı düzeyde daha düşüktür.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin kolektif yeterlik algılarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü bu farkın düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin, kolektif yeterlik algılarının öğrenim durumlarına göre değiştiği söylenebilir. Öğrenim durumuna göre hangi gruplar arasında farkın olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey-b testi sonuçları; lisans mezunu öğretmenler ile yüksek lisans mezunu öğretmenlerin algılarının anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermektedir. Lisans mezunu öğretmenlerin kolektif yeterlik algıları, yüksekokul mezunu öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Araştırma evreninde ve buna paralel olarak araştırma örnekleminde lisans mezunu öğretmenlerin sayısı daha fazladır. Bu nedenle lisans mezunu öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının daha yüksek olmasının nedeni olabilir.

4.5.4. Kıdem durumu değişkenine ilişkin bulgular

İlköğretim okulu öğretmenlerinin kolektif yeterlik algılarının kıdem değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 4-22. İlköğretim okulu öğretmenlerinin kolektif yeterlik algılarının kıdem değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik ortalama ve standart sapma değerleri

Gruplar	N	$\bar{X}$	SS
1. 0-5 yıl	540	3.95	11.62
2. 6-10 yıl	346	3.96	9.93
3. 11-15 yıl	377	4.02	9.96
4. 16 yıl ve üzeri	497	4.16	10.94

Tablo 4-23. İlköğretim okulu öğretmenlerinin kolektif yeterlik algılarının kıdem değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları

Kolektif Yeterlik	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark (Tukey)
	Gruplar arası	14.065	2	4.688			1-4
	Grup içi	795.518	1756	.453	10.34	.000	2-4
	Toplam	809.583	1759				3-4

p<.05

Tablo 4-22 ve 4-23 incelendiğinde ilköğretim okulu öğretmenlerinin kolektif yeterlik algılarında kıdem değişkenine göre istatistiksel anlamda manidar fark olduğu görülmektedir [$F_{(2-1756)} = 10.34$; $p < 0.05$]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2 = 0.01$) bu farkın düşük düzeyde olduğunu göstermektedir.

Kıdeme göre hangi gruplar arasında farkın olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey-b testi sonuçları; 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin algılarının diğer kıdem gruplarındaki öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermektedir. 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin kolektif yeterlik algıları ($\bar{X}=3.95$), 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin algıları ($\bar{X}=3.96$) ile 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin algıları ($\bar{X}=4.02$); 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarından ($\bar{X}=4.16$) anlamlı düzeyde daha düşüktür. Öğretmenlerin, kolektif yeterlik algılarının kıdeme göre değiştiği söylenebilir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin kolektif yeterlik algılarının kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü bu farkın düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Kıdeme göre hangi gruplar arasında farkın olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey-b testi sonuçları; 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin algılarının anlamlı düzeyde farklılaştığını

göstermektedir. 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin kolektif yeterlik algıları diğer kıdem grubundaki öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Öğretmenlerin, kolektif yeterlik algılarının kıdeme göre değiştiği söylenebilir. Kıdemi düşük olan öğretmenlerin kolektif yeterlik algıları en düşük iken, kıdemi en fazla olan öğretmenlerin kolektif yeterlik algıları en yüksek olarak bulunmuştur. Eğitimde deneyimin öneminin oldukça fazla olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin kıdemleri arttıkça, yaşadıkları deneyimleri artmakta böylece bu deneyimleri meslektaşlarıyla paylaşımlarında artış görülebilmektedir. Bu durum kıdemin, öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarında anlamlı bir farklılık olmasının nedeni olabilir. Goddard ve Skrla (2006) ve Kurt (2009) tarafından yapılan araştırmada sonuçları bu araştırma ile tutarlı olarak deneyimli öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

4.5.5. Kurumda çalışma süresi değişkenine ilişkin bulgular

İlköğretim okulu öğretmenlerinin kolektif yeterlik algılarının kurumda çalışma süresi değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 4-24. İlköğretim okulu öğretmenlerinin kolektif yeterlik algılarının kurumda çalışma süresi değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik ortalama ve standart sapma değerleri

Gruplar	N	$\bar{X}$	SS
1. 0-5 yıl	1226	3.98	0.68
2. 6-10 yıl	286	4.04	0.66
3. 11 yıl ve üzeri	248	4.20	0.64

Tablo 4-25. İlköğretim okulu öğretmenlerinin kolektif yeterlik algılarının kurumda çalışma süresi değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları

Kolektif Yeterlik	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark (Tukey)
	Gruplar arası	10.227	2	5.114			
	Grup içi	799.356	1757	.455	11.24	.000	1-3 2-3
	Toplam	809.583	1759				

p<.05

Tablo 4-24 ve 4-25 incelendiğinde ilköğretim okulu öğretmenlerinin kolektif yeterlik algılarında bu kurumda çalışma süresi değişkenine göre istatistiksel anlamda manidar fark olduğu görülmektedir [$F_{(2-1757)} = 11.24$; $p < 0.05$]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2 = 0.01$) bu farkın düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin, kolektif yeterlik algılarının kurumdaki çalışma süresine göre değiştiği söylenebilir.

Kurumdaki çalışma süresine göre hangi gruplar arasında farkın olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey-b testi sonuçları; 0-5 yıl aynı kurumda çalışan öğretmenler ile 6-10 yıl aynı kurumda çalışan öğretmenler ve 11 yıl ve üzeri aynı kurumda çalışan öğretmenlerin algılarının anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermektedir. 0-5 yıl aynı kurumda çalışan öğretmenlerin kolektif yeterlik algıları ($\bar{X} = 3.98$) ile 6-10 yıl aynı kurumda çalışan öğretmenlerin algıları ($\bar{X} = 4.04$), 11 yıl ve üzeri aynı kurumda çalışan öğretmenlerden ($\bar{X} = 4.20$) anlamlı düzeyde daha düşüktür. Öğretmenler aynı okulda daha uzun süre çalıştıklarında, okulun çevresini, aile ve öğrenci profillerini daha iyi tanıma fırsatları olabilmektedir. Böylece öğrenci başarısında önemli bir faktör olan bu bilgileri öğretmen arkadaşlarıyla daha fazla paylaşma ve işbirliği yapma olanakları artabilir. Bu gibi durumlar kurumdaki çalışma süresine göre kolektif yeterlik algılarında, kurumda daha uzun süre çalışan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık olmasının nedeni olabilir.

4.5.6. Bu kurumdaki yönetici ile çalışma süresi değişkenine ilişkin bulgular

İlköğretim okulu öğretmenlerinin kolektif yeterlik algılarının bu kurumdaki yönetici ile çalışma süresine değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 4-26. İlköğretim okulu öğretmenlerinin kolektif yeterlik algılarının kurumda çalışma süresi değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik ortalama ve standart sapma değerleri

Gruplar	N	$\bar{X}$	SS
1. 0-5 yıl	1538	4.02	0.67
2. 6-10 yıl	97	4.04	0.72
3. 11 yıl ve üzeri	125	4.01	0.67

Tablo 4-27. İlköğretim okulu öğretmenlerinin kolektif yeterlik algılarının bu kurumdaki yönetici ile çalışma süresi değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları

Kolektif Yeterlik	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark (Tukey)
	Gruplar arası	.066	2	.033			
	Grup içi	809.517	1757	.461	.071	.931	-
	Toplam	809.583	1759				

p<.05

Tablo 4-26 ve 4-27 incelendiğinde ilköğretim okulu öğretmenlerinin kolektif yeterlik algılarında bu kurumdaki yönetici ile çalışma süresi değişkenine göre istatistiksel anlamda manidar fark olmadığı görülmektedir [$F_{(2-1757)} = .071$; $p < 0.05$]. Öğretmenlerin, kolektif yeterlik algılarında kurumdaki çalışma süresi anlamlı bir değişim ortaya çıkarmamıştır. Bununla birlikte betimsel veriler incelendiğinde 6-10 yıl kurumdaki yönetici ile çalışan öğretmenler ($\bar{X}=4.04$) ile 0-5 yıl çalışan öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının ($\bar{X}= 4.02$); 11 yıl ve üzeri bu kurumdaki yönetici ile çalışan öğretmenlerin algılarından ($\bar{X}= 4.01$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Araştırma örnekleminde bulunan 0-5 yıl süre ile aynı yöneticiyle öğretmenlerin sayılarının fazla olması nedeniyle anlamlı bir fark çıkmamış olabilir.

4.5.7. Branş değişkenine ilişkin bulgular

İlköğretim okulu öğretmenlerinin kolektif yeterlik algılarının branş değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik t-testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 4-28. İlköğretim okulu öğretmenlerinin kolektif yeterlik algılarının branş değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik t-testi sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Kolektif Yeterlik	Sınıf Öğrt.	787	4.08	.065			
	Branş Öğrt.	973	3.97	0.69	1758	3.530	.000

p<.05

Tablo 4-28’de görüldüğü gibi ilköğretim okulu öğretmenlerinin kolektif yeterlik algılarında branş değişkenine göre istatistiksel anlamda manidar fark olduğu

görülmektedir [$t_{(1758)} = 3.530$; $p < 0.05$]. İlköğretim okullarında çalışan sınıf öğretmenlerinin kolektif yeterlik algılarına ilişkin görüşleri ($\bar{X} = 4.08$), ilköğretim okullarında çalışan branş öğretmenlerinin görüşlerine ($\bar{X} = 3.97$) göre daha yüksektir. Öğretmenlerin, kolektif yeterlik algılarının branşa göre değiştiği ve kolektif yeterlik algılarında branş değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir. Diğer bir ifadeyle, branş öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarını farklılaştıran bir değişkendir.

Sınıf öğretmenlerinin çalışma saatlerinin branş öğretmenlerinin çalışma saatlerine göre daha benzer özellikler göstermeleri nedeniyle birbirleriyle etkileşimde bulunma olasılıkları daha fazla olabilmektedir. Bununla birlikte branş öğretmenlerinin daha çok bireysel performanslarını öne çıkarmaya çalışarak özel ders ve kurs verme eğiliminde oldukları bu nedenle sınıf öğretmenlerine göre işbirliği yapmaktan kaçındıkları ifade edilebilir. Goddard ve Skrla (2006) tarafından yapılan araştırma bu araştırma sonucu ile örtüşmemekte iken Kurt (2009) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin kolektif yeterlik algısının cinsiyete göre, sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuç araştırma bulguları ile örtüşmektedir.

4.5.8. Yönetim/egitim bilimleri alanında lisansüstü eğitim yapma durumu değişkenine ilişkin bulgular

İlköğretim okulu öğretmenlerinin kolektif yeterlik algılarının yönetim/egitim bilimleri alanında lisansüstü eğitim yapma durumu değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik t-testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 4-29. İlköğretim okulu öğretmenlerinin kolektif yeterlik algılarının yönetim/egitim bilimleri alanında lisansüstü eğitim yapma durumu değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik t-testi sonuçları

	Lisansüstü Eğitim yapma	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Kolektif yeterlik	Evet	159	3.74	0.52	1758	-5.567	0.000
	Hayır	1601	4.05	0.68			

$p < .05$

Tablo 4-24’de görüldüğü gibi ilköğretim okulu öğretmenlerinin kolektif yeterlik algılarında yönetim/egitim bilimleri alanında lisansüstü eğitim yapma durumu değişkenine göre istatistiksel anlamda manidar fark olduğu görülmektedir [$t_{(1758)} = 3.178$; $p < 0.05$]. Betimsel veriler incelendiğinde yönetim/egitim bilimleri alanında lisansüstü eğitim yapmayan öğretmenlerin kolektif yeterlik algıları ($\bar{X}=4.05$), yönetim/egitim bilimleri alanında lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin algılarına ($\bar{X}=3.74$) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu fark araştırma evreninde ve buna paralel olarak araştırma örnekleminde lisansüstü eğitim yapmayan öğretmen sayısının fazla olması algıladıkları kolektif yeterlik düzeyinin yüksek olmasına

4.6. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

İlköğretim okullarının örgütsel farkındalık düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 4-30’da verilmiştir.

Tablo 4-30. İlköğretim okullarında örgütsel farkındalık düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

	N	$\bar{X}$	SS
Öğretmen Farkındalığı	101	4.12	.37
Yönetici Farkındalığı	101	3.83	.74
Okullarda Örgütsel Farkındalık	101	3.94	.49

Tablo 4-30 incelendiğinde ilköğretim okullarında öğretmen farkındalığının aritmetik ortalamasının $\bar{X}= 4.12$, yönetici farkındalığının aritmetik ortalamasının $\bar{X}= 3.83$ ve okullarda örgütsel farkındalığın aritmetik ortalaması ise $\bar{X}= 3.94$ olduğu görülmektedir. İlköğretim okullarında yönetici farkındalığının öğretmen farkındalığından daha düşük düzeyde olduğu bulunmuştur. Okullarda örgütsel farkındalık, yönetici farkındalığı ve öğretmen farkındalığı düzeylerine bakıldığında “oldukça katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir.

4.7. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven algıları, kolektif yeterlik algıları ile örgütsel farkındalıkları arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon analizi Tablo 4-31’de verilmiştir.

Tablo 4-31. İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven algıları, kolektif yeterlik algıları ile örgütsel farkındalıkları arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon analizi

		1	2	3	4	5	6	7	8	9
	r	1								
1.Kolektif Yeterlik	p									
	N	101								
	r	.64**	1							
2.Örgütsel Güven	p	.000								
	N	101	101							
	r	.45**	.67**	1						
3.Çalışanlara Duyarlık	p	.000	.000							
	N	101	101	101						
	r	.38**	.76**	.15	1					
4.Yöneticiye Güven	p	.000	.000	.119						
	N	101	101	101	101					
	r	.49**	.74**	.34**	.40**	1				
5.İletişim Ortamı	P	.000	.000	.001	.000					
	N	101	101	101	101	101				
	r	.73**	.78**	.57**	.42**	.59**	1			
6.Yeniliğe Açıklık	p	.000	.000	.000	.000	.000				
	N	101	101	101	101	101	101			
	r	.58**	.62**	.40**	.44**	.40**	.39**	1		
7.Öğretmen Farkındalığı	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000			
	N	101	101	101	101	101	101	101		
	r	.23*	.22**	.22*	.04	.21*	.27**	.23*	1	
8.Yönetici Farkındalığı	P	.022	.030	.025	.661	.036	.007	.022		
	N	101	101	101	101	101	101	101	101	
	r	.30**	.32**	.25*	.08	.24*	.42**	.39*	.77**	1
9.Okullarda Örgütsel Farkındalık	P	.002	.004	.012	.376	.015	.000	.000	.000	
	N	101	101	101	101	101	101	101	101	101

*p<.05; **p<.01

Korelasyon katsayısının mutlak değeri olarak 0.70- 1.00 arasında olması, yüksek; 0.70-0.30 arasında olması, orta; 0.30-0.00 arasında olması ise düşük düzeyde ilişki olarak tanımlanmaktadır. İlişki yönünün pozitif ya da negatif olmasıyla ilgili olarak iki değişken arasında pozitif bir ilişkinin olması, deneklerin X değişkenine ait değerlerinin artması durumunda Y değişkenine ait değerlerin de artma eğiliminde olduğu ya da X değerlerinin düşmesi durumunda Y değerlerinin de düşme eğiliminde olduğunu göstermektedir. Değişkenler arasındaki ilişkinin negatif olması ise değişkenlerden birine

ait değerin artması durumunda diğer değişkenin değerlerinin düşme eğiliminde olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2009).

Bu açıklamalar doğrultusunda Tablo 4-31 bu açıklamalar doğrultusunda incelendiğinde kolektif yeterlik ile yönetici farkındalığı ($r=.23$, $p<.05$) arasında düşük düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Kolektif yeterlik ile yöneticiye güven ($r=.38$, $p<.01$), örgütsel güven ($r=.64$, $p<.01$), çalışanlara duyarlık ($r=.45$, $p<.01$), iletişim ortamı ($r=.49$, $p<.01$), öğretmen farkındalığı ($r=.58$, $p<.01$) ve okullarda örgütsel farkındalık ($r=.30$, $p<.01$) arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki mevcuttur. kolektif yeterlik ile yeniliğe açıklık ($r=.73$, $p<.01$), arasında yüksek düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu durum okullarda kolektif yeterliğin artması durumunda, örgütsel güven algıları, öğretmen farkındalığı, yönetici farkındalığı ve okullarda örgütsel farkındalığın artacağını söylemek mümkündür.

Okullarda örgütsel güven algıları ile iletişim ortamı ($r=.74$, $p<.01$), yöneticiye güven ($r=.76$, $p<.01$) ve yeniliğe açıklık ($r=.78$, $p<.01$) arasında yüksek düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Okullarda örgütsel güven algıları ile çalışanlara duyarlık ($r=.67$, $p<.01$), kolektif yeterlik algıları ($r=.64$, $p<.01$) ve öğretmen farkındalığı ($r=.62$, $p<.01$) arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki mevcuttur. Okullarda örgütsel güven algıları ile yönetici farkındalığı ($r=.22$, $p<.05$) ve örgütsel farkındalık ($r=.32$, $p<.01$) orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre okullarda örgütsel güvenin artması durumunda; kolektif yeterlik algıları, çalışanlara duyarlık, iletişim ortamı, yöneticiye güven, yeniliğe açıklık algıları ile öğretmen farkındalığı, yönetici farkındalığı ve okullarda örgütsel farkındalığın artacağı şeklinde yorumlanabilir.

Okullarda çalışanlara duyarlık algıları ile iletişim ortamı ($r=.34$, $p<.01$), yeniliğe açıklık ($r=.57$, $p<.01$) ile öğretmen farkındalığı ($r=.62$, $p<.01$) arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki mevcuttur. Okullarda çalışanlara duyarlık algıları ile yönetici farkındalığı ($r=.22$, $p<.05$) ve örgütsel farkındalık ($r=.25$, $p<.05$) arasında ise düşük düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu durum okullarda çalışanlara duyarlığın artması durumunda; iletişim ortamı, yöneticiye güven, yeniliğe

açıklık algıları, öğretmen farkındalığı, yönetici farkındalığı ve okullarda örgütsel farkındalığın artacağı söylenebilir.

Okullarda yöneticiye güven algıları ile iletişim ortamı ($r=.40$, $p<.01$), yeniliğe açıklık ($r=.42$, $p<.01$) ile öğretmen farkındalığı ($r=.44$, $p<.01$) arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki mevcuttur. Ancak okullarda yöneticiye güven algıları ile yönetici farkındalığı ($r=.04$) ve örgütsel farkındalık ($r=.08$) arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Buna göre öğretmenlerin yöneticiye güven algılarının artması durumunda; iletişim ortamı yeniliğe açıklık algıları, öğretmen farkındalığı ile okullarda örgütsel farkındalığın artacağı şeklinde ifade edilebilir.

Okullarda iletişim ortamı algıları ile yeniliğe açıklık ($r=.590$, $p<.01$) ile öğretmen farkındalığı ($r=.40$, $p<.01$) arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki mevcuttur. Okullarda iletişim ortamı algıları ile yönetici farkındalığı ($r=.21$, $p<.05$) ve okullarda örgütsel farkındalık ($r=.24$, $p<.05$) arasında düşük düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu durum öğretmenlerin iletişim ortamı algılarının artması durumunda; yeniliğe açıklık algıları, öğretmen farkındalığı, yönetici farkındalığı ile okullarda örgütsel farkındalığın artacağı şeklinde yorumlanabilir.

Okullarda öğretmen farkındalığı ile yeniliğe açıklık ($r=.73$, $p<.01$) arasında yüksek düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmen farkındalığı ile kolektif yeterlik ($r=.58$, $p<.01$), örgütsel güven ($r=.62$, $p<.01$), çalışanlara duyarlık ($r=.40$, $p<.01$), iletişim ortamı ($r=.40$, $p<.01$), yöneticiye güven ($r=.44$, $p<.01$) arasında ise orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki mevcuttur. Buna göre öğretmen farkındalığı arttığında; öğretmenlerin yeniliğe açıklık, örgütsel güven, çalışanlara duyarlık, iletişim ortamı, yöneticiye güven algıları ile kolektif yeterlik algılarının artacağı şeklinde söylenebilir.

Yönetici farkındalığı ile örgütsel güven ($r=.22$, $p<.05$), yeniliğe açıklık ($r=.27$, $p<.01$), kolektif yeterlik ($r=.23$, $p<.05$), iletişim ortamı ($r=.21$, $p<.05$), çalışanlara duyarlık ($r=.22$, $p<.05$), öğretmen farkındalığı ($r=.23$, $p<.05$) arasında ise düşük düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu durum yönetici farkındalığı

arttığında; yeniliğe açıklık, örgütsel güven, çalışanlara duyarlık, iletişim ortamı algıları, kolektif yeterlik algıları ve öğretmen farkındalığının artacağı şeklinde ifade edilebilir.

Okullarda örgütsel farkındalık ile yönetici farkındalığı ($r=.77$, $p<.01$) arasında yüksek düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Okullarda örgütsel farkındalık ile kolektif yeterlik ($r=.30$, $p<.01$), örgütsel güven ($r=.32$, $p<.01$), yeniliğe açıklık ($r=.42$, $p<.01$) ve öğretmen farkındalığı ($r=.39$, $p<.01$) arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki mevcuttur. Okullarda örgütsel farkındalık ile çalışanlara duyarlık ($r=.25$, $p<.05$) ve iletişim ortamı ($r=.24$, $p<.05$) arasında ise düşük düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre okullarda örgütsel farkındalık arttığında kolektif yeterlik algıları, örgütsel güven, yöneticiye güven, çalışanlara duyarlık ve iletişim ortamı, yeniliğe açıklık algıları, öğretmen farkındalığı ve yönetici farkındalığının artacağı şeklinde yorumlanabilir.

Steele (2008), Hoy vd. (2004) yılında tarafından yapılan çalışmalarda yönetici farkındalığının kolektif yeterlik ile ilişkisi düşük düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular araştırmanın sonuçları ile kısmen tutarlıdır. Steele (2008), Hoy vd. (2004) yılında tarafından yapılan çalışmalarda öğretmen farkındalığı kolektif yeterlik ile ilişkisi orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgular araştırmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Scarbrough (2005) tarafından yapılan çalışmada yönetici farkındalığı ile yöneticiye güven arasında yüksek düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuç araştırmanın sonucu ile kısmen tutarlıdır. Scarbrough (2005) tarafından yapılan çalışmada öğretmen farkındalığı ile yöneticiye güven arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgu araştırmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

4.8. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

İlköğretim okullarında öğretmen farkındalığı, yönetici farkındalığı ve okullarda örgütsel farkındalığın yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 4-32, Tablo 4-33 ve Tablo 4-34’de verilmiştir.

Tablo 4-32. Öğretmen farkındalığının yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
Kolektif Yeterlik	0.006	0.006	0.101	1.004	.318
Çalışanlara Duyarlık	0.001	0.003	0.016	0.188	.851
Yöneticiye Güven	0.006	0.002	0.180	2.255	.026
İletişim Ortamı	0.005	0.004	0.106	1.218	.226
Yeniliğe Açıklık	0.062	0.012	0.640	5.339	.000
R=0.56, $R^2=0.54$					
p<0.05, p<0.01					

Öğretmen farkındalığı üzerinde etkisi olduğu düşünülen kolektif yeterlik algıları, çalışanlara duyarlık, yöneticiye güven ve iletişim ortamı ve yeniliğe açıklık algıları, gibi değişkenlerin öğretmen farkındalığını ne şekilde yordadığını ortaya koymaya yönelik olarak yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda, yöneticiye güven ve yeniliğe açıklık değişkenlerinin öğretmen farkındalığı üzerinde etkileri olduğu görülmüştür [Adjusted $R^2=0.54$].

Söz konusu iki değişken birlikte, öğretmen farkındalığının %54’ünü açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, yordayıcı değişkenlerin, öğretmen farkındalığı üzerindeki göreceli önem sırası yeniliğe açıklık ($\beta=0.640$), yöneticiye güven ($\beta=0.180$)’dir. Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri göz önüne alındığında, yordayıcı değişkenlerden yeniliğe açıklık değişkeninin ($p<0.01$) düzeyinde, yöneticiye güven değişkeninin ($p<0.05$) düzeyinde öğretmen farkındalığı üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir. Sonuçlara bakıldığında yordayıcı değişkenlerden öğretmen farkındalığının en iyi yordayıcısının yeniliğe açıklık olduğu görülmektedir.

Tablo 4-33. Yönetici farkındalığının yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
Kolektif Yeterlik	0.008	0.018	0.061	.424	.456
Çalışanlara Duyarlık	0.008	0.009	0.096	.808	.421
Yöneticiye Güven	0.004	0.007	0.071	.620	.537
İletişim Ortamı	0.009	0.012	0.089	.708	.480
Yeniliğe Açıklık	0.029	0.033	0.149	.872	.385

R=0.08, $R^2=0.04$

Yönetici farkındalığı üzerinde etkisi olduğu düşünülen kolektif yeterlik algıları, çalışanlara duyarlık, yöneticiye güven ve iletişim ortamı ve yeniliğe açıklık algıları, gibi değişkenlerin yönetici farkındalığını ne şekilde yordadığını ortaya koymaya yönelik olarak yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda, söz konusu değişkenlerin yönetici farkındalığı üzerinde etkileri olmadığı görülmüştür [Adjusted $R^2=0.04$]. Söz konusu değişkenler, yönetici farkındalığının % 4'ünü açıklamaktadır.

Tablo 4-34. Okullarda örgütsel farkındalığın yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
Kolektif Yeterlik	0.000	0.011	0.061	.039	.969
Çalışanlara Duyarlık	0.001	0.006	0.096	.088	.930
Yöneticiye Güven	0.003	0.005	0.071	.730	.467
İletişim Ortamı	0.000	0.008	0.089	.058	.954
Yeniliğe Açıklık	0.059	0.021	0.149	2.787	.006

p<0.01, R=0.18, $R^2=0.13$

Okullarda örgütsel farkındalık üzerinde etkisi olduğu düşünülen kolektif yeterlik algıları, çalışanlara duyarlık, yöneticiye güven ve iletişim ortamı ve yeniliğe açıklık algıları, gibi değişkenlerin öğretmen farkındalığını ne şekilde yordadığını ortaya koymaya yönelik olarak yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda, yeniliğe açıklık değişkeninin okullarda örgütsel farkındalık üzerinde etkileri olduğu görülmüştür [Adjusted $R^2=0.13$]. Söz konusu değişken, okullarda örgütsel farkındalığının % 13'ünü açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, yordayıcı değişkenin, okullarda örgütsel farkındalık üzerindeki yeniliğe açıklık ($\beta= 0.149$)'dir. Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri göz önüne alındığında, yordayıcı değişkenlerden yeniliğe açıklık değişkeninin ($p<0.01$) düzeyinde, okullarda örgütsel farkındalık üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir.

BÖLÜM V

5. Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ilişkin elde edilen bulgulara dayalı olarak sonuçlara ve bu sonuçlara dayalı önerilere yer verilmiştir.

5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin örgütsel güven algılarının sırasıyla yöneticiye güven, iletişim ortamı, yeniliğe açıklık ve çalışanlara duyarlılık şeklinde yüksekten düşüğe sıralandığı bulunmuştur. Öğretmenlerin örgütsel güven algıları, yöneticiye güven boyutunda en yüksek değer aldığı görülürken, en az değeri çalışanlara duyarlılık boyutunda aldıkları görülmektedir. Öğretmenlerin algıları örgütsel güven ve tüm alt boyutlarında oldukça katılıyorum düzeyinde bulunmuştur.

5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Cinsiyet değişkenine göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin algıları, örgütsel güvenin yöneticiye güven ve örgütsel güven algılarında çalışanlara duyarlılık boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır ancak örgütsel güvenin yeniliğe açıklık ile iletişim ortamı boyutlarında ve örgütsel güven algılarında anlamlı düzeyde farklılaşmakta olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin örgütsel güvenin yeniliğe açıklık ile iletişim ortamı boyutlarında cinsiyete göre değiştiği ve öğretmenlerin algılarında cinsiyet değişkenine göre erkek öğretmenler lehine istatistiksel anlamda manidar bir farklılık olduğu saptanmıştır.

Yaş değişkenine göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin algılarında örgütsel güvenin çalışanlara duyarlık, yeniliğe açıklık ve iletişim ortamı alt boyutlarında istatistiksel anlamda manidar fark bulunmamıştır. Yaş değişkenine göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin algılarında örgütsel güvenin yöneticiye güven boyutunda istatistiksel anlamda manidar fark olduğu bulunmuştur.

Öğrenim durumu değişkenine göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin algılarında örgütsel güvenin çalışanlara duyarlık, yöneticiye güven, yeniliğe açıklık ve iletişim ortamı alt boyutlarında istatistiksel anlamda manidar fark bulunmamıştır.

Kıdem değişkenine göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin algılarında örgütsel güvenin çalışanlara duyarlık, yeniliğe açıklık ve iletişim ortamı alt boyutlarında ve örgütsel güven algılarında istatistiksel anlamda manidar fark bulunmazken; örgütsel güvenin yöneticiye güven boyutunda ise istatistiksel anlamda manidar fark saptanmıştır.

Kurumda çalışma süresi ve kurumdaki yönetici ile çalışma süresi değişkenine göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin algıları örgütsel güvenin çalışanlara duyarlık, yöneticiye güven, yeniliğe açıklık ve iletişim ortamı alt boyutlarında istatistiksel anlamda manidar fark bulunmamıştır.

Branş değişkenine göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin algılarında örgütsel güvenin yöneticiye güven, iletişim ortamı alt boyutlarında ve örgütsel güvenin toplamında istatistiksel anlamda manidar fark bulunmamıştır. Ancak branş değişkenine göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin algıları örgütsel güvenin çalışanlara duyarlık ve iletişim ortamı boyutlarında istatistiksel anlamda manidar fark saptanmıştır.

Yönetim/egitim bilimleri alanında lisansüstü eğitim yapma durumu değişkenine göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin algılarında örgütsel güvenin çalışanlara duyarlık, yöneticiye güven, yeniliğe açıklık ve iletişim ortamı alt boyutlarında ve örgütsel güvenin toplamında istatistiksel anlamda manidar fark bulunmuştur. Öğretmenlerin örgütsel güvenin tüm boyutlarındaki algılarının yönetim/egitim bilimleri alanında lisansüstü eğitim yapma durumuna göre değiştiği bulunmuştur.

5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Kolektif öğretmen yeterliğine ait ortalama incelendiğinde, öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının oldukça katılıyorum düzeyinde olduğu saptanmıştır.

5.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

İlköğretim okulu öğretmenlerinin kolektif yeterlik algılarında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel anlamda manidar fark saptanmıştır. Öğretmenlerin, kolektif yeterlik algılarının cinsiyete göre değiştiği ve kolektif yeterlik algılarında cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin kolektif yeterlik algılarında yaş değişkenine göre istatistiksel anlamda manidar fark bulunmuştur. Yaşa göre hangi gruplar arasında farkın olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey-b testi sonuçlarına göre; 20-30 yaş arasında olan öğretmenlerin görüşleri; 41 yaş ve üzeri olan öğretmenlerin görüşleri birbirinden farklılaşmakta ayrıca 31-40 yaş arasındaki öğretmenlerin görüşleri; 41 yaş ve üzeri olan öğretmenlerin görüşleri birbirinden farklılaşmaktadır. Öğretmenlerin, kolektif yeterlik algılarının yaşa göre değiştiği saptanmıştır.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin kolektif yeterlik algılarında öğrenim durumu değişkenine göre istatistiksel anlamda manidar fark saptanmıştır. Lisans mezunu öğretmenlerin kolektif yeterlik algıları, yüksekokul mezunu ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin kolektif yeterlik algılarında kıdem değişkenine göre istatistiksel anlamda manidar fark bulunmuştur. 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin kolektif yeterlik algıları diğer kıdem grubundaki öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin kolektif yeterlik algılarında kurumda çalışma süresi değişkenine göre istatistiksel anlamda manidar fark saptanmıştır. 0-5 yıl aynı kurumda çalışan öğretmenler ile 6-10 yıl aynı kurumda çalışan öğretmenler ve 11 yıl ve üzeri aynı kurumda çalışan öğretmenlerin algılarının anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin kolektif yeterlik algılarında bu kurumdaki yönetici ile çalışma süresi değişkenine göre istatistiksel anlamda manidar fark saptanmamıştır. Öğretmenlerin, kolektif yeterlik algılarında kurumdaki çalışma süresi anlamlı bir değişim ortaya çıkarmadığı bulunmuştur.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin kolektif yeterlik algılarında branş değişkenine göre istatistiksel anlamda manidar fark saptanmıştır. İlköğretim okullarında çalışan sınıf öğretmenlerinin kolektif yeterlik algılarına ilişkin görüşleri, ilköğretim okullarında çalışan branş öğretmenlerinin görüşlerine göre daha yüksektir. Öğretmenlerin, kolektif yeterlik algılarının branşa göre değiştiği ve kolektif yeterlik algılarında branş değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin kolektif yeterlik algılarında yönetim/egitim bilimleri alanında lisansüstü eğitim yapma durumu değişkenine göre istatistiksel anlamda manidar fark bulunmuştur. Yönetim/egitim bilimleri alanında lisansüstü eğitim yapmayan öğretmenlerin kolektif yeterlik algıları, yönetim/egitim bilimleri alanında lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin algılarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

5.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

İlköğretim okullarında yönetici farkındalığının öğretmen farkındalığından daha düşük düzeyde olduğu bulunmuştur. Okullarda örgütsel farkındalık, yönetici farkındalığı ve öğretmen farkındalığı düzeylerine bakıldığında “oldukça katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir.

5.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

ile öğretmenlerin yeniliğe açıklık algıları arasında yüksek düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmen farkındalığı ile kolektif yeterlik, örgütsel güven, çalışanlara duyarlık, iletişim ortamı, yöneticiye güven arasında ise orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki mevcuttur. Buna göre öğretmen farkındalığı arttığında; öğretmenlerin yeniliğe açıklık, örgütsel güven, çalışanlara duyarlık, iletişim ortamı, yöneticiye güven algıları ile kolektif yeterlik algılarının artabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Yönetici farkındalığı ile örgütsel güven ve yeniliğe açıklık, kolektif yeterlik, iletişim ortamı, çalışanlara duyarlık ve öğretmen farkındalığı arasında düşük düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki mevcuttur. Bu durum yönetici farkındalığı arttığında; öğretmenlerin yeniliğe açıklık, örgütsel güven, çalışanlara duyarlık, iletişim ortamı algıları, kolektif yeterlik algıları ve öğretmen farkındalığının artabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Okullarda örgütsel farkındalık ile yönetici farkındalığı arasında yüksek düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Okullarda örgütsel farkındalık ile kolektif yeterlik, örgütsel güven, yeniliğe açıklık ve öğretmen farkındalığı arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki mevcuttur. Okullarda örgütsel farkındalık ile öğretmenlerin yöneticiye güven, çalışanlara duyarlık ve iletişim ortamı algıları arasında ise düşük düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre okullarda örgütsel farkındalık arttığında öğretmenlerin kolektif yeterlik algıları, örgütsel güven, yöneticiye güven, çalışanlara duyarlık ve iletişim ortamı, yeniliğe açıklık algıları, öğretmen farkındalığı ve yönetici farkındalığının artabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

5.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Yönetici farkındalığı üzerinde etkisi olduğu düşünülen değişkenlerin, yönetici farkındalığı üzerinde etkileri olmadığı saptanmıştır. Öğretmen farkındalığı üzerinde

etkisi olduğu düşünölen değışkenlerden; yöneticiye güven ve yeniliğe açıklık birlikte, öğretmen farkındalığının % 54'ünü açıklamaktadır. Sonuçlara bakıldığında yordayıcı değışkenlerden öğretmen farkındalığının en iyi yordayıcısının yeniliğe açıklık olduğu belirlenmiştir.

Okullarda örgötsel farkındalık üzerinde etkisi olduğu düşünölen yeniliğe açıklık değışkeninin, okullarda örgötsel farkındalığının % 13'ünü açıkladığı saptanmıştır. Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri göz önüne alındığında, yordayıcı değışkenlerden yeniliğe açıklık değışkeninin ($p<0.01$) düzeyinde, okullarda örgötsel farkındalık üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu görölmektedir.

5.8. Öneriler

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak araştırmacılara ve uygulamacılara yönelik öneriler aşağıda sıralanmıştır:

1. Yöneticilerin yeniliğe ve iletişime açık olması, okulda güven iklimi oluşturması gerekliliği ve yönetici atamalarında bu kriterlerin de dikkate alınması ifade edilebilir.
2. Örgötsel farkındalığın artırılabilmesi için, örgötsel yapıyı esnekleştiren, sosyalleşmeyi arttıran, iletişim kanallarını açık tutan ve yetki göçerimi yapan yöneticiler yetiştirilebilir ve yöneticiler hizmet içi eğitim ile de desteklenebilir.
3. Örgötsel farkındalığın artırılmasına yönelik; öğretmen işbirliğinin artırılması, örgütte açık iletişim ortamının bulunması, kararlara katılımın desteklenmesi, öğretmenlerin risk almada güvenli hissettikleri bir okul ortamının oluşturulması, yeni şeyler yapmada öncü olanların desteklendiği, orijinal fikirlere önem verilen bir kültürün oluşması için yöneticiler ve öğretmenlere hizmet içi eğitim düzenlenebilir.
4. Eğitim fakölteleri programlarına öğretmen adaylarının kolektif yeterlikleri ve farkındalıklarını artıracak dersler ya da konular eklenebilir.

5. Deneyimi fazla olan öğretmenlerin deneyimlerini paylaşabilecekleri ortamlar oluşturularak, göreve yeni başlayan öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarında artış sağlanabilir. Bu amaçla okul dışında sosyal etkinlikler (açılış ve kapanış partileri, mezuniyet geceleri, okuma şölenleri, dayanışma ve tanışma yemekleri, çaylar, kokteyller vs.) yapmaları sağlanabilir.
6. Okul çalışanlarının birbirlerini daha iyi tanımaları, etkili bir takım olabilmeleri için okullarda haftalık ders programları, birbirlerini tanıyabilecek ve paylaşım içerisine girebilecek kadar bir arada olmalarını sağlayacak şekilde hazırlanabilir.
7. Öğretmenlerin güven algılarının artırılabilmesi için onların beklentilerini karşılayabilecek nitelikte bir okul ortamının oluşturulmasında okul yöneticilerini insan ilişkilerinde ve davranış bilimlerinde geliştirebilecek, aynı zamanda okullarda güvenin önemini anlamalarında yardımcı olabilecek hizmet içi eğitim programları düzenlenebilir.
8. Öğretmenlerin kolektif yeterlik ve örgütsel güven algılarını olumsuz etkileyen etmenlerin belirlenmesine yönelik çalışmalar yapılabilir. Bununla birlikte yüksek kolektif yeterliği sahip okullarda; nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanılmasıyla daha derinlemesine araştırmalar yapılarak yüksek kolektif yeterliğin nereden kaynaklandığı da araştırılabilir.
9. Okullarda örgütsel farkındalığın anlaşılmasına ilişkin; kolektif yeterlik ve örgütsel güven dışında diğer faktörler (okulların sosyo-ekonomik düzeyi, öğrenci başarısı, okul iklimi, etkililik, yöneticilerin liderlik stilleri, kolaylaştırılmış okul yapıları vb.) ile de araştırmalar yapılabilir.
10. Örgütsel farkındalığı yüksek olan okullar belirlenip, bu okulların hangi özellikleri ile farklılaştıkları nitel araştırma yöntemleri de kullanılarak derinlemesine araştırılabilir.
11. Okullarda örgütsel farkındalığın anlaşılması için farklı okul türlerine göre karşılaştırmalı olarak incelenen araştırmalar yapılabilir. Örneğin genel liseler, Anadolu liseleri ve özel liseler arasında karşılaştırmalı olarak benzer bir araştırma yapılabilir. Bununla birlikte aynı araştırma farklı örneklemelerle de yapılabilir.

12. Bu araştırmada kullanılan okullarda örgütsel güven ölçeği dışında da örgütsel güven ile ilgili ölçekler bulunmaktadır. Farklı ölçekler uygulanarak sonuçların farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılabilir. Benzer bir araştırma okul yöneticilerinin görüşlerini de kapsayacak bir biçimde planlanabilir.
13. Araştırmanın sonuçlarına göre lisansüstü eğitim yapmayan öğretmenlerin örgütsel güven düzeyine ilişkin algılarının düşük olduğu görölmektedir. Bunun nedeni bir araştırma konusu olabilir.
14. Branş öğretmenlerinin örgütsel güven ve kolektif yeterlik algılarının düşük olma nedenleri derinlemesine araştırılabilir.
15. Öğretmen farkındalığının öğrenci farkındalığını etkileyip etkilemediği üzerine araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akbaş, A. ve Çelikkaleli Ö. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz yeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 98-110.
- Akın, A. ve Çetin. B. (2007). Başarı yönelimleri ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 26. 1-12.
- Allred, C.M. (2012). *Mindfulness and organizational citizenship behaviors: Recognizing when to help others in the workplace*. (Order No. 1518797, East Carolina University). *Proquest Dissertations and Theses*, İndiriliş Tarihi: 05.11.2013.
- Altun, G. (2010). *Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Arabacı, İ.B. ve Sağlam, H. (2012). Zorunlu rotasyon uygulamaları konusunda okul yöneticilerinin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimleri Üniversitesi Dergisi*, 9(20), 529-547.
- Arıkan, S. (2009). *Colective Efficacy and organizational effectiveness: Antecedents and consequences*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Armstrong-Coppins, D.R. (2003). *What principals do to increase collective teacher efficacy in urban schools*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Cardinal Stritch University.
- Arslan, M.M. (2009). Teknik ve endüstri meslek lisesi öğretmenlerinin örgütsel güven algıları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 5 (2), 274-288.

- Artuks, E. (2009). *İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin okulun örgütsel güven düzeyine ilişkin algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Asunakutlu, T. (2002). Örgütsel güvenin oluşturulmasına ilişkin unsurlar ve bir değerlendirme. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 1-13.
- Aydın, A., Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2013). Eğitim yönetiminde pozitif psikoloji. *International Human of Social Sciences*, 10 (1): 1470-1490.
- Babelan, A. Z. and Moenikia, M. (2010). A Study of Simple and Multiple relationship between organizational health and faculty trust in female high schools. *Procedia Social and Behavirol Sciences*, 2 (2), 1532-1536.
- Balcı, Ali, (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ball, J. (2010). *An analysis of teacher self-efficacy, teacher trust, and collective efficacy in a southwest texas school district*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Texas: Texas Univercity.
- Başaran, E. İ. (2006). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Başaran, S. (2011). *Ortaöğretim kurumlarındaki öğretmen ve yöneticilerin örgütsel güven algılarının belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Battle, A. (2007). *Trust and Leadership*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Arizona: Arizona State University.
- Bays, J.C. (2012). *Farkındalık maceraları*. Çeviri: Serpil Demirci. İstanbul: Kuraldışı Yayıncılık.

- Baysal, Z.N. ve Demirbaş, D. (2012). Sınıf öğretmenliği adaylarının bilinçli farkındalıkları ile yansıtıcı düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 12-20.
- Bektaş-Öztaşkın, Ö. (2013). Sosyal bilgiler derslerinde belgesel film kullanımının akademik başarıya ve bilinçli farkındalık düzeylerine etkisi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3 (2), 147–162.
- Beauchemin, J., Hutchins, T.L. ve Patterson, F. (2008) Mindfulness meditation may lessen anxiety, promote social skills and improve academic performance amongst adolescents with learning difficulties. *Complementary Health Practise Review*, 13, 34-45.
- Bıkmaz, F.H. (2004). *Öz yeterlik inançları*. Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (ed.), Eğitimde Bireysel Farklılıklar (ss. 289-314) içinde. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bilgiç, Ö. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven düzeyine ilişkin algıları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Borg W. R. ve Gall, M. D. (1989). *Educational research*. New York: Logman
- Broderick, P.C. ve Metz, S. (2009). Learning to breathe: A pilot trial of a mindfulness curriculum for adolescents. *Advances in School Mental Health Promotion*, 2 (1), 35-45.
- Brown, J. ve Langer, E. (1991). Mindfulness and intelligence: A comparison. *Educational Psychologist*, 25, 305-336.
- Buluç, B. (2009). İlköğretim okullarında bürokratik okul yapısı ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 34 (152), 71-86
- Burcham, M.W. (2009). *The impact of collective teacher efficacy on student achievement in high school science*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gardner-Webb University.

- Bursalıoğlu, Z. (1981). Eğitim yöneticisinin yeterlikleri. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları Yayın No:93.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (10.Baskı) Ankara: Pegem A Akademi.
- Büyüköztürk. Ş., Akgün. Ö., Kahveci. Ö. ve Demirel. F. (2004). Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4 (2), 207-239.
- Büyüköztürk. Ş., Kılıç-Çakmak. E., Akgün. Ö.E., Karadeniz. Ş. ve Demirel. F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Büyüköztürk. Ş., Köklü, N. ve Çokluk, Ö. (2013). *Sosyal bilimler için istatistik*. (13. Baskı) Ankara: Pegem A Akademi.
- Christopher, J. C., Chrisman, J. A., Trotter-Mathison, M. J., Schure, M. B., Dahlen, P., ve Christopher, S. B. (2011). Perceptions of the long-term influence of mindfulness training on counselors and psychotherapists: A qualitative inquiry. *Journal of Humanistic Psychology*, 51(3), 318-349.
- Cemaloğlu, N. ve Kılınç A.Ç. (2012a). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (23), 132 – 156.
- Cemaloğlu, N. ve Kılınç A.Ç. (2012b). İlköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin algıladıkları örgütsel güven ve yıldırma arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 37 (165), 137-151.
- Cerit, Y. (2009). Öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri ile işbirliği yapma düzeyleri arasındaki ilişki. *Uludağ Üniversitesi eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 637-657.
- Ceyhan. E.. ve Namlu. A. G. (2000). Bilgisayar kaygı ölçeği (BKÖ): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (2). 77-93.

- Chacon, C. T. (2005). Teacher' perceived efficacy among EFL teachers in middle schools in Venezuela. *Teaching and Teacher Education*, 21(3), 257-272.
- Cooper, J.D. (2010). *Collective efficacy, organizational citizenship behavior, and school effectiveness in alabama public high schools*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Alabama: The University of Alabama.
- Çağlar, Ç. (2011). Okullardaki örgütsel güven düzeyi ile öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(4), 1827-1847.
- Çalık, T., Sezgin, F., Kavgacı, H. ve Kılınç, A.Ç. (2012). Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmen öz yeterliği ve kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(4), 2487-2504.
- Çapri, B. (2006). Tükenmişlik ölçeğinin türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1) , 62-77.
- Çimen, M. (2007). *İşletmelerin çalışanlara karşı sosyal sorumluluklarının örgütsel güvene etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çokluk-Bökeoğlu, Ö. ve Yılmaz, K. (2008). İlköğretim okullarında örgütsel güven hakkında öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 54, 211-233.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve Lisrel uygulamaları*. (2. Baskı) Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Cooper, R. K., ve Sawaf, A. (1997). Uderlikte Duygusal Zeka. Yönetim ve Organizasyonlarda Duygusal Zeka. (Çev: Zelal B. Ayman-Banu Sancar). İstanbul: Sistem Yayıncılık.

- Çubukçu, K.(2010). *Örgütsel güven kavramının öğretmenler açısından örgütsel bağlılık üzerine etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Darling-Hammond, L. (2003). Keeping good teachers: Why it matters, what leaders can do. *Educational Leadership*. 60(8), 6-13.
- Demir, K. (2008). Transformational leadership and collective efficacy: The moderating roles of collaborative culture and teachers' self-efficacy. *Eğitim Araştırmaları - Eurasian Journal of Educational Research*, 33, 93-112.
- Demircan, N. (2003). Örgütsel güven kavramı; nedenleri ve sonuçları. *Celal Bayar Üniversitesi Dergisi*, 10 (2), 139-150.
- Demircan, N. ve Ceylan, A. (2003). Örgütsel güven kavramı: Nedenleri ve sonuçları. *Yönetim ve Ekonomi*, 10 (2), 139-150.
- Deogracias, J.S. (2012). *The organizational effect of collective teacher efficacy: A study of student test scores and high schools with large concentrations of minority students*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Maryland: University of Maryland.
- Dinç, S. (2007). *Örgütsel güven yaratmada örgüt kültürünün rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Doğan, S. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algısı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi (Ağrı İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzincan: Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Eğriboyun, D. (2013). *Ortaöğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel güven, örgütsel destek ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Bolu: Abant izzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ekinci, A. (2010). *Okullarda sosyal sermaye*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Engizek, S. (2011). *Örgütsel güven, örgütsel bağlılık ve iş tatmininin çalışanlar açısından algısı; Kahramanmaraş tekstil sektöründe bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş: Kahramanmaraş Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erdamar, G. (2007). *Sosyal öğrenme kuramı*. Ulusoy, A. (ed), Eğitim Psikolojisi (ss.315-352) İçinde. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erden, A. (2007). *Ankara ve Lefkoşa okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin örgütsel güvene ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erdem, F. ve İşbaşı, J.Ö. (2000). Takım Çalışmalarında güven ve güvensizlik: performans için koşulsuz güven mi, optimum güven mi?”, Erciyes Üniversitesi 8. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiriler, 25-27 Mayıs 2000, Nevşehir.
- Erdem, F. (2003). *Örgütsel yaşamda güven*. F. Erdem (ed.), Sosyal bilimlerde güven. Ankara: Vadi Yayınları.
- Erkuş, A. (2003). *Psikometri üzerine yazılar*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Ferguson, K.J. (2006). *The organizational climate of elementary schools and dimensions of school mindfulness: A study of social processes*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Texas: The University of Texas.
- Fernandez-Ballesteros, R., Diez-Nicolas J., Carpara G. V., Barbanelli, C., ve Bandura, A. (2002). Determinants and structural relation of personal efficacy to collective efficacy. *Applied Psychology: An International Review*, 53 (1) 107-125.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*. London: SAGE Publications.
- Gage, C.Q. (2003). *The meaning and measure of school mindfulness: An exploratory analysis*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ohio: The Ohio State University.

- Gençtürk, A. (2008). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ve iş doyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak: Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Goddard, R. D. ve Goddard Y.L. (2001). A multilevel analysis of the relationship between teacher and collective efficacy in urban schools. *Teaching and Teacher Education*, 17, 807–818.
- Goddard, R. D. (2002a). A theoretical and empirical analysis of the measurement of collective efficacy: The development of a short form. *Educational and Psychological Measurement*, 62 (1), 97-110.
- Goddard, R. D. (2002b). *Collective efficacy and school organization: A multilevel analysis of teacher influence in schools*. W.K. Hoy ve C. G. Miskel (Ed.) , *Theory and Research in Educational Administration* (169–184) İçinde, Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Goddard, R. D., Hoy, W.K. ve Woolfolk-Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: It's meaning, measure, and impact on student achievement. *American Education Research Journal*, 37(2), 479–507.
- Goddard, R. G., Hoy, W. K., ve Woolfolk Hoy, A. (2004). Collective efficacy: Theoretical development, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33, 3-13.
- Goddard, R. G. ve Salloum, S.J. (2009). Trust as a mediator of the relationships between poverty, racial composition, and academic achievement evidence from michigan's public elementary schools. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 292-311.
- Goddard, R. D. ve Skrla, L. (2006). The influence of school social composition on teachers' collective efficacy beliefs. *Educational Administration Quarterly*, 42(2), 216-235.

- Günaydın, S.C. (2001). *İşletmelerde örgütsel adalet ve örgütsel güven değişkenlerinin politik davranış algısı ve işbirliği yapma eğilimine etkisini inceleyen bir çalışma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gürçay, D., Yılmaz, M. ve Ekici, G. (2009). Öğretmen kolektif yeterlik inancını yordayan faktörler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 119-128.
- Hamurcu, H. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimine yönelik öz yeterlik inançları. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 24, 112-122.
- Hoy, W. K. (2003). An analysis of enabling and mindful school structures: Some theoretical, Research and practical considerations. *Journal of Educational Administration*, 41(1), 87-108.
- Hoy, W.K. ve Miskel, C.G. (2010). Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama (7. Baskıdan Çeviri) (çev. S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hoy, W. K., Gage, C. Q. ve Tarter, C. J. (2004). Theoretical and empirical foundations of mindful school structure. Wayne K. Hoy ve Cecil Miskel (Ed.) *Educational organization, policy and reforms: Research and Measurement*. United States Information Age Publishing.
- Hoy, W. K., Gage, C. Q. ve Tarter, C. J. (2006). School mindfulness and faculty trust: Necessary conditions for each other? *Educational Administration Quarterly*, 42 (2), 236-255.
- Hoy, W. K., Smith, P. A., ve Sweetland, S. R. (2002). *A test of a model of school achievement in rural schools: The significance of collective efficacy*. W.K. Hoy ve C.Miskel (Eds.), *Theory and research in educational administration* (ss.185-202) içinde. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Hoy, W. K. ve Tschannen-Moran, M. (1999). Five faces of trust: An empirical confirmation in urban elementary schools. *Journal of School Leadership*, 9, 184-208.

- Hoy, W. K. ve Tschannen-Moran, M. (2003). *The conceptualization and measurement of faculty trust in schools: The omnibus t-scale*. In W.K Hoy ve C. Miskel (ed.), *Theory and research in educational administration*, Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Huppert, F. A. ve Johnson, D. M. (2010). A controlled trial of mindfulness training in schools; the importance of practice for an impact on well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 5 (4), 264-274.
- İşleyen, R. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven düzeyleri ile öğretmen performans yönetimi uygulamaları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- Jackson, J.C. (2009). *Organizational citizenship behaviors, collective teacher efficacy, and student achievement in elementary schools*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Virginia: The College of William and Mary in Virginia.
- Jahnke, M.S. (2010). *How Teacher Collective Efficacy is Developed and Sustained in High Achieving Middle Schools*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Milwaukee: Cardinal Stritch University.
- Kagy, L. A. (2010). *Teacher trust and leadership behaviors used by elementary school principals*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Arizona: Northcentral University, Prescott Valley.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni insan ve insanlar*. İstanbul: Evrim Yayınları.
- Kahyaoğlu, M. ve Yangın, S. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki öz yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 73-84.
- Kararmak, Ö. ve Siviş, R. (2008). Modernizmden postmodernizme geçiş ve pozitif psikoloji. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(30), 102-116.
- Kalaycı, Ş. (2008). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikler*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

- Kalemci-Tüzün, İ. (2007). Güven, örgütsel güven ve örgütsel güven modelleri. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, Aralık, 93-118
- Karaçay-Şevik, M. (2012). *İlköğretim okulları müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel güven algıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kearney, W.S., Kelsey, C. ve Herrington, D. (2013). Mindful leaders in highly effective schools: A mixed-method application of hoy's m-scale. *Educational Management Administration and Leadership*, 41(3) 316–335.
- Kılınç, A. Ç. (2010). *Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları gösterme düzeyleri ile öğretmenlerin yaşadıkları örgütsel güven ve yıldırma arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kim, J. W. (2003). *A study of the relationship between trust and collaboration in Korean metropolitan schools*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Iowa: The University of Iowa.
- Knobloch, S. F. (2007). *Teacher participation in decision making and collective efficacy*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Virginia: University of Virginia.
- Koçel, T.(2001). *İşletme yöneticiliği*. 8. Baskı. İstanbul: Beta Yayınevi.
- Korkut, K. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kurt, T. (2009). *Okul müdürlerinin dönüşümcü ve işlemci liderlik stilleri ile öğretmenlerin kolektif yeterliği ve öz yeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin öz yeterlik ve kolektif yeterlik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 195-227.
- Küçükturan. G. (2005). Anne baba tutum ölçeği. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 19, 238-250.
- Larrick, C.S. (2004). *Collective teacher efficacy and student achievement*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Virginia: Universty of Virginia.
- Langer, E. J. (1989). *Mindfulness*. Cambridge, MA: Persues books.
- Langer, E. J. (1993). A mindful education. *Educational Psychologist*, 28 (1), 43-50.
- Langer, E. J. (2000). Mindful learning. *Current Directions in Psychological Science*, 9(6), 220-223.
- Langer, E. J. ve Abelson, R. (1972). The semantics of asking a favor: How to succeed in getting help without really dying. *Journal of Personality and Social Psychology*, 24, 26-32.
- Langer, E. J., Blank, A., ve Chanowitz, B. (1978). The mindlessness of ostensibly thoughtful action: The role of placebic information in interpersonal interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 635-642.
- Langer, E. J., ve Moldoveanu, M. (2000). Mindfulness and research in the future. *Journal of SocialIssues*, 56 (1), 129-139.
- Langer, E. J. ve Rodin, J. (1976). The effects of choice and enhanced personal responsibility: A field experiment in an institutional setting. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 191-198.
- Liehr, P. ve Diaz, N. (2010). A pilot study examining the effect of mindfulness on depression and anxiety for minority children. *Archives of Psychiatric Nursing*, 24, 69-71.
- Louis, K.S. (2007). Trust and improvement in schools. *J Educ Change*, 8, 1-24.

- Mattingly, J. W. (2007). *A study of relationships of school climate, school culture, teacher efficacy, collective efficacy, teacher job satisfaction and intent to turnover in the context of year-round education calendars*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Louisville: University of Louisville.
- Memduhoğlu, H.B. ve Zengin, M. (2010). *Örgütsel güven*. H.B.Memduhoğlu ve K.Yılmaz (ed), *Yönetimde Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Pegem A Akademi Yayıncılık.
- Memduhoğlu, H.B. ve Zengin, M. (2011). İlköğretim okullarında örgütsel güvene ilişkin öğretmen görüşleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 211-217.
- Moore, D. M. (2010). *Student and faculty perceptions of trust and their relationships to school success measures in an urban school district*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Virginia: The College of William and Mary.
- Ortaçtepe, D. (2006). *The relationship between teacher efficacy and Professional development within the scope of an in-service teacher education program*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özbek, M.F. (2008). Güven, belirsizlik ve risk alma davranışı ilişkisi: Teorik bir yaklaşım. *Akademik Bakış Dergisi*, 15, 1-12.
- Özan-Boydak, M. ve Özdemir, T.Y. (2013). İlköğretim kurumu öğretmenlerinin örgütsel güven düzeyleri: Nitel bir çalışma. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 12(3), 469-486.
- Özdamar, K. (1999). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi I*. 2. Baskı. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özdemir, M. S. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 54, 277-306.

- Özer, N., Demirtaş, H., Üstüner, M. ve Cömert, M. (2006). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel güven algıları. *Ege Eğitim Dergisi*, 7(1), 103-124.
- Özgan, H. (2011). Örgütsel davranış bağlamında öğretmenlerin örgütsel adalet, güven, bağlılık, yönetici değerlendirme ve çatışma yönetimi stratejileri algıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 229-247.
- Öztürk, M. N. (2012). *Orta öğretim okulu yöneticilerinin öz-yeterlik algısı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özyeşil, Z., Arslan, C., Kesici, Ş. ve Deniz, M.E. (2011). Bilinçli farkındalık ölçeği'ni türkçeye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36(160), 224-235.
- Polat, S. (2007). *Ortaöğretim Öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları, örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Polat, S. (2009). *Eğitim örgütleri için sosyal sermaye örgütsel güven*. Ankara: Pegem A Akademi Yayıncılık.
- Polat, S. ve Celep, C. (2008). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel güven, örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 307-331.
- Ray, J., Baker, L.T. ve Plowman, D.A. (2011). Organizational mindfulness in business schools. *Academy of Management Learning and Education*, 10 (2), 188–203.
- Ritchart, R. ve Perkins, D. N. (2000). Life in the mindful classroom: Nurturing the disposition of mindfulness. *Journal of Social Issues*, 56(1), 27-47.
- Samancı, G. (2007). *Örgütsel güven ve örgütsel vatandaşlık davranışı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Scarborough, C.S. (2005). *Aspects of school mindfulness and dimensions of faculty trust: Social processes in elementary schools*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, San Antonio: The University Of Texas.
- Schonert-Reichl, K. A. ve Lawlor, M. S. (2010). The effects of a mindfulness-based education program on pre-and early adolescents' well-being and social and emotional competence. *Mindfulness*, 1 (3), 137-151.
- Schumacher, D. F. (2009). *Collective teacher efficacy and student achievement*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Mzcomb: Western Illinois University.
- Seçer, İ. (2013). *Spss ve lirselle ile pratik veri analizi ve raporlaştırma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Seligman, M.E.P. ve Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Sendjaya, S. ve Pekerti, A. (2010). Servant leadership as antecedent of trust in organizations. *Leadership and Organization Development Journal*, 31 (7), 643-663.
- Sims, R. (2011). *Mindfulness and academic optimism: A test of their relationship*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Tuscaloosa: The University of Alabama.
- Solomon, R.C. ve Flores, F. (2001). İş Dünyasında, Politikada, İlişkilerde ve Yaşamda Güven Yaratmak. (Çev: Ahmet Kardam). İstanbul: Mess Yayınlar.
- Steele, M.M. (2008). *Leading high reliability schools: The effects of organizational mindfulness on collective efficacy*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, San Antonio: The University Of Texas.
- Şahin, E. (2010). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerinin, cinsiyetlerinin, mesleki kıdemlerinin, öz yeterlik algılarının ve özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin mesleki yeterlikleri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Şakar, A.N. (2010). Örgütsel güven. Özler D.E. (ed), Örgütsel davranışta güncel konular (ss.21-40). Bursa: Ekin Basım Yayım Dağıtım.
- Şeker, M, Altuğ, F., Nasır, S., Saldanlı, A, Akdöl, B., Akçalı, B.Y. ve Yurdaer, B. (2012). İstanbul'da bilgi odaklı küresel rekabet projesi, <http://www.kureselrekabet.com/>, Erişim Tarihi: 07.08.2012.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin yayınları.
- Şenol, F.B. (2012). *Okul öncesi öğretmen adayları ile okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik özyeterlik inançlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Şimşek, S. Taşçı A. (2004). Örgütlerde güven konsepti ve emniyet örgütünde güven modellerinin değerlendirilmesi. *Polis Dergisi*, 34 (1-8).
- Taşdan, K. (2012). Turkish primary school teachers' perceptions of organizational trust. *New Educational Review*, 30(4), 176-190.
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tekin. S. ve Yaman. S. (2008). Hizmet-İçi eğitim programlarını değerlendirme ölçeği: Öğretmen formunun geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 15-26.
- Teyfur, M., Beytekin, O.F. ve Yalçınkaya, M. (2013). İlköğretim okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ile okullardaki örgütsel güven düzeyinin incelenmesi (izmir il örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 84-106

- Thomas, N. J. T. (2002). A note on “schema” and “image schema”. *Imagination, Mental Imagery, Consciousness and Cognition*. Erişilme tarihi: 10.02.2013.
- Tingle, J.K. (2011). *The relationship between organizational trust and mindfulness: An exploration of ncaa division III athletic departments*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, San Antonio: The University of Texas.
- Töremen, F. (2002). Okullarda sosyal sermaye: Kavramsal bir çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 32, 556-573.
- Tracy, C.J. (2007). *Mindfulness and enabling structure as predictors of school effectiveness*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Newyork: St. John’s university.
- Tschannen-Moran, M. (2009). Fostering teacher professionalism in schools, the role of leadership orientation and trust. *Educational Administration Quarterly*, 45 (2), 217-247.
- Tuti, S. (2005). *Eğitimde bilişim teknolojileri kullanımı performans göstergeleri, öğrenci görüşleri ve öz-yeterlik algılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Türk, Ö. (2008). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öz yeterlikleri ve mesleki doyumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tüzün, İ. K. (2006). *Örgütsel güven, örgütsel kimlik ve örgütsel özdeşleşme ilişkisi; uygulamalı bir çalışma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ural, A, İ. Kılıç. (2005). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Ünsal, P. (2004). *Örgütlerde güven algısı. Kişisel Gelişimde Çağdaş Yönelimler Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, Ankara: Ankara Eğitim ve Doktrin Komutanlığı.

- Wahlstrom, K.L. ve Louis K.S. (2008). How teachers experience principal leadership: The roles of professional community, trust, efficacy, and shared responsibility. *Educational Administration Quarterly*, 44 (4), 458-495.
- Watts, D. M. (2009). Enabling school structure, mindfulness, and teacher empowerment: Test of a theory. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Alabama: The University of Alabama.
- Weick, K. E., Sutcliffe, K. M. ve Obstfeld, D. (1999). Organizing for high reliability: processes of collective mindfulness. S. Sutton and B.M. Staw (eds), *Research in Organizational Behavior*, 1(81-123). Stanford: Jai Press, 1999).
- Williams, B.W. (2010). *Organizational health and mindfulness as predictors of school effectiveness: Using the balanced scorecard*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Alabama. The University of Alabama.
- Wood, R., ve Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of Management Review*, 14 (3), 361-384.
- Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2012). Okul yöneticilerine uygulanan zorunlu yer değiştirme uygulaması hakkında okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 65-83.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *Spss uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yıldırım, İ. (2012). *Beden eğitimi öğretmenlerinin öz-yeterlikleri ile örgütsel vatandaşlık davranışlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Samsun: On dokuz Mayıs Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldız, K. (2013). Öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel güven algıları. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 289-316.
- Yılmaz, E. (2005). Okullarda örgütsel güven ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 14, 567-580.

- Yılmaz, E. (2006). *Okullardaki örgütsel güven düzeyinin okul yöneticilerini etik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, E. ve Sünbül, A. M. (2008). Okullardaki örgütsel güven düzeyinin öğretmenlerin yaşam doyumlarına etkisinin araştırılması. III. Eğitim Yönetimi Kongresinde Sunulan Bildiri, 25-26 Nisan 2008. Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Yılmaz, G. (2007). *Sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması deneylerinin fen öğretimi öz yeterlik ve sınıf yönetimi inançlarına olan etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, K. (2009). Özel dersane öğretmenlerinin örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15(59), 471-490.
- Yücel, C. ve Kalaycı G. S. (2009). Örgütsel güven ve örgütsel vatandaşlık davranışı. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 19 (1), 113-132.
- Yürekli, B. Ü. (2008). *Sınıf öğretmeni adaylarının matematiğe yönelik öz yeterlik algıları ve tutumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Denizli: Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Zararlı, N. (2012). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının incelenmesi (İstanbul-Sultanbeyli ilçesi örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

EKLER

Ek 1: Araştırma İzin Belgesi

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-020- 34854
Konu : Anket (Demet Zafer GÜNEŞ)

18/03/2013

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nin 14.02.2013 gün ve 125 sayılı yazısı.
b) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07.03.2012 tarihli ve 3616 sayılı ve 2012/13 No'lu Genelgesi.
c) Millî Eğitim Komisyonunun 05.03.2013 tarihli tutanağı.

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı Doktora Programı Öğrencisi Demet ZAFER GÜNEŞ'in "İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Güven Algıları, Kolektif Yeterlilik ile Örgütsel Farkındalıkları Arasında ilişkilerin İncelenmesi" konulu tezine dair, anket çalışmasını ekli listedeki İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlere, kişisel bilgi formu, örgütsel farkındalık ölçeği, okullarda örgütsel güven ölçeği, kolektif yeterlilik ölçeğini uygulama isteği hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri müdürlüğümüze

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı Doktora Programı Öğrencisi Demet ZAFER GÜNEŞ'in söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, Eğitim ve Öğretimi aksatmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüze uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Dr. Muammer YILDIZ
Millî Eğitim Müdürü

O L U R
... /03/2013

Harun KAYA
Vali a.
Vali Yardımcısı

5070 Sayılı Kanuna Göre MEHMET NURETTİN ARAS tarafından Elektronik Olarak İmzalanmıştır.<http://istanbul.meb.gov.tr/evraksorgu/> adresinden kontrol edebilirsiniz.

NOT: Verilecek cevapta tarih, numara ve dosya numarasının yazılması rica olunur.
STRATEJİ GELİŞTİRME BÖLÜMÜ E-Posta: sgb34@meb.gov.tr
ADRES: İl Millî Eğitim Müdürlüğü D Blok Bab-ı Ali Cad. No:13 Cağaloğlu
Telefon: Snt.212 455 04 00 Dahili: 239

Ek 2:

Sayın Öğretmenlerim,

Bu ölçek formu, ilköğretim okulu öğretmenlerinin, örgütsel güven algıları, kolektif yeterlikleri ve örgütsel farkındalıkları arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla düzenlenmiştir. Lütfen araştırmanın amacına ulaşabilmesi için anket sorularının tümünü içtenlikle ve dikkatli olarak cevaplamaya gayret ediniz. Ölçek formuna adınızı ve soyadınızı yazmayınız.

İlginiz ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Arş.Gör.Demet ZAFER GÜNEŞ

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Doktora Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİ FORMU**AÇIKLAMA**

Bu bölümde sizlere ait kişisel bilgiler ile ilgili sorular yer almaktadır. Sizden, her soruya ilişkin seçeneklerden size uygun olanının yanındaki parantez içine “ X” işareti koymanız istenmektedir.

- 1.Cinsiyetiniz Kadın () Erkek ()
2. Yaşınız 20-30 () 31 -40 () 41 yaş ve üzeri ()
- 3-Öğrenim Durumunuz Yüksek Okul () Lisans () Lisans üstü eğitim ()
- 4- Öğretmenlikteki Kıdem Yılıınız 0-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16 yıl ve Üzeri ()
- 5- Bu Kurumdaki Çalışma Süreniz 0-5 yıl () 6-10 yıl () 11 ve Üzeri ()
- 6-Bu Kurumdaki Yöneticinizle Çalışma Süreniz 0-5 yıl () 6-10 yıl () 11 ve Üzeri ()
- 7-Branş Sınıf Öğretmeni () Branş Öğretmeni ()
- 8- Yönetim/egitim bilimleri alanında lisansüstü eğitim yapma durumu () Evet () Hayır

ÖLÇEK FORMU

Aşağıda, okulunuzdaki birtakım uygulama ve durumlara ilişkin bazı cümleler verilmiştir. Sizden beklenen cümleleri dikkatle okuyarak her cümlede ifade edilen uygulama ya da durumun, kendi kurumunuzda ne düzeyde gerçekleştiğini belirtmenizdir.

Okullarda Örgütsel Farkındalık Ölçeği	1. HİÇ KATILMIYORUM	2. KATILMIYORUM	3. BİRAZ KATILYORUM	4. OLDUKÇA KATILYORUM	5. ÇOK KATILYORUM	6. TAMAMEN KATILYORUM
1. Yöneticim, genellikle konuları iyice düşünmeden yargıya varır.	1	2	3	4	5	6
2. Bir kriz oluştuğunda yöneticimiz problem durumu ile ilgilenir böylece biz öğretime dönebiliriz.	1	2	3	4	5	6
3. Okulumdaki öğretmenler, gelişimlerini sağlayacak geri bildirimleri hoş karşılarlar.	1	2	3	4	5	6
4. Öğretmenler, hatalarını kabul edeceklerine dair yöneticilerine yeterince güvenmezler.	1	2	3	4	5	6
5. Okul yöneticimiz, öğretmenlerin fikirlerine değer vermez.	1	2	3	4	5	6
6. Yöneticim öğretme ve öğrenme konusunda uzmandır.	1	2	3	4	5	6
7. Okulumdaki öğretmenler konuları iyice düşünmeden yargıya varır.	1	2	3	4	5	6
8. Okulumdaki insanlar güce bilgiden daha fazla saygı gösterirler.	1	2	3	4	5	6
9. Okulumdaki öğretmenler yaptıkları hatalarından ders çıkartarak hatalarını düzeltir ve aynı hatayı tekrarlamazlar.	1	2	3	4	5	6
10. Okulumdaki birçok öğretmen, işler kötüye gittiğinde çabalamaktan vazgeçerler.	1	2	3	4	5	6
11. Yöneticimiz, öğretmen kaynaklı zorlukları hoş karşılar.	1	2	3	4	5	6
12. İşler kötüye gittiğinde öğretmenler kendilerini hızlıca toplarlar.	1	2	3	4	5	6
13. Okulumdaki öğretmenlerin çoğu değişime isteksizdir.	1	2	3	4	5	6

Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği	1. HİÇ KATILMIYORUM	2. KATILMIYORUM	3. BİRAZ KATILYORUM	4. OLDUKÇA KATILYORUM	5. ÇOK KATILYORUM	6. TAMAMEN KATILYORUM
1. Okulumuza yeni gelen öğretmenlerin, okula kaynaşmasına yardımcı olunur.	1	2	3	4	5	6
2. Okulumuza yeni göreve başlayan öğretmenlere okulun amaçları anlatılır.	1	2	3	4	5	6
3. Okulumuza yeni göreve başlayan öğretmenlere işinde daha iyi hizmet sunabilmesi için eğitim verilir.	1	2	3	4	5	6
4. Okulumuzun öğretmenleri kendilerine sahip çıkıldığını hissederler.	1	2	3	4	5	6
5. Okulun öğretmenlerden beklentisi, öğretmenleri tatmin edici düzeydedir.	1	2	3	4	5	6
6. Öğretmenin ders programları hem okul dışı etkinliklerini, hem de okul içi etkinliklerini dengeleyecek düzeydedir.	1	2	3	4	5	6
7. Okulun iş prensipleri öğretmenlerin kariyerlerinde yükselme hedeflerini destekler biçimdedir.	1	2	3	4	5	6
8. Okulun iş prensipleri gerektiğinde gözden geçirilerek güncelleştirilir.	1	2	3	4	5	6
9. Okulumuzun iş prensipleri, öğretmenlerin fikirlerine başvurularak oluşturulur.	1	2	3	4	5	6
10. Okulumuz kendi iş prensiplerine göre hareket eder.	1	2	3	4	5	6
11. Bu okul, öğretmenlerin bireysel gereksinimlerini karşılayabilmek için yeni iş prensiplerini eski prensipleriyle değiştirmede dengeli davranır.	1	2	3	4	5	6
12. Bu okul, öğretmenlerle ilgili verilecek kararlarda ve uygulanacak işlerde adildir.	1	2	3	4	5	6
13. Bu okulda öğretmenler ile ilgili karar ve eylemler adilane yerine getirilir.	1	2	3	4	5	6
14. Okul müdürü, yanına çalışanların rahatlıkla ulaşabileceği birisidir.	1	2	3	4	5	6
15. Okul müdürü öğretmenlerin önerilerini dinler.	1	2	3	4	5	6
16. Okul müdürü, öğretmenlerin problemleriyle ilgilenir.	1	2	3	4	5	6
17. Okul müdürü, okulla ilgili iş prensiplerini adil ve objektif yerine getirir.	1	2	3	4	5	6
18. Okul müdürü, iş prensiplerini oluştururken benimde fikrimi alır.	1	2	3	4	5	6
19. Okul müdürü iş prensiplerini oluştururken benden aldığı fikirleri kullanır.	1	2	3	4	5	6
20. Yasalarda belirtilen disiplin kuralları haklı ve gerekli durumlarda uygulanır.	1	2	3	4	5	6
21. Okul müdürü, açık ve dürüstür.	1	2	3	4	5	6
22. Okul müdürü benimle olan ilişkilerinde samimidir.	1	2	3	4	5	6
23. Okul müdürü, benim işyerine katkım konusunda bana destek olur.	1	2	3	4	5	6
24. Okul müdürü işimle ilgili sorumluluklarımda ve görevlerimde bana güvenir	1	2	3	4	5	6
25. Okulda performans değerlendirmeleri adil ve tarafsız bir şekilde yapılır.	1	2	3	4	5	6
26. Okul müdürü beni okulun hedeflerine ulaşmak için bir araç olarak değil, bir insan olarak görür.	1	2	3	4	5	6

Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği	1. HİÇ KATILMIYORUM	2. KATILMIYORUM	3. BİRAZ KATILYORUM	4. OLDUKÇA KATILYORUM	5. ÇOK KATILYORUM	6. TAMAMEN KATILYORUM
27. Okul müdürü bana güveniyorsa ben de ona güvenebilirim.	1	2	3	4	5	6
28. Bu okulda iş prensip ve yönetmelikler açıklıkla bize aktarılmıştır.	1	2	3	4	5	6
29. Bu okulun çalışma saatleri ve ders programları çalışanlara görevlerini yerine getirebilme olanağı verir	1	2	3	4	5	6
30. Bu okulda iletişim kanalları her zaman açıktır.	1	2	3	4	5	6
31. Okul hakkındaki duygularımı belirtmekten çekinmem.	1	2	3	4	5	6
32. Çekinmeden okul hakkında önerilerde bulunabilirim.	1	2	3	4	5	6
33. Bu okulda gizli saklı uygulamalar olmadan her şey açıklıkla yürütülür.	1	2	3	4	5	6
34. Bu okulda bilgiler zamanında iletilir.	1	2	3	4	5	6
35. Bu okulda bilgiler tüm çalışanlara tam ve doğru olarak aktarılır.	1	2	3	4	5	6
36. Bu okulda öğretmenler, okul yöneticileri ile doğrudan iletişim kurabilir.	1	2	3	4	5	6
37. Bu okulda olumlu iş ilişkilerinden dolayı çalışmak keyiflidir.	1	2	3	4	5	6
38. Çalışanlar işlerin kalitesiyle ilgili olarak olumlu geribildirim alırlar.	1	2	3	4	5	6
39. Bu okul, öğretmenlerin ihtiyaçları ve yaptıkları öneriler doğrultusunda yeniliğe, gelişime ve değişime açıktır.	1	2	3	4	5	6
40. Okul müdürü, benim faydama olacak bilgileri benden saklamaz.	1	2	3	4	5	6

Kolektif Öğretmen Yeterlik Ölçeği	1. HİÇ KATILMIYORUM	2. KATILMIYORUM	3. BİRAZ KATILYORUM	4. OLDUKÇA KATILYORUM	5. ÇOK KATILYORUM	6. TAMAMEN KATILYORUM
1.Bu okuldaki öğretmenler, en zorlu öğrencileri eğitmeyi başarabilirler.	1	2	3	4	5	6
2.Buradaki öğretmenler, öğrencileri motive edebileceklerinden emindirler.	1	2	3	4	5	6
3.Eğer bir öğrenci öğrenmek istemiyorsa, bu okuldaki öğretmenler daha fazla uğraşmazlar.	1	2	3	4	5	6
4.Buradaki öğretmenler, öğrencilerin anlamlı düzeyde öğrenmeyi gerçekleştirmeleri için gerekli becerilere sahip değildirlir.	1	2	3	4	5	6
5.Eğer öğrenciler bir konuyu ilk işlendiğinde öğrenmemişlerse, öğretmenler aynı konuyu öğrencilere başka yollarla öğretmeyi denerler.	1	2	3	4	5	6
6.Bu okuldaki öğretmenler çeşitli öğretim metotlarını uygulamada beceriklidirler.	1	2	3	4	5	6
7. Buradaki öğretmenler, öğretmekle yükümlü oldukları konulara iyi bir şekilde hazırlıklıdır.	1	2	3	4	5	6
8. Buradaki öğretmenler, yetersiz öğretim yöntemlerini kullanmalarından dolayı bazı öğrencilere ulaşmada başarısız olurlar.	1	2	3	4	5	6
9. Bu okuldaki öğretmenler, çocukların öğrenmeyi gerçekleştirmelerini sağlayacak her şeye sahiptirler.	1	2	3	4	5	6
10. Bu okulda öğretim materyalleri ve araç-gereçlerinin eksikliği öğretimi daha zor hale getirmektedir.	1	2	3	4	5	6
11. Bu okuldaki öğretmenler, öğrencilerin disiplin problemlerinin üstesinden gelme becerilerine sahip değildirlir.	1	2	3	4	5	6
12. Bu okuldaki öğretmenler, okulda hiç kimsenin ulaşamayacağı öğrencilerin var olduğunu düşünürler.	1	2	3	4	5	6
13. Bu okuldaki olanaklarının kalitesi, öğretme ve öğrenme sürecini gerçekten kolaylaştırır.	1	2	3	4	5	6
14. Buradaki öğrenciler (ev yaşamlarından) öyle avantajlarla okula gelirler ki öğrenmeye mecbur kalırlar.	1	2	3	4	5	6
15. Öğrenciler, öğrenmeye hazır bir biçimde okula gelirler.	1	2	3	4	5	6
16.(Okul çevresini oluşturan) Toplumda, zararlı alışkanlıkların (sigara, alkol, uyuşturucu madde kullanımı vb.) yaygın olması, öğrencilerimiz için öğrenmeyi daha zor hale getirir.	1	2	3	4	5	6
17. (Okul çevresini oluşturan) Toplumdaki olanaklar öğrencilerin öğrenmelerini sağlamaya yardım eder.	1	2	3	4	5	6
18. Buradaki öğrenciler öğrenmeye motive değildirlir.	1	2	3	4	5	6
19. Öğrenciler güvenliklerinden endişe ettikleri için bu okulda öğrenme daha zordur.	1	2	3	4	5	6
20.Bu okuldaki öğretmeler, sorunlu öğrencilerle nasıl başa çıkabilecekleri konusunda daha fazla eğitime ihtiyaç duyarlar.	1	2	3	4	5	6
21.Bu okuldaki öğretmenler her çocuğun öğrenebileceğine gerçekten inanırlar.	1	2	3	4	5	6