

**T.C.  
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ  
2015-YL-041**

**ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL FARKINDALIK VE  
ÖRGÜTSEL GÜVEN ALGILARI İLE OKULLARIN  
ÖRGÜTSEL ETKİLİLİK DÜZEYLERİ**

**HAZIRLAYAN  
Kadir YILMAZ**

**TEZ DANIŞMANI  
Prof. Dr. Ruhi SARPKAYA**

**AYDIN-2015**



**T.C.**  
**ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**  
**AYDIN**

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi **Yüksek Lisans** Programı öğrencisi **Kadir YILMAZ** tarafından hazırlanan “Öğretmenlerin örgütsel farkındalık ve örgütsel güven algıları ile okulların örgütsel etkililik düzeyleri” başlıklı tez, ...../...../2015 tarihinde yapılan savunma sonucunda aşağıda isimleri bulunan jüri üyelerince kabul edilmiştir.

	Ünvanı, Adı Soyadı	Kurumu	İmzası
Başkan :	.....	.....	.....
Üye :	.....	.....	.....
Üye :	.....	.....	.....

Jüri üyeleri tarafından kabul edilen bu Yüksek lisans tezi, Enstitü Yönetim Kurulunun .....Sayılı kararıyla ..... tarihinde onaylanmıştır.

Prof. Dr. Recep TEKELİ

Enstitü Müdürü



**T.C.**  
**ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**  
**AYDIN**

Bu tezde sunulan tüm bilgi ve sonuçların, bilimsel yöntemlerle yürütülen gerçek deney ve gözlemler çerçevesinde tarafımdan elde edildiğini, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce, sonuç ve bilgilere bilimsel etik kuralların gereği olarak eksiksiz şekilde uygun atıf yaptığımı ve kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

...../...../2015

Kadir YILMAZ



# ÖZET

## ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL FARKINDALIK VE ÖRGÜTSEL GÜVEN ALGILARI İLE OKULLARIN ÖRGÜTSEL ETKİLİLİK DÜZEYLERİ

Kadir YILMAZ

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı  
Eğitim Yönetimi, Teftişi, Ekonomisi ve Planlaması Programı  
Tez Danışmanı: Prof. Dr. Ruhi SARP KAYA  
2015, 131 sayfa

Bu araştırmada; öğretmenlerin örgütsel güven algılarının ve örgütsel farkındalık düzeylerinin, okulların etkililik düzeylerine etkisi araştırılmıştır. Araştırma yöntemi olarak nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama modeli seçilmiştir. Araştırmanın örneklemini; 2013-2014 öğretim yılında Aydın Merkez İlçede Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve liselerde çalışan 370 öğretmenden oluşmuştur. Araştırmanın verileri Okul Farkındalık Ölçeği, Okula Güven Ölçeği, Okul Etkililiği Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu ile elde edilmiştir. Öğretmenlerin okula ilişkin farkındalık, okula güven ve okul etkililiğine ilişkin algılarının yaş, cinsiyet, çalıştıkları okul türü, eğitim durumları ve mesleki çalışma yılları değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin çözümlenmesinde Bağımsız Gruplar t-testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi testlerinden ve öğretmenlerin okula güven ve okul farkındalığına ilişkin algılarının, okul etkililiğine ilişkin algıları üzerine bir etkisi olup olmadığının çözümlenmesi amacıyla basit ve çoklu regresyon kullanılmıştır. Araştırmanın temel problem cümlesi kapsamında öğretmenlerin okula güven ve okul farkındalığına ilişkin algılarının, okul etkililiğine ilişkin algıları üzerine bir etkisinin olup olmadığına ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin meslektaşlara ve öğrenci ve veliye güven algıları ile okul müdürüne ilişkin farkındalık algılarının, öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algılarını anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

**ANAHTAR KELİMELELER:** Okul Etkililiği, Örgütsel Farkındalık, Örgütsel Güven





## **ABSTRACT**

### **TEACHER'S ORGANISATIONAL AWARENESS AND ORGANISATIONAL TRUST PERCEPTIONS AND THE SCHOOL'S ORGANISATIONAL EFFECTIVENESS LEVELS**

Kadir YILMAZ

M.sc. Thesis, At Department of Educational Sciences  
(Educational Administration, Supervision, Planning and Economics)

Supervisor: Prof. Dr. Ruhi SARP KAYA

This study was carried out to determine the effect of organizational trust and organizational mindfulness levels of schools on organizational effectiveness levels of schools based on teachers' perceptions. Relational comb model was used at this research as a quantitative method. The sample group of the study consisted of 370 teachers who work in kindergartens, primary schools, secondary schools and high schools depending on Aydin City Center District National Education Directorate during the academic year of 2013-2014. The data were collected by Organizational Mindfulness Scale, Organizational Trust Scale, School Effectiveness Index. Independent Sample t-test and One Way ANOVA and the data for determining the effect of organizational trust and organizational mindfulness levels of schools on organizational effectiveness levels of schools based on teachers' perceptions were analyzed using simple and multiple regression. According to the results, when the effect of organizational trust and organizational mindfulness levels of schools on organizational effectiveness levels of schools based on teachers' perceptions were examined, it was seen that there is a significant difference of teachers' perceptions about trust in principal, trust in colleagues, trust in clients dimensions and principal mindfulness, faculty mindfulness on school effectiveness level.

**KEYWORDS:** School Effectiveness, Organizational Mindfulness, Organizational Trust



## ÖNSÖZ

Örgütsel Etkililik, Örgütsel Farkındalık ve Örgütsel Güven ile ilgili alanyazın incelendiğinde okullar için önemli olan okul etkililiğinin araştırmamız sonuçlarına göre önemli birer yordayıcısı olan örgütsel farkındalık ve örgütsel güven ile ilgili araştırmaya rastlanmamıştır. Ayrıca okul etkililiğini, okul farkındalığını ve örgütsel güveni ölçmek için Türkçeye uyarladığımız bu üç ölçeğin eğitim yönetimi alanına yarar sağlaması açısından önemlidir.

Araştırmaya Adnan Menderes Üniversitesi Rektörlüğü Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi EĞF- 14007 numaralı proje ile araştırmaya destek vermiştir.

Araştırmanın bütün aşamalarında her konuda yardımını esirgemeyen ve çalışmalarımı sabırla izleyen danışmanım Sayın Prof. Dr. Ruhi SARP KAYA'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Çalışma sürecinde yardımlarını esirgemeyen Yard. Doç. Dr. Sanem UÇA ve Yard. Doç. Dr. Bertan AKYOL'a teşekkürlerimi bir borç bilirim. Akademik görüşlerini aldığım Sayın hocam Yard. Doç. Dr. Pınar Yengin SARP KAYA'ya, değerli arkadaşlarım Yrd. Doç. Dr. Sezai KOÇYİĞİT'e ve Arş. Gör. Tahir YILMAZ'a en içten duygularıyla teşekkür ederim. Sevgili eşim Başak YILMAZ ve canım oğlum Oğuz Kaan YILMAZ'a bu süreçte bana gösterdikleri sabır için teşekkür ederim.

Kadir YILMAZ



# İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY SAYFASI.....	iii
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİM SAYFASI.....	v
ÖZET.....	vii
ABSTRACT.....	ix
ÖNSÖZ.....	xi
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xvii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xix
ÇİZELGELER DİZİNİ.....	xxi
EKLER DİZİNİ.....	xxv
GİRİŞ.....	1
1. ARAŞTIRMA HAKKINDA TARTIŞMALAR.....	5
1.1. Araştırmanın Modeli.....	5
1.2. Evren ve Örneklem.....	5
1.3. Veri Toplama Araçları.....	7
1.3.1. Okul Etkililiği Ölçeği.....	8
1.3.2. Okul Farkındalığı Ölçeği.....	11
1.3.3. Okula Güven Ölçeği.....	15
1.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	21
1.5. Kaynak Özetleri.....	23
1.6. Kapsam ve Sınırlılıklar.....	29
2. KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	30
2.1. Okul Etkililiği.....	32
2.1.1. Etkili Okulun Boyutları.....	38
2.1.1.1. Etkili Okulda Yönetici Boyutu.....	38
2.1.1.2. Etkili Okulda Öğretmen Boyutu.....	39

2.1.1.3. Etkili Okullarda Öğrenci Boyutu .....	39
2.1.1.4. Etkili Okullarda Okul Kültürü ve Ortamı Boyutu.....	40
2.1.1.5. Etkili Okullarda Okul Çevresi ve Veliler Boyutu .....	40
2.1.2. Etkili Okulun Yedi Özelliği .....	41
2.1.3. Örgütsel Etkililik Modelleri.....	41
2.1.3.1. Amaç Modeli .....	42
2.1.3.2. Sistem Kaynak Modeli.....	43
2.1.3.3. Stratejik Müşteri Modeli .....	43
2.1.3.4. Süreç Modeli.....	44
2.1.3.5. Hoy ve Ferguson Modeli.....	44
2.2. Farkındalık .....	45
2.2.1. Bireysel Farkındalık.....	47
2.2.2. Örgütsel Farkındalık .....	48
2.2.2.1. Hatadan kaygı duymak (preoccupation with failure).....	49
2.2.2.2. Basitleştirmekten kaçınmak (reluctance to simplify).....	50
2.2.2.3. Uygulamalara duyarlılık (sensitivity to operations).....	52
2.2.2.4. Esnekliğe bağlılık (commitment to resilience) .....	52
2.2.2.5. Uzmanlığa saygı (deference to expertise).....	53
2.3. Güven.....	54
2.3.1. Örgütsel Güven .....	56
2.3.2. Örgütsel Güven Türleri .....	60
2.3.2.1. Yöneticiye güven .....	60
2.3.2.2. Çalışma arkadaşlarına güven .....	61
2.3.2.3. Paydaşlara güven (öğrenci ve velilere güven) .....	61
2.3.2.4. Prosedüre güven.....	62
2.3.2.5. Okulda güven .....	62

2.3.3. Örgütsel Güven Modelleri.....	64
2.3.3.1. Mishra güven modeli.....	64
2.3.3.2. Bromiley ve Cummings güven modeli.....	65
2.3.3.3. Shockley-Zalabak Ellis ve Winograd güven modeli.....	66
2.3.3.4. Whitener ve arkadaşlarının yönetsel güvenilirlik modeli.....	67
2.3.3.5. Mayer, Davis ve Schoorman'ın örgütsel güven modeli.....	67
3. ARAŞTIRMA BULGULARI .....	68
3.1. Brinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Tartışma: Öğretmenlerin Okul Etkililiğine İlişkin Algıları.....	68
3.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Tartışma: Öğretmenlerin Okul Farkındalığına İlişkin Algıları .....	71
3.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Tartışma: Öğretmenlerin Okula Güven Algıları .....	74
3.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Tartışma: Öğretmenlerin Okul Etkililiğine İlişkin Algılarının Yaş, Cinsiyet, Çalıştıkları Okul Türü, Eğitim Durumları ve Mesleki Çalışma Yılı Değişkenlerine Göre İncelenmesi ....	78
3.5. Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Tartışma: Öğretmenlerin Okul Farkındalığına İlişkin Algılarının Yaş, Cinsiyet, Çalıştıkları Okul Türü, Eğitim Durumları ve Mesleki Çalışma Yılı Değişkenlerine Göre İncelenmesi.....	81
3.6. Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular ve Tartışma: Öğretmenlerin Okula Güven Algılarının Yaş, Cinsiyet, Çalıştıkları Okul Türü, Eğitim Durumları ve Mesleki Çalışma Yılı Değişkenlerine Göre İncelenmesi.....	87
3.7. Yedinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Tartışma: Öğretmenlerin Okula Güven Algıları ile Okul Farkındalığına İlişkin Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	100
3.8. Sekizinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Tartışma: Öğretmenlerin Okula Güven ve Okul Farkındalığına İlişkin Algılarının, Öğretmenlerin Okul Etkililiğine İlişkin Algılarına Etkisinin İncelenmesi .....	103
TARTIŞMA VE SONUÇ.....	108

KAYNAKLAR .....	115
EKLER.....	129
ÖZGEÇMİŞ .....	131



## **KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ**

FYÖ : Farkındalığı yüksek örgütler



## **ŞEKİLLER DİZİNİ**

Şekil 2.1. Son on yılda farkındalık üzerine yapılan alışmalar ..... 46



## ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge 1.1. Örneklem Grubuna İlişkin Kişisel Bilgiler .....	6
Çizelge 1.2. Okul Etkililiği Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları.....	9
Çizelge 1.3. Okul Etkililiği Ölçeği'nin madde toplam korelasyonları ve üst % 27, alt % 27' lik grubun puanları arasındaki ilişkisiz t-testi sonuçları..	10
Çizelge 1.4. Okul Farkındalığı Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları .....	13
Çizelge 1.5. Okul Farkındalık Ölçeği'nin madde toplam korelasyonları ve üst % 27, alt % 27' lik grubun puanları arasındaki ilişkisiz t-testi sonuçları..	14
Çizelge 1.6. Okula Güven Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları .....	18
Çizelge 1.7. Okula Güven Ölçeği'nin madde toplam korelasyonları ve üst % 27, alt % 27' lik grubun puanları arasındaki ilişkisiz t-testi sonuçları .....	19
Çizelge 3.1. Öğretmenlerin Okul Etkililiğine İlişkin Algıları .....	69
Çizelge 3.2. Öğretmenlerin Okul Farkındalığına İlişkin Algıları.....	72
Çizelge 3.3. Öğretmenlerin Okula Güven Algıları.....	75
Çizelge 3.4. Öğretmenlerin Okul Etkililiğine İlişkin Algılarının Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Dağılımları .....	78
Çizelge 3.5. Öğretmenlerin Okul Etkililiğine İlişkin Algılarının Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları .....	79
Çizelge 3.6. Öğretmenlerin Okul Etkililiğine İlişkin Algılarının Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türüne Göre Dağılımları.....	79
Çizelge 3.7. Öğretmenlerin Okul Etkililiğine İlişkin Algılarının Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımları.....	80
Çizelge 3.8. Öğretmenlerin Okul Etkililiğine İlişkin Algılarının Öğretmenlerin Mesleki Çalışma Yıllarına Göre Dağılımları.....	81
Çizelge 3.9. Öğretmenlerin Okul Farkındalığı “Müdüre İlişkin Farkındalık” Alt Boyutuna Ait Algılarının Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Dağılımları .	82
Çizelge 3.10. Öğretmenlerin Okul Farkındalığı “Personele İlişkin Farkındalık” Alt Boyutuna Ait Algılarının Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Dağılımları .....	82

- Çizelge 3.11. Öğretmenlerin Okul Farkındalığı “Müdüre İlişkin Farkındalık”  
Alt Boyutuna Ait Algılarının Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre  
Dağılımları .....83
- Çizelge 3.12. Öğretmenlerin Okul Farkındalığı “Personele İlişkin Farkındalık”  
Alt Boyutuna Ait Algılarının Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre  
Dağılımları .....83
- Çizelge 3.13. Öğretmenlerin Okul Farkındalığı “Müdüre İlişkin Farkındalık”  
Alt Boyutuna Ait Algılarının Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türüne  
Göre Dağılımları .....84
- Çizelge 3.14. Öğretmenlerin Okul Farkındalığı “Personele İlişkin Farkındalık”  
Alt Boyutuna Ait Algılarının Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türüne  
Göre Dağılımları .....84
- Çizelge 3.15. Öğretmenlerin Okul Farkındalığı “Müdüre İlişkin Farkındalık”  
Alt Boyutuna Ait Algılarının Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre  
Dağılımları .....85
- Çizelge 3.16. Öğretmenlerin Okul Farkındalığı “Personele İlişkin Farkındalık”  
Alt Boyutuna Ait Algılarının Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre  
Dağılımları .....85
- Çizelge 3.17. Öğretmenlerin Okul Farkındalığı “Müdüre İlişkin Farkındalık”  
Alt Boyutuna Ait Algılarının Öğretmenlerin Mesleki Çalışma Yıllarına  
Göre Dağılımları .....86
- Çizelge 3.18. Öğretmenlerin Okul Farkındalığı “Personele İlişkin Farkındalık”  
Alt Boyutuna Ait Algılarının Öğretmenlerin Mesleki Çalışma Yıllarına  
Göre Dağılımları .....86
- Çizelge 3.19. Öğretmenlerin Okula Güven “Okul Müdürüne Güven” Alt  
Boyutuna Ait Algılarının Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Dağılımları..87
- Çizelge 3.20. Öğretmenlerin Okula Güven “Meslektaşlara Güven” Alt  
Boyutuna Ait Algılarının Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Dağılımları..88
- Çizelge 3.21. Öğretmenlerin Okula Güven “Öğrenciye ve Veliye Güven” Alt  
Boyutuna Ait Algılarının Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Dağılımları..88

Çizelge 3.22. Öğretmenlerin Okula Güven “Okul Müdürüne Güven” Alt Boyutuna Ait Algılarının Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları.....	90
Çizelge 3.23. Öğretmenlerin Okula Güven “Meslektaşlara Güven” Alt Boyutuna Ait Algılarının Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları.....	90
Çizelge 3.24. Öğretmenlerin Okula Güven “Öğrenciye ve Veliye Güven” Alt Boyutuna Ait Algılarının Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları.....	91
Çizelge 3.25. Öğretmenlerin Okula Güven “Okul Müdürüne Güven” Alt Boyutuna Ait Algılarının Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türüne Göre Dağılımları.....	92
Çizelge 3.26. Öğretmenlerin Okula Güven “Meslektaşlara Güven” Alt Boyutuna Ait Algılarının Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türüne Göre Dağılımları.....	93
Çizelge 3.27. Öğretmenlerin Okula Güven “Öğrenciye ve Veliye Güven” Alt Boyutuna Ait Algılarının Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türüne Göre Dağılımları.....	94
Çizelge 3.28. Öğretmenlerin Okula Güven “Okul Müdürüne Güven” Alt Boyutuna Ait Algılarının Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımları.....	95
Çizelge 3.29. Öğretmenlerin Okula Güven “Meslektaşlara Güven” Alt Boyutuna Ait Algılarının Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımları.....	95
Çizelge 3.30. Öğretmenlerin Okula Güven “Öğrenciye ve Veliye Güven” Alt Boyutuna Ait Algılarının Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımları.....	96
Çizelge 3.31. Öğretmenlerin Okula Güven “Okul Müdürüne Güven” Alt Boyutuna Ait Algılarının Öğretmenlerin Mesleki Çalışma Yıllarına Göre Dağılımları.....	97

Çizelge 3.32. Öğretmenlerin Okula Güven “Meslektaşlara Güven” Alt Boyutuna Ait Algılarının Öğretmenlerin Mesleki Çalışma Yıllarına Göre Dağılımları .....	98
Çizelge 3.33. Öğretmenlerin Okula Güven “Öğrenciye ve Veliye Güven” Alt Boyutuna Ait Algılarının Öğretmenlerin Mesleki Çalışma Yıllarına Göre Dağılımları .....	99
Çizelge 3.34. Öğretmenlerin Okul Etkililiği Algılarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	101
Çizelge 3.35. Öğretmenlerin Okula Güven Algıları ile Okul Farkındalığına İlişkin Algıları Arasındaki İlişki .....	104



## **EKLER DİZİNİ**

Ek 1.1. Meb Araştırma İzni .....	129
----------------------------------	-----



## GİRİŞ

**Çalışmanın Konusu:** Yönetim alanında bu zamana kadar bütün kuramların ana hedefi örgütlerden en iyi verimi almak ve örgütlerin etkililik düzeylerini artırmaktır. Eldeki kaynaklar ile üst düzey çıktılar almak ve örgütün devamlılığını sağlamaktır.

Etkili okul, okulun performansı ile alakalı bir kavramdır. Okul bünyesindeki öğrencilerin akademik başarıları, sosyal etkinlikler gibi kriterlere bakılmaktadır. Okulların asıl amaçlarından olan, sosyal, akademik, duygusal, ahlaki değerler gibi birçok amaç sıralanabilir ve bu amaçların hedefine ne kadar ulaştığı ölçülebilir. Okulların diğer ekonomik amaçlı örgütler gibi değerlendirilmesi zordur çünkü sadece nicel verilere göre değerlendirmek yetersiz olur. Etkililik kavramının günümüzdeki önemi gittikçe artmaktadır, bu artışın nedeni ise, oluşan rekabet durumudur.

Günümüzde hızlı değişen dünyada, kurumlar çok hızlı karar almak zorundadırlar, hızlı karar almanın yanı sıra, derinlemesine düşünmek te gerekir. Kısa zamanda karar vermek, derinlemesine inceleme yapmak ve üzerinde düşünmek, sahip olunan baskının etkisiyle karar alıcıları zor durumda bırakır (Waller ve Roberts, 2003). Hiçbir örgüt bilinmeyen ya da beklenmedik olaylarla karşılaşmak istemez, karşılaşır da bazı önlemlere sahip olmak zorundadır (Ray, Baker ve Plowman, 2011). Bu yüzden örgütlerin daha hızlı karar alması ve örgütün hedeflerine en etkili şekilde ulaşması için farkındalık önemli bir kavram haline gelmiştir.

Örgütsel güven ise; riskli durumlarda kişinin örgütün kendisine etki edecek uygulamalara karşı emin olması davranışıdır. Bir örgüt, üyelerinin yaratıcılığına ve işbirliğine ne kadar çok dayanıyorsa o örgütte güven o kadar önem kazanır. Güven kurumdaki şeffaflık üzerinde gelişir ve ona katkıda bulunur (Cohen ve Prusak, 2001: 60; Lewicki ve diğerleri, 1998. Akt. Kaplan, 2011). Alınan riskler güven duygusu için bir şanstır. Risk almak yanımızdaki kişilerden gelecek desteği ortaya çıkarır (Rousseau, Sitkin, Burt ve Camerer;1998;395). Karşıdan gelen olumlu tepkiler ve destekler sonucu oluşan güven duygusu işbirliğinin artmasına sebep olur. Bu sebeple güven kavramı çalışma grupları ve örgütlerde arttığı zaman örgütün performansını artırıcı etkileri yapılan araştırmalarla belirlenmiştir (Costa, 2003).

Okuldaki öğretmen ve veli arasındaki güven duygusunun, okulun çıktılarında, kolektif öğretmen etkililiğini, bürokratik yapısını ve akademik performansını olumlu yönde etkilediği söylenebilir (Patrick, Forsyth, Laura, Barnes and Adams, 2005;123-128).

Okul etkililiği konusunda yapılan araştırmalar örgütsel etkililik üzerinde örgütsel farkındalık ve örgütsel güvenin etkisinin olduğu göstermektedir. Örgütsel güvenin sağladığı ekip çalışması ve örgütsel farkındalığın örgüte verdiği beklenmedik durumlarla mücadele becerisi örgütün hedeflerine daha çabuk ulaşmasını sağlamaktadır (Hoy, Gage ve Tarter, 2006; Kearney, Kelsey ve Herrington, 2013; Uline, Miller ve Tschannen-Moran, 1998).

Bu araştırmada; öğretmenlerin örgütsel güven ve örgütsel farkındalık algılarının, okulların etkililik düzeylerine etkisi araştırılmıştır.

**Çalışmanın Amacı:** Bu araştırmada öğretmenlerin okula güven ve okul farkındalığına ilişkin algılarının, öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algıları üzerine bir etkisinin olup olmadığı incelenmiştir.

Bu doğrultuda araştırmanın alt problemleri şu şekilde ifade edilmiştir:

- 1.Öğretmen algılarına göre okulların örgütsel etkililik düzeyleri nedir?
2. Öğretmen algılarına göre okulların örgütsel farkındalık düzeyleri nedir?
3. Öğretmen algılarına göre okulların örgütsel güven düzeyleri nedir?
- 4.Öğretmenlerin algılarına göre örgütsel etkililik düzeyleri kişisel değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin algılarına göre örgütsel farkındalık düzeyleri kişisel değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
6. Öğretmenlerin algılarına göre örgütsel güven düzeyleri kişisel değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
7. Öğretmen algılarına göre okulların örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

8. Öğretmenlerin okula güven ve okul farkındalığına ilişkin algılarının, okul etkililiğine ilişkin algıları üzerine bir etkisi var mıdır?

**Çalışmanın Önemi:** Her örgütün kuruluşunun temelini oluşturan belirli amaçları vardır. Bu amaçlara ulaşmak için de belirli bir yönetim modeli, kaynakları ve planı mevcuttur. Günümüzde tüm örgütler, hedeflerine ulaşmak için elindeki kaynakları verimli bir şekilde kullanmak ve bu kaynaklarla planlanan zamanda en yüksek verimi almayı hedeflerler. Bu örgütlerin de etkili olması, planlanan hedeflere planlanan zamanda ulaşmasına bağlıdır. Ticari kurumların girdi-çıkıtı dengesine bakarak etkililik ölçümünü yapmak kolaydır ancak eğitim örgütlerinde etkililiğin ölçümü daha zordur. Alanyazına bakıldığında ise günümüze kadar yapılan birçok araştırmada çok farklı kriterler ortaya koyulmuştur. Son yıllarda eğitim örgütlerinin etkililiği artırmak ve ölçmek için Toplam Kalite Yönetimi Stratejik Plan gibi uygulamalar da artık okulların etkililik düzeylerinin önemini arttırdığını göstermektedir. Ayrıca okulların, okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve öğrencilerin merkezi sınav sonuçlarına göre etkililikleri değerlendirilmektedir. Sonuç olarak Milli Eğitim Bakanlığının, Taşra Teşkilatının ve Okul Yöneticilerin okul etkililiğine verdiği önem günümüzde artmış durumdadır. Okul etkililiğini ölçmeye ve bazı değişkenler açısından okul etkililiğinin değerlendirilmesini amaçlayan bu araştırmanın, okul etkililiği konusunda araştırma yapacak araştırmacılara katkı sağlayacağı, Türkçeye uyarlaması yapılan “Okul Etkililiği Ölçeği”nin ise okulların etkililik düzeylerini belirlemeye yönelik araştırmalarda kullanılabileceği düşünülmektedir.

Örgütsel etkililiği artırmak için örgütün sahip olması gereken kolektif yapının en önemli kavramlarından biri örgütsel güvenidir. Örgütsel güven ile yapılan araştırmalara bakıldığında, güven ortamının sağlandığı kurumlarda iş doyumunu ve motivasyonun üst düzeyde olduğu görülmektedir. Güven ortamı özellikle eğitim kurumlarında öğrenci ve öğretmen, yönetici ve öğretmen arasında yüksek motivasyonla çalışma açısından önemli bir kavramdır. Dolayısıyla güven ortamı oluşan okullarda, okulun hedeflerine ulaşmada daha başarılı olduğu görülmektedir. Bu çalışmanın etkili okul değişkenleri açısından güven kavramının önemi açısından alanyazına ve araştırmacılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Türkçeye uyarlaması yapılan “Okula Güven Ölçeği”nin ise okulların örgütsel güven düzeylerini belirlemeye yönelik araştırmalarda kullanılabileceği düşünülmektedir.

Örgütsel etkililiği artırmak için oluşturulan kolektif çalışma sayesinde örgüt amaçlarına daha kısa sürede ulaşabilir, bu aşamada örgütlerin daha az hata yapmalarını, asıl uygulamalara odaklanmalarını ve değişen durumlara uyum sağlamalarını sağlayacak örgütsel farkındalık kavramı da önem kazanmaktadır. Örgütsel farkındalıkla ilgili günümüze kadar birçok alanda araştırma yapılmıştır. Ancak ülkemizde, özellikle eğitim kurumları ile ilgili yeterli araştırma mevcut değildir. Okul farkındalık düzeylerinin belirlenmesinin düşünöldüğü bu araştırmanın örgütsel farkındalık ve okul farkındalığı konusunda alanyazına katkı sağlayacağı düşünölmektedir. Türkçeye uyarlaması yapılan “Okul Farkındalığı Ölçeği”nin ise okulların farkındalık düzeylerini belirlemeye yönelik araştımlarda kullanılabileceği düşünölmektedir.

**Varsayımlar:** Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan Okul Etkililiği Ölçeğine, Okul Farkındalığı Ölçeğine, Okula Güven Ölçeğine öğretmenlerin görüşlerinin, objektif yansıdığı varsayılmaktadır.

# 1. ARAŞTIRMA HAKKINDA TARTIŞMALAR

Araştırmada araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgilerinin çözümlenmesinde ve öğretmenlerin okula ilişkin farkındalık, okula güven ve okul etkililiğine ilişkin algılarına ait verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistiksel tekniklerden yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma; öğretmenlerin okula ilişkin farkındalık, okula güven ve okul etkililiğine ilişkin algılarının yaş, cinsiyet, çalıştıkları okul türü, eğitim durumları ve mesleki çalışma yılları değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin çözümlenmesinde Bağımsız Gruplar t-testi (Independent Sample t-test) ve Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA) testlerinden ve öğretmenlerin okula güven ve okul farkındalığına ilişkin algılarının, okul etkililiğine ilişkin algıları üzerine bir etkisi olup olmadığının çözümlenmesi amacıyla basit ve çoklu regresyon kullanılmıştır. Araştırmada verilerin çözümlenmesinde SPSS-Windows 21 paket programı kullanılmıştır.

Bu bölümde araştırma modeli, evren, örneklem, veri toplama araçları ve veri analizlerine yönelik bilgilere ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir.

## 1.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada genel tarama modellerinden ilişkiyel tarama modeli seçilmiştir. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar; 2007: 79). İlişkiyel tarama modelleri ise iki veya daha fazla değişken arasında birlikte değişimin mevcut olup olmadığını veya bu değişimin derecesini belirlemede kullanılmaktadır (Karasar; 2007: 81).

## 1.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini; 2013-2014 eğitim öğretim yılında Aydın Merkez İlçe'de Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve liselerde çalışan 3245 öğretmen oluşturmaktadır (n=3245). Araştırmanın örneklemini ise; kolay ulaşılabilir örneklem yöntemiyle seçilen 350 öğretmenden oluşmaktadır (n= 350). Örneklem grubu belirlenirken, Aydın merkeze bağlı okullardan, sosyo-ekonomik durumlarına göre alt, orta ve üst düzeyde olan okullar olmak üzere üç farklı okul türünden faydalanılmıştır. Araştırma

evreninini oluşturan Aydın Merkez İlçe'deki okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise türü okullardan veriler toplanmıştır, veri toplama araçlarının uygulanabilmesi için Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli resmi izinler alınmıştır (Ek 1.1). Bu aşamadan sonra Aydın Merkez ilçede örnekleme alınan okulların yöneticileri ve öğretmenleri ile görüşülerek araştırma hakkında bilgi verilmiş ve 500 ölçek dağıtılarak öğretmenlerle ölçeklerin toplanacağı tarihe karar verilerek belirtilen tarihlerde okullar yeniden ziyaret edilmiştir. Ölçekler araştırmacı tarafından elden toplanmıştır. 500 adet ölçek dağıtılmıştır ancak 370 adet ölçek araştırma kriterlerine uygun şekilde elde edilmiştir. Araştırmaya katılan 370 öğretmene ilişkin yaş, cinsiyet, çalıştığı okul türü, eğitim durumları ve mesleki çalışma yıllarına ilişkin kişisel bilgiler ayrıntılı olarak Çizelge 1.1.'de verilmiştir.

Çizelge 1.1. Örneklem Grubuna İlişkin Kişisel Bilgiler

<b>Yaş</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
30 yaş ve altı	38	10.3
31- 40 yaş	147	39.7
41 yaş ve üzeri	185	50.0
<b>Toplam</b>	<b>370</b>	<b>100.0</b>
<b>Cinsiyet</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Kadın	232	62.7
Erkek	138	37.3
<b>Toplam</b>	<b>370</b>	<b>100.0</b>
<b>Çalıştığı Okul Türü</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Okul öncesi	18	4.9
İlkokul	92	24.9
Ortaokul	126	34.1
Lise	134	36.2
<b>Toplam</b>	<b>370</b>	<b>100.0</b>
<b>Eğitim Durumları</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Eğitim Fakültesi/ Eğitim Enstitüsü/ Yüksek Öğretmen Okulu	272	73.5
Fen Edebiyat Fakültesi	52	14.1
Diğer	46	12.4
<b>Toplam</b>	<b>370</b>	<b>100.0</b>
<b>Mesleki Çalışma Yılı</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
10 yıl ve altı	84	22.7
11-20 yıl	159	43.0
21 yıl ve üstü	127	34.3
<b>Toplam</b>	<b>370</b>	<b>100.0</b>



Çizelge 1.1.'de, örneklemin yaşa göre dağılımı incelendiğinde; 30 yaş ve altı yaş grubunda 38 kişi (% 10), 31-40 yaş grubunda 185 kişi (% 40), 41 yaş ve üzeri yaş grubunda 185 kişi (% 50) olduğu görülmektedir.

Örnekleme yer alan 370 kişiden 232 kişinin kadın (% 63), 138 kişinin erkek (% 37) olduğu görülmektedir.

Çalışmada yer alan öğretmenlerin çalıştıkları okul türleri incelendiğinde, 18 kişinin okul öncesi (%5), 92 kişinin ilkokul (%25), 126 kişinin ortaokul (%34) ve 134 kişinin lise (%36) eğitim kurumlarında çalıştıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin eğitim durumları incelendiğinde, 272 kişinin Eğitim Fakültesi/ Eğitim Enstitüsü/ Yüksek Öğretmen Okulu (%74) mezunu, 52 kişinin Fen- Edebiyat Fakültesi (%14) mezunu ve 46 kişinin diğer (%12) eğitim kurumundan mezun oldukları görülmektedir.

Örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin mesleki deneyimleri incelendiğinde 10 yıl ve altı mesleki deneyime sahip olan öğretmen sayısının 84 (%23), 11-20 yıl arası mesleki deneyime sahip olan öğretmen sayısının 159 (%43), 21 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip olan öğretmen sayısının 127 (%34) olduğu görülmektedir.

### **1.3. Veri Toplama Araçları**

Araştırmanın verileri; 2013-2014 eğitim öğretim yılında Aydın Merkez'de Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi okulöncesi, ilkokul, ortaokul ve liselerde çalışan 370 öğretmenden elde edilmiştir. Öğretmenlere Hoy, Gage, & Tarter (2004) tarafından geliştirilen ve bu araştırma kapsamında Türkçeye uyarlanan "Okul Farkındalığı Ölçeği", Hoy ve Megan Tschannen Moran'ın (2003) tarafından geliştirilen ve bu araştırma kapsamında Türkçeye uyarlanan "Okula Güven Ölçeği" ve Hoy, Tarter, & Kottkamp (1991) tarafından geliştirilen ve bu araştırma kapsamında Türkçeye uyarlanan "Okul Etkililiği Ölçeği" uygulanmıştır.

Araştırmada kullanılan ölçeklerin Türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının tümü için dil geçerliği çalışması yapılmıştır.

Ölçeklerin uyarlanması sırasında, Türkçeye çevrilmesi araştırmacı tarafından yapılmıştır. Daha sonra İngiliz Dili alanında dört uzman tarafından ölçeğin çevrilmiş ve çeviriler arasındaki farklılıklar tartışılarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ölçek, Eğitim Yönetimi alanında uzman dört öğretim üyesi ve dört yüksek lisans öğrencisinin görüşlerine sunulmuştur. Uzmanlardan gelen düzeltme ve öneriler doğrultusunda ölçekler Türk Dili konusunda uzman bir öğretim üyesine inceletilerek son hali verilmiştir. Ölçeğin dil geçerlilik çalışmalarından sonra, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları için hazırlanan ön deneme formu 2013-2014 Eğitim-Öğretim yılında Aydın ili Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okulöncesi, ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerden oluşan 61 kişiye uygulanmıştır.

### **1.3.1. Okul Etkililiği Ölçeği**

Araştırma kapsamında öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algılarını belirlemek amacıyla; Hoy, Tarter ve Kottkamp (1991) tarafından geliştirilen “Okul Etkililiği Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Ölçeğin orijinal formu tek faktör ve 8 maddeden oluşmaktadır. Ölçek okulun eğitim personelinin görüşleri ile etkililik düzeyini ölçmeyi hedeflemekte olup 6 dereceli Likert tipinde (kesinlikle katılıyorum (6), katılıyorum (5), kısmen katılıyorum (4), kısmen katılmıyorum (3), katılmıyorum (2) ve kesinlikle katılmıyorum (1)) hazırlanmıştır. Orijinal ölçeğin güvenilirlik katsayısı .89 olup ölçülen özellik için yüksek bir tutarlılık derecesine sahip olduğu belirtilmiştir (Hoy, Tarter, & Kottkamp, 1991).

Ölçeğin geçerliği Hoy ve Ferguson (1985) tarafından liselerde yapılan öğrenci başarısını, öğretmen bağlılığını ve uzman değerlendirmelerini de kapsayan çok yönlü, kapsamlı bir araştırma ile desteklenmiştir. Hoy ve meslektaşları (1991) araştırmalarıyla ölçeğin son halini vermişlerdir.

### **Okul Etkililiği Ölçeğinin Faktör Analizi Çalışmaları**

Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri kapsamında ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla SPSS 21 istatistik programında açımlayıcı faktör analizi, güvenilirliğini belirlemek için Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı, maddelerin ayırt edicilik özelliğini belirlemek için t puanları hesaplanmıştır. Yapılan analizler 8 ölçek maddesi üzerinden yürütölmüştür.

Örneklem büyüklüğünün yeterli olup olmadığını belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin testi (KMO) yapılmıştır. Bu testin sonucunda KMO değeri .821 olarak hesaplanmıştır. Örneklem büyüklüğünün yeterliğinin bir ölçütü olarak bulunan KMO değeri, çalışmadaki örneklem büyüklüğünün yeterli olduğunun bir göstergesi olarak kabul edilmiştir. İyi bir faktör analizi için minimum KMO indeks değerinin .6 olduğu belirtilmiş ve .6'dan yüksek olması önerilmiştir (Tabachnick & Fidel, 1996; Büyüköztürk, 2012). Ayrıca faktör analizinde evrendeki dağılımın normal olup olmadığının anlaşılması için Bartlett testi (Bartlett Test of Sphericity) uygulanmış ve sonuç anlamlı bulunmuştur ( $\chi^2=285.968$ ;  $p=.000$ ). Bartlett katsayısının anlamlı çıkması evrendeki dağılımın normal olduğunun göstergesidir (Tavşancıl, 2002). KMO değerinin .60'dan yüksek ve Bartlett testinin anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygunluğunu göstermektedir Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012).

### Okul Etkililiği Ölçeğinin Faktör Yapısı

Faktör analizi çalışmalarına ölçeğin aslında yer alan 8 madde ile başlanmıştır. Faktör analizinin sonuçlarında ölçeğin öz değeri birden büyük ve varyansın %59,14'ünü açıklayan tek faktörden oluştuğu görülmüştür. Ölçeğe ilişkin faktör analizi sonuçları Çizelge 1.2.'de sunulmuştur.

Çizelge 1.2. Okul Etkililiği Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları

Madde	Ortak Faktör Varyansı	Faktör Yük Değerleri
M1	.553	.744
M2	.580	.762
M3	.710	.843
M4	.688	.830
M5	.647	.804
M6	.648	.805
M7	.486	.697
M8	.419	.647

Buna göre, "Okul Etkililiği Ölçeği" tek faktörden ve 8 maddeden oluşmaktadır. Maddelerin faktör yük değerleri 0.843 ile 0.647 arasında değişmekte ve toplam varyansın %59,14'ünü açıklamaktadır. Ölçekte yer alan her bir maddeye ilişkin açıkladıkları ortak varyans miktarı ise, 0.710 ile 0.419 arasında değişmektedir.

## Okul Etkililiği Ölçeğinin Madde Analizi

Ölçeğin ölçülmek istenen davranış ve tutumları ölçme gücünü belirleyebilmek üzere, madde analizi yapılmıştır. Test maddelerinden alınan puan ile testin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklamak için ölçekte maddelerin madde-toplam korelasyonları hesaplanmış ve bu hesaplama ilişkin korelasyonlar Çizelge 1.3'te verilmiştir. Literatürde madde-toplam korelasyonu .30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği, .20'den daha düşük maddelerin ise teste alınmaması gerektiği belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2012). Buna göre tablo incelendiğinde, tüm maddelerin madde-toplam korelasyonlarının .30 ve üzerinde olduğu görülmektedir.

Okul Etkililiği Ölçeği kapsamında yer alan maddelerin yapılan faktör analizi sonucunda faktör yük değerleri, madde toplam korelasyonları ve ayırt edicilik t değerleri Çizelge 1.3.'de sunulmuştur.

Çizelge 1.3. Okul Etkililiği Ölçeği'nin madde toplam korelasyonları ve üst % 27, alt % 27' lik grubun puanları arasındaki ilişkisiz t-testi sonuçları

Madde No	Faktör yük değerleri	Madde-toplam Korelasyonu	Maddeler için t (Üst %27-Alt %27)
M1	.744	.681	-8.529*
M2	.762	.707	-8.018*
M3	.843	.767	-6.480*
M4	.830	.744	-6.470*
M5	.804	.712	-6.013*
M6	.805	.727	-7.599*
M7	.697	.586	-4.866*
M8	.647	.552	-3.549*

\*p<0.001

Ölçekte yer alan maddelerin madde-toplam korelasyonları ve ölçek faktör puanlarına göre üst %27'lik puan aralığındakiler ile alt %27'lik puan aralığındakilerin madde puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları Çizelge 1.3'te verilmiştir. Ölçekte yer alan 8 madde için madde-toplam korelasyonu 0.552 ile 0.767 arasında değişmektedir. Genel olarak, madde toplam korelasyonu .30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği söylenebilir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012). Bunun yanı

sıra, t-testi sonuçları, tüm maddeler üst %27'lik grubun madde ortalama puanının, alt %27'lik grubun aynı puanından anlamlı bir şekilde ( $p < 0.001$ ) yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca elde edilen t değerlerine göre iki faktöre ait uç grupların bu faktör ve toplam puan için yeter düzeyde ayırt edici özelliğe sahip olduğu söylenebilir. Buna göre ölçekteki 8 maddenin güvenilirliklerinin yüksek ve aynı davranışı ölçmeye yönelik oldukları söylenebilir (Özdamar, 2004).

### **Okul Etkililiği Ölçeğinin Güvenirlik Çalışması**

Elde edilen 8 maddelik ölçeğin maddeleri arasındaki iç tutarlılık, Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı ile hesaplanmıştır. Buna göre ölçeğin güvenilirlik katsayısı .89 olarak bulunmuştur. Özdamar (2004)'a göre ölçeğin güvenilirlik katsayısının  $0.80 \leq \alpha < 1.00$  aralığında olması ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir. Bu anlamda ölçeğin güvenilirliğinin bir ölçütü olarak bulunan Alpha değeri aracın güvenilirliği için yeterli görülmüştür.

### **1.3.2. Okul Farkındalığı Ölçeği**

Araştırmada öğretmenlerin okul farkındalık algılarını belirlemek amacıyla “Okul Farkındalık Ölçeği” kullanılmıştır. Hoy, Gage ve Tarter, (2004) farkındalık çalışmalarının en önemli çıkış noktası olarak, “Beklenmedikle mücadele etmeyi” hedeflemişler ve yüksek bir okul yapısı için farkındalığın beş elementten oluştuğunu belirlemişlerdir. Bu amaçla 1. Hatadan kaygı duymak (Preoccupation with failure) 2. Basitleştirmekten kaçınmak (Reluctance to simplify) 3. Uygulamalara duyarlı olmak (Sensitivity to operations) 4. Esnekliğe bağlılık (Commitment to resilience) 5. Uzmanlığa Saygı (Deference to expertise) elementlerini ölçmek için “Müdüre İlişkin Farkındalık” ve “Personele İlişkin Farkındalık” olmak üzere iki boyutlu “Okul Farkındalık Ölçeği”ni oluşturmuşlardır. Okul farkındalığının temelini oluşturan 5 elementle ilgili 111 madde tespit edilip madde havuzunda toplanmıştır. Ohio Üniversitesi'nde yapılan panelde bu maddeler 67'ye indirilmiştir. Yapılan ilk pilot uygulama 90 farklı okuldan 101 öğretmene 67 madde olarak uygulanmıştır. İkinci pilot uygulama sonunda “Müdüre İlişkin Farkındalık” ile ilgili 20 madde ve “Personele İlişkin Farkındalıkla” ilgili 20 madde olmak üzere toplam 40 maddeden oluşan ölçek uygulanmıştır. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı

.90 olarak hesaplanmıştır.Yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğe son hali verilmiştir. Okul Farkındalığı Ölçeğinin orijinal şeklinde iki faktör ve toplam 14 madde bulunmaktadır.

Eldeki araştırma kapsamında, “Okul Farkındalığı Ölçeği”nin Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. “Okul Farkındalık Ölçeği”nin faktör analizi çalışmalarına 14 madde ile başlanmıştır. Faktör analizi sonuçlarına göre 2 maddenin birden fazla faktörde yük değerine sahip oldukları görülmüştür. Dolayısıyla bu maddeler ölçekten çıkartılmış ve kalan 12 madde için faktör analizi tekrar yapılmıştır. Ölçeğin her bir faktörü ölçeğin orijinalinde yer aldığı haliyle “Müdüre İlişkin Farkındalık” (6) ve “Personele İlişkin Farkındalık” (6) olarak adlandırılmıştır. Ölçek derecelendirmesi; Likert tipi 6 dereceli; kesinlikle katılıyorum (6), katılıyorum (5), kısmen katılıyorum (4), kısmen katılmıyorum (3), katılmıyorum (2) ve kesinlikle katılmıyorum (1) şeklindedir.

### **Okul Farkındalığı Ölçeğinin Faktör Analizi Çalışmaları**

Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri kapsamında ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla SPSS 21 istatistik programında faktör analizi, güvenirliğini belirlemek için Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı, maddelerin ayırt edicilik özelliğini belirlemek için t-testi hesaplanmıştır. Yapılan analizler 14 ölçek maddesi üzerinden yürütülmüştür.

Örneklem büyüklüğünün yeterli olup olmadığını belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin testi (KMO) yapılmıştır. Bu testin sonucunda KMO değeri .81 olarak hesaplanmıştır. İyi bir faktör analizi için minimum KMO indeks değerinin .6 olduğu belirtilmiş ve .6’dan yüksek olması önerilmiştir (Tabachnick & Fidel, 1996; Büyüköztürk, 2012). Örneklem büyüklüğünün yeterliliğinin bir ölçütü olarak bulunan KMO değeri, çalışmadaki örneklem büyüklüğünün yeterli olduğunun bir göstergesi olarak kabul edilmiştir. Ayrıca faktör analizinde evrendeki dağılımın normal olup olmadığının anlaşılması için Bartlett testi (Bartlett Test of Sphericity) uygulanmış ve sonuç anlamlı bulunmuştur ( $\chi^2= 846.99$ ;  $p=.000$ ). Bartlett katsayısının anlamlı çıkması evrendeki dağılımın normal olduğunun göstergesidir (Tavşancıl, 2002). KMO değerinin .60’dan yüksek ve Bartlett testinin anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygunluğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2012).

## Okul Farkındalığı Ölçeğinin Faktör Yapısı

Okul Farkındalığı Ölçeği'nde yer alan ve birbirleri ile yüksek tutarlılığa sahip olan madde gruplarını belirlemek amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizinde, ölçekte yer alan bir maddenin tanımlanan bir faktör altında yer alıp almaması, o faktörle olan ilişkisini gösteren yük değerinin yüksek olmasına bağlıdır. Bir faktörle yüksek yük değeri veren maddeler faktörün tanımladığı yapıyı ölçen maddeler olarak adlandırılır. Madde faktör yük değerinin genellikle 0.45 ve daha yüksek olması tercih edilir. Ancak uygulamalarda az sayıda madde için faktör yük değerinin 0.30'a kadar kabul edildiği görülmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Ölçeğin faktör yapılarını tanımlamak üzere önce döndürülmemiş Temel Bileşenler Analizi (PCA), daha sonra ise temel bileşenlere göre Varimax dik döndürme tekniği kullanılmıştır.

Faktör analizi çalışmalarına ölçeğin aslında yer alan 14 madde ile başlanmıştır. Faktör analizinin sonuçlarında 4 maddenin birden fazla faktörde yüksek yük değerine sahip oldukları görülmüştür. Bu tür maddeler ölçekten çıkartılmış ve kalan 10 madde için faktör analizi tekrar yapılmıştır. Analiz sonucunda ölçeğin öz değeri birden büyük ve varyansın %47.42'sini açıklayan iki faktörü olduğu görülmüştür. Bu faktörler, ölçeğin orijinalinde yer alan faktör adları Türkçe'ye çevrilerek adlandırılmıştır. İki faktör üzerinden yapılan faktör analizi sonuçları Çizelge 1.4.'te sunulmuştur.

Çizelge 1.4. Okul Farkındalığı Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları

Madde	Ortak Faktör Varyansı	Döndürülmüş Faktörler için Yük Değerleri	
		Faktör-1	Faktör-2
M6	.549	.707	
M10	.657	.789	
M5	.463	.629	
M2	.575	.683	
M12	.332	.575	
M8	.479		.392
M3	.506		.702
M14	.559		.745
M13	.474		.667
M9	.448		.639

Buna göre, “Müdüre İlişkin Farkındalık” adı verilen ilk faktör 5 maddeden oluşmakta, maddelerin faktör yük değerleri 0.789 ile 0.575 arasında değişmekte ve toplam varyansın %24.27’sini açıklamaktadır. “Personele İlişkin Farkındalık” olarak adlandırılmış ikinci faktörde 5 madde bulunmakta, maddelerin faktör yük değerleri 0.745 ile 0.392 arasında değişmekte ve toplam varyansın %23.14’ünü açıklamaktadır. Buna göre, iki faktörün açıkladıkları varyans miktarı %47.42’dir. Faktörlerin her bir maddeye ilişkin açıkladıkları ortak varyans miktarı ise, 0.657 ile 0.332 arasında değişmektedir

### Okul Farkındalığı Ölçeğinin Madde Analizi

Ölçeğin ölçülmek istenen davranış ve tutumları ölçme gücünü belirleyebilmek üzere, madde analizi yapılmıştır. Test maddelerinden alınan puan ile testin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklamak için ölçekte maddelerin madde-toplam korelasyonları hesaplanmış ve bu hesaplama ilişkin korelasyonlar Çizelge 1.5’te verilmiştir. Literatürde madde-toplam korelasyonu .30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği, .20’den daha düşük maddelerin ise teste alınmaması gerektiği belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2012). Buna göre tablo incelendiğinde, tüm maddelerin madde-toplam korelasyonlarının .30 ve üzerinde olduğu görülmektedir.

Çizelge 1.5. Okul Farkındalık Ölçeği’nin madde toplam korelasyonları ve üst % 27, alt % 27’ lik grubun puanları arasındaki ilişkisiz t-testi sonuçları

Madde No	Madde-toplam Korelasyonu	Maddeler için t (Üst %27-Alt %27)
M2	.586	11,313*
M3	.429	12,399*
M5	.513	13,510*
M6	.515	14,116*
M8	.393	13,452*
M9	.439	13,227*
M10	.556	13,166*
M12	.379	11,631*
M13	.457	13,435*
M14	.432	18,404*

\*p<0.001



Ölçekte yer alan maddelerin madde-toplam korelasyonları ve ölçek faktör puanlarına göre üst %27'lik puan aralığındakiler ile alt %27'lik puan aralığındakilerin madde puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları Çizelge 1.5'te verilmiştir. Birinci faktörde yer alan 5 madde için madde-toplam korelasyonu 0.586 ile 0.379 arasında değişmektedir. Aynı korelasyon katsayıları ikinci faktörde 0.556 ile 0.429 arasında değişmektedir. Genel olarak, madde toplam korelasyonu .30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği söylenebilir (Büyüköztürk, 2012). Bunun yanı sıra, t-testi sonuçları, tüm maddeler üst %27'lik grubun madde ortalama puanının, alt %27'lik grubun aynı puanından anlamlı bir şekilde ( $p<0.001$ ) yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca elde edilen t değerlerine göre iki faktöre ait uç grupların bu faktör ve toplam puan için yeter düzeyde ayırt edici özelliğe sahip olduğu söylenebilir. Buna göre ölçekteki 10 maddenin güvenilirliklerinin yüksek ve aynı davranışı ölçmeye yönelik oldukları söylenebilir.

### **Okul Farkındalığı Ölçeğinin Güvenirlik Çalışması**

Elde edilen 10 maddelik ölçeğin maddeleri arasındaki iç tutarlılık, Cronbach Alpha (Alfa) Güvenirlik Katsayısı ile hesaplanmıştır. Araştırmalarda ölçeklerin güvenilirliğinin belirlenmesinde en çok başvurulan yöntem Cronbach Alpha değerinin hesaplanmasıdır. Buna göre ölçeğin güvenirlik katsayısı .77 olarak bulunmuştur. Ayrıca ölçekte yer alan üç alt boyut için Cronbach Alpha (Alfa) Güvenirlik Katsayısı hesaplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre “Müdüre İlişkin Farkındalık” alt boyutu için güvenirlik katsayısı .74; “Personele İlişkin Farkındalık” alt boyutu için güvenirlik katsayısı .75 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenirliğinin bir ölçütü olarak bulunan Alpha değeri “Okul Farkındalık Ölçeği”nin güvenirliği için yeterli görülmüştür.

### **1.3.3. Okula Güven Ölçeği**

Araştırma kapsamında kullanılan bir diğer ölçme aracı, öğretmenlerin okula güven algılarının belirlemek amacıyla Hoy, Gage ve Tarter (2003) tarafından geliştirilen “Okula Güven Ölçeği” (The Omnibus T-Scale) dir. Ölçeğin Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması araştırmacı tarafından yapılmıştır.

Hoy ve Tschannen-Moran (2003), örgütsel güvenin okul boyutunu ve okullardaki işbirliğinde velinin okulun bir parçası olduğunu dikkate alarak araştırmalarında okulda güveni ele almışlardır. Öncelikle okulda çalışan tecrübeli 6 öğretmenle görüşme yapılarak okulda güvenle ilgili sorular sorulmuştur. Daha sonra yapılan panelde 48 maddeye karar verilerek, geçerlilik, güvenilirlik ve faktör yapılarını belirlemek için pilot uygulama yapılmıştır. 50 farklı okuldan 50 farklı öğretmene uygulanmıştır. Okullar seçilirken yarısı okulda karmaşa bulunan, yarısı ise karmaşasız okullardan seçilmiştir. Ölçeklerin 3'te 1'i birebir dağıtılarak, 3'te 2'si e-mail ile gönderilmiştir. "Okul Müdürüne Güven"; "Meslektaşlara Güven"; "Öğrenciye Güven" ve "Veliye Güven" olmak üzere 4 alt boyut olarak öngörülen ölçeğin faktör analizleri sonucunda 3 alt boyuttan oluşmasına karar verilmiştir. Bu doğrultuda "Öğrenciye Güven" ve "Veliye Güven" olarak öngörülen boyutlar tek boyut altında birleştirilerek "Paydaşlara Güven" şeklinde tanımlanmıştır.

Okula Güven Ölçeği'nin orijinal şeklinde 3 faktör ve toplam olarak 26 madde bulunmaktadır. Ölçeğin her bir faktörü ölçeğin orijinalinde yer aldığı haliyle "Okul Müdürüne Güven" (8); "Meslektaşlara Güven" (8) ve "Öğrenci ve Veliye Güven" (10) olarak adlandırılmıştır. Ölçek derecelendirmesi; Likert tipi 6 dereceli; kesinlikle katılıyorum (6), katılıyorum (5), kısmen katılıyorum (4), kısmen katılmıyorum (3), katılmıyorum (2) ve kesinlikle katılmıyorum (1) şeklindedir.

### **Okula Güven Ölçeğinin Faktör Analizi Çalışmaları**

Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri kapsamında ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla SPSS 21 istatistik programında faktör analizi, güvenilirliğini belirlemek için Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı, maddelerin ayırt edicilik özelliğini belirlemek için t-testi yapılmıştır. Yapılan analizler 26 ölçek maddesi üzerinden yürütülmüştür.

Örneklem büyüklüğünün yeterli olup olmadığını belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin testi (KMO) yapılmıştır. Bu testin sonucunda KMO değeri .890 olarak hesaplanmıştır. İyi bir faktör analizi için minimum KMO indeks değerinin .6 olduğu belirtilmiş ve .6'dan yüksek olması önerilmiştir (Tabachnick & Fidel, 1996; Büyüköztürk, 2012). Örneklem büyüklüğünün yeterliliğinin bir ölçütü olarak bulunan KMO değeri, çalışmadaki örneklem

büyükliğünün yeterli olduğunun bir göstergesi olarak kabul edilmiştir. Ayrıca faktör analizinde evrendeki dağılımın normal olup olmadığının anlaşılması için Bartlett testi (Bartlett Test of Sphericity) uygulanmış ve sonuç anlamlı bulunmuştur ( $\chi^2= 3816.69$ ;  $p=.000$ ). Bartlett katsayısının anlamlı çıkması evrendeki dağılımın normal olduğunun göstergesidir (Tavşancıl, 2002). KMO değerinin .60'dan yüksek ve Bartlett testinin anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygunluğunu göstermektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012).

### **Okula Güven Ölçeğinin Faktör Yapısı**

Okula Güven Ölçeği'nde yer alan ve birbirleri ile yüksek tutarlılığa sahip olan madde gruplarını belirlemek amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin faktör yapılarını tanımlamak üzere önce döndürülmemiş temel bileşenler analizi (PCA), daha sonra ise temel bileşenlere göre Varimax dik döndürme tekniği kullanılmıştır.

Faktör analizi çalışmalarına ölçeğin orijinal formunda yer alan 26 madde ile başlanmıştır. Faktör analizi sonuçlarına göre 1 (madde 23) maddenin birden fazla faktörde yük değerine sahip olduğu görülmüştür. Dolayısıyla bu maddeler ölçekten çıkarılmış ve kalan 25 madde için faktör analizi tekrar yapılmıştır. Yapılan faktör analizinin sonuçlarında ölçeğin öz değeri birden büyük ve varyansın %49.73'ünü açıklayan üç faktörü olduğu görülmüştür. Bu faktörler, ölçeğin orijinalinde yer alan faktör adları Türkçe'ye çevrilerek adlandırılmıştır. Üç faktör üzerinden yapılan faktör analizi sonuçları Çizelge 1.6.'da sunulmuştur.

Çizelge 1.6. Okula Güven Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları

Madde	Ortak Faktör Varyansı	Döndürülmüş Faktörler için Yük Değerleri		
		Faktör-1	Faktör-2	Faktör -3
M1	.619	.722		
M4	.368	.531		
M7	.646	.770		
M9	.630	.756		
M11	.490	.668		
M15	.519	.541		
M18	.674	.763		
M2	.644		.770	
M5	.439		.481	
M8	.385		.550	
M12	.592		.741	
M13	.417		.613	
M16	.622		.748	
M19	.531		.660	
M21	.466		.629	
M3	.373			.485
M6	.366			.581
M10	.405			.613
M14	.555			.744
M17	.428			.632
M20	.635			.773
M22	.424			.616
M24	.563			.747
M25	.446			.648
M26	.396			.606

Buna göre, “Okul Müdürüne Güven” adı verilen ilk faktör 7 maddeden oluşmakta, maddelerin faktör yük değerleri 0.763 ile 0.541 arasında değişmekte ve toplam varyansın %14.70’ini açıklamaktadır. “Meslektaşlara Güven” olarak adlandırılmış ikinci faktörde 8 madde bulunmakta, maddelerin faktör yük değerleri 0.770 ile 0.481 arasında değişmekte ve toplam varyansın %16.31’ini açıklamaktadır. “Öğrenci ve Veliye Güven” olarak adlandırılmış üçüncü faktörde 10 madde bulunmakta, maddelerin faktör yük değerleri 0.773 ile 0.485 arasında değişmekte ve toplam varyansın %18.71’ini açıklamaktadır. Buna göre, üç faktörün açıkladıkları varyans miktarı %49.73’tür. Faktörlerin her bir maddeye ilişkin açıkladıkları ortak varyans miktarı ise, 0.674 ile 0.366 arasında değişmektedir.

## Okula Güven Ölçeğinin Madde Analizi

Ölçeğin ölçülmek istenen davranış ve tutumları ölçme gücünü belirleyebilmek üzere, madde analizi yapılmıştır. Test maddelerinden alınan puan ile testin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklamak için ölçekte maddelerin madde-toplam korelasyonları hesaplanmış ve bu hesaplamaya ilişkin korelasyonlar Çizelge 1.7’de verilmiştir. Literatürde madde-toplam korelasyonu .30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği, .20’den daha düşük maddelerin ise teste alınmaması gerektiği belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2012). Buna göre tablo incelendiğinde, tüm maddelerin madde-toplam korelasyonlarının .30 ve üzerinde olduğu görülmektedir.

Çizelge 1.7. Okula Güven Ölçeği’nin madde toplam korelasyonları ve üst % 27, alt % 27’ lik grubun puanları arasındaki ilişkisiz t-testi sonuçları

Faktör Adları	Madde No	Madde Korelasyonu	-toplam	Maddeler için t (Üst %27-Alt %27)
Okul Müdürlüğüne Güven	M1	.577		2,377*
	M4	.415		4,933*
	M7	.526		1,115*
	M9	.517		1,079*
	M11	.405		4,654*
	M15	.618		1,597*
	M18	.597		3,784*
Meslektaşlara Güven	M2	.582		3,697*
	M5	.599		5,945*
	M8	.409		2,324*
	M12	.535		4,073*
	M13	.450		3,763*
	M16	.582		3,576*
	M19	.579		3,207*
	M21	.519		2,420*
Öğrenci ve Veliye Güven	M3	.514		4,636*
	M6	.433		4,323*
	M10	.430		3,727*
	M14	.428		3,697*
	M17	.464		5,709*
	M20	.487		4,869*
	M22	.435		2,432*
	M24	.453		4,278*
	M25	.442		2,868*
	M26	.483		2,532*

\*p<0.001

Çizelge 1.7. incelendiğinde, birinci faktörde yer alan 8 madde için madde-toplam korelasyonu 0.405 ile 0.618 arasında değişmektedir. Aynı korelasyon katsayıları ikinci faktörde 0.409 ile 0.582 arasında değişmektedir. Üçüncü faktörde ise; korelasyon katsayıları 0.428 ile 0.514 arasında değişmektedir. Genel olarak, madde toplam korelasyonu .30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği söylenebilir (Büyüköztürk, 2012). Bunun yanı sıra, t-testi sonuçları, tüm maddeler üst %27'lik grubun madde ortalama puanının, alt %27'lik grubun aynı puanından anlamlı bir şekilde ( $p<0.001$ ) yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca elde edilen t değerlerine göre üç faktöre ait uç grupların bu faktör ve toplam puan için yeter düzeyde ayırt edici özelliğe sahip olduğu söylenebilir. Buna göre ölçekteki 25 maddenin güvenilirliklerinin yüksek ve aynı davranışı ölçmeye yönelik oldukları söylenebilir.

### **Okula Güven Ölçeğinin Güvenirlik Çalışması**

Elde edilen 25 maddelik ölçeğin maddeleri arasındaki iç tutarlılık, Cronbach Alpha (Alfa) Güvenirlik Katsayısı ile hesaplanmıştır. Araştırmalarda ölçeklerin güvenilirliğinin belirlenmesinde en çok başvurulan yöntem Cronbach Alpha değerinin hesaplanmasıdır. Buna göre ölçeğin güvenirlik katsayısı .89 olarak bulunmuştur. Ayrıca ölçekte yer alan üç alt boyut için Cronbach Alpha (Alfa) Güvenirlik Katsayısı hesaplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre “Okul Müdürüne Güven” alt boyutu için güvenirlik katsayısı .84; “Meslektaşlara Güven” alt boyutu için güvenirlik katsayısı .83 ve “Öğrenci ve Veliye Güven” alt boyutu için güvenirlik katsayısı .86 olarak hesaplanmıştır. Özdamar (2004)'a göre ölçeğin güvenirlik katsayısının  $0.80 \leq \alpha < 1.00$  Aralığında olması ölçeğin ve ölçekte yer alan alt ölçeklerin yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir. Ölçeğin güvenirliğinin bir ölçütü olarak bulunan Alpha değeri “Okul Farkındalık Ölçeği”nin güvenirliği için yeterli görülmüştür.

### **Ölçeklerin Uygulanışı**

Araştırma ölçekleri, örneklem grubuna 2013-2014 öğretim yılının Nisan ayında uygulamaya başlanmış ve Mayıs ayının sonunda ölçeklerin toplanması sona ermiştir. Seçilen okullarda öncelikle, ölçeklerin geri dönüşünün sağlanması için tanıdık meslektaşlardan ve okul yöneticilerinden yararlanılmıştır. Ölçeklerin okullara dağıtımını araştırmacı tarafından yapılmıştır, ölçeklerin

toplanma işlemi bazı okullarda okul yöneticileri vasıtasıyla, bazı okullarda araştırmacı tarafından elden ve bazı okullarda tanıdık meslektaşlar sayesinde yapılmıştır. Ölçeklerin uygulama aşamasında örneklem grubuna verilen süre konusunda zorluklar yaşanmıştır ve bazı ölçeklerin geri dönüşü beklenenden geç olmuştur. Örneklem grubuna dağıtılan 500 ölçekten 384 tanesi geri dönmüştür. 14 tane ölçekte kişisel bilgiler kısmı eksik olduğundan araştırmada kullanılabilen 370 ölçek elde edilmiştir.

#### **1.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması**

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlemesinde betimsel istatistiklerden yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma; parametrik istatistik tekniklerinden bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizi için öncelikle verilerin normal dağılıp dağılmadığının belirlenmesi için normallik testleri uygulanmıştır. Bu doğrultuda normallik varsayımlarının karşılandığı görülerek parametrik testlerin uygulanmasına karar verilmiştir.

Çalışmada, araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgilerinin çözümlemesinde ve öğretmenlerin okula ilişkin farkındalık, okula güven ve okul etkililiğine ilişkin algılarına ait verilerin çözümlemesinde istatistiksel tekniklerden yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma; öğretmenlerin okula ilişkin farkındalık, okula güven ve okul etkililiğine ilişkin algılarının yaş, cinsiyet, çalıştıkları okul türü, eğitim durumları ve mesleki çalışma yılları değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin çözümlemesinde Bağımsız Gruplar t-testi (Independent Sample t-test) ve Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA) testlerinden yararlanılmıştır. Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda anlamlı fark görülen sonuçlarda farkın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesinde, varyansların eşit olduğu görülmüş ve bu nedenle Tukey testi yapılmıştır. Öğretmenlerin okula güven ve okul farkındalığına ilişkin algılarının, okul etkililiğine ilişkin algıları üzerine bir etkisi olup olmadığının çözümlemesi amacıyla basit ve çoklu regresyon analizinden yararlanılmıştır. Araştırmada verilerin çözümlemesinde SPSS-Windows 21 paket programı kullanılmıştır.

Nicel verilerin çözümlemesi ve yorumlanması için belirlenen dereceler ve sayısal değerler temele alınarak elde edilen aritmetik ortalamalara göre;

öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algıları okul farkındalığına ilişkin algıları ve okula güven algıları yorumlanırken puan aralıkları;

“Kesinlikle Katılmıyorum”	1.00 - 1.83
“Katılmıyorum ”	1.84 - 2.66
“Kısmen Katılmıyorum”	2.67 - 3.49
“Kısmen Katılıyorum”	3.50 - 4.32
“Katılıyorum”	4.33 - 5.17
“Kesinlikle Katılıyorum”	5.18 – 6.00 olarak belirlenmiştir.

Alt problemlere ilişkin kullanılan istatistik tekniklerine ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir:

*Birinci alt problemde*, öğretmen görüşlerine göre okulların örgütsel etkililik düzeyleri betimsel istatistiklerden yüzde, frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma ile saptanmıştır.

*İkinci alt problemde*, öğretmen görüşlerine göre okulların örgütsel farkındalık düzeyleri betimsel istatistiklerden yüzde, frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma ile saptanmıştır.

*Üçüncü alt problemde*, öğretmen görüşlerine göre okulların örgütsel güven düzeyleri betimsel istatistiklerden yüzde, frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma ile saptanmıştır.

*Dördüncü alt problemde*, öğretmenlerin görüşlerine göre örgütsel etkililik düzeyleri, kişisel değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği Bağımsız Gruplar t-testi (Independent Sample t-test) ve Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA) ile saptanmıştır.

*Beşinci alt problemde*, öğretmenlerin görüşlerine göre örgütsel farkındalık düzeyleri kişisel değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği



Bağımsız Gruplar t-testi (Independent Sample t-test) ve Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA) ile saptanmıştır.

*Altıncı alt problemde*, öğretmenlerin görüşlerine göre örgütsel güven düzeyleri kişisel değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği Bağımsız Gruplar t-testi (Independent Sample t-test) ve Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA) ile saptanmıştır.

*Yedinci alt problemde*, öğretmenlerin okula güven algıları ile okul farkındalığına ilişkin algıları arasında bir ilişki olup olmadığı saptamak için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları kullanılmıştır.

*Sekizinci alt problemde*, öğretmenlerin okula güven ve okul farkındalığına ilişkin algılarının, okul etkililiğine ilişkin algıları üzerine bir etkisinin olup olmadığı Çoklu Regresyon analizi ile saptanmıştır.

## **1.5. Kaynak Özetleri**

### **Yurtdışı Kaynak Özetleri**

Tschannen-Moran ve Hoy (1997) okullarda güveni araştırdıkları çalışmalarında kırsal, banliyö ve merkezi olmak üzere 3 farklı sosyo-ekonomik özelliklere sahip 86 okulda 2741 öğretmene Örgütsel Güven Ölçeği, Örgütsel İklim Ölçeği ve Doğruluk Ölçeği uygulamışlardır ve bu araştırma sonucunda, okuldaki güvenin iki önemli unsurunun meslektaşlara ve okul müdürüne güven olarak ortaya çıktığı görülmüştür. Meslektaşlara güven ve okul müdürüne güvenin okul etkililiğini etkilediği belirlenmiştir. Bir başka bulgu olarak örgütsel güvenin okul iklimine, okul müdürünün güvenilirliğine karşı olumlu katkıları olduğu ortaya çıkmıştır.

Tschannen-Moran ve Hoy (2000) araştırmalarında geçmiş 40 yıl içerisinde okulda güvene ait yapılan teorik ve deneysel çalışmalarla ilgili alanyazın taraması yapmışlardır. Taranan çalışmalarda birçok farklı yöntem kullanılmış ve güvenin örgütler için anlamını araştırılmıştır. Araştırmalarda okullarda güvenin önemini, güvenin yapısını, ve güveni başlatan, besleyen, güveni olumsuz etkileyen ve onaran dinamikleri incelenmiştir. Sonuç olarak örgütsel güveni etkileyen değerlerin iletişim, ortak çalışma, örgüt iklimi,

örgütsel vatandaşlık, kolektif etki, başarı ve örgütsel etkililik olduğu belirlenmiştir.

Hoy ve Tschannen-Moran (2003) göre güven beş elementten oluşmaktadır. Bu beş elementi ölçmek için (Omnibus T-Scale) Örgütsel Güven Ölçeği'ni geliştirmişlerdir. Örgütsel güvenin okul boyutunu ve okullardaki işbirliğinde velinin okulun bir parçası olduğunu dikkate alarak araştırmalarında okulda güveni ele almışlardır. Örgütsel güvenin 5 elementini Yardımseverlik, Güvenirlik, Yeterlik, Dürüstlük ve Açık sözlülük olarak tanımlamışlardır. Öncelikle okulda çalışan tecrübeli 6 öğretmenle görüşme yapılarak okulda güvenle ilgili sorular sorulmuştur. Daha sonra yapılan panelde 48 maddeye karar verilerek, geçerlilik, güvenirlik ve faktör yapısını belirlemek için pilot uygulama yapılmıştır. 50 farklı okuldan 50 farklı öğretmene uygulanmıştır. Okullar seçilirken yarısı okulda karmaşa bulunan, yarısı ise karmaşasız okullardan seçilmiştir. Ölçeklerin 3'te 1'i birebir dağıtılarak, 3'te 2'si e-mail ile gönderilmiştir. 4 alt boyut olarak öngörülen ölçek faktör analizleri sonucu 3 alt boyuttan oluşmuştur. "Öğrenci ve Veli" olarak öngörülen boyutlar tek boyut altında birleştirilerek "Paydaşlar" şeklinde tanımlanmıştır.

Hoy, Gage ve Tarter (2004) farkındalık çalışmalarının en önemli çıkış noktasının " Beklenmedikle mücadele etmek" olduğunu belirtmişlerdir. Bu yüzden Hoy ve arkadaşları farkındalığı yüksek bir okul yapısı için belirledikleri 5 elementi, 1.Hatadan kaygı duymak (Preoccupation with failure) 2. Basitleştirmekten kaçınmak (Reluctance to simplify) 3. Uygulamalara duyarlı olmak (Sensitivity to operations) 4. Esnekliğe bağlılık (Commitment to resilience) 5.Uzmanlığa Saygı (Deference to expertise) ölçmek için Müdüre İlişkin Farkındalık ve Personele İlişkin Farkındalık olmak üzere 2 boyutlu Okul farkındalık ölçeğini geliştirmişlerdir. Okul farkındalığının temelini oluşturan 5 elementle ilgili 111 madde tespit edilip havuzda toplanmıştır. Ohio Üniversitesi'nde yapılan panelde bu maddeler 67'ye indirilmiştir.Ve ilk pilot uygulama 90 farklı okuldan 101 öğretmene 67 madde olarak uygulanmıştır. 2. pilot uygulama sonunda sorular 20 soru Müdüre ilişkin farkındalık ile ilgili ve 20 soruda Personele İlişkin farkındalıkla ilgili toplam 40 maddeden oluşan ölçek uygulanmıştır. Ölçeğin güvenirlik katsayısı .90 olarak hesaplanmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğe aynı sonuçların alınabileceği kısaltılmış son hali verilmiştir.

Hoy, Gage ve Tarter (2006), yaptıkları araştırmada, Okul Farkındalığı ve Örgütsel Güven arasında bir ilişki olup olmadığını incelemişlerdir. Yapılan araştırmada (M-Scale) Okul Farkındalık Ölçeği ve (Omnibus T-Scale) Örgütsel Güven Ölçeği kullanılmıştır. Ölçekler 11 ülkede 75 okulda uygulanmıştır. Okulların %39 u kırsal,% 34'ü merkez ve %27'si banliyöde olan okullardır. Bu okullarda çalışan 2600 öğretmene ölçekler uygulanmıştır. Araştırma sonucunda okul farkındalığı ve okul etkililiği arasında anlamlı ve güçlü bir ilişki olduğu görölmüştür. Örgütsel güven ve örgütsel farkındalık birbirinden ayıramayacak derece ilişkili ve birbiri için gerekli faktörlerden olduğu belirtilmiştir.

Williams (2010) doktora çalışmasında örgütsel sağlık ve farkındalığın, örgütsel etkililik üzerine bir etkisi olup olmadığını araştırmıştır. Araştırmada Kurumsal Karne ve Yönetim İzleme Programı kullanan okullar ile kullanmayan okullar arasında başarı performansı açısından fark olup olmadığını test etmiştir. Araştırma 6 farklı eğitim bölgesinde 61 okulda yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak Örgütsel İklim Ölçeği (Organizational Climate Index) ve Okul Farkındalık Ölçeği (M-Scale) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Kurumsal Karne kullanımının kurum başarısı üzerinde etkisi olduğu görölmüştür. Dil gelişimini artırırken, matematik üzerinde bir etkisinin olmadığı görölmüştür. Kurumsal Karne kullanan okulların kullanmayanlara göre farkındalığının daha yüksek olduğu görölmüştür.

Wachira, Gakure ve Orwa (2012) İnsan Kaynakları Gelişim Uzmanlarının, yönetimsel gelişim üzerindeki etkisini araştırmışlardır. 42 bakanlığa bağlı 205 yöneticiye açık uçlu ve likert sorulardan oluşan anket uygulanmıştır. Örneklem grubu rastgele bilgisayar vasıtasıyla seçilmiştir. Araştırma sonucunda yöneticilerin çoğunluğunun İnsan Kaynakları Gelişimi konusunda yeterli becerilere sahip olmadıkları görölmüştür; ancak yöneticilerin farkındalığları arttıka, örgütsel etkililiklerin artacağı ve sonucunda da İnsan Kaynakları Gelişimi ile ilgili hedeflerine ulaşmada etkili olacakları belirtilmiştir.

Kearney, Kelsey ve Herrington (2013), yaptıkları araştırmada farkındalık düzeyi yüksek olan okul yöneticilerinin öğrenci başarısına etkisini araştırmışlardır. Çalışma, 149 devlet okulunda uygulanmıştır ve yöntem olarak karma yöntem (Mixed method) seçilmiştir. Nitel araştırma için yarı yapılandırılmış mülakat kullanılarak farkındalığı yüksek olan 10 yönetici

belirlenerek bu yöneticilere “Okul Farkındalık Ölçeği” uygulanmıştır. Nicel araştırma aracı olarak (M-Scale) Okul Farkındalık Ölçeği ve öğrencilerin yeterlilik testlerindeki sonuçları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ise; farkındalığı yüksek olan okul müdürlerinin öğrenci başarısına ve okul etkililiği üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu gözlemlenmiştir.

Garbabagobiri, Soaibasimiran ve Ramlibasri (2015) araştırmalarında, sorumluluk, öğrenmeye liderlik etmek ve bireysel farkındalık değişkenlerinin Okul etkililiği üzerinde bir etkilerinin olup olmadığına bakmışlardır. Veri toplama aracı olarak, sorumluluk, sistem düşünme, öğrenmeye liderlik ve bireysel bilinçliliği ölçen Lider Davranışları Envanterini (Leader Attributes Inventory) ve Okul Etkililiği Ölçeği (School Effectiveness Index) kullanılmıştır. Yapılan veri analizleri sonucunda Sorumluluk, Öğrenmeye Liderlik Etme, Sistem Düşünme ve Bireysel Bilinçliliğin Okul Etkililiği üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmüştür.

### **Yurtiçi Kaynak Özetleri**

Arslan, Saticı ve Kuru (2006) devlet ve özel okulların etkililiğini araştırmışlar ve karşılaştırmasını yapmışlardır. Kocaeli ili Gebze ilçesinde üç devlet ve üç özel okulda çalışan 190 öğretmene Heneveld (2000) tarafından geliştirilen ve Arslan (2004) tarafından Türkçeye uyarlanan “Etkili okul anketi” uygulanmıştır. Araştırmada uygulanan modele göre etkili okullar “okul girdileri, okul iklimi, sağlanan koşullar, öğrenme-öğretme süreci ve sürecin sonuçları” olmak üzere beş boyuta göre değerlendirilmiş ve özel okulların devlet okullarına göre belirtilen boyutlar değerlendirildiğinde daha etkili olduğu görülmüştür.

Özer, Demirtaş, Üstüner ve Cömert (2006) araştırmalarında öğretmenlerin, çalıştıkları okullara ilişkin örgütsel güven algılarının ne düzeyde olduğunu belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada Hoy ve Tschannen-Moran (2003) tarafından geliştirilen (Omnibus T-Scale) Örgütsel Güven Ölçeği 822’si kadın, 154’ü erkek olmak üzere 236 öğretmene uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda ise öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerinin orta düzeyde olduğu, okul personel sayısı arttıkça örgütsel güven düzeyinin düştüğü ve Anadolu / Fen Liselerinde çalışan öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerinin daha olumlu olduğu görülmüştür.

Yılmaz (2006a) Örgütsel güvenin bazı değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını araştırmıştır. Örgütsel güvenin cinsiyet, branş, sendika üyeliği, iş dışında sosyal etkinlik ve okul öğretmen sayılarına göre farklılık gösterip göstermediğini araştırmıştır. Çalışmada ilişkisel tarama yöntemini kullanmıştır. Araştırmanın evreni Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim okullarında çalışan 378,665 öğretmenden oluşmuştur. Araştırmada 1144'ü kadın, 1288'si erkek olmak üzere 2432 öğretmene “Okulda Örgütsel Güven Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre örgütsel güven, cinsiyet, okul dışında sosyal etkinlik yapp ve yapmamaya ve öğretmen sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Branş ve sendika üyeliğine göre farklılaşmadığı görülmüştür.

Polat (2007) araştırmasında ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet, örgütsel güven ve örgütsel vatandaşlık düzeylerini incelemiştir. Türkiye'nin yedi bölgesinden ikişer il tesadüfı olarak seçilerek bu illerde ortaöğretim okullarında görev yapan 1281 öğretmene, “Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Yöneticilere Güven Algısı Ölçeği”, “Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Okula Güven Algısı Ölçeği” ve “Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Algısı Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okulun öğretmen sayısına bağlı büyüklüğünün örgütsel adaleti ve örgütsel güveni açıklamada etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca örgütsel adaletin tüm alt boyutları örgütsel güveni anlamlı bir şekilde açıklamaktadır. Okula güvenin ise, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışını açıklamada önemli bir etkiye sahip olduğu belirtilmiştir.

Bökeoğlu ve Yılmaz (2008) araştırmalarında örgütsel güven konusunda ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin görüşlerini ve bu görüşleri çeşitli değişkenler açısından incelemiştirlerdir. Ankara'da Çankaya ve Altındağ ilçelerinde çalışan yedi ilköğretim okulunda çalışan 205 öğretmene “Örgütsel Güven Ölçeği” uygulanmıştır. Öğretmenlerin örgütsel güven toplam ve alt ölçek puanları cinsiyete, branş ve kıdeme göre karşılaştırılmış, farkların anlamlı olmadığı görülmüştür. Okuldaki öğrenci ve öğretmen sayısına göre yapılan karşılaştırmalarda ise anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre okuldaki öğrenci ve öğretmen sayısı azaldıkça, genel anlamda örgütsel güven artmaktadır.

Aksoy (2009) araştırmasında örgütsel güven algısının demografik değişkenler (yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim, statü ve kıdem) açısından incelenmiştir. Veri toplama aracı olarak “Örgütsel Güven Ölçeği”

uygulanmıştır. Ölçek demografik özellikler, kuruma güven, yöneticiye güven ve çalışma arkadaşlarına güven olmak üzere 4 bölümden oluşmaktadır ve 5’li likert sorulardan oluşmaktadır. Ölçek Ankara ilinde kamu ve özel kurum çalışanlarından tesadufi örnekleme yöntemi ile seçilen 384 kişiye uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre erkek çalışanların, kadın çalışanlara göre kuruma güven algılarının yüksek olduğu, yöneticilerin çalışma arkadaşlarına güven algılarının, çalışanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Kıdem değişkenine bakıldığında ise örgütsel güven seviyesinin en yüksek 11-15 yıl çalışanlarda olduğu tespit edilmiştir.

Helvacı ve Aydoğan (2011) araştırmalarında öğretmen görüşlerine göre etkili okul ve etkili okul müdürüne ait özellikleri belirlemeyi hedeflemişlerdir. İlköğretim okulunda çalışan 105 öğretmene 2 adet açık uçlu soru sorularak veriler toplanmıştır. Betimsel analiz tekniği ile veriler analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmen görüşlerine göre etkili okulun özellikleri eğitim-öğretim süreci, okul çevre ilişkisi, okul kültürü, okul iklimi, okul veli ilişkisi olarak belirlenmiştir. Etkili okul müdürün özellikleri liderlik özellikleri ve görev-sorumluluk olarak belirlenmiştir.

Ayduğ (2014) araştırmasında ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgüt sağlığına yönelik görüşleri ile örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Eskişehir Tepebaşı ve Odunpazarı ilçelerinde çalışan 912 öğretmene “Örgüt Sağlığı Anketi” ve “Örgütsel Güven Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerinin yüksek olduğu, örgütsel güven düzeyleri ile sadece cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu belirlenmiştir. Bu değişkene göre erkek öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerinin daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri alt boyutları incelendiğinde, yöneticiye güven boyutu ile eğitim düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu belirlenmiştir. Paydaşlara güven boyutunda ise cinsiyet, görev unvanı, yaş, mesleki kıdem ve okuldaki görev süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılık olduğu belirtilmiştir.

## **1.6. Kapsam ve Sınırlılıklar**

Bu araştırmada elde edilen bulgulara ilişkin genellemeler aşağıda belirtilen sınırlılıklar dâhilinde geçerlidir.

1. Bu araştırma 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Aydın Merkez İlçe'de Okul öncesi, İlkokul, Ortaokul ve Lise devlet okullarında çalışan öğretmenlerin algıları ile sınırlıdır.

2. Araştırmaya katılanların veri toplama araçlarında bulunan maddeleri içtenlikle ve doğru olarak yanıtladıkları kabul edilmiştir.

3. Araştırmanın sonuçları veri toplama araçlarıyla sınırlıdır.

## 2. KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE

İnsanlık tarihine bakıldığında, yaşamlarını sürdürmek için avcılık ve toplayıcılık yapan insanlar, tarıma geçtiklerinde üretim açısından önemli bir başlangıç yapmışlar ve daha sonra gelen sanayi devrimi ile zamanla fabrikalara ve büyük çapta üretime geçiş sağlanmıştır. Bu üretim artışı neticesinde ise rekabet oluşmuştur. Rekabet artınca bu işletmeler daha az kaynak ile daha fazla çıktı almanın ve daha fazla kar etmenin yollarını aramaya başlamış ve verimlilik kavramı önem kazanmıştır. Verimlilik kavramının önemli hale gelmesiyle kurumlar ve işletmeler, kendilerini diğer işletme ve kurumlarla kıyaslama, girdi ve çıktı ilişkisini ölçmek için etkililik kavramını oluşturmuşlardır (Altunoğlu, 2008).

İşletmelerdeki verimlilik ve etkililik kavramları, kamu kurumlarında da kullanılmaya başlanmıştır. Son yıllarda okullarda Toplam Kalite Yönetimi, Stratejik Plan gibi planlama ve proje tabanlı uygulamalara bakıldığında etkililiğe verilen önemin arttığı görülmektedir. Aynı zamanda okulların etkililiğini değerlendirmek için uygulanan merkezi sınav sonuçlarına bakılmaktadır. Bu veriler ışığında öncelikle kurumun, daha sonra Okul Müdürü, öğretmen ve öğrencinin performansları değerlendirilmektedir.

Asunakutlu'ya (2002) göre örgütün başarısını, etkililiğini ve verimliliğini artırması günümüzde büyük önem taşımaktadır. Bir örgütün uzun süre üretim devamlılığını sağlayabilmesi için etkili örgüt olması gerekir. Her örgütün çalışma alanına göre etkililik değerlendirme ölçütleri birbirinden farklıdır. Bu ölçütler, örgütün amaçlarına göre değişiklik göstermesinin yanı sıra, ticari kâr amacı güden bir kurum ile amacı eğitim vermek olan bir devlet okulunun etkililik kriterleri çok farklıdır.

Tüm örgütler belirli amaçlar doğrultusunda oluşturulmuştur ve bu amaca ulaşmak için elindeki kaynakları en verimli şekilde kullanmaya gayret eder. Bir örgütte etkililik kavramını kullanmak için; o örgütün planlanan süre içerisinde kaynaklarını etkili kullanarak amaçlarına en üst düzeyde ulaşmış olması gerekir. Etkililik, örgütlerin amaçlarını gerçekleştirmeleri ile ilgilidir, bu yüzden eğitim örgütlerinin etkililiği kurumsal, yönetsel ve eğitimle ilgili amaçlarını planlarına uygun olarak gerçekleştirmeleri ile değerlendirilir.



Okul etkililiğini kavramsal olarak yorumlamak çok zordur, çünkü okullar çok yönlü bir yapıya sahiptir ve karmaşıktırlar. Aslında okulların etkililiğinin ölçülmesinde asıl faktörler standart testler ile öğrencilerin başarısını ölçmektir. Çünkü hemen hemen herkes bunun okul etkililiğinin temel kriteri olduğunu kabul etmektedir. Öğrenci başarısının yanı sıra diğer önemli faktörler ise yönetsel işlemler, liderlik davranışı, moral, örgütteki güven düzeyi, örgüt iklimi ve sağlığı, veli katılımı, toplumun desteği, öğretmen etkililiği, örgütsel bağlılık, sadakat ve öğretmenlerin işdoyumudur (Uline, Miller ve Tschannen-Moran, 1998). Okul etkililiğinin önemli bir parçası olan kolektif öğretmen etkililiği bireysel öğretmen etkililiğinden ortaya çıkmıştır. Öğretmen etkililiği, bireysel öğretme ve öğrenme yetisine odaklanırken, kolektif öğretmen etkililiği ise, sahip olunan bireysel yetinin paylaşılarak öğrenme üzerinde kolektif bir etki oluşmasını sağlamaktadır (Forsyth, Barnes ve Adams, 2006).

Özer, Demirtaş, Üstüner ve Cömert'e (2006) göre okullarda eğitimin niteliğinin artmasında önemli bir faktör de güvendir. Okullarda yapılan işler birbirini tamamlar. Bir okulda öğrenci başarısı, öğretmen başarısı ve okulun başarısı için karşılıklı bağımlılık ilişkisine ihtiyaç vardır. Karşılıklı bağımlılık ilişkisinin en önemli etkeni ise güvendir.

Bu güvenin örgüte yayılmasının yolu ilişkisel güvenle mümkündür. İlişkisel güven, meslektaşlara karşı tekrar eden sezgiler ve algılar sonucu oluşmaktadır. Öğretmenlerde meslektaşlarına olan bu güven kolektif çalışma ve kolektif etkililiğe karşı oluşan inançtan destek almaktadır. Öğretmenler, eğer öğrencilerin eğitim olanaklarını ve şanslarını artırmak istiyorlarsa beraber çalışmak zorundadırlar. Ancak öğretmenler birbirlerine güvenmiyorlarsa, arzu edilen ortak emeğin başlaması ve devam etmesi olanaksızdır (Bryk ve Schneider, 2002;130.Akt, Forsyth, Barnes, ve Adams, 2006).

Örgüt çalışanlarının kendilerine olan güvenleri ve aynı zamanda çalışma arkadaşları ve müdüre olan güvenleri artarsa, örgütün verimliliği ve etkililiği artmaktadır (Asunakutlu, 2002). Güvenin istenilen düzeyde olmaması, örgütün beklentilerini doğrudan engellemektedir. Ayrıca kurumlarda bireyler arası iletişimin ve işbirliğinin temeli olan güven kavramı geliştikçe, daha açık ve birbirinin çıkarlarını gözetken, bireylerin birarada çalışmalarını sağlayarak kurumun başarısını doğrudan etkileyeceği gözlemlenmektedir. Yapılan araştırma sonuçlarına göre güven olgusu gelişen kurumlarda bireylerin

performansının arttığı ve iş doyumunun yüksek olduğu görülmüştür. Güvenle ilgili araştırmalar, son zamanlarda yapılmış olsa da, güven uzun zamandır örgütlerde önemli bir etkidir. Güven; örgütteki iletişim, ortak çalışma, örgüt iklimi, örgütsel vatandaşlık gibi kavramlarda önemli bir rol oynar ve doğrudan etkisi görülmektedir. Dolayısıyla örgütte olumlu bir değer olan güvenin, örgütün etkiliği ve verimliliği üzerinde kuvvetli bir etkisi bulunmaktadır (Tschannen-Moran ve Hoy, 2000).

Örgütlerin etkililikleri için güvenin yanı sıra farkındalık kavramı da örgütün geleceği için önemlidir. Örgütsel farkındalık, okullarda kriz yönetiminin başarılı bir şekilde yürütülmesi ve okullarda ortaya çıkan ve çıkabilecek problemleri daha önceden tespit etmek ve büyük krizlere yol açmadan önlemek için kurumların sahip olması gereken bir niteliktir. Örgütsel farkındalığı yüksek olan okullarda; yönetici, öğretmen ve öğrenciler büyük hatalardan kaçınırlar, başarısızlıktan kaygı duyarlar yapılan bu hatalardan ders çıkararak gelecek kararları için hazırlıklı olurlar (Hoy, Gage ve Tarter,2006). Denbecher ve Beck'e (2014) göre örgütsel farkındalık, örgüt çalışanlarının iş performansını artırarak örgütün daha dinamik bir yapıya kavuşmasını sağlamaktadır.

Etkili okullar ile ilgili yurt içi alanyazına bakıldığında, Okul Etkililiği ve Okul Farkındalığı ile ilgili yeterince araştırma olmadığı görülmektedir.

## **2.1. Okul Etkililiği**

Ergeneli'ye (1995) göre etkililik örgütün ulaşmayı amaçladığı “sonu” ifade etmektedir. Yükçü ve Atağan'a (2009) göre etkililik, örgütün hedeflediği sonuçlara ulaşma derecesidir. Hesapçioğlu (2006) etkililiği çıktılarla sağlanan başarı ve amaçları gerçekleştirme düzeyi olarak tanımlamaktadır. Helvacı ve Aydoğan (2011) ise etkililiği bir derecelendirme olarak görmektedir. Örgüt amacına ulaştığı ölçüde etkilidir. Örgütsel etkililiğin ise yönetsel etkililiğe bağlı olduğunu ve yönetsel etkililiğin bir sonucu olarak tanımlamışlardır. Şişman'a göre (2011) etkililik okulun performansı ile ilgilidir. Öğrencilerin okulda buldukları sürenin elde ettikleri ortalama başarıdır. Etkili okulu Ada ve Baysal (2012) elde edilen çıktılar sonucu örgütün hedeflerine ulaşma düzeyi, çevreye uyum sağlama kabiliyeti olarak tanımlamıştır. Bu tanımlara

bakıldığında etkililik, örgütün amaçlarına uygun zaman ve en az kaynakla ulaşma becerisidir.

Etkililiğin tarihsel gelişimine bakıldığında birçok model ortaya atılmıştır ve bu modelleri birbirinden ayıran özellikler, etkililiği değerlendirme kriterleridir. Örgütler sürekli değişen yapılardır. Bu değişimle beraber etkileşimde oldukları çevre, örgütün ileriye dönük beklentileri ve dolayısıyla hedefleri sürekli değişmektedir (Cameron ve Whetten, 1996).

Etkililik, verimlilik, etkinlik ya da mükemmellik kavramlarının araştırmacılar tarafından ele alınması eskiye dayanmaktadır. Adam Smith, 1776 yılında etkililiğe ulaşmak için iki önemli etken olduğunu öne sürmüştür, bunlar ortak çalışma ve uzmanlaşmadır. Adam Smith'in bu görüşünden sonra etkililik kavramı yönetim alanındaki araştırmacıların, ekonomistlerin ve örgüt kuramcılarının ilgi alanına girmiştir (Ergeneli, 1995). Etkili okul kavramının özellikle 1960'lı yıllar da önemi artmıştır. Etkili okul ve okulun etkileri üzerinde durulmuştur. Okulun öğrenciler üzerindeki etkisi, okul dışı çevre ile etkileşiminde okulun öğrencilere etkisi, okulun öğrenciler üzerindeki etkisindeki değişkenler ve öğrencilerin yaşantısında okulun mu yoksa çevrenin mi etkisi var gibi konulara cevap aranmasıyla etkili okul ve okulun etkisi kavramı önem kazanmıştır. Bununla birlikte önem kazanan diğer bir konuda okulların yeniden yapılandırılması olmuştur bu yeniden yapılanma okulun programını, eğitim-öğretim boyutunu ve yönetim boyutunu ele almıştır(Şişman, 2011).

Hazman'a (2009) göre kamusal etkililik, kamunun başarısı için önemli bir kavramdır, kamunun hedeflerine ulaşma derecesini gösterir ve kamuya duyulan güveni olumlu yönde etkiler. Kamu kurumu olan devlet okullarının paydaşlarının güveni okul etkililiğini önemli kılmaktadır.

Etkili okul kavramı, eğitimin kalitesini artırmak için yapılan araştırmalar neticesinde oluşan bir kavramdır. Eğitim kalitesine ve çıktılara göre bazı okulların diğerlerine göre daha başarılı olduğu belirlenmiştir. Araştırmalar neticesinde ortak veriler belirlenmiş ve bu veriler ışığında okulların başarısını artırmak için etkililiğe önem verilmiştir (Helvacı ve Aydoğan, 2011).

Etkili okul; örgütsel, yönetsel ve eğitsel amaçlarını yapılan plan ölçüsünde gerçekleştiren okul olarak tanımlanabilir (Başaran, 2000). Örgütsel amaçlar, bir örgütün var oluş nedenini açıklar ve örgütün çıktıları ile bu amaçlar örtüştüğünde etkili bir örgütten söz edilebilir (Jones, 2004; Akt, Nayır, 2012: 200).

Teorik olarak örgütsel etkililiği üç önemli yönetim teorisyenine bağlamak gerekir, Fredrick Taylor, Henry Fayol ve Elton Mayo. Fredrick Taylor'a göre örgütsel etkililik üretimi artırmak, örgütün kaynak alımı ile ilgili maliyetini düşürmek ve teknolojik olarak yeterli durumda olmak olarak tanımlamaktadır. Henry Fayol'un ise, Taylor'a göre farklı bir bakış açısı vardır. Fayola'a göre örgütsel etkililik, örgütte açık bir otoritenin ve disiplinin olduğu örgütlerdir, Fayol etkililiği daha çok yönetsel açıdan ele almaktadır ve örgütün hedeflerine ulaşmaktaki izlediği süreçten çok yönetsel kısım ile ilgilenmiştir. Mayo ise Fayol'u çalışan ihtiyaçlarını göz ardı etmesi konusunda eleştirmiştir. Elton Mayo'ya göre örgütsel etkililik çalışan memnuniyeti sonucu ortaya çıkan üretim fonksiyonudur (Agbionu, Ogadi ve Agbasi, 2014 ; Magalhaes, 2004)

Okul etkililiği, eğitim ve okul yönetiminin merkezi olarak görülen bir kavram haline gelmiştir. Son yıllarda etkili okul tartışmalarına kalite kavramı da eklenmiştir. Ancak ortak özellikleri olsa da etkililik ve kalite birbirinden farklı kavramlardır. Ortak yönleri örgütsel performanstır (Şişman,2011).

Etkililik kavramının diğer kurumlarda olduğu gibi okullarda ölçülmesi ve gözlemlenmesi o kadar da kolay değildir. Okulların amaçları karmaşık, soyut ve kolay ölçülemeyen nitelikte, ayrıca bu amaçların sosyal, ekonomik, politik gibi bazı değerlerle yüklü olması ölçülebilirlik konusunda kriter belirlemeyi zorlaştırmaktadır (Şişman, 2011). Özellikle eğitim örgütlerinde somut hedef ve çıktıları ölçmek oldukça zordur (Cameron, 1978:609). Yapılan araştırmalarda etkili bir okulun çok boyutlu olduğu ile ilgili alanyazında ortak bir kanaat oluşmuştur(Arslan, Satıcı ve Kuru, 2007).

Okulların kıyaslanması sonucu oluşan başarı farklılıkları okul etkililiği ile ilgili araştırmaların temelini oluşturmaktadır. Alanyazında okul etkililiği ile ilgili yapılan birçok araştırma sonucu etkili okulla ilgili birçok özellik belirlenmiştir. Belirlenen bu özelliklere göre okullar başarılı, az başarılı ve

başarısız şekilde sınıflandırılmıştır. Yapılan araştırmalar sonucu ise etkili okul kavramının tanımı farklılıklar göstermiştir bunun sebebi ise okulların karmaşık bir yapıya sahip olmalarıdır (Arslan, Satici ve Kuru, 2007).

Günümüzde okulları tanımlayacak olursak kısaca öğrenme merkezi olarak adlandırabiliriz ve okullardan beklenen öğrenmenin etkili şekilde gerçekleşmesidir. Ayrıca okullar eğitim öğretim sürecini etkili bir şekilde yerine getirirken, sosyal adalet, sosyal eşitlik ve sosyal hareketliliği de dikkate almaları gerekir, çünkü bunu yapmadıkları takdirde sosyal eşitsizliği de tetiklemiş olurlar. Okullar sadece öğretmen ve öğrenci için değil, aynı zamanda herkese açık olan, buldukları çevrenin öğrenme merkezleridir. Bu açıdan bakıldığında okullar sadece eğitim öğretim odaklı olmamalı, değişen çevreye ve topluma da hizmet edebilecek, değişime ayak uydurabilecek ve amaçlarına en etkili şekilde ulaşabilecek kurumlar haline gelmeleri gerekir (Şişman, 2011).

Uzun yıllardır okul yöneticileri, okul etkililiği problemlerini önemsemektedirler. Bunun sebebi olarak da, benzer öğrencilere sahip olan okulların başarı durumlarındaki farklılıklardır. Okul paydaşları, okul etkililiği konusunda sürekli okul idaresine baskı yaparak çalışmaya zorlar. Okul idaresi ve öğretmenler ise, başarının ve etkililiğin ispatı için sayısız sanat, müzik, sosyal faaliyetleri ve yenilikçi uygulamalarını göstermeye çalışırlar. Ancak okulun paydaşlarının ve çevrenin istekleri değiştikçe, okulun da etkililik kriterleri değişmektedir (Hoy ve Miskel, 1996). Okulları değerlendirirken, onları bir ada gibi görmemek gerekir çünkü okullar birçok farklı siteme bağlı farklı paydaşlarla çalışan kurumlardır. Okulun başarısı öngörülmeyle çalışılırken sadece okul değil, aynı zamanda sistemin diğer parçalarının nasıl bir role bürüneceği ya da nasıl değişeceği dikkate alınmalıdır. Çevresel değişimlerden ve eğitim politikalarından okulun etkilenmemesi mümkün değildir(Lauder, Jamieson ve Wikeley, 2003).

Bir okulda bütün paydaşlar okuldan doyum sağlamış ve okulda amaçlarını yerine getiriyorsa burada etkililikten bahsetmeye gerek yoktur. Ancak benzer okulların paydaşlarının okuldan beklentileri ya da doyumları farklılaşırsa etkililik kavramı aranarak başarılı ve başarısız olarak değerlendirilir. Ayrıca okulların etkililikleri değerlendirilirken okul türlerini dikkate almak gerekir çünkü her okulun hedefleri farklıdır (Şişman, 2011).

Etkili okul araştırmaları okulların başarı düzeyindeki farklılıkların kaynağının belirlenmesinde okul içi süreçler ve örgütsel değişkenlere yönelmiştir. Bu çalışmaların çoğunluğunun kuramsal çerçevesini Edmonds'ın (1979) geliştirdiği ve genel olarak "etkili okul formülü" ya da "beş etken formülü" diye adlandırılan yaklaşım belirlemiştir.

Bu yaklaşıma göre, öğrenci başarı düzeyindeki farklılıklar beş temel etken ile ilişkilidir:

- Disiplin sorunlarından arındırılmış ve öğrenmeye uygun bir okul iklimi.
- Okul yöneticisinin güçlü bir öğretimsel liderlik özelliğine sahip olması, amaçları belirlemesi, disiplini sağlaması, sık sık sınıf gözlemi yapması ve öğrenme için özendirici koşullar oluşturması.
- Temel beceri dallarına, özellikle; matematik ve okumaya ağırlık verilmesi.
- Öğretmenlerin, tüm öğrencilerin başarabileceği beklentisine sahip olması.
- Öğrenci başarı düzeyinin sık aralıklarla değerlendirilmesi ve bunun için de öğretim amaçlarının açık olarak tanımlanması (Karip ve Köksal, 1996)

Helvacı ve Aydoğan'a (2011) göre etkili bir okulda en önemli süreç eğitim-öğretim sürecidir. Bu sebepten öğrenme ortamları etkili bir öğretmeyi sağlayacak özelliklere sahip olmalı ve eğitim teknolojisi açısından desteklenmelidir. Okul eğitimsel etkililiğe ulaşmak için iyi bir fiziksel yapıya sahip olmalıdır. Okul kültürü de etkili okulda önemli bir kavramdır ve okul yöneticileri etkili bir okul kültürü oluşturmalıdır.

Etkili okulda önemli olan bir diğer boyut okul aile ve veli öğretmen ilişkisidir. Okul yöneticileri ve öğretmenler ile veli ve öğrenciler arasındaki iletişim iyileştirilmelidir (Helvacı ve Aydoğan, 2011: 59).

Örgütsel etkililik ekonomik açıdan, örgütün üretim yöntemiyle ilgilidir. Girdilerin çıktıya dönüşme sürecidir. Okul için çıktılar öğrenci başarısını ifade etmektedir (Scheerens, 2000).

Cameron (1986) etkinliğin beş önemli faktörü olarak şunları ifade etmiştir;

- *Dış Çevre*: Karmaşa, düzensizlik, zenginlik veya cömertlik ve desteği içeren bir çevre.
- *Kurumsal Yapı*: Merkeziyetçi, profesyonellik, standardizasyon, yönetsel çeşitlilik.
- *Kurumsal Strateji*: Stratejik oryantasyon ve önleyici stratejiler.
- *Kurumsal İstatistikler*: Kurumun boyutu, kurumun yeri, okul tipi).
- *Kurumsal Bütçe*: Kurumsal giderler, devletten ya da vakıflardan gelen gelirler, bağışlar.

Scheerens ve Creemers'a (1989) göre alanyazında okul başarısı için sıklıkla 5 okul özelliğinden bahsedilmektedir. Bu özellikler şunlardır;

- Güçlü eğitici liderlik
- Öğrenci başarısı ile ilgili yüksek beklentiler
- Temel bererilere yoğunlaşmak
- Güvenli ve düzenli bir okul iklimi
- Kişilerin başarılarını ölçen sık değerlendirmeler

Etkili okul kavramını oluşturan özellikler bir çok araştırmacı tarafından ele alınmıştır ve çok farklı özellikleri barındırmaktadır. Özellikle kurumsal dış çevre, kurumsal yapı, kurumsal strateji, kurumsal istatistikler, kurumsal bütçe, eğitici liderlik, öğrenci başarısı, güvenli ve düzenli bir okul iklimi, okul kültürü, değerlendirme araçları gibi bir çok kavram etkili okul konusunda dikkate alındığı ifade edilmiştir. Bir sonraki bölümde etkili okulun boyutları ve etkili okul yedi öelliğine yer verilmiştir.

### **2.1.1. Etkili Okulun Boyutları**

Bu bölümde etkili okulun yönetici boyutuna, öğrenci boyutuna, öğretmen boyutuna, okul kültürü ve ortamı boyutuna, okul çevresi ve veliler boyutuna yer verilmiştir.

#### **2.1.1.1. Etkili okulda yönetici boyutu**

Etkili okul oluşturmayı etkileyen önemli bir etken okul müdürünün liderlik özelliğidir. Etkili bir okul oluşturmak, etkililiğini sürdürmek için okul müdürünün liderlik özelliği önemlidir. Öğretim lideri olarak okul müdürü, okulun asıl amacını ve eğitim öğretim hedeflerini açık ve belirgin bir şekilde ifade eden bir vizyon geliştirmeli ve bu vizyonu okulun tüm çalışanlarına aktarabilmelidir (Çubukçu ve Girmen, 2006: 19).

Etkili okulda okul yöneticisi odak noktayı oluşturur ancak eğitime doğrudan etkisinin aksine dolaylı olarak etkisi görülmektedir. Etkili okulda yöneticinin asıl görevi öğretmen ve öğrencilere motivasyon ve uygun bir örgüt iklimi oluşturmaktır (Aydoğan, 1999). Ayrıca örgütün etkililiğinde yönetim stratejisinin en önemli süreci karar sürecidir ve karar süreci de yöneticinin sorumluluğundadır (Cameron ve Tschirhart, 1992).

Etkili okulda okul yöneticisi öğretimsel liderlik rolünü üstlenerek, okulun belirlemiş olduğu amacı tüm çalışanlarına, velilere ve öğrencilere anlatan ve öğreten rolündedir (Lezotte, 2009). Etkili bir okul müdürünün başarılı olması için risk almaktan çekinmemesi ve risk almaya istekli olması gerekir (AASA, 1992: 28).

Garbabagobiri, Soibasimiran ve Ramlibasri'nin (2015) araştırma sonuçlarına bakıldığında, okul yöneticisinin tutumlarının, sorumluluk almak, sistem düşünme, bireysel bilinçlilik gibi tutumlarının okul etkililiğini artırdığı açıkça görülmektedir. Ayrıca okul etkililiğinin önemini artıran baş faktörlerden birisi okul yöneticisinin okuluna karşı göstermiş olduğu liderlik davranışlarıdır.

Örgütlerde etkililiği sağlamak ile birincil sorumluluk örgüt yönetimine aittir. Yönetim sürecinden sorumlu olan yöneticiler etkililik ölçütü belirlemek ve eşleştirmeye ihtiyaç duyarlar (Yükçü ve Atağan, 2009).



Çelikten'e (2001) göre etkili okullar kendiliğinden oluşan ya da çaba harcanmadan oluşan kurumlar değildir, bilinçli olarak planlanan etkinliklerin sonucu oluşan okullardır. Etkili okullarda en önemli aktör şüphesiz okul müdürüdür. Okul müdürünün okulun hedefleri doğrultusunda etkililiği sağlamak için hedefe uygun program belirlemek, sağlıklı bir ortam oluşturmak, gerekli kaynakları sağlamak gibi görevleri vardır.

#### **2.1.1.2. Etkili okulda öğretmen boyutu**

Etkili okulda öğretmenler, öğrencilerinin hedeflerini yüksek tutar ve bu beklentilerini bir standarda bağlar. Öğretmenin öğrenciye yönelik beklentisi yüksek olurken, öğrenci de eski başarılarının aksine daha ileriye hedefler (Lezotte, 1991).

Öğretmen tarafından öğrenciler için belirlenen yüksek standartlara karşılık, öğretmen de bu standartlara uymalıdır. Okullarda programlarla ve müfredatlarla belirlenen eğitimsel amaçların kazanılması en iyi öğretim süreçleri ile sağlanır. Öğretimin temel ögesi de öğretmendir (Çubukçu ve Girmen, 2006: 125).

Etkili okullarda öğretmenler öğrencilerle ilgili yüksek hedefler belirler ve öğrencilerine bu hedefine ulaşmada güvenleri yüksektir. Etkili okulda yaşanabilecek en kötü durum öğretmenlerin öğrettiklerinin amacına ulaşamadığı ile ilgili kayıtsız kalmasıdır. Etkili okullarda öğretmenler sürekli değişime ayak uydurur, kendini geliştirir ve yeni teknikleri araştırır. Öğretmenler sadece öğrencilerin akademik başarılarıyla değil, aynı zamanda ders dışında da onlarla ilgilenirler (Şişman, 2011).

#### **2.1.1.3. Etkili okullarda öğrenci boyutu**

Öğrenciler için en iyi öğrenme ortamı ortak çalışma sonucu oluşur. Böyle ortamda öğrenciler sorumluluk üstlenmeyi severler, okul hayatlarını daha iyi hale getirmek için isteklidirler, öğretmen ve ailelerin onlardan neler beklediğini iyi bilirler ve öğrenme konusunda sorumluluklarının farkındadırlar (Çubukçu ve Girmen, 2006: 126).

Etkili okullarda öğrenciler arasında en önemli değer işbirliği ve grup etkileşimidir, bu işbirliği sonucu okulların performansı olumlu yönde

arttırmaktadır. Ayrıca etkili okullarda, öğrencilere öğretmenleri tarafından bireyselleştirilmiş teknikler uygulanır ve her öğrencinin eğitim sistemine adapte olması sağlanır (Şişman, 2011)

Etkili okullar, öğrenci merkezli eğitim ortamına sahip okullardır. Okulların emel amacı öğrencilerin mutluluğudur. Etkili bir okulda öğrencilere yönelik demokratik bir ortam oluşturulur, öğrenciler kendilerini ilgilendiren konularda karara katılır ve sorumluluk alırlar (Ayık ve Ada,2009).

#### **2.1.1.4. Etkili okullarda okul kültürü ve okul ortamı boyutu**

Etkili okulların sahip olduğu bir diğer önemli özellik açık ve düzenli okul iklimidir. Okul iklimi monoton ve sıkıcı olmamalıdır, aynı zamanda okul iklimi, öğretime ve öğrenmeye yardımcı olacak şekilde oluşturulmalıdır. Olması gereken diğer önemli özellikler ise; dayanışma, takım ruhu ve empatidir (Lezotte, 1991).

Hoy ve Ferguson'un (1985) etkililik modeli, okulda çalışan profesyonel personelin aralarında çatışmaların olmadığı durumlarda uygulanabilir. Parsonian Modeli, kurum içerisinde birlik ve beraberliğin olduğu durumları ifade eder. Bu kaynaşmanın olduğu yerde sağlam bir birliktelik oluşur. Bunun sonucu olarak da; çalışan personelde birlik ve iş doyumunu üst düzeyde olur. Bütün bunların etkisi sonucu kurumun etkililiği de artar.

#### **2.1.1.5. Etkili Okullarda okul çevresi ve veliler boyutu**

Okullar, yakın çevresi ile sürekli iletişim halindedirler ve bu çevrenin önemli bir parçasıdır. Akademik açıdan başarılı okulların, akademik başarısı düşük okullara göre çevresiyle daha fazla bütünleştiği görülmektedir (Smith,1994. Akt. Çubukçu ve Girmen, 2006).

Okul ve aile etkileşimini en üst seviyeye getirmek gerekir. Etkili okullarda, aileler okulun temel misyonunu anlar ve desteklerler. Bu nedenle, akademik başarıyı artırmak için ailelere düşen roller belirlenmeli onlara benimsetilmelidir (Lezotte, 1991).

### **2.1.2. Etkili Okulun Yedi Özelliği**

Etkili Okulun oluşması için gerekli unsurlar incelenerek, birbirini tamamlayan yedi madde üzerinde durulmuştur.(Lezotte,2001;Lezotte,1991)

- Güvenli ve Düzenli Bir Çevre (Safe and Orderly Environment)
- Başarı için Yüksek Beklentilerin Olduğu Bir Örgüt iklimi (Climate of High Expectations for Success)
- Öğretimsel Liderlik (Instructional Leadership)
- Açık ve Odaklanmış Bir Misyon ve Vizyon (Clear and Focused Mission/Vision)
- Elverişli Öğrenme İmkanı ve Yeterli Zaman (Opportunity to Learn and Student Time on Task)
- Öğrenci Başarılarının Sık Takibi (Frequent Monitoring of Student Progress)
- Okul ve Veli İlişkisi (Home-School Relations)

Okul gelişimi hiç bitmeyen bir yolculuk gibidir. Lezotte'nin (1991) Etkili okul için belirttiği yedi özellik her zaman istenen sonucu vermeyebilir çünkü bütün özelliklerin birbirini tamamlaması gerekir, bazıları yerine getirilmez ise oluşturulmak istenen sistemde aksamalar meydana gelir (Lozette, 1991).

Etkili okulların yedi özelliği, okul geliştiren ekibe, okul yönetici ve öğretmenlerine karşılaştıkları ya da karşılaştacakları problemlere karşı bu problemleri belirlemek ve katagorize etmek için, kapsamlı bir uygulama haritası sunar (Lozette, 2009).

### **2.1.3. Örgütsel Etkililik Modelleri**

Alanyazında etkililik ile ilgili yapılan araştırmalar sonucu birçok etkililik modeli oluşturulmuştur. Araştırmada alanyazında en çok yer verilen

Amaç Modeline, Sistem Kaynak Modeline, Stratejik Müşteri Modeline, Süreç Modeline, Hoy ve Ferguson modeline yer verilmiştir.

### **2.1.3.1. Amaç modeli**

Amaç Modeli, okulun amaçlarına ulaşip ulaşmadığı ile ilgilidir. Örgüt her amacına yönelik aktiviteler belirler ve bu aktiviteler vasıtasıyla amaçlarına ulaşmayı hedefler. Örgüt bu aktiviteleri örgüt bir plana ve zamana bağlar. Örgüt değerlendirilirken, planlanan zamanda, planlanan etkinliklerle hedefe ulaşip ulaşmadığına bakılır ( Molnar ve Rogers, 1976).

Hoy ve Ferguson'a (1985) göre örgütlerin üç farklı örgütsel amacı vardır. Bunlar; resmi amaçlar, faal amaçlar ve işlevsel amaçlardır. Resmi amaçlara şöyle bir örnek verilebilir “Öğrencileri yeteneklerine göre en iyi şekilde eğitmek.” Faal amaçlar örgütün ana hedeflerine ulaşmasında yardımcı görevindedirler, örnek olarak “Öğrencilerin çalışmalarında ve eğitim esnasında gözlemlenmesidir.” İşlevsel amaçlar ise örgütün müfredatının ve prosedürlerinin değerlendirme kriterlerine göre belirlenmiş somut ve ölçülebilir hedeflerdir. Örnek olarak “ Öğrencilerin %80'inin temel beceri sınavlarında başarılı olması.”

Amaç modeli en çok kullanılan etkililik modelidir. Bu modelde örgütü değerlendirirken kurumun çıktılarına odaklanılır. Örgüt ne kadar çok amaca yaklaşmışsa o kadar etkili olarak tanımlanır (Cameron, 1980).

Amaç modelinde okulların amaçlarını ele almak ve değerlendirmek zordur çünkü okulların amaçları yasa ve yönetmeliklerle belirlenmiş olsa da okullar farklı toplumsal değerlere, farklı kültürlere sahip ve farklı yaşam şartlarına sahip bireylerin bulunduğu örgütlerdir. Bu yüzden paydaşların beklentileri değişiklik gösterebilir. Okulların amaçlarının somut, açık, basit ve ölçülebilir olması gerekir. Okulların hedeflerine ulaşip ulaşmadıklarını ölçmek için en belirgin veri sınav sonuçlarıdır. Ancak bazı veliler öğrencilerinin akademik başarılarına önem verirken bazıları ise karakter gelişimini önemseyebilirler (Şişman,2011).

Balcı'ya göre (2013) Amaç Modelinin iki önemli kriteri vardır, birincisi örgütteki karar alıcılarla somut amaçlar oluşturmak, ikincisi belirtilen amaçları, örgüt çalışanlarına ve paydaşlara açık bir şekilde belirtmektir.

### **2.1.3.2. Sistem kaynak modeli**

Sistem Kaynak Modeli'nde örgüt çevresine ve paydaşlara sunduğu kaynak miktarı ile değerlendirilir (Molnar ve Rogers, 1976). Bu modelde örgüt ile çevresi arasındaki girdi ve çıktılar önemlidir. Örgütün amaçlarından çok çevreyle olan etkileşimi değerlendirilir. Örgütün ihtiyaçlarını dış çevreden karşılaması önemlidir. Örgüt ihtiyaçlarının ne kadar çoğunu dış çevreden karşılasa o kadar etkili olarak tanımlanır (Yuctman ve Seashore, 1967).

Diğer örgütler gibi okullar da kendilerinden bekleneni yerine getirmek için kaynağa ihtiyaç duyarlar. Okulların kaynakları aileyle ilgili kaynaklar, öğrenci ile ilgili kaynaklar, toplumsal özellikler ve akran gruplarıdır. Okul, girdilerini yani kaynaklarını karşılayabildiği oranda etkili olarak değerlendirilir (Şişman, 2011).

Sistem kaynak modelinde çıktıdan çok girdiler önemlidir. Örgütün kaynaklarını çevresinden temin etmesi ve eldeki bu kaynaklarla diğer örgütlerle rekabet etmesi önemlidir. Örgütün önemsedığı kıstas, yaşamak ve büyüme. Az kaynakla diğer örgütlerle en iyi rekabeti yapabilmesidir (Balcı, 2013).

### **2.1.3.3. Stratejik müşteri modeli**

Stratejik Müşteri Modeli ya da Katılımcı Doyumu Modeli'nde örgütün tüm paydaşları ve müşterilerinin tatmin ve memnun olması gerekir. Bahsedilen paydaşlar ve müşteriler; kaynak sağlayanlar, tüketiciler, çıktıları üretenler ve servisler gibi örgüt için hayati önem taşıyan gruplardır. Yöneticiler bu gruplar arasında dengeyi sağlamak zorundadırlar. Bu yaklaşımda genellikle örgütün dışında olan büyük gruplardır (Cameron, 1980). Bu modelde okulları ele aldığımızda okul için belirlenen hedefler çok yüksek değil ise hedeflere ulaşmak kolay olur ve paydaşlar doyuma ulaşır, ancak hedefler ulaşılması güç olduğun da örgüt çalışanları ve paydaşlar hedefe ulaşamadığı takdirde doyum düzeyi de düşük olacaktır. Son yıllarda okullarda Toplam Kalite Yönetimi modeli uygulanmaktadır ve kalitenin temel göstergesi de paydaşların yani müşterilerin memnuniyetidir. Bu modelin eleştirilen yönü sadece girdilerle ilgilenmesidir. Okullar ya da diğer örgütler sağladığı kaynakları her zaman etkili bir biçimde kullanmayabilirler (Şişman, 2011).

#### **2.1.3.4. Süreç modeli**

Süreç Modelinde örgütte kişiler arası iletişimde zorlama yoksa, örgüt üyeleri arasında güven ve yardımseverlik yüksek, örgüt içi yatay ve dikey bilgi alışverişi düzenliyse bu örgütü etkili olarak tanımlamak mümkündür. Kişiler arası bu özellikler ve örgütün işleyişindeki düzen arttıkça örgütün etkililiğinin arttığı görülmektedir (Cameron, 1980).

Okullar için bu modelde bahsedilen süreçler; karar verme, katılım, liderlik, eşgüdüm, planlama, yöntem ve teknikler, eğitim-öğretim süreçleri ve yönetimin süreçleridir. Bu süreçlerin işleyişi ile okulun etkililiği değerlendirilmektedir. Okulun girdilerinin kaliteli çıktıya dönüşmesinde en büyük rol okul için süreçlerin kalitesi olarak görülmektedir. Bu modelde okulun amaçlarından çok kullandığı araçlara dikkat edilmektedir (Şişman, 2011). Okuldaki eğitim-öğretim ve yönetsel süreç değerlendirilir. Okulun ana işlevleri ile bu süreçlerin ilişkisi dikkate alınır (Balcı, 2013).

#### **2.1.3.5. Hoy ve Ferguson modeli**

Hoy ve Ferguson Modeli, amaç ve sistem modellerinin birleşimi gibidir. Örgütün belirlediği kaynak ve araçlarla amacına ulaşma yetisidir. Model, örgütün araç ve kaynakları en etkin şekilde boşa harcamadan, çalışanlarına ve paydaşlarına sınırlılıklar getirmeden amaçlarına ulaşabilmesini ifade etmektedir (Balcı, 2013).

Modelin bir diğer önemli özelliği okulları sosyal bir sistem olarak görmesidir. Bu yüzden model, okullarda yönetici, öğretmen ve öğrenciyi dikkate almaktadır ve modele göre, okulun başarısı bu üç ana unsura bağlıdır (Şişman, 2011). Modelde örgüt bütünlük içinde değerlendirilmelidir. Personel ve yönetimin uyumlu çalışması sonucu oluşan çalışan memnuniyeti en önemli kriterlerden biridir. Yönetici, öğretmen ve öğrenci olmak üzere üç farklı boyut ve bu boyutlara göre belirlenen hedefler vardır. Yönetici ve öğretmenin yenilikçi olması, öğrencilerin akademik başarıları, öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları hedeflenmektedir (Hoy ve Ferguson, 1985).

Etkililik kavramı alanyazına bakıldığında, araştırmacıların yoğunlukla çalıştığı bir kavram olarak görülmektedir. Bu amaçla, birçok örgütlerin etkililiğini artırmaya yönelik birçok model geliştirilmiş ve örgütlerin etkili hale

gelmesi için sahip olmaları gereken özellikler belirtilmiştir. Araştırmada problem cümlesine göre, örgütsel etkililik kavramını artıran farkındalık ve güven kavramı incelenmiştir. Farkındalık ve güvenin olduğu kurumlarda etkililik düzeyinin arttığı görülmektedir. Bu yüzden bir sonraki bölümde farkındalığa yer verilmiştir.

## 2.2. Farkındalık

Farkındalık, kişiye karmaşık durumlarda alternatif üretme duygusunu ifade etmektedir. Kişiler farkındalığa, önyargıları, klişe davranışları ve bıkkınlık duygusu olduğu zamanlarda ihtiyaç duyar (Langer ve Moldoveanu, 2000). Eğer zihnimiz geniş anlamda birçok işlemi barındıran bir mekanizma ise, farkındalık da, bu işlemlerin birbiriyle ilişkisinde izledikleri yoldur (Weick ve Sutcliffe, 2006: 515).

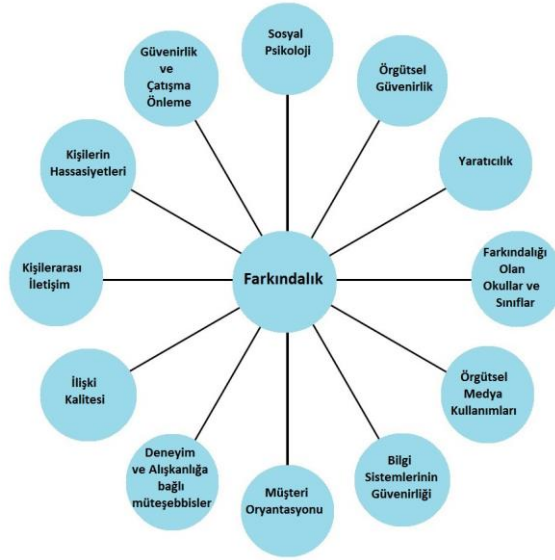
Kişiler rutinelere bağlı kalarak geçmiş deneyimler üzerinden tek tip davranışlar göstermeye alışkındırlar. Rutin davranışlar iyi sonuçlar vermediğinde ise; daha fazla aynı tepkileri vermeye meyillidirler. Alışkanlıklar rutine dönüştüğü zaman, bu rutin tepkileri kırmak ya da yeni yollar denemek daha da zorlaşır, bir de geçmişte bu rutin davranışlar iyi sonuçları olmuşsa, bu rutinelere çok sık başvurulur (Hoy, Gage ve Tarter, 2006: 237).

Farkındalıkla ilgili ilk çalışmalar sağlık sorunlarına odaklanmış ve sağlık sorunlarını iyileştirme ve mutluluk arasındaki ilişkiyi incelemiştir (Bates, 2009). Daha sonra iş dünyasındaki farkındalık çalışmaları üretimi artırma ve tükenmişliği azaltmaya odaklanmıştır (Langer,2000b).

Farkındalık iki seviyede tanımlanabilir; bireysel farkındalık ve kolektif farkındalık. Öncelikle bireysel farkındalıkla ilgili araştırmalara ve tanımlara yer verilmiştir çünkü bireysel farkındalık kolektif farkındalığın yapısını açıklayan temeli oluşturmaktadır (Hoy Gage ve Tarter, 2004: 306-307).

Bir Hindu atasözü şöyle der “Farkındalık, küçük problemler büyük problemlere dönüşmeden önce, aksaklıkların erken sinyallerini yakalamaya yarayan bir ilaç gibidir.” (Hoy, Gage ve Tarter, 2006: 236). Farkındalığı yüksek olan bireyler uğraştıkları işleri ile ilgili olgulara çok farklı perspektiften bakabilir ve bu olguları çevresindeki fenomenlere kolayca adapte edebilirler (Fiol ve O’Connor, 2003). Farkındalık çoğu araştırmacı tarafından farklı

disiplinlerarası bir konu olarak tanımlanmıştır, özellikle de sosyal psikolojinin ilgi alanına girmiştir. Farkındalıkla ilgili çalışmalar diğer alanlara hızlıca yayılarak örgütlerin güvenilirliklerini artıran bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Aynı zamanda güvenilirlik ve çatışma önleme, kişilerarası iletişim, yaratıcılık, ideal okul ve sınıflar, inovasyon ve bilgi teknolojileri gibi alanlarda da farkındalıktan yararlandığını gösteren bir çok araştırma mevcuttur (Ndubisi, 2012).



Kaynak: Ndubisi, 2012: 602.

### Şekil 2.1. Son on yılda farkındalık üzerine yapılan çalışmalar

Farkındalıkla ilgili çalışmalar, eğitim kuramcılarında dikkatini çekmiş ve okullarla ilgili araştırmalar yapılmıştır. Yapılan araştırmalarda, okul yöneticilerinin farkındalığı yüksek olduğu sürece yönetsel etkililik seviyeleri de yüksek olduğu görülmüştür. Yöneticinin yönetsel becerileri, iletişim becerilerinin üst seviyede olması gerekir ki insan kaynaklarını iyi yönetebilsin. Bu yöneticilerin kurumun hedeflerine ulaşma da en önemli varlığı çalışanlarıdır. Yöneticinin bazen ana hedefine ulaşmak için harcayacağı eforun yanısıra personeliyle iletişimini geliştirmeye de çaba harcaması gerekir (Wachira, Gakure ve Orwa, 2012).



Yüksek performanslı ve etkili okullar ana hedefleri ile ilgili farkındalığa ve bilince sahiptirler ve bu kurumlar ciddi anlamda eleştirel, dışarıdan gelen değerlendirmelere önem veren, düzenli olarak performanslarını ölçen ve gözlemleyen, sistemin işleyişi içerisinde sürekli gelişim için fırsatlar arayan kurumlardır (Hill, 2001:12)

İş yerinde etkililiğini artırmak isteyen yöneticiler, kendi duygularının, yeteneklerinin, sezgilerinin ve etrafında neler olduğunun farkında olması gerekir. Doğu ve batı felsefesi ve psikolojisine dayanan iki türlü farkındalık vardır. Dışsal farkındalık batının somut bilişsel ve sosyal psikolojisinden oluşur. İçsel farkındalık ise doğunun ruhsal meditasyonundan oluşur. Dışsal farkındalık etrafımızdaki olgulara karşı sezgilerimiz, dışsal uyarıcılar ile bizim reaksiyonlarımız arasında bir denge oluşturur. İçsel farkındalık ise kişinin vücudunu, duygularını ve iç dünyasını tanımasıdır (Bryant ve Wildi, 2008).

Farkındalık her okul yöneticisinin anlaması ve uygulaması gereken bir yapıdır. Ancak farkındalığı anlamak ve uygulamak için gereken önemli bir kavram ise güven kültürüdür. Farkındalığı yüksek olan okullarda yönetici ve öğretmen arasında güçlü bir güven duygusu hakimdir. Farkındalık bir kurum için sağduyu ve iyi bir uygulama gibi görünse de bundan daha fazlasıdır. Hata ve başarısızlıklarla ilgili haber ve ipuçlarını iyi değerlendirmektir (Hoy, Gage ve Tarter, 2006: 254).

Farkındalık kavramı bireysel farkındalık ve örgütsel farkındalık olmak üzere iki boyutta incelenebilir. Örgütsel farkındalığın oluşması için öncelikle bireysel farkındalığa sahip bireyler oluşturmak gerekir bu yüzden öncelikle bir sonraki bölümde bireysel farkındalığa, daha sonra örgütsel farkındalığa yer verilmiştir.

### **2.2.1. Bireysel Farkındalık**

Kişiler bilgiyi bazen bilinçli olarak kullanırlar, bazen de alışkanlık haline gelen bilinçsiz tepkiler verirler. Genellikle kişiler standart sınıflamaların, rutin kuralların ve prosedürlerin etkisinde kalırlar. Farkındalık düzeyi yüksek olan bireylerin sıradan tepki ve kararlar yerine, geçmişte yaşadığı rutin tepkilerin aksine, daha fazla risk alacakları ve kalıcı çözüm odaklı yollar aradığı gözlemlenmiştir (Hoy, Gage ve Tarter, 2006: 238).

Farkındalık kavramı Şu an olan olaylarla ilgili dikkat kesilerek, olguları anlayabilmektedir. Yapılan araştırmalarda farkındalık kavramının olumsuzluk içeren durumları, olumluya çevirmede başarılı olduğu grlmŐtr (Vogus ve Sutcliffe, 2012: 723).

Çoğu eğitimci birbirine benzer durumlarda aynı davranış kalıplarını kullanarak başarılı olur, fakat daha sonrasında bu başarının kurbanı olurlar. Çünkü bu tepkiler zamanla alışkanlık ve refleks haline gelir. EĞer rutin davranışlar ve yöntemler karşılaşılan probleme cevap veremiyorsa farklı ve dinamik bir yol deneme alıŐkanlıĐı olmayanlar bu yeni probleme çözüm üretmede zorlanırlar (Hoy, Gage ve Tarter, 2004: 306-306).

### **2.2.2. Örgütsel Farkındalık**

Farkındalık bireysel olduğu gibi aynı zamanda kolektif bir yapı olarak da karşımıza çıkmaktadır. Fakat farkındalığı olan bir örgüt, farkında bireylerin toplamından daha fazlasını ifade eder (Hoy, Gage ve Tarter, 2006: 238). Kolektif farkındalık örgütün beklenmedik tatsız durumlarla başa çıkmasında en önemli aracıdır (Weick, Sutcliffe ve Obstfeld, 1999: 240). Farkındalıkla beklenmedik durumları yönetmek erken alarm sistemi gibidir. Örgüt yönetiminde rutinelere ve standart uygulamalara güvenmek rgt aŐırlıklardan ya da geçmiş tecrübelere göre farklılık gösteren durumlardan koruma çabasıdır. rgtleri ve kiŐileri tekdüze davranmaya iten sebep geçmiŐteki rutinlerinin sözde baŐarılarıdır (Hoy, Gage ve Tarter, 2006).

Hiçbir rgt bilinmeyen ya da beklenmedik olaylarla karşılaşmak istemez, karŐılaŐırsa da bazı önlemlere sahip olmak zorundadır ( Ray,Baker ve Plowman, 2011). Örgütsel farkındalık beklenmedik durumlara hazırlıklı olmak ve önlemler konusunda da tecrübeli olmayı gerektirir.

Günümüzde hızlı değişen dünyada, örgütler çok hızlı karar almak zorundadırlar. Hızlı karar alınmasının yanı sıra, daha derinlemesine düşünmek gerekir. Kısa zamanda karar verirken, derinlemesine inceleme yapmak karar alıcıları zor durumda bırakır ve çoğu zaman bunu baŐarmak imkansızdır (Waller ve Roberts, 2003). Örgüt etkililiğinde baş sıralara koyulacak olan bir etken de karar verme yetisidir (Cameron ve Smart, 1998). Doğru kararı vermek farkındalığı yüksek olan kurumların önemli bir özelliğidir. Örgütsel

farkındalığın okula getireceği en önemli katkıların başında, olaylar karşısında en kısa sürede en uygun çözümü üretmek ve kurumun işleyişini bozmadan eğitim faaliyetlerine devam edilmesidir.

Farkındalığı Yüksek Örgütler, farkındalığı yüksek bir lidere ve bireylere sahiptirler ve örgütün genelinin sahip olduğu bu farkındalık sonucu bu örgütler yaşadıkları başarısızlıklardan ders çıkaran öğrenen bir örgüt haline gelirler (Hoy, Gage ve Tarter, 2004: 306-307). Örgütsel farkındalık örgüt yönetiminin ve çalışanların dinamik bir yapıda çalışmalarını sağlayan ve iş performanlarını artıran bir yapıdır (Dernbecher ve Beck, 2014). Örgütsel farkındalıkla ilgili daha sonra yapılan araştırmalarda, araştırmacılar özellikle Weick ve Sutcliffe'nin (2001) araştırmalarından faydalanılmıştır

FYÖ'lerin en önemli ve temel özelliği, büyük hatalardan ve yanlışlardan kaçınmalarıdır. Bir örgütün farkındalık düzeyine ulaşması için izlenmesi gereken 5 süreç vardır (Weick ve Sutcliffe, 2001; Akt, Hoy, Gage ve Tarter, 2006: 238).

1. Hatadan kaygı duymak (Preoccupation with failure)
2. Basitleştirmekten kaçınmak (Reluctance to simplify)
3. Uygulamalara duyarlı olmak (Sensitivity to operations)
4. Esnekliğe bağlılık (Commitment to resilience)
5. Uzmanlığa Saygı (Deference to expertise)

#### **2.2.2.1. Hatadan kaygı duymak (preoccupation with failure)**

Hatadan kaygı duymak, ilk bakışta mantıksız gibi gelebilir, ya da kötümserlik gibi görünebilir. Bu kaygının en önemli anahtarı, küçük hataları büyük hatalara ya da felaketlere dönüşmeden fark etmek ve tanımlamaktır. Farkındalığı yüksek olan örgütler, çoğunlukla örgütteki problemleri ve hataları sürekli tararlar. Özellikle gözden kaçabilecek küçük hatalara odaklanırlar (Weick, Sutcliffe ve Obstfeld, 1999: 39).

Yüksek güvenilirliğe sahip, yani örgütsel farkındalığı yüksek olan örgütler hatalar ve aksaklıklar sistemde arıza yaratacak birer belirti olarak görürler ve bu karşılaşılan hataların ciddi sonuçları olacağını düşünürler (Weick

ve Sutcliffe, 2007: 9). Farkındalığı yüksek olan örgütler düzenli olarak ve ısrarla potansiyel tehditlere karşı hazırlıklıdır. Beklenmedik durumlarda neler yapabileceğini bilirler (Vogus & Sutcliffe, 2012: 723).

FYÖ'ler bütün hataları rapor ederler ve potansiyel başarının ve , memnuniyetin artması,, otomatik iş devamlılığının sağlanması için karşılaşılan hatalardan öğrenmeyi hedefler. Ayrıca bu hatalara sebep olan risk faktörlerini tetikleyen unsurları bir daha yapmamak için devamlı bir gayret içerisinde olur, çünkü küçük problemler, büyük problemlerin sinyallerini oluşturabilir (Weick ve Sutcliffe, 2007: 9).

Başarı memnuniyet sağlar, başarısızlık ve hata ise örgütsel güveni engeller. Örneğin, okul öğrencileri %90 istenilen başarı standartlarına ulaştıklarında, farkındalığı olan okul bu başarıyı kutlamaktan yanısıra, %10'luk başarısız olan kısma yoğunlaşarak nedenlerini araştırırlar. Ayrıca başarısızlığa sebep olan sürpriz durumları derinlemesine incelerler.. Sadece bu hatalara odaklanmakla kalmazlar aynı zaman onları birer öğrenme materyali olarak görürler ve örgütün gelişimi için önemserler ve üç farklı şekilde ele alırlar, birincisi: sağlıklı bir sistemin penceresi olarak, ikincisi: yakın zamanda yapılan hataların derinlemesine analizi olarak, üçüncüsü: başarının sorumluluğuna odaklanarak (Weick, Sutcliffe ve Obstfeld, 1999). Elde edilen başarıdan önce neden başarısız olduğunun sebeplerini araştırırlar (Hoy, Gage ve Tarter, 2004). Sistemdeki küçük bir hata zamanla sistemin diğer parçalarını ve tümünü işlemez hale getirecek duruma gelebilir. Örgütün işleyiş sistemi zincir gibidir, bir halkanın zayıf olması tüm örgütü etkiler. Örgütler kuruluş aşamasında ve gelişim aşamasında birçok başarısızlık ve hatalarla karşılaşılır, bu hatalar bazen teknolojik bazen de prosedürden kaynaklanan boşluklardır. Hataların sebeplerini araştırarak elde edilen bilgilerle bir veritabanı oluştururlar. Bu veritabanı örgütün öğrenmesinde ve gelişmesinde hayati önem taşır. Elde edilen veriler örgütün geleceği için yol gösterici niteliktedir (Weick, Sutcliffe ve Obstfeld, 1999). Bu örgütler daima yeni bilgilere ve değişimlere açık olurlar (Hoy, Gage ve Tarter, 2004).

#### **2.2.2.2. Basitleştirmekten kaçınmak (reluctance to simplify)**

FYÖ'lerin bir diğer özelliği ise yaşadıkları olgulardaki anlaşılmazlıkları anlamaya çalışmaktır. Olguları basitleştirmek ve sadeleştirmekten kaçınmak

zorundadırlar. Okullarda hayat çok karmaşık olduğundan, yöneticilerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin farklı perspektiflerden bakıp, görünenin arkasında saklı olan detayları görmek zorundadırlar. Bu anlamda basitleştirmek kuruma zarar verebilir (Hoy, Gage ve Tarter, 2006: 240).

Farkındalığı yüksek olan ya da bunu önemseyen kurumların dikkat ettikleri bir diğer önemli özellik ise olaylar karşısında izleyecekleri stratejideki çıkış yollarını sadeleştirmek ya da ayıklamaktan kaçınmalarıdır. Çünkü önlem sayısını azaltarak, karşısına çıkan sürpriz ve beklenmedik durumlarda örgütün savunmasız kalmasını sağlayacaktır ve başarısız olma ya da hata yapma yüzdesini artıracaktır. FYÖ'lerin çıkabilecek yüksek risk taşıyan durumlara karşı, detaylı planları da hazır olmalıdır (Weick, Sutcliffe & Obstfeld, 1999: 39).

Koordineli ve karmaşık olgularda, birçok anahtar unsur ve temel göstergelere odaklanmak yerine daha basit ve sebebe yönelik çalışılır. Fakat daha az basitleştirmek ya da detaya inmeme daha fazlasını görmeyi engeller. Bu yüzden FYÖ'ler farklı pencerelerden de bakmaya çalışırlar ve şunu bilirler ki; karşısındaki dünya karmaşık, değişken, bilinmezlikle dolu ve öngörülemez durumdadır (Weick ve Sutcliffe, 2007: 10).

Okullarının yapısının karmaşık olması bazen avantaj olarak değerlendirilmelidir. Okul bünyesindeki farklı ya da karşıt düşüncelerin hepsi önemle dikkate alınmalı ve doğrulukları test edilerek kurumun yararına olanlar benimsenmelidir (Hoy, Gage ve Tarter, 2004). Örgütler için karmaşık durumlarda olayı basitleştirerek çözmek en kolay yöntemdir. Çünkü örgütler problemi çözüp işleyişlerine devam etmek isterler. Ancak bu basitleştirmeler örgüt için tehlikeye ya da ciddi sorunlara dönüşebilir ve sürprizlerin gerçekleşme olasılığını yükseltirler. Geleneksel örgütler neyi önemsemedikleri ya da aldırmadıkları sorusunu görmezden gelme eğilimindedirler, bunun aksine farkındalığı yüksek olan örgütler bu soruya saygı duyarlar ve neyi bilmediklerini öğrenmeye çaba gösterirler (Weick, Sutcliffe ve Obstfeld, 1999: 39).

### **2.2.2.3. Uygulamalara duyarlılık olmak (sensitivity to operations)**

Uygulamalar duyarlı olmak, örgütün temel amacına yakın olmaktır. Okullarında ana amacı eğitim öğretimidir. Dolayısıyla FYÖ'ler asıl amaçlarından uzaklaşmazlar. Farkındalığı yüksek olan okullar uygulamalara karşı problemleri saptamak için sürekli tetiktedirler. Sürprizleri sevmezler ve olacakları daha önceden sezerler (Hoy, Gage ve Tarter, 2006: 240).

Sürprizler kaçınılmazdır ve liderler bu sürprizleri önceden kestirebilirler. Bu örgütlerde yöneticiler her zaman büyük fotoğrafı görmeye çalışırlar. Problemleri erken fark etmeye çalışır, örgütün süreçleri devam ederken müdahalede bulunurlar ve büyümesini engellerler. Yöneticiler sürekli olarak çıkabilecek problemleri tararken öğretme ve öğrenme faaliyetlerinden de uzaklaşmazlar çünkü neler olup bittiğini ve nedenlerini anlamaya çalışırlar (Hoy, Gage ve Tarter, 2004).

FYÖ'ler uygulamalara odaklanırlar. Gerçek için, asıl amacın gerçekleşmesine yönelik eylemlere odaklanırlar. FYÖ'ler diğer örgütlere nazaran daha az stratejik ve daha çok durumsaldırlar. Bu örgütlerde çalışan kişilerde durumsal farkındalık gelişmiş ise, biriken ve büyümekte olan problemlere yönelik sürekli bir düzeltme ve sorunları çözme halinde olurlar (Weick ve Sutcliffe,2007: 12-13).

Örgütte şu an yapılması gerekene odaklanılmalı yani mevcut hedefe odaklanılmalıdır, bir sonraki hedef, şu anki gerçekleştirilene kadar unutulmalıdır (Weick ve Sutcliffe, 2005). Uygulamalara duyarlılığı tanımlamak için en uygun kavram ise durumsal farkındalıktır. Durumsal farkındalık ve uygulamalara duyarlı olmak yaşanılacak sürprizlerin gerçekleşme sıklığı ve örgütün etkisizliğinin, durağanlığının süresi azaltmaktadır (Weick, Sutcliffe ve Obstfeld, 1999).

### **2.2.2.4. Esnekliğe bağlılık (commitment to resilience)**

Esnekliğe bağlılık farkındalığı yüksek okulların en önemli özelliklerinden biridir. Hiçbir örgüt ya da okul mükemmel değildir ve farkındalık sahibi okul müdürleri sadece hataların farkına varmaz aynı zamanda onların üstesinde de gelir. Hiçbir tahmin hataların tamamını engelleyemez, o yüzden esneklik önemlidir. Okullar, esneklik ve önceden tahmin etme yoluyla

her zaman beklenmedik durumlarla mücadele etmelidir. Okul liderleri ve öğretmenler beklenmedik kötü durumlara karşı güçlü ve yeterince esnek olmalıdırlar (Hoy, Gage ve Tarter, 2006: 240).

Hiçbir sistem kusursuz olmadığını FYÖ'ler çok iyi bilir. Bu yüzden hatalardan öğrenmek, sezgilerini güçlendirmek ve esnekliğe bağlı kalarak asıl işlerine odaklanmak gibi eylemlerini bir bütün halinde gerçekleştirirler. Esnekliğin anlamı örgütte karşılaşılan büyük aksiliklerden sonra bile asıl eylemine devam edebilme yetisidir. FYÖ'lerin niteliği, hatasız bir örgüt olmak değil, hataların o örgütü sekteye uğratmamasıdır (Weick ve Sutcliffe, 2007:14).

Ne kadar hazırlıklı olunursa olunsun hatalardan veya kötü sürprizlerden korunmak mümkün değildir. Okullar beklenmedikle mücadelede sadece sezgilerini değil aynı zamanda esnekliklerini de kullanmalıdırlar, bu yüzden okullar ve okul müdürleri bu gibi durumlara karşı yeterince güçlü ve esnek olmalıdırlar (Hoy, Gage ve Tarter, 2004).

Her örgütün zor durumlarla başa çıkmak konusunda geçmişte edindiği tecrübeleri vardır. Bu tecrübeler yeni durumlara adapte olmada örgüte katkı sağlamaktadır. Yönetmek ve yönetim kelimelerinin anlamı bu gibi durumlarda zor durumlarla mücadele etmek olarak anlaşılmalıdır. Yönetmek, sürpriz durumları bertaraf etmekten çok, onları kontrol altına almaktır. Örgütün sürprizlere karşı ihtiyaç duyduğu iki kavram vardır; sezgileri ve esnekliği. Örgütün sezgileri, potansiyel tehlikelerin örgüte zarar vermeden tahmin edilmesi anlamına gelmektedir. Esneklik ise, ortaya çıkan umulmadık tehlikelerle mücadele edebilmek demektir (Weick, Sutcliffe ve Obstfeld, 1999).

#### **2.2.2.5. Uzmanlığa saygı (deference to expertise)**

Uzmanlığa saygı, farkındalık düzeyi yüksek olan okulların son özelliğidir. Farkındalığı olan okullar, standart kurallar ve sert yapının yarattığı hatalardan uzak dururlar. Makam ya da rütbeye bakmadan uzmanlığa önem verirler. Alınan kararlar değişken ve bilgiye göre farklılık göstermektedir. Sert yapının yerine uzmanların danışmanlığı ile elde edilen kararlar daha değerlidir (Hoy, Gage ve Tarter, 2006: 240). FYÖ'lerde uzmanlığa karşı saygı duyulur çünkü karşılaşılan durumda başvurulacak kişi yani uzmanın diğer insanlardan daha fazla tecrübesi ve bilgisi vardır (Weick ve Sutcliffe, 2007: 15-16).

Özetle, farkındalığı yüksek örgütlerin, sürprizleri tahmin ederek hatalara ve başarısızlıklara odaklanan, basitleştirmeden kaçınan ve uygulamalara, örgütün ana faaliyetlerine duyarlı olan öğretmen ve yöneticileri vardır. Beklenmedik durumlarla karşılaştıklarında, bu durumların üstesinden, istikrarlı bir şekilde esneklik ve uzmanlık becerileri ile gelirler (Hoy, Gage ve Tarter, 2006: 240).

Farkındalık etkili okulların karar alma süreçlerinde ve öğrenen örgütler haline gelmesinde önemli bir kavramdır ancak alanyazında okullarla ilgili çok fazla araştırma yoktur. Etkili örgütler için bir diğer önemli kavram ise güvendir. Örgütler risk almayı ve iyi bir işbirliğinin temelini güven oluşturur. Bir sonraki bölümde güven kavramına yer verilmiştir.

### **2.3. Güven**

Güven karmaşık bir kavramdır. Güveni tanımlamak her zaman zor olmuştur çünkü güven kavramı, birçok farklı ve değişen ilişkilere göre farklılık göstermektedir. Bu yüzden araştırmacılar güveni anlatmak için birçok tanım geliştirmişlerdir (Tschannen-Moran ve Hoy, 1997; 335). Güven kavramı diğer bireylerin davranış ve tutumlarına göre onlardan beklentilerimizdir. Diğerlerinden beklenen olumlu beklentilerdir (Costa, 2003; 606-607). Güven duygusu, risk almak ve kişinin başka bir kişiye zarar vermeyeceği davranışlarda bulunma durumunda oluşur (Hoy ve Tschannen-Moran, 2003).

Güven kavramı ve davranışı ile ilgili ilk deneysel araştırmalar 1950'lerin sonlarına doğru soğuk savaşın yarattığı şüphe duygusuna karşı Morton Deutch tarafından birbirini hiç tanımayan denekler üzerinde yapılmıştır. Deutch'e (1958) göre güven ve şüphe daima yan yana olan kavramlardır. Şüphe yok ise güven vardır. Güven kavramı aynı zamanda risk almaktır. Risk alarak karşımızdakine güvenmeye başlarız. Risk almak ve güvenmek bir demir paranın iki yüzü gibidir (Deutch, 1958; 265-267).

Tschannen-Moran and Hoy'a (2000) göre güvenle ilgili ilk yapılan ölçümler deneysel ve davranışları gözlemeye dayanıyordu. Bu ölçümlerde genelde kişinin yabancılarla etkileşimindeki reaksiyonlara bakılırdı. Şimdi ise etrafındaki, tanıdığı kişilerle ilgili sorular sorularak, anketler ve ölçekler vasıtasıyla veri toplanmaktadır.



Güvene birey olarak bakıldığında kendini koruma ve devamını sürdürme, sosyal açıdan ise birilerine inanma duygusudur. Karşı tarafın gerçekleştirilen bir olaya karşı hissettikleridir. Bu yüzden tanımlaması güç bir kavramdır (Aksoy, 2009; 4). Memduhoğlu ve Kürşad'a (2010) göre sosyal hayata uyumun sağlanması ve bireyler arası ilişkilerin kurulmasında güven önemli bir yer tutar.

Diğer insanlara güven duymak öğrenmenin en önemli parçasıdır. Formal ve informal öğrenme bilgilerine herhangi bir somut delil olmadan güvendiğimiz kişilerin sözel ya da yazılı olarak paylaştığı şeylerle gerçekleşir (Rotter, 1967). Tarih, coğrafya, fen gibi alanlarda hatta diğer bütün alanlarda öğrendiklerimizin çoğu sözlerine ve bilgilerine güvendiğimiz kişilerden edinilmiştir (Webb, 1992. Akt, Tschannen-Moran, 1998).

Webb'e (1992) göre, dil öğrenmenin de ana unsuru güvendir. O dilin telaffuzundan, vurgusuna kadar çoğu özellik kişinin etrafındaki güvendiği kişiler aracılığıyla oluşur, insan daima bir camianın içerisinde yaşamak durumundadır (Tschannen-Moran,1998). Güven insanın hayatını devam ettirmesi, öğrenmesi ve sosyal bir çevrenin içerisinde yer alması için hayati önem taşır (Zand, 1971).

Risk kavramını güven yapısında ön koşul kılan temel neden, karşı taraftan emin olma yargısını, karşı tarafa güvenme duygusundan ayırmasıdır. Emin olma durumunda alternatif davranış yok sayılır, dolayısıyla riskin olmadığı kabul edilir. Oysa bireylerarası güven ilişkisinde kişi, alternatif bir davranış sergileme imkânı varken, hayal kırıklığına uğrama ihtimalini göze alarak karşı tarafa güvenir; dolayısıyla risk üstlenir (Kaplan, 2011: 54).

Lewicki, Tomlinson ve Gilespe'e (2006) göre güvenin üç türü vardır. Birincisi, hesaplanmış güven (Calculus Based Trust), bireylerin karşısındakinin davranışlarının sonucundan çekindikleri için ya da bu ilişkiden doğacak faydayı hesapladıkları için güvenirler. İkincisi, bilgiye dayalı güven (Knowledge Based Trust), kişinin karşısındakinin davranışlarını tahmin edebilecek kadar tanınmasıyla ilgilidir. Üçüncüsü özdeşleşmeye dayalı güven (Identification Based Trust), kişilerin birbirini anladığı ve davranışlarını takdir etmesiyle ilgilidir, kişi karşı tarafın davranışlarını ve tercihlerini içselleştirmiştir durumdadır. Kişiler güvenin bu aşamasında birbirini çok iyi tanımıştır. Artık

karşısındakinin ne düşündüğünü tahmin edebilecek yakınlıktadır, ayrıca karşısındakinin ne yapacağını iyi bilir.

### **2.3.1. Örgütsel Güven**

Örgütsel güven, riskli durumlarda kişinin örgütün kendisine etki edecek uygulamalara karşı emin olmasıdır. Bir örgüt üyelerinin yaratıcılığına ve işbirliğine ne kadar çok dayanıyorsa o örgütte güven o kadar önem kazanır. Güven kurumdaki şeffaflık üzerinde gelişir ve ona katkıda bulunur (Cohen ve Prusak, 2001: 60; Lewicki ve diğerleri, 1998; Akt., Kaplan, 2011). Örgütteki güven, örgüt içinde oluşan güven iklimidir, örgütsel kişilerin rollerine, ilişkilere ve tecrübelerine, dayanarak örgüt üyelerinin, kişilerin niyetleri ve tavırları hakkındaki olumlu beklentileridir (Tüzün, 2007: 105).

Değişen ekonomik şartlar ve rekabet sonucu örgütlerde takım çalışmasının önemini artırmıştır. Daha fazla işbirliğinin oluşması güven duygusunun bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır bu yüzden örgütler örgütsel güven kavramına geçmişe göre daha fazla önem vermektedir (İşcan ve Sayın, 2010). Örgütü sosyal bir sistem olarak değerlendirmek gerekir. Örgütlerin amaçları ne olursa olsun insan faktörü asla unutulmamalıdır. Örgütsel etkililiğe ulaşmak ve hedeflerin gerçekleştirilmesi için çalışanların beklentilerinin karşılanması gerekir, çalışanların öncelikli beklentileri arasında da güven faktörü gelmektedir (Ülker, 2008).

Geleneksel yönetim yaklaşımını benimseyen örgütlerde sosyal açıdan kişilerarası mesafeye dayalı ilişkiler ve aynı alanda çalışanlar arasında farklı beklentilerin olması güvensizlik ortamı oluşmasını sağlamaktaydı. Yeni yönetim yaklaşımlarında bu durum çalışanlar arasında ortak beklentilere ve hedeflere dönüşmüştür bunun sonucunda örgütsel güveni yüksek, daha etkili örgütler haline gelmişlerdir (Goddard, Tschannen-Moran ve Hoy, 2001).

Güven, sosyal bilimler alanyazında farklı disiplinler açısından incelenmiş bir kavramdır. Örgütsel davranış alanında güven, bireylerarası ilişkilerin ve işbirliğinin temeli olarak ele alınmaktadır. Yapılan çalışmalar, olumlu adalet algılarının örgüte ve yöneticilere karşı güven duyulmasına neden olduğunu göstermektedir (Tyler, 2000; Akt, Samancı, 2007).

Güvenin sosyolojik boyutu ise tamamen duygusal nedenlerdendir. Kişi çevresinde güvenebileceği insanlar olmasını ister ya da kişisel iletişimi olduğu kişilere güvenmek ister (Lewis ve Weigert, 1985: 971). Ayrıca güvenin nedenlerinden biri olan karşılıklı çıkarların olmasıdır, bu kişiler arası olduğu gibi örgütler arası da geçerlidir, bu çıkarlar zamanla bağlılığa dönüşmektedir ve örgütsel güveni oluşturmaktadır (Rousseau vd., 1998).

Beraber çalışmak karşılıklı bağımlılığı da beraberinde getirir. Örgütte diğer çalışanlar ile aynı örgüt hedefine ulaşmak için iletişim içerisinde olmalılar. İletişimde ise güvensizlik riski artıracığından, örgütte verimlilik için örgütsel güven önemli bir faktördür. Savunmasızlık yoksa güvene ihtiyaç duyulmaz. Güven kişinin savunmasız olduğu, birine ihtiyacı olduğu durumlarda etrafındaki kişilerin ona karşı tutumunu ifade etmektedir. Kişi kendini savunmasız hissettiğinde ihtiyacı olan güvende olma duygusuzdur. Örneğin, çocuk yuvasına çocuğunu ilk defa bırakacak olan bir ailenin risk alma isteği gibidir. Güven risk almakla başlar, karşımızdakilerin tutumlarına göre şekillenir (Mayer, vd.,1995).

Hoy, Gage ve Tarter (1999) örgütsel güvenin okul boyutunu ve okullardaki işbirliğinde velinin okulun bir parçası olduğunu dikkate alarak araştırmalarında okulda güveni ele almışlardır. Güvenin beş elementten oluştuğunu ifade etmişlerdir. Bu beş elementi ölçmek için (Omnibus T-Scale) Örgütsel Güven Ölçeği'ni geliştirmişlerdir. Örgütsel güvenin 5 elementini Yardımseverlik, Güvenirlik, Yeterlik, Dürüstlük ve Açık sözlülük olarak tanımlamışlardır.

*Yardımseverlik*, güvenin en genel elementi yardımseverlik duygusudur. Birisi tarafından düşünülme ve kollanma duygusudur ve karşılıklı olarak iyi niyetin güdülmesidir. Yardımseverlik, güven ilişkisinde önemli bir unsurdur çünkü iyi niyetin karşılıklı olması kişilerarası ilişkilerde önemlidir (Hoy ve Tschannen- Moran, 2003: 183-184).

*Güvenirlik*, kişinin karşısındakinin, ne zaman ihtiyacı olursa olsun ona destek vereceğini bilmesidir. Bu bağlılık duygusu zamanla oluşur ve geleceğe yönelik öngörülerimiz haline gelir, geçmiş tecrübeler sonucu oluşur.

*Yeterlik*, Kişilerarası iletişimde güven duygusu için o kişiye iyi duygular beslemek yeterli değildir, her iyi insana güvenilmeyebilir. Örneğin bir hasta cerrahın hastası onun hakkında iyi şeyler düşünebilir ve onu iyileştirmek için gayret göstereceğinden emindir ancak onun yeterince tecrübesinin olmaması ona güven duymasını engeller.

*Dürüstlük*, karşımızdaki kişinin sözlerine, davranışlarına ve karakterine inanmazdır. Karşısındaki kişinin geçmişte yaptıkları ile ilgili düşünerek, geleceğe yönelik olumlu güveni ile ilgili olumlu düşünmesi, yani güvenmesidir.

*Açık Sözlülük*, Karşımızdakine herhangi bir konuda bilgi verirken ona açık sözlü olduğumuzu hissettirmek güven sağlamanın önemli bir yöntemidir. Eğer kişinin aklında şüphe uyanırsa, güvenin oluşması zaman alır.

Araştırmalarda en çok rastlanan güven unsurları; doğruluk, dürüstlük, işi yapabilme yeterliliği, tutarlılık- uyum, bağlılık ve açık olma fikirleri ve bilgiyi diğerleriyle serbestçe paylaşma isteği (Küskü, 1999: 136). Güven kavramı kişilerin dürüstlüğüne, doğruluğuna, iş ahlakına ve birbirlerine zarar vermeyeceklerine dair inançlarıdır. Böylece kişiler güven duygusunun olduğu örgütte daha rahat risk alabilirler (Asunakutlu, 2002).

Güven, kişinin karşısındaki insanlar tarafından, tutarlı ve kararlı, dürüst, tahmin edilebilir davranışlar sergilemeleri, açık ve net olup onun çıkarlarını gözetmesidir. Yapılan araştırmada güvenin dört boyutu olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu boyutlar 1-Yeterlilik, 2-Açıklık, 3-İlgililik, 4-Güvenilirlik (Mishra, 1996).

Hoy ve Tschanne-Moran'a göre, güvenin beş faktörü;

Yardımseverlik,

Güvenirlilik

Yeterlik

Dürüstlük

Açıklık

(Hoy&Tschannen-Moran,1999)

Güven kavramı, kişilerin ve örgütlerin aralarındaki ilişkilerde canlılık oluşturan; taahhütlerini yerine getirme, içtenlik, gerçeklik, dürüstlük ve erdemi kapsayan bilinçli tutarlılık olarak tanımlanabilir (Gökalp, 2003).

Günümüzde yöneticilerin, çalışanlarına örgütün hedeflerini benimsetmesi, örgütün ana hedeflerine yöneltmesi için onların ihtiyaçlarını yerine getirmesi, beklentilerini karşılaması, çalıştığı örgütte mutlu olabilecekleri bir örgüt iklimi oluşturmaları gerekir (Yanık, 2012: 58).

Örgütsel güven konusunda yapılan araştırmalar genellikle güveni yönetici ve çalışanlar arasındaki, ilişkiler açısında ele almıştır. Yükselme konusunda yönetilenlerle yöneticiler arasında güvenin önemli bir unsur olduğu ve güven kavramının performans değerlendirmede de önemli bir kriter olduğu vurgulanmaktadır (Küskü, 1999: 137).

Örgütsel güvenin olduğu örgütlerde işgörenlerin, örgütsel bağlılık, verimlilik, takım çalışması ve ekip olma, işbirliği, iş tatmini, moral, motivasyon, performans, doyum düzeylerinde artış; işgücü devri, iş devamsızlık, örgüte karşı yabancılaşma, risk alma, örgütte çatışma, değişime karşı direnç, stres düzeylerinde ise azalma olduğu gözlemlenmiştir (Topaloğlu, 2010: 55).

Demircan ve Ceylan'a (2003) göre örgütsel güven örgütün başarısı için gerekli bir kavramdır fakat örgütsel güvenin oluşması zaman ve özel bir çaba gerektirir. Etkili bir örgüt oluşturmak isteyen yöneticilerin öncelikle çalışanlarını örgütün değerlerini, inançlarını ve vizyonu benimsetmeleri gerekir, bu da örgütsel güvenle mümkün hale gelebilir. Güven örgütte rastgele oluşan bir kavram değildir, yöneticinin çalışanlar üzerinde dikkatli ve özenli bir yol izlemesi gerekir (Shaw, 1997). Örgütsel güven ortamı oluşturmak konusunda da en önemli görev yöneticiye düşmektedir, yöneticinin çalışanlara örnek davranışlar göstermesi gerekir (Demircan ve Ceylan, 2003: Shaw, 1997). Yöneticiler özellikle yönetim süreçlerinden karar alma sürecinde ve ödül dağıtımda adil olmaları gerekir (Shaw, 1997).

## 2.3.2. Örgütsel Güven Türleri

### 2.3.2.1. Yöneticiye güven

Örgüt yöneticileri örgütlerini daha etkili hale getirmek istiyorlarsa eldeki kaynakları en etkin şekilde kullanmalıdırlar. Örgütün en önemli kaynağı çalışanlar ve yöneticiler arasındaki iyi ilişkilerin temelini oluşturan güvendir. Çalışanların yöneticiye duydukları güven, onları örgüte de güvenir hale getirecek ve örgütsel bağlılıkları üzerinde olumlu bir etki sağlayacaktır (Topaloğlu, 2010: 45).

Güven duygusu diğer örgütler gibi okullarda da önemli bir kavramdır. Öğretmen, veli ve öğrenci tarafından saygı duyulan ve güvenilen yönetici çalışanlarını, öğrencileri ve diğer paydaşları daha verimli çalışmaya cesaretlendirir (Brewster ve Railsback, 2003; 12-13)

Öğretmenlerin genel olarak bir yöneticiden beledikleri rol önemlidir. Eğer öğretmenler yöneticinin iyi niyetli ve yardımsever olduğunu düşünürlerse ona güvenmeleri daha da kolaylaşır. Güven ortamı oluştuktan sonra öğretmenler arkalarında daima yöneticinin güvenini hissedeler. Bu güven hissi iş motivasyonunu artırarak örgütün daha etkili olmasını sağlayacaktır. Öğretmenlerin okul müdüründen belediği diğer bir önemli özellik ise alanında yeterli olmasıdır. Yönetimsel becerileri güçlü ve işlettiği prosedürlerde adaletli bir okul müdürü, beraber çalıştığı personeline her zaman güven verir. Ayrıca bu prosedürleri işletirken adaletli karar alması ve bu kararları açık bir şekilde paylaşması güven ortamı oluşması için gereklidir (Tschannen-Moran, 1998).

Altaş ve Kuzu (2013) örgütsel etik, örgütsel güven ve bireysel iş performansı arasındaki ilişki olup olmadığını araştırmışlar ve araştırma sonucunda yöneticiye güvenin bireysel iş performansı üzerindeki olumlu etkisi tespit edilmiştir. Yani öğretmenlerinin yöneticilerine güveni arttıkça bireysel iş performanslarında arttığı görülmüştür.

Okullarda yöneticiler sistemin içerisinde yer almak istiyorlar ise öğretmenlere güven duymaları gerekir çünkü okulun ana hedefi olan öğretme faaliyetini yürüten öğretmenlerle iletişimi olmayan bir okul müdürü öğretme faaliyetlerine dâhil olamaz. İletişimin oluşmasında güven kavramı önemli bir yer tutmaktadır. Güven sayesinde okul müdürü ve öğretmen arasındaki

iletişimin daha çok arttığı söylenebilir, bunun sonucu olarak da daha fazla işbirliği ve daha etkili bir çalışma ortamı oluşmaktadır (Bryk ve Schneider, 1996).

### **2.3.2.2. Çalışma arkadaşlarına güven**

Kişiler günlük hayatlarında ihtiyaç duydukları güven duygusuna, çalıştıkları örgütlerde de ihtiyaç duyarlar. Özellikle son yıllarda artan rekabet şartlarında örgütlerde çalışanlar arasında işbirliğinin sağlanmak, takım çalışması oluşturmak çok önemlidir. Çalışanların performansını artırmak, amaçlarına ulaşabilmek için çalışanların, yönetime, üstlerine ve iş arkadaşlarına güven duyması ve güven ihtiyaçlarını karşılamaları gerekmektedir (Topaloğlu, 2010: 45).

Karşılıklı ilişkilerde her iki taraf da birbirini anlar ve zaman zaman kendini onun yerine koymaya çalışır. Bu etkileşim güvenin oluşumunda önemli bir rol oynar. Bu iki çalışanın arasında oluşan güvende kurumdaki sosyal şartlar ve kurumun iklimi önemlidir (Azari, Hassanzadeh, Sharabi ve Siamian, 2008). Örgütsel güvenin olduğu örgütlerde yatay ve dikey olarak kişilerarası ilişkilerin üst düzeyde olduğu söylenebilir (Çağlar, 2011).

Kurumun örgütsel iklimi ve etkililiği üzerinde meslektaşlara güvenin önemli bir etkisi vardır. Meslektaşlara güven kavramı iki farklı boyutta ele alınmalıdır. Birincisi profesyonel yani iş ile ilgili güven; ikincisi kişisel ilişkilere dayanan güvendir. Bu iki güven faktörü paralellik göstermeyebilir, dışarıda her türlü yardımı aldığı, her konuda güvenilen bir meslektaş, mesleki anlamda yapması gereken işlerde güven vermeyebilir bu davranışta örgütsel güveni olumsuz yönde etkileyebilir. Örgütte işbirliği önemli bir kavramdır, bu yüzden meslektaşların işbölümünde diğerlerine güvenmesi daha etkili çalışmayı beraberinde getirir (Tschannen-Moran, 1998).

### **2.3.2.3. Paydaşlara güven (öğrenci ve velilere güven)**

Bu boyutta öğretmenlerin okuldaki öğrencilere, öğrencilerin anne-babalarına, öğrencilerin kendi çalışmalarına, anne-babalarının desteğine, öğrencilerin ve anne-babalarının söylediklerine inanması ve güvenmesi gerekir (Yılmaz, 2009: 476). Etkili okul yaratmanın en önemli etkenlerinden birisi de etkili veli-öğrenci işbirliğidir. Öğrenmeyi sadece okulda değil aynı zaman da

evde öğrenmeye dönüştürmektir. Bu işbirliğinin oluşması içinde karşılıklı güven önemlidir (Patrick ,Forsyth, Laura ,Barnes ve Adams, 2005; 122-124).

Okullarda okul yöneticileri için, çatışmaları etkili bir şekilde çözmenin en yararlı stratejisi veli katılımını sağlayarak öğretmen, öğrenci veli arasında güven ortamı oluşturmaktır. Bu karşılıklı güven ortamı öğretmen içinde en verimli yöntem olacaktır (Karakuş ve Savaş, 2012; 2983).

Okullarda öğrenciye güven duygusu değerlendirilirken onların çocuk olduğu ve hayatlarına yeni yön vermeyi öğrenen bireyler olduğu dikkate alınmaktadır ancak öğrenci ve veliye güven kavramı arasında net bir çizgi olmadığından bu kavram paydaşlara güven olarak tanımlanmaktadır. Yapılan araştırmalar da öğretmenlerin velilere güven duygusu çocuklarının eğitimine verdikleri önem ölçüsünde gelişmektedir. Okula öğrenciler ile ilgili bilgi alışverişine gelen velilerin pozitif tutumları hem öğrenciye hem de veliye olan güven duygusunu artırmaktadır (Tschannen-Moran, 1998). Öğrenci ve velileri okula bağlayan en önemli faktör öğretmenlere duyulan güvendir. Okul müdürü, rehber öğretmen, öğrenci koçları öğrenci ve velilerin kararlarında etkili olmaktadır. Ancak öğretmen, veli ve öğrencinin okulla ile iletişiminde ilk basamak gibidir ve günlük hayatlarındaki kararlarında da onların yanında olur (Goddard, Tschannen-Moran ve Hoy, 2001).

#### **2.3.2.4. Prosedüre güven**

Örgütlerde çalışanlar yeterli olmadıkları alanlar ile ilgili görüş belirtirken önyargılarına yenik düşerek yetersiz oldukları konulara karşı olumsuz tutum sergileyebilirler. Bu anlamda hakim olunmayan alanlara karşı çalışanların duydukları şüphe onların davranış ve tutumlarını olumsuz etkilemektedir. Bu sebeple örgüt yöneticilerine, örgütlerinde etkin bir iletişim ve çalışanları düzenli olarak örgüt kültürü, politikası ve prosedürleri hakkında bilgilendirme görevi düşmektedir (Dinç, 2007: 37).

#### **2.3.2.5. Okulda güven**

Değişen ekonomik şartlar ve sosyal problemlerdeki artış sonucu okullara karşı toplumun beklentilerinin artmasına sebep olmuştur. Okulların sorumluluğu eskiye göre daha önemli hale gelmiştir. Buna karşı medyada okullara karşı oluşturulan olumsuz ve güvensizlik algısı okullar için güven



kavramını acil bir öncelik haline getirmiştir. Öğrenciler kendilerini rahat hissetmezler, güvende olmadıklarını düşünürlerse, öğrenmeye harcayacak enerjilerinin büyük bir kısmını kendini savunmak ya da korumak için harcamak zorunda kalırlar. Bunun sonucu olarak da hedeflenen başarıya ulaşmanın daha da zorlaştığı söylenebilir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2000).

Bökeoğlu ve Yılmaz' a (2008: 214) göre;

- Okulda sağlanacak geniş tabanlı bir gelişim ve değişimin temelini oluşturur. Bu anlamda öğretmenlerin meslektaşlarına ve okula karşı güveni, öğretmenleri yenilik ve değişime karşı açık hale getirmektedir.
- Okulda yapılan düzenlemeler ve değişimler için öğretmenlere umut verir.
- Öğretmenlerin birbirlerini daha iyi anlamasını sağlar.
- Okulda yapılan iş ve işlemlerin sağlıklı bir şekilde yapılıp yapılmadığını gösterir.
- Güvenilir bir okul ortamı, öğretmenlerin, daha iyi bir öğrenme ortamının nasıl sağlanacağı konusunda düşüncelerini sağlar.

Okullarda öğretmen ve veli arasında güvenin oluşması, okulun etkili ve başarılı olduğunu paydaşlarına göstermesi ile güçlenmeye başlar. Velinin çocuğunun okulda öğrendiğini görmesi okula daha fazla güvenmesini ve ortak çalışma sürelerini artırmasına sebep olur ve bunun sonucu olarak da daha güçlü bir işbirliği ile daha etkili, daha başarılı okullar meydana gelir (Bryk ve Schneider, 1996). İnsanların yaşamında değer verdiği çocukları ya da önemsendiği soyut kavramlardan demokrasi, saygı ve hoşgörü gibi değerlerinin hepsi okul bünyesinde toplanmıştır. Çocuklarına daha demokratik bir eğitim ortamı oluşması, çocuklarının saygı ve hoşgörüyü öğrenmesi, velilerin gözünde okulu daha değerli kılmaktadır ve bu değerlerin öğrenilmesi ve çocuklarının hayata daha hazır hale gelmesi için okullarda güven ortamı hayati önem taşımaktadır. Okulların daha üretici ve etkili olması için iyi bir işbirliği ortamının olması, okulun paydaş ilişkilerinin üst düzeyde olması ve yönetim anlayışının da bu ortamı destekleyici olması gerekmektedir. Böyle bir okul ortamının oluşmasında en önemli faktör güven kavramıdır, örgütlerde ortak

çalışma ve iyi iletişimin anahtarı da örgütsel güvendir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2000; Goddard, Tschannen-Moran ve Hoy, 2001).

Goddard, Tschannen-Moran ve Hoy (2001) öğretmene olan güvenin öğrenci başarısına etkisini araştırmışlardır. Araştırmalarında Öğretmenin veli ve öğrencinin okula güven duymasındaki rolünün okulda diğer çalışanlardan daha etkili olacağını öngörmüşlerdir. Ancak araştırma sonuçlarına göre öğretmene olan güven algısının örgüte olan genel güven algısından ayrılamayacağı sonucu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin okula güveni arttıkça akademik başarılarının da attığı ve dolayısıyla okulun etkililiğinde örgütsel güvenin önemli bir etken olduğu görülmüştür.

### **2.3.3. Örgütsel Güven Modelleri**

Son yıllarda yapılan araştırmalarda örgütsel güven kavramının önemine vurgu yapılmıştır. Örgütsel güvenin, örgütün etkililiğine ve amaçlarına ulaşmada önemli bir yerinin olduğu belirtilmiştir. Örgütte oluşan yöneticiye güven, çalışma arkadaşlarına güven ve paydaşlara güven seviyelerini ölçmek için araştırmalar yapılmıştır, bunun sonucu olarak ta örgütteki örgütsel güveni açıklayan bir çok model ortaya çıkmıştır.

#### **2.3.3.1. Mishra güven modeli**

Mishra'nın örgütsel güven modeli dört farklı güven boyutunu tanımlar; (a) yeterli (competence), (b) açıklık (openness), (c) ilgililik (concern), (d) itimat edilirlilik (reliability) (Mishra, 1996).

Bu dört boyuta göre güven kavramı oluştuğunda kişilerarası iletişimde karşılıklı açıklık, itimat gibi duyguların varlığı, iş performansını, örgütsel vatandaşlık davranışının oluşmasını sağlayacaktır (Lines, Selart, Espedal ve Johansen 2005. 222)

Mishra'ya (1996) göre bu dört boyut birbiriyle bağlantılıdır. Bu dört boyuttan birinin zayıf olması güveni olumsuz yönde etkilemektedir. Yeterlik boyutunu değerlendirdiğimiz de, örgütün paydaşları yöneticinin karar alma becerilerini gözlemlemektedirler, durumlar karşısında ne kadar isabetli kararlar verdiği kuruma olan güveni de artırmaktadır. Doğru kararlar vermek ise alanla ilgili yeterli ile ilgilidir. Örgüt ile ilgili verilen doğru kararlar örgütün

geleceğini ve kalitesini etkilemektedir. Açıklık ve dürüstlük sadece örgütler de değil aynı zamanda bireylerarası güvende de önemli bir etkidir.

*Yeterlilik:* Yöneticiler sürekli çalışanları veya başka yöneticilerle ilişkiler kurmaktadır ve bu süreç onun yeterlilik vasfıyla ilgilidir. Liderler çalışanları veya ona inanlar tarafından yerinde kararlar verip vermedikleri ile değerlendirilir, karmaşa veya problem durumunda verdikleri kararların kalitesi tüm çalışanları ve örgütü etkilemektedir (Mishra, 1996).

*Açıklık:* Yönetici ve lider için çalışanlarıyla ilişkilerinde güven oluşturma aşamasında açıklık ve dürüstlük anahtar görevindedir. Kendisine güvenilen yöneticiler tüm yönetim süreçlerinde daha etkili ve güçlü konumda olurlar (Mishra, 1996).

*İlgililik:* Çalışanlar için yöneticileri tarafından gözetilmek ve ilgilenilmek önemlidir ve neticesinde çalışanlar kendilerini örgütte daha değerli hissedeler. İlgililik sadece hiyerarşik olarak yönetici ve çalışanlar arasında değil aynı zamanda çalışanların kendi aralarındaki ilişkilerde de güven duygusunun oluşumu için önemlidir. Yöneticisi tarafından değer verildiğini düşünen çalışanlar zor durumlarda savunmasız kalmayacaklarını iyi bilirler ve örgütlerine daha çok bağlanırlar (Mishra, 1996).

*İtimat edilebilirlik:* Sözler ve davranışlar arasındaki tutarsızlık güven duygusunu olumsuz etkilemektedir. Sözler ve davranışların birbiriyle örtüşmesi ise yönetici, çalışan ve paydaşlar arasındaki güven oluşumunu artırmaktadır. İtimat edilebilirlik geçmiş yaşantılar sonucunda oluşur (Mishra, 1996).

### **2.3.3.2. Bromiley ve Cummings güven modeli**

Bromiley ve Cummings (1996) bireysel ve örgütsel güveni birbirinden ayırarak tanımlamamışlardır. Bireysel güven, bireyin kişisel ilişkileri sonucu oluşan beklentileri ifade eder, örgütsel güven, bireyin örgütteki ilişkileri sonucu oluşan beklentilerini ifade eder. Örgütsel güven, çalışanların geçmiş yaşantılarına göre farklı şekilde ve farklı düzeylerde ortaya çıkabilir.

Ayrıca Bromiley ve Cummings (1996) güveni “*duygusal, bilişsel ve niyetsel*” olmak üzere üç temel unsurla tanımlamıştır. Bu üç unsur çalışanların davranışlarını ifade etmektedir. Bromiley ve Cummings (1996), güveni kişinin

veya bir grubun diğeri kişi ve gruplarla arasındaki ortak değerler olarak tanımlamıştır, güven kavramı;

(1) kişinin bir başkası için iyi ya da olumlu duygulara sahip olması

(2) kişilere karşı dürüst olması

(3) kişinin karşısındakinden çıkar ilişkisi içinde olmamasını ifade etmektedir (Tüzün, 2007: 111).

Güvenin oluşması Bromiley ve Cummings'in (1996) belirttiği üç unsur üzerine kurulmuştur. Eğer bu üç unsur gerçekleşir ise o zaman bireysel ya da örgütsel güvenin varlığından söz edilebilir. Örgütsel güvenden bahsetmek için örgütlerde tüm üyelerin bu üç unsura göre hareket etmesi gerekir (Topaloğlu, 2010).

### **2.3.3.3. Shockley-Zalabak Ellis ve Winograd güven modeli**

Mishra'nın (1996) tanımladığı dört boyuta; (a) yeterlik (b) açıklık (c) ilgililik (d) itimat edilirlilik boyutlarına ek olarak Shockley-Zalabak Ellis ve Winograd (2000), iletişim ve iş memnuniyeti alanyazını gözden geçirerek, beşinci boyut olarak özdeşleşme (identification) boyutunu eklemiştir. Shockley-Zalabak Ellis ve Winograd (2000) beş boyuttan oluşan güven modelini oluşturmuşlardır. Özdeşleşme boyutunda, örgüt üyelerinin örgütsel hedefler, değerler, inançlar ve normlarla birleşmesi ve özdeşleşmesi beklenir (Tüzün, 2007: 112).

Shockley-Zalabak Ellis ve Winograd (2000) örgütsel güvenin karmaşık, iletişime dayalı, dinamik ve çok yönlü olduğunu savunmuşlardır. Özdeşleşme, örgüt üyelerinin bireysel davranışları ve örgütle birlikte hareket etme eğilimlerini yönetmesi ile ilgilidir. Bu modelde asıl olan örgüt üyelerinin örgütleriyle özdeşleşmesidir. Özdeşleşme arttıkça örgütsel güven düzeyi de artar, kişi örgütten soğuduğu zaman örgütsel güven düzeyleri ve etkililik algılama düzeyleri düşer (Eroğlu, 2014).

#### **2.3.3.4. Whitener ve arkadaşlarının yönetsel güvenilirlik modeli**

Whitener ve arkadaşlarının güven modelinde, örgütsel güvenin yönetim boyutu ele alınmıştır. Bu modelde; yöneticinin çalışanları üzerinde oluşturduğu örgütsel güven kavramını ele almışlardır. Yönetsel davranışların güvenilir olması, çalışanların yöneticiye karşı güven duygusunun gelişmesine ve dolayısıyla örgütsel güvene dönüşmektedir. Bu modelde yönetici davranışları ile ilgili beş faktörün üzerinde durulmaktadır; davranışlarda tutarlılık, davranış bütünlüğü, yetkinin paylaşımı ve devri, iletişim ve ilgi göstermektir (Eroğlu, 2014).

Whitener'in modeline göre yönetsel güvenilirliği sergileyebilen yöneticiler örgütlerinde yüksek seviyede örgütsel güvenin oluşmasını sağlarlar. Çalışanlar yöneticilerinden gelen güvenilir ve tutarlı davranışlar sonucu örgütte daha istekli ve etkili çalışırlar. Yöneticinin örgütsel güvene sağlayacağı bir diğer önemli katkı ise karar alma sürecine çalışanları katmasıdır bu davranış çalışanlar için sosyal bir ödül olduğu gibi kendisini de değerli hissetmesini sağlayacaktır. Whitener'in modelinde yöneticinin güvenilirlik davranışını etkileyen üç dış faktör vardır. Bunlar; örgütsel etkenler, bireysel etkenler ve ilişkisel etkenlerdir (Tokgöz, 2012).

#### **2.3.3.5. Mayer, Davis ve Schoorman'ın örgütsel güven modeli**

Schoorman, Mayer ve Davis (2007) örgütsel güveni ilişkiler sonucu ortaya çıkan bir kavram ve kişilerin ilişkilerinde risk alabilme durumları olarak tanımlamışlardır. Üç temel faktör üzerinde durulmuştur. Yetenek, doğruluk ve yardımseverlik güvenin oluşması için üç ana faktördür. Ancak yetenek ve doğruluk, kişilerarası ilişkilerde kısa zamanda anlaşılrsa da yardımseverliği gözlemlemek zaman almaktadır.

Mayer, Davis ve Schoorman (1995) güveni, güvenen taraf ve güvenilen taraf olarak ele almışlardır, güvenen taraf ve güvenilen tarafın farklı özellikleri üzerinde durmuşlardır. Güvenin oluşumunda kişilerin güvenme eğiliminin önemli bir faktör olduğu dile getirilmiştir ve bu güvenme eğilimi kişilere göre farklılık göstermektedir. Bu farklılığı etkileyen nedenler, kişinin deneyimleri, kültürü ve tecrübeleridir (Ayduğ, 2014).

### **3. ARAŞTIRMA BULGULARI**

Bu bölümde araştırma kapsamında 2013-2014 eğitim öğretim yılında Aydın Merkez’de Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı resmi Okulöncesi, ilkokul, ortaokul ve liselerde çalışan öğretmenlerin, okula güven ve okul farkındalığına ilişkin algılarının, öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algılarına etkisinin incelenmiştir ve bu doğrultuda oluşturulan alt problemlere ilişkin bulgulara ayrıntılı bir şekilde verilmiştir.

#### **3.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Tartışma: Öğretmenlerin Okul Etkililiğine İlişkin Algıları**

Araştırmanın ele alınan üçüncü alt problemi, “Öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algıları nelerdir?” şeklinde belirtilmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algılarına ait bulgular Çizelge 3.1’de verilmiştir.

Çizelge 3.1. Öğretmenlerin Okul Etkililiğine İlişkin Algıları

Öğretmenlerin Okul Etkililiğine İlişkin Algıları	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Kısmen Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		SS	$\bar{X}$
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Bu okulda, sunulan hizmet ve çıktıların kalitesi olağanüstüdür.	18	4.9	70	18.9	137	37.0		13.5	72	19.5	23	6.2	3.575	1.29
Bu okulda, sunulan hizmet ve ürünlerin miktarı çok yüksektir.	20	5.4	70	18.9	153	41.4	48	13.0	61	16.5	18	4.9	3.691	1.24
Bu okulda, öğretmenler acil durumlarla ve aksiliklerle başa çıkmada çok başarılıdırlar.	46	12.4	141	38.1	103	27.8	44	11.9	30	8.1	6	1.6	4.300	1.17
Bu okulda, çoğu kişi değişimi kabul eder ve değişime uyum sağlar.	35	9.5	123	33.2	113	30.5	57	15.4	34	9.2	8	2.2	4.118	1.19
Bu okulda, değişiklikler yapıldığında öğretmenler kabullenir ve çabucak uyum sağlarlar.	27	7.3	111	30.0	140	37.8	45	12.2	42	11.4	5	1.4	4.056	1.13
Bu okulda, öğretmenler onları ilgilendiren yeniliklerle ilgili yeterince bilgilendirilirler.	2	7.6	141	38.1	117	31.6	37	10.0	40	10.8	7	1.9	4.159	1.16
Bu okulda, öğretmenler çıkabilecek problemleri tahmin edebilirler.	30	8.1	164	44.3	107	28.9	32	8.6	30	8.1	7	1.9	4.300	1.12
Bu okulda, öğretmenler eldeki kaynakları etkin bir şekilde kullanırlar.	58	15.7	148	40.0	106	28.6	26	7.0	27	7.3	5	1.4	4.456	1.14
<b>TOPLAM</b>													<b>4.081</b>	

Çizelge 3.1. incelendiğinde, öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algılarının “Kısmen Katılıyorum ( $\bar{X} = 4.081$ )” düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algılarında en yüksek ortalamanın ( $\bar{X} = 4.456$ ) “Bu okulda, öğretmenler eldeki kaynakları etkin bir şekilde kullanırlar.” maddesinde; en düşük ortalamanın ( $\bar{X} = 3.575$ ) ise; “Bu okulda, sunulan hizmet ve çıktılarının kalitesi olağanüstüdür.” olduğu görülmektedir.

Araştırmanın bu bulgusu Arslan, Satıcı ve Kuru'nun (2006) devlet ve özel ilkokulların etkililiği ile ilgili araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Arslan, Satıcı ve Kuru'nun (2006) araştırmalarında devlet okullarının etkililik düzeylerinin orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Ayrıca okul etkililiği ile ilgili Khan ve Saad'ın (2014) yaptıkları araştırma sonuçlarına göre, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin okulun etkililiğinde önemli olduğunu belirttikleri ve okul müdürlerinin okullarının başarısını artıracak düzeyde yeterli bilgiye sahip oldukları belirtilmiştir. Bu yeterlilikleri genelde yönetim ve organizasyon anlamında, okulun genel etkililiğini önemsedikleri ancak öğrenme etkililiği konusunda çok yeterli olmadıkları görülmüştür ve devlet okulu müdürlerinin işlerinde profesyonel oldukları belirtilmiştir.

Alanyazında okulların etkililik düzeylerine yönelik araştırma sayısının az olduğu görülmektedir, etkililik üzerine yapılan araştırmaların çoğunun örgütsel etkililik ya da okul etkililiğini etkileyen değişkenleri belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu araştırmada ise okulların genel etkililik düzeyleri incelenmiştir. Bu çerçevede, öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algılarına bakıldığında en yüksek ortalamanın “Bu okulda, öğretmenler eldeki kaynakları etkin bir şekilde kullanırlar.” maddesinde olduğu görülmüştür. Bu bulgu, okulların etkililik çerçevesinde daha çok kaynakların etkili olarak kullanılmasına odaklanıldığı, bu etkililiğin derecesinin de okul etkililiği ile paralel olarak düşünüldüğü şeklinde yorumlanabilir. Yine öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algıları çerçevesinde en düşük ortalamaya sahip maddenin “Bu okulda, sunulan hizmet ve çıktılarının kalitesi olağanüstüdür.” maddesi olduğu bulunmuştur. Bu bulgu da, özellikle son yıllarda okuldaki hizmetlerin ve okul çıktılarının sınav başarısına odaklı hale geldiği, bu çerçevede azalan devlet



finansmanının, eğitimin sosyal çıktılarına yönelik verilen önemin azalmasının, okulların elindeki kaynak ve öğrenci potansiyeli ile yapabildiklerinin sınırlı olduğu kanısının öğretmenler arasında yaygın hale gelmesinin bir sonucu olarak yorumlanabilir.

### **3.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Tartışma: Öğretmenlerin Okul Farkındalığına İlişkin Algıları**

Araştırma çerçevesinde ele alınan dördüncü alt problem, “Öğretmenlerin okul farkındalığına ilişkin algıları nelerdir?” şeklinde belirtilmiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında öğretmenlerin okul farkındalığına ilişkin algıları “Müdüre İlişkin Farkındalık” ve “Personele İlişkin Farkındalık” algıları olmak üzere iki alt boyutta incelenmiş ve bu alt boyutlara ait bulgular Çizelge 3.2.’de verilmiştir.

Çizelge 3.2. Öğretmenlerin Okul Farkındalığına İlişkin Algıları

Öğretmenlerin Okul Farkındalığına İlişkin Algıları	Kesinlikle Katılıyor		Katılıyor		Kısmen Katılıyor		Kısmen Katılmıyor		Katılmıyor		Kesinlikle Katılmıyor		$\bar{X}$	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
<b>Müdüre İlişkin Farkındalık</b>														
Okulumuzda bir kriz oluştuğunda okul müdürü onunla ilgilenir ve böylece biz de öğretimimize devam ederiz.	56	15.1	149	40.3	89	24.1	32	8.6	32	8.6	12	3.2	<b>4.348</b>	<b>1.270</b>
Okul müdürü öğretmenlerin görüşlerine değer vermez.	12	3.2	29	7.8	73	19.7	50	13.5	133	35.9	73	19.7	<b>2.697</b>	<b>1.365</b>
Okul müdürümüz öğretme ve öğrenme konusunda uzmandır.	24	6.5	123	33.2	114	30.8	49	13.2	33	8.9	27	7.3	<b>3.932</b>	<b>1.318</b>
Okul müdürüm fikirlerin çeşitliliğine zarar vermeden personeliyle görüş alışverişinde bulunabilir.	52	14.1	143	38.6	94	25.4	35	9.5	29	7.8	17	4.6	<b>4.278</b>	<b>1.302</b>
Okul müdürü ,öğretmenlerden gelen meydan okumaları hoş karşılar.	26	7.0	70	18.9	83	22.4	48	13.0	105	28.4	38	10.3	<b>3.324</b>	<b>1.486</b>
<b>TOPLAM</b>													<b>3.715</b>	
<b>Personele İlişkin Farkındalık</b>														
Okulumuzdaki öğretmenler geliştirme yöntemleri konusunda geribildirimleri ya da eleştirileri olumlu karşılarlar.	23	6.2	124	33.5	130	35.1	52	14.1	31	8.4	10	2.7	<b>4.070</b>	<b>1.140</b>
Bu okulda, herkes bilgidен çok yetkiye saygı duyar.	13	3.5	65	17.6	96	25.9	51	13.8	113	30.5	32	8.6	<b>3.237</b>	<b>1.370</b>
Okulumuzdaki öğretmenler hatalarından ders çıkararak değişim gösterirler,bu yüzden aynı hatalar tekrarlanmaz.	31	8.4	129	34.9	116	31.4	49	13.2	37	10.0	8	2.2	<b>4.118</b>	<b>1.183</b>
İşler kötü gittiğinde öğretmenler kendini kısa sürede toparlar.	29	7.8	166	44.9	104	28.1	39	10.5	27	7.3	5	1.4	<b>4.313</b>	<b>1.089</b>
Bu okulda çoğu öğretmen değişime isteksizdir.	18	4.9	62	16.8	89	24.1	44	11.9	123	33.2	34	9.2	<b>3.205</b>	<b>1.418</b>
<b>TOPLAM</b>													<b>3.788</b>	

Çizelge 3.2. incelendiğinde, öğretmenlerin “Müdüre İlişkin Farkındalık” ( $\bar{X} = 3,715$ ) ve “Personele İlişkin Farkındalık” ( $\bar{X} = 3,788$ ) algılarının “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle öğretmenlerin okul farkındalığına ilişkin algılarının “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin “Müdüre İlişkin Farkındalık” boyutuna ilişkin algılarında en yüksek ortalamanın ( $\bar{X} = 4.348$ ) “Okulumuzda bir kriz oluştuğunda okul müdürü onunla ilgilenir ve böylece biz de öğretimimize devam ederiz.” maddesinde; en düşük ortalamanın ( $\bar{X} = 2,697$ ) ise; “Okul müdürü öğretmenlerin görüşlerine değer vermez.” olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin “Personele İlişkin Farkındalık” boyutuna ilişkin algılarında en yüksek ortalamanın ( $\bar{X} = 4,313$ ) “İşler kötü gittiğinde öğretmenler kendini kısa sürede toparlar.” maddesinde; en düşük ortalamanın ise ( $\bar{X} = 3.205$ ) “Bu okulda çoğu öğretmen değişime isteksizdir.” maddesinde olduğu görülmektedir.

Öğretmen algılarına göre okulların farkındalık düzeylerinin yapılan analizler sonucu orta düzeyde olduğu görülmektedir. Alanyazında öğretmen algılarına göre okul farkındalık düzeylerine yönelik araştırmaların yer almadığı, dolayısıyla eldeki bu araştırmanın bu noktada önemli olduğu düşünülmektedir. Müdüre ilişkin farkındalığa ilişkin öğretmen algılarına bakıldığında en yüksek ortalamanın “Okulumuzda bir kriz oluştuğunda okul müdürü onunla ilgilenir ve böylece biz de öğretimimize devam ederiz.” maddesinde; en düşük ortalamanın ise; “Okul müdürü öğretmenlerin görüşlerine değer vermez.” maddesinde olduğu görülmüştür. Yine personele ilişkin farkındalık boyutunda öğretmen algılarına göre en yüksek ortalamanın “İşler kötü gittiğinde öğretmenler kendini kısa sürede toparlar.” maddesinde; en düşük ortalamanın ise “Bu okulda çoğu öğretmen değişime isteksizdir.” maddesinde olduğu görülmüştür. Bu bulgulara dayalı olarak, araştırma örneklemini açısından bakıldığında, öğretmenlerin çalıştıkları okulların ikliminin okul farkındalığına ilişkin algılarındaki farklılığın nedeni olduğu şeklinde bir yorum yapılabilir. Ayrıca okullarda kriz oluştuğunda okul müdürü bu krizle ilgilenir, okul müdürleri öğretmenlerin görüşlerine değer verir ve öğretmenlerin herhangi bir problem karşısında pes etmeden çalışmaya devam ettikleri söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin değişime istekli oldukları söylenebilir.

### **3.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Tartışma: Öğretmenlerin Okula Güven Algıları**

Araştırma doğrultusunda ele alınan beşinci alt problem, “Öğretmenlerin okula güven algıları nelerdir?” şeklinde belirtilmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında öğretmenlerin okula güven algıları “Okul Müdürüne Güven”, “Meslektaşlara Güven” ve “Öğrenciye ve Veliye Güven” algıları olmak üzere üç alt boyutta incelenmiş ve bu alt boyutlara ait bulgular Çizelge 3.3.’de verilmiştir.

Çizelge 3.3. Öğretmenlerin Okula Güven Algıları

Öğretmenlerin Okula Güven Algıları	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Kısmen Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		$\bar{X}$	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
<b>Okul Müdürüne Güven</b>														
Bu okulda, öğretmenler her konuda okul müdürüne güvenir.	30	8.1	108	29.2	107	28.9	46	12.4	58	15.7	21	5.7	<b>3.845</b>	<b>1.36</b>
Bu okulda, öğretmenler okul müdürünün eylemlerinin çoğundan şüphelenirler.	14	3.8	31	8.4	74	20.0	40	10.8	162	43.8	49	13.2	<b>2.778</b>	<b>1.34</b>
Öğretmenler okul müdürün dürüstlüğüne inanırlar.	64	17.3	162	43.8	76	20.5	27	7.3	29	7.8	12	3.2	<b>4.456</b>	<b>1.26</b>
Okul müdürü öğretmenlerin çıkarına en uygun şekilde davranır.	32	8.6	136	36.8	105	28.4	37	10.0	46	12.4	14	3.8	<b>4.078</b>	<b>1.28</b>
Bu okulun müdürü öğretmenlere ilgi göstermez.	12	3.2	21	5.7	62	16.8	47	12.7	139	37.6	89	24.1	<b>2.521</b>	<b>1.34</b>
Öğretmenler belli konularda müdüre güvenirler.	40	10.8	159	43.0	99	26.8	33	8.9	27	7.3	12	3.2	<b>4.313</b>	<b>1.20</b>
Okul müdür işini yapma konusunda yeterlidir.	56	15.1	165	44.6	89	24.1	26	7.0	24	6.5	10	2.7	<b>4.467</b>	<b>1.18</b>
<b>TOPLAM</b>													<b>3.284</b>	
<b>Meslektaşlara Güven</b>														
Bu okulda, öğretmenler birbirine güvenir.	20	5.4	125	33.8	129	34.9	32	8.6	44	11.9	20	5.4	<b>3.959</b>	<b>1.26</b>
Öğretmenler birbirlerini gözetir.	27	7.3	119	32.2	127	34.3	43	11.6	43	11.6	11	3.0	<b>4.029</b>	<b>1.21</b>
Bu okulda, öğretmenler birbirinden şüphelenirler.	14	3.8	36	9.7	103	27.8	50	13.5	128	34.6	39	10.5	<b>3.029</b>	<b>1.33</b>
Zor durumlarda bile öğretmenler birbirine destek çıkar.	39	10.5	154	41.6	118	31.9	35	9.5	18	4.9	6	1.6	<b>4.386</b>	<b>1.06</b>
Bu okulda, öğretmenler işlerini iyi yaparlar.	56	15.1	173	46.8	99	26.8	26	7.0	13	3.5	3	0.8	<b>4.605</b>	<b>0.99</b>
Öğretmenler meslektaşlarının dürüstlüğüne inanırlar.	28	7.6	165	44.6	112	30.3	39	10.5	21	5.7	5	1.4	<b>4.337</b>	<b>1.04</b>
Öğretmenler birbirlerine karşı açıktırlar.	22	5.9	118	31.9	140	37.8	37	10.0	43	11.6	10	2.7	<b>4.024</b>	<b>1.16</b>
Bu okulda, öğretmenler bir şeyler söylerse ,onlara inanabilirsiniz.	41	11.1	177	47.8	99	26.8	27	7.3	19	5.1	7	1.9	<b>4.467</b>	<b>1.07</b>
<b>TOPLAM</b>													<b>4.104</b>	
<b>Öğrenciye ve Veliye Güven</b>														
Bu okulda, öğretmenler öğrencilerine güvenir.	16	4.3	108	29.2	140	37.8	42	11.4	52	14.1	12	3.2	<b>3.886</b>	<b>1.19</b>
Bu okulda, öğretmenler velilere güvenir.	11	3.0	64	17.3	139	37.6	52	14.1	75	20.3	29	7.8	<b>3.451</b>	<b>1.28</b>
Bu okulda, öğrenciler birbirlerini önemser.	11	3.0	89	24.1	131	35.4	55	14.9	61	16.5	23	6.2	<b>3.635</b>	<b>1.26</b>
Bu okulda, velilerin okula bağlılıkları güvenilirdir.	7	1.9	70	18.9	123	33.2	70	18.9	73	19.7	27	7.3	<b>3.424</b>	<b>1.25</b>
Öğrencilerin işlerini yapacaklarına güvenilir.	11	3.0	89	24.1	142	38.4	65	17.6	50	13.5	13	3.5	<b>3.748</b>	<b>1.15</b>
Öğretmenler velilerin desteğini arkalarında hissedebilirler.	7	1.9	65	17.6	111	30.0	70	18.9	83	22.4	34	9.2	<b>3.300</b>	<b>1.29</b>
Öğretmenler öğrencilerin öğrenme açısından yeterli olduklarına inanırlar.	14	3.8	90	24.3	131	35.4	55	14.9	54	14.6	26	7.0	<b>3.667</b>	<b>1.28</b>
Öğretmenler anne ve babaların velilik görevini iyi yaptığını düşünürler.	5	1.4	37	10.0	120	32.4	70	18.9	104	28.1	34	9.2	<b>3.100</b>	<b>1.22</b>
Öğretmenler velilerin söylediklerine inanabilirler.	6	1.6	69	18.5	146	39.5	84	22.7	55	14.9	10	2.7	<b>3.613</b>	<b>1.08</b>
Bu okulda, öğrenciler sır tutar.	6	1.6	29	7.8	101	27.3	62	16.8	118	31.9	54	14.6	<b>2.867</b>	<b>1.27</b>
<b>TOPLAM</b>													<b>3.469</b>	

Öğretmenlerin okula güven algıları incelendiğinde, “Okul Müdürüne Güven” ( $\bar{X} = 3,284$ ) ve “Meslektaşına Güven” algılarının ( $\bar{X} = 4,104$ ) “Kısmen Katılıyorum düzeyinde olduğu ve “Öğrenciye ve Veliye Güven” algılarının ( $\bar{X} = 3,469$ ) ise, “Kısmen Katılmıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle öğretmenlerin okula güven algılarının “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin “Okul Müdürüne Güven” boyutuna ilişkin algılarında en yüksek ortalamının ( $\bar{X} = 4.467$ ) “Okul müdürü işini yapma konusunda yeterlidir.” maddesinde; en düşük ortalamının ( $\bar{X} = 2.521$ ) ise; “Bu okulun müdürü öğretmenlere ilgi göstermez.” olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin “Meslektaşına Güven” boyutuna ilişkin algılarında en yüksek ortalamının ( $\bar{X} = 4.605$ ) “Bu okulda, öğretmenler işlerini iyi yaparlar.” maddesinde; en düşük ortalamının ( $\bar{X} = 3.029$ ) ise; “Bu okulda, öğretmenler birbirinden şüphelenirler.” olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin “Öğrenciye ve Veliye Güven” boyutuna ilişkin algılarında en yüksek ortalamının ( $\bar{X} = 3.886$ ) “Bu okulda, öğretmenler öğrencilerine güvenir.” maddesinde; en düşük ortalamının ( $\bar{X} = 2.867$ ) ise; “Bu okulda, öğrenciler sırt tutar.” olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin örgütsel güven algılarının “Okul Müdürüne Güven”, “Meslektaşına Güven” ve “Öğrenciye ve Veliye Güven” boyutlarında orta düzeyde olduğu görülmektedir. Ancak “Öğrenciye ve Veliye Güven” boyutunda diğer boyutlara göre düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Alanyazında Türkiye’de yapılan araştırmalara bakıldığında, örgütsel güven düzeyinin yüksek olduğu görülmektedir, ancak bu araştırmada çıkan öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir. Bu bulgulara dayalı olarak, öğretmenlerin okula ilişkin güven algılarının farklılığının nedeni olduğu araştırma örneklem büyüklüğünden kaynaklanıyor olabileceği söylenebilir.

Bökeoğlu ve Yılmaz’ın (2008) araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin, en çok yöneticilerine daha sonra da meslektaşlarına ve paydaşlara güvendiği görülmektedir ve bu bulgu araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Elde edilen sonuç Polat’ın (2007) araştırma sonuçlarını da doğrular niteliktedir. Polat’ın (2007) yaptığı araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin örgütsel güven algısı ve alt boyutları olan yöneticiye güven ve okula güven algısının “yüksek düzeyde” olduğu

görülmüştür, örgütsel güven düzeyi farklılık gösterse de yöneticiye güven boyutunda paralellik göstermektedir.

Öğretmenlerin okul müdürlerine güven duymalarının okul iklimi ve okulun etkiliği için önemli bir kavram olduğu yapılan araştırmalarda belirtilmektedir. Okulun iç ve dış paydaşlarının okula karşı duydukları örgütsel güven algısı, okul müdürünün sergilediği davranış ve liderlik özellikleriyle yakından ilgilidir (Hoy ve Tschannen-Moran, 1999). Okula karşı oluşturulan örgütsel güven algısında okul müdürüne güven algısı önemlidir. Hoy, Gage ve Tarter'a (2006) göre, öğretmenler için okul müdürüne güven önemlidir, çünkü öğretmenler okulda bir problemle karşılaştıklarında bu problemi çözebilecek, meslektaşları ile ilgili uyuşmazlıklarda arabulucu olabilecek bir okul müdürüne ihtiyaçları vardır.

Yılmaz (2006a; 2006b) ve Bökeoğlu ve Yılmaz'ın (2008) araştırma sonuçlarına göre en yüksek boyut yöneticiye güven boyutudur ve yüksek seviyede olduğu görülmüştür. Ancak Baş ve Şentürk (2011) ve Polat'ın (2007) araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin en fazla oranda “meslektaşlarına” ve “paydaşlara” güven duydukları, “yöneticilere” ise en az oranda güven algısına sahip oldukları saptanmıştır. Bu sonuç kısmen araştırmamızla örtüşmektedir, bu araştırmada en yüksek puanın meslektaşlara güven boyutunda olduğu görülmektedir, ancak yöneticiye güven boyutuna göre uyuşmadığı görülmektedir. Yine, Polat (2007) ve Polat ve Celep'in (2008) araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin genel örgütsel güven algılarının “yüksek düzeyde” olduğunu görülmektedir.

Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin “Okul Müdürüne Güven” boyutuna ilişkin algılarında en yüksek ortalamanın “Okul müdürü işini yapma konusunda yeterlidir.” maddesinde; en düşük ortalamanın ise; “Bu okulun müdürü öğretmenlere ilgi göstermez.” maddesinde olduğu görülmektedir. Bu bulgu, araştırmanın katılımcıları açısından, okul müdürünün idari işlerin yanında öğretmenlere yaklaşımları açısından da müdürlere güven duydukları şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin “Meslektaşlara Güven” boyutuna ilişkin algılarında en yüksek ortalamanın “Bu okulda, öğretmenler işlerini iyi yaparlar.” maddesinde; en düşük ortalamanın ise; “Bu okulda, öğretmenler birbirinden şüphelenirler.”

olduğu görülmektedir. Bu bulgu, araştırma örnekleminde bulunan öğretmenlerin, güveni sadece işini iyi yapmakla sınırlandırmadığı; sosyal ilişkiler açısından da meslektaşlarına güven duydukları şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin “Öğrenciye ve Veliye Güven” boyutuna ilişkin algılarında en yüksek ortalamanın “Bu okulda, öğretmenler öğrencilerine güvenir.” maddesinde; en düşük ortalamanın ise; “Bu okulda, öğrenciler sırt tutar.” maddesinde olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrencilerine genel manada güvendikleri, ancak yine de gizli kalmasını istedikleri bilgileri onlarla paylaşmaktan kaçındıkları şeklinde yorumlanabilir.

### **3.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Tarşıma: Öğretmenlerin Okul Etkililiğine İlişkin Algılarının Yaş, Cinsiyet, Çalıştıkları Okul Türü, Eğitim Durumları ve Mesleki Çalışma Yılı Değişkenlerine Göre İncelenmesi**

Araştırma kapsamında ele alınan dördüncü alt problem “Öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algılarının yaş, cinsiyet, çalıştıkları okul türü, eğitim durumları ve mesleki çalışma yılları değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmiştir.

Araştırmanın dördüncü alt problemine yönelik olarak öncelikle öğretmenlerinin okul etkililiğine ilişkin algılarının yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi uygulanmış ve analiz sonuçları Çizelge 3.4.’te verilmiştir.

Çizelge 3.4. Öğretmenlerin Okul Etkililiğine İlişkin Algılarının Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Dağılımları

<b>Varyansın Kaynağı</b>	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>sd</b>	<b>Kareler Ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Gruplararası	144.12	2	72.063	1.421	.243
Gruplarıçi	18610.96	367	50.711		
Toplam	18755.09	369			

Çizelge 3.4. incelendiğinde, öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algılarının öğretmenlerin yaşlarına göre farklılık göstermediği görülmektedir [F= 1.421, p>.05].



Alanyazında öğretmenlerin yaşlarının, onların okul etkililiğine ilişkin algıları ile ilişkisine dair bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bulgu, öğretmenlerin okul etkililiği konusundaki algılarının yaşlarından bağımsız olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın dördüncü alt problemine yönelik olarak öğretmenlerinin okul etkililiğine ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Bağımsız Gruplar t-testi uygulanmış ve analiz sonuçları Çizelge 3.5.'te verilmiştir.

Çizelge 3.5. Öğretmenlerin Okul Etkililiğine İlişkin Algılarının Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Cinsiyet	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Kadın	231	32.810	7.183	292.13	.530	.597
Erkek	132	32.405	7.056			

Çizelge 3.5.'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algılarının öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir [ $t(370) = .530, p > .05$ ].

Alanyazında öğretmenlerin yaşlarının, onların okul etkililiğine ilişkin algıları ile ilişkisine dair bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bulgu, öğretmenlerin okul etkililiği konusundaki algılarının cinsiyetlerinden bağımsız olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi çerçevesinde öğretmenlerinin okul etkililiğine ilişkin algılarının çalıştıkları okul türü değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi uygulanmış ve analiz sonuçları Çizelge 3.6.'da verilmiştir.

Çizelge 3.6. Öğretmenlerin Okul Etkililiğine İlişkin Algılarının Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türüne Göre Dağılımları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	1274.78	3	424.92	8.897	.000*
Gruplarıçi	17480.30	366	47.760		
Toplam	18755.09	369			

\* $p < .05$

Çizelge 3.6. incelendiğinde, öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algılarının öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre farklılık gösterdiği görülmektedir [ $F= 8.897, p<.05$ ]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey testi sonuçları incelendiğinde ise; farklılığın kaynağının okulöncesi ile ortaokul ve okulöncesi ile lise okul türleri arasında; okulöncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenler lehine; ayrıca ilkokul ile lise okul türleri arasında, ilkokulda çalışan öğretmenler lehine olduğu görülmektedir.

Okulöncesinde ve ilkokulda öğretmenler, daha çok tek öğretmen olarak çalışmaktadırlar. Bu eğitim kademelerinde branş öğretmenlerinin eğitim-öğretime dahil olması ortaöğretim ve liseye göre daha azdır. Dolayısıyla eğitim-öğretim süreçleri daha çok tek bir öğretmen sorumluluğundadır. Başka bir öğretmen sürece dahil olmadığından, sürecin başından sonuna kadar tek öğretmene odaklı bir sistem işe koşulmaktadır. Bu da öğretmenlerin etkililik algılarının bu çerçevede şekillendiği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın dördüncü alt problemine yönelik olarak öğretmenlerinin okul etkililiğine ilişkin algılarının eğitim durumları değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi uygulanmış ve analiz sonuçları Çizelge 3.7.'de verilmiştir.

Çizelge 3.7. Öğretmenlerin Okul Etkililiğine İlişkin Algılarının Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımları

<b>Varyansın Kaynağı</b>	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>sd</b>	<b>Kareler Ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Gruplararası	84.643	2	42.321	.832	.436
Gruplarıçi	18670.44	367	50.873		
Toplam	18755.09	369			

Çizelge 3.7. incelendiğinde, öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algılarının öğretmenlerin eğitim durumlarına göre farklılık göstermediği görülmektedir [ $F= .832, p>.05$ ]. Dolayısıyla eğitim kademeleri farklılaşsa da öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algıları benzerdir.

Araştırmanın dördüncü alt problemine yönelik olarak öğretmenlerinin okul etkililiğine ilişkin algılarının mesleki çalışma yılı değişkenine göre

farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi uygulanmış ve analiz sonuçları Çizelge 3.8.'de verilmiştir.

Çizelge 3.8. Öğretmenlerin Okul Etkililiğine İlişkin Algılarının Öğretmenlerin Mesleki Çalışma Yıllarına Göre Dağılımları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	71.788	2	35.894	.705	.495
Gruplarıçi	18683.30	367	50.908		
Toplam	18755.092	369			

Çizelge 3.8. incelendiğinde, öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algılarının öğretmenlerin mesleki çalışma yıllarına göre farklılık göstermediği görülmektedir [F= .705, p>.05]. Dolayısıyla öğretmenlerin mesleki çalışma yılları farklılaşsa da, okul etkililiğine ilişkin algıları benzerlik göstermektedir.

### 3.5. Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Tartışma: Öğretmenlerin Okul Farkındalığına İlişkin Algılarının Yaş, Cinsiyet, Çalıştıkları Okul Türü, Eğitim Durumları ve Mesleki Çalışma Yılı Değişkenlerine Göre İncelenmesi

Araştırma kapsamında ele alınan yedinci alt problem, “Öğretmenlerin okul farkındalığına ilişkin algılarının yaş, cinsiyet, çalıştıkları okul türü, eğitim durumları ve mesleki çalışma yılları değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmiştir.

Araştırmanın beşinci alt problemine yönelik olarak öncelikle öğretmenlerinin okul farkındalığına ilişkin algılarının alt boyutları olan “Müdüre İlişkin Farkındalık” ve “Personele İlişkin Farkındalık” algılarının yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için her alt boyut için ayrı ayrı Tek Yönlü Varyans Analizi uygulanmıştır. Öğretmenlerin “Müdüre İlişkin Farkındalık” algılarının, öğretmenlerin yaşlarına göre dağılımına ait analiz sonuçları Çizelge 3.9.'da verilmiştir.

Çizelge 3.9. Öğretmenlerin Okul Farkındalığı “Müdüre İlişkin Farkındalık” Alt Boyutuna Ait Algılarının Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Dağılımları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	1121.15	37	30.301	1.412	.062
Gruplariçi	7126.97	332	21.467		
Toplam	8248.13	369			

Çizelge 3.9. incelendiğinde, öğretmenlerin “Müdüre İlişkin Farkındalık” algılarının öğretmenlerin yaşlarına göre farklılık göstermediği görülmektedir [F= 1.412, p>.05]. Öğretmenlerin yaşları farklılaşsa da, müdüre ilişkin farkındalık algıları benzerdir.

Öğretmenlerin “Personele İlişkin Farkındalık” algılarının, öğretmenlerin yaşlarına göre dağılımına ait analiz sonuçları Çizelge 3.10’da verilmiştir.

Çizelge 3.10. Öğretmenlerin Okul Farkındalığı “Personele İlişkin Farkındalık” Alt Boyutuna Ait Algılarının Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Dağılımları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	601.16	37	16.248	.989	.491
Gruplariçi	5451.53	332	16.420		
Toplam	6052.69	369			

Çizelge 3.10 incelendiğinde, öğretmenlerin “Personele İlişkin Farkındalık” algılarının öğretmenlerin yaşlarına göre farklılık göstermediği görülmektedir [F= .989, p>.05]. Öğretmenlerin yaşları farklılaşsa da, personele ilişkin farkındalık algıları benzerdir.

Araştırmanın beşinci alt problemine yönelik olarak öğretmenlerinin okul farkındalığına ilişkin algılarının alt boyutları olan “Müdüre İlişkin Farkındalık” ve “Personele İlişkin Farkındalık” algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için her alt boyut için ayrı ayrı Bağımsız Gruplar t-testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin “Müdüre İlişkin Farkındalık” algılarının, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımına ait analiz sonuçları Çizelge 3.11’de verilmiştir.

Çizelge 3.11. Öğretmenlerin Okul Farkındalığı “Müdüre İlişkin Farkındalık” Alt Boyutuna Ait Algılarının Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Cinsiyet	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Kadın	231	20.090	4.904	296.69	-.704	.469
Erkek	132	20.454	4.417			

Tablo 6’da görüldüğü gibi, öğretmenlerin “Müdüre İlişkin Farkındalık” algılarının öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir [t(363)= -.704, p>.05]. Dolayısıyla kadın ve erkek öğretmenlerin okul müdürüne ilişkin farkındalık algıları benzerdir.

Öğretmenlerin “Personele İlişkin Farkındalık” algılarının, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımına ait analiz sonuçları Çizelge 3.12’de verilmiştir.

Çizelge 3.12. Öğretmenlerin Okul Farkındalığı “Personele İlişkin Farkındalık” Alt Boyutuna Ait Algılarının Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Cinsiyet	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Kadın	231	20.229	3.920	261.3	.450	.653
Erkek	132	20.030	4.127			

Çizelge 3.12.’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin “Personele İlişkin Farkındalık” algılarının öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir [t(363)= .450, p>.05].

Araştırmadan elde edilen bu sonucun Yeung’un (2013) araştırma sonuçları ile örtüştüğü görülmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin cinsiyetlerindeki farklılığa rağmen, personele ilişkin farkındalık düzeyi benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın beşinci alt problemine yönelik olarak öğretmenlerinin okul farkındalığına ilişkin algılarının alt boyutları olan “Müdüre İlişkin Farkındalık” ve “Personele İlişkin Farkındalık” algılarının çalıştıkları okul türü değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için her alt boyut için ayrı ayrı Tek Yönlü Varyans Analizi uygulanmıştır. Öğretmenlerin “Müdüre İlişkin Farkındalık” algılarının, öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre dağılımına ait analiz sonuçları Çizelge 3.13’te verilmiştir.

Çizelge 3.13. Öğretmenlerin Okul Farkındalığı “Müdüre İlişkin Farkındalık”  
Alt Boyutuna Ait Algılarının Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türüne  
Göre Dağılımları

Varyansın Kaynağı	Kareler		Kareler		
	Toplamı	sd	Ortalaması	F	p
Grupllararası	56.782	3	18.927	1.569	.196
Gruplariçi	4414.74	366	12.062		
Toplam	4471.52	369			

Çizelge 3.13. incelendiğinde, öğretmenlerin “Müdüre İlişkin Farkındalık” algılarının öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre farklılık göstermediği görülmektedir [F= 1.569, p>.05].

Öğretmenlerin “Personele İlişkin Farkındalık” algılarının, öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre dağılımına ait analiz sonuçları Çizelge3.14.’te verilmiştir.

Çizelge 3.14. Öğretmenlerin Okul Farkındalığı “Personele İlişkin Farkındalık”  
Alt Boyutuna Ait Algılarının Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türüne  
Göre Dağılımları

Varyansın Kaynağı	Kareler		Kareler		
	Toplamı	sd	Ortalaması	F	p
Grupllararası	34.688	3	11.563	1.231	.298
Gruplariçi	3436.60	366	9.390		
Toplam	3471.29	369			

Çizelge 3.14. incelendiğinde, öğretmenlerin “Personele İlişkin Farkındalık” algılarının öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre farklılık göstermediği görülmektedir [F= 1.231, p>.05].

Bu iki bulguda öğretmenlerin çalıştıkları okul türünün farklılaşmasına rağmen, okula ilişkin farkındalık algılarının benzerlik gösterdiği görülmüştür. Dolayısıyla araştırma kapsamında farklı okul türlerinde çalışan öğretmenler, okula ilişkin farkındalığı benzer şekilde algılamaktadırlar.

Araştırmanın beşinci alt problemine yönelik olarak öğretmenlerinin okul farkındalığına ilişkin algılarının alt boyutları olan “Müdüre İlişkin Farkındalık” ve “Personele İlişkin Farkındalık” algılarının eğitim durumu değişkenine göre

farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için her alt boyut için ayrı ayrı Tek Yönlü Varyans Analizi uygulanmıştır. Öğretmenlerin “Müdüre İlişkin Farkındalık” algılarının, öğretmenlerin eğitim durumlarına göre dağılımına ait analiz sonuçları Çizelge 3.15.’te verilmiştir.

Çizelge 3.15. Öğretmenlerin Okul Farkındalığı “Müdüre İlişkin Farkındalık” Alt Boyutuna Ait Algılarının Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımları

<b>Varyansın Kaynağı</b>	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>sd</b>	<b>Kareler Ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Gruplararası	689.79	4	172.44	8.328	.000*
Gruplarıçi	7558.33	365	20.708		
Toplam	8248.13	369			

\*p< .05

Çizelge 3.15. incelendiğinde, öğretmenlerin “Müdüre İlişkin Farkındalık” algılarının öğretmenlerin eğitim durumlarına göre farklılık gösterdiği görülmektedir [F= 8.328, p<.05]. Yapılan çoklu karşılaştırma testlerinde anlamlı farklılığın kaynağı belirlenememiştir.

Öğretmenlerin “Personele İlişkin Farkındalık” algılarının, öğretmenlerin eğitim durumlarına göre dağılımına ait analiz sonuçları Çizelge 3.16’da verilmiştir.

Çizelge 3.16. Öğretmenlerin Okul Farkındalığı “Personele İlişkin Farkındalık” Alt Boyutuna Ait Algılarının Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımları

<b>Varyansın Kaynağı</b>	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>sd</b>	<b>Kareler Ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Gruplararası	457.09	4	114.27	7.454	.000*
Gruplarıçi	5595.59	365	15.330		
Toplam	6052.69	369			

\*p< .05

Çizelge 3.16. incelendiğinde, öğretmenlerin “Personele İlişkin Farkındalık” algılarının öğretmenlerin eğitim durumlarına göre farklılık gösterdiği görülmektedir [F= 7.454, p<.05]. Yapılan çoklu karşılaştırma testlerinde anlamlı farklılığın kaynağı belirlenememiştir.

Bu iki bulgu birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenlerin eğitim düzeyleri farklılaşmasına rağmen, okula ilişkin farkındalık algılarının benzerlik gösterdiği görülmüştür. Dolayısıyla araştırmaya katılan farklı eğitim düzeyine sahip öğretmenler, okula ilişkin farkındalığı benzer şekilde algılamaktadırlar.

Araştırmanın beşinci alt problemine yönelik olarak öğretmenlerinin okul farkındalığına ilişkin algılarının alt boyutları olan “Müdüre İlişkin Farkındalık” ve “Personele İlişkin Farkındalık” algılarının mesleki çalışma yılı değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için her alt boyut için ayrı ayrı Tek Yönlü Varyans Analizi uygulanmıştır. Öğretmenlerin “Müdüre İlişkin Farkındalık” algılarının, öğretmenlerin mesleki çalışma yıllarına göre dağılımına ait analiz sonuçları Çizelge 3.17’de verilmiştir.

Çizelge 3.17. Öğretmenlerin Okul Farkındalığı “Müdüre İlişkin Farkındalık” Alt Boyutuna Ait Algılarının Öğretmenlerin Mesleki Çalışma Yıllarına Göre Dağılımları

<b>Varyansın Kaynağı</b>	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>sd</b>	<b>Kareler Ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Gruplararası	775.51	39	19.885	.878	.681
Gruplariçi	7472.61	330	22.644		
Toplam	8248.13	369			

Çizelge 3.17 incelendiğinde, öğretmenlerin “Müdüre İlişkin Farkındalık” algılarının öğretmenlerin mesleki çalışma yıllarına göre farklılık göstermediği görülmektedir [F= .878, p>.05].

Öğretmenlerin “Personele İlişkin Farkındalık” algılarının, öğretmenlerin mesleki çalışma yıllarına göre dağılımına ait analiz sonuçları Çizelge 3.18’de verilmiştir.

Çizelge 3.18. Öğretmenlerin Okul Farkındalığı “Personele İlişkin Farkındalık” Alt Boyutuna Ait Algılarının Öğretmenlerin Mesleki Çalışma Yıllarına Göre Dağılımları

<b>Varyansın Kaynağı</b>	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>sd</b>	<b>Kareler Ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Gruplararası	618.58	39	15.861	.963	.537
Gruplariçi	5434.11	330	16.467		
Toplam	6052.69	369			



Çizelge 3.18. incelendiğinde, öğretmenlerin “Personele İlişkin Farkındalık” algılarının öğretmenlerin mesleki çalışma yıllarına göre farklılık göstermediği görülmektedir [ $F= .963, p>.05$ ].

Bu iki bulgu değerlendirildiğinde öğretmenlerin mesleki çalışma yılları farklılaşmasına rağmen, okula ilişkin farkındalık algılarının benzerlik gösterdiği görülmüştür. Dolayısıyla araştırma katılan farklı çalışma yıllarına sahip öğretmenler okula ilişkin farkındalığı benzer şekilde algılamaktadırlar.

### **3.6. Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular Ve Tartışma: Öğretmenlerin Okula Güven Algılarının Yaş, Cinsiyet, Çalıştıkları Okul Türü, Eğitim Durumları ve Mesleki Çalışma Yılı Değişkenlerine Göre İncelenmesi**

Araştırma kapsamında ele alınan diğer alt problem “Öğretmenlerin okula güven algılarının yaş, cinsiyet, çalıştıkları okul türü, eğitim durumları ve mesleki çalışma yılları değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmiştir.

Araştırmanın bu alt problemine yönelik olarak öncelikle öğretmenlerinin okula güven algılarının alt boyutları olan “Okul Müdürüne Güven”, “Meslektaşlara Güven” ve “Öğrenciye ve Veliye Güven” algılarının yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için her alt boyut için ayrı ayrı Tek Yönlü Varyans Analizi uygulanmıştır. Öğretmenlerin “Okul Müdürüne Güven” algılarının, öğretmenlerin yaşlarına göre dağılımına ait analiz sonuçları Çizelge 3.19’de verilmiştir.

Çizelge 3.19. Öğretmenlerin Okula Güven “Okul Müdürüne Güven” Alt Boyutuna Ait Algılarının Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Dağılımları

<b>Varyansın Kaynağı</b>	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>sd</b>	<b>Kareler Ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Grupllararası	1399.39	37	37.822	.890	.655
Gruplarıçi	14102.57	332	42.478		
Toplam	15501.97	369			

Çizelge 3.19 incelendiğinde, öğretmenlerin “Okul Müdürüne Güven” algılarının öğretmenlerin yaşlarına göre farklılık göstermediği görülmektedir

[F= .890, p>.05]. Dolayısıyla öğretmenlerin yaşları farklılaşsa da, okul müdürüne güven algıları benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerin okula güven algılarının alt boyutları olan “Okul Müdürüne Güven” algılarının yaş değişkenine göre farklılık göstermediği ile ilgili bu sonuç Polat ve Celep (2008), Polat (2007), Ayduğ (2014) ve Altun’un (2010) araştırma bulgularını doğrular niteliktedir.

Öğretmenlerin “Meslektaşlara Güven” algılarının, öğretmenlerin yaşlarına göre dağılımına ait analiz sonuçları Çizelge 3.20’de verilmiştir.

Çizelge 3.20. Öğretmenlerin Okula Güven “Meslektaşlara Güven” Alt Boyutuna Ait Algılarının Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Dağılımları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	900.92	37	24.349	.591	.973
Gruplariçi	13680.34	332	41.206		
Toplam	14581.26	369			

Çizelge 3.20. incelendiğinde, öğretmenlerin “Meslektaşlara Güven” algılarının öğretmenlerin yaşlarına göre farklılık göstermediği görülmektedir [F= .591, p>.05]. Dolayısıyla öğretmenlerin yaşları farklılaşsa da, meslektaşlara yönelik güven algıları benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerin okula güven algılarının alt boyutları olan “Meslektaşlara Güven” algılarının yaş değişkenine göre farklılık göstermediği ile ilgili bu sonuç Polat ve Celep (2008), Polat (2007), Ayduğ (2014) ve Altun’un (2010) araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir.

Öğretmenlerin “Öğrenciye ve Veliye Güven” algılarının, öğretmenlerin yaşlarına göre dağılımına ait analiz sonuçları Çizelge 3.21’de verilmiştir

Çizelge 3.21. Öğretmenlerin Okula Güven “Öğrenciye ve Veliye Güven” Alt Boyutuna Ait Algılarının Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Dağılımları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	3579	37	96.730	1.512	.033*
Gruplariçi	21233.48	332	63.956		
Toplam	24812.48	369			

\*p< .05

Çizelge 3.21. incelendiğinde, öğretmenlerin “Öğrenciye ve Veliye Güven” algılarının öğretmenlerin yaşlarına göre farklılık gösterdiği görülmektedir [ $F= 1.512, p<.05$ ]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey testi sonuçları incelendiğinde ise; farklılığın kaynağının 30 yaş ve altı ile 41 yaş ve üstü yaş grupları arasında; 41 yaş ve üstü öğretmenler lehine olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin okula güven algılarının alt boyutları olan “Öğrenci ve Veliye Güven” algılarının yaş değişkenine göre farklılık gösterdiği ile ilgili bu sonuç, Çağlar (2011) ve Ayduğ’un (2014) araştırma bulgularını doğrular niteliktedir. Ayduğ’un (2014) araştırma bulgularına göre 41 ve üzeri yaştaki öğretmenlerin paydaşlara güven düzeyinin 31 ile 35 yaş arasındaki öğretmenlere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuş ve bu sonuç eldeki araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Çağlar’ın (2011) araştırma sonuçlarına göre en düşük güven düzeyi 25–30 yaş arası öğretmenlerde görülmekte, en yüksek güven düzeyi ise 46 yaş ve üzeri öğretmenlerde görülmektedir. Çağlar (2011) bu farkın sebebini, genç öğretmenlerin, öğrenci ve velilerle etkili bir iletişim kuramaması olarak belirtmektedir.

Bunun yanı sıra Polat ve Celep (2008) ve Polat’ın (2007) araştırma sonuçlarına göre yaşın örgütsel güven üzerinde bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerinin yaşlarının arttıkça, öğrenci ve velilere yönelik güven düzeyinin de yükselmesi, mesleki kıdemlerinin de yaşları ile benzerlik gösterdiği düşünüldüğünde, öğrenci ve veliyi daha iyi tanıdığı dolayısıyla öğrenci ve veliye yönelik güvenlerinin daha yüksek düzeyde olduğu ifade edilebilir.

Araştırmanın altıncı alt problemine yönelik olarak öğretmenlerinin okula güven algılarının alt boyutları olan “Okul Müdürüne Güven”, “Meslektaşlara Güven” ve “Öğrenciye ve Veliye Güven” algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için her alt boyut için ayrı ayrı Bağımsız Gruplar t-testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin “Okul Müdürüne Güven” algılarının, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımına ait analiz sonuçları Çizelge 3.22’de verilmiştir.

Çizelge 3.22. Öğretmenlerin Okula Güven “Okul Müdürüne Güven” Alt Boyutuna Ait Algılarının Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Cinsiyet	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Kadın	231	29.909	6.388	273.13	-.163	.870
Erkek	132	30.022	6.378			

Çizelge 3.22’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin “Okul Müdürüne Güven” algılarının öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir [t(363)= -.163, p>.05].

Öğretmenlerin okula güven algılarının alt boyutları olan “Okul Müdürüne Güven” algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği ile ilgili bu sonuç Polat (2007), Bökeoğlu ve Yılmaz (2008), Baş ve Şentürk (2011) ve Altun’un (2010) araştırma bulgularını doğrular niteliktedir. Bökeoğlu ve Yılmaz (2008), Baş ve Şentürk (2011) ve Altun’un (2010) araştırmalarında cinsiyet değişkeninin “Okul Müdürüne Güven” alt boyutunda farklılaşmadığı görülmektedir.

Bunun yanı sıra alanyazında öğretmenlerin okula güven algılarının alt boyutları olan “Okul Müdürüne Güven” algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterdiği araştırmalara da rastlanmaktadır (Ayduğ, 2014; Polat ve Celep, 2008; Yılmaz, 2006).

Çizelge 3.23. Öğretmenlerin Okula Güven “Meslektaşlara Güven” Alt Boyutuna Ait Algılarının Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Cinsiyet	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Kadın	231	33.766	6.270	279.61	-.435	.661
Erkek	132	34.060	6.086			

Çizelge 3.23.’te görüldüğü gibi, öğretmenlerin “Meslektaşlara Güven” algılarının öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [t(363)= -.435, p>.05].

Öğretmenlerin okula güven algılarının alt boyutları olan “Meslektaşlara Güven” algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği ile ilgili bu

sonuç Polat (2007), Bökeoğlu ve Yılmaz (2008), Baş ve Şentürk (2011) ve Altun'un (2010) araştırma bulgularını doğrular niteliktedir.

Ancak alanyazında öğretmenlerin okula güven algılarının alt boyutları olan “Meslektaşlara Güven” algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterdiği araştırmaların da yer aldığı görülmektedir (Ayduğ, 2014; Çağlar, 2011; Yılmaz, 2006).

Bu araştırma bulguları da düşünüldüğünde öğretmenlerin cinsiyetlerinin farklılaşmasına rağmen, müdüre ve meslektaşlara güven algılarının benzerlik göstermesinin araştırmanın örneklemindeki farklılıktan kaynaklandığı ifade edilebilir.

Öğretmenlerin “Öğrenciye ve Veliye Güven” algılarının, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımına ait analiz sonuçları Çizelge 3.24’da verilmiştir.

Çizelge 3.24. Öğretmenlerin Okula Güven “Öğrenciye ve Veliye Güven” Alt Boyutuna Ait Algılarının Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Cinsiyet	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Kadın	231	34.428	8.327	287.57	-.950	.343
Erkek	132	35.275				

Çizelge 3.24.’te görüldüğü gibi, öğretmenlerin “Öğrenciye ve Veliye Güven” algılarının öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir [ $t(363) = -.950, p > .05$ ].

Öğretmenlerin okula güven algılarının alt boyutları olan “Öğrenci ve Veliye Güven” algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği ile ilgili bu sonuç Bökeoğlu ve Yılmaz (2008), Baş ve Şentürk (2011) ve Altun’un (2010) araştırma bulgularını doğrular niteliktedir. Bökeoğlu ve Yılmaz (2008), Baş ve Şentürk (2011) ve Altun’un (2010) araştırmalarında öğretmenlerin örgütsel güven algılarının hiçbir alt boyutta farklılaşmadığı görülmektedir. Polat’ın (2007) araştırma sonuçlarına göre cinsiyet değişkeninin anlamlı bir farklılaşma yaratmadığı görülmüştür ancak okula güven boyutunda farklılaşma olmuştur.

Ancak, Ayduğ (2014), Çağlar (2011) ve Yılmaz’ın (2006) örgütsel güvenle ilgili yaptıkları araştırmalarda, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere

göre örgütsel güven düzeylerinin daha düşük olduğu görülmüştür. Araştırmadan elde edilen bu sonuç, araştırmamızla benzerlik göstermemektedir. Çağlar (2011), bu farklılığı araştırmamızın yapıldığı okulların müdürlerinin çoğunluğunun erkek olması ve erkek yöneticilerle erkek öğretmenler arasındaki ilişkinin kadın öğretmenlere göre daha iyi olmasından kaynaklanabileceği şeklinde yorumlamaktadır. Ayduğ (2014), araştırmasında özellikle öğrenci ve veliye güven boyutunda farklılaştığı görülmektedir. Bu farklılığın sebebini Türk Eğitim Sistemi'nde kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerin sayısından fazla olması ve kadın öğretmenlerin veli-aile işbirliğinin yetersizliğini daha iyi hissetmelerinden kaynaklanabileceğini belirtmiştir. Yine, Yılmaz'ın (2006a) araştırmasına göre ise, öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre tüm alt boyutlar dikkate alındığında erkeklerin örgütsel güven algılarının kadınlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırma bulguları değerlendirildiğinde öğretmenlerin cinsiyetinin farklılık göstermesine rağmen, öğrenciye ve veliye ilişkin farkındalık algı düzeylerinin benzerlik göstermesi, araştırma örnekleminde yer alan öğretmenlerin öğrenci ve veliye yönelik güven konusunda cinsiyetlerini önemli bir değişken olarak algılamadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın altıncı alt problemine yönelik olarak öğretmenlerinin okula güven algılarının alt boyutları olan “Okul Müdürüne Güven”, “Meslektaşlara Güven” ve “Öğrenci ve Veliye Güven” algılarının çalıştıkları okul türü değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için her alt boyut için ayrı ayrı Tek Yönlü Varyans Analizi uygulanmıştır. Öğretmenlerin “Okul Müdürüne Güven” algılarının, öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre dağılımına ait analiz sonuçları Çizelge 3.25.'te verilmiştir.

Çizelge 3.25. Öğretmenlerin Okula Güven “Okul Müdürüne Güven” Alt Boyutuna Ait Algılarının Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türüne Göre Dağılımları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	1298.11	4	324.52	8.339	.000*
Gruplariçi	14203.85	365	38.915		
Toplam	15501.97	369			

\*p< .05

Çizelge 3.25. incelendiğinde, öğretmenlerin “Okul Müdürüne Güven” algılarının öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre farklılık gösterdiği görülmektedir [F= 8.339, p>.05].

Öğretmenlerin okula güven algılarının alt boyutları olan “Okul Müdürüne Güven” algılarının öğretmenlerin çalıştıkları okul türü değişkenine göre farklılık gösterdiği ile ilgili bu sonuç Polat ve Celep (2008), Altun (2010) ve Polat’ın (2007) araştırma sonuçları ile örtüşmediği görülmektedir. Bu durumun araştırmanın örneklem grubundaki farklılıktan kaynaklanmış olabileceği söylenebilir.

Öğretmenlerin “Meslektaşlara Güven” algılarının, öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre dağılımına ait analiz sonuçları Çizelge 3.26.’de verilmiştir.

Çizelge 3.26. Öğretmenlerin Okula Güven “Meslektaşlara Güven” Alt Boyutuna Ait Algılarının Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türüne Göre Dağılımları

<b>Varyansın Kaynağı</b>	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>sd</b>	<b>Kareler Ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Grupllararası	926.57	4	231.64	6.192	.000
Gruplarıçi	13654.69	365	37.41		
Toplam	14581.26	369			

\*p< .05

Çizelge 3.26. incelendiğinde, öğretmenlerin “Meslektaşlara Güven” algılarının öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre farklılık gösterdiği görülmektedir [F= 6.192, p<.05]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey testi sonuçları incelendiğinde ise; farklılığın kaynağının ilkokul ile lise okul türleri arasında; lisede çalışan öğretmenler lehine olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin okula güven algılarının alt boyutu olan “Meslektaşlara Güven” algılarının öğretmenlerin çalıştıkları okul türü değişkenine göre farklılık gösterdiği görülmüştür ancak Polat ve Celep (2008), Altun (2010) ve Polat’ın (2007) araştırma sonuçlarına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu bulgu çerçevesinde, liselerde görev yapan öğretmenlerin çok farklı branşlarda olduğu ve bir şubeye derse giren farklı branş öğretmenlerinin birbirleriyle daha fazla iletişim içinde olduğu; ancak, sınıf öğretmenlerinin kendi şubelerinde sadece kendileri derse girdiği için eğitim-öğretime ilişkin diğer öğretmenlerle ortak paydalarının lise öğretmenlerine oranla daha az olmasından dolayı diğer öğretmenlerle iletişiminin daha sınırlı olduğu ve bu nedenle meslektaşlarına güven algılarının da daha düşük düzeyde olduğu ifade edilebilir.

Öğretmenlerin “Öğrenciye ve Veliye Güven” algılarının, öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre dağılımına ait analiz sonuçları Çizelge 3.27.’da verilmiştir.

Çizelge 3.27. Öğretmenlerin Okula Güven “Öğrenciye ve Veliye Güven” Alt Boyutuna Ait Algılarının Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türüne Göre Dağılımları

<b>Varyansın Kaynağı</b>	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>sd</b>	<b>Kareler Ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Gruplarasası	1995.52	4	498.88	7.981	.000*
Gruplariçi	22816.96	365	62.512		
Toplam	24812.48	369			

\*p< .05

Çizelge 3.27. incelendiğinde, öğretmenlerin “Öğrenciye ve Veliye Güven” algılarının öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre farklılık gösterdiği görülmektedir [F= 7.981, p<.05]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey testi sonuçları incelendiğinde ise; farklılığın kaynağının ilkokul ile lise okul türleri ve ilkokul ile ortaokul okul türleri arasında; ilkokulda çalışan öğretmenler lehine olduğu görülmektedir.

Bu bulgu çerçevesinde, ilkokuldaki öğretmenlerin sınıf öğretmeni oldukları şubelerdeki öğrenciler ve onların velileri ile sürekli olarak iletişim halinde olduğu dolayısıyla, bu öğrencileri ve velileri daha iyi tanması sebebiyle öğrenci ve velilere yönelik güven algılarının, ortaokul ve lise öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde olduğu ifade edilebilir.

Araştırmanın altıncı alt problemine yönelik olarak öğretmenlerinin okula güven algılarının alt boyutları olan “Okul Müdürüne Güven”,



“Meslektaşlara Güven” ve “Öğrenci ve Veliye Güven” algılarının eğitim durumu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için her alt boyut için ayrı ayrı Tek Yönlü Varyans Analizi uygulanmıştır. Öğretmenlerin “Okul Müdürüne Güven” algılarının, öğretmenlerin eğitim durumlarına göre dağılımına ait analiz sonuçları Çizelge 3.28’de verilmiştir.

Çizelge 3.28. Öğretmenlerin Okula Güven “Okul Müdürüne Güven” Alt Boyutuna Ait Algılarının Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımları

<b>Varyansın Kaynağı</b>	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>sd</b>	<b>Kareler Ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>P</b>
Gruplararası	65.929	2	32.965	.784	.457
Gruplarıçi	15436.04	367	42.060		
Toplam	15501.97	369			

Çizelge 3.28. incelendiğinde, öğretmenlerin “Okul Müdürüne Güven” algılarının öğretmenlerin eğitim durumlarına göre farklılık göstermediği görülmektedir [F= .784, p>.05].

Öğretmenlerin okula güven algılarının alt boyutları olan “Okul Müdürüne Güven” algılarının öğretmenlerin eğitim durumları değişkenine göre farklılık göstermediği ile ilgili bu sonuç Baş ve Şentürk’ün (2011) araştırma bulgularını doğrular niteliktedir. Baş ve Şentürk’ün (2011) araştırmalarının analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin örgütsel güven algılarının eğitim durumu değişkenine göre hiçbir alt boyutta istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin “Meslektaşlara Güven” algılarının, öğretmenlerin eğitim durumlarına göre dağılımına ait analiz sonuçları Çizelge 3.29’de verilmiştir.

Çizelge 3.29. Öğretmenlerin Okula Güven “Meslektaşlara Güven” Alt Boyutuna Ait Algılarının Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımları

<b>Varyansın Kaynağı</b>	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>sd</b>	<b>Kareler Ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Gruplararası	10.696	2	5.348	.135	.874
Gruplarıçi	14570.57	367	39.702		
Toplam	14581.26	369			

Çizelge 3.29. incelendiğinde, öğretmenlerin “Meslektaşlara Güven” algılarının öğretmenlerin eğitim durumlarına göre farklılık göstermediği görülmektedir [F= .135, p>.05].

Öğretmenlerin okula güven algılarının alt boyutları olan “Meslektaşlara Güven” algılarının öğretmenlerin eğitim durumları değişkenine göre farklılık göstermediği ile ilgili bu sonuç Baş ve Şentürk’ün (2011) araştırma bulgularını doğrular niteliktedir. Baş ve Şentürk’ün (2011) araştırmalarının analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin örgütsel güven algılarının eğitim durumu değişkenine göre hiçbir alt boyutta istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir

Öğretmenlerin “Öğrenciye ve Veliye Güven” algılarının, öğretmenlerin eğitim durumlarına göre dağılımına ait analiz sonuçları Çizelge 3.30’de verilmiştir.

Çizelge 3.30. Öğretmenlerin Okula Güven “Öğrenciye ve Veliye Güven” Alt Boyutuna Ait Algılarının Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	176.97	2	88.488	1.318	.269
Gruplariçi	24635.51	367	67.127		
Toplam	24812.48	369			

Çizelge 3.30. incelendiğinde, öğretmenlerin “Öğrenciye ve Veliye Güven” algılarının öğretmenlerin eğitim durumlarına göre farklılık göstermediği görülmektedir [F= 1.318, p>.05].

Öğretmenlerin okula güven algılarının alt boyutları olan “Öğrenciye ve Veliye Güven” algılarının öğretmenlerin eğitim durumları değişkenine göre farklılık göstermediği ile ilgili bu sonuç Baş ve Şentürk’ün (2011) araştırma bulgularını doğrular niteliktedir. Baş ve Şentürk’ün (2011) araştırmalarının analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin örgütsel güven algılarının eğitim durumu değişkenine göre hiçbir alt boyutta istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir.

Bu bulgular değerlendirildiğine göre öğretmenlerinin eğitim durumu farklılaşmasına rağmen, müdüre, meslektaşlarına, öğrenci ve velilere yönelik güven algılarının benzerlik gösterdiği ifade edilebilir. Bunun nedeni olarak araştırma örnekleminde yer alan öğretmenlerin eğitim durumlarının düzey olarak değil, fakülte bazında çeşitlilik göstermesi düşünülebilir.

Araştırmanın altıncı alt problemine yönelik olarak öğretmenlerinin okula güven algılarının alt boyutları olan “Okul Müdürüne Güven”, “Meslektaşlara Güven” ve “Öğrenci ve Veliye Güven” algılarının mesleki çalışma yılı değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için her alt boyut için ayrı ayrı Tek Yönlü Varyans Analizi uygulanmıştır. Öğretmenlerin “Okul Müdürüne Güven” algılarının, öğretmenlerin mesleki çalışma yıllarına göre dağılımına ait analiz sonuçları Çizelge 3.31’de verilmiştir.

Çizelge 3.31. Öğretmenlerin Okula Güven “Okul Müdürüne Güven” Alt Boyutuna Ait Algılarının Öğretmenlerin Mesleki Çalışma Yıllarına Göre Dağılımları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	194.34	2	97.174	3.624	.028*
Gruplarıçi	9841.74	367	26.817		
Toplam	10036.09	369			

\*p< .05

Çizelge 3.31. incelendiğinde, öğretmenlerin “Okul Müdürüne Güven” algılarının öğretmenlerin mesleki çalışma yıllarına göre farklılık gösterdiği görülmektedir [F= 3.624, p<.05]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey testi sonuçları incelendiğinde ise; farklılığın kaynağının 10 yıl altı çalışma yılı ile 21 yıl ve üstü kıdem grupları arasında; 21 yıl ve üstü çalışma yılına sahip öğretmenler lehine olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin okula güven algılarının alt boyutları olan “Meslektaşlara Güven” algılarının öğretmenlerin mesleki çalışma yılları değişkenine göre farklılık gösterdiği ile ilgili bu sonuç Polat ve Celep (2008) ve Polat’ın (2007) araştırma sonuçlarını doğrular niteliktedir. Polat’ın (2007) araştırma sonuçlarına göre yöneticiye güven boyutunda 10 yıl ve altı kıdem grubu ile 11-20 yıl kıdem grubu arasında anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Okula güven boyutunda

ise 11-20 yıl kıdem grubunun 10 yıl altı ve 21 yıl üstü kıdem grubunun algılarına göre farklılaştığı görülmektedir.

Polat ve Celep'in (2008) araştırma sonuçlarına göre yöneticiye güven boyutunda 10 yıl ve altı kıdem grubu ile 11-20 yıl kıdem grubu görüşleri farklılaşırken, okula güvende 11-20 yıl kıdem grubunun görüşlerinin 10 yıl altı ve 21 yıl üstü kıdem grubu görüşleriyle farklılaştığı görülmüştür.

Bunun yanı sıra araştırmanın bu bulgusunun Baş ve Şentürk'ün (2011) araştırma bulguları ile farklılık gösterdiği görülmektedir. Baş ve Şentürk'ün (2011) araştırmalarının analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin örgütsel güven algılarının mesleki çalışma yılı değişkenine "Okul Müdürüne Güven" alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin okul müdürüne güvene ilişkin algılarının, kıdemlerine göre farklılık göstermesinin kurumu ve kurumun işleyişini daha iyi tanimasından kaynaklandığı ifade edilebilir. Yine 10 yıl ve altı kıdeme sahip olan öğretmenlerin okul işleyişine ve okul müdürlerine daha temkinli yaklaşımları nedeniyle müdüre güven düzeylerinin daha düşük olduğu belirtilebilir.

Öğretmenlerin "Meslektaşlara Güven" algılarının, öğretmenlerin mesleki çalışma yıllarına göre dağılımına ait analiz sonuçları Çizelge 3.32'de verilmiştir.

Çizelge 3.32. Öğretmenlerin Okula Güven "Meslektaşlara Güven" Alt Boyutuna Ait Algılarının Öğretmenlerin Mesleki Çalışma Yıllarına Göre Dağılımları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	856.10	39	21.951	.528	.992
Gruplariçi	13725.16	330	41.591		
Toplam	14581.26	369			

Çizelge 3.32. incelendiğinde, öğretmenlerin "Meslektaşlara Güven" algılarının öğretmenlerin mesleki çalışma yıllarına göre farklılık göstermediği görülmektedir [F= .528, p>.05].

Öğretmenlerin okula güven algılarının alt boyutları olan “Meslektaşlara Güven” algılarının öğretmenlerin mesleki çalışma yılları değişkenine göre farklılık göstermediği ile ilgili bu sonuç Polat (2007) ve Baş ve Şentürk’ün (2011) araştırma bulgularını doğrular niteliktedir.

Öğretmenlerin kıdemlerindeki farklılaşmaya rağmen, meslektaşlarına yönelik güven algı düzeylerinin benzerlik göstermesi, öğretmenler arasındaki sosyal ilişkilerin, onların mesleki kıdemlerinden ziyade, birbirleri ile olan iletişim ve paylaşımlara odaklı olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin “Öğrenciye ve Veliye Güven” algılarının, öğretmenlerin mesleki çalışma yıllarına göre dağılımına ait analiz sonuçları Çizelge 3.33’de verilmiştir.

Çizelge 3.33. Öğretmenlerin Okula Güven “Öğrenciye ve Veliye Güven” Alt Boyutuna Ait Algılarının Öğretmenlerin Mesleki Çalışma Yıllarına Göre Dağılımları

<b>Varyansın Kaynağı</b>	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>sd</b>	<b>Kareler Ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Gruplararası	1392.46	2	696.23	10.910	.000*
Gruplariçi	23420.02	367	63.815		
Toplam	24812.48	369			

\*p< .05

Çizelge 3.33. incelendiğinde, öğretmenlerin “Öğrenciye ve Veliye Güven” algılarının öğretmenlerin mesleki çalışma yıllarına göre farklılık gösterdiği görülmektedir [F= 10.910, p<.05]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey testi sonuçları incelendiğinde ise; farklılığın kaynağının 10 yıl altı çalışma yılı ile 11-20 yıl ve 10 yıl ve altı ile 21 yıl ve üstü kıdem grupları arasında; 10 yıl ve altı çalışma yılına sahip öğretmenler lehine olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin okula güven algılarının alt boyutları olan “Öğrenciye ve Veliye Güven” algılarının öğretmenlerin mesleki çalışma yılları değişkenine göre farklılık gösterdiği ile ilgili bu sonuç Çağlar (2011) ve Baş ve Şentürk’ün (2011) araştırma bulgularını doğrular niteliktedir. Çağlar (2011) ve Baş ve Şentürk’ün (2011) araştırmalarının analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin örgütsel güven algılarının mesleki çalışma yılı değişkenine “Öğrenciye ve

Veliye Güven” alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir. Polat’ın (2007) araştırma sonuçlarına göre kıdem değişkeni Okula güven ve yöneticiye güven boyutlarına göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin ilk yıllarında, öğrenci ve veliye güven duygusunun yüksek olmasının sebebi, üniversitede aldıkları okul eğitiminde vurgulanan ve üzerinde durulan öğrenci ve veliye güvenin konunundan kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca mesleğe yeni başlamaları ve kıdemi yüksek olanlara göre tükenmişlik düzeylerinin düşük olması şeklinde yorumlanabilir.

### **3.7. Yedinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Tartışma: Öğretmenlerin Okula Güven Algıları ile Okul Farkındalığına İlişkin Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**

Araştırmanın incelenen ikinci problem cümlesi “Öğretmenlerin okula güven algıları ile okul farkındalığına ilişkin algıları arasında bir ilişki var mıdır?” şeklinde belirtilmiştir.

Araştırmanın yedinci problem cümlesi kapsamında öğretmenlerin okula güven algıları ile okul farkındalığına ilişkin algıları arasında bir ilişki olup olmadığının test edilmesi amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları hesaplanmış ve yapılan Korelasyon analize ilişkin bulgular Çizelge 3.34.’te verilmiştir.

Çizelge 3.34. Öğretmenlerin Okula Güven Algıları ile Okul Farkındalığına İlişkin Algıları Arasındaki İlişki

Değişkenler	Okul Müdürüne Güven	Meslektaşlara Güven	Öğrenci ve Veliye Güven	Müdürle İlişkin Farkındalık	Personele İlişkin Farkındalık
Okul Müdürüne Güven	1	.541**	.271**	.758**	.473**
Meslektaşlara Güven	.541**	1	.364**	.398**	.671**
Öğrenci ve Veliye Güven	.271**	.364**	1	.179**	.264**
Müdürle İlişkin Farkındalık	.758**	.398**	.179**	1	.458**
Personele İlişkin Farkındalık	.473**	.671**	.264**	.458**	1

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

Çizelge 3.34. incelendiğinde, öğretmenlerin okul müdürüne güven algıları ile meslektaşlara güven algıları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu ( $r=.541$ ); öğretmenlerin okul müdürüne güven algıları ile öğrenci ve veliye güven algıları arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişki olduğu ( $r=.271$ ) görülmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin müdüre

ilişkin farkındalık algıları ile personel ilişkin farkındalık algıları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu ( $r=.458$ ) görülmektedir.

Ayrıca Çizelge 3.34.'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin okul müdürüne güven algıları ile okul müdürüne ilişkin farkındalıkları arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu ( $r=.758$ ); yine öğretmenlerin okul müdürüne güven algıları ile personele ilişkin farkındalık algıları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu ( $r= .473$ ) görülmektedir. Öğretmenlerin meslektaşlara güven algıları ile okul müdürüne ilişkin farkındalık algıları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu ( $r=.398$ ); öğretmenlerin meslektaşlara güven algıları ile personele ilişkin farkındalık algıları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu ( $r=.671$ ) görülmektedir. Öğretmenlerin öğrenciye ve veliye güven algıları ile okul müdürüne ilişkin farkındalık algıları arasında pozitif yönde ve zayıf bir ilişki olduğu ( $r= .179$ ); öğretmenlerin öğrenciye ve veliye güven algıları ile personele ilişkin farkındalık algıları arasında pozitif yönde ve zayıf bir ilişki olduğu ( $r= .264$ ) görülmektedir. Bu bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin okula güven algıları ile okul farkındalığına ilişkin algıları arasında genel anlamda pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu söylenebilir.

Araştırmanın yedinci problem cümlesi kapsamında öğretmenlerin okula güven algıları ile okul farkındalığına ilişkin algıları arasında bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin okul müdürüne güven algıları ile meslektaşlara güven algıları arasında; öğretmenlerin okul müdürüne güven algıları ile öğrenci ve veliye güven algıları arasında ve öğretmenlerin meslektaşlara güven algıları ile öğrenci ve veliye güven algıları arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişkinin olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen bu sonuç, alanyazında Hoy, Gage ve Tarter' ın (2006) okul farkındalığı ve okula güvenin birbirleri üzerine etkilerini inceledikleri çalışmaları ile benzerlik göstermektedir. Hoy, Gage ve Tarter (2006) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre, okula güven ve okul farkındalığının birbirleri üzerinde önemli bir etkisi olduğu belirtilmiştir. Yine bu araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin okul müdürüne güven algıları ile okul müdürüne ilişkin farkındalıkları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu belirtilmiştir. Onlara göre farkındalık her okul yöneticisinin anlaması ve uygulaması gereken bir yapıdır, ancak farkındalığı anlamak ve uygulamak için gereken önemli bir yapı ise güven kültürüdür. Farkındalığı yüksek olan



okullarda yönetici ve öğretmen arasında güçlü bir güven duygusu hakimdir. Dolayısıyla her iki bulgunun, eldeki araştırma sonuçları ile paralellik gösterdiği söylenebilir.

Örgütsel farkındalık kavramı, kolektif bir yapıya sahiptir. Bu nedenle, örgüt içi süreçlerde, karşılaşılan beklenmedik durumlarla ve başarısızlıklarla mücadelede örgütün bir bütün olarak hareket etmesi gerekmektedir. Bu birlikteliğin sağlanması için de örgütsel güven, anahtar bir rol oynamaktadır. Dolayısıyla, kolektiflikten beslenen farkındalığın, güven aracılığı ile sağlanabileceği ifade edilebilir. Bu çerçevede, öğretmenlerin okul müdürüne, personele, veliye ve öğrenciye ilişkin güven algılarının artmasının da örgütsel farkındalığı ilişkin algı düzeylerini yükselteceği düşünülebilir.

### **3.8. Sekizinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Tartışma: Öğretmenlerin Okula Güven ve Okul Farkındalığına İlişkin Algılarının, Öğretmenlerin Okul Etkililiğine İlişkin Algılarına Etkisi**

Araştırmanın sekizinci alt problemi “Öğretmenlerin okula güven ve okul farkındalığına ilişkin algılarının, okul etkililiğine ilişkin algıları üzerine bir etkisi var mıdır?” şeklinde belirtilmiştir.

Araştırmanın sekizinci alt problemi kapsamında öğretmenlerin okula güven ve okul farkındalığına ilişkin algılarının, okul etkililiğine ilişkin algıları üzerine bir etkisinin olup olmadığının test edilmesi amacıyla Çoklu Regresyon analizi yapılmış ve bu analize ilişkin bulgular Çizelge 3.35.’te verilmiştir.

Çizelge 3.35. Öğretmenlerin Okul Etkililiği Algılarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	$\beta$	t	p	İkili r	Kısmi r
<b>Sabit</b>	2.571	1.744		1.474	,141		
<b>Okul Müdürüne Güven</b>	.058	.070	.053	.832	,533	,293	,033
<b>Meslektaşlara Güven</b>	.160	.063	.141	2.531	,012**	,545	,452
<b>Öğrenci ve Veliye Güven</b>	.106	.035	.121	2.989	,003**	,326	,127
<b>Müdüre İlişkin Farkındalık</b>	.170	.089	.112	1.896	,000*	,282	,199
<b>Personele İlişkin Farkındalık</b>	.145	.093	.449	8.494	,059	,040	-,074
R= .696      R <sup>2</sup> = .485      F <sub>(370)</sub> =38,390      *p<,001      **p<,05							

Çizelge 3.35.'te görüldüğü gibi, yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişken arasında ikili ve kısmi korelasyonlar incelenmiş, öğretmenlerin meslektaşlara güven algıları ile okul etkililiğine ilişkin algıları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu ( $r=,545$ ); öğretmenlerin öğrenciye ve veliye güven algıları ile okul etkililiğine ilişkin algıları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu ( $r=,326$ ) ve öğretmenlerin okul müdürüne ilişkin farkındalıkları ile okul etkililiğine ilişkin algıları arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu ( $r=,282$ ) saptanmıştır. Ayrıca meslektaşlara güven, öğrenci ve veliye güven ve okul müdürüne ilişkin farkındalık değişkenlerinin okul etkililiği değişkeninde toplam varyansın %48'ini açıkladığı görülmektedir ( $R= .696$ ;  $R^2= .485$ ;  $p<,001$ ). Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde de, meslektaşlara güven, öğrenci ve veliye güven ve okul müdürüne ilişkin farkındalık değişkenlerinin

okul etkililiği üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla bu bulgular, öğretmenlerin meslektaşlara güven algıları, öğrenci ve veliye güven algıları ile okul müdürüne ilişkin farkındalık algıları arttıkça, öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algılarının arttığını göstermektedir. Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında öğretmenlerin okula güven ve okul farkındalığına ilişkin algılarının, okul etkililiğine ilişkin algıları üzerine bir etkisinin olup olmadığına ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin meslektaşlara ve öğrenci ve veliye güven algıları ile okul müdürüne ilişkin farkındalık algılarının, öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algılarını anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin meslektaşlara güven algıları, öğrenci ve veliye güven algıları ile okul müdürüne ilişkin farkındalık algıları arttıkça, öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algılarının arttığını sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç alan yazında bazı çalışmalar ile benzerlik göstermektedir (Hoy, Gage ve Tarter, 2006; Kearney, Kelsey ve Herrington, 2013; Uline, Miller ve Tschannen-Moran, 1998; Tschannen-Moran, 2004; Callaway, 2006; Katz ve Kahn, 1977, Akt. Nayır, 2012; Tschannen-Moran ve Hoy, 1998; Megan Tschannen-Moran 1997; Patrick, Forsyth, Laura, Barnes ve Adams, 2005; Toprak, 2006; Sabel, 1993; Rousseau, Sitkin, Burt, ve Camerer; 1998; Costa, 2003; Asunakutlu, 2002; Rotter, 1967; Goddard, Tschannen-Moran, ve Hoy, 2001) Araştırmaların sonuçlarına göre; örgütsel güven düzeyi etkililiği ölçme kriterlerinden birisidir. Örgütsel güvenin oluşturulmadığı örgütlerde örgütsel etkililikten bahsetmek zordur. Etkili olmak isteyen okullar öğrenci, öğretmen ve yönetici arasında iyi bir iletişim ve güven oluşturmalıdır. Örgütsel güvenin çalışan performansını ve işdoyumunu artırdığı ve neticesinde de etkililik düzeyini artırdığı görülmektedir. Örgütsel etkililiğin okul içerisinde oluşan örgütsel güven ortamıyla ilişkisi olduğu görülmektedir. Ayrıca çalışanların, meslektaşlarının desteğini arkalarında hissettikleri zaman performanslarının üst düzeyde olduğu görülmektedir. Okullardaki güven ortamının ise, okul çıktılarında, kolektif etkililik, bürokratik yapı ve akademik performansı artırdığı, öğretmene güven duygusunun öğrencilerin öğrenme becerilerinde etkili olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu bulguların eldeki araştırma bulguları ile paralellik gösterdiği görülmektedir.

Araştırma bulgusunu destekleyen Özer, Demirtaş, Üstüner ve Cömert (2006), okullarda eğitimin niteliğinin artmasında güvenin önemli bir faktör olduğunu ve okullarda yapılan işlerin birbirini tamamladığını belirtmektedirler.

Bir okulda öğrenci başarısı, öğretmen başarısı ve okulun başarısı için karşılıklı bağımlılık ilişkisine ihtiyaç olduğunu, karşılıklı bağımlılık ilişkisinin en önemli etkeninin ise güven olduğuna dikkat çekmişlerdir. Altun'a (2010) göre de örgütsel güven işbirliğini kolaylaştırma, işgören devamsızlığını azaltma, karar verme süreci, örgütsel etkililik, örgütsel yenileşme ve öğrenme, örgütsel performans, bireysel performans gibi örgütsel değişkenleri de doğrudan etkilemektedir.

Araştırmadan elde edilen, öğretmenlerin okul farkındalığına ilişkin algılarının, öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algılarını anlamlı düzeyde yordadığı bulgusunun alan yazında bazı çalışmalar ile benzerlik gösterdiği görülmektedir (Cameron ve Smart, 1998; Weick, Sutcliffe ve Obstfeld,1999; Cameron ve Tschirhart, 1992; Wachira, Gakure ve Orwa, 2012; Hill, 2001; Dernbecher ve Beck, 2014). Araştırmaların sonuçlarına göre farkındalık düzeyleri yüksek olan yöneticilerin etkililik düzeylerinin de yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca farkındalık kavramının en önemli özelliklerinden biri olan karar verme süreci ele alındığında, örgütsel etkililiğin önemli etkenlerinden biri ve yönetim stratejilerinin en önemli süreci olduğu görülmektedir.

Hoy, Gage ve Tarter'in (2006) araştırma sonuçlarına göre, okul farkındalığının en önemli yordayıcısının meslektaşlara güven boyutu olduğu görülmüştür; ancak, paydaşlara güven ve okul müdürüne güven boyutlarında okul farkındalığı üzerinde etkisinin olduğu belirlenmiştir. Ayrıca okul müdürüne güven boyutunun, okul müdürü farkındalığının en güçlü yordayıcısı olduğu belirtilmiştir. Farkındalığın okulların, etkili okullara dönüşmesi sürecinde okulun kurumsal olarak anlayışının artmasına ve üretici bir kurum haline gelmesini sağlayabilecek önemli bir değere sahip olduğu söylenebilir. Ayrıca Dernbecher ve Beck'in (2014) araştırma sonuçlarına göre, örgütsel farkındalık örgüt yönetiminin ve çalışanların dinamik bir yapıda çalışmalarını sağlayan ve iş performanslarını artıran bir yapıdır.

Öğretmenlerin meslektaşlara güven algıları, öğrenci ve veliye güven algıları ile okul müdürüne ilişkin farkındalık algıları arttıkça, öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algılarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çerçevede, öğretmenlerin okulu bir bütün olarak değerlendirdiği; bununla birlikte, öğretmenler için güven ve farkındalığın, okul etkililiği ile ilişkilendirilebileceği söylenebilir. Bu bulgular doğrultusunda güven ortamında çalışan öğretmenlerin

performanslarının arttığı, buna bağlı olarak da okulun etkililiğine ilişkin algılarının daha yüksek düzeyde olduğu ifade edilebilir. Yine, örgütsel güveni yüksek olan örgütlerde, ekip çalışmasının daha fazla olduğu ve bunun da okul etkililiği algısına katkı sağladığı belirtilebilir. Ayrıca analiz sonuçlarına göre örgütsel farkındalığı yüksek olan örgütlerde hataların tekrarlanmadığı, ana uygulamalara odaklanıldığı, değişen durumlara karşı esnek bir yapıya sahip olduğu ve uzmanlığa saygı duyulduğu düşünülürse, okulun etkililiğine ilişkin algının olumlu yönde etkileneceği yorumu yapılabilir.

Regresyon analizi sonuçlarına göre, öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algılarının yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği şu şekilde yazılabilir:

$$\text{OKUL ETKİLİLİĞİNE İLİŞKİN ALGILARI} = 2.571 + ( 0,16 \times \text{MESLEKTAŞLARA GÜVEN ALGILARI}) + ( 0,106 \times \text{ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENCİ VE VELİYE GÜVEN ALGILARI}) + (0,17 \times \text{ÖĞRETMENLERİN MÜDÜRE İLİŞKİN FARKINDALIK ALGILARI})$$

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan bu sonuçlar ve elde edilen sonuçlara yönelik önerilere yer verilmiştir.

### **Sonuç**

#### **Birinci Alt Probleme Ait Sonuç: Öğretmenlerin Okul Etkililiğine İlişkin Algılarına Ait Sonuç**

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algıları incelenmiştir. Öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algılarının “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

#### **İkinci Alt Probleme Ait Sonuç: Öğretmenlerin Okul Farkındalığına İlişkin Algılarına Ait Sonuç**

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında öğretmenlerin okul farkındalığına ilişkin algıları incelenmiştir. Öğretmenlerin okul farkındalığına ilişkin algılarının “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde olduğu; bunun yanı sıra öğretmenlerin “Müdüre İlişkin Farkındalık” ve “Personele İlişkin Farkındalık” algılarının “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

#### **Üçüncü Alt Probleme Ait Sonuç: Öğretmenlerin Okula Güven Algılarına Ait Sonuç**

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında öğretmenlerin okula güven algıları incelenmiştir. Öğretmenlerin okula güven algılarının “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde olduğu; bunun yanı sıra öğretmenlerin Okul Müdürüne Güven” ve “Meslektaşına Güven” algılarının “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde olduğu ve “Öğrenciye ve Veliye Güven” algılarının ise, “Kısmen Katılmıyorum” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

#### **Dördüncü Alt Probleme Ait Sonuç: Öğretmenlerin Okul Etkililiğine İlişkin Algılarının Yaş, Cinsiyet, Çalıştıkları Okul Türü, Eğitim Durumları ve Mesleki Çalışma Yılı Değişkenlerine Göre İncelenmesine İlişkin Sonuç**

Araştırmanın dördüncü alt problemine yönelik olarak öğretmenlerinin okul etkililiğine ilişkin algılarının yaş, cinsiyet, eğitim durumları ve mesleki

çalışma yılı değişkenlerine göre farklılık göstermediği; bunun yanı sıra öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algılarının çalıştıkları okul türü değişkenine göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algılarının çalıştıkları okul türüne göre farklılığın kaynağının okulöncesi ile ortaokul ve okulöncesi ile lise okul türleri arasında; okulöncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenler lehine; ayrıca ilkokul ile lise okul türleri arasında, ilkokulda çalışan öğretmenler lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

#### **Beşinci Alt Probleme Ait Sonuç: Öğretmenlerin Okul Farkındalığına İlişkin Algılarının Yaş, Cinsiyet, Çalıştıkları Okul Türü, Eğitim Durumları ve Mesleki Çalışma Yılı Değişkenlerine Göre İncelenmesine İlişkin Sonuç**

Araştırmanın beşinci alt problemine yönelik olarak öğretmenlerinin okul farkındalığına ilişkin algılarının okul farkındalığının alt boyutları olan “Müdüre İlişkin Farkındalık” ve “Personele İlişkin Farkındalık” algılarının yaş, cinsiyet, çalıştıkları okul türleri, eğitim durumları ve mesleki çalışma yılları değişkenlerine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

#### **Altıncı Alt Probleme Ait Sonuç: Öğretmenlerin Okula Güven Algılarının Yaş, Cinsiyet, Çalıştıkları Okul Türü, Eğitim Durumları ve Mesleki Çalışma Yılı Değişkenlerine Göre İncelenmesine İlişkin Sonuç**

Araştırmanın altıncı alt problemine yönelik olarak öğretmenlerinin okula güven algılarının alt boyutları olan “Okul Müdürüne Güven”, “Meslektaşlara Güven” algılarının yaş değişkenine göre farklılık göstermediği; fakat “Öğrenciye ve Veliye Güven” algılarının yaş değişkenine göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılığın kaynağının 30 yaş ve altı ile 41 yaş ve üstü yaş grupları arasında; 41 yaş ve üstü öğretmenler lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın altıncı alt problemine yönelik olarak öğretmenlerinin okula güven algılarının alt boyutları olan “Okul Müdürüne Güven”, “Meslektaşlara Güven” ve “Öğrenciye ve Veliye Güven” algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin okula güven algılarının alt boyutları olan “Okul Müdürüne Güven” algılarının çalıştıkları okul türüne göre farklılık

göstermediği; fakat “Meslektaşlara Güven” algılarının ve “Öğrenciye ve Veliye Güven” algılarının çalıştıkları okul türüne göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin “Meslektaşlara Güven” algılarının çalıştıkları okul türüne göre farklılığının kaynağının ilkokul ile lise okul türleri arasında; lisede çalışan öğretmenler lehine olduğu; öğretmenlerin “Öğrenciye ve Veliye Güven” algılarının çalıştıkları okul türüne göre farklılığının kaynağının ilkokul ile lise okul türleri ve ilkokul ile ortaokul okul türleri arasında; ilkokulda çalışan öğretmenler lehine olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırmada öğretmenlerinin okula güven algılarının alt boyutları olan “Okul Müdürüne Güven”, “Meslektaşlara Güven” ve “Öğrenci ve Veliye Güven” algılarının eğitim durumu değişkenine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

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

### **Yedinci Alt Probleme Ait Sonuç: Öğretmenlerin Okula Güven Algıları ile Okul Farkındalığına İlişkin Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Ait Sonuç**

Araştırmanın yedinci problem cümlesi kapsamında öğretmenlerin okula güven algıları ile okul farkındalığına ilişkin algıları arasında bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin okul müdürüne güven algıları ile meslektaşlara güven algıları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu; öğretmenlerin okul müdürüne güven algıları ile öğrenci ve veliye güven algıları arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişki olduğu



görülmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin müdüre ilişkin farkındalık algıları ile personel ilişkin farkındalık algıları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir.

Ayrıca öğretmenlerin okul müdürüne güven algıları ile okul müdürüne ilişkin farkındalıkları arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu; yine öğretmenlerin okul müdürüne güven algıları ile personele ilişkin farkındalık algıları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin meslektaşlara güven algıları ile okul müdürüne ilişkin farkındalık algıları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu, öğretmenlerin meslektaşlara güven algıları ile personele ilişkin farkındalık algıları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin öğrenciye ve veliye güven algıları ile okul müdürüne ilişkin farkındalık algıları arasında pozitif yönde ve zayıf bir ilişki olduğu; öğretmenlerin öğrenciye ve veliye güven algıları ile personele ilişkin farkındalık algıları arasında pozitif yönde ve zayıf bir ilişki olduğu görülmektedir.

Araştırmanın bu problem cümlesine ilişkin sonuçlar değerlendirildiğinde, öğretmenlerin okula güven algıları ile okul farkındalığına ilişkin algıları arasında genel anlamda pozitif yönde ve zayıf bir ilişki olduğu söylenebilir.

### **Sekizinci alt problem cümlesine ait sonuç: Öğretmenlerin Okula Güven ve Okul Farkındalığına İlişkin Algılarının, Öğretmenlerin Okul Etkililiğine İlişkin Algılarına Etkisine Ait Sonuç**

Araştırmanın sekizinci alt problem cümlesi kapsamında öğretmenlerin okula güven ve okul farkındalığına ilişkin algılarının, okul etkililiğine ilişkin algıları üzerine bir etkisinin olup olmadığına ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin meslektaşlara ve öğrenci ve veliye güven algıları ile okul müdürüne ilişkin farkındalık algılarının, öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algılarını anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin meslektaşlara güven algıları, öğrenci ve veliye güven algıları ile okul müdürüne ilişkin farkındalık algıları arttıkça, öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algılarının arttığını sonucuna ulaşılmıştır.

## **Öneriler**

Araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlara ilişkin öneriler; araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik öneriler olmak üzere iki alt başlık halinde aşağıda verilmiştir.

### **Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

Türkiye'deki alanyazında örgütsel farkındalık ile ilgili araştırmaların yetersiz olduğu görülmüştür, örgütsel farkındalık ile ilgili araştırmalar yürütülebilir.

Araştırma sonuçlarına göre öğrenci ve veliye güven boyutunda okul türlerine göre farklılaştığı görülmektedir. Örgütsel güvenin okul türleri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ve nedenleri ile ilgili araştırmalar yürütülebilir.

Örgütsel güvenle ilgili yapılan araştırmaların çoğunda kadın öğretmenlerin örgütsel güven algı düzeylerinin erkeklere göre daha düşük olduğu görülmüştür, kadın öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerinin düşük olmasının sebepleri ile ilgili nitel araştırmalar yürütülebilir.

Örgütsel güven ile ilgili alanyazında yapılan araştırmalar öğretmen algılarına göre yapılmaktadır, örgütsel güven araştırmaları öğrenci algılarına göre yapılabilir.

Alanyazında okulların etkililik düzeyleri ile ilgili araştırmalarda etkililik kriterleri farklılık göstermektedir, okulların etkililik özellikleri ile ortak bir fikir verecek kriterler belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir.

Alanyazında örgütsel farkındalık ve güven arasındaki ilişkiyi araştıran çok az araştırmaya rastlanmıştır, bu sebeple örgütsel güven ve örgütsel farkındalık arasındaki ilişki ile ilgili araştırma yürütülebilir.

Okullarda örgütsel farkındalık ve öğrenci başarısı arasındaki ilişki ile ilgili araştırmalar yapılabilir.

## **Uygulayıcılara Yönelik Öneriler**

Araştırma sonucunda geliştirilen uygulamaya yönelik öneriler şu şekilde sıralanabilir:

Özellikle göreve yeni başlayan öğretmenleri okul müdürüne güven algılarının düşük olduğu görülmektedir, mesleki kıdemi az olan ve göreve yeni başlayan öğretmenlere okul müdürü ile daha fazla zaman harcayacağı çalışmalar düzenlenebilir.

Genel olarak öğretmenlerin öğrenci ve veliye yönelik güven algılarının düşük olduğu belirlenmiştir. Bu konuda veli ve öğrenci ile öğretmenler arasında güveni geliştirecek daha fazla beraber çalışma ortamı hazırlanabilir.

Örgütsel farkındalığı artırmaya yönelik etkinlikler ve kriz yönetimi ile ilgili faaliyet planları hazırlanabilir.

Okullarda öğretmenlere yönelik bireysel farkındalığı artırmaya yönelik seminerler verilebilir.

Eğitim-Öğretim yılı başında okullarda yapılan sene başı öğretmenler kurulunda o yıla ait etkililik kriterleri belirlenerek, bu hedeflere yönelik değerlendirme araçları belirlenebilir.



## KAYNAKLAR

- AASA, (1992). *An effective school primer*. Arlington, VA:American Association of School Administrators Publications.
- Ada, S. ve Baysal, N. A. (2012) *Türk eğitim sistemi ve etkili okul yönetimi*. Ankara: Pegem akademi.
- Agbionu, Tina U., Ogadi, Philo N. & Agbasi, Obianuju E. (2014). approaches to organizational effectiveness and the success of entrepreneurial organizations in Eastern Nigeria.*British Journal of Advance Academic Research* 1,67-73.
- Aksoy M. (2009). *İşletmelerde örgütsel güven anlayışının algılanması ve demografik değişkenler açısından analiz*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Altaş, S. S. & Kuzu, A.(2013). Örgütsel etik, örgütsel güven ve bireysel iş performansı arasındaki ilişki: okul öncesi öğretmenleri üzerinde bir araştırma. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırma Dergisi*, 2 (1), 29-41.
- Altun, G. (2010). *Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Arslan, H., Satıcı, A. ve Kuru, M. (2007). Resmi ve özel ilköğretim okullarının kültür ve etkililik düzeylerinin karşılaştırılması.*Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*,51, 371-394.
- Arslan, H. Satıcı, A. ve Kuru, M. (2006). Devlet ve özel ilköğretim okullarının etkililiğinin araştırılması. *Eğitim ve bilim*, 31 (142), 15-25.
- Asunakutlu, T. (2002). Örgütsel güvenin oluşturulmasına ilişkin unsurlar ve bir değerlendirme. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 55-67

- Ayık, A. ve Ada, Ş. (2009). İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasındaki ilişki. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 429-446.
- Aydoğan, İ. (1999). Etkili okul. *Sosyar bilimler enstitüsü Dergisi*, 8, 215.
- Ayduğ D. (2014). *İlkokulların örgüt sağlığı ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Azari, K.N., Hassanzadeh, R., Sharabi, A. & Siamian, H. (2008) Study of the relationship between the rate of trust and collaboration of teachers in the high schools. *World Applied Sciences Journal*, 3 (3), 531-535.
- Balcı, A. (2013). *Etkili okul ve okul geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baş, G. ve Şentürk, C. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel vatandaşlık ve örgütsel güven algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 178 (1), 29-62.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Bates, C. M. (2009). The communicative management of the unexpected: extending weick's five processes of mindfulness to non-high reliability organizations. Unpublished doctoral thesis, Arizona State University.
- Bökeoğlu, Ö. Ç. ve Yılmaz, K. (2008). İlköğretim okullarında örgütsel güven hakkında öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 55, 211-233.
- Bryant, B. & Wildi, J. (September, 2008). Mindfulness. *Perspectives for Managers*, 162, 1-4.
- Bryk, A. S. ve Schneider, B. (1996). *Social trust: A moral resource for school improvement*. Chicago: Consortium on Chicago School Research.

- Brewster, C & Railsback, J. (2003). Building trusting relationships for school improvement: implications for principals and teachers, Northwest Regional Educational Laboratory, by request series, viewed 1 May 2013.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (17. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Cameron, K. (1978). Measuring organizational effectiveness in institutions of higher education. *Administrative Science Quarterly*, 23,604-632
- Cameron, K. (1980). Critical questions in assessing organizational effectiveness organizational dynamics. *American Management Associations*, 9, 66-80.
- Cameron, K. (1986). Effectiveness as paradox: consensus and conflict in conceptions of organizational effectiveness. *Management Science* 32(5): 539-553.
- Cameron, K. & Tschirhart, M.(1992). Postindustrial environments and organizational effectiveness in colleges and universities. *Journal of Higher Education*, 63(1), 87-108.
- Cameron K. & D. A. Whetten, (1996). Organizational effectiveness and quality: the second generation. *Handbook of theory and research*, 11, ss. 265–306.
- Cameron, K. & Smart ,J. (1998). Maintaining effectiveness amid downsizing and decline in institutions of higher education, *Research in Higher Education*,39 (1).
- Costa, A.C. (2003). Work team trust and effectiveness, *Personnel Review*, 32 (5), 605 – 622.

- Çağlar Ç. (2011). Okullardaki örgütsel güven düzeyi ile öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11 (4), 1827-1847.
- Çelikten M. (2001). Etkili okullarda karar süreci. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 256-268.
- Çubukçu, Z .& Girmen, P. (2006). Ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri. *Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16.
- Deutsch, M. (1958). Trust and suspicion. *Journal of Conflict Resolution*, 2, 265-279.
- Demircan, N. ve Ceylan, A. (2003). Örgütsel Güven Kavram : Nedenleri ve Sonuçlar. *Yönetim ve Ekonomi*, 10 (2).
- Dernbecher, S., Risius, M., & Beck, R. (2014). Bridging The Gap - Organizational Mindfulness and Mindful Organizing in Mobile Work Environments. In *Proceedings of the 22nd European Conference on Information Systems (ECIS 2014)*; Tel Aviv, Israel.
- Dinç S. (2007). *Örgütsel güven yaratmada örgüt kültürünün rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ergeneli, A. (1995). Örgütsel etkililik kriteri olarak lider davranışının örgütsel iklim ile ilişkisi : görev karmaşıklığı bakımından farklılaşan iki örgüte ilişkin bir uygulama. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi*, 50(1), 187-199.
- Eroğlu Ş. G. (2014). Çalışanların örgütsel adalet algısının örgütsel güven üzerindeki etkileri. *Pamukkale İşletme Ve Bilişim Yönetimi Dergisi*: 1 (1), 53-66
- Fiol, C.M. and O'Connor, E.J. (2003). Walking up! Mindfulness in the face of bandwagons. *Academy of Management Review*, 28 (1), 54-70.



- Forsyth, P. B., Barnes, L. B., & Adams, C. M. (2006). Trust-effectiveness patterns in schools. *The Journal of Educational Administration*, 44(2), 122-141.
- Garbabagobiri, Soatbasımiran & Ramlibasri (2015). Engagement, system thinking, leading learning and self-awareness: are predicting variables of school effectiveness. *International Journal of Research in Applied, Natural and Social Sciences*, 3(1), 41-48.
- Goddard, R.D., Tschannen-Moran, M., & Hoy, W.K. (2001). A multilevel examination of the distribution and effects of teacher trust in students and parents in urban elementary schools. *The Elementary School Journal*, 102, 3-17.
- Gökalp, N. (2003). Ekonomide güven faktörü. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 10, (2), 163-174.
- Hazman, G.G. (2010). Kamusal etkililik göstergesinin seçilmiş değişkenler üzerindeki etkilerinin OECD ülkeleri açısından değerlendirilmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi, İ.İ.B.F. Dergisi* 12 (2).
- Helvacı M. A. ve Aydoğanİ. ( 2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (2), 41-60.
- Hesapçioğlu M. (2006). Eğitim kurumlarında kalite olgusu ve kalite güvence sistemleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 23,143-16.
- Hill,P. (2001). *Perspectives on education teaching and school effectiveness*. Victoria: the Department of Education, Employment and Training.
- Hoy, W. K. & Ferguson, J. (1985). A theoretical framework and exploration of organizational effectiveness in schools. *Educational Administration Quarterly*, 21, 117-134.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools/healthy schools: Measuring organizational climate*. Beverly Hills, CA: Sage.

- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (1991). *Educational administration: Theory, research, and practice*. (4th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (1996). *Educational administration: Theory, research, and practice*. (5th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Hoy, W.K. & Tschannen-Moran, M. (1999). Five faces of trust: an empirical confirmation in urban elementary schools. *Journal of School Leadership*, 9 (3) ,184-208.
- Hoy, W. K. & Tschannen-M. M. (2003). The conceptualization and measurement of faculty trust in schools: the omnibus t-scale, studies in learning and organizing schools. *Information Age Publishing*, 7, 181-208.
- Hoy, W. K. & Tschannen-Moran, M. (2003). The conceptualization and measurement of faculty trust in schools: The omnibus t-scale. In W. K. Hoy & C. Miskel (Ed.), *Theory and research in educational administration* (pp. 181-208). Greenwich, CT: Information Age.
- Hoy, W. K., Gage, C. Q., & Tarter, C. J. (2004). Theoretical and empirical foundations of mindful schools. In W. K. Hoy and C. Miskel (Ed.), *Educational administration, policy, and reform: Research and measurement*. Greenwich, CN; Information Age.
- Hoy, K, W., Gage, C, Q. & Tarter, J, C. (2006). School mindfulness and faculty trust: necessary conditions for each other? *Educational Administration Quarterly*, 42 (2), 236-255.
- İşcan Ö. F. ve Sayın, U., Örgütsel adalet, iş tatmini ve örgütsel güven arasındaki ilişki. *Atatürk Üniversitesi İİBF Dergisi*, 24(4) ,195-216.
- Kaplan, S, M. (2011). *Öğretmenlerin işyerinde yalnızlık duygularının okullardaki örgütsel güven düzeyi ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Karakuş, M. ve Savaş A.C. (2012). The effects of parental involvement, trust in parents, trust in students and pupil control ideology on conflict management strategies of early childhood teachers. *Educational Sciences: Theory & Practice - Special Issue*, 2977-2985.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi* (17. baskı). İzmir: Nobel Yayınevi.
- Karip, E. ve Koksall, K. (1996). Etkili Eğitim Sistemlerinin Geliştirilmesi. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2( 2) , 245-257.
- Kearney,W.S.,Kelsey, C & Herrington, D. (2013). Mindful leaders in highly effective schools: a mixed-method application of Hoy's M-scale. *Educational Management Administration &Leadership* , 41(3),316–335.
- Khan W. M. & Saad I. (2014). A study of teachers' perception on the leadership styles for school's effectiveness. *asian journal of management. Sciences & Education*, 3(3), 148-158.
- Kim S. C.& David A. W. (1996).*Organizational effectiveness and quality: the second generation*. Handbook of Theory and Research,11,New York: Agathon Press.
- Küskü, F. (1999). Yöneten yönetilen ilişkisinde güven: amprk bir inceleme. *Amme İdaresi Dergisi*. 32(1), 135-151.
- Lauder, H., Jamieson, I. &Wikeley, F. (1998). Models of effective schools: limits and capabilities. In R. Slee, G. Wiener. and S.Tomlinson (Ed.), *School effectiveness for whom?*(pp. 51–69). London: Falmer.
- Langer, E. &Moldoveanu, V. (2000a). The construct of mindfulness. *Journal of Social Issues*, 56 (1), 1-9.
- Langer, E. (2000b). Mindfulness research and the future. *Journal of Social Issues*, 56(1),129- 139.

- Lewicki, R. J., Tomlinson, E. C. & Gilesspie, N. (2006). Models of interpersonal trust development: Theoretical approaches, empirical evidence, and future directions. *Journal of Management*, 32(6), 991-1022.
- Lewis, J.D. & Weigert, A. (1985). Trust as a Social Reality, *Social Forces*, 63.
- Lezotte, L. (2001). *Revolutionary and evolutionary: The effective schools movement*. Okemos, MI: Effective Schools Products, Ltd.
- Lezotte, L. (1991). *Correlates of effective schools: The first and second generation*. Okemos, MI: Effective Schools Products, Ltd.
- Lezotte, L. (2009). *Effective Schools: Past, Present, and Future*. Okemos, MI: Effective Schools Products, LTD.
- Lines, R., Selart, M., Espedal, B., & Johansen, S.T. (2005). The Production of Trust During Organizational Change. *Journal of Change Management*, 5, 221-245.
- Magalhães, R. (2004). *Organizational knowledge and technology: an action-oriented perspective on organization and information systems*. London : Edward Elgar Publishing.
- Mayer, R., Davis J.H. & F.D Schoorman (1995). Integration Model Of Organizational Trust. *Academy of Management Review*, 20 (39).
- Megan Tschannen-Moran and Wayne K. Hoy (2000). A multidisciplinary analysis of the nature, meaning and measurement of trust. *Review of Educational Research*, 70 (4), 547-593.
- Memduhoğlu, H.B. ve Zengin, M. (2010). Örgütsel güven. H.B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz (Ed.), *Yönetimde yeni yaklaşımlar* içinde (s. 261-273). Ankara: Pegem Akademi.
- Mishra, K. A. (1996). Organizational responses to crisis: the centrality of trust. In Kramer, Roderick M. and Thomas Tyler (Ed.), *Trust in organizations* (pp.261-287). Newbury Park, CA: Sage.

- Miskel, C., Fevurly, R., & Stewart, J. (1979). Organizational structures and processes, perceived school effectiveness, loyalty, and job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 15, 97-118.
- Molnar, J. J.&Roger , D.L.( 1976). Organizational effectiveness: an empirical comparison of the goal and system resource approaches.*The Sociological Quarterly*, 17 (3), 401-413.
- Nayır, F. K. (2012).Örgütsel Etkililiğin Psikolojik Temelleri. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (2), 197-208.
- Ndubisi, N, O. (2012). Mindfulness, quality and reliability in small and large firms. *International Journal of Quality& Reliability Management*, 29(6), 600-606.
- Özdamar, K. (2004). Paket programlar ile istatistiksel veri analizi-1 (genişletilmiş 5. baskı). Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özer, N., Demirtaş H., Üstüner, M. ve CÖMERT, M. (2006). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Güven Algıları. *Ege Eğitim Dergisi* (7) 1, 103–124.
- Patrick B. F., Laura L.B. Barnes & Curt M. A. , (2006). Trust-effectiveness patterns in schools.*Journal of Educational Administration*, 44 (2), 122 – 141.
- Polat, S. (2007). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları, örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış doktora tezi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Polat, S. ve Celep, C. (2008). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel güven, örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 307–331.
- Ray, J.L., Baker, L. & Plowman, A. D. 2011).Organizational Mindfulness in Business Schools.*Academy of Management Learning & Education*, 10(2), 188–203.

- Rotter, J. B. (1967). A new scale for the measurement of interpersonal trust. *Journal of Personality*, 35, 651-665.
- Rousseau, M.T., Stikin, S.B., Burt, S.B. and Carmerer, C. (1998). Not so different after all: across-discipline view of trust. *Academy of Management Review*, 23(3) 393-404.
- Sabel, C.F. (1993). Studied trust: building new forms of cooperation in a volatile economy. *American Psychologist*, 35, 1-7.
- Samancı, G. (2007). Örgütsel güven ve örgütsel vatandaşlık davranışı. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Scheerens. J.& Creemers, B. P M. (1989). Conceptualizing school effectiveness. *International Journal of Educational Research*, 13(7), 691-707.
- Schoorman F.D., Mayer, R.C. ,Davis, J. H. (2007). An integrative model of organizational trust: past, present, and future. *Academy of Management Review*, 32 (2), 344–354.
- Şişman, M. (2011). *Eğitimde mükemmellik arayışı*. Ankara: Yorum Matbaası.
- Shaw, R.B. (1997). *Trust in balance: building successful organizations on results*. San Francisco: Integrity and Concern Jossey -Boss Publishers.
- Tabachnick, B.G. & Fidel, L.S. (1996). Using multivariate statistics (3rd edition). New York: Harper Collins. Chapter 13.
- Tavşancıl, E. (2002). Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Topaloğlu, I. G. (2010). *İşgörenlerin adalet ve etik algıları açısından örgütsel güven ile örgütsel bağlılık ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi , Atılım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Toprak, O. (2006). *Örgütsel güvenin performans üzerindeki etkisi ve bankacılık sektöründe bir uygulama*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tokgöz E. (2012). *Örgütsel güven, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki*, Yüksek lisans tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tschannen-Moran, M. and Hoy, W.K (1997). Trust in schools: a conceptual and empirical analysis. *Journal of Educational Administration*, 36 (4), 334-352.
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, W.K. (1998). Trust in schools: A conceptual and empirical analysis. *Journal of Educational Administration*, 36(4), 334-352.
- Tschannen- M. M. (1998). *Trust and collaboration in urban elementary schools*. Unpublished doctoral thesis, The Ohio State University.
- Tschannen-M. M. & Hoy, W. K., (2000). A multidisciplinary analysis of the nature, meaning and measurement of trust. *Review Of Educational Research*, 71, 547-593.
- Tüzün, K İ. (2007). Güven, örgütsel güven ve örgütsel güven modelleri. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13.
- Uline, C. L., Miller, D. M. and Tschannen-Moran, M.(1998). School Effectiveness: The Underlying Dimensions. *Educational Administration Quarterly*, 34(4) ,462-483.
- Ülker, G. (2008) Çalışanların örgütsel adalet algılamalarının yönetici ve örgüte duyulan güven üzerindeki etkisi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(16).
- Vogus, T. J. & Sutcliffe. K. M. (2012). Organizational mindfulness and mindful organizing: a reconciliation and path forward. *Academy of Management Learning & Education*, 11( 4) , 722–735.

- Wachira F. N., Gakure R.W., Orwa G. (2012). The effect of 'human resource development professionals expertise' on effectiveness of management development in the civil service of Kenya. *International Joynal Of Business And Social Research*, 2(6 ), 217-225.
- Waller, M.. & Roberts, K. (2003). High reliability and organizational behavior: Finally the Twain must meet. *Journal of Organizational Behavior*, 24(1),813-814.
- Weick,K.E.,Sutcliffe, K.M., & Obstfeld, D. (1999).Organizing for high reliability: processes of collective mindfulness. In R.S. Sutton and B.M. Staw (Ed.), *Research in Organizational Behavior*,1 (pp. 81–123). Stanford: Jai Press.
- Weick K.& Sutcliffe,K.(2005). *Managing the unexpected*. University of Michigan, Ross School of Business, Presented at: MTU in Wildland Prescribed Fire Workshop, February 28, Jacksonville, Florida.
- Weick K & Sutcliffe K. (2006). Mindfulness and the quality of organizational attention. *Organization science*, 17(4) ,514-524.
- Weick K & Sutcliffe K. (2007). *Managing the unexpected: resilient performance in an age of uncertainty*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Yeung, S. W. (2013). mindfulness, negative cognition and mental health. *Discovery – SS Student E-Journal*, 2, 49-67.
- Yılmaz, V. (2006). İlköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yanık, C. (2012). Örgütsel sessizlik ile güven arasındaki ilişki ve eğitim örgütlerinde bir araştırma.Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, E. (2006a). Okullardaki örgütsel güven düzeyinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 739– 756.




- Yılmaz, E. (2006b). *Okullardaki örgütsel güven düzeyinin okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk 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.
- Yuchtman, E. & Seashore, S, E. (1967). A system resource approach to organizational effectiveness. *American Sociological Review*, 32(6), 891-903.
- Yükçü, S. ve Atağan, G. (2009 ). Etkinlik, etkililik ve verimlilik kavramlarının yarattığı karışıklık. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23(4).
- Zand, Dale E. (1971). Trust and managerial problem solving. *Administrative Science Quarterly*, 17, 229-239.



## EKLER

### Ek 1. 1. Meb Araştırma İzni



T.C.  
AYDIN VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 86174507/605/1732709  
Konu: Araştırma İzni.

30/04/2014

ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
AYDIN

İlgi : 21.04.2014 tarih ve 2921 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Kadir YILMAZ'ın, "İlkokul ve Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin, Örgütsel Farkındalık, Örgütsel Etkililik Düzeyleri" adlı tez çalışması ile ilgili ölçeklerin İl merkezindeki okullarda görev yapan öğretmenlere uygulama yapma isteği Millî Eğitim Bakanlığı 2012/13 sayılı genelgesi doğrultusunda incelenmiştir.

2013-2014 eğitim öğretim yılı II. Döneminde İlimiz Efeler İlçesindeki İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlere Ölçeklerin ve Kişisel Bilgiler Formunun uygulanması uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Pervin TÖRE  
Millî Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmza:  
Aşlı İle İmza  
22.04.2014  
Aşlı İle İmza

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.  
Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 928b-d6ee-30e7-8814-2b60 kodu ile yapılabilir.

Mesrutiyet Mah.Kültür Cad. No:20 AYDIN İrtibat :Md.Yrd. E.TAŞPINAR  
E-posta :aydinmem@meb.gov.tr Telefon :0-256-2151028  
Web : <http://aydin.meb.gov.tr> Faks :0-256-2251268



## **ÖZGEÇMİŞ**

### **KİŞİSEL BİLGİLER**

Adı Soyadı : Kadir YILMAZ

Doğum Yeri ve Tarihi : Manyas, 01/05/1979

### **EĞİTİM DURUMU**

Lisans Öğrenimi : İngilizce Öğretmenliği

Yüksek Lisans Öğrenimi :

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

### **BİLİMSEL FAALİYETLERİ**

Makaleler

-SCI :

-Diğer :

Bildiriler

-Uluslararası :

-Ulusal :

Katıldığı Projeler : Comenius Projesi

### **İŞ DENEYİMİ**

Çalıştığı Kurumlar ve Yıl: Milli Eğitim Bakanlığı, 15 yıl

### **İLETİŞİM**

E-posta Adresi : kadiryilmaz89@gmail.com

Telefon : 0 505 5763679

Tarih :