

The Effects of School Principals' Trust in Teachers on School Climate*

Suzan Canlı¹, Hasan Demirtaş²

¹Altınşehir Middle School, Adıyaman, Turkey

²Inönü University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Turkey

ARTICLE INFO

Article History:

Received 19.02.2017

Received in revised form
06.05.2017

Accepted 27.05.2017

Available online

01.10.2017

ABSTRACT

The purpose of this study is to determine the effect of school principals' trust in teachers on the school climate from the perspective of the teachers. The qualitative aspect of this study that has been conducted based on exploratory mixed method relies on phenomenological research design, while its quantitative aspect relies on the descriptive survey method based on general survey model, causal-comparative design and relational design. The purposive sampling method of the maximum variation sampling was used in the qualitative aspect of this study and the study group consisted of 24 principals and 27 teachers. The quantitative sample of this study consists of 600 teachers being selected based on stratified sampling method. While the qualitative data of this study was collected through semi-structured interviews, the quantitative data was gathered via "Scale for Determining the Trust Level of Principals In Teacher" and "School Climate Scale". The qualitative data was analysed by using descriptive and content analyses, and the quantitative data was analysed by using descriptive statistical analyses, t-test, Single Direction Variance Analysis, Multi Linear Regression Analysis. As a result of the study, it has been determined that qualitative and quantitative findings obtained with regard to the effect of principals' trust in teachers on the school climate show consistency and that qualitative findings can be generalized for a larger sample group.

© 2017 IOJES. All rights reserved

Keywords:

Organizational trust, subordinate trust, trust in teacher, school climate

Extended Summary

The importance of trust between the individuals in the formation of organization climate has been highlighted. While presence of a high level of trust among individuals contributes to creation of a positive school climate, lower level of trust can lead to a negative perception of school climate. In this case, it can be said that the trust between the individuals has an effect on school climate. This study has aimed to determine the effect of school principals' trust in teachers on the school climate from the perspective of the teachers.

Method

The qualitative aspect of this study that has been conducted on the basis of exploratory mixed method relies on phenomenological research design and while determining teachers' level of perception of the school climate and the principals' trust in them, descriptive survey method based on general survey model has been used. A causal comparative research design was employed in this study in order to find out if there was any significant difference in teachers' perceptions of the school climate and school principals' trust in teachers in terms of independent variables (including gender, number of years spent working with the school principal, professional seniority and number of teachers employed at the school). On the other

*This study was created from doctoral dissertation titled "The Effects of School Principals' Trust in Teachers on School Climate".

¹Corresponding author's address: Altınşehir Middle School, Adıyaman, Turkey

Telephone: 05530292712

e-mail: canlisuzan@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.15345/iojes.2018.01.010>

hand, a relational design was used to determine whether the teachers' perceptions of principals' trust in them had any significant prediction on their perception of the school climate.

In the study, the purposive sampling method of the maximum variation was in the qualitative aspect of this study and the study group consisted of 24 principals and 27 teachers. The quantitative sample of this study consists of 600 teachers selected based on stratified sampling method. While the qualitative data of this study was collected through semi-structured interviews, the quantitative data was gathered via "Scale for Determining the Trust Level of Principals In Teacher" and "School Climate Scale". The qualitative data was analysed by using descriptive and content analyses, and the quantitative data was analysed by using descriptive statistical analyses, t-test, Single Direction Variance Analysis, Multi Linear Regression Analysis.

Findings

In the qualitative aspect of the study, it has been found out that "Work Discipline, Compatibility and Personal Values" themes are predominant in the opinions of the participants on the reasons of principals' trust in teachers and the characteristics behind these themes are similar, teachers' behaviour towards students and the organization are also effective factors in principals' trust in teachers. It has been observed that "Behavioural and affective indicators" themes are predominant in the opinions of the participants on the indicators of principals' trust/distrust in teachers and the characteristics behind these themes are similar. It has been observed that "Interpersonal relations, Result indicators, Administrative indicators and Working environment" themes are predominant in the opinions of the participants on positive school climate and the characteristics behind these themes are similar and that principals include organizational feelings, while teachers also include professional values in positive school climate. It has been observed that "Interpersonal relations, Result indicators, Administrative indicators and Working environment" themes are predominant in the opinions of the participants on negative school climate and the characteristics behind these themes are similar and that principals include work environment characteristics, while teachers also include professional values in negative positive school climate. Majority of the both participant groups have stated that personality variables have no effect on principals' trust in teachers. Participants have stated that principals' trust in teacher has positive effects on school climate individually and organizationally.

In the quantitative aspect of the study, it was observed that in terms of principals' trust in teachers, the teachers have agreed to the statements included in the levels of competence and cooperativeness mostly, while they have agreed to those in the level of reliability rarely and to the statements in the level of openness and the in Scale for Determining the Trust Level of Principals in Teachers on occasional level. It has been observed that the teachers have agreed to the statements included in the entire school climate scale, in the levels of being democratic and devoted to the school, leadership and interaction, success factors, sincerity and conflict mostly.

With regard to principals' trust in teachers, teacher opinions on the competence and openness levels of the scale have displayed significant difference in terms of gender and in favor of male teachers. The Scale for Determining the Principals' Trust in Teachers overall and in its levels showed no significant difference in terms of number of years spent working with the principal and the number of teachers in the school. In terms of professional seniority, the teachers' opinions on openness level have showed significant difference.

It has been observed that in teachers' perception with regard to school climate, there is a significant difference in favor of female teachers on sincerity level in terms of gender variable. In terms of number of years spent working with the school principal, however, no significant difference was established. In terms of professional seniority variable, a significant difference was observed in levels of being democratic and devoted to the school, success factors, sincerity, conflict and in the entire school climate scale It has been seen that there is a significant different in success factors levels in terms of number of teachers working in the school level.

In the study, in terms of principals' trust in teachers, the variables of competence, reliability, openness and cooperativeness as well as being democratic and devoted to school, success factors, conflict overall all score of the school climate scale have revealed an average level and significant relation, leadership and interaction scores have revealed a high level and significant relation, and finally sincerity scores have revealed a low level and significant relation. Moreover, it has been observed that competence and

cooperativeness are significant predictors on being democratic and devoted to school, while competence, openness and cooperativeness are on leadership and interactions, reliability and cooperativeness are on success factors, competence is on sincerity and competence and cooperativeness are on conflict and school climate scale overall. It has been reported that, with these four variables, 19% of the total variation related to being democratic and devoted to school, 49% of the total variation related to leadership and interaction, 12% of the total variation related to success factors, 7% of the total variation related to sincerity, 10% of the total variation related to conflict and 34% of the total variation related to entire school climate scale are explained.

Conclusion and Discussion

At the end of the study, a significant relationship has been observed between the levels of scale for trust in teachers and entire school climate scale and its levels. Furthermore, it has been reported that different levels of scale for trust in teachers are significant predictors on school climate scale and its different levels. On the qualitative aspect of the study, however, it has been observed that all teachers and principals were of the opinion that the principals' trust in teachers had a positive effect on the school climate. In this respect, it was concluded that the results obtained from the quantitative aspect of the study were consistent with the qualitative results and therefore they may be generalized for a larger sample group. Similarly, Ayık, Savaş and Çelikel (2014) also observed an average level positive significant relation among the total scores related to teachers' perception of organizational climate and organizational trust. Moore (2001) reports that an environment with trust creates a positive climate, while environment without trust is one of the factors that may cause a negative climate. Zhang (2014) reveals at the end of the study that organizational trust levels have positive relations with all the levels of school climate.

Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güveninin Okul İklimine Etkisi*

Suzan Canlı¹, Hasan Demirtaş²

¹Altınşehir Ortaokulu, Adıyaman, Türkiye

²İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye

MAKALE BİLGİ

Makale Tarihi:

Alındı 19.02.2017

Düzeltilmiş hali alındı

06.05.2017

Kabul edildi 27.05.2017

Çevrimiçi yayınlandı

01.10.2017

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin öğretmenlere güveninin okul iklimine etkisini belirlemektir. Keşfedici karma yöntem kullanılarak yapılan bu araştırmanın nitel boyutunda nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni; nicel boyutunda ise genel tarama modeline dayalı betimsel yöntem, nedensel karşılaştırmalı desen ve ilişkisel desen kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutu açısından amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmış olup çalışma grubu 24 okul müdürü ve 27 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın nicel boyutundaki örnekleme ise tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen 600 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu, nicel verileri ise “Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güvenini Belirleme Ölçeği - Öğretmen Formu” ve “Okul İklimi Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada nitel verilerin analizinde betimsel ve içerik analizi; nicel verilerin analizinde betimsel istatistik analizleri, t-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi, Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda okul müdürlerinin öğretmenlere güveninin okul iklimine etkisine ilişkin nitel ve nicel boyutta elde edilen bulguların tutarlılık gösterdiği, nitel boyutta edinilen bulguların daha geniş örnekleme grubu için genellenebileceği belirlenmiştir.

© 2017 IOJES. Tüm hakları saklıdır

Anahtar Kelimeler:

Örgütsel güven, asta güven, öğretmene güven, okul iklimi.

Giriş

Yönetimde insan ilişkilerinin öneminin anlaşılmasıyla, örgüt içindeki psikolojik ortama yönelik çalışmalara yoğunlaşmıştır. Bu durum örgütün psikolojik ortamını belirleyen örgüt iklimi kavramının ortaya çıkmasını sağlamıştır (Zhang ve Liu, 2010: 189). Örgüt iklimi çalışmaları 1930’lu yıllarda başlamasına rağmen kavramsal olarak kullanılmaya başlanması ve ölçülmesine yönelik çalışmaların yapılması 1960’lı yılları bulmuştur (Yılmaz ve Altınkurt, 2013: 1). 1960’lardan beri örgüt iklimi kavramı örgüt kuramcıları, araştırmacılar ve uygulayıcılar için çağdaş bir ilgi alanı olarak önem kazanmıştır. Çağdaş bir ilgi alanı olmasının sebeplerinden biri iklim kavramının her şeyden önce örgütlerin kişi ve kişilik üzerine etkisini anlamaya yardımcı olmasıdır. Bir diğeri ise örgütlerdeki insan davranışlarının çok yönlü boyutlarının genel bir başlık altında düşünülmesine olanak sağlamasıdır (Ertekin, 1978: 18).

Örgüt iklimi birçok etmene bağlı olarak belirlenen bir kavramdır. Bu etmenler hem bireysel ve örgütsel özellikleri hem de örgütün içinde yer aldığı çevresel özellikleri içerir. Diğer bir ifadeyle örgüt iklimi kavramı örgüte ve işgörenlere ait bir dizi özelliğe, yöneticilerin seçimine, yönetim felsefesine ve örgütün içinde yaşadığı fiziki ve sosyal çerçeveye bağlı olarak belirlenen bir kavramdır (Arslan ve Halis, 2000: 76). Bu bağlamda bireylerarası ilişkilerin niteliğinin örgüt iklimini etkileyen bir etmen olduğu ve dolayısıyla bireyler arasındaki güvenin örgüt ikliminde önemli bir faktör olduğu ifade edilebilir (Martin, 2004: 9). Örneğin açık bir örgüt ikliminin en önemli özelliği yüksek düzeyde güven iken kapalı okul ikliminde güven düzeyi düşüktür (Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan, 2010: 214). Bu açıdan örgüt ikliminin güveni geliştirebileceği ya da güvenin oluşumunu zorlaştırabileceği söylenebilir (Tschannen-Moran, 1998: 68; Tschannen-Moran, ve Hoy, 2000: 582). Diğer yandan pozitif bir örgüt ikliminin oluşmasını sağlayan faktörlerden biri de güvendir (McMurray ve Don Scott, 2013). Bu durumda örgüt ikliminin ve güvenin birbirini karşılıklı olarak etkilediği söylenebilir.

*Bu çalışma “Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güveninin Okul İklimine Etkisi” başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

1Sorumlu yazarın adresi: Altınşehir Ortaokulu, Adıyaman, Türkiye

Telefon: 05530292712

e-posta: canlisuzan@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.15345/iojes.2018.01.010>

Örgütte güven düzeyinin yüksek olması pozitif bir örgüt ikliminin oluşmasına katkı sağlayarak işgören davranışlarının pozitif iklim ortamından olumlu yönde etkilenmesi sağlanabilir. Her iki olgunun da var olması ile işgörenlerin motivasyonu yüksek düzeylere ulaşacak, iş doyumunu ve örgüte karşı bağlılık sağlanarak ortak amaçlar doğrultusunda işbirliği ve eşgüdüm içinde işgörenlerin performansı önemli oranlarda artış gösterecektir. Bu durumun örgüte yansması ise örgütsel etkinliğin ve etkililiğin artışı sonucunda ortaya çıkan verimlilik olacaktır. Böylece örgüt, misyon ve vizyonu öncülüğünde örgütsel amaç ve hedeflerine ulaşma adına önemli bir güç elde edecektir (Yaşar, 2005: 2).

Güven

Güven konusundaki çalışmalar yirminci yüzyılın ikinci yarısından itibaren yapılmaya başlanmıştır. 1960'larda kişisel bir özellik olarak ele alınan güven, 1980'lerde aile yapısındaki temel değişiklikler ve boşanma oranlarının artışıyla birlikte kişilerarası ilişkileri açıklamak amacıyla üzerinde yoğunlaşılacak bir kavram olmuştur. Teknolojinin gelişmesi ve toplumun günlük yaşamındaki hızlı değişiklikler sonucu ise sosyoloji, ekonomi ve örgütsel çalışmalar gibi farklı alanlarda güven kavramı üzerinde çalışılmıştır (Tingle, 2011: 34-35).

Araştırmacılar insanların neden güvendiğinin yanı sıra güvenin sosyal ilişkileri nasıl şekillendirdiği üzerinde durmuşlardır (Lewicki, McAllister ve Bies, 1998: 438). Bir bireyin ya da grubun başka bir bireyin veya grubun sözlerinden, vaatlerinden, yazılı ve sözlü beyanlarından emin olabileceğine ilişkin bir beklenti olarak tanımlanan güven (Rotter, 1967: 651) insanın psikik yapısına ait bir özellik olmakla birlikte hem birileri tarafından güvenilir bulunmak hem de başkalarına güvenmek bakımından sosyolojik bir kavramdır (Başak, 2010: 56). Bununla birlikte güven psikolojik bir durum ve bir davranış tercihi olarak da görülmektedir (Vineburgh, 2010: 21). Schoorman, Mayer, ve Davis'e (2007:346-347) göre ise güven risk üstlenmektir. Çünkü güven karşılıklı değildir. Bir kişi karşısındaki güvenebilir ama karşısındaki ona güvenmeyebilir. Güvenen kişi güvendiği kişinin davranışlarını kontrol etmez, ancak güvendiği kişi onun yararına ve zararına davranma şansına sahiptir. Yani birey karşısındaki güvenilir davranabileceğini düşünür ancak karşısındaki ona zarar verici davranışlar gösterebilir. Bu açıdan güven başka birine karşı savunmasız kalma istekliliğidir (Ribbers, 2009: 7).

Kişilerarasındaki ilişkilerde önemli bir kavram olan güvene yönelik farklı alanlarda çalışmalar yapılmış ve güvenin kişilerarasındaki ilişkilere olan etkileri incelenmiştir. Son zamanlarda ise örgütsel araştırmalarda güvenin etkilerine ve güvenin nasıl oluştuğunu açıklamaya odaklanılmıştır (Lewicki ve diğerleri, 1998: 438). Alanyazında en sık vurgulanan noktalardan biri ise güvenin örgüte etkisidir. Güven kavramının örgütün sürdürülebilir başarısında oldukça önemli bir rolü olduğu vurgulanmakta (Halis, Gökğöz ve Yaşar, 2007: 188) ve örgüt bilimcileri güvenin örgütlerin etkili işleyişinde önemli olduğu konusunda anlaşmaktadır (Paine, 2007: 27). Bununla birlikte araştırmalarda güvenin örgütlerde ve örgütteki bireysel düzeydeki kontrol üzerinde etkili olduğu (Mc Allister, 1995: 24), güvenin takımın etkili işleyişinde ve takım performansının başarısında önemli bir rolü olduğu (Webber, 2008: 746) ve güveni iyi işleyen bir örgüt için etkili iletişim ve işbirliğinin geliştirilmesinde gerekli bir bileşen olduğu belirtilmektedir (Yeh, 2007: 53). Ayrıca güven, stratejik esnekliği artırır ve örgütsel uyumu sağlar. Bu bağlamda güven örgütler içindeki ilişkiler için hayati önem taşır (Smith ve Birney, 2005: 472).

Örgüt içi güven düzeyi yüksek olan örgütlerin düşük olan örgütlere oranla daha başarılı, uyumlu ve yenilikçi olduğu vurgulanmaktadır (Huff ve Kelley, 2003: 82). Çünkü güvenin olduğu örgütlerde insanlar kendilerini daha huzurlu hissederler ve enerjilerini kendilerini korumak yerine örgütsel amaçları gerçekleştirmek için harcarlar (Tschannen-Moran, 2001: 313). Bu açıdan güvene dayalı okul ortamı eğitsel başarıyı artırabileceği gibi okul içinde çalışanların daha mutlu ve huzurlu olmalarını da sağlayacaktır. Yüksek güven düzeyine sahip bir okulda değişim, gelişim, yenilik gibi çalışmalar daha hızlı gerçekleşebilecektir (Gökdoğan, 2012: 18). Bununla birlikte öğretmenlerin mesleki bazı sırlarını, başarılı öğretim stratejilerini, derslerde kullandıkları etkili materyalleri paylaşmaya istekli olmaları; okul merkezli yönetim, katılımcı karar alma ve öğretmenlerin yetkilendirilmesi, ailelerin okul yönetimine katılması gibi yeni yönetim biçimleri ve yaklaşımları güvene dayanmaktadır (Özer, Demirtaş, Üstüner ve Cömert, 2006: 107). Bu bağlamda güven olgusunun eğitim örgütlerinde önemli bir konumda bulunduğu söylenebilir. Çünkü eğitim örgütlerinde insan ögesi baskındır ve güven insanları bir arada tutup bunlar arasındaki ilişkinin bir sonucudur (Yılmaz, 2006: 65). Güven okullarda üretken grup ilişkilerinin ve kişilerarası

ilişkilerin gelişmesinin anahtar unsuru olmakta ve araştırma sonuçları okulda güven ile okulun akademik verimliliği arasında ilişki olduğunu göstermekte (Bökeoğlu ve Yılmaz, 2008: 214); okulun etkililiği için öğretmenlerin birbirlerine, yöneticilerine (Hoy, Sabo ve Barnes, 1996) ve yöneticilerin ise öğretmenlerine güvenmeleri gerektiği vurgulanmaktadır (Kratzer, 1997).

Örgüt İklimi

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

Kabaca bir örgütün kişiliği olarak ifade edilebilen örgüt ikliminin (Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991: 3) alanyazında farklı şekillerde tanımlandığı görülmektedir. Örneğin Ertekin (1978: 19-20) örgüt iklimini örgüte kimliğini kazandıran, çalışanların davranışlarını etkileyen ve onlar tarafından algılanan örgüte egemen olan tüm özellikler dizisi; Arslan (2004: 204) örgütü diğer örgütlerden ayırarak ona belli bir kimlik kazandıran, örgütteki personel tarafından algılanan ve onların davranışları üzerinde etkide bulunan bireysel, örgütsel ve çevresel özellikler bütünü; Zhang ve Liu (2010: 190) ise örgüt üyelerinin çalışma ortamına ilişkin algıları olarak tanımlanmıştır.

Alanyazında farklı şekillerde tanımlanan örgüt ikliminin aynı zamanda farklı şekillerde de sınıflandırıldığı görülmekle birlikte genel olarak açık ve kapalı iklim türlerine yer verilmektedir. Açık örgüt ikliminde; örgütteki bireyler arasında samimi ilişkiler (Hoy ve diğerleri, 1991: 33; Sweetland ve Hoy, 2000: 706), yüksek derecede birlik duygusu, ileri ölçüde göreve dönüklük ve anlayış bulunur (Taymaz, 2009: 75). Yönetici ve çalışanlar büyük bir uyum içindedir. Çalışanlar birbiriyle çatışmadan çalışırlar, arkadaşça geçinirler, ancak aşırı derecede samimi olma gereksinimi duymazlar, iş doyumunu içerisindedirler, zorlukları ve düş kırıklıklarını yenebilecek derecede güdülenmişlerdir, moralleri yüksek olup görevlerini büyük bir gayret ve keyifle yaparlar (Peker, 1993: 28), bireyler arasında yüksek güven bulunur (John ve Taylor, 1999: 30; Sweetland ve Hoy 2000: 706) ve insan ilişkileri niteliklidir (John ve Taylor, 1999: 30).

Kapalı örgüt ikliminde ise bireyler arasında düşük düzeyde birlik duygusu ve göreve dönüklük, kopukluk ve sınırlı bir anlayış vardır (Taymaz, 2009: 75). Çalışanlar birlikte çalışmadıkları için grup başarıları düşüktür. Çalışanların moralleri düşük olup arkadaşça davranışları görülmez. Yönetici ise emredici olup her şeyin kendi düşündüğü ve emrettiği doğrultuda yapılmasını ister, çalışanlarla mesafeyi korur ve onlara rehberlik yapmaz. Yönetici her ne kadar çalışmayı vurgulasa da kendisi örnek teşkil etmediği için çalışanları güdüleyemez ve tutarsız olduğu için beklenen başarıya ulaşamaz (Peker, 1993: 30). Yöneticinin bu olumsuz davranışları çalışanlarda isteksizlik ve ilgisizlik oluşmasına sebep olur. Bireyler yapmacık tavırlar sergilerler, samimiyetsizdirler ve güvensizlik yaygındır (Sweetland ve Hoy, 2000: 706). Ayrıca bölücü, ilgisiz, hoşgörüsüz, samimiyetsiz olup birbirlerine ve yöneticilerine saygı göstermezler. Yönetici desteklenmeyen, sert, engelleyici, kontrol edici ve yönlendirici olup çalışanları gereksiz ve rutin işlerle meşgul ettirir (Hoy ve diğerleri, 1991: 34).

Bu araştırmanın temel amacı, öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin öğretmenlere güveninin okul iklimine etkisini belirlemektir. Bu amaçla "Okul müdürlerinin öğretmenlere güveni okul iklimini nasıl etkilemektedir?" sorusuna yanıt aranmaktadır. Keşfedici karma yöntem kullanılan bu araştırmanın nitel boyutuna ilişkin alt problemler aşağıda belirtilmiştir:

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

4. Katılımcıların (müdürler-öğretmenler), okul müdürlerinin öğretmenlere güveninin okul iklimine etkisine ilişkin görüşleri nelerdir?

Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin alt problemler ise aşağıda belirtilmiştir:

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

Yöntem

Bu çalışmada, keşfedici karma yöntem kullanılmıştır. Creswell'e (2008: 543) göre keşfedici karma yöntemde önce bir olguyu keşfetmek için nitel veriler toplanır sonra nitel verilerdeki ilişkileri açıklamak için nicel veriler toplanır. Bu yöntemde bir olguyu keşfetmek için temalar tespit edilir, sonra bir araç geliştirilir ve son olarak bu araç test edilir. Araştırmacılar bu yöntemi çalışılan nüfus için geçerli veya bilinen araçlar, değişkenler ve ölçümler olmadığında kullanırlar. Creswell'e (2013: 226) göre bu stratejinin amacı özel evren için daha iyi ölçme yöntemlerini geliştirmek ve birkaç bireyden toplanan verilerin evrene genellenip genellenmeyeceğini görmektir. Bu çalışmada da öncelikle nitel araştırma yapılmış, nitel araştırmadan elde edilen veriler incelenmiş ve bu veriler sonucu "Okul Müdürlerinin Öğretmenlere güvenini belirleme ölçeği – öğretmen formu" ve "okul iklimi ölçeği" geliştirilmiştir. Ayrıca araştırmanın nicel boyutuyla nitel boyutta elde edilen bilgilerin daha geniş bir örneklem grubuna genellenip genellenemeyeceği belirlenmiştir.

Bu araştırmanın nitel boyutu nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseniyle yürütülmüştür. Araştırmanın nicel boyutunda kullanılacak yöntemler ise araştırma soruları temel alınarak belirlenmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretmenlere güvenine ve okul iklimine ilişkin algı düzeyinin belirlenmesinde genel tarama modeline dayalı betimsel yöntem kullanılmıştır. Öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretmenlere olan güvenine ve okul iklimine ilişkin algılarının cinsiyet, okul müdürüyle birlikte görev yapılan süre, mesleki kıdem ve okulda görev yapan öğretmen sayısı değişkenleri açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesinde nedensel karşılaştırmalı desen kullanılmıştır. Diğer yandan öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretmenlere güveninin okul iklimine etkisine ilişkin algılarını incelemek üzere ise ilişkisel desen kullanılmıştır.

Örneklem

Araştırmanın nitel boyutundaki çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile seçilen 27 öğretmenden ve 24 müdürden oluşmaktadır. Çalışma grubundaki katılımcı öğretmenlerin 12'si kadın, 15'i erkek; 8'i 1-10 yıllık, 12'si 11-20 yıllık, 7'si 21 ve üstü yıllık mesleki kıdeme sahip; 2'si Fen ve Teknoloji, 1'i Beden Eğitimi, 4'ü Rehberlik, 1'i Müzik, 1'i Teknoloji ve Tasarım, 2'si Türk Dili ve Edebiyatı, 1'i Felsefe, 9'u Sınıf Öğretmenliği, 2'si İlköğretim Matematik, 1'i Coğrafya, 1'i Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, 1'i Kimya, 1'i Bilişim Teknolojileri branşında; 9'u ilköğretimde, 9'u ortaokulda ve 9'u lisede görev yapmaktadır. Katılımcı müdürlerin ise 2'si kadın, 22'si erkek; 4'ü 1-10 yıllık, 11'i 11-20 yıllık, 9'u 21 ve üstü yıllık mesleki kıdeme sahip; 8'i 1-10 yıllık, 13'ü 11-20 yıllık, 3'ü 21 ve üstü yıllık yöneticilik kademine sahip; 1'i Rehberlik, 2'si Türk Dili ve Edebiyatı, 8'i Sınıf Öğretmenliği, 2'si İlköğretim Matematik, 2'si

Coğrafya, 2'si Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, 3'ü Türkçe, 3'ü Sosyal Bilgiler, 1'i Tarih branşında; 8'i ilkokulda, 8'i ortaokulda ve 8'i lisede görev yapmaktadır.

Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin örnekleme ise, tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen 600 öğretmenden oluşmaktadır. Tabakalı örnekleme yönteminde araştırma bulguları açısından önemli farklılıklar getirebileceği düşünülen değişkenlere göre evren alt tabakalara ayrılır. Bu bağlamda alanyazında güvenin okul büyüklüğü açısından farklılaştığını belirleyen çalışmalar (Bilgiç ve Gümüşeli, 2012; Bökeoğlu ve Yılmaz, 2008; Çağlar, 2011; Özer, 2013; Polat, 2007; Yılmaz, 2006) bulunduğundan araştırmada okul büyüklüğünün müdürlerin öğretmenlere güvenini etkileyebileceği düşünülerek evren okulda görev yapan öğretmen sayısı açısından alt tabakalara ayrılmıştır.

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

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

Veri Toplama Aracı

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

Araştırmada nicel veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen "Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güvenini Belirleme Ölçeği - Öğretmen Formu" ve "Okul İklimi Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçekler, araştırmanın nitel bölümünde yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla öğretmenler ve okul müdürleri ile yapılan görüşmeler sonucu elde edilen nitel verilerden, güven ve iklim konusuna yönelik alanyazın taramasından yararlanılarak, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılarak oluşturulmuştur. Araştırmada kapsam geçerliliği için uzman görüşleri, yapı geçerliliği için açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi, güvenilirlik çalışması için ise iç tutarlılıkta Cronbach Alpha güvenilirliği ve madde-toplam korelasyonları, zamana karşı iç tutarlılıkta test-tekrar test korelasyonu kullanılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi 2015-2016 eğitim-öğretim yılında ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan 264, doğrulayıcı faktör analizi 242 öğretmenden toplanan verilerle yapılmıştır. Ölçeklerin zamana karşı tutarlılığını belirlemek için 28 öğretmene iki hafta aralıklarla uygulanan ölçeklerden elde edilen verilerle analiz yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güvenini Belirleme Ölçeği'nin "yeterlik, itimat edilirlilik, açıklık ve yardımseverlik" olarak 4 faktörden oluştuğu belirlenmiştir. Bu ölçekte Cronbach Alpha iç

tutarlılık katsayısı yeterlik boyutu için “.916”, itimat edilirlilik boyutu için “.861”, açıklık boyutu için “.793” ve yardımseverlik boyutu için “.755” olarak hesaplanmıştır. Okul iklimi ölçeğinin ise “demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri, samimiyet ve çatışma” olarak 5 faktörden oluştuğu belirlenmiştir. Bu ölçekte Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı demokratiklik ve okula adanma boyutu için “.908”, liderlik ve etkileşim boyutu için “.897”, başarı etkenleri boyutu için “.753”, samimiyet boyutu için “.852” ve çatışma boyutu için “.730” olarak hesaplanmıştır.

Ölçeklerde yer alan her madde, puan değeri olarak “1 = Hiçbir Zaman”, “2 = Nadiren”, “3= Bazen”, “4 = Çoğunlukla”, “5 = Her Zaman” seçeneklerinden oluşan, Likert tipi bir ölçek üzerinden değerlendirilmektedir. Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güvenini Belirleme Ölçeğinde toplamda 18 madde bulunup bunlardan 4 tanesi ters maddedir. Yeterlik boyutunda 7, itimat edilirlilik boyutunda 4, açıklık boyutunda 4 ve yardımseverlik boyutunda 3 madde bulunmaktadır. Okul iklimi ölçeğinde toplam 23 madde olup bunlardan 4’ü ters maddedir. Demokratiklik ve okula adanma boyutunda 6, liderlik ve etkileşim boyutunda 6, başarı etkenleri boyutunda 4, samimiyet boyutunda 3 ve çatışma boyutunda 4 madde bulunmaktadır.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın nitel verileri müdürler ve öğretmenlerle yüz yüze görüşme yapılarak toplanmıştır. Her bir görüşmenin başında katılımcıların, demografik özellikleri not edilmiştir. Daha sonra görüşmelere başlanmıştır. Yapılan görüşmeler yaklaşık olarak 40 dk. sürmüştür. Bu görüşmeler sırasında veriler katılımcılardan izin alınmak suretiyle not alınarak toplanmıştır. Veriler toplanırken geçerlik ve güvenilirliği sağlamak adına katılımcıların etkilenmemesi için yönlendirilmemelerine ve düşüncelerini rahatça ifade edebilmelerine özen gösterilmiştir. Araştırmanın nicel verileri ise Adıyaman İl Milli Eğitim Müdürlüğü aracılığıyla Adıyaman Valiliği’nden alınan ve araştırma uygulamalarının yapılabileceğine ilişkin “Valilik Oluru” aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmacı tarafından örnekleme okullarda görev yapan öğretmenlere ölçekler dağıtılmış ve toplanmıştır.

Verilerin Analizi

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

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik çok önemli bir konuma sahiptir. Güvenirlik, araştırmacının aynı konuya ilişkin olarak aynı veya benzer yöntemler kullanılarak aynı veya benzer sonuçlara ulaşmasını gerektirir (Brink, 1993: 35). Nitel araştırmada kabul edilebilir bir güvenilirlik düzeyi sağlanmadan elde edilen ölçümler anlamsız olur (Neuendorf, 2002: 12). Güvenilir sonuçlar elde etmek için farklı kişilerin aynı metine dayalı yaptığı kodlamaların ve temaların tutarlı olması gerekir ve sınıflandırma işleminin birden fazla kişi tarafından yapılması araştırmanın güvenilirliğinin değerlendirilmesine olanak sağlar (Weber, 1990). Bu bağlamda verilerin kodlanması ve temaların oluşturulması araştırmacı ve Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında yüksek lisans yapan bir başka kişi tarafından birbirlerinden bağımsız şekilde yapılarak karşılaştırılmıştır. Böylelikle araştırmanın iç güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla Miles ve Huberman (1994: 64) tarafından önerilen formül (güvenirlik = görüş birliği/görüş birliği + görüş ayrılığı) kullanılarak araştırmacılar arasındaki uyum oranı 0.96 olarak bulunmuştur. Miles ve Huberman’a (1994: 64) göre araştırmacılar arasındaki uyum oranı %90 ve üzeri olduğunda çalışmanın güvenilirliği istenen düzeye ulaşmış olmaktadır. O halde, bu araştırmanın iç güvenilirliğinin sağlanmış olduğu söylenebilir. Daha sonra, bağımsız olarak oluşturulan kodlarda ve temalarda farklılık görülen noktalarda başka bir kişinin görüşüne başvurularak kodların ve temaların son hali belirlenmiş olup okuyucunun anlayabileceği bir dille tanımlanmıştır. Nitel verinin belirli düzeyde sayılara indirgenmesi mümkün olduğundan kodlara ve temalara ilişkin frekanslar hesaplanmıştır. İfadelerin ilk elden okuyucuya sunulmasına, araştırmacının kendi görüş ve yorumlarını katmamasına özen gösterilerek katılımcılara ait bireysel ifadeler yer verilmiş ve böylelikle araştırmanın dış geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırma sonuçları ve yorumlar araştırmada

görüşme yapılan 2 müdür ve 2 öğretmen ile paylaşarak katılımcı teyidi alınmıştır. Hem katılımcı teyidinin alınması hem de soruların oluşturulması aşamasında uzman görüşüne başvurulmasıyla araştırmanın iç geçerliği artırılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın dış güvenilirliğini sağlamak amacıyla tüm veri toplama araçları, ham veriler, verilerin analiz aşamasında yapılan kodlar, notlar ve çıkarımlar talep edilmesi durumunda veya gelecekte yapılacak benzer bir araştırma ile karşılaştırmaların yapılabilmesi amacıyla saklanmıştır.

Araştırmanın nicel verilerinin analizinde öncelikle bağımlı değişkenlere ait puanların bağımsız değişkenlerin alt birimlerine ait gözeneklerdeki dağılımı normallik sayıltısı açısından incelenmiştir. Yapılan incelemede bağımsız değişkenlerin her bir alt birimine ait bağımlı değişken puanlarının Çarpıklık (Skewness) değerlerinin -1.705 ile .931, Basıklık (Kurtosis) değerlerinin ise -.952 ile 3.343 arasında değiştiği görülmüştür. Normallik varsayımı için değişkenlerin çarpıklık değerinin 3'den, basıklık değerinin ise 10'dan büyük olmaması gerektiğine dair (Kline, 2011: 63) kabul dikkate alınarak verilerin normal dağıldığı kabul edilmiştir. Bu açıdan araştırmada parametrik istatistikler kullanılmıştır. Bu amaçla araştırmanın alt problemleri doğrultusunda betimsel istatistik analizleri, t-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi ve Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır. Araştırmada katılımcıların ölçeklerden almış oldukları puanlara ilişkin aritmetik ortalamalarının yorumlanmasında kullanılan puan aralıklarının belirlenmesinde, "Aralık Genişliği (a)= Dizi Genişliği / Yapılacak Grup Sayısı" formülü (Tekin, 2003: 262) kullanılmıştır. Her bir boyut için belirtilen formül göz önünde tutularak hesaplanan puan aralıkları Tablo 1'de belirtilmiştir.

Tablo 1. Aritmetik ortalamaların değerlendirilmesinde kullanılan puan aralıkları

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

Bulgular

Nitel Boyuta Yönelik Bulgular

Araştırmada okul müdürlerinin öğretmene güvenme gerekçelerine ilişkin öğretmenlerin ve müdürlerin görüşlerinde "Çalışma disiplini (Öğrt.n=25, Mdr.n=22), Yeterlilik (Öğrt.n=21, Mdr.n=21), ve Kişisel değerler (Öğrt.n=14, Mdr.n=20)," temalarının ön plana çıktığı ve bu temalar altındaki özelliklerin birbirlerine benzer olduğu, okul müdürlerinin görüşlerine göre öğretmenlerin öğrenciye (Mdr.n=4) ve örgüte yönelik (Mdr.n=7) davranışlarının da okul müdürlerinin öğretmenlere güveninde etkili etmenler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin ve müdürlerin ifade ettikleri bazı düşünceler aşağıda verilmiştir:

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

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

Okul müdürlerinin öğretmene güven/güvensizlik göstergelerine ilişkin öğretmenlerin ve müdürlerin görüşlerinde “Davranışsal (Öğrt.n=26, Mdr.n=23), ve duyuşsal göstergeler (Öğrt.n=17, Mdr.n=18),” temalarının ön plana çıktığı ve bu temalar altındaki özelliklerin birbirlerine benzer olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin ve müdürlerin ifade ettikleri bazı düşünceler aşağıda verilmiştir:

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

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

Olumlu okul iklimine ilişkin öğretmenlerin ve müdürlerin görüşlerinde “Kişilerarası ilişkiler (Öğrt.n=25, Mdr.n=22), Sonuç göstergeleri (Öğrt.n=9, Mdr.n=8), Yönetimsel göstergeler (Öğrt.n=7, Mdr.n=7) ve Çalışma ortamı (Öğrt.n=3, Mdr.n=2),” temalarının ön plana çıktığı, bu temalar altındaki özelliklerin birbirlerine benzer olduğu görülmüş ve okul müdürlerinin olumlu bir okul ikliminde örgütsel duygulara (Mdr.n=3), öğretmenlerin ise mesleki değerlere (Öğrt.n=8) de yer verdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin ve müdürlerin ifade ettikleri bazı düşünceler aşağıda verilmiştir:

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

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

Olumsuz okul iklimine ilişkin öğretmenlerin ve müdürlerin görüşlerinde “Kişilerarası ilişkiler (Öğrt.n=24, Mdr.n=18), Sonuç göstergeleri (Öğrt.n=10, Mdr.n=10) ve Yönetimsel göstergeler (Öğrt.n=12, Mdr.n=3)” temaları ön plana çıktığı ve bu temalar altındaki özelliklerin birbirlerine benzer olduğu görülmüş olup okul müdürlerinin olumsuz bir okul ikliminde çalışma ortamının özelliklerine (Mdr.n=6), öğretmenlerin ise mesleki değerlere (Öğrt.n=5) de yer verdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin ve okul müdürlerinin ifade ettikleri bazı düşünceler aşağıda verilmiştir:

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

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

Öğretmenler ile müdürlerin çoğunluğunun kişisel değişkenlerin okul müdürlerinin öğretmenlere güvenini etkilemediğine ilişkin görüşler ifade ettikleri görülmüştür (Öğretmen: Cinsiyet n=20, Mesleki kıdem n=18, Birlikte görev yapılan süre =16, Öğretmen sayısı n= 17; Müdür: Cinsiyet n=19, Mesleki kıdem n=14, Birlikte görev yapılan süre = 13, Öğretmen sayısı n=17). Buna karşın bazı öğretmenlere ve müdürlere göre cinsiyet (Öğrt.n=7, Mdr.n=5) etkili bir değişken olup erkek öğretmenlere kadın öğretmenlerden daha fazla güvenilmekte, mesleki kıdemi fazla olanlara daha fazla güvenilmekte (Öğrt.n=9, Mdr.n=10), birlikte görev yapılan sürenin fazlalığı (Öğrt.n=11, Mdr.n=11) ve okuldaki öğretmen sayısı azlığı (Öğrt.n=10, Mdr.n=7) öğretmeni tanıma açısından fayda sağlayarak müdürün öğretmene güven/güvensizlik durumunu etkilemektedir. Öğretmenlerin ve müdürlerin ifade ettikleri bazı düşünceler aşağıda verilmiştir:

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

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

Öğretmenler ile müdürler okul müdürlerinin öğretmenlere güveninin okul iklimine bireysel (Öğrt.n=22, Mdr.n=20) ve örgütsel (Öğrt.n=19, Mdr.n=18) olarak olumlu etkileri olduğunu ifade ettikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin ve müdürlerin ifade ettikleri bazı düşünceler aşağıda verilmiştir:

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

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

Nicel Boyuta Yönelik Bulgular

Okul müdürlerinin öğretmenlere güvenine ilişkin öğretmenlerin algı düzeyini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Okul müdürlerinin öğretmenlere güvenine yönelik öğretmenlerin algılarına ilişkin betimsel istatistik sonuçları

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

Tablo 2’deki bulguya göre; öğretmenlerin yeterlik ve yardımseverlik boyutunda yer alan ifadelere çoğunlukla, itimat edilirlik boyutundaki ifadeler nadiren, açıklık boyutundaki ve ölçeğin tamamındaki ifadeler bazen düzeyinde katıldıkları görülmüştür. Okul iklimine ilişkin öğretmenlerin algı düzeyini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçları Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Okul iklimine yönelik öğretmenlerin algılarına ilişkin betimsel istatistik sonuçları

Ölçek boyutları	N	En Düşük	En Yüksek	\bar{X}	SS	Düzyey
Demokratiklik ve okula adanma	600	8	30	23.06	4.43	Çoğunlukla
Liderlik ve etkileşim	600	6	30	22.53	5.24	Çoğunlukla
Başarı etkenleri	600	5	20	15.84	2.62	Çoğunlukla
Samimiyet	600	3	15	10.83	2.44	Çoğunlukla
Çatışma	600	4	20	14.67	3.23	Çoğunlukla
Toplam	600	37	115	86.94	13.93	Çoğunlukla

Tablo 3’teki bulgulara göre; öğretmenlerin okul iklimi ölçeğinin tamamında, demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri, samimiyet ve çatışma boyutlarında yer alan ifadeler çoğunlukla düzeyinde katıldıkları görülmüştür. Okul müdürlerinin öğretmenlere güvenine ilişkin öğretmenlerin algılarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Okul müdürlerinin öğretmenlere güvenine ilişkin öğretmenlerin algılarının cinsiyet değişkeni açısından analizi

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Yeterlik	Kadın	232	23.76	6.70	598	-2.338	.020
	Erkek	368	25.05	6.51			
İtimat edilirlik	Kadın	232	10.52	4.21	439.208	.714	.476
	Erkek	368	10.28	3.64			
Açıklık	Kadın	232	9.64	3.95	598	-4.716	.000
	Erkek	368	11.21	3.99			
Yardımseverlik	Kadın	232	12.35	2.69	598	-.941	.347
	Erkek	368	12.55	2.49			
Toplam	Kadın	232	56.29	11.67	598	-3.035	.003
	Erkek	368	59.12	10.75			

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

Tablo 4'teki bulgular, okul müdürlerinin öğretmenlere güveni ölçeğinin toplamı ile ($t(598) = -3.035$, $p < .05$), güvenin yeterlik ($t(598) = -2,338$, $p < .05$) ve açıklık boyutlarına ($t(598) = -4,716$, $p < .05$) ilişkin öğretmenlerin algılarında cinsiyet açısından erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılığın bulunduğunu göstermektedir. Okul müdürlerinin öğretmenlere güvenine ilişkin öğretmenlerin algılarında okul müdürüyle birlikte görev yapılan süre değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Okul müdürlerinin öğretmenlere güvenine ilişkin öğretmenlerin algılarında mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Okul müdürlerinin öğretmenlere güvenine ilişkin öğretmenlerin algılarının mesleki kıdem değişkeni açısından analizi

Boyutlar	Mesleki Kıdem	N	\bar{X}	S	F	p	Fark
Yeterlik	(A)1-5 yıl arası	100	24.24	6.41	1.352	.250	
	(B)6-10 yıl arası	105	23.92	6.67			
	(C)11-15 yıl arası	164	24.89	6.72			
	(D)16-20 yıl arası	128	24.00	6.66			
	(E)21 yıl ve üstü	103	25.66	6.44			
	Toplam	600	24.55	6.61			
İtimat edilirlik	(A)1-5 yıl arası	100	10.13	3.38	.791	.531	
	(B)6-10 yıl arası	105	10.16	3.90			
	(C)11-15 yıl arası	164	10.29	4.03			
	(D)16-20 yıl arası	128	10.38	3.84			
	(E)21 yıl ve üstü	103	10.96	4.07			
	Toplam	600	10.37	3.87			
Açıklık	(A)1-5 yıl arası	100	9.82	4.27	2.463	.044	A<C, A<E, D<E
	(B)6-10 yıl arası	105	10.82	4.17			
	(C)11-15 yıl arası	164	11.00	4.15			
	(D)16-20 yıl arası	128	10.09	3.68			
	(E)21 yıl ve üstü	103	11.17	3.82			
	Toplam	600	10.61	4.04			
Yardımseverlik	(A)1-5 yıl arası	100	12.51	2.24	.634	.638	
	(B)6-10 yıl arası	105	12.48	2.66			
	(C)11-15 yıl arası	164	12.26	2.58			
	(D)16-20 yıl arası	128	12.48	2.61			
	(E)21 yıl ve üstü	103	12.77	2.71			
	Toplam	600	12.48	2.57			
Toplam	(A)1-5 yıl arası	100	56.7135	10.28	2.132	.075	
	(B)6-10 yıl arası	105	57.3960	11.87			
	(C)11-15 yıl arası	164	58.4609	11.64			
	(D)16-20 yıl arası	128	56.9675	10.69			
	(E)21 yıl ve üstü	103	60.5798	10.93			
	Toplam	600	58.0285	11.19			

Tablo 5'teki bulgular, okul müdürlerinin öğretmenlere güvenine ilişkin öğretmenlerin algılarında mesleki kıdem açısından açıklık boyutunda anlamlı farklılığın bulunduğunu ($F(4,595) = 2,463$, $p < .05$) göstermektedir. Açıklık boyutundaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre kıdemi 1-20 yıl olan grup ($\bar{X} = 9.82$) ile kıdemi 11-15 yıl olan ($\bar{X} = 11.00$) gruplar arasında kıdemi 11-15 yıl olan grup ($\bar{X} = 11.00$) lehine, kıdemi 21 yıl ve üzeri olan grup ($\bar{X} = 11.17$) ile kıdemi 1-5 yıl ($\bar{X} = 9.82$) ve 16-20 yıl olan ($\bar{X} = 10.09$) gruplar arasında kıdemi 21 yıl ve üzeri olan grup ($\bar{X} = 11.17$) lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Okul müdürlerinin öğretmenlere güvenine ilişkin öğretmenlerin algılarında okulda görev yapan öğretmen sayısı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Okul iklimine ilişkin öğretmenlerin algılarında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Okul iklimine ilişkin öğretmenlerin algılarının cinsiyet değişkeni açısından analizi

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	T	p
Demokratiklik ve okula adanma	Kadın	232	23.08	4.44	598	.098	.922
	Erkek	368	23.04	4.44			
Liderlik ve etkileşim	Kadın	232	22.24	5.48	598	-1.085	.278
	Erkek	368	22.72	5.08			
Başarı etkenleri	Kadın	232	16.03	2.52	598	1.386	.166
	Erkek	368	15.72	2.68			
Samimiyet	Kadın	232	11.26	2.30	598	3.519	.000
	Erkek	368	10.55	2.49			
Çatışma	Kadın	232	14.56	3.07	598	-.654	.513
	Erkek	368	14.74	3.32			
Toplam	Kadın	232	87.19	13.65	598	.344	.731
	Erkek	368	86.79	14.12			

Tablo 6'daki bulgular, okul iklimine ilişkin öğretmenlerin algılarında cinsiyet değişkeni açısından samimiyet boyutunda ($t(598)=3.519$, $p<.05$) kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılığın bulunduğunu göstermektedir. Okul iklimine ilişkin öğretmenlerin algılarında okul müdürüyle birlikte görev yapılan süre değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Okul iklimine ilişkin öğretmenlerin algılarında mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Okul iklimine ilişkin öğretmenlerin algılarının mesleki kıdem değişkeni açısından analizi

Boyutlar	Mesleki Kıdem	N	\bar{X}	S	F	p	Fark
Demokratiklik ve okula adanma	(A)1-5 yıl arası	100	23.03	4.33	6.718	.000	B<D. B<E. C<E
	(B)6-10 yıl arası	105	21.85	4.73			
	(C)11-15 yıl arası	164	22.41	4.48			
	(D)16-20 yıl arası	128	23.65	3.99			
	(E)21 yıl ve üstü	103	24.60	4.20			
	Toplam	600	23.06	4.43			
Liderlik ve etkileşim	(A)1-5 yıl arası	100	22.68	5.37	1.767	.134	
	(B)6-10 yıl arası	105	22.55	5.08			
	(C)11-15 yıl arası	164	22.16	5.45			
	(D)16-20 yıl arası	128	21.98	5.37			
	(E)21 yıl ve üstü	103	23.65	4.64			
	Toplam	600	22.53	5.24			
Başarı etkenleri	(A)1-5 yıl arası	100	16.17	2.68	6.087	.000	B<A. B<C. B<E
	(B)6-10 yıl arası	105	14.84	2.73			
	(C)11-15 yıl arası	164	15.98	2.39			
	(D)16-20 yıl arası	128	15.71	2.54			
	(E)21 yıl ve üstü	103	16.48	2.67			
	Toplam	600	15.84	2.62			
Samimiyet	(A)1-5 yıl arası	100	11.31	2.31	3.485	.008	B<A
	(B)6-10 yıl arası	105	10.23	2.52			
	(C)11-15 yıl arası	164	10.74	2.38			
	(D)16-20 yıl arası	128	10.70	2.42			
	(E)21 yıl ve üstü	103	11.25	2.48			
	Toplam	600	10.83	2.44			
Çatışma	(A)1-5 yıl arası	100	14.37	3.13	6.693	.000	B<D. B<E
	(B)6-10 yıl arası	105	13.53	3.27			
	(C)11-15 yıl arası	164	14.75	3.07			
	(D)16-20 yıl arası	128	14.88	3.13			
	(E)21 yıl ve üstü	103	15.73	3.27			
	Toplam	600	14.67	3.23			
Toplam	(A)1-5 yıl arası	100	87.57	13.32	5.494	.000	B<E. C<E
	(B)6-10 yıl arası	105	83.02	14.31			
	(C)11-15 yıl arası	164	86.07	13.54			
	(D)16-20 yıl arası	128	86.93	13.37			
	(E)21 yıl ve üstü	103	91.73	14.23			
	Toplam	600	86.94	13.93			

Tablo 7'deki bulgular okul iklimine ilişkin öğretmenlerin algılarında mesleki kıdem değişkeni açısından demokratiklik ve okula adanma ($F(4, 595)= 6.718$, $p<.05$), başarı etkenleri ($F(4, 595)= 6.087$, $p<.05$), samimiyet ($F(4, 595)= 3.485$, $p<.05$), çatışma ($F(4, 595)= 6.693$, $p<.05$) ve ölçeğin tamamında ($F(4, 595)= 5.494$, $p<.05$) anlamlı farklılığın bulunduğunu göstermektedir.

Demokratiklik ve okula adanma boyutunda gruplar arası farklılığın hangi gruplar arasında bulunduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre mesleki kıdem değişkeni açısından D(\bar{X} = 23.65) ile B(\bar{X} = 21.85) arasında D(\bar{X} = 23.65) lehine, E(\bar{X} = 24.60) ile B(\bar{X} = 21.85) ve C(\bar{X} = 22.41) arasında E(\bar{X} = 24.60) lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır. Başarı etkenleri boyutunda gruplar arası farklılığın hangi gruplar arasında bulunduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre mesleki kıdem değişkeni açısından B(\bar{X} = 14.84) ile A(\bar{X} = 16.17), C(\bar{X} = 15.98) ve E(\bar{X} = 16.48) arasında B(\bar{X} = 14.84) aleyhine anlamlı farklılık bulunmaktadır. Samimiyet boyutunda gruplar arası farklılığın hangi gruplar arasında bulunduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre mesleki kıdem değişkeni açısından A(\bar{X} = 11.31) ile B(\bar{X} = 10.23) arasında A(\bar{X} = 11.31) lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır. Çatışma boyutunda gruplar arası farklılığın hangi gruplar arasında bulunduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre mesleki kıdem değişkeni açısından B(\bar{X} = 13.53) ile D(\bar{X} = 14.88) ve E(\bar{X} = 15.73) arasında B(\bar{X} = 13.53) aleyhine anlamlı farklılık bulunmaktadır. Okul iklimi ölçeğinin tamamında gruplar arası farklılığın hangi gruplar arasında bulunduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre mesleki kıdem değişkeni açısından E(\bar{X} = 91.73) ile B(\bar{X} = 83.02) ve C(\bar{X} = 86.07) arasında E(\bar{X} = 91.73) lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır. Okul iklimine ilişkin öğretmenlerin algılarında okulda görev yapan öğretmen sayısı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Okul iklimine ilişkin öğretmenlerin algılarının okulda görev yapan öğretmen sayısı değişkeni açısından analizi

Boyutlar	Okuldaki Öğretmen Sayısı	N	\bar{X}	S	F	p	Fark
Demokratiklik ve okula adanma	(A)1-20 arası	30	22.60	5.48	.831	.506	
	(B)21-40 arası	209	23.48	4.42			
	(C)41-60 arası	210	22.82	4.30			
	(D) 61-80 arası	71	23.09	4.00			
	(E)81 ve üstü	80	22.70	4.77			
	Toplam	600	23.06	4.43			
Liderlik ve etkileşim	(A)1-20 arası	30	22.70	5.83	.505	.732	
	(B)21-40 arası	209	22.40	5.57			
	(C)41-60 arası	210	22.40	5.34			
	(D) 61-80 arası	71	23.35	4.08			
	(E)81 ve üstü	80	22.45	4.77			
	Toplam	600	22.53	5.24			
Başarı etkenleri	(A)1-20 arası	30	14.90	3.79	5.631	.001	D<B. E<B
	(B)21-40 arası	209	16.34	2.67			
	(C)41-60 arası	210	15.95	2.29			
	(D) 61-80 arası	71	15.01	2.77			
	(E)81 ve üstü	80	15.35	2.37			
	Toplam	600	15.84	2.62			
Samimiyet	(A)1-20 arası	30	10.51	2.88	1.792	.129	
	(B)21-40 arası	209	11.05	2.33			
	(C)41-60 arası	210	10.92	2.39			
	(D) 61-80 arası	71	10.63	2.47			
	(E)81 ve üstü	80	10.27	2.59			
	Toplam	600	10.83	2.44			
Çatışma	(A)1-20 arası	30	13.60	3.82	1.813	.197	
	(B)21-40 arası	209	14.87	3.33			
	(C)41-60 arası	210	14.89	3.08			
	(D) 61-80 arası	71	14.16	3.51			
	(E)81 ve üstü	80	14.43	2.72			
	Toplam	600	14.67	3.23			
Toplam	(A)1-20 arası	30	84.31	17.47	1.020	.396	
	(B)21-40 arası	209	88.16	14.54			
	(C)41-60 arası	210	86.99	13.06			
	(D) 61-80 arası	71	86.26	12.93			
	(E)81 ve üstü	80	85.22	13.89			
	Toplam	600	86.94	13.93			

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

Tablo 8'deki bulgular okul iklimine ilişkin öğretmenlerin algılarında okulda görev yapan öğretmen sayısı değişkeni açısından başarı etkenleri boyutunda anlamlı farklılığın bulunduğunu (Welch(4, 138.771)= 5.631, $p < .05$) göstermektedir. Başarı etkenleri boyutunda gruplar arası farklılığın hangi gruplar arasında bulunduğunu belirlemek amacıyla yapılan Dunnett's C testi sonuçlarına göre okulda görev yapan öğretmen sayısı değişkeni açısından B(\bar{X} = 16.34) ile D(\bar{X} = 15.01) ve E(\bar{X} = 15.35) arasında B(\bar{X} = 16.34) lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır. Öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretmenlere güvenine ilişkin algılarının okul iklimine ilişkin algılarını anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Öğretmenlerin algılarına göre okul iklimi ve boyutlarının okul müdürlerinin öğretmenlere güveni tarafından yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları

Yordanan Değişken	Değişken	B	Standart Hata B	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Demokratiklik ve okula adanma	Sabit	14.519	.989		14.685	.000		
	Yeterlik	.198	.032	.295	6.184	.000	.410	.246
	İtimat edilirlilik	-.033	.043	-.028	-7.64	.445	-.082	-.031
	Açıklık	.064	.049	.059	1.303	.193	.288	.053
	Yardımseverlik	.267	.075	.155	3.556	.000	.330	.144
R= .437		R ² = .191	F(4.595)=	35.209	p= .000			
Liderlik ve etkileşim	Sabit	6.756	.931		7.259	.000		
	Yeterlik	.403	.030	.508	13.343	.000	.668	.480
	İtimat edilirlilik	-.034	.040	-.025	-8.38	.402	-.115	-.034
	Açıklık	.148	.046	.114	3.188	.002	.472	.130
	Yardımseverlik	.374	.071	.184	5.299	.000	.490	.212
R= .697		R ² = .486	F(4.595)=	140.724	p= .000			
Başarı etkenleri	Sabit	12.828	.612		20.958	.000		
	Yeterlik	.089	.020	.224	4.487	.000	.309	.181
	İtimat edilirlilik	-.071	.026	-.105	-2.681	.008	-.143	-.109
	Açıklık	.019	.031	.030	.634	.526	.210	.026
	Yardımseverlik	.109	.046	.107	2.348	.019	.238	.096
R= .340		R ² = .116	F(4.595)=	19.479	p= .000			
Samimiyet	Sabit	8.268	.583		14.176	.000		
	Yeterlik	.069	.019	.186	3.638	.000	.253	.147
	İtimat edilirlilik	-.024	.025	-.037	-9.33	.351	-.072	-.038
	Açıklık	.031	.029	.051	1.067	.286	.186	.044
	Yardımseverlik	.063	.044	.066	1.424	.155	.184	.058
R= .268		R ² = .072	F(4.595)=	11.467	p= .000			
Çatışma	Sabit	9.329	.758		12.311	.000		
	Yeterlik	.127	.025	.261	5.186	.000	.296	.208
	İtimat edilirlilik	.060	.033	.072	1.837	.067	.036	.075
	Açıklık	-.021	.038	-.026	-5.50	.582	.155	-.023
	Yardımseverlik	.145	.058	.116	2.523	.012	.234	.103
R= .321		R ² = .103	F(4.595)=	17.045	p= .000			
Toplam	Sabit	51.700	2.811		18.392	.000		
	Yeterlik	.886	.091	.421	9.722	.000	.553	.370
	İtimat edilirlilik	-.101	.122	-.028	-8.28	.408	-.101	-.034
	Açıklık	.242	.140	.070	1.725	.085	.378	.071
	Yardımseverlik	.958	.213	.177	4.492	.000	.421	.181
R= .580		R ² = .337	F(4.595)=	75.442	p= .000			

Tablo 9'daki bulgular incelendiğinde yeterlik, itimat edilirlilik, açıklık ve yardımseverlik değişkenlerinin birlikte demokratiklik ve okula adanma, başarı etkenleri, çatışma ve okul iklimi ölçeğinin tamamının puanları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki verdiği; liderlik ve etkileşim puanları ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki verdiği; samimiyet puanları ile düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki verdiği görülmektedir. Ayrıca yeterlik ve yardımseverliğin demokratiklik ve okula adanma üzerinde; yeterlik, açıklık ve yardımseverliğin liderlik ve etkileşim üzerinde; yeterlik, itimat edilirlilik ve yardımseverliğin başarı etkenleri üzerinde; yeterliğin samimiyet üzerinde; yeterliğin ve yardımseverliğin çatışma ve okul iklimi

ölçeğinin tamamı üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmüştür. Bu dört değişkenin birlikte, demokratiklik ve okula adanmaya ilişkin toplam varyansın yaklaşık % 19'unu, liderlik ve etkileşime ilişkin toplam varyansın yaklaşık % 49'unu, başarı etkenlerine ilişkin toplam varyansın yaklaşık % 12'sini, samimiyete ilişkin toplam varyansın yaklaşık % 7'sini, çatışma ilişkin toplam varyansın yaklaşık % 10'unu, okul iklimi ölçeğinin tamamı ilişkin toplam varyansın yaklaşık % 34'ünü açıkladığı saptanmıştır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada okul müdürlerinin öğretmene güvenme gerekçelerine ilişkin öğretmenlerin ve okul müdürlerin görüşlerindeki ortak tema ve kodlardan yola çıkarak "Çalışma disiplini" teması altında ders esnasında ders dışı faaliyetlerle ilgilenmeyen, derse zamanında girip-çıkan, nöbet görevini tam olarak gerçekleştiren, müdürüyle fikir paylaşımında bulunan, okul için ekstra çaba gösteren, sorumlu olan; "Yeterlilik" teması altında alan bilgisi, formasyon, etkili iletişim kurabilme, verilen görevi başarabilme, başarılı olma, problemlere çözüm üretebilme yeterliliği olan; "Kişisel değerler" temasında dürüst, tutarlı, dedikodu yapmayan, samimi, iyi niyetli, açık sözlü, anlayışlı, sır saklayan, saygılı ve iyi niyeti suistimal etmeyen öğretmenlerin okul müdürlerinin güvenini kazanabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Gabarro (1978) yönetici-ast güveninde öne çıkan faktörlerden birinin yeterlilik olduğunu belirlemiştir. Bir diğeri ise bireylerin karakterleriyle ilgilidir. Karakter özelliklerinden kaynaklanan güven unsurlarında ise dürüstlüğü, tarafsızlığa, yardımseverlik dürtülerine, iyi niyetliliğe, öngörülebilirliğe (Akt. Colquitt, Scott ve Lepine, 2007: 910), karşıdaki kişinin niyet ve amaçlarının olumluluğuna, davranışlarında gösterdiği tutarlılığa, bilgiyi saklamama anlamında açıklığına ve özel bilgiyi koruma anlamında ketumluğuna gönderme yapılmaktadır (Sağlam Arı, 2011:108). Knoll ve Gill (2011) ise asta, üste ve meslektaşlara güveni incelediği araştırmasında güvenen-güvenilen ilişkisinde yeterliliğin, yardımseverliğin ve dürüstlüğün önemli olduğunu bulmuştur. Bir başka araştırmalarında da yeterliliğin ve dürüstlüğün asta güvende önemli olduğunu belirlemişlerdir (Knoll ve Gill, 2008; akt. Yakovleva, Reilly ve Werko, 2010: 80). Werbel ve Henriques'e (2009) göre ise asta güven, astın üstün taleplerini yerine getirmesinden etkilenmekte olup astın yararlanılabilirliği ve anlayışlılığı asta güvende önemlidir. Buna göre ast ne kadar yararlanılabilir ve anlayışlı ise o kadar güvenilirdir.

Okul müdürlerinin öğretmene güven/güvensizlik göstergelerine ilişkin öğretmenlerin ve okul müdürlerinin görüşlerindeki ortak tema ve kodlardan yola çıkarak "Davranışsal göstergeler" teması altında okul müdürlerinin öğretmenlere güvenini ve güvensizliğini sözleriyle ifade ettikleri, jest ve mimikleriyle belirttikleri, güvendikleri öğretmenleri sık sık kontrol etmezken güvenmedikleri öğretmenleri sık sık kontrol ettikleri, güvendikleri öğretmenler için inisiyatif kullandıkları, onlara önemli görevler verdikleri, karar sürecine kattıkları, ödüllendirdikleri, görevine ilişkin konularda uyarılarda bulunmadıkları, olumlu iletişim kurdukları, yetki verdikleri, destekledikleri; "Duyuşsal göstergeler" teması altında güvendikleri öğretmenlere ilgi gösterdikleri, fikirlerine değer verdikleri, özel bilgileri paylaştıkları, onlara karşı anlayışlı oldukları, saygı gösterdikleri ve sözlerine inandıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Benzer şekilde Brower, Lester, Korsgaard ve Dineen'e (2008: 9) göre astın bir görevi başarılı bir şekilde gerçekleştireceğine inanmak yöneticinin astına güvenini gösterir. Yönetici güvendiği astına önemli görevler verirken güvenmediği astına vermez, çünkü güvendiği astının o görevi işinin ehlice ve özenle yapacağına itimat eder. Güvenmedikleri astların ise dürüstlüklerine ve yeterliliklerine karşı düşük beklentiye sahip olurlar. Güvenmediği astın yetersizliğinden korunmak ve işten kaytarmasına engel olmak için onu yakından kontrol ederler ve ona karşı hoşgörülü davranmazlar. Polatoğlu'na (1988: 87) göre üstün astlara belirli sınırlar içerisinde kendi başlarına hareket etme olanağı tanınması, örgütle ilgili kararlar alırken onların görüşlerini almaya özen göstermesi astın üstünün kendisine güvendiğini ve görüşlerine önem verdiğini düşünmesini sağlamaktadır. Lau, Liu ve Fu (2007) yöneticinin asta güvendiğinde asta daha fazla sorumluluk verdiğini, daha fazla desteklediğini, daha fazla danıştığını ve önemli bilgileri paylaştığını belirtirken, Bauer ve Green (1996) astına güvenen üstün astına daha fazla yetki verdiğini ve işini gerçekleştirirken daha özerk olma gibi bir takım ödüller sağladığına değinmiştir. Gomez ve Rosen (2001: 54) ise astına güvenen yöneticilerin güvendikleri astlara karşı daha fazla bilgilendirme, hoşgörülü olma ve takdir etme gibi ayrıcalıklı davranışlar sergilediğini belirtmektedir. Turan'a (1998: 32) göre ise astına güvenmeyen yöneticiler sert, otoriter, kontrole dayalı davranışlar sergiler, astlarını desteklemezler ve astlarını gereksiz evraklarla meşgul ederler.

Olumlu okul iklimine ilişkin öğretmenler ile okul müdürlerinin görüşlerindeki ortak tema ve kodlardan yola çıkarak "Kişilerarası ilişkiler" teması altında işbirliğinin, yeterli iletişimin, güvenin, saygının,

sevginin, anlayışın; “Sonuç göstergeleri” temasında ortak amaca yönelik çalışmanın ve istekli çalışmanın; “Yönetimsel göstergeler” temasında ortak karar vermenin bulunduğu, yönetimin adil olduğu; “Çalışma ortamı” temasında rahat çalışma ortamının olduğu okulların olumlu iklime sahip olduğu söylenebilir. Benzer şekilde Uysal ve Aydemir’e (2014: 1558) göre çalışanların birbirine güvenmesi, yöneticinin motive edici ve yapıcı davranışları, ödüllendirme sistemi, çalışanlar arasındaki samimiyet gibi faktörler çalışanlarda örgüt iklimine yönelik olumlu algılar oluşturmaktadır. Turan’a (1998) göre olumlu bir iklimde ilişkilerin kesintiye uğraması, araya mesafe koyma, engelleme, üretime vurgu yapma ve saldırganlık oranı düşük iken neşe, samimiyet ve saygı oranı yüksektir. Freiberg (1998) olumlu bir okul ikliminin çalışanların performansını ve moralini arttırdığını belirtirken (Akt: Kelley, Thornton ve Daugherty, 2005: 19), Bulach ve Malone (1994) okuldaki değişimlerin başarılı bir şekilde gerçekleşmesini sağladığını belirtmiştir. Gonder ve Hymes’ e (1994) göre olumlu iklimde örgüt üyeleri birey olarak değerli olduklarını hissederler ve örgütsel başarıya katkıda bulunurlar. Olumlu bir okul iklimine sahip okulda dayanışma, ilgilik, akademik gelişim, sosyal gelişim, iletişim ve katılım fırsatları bulunur. Ellis’e (1988) göre ise öğretmenler kendini işine adanmış olur, işbirlikli olarak çalışırlar, örgütteki bireyler birbirlerine güven duyar, karşılıklı saygı bulunur, birbirlerine yardımcı olurlar, öğretmenler ve yöneticiler birbirlerini desteklerler.

Olumsuz okul iklimine ilişkin öğretmenler ile okul müdürlerinin görüşlerindeki ortak tema ve kodlardan yola çıkarak “Kişilerarası ilişkiler” temasında güvensizliğin, çatışmanın, dedikodunun, çıkarıcılığın, gruplaşmanın, saygısızlığın olduğu, işbirliğinin bulunmadığı; “Sonuç göstergeleri” temasında başarısızlığın bulunduğu, çalışanların isteksiz çalıştıkları ve görevlerin aksadığı; “Yönetimsel göstergeler” temasında yönetimin otoriter olduğu ve adil olmadığı ortamlarda okul ikliminin olumsuz olduğunu söyleyebiliriz. Benzer şekilde Ellis’e (1988) göre olumsuz bir okul ikliminde öğretmenler arasında düşmanca tavırlar gözlenir, öğretmenler öğrencilere ve birbirlerine karşı ilgisiz olurlar, yöneticiler öğretmenlerin ihtiyaçlarını dikkate almazlar, keyfi ve diktatörce kararlar alınır, okulda problemler yaygın olarak görülür, dostça ilişki düşüktür ve yönetici- öğretmen arasındaki iletişim yetersizdir. Ayrıca Uysal ve Aydemir (2014: 1558) örgütlerde gerginlik, çatışma, tehdit, baskı ve mobbing gibi faktörlerin çalışanlarda örgüt iklimine yönelik olumsuz algılar oluşturduğunu belirtmiştir.

Araştırmada okul müdürlerinin öğretmenlere yeterlik ve yardımseverlik boyutunda çoğunlukla güvenmeleri okul, öğretmenler ve okul müdürünün kendisi açısından olumlu olarak değerlendirilebilir. Ancak itimat edilirlilik boyutunda nadiren, açıklık boyutunda ve Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güvenini Belirleme Ölçeği’nin tamamında ise bazen öğretmenlere güvenmeleri olumsuz olarak değerlendirilebilir. Çünkü astına güvenen ve onlarla iyi ilişki kuran yönetici zamanının çoğunu astlarını kontrol etmekten ziyade kendi gelişimlerine harcar. Güven etkili bir görevlendirmenin, etkili iletişimin, takım ruhu oluşturmaya, dönüt vermenin ve almanın temelidir. Görevlendirme ve çeşitli sorumlulukların asta devredilmesi yöneticinin iş kalitesini artırır, çünkü yöneticinin terfi olanaklarının görünebilirliğini arttırmaktadır. Bir başka deyişle astın etkin, güvenilir ve tutarlı olması iş takımının performansının artmasına ve yöneticinin amaçlarını gerçekleştirmesine yardımcı olur (Straiter, 2005: 88). Bununla birlikte astına güvenme yöneticinin astına yetki verme ve itimat etme duygularının güçlenmesine yol açar. Bu da sonuçta astı kendi görevlerinin ötesinde çaba göstermesi için motive eder (Brower ve diğerleri, 2008: 10).

Okul müdürlerinin öğretmenlere güveni açısından, güvenin yeterlik ve açıklık boyutlarına ilişkin öğretmenlerin algılarında cinsiyet açısından erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılığın bulunduğu görülmüştür. Okul müdürlerinin öğretmenlere güvenine ilişkin öğretmenlerin algılarında mesleki kıdem açısından açıklık boyutunda anlamlı farklılığın bulunduğu görülmüştür. Bu bulguya göre açıklık boyutuna ilişkin öğretmenlerin algılarının mesleki kıdeme bağlı olarak anlamlı bir şekilde değiştiği saptanmıştır. Okul müdürüyle birlikte görev yapılan süre ve okulda görev yapan öğretmen sayısı açısından anlamlı farklılığın bulunmadığı görülmüştür. Araştırmanın nitel boyutunda ise öğretmenler ile okul müdürlerinin çoğunluğu kişisel değişkenlerin okul müdürlerinin öğretmenlere güvenlerini etkilemediğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda öğretmenlerin görüşleri açısından nicel boyutta öğretmen cinsiyeti açısından Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güvenini Belirleme Ölçeği’nin tamamına, yeterlik boyutuna ve açıklık boyutuna, mesleki kıdem açısından açıklık boyutuna ilişkin elde edilen bulguların nitel boyuttaki bulgularla tutarlılık göstermediği ve nitel boyuttaki bulguların daha geniş örneklem grubu için genellenemeyeceği; diğer yandan cinsiyet açısından itimat edilirlilik ve yardımseverlik boyutları; mesleki kıdem için Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güvenini Belirleme Ölçeği’nin tamamı, yeterlik, itimat edilirlilik ve yardımseverlik boyutları;

okul müdürüyle birlikte görev yapılan süre ve okulda görev yapan öğretmen sayısı değişkenleri için ölçeğin tamamı ve alt boyutlarına ilişkin bulguların nitel boyuttaki bulgularla tutarlılık gösterdiği ve nitel boyuttaki bulguların daha geniş örneklem grubu için genellenebileceği sonucuna varılmıştır.

Okul iklimine ilişkin öğretmenlerin algılarında cinsiyet değişkeni açısından samimiyet boyutunda kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılığın bulunduğu görülmüştür. Bu bulguya dayanarak erkek öğretmenlere oranla kadın öğretmenlerin okulda birlikte vakit geçirmekten daha çok hoşlandıkları, okul dışında da görüştükleri ve birbirleriyle uyumlu oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Çağlayan (2014), Memduhoğlu ve Şeker (2011), Sezgin ve Kılınç (2011) ve Gedikoğlu ve Tahaoğlu (2010) öğretmenlerin örgüt iklimine ilişkin görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığını; Aksu (1994) okul ikliminde cinsiyete göre samimiyet boyutunda bayan öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar bulunduğunu; Sutherland (1994) olumlu okul ikliminde cinsiyet değişkeni açısından erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunduğunu; Yaşar (2005) cinsiyet ile örgüt iklimi arasında bir ilişki bulunmadığını belirlemiştir.

Okul iklimine ilişkin öğretmenlerin algılarında mesleki kıdem değişkeni açısından demokratiklik ve okula adanma, başarı etkenleri, samimiyet, çatışma ve okul iklimi ölçeğinin tamamında anlamlı farklılığın bulunduğu görülmüştür. Bu bulguya göre okul iklimi ölçeğinin tamamına, demokratiklik ve okula adanma, başarı etkenleri, samimiyet ve çatışma boyutuna ilişkin öğretmenlerin algılarının mesleki kıdem değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değiştiği belirlenmiştir. Alanyazında iklim ve mesleki kıdem açısından farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Örneğin Çağlayan (2014), Memduhoğlu ve Şeker (2011), Sezgin ve Kılınç (2011), Göcen ve Kaya (2014) öğretmenlerin okul iklimi algılarında kıdem açısından anlamlı farklılıklar olmadığını; Öztürk ve Zembat (2015) ise kıdem yılı fazla olan öğretmenlerin kurumlarındaki okul iklimini daha olumlu algıladıklarını belirlemiştir.

Okul iklimine ilişkin öğretmenlerin algılarında okulda görev yapan öğretmen sayısı değişkeni açısından başarı etkenleri boyutunda küçük okullar lehine anlamlı farklılığın bulunduğu görülmüştür. Alanyazındaki araştırmalarda Bailey (1988) okul büyüklüğü ile okul iklimi arasında ilişkinin olmadığını; Çağlayan (2014) küçük ölçekli okulların ikliminin büyük ölçekli okullara göre öğretmenler tarafından daha olumlu algılandığını; Hirase (2000) ise küçük okulların büyük okullardan daha olumlu iklime sahip olduklarını belirlemiştir.

Araştırma sonucunda öğretmenlere güven ölçeği boyutlarının okul iklimi ölçeğinin tamamı ve boyutları ile anlamlı bir ilişki verdiği belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlere güven ölçeğinin farklı boyutlarının okul iklimi ölçeği ve ölçeğin farklı boyutları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda ise öğretmenlerin ve müdürlerin hepsinin okul müdürlerinin öğretmenlere güveninin okul iklimine olumlu bir etkisi olduğu görüşünde oldukları görülmüştür. Her iki katılımcı grubun görüşlerinin “Bireysel etkiler” ve “Örgütsel etkiler” temaları altında toplandığı ve “Bireysel etkiler” temasına uygun görüşlerin ağırlıkta olduğu görülmüştür. Her iki katılımcı grubun da görüşlerindeki ortak tema ve kodlardan yola çıkarak okul müdürlerinin öğretmenlere güveninin “Bireysel etkiler” teması altında öğretmenlerin performanslarını ve çalışma azmini arttırdığı, kendilerini rahat hissetmelerini ve okulu sahiplenmelerini sağladığı; “Örgütsel etkiler” teması altında okulun başarısını arttırdığı, okulda huzurlu bir ortam oluşmasını sağladığı ve iletişimi arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu açıdan araştırmanın nicel boyutunda elde edilen sonuçların nitel boyutta elde edilen sonuçlar ile tutarlılık gösterdiği ve nitel boyuttaki bulguların daha geniş örneklem grubu için genellenebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Ayık, Savaş ve Çelikel (2014) öğretmenlerin örgüt iklimi ile örgütsel güven algılarına ilişkin toplam puanları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulmuştur. Moore (2001) güvenin olduğu ortamların olumlu, olmadığı ortamların olumsuz iklime neden olacak etkenlerden biri olduğunu belirlemiştir. Tschannen-Moran ve Gareis (2015) müdüre güvenin okul ikliminin mesleki öğretmen davranışı, akademik baskı ve toplum katılımı boyutlarıyla ilişkili olduğunu bulmuştur. Ayrıca öğrenci başarısı da güven ile ilişkili bulunmuştur. Zhang (2014) araştırma sonucunda örgütsel güvenin boyutlarının okul ikliminin tüm boyutlarıyla pozitif ilişkisi olduğunu belirlemiştir. Özdil (2005) öğretmenlerin okullarının örgütsel iklimine ilişkin algıları ile yöneticilere duydukları güven ve birbirlerine duydukları güven arasında orta düzeyde anlamlı ilişki bulunduğu belirlenmiştir. Hoy, Smith ve Sweetland (2002) liselerde güven ve iklimin ilişkili olduğunu belirlemiştir. Hoffman (1993) da örgüt iklimi ve güven arasında ilişki olduğunu belirlemiştir. Buna göre açık örgüt ikliminin güven ile ilişkili olduğunu belirleyerek müdür davranışında

açıklığın müdüre güveni; öğretmen davranışında açıklığın öğretmenler arasındaki güveni yordadığı saptanmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Öğretmenler okul müdürlerinin güvenini kazanabilmek için okul müdürünün verdiği görevi, uyarmasına gerek kalmadan zamanında ve tam olarak gerçekleştirebilirler. Öğrencilerle ve velilerle yaşanan problemleri okul müdürüne yansıtmayarak kendileri çözebilirler. Okulda yaşanan problemlere ilişkin çözüm üretebilir ve bu çözümlerini okul müdürüyle paylaşabilirler.
- Okul müdürleri öğretmenlere güvenlerini gösterebilmek için gerekli durumlarda öğretmenler için inisiyatif kullanabilirler. Öğretmenlere okulda gerçekleştirilecek etkinliklerde önemli görevler verebilirler. Okulla ilgili kararları almadan önce öğretmenlerin görüşlerini alabilirler. Öğretmenlerin başarılarını plaket, çiçek vb. hediyelerle kutlayabilirler. Öğretmenlerin doğum günü, evlilik yıldönümü, öğretmenler günü vb. özel günlerini mesajlarla ya da başka yollarla kutlayabilirler. Öğretmenlere gerekli durumlarda yetki verebilirler.
- Okul müdürleri okulda olumlu bir okul iklimi oluşturabilmek için öğretmenlere yönetsel uygulamalar açısından (ders dağıtımı, nöbet görevi, kurullardaki görev sayısı vb.) adil davranabilir. Otoriter bir yönetim biçiminden kaçınabilir. Öğretmenlerin ortak bir şekilde gerçekleştireceği etkinlikler düzenleyerek öğretmenler arası işbirliğinin oluşmasını sağlayabilir.
- Okul müdürlerinin öğretmenlere güveninin açıklık ve yeterlik boyutuna ilişkin öğretmenlerin algılarında cinsiyet açısından erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılığın bulunma nedeninin okul müdürlerinin kadın öğretmenlerle iletişim eksikliğinden kaynaklanabileceğinden hareketle, okul müdürlerinin kadın öğretmenlerle okula ilişkin konularda daha sık görüş alışverişinde bulunmaları bu iletişim eksikliğini azaltabilir. Ayrıca okul müdürleri kadın öğretmenlerin gerçekleştirmek istediği uygulamalar için ihtiyaçları olan gerekli olanakları oluşturabilmelerine yardımcı olarak onların çalışmalarını destekleyebilirler. Kadın öğretmenlerin başarılarını, öğretmenler arasında düzenlenecek sosyal etkinliklerde vurgulayarak onları takdir edebilirler. Okulda herhangi bir problem olduğunda bu problemin çözümü için kadın öğretmenlerin görüşü alınabilir.
- Erkek öğretmenlerin kendi aralarındaki samimiyeti arttırmaları için okul dışında da birbirleriyle vakit geçirebilecek (yemek, aile ziyaretleri, futbol, voleybol vb. spor faaliyetleri) sosyal etkinlikler düzenlemeleri önerilebilir.
- Okul müdürlerinin öğretmenlere güven duyması ile olumlu bir okul iklimi oluşturulabilir. Bu bağlamda okul müdürlerinin öğretmenlere güvenmesi ve bu güvenlerini yansıtacak davranışlar sergilemelerinin yanı sıra öğretmenlerin de okul müdürünün güvenini kazanacak davranışlar sergilemeleri önerilebilir.
- Okul müdürünün öğretmenlere güveninin örgütsel çıktılarla (öğretmen performansı, örgütsel bağlılık, iş tatmini, işbirliği, örgütsel vatandaşlık, örgütsel başarı vb.) ilişkisi incelenebilir.
- Okul müdürlerinin öğretmenlere güvenine ilişkin öğretmenlerin beklentileri ve bu beklentilerin gerçekleşme düzeyi karşılaştırılabilir.
- Okul müdürlerinin öğretmenlere güveni farklı değişkenler açısından incelenebilir.

Kaynakça

- Aksu, A. (1994). *Okul müdürlerinin etkililiği ve okul iklimi*. Yayınlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Arslan, N. T. (2004). Örgütsel performansı belirleyici bir etmen olarak örgüt kültürü ve iklimi hakkında bir değerlendirme. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(1), 203-228.
- Arslan, N. T. ve Halis, M. (2000). Örgüt iklimi ve Türkiye’de örnek olarak seçilen iki örgütte uygulamalı bir araştırma. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, 43, 63-93.
- Ayık, A., Savaş, M. ve Çelikel, G. (2014). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul iklimi ve örgütsel güven algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11 (27), 203-220.
- Bailey, S. S. (1988). *The relationship between leadership styles of high school principals and school climate as perceived by teachers*. Unpublished doctoral thesis, West Virginia University.

- Başak, S. (2010). Genelleşmiş güven ve toplumsal cinsiyet. *Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 27(1), 53-71.
- Bauer, N. T. and Green, G. S. (1996). Development of leader-member exchange: A longitudinal test. *Academy of Management Journal*, 39(6), 1538-1567.
- Bilgiç, Ö. ve Gümüşeli, A. İ. (2012). Research on teachers' level of trust to the colleagues, the students and the parents. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 5470 – 5474.
- Bökeoğlu, Ö. Ç. ve Yılmaz, K. (2008). İlköğretim Okullarında Örgütsel Güven Hakkında Öğretmen Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 211-233.
- Brink, H. I. L. (1993). Validity and reliability in qualitative research. *Curationis*, 16(2), 35-38.
- Brower, H. H., Lester, S. W., Korsgaard, M. A. and Dineen, B. R. (2008). A closer look at trust between managers and subordinates: Understanding the effects of both trusting and being trusted on subordinate outcomes. *Journal of Management*, 1-38. doi: 10.1177/0149206307312511.
- Bulach, C.R. and Malone, B. (1994). The relationship of school climate to the implementation of school reform. *Ers Spectrum*, 12(4), 3-8.
- Colquitt, J. A., Scott, B. A. and Lepine, J. A. (2007). Trust, trustworthiness, and trust propensity: A meta-analytic test of their unique relationships with risk taking and job performance. *Journal of Applied Psychology*, 92 (4), 909-927. doi: 10.1037/0021-9010.92.4.909.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson.
- Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (S.B. Demir Çev. Ed.). Ankara: Eğiten. (Orijinal çalışma basım tarihi: 2012).
- Çağlar, Ç. (2011). Okullardaki örgütsel güven düzeyi ile öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 1827-1847.
- Çağlayan, E. (2014). *Okul binaları ve örgüt iklimi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ellis, T. I. (1988). School climate. *Research Roundup*, 4(2), 1-6.
- Ertekin, Y. (1978). *Örgüt iklimi*. Ankara: Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları.
- Gedikoğlu, T. ve Tahaoğlu, F. (2010). İlköğretim okullarının örgüt iklimi: Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkâmil ilçeleri örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, 186, 38-55.
- Gomez, C. and Rosen, B. (2001). The leader-member exchange as a link between managerial trust and employee empowerment. *Group & Organization Management*, 26 (1), 53-69.
- Gonder, P. O. and Hymes, D. (1994). *Improving school climate and culture*. (AASA Critical Issues Report No. 27) Arlington, VA: American Association of School Administrators.
- Göcen, G. ve Kaya, Z. (2014). İmam-hatip liselerinde çalışan öğretmen ve yöneticilerin okul iklim algısı ve bu algıya etki eden faktörler (İstanbul Örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 36, 67-102.
- Gökdoğan, D. (2012). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kırşehir.
- Halis, M., Gökgöz, G. S. ve Yaşar, Ö. (2007). Örgütsel güvenin belirleyici faktörleri ve bankacılık sektöründe bir uygulama. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 17, 187-205.
- Hirase, S. K. (2000). *School climate*. Unpublished doctoral thesis, The University of Utah. Utah, USA.
- Hoffman, J. D. (1993). *The organizational climate of middle schools and dimensions of authenticity and trust*. Unpublished doctoral thesis. Rutgers The State University of New Jersey, New Brunswick.

- Hoy, W., Sabo, D. and Barnes, K. (1996). Organizational health and faculty trust: A view from the middle level. *Research in Middle Level Education Quarterly*, 21-39.
- Hoy, W. K., Smith, P. A. and Sweetland, S. R. (2002). The development of the organizational climate index for high schools: Its measure and relationship to faculty trust. *The High School Journal*, 86 (2), 38-49.
- Hoy, W. K., Tarter, T. J. and Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools/healthy schools: Measuring organisational climate*. London: Sage.
- Huff, L. and Kelley, L. (2003). Levels of organizational trust in individualist versus collectivist societies: A seven-nation study. *Organization Science*, 14(1), 81-90.
- John, M. C. and Taylor, J. W. (1999). Leadership style, school climate, and the institutional commitment of teachers. *International Forum Journal*, 2(1), 25-57.
- Kelley, R. C., Thornton, B. and Daugherty, R. (2005). Relationships between measures of leadership and school climate. *Education*, 126(1), 17-25.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Press.
- Knoll, D. L. and Gill, H. (2011). Antecedents of trust in supervisors, subordinates, and peers. *Journal of Managerial Psychology*, 26(4), 313 – 330. doi: 10.1108/02683941111124845.
- Kratzer, C. (1997). *A community of respect, caring and trust: One school's story*. Chicago, IL: Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association (Chicago, IL, March 24-28,1997).
- Lau, D. C., Liu, J. and Fu, P. P. (2007). Feeling trusted by business leaders in China: Antecedents and the mediating role of value congruence. *Asia Pacific Journal of Management*, 24, 321-340. doi:10.1007/s10490-006-9026-z.
- Lewicki, R. J., McAllister, D. J. and Bies, R. J. (1998). Trust and distrust: New relationships and realities. *Academy of Management Review*. 23(3), 438-458.
- Martin, D. F. (2004). *Principal personality and school trust*. Unpublished doctoral thesis, Oklahoma State University.
- McAllister, D. J. (1995). Affect-and cognition-based trust as foundations for interpersonal cooperation in organizations. *Academy of Management Journal*, 38(1),24-59.
- McMurray, A. and Scott, D. (2013). Determinants of organisational climate for academia. *Higher Education Research & Development*, 32(6), 960-974. doi: 10.1080/07294360.2013.806446.
- Memduhoğlu, H. B. ve Şeker, G. (2011). Öğretmenlerin algılarına göre ilköğretim okullarının örgütsel iklimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 1-26.
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book*. London: Sage.
- Moore, C. A. (2001). *Good and bad school climate exemplars: Teachers' perspective of their school climate*. Unpublished doctoral thesis, Miami University.
- Neuendorf, K. A. (2002). *The content analysis guide book*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E. ve Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 213-224.
- Özdil, K. (2005). *İlköğretim okullarında öğretmenlerin yöneticilerine ve birbirlerine duydukları güven düzeyi ile örgütsel iklimi arasındaki ilişki (Yeni Mahalle örneği)*. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özer, N. (2013). Trust me, principal, or burn out! The relationship between principals' burnout and trust in students and parents. *Alberta Journal of Educational Research*, 59(3), 382-400.

- Özer, N., Demirtaş, H., Üstüner, M. ve Cömert, M. (2006). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel güven algıları. *Ege Eğitim Dergisi*, 7(1), 103–124.
- Öztürk, M. ve Zembat, R. (2015). Okulöncesi yöneticilerinin yaratıcı liderlik özellikleri ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 31, 455-467. doi:10.9761/JASSS2653.
- Paine, S. C. (2007). *The relationship among interpersonal and organizational trust and organizational commitment*. Unpublished doctoral thesis, San Diego Alliant International University.
- Peker, Ö. (1993). Okullarda örgütsel havanın çözümlenmesinde bir yöntem. *Amme İdaresi Dergisi*, 26(4), 21-43.
- Polat, S. (2007). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları, örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış doktora tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Polatoğlu, A. (1988). Türk kamu örgütlerinde ast ve üst arasında iletişim. *Amme İdaresi Dergisi*, 21(2), 85–98.
- Ribbers, I. L. (2009). *Trust, cynicism, and organizational change: The role of management*. Unpublished master thesis, University of Tilburg Department Organisation and Strategy, Tilburg, Netherlands.
- Rotter, J. B. (1967). A new scale for the measurement of interpersonal trust. *Journal of Personality*, 35(4), 651-665. doi: 10.1111/j.1467-6494.1967.tb01454.x.
- Sağlam Arı, G. (2011). Kadın ve erkek yöneticilerin güven özelliklerine ilişkin tutumları: Varsayımsal astlar üzerine bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (1), 105-120.
- Schoorman, F. D. , Mayer, R. C. and Davis, J. H. (2007). An integrative model of organizational trust: Past, present and future. *Academy of Management Review*, 32(2), 344–354.
- Sezgin, F. ve Kılınç, A. Ç. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgüt iklimine ilişkin algılarının incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 743-757.
- Smith, P. A. and Birney, L. L. (2005). The organizational trust of elementary schools and dimensions of student bullying. *International Journal of Educational Management*, 19 (6), 469 – 485. doi:10.1108/09513540510617427.
- Straiter, K. L. (2005). The effects of supervisors' trust of subordinates and their organization on job satisfaction and organizational commitment. *International Journal of Leadership Studies*, 1(1), 86-101.
- Sutherland, F. (1994). Teachers' perceptions of school climate. (ERIC Document Reproduction Service No. ED379214).
- Sweetland, S. R. and Hoy, W. K. (2000). School characteristics and educational outcomes: Toward an organizational model of student achievement in middle schools. *Educational Administration Quarterly*, 36(5), 703-729. doi: 10.1177/00131610021969173.
- Taymaz, H. (2009). *İlköğretim ve ortaöğretim okul müdürleri için okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tekin, H. (2003). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı.
- Tingle, J. K. (2011). *Relationship between organizational trust and mindfulness: An exploration of NCAA division III athletic department*. Unpublished doctoral thesis, Teksas University, USA.
- Turan, S. (1998). *Measuring organizational climate and organizational commitment in the Turkish educational context*. Paper presented at the University Council for Educational Administration's Annual Meeting, St. Louis, , October 29-November 1, Missouri, USA.
- Tutar, H. ve Altınöz, M. (2010). Örgütsel iklimin işgören performansı üzerine etkisi: Ostim imalat işletmeleri çalışanları üzerine bir araştırma. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi Dergisi*, 65(2), 195-218.
- Tschannen-Moran, M. (1998). *Trust and collaboration in urban elementary schools*. Unpublished doctoral thesis, The Ohio State University. Columbus, USA.

- Tschannen-Moran, M. (2001). Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration*, 39(4), 308-331.
- Tschannen-Moran, M. and Gareis, C. R. (2015). Faculty trust in the principal: An essential ingredient in high-performing schools. *Journal of Educational Administration*, 53(1), 66 – 92. doi:10.1108/JEA02-2014-0024.
- Tschannen-Moran, M. and Hoy, W. K. (2000). A multidisciplinary analysis of the nature, meaning, and measurement of trust. *Review of educational research*,70(4), 547-593. doi:10.3102/00346543070004547.
- Uysal, H. T. ve Aydemir, S. (2014). Örgütsel iklimin çalışma psikolojisine etkisi: Sağlık sektöründe bir araştırma. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 1557-1574.
- Vineburgh, J. H. (2010). *A study of organizational trust and related variables among faculty members at HBCUs*. Unpublished doctoral thesis, University of Iowa.
- Yakovleva, M., Reilly, R. R. and Werko, R. (2010). Why do we trust? Moving beyond individual to dyadic perceptions. *Journal of Applied Psychology*, 95 (1), 79–91. doi: 10.1037/a0017102.
- Yaşar, Ö. (2005). Örgütsel güvenin örgüt iklimine etkisi: Gaziantep sanayi işletmelerinde bir uygulama. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Yeh, T. J. (2007). *Leadership behavior, organizational trust, and organizational commitment among volunteers in Taiwanese non-profit foundations*. Unpublished doctoral thesis, The University of the Incarnate Word.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, E. (2006). *Okullardaki örgütsel güven düzeyinin okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2013). Örgütsel iklim ölçeğinin türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 1-11.
- Zhang, L. (2014). *The relationship between school climate and faculty trust: An exploration across elementary schools in Shanghai*. Unpublished doctoral thesis, University of the Pacific Stockton.
- Zhang, J. and Liu, Y. (2010). Organizational climate and its effects on organizational variables: An empirical study. *International Journal of Psychological Studies*, 2(2), 189-201.
- Webber, S. S. (2008). Development of cognitive and affective trust in teams: A longitudinal study. *Small Group Research*, 39(6), 746-769. doi: 10.1177/1046496408323569.
- Weber, R. P. (1990). *Basic content analysis*. Newbury Park, CA: Sage.
- Werbel, J. D. and Henriques, P. L. (2009). Different views of trust and relational leadership: Supervisor and subordinate perspectives. *Journal of Managerial Psychology*, 24(8), 780 – 796. doi:10.1108/02683940910996798.