

**T.C.  
Fırat Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı  
Eğitim Yönetimi Bilim Dalı**



**LİSE MÜDÜRLERİNİN DESTEKLEYİCİ LİDERLİK  
DAVRANIŞLARININ VE KOLEKTİF GÜVENİN  
OKUL ETKİLİLİĞİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

**DOKTORA TEZİ**

**Hazırlayan: Aysel NAMLI**

**Danışman: Doç. Dr. İmam Bakır ARABACI**

**Elazığ, 2017**

## ONAY

T.C.

**Fırat Üniversitesi**

**Eğitim Bilimleri Enstitüsü**

**Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı**

**Eğitim Yönetimi Bilim Dalı**

Aysel NAMLI'nın, Doç.Dr. İ.Bakır ARABACI danışmanlığında hazırlamış olduğu "Lise Müdürlerinin Destekleyici Liderlik Davranışlarının ve Kolektif Güvenin Okul Etkililiği Üzerindeki Etkisi" başlıklı tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun...10.05.2017..... tarih ve 48668.769/30 sayılı kararı ile oluşturulan jüri tarafından....26.05.2017..... tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda oy birliği/oy çokluğu ile başarılı sayılmıştır.

### Jüri Üyeleri:

1: Doç. Dr. Muhammed TURHAN

2: Doç. Dr. Mehmet TURAN

3: Doç. Dr. İ.Bakır ARABACI (Danışman)

4: Yrd. Doç. Dr. Gönül ŞENER

5: Yrd. Doç. Dr. Seda GÜNDÜZALP

İmza

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun  
..... tarih ve ..... sayılı kararıyla bu tezin  
kabulü onaylanmıştır.

**Prof. Dr. Ayşegül GÖKHAN**  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

## BEYANNAME

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Doç. Dr. İmam Bakır ARABACI danışmanlığında hazırlamış olduğum "**Lise Müdürlerinin Destekleyici Liderlik Davranışlarının ve Kolektif Güvenin Okul Etkililiği Üzerindeki Etkisi**" adlı doktora tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

Aysel NAMLI

...../...../.....

## ÖNSÖZ

Örgütlerin verimliliğini ve işleyişini arttırmada insan ilişkileri önemli bir unsurdur. Bu örgütler içinde gerek girdi ve çıktısının insan olması sebebiyle gerekse etkileşim ve iletişimin yoğun olması sebebiyle okulların da verimlilik ve etkililiğini arttırmak gerekmektedir. Okullar toplum tarafından ihtiyaç duyulan insan tipini yetiştirmektedir. Okulların bu vazifesi, sürekli değişim içinde olması ve okulu geliştirmek için yapılan araştırmalar önem taşımaktadır. Bu araştırmada da okul yöneticisinin destekleyici liderlik davranışları ve kolektif güvenin okul etkililiğine etkisi incelenmiştir.

İdeallerime yaklaştığım bu dönemde kişilik ve karakteri ile kendisini her zaman örnek aldığım, tez sürecim boyunca bilgisini ve desteğini benden esirgemeyen, kendisinden çok şey öğrendiğim ve öğrenmeye devam edeceğim kıymetli danışmanım Doç Dr. İmam Bakır ARABACI'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Doktora eğitimim süresince bana katkı sağlayan anabilim dalının değerli hocalarına, bu süreçte beni destekleyen, yalnız bırakmayan mesai arkadaşlarıma çok teşekkür ederim. Lisansüstü eğitimim boyunca dostluğunu ve bildiklerini benimle paylaşan değerli hocam ve dostum Okt. Dr. Songül KARABATAK'a, değerli arkadaşım Muhammed ZİNCİRLİ'ye çok teşekkür ederim. Analizlerin yapılmasına katkı sağlayan, bilgisinden faydalandığım Mehmet SARI hocama şükranlarımı sunuyorum. Bu araştırmanın tamamlanmasında zamanlarını ayırıp değerleri katkılarını sunan saygıdeğer öğretmenlere, sevgili öğrencilere çok teşekkür ederim. Üzerimde emeği olan öğrenim hayatım boyunca beni aydınlatan, yol gösteren öğretmenlerime teşekkür ederim. Bu süreçte oğluma ve kızıma şefkatle bakan, yokluğumu hissettirmemeye çalışan sevgili annem ve kayınvalideme, eğitim hayatım boyunca beni destekleyen babama, varlığını her zaman hissettiren kayınpederime ve aileme sonsuz teşekkürler. Yoğun çalışma sürecimde beni yalnız bırakmayan sevgili yol arkadaşım, en büyük destekçim eşim Halil NAMLI'ya, ders çalışmamı sabırla bekleyen, bana hep yardımcı olan ilk göz ağrım oğlum İsmail Bera'ya ve evimin neşesi kızım Erva'ya sonsuz teşekkür ederim.

Aysel NAMLI

Elazığ, 2017

## ÖZET

### Doktora Tezi

### Lise Müdürlerinin Destekleyici Liderlik Davranışlarının ve Kolektif Güvenin Okul Etkililiğine Etkisi

Aysel NAMLI

Fırat Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Elazığ, 2017, Sayfa: XX+255

Bu araştırmanın genel amacı; lise müdürlerinin destekleyici liderlik davranışları, okuldaki kolektif güven ve okul etkililiğine ilişkin öğretmen algılarını ve öğrencilerin kolektif güvene ilişkin algılarını belirlemek, bu algıların bir takım bağımsız değişkenlere göre değişip değişmediğini saptamaktır. Ayrıca okul müdürlerinin destekleyici liderlik davranışlarının kolektif güven ve okul etkililiği ile olan ilişki durumlarını belirlemek ve destekleyici liderlik ile okul etkililiği arasındaki ilişkide kolektif güvenin aracılık etkisini test etmektir. Araştırma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini, Elazığ il ve ilçe merkezindeki liselerde 2015- 2016 eğitim- öğretim yılında görev yapan 3.409 öğretmen ve bu okullarda öğrenime devam eden 34.510 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini oransız eleman örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen 558 öğretmen ve 1073 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak destekleyici liderlik, kolektif güven ve okul etkililiği ölçekleri yeniden güvenilirlik ve geçerlilikleri yapılarak kullanılmıştır.

Araştırmanın verilerini analiz etmek ve modelleri sınavabilmek için LISREL ve SPSS programları kullanılmıştır. Ölçek ve alt boyut puanlarının normallik sınavasında Çarpıklık (Skewness) katsayısı kullanılmıştır. Öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum ve öğrenim düzeyi değişkenlerinin karşılaştırmalarında t testi; okul türü, yaş, meslekteki

süre, okuldaki çalışma süresi, branş ve okuldaki öğretmen sayısı değişkenlerinin karşılaştırılmalarında tek yönlü varyans analizi (OneWay ANOVA) testleri kullanılmıştır. ANOVA testinde gruplar arasında anlamlı farklılık görüldüğünde farkın hangi iki gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla varyansların homojenliği durumunda LSD post hoc testinden yararlanılmıştır. Öğrencilerin cinsiyet değişkeninin karşılaştırmalarında t testi; sınıf düzeyi, okul türü, annenin öğrenim düzeyi, babanın öğrenim düzeyi, ailenin aylık geliri, aile tipi, annenin mesleği ve babanın mesleği değişkenlerinin karşılaştırılmalarında tek yönlü varyans analizi (OneWay ANOVA) testleri kullanılmıştır. ANOVA testinde gruplar arasında anlamlı farklılık görüldüğünde farkın hangi iki grup arasında olduğunu belirlemek amacıyla varyansların homojenliği durumunda LSD post hoc testinden; varyansların homojen olmadığı durumlarda Dunnett C post hoc testinden yararlanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin genel anlamda kolektif güven algılarının ve müdür ve meslektaş alt boyutu algılarının yüksek, müşteri alt boyutu algılarının orta düzeyde; okul etkililiği ve destekleyici liderlik algılarının yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin kolektif güven ve alt boyutlarına ilişkin algılarının da yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin kolektif güven algılarının; öğrenim düzeyi ve okul türü değişkenleri açısından anlamlı farklılık gösterdiği, ancak okuldaki çalışma süresi, cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, branş, medeni durum ve okuldaki öğretmen sayısı gibi değişkenler açısından anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin okul etkililiği algılarının; okul türü değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterdiği, öğrenim düzeyi, okuldaki çalışma süresi, cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, branş, medeni durum ve okuldaki öğretmen sayısı gibi değişkenler açısından anlamlı farklılaşmaya neden olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin destekleyici liderlik algılarının; okul türü ve okuldaki çalışma süresi değişkenleri açısından anlamlı farklılık gösterdiği öğrenim düzeyi, cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, branş, medeni durum ve okuldaki öğretmen sayısı gibi değişkenler açısından anlamlı farklılaşmaya neden olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin kolektif güven algılarının; cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü, annenin öğrenim düzeyi, babanın öğrenim düzeyi, ailenin aylık geliri ve aile tipi değişkenleri

açısından anlamlı farklılık gösterdiği, annenin mesleği ve babanın mesleği gibi değişkenler açısından anlamlı farklılaşmaya neden olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin algılarına göre; kolektif güven ile okul etkililiği arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu, kolektif güven ile destekleyici liderlik arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Okul etkililiği ile destekleyici liderlik arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Öğretmenlerin algılarına göre; destekleyici liderliğin, kolektif güven ve okul etkililiği üzerinde anlamlı etkisinin olduğu; kolektif güvenin de okul etkililiği üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğu, destekleyici liderliğin okul etkililiğini pozitif yönde etkilediği ve bu etkinin kolektif güven algısı yüksek olan öğretmenlerde anlamlı düzeyde değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Kolektif güvenin destekleyici liderlik ve okul etkililiği arasında aracılık etkisinin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Destekleyici Liderlik, Kolektif Güven, Okul Etkililiği

## **ABSTRACT**

### **Doctoral Thesis**

### **Effects of High School Principals' Supportive Leadership Behaviors and Collective Trust on School Effectiveness**

**Aysel NAMLI**

**Firat University**

**Institute of Educational Science**

**Department of Educational Sciences**

**Division of Educational Administration**

Elazığ, 2017, Pages: XX+255

The general purposes of this research are to determine teachers' perceptions on supportive leadership behaviors of high school principals, collective trust in school and school effectiveness and students' perceptions on collective trust, to determine whether these perceptions vary according to a number of independent variables. Additionally to determine the relationship of school principals' supportive leadership behaviors with collective trust and school effectiveness, and to test the intermediary effect of collective trust in the relationship between supportive leadership and school effectiveness. The research was designed in the relational screening model. 3,409 teachers working in high schools in Elazığ province and district center and 34,510 students continuing their education in these schools in the 2015-2016 Academic Year constituted the population of the research. 558 teachers and 1,073 students who were selected using the disproportionate element sampling method constituted the sample of the research. The reliability and validity studies of the supportive leadership, collective trust and school effectiveness scales were carried out again, and they were used as data collection tools in the research.

LISREL and SPSS programs were used to analyze the research data and to test the models. The skewness coefficient was used in the normality test of the scale and sub-dimension scores. While t-test was used in the comparisons of the variables of

teachers' gender, marital status and educational levels, one way analysis of variance (OneWay ANOVA) was used in the comparisons of the variables of school type, age, time in the profession, working time in the school, branch and the number of teachers in the school. When a significant difference was found between the groups in the ANOVA test, the LSD post hoc test was used in the case of the homogeneity of variances to determine between which two groups there was a difference. While t-test was used in the comparison of the variable of students' gender, one way analysis of variance (OneWay ANOVA) was used in the comparisons of the variables of class level, school type, educational level of mother, educational level of father, monthly income of family, family type, occupation of mother and occupation of father. In order to determine between which two groups there was a difference when a significant difference was found between the group in the ANOVA test, the LSD post hoc test was used in the case of the homogeneity of variances and the Dunnett C post hoc test was used when the variances were not homogeneous.

According to the results of the research, it was found that teachers' perceptions on collective trust and perceptions on principal and colleague sub-dimension were generally high, their perceptions on customer sub-dimension were moderate, and their perceptions on school effectiveness and supportive leadership were high. It was also found that students' perceptions on collective trust and its sub-dimensions were high.

It was concluded that teachers' perceptions on collective trust showed significant differences in terms of the variables of educational level and school type, but they did not show any significant difference in terms of the variables such as working time in school, gender, age, professional seniority, branch, marital status and number of teachers in school. It was concluded that teachers' perceptions on school effectiveness showed significant difference in terms of the variable of school type but did not cause significant differentiation in terms of the variables such as educational level, working time in school, gender, age, professional seniority, branch, marital status and number of teachers in school. It was concluded that teachers' perceptions on supportive leadership showed significant differences in terms of the variables of school type and working time in school but did not cause significant differentiation in terms of the variables such as educational level, gender, age, professional seniority, branch, marital status and number of teachers in school.

It was concluded that students' perceptions on collective trust showed significant differences in terms of the variables of gender, class level, school type, educational level of mother, educational level of father, monthly income of family and family type but did not cause significant differentiation in terms of the variables such as mother's profession and father's profession.

According to the teachers' perceptions, it was concluded that there was a positive, highly significant correlation between collective trust and school effectiveness, that there was a positive, moderately significant correlation between collective trust and supportive leadership. There was a positive, moderately significant correlation between school effectiveness and supportive leadership.

According to the teachers' perceptions, it was concluded that supportive leadership had a significant effect on collective trust and school effectiveness that collective trust also had a significant effect on school effectiveness, and that supportive leadership positively affected the school effectiveness and this effect significantly changed in teachers with high collective trust perception. It was concluded that collective trust had an intermediary effect between supportive leadership and school effectiveness.

**Keywords:** Supportive Leadership, Collective Trust, School Effectiveness

## İÇİNDEKİLER

ONAY.....	I
BEYANNAME .....	I
ÖNSÖZ .....	III
ÖZET .....	IV
ABSTRACT.....	VII
İÇİNDEKİLER .....	X
TABLolar LİSTESİ .....	XV
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	XVIII
EKLER LİSTESİ.....	XIX
SİMGE VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	XX
<b>BİRİNCİ BÖLÜM .....</b>	<b>1</b>
1. GİRİŞ .....	1
1.1. Araştırma Problemi .....	3
1.2. Araştırmanın önemi .....	4
1.3. Araştırmanın Amacı .....	5
1.4. Sayıtlar .....	6
1.5. Sınırlılıklar.....	6
1.6. Tanımlar .....	6
<b>İKİNCİ BÖLÜM.....</b>	<b>8</b>
2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ÇALIŞMALAR .....	8
2.1. LİDERLİK VE DESTEKLEYİCİ LİDERLİK .....	8
2.1.1. Lider ve Liderlik Kavramı .....	8
2.1.1.1. Liderlik İle İlgili Yaklaşımlar .....	12
2.1.1.1.1. Özellikler Yaklaşımı.....	13
2.1.1.1.2. Davranışsal Yaklaşımlar.....	14
2.1.1.1.3. Durumsallık Yaklaşımı.....	16
2.1.2. Destekleyici Liderlik.....	18
2.2. KOLEKTİF GÜVEN.....	25
2.2.1. Güven.....	25
2.2.1.1. Güven Kavramının Boyutları.....	30
2.2.1.1.1. Yardımseverlik (Benevolence).....	30

2.2.1.1.2.	Güvenirlilik (Reliability) .....	31
2.2.1.1.3.	Yeterlik (Competence) .....	31
2.2.1.1.4.	Dürüstlük (Honesty) .....	32
2.2.1.1.5.	Açıklık (Openness) .....	32
2.2.2.	Güven Türleri.....	33
2.2.2.1.	Hesaplanmış Güven .....	33
2.2.2.2.	Bilgiye Dayalı Güven.....	33
2.2.2.3.	Özdeşleşmeye Dayalı Güven .....	34
2.2.3.	Kolektif Güven .....	34
2.2.3.1.	Kolektif Güvenin Yapısı .....	39
2.2.3.1.1.	Kolektif Güvende Kuruma Güven.....	40
2.2.3.1.2.	Kolektif Güvende Aile Güveni.....	45
2.2.3.1.3.	Kolektif Güvende Öğrenci Güveni.....	45
2.3.	OKUL ETKİLİLİĞİ .....	48
2.3.1.	Etkili Okul.....	48
2.3.2.	Etkili Okulun Boyutları .....	52
2.3.2.1.	Okul Yöneticisi .....	52
2.3.2.2.	Öğretmenler.....	56
2.3.2.3.	Öğrenciler.....	60
2.3.2.4.	Okul Programı ve Eğitim- Öğretim Süreci .....	62
2.3.2.5.	Okul Kültürü ve Ortamı .....	64
2.3.2.6.	Okul Çevresi ve Veliler.....	66
2.3.3.	Etkili Okul Modelleri.....	69
2.3.3.1.	Amaç Modeli.....	69
2.3.3.2.	Sistem/Kaynak- Girdi Modeli .....	70
2.3.3.3.	Süreç Modeli .....	71
2.3.3.4.	Doyum Modeli .....	71
2.3.3.5.	Etkisizlik Modeli .....	72
2.3.3.6.	Toplam Kalite Modeli .....	72
2.4.	YURT İÇİNDE YAPILAN ÇALIŞMALAR .....	73
2.5.	YURT DIŞINDA YAPILAN ÇALIŞMALAR .....	105
<b>ÜÇÜNCÜ BÖLÜM</b> .....	<b>117</b>	

3. YÖNTEM.....	117
3.1. Araştırma Modeli.....	117
3.2. Evren ve Örneklem.....	117
3.3. Veri Toplama Araçları.....	121
3.3.1. Destekleyici Liderlik Ölçeği.....	121
3.3.1.1. Destekleyici Liderlik Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi .....	122
3.3.1.2. Destekleyici Liderlik Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi.....	123
3.3.1.3. Destekleyici Liderlik Ölçeğinin Güvenirliği.....	125
3.3.2. Kolektif Güven Ölçeği.....	126
3.3.2.1. Kolektif Güven Öğretmen Ölçeği .....	126
3.3.2.1.1. Kolektif Güven Öğretmen Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi .....	128
3.3.2.1.2. Kolektif Güven Öğretmen Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi .....	129
3.3.2.1.3. Kolektif Güven Öğretmen Ölçeğinin Güvenirliği.....	131
3.3.2.2. Kolektif Güven Öğrenci Ölçeği .....	132
3.3.2.2.1. Kolektif Güven Öğrenci Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi.....	135
3.3.2.2.2. Kolektif Güven Öğrenci Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi .....	136
3.3.2.2.3. Kolektif Güven Öğrenci Ölçeğinin Güvenirliği .....	139
3.3.3. Okul Etkililiği Ölçeği.....	140
3.3.3.1. Okul Etkililiği Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi.....	141
3.3.3.2. Okul Etkililiği Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi.....	141
3.3.3.3. Okul Etkililiği Ölçeğinin Güvenirliği .....	143
3.4. Verilerin Toplanma Süreci .....	144
3.5. Verilerin Analizi .....	144
<b>DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....</b>	<b>148</b>
4. BULGULAR .....	148
4.1. Lise Müdürlerinin Destekleyici Liderlik Davranışları, Kurumdaki Kolektif Güven ve Okul Etkililiğine İlişkin Öğretmen Algıları İle Kolektif Güvene İlişkin Öğrenci Algıları Nelerdir?.....	148
4.1.1. Lise müdürlerinin destekleyici liderlik davranışları ile kurumdaki kolektif güven ve okul etkililiğine ilişkin öğretmen algıları.....	148
4.1.2. Kolektif güven öğrenci algılarına ilişkin bulgular .....	151

4.2. Lise Müdürlerinin Destekleyici Liderlik Davranışları, Kurumdaki Kolektif Güven ve Okul Etkililiğine İlişkin Öğretmen Algıları İle Kolektif Güven Konusunda Öğrenci Algılarının Çeşitli Değişkenler (Cinsiyet, Sınıf/Kıdem, Lise Türleri Vs.) Açısından İncelenmesi.....	153
4.2.1. Lise müdürlerinin destekleyici liderlik davranışları, kurumdaki kolektif güven ve okul etkililiğine ilişkin öğretmen algılarının çeşitli değişkenler (cinsiyet, medeni durum, okul türü vs.) açısından incelenmesi .....	153
4.2.2. Kolektif güvene ilişkin öğrenci algılarının çeşitli değişkenlere (cinsiyet, okul türü, sınıf, ailenin aylık geliri, anne öğrenim düzeyi, baba öğrenim düzeyi, anne mesleği ve baba mesleği) açısından incelenmesi.....	159
4.2.3. Destekleyici liderlik, kolektif güven ve okul etkililiği arasındaki ilişkiye yönelik elde edilen bulgular .....	167
4.3. Lise Müdürlerinin Destekleyici Liderlik Davranışları ve Kolektif Güvenin Okul Etkililiğine Etkisi Nedir? .....	169
4.3.1. Destekleyici Liderliğin Kolektif Güven ve Okul Etkililiğine Etkisi .....	170
4.3.2. Kolektif Güvenin Okul Etkililiğine Etkisi .....	171
4.3.3. Kolektif Güven Aracı Değişken Olduğunda Destekleyici Liderlik ve Okul Etkililiğine Etkisi.....	173
<b>BEŞİNCİ BÖLÜM.....</b>	<b>176</b>
5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER .....	176
5.1. Sonuçlar.....	176
5.1.1. Lise müdürlerinin destekleyici liderlik davranışları, kurumdaki kolektif güven ve okul etkililiği öğretmen algılarına ilişkin sonuçlar .....	176
5.1.2. Kolektif güven öğrenci algılarına ilişkin sonuçlar.....	179
5.1.3. Lise müdürlerinin destekleyici liderlik davranışları, kurumdaki kolektif güven ve okul etkililiğine ilişkin öğretmen algılarının çeşitli değişkenler (cinsiyet, medeni durum, okul türü vs.) açısından incelenmesi ile ilgili sonuçlar .....	180
5.1.4. Kolektif güvene ilişkin öğrenci algılarının çeşitli değişkenlere (cinsiyet, okul türü, sınıf, vs.) açısından incelenmesi ile ilgili sonuçlar .....	197
5.1.5. Destekleyici Liderlik, Kolektif Güven ve Okul Etkililiği Arasındaki İlişkiye İlişkin Sonuçlar.....	200

5.1.6. Lise Müdürlerinin Destekleyici Liderlik Davranışları ve Kolektif Güvenin Okul Etkililiğine Etkisine İlişkin Sonuçlar.....	201
5.2. Öneriler.....	203
<b>KAYNAKLAR .....</b>	<b>205</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>239</b>
<b>ÖZ GEÇMİŞ .....</b>	<b>255</b>



## TABLolar LİSTESİ

<b>Tablo 1.</b> Liderlik Tanımları.....	9
<b>Tablo 2.</b> Liderlik Yaklaşımları ve Tarihsel Süreci.....	18
<b>Tablo 3.</b> Kolektif Güven Biçimleri .....	40
<b>Tablo 4.</b> Çalışma evreni ve örneklem .....	118
<b>Tablo 5.</b> Farklı Büyüklükteki Evrenler İçin Kurumsal Örneklem Büyüklükleri ve % 95’lik Kesinlik Düzeyi .....	118
<b>Tablo 6.</b> Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı.....	119
<b>Tablo 7.</b> Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı.....	120
<b>Tablo 8.</b> Destekleyici Liderlik Ölçeği Betimsel İstatistikleri.....	122
<b>Tablo 9.</b> Destekleyici Liderlik Ölçeği Öğretmen Formu Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları (İlk Varimax).....	123
<b>Tablo 10.</b> Destekleyici Liderlik Doğrulamalı Faktör Analizi Uyum İndeksleri .....	123
<b>Tablo 11.</b> Destekleyici Liderlik Ölçeği DFA Sonuçları.....	124
<b>Tablo 12.</b> Destekleyici Liderlik Ölçeği Madde Analizi Sonuçları.....	126
<b>Tablo 13.</b> Kolektif Güven Ölçeği Öğretmen Formu Betimsel İstatistikleri.....	128
<b>Tablo 14.</b> Kolektif Güven Ölçeği Öğretmen Formu Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	128
<b>Tablo 15.</b> Kolektif Güven Ölçeği Öğretmen Formu Doğrulamalı Faktör Analizi Uyum İndeksleri .....	129
<b>Tablo 16.</b> Kolektif Güven Ölçeği Öğretmen Formu DFA Sonuçları.....	130
<b>Tablo 17.</b> Kolektif Güven Ölçeği Öğretmen Formu Madde Analizi Sonuçları.....	132
<b>Tablo 18.</b> Kolektif Güven Ölçeği Öğrenci Formu Madde Analizi Sonuçları .....	134
<b>Tablo 19.</b> Kolektif Güven Ölçeği Öğrenci Formu Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları .	135
<b>Tablo 20.</b> Kolektif Güven Ölçeği Öğrenci Formu Doğrulamalı Faktör Analizi Uyum İndeksleri .....	136
<b>Tablo 21.</b> Kolektif Güven Ölçeği Öğrenci Formu DFA Sonuçları .....	137
<b>Tablo 22.</b> Kolektif Güven Ölçeği Öğrenci Formu Madde Analizi Sonuçları .....	139
<b>Tablo 23.</b> Okul Etkililiği Ölçeği Betimsel İstatistikleri .....	140
<b>Tablo 24.</b> Okul Etkililiği Ölçeği Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları (İlk Varimax) .....	141
<b>Tablo 25.</b> Okul Etkililiği Ölçeği Doğrulamalı Faktör Analizi Uyum İndeksleri .....	142
<b>Tablo 26.</b> Okul Etkililiği Ölçeği DFA Sonuçları .....	142

<b>Tablo 27.</b> Okul Etkililiği Ölçeği Madde Analizi Sonuçları .....	144
<b>Tablo 28.</b> Ölçek ve Boyutlarına Ait Betimsel İstatistik Değerleri .....	148
<b>Tablo 29.</b> Kolektif Güven Ölçeği Müdür Alt Boyutundaki Maddelerin Betimsel İstatistikleri .....	149
<b>Tablo 30.</b> Kolektif Güven Ölçeği Meslektaş Alt Boyutundaki Maddelerin Betimsel İstatistikleri .....	150
<b>Tablo 31.</b> Kolektif Güven Ölçeği Müşteri (Öğrenci-Veli)Alt Boyutundaki Maddelerin Betimsel İstatistikleri.....	150
<b>Tablo 32.</b> Okul Etkililiği Ölçeğindeki Maddelerin Betimsel İstatistikleri.....	150
<b>Tablo 33.</b> Destekleyici Liderlik Ölçeğindeki Maddelerin Betimsel İstatistikleri .....	151
<b>Tablo 34.</b> Ölçek ve Boyutlarına Ait Betimsel İstatistikler .....	151
<b>Tablo 35.</b> Kurum Boyutundaki Maddelerin Betimsel İstatistikleri.....	152
<b>Tablo 36.</b> Müdür Boyutundaki Maddelerin Betimsel İstatistikleri .....	152
<b>Tablo 37.</b> Kolektif Güven ve Boyutları (Müdür, Meslektaş, Müşteri), Okul Etkililiği ve Destekleyici Liderlik Ortalamalarının Öğrenim Düzeyi Açısından t Testi Sonuçları.....	153
<b>Tablo 38.</b> Kolektif Güven ve Boyutları (Müdür, Meslektaş, Müşteri), Okul Etkililiği ve Destekleyici Liderlik Ortalamalarının Okuldaki Çalışma Süresine Açısından ANOVA Testi Sonuçları .....	154
<b>Tablo 39.</b> Kolektif Güven ve Boyutları (Müdür, Meslektaş, Müşteri), Okul Etkililiği ve Destekleyici Liderlik Ortalamalarının Okul Türü Açısından ANOVA Testi Sonuçları.....	156
<b>Tablo 40.</b> Kolektif güven ve boyutları (Kurum ve Yönetici) Ortalamalarının Cinsiyet Açısından t Testi Sonuçları .....	160
<b>Tablo 41.</b> Kolektif Güven ve Boyutları (Kurum ve Yönetici) Ortalamalarının Okul Türü Açısından ANOVA Testi Sonuçları .....	161
<b>Tablo 42.</b> Kolektif Güven ve Boyutları (Kurum ve Yönetici) Ortalamalarının Sınıf Değişkeni Açısından ANOVA Testi Sonuçları.....	162
<b>Tablo 43.</b> Kolektif Güven ve Boyutları (Kurum ve Yönetici) Ortalamalarının Ailenin Aylık Gelirine Göre ANOVA Testi Sonuçları .....	163
<b>Tablo 44.</b> Kolektif Güven ve Boyutları (Kurum ve Yönetici) Ortalamalarının Annenin Öğrenim Düzeyine Göre ANOVA Testi Sonuçları.....	164

<b>Tablo 45.</b> Kolektif güven ve boyutları (Kurum ve Yönetici) Ortalamalarının Babanın Öğrenim Düzeyine Göre ANOVA Testi Sonuçları.....	165
<b>Tablo 46.</b> Kolektif güven ve boyutları (Kurum ve Yönetici) Ortalamalarının Aile tipi değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları .....	166
<b>Tablo 47.</b> Destekleyici Liderlik, Kolektif Güven Boyutları İle Okul Etkililiği Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Sonuçları.....	168
<b>Tablo 48.</b> Model 1 Sonuçları.....	170
<b>Tablo 49.</b> Model 2 Sonuçları.....	172
<b>Tablo 50.</b> Model 3 (Araştırma Modeli) Sonuçları .....	174



## ŞEKİLLER LİSTESİ

<b>Şekil 1.</b> Destekleyici Liderlik Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı.....	125
<b>Şekil 2.</b> Kolektif Güven Öğretmen Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı .....	131
<b>Şekil 3.</b> Kolektif Güven Öğrenci Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı .....	138
<b>Şekil 4.</b> Okul Etkililiği Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı.....	143
<b>Şekil 5.</b> Araştırma Modeli .....	170
<b>Şekil 6.</b> Model 1 Sonuç Diyagramı .....	171
<b>Şekil 7.</b> Model 2 Sonuç Diyagramı .....	172
<b>Şekil 8.</b> Model 3 (Araştırma Modeli) Sonuç Diyagramı .....	175



## EKLER LİSTESİ

<b>Ek 1</b> .....	239
<b>Ek 2</b> .....	240
<b>Ek 3</b> .....	241
<b>Ek 4</b> .....	242
<b>Ek 5</b> .....	243
<b>Ek 6</b> .....	247
<b>Ek 7</b> .....	251
<b>Ek 8</b> .....	252
<b>Ek 9</b> .....	254



## SİMGE VE KISALTMALAR LİSTESİ

- $\bar{X}$  : Ortalama  
SS : Standart sapma  
p : Anlamlılık düzeyi  
n : Örneklem/gruptaki örneklem sayısı  
t : t değeri  
F : Varyans değeri  
GSL : Güzel Sanatlar Lisesi  
SED : Sosyoekonomik Düzey  
AFA : Açıklayıcı Faktör Analizi  
DFA : Doğrulayıcı Faktör Analizi

# BİRİNCİ BÖLÜM

## 1. GİRİŞ

Örgüt her ne kadar çağdaş bir kavram gibi algılsa da gerçekte örgütlerin ve örgütlenmenin tarihi insanlık tarihi kadar eskidir. Bu durumdan hareketle örgüt ve onu meydana getiren örgütlenme sürecinin kaynağı, insanın sosyal bir varlık oluşuna dayandırılabilir. İnsanlığın toplumsal iş bölümünü keşfetmesiyle beraber örgütlenme sürecinin de hızlandığı söylenebilir (Türker, 2010, s.1). İnsanlar arasındaki işbölümü örgütlenme sürecini hızlandırmakla beraber örgütün gelişimine de yardımcı olmuştur. Örgütlerin kuruluş amacının olması ve bu amacı gerçekleştirmek için örgütün devamlılığının sağlanması gerekmektedir. Ancak örgütler devamlılığını sağlarken istek ve ihtiyaçlara cevap vererek, çağa ayak uydurarak, sürekli kendini yenileyerek ve geliştirerek varlığını korumaya çalışmaktadır.

Tüm örgütler gibi okul örgütünün de devamlılığını sağlaması ve faydalı çıktılar üretmesi önemlidir. Öğrencilerin başarısı okul örgütlerinin çıktısı olarak ele alınmaktadır. Bu anlamda eğitime faydalı çıktılar vermek okul örgütünün etkililiği ile ilgilidir. Örgüt içi sorunları en aza indirip örgüt verimliliğinin artırılması, toplumun beklenti ve ihtiyaçlarına, hedeflenen amaca uygun insan tipi yetiştirmek eğitim kurumlarının görevidir.

Eğitim örgütleri olarak okulların yaşadığı sorunlar belki de diğer örgütlere oranla daha fazla olmaktadır. Okullar seri üretim yapılan ve hataların hemen ortaya çıktığı, bunun sonucu olarak da hatalı ürünün geri dönüşüme gönderildiği fabrikalara benzemektedir. Aynı zamanda memnun kalmadığınız bir hizmet aldığınızda sadece can sıkıntısı yaratan, bir daha tercih etmeyeceğiniz hizmet örgütlerine de benzemezler. Okullar kaynaklarını yaşadığı toplumun içinden alan, ürünlerini de yine bu topluma vermek suretiyle tıpkı toplumu yeniden üreten örgütler olarak değerlendirilebilir. Gelişen teknoloji her ne kadar okulun bilgi aktarma gibi bazı işlevlerinin yerini almaya çalışsa da okul, çok daha uzun bir süre toplumsal yaşamdaki önemini koruyacaktır.

Teknolojinin gelişmesi ile birlikte yaşanan toplumsal değişim, okullardan beklenenleri azaltmamış tam aksine beklentilerin artmasına sebep olmuştur. Bu nedenle okullar, diğer örgütlerin uğraşmak zorunda oldukları problemlerin yanı sıra biraz daha zor olanlarıyla karşı karşıya kalmakta ve bu problemlerle baş etmek zorundadır (Türker, 2010, s. 1).

Okulların görevi ve önemi bireylerin yetiştirilmesi aşamasında daha da belirgin hale gelmektedir. Farklı ve sınırları olan düşünme ve kavrama yeteneği bireylerde mevcuttur. Mevcut olan bu tür yeteneklerini örgütler aracılığıyla birleştirerek, bireysel güç ve yeteneklerini aşan amaçlarını gerçekleştirebilmek bireyler için önemlidir. Okullar bu anlamda bireysel yetenekleri artıran bir araç ve bireysel amaçların gerçekleştirilmesini sağlayan bir aracı rolünü üstlenmektedir (Aydın, 2010, s.13). Bu aracı rolünü okul örgütünün en iyi ve doğru şekilde yerine getirmesi gerekmektedir.

Okullar bu süreçte doğru şekilde hareket edebilmek ve gelişimini sağlayabilmek zorundadır. Her geçen gün eğitimle ilgili yenilik ve değişikliklere ihtiyaç duyulması, bununla birlikte okulları ve eğitimi iyileştirmek üzere yapılan yenilik ve değişikliklerle eğitimin çıktısı olarak adlandırılan öğrencilerin kalitesini de arttırmak okullara düşmektedir.

Eğitim kurumlarında değişim ve gelişim sürecinin en önemli mimarının ve kurum içi bağları elinde tutma yeterliğine sahip olanın okul müdürü olduğunu söylemek mümkündür. Okullardaki organizasyonu sağlayan, okulun kültürü ve iklimi oluşmasına alt yapı sağlayan ve bunları devam ettiren, kurum içi motivasyonu arttıran, kurumun işleyişinin verimli olmasını ve daha pek çok oluşumun sağlanmasına olanak sağlayan okul yöneticileridir. Bu sebeple okulların etkili olmasında, öğrenci başarısının sağlanmasında okul yöneticilerine önemli görevler düşmektedir. Okul yöneticisinin okul içindeki süreçleri çok iyi yönetmesi, güvene dayalı ilişkiler kurulmasına yardımcı olması, pozitif yaklaşımda bulunması, öğretmen ve öğrencilerini motive etmesi şüphesiz okulların etkililiğinde önemli olacaktır.

Okulların değişim ve gelişim sürecinde okul yöneticisinin bilinçli bir şekilde hareket etmesi, okul çalışanlarına karşı destekleyici liderlik davranışları sergilemesi, okulda kolektif bir güven iklimi oluşturması gerekmektedir. Eğitim örgütleri başarıya odaklı örgütler olduğu için okul yöneticileri tarafından destek verilmesi amaca ulaşmada katkılar sağlayacaktır. Örgüt içindeki iletişimin de bu amaçları

gerçekleştirmede önemli etkileri olacaktır. Etkili iletişimin temelini güven oluşturmaktadır. Örgüt içindeki tüm paydaşların güvene dayalı ilişkisinin olması, birbirlerine bağlılıklarını ve birbirlerine olan inançlarını artırarak örgütün de etkili olmasında, verimli çıktılar vermesine yardımcı olacaktır.

Yapılan pek çok araştırmada (Hoy, Tarter ve Wiskowskie, 1992; Tarter, Sabo ve Hoy, 1995; Goddard, Tschannan-Moran ve Hoy, 2001; Tschannan-Moran ve Hoy, 1998; Yılmaz, 2015; Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991; Hoy ve Sabo, 1998) yöneticilerin destekleyici liderlik davranışı sergilemesinin okul etkililiği üzerinde ve eğitim kurumlarındaki güven ilişkisinin okul etkililiğinde, öğrenci başarısında önemli olduğu vurgulanmıştır. Bu nedenle okul yöneticisinin sahip olduğu avantajları değerlendirerek eğitim kurumlarına yatırım yapması, kendisindeki gücün farkında olması ve bunu avantaja çevirmesi beklenmektedir.

### **1.1. Araştırma Problemi**

Tüm örgütler gibi okul örgütünün de devamlılığını sağlaması ve faydalı çıktılar üretmesi önemlidir. Öğrencilerin başarısı okul örgütlerinin çıktısı olarak ele alınır. Bu anlamda eğitime faydalı çıktılar vermek okul örgütünün etkililiği ile ilgilidir. Örgütlerin devamı ve başarısı için en önemli görev yöneticilere düşmektedir. Yöneticilerin örgüt üyeleriyle ilişkilerinin iyi, karşılıklı iletişimin güçlü olması, örgüte olumlu etki yaratıp yönetici ve çalışan arasındaki bağı kuvvetlendirecektir. Örgüt yönetiminde olduğu gibi okullarda da okul yöneticilerinin rolü önemlidir. Özellikle yöneticinin sergileyeceği liderlik tarzı çalışanlarla arasındaki etkileşim ve iletişimi etkileyecektir. Okul yöneticilerinin çalışanlara karşı sergileyeceği destekleyici liderlik tarzı ile çalışanları sürekli desteklemesi, eleştirilerini bile olumlu bir ifade ile yapması, çalışanlarının mutlu olmasını sağlaması aralarındaki iletişimi kuvvetlendirebilir. Kişiler arası iletişimin güçlü olması kurum içindeki güvenin temelini oluşturup, bunu tüm kuruma yayabilir. Müdürün destekleyici liderlik tarzı ile kolektif güveni sağlaması okulların etkili olmasına da önemli katkılar sağlayacaktır. Yapılan araştırmalar bu savı doğrulamaktadır. Hoy, Tarter ve Wiskoskie (1992) yaptıkları araştırmada destekleyici liderlik tarzının güven ve okul etkililiğiyle ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Tarter, Sabo ve Hoy (1995) yaptıkları araştırmada kuruma güvenin okulun etkililiğiyle doğrudan ilişkili olduğunu, destekleyici liderlik davranışının da müdüre karşı olan

güvene etkisinin olduğunu ortaya çıkarmışlardır (Akt. Forsyth, Adams ve Hoy 2011, s. 11).Bryk ve Schneider (2002) yaptıkları çalışmada güvenin okul etkililiğini dolaylı olarak etkilediği sonucuna ulaşmışlardır.

Alan yazında destekleyici liderlik, kolektif güven ve etkili okul kavramlarını bir arada dikkate alıp, bunların arasındaki ilişkiyi ortaya çıkaran herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Araştırmanın bu anlamda alan yazına bir katkı sağlayacağı ve alandaki bu boşluğun doldurulmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Okul yöneticilerinin destekleyici liderlik özelliklerini sergileyerek okuldaki kolektif güveni arttıracığı ve bunun sonucu olarak etkili okulun oluşturulmasına zemin hazırlayacağı beklenebilir. Yapılan bu araştırma sonuçlarının kurumun işleyişinde değişiklikler yapmak ve kurumdaki ilişkileri düzenleme ile ilgili kurama ve uygulayıcılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## **1.2. Araştırmanın önemi**

Küreselleşmenin ve bilgi toplumunun dinamik ve hala süregelen oluşumların varlığı dikkate alındığında, eğitim, eğitimli insan, öğrenci, öğretmen, okul yöneticisi, öğrenme gibi kavramların tekrar ele alınması gerektiği anlaşılmıştır (Özden, 2002, s. 17). Hızlı çevresel değişimlere okulların da uyum sağlaması, amaçlarını gerçekleştirebilmeleri adına önemlidir. Okulların gelişebilmesi için etkili iletişimin ve karşılıklı güvenin sağlanması gerekmektedir. Okul örgütü bir bütün içerisinde güven duygusunu geliştirerek etkili okul olma özelliklerine sahip olabilir.

Okul yöneticilerinin liderlik özelliklerinin yanı sıra destekleyici liderlik tarzını da sergileyebilmesi, örgütteki bireyleri desteklemesi, yanlarında olması, olumlu dil kullanması, bireyler arası iletişime katkı sağlayarak kolektif güven ortamının oluşmasına zemin hazırlayabilir. Kolektif güven okul örgütlerinde, paydaşlar arasında oluşan karşılıklı güven ilişkisidir. Bu yönden okul yöneticisi okul paydaşları içerisinde en etkili rolü oynadığı için kolektif güvenin oluşmasında da çok önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir.

Etkili okullarla ilgili çalışmalar yurt dışında 1970'lere kadar gitse de yurt içindeki çalışmalar 1990'dan sonralara rastlamaktadır. Yurt içi yapılan çalışmaların bazılarında en etkili boyutun okul yöneticisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Şişman,

1996; Akan, 2007; Yılmaz, 2006; Keleş, 2006; Girmen, 2001). Okul yöneticilerinin liderlik özellikleri de bu anlamda etkili okulun gelişiminde önemli bir yere sahiptir.

Bu çalışmada; okul yöneticilerinin destekleyici liderlik özellikleri ile okullarda kolektif güven ve bunların okul etkililiğine ilişkin etkileri incelenmektedir. Destekleyici liderlik ve etkili okul kavramı, kolektif güvenle birlikte değerlendirildiğinde etkili olacağı düşünülmektedir. Okulun başarılı olması, başarılı çıktılar üretebilmesi için, destekleyici liderlik özelliği gösteren bir yöneticinin olması, aynı zamanda etkileşim ve iletişimi kuvvetli birbirine güvenen bireylerden oluşması gerekmektedir.

Yapılan araştırmalar okul yöneticilerinin destekleyici liderlik tarzları ile kolektif güvenin okul etkililiğinin sağlanmasında etken olduğu savını güçlendirmektedir. Konu ile literatürde yapılmış araştırmaların sınırlı olması sebebiyle özellikle bu konuda araştırma yapılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

### **1.3. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın genel amacı; lise müdürlerinin destekleyici liderlik davranışları, okuldaki kolektif güven ve okul etkililiğine ilişkin öğretmen algılarını ve öğrencilerin kolektif güvene ilişkin algılarını belirlemek, bu algıların bir takım bağımsız değişkenlere göre değişip değişmediğini saptamaktır. Ayrıca okul müdürlerinin destekleyici liderlik davranışlarının kolektif güven ve okul etkililiği ile olan ilişki durumlarını belirlemek ve destekleyici liderlik ile okul etkililiği arasındaki ilişkide kolektif güvenin aracılık etkisini test etmektir. Bu genel amaca dayalı olarak aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiştir:

1. Lise müdürlerinin destekleyici liderlik davranışları, kurumdaki kolektif güven ve okul etkililiğine ilişkin öğretmen algıları ile kolektif güvene ilişkin öğrenci algıları ne düzeydedir?

2. Lise müdürlerinin destekleyici liderlik davranışları, kurumdaki kolektif güven ve okul etkililiğine ilişkin öğretmen algılarının cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, branş, medeni durum, okul türü, öğrenim düzeyi, okuldaki çalışma süresi ve okuldaki öğretmen sayısı açısından farklılık göstermekte midir?

3. Okuldaki kolektif güvene ilişkin öğrenci algıları cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi, ailenin aylık geliri, aile tipi, anne öğrenim düzeyi, baba öğrenim düzeyi, anne mesleği ve baba mesleği açısından farklılık göstermekte midir?

4. Lise müdürlerinin destekleyici liderlik davranışları ve kolektif güven ile okul etkililiği arasında ilişki var mıdır?

5. Lise müdürlerinin destekleyici liderlik davranışları ve kolektif güvenin okul etkililiğine etkisi nedir? Bu soruyla ilgili aşağıdaki hipotezler oluşturulmuştur:

H1: Destekleyici liderliğin, kolektif güven üzerinde anlamlı etkisi vardır.

H2: Destekleyici liderliğin, okul etkililiği üzerinde anlamlı etkisi vardır.

H3: Kolektif güvenin, okul etkililiği üzerinde anlamlı etkisi vardır.

H4: Destekleyici liderlik, okul etkililiğini pozitif yönde etkiler, bu etkide kolektif güven aracı (mediatör) değişkendir.

#### 1.4. Sayıtlar

- Geçerlilik ve güvenirliliği sağlanan destekleyici liderlik, kolektif güven ve okul etkililiği ölçekleri araştırmanın amacını gerçekleştirmeyi sağlayacak nitelikte yeterli ve geçerli bilgileri vermektedir.
- Katılımcılar ölçeklere samimi yanıtlar vermişlerdir.

#### 1.5. Sınırlılıklar

Araştırma, 2015-2016 eğitim ve öğretim yılında Elazığ il merkezi ve ilçelerinden alınan örnekleme göre liselerde görev yapan öğretmenler ve bu liselerde öğrenim gören öğrencilerle sınırlıdır.

#### 1.6. Tanımlar

**Destekleyici liderlik:** Destekleyici liderler, izleyenleri etkileyen, yapıcı davranışlarda bulunan, onların bireysel ihtiyaç, istek ve beklentilerini örgütün ihtiyaç, istek ve beklentileriyle dengede tutan kişilerdir. İzleyenlerle ilişkilerinde daha ılımlı, dostane, açık sözlü, samimi ve iletişimi kuvvetli bireylerdir. İzleyenlere her konuda desteğini hissettirerek onlardan olumlu dönüt alan ve izleyenlere yaptıkları işlerle ilgili pozitif yaklaşım sergileyen liderlik biçimidir.

**Kolektif güven:** Kolektif güven başka bir şahsın veya grubun güvenirliliğini etkileyen ve paylaşılan algılara dayalı köklü değişmeyen bir grup unsurudur.

Yardımsızlık, dürüstlük, açıklık, güvenilirlik ve yeterlilik gibi paylaşılan grup inançlarına dayandığı için güven türlerinden farklılaşmaktadır (Forsyth ve diğeri, 2011).

**Okul etkililiği:** Her tür ve düzeydeki öğrencinin farklıklarının en aza indirildiği, akademik başarısını geliştiren ve arttıran, verimliliklerinin artırıldığı, öğrencideki var olan gücü keşfeden, üretkenliğini arttıran, öğrencilerin gelişimini sağlayan, olumlu bir iklime sahip olan öğrenci merkezli okulların çıktılarındaki kaliteyi ifade etmektedir.



## İKİNCİ BÖLÜM

### 2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ÇALIŞMALAR

Bu bölümde araştırmanın kuramsal alt yapısını oluşturan destekleyici liderlik, kolektif güven ve okul etkililiği kavramları çeşitli boyutlarıyla incelenmiştir.

#### 2.1. LİDERLİK VE DESTEKLEYİCİ LİDERLİK

Öncelikle lider, liderlik tanımları ve kuramları konusunda açıklamalar yapıldıktan sonra destekleyici liderlik ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

##### 2.1.1. Lider ve Liderlik Kavramı

Liderlik sosyal bilimler alanında çok fazla ilgi gören bir çalışma alanıdır. Liderlik, Türk Dil Kurumunun (TDK) sözlüğünde önderlik olarak tanımlanmıştır. Günümüze kadar liderlikle ilgili pek çok çalışma ve araştırmalar yapılmıştır. Liderlik, değişik sosyal bilimlerin (psikoloji, sosyoloji, siyaset bilimi, yönetim bilimi gibi) ortak konularından olsa da, liderliğin tanımı konusunda sosyal bilimciler arasında ortak bir algıdan söz edilememektedir. Liderlik, çeşitli açılardan ele alındığında ve görüldüğünde, çeşitli şekillerde sentezlenebilen bir kavram olarak karşımıza çıkar (Şişman, 2002b, s.1). Liderlik ile ilgili çok fazla tanım bulunmaktadır. Bu konuda Bass (1990, s.11 akt. Cemaloğlu, 2013) liderliğe ilişkin olarak; tanım yapmak isteyen insan sayısı kadar liderlik tanımı olduğunu belirterek konunun ne kadar karmaşık olduğunu özetlemiştir. Lussier ve Achua (2010) benzer şekilde, farklı alanlarda yapılan çalışmalardan ve liderliğin karmaşık bir yapıya sahip olmasını gerekçesiyle evrensel bir liderlik tanımının olmadığını belirtmişlerdir. Liderlik kavramının tanımlamanın güç olmasının sebebi, bu kavramda hem niteleyici, hem de değerlendirici öğelerin toplanmasından kaynaklanmaktadır (Bursalıoğlu, 2005, s.205).

Liderlik, bir etkileme süreci olduğundan olağanüstü şartlarda oluşan büyük kriz ve bunalım dönemlerinde liderlik vasıflarını taşıyan büyük liderler ortaya çıkmaktadır

(Ergun ve Polatoğlu, 1992, s. 272). Liderlik, aynı amacı başarabilmek için takipçileri eyleme geçirmek için etkileme süreci ve bir grubu etkileyebilme süreci olarak tanımlanabilir (Northouse, 2001; Gardner, 1990).

Liderlik örgütteki bireylerin gücünü çabalarında ortaya koyabilmek, en fazla ortak düşüncede birleştirerek işbirliğini sağlamak ve sonucunda insanları başarıya ulaştırmak olarak ifade edilebilir. Örgütteki bireylerin ihtiyaçlarının ve arzularının farkına varmak, grup enerjisini bu gereksinimleri ve istekleri karşılamak için yönlendirmektir. Aynı zamanda grup amaçlarını gerçekleştirmek için insanları zihinsel, fiziksel, duygusal olarak etkileyebilme ve yetki kullanarak kararlar alabilme sanatıdır (Erçetin, 2000, s. 4).

Lider, grup arkadaşlarını üyesi oldukları grubun başarılı olması için fayda sağlamaları adına etkileyen ve motive etme yeteneğini kendisinde barındıran bireydir (House, Javidan, Hanges ve Dorfman, 2002). Lider insanları çalışmaya özendirilmekte, en etkin çalışacak şekilde gruplaşmalarını ve tüm yeteneklerini sergilemelerini sağlamaktadır (Barutçugil, 2004, s.265). Örgüt için lider çok önemlidir. Bir örgüt dünyadaki bütün avantajlara sahip de olsa, eğer örgütün lideri başarısız ise tüm avantajlar yok olup gider. Örgüt sürücüsü olmayan bir araba gibi yokuş aşağı yol almaya başlar (Vries, 2007, s.21). Erçetin (2000), liderlik tanımlarından bazılarını aşağıda Tablo 1'de olduğu gibi özetlemiştir.

**Tablo 1. Liderlik Tanımları**

1902	Liderlik sosyal hareketlerin özüne uygun olabilmektir. C.H.Cooley
1911	Liderlik tüm grubun gücünü kendi çabalarında ortaya koyabilmektir. F.W.Blackmar
1921	Liderlik en az çatışma, en güçlü işbirliği ile insanları başarıya ulaştırma yeteneğidir. E.L.Munson
1930	Liderlik insanları ikna ederek onlara istediklerini yaptırabilme sanatıdır. C.M.Bunde
1942	Liderlik insanları zihinsel, fiziksel, duygusal olarak etkileyebilme sanatıdır. N.Copeland
1950	Liderlik, amaçların oluşturulması ve gerçekleştirilmesi için grubu etkileme sürecidir. R.M.Stogdil
1968	Liderlik, yetki kullanarak karar alabilmektir. R.Dubin
1978	Liderlik, örgüt üyelerini örgütün rutin yönelimlerine mekanik bir uyum sağlamanın ötesinde, performans göstermeye güdüleyecek etki fazlalığı yaratmaktır. D.Katz & R.L.Kahn
1986	Liderlik, diğerlerinin faaliyetlerini etkilemekte kullanılan güç şeklidir. R.R.Krausz
1994	Liderlik, farklı durumlarda davranışlara farklı anlamlar yükleyebilmektir. R.Heifetz
1997	Liderlik, tüm potansiyelleri ve isteklilikleriyle amaca ulaşma çabası sarf etmek için insanları etkileme sürecidir. K.Gallagher

Kaynak: Erçetin, 2000, s.11

Erçetin (2000, s. 16), liderliğin bir süreç olduğunu ve bu süreçte birçok gücün bütünleşmesi ve bütünleşmesinden doğan bir etkinin söz konusu olduğunu ifade etmektedir. Örgüt içindeki bireylerin lideri benimsemesi ve güvenmesi için belli bir zaman aralığının olması aşıkardır. Bireyin grup içinde lider olabilmesi için grup üyelerinden farklı özelliklere de sahip olması gerekmektedir.

Liderlik ve lider geçmiş tarihten beri var olmuştur ve gelecekte de var olması muhtemel bir alandır. Grup olgusu devam ettiği sürece liderlik ve liderin yeri korunur. Liderlik kavramında şu iki nokta önem arz etmektedir. Bunlardan birincisi insanlar, kişilik yapılarına göre yönetmeye ya da yönetilmeye ihtiyaç duyarlar. İkincisi ise hiyerarşik bir ilişkinin olduğu formel örgütlerden, informel bir örgüt olan aileye kadar uzayan bir süreçte, etkileyen- etkilenen veya lider- izleyen ilişkisinin mevcut olduğudur (Karkın, 2004, s.44). Liderlikte önemli olan kişileri veya grupları etkileme ve yönlendirme güç ve otoritesinin var olmasıdır (Paksoy, 2012, s.2).

Liderlik, güç veya pozisyondan çok “kişileri etkileme yoluyla yaptırım gücünü hissettiren şahıs” olarak tanımlanmaktadır. Lider ile takipçileri arasında etkileşim biçiminde tanımlanan karşılıklı münasebetlerin bir işlevi söz konusudur (Şimşek ve Çelik, 2009, s.53). Lider için içinde bulunduğu örgüt önem taşımaktadır. Örgütün özellikleri, ihtiyaç ve istekleri liderin de özelliğini belirlemektedir. Her örgütün ihtiyaçları farklı olabileceği için her örgütün de liderinin özellikleri farklılaşmaktadır.

Gardner (1990, s.28) liderlerin özelliklerini; fiziksel canlılık ve dayanıklılık, eylemlerde zekâ ve doğru düşünüp karar verebilme, sorumluluk almaya isteklilik, görevi başarıyla yerine getirme, gruptakilerin ihtiyaçlarını anlayabilme, insanlarla uğraşmada beceriklilik, başarıya ihtiyacı, motive edebilme gücü, yönetme, karar verme ve öncelikleri belirleme gücü, azim ve sebat, güven / sır tutma, kazanma gücü ve güven verme kendini ortaya koyabilme / atılganlık, yaklaşımın esnek ve kolayca uyum sağlayabilir olması olarak tanımlamıştır. Liderlik, başkalarına ilham kaynağı olmak ve onları yönlendirmektir. Bu anlamda da örgütle gerçekleştirilecek değişimin itici gücü olmanın yanı sıra, herhangi bir sorunla karşılaşıldığında, karşılaşılan sorunu çözebilme yeteneğine sahip olmaktır (Çalık, 2003).

Eren (2001), liderlerin örgütsel koşul ve değişen dış çevresel sorunlarla başa çıkmak için girişimci, ilham verici, motive edici, politika yapıcı, müzakere edici, kaynak dağıtıcı, yol gösterici, baş destekleyici gibi davranışları oynayarak stratejik ve

genel olan sorunlara eğilip işletme yöneticilerini yönlendirmek zorunda bırakıldıklarını ifade etmektedir (Eren, 2001). Lider, stratejileri yerine getirmek için ihtiyaç duyulan yeni davranışları benimsetmek amacıyla çalışanları etkilemelidir. Stratejileri yerine getirmede organizasyon üyeleriyle ortak bir kararda toplanabilme ve anlaşma sağlayabilme ise en önemli noktadır (Daft, 2003). Grup üyelerini etkileme resmi veya gayri resmi yöntemlerle yapılabilir. Resmi olarak lider, bulunduğu pozisyona göre sahip olduğu otoritesi ile etkilemeyi gerçekleştirebilmekte, gayri resmi kısmında ise, etkileyeceği gruba veya gruptaki bireylere sorumluluklar vererek gerçekleştirebilmektedir (Robbins ve Judge, 2013, s. 368).

Lider hedeflere karar veren, hedefe ulaşmak için gerekli teknik aşamaları tespit edip, işbirliği ve koordinasyonu sağlayan ve uygulamaya koyan kişidir (Grint, 2001). Jameson (2008) ise liderliği beş basamakta tanımlamıştır. İlk basamakta örgütler için kalıcı bir vizyon oluşturma, bunu yorumlama ve devam ettirmektir. İkinci basamakta liderlik değerler, ahlaki olgular ve misyonun korunması için bir rehber gibi davranma süreci olarak ifade edilmiştir. Üçüncü basamakta liderlik kurumun değişimi ve gelişimini sağlayarak onu geleceğe hazırlama, dördüncü basamakta liderlik çalışanlar arasında iletişimi ve kültür akışını devam ettirmek ve son basamakta ise liderlik kurumun etkili yönetimini sağlayacak kolaylıklar, planlar yapmak ve stratejik amaçlar ortaya çıkarmaktır. Lider bu basamakları uygulayandır.

Örgütlerde lider ya da liderlik ihtiyaçtan doğmuştur. “Ben” yerine “Biz” olgusunun oluşması ve “Biz” olgusunu güçlendirecek kişi ya da kişiler olması gerekmektedir. Bununla birlikte farklı görüşlerde bulunmaktadır. Zel, bazılarının dünyada gittikçe yaygınlaşan demokrasi hareketleri, katımlı yönetim biçimleri, bilimsel gelişmelerin artan hızı ve iletişim araçlarındaki gelişmelerin liderliğe olan ihtiyacı azalttığı görüşü olduğunu fakat insan çabalarının birleştirilmesi ve koordine edilmesi gerektiği durumlarda mutlaka bir lidere ihtiyaç duyulacağına inancındadır (Zel, 2001, s. 93). Drucker (1997, s.5) liderin özelliklerini belirtmiştir. Bunlar;

- Lider ve takipçileri arasında karşılıklı bir etkileşim vardır ve bu etkileşimin sonucunda lider ve takipçileri arasında duygusal iletişim ortaya çıkmaktadır.
- Liderin olduğu konuma erişiminde resmi süreçlerin yanı sıra doğal süreçlerde olabilir.
- Örgütte her kademede liderlik söz konusu olabilir.

- Liderin sorumluluk almaktan kaçınmaması, lider olmasından kaynaklı mevki ve unvan gibi ayrıcalıklardan daha önemlidir.
- Liderin görev alanını kendisine bağlı grubun ihtiyaçları belirlemektedir. Lider zaman zaman grubun içinde yer alan bireylerin kişisel ihtiyaçlarını da karşılamak zorunda kalabilir.

Ball (2007, s. 454) liderlik tanımlarını analiz ettiğinde genellikle var olan “amaç belirleme”, “grup etkinlikleri” ve “diğerlerinin davranışlarını etkilemek” olarak üç ana unsur olduğunu belirlemiştir. Liderliğin tanımını yapmak liderliği öğretmeye göre daha kolay bir durumdur. Bunun sebebi liderliğin bir pozisyon değil birçok karakter özelliğinin bir araya gelmesiyle oluşmuş bir ruh hali olmasıdır. Bu bağlamda liderlik yapmakla değil olmakla ilişkilidir. Günümüze damgasını vuracak en önemli şey liderlerde “olma halini” başarmadır. Liderlik giderek bilgi ve olaylara anlam kazandırma, misyon ve moral verme ile ilgili bir duruma gelmektedir (Darbaz, 2004).

Yönetimde liderlik kavramının 1960’lı yıllardan beri ortaya çıktığı bilinmektedir. Liderlik, istek, inanç, bağlılık ve gönüllülük gibi durumları içeren bir süreçtir ve bu süreçte pek çok durumun birleşmesinden doğan zorunlulukları istekliliğe, inanca, bağlılığa ve gönüllüğe dönüştüren bir etkinin olduğu varsayılır (Erçetin, 2000). Yöneticilik ile liderlik zaman zaman aynı kavramlar olarak algılanmaktadır. Yöneticilik biçimsel örgüt yapısı ile ilgili bir kavramı ifade ederken, liderliğin oluşması için biçimsel organizasyonun varlığı ön koşul değildir. Bununla birlikte, yönetici ile lider arasındaki ortak özellik ise, her ikisinin de bulunduğu örgütlerdeki kişi ya da grupları belirli amaçlara ulaşmak için yönetme ve yönlendirme çabası içerisinde olmalarıdır (Tengilimoğlu, 2005).

#### **2.1.1.1. Liderlik İle İlgili Yaklaşımlar**

Liderlikle ilgili yaklaşımlar temel olarak özellikler yaklaşımı, davranışsal yaklaşımlar, durumsallık yaklaşımı ve modern ya da çağdaş yaklaşımlar olarak dört grupta toplanmaktadır (Karkın, 2004, s. 52). İlk olarak özellikler yaklaşımı üzerinde durulacaktır.

### 2.1.1.1.1. Özellikler Yaklaşımı

Liderlik konusunu açıklamak için geliştirilen ilk yaklaşımdır. Özellikler yaklaşımına göre, liderin sahip olduğu özellikler liderlik sürecinin etkinliğinin en önemli faktörü olarak kabul edilir (Koçel, 2007, s. 448). Bu yaklaşım, liderlik konusunda I. Dünya Savaşı esnasında askerler adına görülen ihtiyaç sonrası ortaya çıkmıştır. ABD ordu güçleri, savaşın ilk aşamalarında Amerikan Psikoloji Derneği'nden birçok psikologu askeriye çalışan seçmeleri için görevlendirmiştir. Bu görevli psikologların araştırmaları neticesinde Alfa Zekâ Testi ile birlikte pek çok sayıda değerlendirme testi uygulaya konulmuştur. Bu ve buna benzeyen uygulamaların sanayi alanında ve iş dünyasında da kullanılmaya başlaması ile birlikte özellikler yaklaşımının doğduğu söylenebilir. Özellikler yaklaşımı, liderliğin doğumla birlikte başladığını, bireyin doğumdan itibaren bu yeteneği taşıdığını ve bu bireylerin tüm şartlarda önder olarak kendilerini gösterdiklerini ileri sürmektedir (Şimşek, 2006, s.10).

Thomas Carlyle'nin "Büyük Adamlar Okulu" kuramı; tarihin büyük adamların özgeçmiş öykülerinden ibaret olduğunu açıklamaktadır. Bu kuruma göre, bazı kişiler bazı yeteneklere sahip olarak doğmaktadır. Bu özellikler onların her zaman ve her yerde lider olmasını sağlar. Zaman geçtikçe bu görüşün yerini insan niteliklerinin öğrenim ve tecrübeyle kazanılacağını savunan daha gerçekçi yaklaşımlar almıştır (Şimşek, 1999, s. 177).

Özellikler yaklaşımında liderlik değişkenine önem verilmektedir. Liderlik kavramı üzerinde durulmakta ve sahip olunan liderlik özelliklerinin süreci etkileyen önemli bir faktör olduğu kabul edilmektedir (Keçecioğlu, 1998, s. 26).

Özellikler yaklaşımının öncü isimlerinden biri olan Stogdill (1974) yaptığı araştırmada liderlerin özelliklerinin zeka kapasitesi, başarı seviyesi, sorumluluk hissi, etkinlik düzeyi ve konum olarak ifade etmiştir. Liderlik, bir liderin önceki tecrübeleri, liderin zamanla topladığı temel bilgiler, liderin işe getirdiği kişisel özellik türleri ve lideri tanımlamaya yardımcı olan değerler ve inançlar serisi olarak dört temel durumla şekillenir (Murphy, Elliot, Goldring ve Porter, 2006, s.4-5).

Bu yaklaşımın sonucu olarak liderlerin hangi açılardan izleyicilerden farklı olduğunu açıklayabilmek için pek çok araştırma yapılmıştır. Fakat liderlik sürecini yalnızca "liderin sahip olduğu özellikler" değişkenini ele alarak inceleyen bu teorinin gerçek yaşamda pek geçerli olmadığı görülmektedir (Tengilimoğlu, 2005). Liderliği

belirlediği varsayılan özelliklerin birçoğunun aynı anda bir kişide bulunmasının mümkün olmaması ve bazen izleyiciler arasından liderin özelliklerinden daha fazlasına sahip olanlar olduğu halde bunların lider olarak ortaya çıkamaması ve bu özelliklerin kolaylıkla ölçülememesi gibi nedenler liderlikle ilgili yeni arayışları gündeme getirmiştir. Bunun üzerine liderin sahip olduğu özellikler yerine izleyicilerin özelliklerine ve liderin nasıl davrandığı konusuna ağırlık verilmiş ve ortaya Davranışsal Önderlik Teorisi ortaya çıkmıştır (Tengilimoğlu, 2005).

#### **2.1.1.1.2. Davranışsal Yaklaşımlar**

Liderlik üzerindeki araştırmalar arttıkça özellikler teorisinde ifade edilen düşüncelerin etkili bir liderlik için yeterli olamayacağı anlaşılmıştır. Bunun üzerine araştırmacılar, liderin kişisel özelliklerinden çok, liderin davranışları ile ilgilenmeye başlamışlardır (Ülker, 1997, s.183). Liderlik sürecini açıklamaya çalışan davranışçı kuram liderleri başarılı olma durumu ile etkili izlenim bırakan ana unsurun, liderin özelliklerinden daha ziyade, liderin liderlik yaparken gösterdiği davranışlar olduğunu ileri sürmektedirler (Keçecioglu, 1998).

Göktepe (2001, s.13) davranışsal liderlik kuramını, özellikler kuramına göre değerli kılan ve geçerliliğini arttıran en önemli noktanın, bu kuramın insanların lider olarak doğmalarının bir gereklilik olmadığını, liderliğin eğitim yolu ile kazanılabileceğinin savunmak olduğunu belirtmiştir. Özellik kuramında lideri tanımlamada kişisel özellikler önem arz ederken, davranış kuramında ise liderin ne yaptığı ve etrafındakilere nasıl davrandığı önemli hale gelmektedir. Etkili liderlik tarzının tanımı, bir liderin davranış biçimi ve astlarının bu davranış biçimine gösterdikleri duygusal ve davranışsal tepkiler ile açıklanmaktadır (Ferik, 2001).

Davranışsal yaklaşımın özünde liderin liderlik sürecinde gösterdiği davranışlar yatmaktadır. Grupta birlikte olduğu bireyler ile iletişim kurma biçimi, yetki devri, planlama ve kontrol biçimi ve amaçları belirleme becerisi gibi davranışlar üzerinde durulmuştur (Yıldırım, 2006, s.42). Davranışçı yaklaşımda liderin, grubun kararlaştırdığı hedeflere ulaşabilmesi için, takipçileri ile arasındaki iletişimin tarzı, motive biçimi, gruba bağlılık, ekip elemanlarının karar alınırken gösterdikleri katılımlar, talimat bildirme stili, buluşmaları idare etme biçimi, ekipte var olan kaynağı verimli kullanma gibi tavırları önemli duruma gelmektedir (Şimşek, 2006, s. 12).

Liderin davranışlarını belirleyen değişkenler; takipçiler, amaçlar, liderin kişisel özellikleri ve ortam koşulları olarak belirtilebilir (Dilek, 2005, s.12).

Zel (2001), davranışsal kuramın özellikler kuramına göre üç önemli yararı olduğunu savunur. Bunlar;

1. Liderin özelliklerini araştırmak yerine, davranışları üzerinde odaklanmak biçimsel liderlik ile birlikte, biçimsel olmayanları da açığa çıkarmaktadır.
2. Liderin ne olduğunu anlatabilecek etkili davranış şekilleri ortaya konulabilirse, bu davranışların eğitimle kişilere kazandırılması sağlanabilir.
3. Liderlerin davranışlarına göre gruptaki kişilerin tutumları, lider ile grup üyelerinin davranış ilişkilerini yakından araştırma imkânı doğurabilir.

Davranışsal yaklaşım ile bir liderin etkin liderlik davranışları göstermesi üzerine pek çok çalışma yapılmıştır (Feldman ve Arnold, 1983, s.296). Bu yaklaşım teorisinin gelişmesine katkı sağlayan bilimsel çalışmalar bulunmaktadır. Söz konusu araştırmalardan bazılarında aşağıda yer verilmiştir (Bakan, 2008).

- Ohio State Üniversitesi Liderlik Çalışmaları: Liderlik davranışını tanımlamada “yapıyı kurma” ve “anlayış gösterme” olmak üzere iki ana eksenin varlığını ortaya çıkarmıştır (Schermerhorn vd., 1995).
- Michigan Üniversitesi Araştırmaları: Araştırma sonucunda “iş merkezli ve birey merkezli” olmak üzere iki temel lider davranış özellikleri belirlenmiştir (Stoner ve Freeman, 1992).
- Harvard Üniversitesi Araştırmaları: “Sosyo duygusal lider” ve “iş lideri” olmak üzere iki temel liderlik davranışını ortaya çıkarmıştır (Baysal ve Tekarslan, 1996).
- Blake ve Mauton’un Yönetim Tarzı Matriksi: Liderlik davranışını “üretime yönelik olma” ve “kişilerarası ilişkilere yakın olma” olmak üzere iki temel boyut belirleyerek açıklamışlardır (Dubrin, 1997).
- Rensis Likert’in Sistem 4 Modeli: Liderlik yaklaşımlarını; istismarcı (sömürücü) otoriter, koruyucu (babacan, yardımsever) otoriter, danışmalı (danışçı) yönetim tarzı ve katımlı yönetim tarzı olmak üzere dört grupta toplamıştır (Can, 1992; Eren, 1991; Bingöl, 1997).
- X ve Y Kuramı: Bu yaklaşımda; insanları pasif, edilgen oldukları ve örgütsel gereksinimlere direndikleri varsayılan X ve insanların motive olmaya,

sorumluluk almaya açık olduklarını savunan Y kuramı şeklinde iki tür liderlik kuramı olduğu açıklanmıştır (McGregor, 1970; Baysal ve Tekarslan, 1996).

Bütün bu araştırmaların ortak noktası, liderlerin liderlik davranışını meydana getirirken iki konu üzerinde önemle durmalarınıdır. Birincisi “işe veya göreve yönelik olma”, ikincisi ise; “kişiye yönelik olma“ durumlarıdır. Yapılan bu araştırmaların sonucunda bir takım liderlik tarzları belirlenmiş ve bunların etkinlikleri incelenmiştir. Davranışsal kuramların liderlik sürecinin belirlenmesinde önemli faydaları bulunmasına rağmen evre ve şartlar üzerinde durmamaları sebebiyle ile eleştirilmişlerdir (Tengilimoğlu, 2005).

### **2.1.1.1.3. Durumsallık Yaklaşımı**

Liderlik davranışlarını benimseyen yaklaşımlar genel olarak liderlik çalışmalarına olumlu katkılar yapmasına rağmen, birçok araştırmacı sadece liderin sahip olması gereken özelliklerin bir liste halinde sunulmasını veya tek bir liderlik tarzının en uygun olabileceğini kabul etmemişlerdir. Bu anlamda, “ne zaman ve hangi koşullar altında, belirli bir liderlik tarzı tercih edilmelidir?” sorusundan hareketle, durumsal liderlik teorilerini ortaya koymuşlardır (Schermerhorn,1996, s.326).

Liderliği içinde bulunduğu koşullar ile birlikte açıklanmaya çalışılan bu yaklaşıma göre, liderin etkinliğini belirleyen bazı unsurlar bulunmaktadır. Bunlar; ulaşılmak istenen amacın niteliği, grup üyelerinin yetenekleri, organizasyonun özellikleri, liderin ve çalışanların geçmiş tecrübeleri şeklinde sıralanabilir (Bakan ve Doğan, 2013, s.21-22).

Durumsal liderlik yaklaşımının odak noktası etkili lider olabilmek için liderin kişiliğinin önemli olduğu ve davranış biçiminin liderlerin bulunduğu duruma ve koşullara göre değişmesidir (Baron ve Greenberg, 2000).

Durumsallık kuramının temel noktalarını şu şekilde açıklanabilir:

- Liderlik durumsal bir olgudur. Daha çok grupsal ilişkilerin durumsal bağlamına ilişkin olarak ele alınır.
- Liderler duruma göre otoriter, duruma göre demokratik olmayı iyi bilen kişilerdir.

- Durumsallık yaklaşımının alana getirdiği en önemli yenilik liderlik kavramına durum boyutunu ekleyerek liderliği teorik olarak açıklamasıdır. Bu bağlamda her duruma ve her koşula uygun bir liderlikten bahsetmek söz konusu olmamakla birlikte, buna göre ideal lider var olan şartlara en iyi uyum sağlayan ve bu şartlara göre beceri sergileyebilen kişidir.
- Tüm bu durumsal şartlar içerisinde liderin en önemli becerisi en etkili yöntemi bulma becerisidir. Burada şüphesiz temel ölçüt örgüt için en ideal olanı seçebilmektir (Aydın, 1994, s.252).

Bu teori yaklaşımının gelişmesinde de birçok bilimsel çalışma katkı sağlamıştır.

Bunlardan en çok bilinenleri;

- Fred Fiedler' in Etkin Liderlik Kuramı: Etkili liderlik liderin bulunduğu durum ve koşullardan etkilenmektedir. Fiedler etkilediğini öne sürdüğü bu yaklaşımları bilimsel yöntemlerle tanımlamaya çalışmıştır. Bu yaklaşımda lider, grubun bulunduğu çevresel etkilenir. Davranış biçimini koşullara, gruba, grubun üyelerinin ihtiyaç ve isteklerine ve grubun bulunduğu çevreye göre uyum sağlayabilen lider en iyi liderdir (Baysal ve Tekarslan, 1987, s. 157 akt. Koçmar, 2012, s. 38).
- Hersey- Blanchard'ın Durumsal Liderlik Kuramı: İki boyutta ele alınan bu kuramda liderlik biçimleriyle izleyenlerin olgunluk düzeyi arasında ilişki kurulmaya çalışılmış, liderlik biçiminin izleyenlerin olgunluk düzeyine uygun olması gerektiği üzerinde durulmuştur. Bu modelde görev davranışı ve ilişki davranışı üzerine yoğunlaşmıştır (Paksoy, 1993 akt. Koçmar, 2012, s.47)
- Yol- Amaç Kuramı: Bu teoride liderliğin görev ve ilişki davranışı benimsenmekte olup, izleyicilerin motivasyonu, memnuniyeti ve iş performansı amirleri tarafından gösterilen liderlik tarzlarına bağlı olduğu iddia edilir (Yılmaz, 2004)
- Reddin'in Üç Boyutlu Lider Etkinliği Yaklaşımı: Bu teoride göreve ve ilişkilere dönük olma boyutuyla beraber etkililik boyutu eklenerek, liderliğin bu üç temel boyut üzerinde değişkenlik gösterdiğinden bahsedilmektedir (Koçmar, 2012, s. 41-42)
- Vroom- Yetton'un Liderlik Yaklaşımı: Bu teoriye göre lider, verimliliği ve çalışanların etkinliğini arttırmak için farklı sorunların çözümünde farklı karar

yöntemlerinin kullanıldığı, bütün koşullarda en iyi olarak nitelendirilebilecek bir karar sürecinin olmadığı ifade edilir (Koçmar, 2012, s. 49).

**Tablo 2. Liderlik Yaklaşımları ve Tarihsel Süreci**

Dönem	Yaklaşım	Ana Tema
1950'ye kadar	Özellikler yaklaşımı	Liderlik doğuştan gelir
1950- 1970	Davranışsal yaklaşım	Liderin etkinliği liderin gösterdiği davranışlara odaklıdır
1970- 1980	Durumsal yaklaşım	Liderin etkinliği durumlara bağlıdır
1980'den günümüze	Modern (çağdaş) yaklaşımlar	Liderin etkin olan davranış ve özellikleri ayrı ayrı incelenmektedir

**Kaynak:** Tabak ve Sığı (2013, s.384)

### 2.1.2. Destekleyici Liderlik

Çalışma konusu olan “destekleyici liderlik” durumsallık yaklaşımları içerisinde yer alan yol-amaç kuramına ait bir liderlik türüdür. Yönetimde her yer, her zaman ve her koşulda geçerli en iyi yöntem yoktur. En iyi, duruma göre değişecektir. Yol- amaç teorisi, durumsallık yaklaşımı temel olarak geliştirilmiştir. Bu teoride, izleyenlerin motivasyonunun, memnuniyetinin ve iş performansının, amirleri tarafından seçilen liderlik tarzına bağlı olduğu iddia edilmektedir (Yılmaz, 2004). Yol-amaç kuramı liderin davranışına odaklanmıştır. Hoy ve Miskel'e göre (1991), yol-amaç teorisinin mimarları olan House ve Mitchell'in kuramında dört temel liderlik davranışı belirlenmiştir (Akt. Çelik, 2003).

1. Emredici Liderlik: Bu liderlik, izleyenlerin kural ve mevzuata ilişkin sorularını, beklentilerini, özel eğilimlerini açıklamaya çalışmaktadır.
2. Başarı Yönelimli Liderlik: Liderin davranışı, amaçlar önündeki engelleri yok etme, performansı geliştirme, mükemmelliğe dikkat çekme, çalışanlara güven verme ve onların yüksek standartlarını kazandırmalarını sağlama olarak ele alınır.
3. Destekleyici Liderlik: Bu liderlik davranışı ise dostça, samimi bir çalışma iklimi oluşturma ve çalışanlarla ileri düzeyde ilgilenme davranışlarını kapsamaktadır.
4. Katılımcı Liderlik: Bu liderlik türünde lider karar vermeden önce çalışanların düşüncelerini almakta ve onları karar verme sürecine dahil etmektedir (Çelik, 2003, s. 19).

Yol-amaç kuramı, durumsallık kuramları içinde yeni bir kuram olarak görülebilir. Yol amaç kuramından eğitimsel liderlik açısından çıkarılabilecek bazı sonuçlar vardır. Yol-amaç kuramının öngördüğü dört liderlik davranışından destekleyici ve katılımcı liderlik davranışı daha kolay uygulanabilir. Çünkü eğitim örgütleri eğitim düzeyi yüksek olan öğretmenlerden oluşmaktadır (Çelik, 2003, s.21).

Yapılan bu kısa açıklamadan sonra destekleyici liderlik ile ilgili bir takım tanımlar yapılmış, özellikleri belirlenmiştir.

Destekleyici liderlik “verimli, uygun ve etkin bir çalışmayı mümkün kılmak için personeli desteklemeye yönelik denetçi ya da yönetici tarafından geliştirilen tüm tutum, iletişim, davranış ve eylemler” olarak tanımlanmaktadır (Head, 2000 akt. Okumuş, 2013, s. 11) Destekleyici lider, tüm grup üyeleri ile yakın temasta olan, onların tüm olumlu davranışlarını destekleyen, yapacağı eleştirilerin olumlu olmasına özen gösteren, olumlu geri bildirimlerde bulunan ve hemen hemen bütün davranışların açıklamasını yapmaya çalışan bireylerdir (Okumuş, 2013, s. 11). Destekleyici liderlikte, duygular ve kişisel beklentiler göz önüne alınır. Liderler, izleyenlerin mutluluğunu sağlamak için izledikleri yoldan çıkma eğiliminde bile bulunabilirler (Yılmaz, 2004).

House (1991), destekleyici lideri örgüt üyeleri için duygusal, bilgilendirici, araçsal ve değerlendirme desteği sağlayan bir lider olarak tanımlamıştır. Destekleyici liderlik mesleki stres alanında özel ilgi görmüştür (Akt. Rafferty, Griffin, 2006). Destekleyici lider davranışı pozitif takipçi tutum ve özgüven ile bağlantılıdır. Destekleyici liderlikte başarılı olmak için bireylere yardım tanımlanır (Banai ve Reisel, 2007).

Hoy ve Miskel (1991), destekleyici liderlik davranışının, dostça bir çalışma iklimi oluşturma ve işgörenlerle ileri düzeyde ilgilenme davranışı kapsadığını ifade etmektedir. Ayrıca bu liderlik tarzı işgören endişesinin yüksek olduğu ve kendine güvenin düşük olduğu koşullarda tercih edilmektedir (Çelik, 2003). Turan (1998), destekleyici liderlerin en önemli özelliklerinin, çalışanlarının yaptıklarını takdir etmek, çalışanlara karşı yapıcı eleştirilerde bulunmak, yapılan eleştirilerin sebebini açıklamak ve çalışanlara pozitif dönüt vermek olduğunu belirtmiştir (Akt. Çankaya ve Aküzüm, 2010). Bu liderler astlarına yol göstermekte, onları zorlamamaktadır. Kararlarına astlarını dahil etmekte ve çalışanların maddesel şeylerden daha önemli olduğu görüşünü savunmaktadırlar. Başarı kadar başarısızlığın sorumluluğunu da üstlenmeye hazırdırlar.

Aynı zamanda çalışanlarının yaratıcılıklarında daha güçlü olmalarını sağlayarak onları cesaretlendirirler (Walters, 2006 akt. İnanır, 2011).

Destekleyici liderlik, iş görenleri iyi tanımayı, güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerini doğru tanılamayı gerektirir. Bu da yöneticinin mesleki anlamda en az öğretmenler kadar yeterli olması ve doğru gözlem yapması yoluyla olacaktır (Özgözü, 2015, s. 153). Destekleyici liderin tecrübe sahibi olması, karşılaştığı olayları iyi çözümlemesi, izleyenler ifade etmeden istek ve ihtiyaçlarını anlayabilmesi açısından önem arz etmektedir. Kısaca izleyenlerin dilini bilen kişidir.

Destekleyici lider tipi pek çok zaman kişiye dönük lider, uyumlu lider gibi kavramlarla anlatılmak istenmektedir. Bu lider tipinin temel davranışı astları ile ilişkisini dostluk, arkadaşlık iklimi içerisinde yürütmesine dayanmaktadır (Erdoğan, 1997, s.349 akt. Kolamaz, 2007). Destekleyici liderlik davranışı gösteren yönetici, personelin sorunlarını çözmeye ve işlerinde başarılı olmalarına yardımcı olmalıdır. Bunun için personeli çok iyi tanımalı, personelle aralarında iyi bir ilişkinin olması gerekmektedir. Destekleyici davranış tipinde personel, para ve diğer güçlere değil, lidere bağlıdır. Bu sebeple, lider, örgütün çıkarları doğrultusunda personelin işini başarmasını ve gelişmesini sağlayacak bir ortam hazırlamalıdır. (Izgar, 2005, s. 31).

Destekleyici liderlik tarzı liderlerin çalışanlarını açık, dürüst ve adil olarak zor durumların çözümünde aktif katılım sağlayarak hangi noktaya kadar destekleyeceğini de açıklamaktadır (Schmidt, Loerbroks, Herr, Wilson, Jarczok, Litaker, Mauss, Bosch ve Fischer, 2013). Astların ihtiyaç ve beklentilerine ilgi gösteren ve arkadaşça bir iş iklimi yaratan lider olarak da tanımlanmaktadır (Bakan, 2004 akt. Bakan, 2008). Destekleyici liderlik, ilişki odaklı liderlik davranışları içerisinde yer almaktadır. Destekleme, diğer insanların ihtiyaç ve duygularına ilgi gösterme, kabul etme ve önem verme olarak tanımlanmaktadır (Yukl, Gordon ve Taber, 2002 akt Özgözü, 2015, s.35). Destekleyici lider, örgüt üyelerinin ihtiyaçlarını düşünür, onların refahı için ilgi gösterir ve onlara samimi bir çalışma ortamı yaratır. Bu durum grup üyelerinin kendine saygısını artmasını ve işin daha ilgi çekici hale gelmesini içerir. Bu liderliğin ön planda olması ya da kullanılması, iş stresli, sıkıcı ya da tehlikeli olduğunda en iyisidir ([http://www.capmembers.com/media/cms/Leadership\\_Traits\\_and\\_Leadership\\_st\\_3DC89AFC57F57.pdf](http://www.capmembers.com/media/cms/Leadership_Traits_and_Leadership_st_3DC89AFC57F57.pdf)).

Destekleyici lider, öğretim için desteği ve eğitim alan bütün üyelerin öğrenmesini yansıtmaktadır (Zhu ve Engels, 2014). Pek çok okuldaki yönetim sistemi,

destekleyici liderlik yüksek motivasyon, takım çalışması, işbirliği ve paylaşım ile katılımcı ve karakterize olabilir. Yöneticinin destekleyici davranışı öğretmenlere samimi bir ilgiyle yansıtılır. Destekleyici yönetici çalışanlarının önerilerine açıktır ve onları dinler. Okulda yaratılacak olumlu bir iklim destekleyici liderliğe de bağlıdır (Hoy ve Forsyth, 1986). Bu liderlik tarzı aynı zamanda örgüt iklimi de olumlu etkilemektedir. Yapılan destekleyici ilişkilerle işyerinde stresin oluşması daha az olasılıklıdır (Muller, Maclean ve Biggs, 2009). Bu liderin görevi, grup üyelerinin hedeflerini gerçekleştirmek, yön vermek, onların hedeflerini örgütün hedefleri ile uyumlu hale getirerek destek sağlamak olmalıdır. Destekleyici lider çalışanlarının sağlığına odaklanan davranış sergiler ve çalışanların memnuniyeti, tercihleri ve ihtiyaçları için derin bir ilgi gösterirler (House, 1971 akt. Khalid, Murtaza, Zafar, Zafar, Saqip ve Mushtaq, 2012). Destekleyici liderde bireysel değerlendirmeler için yüksek ilgi vardır (Avolio ve Bass, 1995 akt. Khalid ve diğerleri, 2012).

Destekleyici liderler daha çok duygular ve kişisel beklentileri göz önünde bulundurur. Liderler, izleyicilerin mutluluğu ve memnuniyeti için izledikleri yoldan çıkma eğiliminde davranabilirler (Yılmaz, 2004). House (1978) ile Rafferty ve Griffin (2004) benzer şekilde destekleyici liderlik davranışında, takipçiler ve onların bireysel ihtiyaçlarını endişe etme şeklinde yorumlamışlardır (Akt. Newton ve Maierhofer, 2005).

Liderin destekleyici davranışları, lider ile izleyenler arasında karşılıklı iletişim ile liderin izleyenleri dinlemesi, onları desteklemesi, cesaretlendirmesi ve kararlara katılmalarını teşvik edecek davranışlarda bulunmasını içermektedir (Koçak ve Kirazcı, 1997, s. 300-301). Destekleyici liderin belki de en önem rollerinden birisi, tüm grup üyeleri ile yakın temasta olarak onların tüm olumlu davranışlarını desteklemesi, yapacağı eleştirilerin olumlu olmasına itina göstermesi, olumlu geribildirimlerde bulunması ve hemen hemen tüm davranışlarında mümkün olduğunca açıklama yaparak izleyenleri bilgilendirmesidir (Okumuş, 2013, s.11). Lider izleyenleri ya da takipçileri ile ilişkilerinde olumlu davranış ve yaklaşımlarda bulunarak güven kazanmaya çalışmakta, bu davranış ve yaklaşımlarla onlarla samimi ilişkiler içinde olmaya özen göstermelidir. Yapılan eleştirilerinde oluşturulan bu ortama uygun olarak daha yapıcı, kırmadan yapılması gerekmektedir. İzleyen ya da takipçiler liderlerinin kendilerine olan desteğinin açık bir şekilde hissetmeleri sağlanmalıdır.

Liderlik, güçlendirmeyi beslemektedir ve bu anlamda destekleyici liderlik rolü özellikle etkilidir. Destekleyici liderlik, yöneticinin personele güvendiği, personel ile sürekli iletişimde olduğu, bilgiyi paylaştığı, alınan karar ve uygulamalarda personeli desteklediği ve yüreklendirdiği bir liderlik davranışı olduğu söylenebilir. Personel eğer kendisine güvenildiğini hissederse güçlendirilmeye daha da istekli hale gelecektir (Tekin ve Köksal, 2012). Güçlendirilen ya da güçlü hale gelen personel çalışmaya daha hevesli, işini düzgün yapabilen, örgüt çıkarlarını bireysel çıkarlardan ön planda tutabilen, örgüt içi iletişimi iyi olan bireyler haline gelebilirler. Desteklenen ve bu destekle güçlenen birey içinde bulunduğu grup ya da örgüte daha faydalı hale gelebilir.

Destekleyici liderler, takım üyelerinin güvenini kazanmakta, takımı olumsuz etkilerden korumakta, takım ile etkileşimi yüksek tutmakta ve takım üyelerini desteklemektedir (Gordon, 1999 akt. Öğdem, 2015, s.38). Destekleyici liderlik davranışı izleyenlerin ihtiyaç ve tercihlerine dostça ve psikolojik olarak destekleyici çalışma ortamı yaratma gibi davranışlarda bulunarak memnuniyetle cevap veren bir davranıştır (House, 1996). Destekleyici liderlik davranışının hedefe yönelik çaba ile ilişkili net pozitif değerlerin artırılarak izleyenlerin performansını da arttırdığı iddia edilmektedir (House, 1971 akt. House, 1996). Bu davranışlarla hedefe yönelik çaba olduğunda performansı arttırması beklenmektedir (House, 1996).

Destekleyici lider takipçilerin ihtiyaç ve refahı ile ilgilenir ve liderler ile izleyenler arasındaki etkileşim için arzu edilen iklimin oluşmasının kolaylaştırılmasını sağlar (Schyns, Veldhoven ve Wood, 2009). Destekleyici liderlik açık iletişimi teşvik eden ve üyelerden geri bildirim sağlayan, takipçilerinin yaratıcı performansına imkân vermek gibi liderlik davranışlarını içermektedir (Choi, 2004).

Destekleyici liderin, çalışanların ve diğer grup üyelerinin öğrenmesini kolaylaştırmak, onları motive etmek ve değerlerle yönetimi mümkün kılmak olarak üç önemli rolü bulunmaktadır. Destekleyici liderlik "verimli, uygun ve etkin bir çalışmayı mümkün kılmak için personeli desteklemeye yönelik denetçi ya da yönetici tarafından geliştirilen tüm tutum, iletişim, davranış ve eylemler" olarak tanımlanmaktadır (Head, 2000 akt. Okumuş, 2013, s.11). Destekleyici lider takım üyelerinin ihtiyaçlarına karşı hassaslık içermekte, uyumlu iş ilişkilerine odaklanmakta, bireysel ve grup ihtiyaçlarına duyarlı davranmaktadır. Grupta oluşabilecek gerilimine dikkat etmekte ve bu sebeple örgütte arkadaşça bir ortam yaratmaktadır. Bununla birlikte destekleyici liderler

izleyenlerine örnek olmalı, yapılanları takdir ve tebrik etmeli, eleştirilerinin sebebini açıklamalı ve yapıcı eleştirilerde bulunmalıdır (Banai ve Reisel, 2007).

Yapılan pek çok tanım ve açıklamadan özetle destekleyici liderlik, izleyenleri etkileyen, yapıcı davranışlarda bulunan, onların bireysel ihtiyaç, istekler ve beklentilerini örgütün ihtiyaç, istek ve beklentileriyle dengede tutan kişilerdir. İzleyenlerle ilişkilerinde daha ılımlı, dostane, açık sözlü, samimi ve iletişimi kuvvetli bireylerdir. İzleyenlere her konuda desteğini hissettirerek onlardan olumlu dönüt alır ve onlara yaptıkları işlerle ilgili pozitif yaklaşım sergiler. İzleyenlerin yanında durduğunu göstererek örgüt çıkarlarını en üst seviyeye taşımaya çalışır. Bu liderin izleyenlerle olan diyalogunun çok iyi olması gerekir. İzleyenin kendisine her konuda destek olan, yanlış yaptığında bile yapıcı davranan lidere ya da yöneticiye gönülden bir bağı, samimi bir ilişkisi olması gerekmektedir. Çünkü izleyen, liderin bu davranışının kötüye kullanılma durumu olabilir.

Başaran, destekçi bir yönetim tarzını, örgütsel davranış açısından astlar işlerini yapan, üstler ise astlarını destekleyen kişiler olarak tanımlanmaktadır. Bu yönetim tarzında üst, örgütün işlerini iyi bilen bir kişi olmaktan ziyade örgütü iyi yöneten bir kişi, yani örgütsel önderdir. Aynı zamanda astlarına bakarak örgütsel amaçları gerçekleştirmeyi daha çok isteyen, astlarının her birini yeterliliklerine uygun olarak yerleştirebilen, onlarla etkili bir iletişim kurabilen ve yönetimde de usta olan kişilerdir. Ast ise, görevini en yüksek düzeyde yapabilecek yeterlilikte olan, tüm gücünü işine verebilen, becerikli olmasının yanı sıra yaratıcıda olabilen, sorumluluk sahibi, kendi kendini hem yöneten hem de denetleyebilen kişidir. Ast, örgütsel amaçları benimser, bu amaçlar için güdülenir, amaçlarını gerçekleştirmek için etkin olur ve gerekli durumlarda yönetime de katılıp yardım edebilir. Destekçi yönetimin vurgusu, çalışanların itaat etmesi, uysallaşması, ekonomik rahatlığa kavuşması değildir. Çalışanların edinimlerinin nitelik ve nicelik olarak geliştirilmesidir. Bu şekilde bu yönetim tarzıyla çalışanların yönetime katılma istekleri ve edinimlerinin daha fazla yükseleceği varsayılır (Başaran, 1991, s. 216-217).

Destekleyici bir lider olarak okul müdürü, öğretmenlerle etkili iletişim kurabilmelidir. İletişim aracılığı ile okul yöneticisi, fikirlerini açığa vurma, onları paylaşma ve değerlendirme yapma olanağına sahip olabilmekte ve bu bağlamda öğretmenleri sürekli destekleyen bir yönetici, onların duygu ve düşüncelerini rahatlıkla

paylaşabilmelerine imkân tanımaktadır. Destekleyici lider davranışını gösteren bir okul müdürü, bütün paydaşları desteklemeli, karara katılmaları için onları teşvik etmeli, öğretmen ve öğrencilerle etkili iletişim kurmalı, yapılanları takdir etmeli ve yapıcı eleştirilerde bulunmalıdır (Sarier, 2013, s. 26). Ayrıca, yöneticilerin; vizyonu net biçimde çalışanlara aktarmaları, amaçlar doğrultusunda çalışanları/ takımları teşvik etmeleri, destek sağlamaları ve hızlı biçimde geri bildirim vermeleri destekleyici liderlik davranışlarından kabul edilmektedir (Ackfeldt ve Coote, 2005, s. 153).

Okumuş (2013), yapılan herhangi bir işin başarısızlıkla sonuçlandığı durumlarda liderin suçu sadece çalışanlarda aramadığı, kendisi de süreçte etkin rol oynayamadığını ve yetersiz kaldığını düşündüklerini ifade eder. Bu sebeple liderin oldukça sürece dahil ve destekleyici davranışlarda bulunduğunu belirtmektedir.

Bütün bunlarla birlikte teorik olarak destekleyici liderliğin örgütün tüm üyeleri tarafından benzer şekilde değerlendirilmemesinin çeşitli sebepleri bulunmaktadır. Bunlardan birincisi aynı liderlik tarzının ne şekilde destekleyici olduğu hakkında örgüt üyeleri farklı bakış açısına sahip olabilir. Bu durumda farklı kararlara neden olur. İkincisi, örgüt üyelerinin liderlerle olan ilişki ya da temas seviyeleri uzak veya yakın aynı olamayabilir. Üçüncüsü ve en önemlisi mevcut kaygılar içerisinde aynı lider gruptaki bireylere farklı şekilde davranabilir. Bu durumda da bazıları için kaygılar yok olurken bazıları için ise devam eder (Schyns, Veldhoven ve Wood, 2009). Bu anlamda destekleyici liderin izleyenler tarafından anlaşılabilmesi için tavır ve davranışının tüm örgüt üyelerine aynı olması, herkese eşit seviye ve yakınlıkta olması en önemlisi ise izleyenler ile iletişiminin çok kuvvetli olması ve kendisini çok iyi ifade edebilmesi gerekmektedir.

Destekleyici liderlik tarzının örgüt için pek çok yararı olduğu söylenebilir. Yapılan araştırmalarla da destekleyici lider davranışının araştırma sonuçları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. House ve Mitchell (1974), destekleyici lider davranışının arkadaşça ve psikolojik destekli çalışma ortamının sağlanmasında ve yüksek stresli işlerde çalışanlarda stresin azalmasına bir yol sağlanmasında önemi olduğunu vurgular. Karasek, Schwartz ve Theorell (1982), destekleyici liderliğin depresyon ve iş tatminsizliği gibi durumlarda bir tampon özelliği olduğunu vurgulamaktadır (Akt. Newton ve Maierhofer, 2005). Karabekir ve Akçay (2016), yaptıkları araştırmada destekleyici liderlikle ilgili bulgulara dayanarak; bu liderlerin

çatışmaları ortadan kaldıran, tartışmadan uzak, astlara adil davranan, astları savunan, açık ve dürüst, güven veren, iyi çalışmalarını takdir eden, tutarlı, düzenli, astlara saygılı, görev ve sorumlulukları açık ifade eden liderler olabileceğini ifade etmişlerdir.

Head (2000) destekleyici liderlik örgüt iklimine olumlu katkı eden faktörlerden biri olduğunu (Okumuş, 2013), destekleyici liderlik tarzının yaratıcılığa pozitif yönde katkı sağladığı (Mumford, 2000), işe yabancılaşmayı azaltmada etkili bir değişken olduğu (Banai, Reisel ve Probst, 2004, s.387), çalışanlarda güven oluşturma ve örgütsel kültürü yaratmada bir ön koşul olduğu (Tekin ve Köksal, 2012), yöneticilerin güven ortamını oluşturmaya katkı sağladığı (Yılmaz, 2004) destekleyici liderlikle ilgili yapılan çalışmalar arasındadır.

## **2.2. KOLEKTİF GÜVEN**

Bu bölümde araştırmanın diğer bir değişkeni olan kolektif güven kavramı ile ilgili alan yazına değinilmiştir.

### **2.2.1. Güven**

Güven kavramı pek çok bilim dalında kullanım alanı bulduğundan dolayı tanımlanması ve ispatlanması zor bir kavram olarak yer almaktadır (Bökeoğlu ve Yılmaz, 2008). Güven kavramı Türk Dil Kurumu'na (TDK) göre, çekinme ve kuşku duymadan bağlanma veya yüreklilik ve cesaret olarak tanımlanmaktadır. Güven bir tarafın karşı taraftan kişisel olarak yararlanacağına veya en azından istismara ya da zarara uğramayacağına yönelik olumlu beklenti içinde olma özelliği olarak tanımlanmaktadır (Perks ve Hallidey, 2003). Güven, bir bireyin diğer insanların davranış ve sözlerine itimat etme ve iyi niyet göstermeye yönelik isteklilik olarak tanımlanabilir (Cook ve Wall, 1980, s. 39). Kalemci Tüzün (2007) ise güveni, "bireyin, diğer tarafın sözlerinde davranışlarında ve kararlarında itimat edilir, tahmin edilir ve dürüst olacağına, faydacı tavırlar sergilememesine yönelik olumlu beklenti içerisinde olmasıdır" şeklinde tanımlamışlardır.

1950'lerde ve devam eden yıllarda güven, sosyal bilimciler tarafından incelenmiştir. Günümüzde de sosyal ve politik bakış açılarıyla incelenmeye devam etmektedir. Güven, örgütlerde vazgeçilmez bir unsur olarak kabul edilmiş ve insanlar

arasında iletişim ve işbirliğini gerçekleştirmek için gerekli görülmüştür (Tschannen-Moran ve Hoy, 2000).

Gerek ekonomik hayatta, gerekse çalışma hayatında olsun, tüm ilişkilerin optimal olarak sürdürülebilmesinde ve verimli sonuçlar elde edilmesinde en önemli etken faktör “güven” faktörüdür. Güven faktörü için “bir vücudun kanı gibi” diyebiliriz. Nasıl ki kan vücuttan çekilince vücudun işlevselliği sona ererse, ekonomik ve sosyal hayattan ve özellikle de çalışma hayatından güven unsuru çekilirse ya da yok olursa, ekonomik ve sosyal hayat bütün işlevselliğini kaybetmiş olur (Öner, 2007).

Güvenin öznesi insandır. Adalet ve etik gibi insani değerlerle yakından ilgilidir. İnsanlar için pozitif bir beklentidir, geleceğe dönüktür. İçeriğinde belirsizlik ve doğal olarak risk vardır, öznel ve nesnel bazı temeller üzerinde gelişir, güçlenir veya zayıflar. Güven kaybolduğunda yeniden oluşması veya kurulması zordur, bilişsel ve duyuşsal yapıları birlikte içermekte en önemlisi de insan davranışlarında (birey veya grup olarak) önemli bir belirleyici olarak karşımıza çıkar (Çubukçu ve Tarakçıoğlu, 2010).

Güven, insanlar arası ilişkilerde büyük bir yeri olan temel duygular arasında yer almaktadır. Bu kavram, beklentileri karşılama, ilgi gösterme, varlıklarında ve yokluklarında ekip üyelerini destekleme gibi bir takım davranış ve düşüncelerle açıklanabilir (Baltaş, 2000, s. 24). Bireyler arası etkileşim kurarak oluşan güven, sadece hissedilerek belirlenebilen bir kavram olduğundan soyut bir nitelik taşımaktadır. Kendine ve karşındakine güven ise, başarının ve mutluluğun temel şartları arasında gösterilebilir (Asunakutlu, 2002, s. 2).

İnsanın kendine güvenmesi, öncelikle kendisini ve sınırlarını kabul etmesiyle başlamakta ve iç sesini dinlemesiyle şekil almaktadır. İnsanın temel ahlaki değerlerini ve konudaki kararlılığını da kapsamakta, bununla birlikte kendine güven, başkalarına güvenebilmenin ve aynı şekilde güvenilir olmanın da alt yapısını oluşturmaktadır. Bir kişinin güvenilir olarak nitelendirilebilmesi için, sözünün arkasında olması ya da sözünü tutması, bir görevi yapabilecek yetenek ve yetkinliğinin olması, tüm davranışlarıyla bütünlük arz etmesi, dürüst ve doğru olması ve son olarak da sorumluluk sahibi olması gerekmektedir (Asunakutlu, 2002, s. 2).

Güvenin oluşması için bir takım ön koşullarının olması gerekmektedir. Bunlar risk, belirsizlik, beklenti ve zarar görme ihtimali olarak ele alınmaktadır (Erdem, 2003, s. 157). Güven insan ilişkilerinde risk almayı gerektirmektedir. Ayrıca risk almak

güveni oluşturmak için bir temel oluşturmaktadır (Polat, 2009, s. 26). Güvenin oluşabilmesi için belirsizlikte önemli bir kavramdır. Belirsizlik bir kişinin nasıl davranacağından tam olarak emin olamama durumudur. Bu durumda güven risk ortamı içerisinde karara varabilmeyi gerektirmektedir (Tordjman, 1998 akt. Özbek, 2008). Güven beklentilerle yakından ilişkili olmakla birlikte bireylerarası güven ilişkisindeki temel beklenti olarak en sık belirtilen, karşı tarafın yetkinliğine, rolünü başarılı bir biçimde gerçekleştireceğine yönelik beklentidir. Güveni açıklayan önemli kavramlardan birisi de zarar görme ihtimalidir. Güvenen kişi karşı tarafı kontrol etmek veya izleme davranışını düşünmeden, olası kötü niyetli eylemlere ya da görebileceği zararlara karşı bu ihtimali gönüllü olarak kabul etmektedir (Erdem, 2003, s. 158).

Güven, bireyin karşısındaki kişinin özverili davranacağına ilişkin beklentisi ve karşısındakine belli bir seviyede bağımlılığı olan güven duygusu karşı taraftan sağlayacağı inancının ortaya çıkmasını sağlamaktadır (Rousseau, 1998 akt. Kara, Sarıkaya ve Temizel, 2009, s.282). Sosyal yaşam içerisinde başkalarına güven duymak, insanlarla bir hedef gayesi içinde ve toplu bir şekilde yaşam sürdürmek önemlidir. Güven duygusu aracılığı ile insanların girişimlerinin fayda getirecek şekilde ilerlemesine yönelik beklentilerin varlığı da söz konusu olmaktadır. Ne tür bir faaliyet söz konusu olursa olsun karşı tarafta kendisine dair bir güven duygusunun varlığının farkında olan bireylerin, yapmış oldukları işlerde daha olumlu şekilde sonuçlar ortaya koyması beklenebilir. Bu anlamda da başkalarına duyulan güven oldukça önemli bir husus olarak değerlendirilmektedir (Erdem ve İşbaşı, 2000).

Güven ve risk alma arasında karşılıklı bir ilişkinin söz konusu olduğu belirtilmişti. Risk, güveni oluşturmada fırsat yaratırken, güven duygusunun varlığı da riski beraberinde getirir. Bununla birlikte kişinin güven duyması sonucunda göze aldığı risk, beklentisi yönünde sonuç verdiğinde, kişinin güven duygusunu pekiştirmesine ve daha da artmasına, gelişmesine sebep olur (Rousseau, Sitkin, Burt ve Camerer 1998, s. 395).

Güven, dinamik bir süreç ve sosyal bir olaydır. Sosyal olayların teknik konulara göre daha fazla değişkene bağlı olması, deney ya da laboratuvar imkânlarının olmaması, güven duygusunu kültürel veya kurumsal unsurlara bağlanmasını engellemektedir. Bunlarla birlikte güven kavramını sadece sosyal ya da ekonomik olarak değil politik

olarak da düşünmemiz gereken bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Özsağır, 2007).

Güvenmek bir risk alma eylemidir. Güvenen kişi her zaman ihanete uğrama olasılığı ile karşı karşıya olduğunu bilmektedir. Bu riskin bilinmesine rağmen insanlar genelde diğer insanlara güvenme eğiliminde olurlar. Çünkü güvenme insanın ihtiyaçlarından biridir. Güven belirsizliklerle dolu insan yaşamında bu belirsizlikleri azaltan bir olgudur. Yüksek derecede belirsizliğin bulunması çeşitli psikolojik hastalıkların ortaya çıkmasına da sebep olabilir. Dolayısıyla, belirsizlikleri en aza indirmede ve sağlıklı bir yaşam sürmede güvenin faydası ortaya çıkmaktadır (Özbek, 2008).

Güven kavramının aynı zamanda bireye dayalı olarak oluşan ve yine birey tarafından anlamlı hale getirildiği söylenebilir. Güven, bireyler arası ilişkilerin oluşumunda, devam etmesinde ve bu ilişkilerin kalıcı hale getirilmesinde temel ölçüdür. Güven kişiye, kuruma, ait olduğu topluma veya kültüre göre farklı biçimlerde ele alınmaktadır. Bu sebeple güven kavramının sağlıklı bir şekilde ele alınması, incelenmesi ve değerlendirilmesi gerekir (Demirel, 2008, s. 180).

Örgüt ortamında güven çeşitli biçimlerde ifade edilmektedir. Buna dayalı olarak örgüt içerisinde teorik çerçevesini oluştururken güvenin üç boyutu ortaya çıkmaktadır. Bunlar; duyuşsal nitelikler, bilişsel nitelikler ve odak grubuna güvendir (Clark ve Payne; 1997 akt. Yılmaz, 2006, s. 53). Güvenin duyuşsal nitelikler boyutunda; bireyin kendisi dışındaki kişilerin uzmanlığına, niyetlerine, davranışlarına, sözlerine ve genel niteliklerine güven besleme duygusunu ifade eder. Güven, işbirliği içinde olan insanların umduğu ve paylaştığı önemli bir erdemdir (Riqsbee, 2001 akt. Yılmaz, 2006, s.53). Güvenin bilişsel nitelikleri; çalışanların, birbirlerine nasıl davranacakları konusunda yeterli bilgiye sahip oldukları ve birbirlerine nasıl davranacaklarını tahmin edebildikleri durumunda ortaya çıkan güveni ifade eder (Robbins ve Decenzo, 2000 akt. Yılmaz, 2006, s. 54). Bilişsel güven duygusu; bireyin çevresindeki insanların kendisine zarar vermeyecek bir eylem yapmamasına karşı ortaya çıkan güven duygusunu ve bireyin karşısındaki kişinin görevini başarıyla tamamlayabilecek yeterliliğe sahip olduğuna inanmayı içerir (Doney, 1998 akt. Yılmaz, 2006, s. 54). Güvenin bilişsel boyutu, bireyin çevresindeki insanların güvenilir davranışlar sergileyebileceğinden emin olabileceği bilgisine sahip olmasıdır. Odak grubuna güven boyutu ise, kişilerin güven

duymak istedikleri çalışanlara, yöneticilere ve kurumun kendisine güven duyma isteğini ifade etmektedir. Bu güven duygusu, üç şekilde gerçekleşmektedir. Bunlar; kişilerarası, kuruma dayalı ve sisteme dayalı güvendir (Yılmaz, 2006, s. 55).

Güven kültürünün önemli bir özelliği ikili ilişkilere odaklanılmasıdır. Kolektif bir diyalogdan daha büyük bir şey olarak tanımlandığında ilişkinin güven unsuru daha karmaşık bir hale gelir. Bunun nedeni güvenenin farklı nitelikteki farklı kolektif üyelerle çeşitli ilişkilere sahip olması, bunların hepsinin farklı nitelikte olmasıdır (Jarvenpaa ve Leidner, 1999 akt. Gubbins ve MacCurtain, 2008).

Güven, bireylerin ya da grupların kendilerini başkalarına karşı savunmasız bırakmaya risk almaya istekli oldukları bir durumdur. Bu durumda diğerlerinin eylemlerine pozitif yönde yani, yardımseverlik, güvenilirlik, yeterlilik, dürüstlük ve açıklıkla cevap vereceği inancıdır (Forsyth, Adams ve Hoy, 2011, s. 19, 20). Aynı zamanda güven, örgüt üyelerinin tutumlarını, algılarını, davranışlarını ve performans sonuçlarını olumlu bir şekilde etkileyebilir. Örgüt üyelerinin ortak hedefleri gerçekleştirmesi gerektiğinden, birbirlerine bağımlı hale gelebilirler (Van Maele ve Van Houtte, 2009). Ayrıca güven, bireylerin görevlerine odaklanmalarına dolayısıyla daha etkili çalışıp daha etkili öğrenmelerine olanak tanımaktadır (Tschannen-Moran ve Hoy, 1998).

Güven iyi işleyen örgütlerde yaşamsal bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Üretken ilişkilerin temelini oluşturan etkin işbirliği ve iletişim için güven gereklidir (Baider, 1985). Örgütler için güven yaşamsal bir unsurdur çünkü örgüt işleyişinde ciddi katkılar sağlamaktadır. Örgüte maddi bir zorluğu bulunmamaktadır ya da maddesel olarak örgüte bir getirisi bulunmamaktadır. Fakat örgüt içinde güven olduğu zaman örgütün işleyişine katkı sağlayabilir.

Bir örgüt içindeki ilişkilerin sosyal ağı, insanları güvenilir bir şekilde davranmaya teşvik eden hem resmi hem de gayri resmi kontrol uygulayabilir. Öte yandan, bu sosyal ağda insanların dedikodu eğilimi ve örgütsel söylentinin örgütün her tarafına yayabilen dedikodu hızı, güven kurmayı da zorlaştırabilir (Tschannen-Moran ve Hoy, 1998). Bu sebeple örgüt içindeki ilişkilerin iyi olması güven sağlamayı kolaylaştırırken, dedikodu gibi örgütsel yozlaşmayı kolaylaştıran, örgüt içindeki bireyleri tüketen, örgüt bağlılıklarını azaltan etkenlerin de oluşumu örgüt içindeki güvenle engellenebilir.

Shamir ve Lapidot'a (2003) göre, örgütlerdeki güven ilişkileri analiz etmek için üç düzeyde güven önemlidir. Sosyal psikoloji teorilerinde güven kişiler arası bir olgu olduğu ve bireysel düzeyde psikolojik bir durum olduğu düşünülür. Buna karşın, sosyolojik literatür, güveni, sistem içinde toplumsal düzenin korunmasını sağlayan bir sosyal sistem niteliği olarak görmenin sistemsel seviyesini vurgular (Parsons, 1951). Buna ek olarak, örgütlerde olan güven konusunda grup seviyesi önemlidir. Güven, toplumsal bilgi süreçleri nedeniyle kolektif bir oldu gibi algılanır. Bununla birlikte, grup süreçleri, sistemik ve kişisel düzeyler arasındaki köprüleme mekanizmaları olarak da işlev görmektedir (Shamir ve Lapidot, 2003).

Tanımı zor olsa da, sağlıklı ilişkiler kurmak için güven önemlidir. Eğitimcilerin işbirlikçi ve yaratıcı çalışmalarında güvenin vazgeçilmez olduğu anlaşılmaktadır (Bryk ve Schneider, 2002; Goddard ve diğerleri, 2001). Güven, olumlu bir okul iklimi, yararlı iletişim, katılımcıyı karar süreçlerine dahil etmek ve örgüt katılımcılarının minimum iş gereksinimlerinin ötesine geçme istekliliği ile ilgilidir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2000). Okul düzeyindeki güven, bireysel bir anlayıştan daha az ve rol grubu üyeleri tarafından paylaşılan daha fazla kolektif bir yönelimdir (Adams ve Forsyth, 2009, sy. 103).

### **2.2.1.1. Güven Kavramının Boyutları**

Disiplinler arası literatür araştırması sonucunda güven oluşmasında beş temel kriter, yapının olduğu yani güvenin beş boyutu olduğu vurgulanmaktadır. Yardımseverlik, güvenirlilik, yeterlik, dürüstlük ve açıklık güven tartışmalarının çoğunda bulunan ortak öğeler olarak karşımıza çıkar (Hoy ve Tschannen-Moran, 1999; Tschannen-Moran ve Hoy, 2000).

#### **2.2.1.1.1. Yardımseverlik (Benevolence)**

Güvenin en genel elementi yardımseverlik duygusudur. Birisi tarafından düşünülme ve kollarına alınma duygusu ve karşılıklı olarak iyi niyetin güdülmesi olarak tasvir edilir. Yardımseverlik, güven ilişkisinde önemli bir unsur olmasının sebebi; iyi niyetin karşılıklı olması kişilerarası ilişkilerde önemli olduğu içindir (Hoy ve Tschannen-Moran, 2003, s. 183-184).

Yardımseverlik; en çok rastlanan güven unsurudur. Güvenilen kişi veya grubun birinin çıkarlarını koruyacağına olan güvendir. Başkalarının iyi niyetine bağlı kalarak

birey kendi menfaatine sahip çıkmaya çalışır. Güven, fırsat olduğunda dahi birini hassasiyetini kullanmama teminatıdır. Başkalarının iyilik ve fedakarlığına güvenmek kritik önem taşımaktadır (Forsyth, Adams ve Hoy, 2011, s. 18).

Yardımsızlık, bir kişinin bencil olmadığı, hatta başka bir kişiye karşı koruyucu niyetli olduğu anlamına gelir. Başka bir kişinin refahına ilgi duymak demektir (Mishra, 1996). Yardımsızlık, taraflardan birinin kendi çıkar ve refahının diğer tarafın koruması altında olacağına olan güvencesidir (Hoy ve Tschannen-Moran, 1999). Yardımsızlık, güven ilişkilerinin önemli bir unsurudur çünkü karşılıklı bir iyi niyet tutumu kişilerarası ilişkiler için çok önemlidir (Hoy ve Tschannen-Moran, 2003).

#### **2.2.1.1.2. Güvenirlik (Reliability)**

Güvenirlik; birinin eylem ve niyeti için diğerine güvенеbileceği boyutudur. En temel anlamda güvenilirlik tahmin edilebilirlikle ilgilidir ancak tek başına öngörülebilir olması yetersizdir. Gerekli olan şey güvenilirliğin yardımsızlıkla olan birleşimidir. Yani bireyin bir kişi ya da gruptan bir şey istediğinde bunu temin etmek için güvenilir birisi olmalıdır. Kişinin ihtiyaçlarının olumlu yönde karşılanacağına dair güven duygusunu ifade etmektedir (Forsyth ve diğerleri, 2011, s. 18, 19).

Güvenirlik tahmin edilebilirlik ile bağlantılıdır ve güvenle ilgili olarak yardımsızlık ile de bağlantılıdır. Davranışın tutarlılığı ve başka bir taraftan ne bekleyeceğini bilmektir (Hosmer, 1995). Güvenirlik, bireysel ihtiyaçların olumlu yönde karşılanacağına dair bir güven duygusu bulunduğunu ima etmektedir (Hoy ve Tschannen-Moran, 2003).

#### **2.2.1.1.3. Yeterlik (Competence)**

Yeterlik “beklenen ve eldeki göreve uygun standartlara göre performans gösterme becerisi” olarak tanımlanmaktadır (Hoy ve Tschannen-Moran, 2003).

Yeterlik (yetkinlik); iyi niyetin yeterli olmadığı zamanlar vardır. Örneğin genç bir cerrahın hastası, bu doktorun kendisini iyileştirmek istediğini hissedebilir ancak doktor tecrübesizse hastanın doktora güvenmesi pek olası değildir. Bu anlamda birçok örgüt görev yeterliliğine dayanmaktadır (Forsyth ve diğerleri, 2011, s. 18, 19). Bir öğrenci, öğretmenin yardımsız olduğu inandırıcı ve öğrenme konusunda gayret gösteriyor da olabilir ancak öğretmeni konuyla ilgili yeterli bilgiye sahip değilse veya

bilgiyi uygun şekilde aktaramıyorsa öğrencinin öğretmenine olan güveni de sınırlı şekilde kalacaktır (Hoy ve Tschannen-Moran, 2003).

#### **2.2.1.1.4. Dürüstlük (Honesty)**

Dürüstlük insanın karakter, tutarlılık ve doğruluğunun birleşimidir. İnsanın ifadeleri ve davranışları arasındaki tutarlılık dürüstlük olarak algılanmaktadır. Bununla birlikte, hareketlerin sorumluluğunu kabul etme ve başkasını suçlamamak için gerçeği çarpıtmamak da doğruluk örneği olarak gösterilebilir (Tschannen-Moran ve Hoy, 1998).

Dürüstlük; karakter, doğruluk ve özgünlüğü barındırır (Hoy ve diğerleri, 2006a). Rotter (1967) “Başka bir kişinin ya da grubun kelime, söz, sözlü veya yazılı ifadesine güvenilebilir olması beklentisi” olarak tanımlamıştır. Çoğu bilim insanı ve araştırmacı dürüstlüğü güvenin önemli bir özelliği olarak görüyor (Baier, 1986; Butler ve Cantrell, 1984; Cummings ve Bromily, 1996 akt. Forsyth ve diğerleri, 2011, s. 18, 19) ve gerçekte güven düşünüldüğünde dürüstlük de varsayılır.

Dürüst bir kişi, sözlerini tutar ve taahhütlerini yerine getirmek için sözde ve eylemlerde öngörülebilir bir uyum gösterir. Dürüstlük özellikle yeni gelişen ilişkilerde çok önemlidir (Mayer, Davis ve Schoorman, 1995).

#### **2.2.1.1.5. Açıklık (Openness)**

Açıklık ise; ilgili planların ne ölçüde paylaşıldığı konusudur. Eylemler ve planlar şeffaftır. Açıklık insanlara karşı savunmasız olmayı sağlar çünkü karşılıklı güvene işaret etmektedir. Ortaya çıkan bilgilerin istismar edilmeyeceği ve bireylerin karşılıklı aynı güveni hissedebileceği konusundaki güveni yansıtır (Forsyth ve diğerleri, s. 18, 19).

Açıklık, bireylerin kendilerini başkalarına karşı savunmasız bıraktıkları bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Hoy ve Tschannen-Moran, 2003). Düşüncelerin ve bilginin orijinal, otantik bir biçimde değişimi, açıklığı karakterize etmektedir (Quichi, 1981). Açıklık ve şeffaflık güveni oluşturmaktadır (Forsyth ve diğerleri, 2011, s. 18, 19).

Bahsedilen bu beş güven unsuru, bireyler ve grupların ilgili tarafların çıkarları doğrultusunda hareket edeceği ortak inancına dayanmaktadır (Hoy ve diğerleri, 2006a).

## **2.2.2. Güven Türleri**

Literatürde pek çok güven türünden bahsedilmiştir. Yapılan araştırmada ise üç tür güvenden söz edilmiştir. Ancak McKnight, Cummings ve Chernay (1998) açıklanan hesaplanmış, bilgiye dayalı ve özdeşleşmeye dayalı güven türlerine ilave olarak kuruma dayalı güven türünü de eklemiştir. Jones ve George,(1998), koşullu ve koşulsuz güvenden söz etmiş, koşullu güveni karşı tarafın farklı değerlere sahip olduğu ya da güvenilir olduğu konusunda net belirtilerin olmadığı durum olarak tanımlamış ve bu güveni zamanla ortak değerler paylaşıldıkça koşulsuza dönüştüğünü belirtmiştir. Shappiro, Sheppard ve Cheraskin (1992) özdeşleşmeye dayalı güveni, (Jones ve George, 1998), koşulsuz güven olarak, bilgiye dayalı güveni ise, koşullu güven olarak tanımlamışlardır (Akt. Kalemci Tüzün, 2006, s. 22).

### **2.2.2.1. Hesaplanmış Güven**

Ekonomik değiş tokuş ilişkilerinin temel özelliği olan, akılcı seçimlere dayalı, bireyin karşısındaki kişinin yararlı bir hareketi gerçekleştirme niyetinin olduğuna inanması durumunda ortaya çıkan güven türü olarak tanımlanmaktadır (Zorlu Yücel, 2006, s. 46). Bu güven türünde, güven ihlali durumunda ceza olasılığının yüksek olduğu vurgulanmaktadır. Hesaplanmış güvene göre ceza ödülünden daha belirgin bir güdüleyicidir. Lewicki ve Banker (1998) tehdide dayalı güven yerine hesaplanmış güven tanımlamışlardır. Bunun sebebi, hesaplanmış güvende yarar sağlama unsurlarının var olmasıdır (Kalemci Tüzün, 2006, s. 20).

### **2.2.2.2. Bilgiye Dayalı Güven**

Güvenin bu formu hesaplanmış güvenin tahmin edilebilirliği üzerine inşa edilmiştir. Başka bir anlatımla “diğerini yeterince bilme ve davranışını kestirebilme” aşaması olduğu söylenebilir. Bilgiye dayalı güven ilişkisi tehdit ya da korkuya değil, tarafların birbirleri hakkında sahip oldukları bilgiye dayalı olarak bir güven ilişkisini içermektedir (Lewicki ve Bunker,1998 akt. Kalemci Tüzün, 2006, s.20).

Bireyin karşı tarafın bilgisinden emin olmasıyla duyduğu güvendir diyebiliriz. Bu güven türünün eğitim örgütlerinde daha fazla olması muhtemeldir. Öğreten öğrenen ilişkisinin yoğun olduğu tüm örgütlerde görülebilir.

### 2.2.2.3. Özdeşleşmeye Dayalı Güven

Özdeşleşmeye dayalı ya da diğer ismiyle kimlik temelli güvende, ortak isim ve lakap kullanma gibi kolektif bir kimlik geliştirme, ortak mekânlarda bir arada olma, ortak bir amaç ve ortak değerlere bağlılık durumu mevcuttur. Özdeşleşme; “diğeri gibi hissetme”, “diğeri gibi düşünme”, “diğeri gibi tepki verme” ile sağlanabilmektedir. Örgütlerde, çok uzun süredir birlikte çalışan, ortak deneyimleri ve paylaşımları olan, hem işte hem de sosyal hayatlarında bir arada olan iş arkadaşları arasında bu tür bir güvenin olduğu söylenebilir (Zorlu Yücel, 2006, s. 39).

Bu güven türlerinin bulunmasıyla beraber güven türlerini farklı yorumlayanlarda bulunmaktadır. Bryk ve Schneider (1996), güvenin organik, sözleşmeli ve ilişkisel olarak üç şekilde olduğunu ifade etmektedir. Organik güven, ahlaki bir bağ üzerine kurulu bir kişi ya da kurumun tartışmasız, koşulsuz bir güvenidir. Organik güven küçük topluluklarda, dini okullarda veya bir gerçeğin ya da tek bir şekilde herkesin izlediği herhangi bir toplulukta bulunabilir. Sözleşmeli güven, bağlayıcı, yasal bir çerçevede bulunur. Sözleşme, tüm tarafların sorumluluklarını tanımlar. Bir taraf sözleşmeyi yerine getirmezse, yasal işlemler yapılabilir. İlişkisel güven, bir süre boyunca birbiriyle etkileşime geçen taraflar arasında gelişen güveni ifade eder. İlişkisel güven, tarafların bir şeyler yapmak için tek bir gerçek veya bir yol olduğuna mutlaka katılıp katılmadığı konusunda organik güvenden farklıdır. Daha çok, ilişkisel güven, motivasyonla ilgili belirli yükümlülükler, beklentiler ve yargıların ortaya çıkması üzerine kurulmuştur. İlişkisel güven, gayri resmi olarak izlendiğinden sözleşmeye dayalı güvenden de farklıdır ve güven ihlalleri, ilişkinin bir veya her iki tarafında güvenini geri çekmesiyle sonuçlanır. Özetle, ilişkisel güven, gerçek davranışın dinamik etkileşimini ve çeşitli tarafların paylaştığı yükümlülükler bağlamında niyetlerin belirlenmesini gerektirir. Bireylerin başkalarının bu ortak kararlara katılmayacak şekilde hareket ettiklerini algılaması güven azaltır. Dolayısıyla, ilişkisel güvenin dayattığı yükümlülüklerin yerine getirilmesi sadece doğru şeyi yapılması değil, aynı zamanda doğru sebep olduğu düşünülen şey için de yapılanlardır (Bryk ve Schneider, 1996).

### 2.2.3. Kolektif Güven

Güven, başka bir kişinin, grubun veya kuruluşun sözlerinin, eylemlerinin ve vaatlerinin güvenebileceği çalışma gruplarının genelleştirilmiş bir bekleyişidir (Hoy,

Sabo ve Barnes, 1996). Kolektif güven ortak görevi karmaşık ve belirsiz olan birbirinden bağımsız gruplardan oluşan örgütlerde çok önemlidir. Kolektif güveni açıklamak için kişiler arası güven önem taşımaktadır. Kişiler arası güven güvenin temelidir, yani tek bir bireyin başkası için risk taşıyor durumda olmasıdır. Yasal ya da sosyal sözleşmelerle risk ve birbir sosyal değişim güven ihtiyacını azaltılabilir. Ama pek çok insan belli bir seviyede güven için risk oranını taşımaktadır. Kişilerarası güven oluşumu genellikle “sevme” gibi olumlu pozitif oluşumlarla gerçekleştirilir. İnsanlar birbirlerinin geçmişini bilmeli, birbirlerinin davranışlarını öngörebilmeli ve pozitif duygusal beklentilere sahip olabilmelidirler. Küçük yerlerde sıklıkla düşük riskli çevreler mevcuttur. Yüksek riskli durumlarda, kişisel ilişkiler ve kişinin geçmişinin bilinmemesi sebebiyle güvenilen kişiler azınlıktadır. Bu durumda güvenme eğilimi ve kararının dikkatle hesaplanması gerekmektedir (Forsyth ve diğerleri, 2011, s. 20).

Kişilerarası güven ile sosyal güven arasındaki ayrım çoğunlukla kısmen göz ardı edilir. Çünkü her iki durumda da oluşan güven süreçleri psikolojik ve bilişsel aktiviteyi içermektedir. En basit anlatımla kişiler arası güvende bilişsel süreç, başkalarının davranışlarını gözlemleyerek ve sadece anlayarak başlayabilir. İki ya da daha fazla kişinin olduğu durumlarda kişisel güven incelenebilir. Kişiler arası güveni anlamak insan davranışları hakkında bilgi sahibi olmak için önemlidir (Forsyth ve diğerleri, 2011, s. 20-21). Kişiler arası güveni farklılaştırarak Rousseau ve diğerleri (1998) psikolojik olandan ziyade örgütsel ve sosyolojik perspektiften kolektif güven olarak araştırmalar yapmışlardır (Akt. Forsyth ve diğerleri. 2011, s. 22). Bireyler arası güvende yapılanlardan birey sorumludur yani birey hedeflidir. Kolektif güvende ise tüm örgüt sorumludur, örgütün tamamı değerlendirilir. Kolektif güvenin ayırt edici özelliği, örgütün bireyler olarak değil bir bütün olarak algılanmasıdır. Güven faktörlerinin yeterli olduğu algılandığında kolektif güvenin mevcut olma eğilimi vardır (Kramer, 2010).

Hoy ve arkadaşları ise kolektif güven ve kişilerarası güven arasındaki ayrımı şu şekilde ifade eder; Birincisi kolektif güven, örgütsel olguları anlamak için farklı ve önemli katkılar yapmaktadır. İkincisi kolektif güven kültürel koşullar ve diğer normatif konular üzerinde çalışması örgütsel sonuçların belirleyiciliği açısından önemli olmaktadır. Son olarak da, bu yolla örgütlerin çalışmalarına benzersiz bir bakış açısı sağlamak, homojenlik, doyumluk, yoğunluk ve karşılıklılık gibi yapıları kullanarak kolektif güven işlevselleştirilebilir ve kavramsallaştırılabilir (Forsyth ve diğerleri. 2011,

s. 22). Sosyal bir özelliğinin olması, bu sosyal olgu arasında bir grubun üyeleri arasında birçok sosyal değişimden kaynaklanması, deneyimlerden ve ikili ilişkilerden ayrı bir varlığa sahip olması, grup ya da bireyselliğe referans olması kolektif güvenin ayırt edici özellikleridir (Forsyth ve diğerleri. 2011).

Okul örgütlerinde kolektif güven, farklı ilişkisel ikililer arasında ve birçok okul grupları arasında bulunmaktadır. İlköğretim okulları arasında güvenen gruplar öğretmenleri, öğrencileri, aileleri ve müdürü yani yöneticiyi kapsamaktadır. Okullardaki kolektif güveni oluşturan güvenilir gruplar kurum, aile ve öğrenciden oluşmaktadır. İlişkilere farklı referanslar içeren kolektif bir varlık olarak kolektif güven, öğretmenlerin meslektaşlarının, müşterilerinin ve müdürünün güvenine ilişkin algılarını temsil etmektedir (Forsyth ve ark. 2011, s. 22).

Güvenilir gruplar arasındaki kurum olarak kastedilen grup, aileler, öğretmenler, öğrenciler ve okullardan oluşmaktadır. Öğrenci olarak bahsedilen grupta, öğrencinin müdüre ve öğrencinin öğretmene güveni yer alır (Forsyth ve diğerleri, 2011, s. 22-23-24). Kolektif güven, grup üyeleri arasında değişim devam ettiği sürece ortaya çıkan sosyal bir yapıdır. Bu süreç grup üzerinde gerçekleşir fakat kişisel gelişimin oluşumuna paralellik gösterir. Kişisel güvende tek bir bilişsel yapı hâkimken, kolektif güvende aksine sosyal olarak grup üyeleri arasında sözsüz etkileşimler ve konuşmalar üzerine inşa edilmiştir. Bu sosyal değişimler boyunca grup üyeleri, bilinçli veya bilinçsiz olarak diğer grupların ve üyelerinin önceden gözlemlenen davranışları hakkındaki algılamalarını paylaşımlarının yanı sıra kendi kişisel yorumları ve davranışları hakkındaki yorumlarını da paylaşır (Forsyth ve diğerleri, 2011, s. 24).

Kolektif güven en çok sosyal yapıları analiz etmek için kullanılmaktadır. Kolektif güvenin odağı, geniş sosyal gruplar içindeki varlıklardır. Kolektif güven özellikle sık sık örgütsel işlev ya da rolleriyle organize edilen bağımlı gruplardan oluşan örgütlerin çalışması için kullanışlı bir yapıdır. Bireysel ya da başka bir grup üzerinde bağımlı grupların boyutu önem taşımaktadır. Çünkü bağımlılık yüksek derecede risk ile karşılıklıdır ve bu şekilde kolektif güvenin yüksek düzeylerine duyulan ihtiyacı oluşturulur. Kamu okulları örgütler gibi çok öngörülemezlik ve karmaşıklığa katkısı olan bağımlı rol gruplarından oluşur. Örneğin bir okulun velileri, çocuklarının gelişimi için bağımlı oldukları öğretmenlere karşı savunmasızdırlar yani öğretmenin davranışını tahmin etmek zordur. Bununla birlikte çocuklar, okulun dışında zamanlarını genellikle

akranları ya da aileleriyle veya kendilerinden yasal olarak sorumlu olan bireylerle harcarlar. Çocuklar için yüksek aile performans beklentisi, eğitime bağlılık ve ev ödevlerine destek okul öğrenme başarısında kritiktir. Yani öğretmenlerde ailelere bağlıdır çünkü ailenin desteği çocuğun gelişiminde ve öğrenmesinde gereklidir. Bu desteği sağlamak için öğretmenlerin gücü sınırlıdır. Karşılıklı gruplar arasındaki bağımlı risk tutarı kolektif güvenin dinamik özelliğiyle sonuçlanır ve bunun sürekli beslenmesi gereklidir. Bu sürekli beslenmenin olmaması durumunda güven kesintisi başlayabilir (Forsyth ve diğerleri, 2011, s. 26-28).

Kolektif güven başka bir şahsın veya grubun güvenilirliğini etkileyen ve paylaşılan algılara dayalı köklü değişmeyen bir grup unsurudur. Yardımseverlik, dürüstlük, açıklık, güvenilirlik ve yeterlilik gibi paylaşılan grup inançları vardır. Örneğin bir öğretmen çocuğunu terbiye eden, yetiştiren ve ona cesaret veren bir ebeveyn gördüğünde, bu davranış ailenin “yardımsever” davranış beklentileri ile karşılaştırılabilir. Bu durumu öğretmen başka öğretmenlerle paylaştığında da bu davranış aile için güven kanıtı olabilir (Forsyth ve diğerleri, 2011). Öğretmenler, diğer okul üyelerinin bu yönleriyle (yardımseverlik, dürüstlük, açıklık, güvenilirlik ve yeterlilik) uyumlu hareket ettiğini algıladıklarında onları güvenilir olarak algılama olasılıkları daha yüksek olacaktır. Okul üyeleri bu yönlerden biriyle uyumlu davranmadıklarında güven çok hassas, kırılabilir hale gelir. Örneğin öğretmenler, sınıfları için gerekli kaynakları sağlamada ve güvence altına alma konusunda okul müdürünün yeterli olmadığı veya güvenilir olmadığı düşüncesinde olduklarında onların müdüre karşı güveni de kırılabilir hale gelecektir (Van Maele ve Van Houtte, 2015).

Güven, kişiler arası ilişkilerin, siyasetin, küresel ticaretin ve örgütsel etkinliğin önemli bir bileşenidir. Bir sosyal grubun hayatta kalması, üyelerin birbirlerine güvenme istekliliğine bağlı olması mümkündür (Rotter, 1967). Tschannen-Moran ve Hoy (2000), güven üzerine dört yıllık bir süreyi kapsayan teorik ve deneysel literatüre dayalı kapsamlı pek çok disiplini içeren bir inceleme sunmuşlardır. Güven literatüründe psikoloji, sosyoloji, felsefe, ekonomi, örgüt bilimi ve eğitimde okullarda güven üzerine odaklanmış bir geçmişin olduğunu bulmuşlardır. Güven konusu bu kapsamlı gözden geçirme sayesinde, ortak yönleriyle çeşitli tanımlarla sonuçlanmıştır. Güvenin önemli yönleri olarak risk almaya isteklilik, güvenilirlik, açıklık, dürüstlük, yeterlilik ve yardımseverlik olarak temel unsurlar belirlenmiştir.

Tschannen-Moran ve Hoy (2000) ayrıca, güvenin temelini ve derecelerini, güven ölçülerini, güven dinamikleri ve okul süreçleri ve işlevleriyle ilgili güven bilgilerini sunmuşlardır. Yaptıkları detaylı araştırmalardan sonra, daha önceki çalışmalarını sentezlemiş ve güven yapılarının altı yönü olması gerektiğini savunmuşlardır. Yardımseverlik, dürüstlük, açıklık, yeterlik ve güvenirliliğe ek “savunmasız (güvenlik açığı) olma isteği” olarak bir güven yapısı olduğunu ifade etmişlerdir. Savunmasızlık başkalarının eylemlerine güvenmek ve bu eylemlerin zararlı olmayacağına dair bir inancın olmasıdır. "Savunmasız olma isteği", güven için çok önemli bir şarttır çünkü insanlar güvenmek isterler (Tschannen-Moran ve Hoy, 2000). Savunmasız olma isteği, bir taraf diğer tarafa belirli şekilde davranış gösterdiğinde ortaya çıkan karşılıklı bir bağımlılık durumuyla ilgili bir özgüven niteliğidir (Mayer, Davis ve Schoorman, 1995). Güvenin temel yapısına “savunmasızlığa karşı isteklilik” eklense de genelde beş maddeden oluşan yapı kabul görmüştür. Her ne kadar bu yönler güvenin yapısını oluştursa da dikkat edilmesi gereken bir nokta vardır. Kuruma güvenin her yönünün önemi bireylere ve durumlara göre değişmektedir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2000).

Güven, sosyal etkileşimlerin çok değerli bir unsurudur. Güven, tarafların istenen ve arzulan sonuçlara ulaşmak için birbirlerine bağlı olduğu bir ilişkinin sonucudur. Bu nedenle, güvenilebilirlik için, bir başkasında belirli nitelikleri ve kriterleri değerlendirmesi gerekmektedir (Lewicki ve Tomlinson, 2003). Bu nedenle kurumlardaki güven önemlidir. Özellikle okullarda birbirine bağlı ve bağımlı ilişkiler söz konusu olduğundan bu kurumdaki güven ilişkilerinin sağlıklı yürütülmesi gerekmektedir.

Hoy (2002), kolektif güvenin öğrenmenin önemli bir parçası olduğunu iddia etmektedir; çünkü öğrenme aslında işbirliği isteyen bir davranıştır. Öğretmek ve öğrenmek, başkalarını yetkili gibi görmek, başkalarının niyetlerinin yardımsever olduğuna inanmak ve başkalarını güvenilir ve dürüst olarak görmektir. Hoy (2002), güvenin öğrenme sürecinde önemli bir bileşen olduğunu ve öğretmenler, veliler ve öğrenciler arasındaki güvenin ortak akademik hedeflere doğru ilerleme kaydettiğini belirtmiştir.

Hoy ve Tschannen-Moran (1999) ve Tschannen-Moran ve Hoy (2000), yapı, politikalar, kültür gibi bir takım örgütsel niteliklerin kurumdaki güveni etkilediğini ifade etmişlerdir. Güven örgütler için hassas bir durumdur. Örgütte olan değişiklikler, örgüt

yapısının deformasyona uğraması, kurum içindeki bireylerin yer değişikliği, bireyler arasındaki iletişimde yaşanacak bazı sıkıntılar güvenin oluşumu ya da devamını etkileyebilir. Kolektif güvenin çok boyutlu olması, kurumdaki pek çok birey tarafından karşılıklı olması ve güvenin temel yapısındaki bir maddelerin olması bu güvenin zarar görmesini en aza indirmektedir.

Kurumdaki personel arasındaki ilişkilerin kalitesi, öğretmen işbirliğinin etkililiğinin de önemli bir göstergesidir. Kolektif güven burada devreye girmektedir. Güven şüphesiz okullarda önemlidir çünkü temelde personel arasındaki sosyal ilişkilerin kalitesini göstermektedir (Bryk ve Schneider, 2002). Kolektif güven, bazı şeyleri bir arada tutması sebebiyle “tutkal veya yapıştırıcı” ve sürtünmeyi azaltan ve parçalar arasında işlemleri düzgün yapılmasını sağlayan ve kolaylaştıran bir “yağlayıcı” olarak tanımlanmaktadır. Yağlayıcı işleviyle örgütsel yaşamın karmaşıklığını azaltmakta ve diğer yönetim yöntemlerinden çok daha hızlı ve ekonomik bir şekilde işlemleri kolaylaştırmaktadır (Powell, 1990; Tschannen-Moran, 2014). Bu sebeple kritiktir. Örgütteki bireyleri birbirine bağlar fakat yokluğunda birbirinden bağımsızdırlar. Örgüt işleyişini kolaylaştırır fakat yokluğunda ise örgütteki işlerin yürümesi, düzenli olması zorlaşmaktadır.

Yapılan bu açıklamalardan yola çıkarak kurumlardaki kolektif güvenin, kurum yapısını olumlu etkileyerek bireyler arasındaki etkileşim ve iletişimi etkin tutarak, kurumu hedeflerine ulaştırmaya yardımcı olduğu, kolektif güvenin sağlandığı kurumlarda daha hızlı ve etkili verim alınabildiği söylenebilir.

### **2.2.3.1. Kolektif Güvenin Yapısı**

Okul örgütlerinde kolektif güven, çoklu okul grupları ve farklı ilişkisel ögeler arasında var olmaktadır. Tablo 3’de güvenin özel biçiminin güvenen kişiye bağlı olduğu belirtilmiştir. Yani grup diğerinin güvenilirliğini değerlendirir ve güvenilecek kişi grubun ya da şahsın güven unsurudur. Okulun birincil üyeleri arasında güvenilen gruplar, öğretmenler, öğrenciler, aileler ve müdürü kapsamaktadır. Kolektif bir varlık olarak okul ile birlikte güvenilen kişiler aynı okul üyelerinden oluşmaktadır. Tablo 3’de görüldüğü gibi okullarda çeşitli güven biçimleri bulunmaktadır. Fakat eğitim literatüründe sadece sekiz şekil aktif hale getirilmiş ve ortaya çıkarılmıştır. Bu yapı güvenilecek gruplar (kurum, öğrenci, aile) tarafından tanımlanmıştır. Tablo 3’de “X” ile

gösterilen yapılar ya mümkün değildir ya da henüz incelenmemiştir (Forsyth ve diğerleri, 2011, s. 22).

**Tablo 3. Kolektif Güven Biçimleri**

Güven Verenler	Müdür	Güvenilenler		
		Meslektaşlar (Öğretmenler)	Müşteriler (Aile- öğrenci)	Okul
Kurum	G ile B	G ile G	G ile G	G ile O
Aile	G ile B	X	X	G ile O
Öğrenci	G ile B	G ile G	X	X
Müdür	X	X	X	X
Anahtar kelimeler	G= Grup	B= Birey	O= Örgüt	X= Boş

Kaynak: Forsyth ve diğerleri (2011)

Güven kavramı örgüt içinde önemlidir çünkü güven kurumu bir arada tutan ahlaki yapıştırıcıdır, güven olmadan kurumun üretkenliği azalacaktır (Hoy ve Tschannen-Moran, 2003). Okullarda güven, okullardaki tüm paydaş grupları arasındaki rol ilişkilerine karşı açıkça paylaşılan beklentilerin gerçekleştirilmesini içermektedir. Bireyler okul çalışmaları kapsamında birbirleriyle sürekli etkileşime girdikçe, başkalarının eylemlerindeki niyetleri ayırabilirler. Bu ayrımların, saygı, kişisel ilgi, temel rol sorumluluklarındaki yetkinlik ve bütünlük olmak üzere dört faktör etrafında düzenlenmesi eğilimi vardır. Sözcükleri ve eylemleri aracılığıyla okul paydaşları, zorunluluklarını ve başkalarına karşı duygularını gösterirken, diğerleri bu niyetleri fark etmektedir. Buna karşılık, eylemlerin bu beklentileri doğruladığı değişimler aracılığıyla güven artmaktadır (Bryk ve Schneider, 2002). Kısaca okuldaki grupların her türlü alışverişi, niyeti, davranışları, duygularını ifadeleri ve sorumlulukları okuldaki güven oluşumuna temel etkidir.

#### **2.2.3.1.1. Kolektif Güvende Kuruma Güven**

Güven, bir tarafın yardımsever, güvenilir, yetkili, dürüst ve açık olduğuna güvenerek başka bir tarafa karşı savunmasız olma isteğidir (Hoy ve Tschannen-Moran, 2003). Güven sadece öğretmenin bir özelliği değildir aynı zamanda öğretim kadrosunun özelliğidir ve kuruma güven olarak adlandırılmaktadır (Forsyth ve diğerleri, 2011; Hoy ve Tschannen-Moran, 1999). Okullarda yapılan güven araştırmalarının büyük bir kısmı kuruma güvenin niteliğini ya da işlevini incelemektedir. Güven yapısı çerçevesinde

literatürde belirlenen ve bu çalışmada da yer alan kurumda müdüre güven, kurumda meslektaşlara güven ve kurumda müşterilere güven bu başlık altında toplanmıştır. Kuruma güven çalışmaları, kurumu müşteri ve öğretim meslektaşları (okuldaki öğretmen grupları), müdürler (bireyler) ve okullardan (örgütler) oluşan güvenilir grup olarak belirtilmektedir. Müşteriler öğrenci ve ailelerden oluşmaktadır (Forsyth ve diğerleri, 2011, s. 22-23). Kurumda öğrenci ve velilere güven yani müşterilere güven öğretmenlerin hem ailelere hem de öğrencilere, ailelerin öğrenciye desteğine ve yaptıkları işlere güvenmesi anlamına gelmektedir (Hoy ve diğerleri, 2005b, s. 139). Kurumda öğrenciye güven ve kurumda aileye güven olarak ayrı ayrı ele alınmıştır. Çünkü tek bir faktör altında toplanmıştır. Hem öğrenciler hem de aileler kuruma hizmet eden grup olarak ifade edilir (Hoy ve Tschannen-Moran, 1999).

Kuruma güven, öğretim kadrosunun bireysel üyeleri ile diğer üyeler arasındaki paylaşılan güven seviyesini göstermektedir (Van Maele ve Van Houtte, 2009). Kuruma güven, sadece başka bir kişinin veya grubun sözüne güvenmek değil aynı zamanda aynı kişi veya grubun menfaatleri doğrultusunda hareket etmesini gerektiren ortak bir inanç olduğu ileri sürülmüştür (Hoy ve Kupersmith, 1985). Kurumda Tablo 3’de gösterildiği gibi dört tür güven biçimi vardır. Müdüre güven, meslektaşlara güven, müşterilere güven ve okula güven kuruma güveni oluşturur. Örneğin kurumda meslektaşlara güven gibi belirli bir kuruma güven biçimi söz konusuysa kurum güvenilen grup olarak tanımlanır. Kuruma güven dört farklı formun kısaltılmış bir tanımlayıcısı olarak ifade edilebilir (Forsyth ve diğerleri, 2011, s. 22-23). Öğretmenlerin müdüre güvenmesi bir kişinin başka bir şahsa güvenini temsil eder; oysa öğrencilere, ailelere ve meslektaşlarına güven, bireyin kolektif bir kuruluşa olan güveni temsil etmektedir (McEvily, Weber, Bicchieri ve Ho, 2006). Kuruma güvenin yüksek düzeyde olması, özerkliği destekleyici yapıları ve eylemleri kolaylaştırmakta, kurumda güvenin düşük düzeyde algılanması, davranışları düzenlemek için sıkı denetimleri gerektirmektedir (Forsyth ve diğerleri, 2011).

Kurumda müdürlere güven, okul müdürünün sözünü tutması, öğretmenlerin lehine hareket etmesi, kurumlarda öğretmenlere güven ise, öğretmenler zor durumlarda birbirlerine ve öğretmenler meslektaşlarının bütünlüğüne güvenmeleri olarak tanımlanır (Hoy, Sabo ve Barnes, 1996). Liderler ve öğretmenler arasındaki ilişki boşlukları

daraltılabileceğinden, lider-öğretmen etkileşimlerinde güven önemli rol oynamaktadır (Forsyth ve diğerleri, 2011).

Öğretmenlerin genel olarak bir yöneticiden bekledikleri rol önem taşımaktadır. Öğretmenler yöneticinin iyi niyetli ve yardımsever olduğunu düşündüklerinde, yöneticiye güvenmeleri daha kolay olacaktır. Güven ortamı sağlandıktan sonra öğretmenler arkalarında daima yöneticinin güvenini hissetmektedirler. Hissedilen güven iç motivasyonunu artırarak örgütün daha etkili olmasını sağlayabilir. Güven ile birlikte öğretmenler okul müdüründen alanında yeterli olmasını beklemektedir. Yönetimsel becerilerde güçlü ve işlettiği prosedürlerde adaletli olan bir okul müdürü, birlikte çalıştığı personeline her zaman güven vermelidir. Ayrıca bu prosedürleri uygularken adaletli şekilde karar alması ve bu kararları açık bir şekilde paylaşması güven ortamı oluşması için gerekmektedir (Tschannen-Moran, 1998).

Öğretmenler genellikle yeni öğretim stratejilerinde ve hata yapmayı tecrübe ederken müdürlerin işbirliğine güvenmelidirler (Hoy ve Sabo, 1998). Yeterlik güven ilişkilerinde hayati önem taşımaktadır. Öğretmenler arasındaki yardımseverlik ve sevecenlik duygusu güvenin temelini oluşturmaktadır (Tschannen-Moran ve Hoy, 2000). Güven, akranlar (öğretmenler) arasında işbirliğine neden olan ilişkiler kurmada hayati bir unsurdur (Byrk ve Schneider, 2002). Açıklık, öğretmenler arasında dürüstlük kadar önemli bir güven yapısı olduğu tespit edilmiştir (Tschannen-Moran, 2001). Araştırmalar meslektaşlar arasındaki dürüstlük ihlal edildiğinde güveni tekrar kazanmanın zor olduğunu göstermiştir (Tschannen-Moran ve Hoy, 1998). Araştırmalar açık okul ikliminin pozitif olarak öğretmenin meslektaş ve müdüre güveniyle ilişkili olduğunu göstermektedir (Bliss ve Hoy, 1998; Hoy ve Kupersmith, 1985).

Kurumda meslektaşlara güven kavramı iki farklı boyutta ele alınmalıdır. Bunlardan birincisi profesyonel yani iş ile ilgili güven, ikincisi kişisel ilişkilere dayanan güven olarak ifade edilir. Bu iki güven unsuru paralel olmayabilir, dışarıda her türlü yardımı alınan, her konuda güvenilen bir meslektaş, mesleki anlamda yapması gereken işlerde güven vermediğinde bu davranışta kurumdaki güveni olumsuz yönde etkileyebilir. Kurumdaki işbirliği önemli bir kavramdır, bu sebeple meslektaşların işbölümünde birbirlerine güvenmesi daha etkili çalışmayı beraberinde getirebilir (Tschannen-Moran, 1998).

Öğretmenlerin müşterilere (öğrencilere ve ailelere) olan güvenine neden olan şey hakkında çok az şey bilinmesine rağmen, müdürün okulun güvenliği artırıcı şekillerde yönetebileceğini söylemek mantıklı olabilir. Teorik olarak, okul müdürlerinin okul yapılarını ve süreçlerini tasarlama biçimi, Hoy ve Tschannen-Moran (1999) tarafından açıklık, yardımseverlik, güvenilirlik, yeterlilik, dürüstlük ve açıklık olarak tanımlanan tespit edilen güvenin tüm yönlerini etkileyebilir (McGuigan, 2005).

Okullarda yöneticiler için çatışmaları etkili bir şekilde çözmenin en yararlı stratejisi ailenin katılımını sağlayarak öğretmen, öğrenci ve veli arasında güven ortamı oluşturmayı sağlamaktır. Oluşturulan bu karşılıklı güven ortamı, öğretmen içinde en verimli yöntem olabilir (Karakuş ve Savaş, 2012, s. 2983). Okul müdürü, kurumun müdüre güvenin gelişiminde kritik bir rol oynamaktadır. Müdürler, başkalarının savunmasızlıklarını fark ettiklerinde, endişelerini derinden dinlediklerinde ve keyfi eylemlerden kaçındıkları zaman kendilerine saygının oluşmasını sağlayabilirler (Bryk, Sebring, Allensworth, Luppescu, ve Easton, 2010). Müdüre güven, kurumda meslektaşlara ve müşterilere güveni pozitif şekilde etkilemektedir (Hoy ve Tschannen-Moran, 1999). Okul müdürlerinin eylemleri, okullarda güven ilişkilerin geliştirilmesi ve sürdürülmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Byrk ve Schneider, 2002). Müdüre güvenin okullarda hem bireysel hem de örgütsel performans açısından doğrudan ve dolaylı olarak faydaları olduğu tahmin edilmektedir. Öğretmen çaba ve performansı, müdüre güvenerek en üst seviyeye çıkarılır ve kolektif enerjiye odaklanmaya yardımcı olmaktadır (Forsyth ve diğerleri, 2011). Okul müdürü okul içinde bir güven kültürü geliştirmede de kritik önem taşımaktadır (Mitchell ve Forsyth, 2004).

Tschannen-Moran ve Hoy (1999) aşırı ve esnek olmayan kuralların güvenini zayıflatması doğruysa, müdürler kuralları asgari seviyede tutabildiğini ifade etmişlerdir. Kaçınılmaz olan kurallar müdür tarafından gerekli esnekliği sağlamak için yapılandırılabilir. Ayrıca okullarda öğretmenler ve aileler arasındaki bağları kuvvetlendirmek için düzenli iletişim programları yapmak, ailelerin gönüllü katılımını sağlamak için yapılandırılmış programlar oluşturmak, sınıf süreçlerini kullanmak (Ev ziyaretleri, sınıfa yapılan ziyaretler) gibi pek çok süreç bulunmaktadır. Okul müdürü, okul organizasyonlarını, süreçlerini, prosedürlerini ve kurallarını hem öğretmenler hem de öğrenci ve aileler arasındaki iletişimin kolaylaştırılması için çeşitli yollar tasarlayabilir. Özetle, okul müdürünün okulu yönetim şekli kolektif güven üzerinde

önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir (McGuigan, 2005). Bu sebeple kurumdaki müdüre güven kolektif güvenin en önemli basamağıdır denilebilir. Ayrıca Kochanek, (2005) güven ve müdür açısından, müdürün mesleki güveni destekleme kabiliyetine bağımlı olabileceğini, özellikle müdürler, güvenin geliştirilebileceği etkileşim fırsatlarını yapılandırması gerektiğini ve "Bölücü kişilikler ve beceriksiz öğretmenler" gibi güven kırıcı engellerin de kaldırılması gerektiğini vurgulamaktadır.

Öğretmenler başka bir gruba karşı savunmasız olmaya karar verdiklerinde karşı tarafın yaptıklarını güvenin temel yapısını oluşturan yardımseverlik, güvenirlilik, dürüstlük, yeterlik ve açıklık açısından yorumlamaktadırlar. Buna göre güven ilişkinin farklı evrelerinde farklı şekillerde görülmektedir. Okul açısından da güven ilişkilerinin çok boyutlu ve dinamik bir yapıda olduğu açıktır (Tschannen-Moran ve Hoy, 2000; Hoy ve Tschannen-Moran, 1999).

Öğretmen- öğrenci ilişkisinin ölçüsü, öğretmen- öğrenci ilişkisini etkilemektedir. Çünkü öğrencinin güvenilir şekilde davranması öğretmenin mevcut algısını da değiştirir (Van Maele ve Van Houtte, 2011). Öğretmen aileye güvenmek ister. Öğretmenler ailelerin desteğine ihtiyaç duymakta ve öğrencilerinin velileri ile olumlu ilişkiler kurmayı umut etmektedirler. Bu durum özellikle okulun tam anlamıyla ailenin bir uzantısı olduğu ilköğretim düzeyinde, öğretmenler, bir çocuğun yaşamında, geniş aile üyelerinden birine benzeyen özel bir role sahip olduklarını kabul ederler (Bryk ve Schneider, 1996).

Kurumda müşterilere verilen güven, öğretmenin çalışmalarına olanak tanıyan okul yapıları ve süreçleri ile de geliştirilmelidir. İyi yönetilen okullarda genellikle aileler okul yaşamına dâhil edilir ve aileleri öğrencinin öğrenmesine yardım etmek için belirli süreçlere sahiptir. Bu süreçler güveni oluşturmaktadır. İyi yönetilen okullarda öğretmenlerin önemini vurgulayan ve akademik performansı ödüllendiren kurallar, rutinler ve ritüeller de bulunmaktadır. Okulun normatif ortamının şekillendirilmesinde önemli rol oynayan okulun yapıları ve süreçleri öğretmenlerin tutumları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Okulun örgütsel yapıları, politikaları, usulleri ve kuralları büyük ölçüde müdür tarafından etkilenmektedir (McGuigan, 2005). Tüm bu anlatılanlardan yola çıkarak kurumda güven temelinin okulda müdür tarafından oluşturulduğu, öğretmenler tarafından inşa edildiği, müşteriler (öğrenciler ve aileler) tarafından da tamamlandığı söylenebilir

### **2.2.3.1.2. Kolektif Güvende Aile Güveni**

Aile güveni üç biçimi kapsamaktadır. Bunlar; ailenin müdüre güveni, ailenin öğretmene güveni ve ailenin okula güvenidir. Ailenin öğrencilere ve ailenin diğer ailelere güvenini ölçmek mümkün olabilirdi fakat bu iki biçim ya aktif hale getirilmemiş ya da incelenmemiştir. Kuruma güvende olduğu gibi aileye güven biçimi söz konusuysa aile güvenilen grup olarak tanımlanır (Forsyth ve diğerleri, 2011).

Güven kuramı, aileler ve okul üyeleri arasındaki sosyal etkileşimlerin kalitesini açıklamak için kullanılabilir ancak okullarda ailelerin rolünü belirlemek için kullanışlı değildir. Aileler önemli eğitim ortaklarıdır ancak aileler ve okullar arasındaki bağlantıyı anlamak için kavramsal bir çerçeve olmaması, aile katılımını öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını eş zamanlı çalıştırmanın meşru bir yolu olarak görülebilir. Okuldaki örgütsel yapının oluşumunda ailelerin nerede olduğu ve aileler bir destek ayağı olarak görülmeli mi? sorularının cevabına varmak, iyi bir eğitim uygulaması için oturması gerekmektedir. Evrensel olarak benimsenen herhangi bir tanım veya aile katılımı uygulaması bulunmamaktadır. Ebeveyn-okul ilişkilerini tanımlamak için yaygın olarak kabul edilen bir terim bulmak, yeterince zorlayıcı bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Literatürdeki bu karışıklık okul uygulamalarına da yansımaktadır (Adams, Forsyth ve Mitchell, 2009). Gerek literatürde ailenin yerini bulmadaki zorluk gerekse yapılan araştırmalarda aileye ulaşma zorluğu kolektif güvende ailenin kuruma güvenini belirlemeyi zorlaştırmaktadır. Ailelere ulaşmadaki ve verilerin doğruluğundan emin olmama durumu sebebiyle araştırmamızda bu bölüme yer verilmeyecektir.

### **2.2.3.1.3. Kolektif Güvende Öğrenci Güveni**

Öğrenci güveni iki biçimi kapsamaktadır. Bunlar; öğrencinin müdüre güveni ve öğrencinin öğretmene güvenidir. Öğrenci güveni, öğrencinin müdüre ve diğer gruplara karşı algısını ölçmektedir. Önceki araştırmalarda öğrenci güveni öğrencinin öğretmen algısı olarak belirlenmiş ancak bu öğrenci algısının bir göstergesi olarak kabul görmemiştir. Öğrenci güveni, öğretmene ve müdüre güven olarak iki şekilde tanımlanır fakat öğrencinin öğrencilere (arkadaşlarına) ya da ailelerine güveni üzerine

çalışılmamıştır. Buna rağmen bu iki yapıda teorik olarak mümkündür (Forsyth ve diğerleri, 2011).

Güven, eğitim tecrübesinin çok önemli bir unsuru olmasına rağmen, eğitim araştırmaları üzerine yapılan çalışmalarda, özellikle öğrenci güveniyle ilgili çalışmalar ihmal edilmiştir. Literatürde öğrencilerde güven üzerine yapılan çalışmaların eksikliği güven ile ilgili keyfi varsayımlara yol açmıştır. Güven, karmaşık ve birbirine bağımlı toplumlara işlerlik kazandırmak için esastır (Tschannen-Moran ve Hoy, 2000, sy. 549). Güven üzerine yapılan araştırmaların tümü, ilişkilerin, okullaşmanın ve toplumun bir bütün olarak düzgün çalışması için arzulanır ve gereklidir. Son on yılda yapılan araştırmalarda güven sadece etkinlik ve kalite ile bağlantılı değildir. Yapılan deneysel çalışmalar, okul etkililiğine ve öğrenci başarısında güvenin önemli rolü olduğunu göstermiştir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2000, sy. 584). Öğretmen ve öğrenci sınıfta ilişkisel bir güven yaşamaktadır. Birbirlerini sürekli gördükleri ve günlük olarak birbirlerine güvendikleri bir ilişkileri bulunmaktadır. Bu güvende, bireysel saygı, karşılıklı anlayış ve davranışlar etrafındaki beklentiler ile karakterize edilmiştir (Bryk ve Schneider, 1996). Bu anlamda yoğun ilişkilerin olduğu bir ortamda karşılıklı güven önem arz etmektedir. Kurulan bu güven anlayışının öğrencinin pek çok yönünün gelişiminde ve başarısının artmasında da faydalı olacağı söylenebilir.

Öğretmen davranışları kişiler arasındaki öğrenci algısı, öğrenci çıktılarını belirlemektedir (Van Petegem ve diğerleri, 2008). Öğrenciler için öğretmenlerinin onları desteklediği algısı, öğrencilerin okula bağlılıklarını arttırmaktadır (Hallinan, 2008). Bu anlamda öğretmenlerin, öğrencilerin sosyal entegrasyon ve okul tecrübeleriyle ilgili önemli aktörler olduğu tartışılmazdır (Akt. Van Maele ve Van Houtte, 2011). Güven ilişkileri bir okulun sosyal sisteminin ve kalitesinin ayrılmaz bir parçasıdır (Goddard ve ark., 2009; Parsons, 1951 akt. Van Maele ve Van Houtte, 2011). Öğrencilerde öğretmen güveninin olması, hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin okul yaşam kalitesini göstermektedir. Öğrenciler öğretmenlerine güvenmediklerinde öğrenme süreçlerine de daha az katılacaklardır (Van Maele ve Van Houtte, 2011).

Okulların iç, dış ve görev durumlarındaki koşullar sosyal yapım sürecini etkilemektedir. Dış durum (Context), öğrencilerin tutumlarını, inançlarını ve davranışlarını şekillendiren okulların sınırları dışındaki faktörleri içerir. Topluluktaki sosyal ve ekonomik koşullar öğrencilerin gelişimine katkıda bulunan dış etkenlere

örnektir. İç durumları, öğretim ve öğrenmeyi koordine eden ve düzenleyen örgütsel yapılardan ve süreçlerden oluşur. İç okul özellikleri, yapıların zararlı çevresel kısıtlamalarını hafifletebilir ve öğretmenlerin ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilir. Son olarak, görev durumu ise öğretim ve öğrenmenin benzersiz kısıtlamalarını ve özelliklerini tanımlar. Kolektif güven iç, dış ve görev durumları arasındaki dengeyi koruyarak okul çevresinden yararlanır (Forsyth ve diğerleri, 2011).

Sınıf içinde de güvenin olması önemlidir. Öğrenci yeni bir şey öğrenmek ya da göstermesi gerektiğinde risk alması gereklidir. Risk alması gereklidir çünkü öğrenciler, yeni becerileri öğrenemediklerini, başkalarının önünde aptalca görünme ihtimalini ve kötü bir not alma riskini göze alması gerekir. Bu noktada ortada bir güven ilişkisi söz konusu ise güvenin temel yapısındaki “savunmasız olma isteği” baskın gelmektedir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2000). Öğrencinin öğretmenine güvenmesi burada daha somut şekilde ortaya çıkar. Öğretmenin öğrencisini koşulsuz sevmesi, hatalarını yüzüne vurmaması, sınıf içindeki tavır ve davranışının öğrenciyi rencide etmemesi, öğrenciyi desteklemesi ve bu desteğini göstermesi güven oluşumunda etkili olacaktır. Koşulsuz sevgi ve saygıyı gören öğrenci ve öğretmen ayrıca müdür arasındaki ilişki daha sağlıklı olacak ve bu oluşan sağlıklı ilişki güvenin temelini oluşturacaktır.

Güvenin hem okul davranışlarını hem de akademik başarıyı etkilediği görülmektedir. Ayrıca, okul ikliminin davranışları etkileyen önemli bir yönüdür (Raider Roth, 2005; Bryk ve Schneider, 1996). Artan güvenle, öğretmenler öğrencilerle karşılıklı anlayış ve daha fazla uyum içinde olurlar. Ayrıca güven arttıkça, öğretmen öğrencilerin başarısı üzerinde gittikçe pozitif bir etkiye sahip olurlar (Ackley, Colter, Marsh ve Sisko, 2003).

Kurumsal yapı içinde, güven duyduğu bir ortamda çalışmak öğretmenin mutluluğunu ve huzurunu arttırmaktadır. Öğretmen mutlu ve huzurlu, kendini güvende hissederse öğretmenin verimi ve üretkenliği artmaktadır. Üretkenliğin var olduğu bir ortamda da başarı olması mümkündür (Samancı, 2006).

Murray ve Pianta(2007), öğretmen-öğrenci güveninde öğretmenlerin sınıf içerisindeki davranışlarından öğrencinin etkilendiğini düşünmektedirler. Murray ve Pianta'ya (2007) göre, sınıftaki her öğrenciye olumlu övgü ve pozitif geribildirim gibi bir desteğin verilmesi sınıf ortamında sıcaklık ve güven duygusunu teşvik etmektedir. Öğretmen-öğrenci güveni okullarda oluşturulması gerektiği için, öğretmenlerin

"zamanlarını kendi inançlarına ve bu inançları faaliyete dökme biçimine eleştirel olarak yansıtmaları" önemlidir.

Öğrenci güveninin yüksek olması, öğrenci-öğretmen bağlantısının hissedildiği ve öğretim etkinlikleri ile teşvik edilen ilişkisel bir ortam olduğunu ifade eder. Düşük öğrenci güveninde ise, iç motivasyonu engelleyebilecek okul çapında ilişkisel gerginlik sinyalleri olduğunu ifade eder. Kolektif öğrenci güveninin, öğrenciler akademik görevlerde buldukları ve öğrenmeye ilgi duydukları okullarda olması muhtemeldir. Ayrıca kurumda öğrenciye güven olması öğrencinin de kolektif güvenine yol açacaktır (Adams, Ware, Miskell ve Forsyth, 2016).

## **2.3. OKUL ETKİLİLİĞİ**

### **2.3.1. Etkili Okul**

Okulun gelişimi sürecinde yer alan yol gösterici olan kavramlardan birisi de etkililik kavramıdır. Belirli amaçlar doğrultusunda kurulan örgütler, bu amaçlarını gerçekleştirdikleri sürece varlıklarını devam ettirebilmektedirler. Başka anlatımla, örgütler etkili ve yeterli oldukları sürece varlıklarını koruyabilmektedirler (Aydın, 2010, s. 14). Eğitim çok yönlü bir girişim olup, okul bu çok yönlü girişimin gerçekleştirilmeye çalışıldığı özel bir çevre olarak tanımlanır. Bu çerçevede, okulların gerçekleştirmeye çalıştığı amaçların çok boyutlu ve oldukça karmaşık olduğu görülmektedir (Bursalıoğlu, 2005, s. 34).

Örgütün etkili olup olmamasının örgütün verimli olarak işleyip işlemediğine bakılarak belirlendiği söylenebilir. Bir örgütün etkililiğinin, verimli olarak işleyip işlemediğine bakılarak belirlenmesi demek, onun mal ya da hizmet üretme dışında bir amacı olmadığı varsayımına dayanması anlamına gelir. Bununla birlikte örgüt, çevresiyle sürekli etkileşimde bulunan, çok işlevli toplumsal bir birimdir. Klasik görüşün sınırlı olmasından dolayı araştırmacılar, etkililiği sistem düzeyindeki ölçütlere göre tanımlamaya çalışmışlardır. Geleneksel kuramın örgüt içi değişkenler üzerinde durmaya zorlayan baskısından kurtulabilen araştırmacılar ise dikkatlerini örgütün çevresine bağlayan değişkenlere çevirdiğinde, örgütsel etkililik verimlilikten daha farklı ama onu da kapsayan bir anlam kazandığı görülür (Tosun, 1981, s. 2-3).

Etkililik kavramı, hem örgütsel hem de yönetsel açıdan kullanılabilir. Örgütsel etkililik, bir örgütün elindeki kaynaklarla amaçlarını en üst düzeyde

gerçekleştirmesini ifade ederken, yönetsel etkililik ise, bir örgütün yönetiminin, örgütsel etkililiği gerçekleştirecek biçimde yapılanması ve sürdürülmesi olarak ifade edilmektedir. Örgütlerin etkililik düzeyiyle, amaçlarını gerçekleştirme düzeyleri doğru orantılıysa, eğitim örgütlerinin etkililiği de, örgütsel, yönetsel ve eğitimsel amaçlarını planlanan düzeyde gerçekleştirdiği anlamına gelmektedir (Başaran, 1996, s.162). Başaran (1996), eğitimin etkililiğinin ölçütlerini verimlilik, sağlık, diriklik ve yararlılık olarak dört etken olarak göstermektedir. Bir eğitim örgütünün örgütsel amacı, eğitim sisteminin o basamağına hangi yaşlardaki öğrencilerin alınması gerektiği, kaç yıl süre ile eğitim sürecinden geçirilmesi gerektiği, bu eğitim sürecinin hangi düzeyde başarı göstermesi gerektiğini belirlemektir. Eğitim örgütünün yönetsel amacı ise, örgütsel amaçların gösterdiği nicelik ve nitelikte öğrenciyi gereken süre içinde yetiştirmeyi ve nicelik ve niteliği arttırmayı kapsamaktadır. Eğitsel amaçlar, belli bir öğretim basamağındaki öğrencilere kazandırılacak davranışların niteliğini göstermekteyken, eğitim sistemini yönetenlerin yükümlülükleri, sistemin yaşamasını, büyümesini sürdürmek için eğitim örgütlerini verimli kılmak yani dirikleştirmek, örgütlerin sağlığını korumak ve eğitim iş görenlerinin işten doyumunu sağlamaktır.

Eğitimdeki verimliliğin ve etkililiğin en önemli kriteri olarak girdi sonucunda elde edilen ürünün nitelik ve niceliği olduğu varsayılmaktadır. Eğitimdeki etkililiğin göstergesi olan eğitilmiş insanlar topluma birçok konuda katkı sağladığı görülmektedir. Sosyal, kültürel ve ekonomik anlamda bu katkıları fark edebilmek mümkündür. İyi eğitilmiş insanların yaratıcı ve üretken olduğu, yaşama doğal ve nesnel bir açıdan bakabildiği ve insanlarla kalıcı iletişim kurabildikleri gözlenmektedir. Kendilerini ve başkalarını olduğu gibi kabul edip, görüşlerini başkalarına dayatma yoluna gitmemekte, sorunlar ve süreçler üzerinde yoğunlaşmayı bilmekte, insancıl amaçlara dönük eylemlere karşı çok duyarlı olabilmektedirler. Bununla birlikte amaçlarına ulaşabilmek için planlı programlı çalışmayı ilke edinmektedirler (Ada ve Baysal, 2010, s. 99).

Etkililiğe çoğunlukla farklı anlamlar verilerek karıştırıldığı, kalite ile aynı olarak düşünüldüğü görülmektedir. Okullar sosyal katmanların ve toplumun eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için oluşturulmuştur. Buna göre eğitimdeki yönetimin hedefi, okulları daha önceden belirlenmiş amaçları gerçekleştirmek için etkili bir şekilde işletmek ve yenileştirmektir. Etkili olmanın şartları ise eğitim örgütünü, faydalı, verimli,

sağlıklı bir şekilde işletmek ve eğitim alanında çalışanların doyum elde etmelerini sağlamak olarak ifade edilmektedir (Başaran, 2000, s. 11).

Etkili okullar (Lezotto, 1985) literatüründe “etkili” olarak adlandırılan okulların, kısa ve uzun dönemli değerlendirme için dikkatlice geliştirilmiş sistemlere sahip olma eğiliminde oldukları belirtilmektedir. Etkili okullar değerlendirme sistemleri beklenen başarı düzeylerinin altına düşmüş öğrencilerin erken tanımlanmasını, ayrıca bu süreç tanımlanan eksikliklerin giderilmesi için müdahale stratejilerinin geliştirilmesini de içermektedir. Etkili okulların özellikleriyle yakından ilgili olan başka bir durum ise, öğrenci başarısının tüm sistemin bir konusu olduğunu açıklayan okul yöneticisinin davranışı olarak ele alınmaktadır (Akt. Akdoğan, 2014, s. 69).

Etkili okul konusu, oldukça karmaşık, kapsamlı, farklı değerlerle yüklü bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Okulların amaçlarının karmaşık, çok boyutlu, soyut nitelikte olması, akademik, sosyal, ekonomik, politik vb. yönlerden çeşitli değerlerle yüklü olması, bu amaçları anlamaya ve ölçmeye ilişkin girişimleri sınırlı hale getirmektedir (Şişman, 2002a, s. 26). Etkili okul süreci öğrenci becerisini ve öğrenmesini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Sürecin özü ırk, sosyoekonomik statü ve cinsiyete bakılmaksızın tüm çocukların beklenen standartlara ulaşabileceğine dayanmaktadır. Etkili okul, tüm öğrencilerin akademik başarılarının geliştirilebildiği, özellikle düşük başarı gösteren öğrencilere de özel bir ilginin gösterildiği ve öğrencilerin sosyal özgeçmişlerinden bağımsız olarak birlikte uyum içinde buldukları okul olarak ifade edilmektedir. Etkili okulda öğretim yönünden güçlü öğrenciler kadar standartların altındaki öğrencilerin de temel becerileri öğrendikleri varsayılmaktadır (Kaplan, 2008).

Günümüzde ulaşılmak istenen etkili okulun özellikleri ise aşağıdaki gibi tanımlanmıştır (Sergiovanni, 1995 akt. Orhan, 2011).

Etkili okullar:

- Öğrenci merkezlidirler: Etkili okulda amaç bütün öğrencilerin başarılı olmasını sağlamaktır.
- Öğrencilere zengin akademik programlar sunarlar: Sunulan zengin akademik programlar ile öğrencilerin çok yönlü gelişmelerine olanak sağlamak etkili okulların temel amacıdır.

- Öğrencileri geliştiren öğrenme olanakları sunarlar: Öğretmenler, öğrencilerin ulaşmaları gereken yüksek standartlar koymaktadırlar. Bu standartlara ulaşmaları için, etkili öğretim yöntemlerini kullanarak, öğrencilerle yakından ve düzenli olarak ilgilenip, çabalarını ve başarılarını teşvik eder ve ödüllendirirler.
- Olumlu bir örgütsel havaya sahiptirler: Etkili okullar, performans standartları, amaçlar ve misyondan oluşan açık bir örgütsel kimliğe sahip olup, öğretmen ve yöneticiler öğrenme için eşit, açık, dostça ve kültürel düzeyi gelişmiş bir ortam yaratmaktadırlar.
- Mesleki etkileşimi beslerler: Etkili okullarda öğretmenlerin işlerini en üst düzeyde yapmalarını sağlayacak ortamlar hazırlanır ve öğretmenler kendilerini etkileyen kararlara katılırlar. Öğretmenler, öğretim yöntemlerinin geliştirilmesi, programların uygulanması, eğitsel uygulamalar gibi pek çok konuda birlikte çalışırlar.
- Yoğun hizmet içi eğitim ortamlarıdır: Mevcut ve gelecekteki eğitim ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için öğretmenlerin sürekli olarak hizmet içi eğitim programları ile desteklenmesi gereklidir.
- Paylaşımçı liderlik gerektirirler: Okul yöneticileri, işbirliğine dayalı olarak sorun çözme, takım ve grup olarak karar verme, iş görenlerini tanıma ve yetkilendirme, bağlılık ve iletişimi geliştirme, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin kişisel ihtiyaçlarına duyarlı olmaya dayalı bir liderlik anlayışını geliştirmeli ve kullanmalıdırlar.
- Yaratıcı sorun çözmeyi beslerler: Etkili okullarda çalışanlar, klasik-otoriter yapı ve uygulamalar konusunda gönüllü değildirler. Bu okullarda çalışanlar sorunlarla mücadele etmeye, yeni düzenlemeler yapmaya, sorun çözmeye ve uygulamaya yönelik gönüllü davranırlar.
- Aile ve toplum katılımını sağlarlar: Etkili okullarda aile ve toplum, okuldaki öğrenme ve öğretim etkinliklerine, karar verme sürecine katılmaktadırlar ve okuldaki etkinlikleri geliştirecek bir kaynak olarak hizmet verirler.

Etkili okul, her türlü yetenekteki ve düzeydeki öğrencilerin öğrenebildiği ve gelişiminin sağlandığı çağdaş kalite okulu olarak da ifade edilebilir. Her ne kadar yapılar ve koşullar değişse de, nitelikli eğitim düşüncesi değişmemektedir. Uluslararası rekabet, globalleşme, enformasyon, bilgi toplumu ve hızlı teknolojik gelişim ve

değişimler gibi etkenler, yapılarda değişiklikler meydana getirmekte ve örgütlerin sürekli yenilenmelerini zorunlu kılmaktadır (Oral, 2005).

Bireyi kendisiyle ve toplumla barışık kılma, bireyin var olan güçlerini geliştirme ve onu toplumun yararlı bir üyesi haline getirme işlevi, okulun en temel görevleri arasında olduğu bilinmektedir. Etkili okul hareketi bu anlamda bireyin kendisini gerçekleştirmesini sağlamaya yönelik eylemler bütünü olarak da nitelendirilebilir (Ada ve Akan, 2007).

Etkili okul araştırmalarının çıkış noktası; bazı okulların, diğer okullara göre daha fazla başarılı sağlayabileceğidir. Başarılı okullar ve daha az başarılı okullarla ilgili yapılan araştırma sonuçlarına göre, ortak bulguların saptanması, okullarda verimin, başarının artırılması için gerekli adımların olduğunu göstermektedir. Etkili okul, çok boyutlu olmasına karşın, araştırmacılar bu okulların birtakım ortak özellikleri olduğunu belirlemişlerdir. Bunlar; öğrenci başarısında yüksek beklenti, okul yöneticisinin liderlik özellikleri, okul ikliminin etkililiği, okul-aile işbirliği, öğrenen okul olmak, karar süreçlerine katılmak, düzenli okul iklimi, temel becerilerin öğrencilere kazandırılması üzerine yoğunlaşma, öğrenci gelişimini sürekli izleme, yönlendirme ve sık değerlendirme, velilerin okula katılımı, öğrencilere kişisel ilgi gibi başlıklar halinde özetlemek mümkündür. Etkili okullar, yönetim, öğretmen, öğrenci, okul kültürü ve veli boyutları yönünden pek çok belirgin özelliklere sahiptirler (Oral, 2005).

### **2.3.2. Etkili Okulun Boyutları**

Yapılan pek çok çalışmaya göre etkili okulun pek çok boyutu bulunmaktadır. Araştırmalar doğrultusunda etkili okullarda en fazla kullanılan ortak boyutlar ele alınmıştır. Bu doğrultuda etkili okulun boyutları; okul yöneticisi, öğretmenler, öğrenciler, okul programı ve eğitim- öğretim süreci, okul kültürü ve ortamı, okul çevresi ve veliler olarak belirlenmiştir. Aşağıda bu boyutlarla ilgili kısaca bilgilere yer verilmiştir.

#### **2.3.2.1. Okul Yöneticisi**

Liderlik öğrenci başarısına ve diğer örgütsel amaçların gerçekleştirilmesine katkısı bakımından etkili okul kavramının ayrılmaz bir parçasıdır. Liderlik davranışı, okul yöneticilerinin ve program yöneticilerinin liderlik biçimleri, okul yöneticilerinin

kişisel ve profesyonel özellikleri ve bir bütün olarak okul ikliminin geliştirilmesinde okul yöneticilerinin rolü üzerindeki araştırmalar yoğunlaşmaktadır. Bu alandaki araştırmalar, okul yöneticisinin öğrenci ve öğretmenlerden ve diğer personelden beklentileri, karar verme ve problem çözme davranışları gibi liderlik özellikleri ve öğrenci başarısı arasında anlamlı düzeyde ilişki olduğunu göstermektedir (Karip ve Köksal, 1996). Etkili okulların oluşumunda okul yöneticisinin rolünün en önemlisi olduğunu söylemek mümkündür. Okuldaki tüm paydaşların çalışma ve işleyişi, görev dağılımları, düzenlemeler gibi pek çok sorumluluk okul yöneticisine aittir. Bu anlamda da okulların etkililiğindeki sorumlulukları göz önüne alındığında okul yöneticisinin bu okullara katkısı aşikardır.

Okul yöneticisi, okul yönetiminin işleyişine yön veren, okuldaki tüm madde ve insan kaynaklarını etkin şekilde kullanarak belirlenen politikaları ve alınan kararları en verimli biçimde uygulamaya ve okulu amacına uygun olarak yaşatmaya çalışan kişidir (Bursalıoğlu, 2005, s. 39-42). Okulların etkili olmaları, önceden belirlenen amaçlarına ulaşabilmeleri, büyük ölçüde okuldaki etkinliklerin, eğitim ve öğretim programının yürütülmesinden sorumlu olan okul yöneticilerinin etkili olmalarına bağlı olmaktadır. Okullardaki en basit etkinliklerin bile rastlantıya bırakılmayacak ve özenle planlanacak kadar önemli olması gerekmektedir. Bu durum eğitim yöneticilerine önemli sorumluluklar da yüklemektedir. Etkili okulla ilgili yapılan araştırmalarda, okul yöneticisi etkili okulun kritik önemdeki etkenlerden birisi olarak gösterilmektedir. Ayrıca etkili okulu oluşturma ve yönetmede okul yöneticisinin lider olarak önemli bir yere sahip olduğu, birçok araştırmacının üzerinde anlaştığı ortak bir konu olarak görülmektedir (Balcı, 2011).

Bursalıoğlu, (2005, s. 41) okul yöneticisinin en önemli görevinin eğitim liderliği olduğunu, çünkü ancak bu sayede iç ve dış öğeler üzerinde yetki ve etkiye sahip olacağını ifade etmektedir. Müdür ile öğrenci arasındaki ilişki çevrenin eğitim öğretim anlayışına göre değişmekte olup, müdür aynı zamanda öğrencilere en yakın statü lideri olup, müdürden beklenen davranış, modern toplumlarda arkadaş gibi olması, taşrada ve tutucu çevrede ise disiplinli olmasıdır. Eğitim örgütlerindeki yöneticilerin, yapılacak işlerin teknik yanlarını bilmeleri ile birlikte, insanlarla nasıl etkili bir biçimde çalışılabileceklerini de bilmeleri gerekmektedir. Okul yöneticileri ayrıca okulla ilgili yasa, yönetmelik, yönetim süreç ve uygulamaları, grup dinamiği gibi konularda olduğu

kadar öğretim programının içeriği, program değerlendirme ve geliştirme gibi konularda bilgi sahibi olmaları gerekmektedir (Şişman ve Turan, 2005, s. 110).

Etkili okul müdürlerinin en önemli başarılarından birisi de hiç şüphesiz birlikte çalıştığı kişileri, öğretimi daha da iyileştirmek amacıyla motive etmesidir. Okullardaki değişim konularında yapılan araştırmaların sonuçlarına göre, etkili örgütlerde kararlar alınırken çalışanlar da bu sürece dâhil edilmektedir. Kararlar alınırken örgütte çalışanların görüşlerinin alınması etkili okullarda gözlemlenen önemli durumlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Çelikten, 1999, s. 1).

Kişilikleri, liderlik biçimleri, yetenekleri, ilgileri ne olursa olsun etkili liderler belli başlı ortak davranışlara sahiptirler. Bu ortak davranışlar şöyle sıralanabilir (Özden, 1998 akt. Özdemir ve Sezgin, 2002, s. 268):

- Liderler, "Ben ne istiyorum?" sorusuyla değil, "Ne yapılması gerekiyor?" sorusu ile ise başlamalıdır.
- "Farklılık yaratmak için ne yapmalıyım ya da yapabilirim?" sorusunu sormalıdır.
- Liderler sürekli, "Bu örgütün misyonu ve amacı nedir? Bu örgütte çalışanların performanslarını ve sonuçların değerlendirilmesini şekillendiren temel faktörler nelerdir?" sorularıyla meşgul olmalıdırlar.
- Liderler, insanlar arasındaki farklılıklara değer vermektedirler.
- Liderler, yanlarındaki kişilerin güçlü ve yetenekli olmasından korkmamalıdırlar.
- Her zaman yapılması gerekeni yapıp, popüler olanı tercih etmemelidirler.
- Başkalarına ne yapmaları gerektiği konusunda nutuk atmayıp, yapılması gerekeni bizzat yapmaktadırlar. Yani liderler, diğer insanlarda görmek istedikleri davranışları bizzat kendileri model olarak gösterirler.

Etkili bir okul için öğretim ve eğitim programı lideri olarak okul yöneticisinin görevleri; okulun misyonunu tanımlamak, eğitim programını ve öğretimini yönetmek, olumlu bir öğrenme iklimini oluşturmak ve teşvik etmek, öğretimle ilgili personeli gözlemlemek, personele dönüt vermek ve eğitim programını değerlendirmek gibi özellikleri içermektedir (Akdoğan, 2014, s. 72- 73).

Yerel düzeydeki okul liderliği bulunduğu toplumsal çevre içinde okul iklimini ve kültürünü belirleyebilmektedir. Sonuç olarak, okul iklimi bir çevre olarak öğretmenlerin öğretim etkinliklerinde girişimciliğini, kendi öz beklentilerini ve öğrencilerinden başarı beklentilerini, bilgilerini ya da ne öğretecekleri konusundaki

tutumlarını, öğretmenlerin ders araç ve gereçlerini etkili olarak kullanmalarını etkilemektedir. Ayrıca öğrencilerin geldikleri çevreden kaynaklanan farklılıklar karşısında tutumlarını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyecektir (Karip ve Köksal, 1996).

Eğitimde yeniden yapılanma çalışmalarında okul yöneticisinin liderlik rolü üzerinde önemle durulan konulardan biridir. Okulların başarısını etkileyen bazı örgütsel yapı, norm ve etkinlikler bulunmaktadır. Yapılan araştırmalara göre, bir okuldaki öğrencilerin başarısında hem bireysel yetenekler hem de örgütsel özellikler etkili olmaktadır. Okul yöneticisinin öğretimsel liderlik rolü, okulun başarısında, bireysel bir yetenek ve örgütsel bir özellik olarak önem arz etmektedir (Özdemir ve Sezgin, 2002, s. 271).

Yapılan mevcut çalışmalar her örgüt, her durum ya da herkes için ideal bir liderlik tipinin olmadığını, liderlik rol ve davranışlarının örgütün ihtiyaç, beklenti ve amaçları doğrultusunda değiştiğini ortaya koymaktadır. Liderlerin rol ve davranışlarını belirleyen temel etkenler, örgütlerin amaçları, lideri takip eden örgüt çalışanlarının beklentileri ve içinde bulunulan durumun özellikleri olarak ifade edilebilir (Özdemir ve Sezgin, 2002, s. 281).

Etkili okulu oluşturmada okul yöneticisi boyutunun önemli bir yeri vardır. Başka bir anlatımla, etkili okula ulaşmada atılacak en önemli adımlardan birisi ise liderlik özelliği ve vizyonu olan bir okul yöneticisinin olmasıdır. Etkili okulu oluşturma, yönetme ve sürdürmede, okul yöneticisinin bir lider olarak önemli bir yere sahip olduğu, birçok araştırmacının da üzerinde anlaştığı bir konu olarak karşımıza çıkar. Bir örgütü amaçları doğrultusunda yaşatmak, insan ve madde kaynaklarını verimli bir biçimde kullanmakla gerçekleşmektedir. Bu sebeple, örgütle ilgili grupların yaşantılarını değerlendirip düzenleme ve bu yaşantılar yoluyla grubun gücünden yararlanılması, bunun yapılması ise liderlik özellikleri göstermeyi gerektirmektedir (Çubukçu ve Girmen, 2006, s. 124).

Etkili okul müdürlerinin liderlik yaklaşımları esnek olup, mesleğe ait kendilerine ait kontrol düzenekleri bulunmaktadır. Okullarındaki öğrenme ve öğretme süreçlerini etkiliye yükseltebilirler. Ayrıca etkili okul müdürlerinin belirleyici diğer okul müdürlerinden farklı davranış ve becerileri de bulunmaktadır (Ata, 2015, s. 30).

Etkili yönetici çalışkan, işine adanmış, katılımcı, kararların alınmasında personelinin görüşlerini önemseyen, iki yönlü iletişime açık bir yönetici olmak durumundadır. Okulun gelişmesi, yeni fikirlere açıklığı okulda olumlu bir iklimin oluşmasını ya da oluşturulmasını zorunlu kılmaktadır. Çünkü iklimin yaratılmasındaki en büyük pay yöneticiye aittir (Keskin, 2014, s. 27).

Bir okul yöneticisinin ilk ve öncelikli işlevi, okulda etkili bir öğretimin gerçekleştirilmesini sağlamaya yardımcı olmaktır. Burada etkili öğretim ile mevcut öğretim programlarının hedeflerinin gerçekleştirilmesi derecesi kastedilmiştir. Bu bir öğretim lideri olan okul müdürünün birincil işlevi olmalı ve okulda diğer hiçbir iş öğretimin önüne geçememelidir. Çünkü okul olarak var olan yönetimsel ve örgütsel davranışların tümü, okulda daha etkili bir öğretimi gerçekleştirmeye katkı sağladığı ölçüde yasal ve meşrudur (Aydın, 2010, s. 311).

Okul müdürü eğitimde niteliğin geliştirilmesinde sorumluluğu üstlenmeli ve bu sorumluluğu öğretmenlerle paylaşmalıdır. Müdür bu doğrultuda öğretmenlerin mesleki gelişimlerini ve öğrencilerin ulaşabilecekleri en üst düzey başarıyı göstermelerini teşvik eden bir okul iklimi ve öğrenme-merkezli bir ortam oluşturmaya çalışmalıdır. Aynı zamanda bu süreç içinde ortaya çıkacak olan değişiklik ve yeniliklerin uygulanmasında sorunlar var olduğunda, bunların çözümüne öncelik vermelidir (Karip ve Köksal, 1996).

Bir örgüt olarak okullarda, kurumun kültür temelini iyi yerleşmiş olması, olumlu bir iklime sahip olması öncelikle yöneticinin görevidir. Yönetici okuldaki paydaşlar arasındaki iletişim ve etkileşimi artırarak kurumda devamlılığı ve etkililiği sağlayabilir. Bu anlamda da öğretmenlerine destek olan, onları motive eden, hatalarını asimile eden, öğretmenlerin güçlü yanlarını ortaya koymaya çalışan, eleştirilerini daha yapıcı şekilde ifade eden, iletişim yönü çok güçlü okul yöneticilerinin önem kazandığı söylenebilir. Okul örgütü canlı bir organizmadır. İhtiyaç, istek ve beklentileri hiçbir zaman bitmez ve sürekli değişiklik gösterebilir. Bu ihtiyaç, istek ve beklentilere cevap verecek, öngörüsü yüksek, krizleri anında müdahale edebilen ve çözebilen liderler okullar için önem taşımaktadır.

### **2.3.2.2. Öğretmenler**

Eğitim sisteminin hedeflerine ulaşmasını sağlayacak en etkili eğitim sistemi ögesinin “öğretmen” olduğu konusunda, birçok araştırmacı ortak olarak anlaşmaya

varmıŖtır. Aydın (1994)'a göre ğretmen, öğrenme etkinliklerinin içerisinde rol oynayan etkenlerden sadece birisidir. Fakat ğretmenin bu süreçte en önemli etken olduğu unutulmamak ve ona göre ele almak gereklidir. Öğretmenin kiŖisel özellikleri, öğrenme etkinliğinin yöneticisi olarak yeterliliği, öğrenme sürecini izleme ve ders vermedeki becerisi, zgemiŖi, ğrenci ve diğer bireylerle iliŖkileri sınıftaki alıŖmasını ve baŖarısını etkilemektedir (Aydoğan, 1999, s. 216 akt. Ayık, 2007, s. 72-73). GemiŖten günümüze hayatın her alanında aslında öğretmenlik yapılmaktadır. İnsanoğlu doğumdan itibaren sürekli yeni bir Ŗeyler ğrenmektedir. Bazen bu süreci yalnız yapar bazense birileri yardım etmektedir. ğrenme ve öğretme içgüdüsünün hep var olduğunu söyleyebiliriz. Ama asıl mesele bu öğretme iŖinin uzman, iŖi bilen, insan psikolojisinden anlayan ve eğitim almıŖ kiŖilerin yapmasıdır. Bu anlamda öğrenme sürecinin kalbi öğretmenlerdir.

Öğretmen ğrenmenin kalitesini etkileyen anahtar rol görevindedir. Öğretmen, sınıf içi etkinliklerin planlanması, öğrencilerin değerlendirilmesi, geri bildirim ve düzeltme gibi etkinliklerle öğrenmenin kalitesini önemli düzeyde etkilemektedir (ŖiŖman, 2002a, s. 155).

Etkili bir ğretmen, okulun, eğitimin ve verdiği derslerin amaçlarını öğrencilere açıklayıp onlardan neler beklendiğini ifade eden öğretmendir. Öğrencilerin neyi, niçin öğrendiklerini bilmesi öğrenme sürecine aktif katılmalarını ve öğrendiklerinden haz duymalarını sağlanmasıda önemli bir yer tutar. Ayrıca etkili ğretmen, öğrenme sürecinde öğrencilerine rehberlik etmektedir. Öğrencilere verdiği ev ödevleri ve sınıfta yönelttiği sorular ile öğrencilerin öğrenme düzeylerini sık sık kontrol ederek geliŖimlerini takip etmektedir. Etkili ğretmen aynı zamanda, öğrencilerin eksiklerini tamamlayıp yanlıŖlarını düzelterek geribildirim sağlamaktadır. Bununla birlikte yapılan araŖtırmalar iyi planlanmıŖ olarak verilen ev ödevlerinin öğrencilerin öğrenmelerinde önemli yere sahip olduğunu da göstermektedir (ŖiŖman, 2002a, s.162).

Etkili ğretmenin öğrencilerle arasında çok güçlü bir iletiŖim vardır. Bu ğretmenler öğrencinin kendisini bıkmadan, usanmadan, sıkılmadan dinlemesini sağlamaktadır. Bunu yaparken ğrenci ile arasındaki kendine özgü dili çok önemlidir. Kendine özgü dilde her zaman söylemler olmak zorunda değildir. Bazen eylemlerle, jest ve mimiklerle, ses tonuyla, öğrenciyle kurduğu bir temasla bu dili kullanır. Etkili ğretmen ğrenci üzerinde etkin olandır. Etkili ğretmen öğrencinin hem en sevdiği

hem de en çekindiği öğretmendir. Aralarındaki sözsüz iletişimde bile öğrencisini en iyi anlayandır. Öğrenci üzerine en çok tesir edendir ve öğrenci için özeldir.

Okulun asıl işi olan öğretim, sınıf ortamında öğretmenin yönlendirmesi ve denetimi altında öğretmen-öğrenci etkileşimiyle gerçekleşmektedir. Öğretmenlerin mesleki bilgilerinin yeterliliği, etkili öğrenme ortamları oluşturmaları, verilen dönütler, zaman ve kaynakların etkili kullanımı öğretimin kalitesini arttıran önemli öğelerdir. Etkili okullarda öğretmenlerin aynı zamanda meslektaşları ile olan iletişimleri, öğrenme ortamlarının zenginleştirilmesini sağlamaktadır. Öğretmenlerle müdür arasındaki ilişkiler okulun havasını ve personelin moralini birinci derecede etkilemektedir. Öğretmenler, okul yöneticilerini, kendilerini meslekte mutlu veya mutsuz kılan etkenler olarak görür ve ilişkilerini de ona göre ayarlarlar. Bu ilişkiler yapıcı ve yaratıcı olduğu zaman, okulun havası değişmekte ve personelin morali yükselmektedir (Bursalıoğlu, 2005, s. 75).

Öğretmen etkili bir öğrenme ortamı oluşturmak istiyorsa, elindeki tüm olanakları ve materyalleri kullanarak, sınıfı en iyi nasıl örgütleyeceği konusunu çok yönlü olarak düşünmesi gerekmektedir. Öğrenme ve öğretme sürecinde, konuların özelliklerine ve öğrencilerin beklentilerine en uygun olan etkinlikler belirlenip, sınıf içi öğretim süreçleri bu doğrultuda gerçekleştirilmelidir (Wragg, 1993 akt. Gökçe, 2002, s. 113).

Etkili öğretmen aynı zamanda iyi bir okuyucu olması gerekmektedir. Alanı ve eğitim bilimleri ile ilgili gelişmeleri yakından takip ederken, öğrencilerinin çıkarını her şeyin üzerinde tutmakta, öğrencilerinin ne öğrenmek istediği üzerine yoğunlaşmakta ve dersine sürekli hazırlanarak girmelidir. Okulun ve dersin amaçlarını net olarak bilir ve bunları öğrencileriyle paylaşmaktadır (Can, 2004, s.113).

Etkili okullarda, okul ve sınıf içinde işbirliğine dayalı birlikte öğrenme ve grup etkileşimi, önemli bir yer tutmaktadır. Bu doğrultuda öğretmenin, her öğrencinin bireysel öğrenme ihtiyaçlarıyla ilgili farkındalığının olması gerekmektedir. Bunun içinde mümkün olduğunca sınıf içinde bireyselleştirilmiş öğretim tekniklerini uygulaması ve her öğrencinin eğitimle bütünleşmesini sağlaması gerekmektedir (Şişman, 2002a, s. 160). Şişman (2002a, s. 165- 166) etkili okullarda öğretmenlerin sahip olduğu ya da olması ön görülen davranışları da şöyle sıralamaktadır;

- Okul kadrosu arasında güvene dayalı, dostane, destekleyici ilişkiler vardır.
- Kendilerini mesleki yönden sürekli geliştirme çabası içindedirler.

- Üst düzeyde bir sorumluluk duygusuna sahiptirler.
- İşbirliğine dayalı birlikte planlamaya önem verirler.
- Sınıflarını etkili bir şekilde yönetirler.
- Düzenli bir sınıf ve öğrenme iklimi oluştururlar.
- Öğrenci başarısına ilişkin yüksek beklentilere sahiptirler.
- Bütün öğrencilerin öğrenebileceğine ve başarılı olabileceğine inanırlar.
- Bireysel yeteneklerini tanıma ve geliştirmede öğrencilere yardım ederler.
- Ev ödevlerinden yararlanırlar.
- Açık amaçlar belirlerler.
- Öğrencilere temel becerileri kazandırma üzerinde yoğunlaşırlar.
- Bilişsel öğrenme ve öğrenmenin transferi üzerinde yoğunlaşırlar.
- Programın içeriğini yapılandırır, amaç ve içeriği düzenlerler.
- Sınıfta geçen zamanın çoğunu öğrenmeye ayırırlar.
- Öğrencilerin önceki bilgilerini kullanırlar.
- Öğrencilere sık soru sorarlar.
- Sorulara cevap oluşturabilmeleri için öğrencilere yeterli zaman verirler.
- Yeni bir içerik sunduktan sonra uygulamalara yer verirler
- Bir aşama öğrenilmeden diğerine geçmezler.
- Değerlendirme yapar ve geri bildirim alırlar.
- Bütün öğrencilerin okulun ve öğrenmenin amaçlarının farkında olmasını sağlarlar.
- Öğrenci gelişim ve başarısını düzenli bir biçimde ölçer ve değerlendirirler.
- Öğrencilerin öğrenme kapasiteleriyle ilgili asılsız önyargı ve bilgilerden kaçınırlar.
- Öğrencileri değişik lakaplarla damgalamaktan kaçınırlar.
- Bireysel ya da grup olarak öğrencilerle ilgili asgari düzeyde kabul edilebilir amaç ve standartlar belirlerler.
- Grup çalışmalarına önem verir, küçük öğrenme üniteleri üzerinde yoğunlaşırlar.
- Öğrencileri belirlenen standartları gerçekleştirmeye ikna ederler.
- Olabildiğince öğrenciler arasında heterojen gruplar oluşturarak işbirliğine dayalı, paylaşarak öğrenmeye önem verirler.

- Farklı öğrencilerin farklı alanlarda ve konularda daha iyi olabilecekleri inancını yerleştirir, öğrencilerin birbirlerinin ürünlerini görmelerine fırsat sağlarlar.
- Öğrenciler arasında dostluk ve arkadaşlık ilişkilerinin gelişmesini desteklerler.
- Öğrencilerin öğrenmeye aktif bir biçimde katıldığı sınıf atmosferi oluştururlar.
- Öğrencilere geri bildirim verirken başka öğrencilerle ve onların puanları ile karşılaştırmak yerine sürekli bir gelişim içinde oldukları hissini verirler.
- Öğrencilere geri bildirim verirken yararlı bilgiler üzerinde durur, başarısızlığı değerlendirmezler.
- Gerekliğinde geç öğrenen öğrenciler için ekstra zaman ayırabilirler.
- Bir öğrenci, bir açıklama ya da gösteriyi anlamadığında onu tekrar etme yerine mümkün olduğu kadar farklı bir yolla tekrar anlatırlar.
- Öğrenciler için iyi bir model olurlar.
- Öğrenciler arasındaki bireysel ve kültürel farklılıkların farkındadırlar.
- Ailelerle iyi ilişkiler ve işbirliği geliştirmeye çalışırlar.

Etkili okul sisteminin en önemli bileşenleri yönetici ve öğretmenler olarak görülse de yönetici ve öğretmenlerin çabalarının öğrencilerde performansa dönüşmesinin öğrencinin öğrenme isteği ve genel tutum ve davranışlarıyla sınırlı olduğu genel olarak kabul görmektedir. Bu anlamda da öğrencilerin etkili öğrenmenin gerçekleşmesi için bazı tutum ve davranışları ortaya koyması, yapması beklenmektedir (Keskin, 2014, s. 29).

### **2.3.2.3. Öğrenciler**

Bir ülkeyi oluşturan insan gücü o ülkenin en değerli varlığını oluşturur. Bu önemli kaynağın son derece bilinçli ve dikkatli kullanılması gerekmektedir. Okullar bu değerli kaynakların güce dönüştürülebileceği yegâne yerler olarak tanımlanabilir. Bireyi merkeze alan ve toplumun ihtiyaçlarını dikkate alan bir eğitim sisteminin varlığı, bu dönüşümün sağlanmasında önemli bir yere sahip olması kaçınılmazdır (Akan, 2007, s. 53).

Öğrenciyi tanıma, onun var olan gizli güçlerini anlama, ilgi ve yeteneklerini bilme, bunlara göre öğrenciye rehberlik etme, gerçek başarısını ölçme ve yönlendirmeyi buna göre yapmak önem taşımaktadır. Bu sebeple etkili okullarda her öğrenci bir değer olarak kabul edilmektedir. Etkili okullarda öğrencilerin okulun eğitim-öğretim ve hatta

yönetim etkinliklerine katılmaları sağlanmaktadır (Yılmaz, 2006, s. 39). Etkili okullarda öğrencilerin yetiştirilmesinde; onların, kişisel sorumluluk üstlenebilen, grup çalışmalarında işbirliğine yatkın, kendisinden beklenenlerin farkında olan, eleştirel düşünceye sahip olan, bilgi hamalı olmaktan çok bilgiye nasıl ulaşılabileceğini bilen kişiler olarak öğrenim görmeleri hedef olarak belirlenmelidir (Keleş, 2006, s. 68).

Etkili okullarda öğrenciler kendi sorumluluklarının bilincindedir. Okulun gelişimi için kendilerine düşen görevleri yaparlar. Bununla birlikte öğrenciler kendilerinden beklenenlerin bilincinde olup başarı konusunda okul kadrosu gibi yüksek beklentilere de sahip olurlar. Akademik başarının yanında sosyal kulüp çalışmalarında da etkin rol alırlar. Öğrenci, başarılı olduğu takdirde ödül almalı ya da tanınmalı veya hiç değilse öğretmeninden mutlaka dönüt almalıdır. Açıkçası, öğrenci, öğretime dönük etkinlikleri ile ödül ve başarı arasında bir ilişkinin bulunduğunu algılamalı, anlamalı ve bu doğrultuda hareket etmelidir. Ödül önemli ve iyi bir motivasyon aracıdır. Etkili okullarda da öğrenciler arasında güçlü ve adil bir ödül sistemin olduğu görülmektedir (Balcı, 2011).

Etkili okullardaki öğrencilerin özelliklerini Ada ve Baysal (2010) şu şekilde ifade eder;

- Bilgi toplumuna hazır olacak şekilde "öğrenmeyi öğrenen" bir anlayışa sahip olmak.
- Yaratıcılığını en üst düzeyde kullanmak.
- Sosyal ve aktif öğrenci olmak.
- Problem çözme becerisine sahip olmak.
- Eleştirel düşünme becerisine sahip olmak.
- Geleceğe ilişkin hedeflere sahip olmak.
- Kendisini objektif olarak değerlendirebilme.
- Bireysel teşebbüs gücüne sahip anlayışta olmak.
- Çok dil ve çok kültürlü bir anlayışa sahip olmak.
- Takım çalışması ruhuna sahip olmak.

Bu özelliklere sahip öğrencilerin genel olarak başarılı olacağını söylemek mümkün olabilir ancak her öğrencinin aynı olmayacağı, bireysel farklılıkların da olduğu bir gerçektir. Bu sebeple bu özelliklerle etkili okullardaki öğrencilerin başarılı olması için bir ön koşul olduğu ifade edilebilir. Etkili okullardaki öğrencilerin sorumlulukların

farkında olan, bilinçli hareket eden, çevresindeki bireylerle ilişkileri güçlü olan öğrenciler olduğu söylenebilir.

Okul formal bir örgüt olmasına karşın daha çok informal bir hava içinde işleyen bir örgüt olduğu için, öğrencilerin okul yönetimi üzerindeki en derin etkisi, okul ortamı içinde informal örgütlerden en güçlüsünü oluşturmaktadır. Öğrencilerden oluşan bu yapı da okulu etkileyen diğer öğeler üzerinde önemli rol oynamakta, ayrıca okul amaçlarının gerçekleşmesine de önemli katkıda bulunmaktadır (Bursalıoğlu, 2005, s. 48).

#### **2.3.2.4. Okul Programı ve Eğitim- Öğretim Süreci**

Eğitim-öğretim süreci, girdi olarak kabul edilen eğitilmemiş çocuğun çıktı olarak kabul edilen eğitilmiş gençlere dönüşüncüye kadar geçirmiş olduğu eğitim yaşantıları ve davranış değişikliklerini kapsamaktadır (Başaran, 1991, s. 16). Okul, öğrencilerin öğrenmesinden sorumlu bir öğrenme yeri olarak kabul edilmektedir. Her ne kadar okullarda farklı hazırbulunuşluk düzeyine sahip öğrenciler olduğu bilinmekteyse de etkili okullarda öğrenciler arasında akademik yönden farklılaşmaların az olması beklenenler arasındadır. Okulun ve eğitimin amaçları okul programına, okul programının da okulun eğitim- öğretim sürecine yol göstermesi beklenmektedir. Burada bahsedilen programdan kasıt müfredat programı olarak algılanmalıdır. Oysa ders dışı etkinlikler olarak bilinen ve öğrenciyi çok yönlü etkileyen sosyal, sportif, kültürel faaliyetler de okul programını içerisinde yer almaktadır (Şişman, 2002, s. 167).

Etkili bir okulun akademik programının hazırlanması aşamasında sadece akademik kadro değil ailelerin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve toplumun katkısının da olması gerekmektedir. İyi oluşturulmuş bir akademik program, okulun temel amacını oluşturmaktadır. Etkili okullarda uygulanan program, zenginleştirilmiş öğrenme yaşantılarını da içerisine almaktadır. Öğrencinin öğrenmesi gerçek yaşantı koşullarına dönüştürüldüğü zaman, öğrencide beklenen nitelikte bir öğrenme gerçekleşecektir (Şişman, 2002, s. 167).

Etkili bir okulda, eğitim- öğretim süreciyle ilgili sınıftaki zamanın yönetimi, zaman kullanımı ve sınıf yönetimi konularında özen gösterilmektedir. Ayrıca öğrencilerin akademik, sosyal ve bireysel gelişimlerini sağlamaya dönük etkinliklere önem verilmekte, öğrencilerin ve velinin beklenti ve ihtiyaçları dikkate alınmaktadır.

Etkili okullarda, öğrencilerin okuldaki öğrenme fırsatlarından en üst düzeyde yararlanabilmelerini sağlamak için okul ve sınıfta geçen zamanın çoğu, öğrenme etkinliklerine ayrılmaktadır. Bir konu üzerinde harcanacak zamanın ne olduğu programa, çocukların yaşına, ilgi ve ihtiyaçlarına göre değişiklik gösterecektir (Sarı, 2002, s. 240).

Sönmez (1993)'e göre öğrenme ve öğretme ortamlarının öğrencinin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirecek biçimde ayarlanması ve düzenlenmesi gerekmektedir. Bunu sağlayacak en önemli kişinin ise, öğrenci gelişiminde büyük bir öneme sahip öğretmenlerin olduğu ifade edilmektedir. Öğretmenlerin, çocukların çok boyutlu düşüncelerini sağlamak için uygun strateji, yöntem ve teknikleri eğitim ortamında kullanması gerekmektedir. Yaratıcı ve eleştirel düşünmenin oluşması için buluş yolu, araştırma, soruşturma ve tam öğrenme stratejileri, güdümlü tartışma, örnek olay, gösterip yaptırma yöntemleri, küçük ve büyük grup tartışması, münazara, drama, deney, gözlem, beyin fırtınası, problem çözme gibi pek çok teknik bu eğitim ortamında kullanılabilir. Öğrencinin kendini özgür hissedeceği, rahat hareket edebileceği bir öğrenme-öğretme ortamının hazırlanması gerekmektedir. Öğrencinin problemin farkına varmasına, onu anlayıp sınırlamasına, denenceler kurmasına ve diğer öğrencilerle birlikte çalışmasına imkân ve fırsat verilecek şekilde eğitim ortamının düzenlenmesi çok önemlidir.

Ayrıca, öğrenciler eğitim ortamında sürekli desteklenip, yüreklendirilmeli, yeni ve tutarlı ürünler ortaya koyduklarında da bu davranışlarının pekiştirilmesi sağlanmalıdır. Öğrenciler için öğretim yöntemleri zenginleştirilmeli, eğitim teknolojilerinin tüm imkânlarından faydalanılmalı ve gerçek bir öğrenme ortamı yaratılmalıdır. Okulların etkili olabilmesi açısından, öğrenciler için eğitim-öğretim ortamı, havasından zevk aldığı yerler haline getirilmelidir (Sönmez, 1993).

Bir okulun etkililik ölçütü göstergesinin, eğitim-öğretim ortamlarındaki eğitimsel hareketlilikle yakından ilişkili olduğu söylenebilir. Çünkü eğitim-öğretimin ham maddesi olan öğrencilerin bilgi, beceri, tutum, davranış değişikliği ve sosyal gelişimini sağlayan eğitim-öğretim etkinlikleri, eğitimin amaçlarını gerçekleştirecek şekilde eğitim teknoloji ile donatılmış eğitim-öğretim ortamlarında gerçekleştirilmektedir (Baştepe, 2009, s.80).

Çevresel faktörlerin düzenlenmesi, programın bireysel farklılıklar da dikkate alınarak öğrenciye dönük hazırlanması, öğrencinin öğrenmesini desteklenmesi ve öğrenciye yeni fırsatlar sunulması etkili eğitim- öğretim süreci için önemlidir. Öğrencilere gerçek hayattaki ortamlar sağlanarak, anında ve gerekli dönüt ve düzeltmeler verilerek, motive edici tavır ve davranışlar sergileyerek öğrenme sürecine aktif katılımı sağlanabilir.

### **2.3.2.5. Okul Kültürü ve Ortamı**

Kültür ve kültür değerleri toplumun kurumları tarafından oluşturulmaktadır. Toplumdaki eğitim, hukuk, evlilik, din, sanat, sağlık, siyaset, iktisat, güvenlik ve iş kurumları kendi alanlarında meydana getirdikleri kültür değerleriyle toplumun değer sistemini bütünleştirerek inşa etmektedir. Kurumla ve personelle ilgili değerlerin oluşmasında söz edilen tüm sosyal kurumlar da katkıda bulunmaktadır (Başaran, 1991, s. 243). Eğitimin tarihi, eğitimle kültürün ayrı olarak düşünülemeyeceğini ortaya koymakla birlikte eğitim ve kültürün birbirlerine şekil verdiği söylenebilir. Kültür, toplumu meydana getiren bireylerin kişiliklerine yansıyan bir yaşama şeklidir. Eğitim boşlukta devam eden bir süreç değil aksine niteliği itibarıyla dinamik olan kültür dokusu içinde eğitim de dinamik bir süreçtir (Varış, 1991, s. 102).

Okul kültürü, okul dışı çevrenin kültüründen bütünüyle ayrılmış bir şekilde değildir. Çünkü bir okul ortamında bir araya gelen insanlar öncelikle bu okul çevresinden geldikleri için, okula gelirken sosyal çevrelerinden bazı kültür örüntülerine sahip olarak gelmektedirler. Okul kültürü, okul dışı çevrenin kültürüne göre bir alt kültürdür. Fakat okul içindeki çeşitli alt kültürlerle göre de baskın bir kültür olduğu söylenebilir. Okul kültürü okul içinde yer alabilecek alt kültürlerin üst üste bir toplamı olmayıp, bu alt kültürlerin üyesi olan insanların makro düzeyde paylaştıkları ortak bir kültür olarak tanımlanabilir (Şişman ve Turan, 2005, s. 133).

Okul kültürü, okulun zamanla oluşturduğu bir yaşam tarzı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bir okulun tarihçesi, okulda benimsenen değerler, yargılar, okulun tarihi içinde yaşanan gerçek hikâyeler, okulda yaygın olan gelenekler, törenler ve okulun sembolü, okul kültürünün temel öğeleri içinde yer almaktadır. Okul kültürü, bir taraftan okulun imajını, kimliğini ve çekiciliğini gösterirken diğer taraftan çevrenin okula bakış açısını da yansıtmaktadır (Balci, 2011). Kültür, zamanla gelişmektedir. Bu bağlamda

uzun bir geçmişe sahip örgütler daha fazla kültürel birikime sahip olmaktadır. Böyle okullar, okul kültürüyle tanınmaktadır. Okul kültürünün oluşturulması, devamlılığı ve çevreye tanıtılması için yapılan faaliyetlerde okul yöneticisinin önemli görevleri bulunmaktadır. Güçlü ve verimli bir okul kültürü oluşturabilmek için okul yöneticisinin kültürel bakımdan liderlik yapabilecek, okul kültürünü devam ettirebilecek niteliklerinin olması gerekmektedir (Sönmez, 2005, s. 14). Bir eğitim ve öğretim kurumu olan okullar, kendilerine has okul kültürü oluşturarak, kurumlarının ve öğrencilerinin performanslarını ve verimliliklerini artırabilirler. Okul kültürünü oluştururken şu faktörler etkili olmaktadır (Çağlayan, 2002, s. 80):

- Okulun bütçe imkânları
- Okulun tarihi ve gelişimi
- Okul yöneticilerinin eğitim ufku
- Okul yöneticisinin yönetim becerisi
- Rakip okulların durumu
- Okulun fiziki konumu
- Öğrenci-veli ilişkileri
- Çevredeki okul sayısı

Okul kültürünü oluşturabilmek için, okul yöneticisi ve öğretmenin ortak hareket etmesi gerekmektedir. Bu sergilenen ortak hareket önemli bir yere sahiptir. Okul yöneticisi, öğretmenler arasında ve öğretmenle kendisi arasında karşılıklı güven ve bağlılık oluşturmalı, bunun sonucu olarak da okul kültürünün geliştirilmesine yardımcı olmalıdır. Öğretmen çalıştığı okula güvendiği zaman, bilgi ve birikimini hatta daha fazla çaba sarf ederek tüm gücünü okul adına kullanmaktadır (Çelik, 2002, s. 103). Toplumsal kültürün yeni nesillere kazandırıldığı yer olan okullarda sadece birkaç öğretmenin eğitimin kalitesini yükseltmek için çaba göstermesi, emek sarf etmesi, uğraş vermesinin yeteceği söylenemez. Tüm öğretmenler, örgütsel öğrenme konusunu okul kültürünü oluşturmak ve devam ettirmek için önemli bir değer olarak görmelidir. Bu doğrultuda da okul, çalışmalarıyla toplumun sosyal dokusunu etkileyebilmektedir (Variş, 1991, s. 117).

Okullarda etkili öğretimi destekleyici hava oluşturarak “biz” duygusu ön plana çıkarılmalıdır. Oluşturulan bu hava ile öğretim, yüksek beklentiler ile vurgulanmalı, ortaklaşa planlama ve uygulama, akademik ve işbirlikçi ilişkiler özendirilmeli, başarının

tanınması ve ödüllendirilmesine önem verilmeli, öğrencilerin etkili düzeyde öğrenmesine yol açan istendik ve olumlu hava sağlamak hedeflenmeli ve desteklenmelidir. Oluşturulan güçlü okul kültürüyle, tüm okul çalışanlarına, öğrencilere ve çevreye okulun benimsetilmesi sağlanmalı, herkesi başarıya özendirilmeli ve güçlü okul değerlerinin paylaşılması yoluyla birlikte başarmanın mutluluğunu yaşamak sağlanmalıdır (Can, 2004,s. 115).

Örgütün amaçlarının gerçekleşebilmesi için, üyelerin birbirleriyle olan ilişkilerini doğru şekilde anlamış ve benimsemiş olmaları gerekmektedir. Eğitim örgütlerinde diğer örgütlere göre informal yapı ve hava içinde çalışma fırsatı olduğundan, kişilerarası ilişkiler ve grup dinamiği daha çok önemlidir (Bursalıoğlu, 2005, s. 25). Oluşturulan kişilerarası ilişkiler, okul kültürünün devamını sağlamak için önemlidir. Güçlü ilişkiler, sağlam ve sürekliliği olan bir kültür gerekmektedir.

Örgüt kültürünün üyeler arasında kuşaktan kuşağa aktarımının olmasında, bunun sağlanmasında sosyalleşme süreci önemlidir. Kültürün bir sosyal denetim fonksiyonu gördüğü, örgüt üyelerinin algılama, düşünme ve hissetme becerilerini belirleme için gerekli zemini oluşturduğu ifade edilmektedir. Dolayısıyla okullar için örgüt kültürü etkililiğin ortaya çıkmasında önemli fonksiyon ortaya koymaktadır (Keskin, 2014, s. 32). Sosyalleşme sürecini yoğun şekilde yaşayan okullarda iletişim ve etkileşim üst düzeyde olacağı için bu durum okulların etkililiğine de katkı sağlayacaktır.

Şişman (2002a) etkili okulun kültürüyle ilgili bazı özellikler olduğunu belirtmiştir. Bunlar; okulun temel değer ve sembolleri tüm okul toplumunca ortak paylaşılır. Okulda bir takım ruhu egemen olup, ortaklaşa davranışlar teşvik edilir. Okul toplumunu oluşturan üyeler, birbiriyle dostane ilişkiler içindedir. Okul kadrosu arasında karşılıklı yardımlaşma ve güven vardır. Okulda yenilik ve değişim teşvik edilir. Başarılar kutlanır ve ödüllendirilir. Okul yöneticileri kültürel ve sembolik liderlik davranışları sergiler. Destekleyici bir ortam vardır.

#### **2.3.2.6. Okul Çevresi ve Veliler**

Okul yönetiminde rol oynayan iç ve dış ögeler bulunmaktadır. Yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler, memurlar ve diğer personel iç ögeler arasında yer alır. Anne-babalar, baskı grupları, kamu yönetiminin yapısı, iş piyasası gibi ögeler ise okul dışı ögeler içinde gösterilebilir. Tüm bu ögeler okul ile işbirliği içinde çalıştıkları zaman

okulun etkililiği artmaktadır (Bursalıoğlu, 2005, s. 39). Okul hayatın içinde, hayat için ve hayatla beraber teşkilatlanmak, içiçe olmak ve faaliyette bulunmak zorundadır. Her okulun çevresinden etkilenmek ve çevresini etkilemek gibi iki görevi beraber yapmak durumunda olduğu unutulmamalıdır. Okullarda yapılan eğitimin başarılı olması ve amaçlarına ulaşabilmesi isteniyorsa, öğrencinin ailesinin ilgi ve yardımına mutlaka ihtiyaç bulunmaktadır (Taymaz, 2001, s. 190).

Bir okulun çevresini, okulun etkileşim içinde olup, girdilerini aldığı ve çıktılarını sunduğu, etkilendiği varlık, olay, olgu ve oluşumlarının tümü olarak tanımlamak mümkündür. Öncelikle veliler okulun doğal çevresini oluşurmaktadır. Okulun bulunduğu yerleşim birimindeki resmi ve yerel yönetimlerle sivil toplum kurum ve kuruluşları da düşünürsek okulun çok büyük bir çevresinin olduğunu söylemek mümkündür. Okulun etkililiği ise hem iç hem de dış glerle olan uyumuna bağlıdır (Yiğit ve Bayrakdar, 2006, s. 9-10).

Okullar sosyal örgütlerdir. Okulda alışanların arasında birbirine bağımlılık, iş birliği ve bağlılık olmaksızın okullar sadece bina, tahta ve kğittan ibaret algılanmaktadır. Tipik olarak eğitimde gelişmede kğit üzerinde olmaktan ziyade insanların birbirine bağımlılığı ve işbirliği daha önemlidir. Oluşan bağlılıkta da değişim daha hızlı olacaktır. Okul geliştirilmesinde gösterilen çabalar genellikle bireyler olarak sadece müdür ve öğretmenleri etkilemekle kalmaz, aynı zamanda müdür ve öğretmenler arasındaki ilişkileri; öğrenciler ve aileler arasındaki kolektif ilişkileri de etkilemektedir. Örneğin, eğitim programı veya öğretimdeki iyileştirmelere hemen hemen daima okuldaki değişmeler ve yetki, iletişim, statü ve hatta arkadaşlık gibi ilişkiler eşlik etmektedir. Bilinçli olarak istenilen bir yenileşmeyi ortaya koymak ve dengelemek için bu tip olgulardan yararlanmak sadece okulun değil, genel anlamda örgütsel gelişimin de temel sorunu olarak karşımıza çıkmaktadır (Akdoğan, 2014, s. 67).

Okulun evresi çok geniştir ve pek çok paydaşa sahiptir. Ancak ğrencinin etkili olmasında iç paydaşlar olarak ğretmen ve yöneticiye daha çok iş düşmektedir. Görev ve sorumluluk bilinciyle hareket eden öğretmenler okul çevresi ve velilerle iyi iletişim kurarak etkin rol oynarlar. Bu anlamda okul çevresinin geniş olması, her bir paydaşın sağlayacağı katkı önemlidir fakat bu evre ve velilerle ğretmen köprü görevi görerek dengeyi sağlamaya, okula katkı sağlanmasına yardımcı olmaya çalışmaktadır. Okul

çevre ilişkisinde başrol öğretmen ve yöneticidedir. Veli ile ilişkilerde öğretmenin, çevre ile ilişkilerde de yöneticini sorumlulukları farklılaşmaktadır.

Her çocuk birbirinden farklıdır. Okul- veli ilişkisinin arttırılmasında en önemli bireyler öğretmenlerdir. Okul -aile ilişkisini başlaması amacıyla öğretmenin, öğrenci velileri ile genel bir tanışma toplantısı yaparak başlaması yerinde olacaktır. Öğretmen çocuğun etkin olması için, ilgi ve yeteneklerini, farklılıklarını görebilmesi gerekmektedir. Öğrencinin ailesini tanımak, öğrencinin tanınması için öğretmene yardımcı edecektir. Ayrıca öğretmenin aile ile iletişim içerisinde olması, çocuğun sınıfta da rahatlamasını sağlayarak öğrenciye yardımcı olacaktır. Öğrencilerin ders dışı faaliyetlerini, sosyoekonomik ve sosyokültürel yapısı ile ailelerini tanıyan öğretmen, derslerde dikkat çekme, motive etme ve örneklendirme yaparken zorlanmayacak ve hedeflediği davranışları gerçekleştirmek için zamandan da tasarruf sağlayacaktır (Özden, 2002, s. 46).

Bir eğitim örgütü olan okulun çevresinde, işyerleri, merkez yöneticileri, baskı grupları ve aileler bulunmaktadır. Bunların içinde ailenin ayrı bir önemi olduğu ileri sürülmektedir. Eğitimin amacının bireyde istendik davranış değişikliği yaratmak olduğu düşünülürse, öğrencide istendik düzeyde bir davranış değişikliği oluşturmanın öğrencinin sadece okulda geçirdiği saatler içerisinde gerçekleştirilemeyeceği aşikardır. Okulda verilen eğitim ve öğretimin amacına ulaşabilmesi için öğrenci aileleri ile işbirliğine gereksinim vardır. Çünkü bireyin toplumsallaşma süreci ailede başlamakta akran gruplarında ve okulda devam etmektedir (Koçak, 1991).

Okulun amaçlarının gerçekleştirilebilmesi, okul ve ailenin amaçlarının ortak olması ve bu iki kurumun amaçlara uygun eylemlerde bulunmasıyla söz konusu olabilir. Bunun sağlanabilmesi için, okulun amaçlarının aileler tarafından iyi anlaşılması, okul ve aile arasında karşılıklı güvenin oluşturulması, okulun önderliğinin kabul edilmesi, öğrencilerle ilgili konularda okula danışılmasının sağlanması, tüm bunlar için de okul ve aile arasında sağlıklı bir iletişimin var olması gerekmektedir (Koçak, 1991).

İyi ve sağlıklı bir eğitim ortamı sağlanması için ilk önce öğretmen ve aile işbirliğini sağlamak faydalı olacaktır. Aile ve öğretmen arasında karşılıklı sevgi, saygı, işbirliği, hoşgörü gibi olumlu duyguların olması, etkin, iyi bir iletişimin varlığı öğrencinin yeteneklerinin ve becerilerinin tanınmasına, kendi potansiyeli doğrultusunda eğitilmesine hem akademik hem duygusal hem de sosyal alanlarda başarılı olmasına da

büyük bir katkı sağlayacaktır (Ataç, 2001, s. 25-30). Öğretmen öğrencinin ailesini tanıdığı takdirde, öğrenciye sağladığı fayda değişecek ve artacaktır. Öğrencilerin yeteneklerini, sosyo-kültürel yapısını tanıyan öğretmen ders içerisinde konuyla ilgili örnekler verirken zorlanmayıp öğrencilerin ilgileri doğrultusunda onların dikkatini çekerek istediğine hızlı bir şekilde ulaşmayı başaracaktır (Şişman, 2002, s. 46).

### **2.3.3. Etkili Okul Modelleri**

Etkili okulla ilgili yapılan araştırmalarda pek çok boyuta yer verilmiştir. Literatürde bu modellerin hepsine ayrı ayrı yer verilmeyecek olup araştırmalarda en fazla kabul gören modeller açıklanacaktır.

#### **2.3.3.1. Amaç Modeli**

Modele göre, örgüt amaçlarını gerçekleştirdiği ölçüde başarılıdır. Amaç modelinde iki temel varsayım bulunmaktadır. Birincisi; örgütte rasyonel karar alacaklara, spesifik amaçlar kümesi yol gösterir. İkincisi; bu amaçlar yeterli sayıda, yeterince anlaşılır olarak ilgililerce de katılım içinde tanımlanabilir. Amaç modelinin katkısı, okul planında kapsanan amaçların işlevselliğine bağlıdır ve kapsam çoğunca yetersizdir ya da ihmal edilmektedir (Balci, 2011, s. 4).

Amaçlar, örgütlerin geleceğe dönük olarak gerçekleştirmeyi öngördükleri eylem ve sonuçları ifade eder. Bu model örgütlerde performans ve etkililiğin değerlendirilmesinde sıklıkla kullanılan modellerden birisidir. Örgütsel amaçları resmi, işlevsel ve uygulamaya dönük amaçlar olmak üzere üç başlık altında ifade edilir (Şişman, 2002a, s.7). Bunlar;

- Resmi amaçlar: Bir örgütün temel misyonuyla ilgili olup önceden formal ve yazılı olarak açıkça ifade edilmiş amaçlardır. Bu amaçlar, çoğu kez soyut nitelikte olup meşruiyeti koruma ve sürdürmeye hizmet etmesi ve kamu tarafından yönlendirilip desteklenmesi beklenen amaçlar olarak ifade edilir. Her öğrenciyi yetenekleri ölçüsünde en iyi biçimde eğitmek, okulun resmi amaçlarına örnek verilebilir.
- İşlevsel amaçlar: Bir örgütün gündelik olarak gerçekleştirecekleri amaçlardır. İşlevsel amaçlar çoğu kez açıkça ifade edilemezler. Bir okul açısından bu amaçlar okulda gerçekleştirilen gündelik etkinlik ve eylemlere yol göstermesi

beklenen amaçlar olduğu söylenebilir. Okulun resmi amaçları, okuldaki gündelik eğitsel uygulamaların amaçlarını kapsama genişliğine bağlı olarak işlevselliği değişebilmektedir. Okulun çocuklar için bir bakım ve gözetim yeri olarak hizmet görmesi işlevsel amaçlara örnek verilebilir.

- Uygulamaya dönük amaçlar: Bu amaçlar ise bir örgütün başarısını değerlendirmede kullanılacak somut, ölçülebilir nitelikte, daha spesifik sonuçları olan amaçlar olarak kabul görmektedirler. Bir örgütün etkililiğinin örgütsel amaçlara göre değerlendirilmek istenmesi durumunda, daha çok bu amaçlar üzerinde çalışılması gerekli görülebilir.

Bu model çok fazla eleştiri almış, çevresel şartların sürekli değişebileceğinden dolayı amaçlarında sürekli değişebileceği ileri sürülmüştür (Şişman, 2002a).

#### **2.3.3.2. Sistem/Kaynak- Girdi Modeli**

Sistem ya da kaynak girdi modeline göre örgütte istekler sayısız, karmaşık ve dinamiktir. Bu sebeple uygun spesifik amaçlar tanımlamak mümkün olmamaktadır. Örgütün asıl ilgisi yaşamak ve büyümek olup bu görüş açısı örgütün kendisi için gerekli kaynakları çevresinden sağlayabilmesi ve rekabet edebilmesi yeteneğine dikkat çekmektedir. Böylece bir örgütün etkililiği örgütün içsel tutarlılığının sürdürülmesini, kaynaklarını kullanmada etkinliğini, uyum mekanizmalarının başarısını ve kaynaklarını özellikle kıt kaynaklar için diğer örgütlerle rekabet edebilme yeterliliğinin saptanmasını gerekli kılmaktadır (Balcı, 2011, s. 5). Örgütler amaçların kesin olarak belirlenip tanımlanmasını olanaksız kılacak derecede büyük ve karmaşık olduğu için öncelikle yeterli kaynak oluşturma, yüksek moral, serbest iletişim, demokratik liderlik, katılımcı problem çözme yapıları gibi etkenlere bağlı olarak örgüt sağlığı ve yaşamlarını sürdürmeye yönelik olarak çalışmaktadırlar (Rovvan, 1985 akt. Karip ve Köksal, 1996).

Bu modele göre okulun etkinliği okulun kaynak girdi sağlama yeteneğine bağlıdır. Okulun kaynaklar ile girdilerini sağlayabilmesinin ölçüsü etkinliğini belirlemektedir. Bu kapsamda okulun etkinliğinin ölçülmesinde kaynakların ve girdilerin nicelik ve niteliğine önem verildiği görülmektedir. Bu kaynaklardan bazıları ise çevreden elde edilebilecek parasal girdiler olabilir. Öğrenci girdisinin kalitesi ise okulun başarısının temel belirleyicisi olup her öğrenci farklı kişisel donanımlara sahiptir (Şişman, 2002a).

Bazılarına göre girdilerin arttırılması örgütün uygulama amaçlarındandır. Sistem modeli temelde çıktıdan çok girdiye önem veren bir amaç modelidir. Bu modelin katkısı, kaynakların okul fonksiyonları için kullanılmasına bağlıdır (Balcı, 2011, s. 5). Bu model de amaç modeli gibi araçlar (girdi) üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu modele göre, kaynak-girdi arasındaki ilişkide sorun yaşanmazsa, kaynaklar etkin bir biçimde verimli, dengeli ve tam olarak kullanılıyorsa başarılı olunabilir (Tarhan, 2008, s. 18).

### **2.3.3.3. Süreç Modeli**

Bu model okuldaki eğitim, öğretim ve yönetsel süreçlere odaklanmaktadır. Modelde bilgi gelişmemiş olup modelin katkısı, süreçlerin işlevleriyle ilişkisine bağlıdır (Balcı, 2011, s. 5). Süreç modelinde okul kapalı bir sistem olarak kabul edilmekte, okul içinde olanlar üzerinde ve okuldaki kaynakların öğrencilere tahsis edilme biçimi üzerinde durulmaktadır. Başka bir ifadeyle, okul içi ve sınıf içi süreçlerin işleyişi ile okulun etkili olma düzeyi arasındaki ilişkiler aranmaktadır (Şişman, 2002, s.61).

Süreç modelinde, elde edilen kaynakların kapalı bir sistem olarak kabul edilen okullarda nasıl kullanıldığı ile ilgilenilmektedir. Buna göre bir okulun kaynakları elde etmesi yeterli değildir. Bu kaynakların okul içinde nasıl kullanıldığı, ayrıca öğretmenlerin sınıf içinde gösterdikleri öğretimsel liderlik rolleri ve kaynakları sınıf içerisinde etkili kullanabilme becerileri de modelde oldukça önemli bir yere sahiptir (Alanoğlu, 2014).

Süreç modelinde süreç ve çıktı arasında açık bir ilişki bulunmaktadır. Bu modelin okul etkililiği göstergeleri liderlik, iletişim, katılma, eşgüdüm ve sosyal etkileşimlerdir (Balcı, 2011, s.3).

### **2.3.3.4. Doyum Modeli**

Doyum modeli, okul ve eğitim, öğretim paydaşlarının uygulamalardan sağladıkları doyum düzeyine odaklanmaktadır. Doyum modelinin katkısı, özellikle stratejik paydaşların- tarafların beklentilerinin okulların işleviyle ilişkisine bağlıdır. İlişkinin bilinmezliği ya da belirsizliği, bazı paydaşların ihmal edilmesi, modelin açmazları arasında yer almaktadır (Balcı, 2011, s. 5).

Okuldaki farklı paydaşların beklentilerinin en üst düzeyde karşılanması okulu etkili kılmaktadır. Ancak bütün paydaşların beklentilerini yüksek düzeyde karşılamak

özellikle de okul gibi karmaşık ve birbiriyle çelişen amaçlara sahip olan örgütlerde çok zor olmaktadır (Şişman, 2002, s. 62). Okul örgütünde paydaşların fazla olması, her birinin ihtiyaç ve isteklerinin farklılığı bu modelin uygulanması noktasında sorun yaratacaktır.

Söz konusu modelde okul etkililiği göstergeleri eğitim paydaşlarının; yöneticilerin, öğretmenlerin, velilerin ve öğrencilerin doyumudur (Balcı, 2011, s. 3).

#### **2.3.3.5. Etkisizlik Modeli**

Etkisizlik modeli, okuldaki uygulama eksikliklerine ve yetersizliklerine odaklanmaktadır. Bu modelin katkısı, okuldaki uygulama eksiklikleri ve zayıflıklarının okul işlevleriyle ilişkisine bağlı olup, ilişkiler açık değil bilgi yanlıdır (Balcı, 2011, s.5). Bu modelde örgütsel etkililiği anlamaya yardımcı olacak şekilde, örgütsel etkisizliğin ne olduğunun kestirilmesi önerilmektedir. Etkisizliğin başlıca göstergeleri; var olabilecek örgütsel çatışmalar, sorunlar, güçlükler, hatalar, örgütün zayıf yönleri, düşük performans vb. olarak sayılabilir (Günel, 2014, s. 7). Okulların eksik ve yetersiz yönlerini bulmak bu modelin amacını oluşturduğu için diğer modellere göre uygulanmasının daha kolay olduğu ifade edilebilir.

#### **2.3.3.6. Toplam Kalite Modeli**

Toplam kalite modeli okulun bir bütün halinde kaliteyi üretmesine odaklanmaktadır. Modelin katkısı, TKY sürecinin okul işlevleriyle ilişkisine bağlıdır. İlişki güçlendirilir ve bilgi toplam kalite yönetimi süreci ile kazanılmaktadır (Balcı, 2011, s. 6). Toplam kalite yönetimine ilişkin ünlü Malcom Baldrige ödülü ya da Avrupa Kalite ödülü çerçevesine göre, okul yeterliliğini değerlendirmedeki anahtar alanlar liderlik, insan yönetimi, süreç yönetimi, bilgi ve analiz, stratejik kalite planlaması, dışsal müşteri memnuniyeti, işlevsel sonuçlar, öğrencilerin toplum üzerindeki eğitimsel çıktılarını ve etkilerini içermektedir (Cheng, 1996 akt. Günel, 2014, s. 8). İçteki insanların ve süreçlerin, stratejik tarafların ihtiyaçlarını karşılamak üzere toplam yönetim söz konusudur. Okul etkililiğinin değerlendirme göstergeleri ise liderlik, insanların yönetimi, stratejik planlama, süreç yönetimi, kalite sonuçları, tarafların doyumudur (Balcı, 2011, s. 3).

Toplam kalite yönetimindeki asıl hedef müşteri memnuniyetini gerçekleştirmektir. Okullar, ürettikleri ürünleri sundukları bir müşteriye sahip olan örgütler değildir. Bu sebeple okulun bütün paydaşlarının okulda işlenen ürün olan öğrenciden farklı beklentileri bulunmaktadır. Eğitimde toplam kalite modeli, doyum ve süreç modellerinin bileşimi olarak da görülebilir (Şişman, 2002, s.65).

#### **2.4. YURT İÇİNDE YAPILAN ÇALIŞMALAR**

Yılmaz (2002) tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim okulu yöneticilerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin sahip oldukları öğrenci kontrol yaklaşımları arasındaki ilişkinin varlığı ve bunun kaliteli okul yaşamı niteliği üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Tarama modelindeki araştırmanın evrenini Kütahya il merkezinde bulunan ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler ve öğrenciler oluşturmuş, örneklemini ise Kütahya il merkezindeki 13 ilköğretim okulunda görev yapan 322 öğretmen ve bu okullarda öğrenim gören 1469 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; ilköğretim okulu yöneticilerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin kontrol yaklaşımları arasında ters yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Yöneticisi destekleyici olan öğretmenlerin öğrenci kontrolünde gözetimci eğilimli oldukları, emredici (direktif) olan öğretmenlerin ise insancıl (hümanist) eğilimli oldukları belirlenmiştir.

Yılmaz (2004) tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile okullardaki güven ortamı arasındaki ilişkinin öğretmenlerin görüşlerine göre belirlenmesi amaçlanmıştır. Tarama modelindeki çalışmada, katılımcılara “Liderlik Davranışları Ölçeği” ve “Güven Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Yozgat İl Merkezinde görev yapan 107 öğretmen oluşturmuştur. Yapılan araştırmanın sonucunda, okul yöneticilerinin göstermiş oldukları liderlik davranışları ile okuldaki örgütsel güven arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, okul yöneticilerinin sergilemiş oldukları destekleyici liderlik davranışları ile öğretmenlerin müdüre güveni, meslektaşlarına güveni, öğrenci ve velilere güveni ile ilgili görüşleri arasında da anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Tengilimoğlu ve Yiğit (2005) yaptıkları çalışmayı, Tokat Cevdet Aykan Devlet Hastanesi’nde çalışan 355 kişi üzerinde yapmışlardır. Yöneticilerin liderlik

davranışlarını bulabilmek için faktör analizi ve çok değişkenli istatistiksel analiz metodu kullanılmıştır. Çalışma sonucunda çalışanların iş doyumlarının yüksek olduğu, yöneticilerin destekleyici, araçsal, katılımcı ve başarı yönelimli olmak üzere dört tip liderlik tarzı sergilediği belirlenmiştir. İş doyumunun en yüksek olduğu liderlik tarzının sırasıyla katılımlı, araçsal, başarı yönelimli ve destekleyici liderlik olduğu ve her dört liderlik tarzını da personel iş doyumunu üzerinde pozitif etkisi olduğu belirlenmiştir. Destekleyici liderlik davranışı ile iş doyumunu arasında ilişki katsayısı 0.174 olarak belirlenmiştir. Buna göre yeni fikirleri teşvik eden, astlarının refah ve mutluluklarını gözetken, iş ortamında astlarına arkadaş gibi davranan, düzeni sağlayan, tutarlı ve güven verici olan, eleştirilere açık olan lider davranışı ile personel iş doyumunu arasında anlamlı pozitif yönlü bulunmaktadır. Bu durumda üstleri tarafından desteklenen, üstlerinden maddi ve manevi destek gören astların, iş doyum düzeylerinin yüksek olduğu ifade edilmiştir.

Yıldız (2007) tarafından yapılan çalışmada, takım çalışmasına dayalı olarak çalışan örgütlerde destekleyici liderliğin, takım çalışmasının etkinliğini oluşturan boyutlar ile ilişkisinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma, Türkiye’de otomotiv sektöründe faaliyet gösteren ve takım çalışması anlayışını benimsemiş bir firmanın çalışanları ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında söz konusu firmada çalışan 91 personelden veri toplanmıştır. Araştırmada destekleyici liderlikle ilgili sorulara verilen yanıtlar üzerinden yapılan faktör analizi sonucunda, destekleyici liderliği belirleyen faktörlerin güven, paylaşım ve personeli güçlendirme olduğu belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, araştırma yapılan örgütte destekleyici liderliğin uygulandığı ve amaçların paylaşımına pozitif katkı sağladığı görülmüştür. Destekleyici liderliğin, iş görenlerin insani ihtiyaçlarına hizmet ettiği, takımda eksiksiz güven ve huzur ortamı yarattığı, en sıradan soru ve sorunların bile üzerine giderek takım üyeleri arasında uyum ve ahengi sağladığı belirlenmiştir.

Kolamaz (2007) tarafından yapılan araştırmada okul müdürlerinin destekleyici ve geliştirici liderlik yaklaşımlarının, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına etkisinin, öğretmen algılarına göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Ankara ili Çubuk ilçesinde görev yapan 180 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ve destekleyici ve geliştirici liderlik özelliklerine ait algıları, cinsiyet değişkenine göre anlamlı biçimde

farklılaşmamaktadır. Okul türü değişkenine ilişkin yapılan analizler sonucunda, ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin özdeşleşme bağlılıklarının ve destekleyici ve geliştirici liderlik algılarının, ilköğretimde çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Destekleyici ve geliştirici lider yaklaşımları ile örgütsel bağlılığın uyum boyutu arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu, özdeşleşme ve içselleştirme boyutları arasında ise pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Yılmaz (2007) tarafından yapılan çalışmanın amacı, ilköğretim okulu yöneticilerinin liderlik davranışları ve öğrenci kontrol ideolojileri hakkında ilköğretim okulu öğretmenlerinin görüşlerini belirlemektir. Araştırma tarama modelinde olup, veri toplama aracı olarak Liderlik Davranışları Ölçeği ve Öğrenci Kontrol İdeolojileri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunda, Kütahya il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan 322 öğretmen bulunmaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğretmenler müdürlerinin emredici liderlik davranışlarından daha çok, destekleyici liderlik davranışına sahip olduğunu düşünmektedirler. Öğrenci kontrol ideolojileri ile ilgili olarak öğretmenler ne tam olarak insancıl kontrol ideolojisine, ne de gözetimci kontrol ideolojisine sahiptir. İlköğretim okulu yöneticilerinin destekleyici liderlik davranışları ile öğretmenlerin gözetimci öğrenci kontrol ideolojileri arasında ters yönlü, anlamlı ancak düşük bir ilişki vardır. İlköğretim okulu yöneticilerinin emredici liderlik davranışları ile öğretmenlerin gözetimci öğrenci kontrol ideolojileri arasında da düşük düzeyde, aynı yönde ve anlamlı bir ilişki vardır.

Küçük (2008) araştırmasında “liderlik davranışlarını” yönetim bilimi çerçevesinde ele almış ve bu davranışların eğitim kurumlarının iklimine, eğitimcilerin performanslarına sağladığı katkıyı incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini İstanbul ili Anadolu yakasındaki sekiz endüstri meslek lisesi ve teknik lisesinde görev yapan 230 öğretmen oluşturmaktadır. Yapılan araştırmanın sonucunda başarı yönelimli liderlik, katılımcı liderlik, destekleyici liderlik ve emredici liderlik ile örgütsel iklim arasında olumlu bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Çelebi (2009) tarafından yapılan çalışmanın örneklemini Mersin ilinde kamu ve özel okullarda görev yapan 407 müdür yardımcısı ve öğretmen oluşturmaktadır. Yapılan araştırmada; özel okullarda görev yapan müdür yardımcılarının, devlet okullarında görev yapan müdür yardımcılarının göre, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin de,

devlet okullarında görev yapan öğretmenlere göre, mesleki gelişimleri açısından müdürlerini daha destekleyici olarak algıladıkları belirlenmiştir.

Atar (2009), emredici ve destekleyici liderlerin öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkilerini incelediği araştırmada, İstanbul ili, ilköğretim okullarında görev yapan 193 öğretmen örneklemini oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, emredici ve destekleyici liderlik ile öğretmenlerin okullarına bağlılıkları arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde destekleyici liderlik ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişkinin olduğu bulunmuştur.

Bakan'ın (2009) yaptığı araştırmanın sonucunda destekleyici liderlik ile yenilikçi, rekabetçi ve toplumcu kültür arasında anlamlı pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Bu bağlamda, lider sempatik, dostça ve astlarının gereksinimlerini karşılamaya yönelik arkadaşça bir örgüt iklimi yarattığı sürece, liderlik yaptığı örgütte yeniliğe, gelişmeye ve risk almaya açık (yenilikçi kültür), örgütün rekabet gücünü koruyacak ve arttıracak faaliyetlere önem verilen (rekabetçi kültür) ve çalışanların örgütü bir aile gibi benimsedikleri ve kendilerini bu aileyle özdeşleştirdikleri (toplumcu kültür) kültür türleri yaratılır.

Çankaya ve Aküzüm (2010) sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul içerisindeki iletişim kurma düzeyleri ile yöneticilerinin destekleyici liderlik rolleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmada Elazığ ilinde 387 sınıf öğretmeni ile yapmışlardır. Araştırmada destekleyici liderlik ölçeği (Hoy, 1991), iletişim yeterliliği ölçeği (Jorado vd, 2006) kullanılmıştır. Araştırmada, okul yöneticilerinin destekleyici liderlik rolleri ile öğretmenlerin iletişim yeterlilikleri arasında pozitif bir ilişki olduğu ve öğretmenlerin algıladıkları destekleyici liderlik rollerinin iletişim düzeyini anlamlı yordadığı saptanmıştır.

Özdemir (2010), ilköğretim okullarında algılanan yönetici desteğinin örgütsel vatandaşlık davranışıyla ilişkisini incelediği çalışmasını, Ankara ilindeki 172 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirmiştir. Araştırmanın sonucunda, algılanan yönetici desteği ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında pozitif ve düşük düzeyde bir ilişkinin ( $r=0.26$ ) olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Çokluk ve Yılmaz'ın (2010) yaptığı araştırmanın örneklemini, ilköğretim okullarında çalışan 200 öğretmenden oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, "Liderlik

Davranışları Ölçeği” ve “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, okul yöneticilerinin destekleyici liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasında orta düzeyde, pozitif bir ilişki vardır.

Özer’in (2010) tarafından yapılan araştırmanın örneklemini Malatya ilinde görev yapan 1018 öğretmen oluşturmaktadır. Yapılan araştırma sonucunda ise; araştırmaya katılan öğretmenler destekleyici liderlik boyutunda yer alan ifadelerle çoğunlukla düzeyinde katıldığı, bir diğer ifadeyle yöneticilerini çoğunlukla destekleyici olarak algıladıkları belirlenmiştir. Destekleyici liderlik boyutu açısından, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin, devlet okullarında görev yapan öğretmenlere göre, daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları belirlenmiştir. Okul türü değişkenine göre, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin yöneticilerini daha destekleyici olarak algıladıkları, bir diğer ifadeyle, destekleyici liderlik ile okul türü arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Destekleyici liderlik boyutu açısından, üst SED (sosyoekonomik düzey) okullarda görev yapan öğretmenlerin, alt ve orta SED okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları belirlenmiştir. SED’in destekleyici liderlik açısından etkisi incelendiğinde ise, SED değişkeninin “düşük” etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir.

Çevik’in (2010) yaptığı araştırmanın İstanbul Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisinde bulunan üst, orta ve alt sosyoekonomik düzeyde yer alan 3 ilçedeki (Bakırköy, Bahçelievler ve Bağcılar) 14 ilköğretim okulu ve buralarda görev yapan toplam 422 öğretmen örneklem grubunu oluşturmuştur. Örgüt ikliminin boyutları ile iş doyumunu arasındaki ilişki incelendiğinde iş doyumunu ile mesleki öğretmen davranışları, destekleyici müdür davranışları, samimi öğretmen davranışları ve yönlendirici müdür davranışları boyutu arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu, araştırmada destekleyici müdür davranışının örgütsel iklimi belirlediği sonucu çıkmıştır. Okul müdürünün öğretmenlere karşı destekleyici bir tutum sergilemesi, başarılarını takdir etmesi, yardımcı olmaya çalışması ve yapıcı eleştirilerde bulunması da öğretmenlere göre okuldaki örgütsel iklimi belirleyen boyutlardan biridir. İş doyumunu ile destekleyici müdür davranışları arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı ilişkiler bulunduğu tespit edilmiştir.

Özdemir ve arkadaşları (2010) yaptığı çalışmada, ilköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenler incelenmiştir.

Araştırmada; Afyon, Gümüşhane, Kocaeli, Konya, Mersin, Van ve Yozgat illerinden toplam 683 ilköğretim okulu öğrencisine “Okul İklimi Öğrenci Ölçeği” ve “Okul Atmosferi Ölçeği” uygulanarak elde edilen veriler kullanılmıştır. Çoklu hiyerarşik regresyon analizi sonuçları, kız öğrencilerin öğrenim gördükleri okulların iklimini erkek öğrencilere göre daha olumlu algıladıklarını göstermiştir. Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin destekleyici olarak algılanması, akademik programlardan memnuniyet ve okula aidiyet duygusu değişkenleri, öğrencilerin okul iklimi algıları ile pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişkili bulunmuştur.

Şama ve Kolamaz (2011), okul müdürlerinin destekleyici ve geliştirici liderlik özellikleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın evrenini, Ankara ilinin Çubuk ilçesinde devlete bağlı ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapmakta olan 509 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma, basit tesadüfi örneklem yoluyla seçilen 9 okuldan 180 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasında okul müdürlerinin destekleyici ve geliştirici liderlik düzeylerini belirlemek amacıyla “Destekleyici ve Geliştirici Liderlik Özellikleri Ölçeği” ve öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını ölçmeyi amaçlayan “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ve destekleyici ve geliştirici liderlik özelliklerine ait algıları, cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermemektedir. Okul türü ile örgütsel bağlılığın uyum ve içselleştirme boyutları arasında ilişki görülmezken, özdeşleşme bağlılığı ile destekleyici ve geliştirici liderlik yaklaşımlarına dair algılamada okul türüne göre anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin özdeşleşme bağlılıklarının ve destekleyici ve geliştirici liderlik algılarının, ilköğretimde çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Destekleyici ve geliştirici lider özelliklerinin, örgütsel bağlılığın uyum boyutunu negatif yönde anlamlı olarak yordadığı ve destekleyici ve geliştirici liderlik özelliklerinin, örgütsel bağlılığın özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarını ise pozitif yönde anlamlı olarak etkilediği sonucuna ulaşmışlardır.

Tekin ve Köksal’ın (2012) “Otel İşletmelerinde Personeli Güçlendirme Uygulamaları: Antalya’da Beş Yıldızlı Konaklama İşletmelerinde Bir Araştırma” isimli Antalya’da konaklama endüstrisinde yapılan araştırmada destekleyici liderlik, psikolojik güçlendirme yapılarına bağlantılı önemli belirleyiciler olarak bilinen yönetsel

güven ve örgüt kültürü üzerinde doğrudan ve pozitif etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Tütüncü ve Akgündüz (2012) yaptığı araştırmanın sonucunda destekleyici liderlik ile yenilikçi kültür arasında anlamlı pozitif yönde zayıf bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle destekleyici liderlik davranışı arttıkça, seyahat acentelerinde yenilikçi kültür de gelişmektedir. Yapılan çalışmada destekleyici liderlik ile yenilikçi kültür arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur.

Yılmaz ve Altinkurt (2012) çalışmalarında okul yöneticilerinin liderlik davranışları, öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel güven algıları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini Kütahya ilinde çalışan 271 lise öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri “Örgütsel Güven Ölçeği, Örgütsel Adalet Ölçeği ve Liderlik Davranışı Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin örgütsel güvene, örgütsel adalete ve okul yöneticilerinin liderlik davranışlarında ilişkin olumlu algılara sahip oldukları belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin destekleyici liderlik davranışlarıyla öğretmenlerin örgütsel adalete ve yöneticilere güven boyutuna ilişkin algıları arasında yüksek düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Destekleyici liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel adalete, meslektaşlara ve paydaşlara güvenine ilişkin algıları arasında orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Destekleyici liderlik ve örgütsel adalet algılarının öğretmenlerin örgütsel güvene ilişkin algılarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. Destekleyici liderliğin ve örgütsel adaletin yöneticiye güvenin yaklaşık üçte ikisini, meslektaşlara güvenin üçte birini ve paydaşlara güvenin beşte birini açıkladığı belirlenmiştir.

Sarıer (2013), eğitim kurumu müdürlerinin liderliği ile okul çıktıkları arasındaki ilişkilerin meta-analiz yöntemiyle incelenmesi amacıyla araştırma yapmıştır. Yaptığı çalışmada ulaşılan veriler, betimsel ve meta-analiz yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma kapsamına, 01.01.2000 ile 31.12.2011 tarihleri arasında Türkiye’de üretilen, çalışmanın amacına ve sınırlılıklarına uygun, 55 adet bildiri, makale ve tez alınmıştır. Çalışmada sabit etkiler modeline göre hesaplanan etki büyüklüğü değeri (0.75), destekleyici liderlik yaklaşımı ile öğrenci başarısı arasında oldukça güçlü düzeyde ilişkilerin bulunduğunu göstermektedir. Okul müdürlerinin destekleyici liderlik davranışları gösterdiklerinde öğrenci başarısının da artabileceği gözlenmiştir. Çalışmada, destekleyici liderlik ile iş doyumunu arasında da orta düzeyde bir

etki büyüklüğü değeri (0.49) bulunmuştur. Hesaplanan bu değerin yüksek olmasının en önemli sebebi destekleyici liderin niteliklerinde aranabildiği belirlenmiştir. Çalışmada okul müdürünün destekleyici liderliği ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığına ilişkin etki büyüklüğü değerinin pozitif yönde güçlü düzeyde (0.52) olduğu belirlenmiştir. Çalışmada yapılan meta-analiz sonucunda okul müdürünün destekleyici liderliği ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasında pozitif yönde orta düzeyde bir etki büyüklüğü değerine (0.35) ulaşılmıştır. Çalışmada yapılan meta-analiz sonucunda, okul müdürünün destekleyici liderliği ile öğretmenlerin motivasyonları arasında pozitif yönde güçlü düzeyde bir etki büyüklüğü değerine (0.57) ulaşılmıştır.

Uzun (2013) yaptığı araştırmada, liderlik türlerinin birbirleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma örneklemini 50 aile üyesi oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda katılımcı liderlik-destekleyici liderlik, katılımcı liderlik-yönlendirici liderlik ve destekleyici liderlik-yönlendirici liderlik arasında pozitif yönlü doğrusal ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada, kurumsallaşma ile liderlik türleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. İş ve işlemlerin kurumsallaşması-katılımcı liderlik, iş ve işlemlerin kurumsallaşması-destekleyici liderlik, iş ve işlemlerin kurumsallaşması-yönlendirici liderlik ve ailenin kurumsallaşması-yönlendirici liderlik arasında pozitif yönlü doğrusal ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında, stratejik öngörü ile liderlik türleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Stratejik öngörü-katılımcı liderlik, stratejik öngörü-destekleyici liderlik, stratejik öngörü-yönlendirici liderlik arasında pozitif yönlü doğrusal ilişkiler olduğu tespit edilmiştir.

Okumuş (2013) araştırma sonucunda; destekleyici liderlik tarzının örgütsel öğrenme yeteneklerini ortaya koyan tüm boyutlar (idari bağlılık, sistem perspektifi, açıklık ve bilgi transferi) üzerinde anlamlı ve olumlu etkilerinin olduğu sonucu ortaya çıkarmıştır. Çalışanların liderlik tarzlarından sadece destekleyici liderliğin ürün ve süreç yeniliğini olumlu düzeyde etkilediği ortaya çıkmıştır.

Demir'in (2014) yaptığı araştırma sonucunda yöneticilerin sahip oldukları çalışmayı kolaylaştırıcı, amacı vurgulayıcı, etkileşimi kolaylaştırıcı ve destekleyici liderlik stillerinin sözel, mantıksal, bedensel, sosyal, içsel ve doğa zekâ türleri ile orta seviyeli, görsel ve müziksel zekâ türleri ile düşük seviyeli pozitif-doğrusal ilişkisi olduğu belirlenmiştir.

Karakoyunlu (2014) tarafından yapılan araştırma, Antalya Devlet hastanesinde çalışan yöneticilerin, aynı kurumda çalışan ebe ve hemşireler tarafından algılanan liderlik davranışını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 240 ebe ve hemşire oluşturmaktadır. Kamuya ait hastanelerde çalışan ebe ve hemşirelerde cinsiyet değişkeninin “örnek ve karizmatik liderlik davranışı” algısı ile “destekleyici liderlik davranışı” algısı üzerine anlamlı bir etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Elde edilen bulgulara göre, destekleyici liderlik davranışlarının “yöneticiler” faktörü ile pozitif, “maaş” ve “iş memnuniyeti” faktörü ile negatif yönde; teşvik edici liderlik davranışlarının işin içeriği faktörü ile negatif, terfi ve kariyer imkanları ile negatif yönde, destekleyici liderlik ve teşvik edici liderlik algısı ile normatife bağlılık arasında negatif yönde, destekleyici liderlik, karizmatik liderlik ve vizyoner liderlik algısı ile devam bağlılığı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna varılmıştır. Sonuçlara bakıldığında ise bu liderlik davranışına ait algının kadınlarda daha yüksek olduğu görülmüştür.

Öğdem (2015) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim okullarının mesleki öğrenme topluluğu olma düzeylerini belirlemek ve mesleki öğrenme topluluğu olarak okulların takım liderliği ve okul iklimi arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 795 öğretmen oluşturmaktadır. Yaptığı araştırmada şu bulgulara ulaşmıştır: Paylaşılan ve destekleyici liderlik, paylaşılan değer ve vizyon, kolektif öğrenme, paylaşılan kişisel uygulamalar, destekleyici koşullar- ilişki ve destekleyici koşullar- yapı alt boyutlarında, ilköğretim okulları ortalama düzeye sahiptir. Okulun samimilik, destekleyicilik, sınırlandırıcılık, ve yönlendirilicik iklim alt boyutları paylaşımcı ve destekleyici liderlik ile yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkisi olduğu sonucuna varılmıştır.

Özgözü (2015) yaptığı araştırmada, İzmir ili merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ortaöğretim okullarında liderlik ve örgüt kültürü ile bilgi yönetimi arasındaki ilişkiyi öğretmen algılarına göre ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini İzmir ilinde görev yapan 630 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada elde edilen bulgulara dayanarak şu sonuçlara ulaşılmıştır: Liderlik stillerine bakıldığında; araştırma yapılan okullarda en çok yönlendirici liderlik, sonra destekleyici liderlik ve katılımcı liderlik görülmektedir. Örgüt kültürü tiplerine göre liderlik stillerinin bilgi yönetimi sürecini yordaması bulgularına bakıldığında; Bilginin

kullanılmasına organik kültürde en yüksek katkıyı yönlendirici liderlik, mekanik kültürde ise destekleyici liderlik sağlamıştır.

Aslan ve Cengiz'in (2015) akademisyenlerin iş stresi ve iş motivasyonu arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla yaptığı araştırmanın örneklemini 240 akademisyen oluşturmaktadır. Akademisyenlerle yaptıkları çalışma sonucunda "Çalıştığım kurumda destekleyici liderlik tarzı uygulanmaktadır." sorusuna cevap verenlerin yüzdesine bakıldığında %27,9'unun katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum şeklinde cevap verdiklerini bulmuşlardır. Bu soruya verilen cevaba göre akademik camiada liderlik sürecinin iyi işlemediği yorumunda bulunmuşlardır.

Karabekir ve Akçay (2016) tarafından yapılan çalışmada liderlik davranışlarının bilgi işçilerinin iş üretkenlikleri üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla Aydın, Muğla, Denizli ve İzmir il merkezlerinde çeşitli sektörlerde faaliyetlerini sürdüren şirketlerde ve kurumlarda bilgi işçisi niteliğini taşıyan 194 kişiye anket uygulanmıştır. Araştırmada, liderlik davranışları özelliğinin iki boyut altında toplandığı tespit edilmiştir. Liderlik boyutları altında toplanan maddelerin faktörle korelasyonlarının pozitif yönlü olduğu belirlenmiştir. Belirlenen bu boyutlar toplam varyansın % 70,055'ini açıklamıştır. Araştırmanın bulgularına göre; destekleyici lider davranışı ile iş üretkenliği arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca destekleyici liderlik iş üretkenliğinin anlamlı bir yordayıcısıdır. Katılımcı lider davranışı ile iş üretkenliği arasında ilişki düzeyi çok zayıftır ve bilgi işçilerinin iş üretkenliği üzerinde anlamlı bir yordayıcı değildir.

Balcı (1993), Türkiye'deki ilköğretim okullarının, etkili okul özelliklerine göre değerlendirilmesini amaçlayan bir araştırma yapmıştır. Katılımcılar okullarını etkili okulun yönetici, öğretmen, okul ortamı, öğrenciler ve veliler boyutları kapsamında değerlendirmişlerdir. Etkili okul araştırmasının okul yöneticisi boyutunda, okul yöneticilerinin yönetsel işlere öncelik verdiği saptanmıştır. Oysa etkili okul araştırmalarında yöneticinin asıl işinin öğretim liderliği olduğu kabul edilmektedir. Öğretmen boyutunda ise en çok gerçekleşen öğretmen davranışları genelde etkili okulda gerçekleşenlerle bir paralellik göstermektedir. Okul ortamına ilişkin olarak, olumlu özellikler yanında etkili okula ulaşmada ilköğretim okullarında geliştirilmesi gereken özellikler de mevcuttur. Öğrenciler boyutunda diğerlerine göre en az gerçekleşen

maddelerin gerçekleşmesi okul yöneticilerinin bu yöndeki çabaları ile mümkün olacaktır. Veliler boyutundaki özellikler ise orta ve altında düzeyde gerçekleşmiştir.

Şişman (1996), Eskişehir ili içindeki ilkokulların okul yöneticisi; öğretmen; öğrenci; okul programı ve eğitim-öğretim süreci; okul kültürü ve ortamı; okul çevresi ve veliler boyutlarında yer alan etkili okul özelliklerine ne ölçüde sahip olduklarını araştırmıştır. Şişman (1996) ayrıca merkez ve çevre ilkokulları arasında söz konusu boyutlara bağlı özellikler yönünden anlamlı bir fark olup olmadığını da belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonuçlarına göre en etkili bulunan boyut okul yöneticisi boyutu olmuştur. Bunu sırasıyla öğretmen, öğrenci, okul programı ve eğitim öğretim süreci, okul kültürü ve iklimi ve okul çevresi ve veliler boyutları izlemektedir.

Demirtaş (1997), etkili eğitim yöneticisini davranışlarının gerçekleşme düzeyini belirleyebilmek amacıyla yapmış olduğu araştırma sonucunda; yönetsel süreçleri, karar verme, planlama, örgütlenme, iletişim sağlama, etkileme, koordinasyon sağlama ve değerlendirme olarak sıralanmıştır. Eğitim yöneticilerinin bir bakıma rol alanlarını da belirleyen işlevsel süreçler ise; öğrenci işleri, personel işleri, öğretim işleri, eğitim işleri ve okul işletmesi olarak sıralanmaktadır.

Yenipınar (1998), ilköğretim okul yöneticilerinin etkililik düzeylerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın sonucunda; yöneticilerin, teknik, insan ilişkileri ve kavramsal becerilerinin çoğunlukla etkili olduğu görülmüştür. Eğitim sisteminin amaçlarının gerçekleştirilmesinde en etkili katkıyı yapanlardan biri olan okul yöneticileri, yönetici ve öğretmenler tarafından çoğunlukla etkili algılandıkları saptanmıştır.

Uğurlu (2000), etkili okulu diğerlerinden ayıran örgüt içi özellikleri belirleyebilmek amacıyla yapmış olduğu araştırmada şu sonuçlara ulaşmıştır: Etkili okul yöneticisi, öğretimi değerlendirme ve program geliştirme konusunda eşgüdüm görevini üstlenir, öğretmenlerin öğretimsel becerilerinin geliştirilmesi doğrultusunda etkili bir rehberlik yapar, kaynakları etkili bir biçimde kullanarak öğretimsel etkililiği artırmayı ve öğrenci başarısını en üst düzeye çıkarmayı amaçlar, paylaşılmış bir vizyon geliştirir ve çift yönlü bir iletişim ağı kurar ve okulun örgütsel amaçlarıyla bireysel amaçları bütünleştirir. Etkili okulda rol beklentisi açıktır ve öğretmenler öğrencilerin performansını artırmaya çalışır. Etkili okulda öğretmenler, veliler, toplumun ve okulun ortakları karşılıklı ve bağımsız olarak doğru ve faydalı olanı uygulamaya çalışır. Etkili

okulun amacı, kendi kendine öğrenen ve kendi kendini yöneten bir yapı kurmaktır. Etkili okulda öğrencilerin akademik beklentileri ve öğrencilerin kendilerine güveni yüksektir.

Tınmaz (2000), kamu ve özel ilköğretim okulu yöneticilerinin etkililiği konulu yaptığı araştırmanın sonucunda; kamu ilköğretim okulu yöneticilerinin özel ilköğretim yöneticilerine göre yönetsel beceri boyutunda insan kaynağının yeterince değerlendirilmemesi, kaynak sağlama ve denetim konularında etkili olmadıkları, özel ilköğretim okulu yöneticilerinin ise yönetsel beceri boyutunda genelde etkili olduklarını ortaya çıkarmıştır. Kamu ilköğretim okulu yöneticilerinin teknik beceri boyutunda, araştırma, bilgiye ulaşma, yönlendirme, öğrencilerin sosyal-kültürel ve psikolojik gelişim düzeyleri konularında etkili olmadıkları görülmüştür. Kamu ilköğretim okulu yöneticilerinin insan ilişkileri beceri boyutunda rehberlik etme ve veli katılım ve desteğinin sağlanması konularında etkili olmadıkları saptanmıştır. Her iki sektör ilköğretim okulu yöneticilerinin de personelden verilen görevi yerine getirmesi istenirken, onların yetenek ve yeterliliklerini dikkate almadıkları görülmüştür.

Girmen (2001) tarafından yapılan etkili okul ile ilgili yapılan araştırma sonuçlarına göre; okulun etkili olması ile ilgili en önemli boyutun okul lideri boyutu olduğu ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada da okul yöneticisi, öğretmen ve öğrencilerin konuyla ilgili algıları doğrultusunda bulgulara ulaşılmıştır. Okul kültürü ve ortamına ilişkin öğretmen ve yönetici algıları doğrultusunda okulun kendisine ait değerlerini yansıtan törenlerin olmadığı belirlenmiştir.

Gökçe (2002) ilköğretim öğrencilerinin görüşlerine dayalı olarak öğretmenlerin etkililiğini saptamak amacıyla yaptığı araştırmanın örneklemini Ankara ilinde 426 ilköğretim öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada; ilköğretim öğretmenlerinin ders anlatırken yeterli düzeyde örnekler verdikleri, öğrettikleri konulardan soru sordukları, hoşgörülü ve iyi niyetli oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşılık öğrencileri aktif hale getiren oyun ve tartışma etkinlikleri ile grup ve küme çalışmalarına yeterince yer vermedikleri, öğretmenlerin sınıf içinde yeterince hareket etmedikleri ve herkese eşit söz hakkı vermedikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrenci velilerinin okul çalışmalarına yeterince katılmadıkları saptanmıştır. İlköğretim öğrencilerinin büyük bir çoğunluğu öğretmenlerini genel olarak başarılı bulduklarını belirtirlerken, başarılı ve etkili bir

öğretmenin sahip olması gereken özellikleri, çocukları sevmesi, sabırlı ve hoşgörülü olması, herkese eşit davranması ve güler yüzlü olması şeklinde ifade etmişlerdir.

Oral (2005), ilköğretim okullarının etkili okul kavramı açısından değerlendirilmesi amacı ile yapmış olduğu araştırmada; yönetici ve öğretmen algılarına göre, sırası ile okul müdürü, öğretmenler, okul ortamı, öğrenciler ve veliler boyutlarında en yüksek ve en düşük derecede gösterilen algıları ortaya çıkarmıştır. Buna göre; okul müdürleri en çok öğrenci başarısına önem verilmesi ve ödüllendirilmesi noktasında etkindirler. Okul ortamlarında eğitim araç gereçlerinin yetersizliği dikkat çekmektedir. Öğrencilerin sistemli bir şekilde kendilerini değerlendirebilme düzeylerinin düşük olduğu ve velilerin okulun kendilerinden neler beklediği noktasında algılarının düşük olduğu saptanmıştır. İlköğretim okullarının tüm boyutlarda etkili okul olma düzeyleri ise orta derecede olduğu saptanmıştır.

Keleş (2006), ilköğretim “Okullarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Dereceleri Hakkında Öğretmen Görüşleri” isimli araştırmasında şu bulgulara ulaşmıştır: Öğretmenler, okul yöneticilerini ve öğretmenleri başarılı bulmuşlardır. Öğretmenler, öğrencileri etkili okula ulaşmaya katkı sağlayacak nitelikte görmemektedirler. Öğrencilerin öğrendiklerini birbirlerine anlatma becerilerinin çok düşük düzeyde olduğu saptanmıştır. Bu araştırmada, araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenci velilerinden beklentilerinin veliler tarafından karşılanamadığı, öğrenci velilerinin etkili okula ulaşmada yeterli katkıyı sağlayamadıkları belirlenmiştir. Araştırmaya alınan okulların, okul ortamlarının etkili okul ortamına orta derecede sahip oldukları görülmüştür.

Yılmaz (2006), araştırmasında Düzce ili merkez ilçelerinde bulunan 26 ilköğretim okulunda ilköğretim okullarının, yönetici, öğretmen, öğrenci, okul programı-eğitim öğretim süreci ve okul çevresi-veli boyutlarında etkili okul özelliklerine sahip olma düzeylerini bu okullarda görev yapan 48 okul yöneticisi ve 589 öğretmenin görüşlerine göre tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda; yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre, ilköğretim okullarında etkili okul boyutları yönünden en etkili boyutun yönetici boyutu olduğunu, en az etkili boyutların ise öğrenci ve okul çevresi-veli olduğunu tespit etmiştir.

Çubukçu ve Girmen (2006) ortaöğretim düzeyindeki okulların, etkili okul özelliklerine sahip olma düzeylerini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada, 782 öğrenci ve 69 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırma

sonuçlarına göre, en etkili boyutun okul yöneticisi boyutu, ikinci sırayı öğrenci boyutu oluşturmaktadır. Öğretmen ve okul kültürü boyutlarının da etkililik düzeylerinin yüksek olmadığı, en az etkili bulunan boyutun ise okul çevresi ve veliler boyutu olduğu belirlenmiştir.

Ayık (2007) yönetici ve öğretmen görüşlerine göre, ilköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasında anlamlı ilişki olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yaptığı araştırmanın örneklemini Erzurum ilinden 40 yönetici ve 361 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada; ilköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasında yüksek düzeyde pozitif yönde bir ilişkinin olduğu, okul kültürü ve etkili okul ile ilgili görüşlerin yönetici ve öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı; fakat görev türü, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, okuldaki hizmet süresi ve branşlara göre farklılaştığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Akan (2007) Erzurum ilinde bulunan ilköğretim okullarının, bu okullarda görev yapan ve yönetici ve öğretmenlerin algılarına göre “yönetici”, “öğretmen”, “öğrenci”, “öğrenme ortamı ve süreci”, “okul kültürü ve ortamı” ile “okul çevresi ve veli” boyutlarında etkili okul özelliklerine sahip olma düzeylerini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmanın çalışma grubunu 155 okul yöneticisi, 616 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre; okul yöneticileri ve öğretmenlerin algılarına göre, ilköğretim okullarının belirlenen boyutlar bakımından en etkili boyutu “okul yöneticisi” boyutu olup, en az etkili boyutu “okul çevresi ve veli” boyutu olduğu ortaya çıkmıştır. İlköğretim okullarının etkililiğine ilişkin okul yöneticileri ile öğretmenlerin algıları arasında etkili okulun “öğretmen”, “öğrenci”, “öğrenme ortamı ve süreci”, “okul çevresi ve veli” boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Ayrıca okul yöneticileri ile öğretmenlerin algıları arasında etkili okulun “okul yöneticisi” ve “okul kültürü ve ortamı” boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. İlköğretim okullarının etkililiğine ilişkin okul yöneticileri cinsiyet, öğrenim durumu ve branş değişkenine göre farklılık bulunmazken, okul yöneticileri mesleki kıdem ve görev yerleri değişkenine göre farklılık gözlenmiştir. İlköğretim okullarının etkililiğine ilişkin öğretmenlerin, cinsiyet ve branş değişkenine göre farklılık bulunmazken; mesleki kıdem, öğrenim durumu ve görev yerleri değişkenine göre farklılık olduğu belirlenmiştir.

Akbal (2008) okul yöneticilerinin sahip oldukları iletişim becerileri ile etkili okulun oluşması ilişkisi amacıyla yaptığı araştırmaya göre; okul etkililiği ile yöneticilerin “İnsanlara karşı sıcak bir ilgi duyarım.”, “Kendime ve başkalarına zarar vermeden içimden geldiği gibi davranabilirim.”, “Birisini anlamaya çalışırken sakın bir ses tonuyla konuşurum.” ve “iletişim kurduğum insanlar tarafından anlaşıldığımı hissederim.” özellikleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Kaplan (2008) Anadolu Liselerinde görev yapan okul yöneticisi ve öğretmenlerin görüşlerine göre bu okulların etkili okul özelliklerini karşılama düzeyini saptamak amacıyla yaptığı araştırmanın örneklemini 300 yönetici ve öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre; yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre, Ankara ili Anadolu Liselerinde etkili okul boyutları kapsamında en etkili boyutlar okul ortamı ve okul yöneticisi, en az etkili bulunan boyut ise veliler boyutudur. Yönetici ve öğretmenlerin Anadolu Liselerinin etkililiğine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunurken, öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki yöneticilere ilişkin vermiş oldukları yanıtlar incelendiğinde, öğretmenlerin yöneticileri genel olarak etkili buldukları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin görev yapmakta oldukları okullardaki meslektaşlarına ilişkin verdikleri yanıtların genel ortalamasına bakıldığında, meslektaşlarını istenen ölçüde etkili buldukları belirlenmiştir. Araştırmaya katılanlar, Anadolu Liselerinin okul ortamını etkili olarak değerlendirmişlerdir. Yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre etkili okulun öğrenciler boyutu genel ortalama itibarıyla “Çok Katılıyorum” düzeyinde, yani etkili olarak değerlendirilse de diğer boyutlara oranla görece az etkili bulunduğu, etkili okul boyutları içinde en az etkili bulunan boyut veliler boyutu olduğu tespit edilmiştir.

Çobanoğlu (2008) ilköğretim okullarının etkililik düzeylerine göre, örgütsel kimliğin ve anlamlandırılmış dış imajın öğretmenler tarafından nasıl algılandığı ve algılanan örgütsel kimliğin ve imajın çekiciliğinin okulların etkililik düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelediği araştırmasında 595 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre; çok etkili okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel kimliği ve anlamlandırılmış dış imajı, az etkili okullarda görev yapan öğretmenlere göre farklı ve daha çekici olarak algıladıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin algılarına göre, etkili okulları diğer okullardan ayırt eden örgütsel kimlik özelliklerinin temizlik-bakım, işbirliği, planlama, demokratiklik, amaçlara odaklanmış

misyon, istikrarlılık, samimiyet, personel gelişimine ve araştırmaya önem verilmesi, uygun sınıf içi ortam, iyi tanınırlık ve daha başarılı olma olduğu ortaya çıkarılmıştır. Araştırmada ayrıca, algılanan örgütsel kimliğin ve anlamlandırılmış dış imajın çekiciliği ile okul etkililiği ve alt boyutları arasında pozitif ilişkiler bulunmuştur.

Çifci (2009) ilköğretim okulunda çalışan öğretmenlerin etkili okul müdürü algılarını belirlemek amacıyla yaptığı araştırmanın örneklemini 318 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda ilköğretim okulu öğretmenlerinin yaş ve hizmet süresi ile etkili okul müdür algılamaları arasında kısmen farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

Ayık ve Ada (2009) tarafından yapılan bir başka araştırma da yönetici ve öğretmen görüşlerine göre, ilköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasında anlamlı ilişki olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Erzurum il merkezindeki resmi devlet ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerden bilgi toplanarak araştırma sonuçları elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, ilköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasında yüksek düzeyde pozitif yönde bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Kuşaksız (2010) yaptığı araştırmada öğretmen görüşlerine göre İstanbul ili Üsküdar ilçesinde bulunan ilköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeylerini belirlemek ve araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin bazı değişkenlere (cinsiyet, eğitim durumu, görev yaptıkları okuldaki çalışma süreleri, mesleki kıdem) göre okulların etkililiklerinin farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini İstanbul ili Üsküdar ilçesinde 64 resmi ilköğretim okulunda görev yapan 472 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada öğretmenlerin görüşlerine göre, Üsküdar ilçesindeki ilköğretim okullarında etkili okul boyutları yönünden en etkili boyut “okul yöneticisi” boyutu olup, en az etkili boyut ise “öğrenciler” boyutu olduğu belirlenmiştir. Etkili okulun “okul yöneticisi”, “öğretmen”, “öğrenci”, “okul kültürü ve ortamı” ile “okul çevresi ve veli” alt boyutlarında erkek öğretmenlerin algıları kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğu; “Okul programı ve eğitim-öğretim süreci” boyutunda ise cinsiyet değişkenine göre farklılık olmadığı belirlenmiştir. Etkili okulun “okul yöneticisi”, “öğrenci” ile “okul kültürü ve ortamı” alt boyutlarında ön lisans mezunu olan öğretmenlerin algıları lisans mezunu olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu; “Okul çevresi ve veli” boyutunda ise ön lisans mezunu olan öğretmenlerin

algıları lisans ve yüksek lisans mezunu olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki çalışma sürelerine göre etkili okulun “okul kültürü ve ortamı” boyunda farklılık bulunduğu; çalıştıkları kurumda 11 yıl ve üstü görev yapan öğretmenlerin algıları 0-2, 3-5 ve 6-8 yıl görev yapanlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca etkili okulun tüm boyutlarında öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre farklılıklar bulunmuştur.

Biltekin (2013), ortaöğretim okullarının, ortaöğretim okulu öğretmenlerinin etkili okula ilişkin algılamalarını çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla yaptığı araştırmanın örneklemini Kayseri ilinden 435 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre okul çevresi ve veliler boyutuna ilişkin öğretmen algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Kadın öğretmenlerin okul çevresi ve velilere yönelik algıları erkek öğretmenlerden daha yüksektir. Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin okulda aldığı görev değişkenine göre etkili okulun okul çevresi ve veli boyutuna ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin çalıştığı okulun devlet veya özel okul olma durumuna bağlı olarak, etkili okulun boyutlarına ilişkin algılamaları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin çalıştığı okul türü değişkenine göre etkili okulun boyutlarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin çalıştığı kıdem değişkenine göre etkili okulun boyutlarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark sadece eğitim-öğretim süreci boyutuna ilişkin bulunmuştur. Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin branş değişkenine göre etkili okulun boyutlarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark öğretmen boyutuna yönelik tespit edilmiştir.

Erdem (2014) Gaziantep ilinde Anadolu Liselerinde görev yapan okul yöneticisi ve öğretmenlerin görüşlerine göre; bu okulların etkili okul özelliklerini karşılama düzeyini saptamak amacıyla yaptığı çalışmada 28 okul yöneticisi ve 202 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda etkili okul boyutları açısından en etkili boyutun “okul ortamı” boyutu olduğu tespit edilmiştir. Etkili okul boyutları olan “yönetici”, “öğretmenler” ve “veliler” boyutlarında çıkan sonuç “çok katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı ve etkili okul bağlamında “öğrenci” boyutunda ise verilen cevapların ortalamalarının yüksek olmasına karşın tüm boyutlar arasında en

düşük seviyede olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada etkili okulun tüm boyutlarına ilişkin olarak; cinsiyet, yaş, branş, hizmet süresi ve okullarındaki hizmet süresinin, katılımcıların tüm boyutlara ilişkin görüşlerinde herhangi bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir.

Alanoğlu'nun (2014) liselerde görev yapmakta olan yönetici ve öğretmen görüşlerine göre, liselerin örgütsel öğrenme düzeyleri, yönetici ve öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları göstermeleri ve liselerin etkili okul özellikleri göstermeleri arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla yaptığı araştırmanın örneklemini 713 yönetici ve öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre; cinsiyet, branş, eğitim durumu, yaş, öğretmenlikteki hizmet süresi ve okuldaki hizmet süresi değişkenleri, liselerin etkili okul olma düzeylerine ilişkin yönetici ve öğretmen algılarında farklılaşmaya neden olmamaktadır. Okulların etkili okul özelliği göstermesine ilişkin katılımcı algıları orta düzeyde olup, yönetici ve öğretmenlerin görev yaptıkları liselerin etkili okul özelliği göstermelerine ilişkin algıları, cinsiyet, görev, branş ve eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Fen ve Sosyal Bilimler Liselerinde görevli yönetici ve öğretmenler, görev yaptıkları okulları daha fazla etkili görmektedirler. Yaş, öğretmenlikteki hizmet süresi ve okuldaki hizmet süresi değişkenleri, yönetici ve öğretmenlerin görev yaptıkları liselerin etkili okul özelliği göstermelerine ilişkin algılarını düşük düzeyde etkilemektedir. Ayrıca liselerin öğrenen okul özelliği göstermesi, yönetici ve öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı ve liselerin etkili okul özelliği göstermesinin önemli bir yordayıcısı olduğu, yönetici ve öğretmenlerin, örgütsel vatandaşlık davranışı göstermeleri liselerin etkili okul özelliği göstermesinin yordayıcısı olarak tespit edilmiştir.

Aslan (2014), araştırmasında Batman merkezinde resmi ve özel Anadolu Liselerinde görevli yönetici ve öğretmenlerin görev yaptıkları liselere ilişkin etkililik algılarını, "öğretmenler", "okul iklimi (ortamı)", "yönetici", ve "veliler" ve "öğrenciler" boyutlarında incelemeyi; ayrıca etkili okulun katılımcılara ilişkin bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptayarak resmi ve özel okulların karşılaştırmalı olarak etkililik düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Batman ilinde yönetici ve öğretmenlerden oluşan 437 kişi oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre; yönetici ve öğretmen algıları arasında etkili okulun "müdür" ve "öğrenci"

boyutlarında anlamlı bir fark bulunmuş, diğer boyutlarda anlamlı bir fark belirlenmemiştir. Mezun olunan okul türü bağımsız değişkenine göre, ”öğrenciler” ve ”veli ortamı” boyutlarında anlamlı bir fark bulunmuş; “yönetici”, “öğretmen” ve “okul ortamı” boyutlarında anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Kıdem bağımsız değişkenine göre, beş boyutta da anlamlı bir fark tespit edilememiş, çalışılan okul türü bağımsız değişkenine göre, ”öğrenci boyutu” ve ”veli ortamı” boyutlarında anlamlı fark tespit edilirken; “yönetici”, “öğretmen” ve “okul ortamı” boyutlarında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Cinsiyet bağımsız değişkenine göre, “öğretmen” boyutunda anlamlı bir fark bulunurken, etkili okulun özellikleri olan diğer dört boyutta da anlamlı bir fark bulunmamıştır. Müdür ve müdür yardımcısı algılarına göre, etkili okulun beş boyutunda da anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Keskin (2014) İlköğretim okullarının örgütsel etkililiği, öğretmenlerin mesleki doyumunu ve işten ayrılma eğilimi konusunda öğretmen görüşlerini belirlemek ve ilköğretim okullarının örgütsel etkililiği, öğretmenlerin mesleki doyumunu ve işten ayrılma eğilimi arasında anlamlı ilişkiler olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla yaptığı araştırmanın örneklemini İstanbul Anadolu yakasında görev yapan 816 öğretmen oluşturmaktadır. Yapılan çalışmada; öğretmenlerin görüşlerine göre okulların örgütsel etkililik düzeyi yüksek, öğretmenlerin mesleki doyumunu yüksek ve işten ayrılma eğilimi ise düşük olarak belirlenmiştir. Okulların örgütsel etkililiği ile öğretmenlerin mesleki doyumunu arasında pozitif yönde anlamlı ilişki, işten ayrılma eğilimi arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin mesleki doyumunu ile işten ayrılma eğilimi arasında negatif yönde anlamlı ilişki belirlenirken, okulların örgütsel etkililik düzeyinin öğretmenlerin mesleki doyumunu ve işten ayrılma eğilimini istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir.

Yılmaz (2015) öğretmenlerin okula güven ve okul farkındalığına ilişkin algılarının, öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algıları üzerine bir etkisinin olup olmadığı incelediği çalışmada, 350 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Yapılan çalışmada öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algılarının “Kısmen katılıyorum” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algılarında en yüksek ortalamanın “Bu okulda, öğretmenler eldeki kaynakları etkin bir şekilde kullanırlar.” maddesinde; en düşük ortalamanın ise; “Bu okulda,

sunulan hizmet ve çıktılarının kalitesi olağanüstüdür.” maddesinde olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Ata (2015) Anadolu liseleri ve meslek liselerinde görev yapan okul müdürlerinin öz yeterlilik inançları ile etkili okul liderliği arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptığı araştırmanın örneklemini 60 okul müdürü ve 1050 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonucunda okul müdürlerinin öz yeterlilik inançları ile öğretmen görüşlerine göre etkili okul liderliği düzeyleri arasında aynı yönlü anlamlı bir ilişki olduğu, okul müdürlerinin öz yeterlilik düzeyleri aynı zamanda onların etkili okul liderliği düzeylerini yordadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Okul müdürlerinin öz yeterlilik düzeyleri ve öğretmen görüşlerine göre etkili okul liderliği düzeyleri yüksek bulunurken; okul müdürlerinin öz yeterlilik düzeyleri okul türlerine göre, müdürlük kıdemlerine göre ve sınavla ya da atamayla göreve başlama biçimlerine göre anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin etkili okul liderliği düzeyleri okul türlerine ve sınavla ya da atamayla göreve başlama biçimlerine göre anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Abdurrezzak (2015) etkili okul ve okul liderliği ilişkisine yönelik, öğretmenlerin algı düzeylerini ve okul liderliği davranış ve uygulamalarının etkili okul üzerindeki etkisini ortaya çıkarmak amacıyla yaptığı araştırmanın örneklemini nicel boyutu için 580 öğretmen nitel boyutu için 21 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin genel olarak etkili okul algıları “yüksek” düzeyde olduğu, öğretmenlerin etkili okulun yönetici, öğretmenler, okul ortamı ve eğitim süreci ve öğrenciler alt boyutuna ait algıları “yüksek” iken, okul çevresi ve veliler alt boyutuna ait algıları “orta” düzeyde olduğu belirlenmiştir. Okul liderliği algıları ise genel olarak “yüksek” düzeyde olduğu, okul liderliği alt boyutlarından destekleyici ve işbirliği alt boyutuna ait algıları “yüksek”, açıklayıcı alt boyutuna ait algıları ise “oldukça yüksek” düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin etkili okulu ve okul liderliğini algılamaları cinsiyet, medeni durum, çalışma süresi ve yaş değişkenlerine göre değişmemekte olup; okul liderliği ile etkili okul arasında orta düzeyde olumlu yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak bakıldığında okul liderliği davranış ve uygulamaları ile okulun etkili ve başarılı bir okul olma arasında anlamlı ilişkiler bulunduğu, okul liderliği davranış ve uygulamaları etkili okulun % 46’sını açıkladığı ortaya çıkmıştır. Yani öğretmenlerin görüşlerine göre etkili okulun var olması % 46

okul müdürünün davranışlarından etkilenmektedir. Bu bulguyu destekleyen nitel bulgulara göre öğretmenler etkili okul yaratılmasında en büyük görevin okul müdürüne ait olduğunu belirtmişlerdir.

Abdurrezzak (2015) araştırmasının nitel bulgularında ise şu sonuçlara ulaşmıştır: Etkili okul tanımının “eğitim sürecinde sosyal etkinliklerin var olduğu okul” şeklinde olduğu, etkili/başarılı bir okul olmada en büyük görevin “okul yöneticilerine” ait olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler var olan durumda okul müdürünün “kendilerine güvendiği ve onları desteklediğini”, beklenti olarak da okul müdüründen kendileri için “iyi bir çalışma ortamı sağlayabilmesi” ve “öğretmenleri motive etmesi” olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler var olan durumda öğretmen arkadaşları ile “birlikteliği artırıcı etkinlikler yaptıklarını” , beklenti olarak da “birlikte işbirliği halinde çalışmak” olduğunu belirtirken, okul ortamı ve eğitim sürecinin “akademik olarak başarılı olmalarına odaklı bir eğitim sürecinin var olduğunu”, bu yöndeki en büyük beklentilerinin ise “araç gereç ve eğitim materyalinin yeterli olması” şeklinde olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin var olan durumu için öğretmenler “öğrencilerin derse yönelik tutumlarının ve ilgilerinin düşük olduğunu”, öğrencilere yönelik en büyük beklentilerinin de “derslere hazırlık ve çalışılmış olarak gelmeleri” olarak belirtmişlerdir. Öğretmenler okul çevresi ve veliler için mevcut durumda “okula yönelik yeterli katkı ve desteği sağlamadıklarını”, en büyük beklentilerinin de “okula maddi ve manevi destek sağlamaları” şeklinde olduğunu ifade etmişlerdir. Okul liderliği boyutunda ise öğretmenler lideri “yol gösteren (yönlendiren)” kişi olarak gördüklerini, etkili bir okul liderinin en önemli özelliğinin de “çalışanlarıyla işbirliği ve koordinasyon içinde olması gerektiği” şeklinde olduğu belirtilmiştir. Öğretmenler var olan durumda okul müdürlerinin destekleyici uygulamalarında en çok “başarılı olmalarında kendilerine fırsatlar sunduğu”, işbirliğine yönelik davranış ve uygulamalarında “öğretmenler arasında koordinasyon ve işbirliğini sağladığını”, insan ilişkilerine yönelik davranış ve uygulamalarında okul müdürlerinin “kişiler arası iletişiminin olumlu” olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu yöndeki beklentilerinin ise, “yapmak istediklerinde kendilerini desteklemesi”, “öğretmenlerle işbirliği kurması” ve “kişiler arası ilişkilerde empati yapması” şeklinde olduğu öne çıkanlar arasındadır. Sonuç olarak öğretmenlerin görüşlerine göre okul liderliği davranış ve uygulamaları ile okulların etkili ve başarılı bir okul olabilmesi arasında orta düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir.

Durukan (2015) Gaziantep ili merkez ilçelerindeki okulların, okulların etkililiği bağlamında etkili olma düzeylerini bu okullarda çalışmakta olan öğretmenlerin algılarına dayalı olarak değerlendirmek ve algı sahiplerinin çeşitli değişkenliklerine göre algılarının farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yaptığı araştırmanın örneklemini 1356 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre Gaziantep ilindeki okulların etkili okulun belirlenen boyutları bakımından en etkili boyutu “Okul Yöneticisi” boyutu olup, en az etkili boyutu “Öğrenci” boyutu olduğu, öğretmenlerin algıları, cinsiyetlerine ve çalıştıkları okuldaki hizmet sürelerine göre etkili okulun tüm boyutlarında farklılık göstermediği belirlenmiştir. Öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre etkili okulun, “Okul Yöneticisi”, “Öğretmen”, “Öğrenci”, “Okul Programı ve Eğitim-Öğretim Süreci” boyutlarında; yaş durumu değişkenine göre etkili okulun “Öğretmen”, “Öğrenci” ve “Okul Kültürü ve Ortamı” boyutlarında; meslekteki kıdemlerine göre, etkili okulun “Öğretmen”, “Öğrenci”, “Okul Kültürü ve Ortamı” ve “Okul Çevresi ve Veliler” boyutlarında; görev yapmakta oldukları okulların, resmi ya da özel okul olma durumuna göre, etkili okulun tüm boyutlarında; branş değişkenine göre, etkili okulun “Öğrenci” ve “Okul Programı ve Eğitim-Öğretim Süreci” boyutlarında; çalıştıkları okulun türüne göre, etkili okulun “Öğretmen”, “Öğrenci”, “Okul Programı ve Eğitim-Öğretim Süreci” boyutlarında farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kaya (2015) araştırmasında Gaziantep ilinin Şahinbey ilçesinde bulunan ilkokullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin algılarına göre “yönetici”, “öğretmen”, “öğrenci”, “öğrenme ortamı ve süreci”, “okul kültürü ve ortamı” ile “okul çevresi ve veli” boyutlarında etkili okul özelliklerine sahip olma düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 43 okul yöneticisi ile 241 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda okul yöneticileri ve öğretmenlerin algılarına göre, etkili okul özellikleri bakımından en etkili boyut “okul yöneticisi” boyutu olup, en az etkili boyut “okul çevresi ve veli” boyutu olduğu tespit edilmiştir. Etkili okula ilişkin kadın ve erkek katılımcılar arasında yönetici görüşleri bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca etkili okula ilişkin yönetici görüşlerinin katılımcıların kıdemlerine göre anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir.

Yılmaz (2004) ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre, okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile okullardaki güven ortamı arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada, Yozgat ilindeki 107 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmada; öğretmenlerin görüşlerine göre, okul yöneticilerinin göstermiş oldukları liderlik davranışları ile güvene ilişkin görüşleri arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin görüşlerine göre, okul yöneticilerinin göstermiş oldukları destekleyici liderlik davranışı ile öğretmenlerin müdüre güveni, meslektaşlarına güveni, öğrenci ve velilere güveni ile ilgili görüşleri arasında da anlamlı bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özdil (2005) yaptığı araştırmada ilköğretim okullarında öğretmenlerin yöneticilerine ve meslektaşlarına duydukları güven düzeyi nedir? Sorusuna yanıt aramıştır. Ayrıca öğretmenlere göre okuldaki güven ile örgütsel iklim arasındaki ilişkiye de bakılmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmanın evrenini Ankara ili Yenimahalle ilçesinde bulunan toplam 81 ilköğretim okulundaki 2855 öğretmen, örneklemini ise oranlı eleman örnekleme ile belirlenen 600 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada güven ölçeği ile örgüt iklimi betimleme ölçeği kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda; öğretmenlerin yöneticilere orta düzeyde, meslektaşlarına ise yüksek düzeyde güvendikleri sonucuna ulaşmışlardır. Kıdem, cinsiyet ve okuldaki hizmet sürelerine göre öğretmenlerin yöneticilere ve meslektaşlarına duydukları güven düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Ayrıca öğretmenlerin müdüre güveni büyük oranda müdür davranışları ile ilgili olup, destekleyici müdür davranışlarının güven oluşturmada etkili olduğu ve okuldaki güvenin müdür tarafından başlatıcı olabileceğini ifade edilir.

Özer, Demirtaş, Üstüner ve Cömert'in (2006) yaptıkları araştırmanın amacı ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin, çalıştıkları okullara ilişkin örgütsel güven algılarının ne düzeyde olduğunu belirlemektir. Araştırma örneklemini Malatya ilindeki 236 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları liselerde örgütsel güveni "orta" düzeyde algıladıkları belirlenmiştir. Ayrıca araştırma sonucunda liselerdeki öğretmen sayısı arttıkça meslektaşlara duyulan güven düzeyinin düştüğü, Anadolu ve fen liselerinde

görevli öğretmenlerin, diğer liselerdeki öğretmenlere göre örgütsel güven düzeyini daha olumlu algıladıkları belirlenmiştir.

Samancı (2007), araştırmasında ilköğretim okulu öğretmenlerinin görüşlerine göre, ilköğretim okullarındaki örgütsel güven ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre; örgütsel güvenin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerinde etkisi olduğu, pek çok güven boyutunun örgütsel vatandaşlık davranışının boyutlarını etkilediği belirlenmiştir. Ayrıca güvenilir okul ortamına sahip öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı sergileme eğilimi gösterdikleri, örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki en etkili değişkenin öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki çalışma süreleri olduğu tespit edilmiştir. Okulda, öğretmenler müdürlerine, çalışma arkadaşlarına, veli ve öğrencilere güvenirlerse; daha işbirlikçi, dert dinleyen ve yardımcı tavırlar sergilemektedirler. Çalışma arkadaşlarına güvenen, onlarla etkileşim içerisinde bulunan ve iletişime açık olan öğretmenler, yardım etme konusunda daha gönüllü davranışlar göstermektedirler. Öğrencilerin sözlerine inanan, öğrencilerinin sorumluluklarını yerine getirdiklerini düşünen ve öğrencilerini güvenilir olarak gören öğretmenler, daha yardımsever tavra sahiptirler. Velilerin desteğini hisseden, velilerin sözlerini tuttuğunu ve sorumluluk sahibi olduklarını düşünen öğretmenler, yardımsever bir tutum sergilerler. Öğretmenlerin kıdemi arttıkça, daha yardımsever olmaktadırlar. Öğretmenler, ihtiyaç duyduklarında müdürlerinin yanlarında olduğunu bildikleri ve desteğini aldıklarında daha yardımsever olmaktadırlar. Çocuklarıyla ilgilenen ve sorumluluklarını yerine getiren velilere güvenen öğretmenler, kendilerini geliştirmektedirler. Öğretmenler, müdürlerine, arkadaşlarına, öğrenci ve velilere güvendikleri sürece daha fazla gönüllü davranışlar sergilemektedirler. Öğretmenler, veliler ve öğrencilere güvendiklerinde daha tahammülkar davranmakta ve ortaya çıkan sorunları büyütmemektedirler. Öğretmenlerin müdüre, arkadaşlarına, öğrencilerine ve velilerine karşı duydukları güven, sportmence davranışlar sergilemelerini sağlamaktadır.

Bökeoğlu ve Yılmaz (2008) örgütsel güven konusunda ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin görüşlerini ve bu görüşleri çeşitli değişkenler açısından inceledikleri araştırmalarında Ankara'da Çankaya ve Altındağ ilçelerinde çalışan 205 öğretmen örneklemini oluşturmaktadır. Öğretmenlerin örgütsel güven toplam ve alt ölçek puanları cinsiyete, branş ve kıdeme göre karşılaştırılmış, farkların anlamlı olmadığı, okuldaki

öğrenci ve öğretmen sayısına göre yapılan karşılaştırmalarda ise anlamlı fark bulunduğu gözlenmiştir. Sonuçlara göre okuldaki öğrenci ve öğretmen sayısı azaldıkça, genel anlamda örgütsel güven artmaktadır.

Polat ve Celep (2008) yaptıkları araştırmanın amacı ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet, örgütsel güven ve örgütsel vatandaşlık davranışları değişkenlerine ilişkin algı düzeylerini saptayarak; bu değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın örneklemini 721'i genel liselerde, 560'ı ise mesleki teknik liselerde çalışan 1281 ortaöğretim öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin örgütsel adalet, güven ve örgütsel vatandaşlık davranışı algılarının yüksek düzeyde olduğu, örgütsel adalet, örgütsel güven ve örgütsel vatandaşlık davranışlarının ve bütün alt boyutlarının birbiri ile olumlu ilişkide olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarını göstermelerinde örgütsel adalet ve örgütsel güven önemli bir etkiye sahip olduğu belirtilmiştir.

Yücel ve Samancı (2009) ilköğretim okulu öğretmenlerinin görüşlerine göre, ilköğretim okullarındaki örgütsel güven ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptıkları araştırmanın örneklemini Uşak ilindeki 445 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre, örgütsel güvenin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerinde etkisi olduğu ve pek çok güven boyutunun örgütsel vatandaşlık davranışının boyutlarını etkilediği tespit edilmiştir. Ayrıca güvenilir okul ortamına sahip öğretmenlerin, örgütsel vatandaşlık davranışı sergileme eğilimi gösterdikleri, örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki en etkili değişken öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki çalışma süreleri olduğu belirlenmiştir.

Yılmaz (2009) özel dersane öğretmenlerinin örgütsel güven ve örgütsel vatandaşlık davranışları ile ilgili görüşlerini ve bu görüşler arasında ilişki olup olmadığını belirlediği araştırmasında Kütahya ilinden 200 dersane öğretmeni örneklemini oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre; özel dersane öğretmenleri orta düzeyde bir güven duygusuna sahiptir. Öğretmenlerin yöneticiye güven ile ilgili ortalama puanı, öğretmenlerin yöneticilerine “çoğunlukla” güvendiğini göstermektedir. Öğretmenler, paydaşlara (öğrenciler ve aileler)ve meslektaşlarına da “bazen” güvenmektedir. Ancak bu üç grup arasında en az güvenilen grup meslektaşlardır. Öğretmenlerin “Örgütsel Güven toplam puana” ilişkin ortalama puanı da örgütlerine

“bazen” güvendiklerini göstermektedir. Özel dersane öğretmenlerinin yöneticiye güven, meslektaşlara güven ve paydaşlara güven ile ilgili görüşleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında anlamlı ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Zayim (2010), yaptığı çalışmada öğretmenlerin bilişsel, duygusal ve kararlılık boyutunda değişime hazır olma durumları ve yöneticilerine, meslektaşlarına, öğrenci ve velilere yönelik okullarında algıladıkları güven düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Ankara’da ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki devlet okullarında görev yapan 603 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin değişime hazır olma durumları ve algıladıkları örgütsel güven arasında anlamlı bir ilişki olduğu; öğretmenlerin bilişsel, duygusal ve kararlılık boyutunda değişime hazır olma durumları, değişime hazır olma tutumuyla anlamlı bir şekilde ilişkilendirilmiş ve bu değişkenlerin algılanan örgütsel güven düzeyine katkıda bulunduğu ortaya konulmuştur.

Baş (2010) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre, ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet ve örgütsel güven düzeyleri arasında olumlu yönde anlamlı ilişki saptanmıştır. Ayrıca, örgütsel adaletin alt boyutlarının, örgütsel güvenin alt boyutlarını anlamlı olarak yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Dönmez, Özer ve Cömert (2010) ilköğretim müdürlerinin öğrencilere ve velilere güven düzeyini belirlemeyi ve müdürlerin mesleki tükenmişlik düzeyi ile öğrencilere ve velilere güveni arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırmada 119 ilköğretim müdürü örneklemini oluşturmuştur. Müdürlerin öğrencilere güveninin öğrenim düzeyi ve mesleki kıdem açısından anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca müdürlerin öğrencilere ve velilere güveninin mesleki tükenmişlik ile negatif yönde orta düzeyde ilişkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Bilgiç (2011) yaptığı çalışmada ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin çalıştıkları okullara ilişkin örgütsel güven düzeylerini belirleyerek, bazı değişkenlere göre güven düzeyinin farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 798 öğretmen oluşturmaktadır. Yapılan çalışmada, çalışmaya katılan ilköğretim okulu öğretmenleri en çok yöneticilerine, ikinci sırada meslektaşlarına ve üçüncü sırada ise paydaşlara (öğrenci ve veli) güvendiği, öğretmenlerin toplam ölçekten aldıkları puanlar incelendiğinde, toplam örgütsel güven puanlarına göre, örgütsel güven düzeylerinin orta düzeyin üstünde “çoğunlukla”

seçeneğinin alt sınırında olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin örgütsel güven toplam ve alt ölçek puanları, öğretmenlerin buldukları okuldaki çalışma sürelerine göre karşılaştırılmış ve farkların anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Okuldaki öğrenci ve öğretmen sayısına, cinsiyete ve mesleki kıdeme göre yapılan karşılaştırmalarda ise anlamlı farklar bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çağlar (2011), yaptığı çalışmada ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algıladıkları örgütsel güven düzeyi ile yaşadıkları tükenmişlik düzeyinin birbirleri ile ve diğer değişkenlerle olan ilişkisi belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın örneklemini Adıyaman'da 13 ilköğretim okulundaki 325 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, ilköğretim okulu öğretmenlerinin algıladıkları örgütsel güven düzeyinin orta düzeyde olduğu, yaşadıkları tükenmişlik duygusu düzeyinin de orta düzeyde olduğu görülmüştür. Yaş, branş ve öğretmen sayısı değişkenlerine göre güven boyutunda, medeni durum değişkenine göre tükenmişlik boyutunda, cinsiyet ve kıdem değişkenlerinde ise güven ve tükenmişlik boyutlarının her ikisinde, gruplar arasında anlamlı farklar olduğu, örgütsel güven düzeyi ile tükenmişlik düzeyi arasındaki ilişki analiz edildiğinde, düşük düzeyde olumsuz bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Balcı (2012) yaptığı çalışmada 26 ilköğretim okulundan 541 öğretmenden veri toplamıştır. Yaptığı çalışmada, öğretmenlerin güven düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenler en çok okul müdürüne güvenirken, meslektaşlarına çok fazla, öğrenci ve velilere ise kısmen güvendiği belirlenmiştir.

Özyiğit (2012) yaptığı çalışma sonucunda, öğretmen algılarına göre entelektüel uyarım ve bireysel destek liderlik özellikleri ile yöneticilere karşı duyulan güven arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Ayrıca entelektüel uyarım ve bireysel destek özellikleri sergileyen okul yöneticilere karşı öğretmenlerin güven düzeyinin olumlu yönde etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bulut (2012) lider üye etkileşiminin yöneticiye güven ve iş tatmini üzerindeki etkilerinin öğretmenler üzerinde incelenmesini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmanın örneklemini Diyarbakır ili Bismil ilçesinde görev yapan 384 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre; lider üye etkileşiminin yöneticiye güven ve iş tatmini üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı etkilerinin olduğu, öğretmenlerin lider-üye etkileşimi algıları arttığında, yöneticilerine güven ve iş tatmin düzeylerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin tanımlayıcı özelliklerine göre lider üye

etkileşimi, yöneticiye güven ve iş tatmin düzeylerinde farklılaşmalar olduğu da bulgular arasındadır.

Yılmaz ve Altinkurt (2012) okul yöneticilerinin liderlik davranışları, öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel güven algıları arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırmada 271 lise öğretmeni örneklemini oluşturmaktadır. Yaptıkları araştırmada; öğretmenlerin örgütsel güvene, örgütsel adalete ve okul yöneticilerinin liderlik davranışlarında ilişkin olumlu algılara sahip oldukları belirlenmiş, okul yöneticilerinin destekleyici liderlik davranışlarıyla öğretmenlerin örgütsel adalete ve yöneticilere güven boyutuna ilişkin algıları arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Destekleyici liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel adalete, meslektaşlara ve paydaşlara güvenine ilişkin algıları arasında orta düzeyde bir ilişki bulunduğu, destekleyici liderlik ve örgütsel adalet algılarının öğretmenlerin örgütsel güvene ilişkin algılarını anlamlı düzeyde yordadığını ortaya çıkarmışlardır. Ayrıca destekleyici liderliğin ve örgütsel adaletin yöneticiye güvenin yaklaşık üçte ikisini, meslektaşlara güvenin üçte birini ve paydaşlara güvenin beşte birini açıkladığı sonucuna ulaşmışlardır.

Bilgiç ve Gümüşeli (2012) öğretmenlerin meslektaşlarına, öğrencilerine ve velilere olan güven düzeylerini belirlemeyi ve bazı değişkenler açısından bu güven düzeylerini inceledikleri araştırmada, örneklemini 24 resmi ilkokulda görev yapan 798 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada; öğretmenlerin çoğunlukla meslektaşlarına güvendikleri, bazen öğrencilerine ve velilere güvendikleri belirlendiği, mesleki kıdem değişkeni açısından meslektaşlara, öğrencilere ve velilere güven boyutunda anlamlı farklılık görüldüğü, okuldaki öğretmen sayısı açısından ise öğrencilere ve velilere güven boyutunda anlamlı farklılık olduğu, meslektaşlara güven boyutunda anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Gökdoğan (2012), yaptığı araştırmada ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven algılarını bazı değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Kırşehir’de bulunan 14 ilköğretim okulunda görev yapan 400 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, ilköğretim okulu öğretmenlerinin okullarına ilişkin örgütsel güven algılarının genel olarak “katılıyorum” düzeyinde olduğu, öğretmenlerin güven algıları meslektaşlara güven ve öğrencilere ve velilere güven boyutlarında “katılıyorum” düzeyinde iken; yöneticiye güven boyutunda “kısmen

katılıyorum” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca güven algıları cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar gösterirken mesleki kıdem, öğrenim durumu ve branş değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermemekte olduğu belirlenmiştir.

Polat (2013) yaptığı çalışmada ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin kronizme (eş-dost kayırmacılığı) ilişkin algılarının örgütsel güven üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini 24 ortaöğretim kurumunda görev yapan 452 öğretmeni oluşturmuştur. Çalışma sonuçlarına göre; örgütsel güven düzeyi cinsiyet, kıdem ve öğretmen sayısına göre farklılaşmamakta; okul türüne göre farklılık göstermektedir. Ayrıca kronizmin örgütsel güveni negatif etkilediği, örgütsel güven düzeyi üzerinde en fazla etkiye iç grup yanlılığının sahip olduğu ve okul içerisinde yaşanan kayırmacı (kronizm) uygulamaların en fazla müdüre duyulan güveni etkilediği tespit edilmiştir.

Özer (2013) çalışmasında ilköğretim müdürlerinin öğrencilere ve velilere güven düzeyini belirlemeyi ve müdürlerin mesleki tükenmişlik düzeyi ile öğrencilere ve velilere güveni arasındaki ilişkileri açıklamayı amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini 119 ilköğretim müdürü oluşturmuştur. Çalışmanın sonuçlarına göre; müdürlerin öğrencilere güveninin okul büyüklüğü açısından anlamlı farklılık gösterdiği, küçük okullardaki müdürlerin büyük okullardaki müdürlere oranla öğrencilerine daha fazla güvendikleri ve küçük okullardaki müdürlerin büyük okullardaki müdürlere oranla daha az mesleki tükenmişliğe sahip oldukları belirlenmiştir.

Teyfur, Beytekin ve Çetinkaya'nın (2013) çalışma sonuçlarında; İzmir'de bulunan ilköğretim okullarındaki öğretmenler okul yöneticilerinin etik liderlik becerilerinin örgütsel güven düzeyini anlamlı bir şekilde etkilediğini belirlemişlerdir. İzmir'deki ilköğretim öğretmenlerin eğitim düzeyi arttıkça okullarındaki örgütsel güven düzeyini yetersiz buldukları ortaya çıkmıştır.

Eğriboyun (2013) yaptığı çalışmada 72 yönetici 529 öğretmen olmak üzere toplam 601 kişiden veri toplamıştır. Çalışma sonucunda yönetici ve öğretmenlerin örgütsel güven ve örgütsel destek algıları ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bulgular doğrultusunda; çalışanların, örgütlerinin kendilerine destekçi olduğunu hissettiklerinde, güvenlerinin daha güçlü olduğunu ifade ettikleri ortaya çıkmıştır.

Yıldız'ın (2013) ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada, 171 sınıf öğretmeni araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmada ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile örgütsel güven algılarının “orta” düzeyde olduğu ve öğretmenlerin örgütsel adalet ile örgütsel güven algıları arasında yüksek pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özer ve Atik (2014) tarafından yapılan araştırmanın örneklemini ortaokul düzeyinden 686, lise düzeyinden 470 öğrenci oluşturmaktadır. Yaptıkları araştırma sonucunda kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla müdüre güven duyduklarını belirlemişlerdir. Okul türü değişkeni açısından yapılan analizler sonucunda, ortaokul öğrencilerinin lise öğrencilerine göre okul müdürlerine daha fazla güven duydukları belirlenmiştir. Ayrıca sınıf düzeyi değişkeni açısından yapılan analizler sonucunda hem ortaokul hem de lisede sınıf düzeyi yükseldikçe okul müdürüne duyulan güven düzeyi azalmaktadır.

Çiftçi (2014), yaptığı araştırmada öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının örgütsel güven düzeyleri üzerindeki etkisini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini ise Batman il ve ilçelerinin merkezindeki ilkokullarda görev yapan toplam 418 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada öğretmenlerin yöneticilerine ve meslektaşlarına güven düzeylerinin yüksek, öğrenci ve velilere güvenlerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca örgüt ikliminin örgütsel güvenin yöneticiye güven ve meslektaşlara güven alt boyutları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu, örgütsel güvenin yöneticiye güven alt boyutu ile örgüt ikliminin yakından kontrol alt boyutu; örgütsel güvenin meslektaşlara güven alt boyutu ile örgüt ikliminin samimi ve içten olma, ilgisiz çözümler ve yakından kontrol alt boyutları; örgütsel güvenin öğrenci ve velilere güven alt boyutu ile örgüt ikliminin mesleki dayanışma, samimi ve içten olma, destekleme alt boyutlarını anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin örgüt iklimi algıları ile örgütlerine duydukları güven arasında anlamlı ilişkilerin olduğu, olumlu örgüt iklimi algısının, örgüte olan güven düzeyini yükselttiği sonucuna ulaşmıştır.

Yılmaz (2015) öğretmenlerin okula güven ve okul farkındalığına ilişkin algılarının, öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algıları üzerine bir etkisinin olup olmadığı incelediği araştırmasında, 350 öğretmen araştırmanın örneklemini

oluşturmaktadır. Öğretmenlerin okula güven algıları incelendiğinde, “Okul Müdürüne Güven” ve “Meslektaşlara Güven” algılarının “Kısmen Katılıyorum düzeyinde olduğu ve “Öğrenciye ve Veliye Güven” algılarının ise, “Kısmen Katılmıyorum” düzeyinde olduğu, bu bulgudan hareketle öğretmenlerin okula güven algılarının “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin “Okul Müdürüne Güven” boyutuna ilişkin algılarında en yüksek ortalamanın “Okul müdürü işini yapma konusunda yeterlidir.” maddesinde; en düşük ortalamanın ise; “Bu okulun müdürü öğretmenlere ilgi göstermez.” olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin “Meslektaşlara Güven” boyutuna ilişkin algılarında en yüksek ortalamanın “Bu okulda, öğretmenler işlerini iyi yaparlar.” maddesinde, en düşük ortalamanın ise; “Bu okulda, öğretmenler birbirinden şüphelenirler.” maddesinde olduğu; öğretmenlerin “Öğrenciye ve Veliye Güven” boyutuna ilişkin algılarında ise en yüksek ortalamanın “Bu okulda, öğretmenler öğrencilerine güvenir.” maddesinde, en düşük ortalamanın “Bu okulda, öğrenciler sırt tutar.” olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Uğurlu ve Arslan’ın (2015) yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin örgütsel kimlik ve okula güven düzeylerinin ortalamanın üzerinde olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet değişkeni açısından örgütsel kimlik ve okula güven algılarında anlamlı farklılık olmadığı, okulda çalışma süresi arttıkça okula güven algısının yükseldiği, okullardaki öğrenci sayısının artması ile okula olan güvenin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Algılanan örgüt kimliğine ilişkin bütün alt boyutlar birlikte ele alındığında yönetim ve öğretmen alt boyutlarının okula güven algısının anlamlı yordayıcısı olduğu, öğrenci ve çevre alt boyutunun ise okula güven algısının anlamlı bir yordayıcısı olmadığı tespit edilmiştir.

Paşa (2015) yaptığı çalışmada öğretmenlerin, yöneticiye güven düzeyleri ve okul yöneticisi tarafından sergilenen etik liderlik davranışlarının örgütsel sessizlik üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Konya il merkezinde özel okullarda görev yapan 380 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada yöneticiye duyulan güven ve yönetici tarafından sergilenen etik liderlik davranışı arttıkça örgütsel sessizliğin azaldığı, öğretmen algılarına göre müdürlerin göstermiş oldukları etik liderlik özellikleri arttıkça müdüre olan güvenin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca örgütsel sessizlik üzerinde etik liderliğin anlamlı bir etkiye sahip

olduğu fakat müdüre güven değişkeninin anlamlı etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Özmen (2016) yaptığı araştırmada liderlik tarzları ile güven arasında kuvvetli bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırmaya katılanlara göre örgüt lideri daha çok dönüştürücü ve etkileşimci liderlik özelliklerini taşımaktadır. Ayrıca sadece yaş ve eğitim durumunun örgütsel güveni etkilediği, bunun yanı sıra eğitim seviyesi arttıkça örgütsel güven algısının azaldığı sonucuna ulaşmıştır.

Özer, Dönmez ve Atik (2016) yaptıkları araştırmada ortaokul ve lise öğrencilerinin, öğretmenlerine ve okul müdürüne duydukları güven düzeylerinin incelenmesini amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Malatya ili merkez ilçedeki okullarda öğrenim gören 402 ortaokul, 309 lise öğrencisi olmak üzere toplam 711 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğrencilerin öğretmenlerine ve okul müdürlerine güven düzeylerinin cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ortaokul öğrencilerinin öğretmenlerine güven düzeyleri ile müdüre güven düzeyleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki; lise öğrencilerinin öğretmenlerine güven düzeyleri ile müdüre güven düzeyleri arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çelik (2016) yaptığı araştırmada ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre okul müdürlerinin demokratik liderlik davranışı gösterme düzeyleri ve öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Balıkesir ili Altıeylül ve Karesi merkez ilçelerindeki devlet ilkokul ve ortaokullarında görev yapmakta olan 347 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin çoğunlukla demokratik liderlik davranışı gösterdiği, öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerinin ise yüksek olduğu, öğretmenler en çok okul müdürlerine, en az ise öğrenci ve veliye güven duymakta olduğu sonucuna ulaşmıştır. Erkek öğretmenler meslektaşlarına güven ile öğrenci ve veliye güven alt boyutlarında kadınlara göre daha yüksek güven düzeyine sahip olduğu, sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre öğrenci ve veliye güven düzeyleri daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca demokratik liderlik ile örgütsel güven ve tüm alt boyutları arasında orta düzeyde ve pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

## 2.5. YURT DIŞINDA YAPILAN ÇALIŞMALAR

Hoy ve Kupersmith (1984) New Jersey ilkokullarındaki müdür güvenirliği ile kuruma güven arasındaki ilişkiyi incelemiŐ ve aralarında kuvvetli bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Örgütte kuruma güvenin yanı sıra müdürün davranışı aynı zamanda kurum çalışanlarının meslektaşlarına olan güveniyle de ilişkili olduğunu bulmuşlardır. 46 ilköğretim okulunda 944 öğretmenden elde edilen veriler, müdür orijinallik, öğretmenlerin müdürler, meslektaşlar ve örgütlere olan güveniyle anlamlı derecede ilişkili olduğu; ayrıca tüm bu güven boyutları birbirleriyle anlamlı derecede ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Tarter, Bliss ve Hoy (1989) ortaokullarda okul karakteristikleri ve kuruma güveni inceledikleri çalışmada, New Jersey'de 72 okuldan 1083 ğretmen örneklemlerini oluŐurmaktadır. Okullarda açık iklim olmasının önemli derecede kurumda müdüre ve meslektaşlara güven ile ilişkili olduğu, kurumda öğretmenin müdüre güveninin müdürün destekleyici davranışıyla ilişkili olduğu, yönlendirici davranışıyla negatif ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca ğretmenlerin bağlılığı ile kurumda meslektaşlara güven yüksek düzeyde ilişkili olduğu, okullarda yöneticilerin ve meslektaşların öğretmenlere müdahaleci davranışının kuruma güveni düŐürdüđü; kurumda müdüre güven ile kurumda meslektaŐa güven arasında önemli derecede ilişki olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır.

Hoy, Tarter ve Wiskowskie (1992) New Jersey'deki ilköğretim okullarında yaptıkları çalışmada sadece kurumda meslektaşlara güvenin doğrudan okul etkililiği ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Tarter, Sabo ve Hoy (1995) kolektif güven ile okul etkililiği arasındaki ilişkileri incelemek için New Jersey ortaokullarında yaptıkları araştırma sonucunda, hem kurumda meslektaşlara güven hem de kurumda müdürü olan güvenin doğrudan okul etkililiği ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Hoy, Hoffman, Sabo ve Bliss (1996), ortaokullarda kuruma güven ile öğretmenlerin güvenilir davranışlarını inceledikleri araştırmalarında, öğretmenlerin güvenilir davranışlarında kurumda meslektaşlara güven ile kurumda müdüre güven arasında kuvvetli bir ilişkinin olduğu sonucunu bulmuşlardır.

Hoy, Sabo ve Bliss (1996) rgt sağlığı ve kuruma güveni inceledikleri çalışmada 86 ortaokuldan 2741 öğretmenden veri toplamışlardır. Araştırmalarında,

kurumda meslektaşlara güven orta derecede okul sağlığı ile ilişkili olduğu bulunurken, kurumda müdüre güven kuvvetli şekilde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Genellikle ortaokulların kurumda güven derecesi ne kadar yüksekse örgütsel ikliminin o kadar sağlıklı olduğu, okul sağlığı değişkenlerinin kurumda müdüre güveni % 68 açıkladığı, özellikle mesleki liderlik davranışının kurumda müdüre güvene en çok katkıda bulunduğu sonucuna ulaşmışlardır. Kurumsal bütünlük haricinde, okul sağlığının tüm bileşenleri, fakülte müdürü güveniyle ilişkilendirildiği; fakat sadece meslektaşların liderliği ve öğretmenlik birliği, kurumda güveninin açıklamasına eşsiz katkılar sağladığı, okul sağlığı değişkenlerinin kurumda öğretmene güvenini % 44 açıkladığı ve en güçlü ilişkinin öğretmene bağlılık boyutu olduğu belirlenmiştir. Okul sağlığı boyutlarının çoğunun, kurumda meslektaşlara olan güven ile ilgilidir. Müdürlerin liderlik davranışı, kurumda müdüre güven ile doğrudan ve kuvvetli şekilde ilişkili olduğu ve öğretmenler arasındaki bağlılığın kurumda öğretmenlere güvende anahtar rolünde olduğunu ifade etmişlerdir.

Tschannen-Moran ve Hoy'un (1998) "okullarda güven: kavramsal ve deneysel bir analiz" başlıklı araştırmalarında, 86 okulda 2741 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre okul iklimi kurumda meslektaşlara güvenin % 40'ını, kurumda müdüre güvenin ise % 60'ını açıklamaktadır. Araştırma sonucunda, okuldaki güvenin iki önemli unsurunun meslektaşlara ve okul müdürüne güven olarak ortaya çıktığı görülmüştür. Meslektaşlara güven ve okul müdürüne güvenin okul etkililiğini etkilediği belirlenmiş, örgütsel güvenin okul iklimine, okul müdürünün güvenilirliğine karşı olumlu katkıları olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca mesleki liderliğin kurumda müdüre güvene güçlü ve önemli katkısı bulunurken, öğretmenin profesyonelliğinin ise küçük ama önemli katkı sağladığı sonucuna ulaşmışlardır.

Hoy ve Sabo (1998) kuruma güven ile okul başarısı arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Kuruma güven öğrencilerin çıktı değişkenleri ile pozitif yönde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak sosyoekonomik düzey kavramsal modele dahil edildiğinde kuruma güvene gösterilen etki tamamen değişmiştir. Böylece kuruma güven hala önemli ve etkileyici bir okul özelliği olarak görülüyorken, sosyoekonomik (SES) durumun varlığında ortadan kaybolması, araştırmacıların kendi çerçevesini yeniden düşünmesine yol açmıştır.

Goddard, Tschannen-Moran ve Hoy (2001) öğretmene olan güvenin öğrenci başarısına etkisini tespit etmek amacıyla araştırma yapmışlardır. Bu araştırmalarına başlarken öğretmenin aile ve öğrencinin okula güven duymasındaki rolünün okulda diğer çalışanlardan daha etkili olacağını öngörmüşlerdir. Fakat araştırma sonuçlarına göre öğretmene olan güven algısının kuruma olan genel güven algısından ayrılamayacağı ayrıca öğrencilerin okula güveni arttıkça akademik başarılarının da arttığı, dolayısıyla okulun etkililiğinde kurumdaki güvenin önemli bir etken olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Tschannen-Moran (2001) öğretmenlerin işbirliği yapma düzeyi ve güven düzeyleri ile ilgili yaptığı araştırmada, öğretmenlerin sırasıyla meslektaşlarıyla, müşteri ve müdürle işbirliği yapmayı tercih ettiğini; meslektaşları ile müdüre aynı düzeyde güvenirken müşteriye (öğrenci ve aile) daha az güvendikleri sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca müdürle işbirliğiyle müdüre güven, meslektaşla işbirliğiyle meslektaşla güven ve müşteriyle işbirliğiyle müşteriye güven arasında anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bryk ve Schneider (2002), 12 Chicago ilkokulunda 3 yıllık uzunlamasına bir vaka çalışması yapmak için nicel ve nitel yöntemleri birleştirerek “Okullarda Güven: İyileştirme için Çekirdek Bir Kaynak” isimli bir kitap yazmışlardır. Hiyerarşik doğrusal modelleme, anket verileri, başarı verileri ve öğretmenlerden, müdürlerden ve ailelerden derinlemesine görüşme yapılarak çalışmalarını yürütmüşlerdir. Araştırma bulguları, öğrencilerin öğrenmesindeki kazanımların gösterdiği gibi, ilişkisel güvenin (öğretmenler, öğrenciler ve aileler arasındaki güven) okulun iyileştirilmesi için kilit bir kaynak olduğunu göstermiştir.

Hoy (2002) tarafından yapılan araştırmada farklı bir okul seviyesindeki öğrenci öğrenimi ve güven arasındaki bağlantıyı anlamaya yönelik bir fırsat sağlanmıştır. Araştırmacı, güvenin karmaşık ve çok yönlü boyutlarını özetledikten sonra, kurumda öğrenci ve ailesi güven arasındaki ilişkiyle ve lise düzeyindeki öğrencinin matematik başarısına etkisini incelemiştir. SES kontrol altına alındıktan sonra, kurumda öğrenci ve ailenin güveni ile öğrenci başarısı arasındaki anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Bu bulgunun etkisiyle, pratik sonuçlar içeren sayısız teklif sunmuş ve bu güven aracılığıyla öğrenci başarısını iyileştirmek için çok sayıda öneriler sağlanmıştır.

Gage (2003) yaptığı araştırmada kurumda müdüre ve meslektaşlara güvenin doğrudan okuldaki yapının gelişimini kolaylaştırdığı ve dolaylı olarak okul dikkatliliğini (school mindfulness) etkileyen yapıyı sağladığı, kurumda meslektaşlara güvenin doğrudan öğretmen etkinliğini kolaylaştırdığı ve dolaylı olarak da kolektif etki ve okul dikkatliliğini sağladığı sonucuna ulaşmıştır.

Fisler ve Firestone (2006), öğretmenlerin bir okul-üniversite ortaklığında nasıl öğrendikleri üzerine yaptıkları çalışmada meslektaşları arasındaki sosyal güven rolünü araştırmışlar. Araştırma sonucunda; işbirliği yapılan öğretmenler, yönetim tarafından desteklendiğini hissettiği ve zorla kabul edilen izolasyon normlarının sınıfta daha fazla başarı sağladığı ve etkinlik inançlarını arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Yüksek ve daha yüksek düzey başarı ile karşılaştığında, bu iki nitelik, öğretmenlerin daha yüksek düzeyde güven için ödüllendirildiği olumlu bir destekleyici döngü oluşturduğu belirtilmiştir.

Van Houtte (2006) Belçika’da orta öğretim okullarında yaptığı çalışmada, kuruma güvenin öğretmenlerin iş doyumunu ile ilişkili olduğunu sonucuna ulaşmışlardır.

Hoy, Gage ve Tarter (2006a), kuruma güven ve okul dikkatliliği (mindfulness) ile ilgili yaptıkları araştırmada 75 okuldan 2600 öğretmene ulaşmışlardır. Kuruma güven ve okul dikkatliliğinin anlamlı derecede birbiriyle ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Adams, Forsyth ve Mitchell (2009) aile- öğrenci güven oluşumu inceledikleri araştırmalarında, 79 okuldan 578 aileden veri toplamışlardır. Yaptıkları araştırmada aile güvenindeki varyansın% 16’sının okul üyeliği ile açıklandığını belirtmişlerdir.

Goddard, Salloum ve Berebitsky (2009), kurumda müşterilerin SES, ırk bileşimi ve okul başarısında kuruma güveninin rolünü incelemiştir. İlköğretim öğrencileri arasında matematikte ve okumada, güven ve başarı arasında kuvvetli ve pozitif bir ilişki bulmuşlardır. Buna rağmen SES ile doğrudan bir ilişki bulamamışlardır. Bunun yerine SES, güven yoluyla başarı ile dolaylı olarak ilişkilendirilmiştir. Bu bulgular, "güven ilişkilerinin okul dezavantajı ile akademik başarı arasındaki ilişkiye aracılık ettiği" sonucunu vermiştir.

Van Maele ve Van Houtte (2009), “Fakülte güveni ve okulun örgütsel özellikleri: Flanders Ortaokullarına Bir Araştırma” başlıklı çalışmalarında 84 orta öğretim okulu ve 2104 öğretmenden veri toplamışlardır. Araştırmalarında, kuruma

güvenin Flandra'daki orta öğretim okulları içinde bulunduğunu ve dört boyuttan oluştuğunu ve örgütsel değer kültürü, boyutu ve bileşiminin okullardaki örgütsel güven düzeyini etkilediğini belirtmişlerdir. Okulun sosyoekonomik durumunun, personelin güvenini büyük ölçüde belirlediği, meslektaşlara olan güvenin, özel okullarda, devlet okullarına göre daha yüksek olduğu ve göçmen öğrencilerin büyük çoğunluğunun öğretmenlerin ailelere olan güvenini düşürdüğünü ortaya çıkarmışlardır.

Flores (2009) çalışmasında okul müdürünün örgütsel güvene etkisini araştırmıştır. Bu çalışmada okul müdürünün etkisi ile öğretmenlerin meslektaşlarına, müdüre ve öğrenci/veliye olan güveni arasındaki ilişkiyi araştırmak amaçlanmıştır. Araştırmacı Hoy ve Tschannen-Moran tarafından geliştirilen kolektif güven ölçeğini kullanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler sırasıyla meslektaşlara, okul müdürüne ve öğrenci/veliye güvenmektedir. Okul müdürünün etkisi ile kurumda müdüre güven arasında orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki olduğu; ayrıca okul müdürünün meslektaşlar ile müşteriye güven boyutlarına etkisinin anlamlı olmadığı ve aralarında düşük düzeyde pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır (Balci, 2012).

Kramer (2010) kolektif güvenin temelleri ile ilgili yaptığı çalışmada, kolektif güvenin psikolojik, yapısal temelleri üzerinde durmuş ve kolektif güvenin sosyal bir sistem içerisinde bireyler tarafından elde tutulan toplumsal temsili olan özel bir tür olarak görülebileceği sonucuna ulaşmıştır.

Wahnee'nin (2010) yaptığı araştırmanın örneklemini 258 ilköğretim öğretmeninden oluşturmuştur. Araştırmada müdüre güveni belirlemek için Hoy ve Tschannen-Moran tarafından geliştirilen kolektif güven ölçeğinin müdüre güven boyutunu kullanmıştır. Yapılan araştırmanın sonucunda eğitim denetiminin müdüre olan güvenin güçlü bir yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin müdürlerinden doğrudan eğitimsel destek görme algılarının okul müdürüne olan güvenlerini güçlü şekilde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Balci, 2012).

McKenzie (2011) ise çalışmasında Texas merkezindeki 112 ilköğretimden veri toplamıştır. Araştırmada Hoy ve Tschannen-Moran tarafından geliştirilen güven ölçeğini kullanan McKenzie, öğretmenlerin sırasıyla en çok okul müdürüne, meslektaşlarına ve öğrenci/veliye güvenmekte olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bununla birlikte okul müdürü ve müşteriye güven ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında orta düzeyde pozitif anlamlı ilişki olduğu, meslektaşlara güvenle örgütsel vatandaşlık

davranışı arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada sadece meslektaşlara güven ile müşteriye güvenin örgütsel vatandaşlık davranışının yordayıcısı olduğu sonucu ortaya çıkmıştır (Balcı, 2012).

Van Maele ve Van Houtte (2011), Flandra'da (Belçika) 84 ortaöğretim okulu ve 2104 öğretmenden veri topladıkları araştırmada, öğrenci güveni için Hoy ve Tschannan-Moran tarafından geliştirilen güven ölçeğini kullanmıştır. Araştırmada, ortaokulların örgütsel bağlamda özelliklerinin öğretmenlerin öğrencilere olan güveniyle ilişkili olup olmadığını araştırmışlardır. Araştırma sonucunda öğretmen güvenindeki değişkenliğin % 23.44'ü kadar öğrenci okul düzeyinde olduğu, örgütsel okul özellikleri öğretmenin öğrenciye güveninin % 89.88'ini açıkladığı ve öğretmenin öğrencinin öğrenebileceği algısı güçlü şekilde öğretmenin öğrenci güveniyle ilgili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Lee, Zhang ve Yin (2011) kuruma güven ile ilgili yaptıkları çalışmada, destekleyici koşullar ve yapıların meslektaşların kuruma güvenine ve kolektif öğretmen yeterliliğine pozitif ve anlamlı etkisi olduğu; ayrıca öğretmenlerin kuruma güveninde öğrenci disiplini üzerinde kolektif öğretmen yeterliliğinin belirleyici olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Van Maele ve Van Houtte (2012), öğretmenlerin iş doyumunun oluşturulmasında kuruma güvenin ve öğretmenin rolünün belirlendiği araştırmalarında Belçika'daki 80 ortaokuldan 2091 öğretmenden veri toplamışlardır. Araştırmada öğretmenlerde kurumda güvenin tüm boyutları ile iş doyumunu arasında pozitif ilişki olduğuna ancak kurumda öğretmenlere ve müdüre güvenin kurumda öğrenci ve aileye güvenden daha güçlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Addi-Raccach, (2012) yaptığı çalışmada öğretmenlerin rol ortaklarına olan güvenini ve yüksek ve düşük sosyoekonomik yapıdaki okullarda öğretime devam etme niyetinde olan ilişkileri incelemektedir. 149 İsrail öğretmeni tarafından hizmet içi eğitim programlarıyla doldurulan ve 10 öğretmene yapılan röportaja dayanarak veri toplanmıştır. SES bileşiminin düşük olduğu okullarda öğretmenler meslektaşlarına güvenmek konusunda daha eğilimli davrandığı, SED bileşiminde daha yüksek olan okullar müşterilere güvenme eğiliminde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmenlerin, okulun sosyal bileşimine bağlı olarak güven için farklı sosyal roller üstlendikleri bulunmuştur. Düşük sosyoekonomik kompozisyona sahip okullarda, öğretmenler meslektaşlarına son derece güvenir. Yüksek sosyoekonomik kompozisyona sahip

okullarda öğretmenler müşterilere güvenir. Güven öğretmenlerin öğretimine devam etme planlarıyla bağlantılıdır. Bu bulguların öğretmenlerin çalışmaları üzerindeki etkileri tartışılmıştır.

Sampaio, Perin, Simões ve Kleinowski (2012) Brezilya’da yükseköğretim kurumlarında yaptıkları araştırmada, kuruma güven ve personele güvenin olumlu etkilerinin öğrencilerin yönetim politikalarına ve uygulamalarına olan güveni olumlu yönde etkilediğini, yönetim politikalarına ve uygulamalarına güvenin ve kuruma güven, algılanan değeri olumlu etkilediğini ortaya çıkarmışlardır. Ayrıca algılanan değer, öğrencinin sadakatini kuvvetle etkilemektedir.

Wu (2012) yaptığı araştırmada, kurumda müşteriye güvenin sosyoekonomik düzey kontrol altına alındıktan sonra, akademik başarıyı arttırmak için önemli bir okul unsuru olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bununla birlikte öğrenciler ve ebeveynler arasında güven oluşturabilecek faktörlerin halen belirsiz olduğunu ve araştırılması gerektiğini belirtmiştir.

Adams (2013) yaptığı “kolektif öğrenci güveni: kentsel ilköğretim öğrencileri için sosyal bir kaynak” başlıklı çalışmada, kentsel ilköğretim okullarındaki öğrenciye güven kültürünün okulun kimliği, öğrenme becerilerindeki iç kontrol, matematik ve okuma başarısına katkıda bulunduğunu; ayrıca kolektif güvenin pozitif öğrenci inançları, davranışları ve başarısıyla güçlendiği sonucuna ulaşmıştır.

Van Maele ve Van Houtte (2015), “Okula güven: öğretmenin tükenmesini engellemek için bir yol mu?” başlıklı yaptıkları araştırmada, güvenin öğretmenin tükenmesine karşı bir tampon görevi yapabildiği, öğretmenlerin öğrencilere olan güveninin, müdürlere veya meslektaşlarına olan güvene kıyasla tükenmişlikle en güçlü ilişkiyi gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır.

Terry (2015) Alabama’nın kuzeyindeki 60 ilköğretim okulundan veri toplayarak 1665 öğretmenle araştırma yapmıştır. Yaptığı araştırmada okulda müdüre güvenin kolektif sorumlulukla anlamlı bir ilişkisi olmadığı, meslektaşlara güvenin kolektif sorumlulukla güçlü bir ilişkisi olduğu ve kurumda meslektaşlara güveninin kolektif sorumluluğun tek önemli belirleyicisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca yaptığı korelasyon analizi sonucunda, kurumda meslektaşlara güven ile kolektif sorumluluk arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Okulda müdüre güvenin okulda

meslektaşlara güvenle ve okulun sosyoekonomik düzeyinin okulda meslektaşlara güvenle önemli derecede ilişkili olduğu sonucuna da ulaşmıştır.

Adams, Ware, Miskell ve Forsyth (2016) kolektif öğrenci güveni, öğretmenin öğrenciye güveni ve öğrencinin algıladığı akademik vurgunun birleşiminden oluşan öz düzenleyici iklim ile ilgili araştırmalarında 1039 öğretmen ve ilköğretim, ortaöğretim ve lise olmak üzere üç okul düzeyinden de toplam 1956 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmada öz düzenleyici iklimin kolektif öğrenci güveni, öğretmenin öğrenciye güveni ve öğrencinin algıladığı akademik vurgu arasında güçlü ve anlamlı bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca kolektif güven, okul yapılarını ve özerk destek yapıları ve eylemleri kolaylaştıran öğretme stillerini desteklemektedir.

Gray (2016), kolektif güvenin, kolektif etkinliğin ve okul yapılarının okul etkililiğinin üzerindeki etkilerinin araştırılması başlıklı bir çalışma yapmıştır. Yaptığı araştırmasında kolektif güven, kolektif etkinlik ve okul yapılarını etkinleştirmenin okul etkililiği ile arasında anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kolektif güven ile etkililik arasında en güçlü ve anlamlı ilişki olduğu ( $.78, p < .01$ ), SED (sosyoekonomik düzey) kontrol altına alındığında kolektif güven, kolektif etkililik ve okul yapısının iyileştirilmesinin okul etkinliğinin % 60 açıkladığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca kolektif etkinlik, okul etkinliği üzerinde daha az belirgin bir etkiye sahipken; kolektif güvenin okul etkililiği üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır.

John ve Taylor (1999), liderlik stilleri, okul iklimi ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığı konulu çalışma yapmışlardır. Çalışmanın amacını, okul müdürlerinin liderlik stilleri ile okul iklimi ve öğretmenlerin bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Çalışmanın örneklemini Filipin’ler deki 20 okulda çalışan 227 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada, Liderlik Görüş Ölçeği, Örgütsel İklimi Betimleme Ölçeği ve Örgütsel Bağlılık Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen verilere göre şu bulgulara ulaşılmıştır: Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile okul iklimi ve öğretmenlerin bağlılık düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Okul müdürlerinin anlayış gösterme liderlik davranışı arttıkça öğretmenlerin de bağlılık düzeyleri arttığı sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile açık iklim arasında anlamlı, pozitif ilişki bulunmuştur. Okul müdürlerinin destekleyici liderlik davranışı arttıkça öğretmenlerin bağlılık düzeyi artmakta olduğu ve bu durumun da okul iklimini olumlu bir şekilde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Quigney (2000) tarafından yapılan araştırmada 149 Ohio eğitimcisine başarılı okul yöneticilerinin özellikleri sorulmuş ve 1987 yılında yapılan başka bir araştırmanın sonuçlarıyla karşılaştırılmıştır. Destekleyici olmanın her zaman bir okul yöneticisi için önemli olduğu konusu ortak olarak dile getirilmiştir. Analiz sonuçlarına göre ilköğretim okullarındaki 93 katılımcının ortalaması 2.84 ve ortaöğretim okullarındaki 87 katılımcının ortalaması 3.78'dir. Grupların ortalamaları arasında anlamlı bir fark gözlenmiştir. Aritmetik ortalamalar çerçevesinde bakıldığında ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlerin destekleyici liderlik algılarının, ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlere göre daha fazla olduğu söylenebilir. Okul türüne göre, öğretmenlerin destekleyici ve geliştirici liderlik algılamaları farklılıklar göstermektedir. Ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin destekleyici ve geliştirici liderlik algıları, ilköğretimde çalışan öğretmenlere göre daha yüksek çıkmıştır.

Choi (2004), yaratıcı performansın bireysel ve bağlamsal öncüleri isimli çalışmasında eğitmenlerin destekleyici liderlik davranışının öğrencilerin yaratıcılık niyetlerini geliştirerek etkilediği sonucuna, ayrıca açık grup iklimi ile destekleyici liderlik arasında yüksek düzeyde korelasyon olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Newton ve Maierhofer (2005), destekleyici liderlik ve refah isimli araştırma yapmışlardır. Bu araştırmada destekleyici liderlik ölçeği ile çalışanların refahını belirlemek için iş doyumunu, örgütsel bağlılık, takım değeri ve işten ayrılma ölçekleri kullanmışlardır. Araştırmada, destekleyici liderliğin daha fazla algılanmasının çalışanların refahını arttırdığı (yüksek iş doyumunu, yüksek örgütsel bağlılık ve düşük işten ayrılma) ve birey ile örgütteki değerlerin bağımsız olarak çalışanın refahı üzerinde pozitif etkisinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Analizlerde örgütsel bağlılık ve örgütteki iş doyumunun bireydeki temel etkilerini ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak, destekleyici liderliğin destekleyici liderlik-refah ilişkisinde değerli olduğunu bulmuşlardır. Liderlik tarzları kişi-örgüt değerindeki uyum ile çalışanın refahı arasındaki ilişkilerin karmaşık olduğu ve destekleyici liderliğin çalışanın refahında önemli rol oynadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Van Der Westhuizen, Mosoge, Swanepoel ve Coetsee (2005), örgüt kültürü ve akademik başarıya ilişkin yaptıkları çalışma sonucunda, yüksek başarı gösteren okulların kültürlerinin temel kavramlarını, ortak vizyonu, iş birliği, paylaşımcı karar

alma, destekleyici liderlik davranışları, öğrenme merkezli iklim ve etkili iletişim olarak belirlemişlerdir.

Rafferty ve Griffin (2006), gelişimsel liderlik ile destekleyici liderliği ayırt ettikleri araştırmada destekleyici liderlik ile iş doyumunu ve örgüte duygusal bağlılık arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Singh'in (2008) yazılım şirketinde yaptığı araştırmada liderlik stillerinin bilgi yönetimi uygulamaları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda yönlendirici ve destekleyici liderlik davranışları ile bilgi yönetimi uygulamaları arasında anlamlı ve negatif ilişki, danışan ve yetkilendirici liderlik davranışları ile bilgi yönetimi arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur.

Kaucher (2010) doktora tezinde Güney Kaliforniya'da üç üniversite ve kolejde, 168 kişilik örneklem grubu ile araştırma yapmıştır. Araştırma sonuçlarına göre etkin liderlik ve etik karar alma arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Dürüstlük, dinleme, bütünlük, yetkinlik ve motivasyon etkili bir lider için en değerli ilk beş özellik olarak sıralanmıştır. Vizyoner olmak, etkili bir liderin seçtiği karakteristiği en az olan özellik olarak belirlenirken; dürüstlük ve doğruluk, bir eğitmenin liderinde değer verdiği en önemli özellikler olduğu belirlenmiştir.

Zheng, Yin, Liu ve Ke (2016), "Liderlik uygulamalarının mesleki öğrenme toplulukları üzerindeki etkileri: meslektaşlara güvenin aracılık rolü" başlıklı çalışmada Çin'in güneybatısındaki 215 ilkökul öğretmeni araştırmanın örneklemi oluşturmaktadır. Araştırmada liderlik uygulamaları ve meslektaşlarına güvenin mesleki öğrenme topluluklarının beş faktörü üzerinde olumlu etkilere sahip olduğu; meslektaşlara güven, mesleki öğrenme toplulukları üzerindeki liderlik uygulamalarının etkisine aracılık ettiği sonucuna ulaşmışlardır.

Clark ve diğerleri (1980), etkili okulun başarısına yönelik yapmış oldukları araştırmalarında, etkili okul yöneticilerinin, amaçları gerçekleştirmede ölçütler ortaya koyduklarını, öğretime uygun bir ortamı oluşturabilmek için çevreden destek sağlama noktasında başarılı olduklarını ve öğretim programlarında yüksek beklentiler içerisinde olduklarını ortaya koymuştur (Balcı, 1993).

Blumberg ve Greenfield (1980), etkili sekiz müdürle yapmış oldukları araştırmalarında yönetici etkililiğini önsezi, kişisel girişkenlik ve beceriklilik olmak üzere üç maddede toplamışlardır. Etkili okul müdürlerinin gelişmiş bir kişiliğe ve

özgün bir bakış açısına sahip olduklarını saptanmışlardır. Bu okul müdürlerinin saptanan belirgin özellikleri ise; çalışkan olmaları, hızlı karar verebilmeleri, görevlerini gerçekleştirirken becerikli olmaları ve okulu daha iyi bir düzeye getirmek gibi düşünsel hedeflerinin olmasıdır (Karallı, 2003).

Klophf ve diğerleri (1982), etkili okul yöneticilerinin özellik ve yeterliklerini tespit etmeye yönelik araştırma yapmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre, etkili okul yöneticilerinin özelliklerini, çalışanlarla açık ve dürüst bir şekilde iletişim içerisinde olma, çalışanların performansını artırmaya yönelik ikna yeteneği, çalışanlara eşitlik ilkesi doğrultusunda ilgi gösterme ve ilgi alanlarına eğilme, farklı fikir, bilgi ve kültürleri bütünleştirebilme ve girişimcilik olarak saptanmışlardır. Etkili okul yöneticisinin yeterliklerini ise, etkili öğretim ortamının yaratılması, öğrenme ihtiyaçlarının saptanması, öğretim programlarının geliştirilmesi, çalışanların yeterliliklerinin geliştirilmesi ve kaynakların etkili yönetimi olarak belirlenmişlerdir.

Rutherford ve arkadaşları (1984), yaptıkları araştırma sonucunda etkili okul yöneticisi davranışlarını şu şekilde tespit etmişlerdir. Etkili okul yöneticisi, sınıf ortamlarına katılır ve öğretimi sürekli gözlemler, çalışanlardan neler beklendiğini açık ve anlaşılır şekilde ifade eder. Ayrıca öğretim programlarını koordine eder, öğretim programlarının planlanmasında ve değerlendirilmesinde katılır, öğretimin amacına ulaşması için gerekli alternatif yöntemler belirler ve uydular, öğretim programlarının yüksek standartlara sahip olmasını ilgililerden bekler ve bu beklentisini paylaşır.

Mortimore ve arkadaşları yapmış oldukları araştırmada (1988) üç yıllık bir dönem içinde etkili okullarda okuyan dezavantajlı öğrenciler, az etkili okullardakilere oranla daha fazla gelişme kaydetmiştir. Okumadaki gelişmeye bakıldığında okulun etkisi evin etkisinden yaklaşık dört kat, matematik başarısında ise on kat daha önemli olarak saptanmıştır (Akt. MacGilchrist, Myers ve Reed, 2004).

Sammons, Hillman ve Mortimore'un 1995 yılında yaptıkları araştırmada ise araştırmacılar OFSTED tarafından görevlendirilerek İngiltere, Kuzey Amerika ve Hollanda'daki etkili okul çalışmalarını incelemeleri istenmiştir. Adı geçen ülkeler arasında eğitim sistemindeki uygulamalarda farklılıklar olmakla birlikte buralardaki etkili okullarda ortak olan özellikleri belirlemek üzere çalışmalar yapmışlardır. Araştırma sonucunda; profesyonel liderlik, ortak vizyon ve amaçlar, bir öğrenme ortamı, öğrenme ve öğretme üzerine yoğunlaşma, amaçlı öğretim, yüksek beklentiler,

pozitif takviye, ilerlemeyi gözlemlemek, öğrenci hak ve sorumlulukları, ev-okul işbirliği ve öğrenen örgüt olmak üzere etkili okulla ilgili 11 ortak özellik olduğunu tespit etmişlerdir.

Stefano (2003) tarafından etkili okul liderliğiyle ilgili yayınlanan araştırmaların taraması yapılan çalışma sonucunda, etkili okul müdürlerinin en önemli davranışları belirlenmiştir. Bu davranışlar; akademik beklentileri vurgulamak ve önemsemek, öğretmenlere ve çalışanlara destek sağlamak, öğretim liderliği yapmak, öğretim programlarının gerçekleşmesini sağlamak, alınacak kararların şekillenmesini sağlamak, okulda değerlerin gelişmesini sağlamak ve bu değerleri anlamlı hale getirmek, çevreyle sağlıklı ilişkiler kurmak ve bu ilişkileri geliştirmek olarak belirlemiştir.



## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### 3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve analizi, kullanılan istatistiksel işlemler üzerinde durulmuştur.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Araştırma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleri olarak tanımlanmaktadır. Bu tür bir düzenlemede, aralarında ilişki aranacak değişkenler, tekil aramada olduğu gibi ayrı ayrı sembolleştirilir. Fakat bu sembolleştirme (değerler verme, ölçme), ilişkisel çözümlenmeye olanak verecek şekilde yapılma zorunluluğu vardır (Karasar, 2007, s. 81).

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini, Elazığ il ve ilçe merkezindeki liselerde 2015-2016 eğitim-öğretim yılında görev yapan öğretmenler ve bu okullarda öğrenime devam eden öğrenciler oluşturmaktadır.

Örneklem yöntemi olarak oransız eleman örneklem yoluna gidilmiştir. Oransız eleman örneklem, evrendeki tüm elemanların birbirine eşit seçilme şansına sahip oldukları örneklem türü olarak tanımlanır (Karasar, 2007, s. 114). Araştırma evreninde yer alan il ve ilçe merkezinde görev yapan 3409 öğretmenden ve 34510 öğrenciden oransız eleman örneklem yöntemi ile örneklem grubu oluşturulmuştur.

Araştırmada öngörülen örneklem büyüklüğünden daha fazla kişiye ölçekler dağıtılmıştır. Ölçeklerin doldurulması gönüllük esasına dayandığı için dağıtılan ölçeklerin bir kısmının doldurulmadan teslim edildiği gözlenmiştir. Araştırma için toplanan ve doldurulan ölçeklerin; öğretmenlere uygulanan ölçeklerden 148'inin, öğrencilere uygulanan ölçeklerden ise 179'unun eksik, yanlış ya da düzgün

doldurulmamasından dolayı değerlendirmeye alınmamıştır. Tablo 4’de öğretmen ve öğrencilere uygulanmak üzere dağıtılan ölçek sayıları gösterilmiştir.

**Tablo 4. Çalışma evreni ve örneklem**

	<b>Evren</b>	<b>Örneklem</b>
Öğretmen	3409	1200
Öğrenci	34510	2500

Ölçeklerin değerlendirmesi yapıldıktan sonra araştırma kapsamındaki öğretmenlere uygulanan ölçeklerden 558’i, öğrencilere uygulanan ölçeklerden ise 1073’ü değerlendirmeye alınmıştır. Tablo 5’ye göre bu kapsamda geri dönen ölçeklerin örneklemini temsil ettiği (% 5) gözlenmiştir. Araştırmada örneklem büyüklüğü belirlenirken aşağıdaki evren örneklem hesaplama tablosundan yararlanılmıştır.

**Tablo 5. Farklı Büyüklükteki Evrenler İçin Kurumsal Örneklem Büyüklükleri ve % 95’lik Kesinlik Düzeyi**

<b>Evren</b>	<b>Tolerans Gösterilebilir Hata İçin Gerekli Örneklem</b>			
	<b>% 5</b>	<b>% 4</b>	<b>% 3</b>	<b>% 2</b>
100	79	85	91	96
500	217	272	340	413
1000	277	375	516	705
5000	356	535	879	1622
50.000	381	593	1044	2290
100.000	382	596	1055	2344
1.000.000	384	599	1065	2344
25.000.000	384	600	1067	2400

Kaynak: Anderson, 1990;202 akt. Balcı, 2011, s. 106

Örneklemini oluşturan katılımcılardan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, medeni durum, öğrenim düzeyi, meslekteki çalışma süresi, kurumdaki çalışma süresi, branş, okul türü ve okuldaki öğretmen sayısı değişkenleri bakımından dağılımlarına ilişkin bilgilere Tablo 6’da yer verilmiştir.

**Tablo 6. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı**

Demografik Değişken	Gruplar	f	%	Demografik Değişken	Gruplar	f	%
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	219	39,2	<b>Medeni Durum</b>	Evli	457	81,9
	Erkek	339	60,8		Bekar	101	18,1
<b>Yaş</b>	20-30 yaş	75	13,4	<b>Branş</b>	Fen bilimleri	1822	32,6
	31-40 yaş	198	35,5		Sosyal bilimler	245	43,9
	41-50 yaş	222	39,8		Resim/Müzik	52	9,3
	50 yaş üzeri	63	11,3		Meslek dersleri	79	14,2
<b>Meslekteki çalışma süresi</b>	1-5 yıl	78	14,0	<b>Kurumdaki çalışma süresi</b>	1-5 yıl	256	45,9
	6-10 yıl	71	12,7		6-10 yıl	149	26,7
	11-15 yıl	84	15,1		11-15 yıl	67	12,0
	16-20 yıl	142	25,4		16-20 yıl	50	9,0
	21 yıl ve üzeri	183	32,8		20 yıldan fazla	36	6,5
<b>Okul türü</b>	Anadolu Lisesi	268	48,0	<b>Okuldaki öğretmen sayısı</b>	20 ve daha az	42	7,5
	Fen lisesi	34	6,1		21-40 öğretmen	87	15,6
	İmam hatip lisesi	60	10,8		41-60 öğretmen	164	29,4
	Meslek lisesi	109	19,5		61-80 öğretmen	126	22,6
	Temel/özel lise	87	15,6		80'den fazla	139	24,9
<b>Öğrenim düzeyi</b>	Üniversite	433	77,6				
	Lisansüstü	125	22,4				

Araştırmaya katılan 558 öğretmenin %39,2'si kadın, %60,8'i erkektir. Öğretmenlerin %13,4'ü 20-30 yaş, %35,5'i 31-40 yaş, %39,8'i 41-50 yaş, %11,3'ü 50 yaş üzerindedir. Öğretmenlerin %81,9'u evli, %18,1'i bekârdır. Öğretmenlerin %77,6'sı üniversite (Ön lisans, lisans), %22,4'ü lisansüstü düzeyde öğrenim görmüştür. Öğretmenlerin %14'ünün meslekteki hizmet süresi 1-5 yıl, %12,7'sinin 6-10 yıl, %15,1'inin 11-15 yıl, %25,4'ünün 16-20 yıl, %6,5'inin 20 yıldan fazladır. Öğretmenlerin %45,9'unun kurumdaki çalışma süresi 1-5 yıl, %26,7'sinin 6-10 yıl, %12'sinin 11-15 yıl, %9'unun 16-200 yıl, %6,5'inin 20 yıldan fazladır. Öğretmenlerin %32,6'sı fen bilimleri, %43,9'u sosyal bilimler, %9,3'ü resim/müzik/beden eğitimi alanı, %14,2'si meslek dersleri öğretmenidir. Öğretmenlerin %48'i Anadolu Lisesi, %6,1'i fen lisesi, %10,8'i imam hatip

lisesi, %19,5'i meslek lisesi, %15,6'sı temel/özel lisede görev yapmaktadır. Öğretmenlerin %7,5'inin okulunda 20 ve daha az öğretmen bulunmakta, %15,6'sının okulunda 21-40 öğretmen, %29,4'ünün okulunda 61-80 öğretmen, %24,9'unun okulunda 80'den fazla öğretmen görev yapmaktadır.

Araştırma örnekleminde yer alan katılımcılardan öğrencilerin cinsiyet, okul türü, sınıf, ailenin aylık geliri, anne öğrenim düzeyi, baba öğrenim düzeyi ve aile tipi değişkenleri bakımından dağılımlarına ilişkin bilgilere Tablo 7'de yer verilmiştir.

**Tablo 7. Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı**

Demografik Değişken	Gruplar	n	%	Demografik Değişken	Gruplar	n	%				
<b>Cinsiyet</b>	Kız	613	57,1								
	Erkek	460	42,9								
<b>Sınıf</b>	9. Sınıf	304	28,3					<b>Ailenin aylık geliri</b>	1000TL'den az	167	15,6
	10. Sınıf	275	25,6						1000-1999TL	334	31,1
	11. Sınıf	266	24,8						2000-2999TL	239	22,3
	12. Sınıf	228	21,2						3000TL-3999TL	127	11,8
<b>Anne öğrenim düzeyi</b>	Okuryazar değil	124	11,6					<b>Baba öğrenim düzeyi</b>	Okuryazar değil	16	1,5
	İlkokul	394	36,7						İlkokul	231	21,5
	Ortaokul	187	17,4						Ortaokul	213	19,9
	Lise	181	16,9						Lise	271	25,3
	Üniversite	159	14,8						Üniversite	279	26,0
Lisansüstü	28	2,6	Lisansüstü					63	5,9		
<b>Anne mesleği</b>	Ev hanımı	876	81,6					<b>Aile tipi</b>	Çekirdek aile	896	83,5
	Memur	120	11,2						Geniş aile	140	13,0
	Diğer	77	7,2						Anne/baba ayrı	37	3,4
<b>Baba mesleği</b>	Çalışmıyor/e mekli	179	16,7					<b>Okul Türü</b>	Anadolu Lisesi	281	26,2
	Memur	299	27,9						Fen lisesi	199	18,5
	İşçi	134	12,5						Meslek lisesi	189	17,6
	Serbest meslek	256	23,9						İmam hatip lisesi	97	9,0
	Diğer	205	19,1						GSL	100	9,3

Temel lise	116	10,8
Özel lise	91	8,5

Araştırmaya katılan 1073 öğrencinin %57,1'i kız, %42,9'u erkektir. Öğrencilerin %26,2'si Anadolu Lisesi, %18,5'i fen lisesi, %17,6'sı meslek lisesi, %9'u imam hatip lisesi, %9,3'ü güzel sanatlar lisesi, %10,8'i temel lise, %8,5'i özel lise öğrencisidir. Öğrencilerin %28,3'ü 9. sınıf, %25,6'sı 10. sınıf, %24,8'i 11. sınıf, %21,2'si 12. sınıf öğrencisidir. Öğrencilerin %15,6'sının ailesinin aylık geliri 1000TL'den az, %31,1'inin 1000-1999TL, %22,3'ünün 2000-2999TL, %11,8'inin 3000-3999TL aralığında, %19,2'sinin ailesinin aylık geliri 4000TL ve üzerindedir. Öğrencilerin %11,6'sının annesi okuryazar değil, %36,7'sinin ilkokul, %17,4'ünün ortaokul, %16,9'unun lise, %14,8'inin üniversite, %2,6'sının lisansüstü düzeyde öğrenim görmüştür. Öğrencilerin %1,5'inin babası okuryazar değil, %21,5'inin ilkokul, %19,9'unun ortaokul, %25,3'ünün lise, %26'sının üniversite, %5,9'unun lisansüstü düzeyde öğrenim görmüştür. Öğrencilerin %81,6'sı annesi ev hanımı, %1,2'sinin memur, %7,2'sinin diğer meslek grubundadır. Öğrencilerin %16,7'sinin babası çalışmıyor/emekli, %27,9'unun memur, %12,5'inin işçi, %23,9'unun serbest meslek sahibi, %19,1'inin diğer meslek grubundadır. Öğrencilerin %83,5'inin ailesi çekirdek aile, %13'ünün geniş aile tipinde, %3,4'ünün anne/babası ayrı yaşamaktadır.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak destekleyici liderlik (Çankaya ve Aküzüm, 2010), kolektif güven (Hoy ve Tschannen-Moran, 2003; Adams ve Forsyth, 2004; Forsyth ve Adams, 2004) ve okul etkililiği (Alanoğlu, 2014) ölçekleri kullanılmıştır. Bu ölçeklere ait geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları aşağıda açıklanmıştır.

#### 3.3.1. Destekleyici Liderlik Ölçeği

Öğretmenler için araştırma anketinin ikinci bölümünde Hoy (1991) tarafından geliştirilen ve Çankaya ve Aküzüm (2010) tarafından güvenilirlik ve geçerlikleri yapılan "Destekleyici Liderlik Ölçeği" yer almaktadır. Çankaya ve Aküzüm (2010), yaptıkları faktör analizi sonucunda ölçeğin orijinalindeki gibi tek boyut altında toplandığını tespit

etmişlerdir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısını .893 olup, KMO puanını ise .904 olarak tespit etmişlerdir.

Ölçek dördümlük likert seçeneklerinden oluşan (1: nadiren, 4: çok sık) 9 madde ve tek alt boyuttan oluşmaktadır. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı 0,93 olarak bulunmuştur. Ölçek dördümlük likert ölçeğinde olduğundan puan aralıkları  $4-1=3/4=0,75$  ve puan düzeyleri aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

Cevap seçeneği	Puan aralığı	Puan düzeyi
1-Nadiren	1,00 – 1,75	Çok düşük
2-Bazen	1,76 – 2,50	Düşük
3-Sık sık	2,51 – 3,25	Yüksek
4-Çok sık	3,26 – 4,00	Çok yüksek

Ölçeğin yapı geçerliğini ölçmek amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Güvenirlilik çalışması kapsamında madde toplam korelasyonu, Cronbach Alpha testlerinden oluşan madde analizi yöntemleri uygulanmıştır.

**Tablo 8. Destekleyici Liderlik Ölçeği Betimsel İstatistikleri**

Madde No	$\bar{X}$	SS	Min.	Maks.
S1	2,68	0,92	1	4
S2	2,59	0,85	1	4
S3	2,67	0,92	1	4
S4	2,88	0,91	1	4
S5	2,91	0,88	1	4
S6	2,75	0,97	1	4
S7	2,46	0,93	1	4
S8	2,53	0,97	1	4
S9	2,80	0,96	1	4

Yapı geçerliğini ölçmek amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır.

### 3.3.1.1. Destekleyici Liderlik Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi

Açımlayıcı faktör analizinde KMO 0,92; Bartlett's küresellik testi anlamlılık düzeyi ise  $p<0,01$  olarak ölçülmüştür. 558 kişilik örneklem ile yapılan uygulamadan elde edilen veriler ile açımlayıcı faktör analizi yapılmasının uygun olduğu gözlenmiştir (Tablo 9). Ölçeğin orijinal yapısına uygun olarak 9 soru ve tek faktör ile başlanan açımlayıcı faktör analizinde ilk Varimax döndürmesinde Tablo 9'deki gibi sonuçlar elde

edilmiştir. Tablo 9'daki açıklanan varyanslar incelendiğinde açıklanan toplam varyansın %64,3 olarak gerçekleştiği görülmektedir.

**Tablo 9. Destekleyici Liderlik Ölçeği Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları  
(İlk Varimax)**

Madde No	F1	Açıkladığı Varyans (%)
S1	0,78	64,3
S2	0,75	
S3	0,75	
S4	0,84	
S5	0,85	
S6	0,83	
S7	0,78	
S8	0,79	
S9	0,83	
<b>Kaiser-MeyerOlkin: 0,92</b>		
<b>Bartlett's Test of SphericitySig. : 0,00</b>		

Ölçekteki tüm maddelerin faktör yüklerinin oldukça yüksek olduğu, ölçeğin tek faktörden oluştuğu ve açıklanan toplam varyansın oldukça yüksek olması (% 64,3) nedeniyle ölçekten herhangi bir madde çıkarılmasına ve Varimax döndürmesine gerek kalmamıştır. Maddelerin ait oldukları faktörlerdeki yük değerleri 0,75 ile 0,85 arasında değişmektedir.

### 3.3.1.2. Destekleyici Liderlik Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi

Destekleyici Liderlik Ölçeği doğrulayıcı faktör analizi uyum indekslerinin kabul edilebilirlik ve iyi uyum (Bayram, 2010; Sümer, 2000; Raykov, 1997, s. 329-333) değerlerine Tablo 10'da yer verilmiştir.

**Tablo 10. Destekleyici Liderlik Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksleri**

Model Uyum İndeksleri	Uyum Değerleri			
	İlk DFA	Son DFA	Kabul Edilebilir	İyi / Çok İyi
$X^2/sd$	13,8	3,79	$0 < X^2/sd < 5$	$0 < X^2/sd < 3$
RMSEA	0,15	0,07	$0,00 \leq RMSEA \leq 0,10$	$0,00 \leq RMSEA \leq 0,05$
SRMR	0,05	0,02	$0,00 \leq SRMR \leq 0,08$	$0,00 \leq SRMR \leq 0,05$
GFI	0,87	0,97	$0,90 \leq GFI \leq 1,00$	$0,95 \leq GFI \leq 1,00$
NFI	0,95	0,99	$0,90 \leq NFI \leq 1,00$	$0,95 \leq NFI \leq 1,00$
NNFI	0,94	0,99	$0,90 \leq NNFI \leq 1,00$	$0,95 \leq NNFI \leq 1,00$
CFI	0,96	0,99	$0,90 \leq CFI \leq 1,00$	$0,95 \leq CFI \leq 1,00$

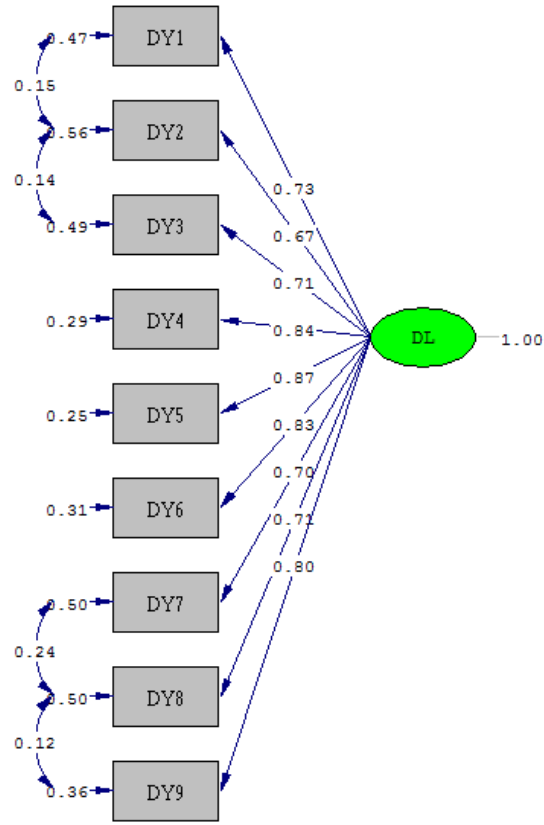
Tablo 10’da da görüldüğü gibi ölçeğin orijinal yapısına uygun olarak madde faktör ilişkisi kurularak yapılan doğrulayıcı faktör analizinde, tek faktörlü yapının ve tüm maddelerin en iyi yapıyı vermediği; model uyumunun sağlanamadığı gözlenmiştir. Model uyumu sağlanırken tüm maddelerin faktör yükleri oldukça yüksek ve hata varyansları da çok düşük olduğu için (açımlayıcı faktör analizinde olduğu gibi) madde eksiltme işlemi yapılmamış; modifikasyon önerisine uygun olarak dört kovaryans bağlantısı (M1-M2, M2-M3, M7-M8, M8-M9 maddeleri arasında) gerçekleştirilmiştir. Tek faktörlü ölçeğin 9 maddesine ilişkin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları Tablo 11’de görüldüğü gibidir.

**Tablo 11. Destekleyici Liderlik Ölçeği DFA Sonuçları**

Maddeler	Std. $\beta$	t	R <sup>2</sup>
S1	0,73	19,41**	0,53
S2	0,67	17,22**	0,45
S3	0,71	18,99**	0,50
S4	0,84	24,08**	0,71
S5	0,87	25,19**	0,76
S6	0,83	23,64**	0,69
S7	0,70	18,59**	0,49
S8	0,71	18,59**	0,50
S9	0,80	22,30**	0,64

\*\*p<0,01

Tablo 10’da görüldüğü üzere tek faktörlü 9 maddeden oluşan yapının uyum indekslerinin iyi düzeyde çıktığı, tüm maddeler için t değerlerinin 0,01 düzeyinde anlamlı olduğu ve modelin iyi uyum verdiği bulgusu elde edilmiştir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010, s. 271-272; Meydan ve Şeşen, 2011, s. 37). Modele ilişkin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre standardize değerlerin 1’in üzerinde olmaması, t değerinin de en az 1,96 olması gerekmektedir. Tablo 11’de görüldüğü gibi tüm değerler destekleyici liderlik ölçeğinin kabul edilmesi için uygundur. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre faktör yükleri 0,67 – 0,87 aralığında değişmektedir. Elde edilen ölçeğe ilişkin yeni model Şekil 1’de görüldüğü gibidir.



Chi-Square=87.31, df=23, P-value=0.00000, RMSEA=0.071

**Şekil 1. Destekleyici Liderlik Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı**

Tablo 10, Tablo 11 ve Şekil 1. incelendiğinde analiz sonucunda  $\chi^2 = 87.31$  ve  $sd=23$  olduğu elde edilmiştir. Bu durumda  $\chi^2/sd$  oranı 3.79 olduğu ve bu oranında modelde kabul edilebilir orta düzeyde uyum olduğu görülmüştür. Ayrıca NFI, NNFI, CFI ve, GFI değerleri 1'e yakın, RMSEA ve Standardize RMR değerleri 0'a yaklaştığı görülmektedir. Uyum indeksleri, ki-kare değeri ile serbestlik derecesi dikkate alındığında destekleyici liderlik ölçeği faktör yapısının doğrulayıcı faktör analizi ile doğrulandığı değerlendirilmiştir.

### 3.3.1.3. Destekleyici Liderlik Ölçeğinin Güvenirliği

Güvenirlik çalışması kapsamında uygulanan madde analizi yöntemlerinden madde-toplam korelasyonu, ve Cronbach Alpha testleri yapılmıştır.

**Tablo 12. Destekleyici Liderlik Ölçeği Madde Analizi Sonuçları**

Maddeler	t (n1=n2=151)	r (n=558)	$\alpha$
S1	-24,52**	0,71	0,93
S2	-20,12**	0,69	
S3	-21,11**	0,70	
S4	-29,47**	0,78	
S5	-29,67**	0,79	
S6	-27,66**	0,78	
S7	-20,82**	0,72	
S8	-24,17**	0,73	
S9	-29,48**	0,78	

r: Madde Toplam Korelasyonu t:Alt ve üst %27 t testi  $\alpha$ : Cronbach Alpha \*\*p<0,01

Tablo 12'deki güvenilirlik analizi sonuçları incelendiğinde ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı 0,93 düzeyinde oldukça yüksek bulunmuştur. Ölçekteki tüm maddeler için madde-toplam korelasyonlarının 0,30'dan yüksek (0,69 ile 0,78 aralığında) olduğu, tüm maddelerin alt ve üst %27'lik kısımlarının karşılaştırılmasına ait t değerlerinin 0,01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir (Tablo 12). Bu sonuçlar, ölçekte yer alan maddelerin geçerliklerinin yüksek olduğu, ölçmek istenen davranış bakımından örnekleme ayırt ettikleri ve ölçeklerde yer alan maddelerin ölçek içinde aynı davranışı ölçmeye yönelik maddeler oldukları şeklinde yorumlanmıştır.

### 3.3.2. Kolektif Güven Ölçeği

Kolektif güven ölçeği; öğretmen ve öğrenci olmak üzere iki ayrı ölçekten oluşmaktadır.

#### 3.3.2.1. Kolektif Güven Öğretmen Ölçeği

Kolektif güven ölçeklerinden öğretmenlere uygulanan kolektif güven kuruma güven ölçeği Hoy ve Tschannen-Moran (2003) tarafından geliştirilmiş ve araştırmacı tarafından Türkçe 'ye uyarlanıp güvenilirlik ve geçerlikleri yapılmıştır. Kuruma güven ölçeği müdüre güven, meslektaşlara güven ve müşterilere (öğrenci ve aile) güven olmak üzere üç alt boyutta toplanmıştır. Bu üç alt boyutun güvenilirliği .90 ile .98 arasında değişmektedir. Yaptıkları faktör analizi sonuçları ölçeğin yapı ve ayırt edici geçerliliği desteklemektedir.

Kolektif Güven Ölçeği öncelikle ilk aşamada araştırmacı ve üç dil uzmanı tarafından birbirinden bağımsız olarak Türkçeye çevrilmiştir. İkinci aşamada söz konusu çeviriler araştırmacı ve bir çeviri uzmanı tarafından karşılaştırılmış ve söz

konusu maddeyi en iyi temsil ettiği düşünölen çeviriler benimsenip, Türkçe formuna son hali verilmiştir. Öncelikle İngilizce olan ölçek daha sonra ise ölçeğe son şekli verilen Türkçe formu İngilizce öğretmenliği bölümünde son sınıfta öğrenimine devam eden 52 kişiye uygulanmıştır. İki uygulama arasında 3 hafta ara verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre ölçeğin Türkçe ve İngilizce formu arasında yüksek düzeyde pozitif ilişki olduğu gözlenmiştir (  $r=.93$ ,  $p<.001$ ). Yirmi altı maddeden oluşan ölçek Türkçeye uyarlandıktan sonra geçerlik ve güvenirlik çalışması için öncelikle 250 öğretmene pilot bir uygulama çalışması yapılmış, bu uygulama sonucunda yapılan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonucunda faktör yüklerinin düşük olması ve en iyi yapıyı vermemesi sebebiyle ölçekten dokuz maddenin çıkarılması (KG4, KG11, KG23, KG8, KG3, KG17, KG24, KG25, KG26) uygun bulunmuştur. Bu maddelerin elenmesi sonucunda 3 faktörlü 17 maddeden oluşan yapının uyum indekslerinin iyi düzeyde olduğu, tüm maddeler için t değerlerinin 0,01 düzeyinde anlamlı olduğu ve modelin iyi uyum verdiği bulgusu elde edilmiştir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010, s. 271-272; Meydan ve Şeşen, 2011, s. 37). Yapılan pilot çalışmada doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre faktör yükleri “Müdür Boyutu” faktöründe 0,71-0,86 aralığında; “Meslekaş Boyutu” faktöründe 0,69-0,75; “Müşteri Boyutu” faktöründe 0,48 – 0,80 aralığında değişmektedir.

Yapılan faktör analizleri sonucunda 17 madde ve 3 alt boyuttan ölçek genelinin Cronbach Alpha katsayısı 0,90; alt boyutlarının Cronbach alpha katsayıları sırasıyla 0,90 – 0,88 – 0,80 olarak bulunmuştur.

Kolektif Güven ölçeğinin altılı likert dereceleme seçeneklerinin puan aralıkları  $6-1=5/6=0,83$  ve puan düzeyleri aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

Cevap seçeneği	Puan aralığı	Puan düzeyi
1-Kesinlikle katılmıyorum	1,00 – 1,83	Çok düşük
2-Katılmıyorum	1,84 – 2,67	Düşük
3-Biraz katılmıyorum	2,68 – 3,50	Düşük/orta
4-Biraz katılıyorum	3,51 – 4,33	Orta/yüksek
5-Katılıyorum	4,34 – 5,17	Yüksek
6-Tamamen katılıyorum	5,18 – 6,00	Çok yüksek

17 maddeden oluşan ölçeğın yapı geçerliğini ölçmek amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Güvenirlik çalışması kapsamında madde toplam korelasyonu, Cronbach Alpha testlerinden oluşan madde analizi yöntemleri uygulanmıştır.

**Tablo 13. Kolektif Güven Öğretmen Ölçeği Betimsel İstatistikleri**

Madde No	$\bar{X}$	SS	Min.	Maks.	Madde No	$\bar{X}$	SS	Min.	Maks.
KG1	4,32	1,54	1	6	KG10	4,55	1,17	1	6
KG2	4,47	1,43	1	6	KG11	4,25	1,27	1	6
KG3	4,21	1,46	1	6	KG12	4,59	1,14	1	6
KG4	4,46	1,30	1	6	KG13	3,79	1,29	1	6
KG5	4,59	1,34	1	6	KG14	3,65	1,36	1	6
KG6	4,34	1,31	1	6	KG15	3,85	1,27	1	6
KG7	4,35	1,27	1	6	KG16	3,74	1,34	1	6
KG8	4,24	1,28	1	6	KG17	3,97	1,34	1	6
KG9	4,68	1,09	1	6					

### 3.3.2.1.1. Kolektif Güven Öğretmen Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi

Açımlayıcı faktör analizinde KMO 0,91; Bartlett's küresellik testi anlamlılık düzeyi ise  $p < 0,01$  olarak belirlenmiştir. Elde edilen veriler ile açımlayıcı faktör analizi yapılmasının uygun olduğu gözlenmiştir (Tablo 14). Ölçeğin pilot uygulama sonuçlarına uygun olarak 17 soru ve 3 faktör ile başlanan açımlayıcı faktör analizinde Varimax döndürmesinde Tablo 14'deki gibi sonuçlar elde edilmiştir.

**Tablo 14. Kolektif Güven Öğretmen Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları**

Madde No	F1	F2	F3	Ortak Faktör Varyansı	Boyutlar	Açıkladığı Varyans (%)
KG1	<b>0,85</b>	0,14	0,11	1,19	Müdür Boyutu	23,3
KG2	<b>0,79</b>	0,17	0,09	1,10		
KG3	<b>0,82</b>	0,10	0,20	1,24		
KG4	<b>0,77</b>	0,28	0,16	1,47		
KG5	<b>0,85</b>	0,16	0,12	1,27		
KG6	0,30	<b>0,70</b>	0,09	1,19	Meslektaş Boyutu	21,6
KG7	0,14	<b>0,73</b>	0,19	1,11		
KG8	0,08	<b>0,72</b>	0,22	1,04		
KG9	0,13	<b>0,66</b>	0,28	1,13		
KG10	0,27	<b>0,74</b>	0,22	1,51		
KG11	0,12	<b>0,71</b>	0,30	1,29	Müşteri Boyutu	17,0
KG12	0,10	<b>0,71</b>	0,26	1,15		
KG13	0,22	0,22	<b>0,73</b>	1,36		
KG14	0,07	0,19	<b>0,60</b>	0,73		
KG15	0,20	0,22	<b>0,77</b>	1,41		
KG16	0,18	0,24	<b>0,76</b>	1,39		
KG17	0,02	0,27	<b>0,60</b>	0,79		
<b>Kaiser-MeyerOlkin: 0,89</b>						<b>61,9</b>
<b>Bartlett's Test of SphericitySig. : 0,00</b>						

Tablo 14'deki açıklanan varyanslar incelendiğinde 17 maddenin açıkladığı toplam varyansın % 61,9 olduğu görülmüştür. Alt boyutların varyansa katkıları sırasıyla müdür boyutu % 23,3 meslektaş boyutu % 21,6 ve müşteri (öğrenci-veli) boyutu % 17,0 olarak bulunmuştur. Maddelerin ait oldukları faktörlerdeki yük değerleri 0,60 ile 0,85 arasında değişmektedir.

### 3.3.2.1.2. Kolektif Güven Öğretmen Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi

Kolektif Güven Ölçeği Öğretmen Formu ikinci uygulama doğrulayıcı faktör analizi uyum indekslerinin kabul edilebilirlik ve iyi uyum (Bayram, 2010; Sümer, 2000; Raykov, 1997, s. 329-333) değerlerine Tablo 15'de yer verilmiştir.

**Tablo 15. Kolektif Güven Öğretmen Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksleri**

Model Uyum İndeksleri	Uyum Değerleri			
	İlk DFA	Son DFA	Kabul Edilebilir	İyi / Çok İyi
X <sup>2</sup> /sd	4,42	3,56	0 < X <sup>2</sup> /sd < 5	0 < X <sup>2</sup> /sd < 3
RMSEA	0,08	0,07	0,00 ≤ RMSEA ≤ 0,10	0,00 ≤ RMSEA ≤ 0,05
SRMR	0,07	0,04	0,00 ≤ SRMR ≤ 0,08	0,00 ≤ SRMR ≤ 0,05
GFI	0,90	0,92	0,90 ≤ GFI ≤ 1,00	0,95 ≤ GFI ≤ 1,00
NFI	0,93	0,97	0,90 ≤ NFI ≤ 1,00	0,95 ≤ NFI ≤ 1,00
NNFI	0,94	0,97	0,90 ≤ NNFI ≤ 1,00	0,95 ≤ NNFI ≤ 1,00
CFI	0,95	0,98	0,90 ≤ CFI ≤ 1,00	0,95 ≤ CFI ≤ 1,00

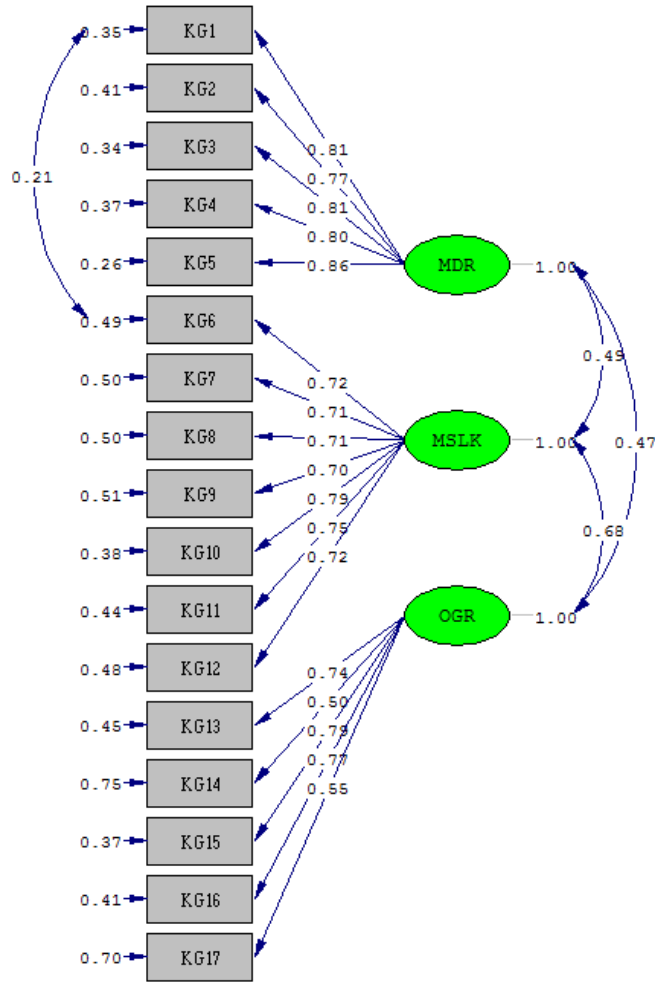
Tablo 15'de görüldüğü gibi ölçeğin pilot uygulama sonuçlarına uygun olarak madde faktör ilişkisi kurularak yapılan doğrulayıcı faktör analizinde, 3 faktörlü yapının model uyumunun kısmen sağlandığı gözlenmiştir. Modifikasyon önerisine uygun olarak kovaryans bağlantısı (m1-m6) gerçekleştirilmiştir. Üç faktörlü ölçeğin 17 maddesine ilişkin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları tablo 16'da görüldüğü gibidir.

**Tablo 16. Kolektif Güven Öğretmen Ölçeği DFA Sonuçları**

Faktör ve Maddeler	Std. $\beta$	t	$R^2$
<b>Müdür Boyutu</b>			
KG1	0,81	23,45**	0,66
KG2	0,77	21,00**	0,59
KG3	0,80	22,63**	0,64
KG4	0,80	22,01**	0,64
KG5	0,86	24,73**	0,74
<b>Meslektaş Boyutu</b>			
KG6	0,72	19,88**	0,52
KG7	0,71	18,49**	0,50
KG8	0,71	18,59**	0,50
KG9	0,70	18,18**	0,49
KG10	0,79	21,50**	0,62
KG11	0,76	20,02**	0,58
KG12	0,72	19,01**	0,52
<b>Müşteri Boyutu</b>			
KG13	0,74	19,07**	0,55
KG14	0,50	11,78**	0,25
KG15	0,79	20,96**	0,62
KG16	0,77	20,14**	0,59
KG17	0,55	12,97**	0,30

\*\*p<0,01

Tablo 15’de görüldüğü gibi 17 maddeden oluşan yapının uyum indekslerinin iyi düzeyde olduğu, tüm maddeler için t değerlerinin 0,01 düzeyinde anlamlı olduğu ve modelin iyi uyum verdiği bulgusu elde edilmiştir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010, s. 271-272; Meydan ve Şeşen, 2011, s. 37). Modele ilişkin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları Tablo 16’da gösterilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre faktör yükleri “Müdür Boyutu” faktöründe 0,77-0,86 aralığında; “Meslektaş Boyutu” faktöründe 0,70-0,79; “Müşteri Boyutu” faktöründe 0,50 – 0,79 aralığında değişmektedir (Tablo 16, Şekil 2). Elde edilen ölçeğe ilişkin yeni model şekil 2’de görüldüğü gibidir.



Chi-Square=410.39, df=115, P-value=0.00000, RMSEA=0.068

## Şekil 2. Kolektif Güven Öğretmen Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı

Tablo 16 ve Şekil 2 incelendiğinde analiz sonucunda  $\chi^2= 410.39$  ve  $sd=115$  olduğu elde edilmiştir. Bu durumda  $\chi^2/sd$  oranı 3.56 olduğu ve bu oranında modelde kabul edilebilir orta düzeyde uyum olduğu görülmüştür. Ayrıca NFI, NNFI, CFI ve, GFI değerleri 1'e yakın, RMSEA ve Standardize RMR değerleri 0'a yaklaştığı görülmektedir. Uyum indeksleri ki-kare değeri ile serbestlik derecesi dikkate alındığında destekleyici liderlik ölçeği faktör yapısının doğrulayıcı faktör analizi ile doğrulandığı değerlendirilmiştir.

### 3.3.2.1.3. Kolektif Güven Öğretmen Ölçeğinin Güvenirliği

Güvenirlik çalışması kapsamında madde-toplam korelasyonu, alt ve üst çeyrekler t-testi ve Cronbach Alpha testleri uygulanmıştır,

**Tablo 17. Kolektif Güven Öğretmen Ölçeği Madde Analizi Sonuçları**

Faktör ve Maddeler	t (n1=n2=151)	r (n=558)	$\alpha$	$\alpha$
<b>Müdür Boyutu</b>				
KG1	-16,81**	0,56	0,90	
KG2	-15,60**	0,54		
KG3	-19,17**	0,57		
KG4	-16,77**	0,64		
KG5	-16,98**	0,59		
<b>Meslektaş Boyutu</b>				
KG6	-15,62**	0,60	0,88	0,90
KG7	-15,12**	0,58		
KG8	-15,24**	0,56		
KG9	-14,26**	0,58		
KG10	-17,81**	0,68		
KG11	-17,01**	0,62		
KG12	-14,63**	0,58		
<b>Müşteri Boyutu</b>				
KG13	-16,70**	0,58	0,80	
KG14	-12,59**	0,41		
KG15	-17,09**	0,59		
KG16	-16,91**	0,59		
KG17	-12,05**	0,43		

r: Madde Toplam Korelasyonu t:Alt ve üst %27 t testi  $\alpha$ : Cronbach Alpha \*\*p<0,01

İkinci uygulamadaki güvenilirlik analizi sonuçları incelendiğinde ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı 0,90 düzeyinde oldukça yüksek bulunmuştur. Alt boyutların Cronbach Alpha katsayıları sırasıyla 0,90 – 0,88 ve 0,80 olarak hesaplanmıştır. Ölçekteki tüm maddeler için madde-toplam korelasyonlarının 0,30’dan yüksek (0,41 ile 0,68 aralığında) olduğu, tüm maddelerin alt ve üst %27’lik kısımlarının karşılaştırılmasına ait t değerlerinin 0,01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir (Tablo 17). Bu sonuçlar, ölçekte yer alan maddelerin geçerliklerinin yüksek olduğu, ölçmek istenen davranış bakımından örnekleme ayırt ettikleri ve ölçeklerde yer alan maddelerin ölçek içinde aynı davranışı ölçmeye yönelik maddeler oldukları şeklinde yorumlanmıştır.

### 3.3.2.2. Kolektif Güven Öğrenci Ölçeği

Öğrencilere uygulanan veri toplama aracının ikinci bölümünde öğrenci kolektif güven ölçeği yer almaktadır. Orijinalinde ayrı ayrı iki adet öğrenci güven ölçeği bulunmaktadır. Bu ölçekler Forsyth ve Adams (2004) tarafından geliştirilen 12 maddeden oluşan öğrencinin müdüre güveni ve Adams ve Forsyth (2004) tarafından geliştirilen 13 maddeden öğrencinin kuruma güvenidir. Cronbach Alpha ile ölçülen

öğrencinin müdüre güven ölçeğinin maddeler arası iç tutarlılık katsayısı .95 iken öğrencinin kuruma güven ölçeğinin maddeler arası iç tutarlılık katsayısı .90'dır. Her iki ölçeğinde yapı geçerliliği faktör analizi yapısı ile desteklenmiştir.

Bu iki ölçek araştırmacı tarafından birleştirilip tek ölçek haline getirilip uygulanmıştır. Kolektif Güven Ölçeği öncelikle ilk aşamada araştırmacı ve üç dil uzmanı tarafından birbirinden bağımsız olarak Türkçeye çevrilmiştir. İkinci aşamada söz konusu çeviriler araştırmacı ve bir çeviri uzmanı tarafından karşılaştırılmış ve söz konusu maddeyi en iyi temsil ettiği düşünülen çeviriler benimsenip Türkçe formu geliştirilmiştir. Öncelikle İngilizce olan ölçek daha sonra ise ölçeğe son şekli verilen Türkçe formu İngilizce öğretmenliği bölümünde son sınıfta öğrenimine devam eden 52 kişiye uygulanmıştır. İki uygulama arasında 3 hafta ara verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre ölçeğin Türkçe ve İngilizce formu arasında yüksek düzeyde pozitif ilişki olduğu gözlenmiştir (  $r=.95$ ,  $p<.001$ ). Yirmi beş maddeden oluşan ölçek Türkçeye uyarlandıktan sonra geçerlik ve güvenirlik çalışması için öncelikle 400 kişilik bir örneklem grubuna pilot bir uygulama çalışması yapılmıştır. Bu uygulama sonucunda yapılan açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre madde yükü 0.30'dan düşük olan ve doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre uyum indekslerini olumsuz etkilediği için ölçekten iki maddenin çıkarılması (M10, M11) uygun bulunmuştur. Söz konusu maddelerin elenmesi sonucunda 2 faktörlü 23 maddeden oluşan yapının uyum indekslerinin iyi düzeyde olduğu, tüm maddeler için t değerlerinin 0,01 düzeyinde anlamlı olduğu ve modelin iyi uyum verdiği bulgusu elde edilmiştir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010, s. 271-272; Meydan ve Şeşen, 2011, s. 37). 23 madde ve 2 boyuttan oluşan ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre maddelerin faktör yükleri “Kurum Boyutu” faktöründe 0,43-0,77 aralığında; “Yönetici Boyutu” faktöründe 0,68-0,83 aralığında değişmektedir. Ayrıca yapılan güvenirlik analizi sonuçları incelendiğinde ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı 0,94 düzeyinde oldukça yüksek bulunmuştur. Alt boyutların Cronbach Alpha katsayıları sırasıyla kurum boyutu 0,89 ve yönetici boyutu 0,94 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten madde eksiltme işlemi yapıldıktan sonra (M10, M11) ölçekteki tüm maddeler için madde-toplam korelasyonlarının 0,30'dan yüksek (0,41 ile 0,74 Aralığında) olduğu, tüm maddelerin alt ve üst %27'lik kısımlarının karşılaştırılmasına ait t değerlerinin 0,01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir (Tablo 18).

**Tablo 18. Kolektif Güven Öğrenci Ölçeği Madde Analizi Sonuçları**

Faktör ve Maddeler	t (n1=n2=108)	r (n=400)	$\alpha$	$\alpha$
<b>Kurum Boyutu</b>				
S1	-15,86**	0,62	0,89	
S2	-12,30**	0,53		
S3	-11,30**	0,51		
S4	-8,87**	0,44		
S5	-14,79**	0,62		
S6	-13,37**	0,58		
S7	-11,15**	0,55		
S8	-11,88**	0,57		
S9	-8,67**	0,41		
S10	-11,72**	0,55		
S11	-12,95**	0,58		
<b>Yönetici Boyutu</b>				
S12	-17,11**	0,71	0,94	
S13	-18,47**	0,71		
S14	-15,75**	0,69		
S15	-15,18**	0,69		
S16	-13,01**	0,59		
S17	-19,25**	0,72		
S18	-15,08**	0,64		
S19	-15,28**	0,63		
S20	-14,37**	0,66		
S21	-19,78**	0,74		
S22	-19,26**	0,74		
S23	-15,64**	0,66		

r: Madde Toplam Korelasyonu t:Alt ve üst %27 t testi  $\alpha$ : Cronbach Alpha \*\*p<0,01

Ölçek dördümlük likert seçeneklerinden oluşan (1: kesinlikle katılmıyorum, 4: kesinlikle katılıyorum) 23 madde ve 2 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekteki 11 madde (1-11) “Kurum” alt boyutunu, 12 madde (12-23) “Yönetici” alt boyutunu oluşturmaktadır. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı 0,94; alt boyutların alpha katsayıları sırasıyla 0,91 ve 0,95 olarak bulunmuştur. Ölçek dördümlük likert ölçeğinde olduğundan puan aralıkları  $4-1=3/4=0,75$  ve puan düzeyleri aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

Cevap seçeneği	Puan aralığı	Puan düzeyi
1-Kesinlikle katılmıyorum	1,00 – 1,75	Çok düşük
2-Katılmıyorum	1,76 – 2,50	Düşük
3-Kararsızım	2,51 – 3,25	Yüksek
4-Katılıyorum	3,26 – 4,00	Çok yüksek

1073 kişilik örneklem grubuna uygulanan ölçeğin yapı geçerliğini ölçmek amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Güvenirlik çalışması kapsamında madde toplam korelasyonu, Cronbach Alpha testlerinden oluşan madde analizi yöntemleri uygulanmıştır.

### 3.3.2.2.1. Kolektif Güven Öğrenci Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi

Açımlayıcı faktör analizinde KMO 0,96; Bartlett's küresellik testi anlamlılık düzeyi ise  $p < 0,01$  olarak ölçülmüştür. 1073 kişilik örneklem ile yapılan uygulamadan elde edilen veriler ile açımlayıcı faktör analizi yapılmasının uygun olduğu gözlenmiştir (Tablo 19).

**Tablo 19. Kolektif Güven Öğrenci Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları**

Madde No	F1	F2	Ortak Faktör Varyansı	Boyutlar	Açıkladığı Varyans (%)
S1	0,22	<b>0,77</b>	0,99		
S2	0,13	<b>0,76</b>	0,79		
S3	0,18	<b>0,66</b>	0,70		
S4	0,10	<b>0,68</b>	0,61		
S5	0,21	<b>0,75</b>	0,93		
S6	0,23	<b>0,71</b>	0,88	Kurum Boyutu	33,6
S7	0,19	<b>0,74</b>	0,86		
S8	0,19	<b>0,71</b>	0,81		
S9	0,20	<b>0,47</b>	0,45		
S10	0,24	<b>0,66</b>	0,80		
S11	0,24	<b>0,71</b>	0,91		
S12	<b>0,82</b>	0,21	1,06		
S13	<b>0,82</b>	0,22	1,08		
S14	<b>0,79</b>	0,23	1,06		
S15	<b>0,82</b>	0,21	1,06		
S16	<b>0,67</b>	0,15	0,69	Yönetici Boyutu	25,8
S17	<b>0,77</b>	0,22	1,00		
S18	<b>0,76</b>	0,23	0,98		
S19	<b>0,72</b>	0,18	0,81		
S20	<b>0,76</b>	0,20	0,92		
S21	<b>0,81</b>	0,27	1,18		
S22	<b>0,79</b>	0,26	1,11		
S23	<b>0,79</b>	0,19	0,96		
<b>Kaiser-MeyerOlkin: 0,96</b>					<b>59,4</b>
<b>Bartlett's Test of SphericitySig. : 0,00</b>					

Kolektif güven Öğrenci ölçeğinin pilot uygulamada elde edilen sonuçlara göre aynı yapıya uygun olarak 23 soru ve 2 faktör ile başlanan açımlayıcı faktör analizinde ilk Varimax döndürmesinde 23 maddenin açıkladığı toplam varyansın % 59,4 olduğu görülmüştür. Alt boyutların varyansa katkıları sırasıyla %33,6 ve % 25,8 olarak bulundu. Maddelerin ait oldukları faktörlerdeki yük değerleri 0,47 ile 0,82 arasında değişmektedir. Ölçekteki 23 madde ve 2 faktörden oluşan yapının uygun olduğu gözlenmiştir.

### 3.3.2.2.2. Kolektif Güven Öğrenci Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi

İkinci uygulamadan elde edilen uyum indekslerinin kabul edilebilirlik ve iyi uyum (Bayram, 2010; Sümer, 2000; Raykov, 1997, s. 329-333) değerlerine Tablo 20’de yer verilmiştir.

**Tablo 20. Kolektif Güven Öğrenci Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksleri**

Model Uyum İndeksleri	Uyum Değerleri			
	İlk DFA	Son DFA	Kabul Edilebilir	İyi / Çok İyi
$X^2/sd$	5,54	4,30	$0 < X^2/sd < 5$	$0 < X^2/sd < 3$
RMSEA	0,07	0,06	$0,00 \leq RMSEA \leq 0,10$	$0,00 \leq RMSEA \leq 0,05$
SRMR	0,04	0,03	$0,00 \leq SRMR \leq 0,08$	$0,00 \leq SRMR \leq 0,05$
GFI	0,90	0,93	$0,90 \leq GFI \leq 1,00$	$0,95 \leq GFI \leq 1,00$
NFI	0,97	0,98	$0,90 \leq NFI \leq 1,00$	$0,95 \leq NFI \leq 1,00$
NNFI	0,98	0,99	$0,90 \leq NNFI \leq 1,00$	$0,95 \leq NNFI \leq 1,00$
CFI	0,98	0,99	$0,90 \leq CFI \leq 1,00$	$0,95 \leq CFI \leq 1,00$

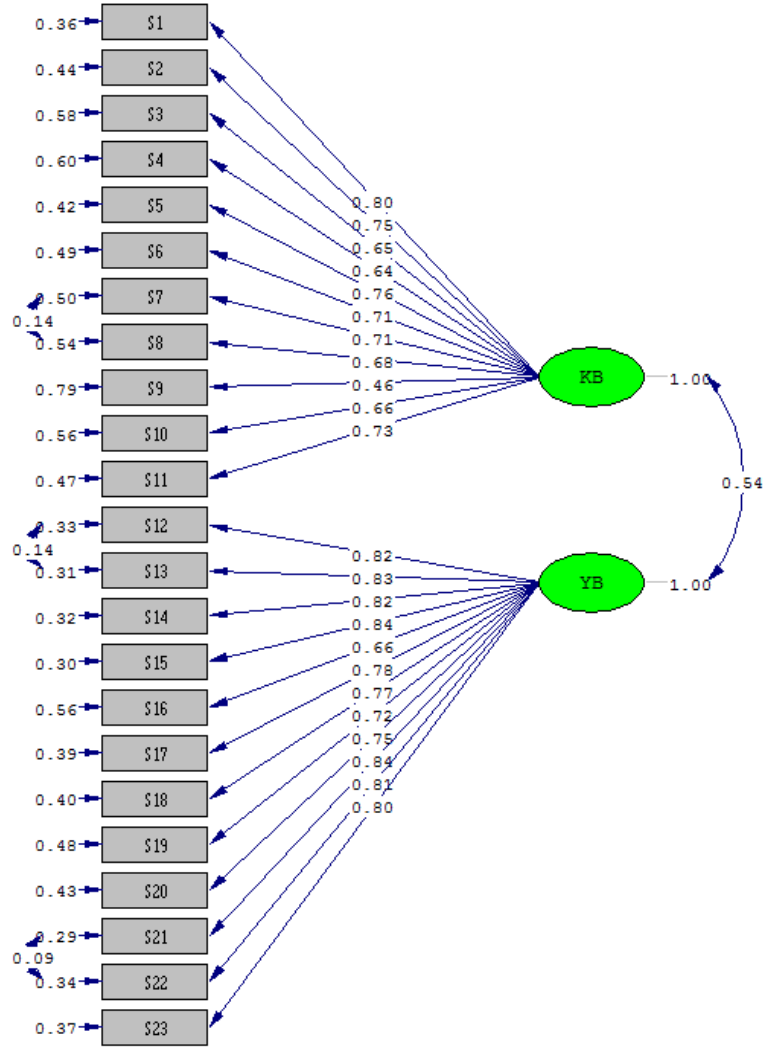
Tablo 20’de görüldüğü gibi ölçeğin pilot uygulama sonuçlarına uygun olarak madde faktör ilişkisi kurularak yapılan ilk DFA sonuçlarına göre 23 maddeli 2 faktörlü yapının kısmen iyi uyum verdiği ( $X^2/sd$  hariç) gözlenmiştir.  $X^2/sd$  değerinin kabul edilebilir düzeye çıkarmak için de tüm maddelerin faktör yükleri oldukça yüksek ve hata varyansları düşük olduğundan madde eksiltme işlemi yapılmamış; modifikasyon önerisine uygun olarak (m7-m8, m12-m13, m21-m22) kovaryans bağlantısı gerçekleştirilmiştir. İki faktörlü ölçeğin 23 maddesine ilişkin son DFA sonuçları Tablo 21’de görüldüğü gibidir.

**Tablo 21. Kolektif Güven Öğrenci Ölçeği DFA Sonuçları**

Faktör ve Maddeler	Std. $\beta$	t	R <sup>2</sup>
<b>Kurum Boyutu</b>			
S1	0,80	38,66**	0,64
S2	0,75	27,96**	0,56
S3	0,65	23,07**	0,42
S4	0,64	22,44**	0,41
S5	0,76	28,80**	0,58
S6	0,71	26,05**	0,50
S7	0,71	25,90**	0,50
S8	0,68	24,23**	0,46
S9	0,46	15,27**	0,21
S10	0,66	23,62**	0,44
S11	0,73	26,78**	0,53
<b>Yönetici Boyutu</b>			
S12	0,82	32,24**	0,67
S13	0,83	32,99**	0,69
S14	0,82	32,69**	0,67
S15	0,84	33,50**	0,71
S16	0,66	24,08**	0,44
S17	0,78	30,30**	0,61
S18	0,77	29,79**	0,59
S19	0,72	28,58**	0,52
S20	0,75	33,76**	0,56
S21	0,84	31,76**	0,71
S22	0,81	31,89**	0,66
S23	0,80	31,01**	0,64

\*\*p<0,01

Tablo 21’de görüldüğü üzere iki faktörlü 23 maddeden oluşan yapının Son DFA sonuçlarına göre uyum indekslerinin iyi düzeyde olduğu, tüm maddeler için t değerlerinin 0,01 düzeyinde anlamlı olduğu ve modelin iyi uyum verdiği bulgusu elde edilmiştir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010, s. 271-272; Meydan ve Şeşen, 2011, s. 37). Modele ilişkin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre faktör yükleri “Kurum Boyutu” faktöründe 0,46-0,80 aralığında; “Yönetici Boyutu” faktöründe 0,66-0,84 aralığında değişmektedir (Tablo 21, Şekil 3). Elde edilen ölçeğe ilişkin yeni model Şekil 3’de görüldüğü gibidir.



Chi-Square=972.03, df=226, P-value=0.00000, RMSEA=0.055

**Şekil 3. Kolektif Güven Öğrenci Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı**

Şekil 3 DFA diyagramı ve Tablo 21 incelendiğinde analiz sonucunda  $\chi^2= 972.03$  ve  $sd=226$  olduğu elde edilmiştir. Bu durumda  $\chi^2/sd$  oranı 4.30 olduğu ve bu oranında modelde kabul edilebilir orta düzeyde uyum olduğu görülmüştür. Ayrıca NFI, NNFI, CFI ve, GFI değerleri 1'e yakın, RMSEA ve Standardize RMR değerleri 0'a yaklaştığı görülmektedir. Uyum indeksleri, ki-kare değeri ile serbestlik derecesi dikkate alındığında destekleyici liderlik ölçeği faktör yapısının doğrulayıcı faktör analizi ile doğrulandığı değerlendirilmiştir.

### 3.3.2.2.3. Kolektif Güven Öğrenci Ölçeğinin Güvenirliği

Güvenirlik çalışması kapsamında madde-toplam korelasyonu, alt ve üst çeyrekler t-testi ve Cronbach Alpha testleri uygulanmıştır.

**Tablo 22. Kolektif Güven Öğrenci Ölçeği Madde Analizi Sonuçları**

Faktör ve Maddeler	t (n1=n2=290)	r (n=1073)	$\alpha$	$\alpha$
<b>Kurum Boyutu</b>				
S1	-24,98**	0,63	0,91	
S2	-19,43**	0,55		
S3	-17,67**	0,52		
S4	-16,30**	0,48		
S5	-23,18**	0,61		
S6	-19,84**	0,59		
S7	-20,26**	0,58		
S8	-18,82**	0,57		
S9	-13,63**	0,42		
S10	-19,13**	0,57		
S11	-21,57**	0,60		
<b>Yönetici Boyutu</b>				
S12	-32,42	0,73	0,94	
S13	-34,33	0,73		
S14	-30,97	0,72		
S15	-29,38	0,73		
S16	-20,38	0,57		
S17	-29,04	0,70		
S18	-26,09	0,69		
S19	-25,01	0,63		
S20	-24,71	0,67		
S21	-34,71	0,77		
S22	-32,52	0,74		
S23	-30,52	0,69		

r: Madde Toplam Korelasyonu t:Alt ve üst %27 t testi  $\alpha$ : Cronbach Alpha \*\*p<0,01

İkinci uygulamadaki güvenilirlik analizi sonuçları incelendiğinde ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı 0,94 düzeyinde oldukça yüksek bulunmuştur. Alt boyutların Cronbach Alpha katsayıları sırasıyla 0,91 ve 0,95 olarak hesaplanmıştır. Ölçekteki tüm maddeler için madde-toplam korelasyonlarının 0,30'dan yüksek (0,42 ile 0,74 aralığında) olduğu, tüm maddelerin alt ve üst %27'lik kısımlarının karşılaştırılmasına ait t değerlerinin 0,01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir (Tablo 22). Bu sonuçlar, ölçekte yer alan maddelerin geçerliklerinin yüksek olduğu, ölçmek istenen davranış bakımından örnekleme ayırt ettikleri ve ölçeklerde yer alan maddelerin ölçek içinde aynı davranışı ölçmeye yönelik maddeler oldukları şeklinde yorumlanmıştır.

### 3.3.3. Okul Etkililiği Ölçeği

Veri toplama aracının dördüncü bölümünde Hoy (2009) tarafından geliştirilen ve Alanoğlu (2014) tarafından Türkçe 'ye uyarlanan "Okul Etkililiği Ölçeği" yer almaktadır. Ölçek altılı likert seçeneklerinden oluşan (1: kesinlikle katılmıyorum, 6: çok sık katılıyorum) 8 madde ve tek alt boyuttan oluşmaktadır. Bu çalışmada ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış olup, Cronbach Alpha katsayısı 0,91 olarak bulunmuştur.

Okul Etkililiği ölçeği altılı likert derecelendirme aralıkları nedeniyle puan aralıkları  $6-1=5/6=0,83$  ve puan düzeyleri aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

Cevap seçeneği	Puan aralığı	Puan düzeyi
1-Kesinlikle katılmıyorum	1,00 – 1,83	Çok düşük
2-Katılmıyorum	1,84 – 2,67	Düşük
3-Biraz katılmıyorum	2,68 – 3,50	Düşük/orta
4-Biraz katılıyorum	3,51 – 4,33	Orta/yüksek
5-Katılıyorum	4,34 – 5,17	Yüksek
6-Tamamen katılıyorum	5,18 – 6,00	Çok yüksek

Ölçeğin yapı geçerliğini ölçmek amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Güvenirlik çalışması kapsamında madde toplam korelasyonu, Cronbach Alpha testlerinden oluşan madde analizi yöntemleri uygulanmıştır.

**Tablo 23. Okul Etkililiği Ölçeği Betimsel İstatistikleri**

Madde No	$\bar{X}$	SS	Min.	Maks.
S1	4,19	1,32	1	6
S2	4,22	1,27	1	6
S3	4,51	1,17	1	6
S4	4,27	1,20	1	6
S5	4,31	1,18	1	6
S6	4,51	1,22	1	6
S7	4,47	1,16	1	6
S8	4,55	1,20	1	6

Yapı geçerliğini ölçmek amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır.

### 3.3.3.1. Okul Etkililiği Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi

Açımlayıcı faktör analizinde KMO 0,86; Bartlett's küresellik testi anlamlılık düzeyi ise  $p < 0,01$  olarak ölçülmüştür. 558 kişilik örneklem ile yapılan uygulamadan elde edilen veriler ile açımlayıcı faktör analizi yapılmasının uygun olduğu gözlenmiştir (Tablo 20). Ölçeğin orijinal yapısına uygun olarak 8 soru ve tek faktör ile başlanan açımlayıcı faktör analizinde ilk Varimax döndürmesinde Tablo 24'deki gibi sonuçlar elde edilmiştir. Tablo 24'deki açıklanan varyanslar incelendiğinde açıklanan toplam varyansın % 62,5 olarak gerçekleştiği görülmektedir.

**Tablo 24. Okul Etkililiği Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları (İlk Varimax)**

Madde No	F1	Açıkladığı Varyans (%)
S1	0,77	62,5
S2	0,76	
S3	0,81	
S4	0,84	
S5	0,84	
S6	0,70	
S7	0,81	
S8	0,78	
<b>Kaiser-MeyerOlkin: 0,86</b>		
<b>Bartlett's Test of SphericitySig. : 0,00</b>		

Ölçekteki tüm maddelerin faktör yüklerinin oldukça yüksek olduğu, ölçeğin tek faktörden oluştuğu ve açıklanan toplam varyansın oldukça yüksek olması nedeniyle ölçekten herhangi bir madde çıkarılmasına ve varimax döndürmesine gerek kalmamıştır. Maddelerin ait oldukları faktörlerdeki yük değerleri 0,70 ile 0,84 arasında değişmektedir.

### 3.3.3.2. Okul Etkililiği Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi

Okul Etkililiği Ölçeği doğrulayıcı faktör analizi uyum indekslerinin kabul edilebilirlik ve iyi uyum (Bayram, 2010; Sümer, 2000; Raykov, 1997, s. 329-333) değerlerine Tablo 25'de yer verilmiştir.

**Tablo 25. Okul Etkililiği Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksleri**

Model Uyum İndeksleri	Uyum Değerleri			
	İlk DFA	Son DFA	Kabul Edilebilir	İyi / Çok İyi
$X^2/sd$	31,1	2,86	$0 < X^2/sd < 5$	$0 < X^2/sd < 3$
RMSEA	0,23	0,06	$0,00 \leq RMSEA \leq 0,10$	$0,00 \leq RMSEA \leq 0,05$
SRMR	0,08	0,02	$0,00 \leq SRMR \leq 0,08$	$0,00 \leq SRMR \leq 0,05$
GFI	0,78	0,98	$0,90 \leq GFI \leq 1,00$	$0,95 \leq GFI \leq 1,00$
NFI	0,87	0,99	$0,90 \leq NFI \leq 1,00$	$0,95 \leq NFI \leq 1,00$
NNFI	0,82	0,99	$0,90 \leq NNFI \leq 1,00$	$0,95 \leq NNFI \leq 1,00$
CFI	0,87	0,99	$0,90 \leq CFI \leq 1,00$	$0,95 \leq CFI \leq 1,00$

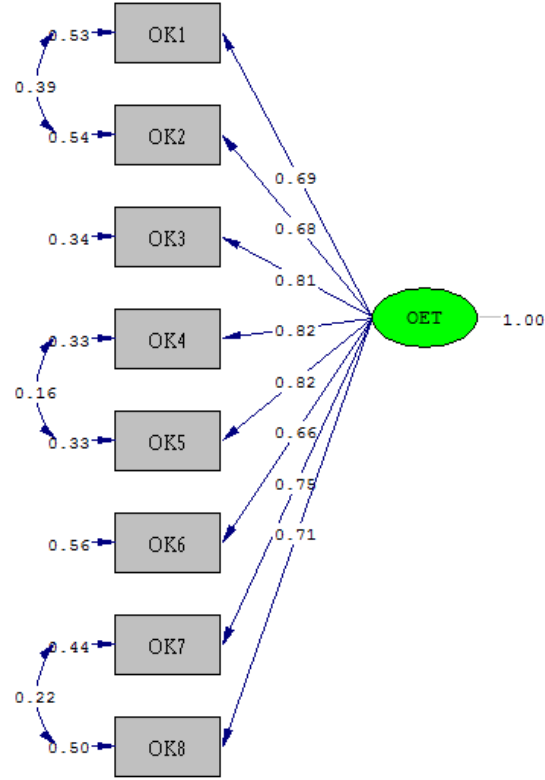
Tablo 25’de görüldüğü gibi ölçeğin orijinal yapısına uygun olarak madde faktör ilişkisi kurularak yapılan ilk DFA sonuçlarına göre tek faktörlü yapının ve tüm maddelerin en iyi yapıyı vermediği; model uyumunun sağlanamadığı gözlenmiştir. Ancak açımlayıcı faktör analizinde olduğu gibi tüm maddelerin faktör yüklerinin oldukça yüksek olması ve hata varyanslarının da çok düşük olması sebebiyle madde eksiltme işlemi yapılmamış; model uyumunu sağlamak amacıyla modifikasyon önerisine uygun olarak üç kovaryans bağlantısı (M1-M2, M4-M5, M7-M8) gerçekleştirilmiştir. Yapılan son DFA sonuçlarına göre Tablo 26’da görüldüğü üzere, tek faktörlü 8 maddeden oluşan yapının uyum indekslerinin iyi düzeyde çıktığı, tüm maddeler için t değerlerinin 0,01 düzeyinde anlamlı olduğu ve modelin iyi uyum verdiği bulgusu elde edilmiştir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010, s. 271-272; Meydan ve Şeşen, 2011, s.37). Tek faktörlü ölçeğin 8 maddesine ilişkin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları Tablo 26’da verilmiştir.

**Tablo 26. Okul Etkililiği Ölçeği DFA Sonuçları**

Maddeler	Std. $\beta$	t	$R^2$
S1	0,69	17,55**	0,48
S2	0,68	17,28**	0,46
S3	0,81	22,19**	0,66
S4	0,82	22,46**	0,67
S5	0,82	22,27**	0,67
S6	0,66	16,77**	0,44
S7	0,75	19,66**	0,56
S8	0,71	18,31**	0,50

\*\*p<0,01

Tablo 26’da gösterilen modele ilişkin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre faktör yükleri 0,66 – 0,82 aralığında değişmektedir (Tablo 26, Şekil 4). Elde edilen ölçeğe ilişkin yeni model Şekil 4’de görüldüğü gibidir.



Chi-Square=48.64, df=17, P-value=0.00007, RMSEA=0.058

#### Şekil 4. Okul Etkililiği Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı

Tablo 26. ve Şekil 4. incelendiğinde analiz sonucunda  $\chi^2= 48.64$  ve  $sd=17$  olduğu elde edilmiştir. Bu durumda  $\chi^2/sd$  oranı 2.86 olduğu ve bu oranında modelde iyi/çok iyi düzeyde uyum olduğu görülmüştür. Ayrıca NFI, NNFI, CFI ve GFI değerleri 1’e yakın çok iyi düzeyde, RMSEA’nın kabul edilebilir ve Standardize RMR değerleri çok iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Uyum indeksleri ki-kare değeri ile serbestlik derecesi dikkate alındığında destekleyici liderlik ölçeği faktör yapısının doğrulayıcı faktör analizi ile doğrulandığı değerlendirilmiştir.

#### 3.3.3.3. Okul Etkililiği Ölçeğinin Güvenirliği

Güvenirlik çalışması kapsamında uygulanan madde analizi yöntemlerinden madde-toplam korelasyonu, ve Cronbach Alpha testleri yapılmıştır.

**Tablo 27. Okul Etkililiği Ölçeği Madde Analizi Sonuçları**

Maddeler	t (n1=n2=151)	r (n=558)	$\alpha$
S1	-23,59**	0,71	0,91
S2	-22,21**	0,70	
S3	-18,63**	0,74	
S4	-21,97**	0,77	
S5	-21,82**	0,77	
S6	-18,16**	0,62	
S7	-20,22**	0,74	
S8	-18,73**	0,70	

r: Madde Toplam Korelasyonu

t: Alt ve üst %27 t testi

$\alpha$ : Cronbach Alpha \*\*p<0,01

Tablo 27'deki güvenilirlik analizi sonuçları incelendiğinde ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı 0,91 düzeyinde oldukça yüksek bulunmuştur. Ölçekteki tüm maddeler için madde-toplam korelasyonlarının 0,30'dan yüksek (0,62 ile 0,77 aralığında) olduğu, tüm maddelerin alt ve üst %27'lik kısımlarının karşılaştırılmasına ait t değerlerinin 0,01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, ölçekte yer alan maddelerin geçerliklerinin yüksek olduğu, ölçmek istenen davranış bakımından örnekleme ayırt ettikleri ve ölçeklerde yer alan maddelerin ölçek içinde aynı davranışı ölçmeye yönelik maddeler oldukları şeklinde yorumlanmıştır.

### 3.4. Verilerin Toplanma Süreci

Öğretmenler için “Destekleyici Liderlik”, “Kolektif Güven” ve “Okul Etkililiği” ölçeğinin, öğrenciler için “Kolektif Güven” ölçeğinin uygulanması için Elazığ İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alındıktan sonra örneklem seçilen okullara araştırmacı tarafından bizzat gidilerek uygulanmıştır (Ek 7). Ölçeklerin uygulaması 2016 Şubat ve Mart aylarında gerçekleştirilmiştir.

### 3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan her bir ölçekteki maddelere açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi, çok sayıda değişkenden (maddeden) bu değişkenlerin birlikte açıklayabildikleri az sayıda tanımlanabilen anlamlı yapılarla ulaşmayı hedeflemektedir (Büyüköztürk, 2002). Bu yöntemin amacı ise birbiri ile ilişkili değişkenlerin bir araya getirilerek, birbiri ile ilişkisiz daha az sayıda yeni değişken (faktör) elde etmek olarak ifade edilir (Tatlıdil, 1996).

Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) bir yapısal eşitlik modelleme türü olup özellikle gözlenen ölçümler ya da göstergeler (test maddeleri, test puanları, davranış gözlem oranları vb.) ile örtük ya da gizil değişkenler (faktörler) arasındaki ilişkiler ile ilgilenen ölçüm modelleri olarak kabul edilir (Brown, 2006). DFA'nın temel özelliği hipotez odaklı olmasıdır. Açımlayıcı Faktör Analizinin (AFA) tersine, DFA'da önceden modelin bütün yönleri ayrıntıları ile tanımlanır. Başka bir ifade ile DFA'da araştırmacı geçmiş deneyimlerine ya da kuramsal yapıya dayalı olarak önceden göstergelerle ilişkili olan gizil değişkenleri (faktörleri) belirlemekte, dolayısıyla kuram ve hipotezi test etmektedir. DFA'da araştırmacının faktör modelindeki tüm ilişkileri önceden kurgulamış olması gerekmektedir (Brown, 2006). Ayrıca DFA'da yapılan işlemle ortaya konan ölçüm modelinin amacı, gözlenen ya da ölçülen değişkenlerin/göstergelerin altta yatan gizil değişkenleri ne oranda iyi temsil ettiklerini saptamaktır (Sümer, 2000).

Doğrulayıcı faktör analizi sürecinde geçerliğe ilişkin çeşitli model uyum indeksleri elde edilmektedir. Uyum indekslerinin kuramsal model ile gerçek veriler arasındaki uyumu değerlendirmelerinde birbirlerine göre güçlü ve zayıf yönlerinin bulunması nedeniyle modelin uyumunun ortaya konulması için birçok uyum indeksi değerinin bir arada kullanılması önerilir. Ayrıca çoğu uyum indeksinin örneklem dağılımı henüz bilinmediği için bu indekslerin bir kaçının birlikte kullanılması önerisi bulunmaktadır (Cheung ve Rensvold, 2002).

Doğrulayıcı faktör analizinde modelin iyi uyum gösterip göstermediğinin anlaşılmasında uyum iyiliği istatistiklerinden  $\chi^2/sd$ , RMSEA, SRMR, GFI, NFI, NNFI ve CFI değerlerine bakılmıştır. Bu değerlerin kabul edilebilir sınır değerlerinin belirlenmesinde aşağıda araştırmacıların belirlediği sınır değerlerle ilgili ölçütlerden yararlanılmıştır.

$\chi^2/sd$ : Bu değerlerden  $\chi^2/sd$ 'nin  $\leq 3$  olması mükemmel uyum olarak nitelendirilirken,  $\leq 5$  orta düzeyde uyum olarak belirtilmiştir (Sümer, 2000). Kelloway (1998) ise  $\chi^2/sd$  oranının 5'den küçük olmasının iyi uyumun göstergesi olduğunu, Schumacker ve Lomax (2010) ise  $\leq 5$  değerinin kabul edilebilir uyum anlamına geldiğini belirtmişlerdir.

RMSEA: Bu değer  $\leq .05$  olması mükemmel uyum, (Sümer, 2000),  $\leq .06$  olması iyi uyum (Hu ve Bentler, 1999),  $\leq .08$  olması kabul edilebilir uyum (Sümer, 2000) olarak belirtilmiştir.

SRMR (Standardized Root Mean Square Residual): Bu değer sıfıra yaklaşıkça test edilen modelin daha iyi uyum iyiliği gösterdiği anlaşılır (Wang ve Wang, 2012).

GFI (Goodness of Fit Index): Modelin örneklemdaki kovaryans matrisini ne oranda ölçtüğünü gösterir (okluk, şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). GFI değeri 0 ile 1 arasında değişir. GFI 'nın 0.90 'ı aşması iyi bir model göstergesi olarak değerlendirilir (Waltz, Strickland ve Lenz, 2010).

CFI (Comparative Fit Index): Değişkenler arasında hiçbir ilişkinin olmadığını varsayarak kurulan modelin yokluk modelinden (null) farkını vermektedir. Değişkenler arasında ilişkinin olmadığını ngren bir modeldir. Değeri 0 - 1 arasında değişir (okluk, şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). CFI değerinin  $\geq 0.90$  olması iyi uyum göstergesidir (Sümer, 2000).

NNFI: Bu değerin  $\geq 0.95$  olması mkemmел uyum, .90-.94 olması kabul edilebilir uyum anlamına gelmektedir (Sümer, 2000). Hu ve Bentler'e (1999) göre  $\geq 0.95$  değerleri sınır değerdir.

NFI: Sümer (2000) tarafından bu değerin  $\geq 0.95$  olması mkemmел uyum iken Hooper, Coughlan ve Mullen (2008) kabul edilebilir sınır değer olarak belirtmişlerdir. Değerlerin .90-.94 arasında olması kabul edilebilir uyum anlamına gelmektedir (Sümer, 2000).

Araştırmanın hipotezlerini test etmek için yapısal eşitlik modelinden yararlanılmıştır. Yapısal eşitlik modeli, sosyal bilimler alanında özellikle son zamanlarda çok fazla kullanılan ve çok değişkenli istatıksel tekniklerden meydana gelen kuvvetli bir analiz tekniğidir. Özellikle karmaşık modellerin testinde başarılı olduğu, birçok analizi bir defada yaptığı, incelenen modeldeki ilişkiler ağına yönelik varsa yeni düzenlemeler tavsiye ettiği grlmektedir. Ayrıca aracılık ve düzenleyicilik (moderasyon) etkilerini incelemeyi kolaylaştırdığı, ölçüm hatalarını hesaba katıyor olması gibi sebeplerle yapısal eşitlik modellemesi yöntemi, birçok teorinin test edilmesinde ve yeni modellerin geliştirilmesi sürecinde kullanılmakta olan bir yöntemdir (Dursun ve Kocagöz, 2010).

Verilerin analizinde SPSS programı kullanılmıştır. Öğretmenlerin kişisel bilgileri frekans ve yüzde tabloları şeklinde sunulmuştur. lek puanları ortalama, standart sapma ve arpıklık betimsel istatistik tablosu şeklinde sunulmuştur.

Ölçek ve alt boyut puanlarının normallik sınavında Çarpıklık (Skewness) katsayısı kullanılmıştır. Sürekli bir değişkenden elde edilen puanların normal dağılım özelliğinde kullanılan çarpıklık katsayısının (Skewness)  $\pm 1$  sınırları içinde kalması puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği şeklinde yorumlanabilir (Büyüköztürk, 2011, s. 40). Öğretmenlere uygulanan ölçeklerde yapılan normallik sınavında üç ölçek ve alt boyut puanlarının normal dağılım gösterdiği tespit edildiğinden cinsiyet, medeni durum ve öğrenim düzeyi değişkenlerine göre karşılaştırmada bağımsız iki örneklem t testi; okul türü, yaş, meslekteki süre, okuldaki süre, branş ve okuldaki öğretmen sayısı değişkenlerine göre karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi (OneWay ANOVA) testi uygulanmıştır. ANOVA testinde gruplar arasında anlamlı farklılık görüldüğünde farkın hangi iki grup arasında olduğunu belirlemek amacıyla varyansların homojenliği durumunda LSD post hoc testinden; varyansların homojen olmadığı durumlarda Dunnett C post hoc testinden yararlanılmıştır. Analizlerde anlamlılık düzeyi 0,05 ( $p < 0,05$ ) olarak belirlenmiştir.

Öğrencilere uygulanan kolektif güven ölçeğinde yapılan normallik sınavında ölçek ve alt boyut puanlarının normal dağılım gösterdiği tespit edildiğinden cinsiyet değişkenlerine göre karşılaştırmada bağımsız iki örneklem t testi; okul türü, sınıf, ailenin geliri, anne ve baba öğrenim düzeyi, anne ve baba mesleği, aile tipi değişkenlerine göre karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi (OneWay ANOVA) testi uygulanmıştır. ANOVA testinde gruplar arasında anlamlı farklılık görüldüğünde farkın hangi iki grup arasında olduğunu belirlemek amacıyla varyansların homojenliği durumunda LSD post hoc testinden; varyansların homojen olmadığı durumlarda Dunnett C post hoc testinden yararlanılmıştır. Analizlerde anlamlılık düzeyi 0,05 ( $p < 0,05$ ) olarak belirlenmiştir.

Betimleyici bulguların ortaya konulmasından sonra, modelin test edilmesi, ilişkisel bulgular ve hipotez testleri için LISREL programı kullanılmıştır. Kullanılan LISREL yapısal eşitlik modellemesi programından destekleyici liderlik, kolektif güven ve okul etkililiği kavramları incelenmiş, destekleyici liderlik ve kolektif güvenin okul etkililiği üzerindeki etkisi bağlamında kavramların örtüşüp örtüşmediği incelenmiştir.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### 4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma sorularına esas olarak katılımcıların destekleyici liderlik, kolektif güven ve okul etkililiği konusundaki algıları, değişkenler arasındaki ilişkiler ve oluşturulan modele ilişkin analizler ve bulgular yer almaktadır.

#### 4.1. Lise Müdürlerinin Destekleyici Liderlik Davranışları, Kurumdaki Kolektif Güven ve Okul Etkililiğine İlişkin Öğretmen Algıları İle Kolektif Güvene İlişkin Öğrenci Algıları Nelerdir?

Bu bölümde araştırma sorularından biri olan “Lise müdürlerinin destekleyici liderlik davranışları, kurumdaki kolektif güven ve okul etkililiğine ilişkin öğretmen algıları ile kolektif güvene ilişkin öğrenci algıları nelerdir” sorusuna yanıt aranmış ve bununla ilgili sonuçlar aşağıda açıklanmıştır.

##### 4.1.1. Lise müdürlerinin destekleyici liderlik davranışları ile kurumdaki kolektif güven ve okul etkililiğine ilişkin öğretmen algıları

Araştırmada öğretmenlere destekleyici liderlik, kolektif güven ve okul etkililiği ölçeği uygulanmıştır. Tablo 28’de uygulanan kolektif güven ölçeği ve alt boyutlarının, okul etkililiği ölçeği ve destekleyici liderlik ölçeğine ait aritmetik ortalama ve standart sapma bilgileri verilmektedir.

**Tablo 28. Ölçek ve Boyutlarına Ait Betimsel İstatistik Değerleri**

Ölçek ve Alt Boyutlar	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık
<b>KOLEKTİF GÜVEN</b>	<b>4,23</b>	<b>0,82</b>	<b>-0,453</b>
Müdür Boyutu	4,41	1,19	-0,853
Meslektaş Boyutu	4,42	0,92	-0,687
Müşteri Boyutu	3,80	0,98	-0,270
<b>OKUL ETKİLİLİĞİ</b>	<b>4,38</b>	<b>0,95</b>	<b>-0,772</b>
<b>DESTEKLEYİCİ LİDERLİK</b>	<b>2,70</b>	<b>0,73</b>	<b>-0,251</b>

Yapılan araştırmada Kolektif Güven ölçeğinin boyutlarından müdür boyutu puan ortalaması  $\bar{X}=4,41\pm 1,19$ ; meslektaş boyutu puan ortalaması  $\bar{X}=4,42\pm 0,92$ ; müşteri boyutu puan ortalaması  $\bar{X}=3,80\pm 0,98$  ve genel olarak kolektif güven puan ortalaması  $\bar{X}=4,23\pm 0,82$  olarak bulunmuştur (Tablo 28). Ölçekten alınabilecek en düşük (1) ve en yüksek (6) puanlar dikkate alındığında öğretmenlerin kolektif güvenin alt boyutlarından olan müdür ve meslektaş güveninin “yüksek” düzeyde; müşteri alt boyutuna ilişkin güveni ve genel olarak kolektif güveninin “orta/yüksek” düzeyde olduğu görölmektedir.

Okul Etkililiği ölçeği puan ortalaması  $\bar{X}=4,38\pm 0,95$  olarak bulunmuştur (Tablo 28). Bu ölçekten de alınabilecek en düşük (1) ve en yüksek (6) puanlar dikkate alındığında okul etkililiğinin “yüksek” düzeyde algılandığı görölmektedir.

Destekleyici Liderlik ölçeği puan ortalaması  $\bar{X}=2,70\pm 0,73$  olarak bulunmuştur (Tablo 28). Ölçekten alınabilecek en düşük (1) ve en yüksek (4) puanlar dikkate alındığında öğretmenlerin destekleyici liderlik algısının “yüksek” düzeyde olduğu görölmektedir.

**Tablo 29. Kolektif Güven Ölçeği Müdür Alt Boyutundaki Maddelerin Betimsel İstatistikleri**

Maddeler	$\bar{X}$	SS
1.Bu okuldaki öğretmenler müdürlerine güvenirler.	4,32	1,54
2.Bu okuldaki öğretmenler müdürlerinin dürüstlüğüne inanır.	4,47	1,43
3.Bu okulun müdürü öğretmenleri ile en iyi şekilde ilgilenir.	<b>4,21</b>	<b>1,46</b>
4.Bu okuldaki öğretmenler müdürlerine itimat eder.	4,46	1,30
5.Bu okuldaki müdür işini layığı ile yapar.	<b>4,59</b>	<b>1,34</b>

Tablo 29’a göre kolektif güven alt boyutundan müdür boyutunda “okul müdürünün işini layığı ile yaptığı” maddesinde ortalamanın en yüksek düzeyde olduğu görülürken ( $\bar{X}=4,59$ ), “okul müdürünün öğretmenlerle en iyi şekilde ilgilendiği” maddesinin ise en düşük düzeyde olduğu görölmektedir ( $\bar{X}=4,21$ ).

**Tablo 30. Kolektif Güven Ölçeği Meslektaş Alt Boyutundaki Maddelerin Betimsel İstatistikleri**

Maddeler	$\bar{X}$	SS
6.Bu okuldaki öğretmenler birbirlerine güvenirlir.	4,34	1,31
7.Bu okuldaki öğretmenler biri birilerini dikkate alırlar.	4,35	1,27
8.Çok zor durumlarda bile bu okuldaki öğretmenler biri birilerine bağlıdırlar.	<b>4,24</b>	<b>1,28</b>
9.Bu okuldaki öğretmenler işlerini iyi yaparlar.	<b>4,68</b>	<b>1,09</b>
10.Bu okuldaki öğretmenler meslektaşlarının dürüstlüğüne inanırlar.	4,55	1,17
11.Bu okuldaki öğretmenler biri birilerine karşı açıktırlar.	4,25	1,27
12.Bu okuldaki öğretmenlerin söylediklerine inanabilirsiniz.	4,59	1,14

Tablo 30'a göre kolektif güvenin alt boyutlarından meslektaş boyutunda "Okuldaki öğretmenlerin işlerini iyi yaparlar." maddesinde ortalama en yüksek düzeydeyken ( $\bar{X}=4,68$ ), "Çok zor durumlarda bile okuldaki öğretmenler birbirlerine bağlıdır." maddesi diğer maddelere göre düşük düzeydedir ( $\bar{X}=4,24$ ).

**Tablo 31. Kolektif Güven Ölçeği Müşteri (Öğrenci-Veli)Alt Boyutundaki Maddelerin Betimsel İstatistikleri**

Maddeler	$\bar{X}$	SS
13.Bu okuldaki öğretmenler velilere güvenirlir.	3,79	1,29
14.Bu okuldaki öğrenciler birbirilerini önemserler.	<b>3,65</b>	<b>1,36</b>
15.Bu okuldaki velilerin bağlılıklarına/samimiyetlerine güvenilir.	3,85	1,27
16.Öğretmenler velilerin desteğine güvenebilir.	3,74	1,34
17.Öğretmenler öğrencilerin iyi öğrenciler olduklarına inanırlar.	<b>3,97</b>	<b>1,34</b>

Tablo 31'e göre kolektif güven müşteri alt boyutunda "Öğretmenlerin, öğrencilerin iyi öğrenci olduklarına inanırlar." maddesi en yüksek puana sahipken ( $\bar{X}=3,97$ ), "Bu okuldaki öğrenciler birbirilerini önemserler." maddesi diğer maddelere göre en düşük puanı almıştır ( $\bar{X}=3,65$ ).

**Tablo 32. Okul Etkililiği Ölçeğindeki Maddelerin Betimsel İstatistikleri**

Maddeler	$\bar{X}$	SS
1.Okuldaki hizmetler ve çıktıların kalitesi yüksektir.	<b>4,19</b>	<b>1,32</b>
2.Okuldaki hizmetler ve çıktıların sayısı yüksektir.	4,22	1,27
3.Okulumdaki öğretmenler acil durumlar ve sorunlar ile başa çıkmada başarılıdır.	4,51	1,17
4.Okuldaki herkes değişiklikleri kabul eder ve değişikliklere uyar.	4,27	1,20
5.Okulda değişiklikler yapıldığında, öğretmenler değişimi kabul eder ve hızlı bir şekilde değişime uyum sağlar.	4,31	1,18
6.Okuldaki öğretmenlerle ilgili yenilikler hakkında, öğretmenlere bilgilendirme yapılır.	4,51	1,22
7.Okuldaki öğretmenler sorunları sezer ve önlem alır.	4,47	1,16
8.Okuldaki öğretmenler ulaşılabilir kaynakları etkili bir şekilde kullanır.	<b>4,55</b>	<b>1,20</b>

Tablo 32’ye göre okul etkililiği ölçeğinde “Okuldaki öğretmenlerin ulaşılabilir kaynakları etkili bir şekilde kullanır.” maddesi en yüksek puana alırken ( $\bar{X}=4,55$ ), en düşük puanı ise “Okuldaki hizmet ve çıktı kalitesinin yüksektir.” maddesi almıştır ( $\bar{X}=4,19$ ).

**Tablo 33. Destekleyici Liderlik Ölçeğindeki Maddelerin Betimsel İstatistikleri**

Maddeler	$\bar{X}$	SS
Okul Yöneticisi;		
1. Öğretmenlerin dersleri ile ilgili problemlerine yardımcı olmaktadır.	2,68	0,92
2. Öğretmenlere karşı yapıcı eleştirilerde bulunmaktadır.	2,59	0,85
3. Öğretmenleri eleştirirken nedenlerini de söylemektedir.	2,67	0,92
4. Öğretmenleri dinlemektedir.	2,88	0,91
5. Öğretmenlerin huzurlu çalışabilmesi için çaba göstermektedir.	<b>2,91</b>	<b>0,88</b>
6. Öğretmenlere eşit şekilde davranmaktadır.	2,75	0,97
7. Öğretmenleri övmektedir.	<b>2,46</b>	<b>0,93</b>
8. Öğretmenlere sık sık teşekkür etmektedir.	2,53	0,97
9. Öğretmenlerin önerilerine açıktır.	2,80	0,96

Tablo 33’e göre destekleyici liderlik ölçeğinde “Okul yöneticisi, öğretmenlerin huzurlu çalışabilmesine çaba göstermektedir.” maddesi en yüksek puana sahiptir ( $\bar{X}=2,91$ ). Destekleyici liderlik ölçeğinde en düşük puanı ise “Okul yöneticisi, öğretmenleri övmektedir.” görüşü almıştır ( $\bar{X}=2,46$ ).

#### 4.1.2. Kolektif güven öğrenci algılarına ilişkin bulgular

Araştırmada öğrencilere araştırmacı tarafından uyarlanan, geçerlik ve güvenilirliği gerçekleştirilmiş olan kolektif güven ölçeği uygulanmıştır. Ölçek ve boyutlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma bilgileri Tablo 34’de verilmektedir.

**Tablo 34. Ölçek ve Boyutlarına Ait Betimsel İstatistikler**

Ölçek ve Alt Boyutlar	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık
Kurum Boyutu	2,77	0,66	-0,379
Yönetici Boyutu	2,85	0,79	-0,514
<b>KOLEKTİF GÜVEN</b>	<b>2,81</b>	<b>0,63</b>	<b>-0,477</b>

Öğrencilerin kolektif güven alt boyutlarından kurum boyutu puan ortalaması  $\bar{X}=2,77\pm 0,66$ ; yönetici alt boyutu puan ortalaması  $\bar{X}=2,85\pm 0,79$  ve genel olarak kolektif güven puan ortalaması  $\bar{X}=2,81\pm 0,63$  olarak bulunmuştur (Tablo 34).

Alınabilecek en düşük (1) ve en yüksek (4) puanlar dikkate alındığında öğrencilerin kolektif güveninin “yüksek” düzeyde olduğu söylenebilir.

**Tablo 35. Kurum Boyutundaki Maddelerin Betimsel İstatistikleri**

Maddeler	$\bar{X}$	SS
1.Bu okuldaki öğretmenler her zaman yardım etmeye hazırdırlar.	2,80	0,97
2.Bu okuldaki öğretmenler ile konuşmak kolaydır.	2,78	0,93
3.Bu okuldaki öğrenciler çok dikkate alınırlar.	<b>2,51</b>	<b>0,96</b>
4.Bu okuldaki öğretmenler her zaman kendilerinden beklenenleri yaparlar.	2,62	0,90
5.Bu okuldaki öğretmenler öğrencilerini gerçekten dinlerler.	2,70	0,92
6.Bu okuldaki öğretmenler bana karşı her zaman dürüst olmuşlardır.	2,84	0,92
7.Bu okuldaki öğretmenler işlerini mükemmel yaparlar.	2,64	0,88
8.Bu okuldaki öğretmenler öğretme konusunda iyidirler.	2,92	0,85
9.Bu okuldaki öğretmenlerin öğrencilerden yüksek beklentilere sahiptir.	<b>2,98</b>	<b>0,97</b>
10.Bu okuldaki öğrenciler öğretmenlerinden çok şey öğrenirler.	2,83	0,95
11.Bu okuldaki öğrenciler öğretmenlerden rahatlıkla yardım isteyebilir.	2,90	1,01

Tablo 35’e göre öğrencilerin kolektif güven kurum alt boyutunda “Bu okuldaki öğretmenlerin öğrencilerden yüksek beklentilere sahiptir.” maddesi en yüksek puana sahipken ( $\bar{X}=2,98$ ), en düşük puanı ise “Bu okuldaki öğrenciler çok dikkate alınırlar.” maddesi almıştır ( $\bar{X}=2,51$ ).

**Tablo 36. Müdür Boyutundaki Maddelerin Betimsel İstatistikleri**

Maddeler	$\bar{X}$	SS
12.Okul müdürümüz müdür iyi birisidir.	2,84	1,00
13.Okul müdürümüz öğrencileri sever.	2,83	1,00
14. Okul müdürümüz müdür adildir.	2,93	0,95
15. Okul müdürümüz yardımseverdir.	2,73	0,96
16. Okul müdürümüz her ne söylerse onu yapar.	2,84	0,97
17. Okul müdürümüz gerektiği zaman öğrencilerin yardımına koşar.	2,90	0,93
18. Okul müdürümüz öğrencilere gerçekleri söyler.	<b>2,66</b>	<b>1,02</b>
19. Okul müdürümüz konuşmak bize için zaman ayırır.	2,91	0,95
20. Okul müdürümüz zekidir.	2,92	0,97
21. Okul müdürümüze güvenilebilir.	<b>2,97</b>	<b>0,96</b>
22. Okul müdürümüz işini iyi yapar.	2,82	1,04
23. Okul müdürümüz bütün öğrencilere saygılı davranır.	2,84	1,00

Tablo 36’ya göre yönetici alt boyutunda öğrencilerin “Okul müdürümüze güvenilebilir.” maddesi en yüksek puanı alırken ( $\bar{X}=2,97$ ), en düşük puanı ise “Okul müdürümüz öğrencilere gerçekleri söyler.” maddesi almıştır ( $\bar{X}=2,66$ ).

#### 4.2. Lise Müdürlerinin Destekleyici Liderlik Davranışları, Kurumdaki Kolektif Güven ve Okul Etkililiğine İlişkin Öğretmen Algıları İle Kolektif Güven Konusunda Öğrenci Algılarının Çeşitli Değişkenler (Cinsiyet, Sınıf/Kıdem, Lise Türleri Vs.) Açısından İncelenmesi

Bu bölümde araştırma sorularından biri olan “lise müdürlerinin destekleyici liderlik davranışları, kurumdaki kolektif güven ve okul etkililiğine ilişkin öğretmen algıları ile kolektif güven konusunda öğrenci algılarının çeşitli değişkenler (cinsiyet, sınıf/kıdem, lise türleri vs.) açısından farklılık göstermekte midir” sorusuna yanıt aranmış ve bununla ilgili analiz sonuçlarına aşağıda yer verilmiştir.

##### 4.2.1. Lise müdürlerinin destekleyici liderlik davranışları, kurumdaki kolektif güven ve okul etkililiğine ilişkin öğretmen algılarının çeşitli değişkenler (cinsiyet, medeni durum, okul türü vs.) açısından incelenmesi

Bu bölümde kolektif güven ve boyutları (müdür, meslektaş, müşteri), okul etkililiği ve destekleyici liderlik değişkenleri ile bağımsız değişkenler (öğrenim düzeyi, okuldaki çalışma süresi, okul türü, okuldaki öğrenci sayısı, branş, mesleki kıdem, medeni durum, yaş ve cinsiyet) arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Tablo 37’de kolektif güven ve boyutları (müdür, meslektaş, müşteri), okul etkililiği ve destekleyici liderlik ile öğrenim düzeyi değişkenine ilişkin t testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 37. Kolektif Güven ve Boyutları (Müdür, Meslektaş, Müşteri), Okul Etkililiği ve Destekleyici Liderlik Ortalamalarının Öğrenim Düzeyi Açısından Karşılaştırılması**

Alt Boyutlar	Öğrenim Düzeyi	n	$\bar{X}$	SS	t	p
<b>KOLEKTİF GÜVEN</b>	Lisans	433	4.29	0.83	2.624	<b>0.009</b>
	Lisansüstü	125	4.07	0.80		
Müdür Boyutu	Lisans	433	4.45	1.21	1.557	0.120
	Lisansüstü	125	4.26	1.16		
Meslektaş Boyutu	Lisans	433	4.49	0.89	2.787	<b>0.005</b>
	Lisansüstü	125	4.23	1.03		
Müşteri Boyutu	Lisans	433	3.84	0.98	1.909	0.057
	Lisansüstü	125	3.65	0.96		
<b>OKUL ETKİLİLİĞİ</b>	Lisans	433	4.38	0.97	0.022	0.982
	Lisansüstü	125	4.37	0.92		
<b>DESTEKLEYİCİ LİDERLİK</b>	Lisans	433	2.72	0.74	1.281	0.201
	Lisansüstü	125	2.62	0.74		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kolektif güven ve boyutlarına (müdür, meslektaş, müşteri), okul etkililiği ve destekleyici liderliğe ilişkin algılarının öğrenim durumu değişkenine göre değişip değişmediğini belirlemek için t testi yapılmıştır. Bu sonuçlara göre; kolektif güven ölçeği alt boyutlarından müdür boyutu ve müşteri boyutu puanlarının öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği ( $p>.05$ ), ancak meslektaş boyutu puanlarının öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ( $t=2.787$ ;  $p<.05$ ). Lisans düzeyinde öğrenim gören öğretmenlerin genel olarak kolektif güven puanları ve meslektaş güveni puanları, lisansüstü düzeyde öğrenim gören öğretmenlerin meslektaş güveni puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Kolektif güven genel puanlarının öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ( $t=2.624$ ;  $p<.05$ ). Okul etkililiği ( $t=0.022$ ;  $p>.05$ ) ve destekleyici liderlik puanlarının öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği bulgusu elde edilmiştir ( $t=1.281$ ;  $p>.05$ ).

Kolektif güven ve boyutları (müdür, meslektaş, müşteri), okul etkililiği ve destekleyici liderlik değişkenleri ile okulda çalışma süresi değişkeni arasında farklılık olup/olmadığını belirlemek amacı ile yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 38’de verilmiştir.

**Tablo 38. Kolektif Güven ve Boyutları (Müdür, Meslektaş, Müşteri), Okul Etkililiği ve Destekleyici Liderlik Ortalamalarının Okuldaki Çalışma Süresi Açısından Karşılaştırılması**

Alt Boyutlar	Okuldaki Çalışma Süresi				F	p	Anlamlı Fark
	Süresi	n	$\bar{X}$	SS			
Müdür Boyutu	A-1-5 yıl	256	4.36	1.21	1.774	0.133	
	B-6-10 yıl	149	4.28	1.26			
	C-11-15 yıl	67	4.66	1.02			
	D-16-20 yıl	50	4.58	1.09			
	E-20 yıldan fazla	36	4.61	1.24			
Meslektaş Boyutu	A-1-5 yıl	256	4.45	0.92	0.407	0.804	
	B-6-10 yıl	149	4.40	0.98			
	C-11-15 yıl	67	4.38	0.88			
	D-16-20 yıl	50	4.54	0.81			
	E-20 yıldan fazla	36	4.32	0.99			
Müşteri Boyutu	A-1-5 yıl	256	3.80	1.02	0.222	0.863	
	B-6-10 yıl	149	3.80	0.91			
	C-11-15 yıl	67	3.90	1.00			
	D-16-20 yıl	50	3.70	0.95			
	E-20 yıldan fazla	36	3.75	1.04			

Alt Boyutlar	Okuldaki Çalışma Süresi				F	p	Anlamlı Fark
	Süresi	n	$\bar{X}$	SS			
<b>KOLEKTİF GÜVEN</b>	A-1-5 yıl	256	4.23	0.84	0.394	0.813	
	B-6-10 yıl	149	4.19	0.81			
	C-11-15 yıl	67	4.32	0.80			
	D-16-20 yıl	50	4.30	0.72			
	E-20 yıldan fazla	36	4.24	0.98			
<b>OKUL ETKİLİLİĞİ</b>	A-1-5 yıl	256	4.39	1.00	0.973	0.422	
	B-6-10 yıl	149	4.32	0.95			
	C-11-15 yıl	67	4.48	0.90			
	D-16-20 yıl	50	4.48	0.73			
	E-20 yıldan fazla	36	4.15	1.07			
<b>DESTEKLEYİCİ LİDERLİK</b>	A-1-5 yıl	256	2.61	0.75	3.679	<b>0.006</b>	<b>C&gt;A.B</b>
	B-6-10 yıl	149	2.66	0.77			
	C-11-15 yıl	67	2.96	0.61			
	D-16-20 yıl	50	2.74	0.67			
	E-20 yıldan fazla	36	2.87	0.72			

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kolektif güven ve boyutları (Müdür, meslektaş, müşteri), okul etkililiği ve destekleyici liderlik algılarında okuldaki çalışma süresi değişkenine göre farklılık olup olmadığını tespit etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre; Kolektif güven ve alt boyut puanlarının okuldaki çalışma süresine göre anlamlı farklılık göstermediği, okul etkililiği puanlarının okuldaki çalışma süresine göre anlamlı farklılık göstermediği bulgusu elde edilmiştir. Ancak destekleyici liderlik puanlarının okuldaki çalışma süresine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ( $F=3,679$ ;  $p<0,05$ ). Farkın kaynağını bulmak için yapılan LSD post hoc testi sonuçlarına göre okuldaki çalışma süresi 11-15 yıl olan öğretmenlerin destekleyici liderlik algıları, okuldaki çalışma süresi 1-5 yıl ve 6-10 yıl olan öğretmenlerin destekleyici liderlik algılarından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Tablo 39’da kolektif güven ve boyutları (müdür, meslektaş, müşteri), okul etkililiği ve destekleyici liderlik ile katılımcıların okul türü değişkenine göre değişip değişmediğini ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları verilmiştir.

**Tablo 39. Kolektif Güven ve Boyutları (Müdür, Meslektaş, Müşteri), Okul Etkililiği ve Destekleyici Liderlik Ortalamalarının Okul Türü Açısından Karşılaştırılması**

Alt Boyutlar	Okul Türü	n	$\bar{X}$	SS	F	p	Anlamlı Fark
Müdür Boyutu	A-Anadolu Lisesi	268	4.56	1.13	4.911	<b>0.001</b>	<b>A,E&gt;C,D</b>
	B-Fen Lisesi	34	4.23	1.05			
	C-İmam Hatip Lisesi	60	3.92	1.39			
	D-Meslek Lisesi	109	4.24	1.25			
	E-Temel/Özel Lise	87	4.58	1.12			
Meslektaş Boyutu	A-Anadolu Lisesi	268	4.52	0.84	2.204	0.067	
	B-Fen Lisesi	34	4.63	0.83			
	C-İmam Hatip Lisesi	60	4.27	1.06			
	D-Meslek Lisesi	109	4.28	0.99			
	E-Temel/Özel Lise	87	4.37	1.01			
Müşteri Boyutu	A-Anadolu Lisesi	268	3.83	0.97	6.314	<b>0.000</b>	<b>B&gt;A,C,D,E</b>
	B-Fen Lisesi	34	4.38	0.82			
	C-İmam Hatip Lisesi	60	3.43	0.94			
	D-Meslek Lisesi	109	3.66	1.01			
	E-Temel/Özel Lise	87	3.92	0.94			
<b>KOLEKTİF GÜVEN</b>	A-Anadolu Lisesi	268	4.33	0.76	4.687	<b>0.001</b>	<b>A,B&gt;C,D</b>
	B-Fen Lisesi	34	4.44	0.83			
	C-İmam Hatip Lisesi	60	3.92	0.86			
	D-Meslek Lisesi	109	4.08	0.89			
	E-Temel/Özel Lise	87	4.30	0.86			
<b>OKUL ETKİLİLİĞİ</b>	A-Anadolu Lisesi	268	4.35	0.91	5.526	<b>0.000</b>	<b>B,E&gt;A,D,C</b>
	B-Fen Lisesi	34	4.77	0.79			
	C-İmam Hatip Lisesi	60	4.06	1.01			
	D-Meslek Lisesi	109	4.27	0.99			
	E-Temel/Özel Lise	87	4.66	1.01			
<b>DESTEKLEYİCİ LİDERLİK</b>	A-Anadolu Lisesi	268	2.76	0.75	3.113	<b>0.015</b>	<b>A,D,E&gt;C</b>
	B-Fen Lisesi	34	2.59	0.66			
	C-İmam Hatip Lisesi	60	2.41	0.83			
	D-Meslek Lisesi	109	2.71	0.68			
	E-Temel/Özel Lise	87	2.74	0.71			

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kolektif güven ve boyutları (Müdür, meslektaş, müşteri), okul etkililiği ve destekleyici liderlik algılarında okul türü değişkenine göre farklılık olup olmadığını tespit etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre; Kolektif güven müdür alt boyutu puanlarının okul türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (F=4,911; p<0,05). Farkın kaynağını bulmak için yapılan LSD post hoc testi sonuçlarına göre Anadolu lisesi ve temel/özel liselerde görev yapan öğretmenlerin müdür boyutu puanları, imam hatip ve meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin müdür alt boyutu puanlarından anlamlı

düzeyde daha yüksektir. Kolektif güven meslektaş alt boyutu puanlarının okul türüne göre anlamlı farklılık göstermediği bulgusu elde edilmiştir ( $p>0,05$ ). Kolektif güven müşteri boyutunun okul türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ( $F=6,314$ ;  $p<0,05$ ). Farkın kaynağına ilişkin yapılan LSD post hoc testi sonuçlarına göre fen lisesinde görev yapan öğretmenlerin müşteri (öğrenci ve veli) boyutu puanları, diğer okullarda görev yapan öğretmenlerin öğrenci boyutu puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Kolektif güven genel puanlarının okul türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ( $F=4,687$ ;  $p<0,05$ ). Farkın kaynağına ilişkin yapılan LSD post hoc testi sonuçlarına göre Anadolu lisesi ve temel/özel liselerde görev yapan öğretmenlerin genel olarak kolektif güven puanları, imam hatip ve meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin genel olarak kolektif güven puanlarından anlamlı düzeyde ve daha yüksektir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul etkililiği puanlarının okul türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ( $F=5,526$ ;  $p<0,05$ ). Farkın kaynağına ilişkin yapılan LSD post hoc testi sonuçlarına göre fen lisesi ve temel/özel liselerde görev yapan öğretmenlerin okul etkililiği algısı, Anadolu, imam hatip ve meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin okul etkililiği algısına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin okul etkililiği algısı, imam hatip liselerinde görev yapan öğretmenlerin okul etkililiği algısından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin destekleyici liderlik puanlarının okul türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ( $F=3,113$ ;  $p<0,05$ ). Farkın kaynağına ilişkin yapılan LSD post hoc testi sonuçlarına göre Anadolu, meslek ve temel/özel liselerde görev yapan öğretmenlerin destekleyici liderlik algısı, imam hatip liselerinde görev yapan öğretmenlerin destekleyici liderlik algısından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Araştırmada öğretmenlerin kolektif güven ve boyutları (Müdür, meslektaş, müşteri), okul etkililiği ve destekleyici liderlik algılarında; cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, branş, medeni durum ve okuldaki öğretmen sayısı değişkenlerine göre de analizler yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda bu değişkenlere göre anlamlı farklılık çıkmadığı için tablolara yer verilmeyip sadece sonuçlara yer verilmiştir (EK 5). Araştırmaya katılan öğretmenlerin kolektif güven ve boyutları (Müdür, meslektaş,

müşteri), okul etkililiği ve destekleyici liderlik ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan t testi sonuçlarına göre; Kolektif güven ve alt boyut puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği (müdür boyutu ( $t = -0.344$ ;  $p = 0.731$ ), meslektaş boyutu ( $t = -1.547$ ;  $p = 0.123$ ), müşteri boyutu ( $t = -1.503$ ;  $p = 0.133$ ), kolektif güven ( $t = -1.387$ ;  $p = 0.166$ )) bulgusu elde edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul etkililiği puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği ( $t = -0.036$ ;  $p = 0.971$ ), destekleyici liderlik puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği bulgusu elde edilmiştir ( $t = -1.071$ ;  $p = 0.285$ ).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kolektif güven ve boyutları (Müdür, meslektaş, müşteri), okul etkililiği ve destekleyici liderlik ile yaş grupları değişkeni arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre; Kolektif güven ve alt boyut puanlarının yaş gruplarına göre anlamlı farklılık göstermediği (müdür boyutu ( $F = 0.897$ ;  $p = 0.443$ ), meslektaş boyutu ( $F = 0.826$ ;  $p = 0.480$ ), müşteri boyutu ( $F = 1.510$ ;  $p = 0.211$ ), kolektif güven ( $F = 0.958$ ;  $p = 0.412$ )) bulgusu elde edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul etkililiği puanlarının yaş gruplarına göre anlamlı farklılık göstermediği ( $F = 0.377$ ;  $p = 0.769$ ), destekleyici liderlik puanlarının yaş gruplarına göre anlamlı farklılık göstermediği bulgusu elde edilmiştir ( $F = 1.225$ ;  $p = 0.300$ ).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kolektif güven ve boyutları (Müdür, meslektaş, müşteri), okul etkililiği ve destekleyici liderlik ile mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre; Kolektif güven ve alt boyut puanlarının mesleki kıdem göre anlamlı farklılık göstermediği (müdür boyutu ( $F = 0.276$ ;  $p = 0.893$ ), meslektaş boyutu ( $F = 0.663$ ;  $p = 0.618$ ), müşteri boyutu ( $F = 2.280$ ;  $p = 0.060$ ), kolektif güven ( $F = 0.877$ ;  $p = 0.477$ )) bulgusu elde edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul etkililiği puanlarının mesleki kıdem göre anlamlı farklılık göstermediği ( $F = 0.635$ ;  $p = 0.637$ ), destekleyici liderlik puanlarının mesleki kıdem göre anlamlı farklılık göstermediği bulgusu elde edilmiştir ( $F = 1.251$ ;  $p = 0.288$ ).

Araştırmada öğretmenlerin kolektif güven ve boyutları (Müdür, meslektaş, müşteri), okul etkililiği ve destekleyici liderlik algılarında branş değişkeni arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre; Kolektif güven ve alt boyut puanlarının branşa göre anlamlı farklılık

göstermediği (müdür boyutu (F= 2.127; p=0.096), meslektaş boyutu (F= 0.898; p=0.442), müşteri boyutu (F= 1.431; p=0.233), kolektif güven (F= 1.372; p=0.250)) bulgusu elde edilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin okul etkililiği puanlarının branşa göre anlamlı farklılık göstermediği (F= 2.138; p=0.094), destekleyici liderlik puanlarının branşa göre anlamlı farklılık göstermediği bulgusu elde edilmiştir (F= 1.190; p=0.313).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kolektif güven ve boyutları (Müdür, meslektaş, müşteri), okul etkililiği ve destekleyici liderlik ile medeni durum değişkeni arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan t testi sonuçlarına göre; Kolektif güven ve alt boyut puanlarının medeni duruma göre anlamlı farklılık göstermediği (müdür boyutu (t= -0.836; p=0.403), meslektaş boyutu (t= 1.076; p=0.282), müşteri boyutu (t= -1.325; p=0.186), kolektif güven (t= -0.319; p=0.750)) bulgusu elde edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul etkililiği puanlarının medeni duruma göre anlamlı farklılık göstermediği (t= 0.982; p=0.327), destekleyici liderlik puanlarının medeni duruma göre anlamlı farklılık göstermediği bulgusu elde edilmiştir (t= 0.284; p=0.776).

Kolektif güven ve boyutları (müdür, meslektaş, müşteri), okul etkililiği ve destekleyici liderlik ile katılımcıların okuldaki öğretmen sayısı değişkeni arasında fark olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre; kolektif güven ve alt boyut puanlarının okuldaki öğretmen sayısına göre anlamlı farklılık göstermediği (müdür boyutu (F= 1.679; p=0.153), meslektaş boyutu (F= 1.520; p=0.195), müşteri boyutu (F= 0.949; p=0.435), kolektif güven (F= 0.641; p=0.633)) bulgusu elde edilmiştir. Okul etkililiği puanlarının okuldaki öğretmen sayısına göre anlamlı farklılık göstermediği (F= 1.277; p=0.278), destekleyici liderlik puanlarının okuldaki öğretmen sayısına göre anlamlı farklılık göstermediği bulgusu elde edilmiştir (F= 2.249; p=0.063).

#### **4.2.2. Kolektif güvene ilişkin öğrenci algılarının çeşitli değişkenlere (cinsiyet, okul türü, sınıf, ailenin aylık geliri, anne öğrenim düzeyi, baba öğrenim düzeyi, anne mesleği ve baba mesleği) açısından incelenmesi**

Bu bölümde öğrencilerin kolektif güven ve boyutlarına (kurum, yönetici) ilişkin algıları ile bağımsız değişkenler (öğrenim düzeyi, okuldaki çalışma süresi, okul türü,

okuldaki öğrenci sayısı, branş, mesleki kıdem, medeni durum, yaş ve cinsiyet) arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Tablo 40’da kolektif güven ve boyutları (kurum, yönetici) ile cinsiyet değişkenine ilişkin t testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 40. Kolektif Güven ve Boyutları (Kurum ve Yönetici) Ortalamalarının Cinsiyet Açısından Karşılaştırılması**

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	SS	t	p
Kurum Boyutu	Kız	613	2.76	0.66	-0.516	0.606
	Erkek	460	2.78	0.66		
Yönetici Boyutu	Kız	613	2.95	0.74	4.465	<b>0.000</b>
	Erkek	460	2.73	0.84		
<b>KOLEKTİF GÜVEN</b>	Kız	613	2.86	0.62	2.622	<b>0.009</b>
	Erkek	460	2.75	0.65		

Kolektif güven ve boyutları (kurum, yönetici) ile cinsiyet değişkenine ilişkin t testi sonuçlarına göre; Kolektif güven kurum alt boyutu puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği, yönetici alt boyutu puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ( $t=4.465$ ;  $p<0.05$ ). Kız öğrencilerin puanları, erkek öğrencilerin puanlarından daha yüksektir. Genel olarak kolektif güven puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ( $t=2.622$ ;  $p<0.05$ ). Kız öğrencilerin kolektif güven puanları, erkek öğrencilerin puanlarından daha yüksektir.

Kolektif güven ve boyutlarının okul türü değişkeni açısından tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 41’de verilmiştir.

**Tablo 41. Kolektif Güven ve Boyutları (Kurum ve Yönetici) Ortalamalarının Okul Türü Açısından Karşılaştırılması**

Alt Boyutlar	Okul türü	n	$\bar{X}$	SS	F	p	Anlamli Fark
Kurum Boyutu	A-Anadolu Lisesi	281	2.69	0.56	19.178	<b>0.000</b>	<b>A,B,E,F&gt;C</b>
	B-Fen Lisesi	199	2.93	0.64			
	C-Meslek Lisesi	189	2.47	0.65			
	D-İmam Hatip Lisesi	97	2.61	0.58			
	E-GSL	100	2.74	0.71			
	F-Temel Lise	116	3.09	0.74			
	G-Özel Lise	91	3.05	0.60			
Yönetici Boyutu	A-Anadolu Lisesi	281	3.07	0.73	11.936	<b>0.000</b>	<b>A,B,E,F,G&gt;C</b>
	B-Fen Lisesi	199	2.97	0.76			
	C-Meslek Lisesi	189	2.53	0.83			
	D-İmam Hatip Lisesi	97	2.88	0.57			
	E-GSL	100	2.58	0.87			
	F-Temel Lise	116	2.85	0.78			
	G-Özel Lise	91	2.86	0.83			
<b>KOLEKTİF GÜVEN</b>	A-Anadolu Lisesi	281	2.89	0.55	13.575	<b>0.000</b>	<b>A,B,D,F,G&gt;C</b>
	B-Fen Lisesi	199	2.95	0.60			
	C-Meslek Lisesi	189	2.50	0.66			
	D-İmam Hatip Lisesi	97	2.75	0.49			
	E-GSL	100	2.66	0.71			
	F-Temel Lise	116	2.97	0.69			
	G-Özel Lise	91	2.95	0.63			

Kolektif güven ve boyutlarının okul türü değişkenine ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre; Kolektif güven kurum alt boyutu puanlarının okul türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ( $F=19,178$ ;  $p<0,05$ ). Farkın kaynağına ilişkin yapılan Dunnett C post hoc testi sonuçlarına göre; Anadolu, Fen, GSL (Güzel sanatlar lisesi), temel lise ve özel lise öğrencilerinin kurum boyutu puanları, meslek lisesi öğrencilerinin kurum boyutu puanlarından daha yüksek olduğu; Fen Lisesi, temel lise ve özel lise öğrencilerinin kurum boyutu puanları, Anadolu ve İmam hatip lisesi öğrencilerinin kurum boyutu puanlarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Temel lise ve özel lise öğrencilerinin kurum boyutu puanları, güzel sanatlar lisesi öğrencilerinin kurum boyutu puanlarından daha yüksektir. Yönetici boyutu puanlarının okul türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ( $F=11,936$ ;  $p<0,05$ ). Farkın kaynağına ilişkin yapılan Dunnett C post hoc testi sonuçlarına göre Anadolu lisesi, fen lisesi, imam hatip lisesi, temel lise ve özel lise öğrencilerinin yönetici boyutu puanları, meslek lisesi öğrencilerinin yönetici boyutu puanlarından daha

yüksek olduğu; Anadolu ve fen lisesi öğrencilerinin yönetici boyutu puanları, güzel sanatlar lisesi öğrencilerinin yönetici boyutu puanlarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Genel olarak kolektif güven puanlarının da okul türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ( $F=13,575$ ;  $p<0,05$ ). Farkın kaynağına ilişkin yapılan Dunnett C post hoc testi sonuçlarına göre Anadolu, fen, İmam hatip lisesi, temel lise ve özel lise öğrencilerinin genel olarak kolektif güven puanları, meslek lisesi öğrencilerinin genel olarak kolektif güven puanlarından daha yüksektir. Anadolu, fen lisesi ve özel lise öğrencilerinin genel olarak kolektif güven puanları, güzel sanatlar lisesi öğrencilerinin genel olarak kolektif güven puanlarından daha yüksektir.

Kolektif güven ve boyutlarının sınıf değişkenine ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 42’de verilmiştir.

**Tablo 42. Kolektif Güven ve Boyutları (Kurum ve Yönetici) Ortalamalarının Sınıf Değişkeni Açısından Karşılaştırılması**

Alt Boyutlar	Sınıf Düzeyi	n	$\bar{X}$	SS	F	p	Anlamlı Fark
Kurum Boyutu	A-9. Sınıf	304	2.80	0.63	9.059	0.000	A,B,C>D
	B-10. Sınıf	275	2.79	0.63			
	C-11. Sınıf	266	2.87	0.68			
	D-12. Sınıf	228	2.57	0.69			
Yönetici Boyutu	A-9. Sınıf	304	2.95	0.71	2.898	0.034	A>B,C
	B-10. Sınıf	275	2.79	0.83			
	C-11. Sınıf	266	2.79	0.77			
	D-12. Sınıf	228	2.88	0.85			
<b>KOLEKTİF GÜVEN</b>	A-9. Sınıf	304	2.88	0.59	2.362	0.070	
	B-10. Sınıf	275	2.79	0.66			
	C-11. Sınıf	266	2.83	0.63			
	D-12. Sınıf	228	2.73	0.67			

Kolektif güven ve boyutlarının sınıf değişkenine ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları göre; öğrencilerin kolektif güven kurum boyutu puanlarının okuduğu sınıfa göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ( $F=9,059$ ;  $p<0,05$ ). Farkın kaynağına ilişkin yapılan LSD post hoc testi sonuçlarına göre 9, 10 ve 11. sınıf öğrencilerinin kurum boyutu puanları, 12. sınıf öğrencilerinin kurum boyutu puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Yönetici alt boyutu puanlarının okuduğu sınıfa göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ( $F=2,898$ ;  $p<0,05$ ). Farkın kaynağını bulmak için yapılan Dunnett C post hoc testi sonuçlarına göre 9. sınıf

öğrencilerinin yönetici boyutu puanları, 10 ve 11. sınıf öğrencilerinin yönetici boyutu puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Genel olarak kolektif güven puanlarının okuduğu sınıfa göre anlamlı farklılık göstermediği bulgusu elde edilmiştir ( $F=2,362$ ;  $p>0,05$ ).

Öğrencilerin kolektif güven ve boyutlarına ilişkin algılarının ailenin aylık geliri değişkenine açısından farklılaşp/farklılaşmadığına ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 43’de verilmiştir.

**Tablo 43. Kolektif Güven ve Boyutları (Kurum ve Yönetici) Ortalamalarının Ailenin Aylık Geliri Açısından Karşılaştırılması**

Alt Boyutlar	Ailenin Aylık Geliri	n	$\bar{X}$	SS	F	p	Anlamlı Fark
Kurum Boyutu	A-1000TL’den az	167	2.62	0.63	4.737	0.001	D,E>A E>A,B,C
	B-1000-1999TL	334	2.74	0.65			
	C-2000-2999TL	239	2.74	0.64			
	D-3000-3999TL	127	2.86	0.70			
	E-4000TL ve üzeri	206	2.89	0.69			
Yönetici Boyutu	A-1000TL’den az	167	2.73	0.80	1.942	0.101	
	B-1000-1999TL	334	2.88	0.80			
	C-2000-2999TL	239	2.84	0.79			
	D-3000-3999TL	127	2.98	0.74			
	E-4000TL ve üzeri	206	2.84	0.80			
<b>KOLEKTİF GÜVEN</b>	A-1000TL’den az	167	2.68	0.64	3.257	0.011	B,D,E>A
	B-1000-1999TL	334	2.82	0.63			
	C-2000-2999TL	239	2.79	0.62			
	D-3000-3999TL	127	2.92	0.64			
	E-4000TL ve üzeri	206	2.87	0.65			

Kolektif güven ve boyutlarının ailenin aylık geliri değişkenine göre farklılaşp/farklılaşmadığına ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre; kurum boyutu puanlarının ailenin aylık gelirine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ( $F=4,737$ ;  $p<0,05$ ). Farkın kaynağını bulmak için yapılan LSD post hoc testi sonuçlarına göre ailesinin aylık geliri 3000-3999TL arası ve 4000TL ve üzeri olan öğrencilerin kurum boyutu puanları, ailesinin aylık geliri 1000TL’den az olan öğrencilerin kurum boyutu puanlarından daha yüksektir. Ailesinin aylık geliri 4000TL ve üzeri olan öğrencilerin kurum boyutu puanları, ailesinin aylık geliri 1000TL’den az, 1000-1999TL ve 2000-2999TL olan öğrencilerin kurum boyutu puanlarından daha yüksektir. Yönetici boyutu puanlarının ailenin aylık gelirine göre anlamlı farklılık göstermediği bulgusu elde edilmiştir ( $F=1,942$ ;  $p>0,05$ ). Genel olarak kolektif güven

puanlarının ailenin aylık gelirine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (F=3,257; p<0,05). Farkın kaynağına ilişkin yapılan LSD post hoc testi sonuçlarına göre ailesinin aylık geliri 1000-1999TL, 3000-3999TL arası ve 4000TL ve üzeri olan öğrencilerin genel olarak kolektif güven puanları, ailesinin aylık geliri 1000TL'den az olan öğrencilerin genel olarak kolektif güven puanlarından daha yüksektir.

Kolektif güven ve boyutlarının annenin eğitim düzeyi değişkenine ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 44'de verilmiştir.

**Tablo 44. Kolektif Güven ve Boyutları (Kurum ve Yönetici) Ortalamalarının Annenin Öğrenim Düzeyi Açısından Karşılaştırılması**

Alt Boyutlar	Anne Öğrenim Düzeyi	n	$\bar{X}$	SS	F	p	Anlamlı Fark
Kurum Boyutu	A-Okuryazar değil	124	2.61	0.59	2.559	<b>0.026</b>	<b>D&gt;A</b>
	B-İlkokul	394	2.75	0.65			
	C-Ortaokul	187	2.79	0.64			
	D-Lise	181	2.87	0.63			
	E-Üniversite	159	2.78	0.72			
	F-Lisansüstü	28	2.79	0.91			
Yönetici Boyutu	A-Okuryazar değil	124	2.70	0.75	3.091	<b>0.009</b>	<b>B,C&gt;A</b>
	B-İlkokul	394	2.94	0.77			
	C-Ortaokul	187	2.90	0.76			
	D-Lise	181	2.82	0.80			
	E-Üniversite	159	2.78	0.85			
	F-Lisansüstü	28	2.59	0.91			
<b>KOLEKTİF GÜVEN</b>	A-Okuryazar değil	124	2.65	0.60	2.342	<b>0.040</b>	<b>B&gt;A</b>
	B-İlkokul	394	2.85	0.63			
	C-Ortaokul	187	2.85	0.60			
	D-Lise	181	2.84	0.63			
	E-Üniversite	159	2.78	0.70			
	F-Lisansüstü	28	2.69	0.76			

Kolektif güven ve boyutlarının annenin eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşp/farklılaşmadığına ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları göre; kurum boyutu puanlarının anne öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (F=2,559; p<0,05). Farkın kaynağını bulmak için yapılan Dunnett C post hoc testi sonuçlarına göre annesi lise mezunu olan öğrencilerin kurum boyutu puanları, annesi okuryazar olmayan öğrencilerin kurum boyutu puanlarından daha yüksektir. Yönetici boyutu puanlarının anne öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (F=3,091; p<0,05). Farkın kaynağına ilişkin yapılan LSD post hoc testi sonuçlarına göre annesi ilkokul ve ortaokul mezunu olan öğrencilerin

yönetici boyutu puanları, annesi okuryazar olmayan öğrencilerin yönetici boyutu puanlarından daha yüksektir. Genel olarak kolektif güven puanlarının anne öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (F=2,342; p<0,05). Farkın kaynağına ilişkin yapılan Dunnett C post hoc testi sonuçlarına göre annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin genel olarak kolektif güven puanları, annesi okuryazar olmayan öğrencilerin genel olarak kolektif güven puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Kolektif güven ve boyutlarının babanın eğitim düzeyi değişkenine ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 45’de verilmiştir.

**Tablo 45. Kolektif Güven ve Boyutları (Kurum ve Yönetici) Ortalamalarının Babanın Öğrenim Düzeyi Açısından Karşılaştırılması**

Alt Boyutlar	Baba Öğrenim Düzeyi	n	$\bar{X}$	SS	F	p	Anlamlı Fark
Kurum Boyutu	A-Okuryazar değil	16	2.47	0.84	3.393	0.005	D>A
	B-İlkokul	231	2.67	0.67			
	C-Ortaokul	213	2.72	0.62			
	D-Lise	271	2.87	0.61			
	E-Üniversite	279	2.81	0.68			
	F-Lisansüstü	63	2.72	0.80			
Yönetici Boyutu	A-Okuryazar değil	16	2.48	0.84	1.823	0.106	
	B-İlkokul	231	2.84	0.82			
	C-Ortaokul	213	2.87	0.74			
	D-Lise	271	2.94	0.75			
	E-Üniversite	279	2.82	0.80			
	F-Lisansüstü	63	2.72	0.93			
<b>KOLEKTİF GÜVEN</b>	A-Okuryazar değil	16	2.48	0.79	2.608	0.024	D>A
	B-İlkokul	231	2.76	0.66			
	C-Ortaokul	213	2.80	0.59			
	D-Lise	271	2.90	0.59			
	E-Üniversite	279	2.81	0.65			
	F-Lisansüstü	63	2.72	0.73			

Kolektif güven ve boyutlarının babanın eğitim düzeyi değişkenine ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre; kurum boyutu puanlarının babanın öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (F=3,393; p<0,05). Farkın kaynağına ilişkin yapılan Dunnett C post hoc testi sonuçlarına göre babası lise mezunu olan öğrencilerin kurum boyutu puanları, babası okur yazar olmayan öğrencilerin kurum boyutu puanlarından daha yüksektir. Yönetici boyutu puanlarının baba öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği bulgusu elde edilmiştir

(F=1,823; p>0,05). Genel olarak kolektif güven puanlarının baba öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (F=2,608; p<0,05). Farkın kaynağına ilişkin yapılan Dunnett C post hoc testi sonuçlarına göre babası lise mezunu olan öğrencilerin genel olarak kolektif güven puanları, babası okur yazar olmayan öğrencilerin genel olarak kolektif güven puanlarından daha yüksektir.

Kolektif güven ve boyutlarının aile tipi değişkenine ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 42’de verilmiştir.

**Tablo 46. Kolektif Güven ve Boyutları (Kurum Ve Yönetici) Ortalamalarının Aile Tipi Açısından Karşılaştırılması**

Alt Boyutlar	Aile Tipi	n	$\bar{X}$	SS	F	p	Anlamlı Fark
Kurum Boyutu	A-Çekirdek aile	896	2.81	0.66	14.693	0.000	A,C>B
	B-Geniş aile	140	2.49	0.64			
	C-Anne/baba ayrı	37	2.75	0.59			
Yönetici Boyutu	A-Çekirdek aile	896	2.88	0.79	3.731	0.024	A>B
	B-Geniş aile	140	2.73	0.82			
	C-Anne/baba ayrı	37	2.64	0.73			
<b>KOLEKTİF GÜVEN</b>	A-Çekirdek aile	896	2.85	0.64	9.080	0.000	A>B
	B-Geniş aile	140	2.61	0.62			
	C-Anne/baba ayrı	37	2.70	0.58			

Kolektif güven ve boyutlarının aile tipi değişkenine göre farklılaşp/farklılaşmadığına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre; kurum boyutu puanlarının aile tipine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (F=14,693; p<0,05). Farkın kaynağına ilişkin yapılan LSD post hoc testi sonuçlarına göre aile tipi çekirdek aile olan ve anne/baba ayrı olan öğrencilerin kurum boyutu puanları, aile tipi geniş aile olan öğrencilerin kurum boyutu puanlarından daha yüksektir. Yönetici boyutu puanlarının aile tipine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (F=3,731; p<0,05). Farkın kaynağına ilişkin yapılan LSD post hoc testi sonuçlarına göre aile tipi çekirdek aile olan öğrencilerin yönetici boyutu puanları, aile tipi geniş aile olan öğrencilerin yönetici boyutu puanlarından daha yüksektir. Genel olarak kolektif güven puanlarının aile tipine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (F=9,080; p<0,05). Farkın kaynağına ilişkin yapılan LSD post hoc testi sonuçlarına göre aile tipi çekirdek aile olan öğrencilerin genel olarak kolektif güven puanları, aile tipi geniş aile olan öğrencilerin puanlarından daha yüksektir.

Araştırmada öğrencilerin anne ve baba mesleği değişkenine göre de analizler yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda bu değişkenlere göre anlamlı farklılık çıkmadığı için tablolara yer verilmeyip sadece sonuçlara yer verilmiştir (EK 4). Kolektif güven ve alt boyut puanlarının baba mesleğine göre anlamlı farklılık göstermediği bulgusu elde edilmiştir (Kurum boyutu  $F= 0.853$ ;  $p=0.492$ , yönetici boyutu  $F= .894$ ;  $p=0.467$ , kolektif güven  $F= 0.926$ ;  $p=0.448$ ). Kolektif güven ve alt boyut puanlarının anne mesleğine göre anlamlı farklılık göstermediği bulgusu elde edilmiştir (Kurum boyutu  $F= 0.689$ ;  $p=0.502$ , yönetici boyutu  $F= 1.024$ ;  $p=0.359$ , kolektif güven  $F= 0.591$ ;  $p=0.554$ ).

#### **4.2.3. Destekleyici liderlik, kolektif güven ve okul etkililiği arasındaki ilişkiye yönelik elde edilen bulgular**

Bu bölümde destekleyici liderlik ölçeği, kolektif güven ölçeği boyutları (müdür, meslektaş ve müşteri) ve okul etkililiği ölçeği arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

Korelasyon katsayısının 1.00 olması mükemmel pozitif ilişkiyi; -1.00 olması mükemmel negatif bir ilişkiyi; 0.00 olması ilişkinin olmadığını göstermektedir. Korelasyon katsayısının 1.00– 0.70 arasında olması yüksek düzey; 0.70–0.30 arasında olması orta; 0.30–0.00 arasında olması ise düşük düzeyde ilişki olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2012, s. 32).

Destekleyici liderlik, kolektif güven ve okul etkililiğine ilişkileri incelemek amacıyla yapılan korelasyon analizinde ilişkin bulgular Tablo 43’de gösterilmektedir.

**Tablo 47. Destekleyici Liderlik, Kolektif Güven Boyutları İle Okul Etkililiği Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Sonuçları**

		1	2	3	4	5	6
1	Müdür Boyutu	r	0,44	0,39	0,77	0,55	0,68
		p	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>
		N	558	558	558	558	558
2	Meslektaş Boyutu	r		0,59	0,86	0,63	0,21
		p		<b>0,000</b>	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>
		N		558	558	558	558
3	Müşteri Boyutu	r			0,79	0,54	0,24
		p			<b>0,000</b>	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>
		N			558	558	558
4-KOLEKTİF GÜVEN		r				0,71	0,47
		p				<b>0,000</b>	<b>0,000</b>
		N				558	558
5-OKUL ETKİLİLİĞİ		r					0,33
		p					<b>0,000</b>
		N					558
6-DESTEKLEYİCİ LİDERLİK		r					1
		p					
		N					

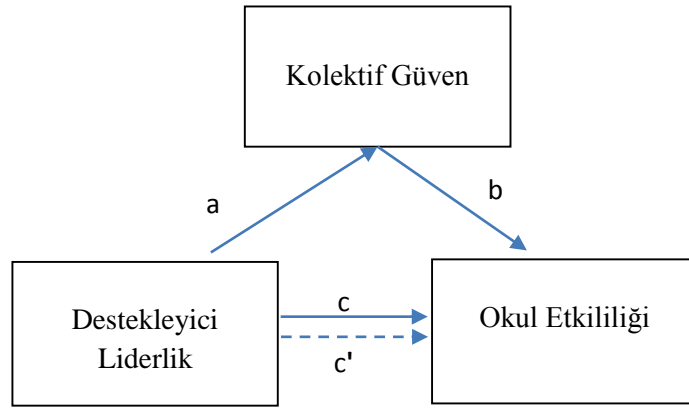
Tablo 43’de değişkenler arası ilişkilere bakıldığında; kolektif güven müdür boyutu ile okul etkililiği arasında yapılan korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki ( $r=0,55$ ), müdür boyutu ile destekleyici liderlik arasında ( $r=0,68$ ) pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki ve müdür boyutu ile kolektif güven arasında ( $r=0,77$ ) pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $p<0,05$ ). Kolektif güven meslektaş boyutu ile okul etkililiği arasında yapılan korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında ( $r=0,63$ ) pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki, meslektaş boyutu ile destekleyici liderlik puanları arasında da ( $r=0,21$ ) pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki ve meslektaş boyutu ile kolektif güven arasında da ( $r=0,86$ ) pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $p<0,05$ ). Kolektif güven müşteri boyutu ile okul etkililiği arasında yapılan korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında ( $r=0,54$ ) pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki, müşteri boyutu ile destekleyici liderlik puanları arasında ( $r=0,24$ ) pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki ve müşteri boyutu ile kolektif güven arasında da ( $r=0,79$ ) pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $p<0,05$ ).

Kolektif güven genel puanları ile okul etkililiği arasında yapılan bu korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında ( $r=0,71$ ) pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki ve kolektif güven genel puanları ile destekleyici liderlik puanları arasında ( $r=0,47$ ) pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $p<0,05$ ). Okul etkililiği ile destekleyici liderlik arasında yapılan korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r=0,33$ ;  $p<0,05$ ).

#### **4.3. Lise Müdürlerinin Destekleyici Liderlik Davranışları ve Kolektif Güvenin Okul Etkililiğine Etkisi Nedir?**

“Lise müdürlerinin destekleyici liderlik davranışları ve kolektif güvenin okul etkililiğine etkisi nedir” araştırma sorusuna yanıt aranmış ve bununla ilgili sonuçlara aşağıda yer verilmiştir.

Çalışmanın bağımsız değişkeni “Destekleyici Liderlik”, bağımlı değişkeni “Okul Etkililiği” ve aracı (mediatör) değişkeni ise “Kolektif Güven” olarak belirlenmiştir. Alan yazında aracılık etkisi açıklamada en çok Baron ve Kenny'nin (1986) önerdiği işlem basamaklarının takip edildiği görülmektedir. Bir değişkenin aracı değişken olabilmesi için gerekli olan üç koşul bulunmaktadır. Birinci koşul olarak bağımsız değişkenin aracı değişken (Şekil 5 “a yolu”) ve bağımlı değişken üzerinde (Şekil 5 “c yolu”) anlamlı etkisinin olması gerekmektedir. İkinci koşul olarak aracı değişkenin bağımlı ve bağımsız değişkenler üzerinde (Şekil 5 “b yolu”) etkisinin anlamlı olması gerekmektedir. Üçüncü ve son koşul olarak da a ve b yolları kontrol altında tutulduğunda bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında önceden var olan ilişkinin (Şekil 5 “c yolu”) anlamlı düzeyde değişmesi (Şekil 5 “c' ” yolu) gerekmektedir. Şekil 5'deki c' yolu, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde aracı değişken aracılığıyla dolaylı etkisi olarak da tanımlanabilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2010; Bayram, 2010).



**Şekil 5. Araştırma Modeli**

Bu doğrultuda yapısal eşitlik modellemesiyle ilgili araştırmanın hipotezleri aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

#### 4.3.1. Destekleyici Liderliğin Kolektif Güven ve Okul Etkililiğine Etkisi

“Destekleyici liderliğin kolektif güven ve okul etkililiğine etkisi” ile ilgili Hipotezler (Birinci Koşul için hipotezler) (Model 1 ile sınıanmıştır)

H1: Destekleyici liderliğin, kolektif güven üzerinde anlamlı etkisi vardır.

H2: Destekleyici liderliğin, okul etkililiği üzerinde anlamlı etkisi vardır.

Birinci koşul için kurulan Model 1 sonuçları incelendiğinde hipotezlere ilişkin aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir (Tablo 48, Şekil 6):

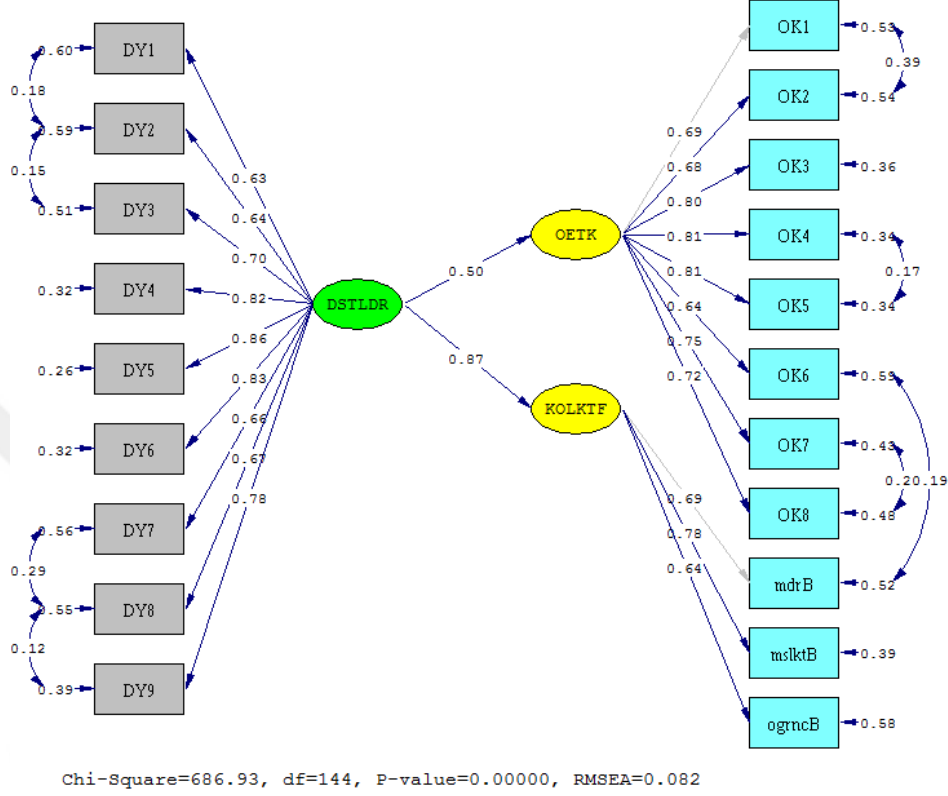
**Tablo 48. Model 1 Sonuçları**

				$\beta$	t	R <sup>2</sup>
				(SE)		
H1	Destekleyici Liderlik	a →	Kolektif Güven	0,86 (0,05)	17,73**	0,74
H2	Destekleyici Liderlik	c →	Okul Etkililiği	0,47 (0,05)	9,79**	0,22
<i>X<sup>2</sup>/sd</i>	<i>RMSEA</i>	<i>SRMR</i>	<i>GFI</i>	<i>NFI</i>	<i>NNFI</i>	<i>CFI</i>
4,29	0,077	0,07	0,90	0,97	0,97	0,97

\* p<0,05

\*\* p<0,01

Tablo 48’de görüldüğü gibi tüm ilişki katsayılarının t değerleri 0.01 düzeyinde anlamlıdır ( $t > 1.96$ ). Destekleyici liderlik kolektif güvenin % 74’ünü ( $R^2=0.74$ ), destekleyici liderlik okul etkililiğinin % 22’sini ( $R^2=0.22$ ) açıklamaktadır.



**Şekil 6. Model 1 Sonuç Diyagramı**

Araştırmada birinci koşul için yapılan model 1 analiz sonuçları incelendiğinde destekleyici liderlik kolektif güveni pozitif ve anlamlı yönde etkilediği ( $\beta=0,86$ ;  $t=17,73$ ;  $p<0,01$ ) ve destekleyici liderliğin okul etkililiğini pozitif ve anlamlı yönde etkilediği ( $\beta=0,47$ ;  $t=9,79$ ;  $p<0,01$ ) sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre H1 ve H2 hipotez sonuçları aşağıdaki gibidir:

**H1 Kabul:** Destekleyici liderliğin, kolektif güven üzerinde anlamlı etkisi vardır.

**H2 Kabul:** Destekleyici liderliğin, okul etkililiği üzerinde anlamlı etkisi vardır.

#### 4.3.2. Kolektif Güvenin Okul Etkililiğine Etkisi

“Kolektif güvenin okul etkililiğine etkisi” ile İlgili Hipotezler (İkinci Koşul için hipotezler) (Model 2 ile sınanmıştır):

**H3:** Kolektif güvenin, okul etkililiği üzerinde anlamlı etkisi vardır.

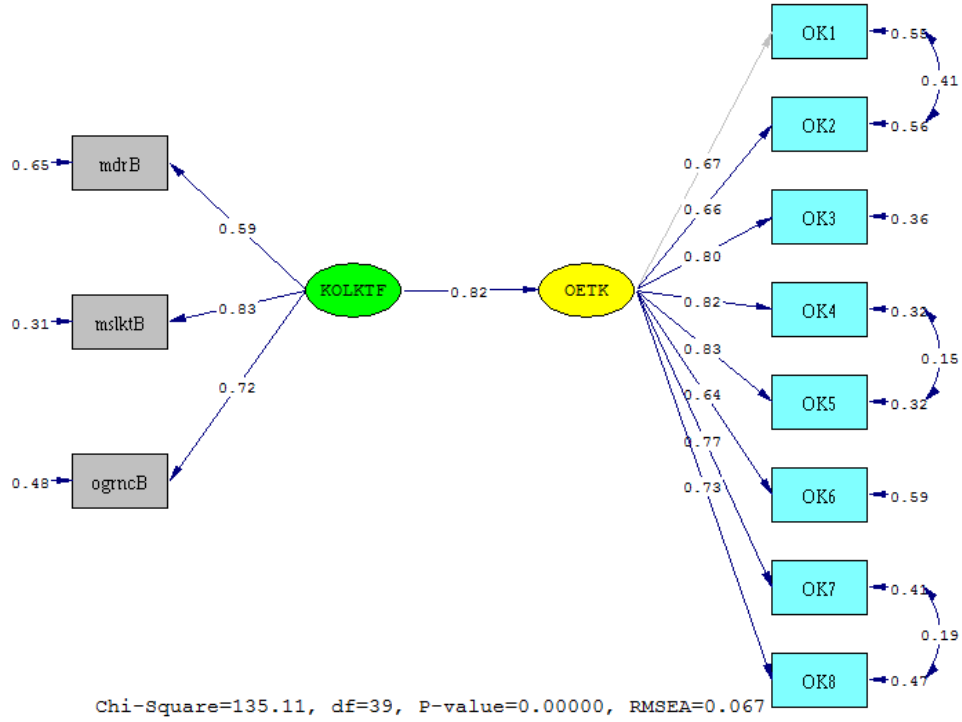
İkinci koşul için kurulan Model 2 sonuçları incelendiğinde hipotezlere ilişkin aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir (Tablo 49, Şekil 7):

**Tablo 49. Model 2 Sonuçları**

				$\beta$ (SE)	t	R <sup>2</sup>
<i>H1</i>	Kolektif Güven	b →	Okul Etkililiği	0,82 (0,84)	14,58**	0,16
<i>X<sup>2</sup>/sd</i>	<i>RMSEA</i>	<i>SRMR</i>	<i>GFI</i>	<i>NFI</i>	<i>NNFI</i>	<i>CFI</i>
3,46	0,067	0,04	0,96	0,98	0,98	0,99

\* p<0,05      \*\* p<0,01

Tablo 49’da görüldüğü gibi ilişki katsayıların t değerleri 0.01 düzeyinde anlamlıdır (t>1.96). Kolektif güven okul etkililiğinin % 16’sını (R<sup>2</sup>=0.16) açıklamaktadır. Modelin uyum indeksleri de kabul edilebilir düzeydedir.



**Şekil 7. Model 2 Sonuç Diyagramı**

Araştırmada ikinci koşul için yapılan model 2 analiz sonuçları incelendiğinde kolektif güvenin okul etkililiğini pozitif ve anlamlı yönde etkilediği ( $\beta=0,82$ ;  $t=14,48$ ;  $p<0,01$ ) sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre H3 hipotez sonucu aşağıdaki gibidir:

H3 **Kabul:** Kolektif güvenin, okul etkililiği üzerinde anlamlı etkisi vardır.

#### **4.3.3. Kolektif Güven Aracı Değişken Olduğunda Destekleyici Liderlik ve Okul Etkililiğine Etkisi**

Kolektif Güven Aracı Değişken Olduğunda Destekleyici Liderlik ve Okul Etkililiğine Etkisi ile İlgili Hipotezler (Üçüncü Koşul için hipotezler) (Model 3 ile sınanmıştır):

Aracı değişken (kolektif güven) dâhil edilerek oluşturulan ve araştırmanın temel problemine cevap arayan hipotez aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

H4: Destekleyici liderlik, okul etkililiğini pozitif yönde etkiler, bu etkide kolektif güven aracı (mediatör) değişkendir.

Destekleyici liderlik algısı ile okul etkililiği algısı arasındaki modele aracı değişken (kolektif güven) dâhil edilerek oluşturulan ve araştırmanın temel problemine cevap arayan üçüncü koşul ve hipotezleri için kurulan Model 3 (Araştırma Modeli) sonuçları incelendiğinde hipotezlere ilişkin aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir (Tablo 50, Şekil 8).

Yapısal eşitlik modellemesi sonucu ki-kare değeri ( $X^2$ ) 607.15 ve serbestlik derecesi (sd) 144 ve yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA) değeri 0.076 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre  $X^2/sd$  oranı (4.21) kabul edilebilir çıkmıştır. RMSEA değerinin 0.05'den küçük olması iyi uyumu; 0.05 ve 0.08 arasında olması yeterli bir uyumu; 0.08 ve 0.10 arasında olması ise vasat bir uyumu göstermektedir (Yılmaz ve Çelik, 2009, s. 40). Sonuç olarak yeterli bir uyuma sahip kabul edilebilir bir model elde edilmiştir. Yapılan analiz sonunda elde edilen model şekil 8'de, uyum indeksleri ise Tablo 50'de verilmiştir.

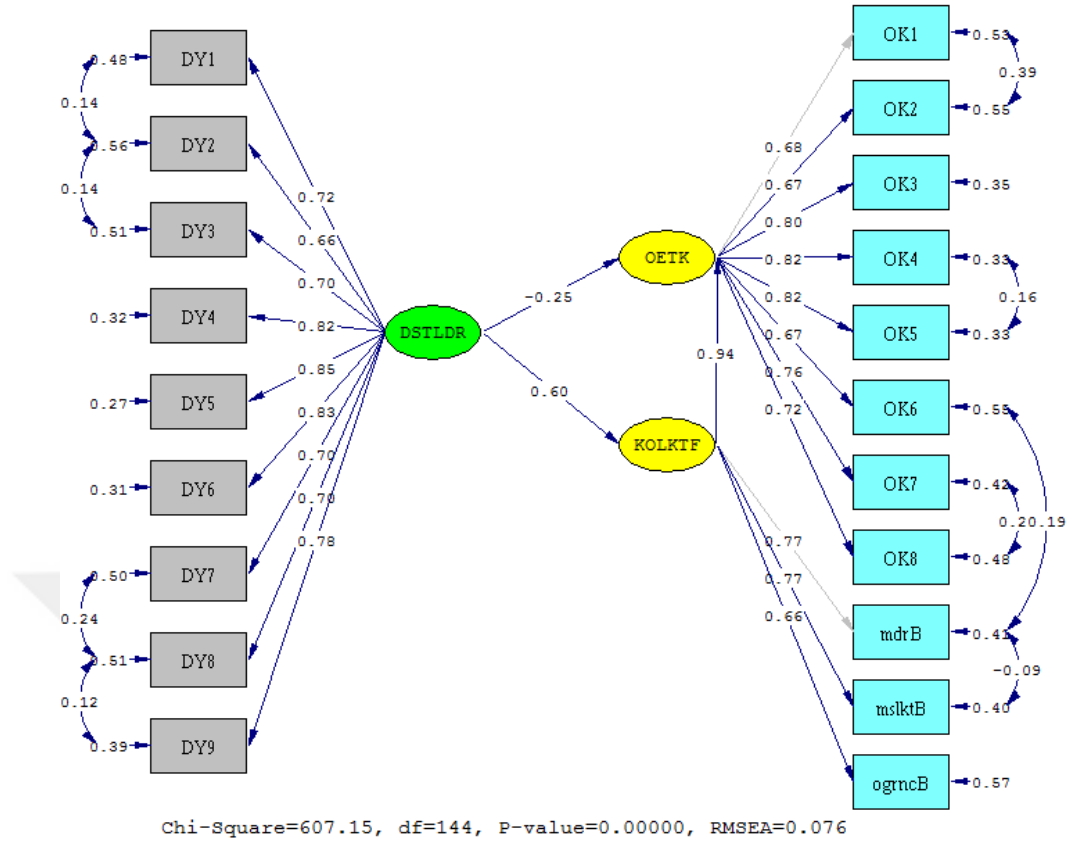
**Tablo 50. Model 3 (Araştırma Modeli) Sonuçları**

				Bağımsız Model			Aracı Değişkenli Model		
Yol				$\beta$ (SE)	t	R <sup>2</sup>	$\beta$ (SE)	t	R <sup>2</sup>
<i>H1</i>	Destekleyici Liderlik	a →	Kolektif Güven	0,86 (0,05)	17,73**	0,74	0,60 (0,05)	12,23**	0,36
<i>H3</i>	Kolektif Güven	b →	Okul Etkililiği	0,82 (0,84)	14,58**	0,16	0,94 (0,09)	10,39**	
<i>H2/ H4</i>	Destekleyici Liderlik	c/ c' →	Okul Etkililiği	0,47 (0,05)	9,79**	0,22	-0,25 (0,06)	-4,22**	0,66
<i>X<sup>2</sup>/sd</i>	<i>RMSEA</i>	<i>SRMR</i>	<i>GFI</i>	<i>NFI</i>	<i>NNFI</i>	<i>CFI</i>			
4,21	0,076	0,08	0,90	0,97	0,97	0,98			

\* p&lt;0,05

\*\* p&lt;0,01

Tablo 50’de görüldüğü gibi tüm ilişki katsayıların t değerleri 0.01 düzeyinde anlamlıdır (t>1.96). Ayrıca uyum iyiliği değerleri incelendiğinde, uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu görülmüştür. Araştırmada ikinci koşul için yapılan model 3 analiz sonuçları incelendiğinde destekleyici liderlik algısı, okul etkililiği algısını pozitif yönde etkiler ( $\beta=0,47$ ;  $t=9,79$ ;  $p<0,01$ ). Ancak kolektif güven modele aracılık ettiğinde ( $\beta=0,94$ ;  $t=10,39$ ;  $p<0,01$ ), destekleyici liderlik algısının okul etkililiği algısı üzerindeki başlangıçtaki olumlu etkisinin tersine (negatife) döndüğü tespit edilmiştir ( $\beta=-0,25$ ;  $t=-4,22$ ;  $p<0,01$ ). Başka bir ifadeyle destekleyici liderliğin okul etkililiğine etkisi kolektif güvenin aracı olarak kullanılmasıyla artmıştır.



**Şekil 8. Model 3 (Araştırma Modeli) Sonuç Diyagramı**

Bu sonuca göre H4 hipotez sonucu aşağıdaki gibidir:

**H4 Kabul:** Destekleyici liderlik, okul etkililiğini pozitif yönde etkiler, ancak bu etki kolektif güven algısı yüksek olan öğretmenlerde negatife döner. Bu durumda “kolektif güven” değişkeni, “destekleyici liderlik” algısı ile “okul etkililiği” ilişkisinde mediatör (aracı) değişkendir.

Oluşturulan modeller analiz edildiğinde bağımsız ve bağımlı değişken arasında aracı değişkenin etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir ifadeyle “kolektif güven” değişkeni, destekleyici liderlik ile okul etkililiği ilişkisinde mediatör (aracı) değişkendir.

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### 5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonuçlarının genel bir değerlendirilmesi, yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalarla karşılaştırılması ve öneriler kısmı yer alacaktır.

#### 5.1. Sonuçlar

Araştırmada, lise müdürlerinin destekleyici liderlik davranışları, kurumdaki kolektif güven ve okul etkililiğine ilişkin öğretmen algıları ile kolektif güven konusunda öğrenci algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma amacına uygun olarak elde edilen sonuçlara aşağıda açıklanmıştır:

##### 5.1.1. Lise müdürlerinin destekleyici liderlik davranışları, kurumdaki kolektif güven ve okul etkililiği öğretmen algılarına ilişkin sonuçlar

Yapılan araştırma sonucunda öğretmenlerin destekleyici liderlik algısının “yüksek” düzeyde olduğu görülmektedir. Araştırmada okul müdürlerinin okul ortamına ilişkin desteği yüksek düzeyde iken, öğretmenleri güdüleme ve motivasyonun düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarıyla benzerlik gösteren çalışmalar da bulunmaktadır. Quigney (2000) ve Özdemir (2010) tarafından yapılan çalışmada da ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin destekleyici liderlik algısı yüksek çıkmıştır. Özer (2010) yaptığı araştırmada öğretmenlerin kullandığı ölçekte destekleyici liderlik boyutunda yer alan ifadelerle “çoğunlukla” katıldıklarını belirtmiştir. Diğer bir ifadeyle yöneticilerini çoğunlukla destekleyici olarak algılamaktadırlar. Vatansever Toylan ve Aydın Göktepe'nin (2010) yürüttüğü çalışmada, öğretim görevlilerinin kişisel gelişimleri için öğrenmelerini destekleyici bir yönetim sergilendiği, Yılmaz (2007) yaptığı araştırma sonucunda müdürlerinin emredici liderlik davranışlarından daha çok destekleyici liderlik davranışlarına sahip olduğunu düşündüklerini belirlenmiştir.

Yapılan bazı araştırmalarda destekleyici liderliğin okul yöneticileri tarafından sıklıkla kullanıldığı, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekledikleri, olumlu davranışları takdir ettikleri belirlenmiştir (zgzg, 2015; ankaya ve Aküzüm, 2010; Kocabaş ve Karaköse, 2005; Çelebi, 2009; Sarier, 2013; Abdurrezzak, 2015). Bakan (2009) tarafından farklı işletmelerde yapılan araştırmada da destekleyici liderliğin çoğunlukla kullanıldığı belirlenmiştir. Örgüt yöneticilerinin bu liderlik tarzını kullanarak örgüt performansını arttırdıkları söylenebilir.

Destekleyici liderlik davranışının pek çok konu ile birlikte araştırıldığı grlmektedir. Öğrenci başarısını etkilediği ve arttırdığı, performansı arttırdığı, örgüt iklimini açık hale getirdiği, olumlu örgüt iklimini oluşturduğu, örgüt bağlılığı ve iş doyumunu arttırdığı, ğrenci memnuniyetini arttırdığı, iletişim düzeyini arttırdığı, örgütsel güvene pozitif etkisi ve ğretmen motivasyonlarına olumlu etkisi gibi araştırmalar bulunmaktadır (Abdurrezzak, 2015; Alanazi, Alharthey ve Rasli, 2013; House, 1996; Lok ve Crawford, 2004; zdemir ve diğerleri, 2010; şanlı, 2009; Korkmaz, 2005; Yılmaz, 2002; ankaya ve Aküzüm, 2010; Bulu, 2008; Yılmaz, 2004; Yurdakul, 2007; Kocabaş ve Karaköse, 2005). Bu liderlik tarzının örgüte sağladığı katkılar yapılan araştırmaların sonuçlarında grlmektedir. Kurum içindeki ilişkileri güçlendirerek pozitif etki sağlamaktadır.

Yapılan araştırmada öğretmenlerin kolektif güvenin alt boyutlarından olan müdür ve meslektaş güveninin “yüksek” düzeyde; müşteri alt boyutuna ilişkin güveninin “orta” düzeyde ve genel olarak kolektif güveninin “yüksek” düzeyde olduğu grlmektedir. Araştırma sonuçları ifti (2014), Balcı (2012) yaptığı araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Aynı zamanda Polat ve Celep (2008), Ayduğ (2014), Polat (2013), Bilgiç (2011) ve elik (2016) tarafından yapılan araştırmalarda müdüre, meslektaşlara ve genel güven puanını “yüksek” düzeyde olduğu belirlenmiştir. Baş ve şentürk (2011) müdüre, meslektaşlara, paydaşlara ve genel güveni “oğunlukla” düzeyinde; Polat (2007) ise yaptığı araştırmada yöneticiye ve okula güven düzeyinin “yüksek” olduğunu belirlemiştir. Özer ve ark. (2006), ağlar (2011) ve Yıldız (2013) yaptıkları araştırmada genel olarak güven düzeyini “orta”, Bilgiç (2011) ve Gökduman (2012) “katılıyorum”, Yıldız (2013) ve ağlar (2011) yöneticiye güveni “orta” düzeyde olarak; ğrenci ve velilere (müşteri) güven Yılmaz (2015) “kısmen katılmıyorum”, Ayduğ (2014) ve Gökduman (2012) “katılıyorum”, Bilgiç (2011) “bazen”, elik (2016)

ve Çağlar (2011) “orta” düzeyde olarak belirlenmiştir. Yılmaz’ın (2009) yaptığı araştırmada yöneticiye “çoğunlukla, meslektaşlara ve paydaşlara (öğrenci ve veli) bazen, genel olarak örgüte güvenin “bazen” düzeyinde olduğu; en az güvenilen meslektaşlar olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırma sonuçlarının farklı çıkmasının sebebi, araştırma örnekleminin özel dersane öğretmenlerinden oluşmasından kaynaklanıyor olabilir. Bu kurumun özel olması meslektaşların birbirlerini rakip olarak görüyor olabileceği, kurumla ilgili kaygıları, çalışma şartlarının her sene değişmesi ve yenilenmesi gibi etkenler kuruma olan güvenlerini etkilediği söylenebilir. Araştırmada müdüre ve meslektaşlara güven puanı çok yakın ve yüksek düzeydedir. Genel güven düzeyi yüksek olarak bulunmuş, müşteri güven puanının orta düzeyde olduğu görülmektedir. Ortaya çıkan bu sonuçlara göre kurumdaki iç paydaşlara güvenin yüksek, dış paydaşlara güvenin daha düşük olduğu söylenebilir. Kurumda çalışan bireyler birbirlerini daha yakından tanımakta, daha samimi ilişkiler kurmakta ve birlikte daha fazla zaman geçirmektedir. Bunun sonucunda da güven düzeylerinin yüksek olması mümkündür.

Yapılan araştırmada öğretmenlerin okul etkililiğinin “yüksek” düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu sonucun Keskin (2014), Abdurrezzak (2015), Ayık ve Ada (2009), Özkan (2014) ve Şenel (2015) tarafından yapılan çalışma sonuçlarıyla da benzerlik gösterdiği görülmektedir. Ancak Alanoğlu (2014) ve Yıldırım Duranay (2005) tarafından yapılan araştırmalarda ise “orta” düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Ülkemizde okulların etkililik düzeyinin belirlenmesine ilişkin yapılan araştırmaların çok az olduğu, etkili okulla ilgili çok fazla araştırma olmasına karşın bu araştırmaların büyük bir çoğunluğunun etkili okul boyutlarını ayrı ayrı ele alarak değerlendirme yaptığı belirlenmiştir. Bu şekilde yapılan bu araştırmaların büyük bir çoğunluğunda (Balcı, 1993; Şişman, 1996; Yılmaz, 2006; Keleş, 2006; Girmen, 2001; Oral, 2005; Akan, 2007; Abdurrezzak, 2015; Durukan, 2015; Kaplan, 2008; Kaya, 2015; Kuşaksız, 2010; Ayık ve Ada, 2009; Çubukçu ve Girmen, 2006; Yılmaz, 2010) okul yöneticisi ve öğretmen en etkili boyut olarak algılanırken, en az etkili boyut okul çevresi ve veli, bazı çalışmalarda (Durukan, 2015; Kuşaksız, 2010; Çubukçu ve Girmen, 2006) ise öğrenci olarak belirlenmiştir. Gökçe (2002) tarafından yapılan araştırmada ise öğrencilerin görüşlerine göre; öğretmenler pek çok konuda yeterli olarak algılanırken, velilerin okul çalışmalarına yeterince katılmadığı belirlenmiştir. Bu araştırmalar etkili

okulların oluşmasında en önemli katkının okul yöneticisi ve öğretmende olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda okul çevresinin ve velilerin desteğinin çok az olduğunu; bu anlamda okul çevresinin ve velinin de okuldaki süreçlere dahil edilmesi gerektiğini, bu boyutların okuldan bağımsız olamayacağını ve okula katkı sağlayarak etkili okulların oluşabileceğini görülmektedir. Eğitimin vazgeçilemez parçaları öğrencilerin daha başarılı olmalarını sağlamak için eğitim- öğretim ortamının düzenlenmesi, okul içi süreçlere dikkat edilmesi ve en önemlisi etkili okulu oluşturan tüm boyutların eş güdümlü hareket etmesi gerekmektedir. Araştırma bulgularına göre destekleyici liderlik ve kolektif güven algısının yüksek olması sonucunda, okul etkililiği algısının da yüksek olduğu söylenebilir.

### **5.1.2. Kolektif güven öğrenci algılarına ilişkin sonuçlar**

Araştırmada öğrencilere kolektif güven ölçeği uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin kolektif güveninin “yüksek” düzeyde olduğu söylenebilir. Bulgulara göre öğrencilerin yönetici ve öğretmenlerine “yüksek” düzeyde güvenmekte olduğu dolayısıyla kolektif güvenleri “yüksek” olarak değerlendirilmekteyken, öğretmenlerin kolektif güven müşteri boyutu güven düzeyi “orta” olarak belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle öğretmenin öğrenciye güveni orta düzeydeyken, öğrencinin öğretmene güveni yüksektir. Buna göre öğrenciler öğretmenlerine koşulsuz güvenirken, öğretmenlerin öğrencilerine az da olsa kuşkuyla yaklaştığı söylenebilir. Okuldaki her bireyin önemli ve değerli olduğu, bu önem ve değerın bireye hissettirilmesi, yanlışıyla doğrusuyla kabul edilmesi, şart- koşul olmaması, savunmaya geçilmemesi gibi davranışların güven oluşumunda önemli olduğu söylenebilir. Yapılan araştırmalar (Hoy, Tarter ve Wiskowskie, 1992; Tarter, Sabo ve Hoy, 1995; Goddard, Tschannen-Moran ve Hoy, 2001; Tschannen-Moran ve Hoy, 1998) okullarda güven oluşumunun önemli olduğunu ve okulların etkililiğinde önemli katkılar sağladığını göstermektedir. Bu sebeple okullarda güven, kurum içindeki paydaşların birbirine güveni, etkililiğın oluşumu için çok kritik olduğu söylenebilir.

### **5.1.3. Lise müdürlerinin destekleyici liderlik davranışları, kurumdaki kolektif güven ve okul etkililiğine ilişkin öğretmen algılarının çeşitli değişkenler (cinsiyet, medeni durum, okul türü vs.) açısından incelenmesi ile ilgili sonuçlar**

Yapılan araştırmanın bulgularına göre; kolektif güven alt boyutlarından müdür boyutu ve öğrenci boyutu puanlarının öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği, ancak meslektaş boyutu ve kolektif güven genel algılarının öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre, lisans düzeyinde öğrenim gören öğretmenlerin genel olarak kolektif güven puanları ve meslektaş güveni puanları, lisansüstü düzeyde öğrenim gören öğretmenlerin meslektaş güveni puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Buna göre eğitim seviyesi arttıkça güven düzeyinin düştüğü ifade edilebilir. Eğitim seviyesinin bireylerde kendine güven düzeyini etkilediği bilinmektedir. Bu duruma göre bireyin kendine güven düzeyi arttıkça çevresine güvenme düzeyinin azaldığı söylenebilir.

Öğretmenlerin kolektif güven genel algıları öğretmenlerin öğrenim düzeyi değişkenine göre farklılık göstermiştir. Bu sonuç Aksoy'un (2009) araştırmasıyla benzerlik gösterirken, bazı araştırma sonuçlarıyla (Gökdoğan, 2012; Ayduğ, 2014; Altun, 2010) örtüşmemektedir. Öğretmenlerin kolektif güven alt boyutlarından "meslektaşlara güven" algılarının öğretmenlerin öğrenim düzeyi değişkenine göre farklılık gösterirken, bazı araştırma sonuçlarıyla (Baş ve Şentürk, 2011; Yılmaz, 2015; Çiftçi, 2014; Gökdoğan, 2012; Ayduğ, 2014; Paker, 2009) örtüşmemektedir.

Öğretmenlerin kolektif güven alt boyutlarından "müdüre güven" algılarının öğrenim düzeyi değişkenine göre farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Bu sonuç; Baş ve Şentürk (2011), Yılmaz (2015), Balcı (2012), Çiftçi (2014), Gökdoğan (2012), Paker (2009) tarafından yapılan araştırmalarla benzerlik göstermektedir. Buna karşın anlamlı farklılık tespit edilen araştırmalar da bulunmaktadır. Ayduğ (2014) lisans mezunu öğretmenlerin lisansüstü mezunu öğretmenlere göre yöneticiye daha çok güvendiğini tespit etmiştir. Aksoy (2009) ve Gürbüz (2012) yaptığı araştırmada eğitim seviyesi düştükçe güvenin arttığı sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin kolektif güven alt boyutlarından "müşteriye (öğrenci ve veli) güven" algılarının öğretmenlerin öğrenim düzeyi değişkenine göre farklılık göstermediği ile ilgili bu sonuç Baş ve Şentürk (2011), Paker (2009), Yılmaz (2015),

Çiftçi (2014), Ayduğ (2012), Gökdoğan (2012) tarafından yapılan araştırmalarla benzerlik göstermektedir. Ancak Kalemci Tüzün (2006) tarafından bankalarda yapılan araştırmada örgütsel güven algısının öğrenim düzeyine göre farklılaştığı, bu farklılığın ise eğitim düzeyi düşük olan çalışanlar lehine olduğu belirlenmiştir. Balcı (2012) tarafından yapılan araştırmada da eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlere oranla öğrenci ve veliye daha çok güvendiği belirlenmiştir. Çimen (2007) tarafından işletmelerde yapılan araştırmada eğitim düzeyinin örgüte güven algısında anlamlı bir fark oluşturduğu, üniversite mezunları çalışanların diğer çalışanlara göre üstlerine ve örgüt yönetimine daha çok güvendiği belirlenmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre okul etkililiği puanlarının öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği bulgusu elde edilmiştir. Alanoğlu (2014) tarafından yapılan araştırmada da eğitim durumu değişkeni ile etkili okul arasında katılımcıların görüşleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşmaya neden olmadığı tespit edilmiştir. Yine benzer şekilde Yılmaz (2006), Yılmaz (2010), Günal (2014), Biltekin (2013), Yılmaz (2015) tarafından yapılan araştırmalarda elde edilen bulgularla örtüşmektedir. Ayrıca Çifci (2009) tarafından yapılan okul müdürünün etkililiğinin değerlendirildiği araştırmada, Akan (2007) tarafından yapılan okul müdürlerinin algısına göre öğrenim düzeyinde farklılık göstermediği belirtilmiştir. Bu araştırmalardan farklı olarak Şahin Dinçsoy (2011), Çobanoğlu (2008) ve Ayık (2007) ise yaptıkları araştırmada okul etkililiğinin öğrenim düzeyine göre farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırma sonuçlarına göre destekleyici liderlik puanlarının öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Tengilimoğlu ve Yiğit (2005), Karakoyunlu (2014), Bakan (2008), Ereş ve Akyürek (2016) tarafından yapılan araştırma sonuçları elde edilen bulgularla benzerlik göstermektedir. Bu sonuca göre öğretmenlerin yöneticilerin davranışlarını büyük ölçüde benzer gördükleri ve yöneticilerin de öğretmenlerin eğitim düzeyine bakılmaksızın eşit davrandığı söylenebilir. Araştırma bulgularının aksine Aksu (2013) tarafından yapılan araştırmada lisans mezunlarının algılarının yüksek lisans mezunlarının algılarına göre farklılaştığı, daha olumlu olduğu; Soyalmın'ın (2013) bankacılık sektöründe yaptığı araştırmada da ön lisans mezunu çalışanların diğer çalışan gruplara göre destekleyici liderlik algısının yüksek olduğu belirlenmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin kolektif güven ve boyutları (müdür, meslektaş, müşteri) algıları ile okuldaki çalışma süresine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Tüm boyutlarda Polat (2007), Çelik (2016) ve Ayduğ (2014), müdür ve meslektaş boyutunda Balcı (2012) ve Paker (2009), meslektaş boyutunda Polat (2013) tarafından yapılan çalışmalarla, araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Bu bulgulardan farklı olarak Balcı (2012) tarafından yapılan araştırmada paydaşlara (öğrenci ve veli) güven alt boyutunda anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre kıdemi az olan öğretmenlerin kıdemi yüksek olan öğretmenlere göre paydaşlara daha az güvenmektedir. Kıdemin tecrübeye eşdeğer olması ve tecrübe arttıkça güvenin de arttığı söylenebilir.

Paker (2009) tarafından yapılan araştırmada da paydaşlara güven alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu; kıdemi yüksek olan öğretmenlerin kıdemi düşük olanlara göre daha çok güvendiği tespit edilmiştir. Çimen (2007) tarafından yapılan araştırmada kıdemi az olan personelin güven algısı daha yüksekken, Kalemci Tüzün (2006) tarafından yapılan araştırmada ise kıdemi fazla olan personelin güven algısı daha yüksektir. Polat ve Celep (2008) tarafından yapılan araştırma sonucu da Kalemci Tüzün (2006) sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Öğretmenler atandıkları ilk zamanlarda güveni algıları daha yüksek bulunurken, aynı okuldaki görev süresi arttıkça örgütsel güven algılarında bir azalma gözlemlendiği, daha sonra ise bir artış gözlemlendiği belirlenmiştir. Polat (2013) tarafından yapılan araştırmada müdür boyutunda; okuldaki çalışma süresi arttıkça müdüre olan güvenin de azaldığı; Samancı (2007) öğretmenlerin okuldaki çalışma süreleri arttıkça daha gönüllü davranışlar sergilediği; Altun (2010) tarafından yapılan araştırmada da anlamlı fark bulunmuştur.

Araştırma sonuçlarına göre, okul etkililiği ile okuldaki çalışma süresi arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Çobanoğlu (2008), Tarhan (2008), Yelok (2006), Yılmaz (2010), Kuzubaşoğlu (2008), Özkan (2014), Erdem (2014), Günal (2014), Kaplan (2008), Tunçel (2008) ve Durukan'ın (2015) araştırma sonucu da, yaptığımız araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Ayık (2007) ve Tuncel (2013) tarafından yapılan araştırmada ise etkili okulun yönetici boyutu hariç hiçbir boyutunda anlamlı farklılık gözlenmemiştir. Ayık (2007) ve Tuncel (2013) yönetici boyutunda ise hizmet süresi az olan öğretmenlerin hizmet süresi çok olan öğretmenlere göre algılarının yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Kuşaksız (2010) ise sadece okul kültürü ve ortamı boyutunda

farklılık olduğunu; çalıştıkları kurumda kıdemi fazla olan öğretmenlerin algılarının kıdemi az olanlara göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Yönetici boyutunda kurumdaki hizmet süresi arttıkça etkili okul algısının da düştüğü söylenebilir. Bu durumun sebeplerini; okula hâkimiyetin artması, ikili ilişkiler, yöneticilerin değişmesi gibi durumlar olması söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına destekleyici liderlik puanlarının okuldaki çalışma süresine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Farkın kaynağını bulmak için yapılan LSD post hoc testi sonuçlarına göre okuldaki çalışma süresi 11-15 yıl olan öğretmenlerin destekleyici liderlik algıları, okuldaki çalışma süresi 1-5 yıl ve 6-10 yıl olan öğretmenlerin destekleyici liderlik algılarından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bu bulgulara göre öğretmenlerin okuldaki hizmet yılları arttıkça okul müdürlerini de daha destekleyici olarak gördükleri söylenebilir. Ereş ve Akyürek (2016), Karakoyunlu (2014), Bakan (2008) araştırmalarında ise anlamlı bir farklılık bulmamıştır. Yapılan araştırmalarda okuldaki çalışma süresinden ziyade mesleki kıdem değişkeninin çok fazla kullanılması sebebiyle konuyla ilgili yeterli karşılaştırma yapılamamıştır. Araştırmada bulgulara göre mesleki kıdeme yönelik sonuçlara da yer verilecektir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kolektif güven müdür boyutu algılarında okul türü değişkenine göre farklılık gösterdiği; Anadolu lisesi ve temel/özel liselerde görev yapan öğretmenlerin müdür boyutu puanları, imam hatip lisesi ve meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin müdür alt boyutu puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Kolektif güven meslektaş alt boyutu puanında okul türüne göre farklılık bulunmamaktadır. Kolektif güven müşteri (öğrenci ve veli) boyutunun okul türüne göre farklılık gösterdiği; Fen lisesinde görev yapan öğretmenlerin müşteri (öğrenci ve veli) boyutu puanları, diğer okullarda görev yapan öğretmenlerin müşteri boyutu puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Kolektif güven genel puanlarının okul türüne göre farklılık gösterdiği; Anadolu lisesi ve temel/özel liselerde görev yapan öğretmenlerin kolektif güven puanlarının, imam hatip lisesi ve meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin kolektif güven puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Liselere öğrenci alımı bilindiği üzere sınavla yapılmaktadır. Yapılan bu sınavlarda en düşük puanla yerleşmeler genel olarak imam hatip liseleri ve meslek liselerine olmaktadır. Bu sebeple kolektif güven ve alt boyutlarında imam hatip liseleri ve meslek liseleri öğretmenlerinin algılarının düşük olması normal karşılanabilir. Müşteri

boyutunda en yüksek ortalamaların fen lisesi öğretmenlerinde olması yani fen lisesi öğretmenlerinin öğrenci ve velilere en fazla güveniyor olması yine bu liselere öğrenci alımıyla ilgili olduğu söylenebilir. Yapılan araştırmayla benzer sonuçların olduğu araştırmalarda bulunmaktadır. Özer ve ark. (2006) lise öğretmenlerinin okullarına ilişkin örgütsel güven algıları okul türü değişkenine göre meslektaşlara güven ve öğrenci ve velilere güven alt boyutlarında farklılaştığını bulmuşlardır. Meslektaşlara güven alt boyutu açısından, Mesleki Teknik Liselerde çalışan öğretmenlerin, okullarında meslektaşları arasında güvene dayalı bir ilişkinin daha yüksek olduğunu belirttikleri, başka bir ifadeyle Mesleki Teknik Liselerde çalışan öğretmenler, diğer liselerde çalışan öğretmenlere göre okullarındaki meslektaşlar arası güveni daha yüksek bulduklarını belirtmişlerdir. Öğrenci ve velilere güven alt boyutu açısından bakıldığında en yüksek aritmetik ortalamanın Anadolu ve Fen Liselerindeki öğretmenlere ait olduğu, bu liselerde çalışan öğretmenlerin öğrencilerini ve velilerinin daha güvenilir bulduklarını ifade edilmektedir. Anadolu ve Fen Liselerinde çalışan öğretmenlerin görüşleri ile Genel Lise ve Mesleki Teknik Liselerde çalışan öğretmenlerin görüşlerinin de anlamlı biçimde farklılaştığı belirtilmiştir. Polat (2013) tarafından yapılan araştırmada okul türü değişkenine göre Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenler ile genel liselerde ve mesleki/teknik liselerde görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenler çalıştıkları okullardaki örgütsel güven düzeyini, genel liselerde ve mesleki/teknik liselerde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek buldukları görülmektedir. Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türlerine göre meslektaşlara güven boyutuna ilişkin algıları da farklılaşmaktadır. Mesleki/teknik liselerde görev yapan öğretmenlerin meslektaşlarına güven düzeyinin, genel lise ve Anadolu liselerine göre daha düşük olduğu belirtilmiştir. Müdüre güven boyutunda, Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin algıları ile genel liselerde görev yapan öğretmenlerin algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuş, Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin, genel liselerde görev yapan öğretmenlere göre müdürlerine daha fazla güvendiği belirlenmiştir. Yılmaz (2015) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenlerin “Müdüre Güven” algılarının öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre farklılık göstermediği; öğretmenlerin “Meslektaşlara Güven” algılarının öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu farklılığın kaynağının

ilkokul ile lise okul türleri arasında; lisede çalışan öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin “öğrenciye ve veliye Güven” algılarının öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre farklılık gösterdiği, farklılığın kaynağının ilkokul ile lise okul türleri ve ilkokul ile ortaokul okul türleri arasında; ilkokulda çalışan öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Bu araştırma sonucunun ilkokuldaki öğretmenler lehine olması genellikle bu okullardaki öğretmen sayısının daha az, ilişkilerin daha yoğun olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Yapılan araştırmaların pek çoğunda kolektif güven ve alt boyutlarında okul türü değişkenine göre farklılık olmayan herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Okullara alım şeklinin sınava dayalı olması dolayısıyla bu okullardaki paydaşların farklılaşması güven konusunda okul türleri açısından önemlidir. Dolayısıyla okul türüne değişkenine göre yapılan araştırmalarında artması gerektiği ifade edilebilir. Polat (2007) ise yaptığı araştırmada okul türüne göre anlamlı bir farklılık bulamamıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin destekleyici liderlik puanlarının okul türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği, Anadolu, meslek ve temel/özel liselerde görev yapan öğretmenlerin destekleyici liderlik algısı, imam hatip liselerinde görev yapan öğretmenlerin destekleyici liderlik algısından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yapılan araştırmalar genellikle devlet ve özel okul olarak ele alınmıştır. Araştırma bulgularında da özel okulun olması ve bu okulun ortalamalarının yüksek olması yapılan araştırmalarla benzerlik göstermektedir. Çelebi (2009) özel okullarda çalışan öğretmenler ve müdür yardımcılarının devlet okullarında çalışan öğretmenler ve müdür yardımcılara göre müdürlerini daha destekleyici olarak algıladıklarını belirtmiştir. Özer (2010) yaptığı araştırmada özel okullarda çalışan öğretmenlerin devlet okullarında çalışan öğretmenlere oranla ortalamalarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kolamaz (2007) ile Şama ve Kolamaz (2011) tarafından yapılan araştırmada ortaöğretim okulu öğretmenlerinin ilköğretim okulu öğretmenlerine göre müdürlerini daha destekleyici buldukları sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca alan yazında okul türüne değişkenine göre yapılan araştırmaların az olması sebebiyle konuyla ilgili daha fazla araştırma yapılması gerektiği söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul etkililiği puanlarının okul türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği bulgusu elde edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre Fen Lisesi ve Temel/Özel liselerde görev yapan öğretmenlerin okul etkililiği algısı,

Anadolu, İmam Hatip ve Meslek Liselerinde görev yapan öğretmenlerin okul etkililiği algısına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin okul etkililiği algısı, İmam Hatip liselerinde görev yapan öğretmenlerin okul etkililiği algısından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Fen liselerindeki öğretmenlerin algısının yüksek olması bu okuldaki öğrencilerin sınavla seçilmiş en iyi öğrenciler olduğu düşünülürse bu farklılığın olmasının normal olduğu söylenebilir. Alan yazında araştırma bulgularıyla benzerlik gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Alanoğlu (2014) tarafından yapılan çalışmada okul türü değişkenine göre öğretmenlerin algıları Fen ve Sosyal Bilimler Liselerinin Anadolu, İmam Hatip ve Meslek Liselerine göre anlamlı derecede farklılaşmaktadır. Bu fark Fen ve Sosyal Bilimler Liselerinde görev yapmakta olan katılımcıların etkili okula ilişkin algılarının diğer üç lise türünden daha yüksek olmasından kaynaklanabilir. Arslan, Satıcı ve Kuru (2006) tarafından yapılan çalışmada özel ilköğretim okullarının devlet ilköğretim okullarına göre, daha etkili olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Aslan (2014) yaptığı çalışmada okul türü değişkeninin sadece öğrenci ve veli boyunda farklılık gösterdiği, özel okuldaki öğrenci ve veliye ilişkin görüşün daha olumsuz olduğu ifade edilmiştir. Biltekin (2013) etkili okulun tüm boyutlarında okul türü değişkenine göre farklılık olduğu, bu farklılığın özel okullar lehine olduğunu belirtmiştir. Ayrıca yönetici boyutunda Fen ve Sosyal Bilimler Lisesi öğrencilerinin Meslek Lisesi öğrencilerine oranla, öğretmen boyutunda Fen ve Sosyal Bilimler Lisesi öğrencilerinin Genel Lise öğrencilerine oranla öğretmen algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Diğer boyutlarda da öğretmenlerin Fen ve Sosyal Bilimler Lisesi öğrencilerine karşı algıları daha yüksek çıkmıştır. Durukan (2015) tarafından yapılan çalışmada etkili okulun tüm boyutlarında okul türü değişkenine göre farklılık olduğu, bu farklılığın özel okullar lehine olduğu belirlenmiştir. Özkan (2014) tarafından yapılan çalışmada ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerin etkili okulun öğrenciler ve veliler alt boyutundaki algılarının ilkokuldaki öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Tunçel (2008) Anadolu liselerinin genel liselerden daha etkili olduğu, Yıldırım Duranay (2005) ise Fen ve Anadolu Liselerinin Genel ve Meslek Liselerden daha etkili olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kolektif güven ve boyutları (Müdür, meslektaş, müşteri) ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılık göstermediği

belirlenmiştir. Buna göre erkek ve kadın öğretmenlerin kolektif güven ve alt boyutları (müdür, meslektaş, müşteri) konusunda benzer algılara sahip oldukları söylenebilir. Bu sonuç Bökeoğlu ve Yılmaz (2008), Altun (2010), Balcı (2012), Baş ve Şentürk (2011), Çiftçi (2014), Kalemci Tüzün (2006), Polat ve Celep (2008), Parker (2009), Polat (2013), Çimen (2007), Gürbüz (2012), Yılmaz (2015) tarafından yapılan araştırma bulgularını da doğrular niteliktedir. Bökeoğlu ve Yılmaz (2008), Altun (2010), Balcı (2012), Baş ve Şentürk (2011), Çiftçi (2014), Kalemci Tüzün (2006), Polat ve Celep (2008), Parker (2009), Polat (2013), Çimen (2007), Gürbüz (2012), Yılmaz'ın (2015) araştırmalarında örgütsel güven algılarının hiçbir alt boyutta farklılaşmadığı görülmektedir. Bununla birlikte araştırma sonuçlarıyla örtüşmeyen çalışmalarda bulunmaktadır. Çelik (2016) “meslektaşlara güven” ve “öğrenci ve veliye güven” alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı fark olduğunu, “meslektaşlara güven” alt boyutunda erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre çalışma arkadaşlarına daha fazla güven duyduğu, yine “öğrenci ve veli” alt boyutunda da bu fark erkek öğretmenler lehine olduğu sonucuna ulaşmıştır. Müdüre güven alt boyutunda ise anlamlı bir fark bulunamamıştır. Conn (2004) yaptığı araştırmada örgütsel güvenin cinsiyeti göre farklılaştığı, bu farklılığın kadınlar lehine olduğunu belirlemiştir (Yılmaz, 2006). Gökdoğan (2012) “yöneticiye güven”, “meslektaşlara güven” ve “öğrenci ve veliye güven” alt boyutlarının puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olduğu, bu farklılığın erkek öğretmenlerin lehine olduğunu tespit etmiştir. Bu bulguya göre erkek öğretmenlerin güvenlerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Özer ve ark. (2006) lise öğretmenlerinin örgütsel güven algıları cinsiyet değişkenine göre meslektaşlara güven ve müdüre güven alt boyutları ile ölçeğin genel puanında anlamlı biçimde farklılaşmakta olduğunu belirlemiştir. Meslektaşlara güven, müdüre güven, genel güven algısının erkek öğretmenler lehine olduğu yani erkek öğretmenler okullarındaki örgütsel güven düzeyini kadın öğretmenlere oranla daha yüksek bulduklarını tespit etmiştir. Çağlar (2011), “meslektaşlara ve müdüre güven” boyutunda anlamlı bir farklılık bulmamıştır; ancak genel güven ile öğrenci ve velilere güven alt boyutunda erkek öğretmenlerin güven düzeyinin kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Aksoy (2009) tarafından yapılan araştırmada da genel güven ve alt boyutlarında sadece kuruma güven boyutunda cinsiyete göre farklılaşma olduğu, bu sonuçlara göre erkek çalışanların kuruma güven algısının kadın çalışanlardan daha

yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayduğ (2014) yaptığı araştırmada erkek ve kadın öğretmenler arasında örgütsel güvenin yöneticiye güven ve meslektaşlara güven boyutlarında bir farklılık olmadığı, ancak örgütsel güvenin paydaşlara güven alt boyutunda ve toplam örgütsel güven düzeyinde erkek ve kadın öğretmenler arasında farklılık olduğu belirlemiştir. Paydaşlara güven alt boyutunda ve toplam örgütsel güven algısında erkek öğretmenlerin eğitim örgütlerindeki güven düzeyinin kadın öğretmenlerin güven düzeyinden anlamlı olarak yüksek olduğu belirlenmiştir. Bilgiç (2011) yaptığı araştırmada “meslektaşlara güven” boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır; ancak genel güven, müdüre güven ve öğrenci ve velilere güven algılarında erkek öğretmenlerin güven düzeyinin kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğunu belirlemiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul etkililiği puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği bulgusu elde edilmiştir. Başka bir ifadeyle kadın ve erkek öğretmenlerin okulların etkililiği ile ilgili algıları benzerdir. Alan yazında araştırma sonuçlarıyla benzerlik gösteren pek çok çalışma bulunmaktadır. Abdurrezzak (2015), Alanoğlu (2014), Çobanoğlu (2008), Durukan (2015), Erdem (2014), Günal (2014), Kaplan (2008), Özkan (2014), Tuncel (2008), Türker (2010), Yanık (2008), Baştepe (2002), Yılmaz (2010) ve Yelok (2006) tarafından yapılan araştırma sonuçları elde edilen bulgularla örtüşmektedir. Bununla birlikte farklı sonuçlar elde edilen araştırmalarda bulunmaktadır. Akan (2007) öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre etkili okulun okul yöneticisi, öğrenci, okul kültürü ve ortamı, boyutlarında farklılık olduğu; öğretmen, öğrenme ortamı ve süreci, okul çevresi ve veli boyutlarında ise anlamlı farklılık olmadığını belirtmiştir. Aslan (2014) yaptığı araştırmada sadece öğretmen boyutunda farklılık olduğu, bu farklılığın kadın öğretmenler lehine olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayık (2007) tarafından yapılan araştırmada yönetici boyutu hariç tüm boyutlarda farklılık olduğu, bu farklılığın kadın öğretmenler lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Biltekin (2013) yaptığı araştırmada etkili okulun okul çevresi ve veli alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu, bu farklılığın kadın öğretmenler lehine olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kuşaksız (2010) tarafından yapılan araştırmada etkili okulun okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci, okul kültürü ve ortamı ile okul çevresi ve veli alt boyutlarında erkek öğretmenlerin algılarının kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yıldırım Duranay (2005) tarafından

yapılan araştırmada cinsiyete göre farklılık olduğu, bu farklılığın erkek öğretmenler lehine olduğu belirlenmiştir. Yılmaz (2006) tarafından yapılan araştırmada okul programı ve eğitim ğretim süreci boyutunda farklılık olduğu, bu farklılığın kadın öğretmenler lehine olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin destekleyici liderlik puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği bulgusu elde edilmiştir. Kadın ve erkek öğretmenlerin okul müdürleriyle ilgili algılarının benzer olduğu ifade edilebilir. Araştırma sonuçlarıyla benzer olarak Günbayı, Dağlı ve Kalkan (2013), Kolamaz (2007), şama ve Kolamaz (2011), Aksu (2013), Ereş ve Akyürek (2016), Sosyalın (2013), Abdurrezzak (2015) ve Toylan ve Göktepe (2010) tarafından yapılan araştırmalarda da destekleyici liderlik ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Araştırmada sonuçlarından yaş ve mesleki kıdem değişkeni birbirine paralel olduğundan birlikte ele alınacaktır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin kolektif güven ve boyutları (Müdür, meslektaş, müşteri) algıları ile yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği bulgusu elde edilmiştir. Araştırma sonucuna benzer olarak Kalemci Tüzün (2006), Polat (2007), Polat (2013), Yılmaz (2015), Aksoy (2009) ve Altun (2010) tarafından yapılan araştırmalarda da öğretmenlerin algısı yaş değişkenine göre farklılaşmamaktadır. Bununla birlikte güven ve boyutlarında farklılık olan araştırmalar da bulunmaktadır. ağlar (2011) tarafından yapılan araştırmada, “ğrenci ve velilere” güven alt boyutunda yaş değişkeni açısından gruplar arasında anlamlı bir fark varken, diğer boyutlarda anlamlı farklılık görülmediği belirlenmiştir. Öğrenci ve veliye güven boyutunda, öğretmenlerin yaşları arttıķa güven düzeyinin de arttığı belirlenmiştir. Gökduman (2012) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin örgütsel güven algısı, “yöneticiye güven” alt boyutunda öğretmenlerin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği; yaşı daha büyük olanların yaşı daha küçük olan öğretmenlere göre güven algısı daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yılmaz (2015) yaptığı araştırmada öğretmenlerin “meslektaşlara güven” algılarının öğretmenlerin yaşlarına göre farklılık göstermediğini, dolayısıyla öğretmenlerin yaşları farklılaşsa da, meslektaşlara yönelik güven algıları benzerlik gösterdiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin “ğrenciye ve veliye güven” algılarının öğretmenlerin yaşlarına göre farklılık gösterdiği; yaşı büyük olan öğretmenler lehine olduğu belirtilmiştir. Ayduğ (2014)

tarafından yapılan araştırmada örgütsel güven, “meslektaşlara güven” ve “yöneticiye güven” boyutlarında yaş değişkenine göre farklılık bulunmazken, “paydaşlara güven” alt boyutunda bulunmuştur. Buna göre yaş arttıkça güvende artmaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin kolektif güven ve boyutları (Müdür, meslektaş, müşteri) algıları ile öğretmenlerin mesleki kıdemi arasında anlamlı farklılık göstermediği bulgusu elde edilmiştir. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre kolektif güven ve alt boyutlarıyla ilgili benzer algıya sahip olduğu söylenebilir. Araştırma sonuçlarıyla benzer olarak iftçi (2014), Polat (2013), Altun (2010), Bökeoğlu ve Yılmaz (2008) ve elik (2016) tarafından yapılan araştırmalarda da mesleki kıdem değişkeni öğretmenlerin algılarında farklılığa sebep olmamıştır. Bununla birlikte araştırma sonuçlarıyla örtüşmeyen çalışmalarda mevcuttur. ağlar (2011) yaptığı araştırmada mesleki kıdem değişkeni açısından; “öğrenci ve velilere güven” alt boyutunda gruplar arasında anlamlı bir fark varken, diğer boyutlarda gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmiştir. Öğrenci ve velilere güven alt boyutu incelendiğinde kıdem arttıkça güven düzeyinin de arttığı belirlenmiştir. Balcı (2012) araştırmasında tüm alt boyutlarının mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark gösterdiğini ortaya koymuştur. Araştırma sonuçlarına göre mesleki kıdem arttıkça güven düzeyi de artmaktadır. Gökdoğan (2012) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin örgütsel güven algısı, genel güven puanlarında ve meslektaşlarına güven alt boyutunda kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermezken; “yöneticiye güven” ile “öğrenci ve veliye güven” boyutlarında kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Buna göre kıdemi yüksek olan öğretmenlerin yöneticilere ve öğrenci ve velilere güvenlerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Özer ve ark. (2006) tarafından yapılan araştırmada lise öğretmenlerinin okullarına ilişkin örgütsel güven algılarının mesleki kıdem değişkenine göre “müdüre güven” alt boyutunda anlamlı biçimde farklılaştığı, diğer alt boyutlar açısından ise farklılaşmadığı görülmektedir. Müdüre güven alt boyutu açısından öğretmen görüşleri değerlendirildiğinde en düşük ortalamaya sahip grubun 16–20 yıl mesleki kıdeme sahip grubun olduğu, başka bir ifadeyle 16–20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin okullarında müdürlere güveni daha düşük olarak değerlendirildiği tespit edilmiştir. Polat ve Celep (2008), Yılmaz (2015) tarafından yapılan araştırmada kıdemi fazla olan öğretmenlerin güven algılarının daha yüksek olduğu; “öğrenciye ve veliye güven” boyutunda ise kıdemi az olan

öğretmenlerin güven algısının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Aksoy (2009) tarafından yapılan araştırmada ise kıdem fazlalaştıkça güven algısının düştüğü belirlenmiştir. Ayduğ (2014) tarafından yapılan araştırmada örgütsel güven, meslektaşlara güven ve yöneticiye güven boyutlarında mesleki kıdem değişkenine göre farklılık bulunmazken, sadece “paydaşlara güven” boyutunda bulunduğu, kıdemi fazla olan öğretmenler lehine olduğu belirlenmiştir. Baş ve Şentürk’te (2011) örgütsel güven, meslektaşlara güven ve yöneticiye güven boyutlarında mesleki kıdem değişkenine göre farklılık bulmazken, “paydaşlara güven” boyutunda kıdemi fazla olan öğretmenler lehine farklılık olduğu belirlenmiştir. Bilgiç (2011) yaptığı araştırmada örgütsel güven ve tüm boyutlarında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık olduğunu; kıdemi fazla olan güven algısının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Gürbüz (2012) yaptığı araştırmada “yöneticiye güven” ve “örgüte güven” ile mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı fark olduğu; bu farklılığın kıdemi az olan çalışanlar lehine olduğu sonucuna ulaşmıştır. Parker (2009) tarafından yapılan araştırmada örgütsel güven, meslektaşlara güven ve yöneticiye güven boyutlarında mesleki kıdem değişkenine göre farklılık bulunmazken, “paydaşlara güven” boyutunda farklılık olduğu, kıdemi fazla olan öğretmenler lehine olduğu belirlenmiştir.

Araştırma sonuçlarından okul etkililiği puanlarıyla yaş ve mesleki kıdem değişkeni birlikte ele alınacaktır. Araştırma sonuçları yaş ve mesleki kıdem değişkeninin öğretmenlerin okul etkililiği ile ilgili algısında etkili olmadığını göstermektedir. Araştırma sonuçlarıyla benzer pek çok çalışma bulunmaktadır. Yaş değişkenine göre Abdurrezzak (2015), Erdem (2014), Kaplan (2008), Yanık (2008); mesleki kıdem değişkenine göre Abdurrezzak (2015), Erdem (2014), Kaplan (2008), Yanık (2008), Aslan (2014), Özkan (2014), Kuşaksız (2010), Türker (2010), Yılmaz (2006), Baştepe (2002) ve Yılmaz (2010) tarafından yapılan araştırmalar elde edilen bulgularla örtüşmektedir. Bununla birlikte yaş ve mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılığın ortaya çıktığı araştırmalarda mevcuttur. Biltekin (2013) tarafından yapılan araştırmada etkili okulun sadece eğitim-öğretim süreci boyutunda kıdemi az olan öğretmenler lehine olduğu belirlenmiştir. Durukan (2015) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin yaş değişkenine göre etkili okulun öğretmen, öğrenci ve okul kültürü ve ortamı boyutlarında farklılık olduğu belirlenmiştir. Buna göre meslekteki kıdem arttıkça okul etkililiği algısının da arttığı görülmektedir. Akan (2007) tarafından

yapılan araştırmada öğretmen algılarına göre mesleki kıdem değişkeninde okul etkililiğinin tüm boyutlarında farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Genel olarak tüm boyutlarda algı düzeyleri arasındaki farklılığın meslekteki kıdem arttıka okul etkililiği algısının da arttığı görölmektedir. Ayık (2007) tarafından yapılan araştırmada öğretmen ve öğrenci boyutunda farklılık olduğu, meslekteki kıdem arttıka okul etkililiği algısının da arttığı görölmektedir. Biltekin (2013) tarafından yapılan araştırmada etkili okulun sadece eğitim- öğretim süreçleri boyutunda farklılık olduğu; bu farklılığın mesleki kıdemi az olan öğretmenler lehine olduğu belirtilmiştir. Çobanoğlu (2008) ve Kaya (2015) tarafından yapılan araştırmada meslekteki kıdem arttıka okul etkililiği algısının da arttığı, Durukan (2015) tarafından yapılan araştırmada öğretmen, öğrenci, okul kültürü ve ortamı, okul çevresi ve veliler alt boyutlarında farklılık olduğu ve mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin algısının da yüksek olduğu tespit edilmiştir. Tuncel (2008) tarafından yapılan araştırmada etkili okulun veli boyutunda, Oral (2005) okul ortamı, öğrenci ve veli boyutunda, Yılmaz (2006) öğretmen, okul kültürü ve ortamı ile okul çevresi veli boyutlarında mesleki kıdeme göre farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin destekleyici liderlik puanlarının yaş gruplarına ve mesleki kıdemlerine göre de anlamlı farklılık göstermediği bulgusu elde edilmiştir. Yaş gruplarına göre farklılık göstermemesi mesleki kıdem sonucunu da etkilediği söylenebilir. Yaş arttıka mesleki kıdemde artacağı için bu iki değişkenin benzer sonuçlar göstermesi beklenebilir. Bazı araştırmalarda da benzer sonuçlarla karşılaşılmaktadır. Yaş değişkenine göre Aksu (2013), Karakoyunlu (2014), Abdurrezzak (2015) Bakan (2008), Günbayı, Dağlı ve Kalkan (2013) tarafından yapılan çalışmalarla, mesleki kıdem değişkenine göre Aksu (2013), Karakoyunlu (2014), Abdurrezzak (2015) ve Çelebi (2009) tarafından yapılan çalışmalar araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Araştırma sonuçlarından farklı olarak Demir (2014) tarafından yapılan araştırmada yaş değişkenine göre farklılık olduğu yaşı küçük olan öğretmenlerin lehine olduğu, Soyalin (2013) tarafından yapılan araştırmada ise yaşı büyük olan öğretmenlerin lehine olduğu belirlenmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin kolektif güven ve boyutları (Müdür, meslektaş, müşteri) algıları ile öğretmenlerin branşı arasında anlamlı farklılık göstermemiştir. Tüm branştaki öğretmenlerin kolektif güven ve alt boyutlarıyla ilgili

benzer algıya sahip olduğu söylenebilir. Araştırma sonuçlarıyla benzer olarak Balcı (2012), Özer ve ark. (2006), Bökeoğlu ve Yılmaz (2008) tarafından yapılan araştırmalarda da öğretmenlerin branşına göre bir farklılık bulunamamıştır. Bununla birlikte bazı boyutlarda farklılık olan araştırmalarda bulunmaktadır. Çağlar (2011) tarafından yapılan araştırmada branş değişkenine, “öğrenci ve velilere güven” alt boyutunda gruplar arasında farklılaşma varken diğer boyutlarda anlamlı bir fark görülmemektedir. “Öğrenci ve velilere güven” alt boyutunda, sınıf öğretmenlerinin güven düzeyinin, sosyal bilimler ve fen bilimleri alanındaki öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Çelik (2016) tarafından yapılan araştırmada örgütsel güvenin “öğrenci ve veliye güven” alt boyutunda fark olduğu, farkın sınıf öğretmenlerinin lehine olduğunu belirtilmiştir. Diğer alt boyutlar olan “meslektaşlara güven” ve “müdüre güven” ile öğretmenlerin branşları arasında fark bulunamamıştır. Gökdoğan (2012) tarafından yapılan araştırmada, “yöneticiye güven” alt boyutu puanlarında branşa göre anlamlı bir farklılık olduğu, bu farklılığın sınıf öğretmenlerin lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. “Öğrencilere ve velilere güven” alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu, sınıf öğretmenlerinin öğrencilere ve velilere güvenlerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Genel algı ve meslektaşlara güven alt boyutunda branşa göre anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Ayduğ (2014) ve Paker (2009) yaptıkları araştırmada tüm boyutlarda branş değişkenine göre farklılaşma olmadığı sadece paydaşlara (öğrenci ve veli) güven boyutunda farklılaşma olduğunu belirlemişlerdir. Bu bulgu doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin paydaşlara duydukları güven düzeyinin branş öğretmenlerinin güven düzeyinden anlamlı olarak yüksek olduğu belirtilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin okul etkililiği puanlarının branşa göre anlamlı farklılık göstermediği bulgusu elde edilmiştir. Bu sonuca göre farklı branşlardaki öğretmenlerin algıları değişmemektedir. Araştırma sonuçlarıyla benzerlik gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Akan (2007), Alanoğlu (2014), Erdem (2014), Günel (2014), Keleş (2006), Tuncel (2008), Türker (2010) ve Yılmaz (2010) tarafından yapılan çalışmalar araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Ancak araştırma sonuçlarıyla örtüşmeyen farklı çalışmalar da bulunmaktadır. Ayık (2007) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim okulundaki öğretmenlerin branşları ile etkili okulun tüm boyutları arasında farklılık bulunmuştur. Bu farklılığın yönetici boyutunda fen bilimleri branşı lehine olduğu; öğretmen boyutunda sınıf öğretmenliği, sosyal bilgiler ve fen

bilimleri branşı lehine olduğu; okul ortamı ve eğitim öğretim süreci boyutunda sınıf öğretmenliği ve diğer branşlar arasında sınıf öğretmenliği lehine olduğu; öğrenci ve veli boyutunda ise sınıf öğretmenliğiyle sosyal bilgiler, fen bilimleri ve diğer branşlar arasında sınıf öğretmenliği lehine olduğu tespit edilmiştir. Biltekin (2013) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin branşları etkili okulun sadece öğretmen boyutunda farklılık olduğu bulunmuştur. Öğretmen boyutunda sayısal branştaki öğretmenlerin algıları sözel branşlar, güzel sanatlar (resim, beden eğitimi vs.) ve diğer (meslek dersleri) branştaki öğretmenlerin algılarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Çobanoğlu (2008) yaptığı araştırmada öğretmenlerin algılarının branş değişkenine göre farklılaştığını ve bu farklılığın sınıf öğretmenleri lehine olduğu sonucuna ulaşmıştır. Durukan (2015) araştırmasında öğretmenlerin branşı etkili okulun öğrenci ve okul programı ve eğitim- öğretim süreci boyutlarında farklılık olduğunu ortaya çıkarmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrenci boyutunda sınıf öğretmeni branşındaki öğretmenlerin algıları Türkçe-Sosyal, Matematik- Fen ve Yabancı Dil branşındaki öğretmenlere oranla daha yüksektir. Okul programı ve eğitim- öğretim süreci boyutunda sınıf öğretmeni branşındaki öğretmenlerin algıları Türkçe-Sosyal ve Matematik- Fen branşındaki öğretmenlere oranla daha yüksektir. Kaplan (2008) tarafından yapılan araştırmada branş değişkenine göre etkili okulun öğretmen boyutunda farklılık olduğu, bu farklılığın diğer (Beden eğitimi, Din Kültür ve Ahlak Bilgisi gibi) branşlar ile Güzel Sanatlar branşına sahip katılımcılar arasında olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin destekleyici liderlik puanlarının branşa göre anlamlı farklılık göstermediği bulgusu elde edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin benzer algıya sahip olduğu görülmektedir. Günbayı, Dağlı ve Kalkan (2013) tarafından yapılan çalışma sonuçları da araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bununla birlikte Aksu (2013) tarafından yapılan araştırmada ise destekleyici liderlik algısının branşa göre farklılaştığı, bu farkın meslek öğretmenleri lehine olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin kolektif güven ve boyutları (Müdür, meslektaş, müşteri) algıları ile öğretmenlerin medeni durumu arasında anlamlı farklılık göstermediği bulgusu elde edilmiştir. Bu duruma göre araştırmaya katılan öğretmenlerin medeni durumları değişmeksizin kolektif güven ve alt boyutlarıyla ilgili benzer algıya sahip olduğu söylenebilir. Çağlar (2011), Aksoy (2009), Yorgancı (2016), Şahmelikoğlu

Uçar (2013) ve Altun (2010) tarafından yapılan çalışmalarda da araştırma sonucuyla benzer bulgular elde edilmiştir. Çintay (2013) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmen algılarına göre medeni durum sadece “paydaşlara güven” boyutunda anlamlı farklılık oluşturduğu, bu farklılığın evli öğretmenler lehine olduğu belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin okul etkililiği puanlarının medeni duruma göre anlamlı farklılık göstermediği bulgusu elde edilmiştir. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin evli ya da bekâr olması okul etkililiği algılarında farklılık oluşturmamaktadır. Alan yazında medeni durum değişkenine göre yapılan araştırma sınırlı sayıdadır. Buna göre medeni durum değişkeninin öğretmenlerin okulların etkililiği ile ilgili algısında önemli görülmediği söylenebilir. Abdurrezzak (2015) ve Yanık (2008) tarafından yapılan çalışmalar da araştırma sonucuyla örtüşmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin destekleyici liderlik puanlarının medeni duruma ve okuldaki öğretmen sayısına göre anlamlı farklılık göstermediği bulgusu elde edilmiştir. Konuyla ilgili yapılan araştırmaların sınırlı sayıda olması araştırma sonuçlarının değerlendirilmesini zorlaştırmaktadır. Abdurrezzak (2015) ve Soyalin (2013) tarafından yapılan çalışmada medeni duruma göre anlamlı farklılık bulunamazken, okuldaki öğretmen sayısına göre yapılan herhangi bir araştırmaya ulaşamamıştır. Araştırma sonuçlarından farklı olarak, Demir (2014) yaptığı çalışmada medeni duruma göre fark olduğu, bu farklılığın evliler lehine olduğunu tespit etmişlerdir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin kolektif güven ve boyutlarına (Müdür, meslektaş, müşteri) ilişkin algıları ile okuldaki öğretmen sayısı arasında anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Okuldaki öğretmen sayısı fark etmeksizin öğretmenlerin kolektif güven ve alt boyutlarıyla ilgili benzer algıya sahip olduğu söylenebilir. Polat (2013) tarafından yapılan çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bununla birlikte yapılan çalışmalarda bazı boyutlarda farklılıklar olduğu gözlenmiştir. Çağlar (2011) tarafından yapılan çalışmada, “müdüre güven” alt boyutunda okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre gruplar arasında anlamlı bir fark bulunurken diğer boyutlarda gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Öğretmen sayısının daha az olduğu okullarda müdüre güven algısı daha yüksektir. Özer ve ark. (2006) tarafında yapılan çalışmada ise lise öğretmenlerinin okullarına ilişkin

örgütsel güven algılarının okullarındaki öğretmen sayısı değişkenine göre “meslektaşlara güven” alt boyutunda anlamlı biçimde farklılaştığı; meslektaşlara güven alt boyutu açısından, okuldaki öğretmen sayısı arttıkça örgütsel güven düzeyinin düştüğü görülmektedir. Polat ve Celep (2008) yaptığı araştırmada örgütsel güven ile öğretmen sayısı arasında anlamlı farklılık olduğu; okuldaki öğretmen sayısı arttıkça öğretmenlerin örgütsel güven algısında bir düşme olduğunu ifade etmiştir. Bilgiç (2011) tarafından yapılan araştırmada okuldaki öğretmen sayısı değişkeni “genel güven” ve “meslektaşlara güven” algısında farklılık oluşturmazken, “yöneticiye güven” ve “paydaşlara güven” algısında farklılık olduğu; öğretmen sayısı fazla olan okullardaki öğretmenlerin ortalama puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Paydaşlara güven boyutunda ise, çalıştıkları okuldaki öğretmen sayıları az olan öğretmenlerin puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bökeoğlu ve Yılmaz (2008) yaptığı araştırmada öğretmen sayısına göre, ilköğretim okullarında örgütsel güven hakkındaki görüşleri arasında “yöneticiye güven” ve “meslektaşlara güven” boyutlarında anlamlı farklılık belirleyemezken, “paydaşlara güven” ve “örgütsel güven” toplam puanındaki farkların anlamlı olduğu saptanmıştır. Polat (2007) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen sayısı 50 ve daha az olan ve 51-75 öğretmen olan okullardaki öğretmenlerin görüşleri ile 76-100 öğretmen ve 101 öğretmenden daha fazla olan okullardaki öğretmenlerin görüşleri arasında örgütsel güven ve alt boyutlarına ilişkin algılamada farklılaşma gözlenmiştir. Okuldaki öğretmen sayısı arttıkça öğretmenlerin örgütsel güven algısında bir düşme gözlenmektedir. Aynı durum yöneticiye güven ve okula güven değişkenleri içinde geçerlidir.

Araştırma sonuçlarına göre okul etkililiği puanlarının okuldaki öğretmen sayısına göre anlamlı farklılık göstermediği bulgusu elde edilmiştir. Başka bir ifadeyle okuldaki öğretmen sayısı değişkeninin liselerin etkililiğine ilişkin öğretmen algılarında etkili bir değişken olmadığı söylenebilir. Okuldaki öğretmen sayısı fark etmeksizin öğretmen algıları aynıdır. Alan yazında okul etkililiği ile ilgili okuldaki öğretmen sayısı değişkenini ele alan araştırmaya rastlanmadığı için karşılaştırma yapılamamaktadır.

#### **5.1.4. Kolektif güvene ilişkin öğrenci algılarının çeşitli değişkenlere (cinsiyet, okul türü, sınıf, vs.) açısından incelenmesi ile ilgili sonuçlar**

Güven örgütün temelini oluşturan dinamik bir olgudur. Örgüt içindeki bireyler arası güven ilişkisinin olması örgüt işleyişini ve verimini artırması açısından önemlidir. Literatürde güven araştırmalarının pek çoğu öğretmen ya da yöneticiler üzerine olup öğrenciler üzerine yapılan araştırmalar sınırlı sayıdadır. Çalışmanın bu bölümünde öğrencilerin kolektif güveninin çeşitli değişkenlere göre sonuçlarına yer verilecektir.

Araştırma sonuçlarına göre kolektif güven kurum alt boyutu puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği, yönetici alt boyutu puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği ve genel olarak kolektif güven puanlarının farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre kız öğrencilerin puanları, erkek öğrencilerin puanlarından daha yüksek olduğu başka bir ifadeyle kız öğrencilerin yönetici ve genel güven algısının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Lise öğrencilerinin bu dönemde ergenlik çağında olduğu, en hırçın ve asi zamanlarını yaşadıkları, özellikle ergenlik çağına erkeklerin ani geçiş yapması ve yaşanan uyumsuzlukların olması lise dönemini hassaslaştırmaktadır. Kızların erkeklere göre bu dönemde sakin, uysal ve uyumlu olmaları onların olaylara bakışını da değiştirmektedir. Kız öğrencilerin güven algısının erkek öğrencilere göre yüksek çıkması içinde oldukları bu döneme bağlanabilir. Araştırmanın bu sonucu Özer ve Atik (2014) ve Özer, Dönmez ve Atik (2016) tarafından yapılan çalışmaların sonucuyla da örtüşmektedir. Kılıç Bebek (2009) ise araştırmasında kız ve erkek öğrencilerin algılarının benzer olduğu sonucuna ulaşmıştır. Adams ve Forsyth (2009b) tarafından yapılan araştırmada da cinsiyete göre farklılık olmadığı, kız ve erkek öğrencilerin algılarının benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan araştırmada kolektif güven kurum alt boyutu puanlarının okul türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Anadolu, Fen, GSL (Güzel sanatlar lisesi), temel lise ve özel lise öğrencilerinin kurum boyutu puanları, meslek lisesi öğrencilerinin kurum boyutu puanlarından daha yüksek olduğu, Fen Lisesi, temel lise ve özel lise öğrencilerinin kurum boyutu puanları, Anadolu ve İmam hatip lisesi öğrencilerinin kurum boyutu puanlarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Temel lise ve özel lise öğrencilerinin kurum boyutu puanları, güzel sanatlar lisesi öğrencilerinin kurum boyutu puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Özellikle temel ve özel lise puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu okulların özel okul

statüsünde olması, öğrenci başarısına göre alım yapılırken (Anadolu ve Fen lisesi grupları için) aynı zamanda öğrencinin isteğine göre alım yapılması gibi nedenlerin öğrencilerin güvenini etkilediği söylenebilir. Öğrencinin kendi tercih ettiği yer olması sebebiyle bakış açısı ve iletişimi farklılaşacaktır. Araştırma sonucunda yönetici boyutu puanlarının okul türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Anadolu lisesi, fen lisesi, imam hatip lisesi, temel lise ve özel lise öğrencilerinin yönetici boyutu puanları, meslek lisesi öğrencilerinin yönetici boyutu puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu, Anadolu ve fen lisesi öğrencilerinin yönetici boyutu puanları, güzel sanatlar lisesi öğrencilerinin yönetici boyutu puanlarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Genel olarak kolektif güven puanlarının da okul türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Anadolu, fen, imam hatip lisesi, temel lise ve özel lise öğrencilerinin genel olarak kolektif güven puanları, meslek lisesi öğrencilerinin puanlarından daha yüksektir. Anadolu, fen lisesi ve özel lise öğrencilerinin genel olarak kolektif güven puanları, güzel sanatlar lisesi öğrencilerinin puanlarından daha yüksektir. Öğrencilerin liselere alım şartları sınava dayalı olması (temel ve özel lise hariç) meslek liselerine en düşük puanlı öğrencilerin alınmasından dolayı güven düzeylerinin düşük olduğu söylenebilir.

Kolektif güven ve boyutlarının sınıf değişkenine ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları göre; öğrencilerin kolektif güven kurum boyutu ve yönetici puanlarının öğrencilerin sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre; 9. 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin kurum boyutu puanları, 12. sınıf öğrencilerinin puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Yönetici boyutunda 9. sınıf öğrencilerinin puanları, 10 ve 11. sınıf öğrencilerinin puanlarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Genel olarak kolektif güven puanlarının okuduğu sınıfa göre anlamlı farklılık göstermediği bulgusu elde edilmiştir. Özer, Dönmez ve Atik (2016) ve Özer ve Atik (2014) tarafından yapılan araştırmalarda ise araştırma bulgularının tam tersi sonuçlar elde etmişlerdir. 12. Sınıf öğrencilerinin 9. 10. ve 11. Sınıf öğrencilerine göre yöneticiye güven düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. 9. Sınıf öğrencilerinin 10. 11. ve 12. Sınıf öğrencilerine oranla öğretmenlere güven düzeyi ise daha düşük olduğu bulunmuştur. Yapılan bu araştırma sonuçlarının birbirinden tamamen farklı sonuçları olması örneklem farklılığı ya da örneklem çeşitliliğinden kaynaklandığı söylenebilir.

Kolektif güven ve boyutlarının ailenin aylık geliri değişkenine göre; kurum boyutu puanlarının ailenin aylık gelirine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ailesinin aylık geliri 3000-3999TL arası ve 4000TL ve üzeri olan öğrencilerin kurum boyutu puanları, ailesinin aylık geliri 1000TL'den az olan öğrencilerin kurum boyutu puanlarından daha yüksektir. Ailesinin aylık geliri 4000TL ve üzeri olan öğrencilerin kurum boyutu puanları, ailesinin aylık geliri 1000TL'den az, 1000-1999TL ve 2000-2999TL olan öğrencilerin kurum boyutu puanlarından daha yüksektir. Genel olarak kolektif güven puanlarının ailenin aylık gelirine göre anlamlı farklılık gösterdiği; ailesinin aylık geliri 1000-1999TL, 3000-3999TL arası ve 4000TL ve üzeri olan öğrencilerin genel olarak kolektif güven puanları, ailesinin aylık geliri 1000TL'den az olan öğrencilerin genel olarak kolektif güven puanlarından daha yüksektir. Gelir düzeyi yüksek olan öğrencilerin güven düzeylerinin de daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Goddard, Salloum ve Berebitsky (2009), Hoy ve Sabo (1998), Addi-Raccah, (2012), Hoy (2002) ve Gray (2016) tarafından yapılan araştırmalarda sosyoekonomik düzeyin güven açısından önemli bir etken olduğu belirtilmiştir. Araştırma sonuçları ve literatür sosyoekonomik düzeyin güven açısından önemli bir değişken olduğunu göstermektedir.

Kolektif güven ve alt boyutları annenin ve babanın öğrenim düzeyine göre farklılık göstermektedir. Annenin eğitim düzeyi değişkenine göre; kurum boyutu puanlarının; annesi lise mezunu olan öğrencilerin kurum boyutu puanları, annesi okuryazar olmayan öğrencilerin kurum boyutu puanlarından daha yüksektir. Yönetici boyutu puanlarının anne öğrenim düzeyine göre; annesi ilkokul ve ortaokul mezunu olan öğrencilerin yönetici boyutu puanları, annesi okuryazar olmayan öğrencilerin yönetici boyutu puanlarından daha yüksektir. Genel olarak kolektif güven puanlarının anne öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği, buna göre annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin genel olarak kolektif güven puanları, annesi okuryazar olmayan öğrencilerin genel olarak kolektif güven puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Babası lise mezunu olan öğrencilerin kurum boyutu puanları, babası okuryazar olmayan öğrencilerin kurum boyutu puanlarından daha yüksektir. Yönetici boyutu puanlarının baba öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği bulgusu elde edilmiştir. Genel olarak kolektif güven puanlarının baba öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği, buna göre babası lise mezunu olan öğrencilerin genel olarak

kolektif güven puanları, babası okuryazar olmayan öğrencilerin genel olarak kolektif güven puanlarından daha yüksektir. Elde edilen veriler anne ve babanın öğrenim düzeyinin öğrencide güven oluşumunda etkili olduğunu göstermektedir. Eğitim düzeyi düştükçe öğrencinin güveni de düşmektedir. Anne ve babanın eğitilmiş olması öğrencini bağlı olduğu okullarla iletişiminin daha kuvvetli olması, belki de daha aktif olarak okul çalışmalarına katılması, öğretmen yöneticilerle daha çok etkileşimde bulunması gibi sebepler öğrenci güveninde de değişiklik yarattığı söylenebilir.

Kolektif güven ve boyutlarının aile tipi değişkenine göre; aile tipi çekirdek aile olan ve anne/baba ayrı olan öğrencilerin kurum boyutu puanları, aile tipi geniş aile olan öğrencilerin puanlarından daha yüksektir. Yönetici boyutunda, aile tipi çekirdek aile olan öğrencilerin yönetici boyutu puanları, aile tipi geniş aile olan öğrencilerin puanlarından daha yüksektir. Genel olarak kolektif güvende; aile tipi çekirdek aile olan öğrencilerin genel olarak kolektif güven puanları, aile tipi geniş aile olan öğrencilerin puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Geniş aile tipine sahip öğrencilerin güven düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir. Öğrencilerin kalabalık ortamda yetişmesi anne baba ilişkilerini etkileyebilir. Bu aile tipinde yetişen öğrencilerin anne baba ilişkisinin daha zayıf olması ve öğrencinin öz güvenini etkileme ihtimali yüksektir. Bu anlamda kendisine güven düzeyi düşük olan öğrencinin başkalarına karşı olan güven duygusunun da zedelendiği söylenebilir. Kolektif güven ve alt boyut puanlarının anne ve baba mesleğine göre anlamlı farklılık göstermediği bulgusu elde edilmiştir.

#### **5.1.5. Destekleyici Liderlik, Kolektif Güven ve Okul Etkililiği Arasındaki İlişkiye İlişkin Sonuçlar**

Araştırmada yapılan korelasyon analizi sonucunda kolektif güven müdür boyutunun kolektif güvenle yüksek düzeyde, destekleyici liderlik ve okul etkililiği ile orta düzeyde anlamlı bir ilişkisi olduğu sonucuna varılmıştır. Kolektif güven meslektaş ve müşteri boyutunun kolektif güvenle yüksek düzeyde, okul etkililiği ile orta düzeyde, destekleyici liderlik ile düşük düzeyde bir ilişki olduğu; kolektif güven genel puanları ile okul etkililiği ile orta düzeyde, destekleyici liderlik ile orta düzeyde bir ilişki olduğu; okul etkililiği ile destekleyici liderlik arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Destekleyici liderliğin okul etkililiği ve kolektif güven üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yılmaz (2004) tarafından yapılan araştırmada okul yöneticilerin destekleyici liderlik davranışları ile öğretmenlerin meslektaşlara güveni ile öğretmenlerin öğrenci ve velilere güveni arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişkisi ve öğretmenlerin müdüre güveni arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yöneticilerin destekleyici liderlik sergileme davranışı arttıkça öğretmenlerin güveni de artacaktır. Özdil (2005) destekleyici müdür davranışlarının güven oluşturmada etkili olduğunu belirtmiştir. Şenel (2015) tarafından yapılan araştırmada da destekleyici müdür davranışları ile okul etkililiği arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tekin ve Köksal (2012) destekleyici liderliğin örgütsel güveni etkilediği; Abdurrezzak (2015) müdür desteğinin okulların etkililiğinin yüksek olmasında önemli olduğunu vurgulamaktadır. Yapılan başka bir araştırmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Araştırma sonucunda destekleyici liderlik ile kurumda müdüre güven arasında anlamlı ve doğrudan bir ilişki olduğu, okul etkililiğini ise dolaylı olarak etkilediği; ancak kurumda meslektaşlara güvenin okul etkililiği ile doğrudan bir etkisi olduğu belirlenmiştir (Forsyth ve diğerleri, 2011). Tarter, Sabo ve Hoy (1995) tarafından yapılan araştırmada ise kurumda meslektaşlara ve kurumda müdüre güven doğrudan okul etkililiği ile ilgili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

#### **5.1.6. Lise Müdürlerinin Destekleyici Liderlik Davranışları ve Kolektif Güvenin Okul Etkililiğine Etkisine İlişkin Sonuçlar**

Eğitim örgütleri pek çok sosyal örüntüyü içinde barındıran dinamik kurumlardır. Girdi ve çıktısının insan olması sebebiyle bu örgütlerde verimliliğin elde edilebilmesi için güven önemli bir etkidir. Okulların başarılı olması için öncelikle bireyler arasındaki ilişkilerin düzeltilmesi, güven duygusunun oluşturulması gerekmektedir. Bireyler arası bağlılığı sağlamakta güven önemli bir unsurdur. Bu anlamda okullarda öncelikli görev okul yöneticilerine düşmektedir. Okuldaki iç ve dış paydaşlar arasındaki güven oluşumunun temelini okul müdürü oluşturmaktadır. Paydaşlarına değer veren, destekleyen, fikirlerini önemseyen, eleştirilerini olumlu bir şekilde ileten, iletişime ve yeniliğe açık okul müdürlerinin okullarında güven ortamının daha kolay sağlanacağı söylenebilir. Bu anlamda okul yöneticisinin destekleyici davranışları güven oluşumunda

önemlidir. Yapılan araştırma sonucunda destekleyici liderliğin okul etkililiği ve kolektif güven üzerinde anlamlı ve önemli bir etkisinin olduğunu göstermiştir. Destekleyici liderliğin okul etkililiğinin % 22'sini, kolektif güvenin % 74'ünü açıklamaktadır. Özellikle kolektif güven üzerindeki etkisi değerlendirildiğinde okul yöneticilerine bu anlamda önemli görevler düşmektedir. Güven oluşumunun temelinde okul yöneticileri bulunmaktadır. Araştırma sonucu da kolektif güvenin okul etkililiği üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu göstermiştir. Elde edilen bu bulgu alan yazında yapılan araştırmalarla da (Hoy, Tarter ve Wiskowskie, 1992; Tarter, Sabo ve Hoy, 1995; Goddard, Tschannan-Moran ve Hoy, 2001; Tschannan-Moran ve Hoy, 1998; Yılmaz, 2015) örtüşmektedir. Araştırma sonucunda kolektif güven destekleyici liderlik ve okul etkililiği arasında aracı bir değişken olduğu, destekleyici liderlik etkisinin kolektif güvenin aracı olmasıyla okul etkililiğini arttırdığı belirlenmiştir. Kolektif güvenin okul etkililiğine etkisinin de olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda okul yöneticisinin okulların etkililiği arttırmak için destekleyici liderlik davranışından ve kolektif güvenin kurumdaki gücünden faydalanması gerekmektedir. Bu doğrultuda eğitim kurumlarının etkililiğinin artırılması sağlanabilir. Yapılan araştırmalarda elde edilen sonuçları destekler niteliktedir.

Yapılan bazı araştırmalarda destekleyici liderliğin doğrudan kurumda meslektaşlara güven ile ilgili olduğu (Tarter, Sabo ve Hoy, 1985); kurumda meslektaşlara ve müdüre güvenin öğrenci başarısıyla ilgisi olduğu (Hoy ve ark. 1991; Hoy ve Sabo, 1998) belirlenmiştir. Destekleyici liderlik güven oluşumunu etkileyebilmek, kolektif güveni inşa etmek ve sürdürmek için bir koşuldur. Okul yöneticisi kurumda güveni oluşturmak için örgütsel yapı ve kültürü oluşturmaktadır. Bu yapı ve davranışı destekleyen okullar içinde sağlıklı iletişimin olması kurumda kolektif güveni etkilemektedir (Forsyth ve ark., 2011).

Alan yazında yapılan araştırmalar ve elde edilen sonuçlar liselerde destekleyici okul yöneticilerinin olmasının okul etkililiğini arttıracığı, güven oluşumuna katkı sağlayacağı ve bunun sonucunda okul etkililiğinde, öğrenci başarısında etkili rol alacağını göstermektedir. Bunun için eğitim ve öğretim merkezi olarak okulların insan yetiştirmesi sebebiyle etkili olması, diğer örgütlerden çok daha önemlidir.

## 5.2. Öneriler

Araştırma sonucuna dayalı olarak uygulayıcılar ve araştırmacılar için aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

### Uygulayıcılar için öneriler;

- Okul yöneticilerin seçilmesi ve atanmasında liderlik özellikleri ile ilgili çeşitli kriterler dikkate alınarak öğretmenlere uygulanan adaylık sürecinin okul yöneticilerine de uygulanması sağlanabilir.
- Okul yöneticilerine liderlik özelliklerinin farkındalığını sağlamak ve geliştirmek için düzenli olarak hizmet içi eğitim verilmelidir.
- Araştırmada okul türünün etkili bir değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yönetici atamaları yapılırken bu durum dikkate alınarak atama yapılması sağlanabilir.
- Araştırmada destekleyici liderlik davranışının kolektif güvenle ilişkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kolektif güvenin sağlanması konusunda duyarlılık eğitimleri sağlanabilir.
- Öğretmenlere aday öğretmenlik sürecinde liderlik eğitimlerinin verilmesi faydalı olabilir.
- Güven ilişkisinde iletişimin önemi göz önünde bulundurulduğunda, okul yöneticilerine ve öğretmenlerine bu özelliklerini geliştirici ortamlar hazırlanması önerilebilir.
- Kolektif güvenin sağlanmasında tüm paydaşları kapsayacak uygulamalara yer verilebilir.
- Eğitim kurumlarının etkililiğinin artırılması için öğretmen ve yöneticilere yönelik seminerler verilebilir.

### **Araştırmacılar için öneriler;**

- Araştırma sonuçları Elazığ il ve ilçesinde görev yapan öğretmen ve öğrencileri ile sınırlıdır. Araştırma daha büyük örneklemlerde farklı il ve ilçelerde görev yapan öğretmen ve öğrencilere uygulanarak görüşleri belirlenebilir.
- Araştırma lise kademesinde görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır. Farklı kademelerdeki öğretmenler ve sınıf öğretmenleri dahil edilebilir.
- Medeni durum değişkeni ile ilgili araştırma sınırlı olduğundan bu değişkenin etkisi karşılaştırılamamıştır. Medeni durum değişkeni dahil edilen çalışma yapılabilir.
- Kolektif öğrenci güveni ile ilgili çalışma sınırlı sayıdadır, öğrenci güvenine ve veli güvenine yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Ortaöğretimde uygulanan araştırmanın farklı öğretim kademelerinde de uygulanarak sonuçları karşılaştırılabilir.
- Kolektif güvenin farklı değişkenlerle ilişkisi araştırılabilir.
- Araştırma konuları ile ilgili farklı yöntem ve teknik uygulanarak karşılaştırmalar yapılabilir.
- Araştırma hem öğrenciler hem de öğretmenler için okul türü değişkeninin önemini ortaya koymuştur. Bu anlamda okul türü değişkenine göre derinlemesine araştırmalar yapılabilir.

## KAYNAKLAR

- Abdurrezzak, S. (2015). *Etkili Okul ve Okul Liderliğine İlişkin Öğretmen Algularının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Ackfeldt, A.L. and Coote, L. V. (2005). A Study Of Organizational Citizenship Behaviors In A Retail Setting. *Journal Of Business Research*, 58, 151– 159.
- Ackley, B., Colter, D., Marsh, B., and Sisco, R. (2003). Students Achievement İn Democratic Classrooms. *Paper Presented At The Annual Meeting Of The American Educational Research Association*, Chicago, Illinois.
- Ada, S. ve Baysal, Z. N. (2010). *Türk Eğitim Sistemi ve Etkili Okul Yönetimi* (1. Baskı). Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ada, Ş ve Akan, D. (2007). Değişim Sürecinde Etkili Okullar. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16.
- Adams C. M. (2013). Collective Student trust: A Social Resource For Urban Elementary Students. *Education Administration Quarterly*, XX(X), 1-25.
- Adams, C. M. (2010). Social Determinants Of Student Trust İn High Poverty Elementary Schools. In W. K. Hoy & M. F. Dipaola (Eds.) *Analyzing School Contexts: Influences Of Principals And Teachers İn The Service Of Students*, pp. 255–276). Charlotte, NC: Information Age.
- Adams, C. M. and Forsyth, P. B. (2009). The Nature and Function Of Trust İn Schools. *Journal Of School Leadership*, 19(2), 126-152.
- Adams, C. M., Forsyth P. B. and Mitchell R. M. (2009). The Formation Of Parent-Schooltrust, A Multilevel Analysis. *Educational Administration Quarterly*, 45(1), 4-33.
- Adams, C. M., Ware, J. K., Miskell, R.C. and Forsyth, P. B. (2016). Self-Regulatory Climate: A Positive Attribute Of Public Schools. *The Journal Of Educational Research*, 109 (2), 169-180.

- Adams, C.M. and Forsyth, P. B. (2009b). Conceptualizing And Validating A Measure Of Student Trust. In Wayne K. Hoy And Michael Dipaola (Eds.), *Studies In School Improvement* (p. 263- 281). Charlotte, NC: Information Age.
- Addi-Raccah, A. (2012). Teachers' Trust in Role Partners, Intention To Continue in Teaching and Schools Social Composition in Israel. *Urban Education*, 47(4), 835-864.
- Akan, D. (2007). *Değişim Sürecinde İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Akbal, N. (2008). *Etkili Okulun Oluşmasında Okul Yöneticilerinin Etkin İletişim Becerileri (Büyükçekmece Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal Bilimlerde SPSS Uygulamaları* (1. Baskı). İstanbul, İdeal Kültür Yayıncılık.
- Akdoğan, A. (2014). *Türkiye'deki Uluslararası Bakalorya PYP Programı Uygulayan Okulların Etkili Okul Özellikleri ve Okul Kültürü Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aksoy, M. (2009). *İşletmelerde Örgütsel Güven Anlayışının Algılanması ve Demografik Değişkenler Açısından Analizi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aksu, M. (2013). *Meslek Lisesi Yönetici ve Öğretmenlerinin Öğrenen Örgüt Algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Alanazi, T. R., Alharthey, B.K. and Rasli, A. M. (2013). Overview Of Path-Goal Leadership Theory. *Journal Teknologi (Social Sciences)*, 64 (2), 49–53.

- Alanoğlu, M. (2014). *Ortaöğretim Kurumlarının Örgütsel Öğrenme Düzeylerinin Okul Etkililiği ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Altun, G. (2010). *Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Örgütsel Güven Düzeyleri İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Arslan, H. Satıcı, A. ve Kuru, M. (2006). Devlet ve Özel İlköğretim Okullarının Etkililiğinin Araştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 31 (142), 15-25.
- Aslan, Ş. (2014). *Anadolu Liselerinde Etkili Okul Kavramının Yönetici Ve Öğretmen Algılarına Göre Değerlendirilmesi (Batman İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Aslan, Z. ve Cengiz, E. (2015). Akademisyenlerin İş Stresi İle İş Motivasyonu İlişkisi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*, 12, Ocak 2015.
- Asunakutlu, T. (2002). Örgütsel Güvenin Oluşturulmasına İlişkin Unsurlar ve Bir Değerlendirme, *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 1-13.
- Ata, E. (2015). *Okul Yöneticilerinin Öz Yeterlik İnançları İle Etkili Okul Liderliği Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ataç, F. (2001). *Öğretmenler İçin Öğrenci Psikolojisi: Önce Ruhsal Eğitim*. İstanbul, Epsilon Yayınevi.
- Atar, G. (2009). *İlköğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Adanmışlıkları İle Müdürlerin Liderlik Davranışlarını Algılamaları Arasındaki İlişki (İstanbul İli Anadolu Yakası Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, M. (1994), *Eğitim Yönetimi*. (4. Baskı) Hatipoğlu Yayınları, Ankara.

- Aydın, M. (2010). *Eğitim Yönetimi*. (9. Baskı) Hatipoğlu Yayınları, Ankara.
- Ayduğ, D. (2014). *İlkokulların Örgüt Sağlığı İle Öğretmenlerin Örgütsel Güven Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ayık A. (2007). *İlköğretim Okullarında Oluşturulan Okul Kültürü ve Okulların Etkililiği Arasındaki İlişki*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Ayık, A. ve Ada, Ş. (2009). İlköğretim Okullarında Oluşturulan Okul Kültürü İle Okulların Etkililiği Arasındaki İlişki. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (2), 429- 446.
- Baier, A. (1985), Trust and Antitrust, *Ethics*, 96, 231-60.
- Bakan, İ. (2008). “Örgüt Kültürü” ve “Liderlik” Türlerine İlişkin Algılamalar İle Yöneticilerin Demografik Özellikleri Arasındaki İlişki: Bir Alan Araştırması. *KMÜ İİBF Dergisi*, 10, 14, Haziran/2008.
- Bakan, İ. (2009). Liderlik Tarzları İle Örgüt Kültürü Türleri Arasındaki İlişkiler: Bir Alan Çalışması. *TİSK Akademi*, 2009/1.
- Bakan, İ. ve Doğan, İ. F. (2013). *Liderlik Güncel Konular ve Yaklaşımlar*. (1. Baskı) Ankara, Gazi Kitabevi.
- Balcı A. (2011). *Etkili Okul ve Okul Geliştirme*. (5. Baskı) Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.
- Balcı, A. (1993). *Etkili Okul: Kuram, Uygulama ve Araştırma*. Ankara, Yavuz Dağıtım.
- Balcı, A. (2011). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*. (9. Baskı) Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.
- Balcı, S. (2012). *Öğretmenlerin Eğitim Müfettişlerinin Denetim Stillerine İlişkin Alguları ile Güven Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

- Ball, S. (2007). Leadership Of Academics İn Research [Electronic Version]. *Educational Management Administration & Leadership*, 35(4), 449–477.
- Baltaş, A. (2000). *Ekip Çalışması ve Liderlik*. İstanbul, Remzi Kitabevi.
- Banai, M. and Reisel, William D. (2007). The İnfluence Of Supportive Leadership And Jop Characteristics On Work Alienation: A Six- Country İnvesgation. *Journal Of World Business*, 42, 463- 476
- Banai, M., Reisel, William D. and Probst, Tahira M. (2004). A Managerial and Personal Control Model: Predictions Of Work Alienation and Organizational Commitment İn Hungary. *Journal Of International Management*, 10 (3), 375–392.
- Baron, J. and Greenberg, R. (2000). *Behaviour İn Organizations: Understanding and managing the human side of work* . (7th Edition.) Upper Saddle River, N.J., London: Prentice Hall İnternational.
- Barutçugil, İ. (2004). *Organizasyonlarda Duyguların Yönetimi*. İstanbul, Kariyer Yayınları.
- Baş, G. (2010). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet ve Örgütsel Güven Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori Ve Uygulama*, 1 (2), 17-36.
- Baş, G. ve Şentürk, C. (2011). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet, Örgütsel Vatandaşlık Ve Örgütsel Güven Algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 178 (1), 29-62.
- Başaran, İ. E. (1991). *Örgütsel Davranış: İnsanın Üretim Gücü*. (2. Baskı) Ankara, Kadioğlu Matbaası.
- Başaran, İ. E. (1996). *Türkiye Eğitim Sistemi*. (3. Baskı) Ankara, Yargıcı Matbaası.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim Yönetimi: Nitelikli Okul*. (4. Baskı) Ankara, Feryal Matbaası.

- Baştepe, İ. (2002). *Normal ve Taşımali Eğitim Yapan Resmi İlköğretim Okul Yönetici, Öğretmen ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okul (Örgütsel) Etkililik Algıları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Baştepe, İ. (2009). Etkili Okulun Eğitim-Öğretim Süreci ve Ortamı Boyutlarının Nitelikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (29), 76- 83.
- Bayram, N. (2010). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş*. Ezgi Kitabevi. Bursa.
- Bilgiç, Ö. (2011). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Güven Düzeyine İlişkin Algıları (Küçükçekmece Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- 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.
- Biltekin, T. (2013). *Ortaöğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Etkili Okul Algıları (Kayseri İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Bökeoğlu, Ö.Ç. ve Yılmaz, K. (2008). İlköğretim Okullarında Örgütsel Güven Hakkında Öğretmen Görüşleri, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 211-233.
- Brown, T.A. (2006). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research*, (First Edition) New York, The Guilford Press.
- Bryk, A. S. and Schneider, B. (2002). *Trust In Schools: A Core Resource For Improvement*. New York, Russell Sage Foundation.
- Bryk, A. and Schneider, B. (1996). Social Trust: A Moral Resource For School Improvement. *Office of Educational Research and Improvement*, ERIC Document Reproduction Service No. ED412630.

- Bryk, A., Sebring, P., Allensworth, E., Luppescu, S. and Easton, J. (2010). *Organizing Schools For Improvement: Lessons From Chicago*. Chicago, IL, The University Of Chicago Press.
- Bulut, M. Ş. (2012). *Lider Üye Etkileşiminin Yöneticiye Güven Ve İş Tatmini Üzerine Etkisinin Araştırılması: Öğretmenler Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bursalıoğlu, Z. (2005). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. (13. Baskı) Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör Analizi: Temel Kavramlar ve Ölçek Geliştirmede Kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32, 470- 483
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. (14. Baskı) Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık
- Can, N. (2004). Öğretmenlerin Geliştirilmesi ve Etkili Öğretmen Davranışları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 103- 119.
- Cemaloğlu, N. (2007). Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillерinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 73- 112.
- Cemaloğlu, N. (2013). Liderlik. Servet Özdemir (Editör), *Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulama*, Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık, s. 131- 177.
- Cheung, G. and Rensvold, R. B. (2002). Evaluating Goodness-Of-Fit Indexes For Testing Measurement Invariance. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 233-255.
- Choi, J. N. (2004). Individual And Contextual Predictors Of Creative Performance: The Mediating Role Of Psychological Processes, *Creativity Research Journal*, 16 (2-3), 187-199
- Cook, J. and Wall, T. (1980). New Work Attitude Measures of Trust, Organizational Commitment And Personal Need Non-Fulfillment. *Social Forces*, 53, 39-52.

- Çağlar, Ç. (2011). Okullardaki Örgütsel Güven Düzeyi İle Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyinin Bazı Değişkenler Açısından Düzenlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11 (4), 1827- 1847.
- Çağlayan, A. (2002). *İlköğretimlerde Eğitim ve Yönetim, Yönetimde Kalite*. (1. Baskı) İstanbul, Bilge Yayınları.
- Çankaya, İ. ve Aküzüm, C. (2010). İlköğretim Okullarında Öğretmenlerin İletişim Kurma Düzeyleri İle Yöneticilerin Destekleyici Liderlik Rollerini Arasındaki İlişki. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 49-57.
- Çelebi, S. (2009). *Özel ve Kamu İlköğretim Okullarında Görev Yapan Müdürlerin Göstermiş Oldukları Öğretim Liderliği Davranışlarına İlişkin Öğretmenlerin ve Müdür Yardımcılarının Alguları*, Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Çelik, H. (2016). *Demokratik Liderlik ve Örgütsel Güven İlişkisi: Balıkesir Merkez İlçeleri Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Çelik, V. (1998). Eğitimde Dönüşümcü Liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4 (4).
- Çelik, V. (2002). *Okul Kültürü ve Yönetimi*. (3. Baskı) Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çelik, V. (2003). *Eğitimsel Liderlik*. (3. Baskı) Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çelikten, M. (1999). Etkili Okullarda Karar Süreci. *Milli Eğitim Dergisi*, 11, 1-12.
- Çevik, N. (2010). *İlköğretim Kurumlarında Örgütsel İklim ve İş Doyumu Arasındaki İlişkiler (İstanbul İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Çifci, Ç. (2009). *İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Etkili Okul Müdürü Algıları (Eyüp İlçesi Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çiftçi, K. (2014). *İlkokul Öğretmenlerinin Örgüt İklimine İlişkin Algılarının Örgütsel Güven Üzerindeki Etkisi: Batman İli Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Çimen, M. (2007). *İşletmelerin Çalışanlara Karşı Sosyal Sorumluluklarının Örgütsel Güvene Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Çintay, H. (2013). *Meslek Liselerinde Öğretmenlerin Örgütsel Güven Algıları (İzmir İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çobanoğlu, F. (2008). *İlköğretim Okullarında Örgütsel Kimlik ve Örgütsel Etkililik (Denizli İli Örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çokluk, Ö. ve Yılmaz, K. (2010). Türk İlköğretim Okullarında Liderlik Davranışları İle Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki. *Bilig*, Yaz 2010, 54, 75-92
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları*. (1. Baskı) Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çubukçu, K. ve Tarakçıoğlu, S. (2010). Örgütsel Güven ve Bağlılık İlişkinin Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi Öğretmenleri Üzerinde İncelenmesi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 4, 57- 78.
- Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2006). Ortaöğretim Kurumlarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 16.
- Daft, R. L. (2003). *Management* (6th. Edition). South Western College Pub.

- Darbaz, T. (2004, Nisan). 21. Yüzyılda Liderlik. *Uluslar Arası Liderlik Sempozyumu Bildirileri*, s.528-545, Mili Savunma Üniversitesi Kara Harp Okulu, Ankara.
- Demir, M. (2014). *İlk ve Ortaokul Yöneticilerinin Çoklu Zekâ Alanları İle Liderlik Stilleri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fatih Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demirel, Y. (2008). Örgütsel Güvenin Örgütsel Bağlılık Üzerine Etkisi: Tekstil Sektörü Çalışanlarına Yönelik Bir Araştırma. *Yönetim ve Ekonomi*, 15 (2), 179- 194.
- Demirtaş, H. (1997). *Etkili Eğitim Yöneticisi Davranışları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Dilek, H. (2005). *Orduda Uygulanan Liderlik Tarzlarının ve Adalet Algısının Örgütsel Bağlılık, İş Tatmini, Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Üzerine Etkilerine Yönelik Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gebze.
- Dönmez, B., Özer, N. and Cömert, M. (2010). Principal Trust İn Students And Parents: İts Relationship With Principal Burnout. *Procedia Social And Behavioral Sciences*, 2, 547–550.
- Drucker, P. F. (1997). *Liderler Düşünselliği Harekete Dönüştürürler*. (Çev. Elif İközler) Executive Excellence, Rota Yayın, Nisan, 1 (1).
- Dursun, Y. ve Kocagöz, E. (2010). Yapısal Eşitlik Modellemesi ve Regresyon: Karşılaştırmalı Bir Analiz. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 35, 1-17.
- Durukan, H. (2015). *Okulların Etkililiği Bağlamında Öğretmen Algılarının Değerlendirilmesi Gaziantep İli Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Eğriboyun, D. (2013). Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Güven ve Örgütsel Destek Algıları Arasındaki İlişki. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 17-43.

- Erçetin, Ş. Ş. (2000). *Liderlik Sarmalında Vizyon*. (2. Baskı) Ankara: Nobel Yayınları.
- Erdem, B. (2014). *Anadolu Liselerinin Etkili Okul Olma Özelliklerini Karşılama Düzeyi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Erdem, F. (2003). Örgütsel Yaşamda Güven, F. Erdem (Editör). *Sosyal Bilimlerde Güven* (1. Baskı). Ankara, Vadi Yayınları, s. 153- 182.
- Erdem, F. ve İşbaşı, J. Ö. (2000). Takım Çalışmalarında Güven ve Güvensizlik: Performans için Koşulsuz Güven mi, Optimum Güven mi? *Erciyes Üniversitesi*, 8.
- Eren, E. (2001). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. (7. Baskı). İstanbul, Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Ereş, F. ve Akyürek, M. İ. (2016). İlkokul Müdürlerinin Dağıtılmış Liderlik Davranışları İle Öğretmenlerin İş Doyumu Algıları Arasındaki İlişki Düzeyi. *GEFAD/GUJGEF*, 36 (3), 427- 449.
- Ergun, T. ve Polatoğlu, A. (1992). *Kamu Yönetimine Giriş*. TODAİE, Ankara.
- Feldman, D. C. and Arnold, H. J. (1983). *Managing Individual And Group Behavior In Organizations*. New York, Mcgraw Hill.
- Ferik, F. (2001). İşletmelerdeki Liderlik Tarzlarının Çalışanların İş Tatminleri Üzerindeki Etkisi”, *Bankacılık ve Finans Dergisi*, 4, 75- 79.
- Fisler, J. L. and Firestone, W. A. (2006). Teacher Learning In a School-University Partnership: Exploring The Role of Social Trust and Teaching Efficacy Beliefs. *Teachers College Record*, 108(6), 1155.
- Forsyth, P. B., Adams, C. M. and Hoy, W. K. (2011). *Collective Trust, Why Schools Can't Improve Withoutit*. (E-Book) Retrieved from [Http://Www.Waynehoy.Com/Pdfs/Collective\\_Trust.Pdf](http://www.waynehoy.com/Pdfs/Collective_Trust.Pdf) Erişim Tarihi: (15 Haziran 2015 tarihinde erişilmiştir)

- Gage, C.Q. (2003). *The Meaning And Measure Of School Mindfulness: An Exploratory Analysis*. Doctoral Thesis, Ohio State University, Ohio, ABD.
- Gardner, J. W. (1990) *On Leadership*. New York, Free Press.
- Girmen, P. (2001). *Ortaöğretim Kurumlarının Etkili Okul Özelliklerini Karşılama Düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Goddard, R. D., Salloum, S. and Berebitsky, D. (2009). Trust As a Mediator of The Relationships Between Academic Achievement, Poverty and Minority Status: Evidence From Michigan's Public Elementary Schools. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 292-311.
- Goddard, R. D., Tschannen-Moran, M. and Hoy, W. K. (2001). A Multilevel Examination of The Distribution and Effects of Teacher Trust in Students and Parents in Urban Elementary Schools. *The Elementary School Journal*, 102(1), 3-17.
- Gökçe, E. (2002). İlköğretim Öğrencilerinin Görüşlerine Gore Öğretmenlerin Etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35 (1-2).
- Gökdoğan, D. (2012). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Güven Algularının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Göktepe, N. (2001). *Yönetici Hemşirelerin Liderlik Tarzları İle Astların Yönetici Hemşirelerinin Liderlik Tarzlarını Algulamalarının Araştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gray, J. (2016). Investigating The Role Of Collective Trust, Collective Efficacy, And Enabling School Structures On Overall School Effectiveness. *NCPEA Education Leadership Review*, 17 (1).

- Grint, K. (2001). *Leadership: Classical, Contemporary and Critical Approaches*. (1 st Edition) Oxford Management Readers, Oxford.
- Gubbins, C. and Maccurtain, S. (2008). Understanding The Dynamics of Collective Learning: The Role of Trust And Social Capital. *Advances In Developing Human Resources*, 10 (4), 578-599
- Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş Okul Müdürünün Liderlik Alanı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 7 (4).
- Günel, Y. (2014). *Etkili Okul Değişkenlerinin Öğrenci Başarısı İle İlişkisi Ve Okul Hesap Verilebilirliği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Günbayı, İ. (2005). Women and Men Teachers Approaches to Leadership Styles. *Social Behavior And Personality*, 33 (7), 685-698.
- Günbayı, İ., Dağlı, E. ve Kalkan, F. (2013). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Destekleyici Davranışları İle Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19 (4), 575- 602.
- Gürbüz, R. (2012). *Algılanan Destek ve Örgütsel Güvenin, Örgütsel Bağlılık İle İlişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Hooper, D., Coughlan, J. and Mullen, M. (2008). Structural Equation Modelling: Guidelines For Determining Model Fit. *Electronic Journal Of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Hosmer, L. (1995). Trust: The Connecting Link Between Organizational Theory and Philosophical Ethics. *Academy Of Management Review*, 20, 379-403.
- House, R. J. (1996). Path–Goal Theory Of Leadership: Lessons, Legacy, and A Reformulated Theory. *Leadership Quarterly*, 7, 323-352.

- House, R., Javidan, M., Hanges, P. and Dorfman, P. (2002). Understanding Cultures And Implicit Leadership Theories Across The Globe: An Introduction To Project GLOBE. *Journal Of World Business*, 37, 3-10.
- Hoy, W. K. (2002). Faculty Trust: A Key to Student Achievement. *Journal Of School Public Relations*, 23, 88-103.
- Hoy, W. K. and Forsyth, P. B. (1986). *Effective Supervision: Theory Into Practice*. (1 Edition) Random House Int.(T)
- Hoy, W. K. and Kupersmith, W. J. (1984). Principal Authenticity and Faculty Trust: Key Elements in Organizational Behavior. *Planning and Changing*, 15(2), 80-88.
- Hoy, W. K. and Kupersmith, W. J. (1985). The Meaning And Measure Of Faculty Trust. *Educational Psychological Research*, 5, 1-10.
- Hoy, W. K. and Sabo, D. J. (1998). *Quality Middle Schools: Open and Healthy*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Hoy, W. K. and Tschannen-Moran, M. (1999). Five Faces of Trust: an Empirical Confirmation in Urban Elementary Schools. *Journal of School Leadership*, 9(3), 184–208.
- Hoy, W. K. and Tschannen-Moran, M. (2003). The Conceptualization And Measurement of Faculty Trust In Schools. In W. K. Hoy and Miskel, R. C. (Eds.), *Studies In Leading And Organizing Schools* (p. 181-208). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Hoy, W. K., Gage, C. Q. and Tarter, C. J. (2006a). School Mindfulness and Trust: Necessary Conditions for Each Other? *Educational Administration Quarterly*, 42(2), 236-255.
- Hoy, W. K., Hoffman, J., Sabo, D. and Bliss, J. (1996). The Organizational Climate of Middle Schools: The Development and Test of The OCDQ-RM. *Journal of Educational Administration*, 34, 41-59.

- Hoy, W. K., Sabo, D. and Barnes, K. (1996). Organizational Health and Faculty Trust: A View From The Middle Level, *Research In Middle Level Education Quarterly*, 19 (3), 21-39
- Hoy, W. K., Tarter, C. J. and Wiskowskie, L. (1992). Faculty Trust In Colleagues: Linking The Principal With School Effectiveness, *Journal of Research And Development In Education*, 26 (1), 38-45,
- Hoy, W. K., Tarter, C. J. and Woolfolk Hoy, A. (2006b). Academic Optimism Of Schools: A Second-Order Confirmatory Factor Analysis. In W. K. Hoy & C. Miskel (Eds.), *Contemporary Issues In Educational Policy And School Outcomes* (p. 135-156). Greenwich, CT: Information Age.
- Hoy, W.K., Tarter, C.J. and Kottkamp, R.B. (1991). *Open Schools/Healthy Schools: Measuring Organizational Climate*, (E-Book) Retrieved from [Http://Www.Waynehoy.Com/Pdfs/Open\\_Schools\\_Healthy\\_Schools\\_Book.Pdf](Http://Www.Waynehoy.Com/Pdfs/Open_Schools_Healthy_Schools_Book.Pdf) (01 Ekim 2014 tarihinde erişilmiştir)
- Hu, L. and Bentler, P. M. (1999). Cutoff Criteria For Fit Indexes In Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6, 1-55.
- Izgar, H. (2005). Eğitim Liderliği, Ali Murat Sünbül (Editör), *Öğretmenin Dünyası*, Ankara, Odun pazarı Belediyesi Yayınları, Eğitim Dizisi 3, 23- 39.
- İnanır, İ. (2011). Hemşirelik Yönetiminde Destekleyici ve Geliştirici Liderlik. *Acıbadem Hemşirelik E-Dergi*, 40, Kasım.
- Jameson, J. (2008). *Leadership: Professional Communities Of Leadership Practice In Post-Compulsory Education*. The Higher Education Academy, Bristol: ESCalate
- John, M. C. and Taylor, J. W. (1999). Leadership Style, School Climate and The Institutional Commitment of Teachers. *International Forum*, 2(1), 25-57.

- Kalemci Tüzün, İ. (2006). *Örgütsel Güven, Örgütsel Kimlik ve Örgütsel Özdeşleşme İlişkisi; Uygulamalı Bir Çalışma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kalemci Tüzün, İ. (2007). Güven, Örgütsel Güven ve Örgütsel Güven Modelleri. *Karamanoğlu Mehmetbey İ.İ.B.F Dergisi*, 13, 93-118.
- Kaplan, F. (2008). *Anadolu Liselerinin Etkili Okul Olma Özelliklerini Karşılama Düzeyi (Ankara İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kara, F. Z., Sarıkaya, M. ve Temizel, F. (2009). Yatırımcı İlişkileri Güven Ekonomiye Etkisi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, *İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10 (1), 279-307
- Karabekir, M. ve Akçay, A. (2016). Liderlik Davranışlarının Bilgi İşçilerinin İş Üretkenlik Düzeyleri Üzerindeki Etkisi. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, XI (I).
- Karakoyunlu, F.B. (2014). *Liderlik Davranışlarının Çalışanların İş Tatmini Ve Örgütsel Bağlılığı İle İlişkisi: Ebe Ve Hemşireler Üzerine Uygulama (Antalya Atatürk Devlet Hastanesi Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karakuş, M. ve Savaş A.C. (2012). The Effects of Parental Involvement, Trust İn Parents, Trust in Students And Pupil Control İdeology on Conflict Management Strategies of Early Childhood Teachers. *Educational Sciences: Theory & Practice - Special Issue*, 2977-2985.
- Karallı, Akıl S. (2003). *Okul Müdürlerinin Etkililiği ile Öğretmenlerin Karara Katılma Düzeyleri*. Yayınlanmamış Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (17. Baskı) Ankara, Nobel Basımevi.

- Karip, E. ve Köksal, K. (1996). Etkili Eğitim Sistemlerinin Geliştirilmesi. *Eğitim Yönetimi*. 2(2), 245-258.
- Karkın, N. (2004). Kamu ve Özel Sektör Yöneticilerinin Liderlik Davranışları: Bir Literatür Analizi Denemesi, *Türk İdare Dergisi*, 445, Ankara.
- Kaucher, E. (2010). *Ethical Decision Making And Effective Leadership*. Unpublished Doctoral Dissertation. Alliant International University. San Diego.
- Kaya, Y. (2015). *Okul Paydaşlarının Görüşlerine Etkili Okul Geliştirme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep
- Keçecioglu, T. (1998). Liderlik ve Liderler. (1. Baskı) İstanbul, Kal-Der Yayınları.
- Keleş B. (2006). *İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Dereceleri Hakkında Öğretmen Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kelloway, E.K. (1998). *Using Lisrel For Structural Equation Modeling*. United States Of America, Sage Publications.
- Keskin, C. (2014). *İlköğretim Okullarında Örgütsel Etkililik, Mesleki Doyum ve İşten Ayrılma Eğilimi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Khalid, A., Murtaza, G., Zafar, A., Zafar, A. A., Saqip, L. and Mushtaq, R. (2012). Role of Supportive Leadership As a Moderator Between Jop Stress and Jop Performance. *Information Management And Business Review*, 4 (9), 487-495.
- Kılıç Bebek, E. (2009). *Explaining Math Achievement: Personality, Motivation and Trust*. Doctoral Thesis, Boğaziçi University, İstanbul.
- Klopf, G. J. And Others (1982). The Essentials Of Effectiveness: A Job Description For Principals. *Principal*, 61(4), 35-38.

- Kocabaş, İ ve Karaköse, T. (2005). Okul Müdürlerinin Tutum ve Davranışlarının Öğretmenlerin Motivasyonuna Etkisi: Özel ve Devlet Okulu Örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 79-93.
- Kochanek, J. R. (2005). *Building Trust for Better Schools: Research-Based Practices*. Corwin Press.
- Koçak, S. ve Kirazcı, S. (1997, Haziran). Durumsal Liderlik Anlayışında Gelişmeler. *21. Yüzyıl'da Liderlik Sempozyumu*, 1, 300-301, Deniz Harp Okulu, İstanbul.
- Koçak, Y. (1991). Okul-Aile İletişiminin Engelleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(6), 129- 133.
- Koçel, T. (2007). *İşletme Yöneticiliği, Yönetim ve Organizasyon, Organizasyonlarda Davranış, Klasik-Modern-Çağdaş ve Güncel Yaklaşımlar*. (11. Baskı) İstanbul, Beta Basım.
- Koçmar, S. (2012). *Liderlik Davranışı ve Duygusal Zeka Bir Alan Araştırması*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Kolamaz, C. (2007). *Destekleyici ve Geliştirici Liderlik Yaklaşımlarının Örgütsel Bağlılığa Etkisi (Ankara İli Çubuk İlçesi Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Korkmaz, M. (2005). İlköğretim Okullarında Örgütsel Sağlık ve Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 44, 529-548.
- Kramer, R. M. (2010). Collective Trust Within Organizations: Conceptual Foundations And Empirical Insights. *Corporate Reputation Review*, 13, 82 – 97.
- Kuşaksız, N. (2010). *Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri (Üsküdar İlçesi Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kuzubaşoğlu, D. (2008). *Genel Liselerde Çalışan Öğretmenlerin Değişim Yönetimi Faktörlerine İlişkin Algularının Okul Etkililiği Açısından Değerlendirilmesi*.

Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Lee, J.C., Zhang, Z. ve Yin H. (2011). A Multilevel Analysis of The Impact of A Professional Learning Community, Faculty Trust In Colleagues and Collective Efficacy on Teacher Commitment to Students. *Teaching and Teacher Education*, 27, 820-830.

Lewicki, R. and Tomlinson, E. (2003). Trust and Trust Building. In Burgess, G. and Burgess, H. (Eds.). *Beyond Intractability*. Conflict Research Consortium. University of Colorado, Boulder.

Lok, P. and Crawford, J. (2004). The Effects Of Organizational Culture and Leadership Style on Job Satisfaction and Organizational Commitment. *Journal Of Management Development*, 23(4), 321-338.

Lussier, R. N., Achua, C. F. (2010). Leadership Theory, Application and Skill Development. Mason: Cengage Learning.

Macgilchrist, B., Reed, J., and Myers, K. (2004). *The Intelligent School*. Sage.

Mayer, R., Davis, J., and Schoorman, D. (1995). An Integrative Model Of Organizational Trust. *Academy Of Management Review*, 20 (3), 709-734.

Mcevely, B., Weber, R. A., Bicchieri, C., and Ho, V. T. (2006). Can Groups Be Trusted? An Experimental Study of Trust In Collective Entities. In R. Bachmann, and A. Zaheer (Eds.), *Handbook Of Trust Research* (p. 52-67). Northampton, MA: Edward Elgar Publishing.

Mcguigan, L. (2005). The Role of Enabling Bureaucracy and Academic Optimism In Academic Achievement Growth. Doctoral Dissertation, Ohio State University, Ohio, ABD.

Meydan, C. H. ve Şeşen, H. (2011). *Yapısal Eşitlik Modellemesi AMOS Uygulamaları*. Ankara, Detay Yayıncılık.

- Mishra, A.K. (1996). Organizational Responses To Crisis: The Centrality of Trust. In R. Kramer and T. Tyler (Eds.), *Trust In Organizations*. Thousand Oaks: Sage.
- Mitchell, R. and Forsyth, P. (2004, November). Trust, The Principal, And Student Identification. *Paper Presented at Annual Meeting of The University Council for Education Administration*, Kansas City, Missouri.
- Muller, J., Maclean, R. and Biggs, H.C. (2009). The Impact of a Supportive Leadership Program In a Policing organisation from The Participants' Perspective. *Work: A Journal Of Prevention, Assessment & Rehabilitation*, 32(1).
- Mumford, M.D. (2000). Managing Creative People: Strategies and Tactics For Innovation. *Human Resource Management Review*, 10(3), 313-351.
- Murphy, J., Elliott, S.N., Goldring, E. and Porter, A. (2006). *Learning-Centered Leadership: A Conceptual Foundation*. Nashville, TN: Learning Sciences Institute, Vanderbilt University.
- Murray, C. and Pianta, R. (2007). The Importance Of Teacher-Student Relationships For Adolescents With High Incidence Disabilities. *Theory Into Practice*, 46 (2).
- Newton, C. J. and Maierhofer, N. I. (2005) Supportive Leadership And Well-Being: The Role Of Team Value Congruence.. In Katsikitis, M. (Eds.) *Proceedings 40th Australian Psychological Society Annual Conference*, 208- 212, Melbourne.
- Northouse, P. G. (2001). *Leadership: Theory And Practice*, California: Sage Publications Inc.
- Okumuş, K. (2013). *Liderlik Tarzları, Örgütsel Öğrenme Yeteneği, Yenilik ve Firma Performansı İlişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gebze İleri Teknoloji Enstitüsü, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gebze.
- Oral, Ş. (2005). *İlköğretim Okullarının Etkili Okul Kavramı Açısından Değerlendirilmesi: Batman İli Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

- Orhan, M. (2011). *Etkili Okul Karakteristikleri Çerçevesinde Okul Yöneticilerinin Davranışsal Özellikleri (Erzurum İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Öğdem, Z. (2015). *Mesleki Öğrenme Topluluğu Olarak İlköğretim Okullarında Takım Liderliği ve Örgüt İklimi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özbek, M. F. (2008). Güven, Belirsizlik ve Risk Alma Davranışı İlişkisi: Teorik Yaklaşım. *Akademik Bakış Dergisi*, (15), 1-12.
- Özdemir, A. (2010). İlköğretim Okullarında Algılanan Yönetici Desteğinin Ve Bireycilik-Ortaklaşa Davranışçılığın Örgütsel Vatandaşlık Davranışı İle İlişkisi. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(1), 93-112.
- Özdemir, S. ve Sezgin, F. (2002). Etkili Okullar Ve Öğretim Liderliği. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E. ve Erkan, S. (2010). İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Okul İklimine İlişkin Algılarını Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 213-224.
- Özden Y. (2002). Sınıf İçinde Öğrenme Öğretme Ortamının Düzenlenmesi, Emin Karip (Editör) *Sınıf Yönetimi*, Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık, 36- 68.
- Özgül, K. (2005). *İlköğretim Okullarında Öğretmenlerin Yöneticilerine ve Birbirlerine Duydukları Güven Düzeyi İle Örgütsel İklimi Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Özer, N. (2010). *İlköğretim Okullarının Örgütsel Diriklik, Bürokratiklik Ve Örgüt Normları Açısından Analizi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- 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. ve Atik, S. (2014). Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Okul Müdürlerine Güven Düzeylerinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt (3), 87- 106
- Özer, N., Demirtaş, H. Üstüner, M. ve Cömert, M. (2006). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Güven Algıları. *Ege Eğitim Dergisi*, (7) 1, 103- 124.
- Özer, N., Dönmez, B. ve Atik, S. (2016). Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Okul Müdürüne ve Öğretmenlere Güven Düzeyinin İncelenmesi. *CÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, Haziran 2016, 40 (1).
- Özgözü, S. (2015). *Eğitim Örgütlerinde Yöneticilerin Liderlik Davranışları, Bilgi Yönetimi ve Örgüt Kültürü İlişkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Özkan, Y. (2014). *Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri İle Okulların Etkililik Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mevlana Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Özmen, Ö. (2016). *Liderlik Tarzları İle Örgütsel Güven Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Nişantaşı Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özsağır, A. (2007). Ekonomide Güven Faktörü, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (20), 46- 62.
- Özyiğit, P. (2012). *İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Okul Müdürlerine Duydukları Güven İle Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Paker, N. (2009). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Güvenleri İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki: Sakarya İli Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

- Paksoy, M. (2012). Küreselleşme, Liderlik ve Liderlik Teorileri. Celalettin Serinkan (Editör), *Liderlik ve Motivasyon Geleneksel ve Güncel Yaklaşımlar*. Ankara, Nobel Yayıncılık, 1- 32.
- Paşa, Ö. (2015). *Öğretmenlerin Yöneticiye Güven Düzeyleri Ve Okul Yöneticisi Tarafından Sergilenen Etik Liderlik Davranışlarının Örgütsel Sessizlik Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mevlana Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Perks, H. ve Hallidey, S.V. (2003). Sources, Signs and Signalling For Fast Trust Creation In Organisational Relationships. *European Management Journal*, 21(3), 338-350.
- Polat, R. (2013). *Ortaöğretim Kurumlarında Kronizm Algısının Örgütsel Güven Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Polat, S. (2007). *Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet Algıları, Örgütsel Güven Düzeyleri İle Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Polat, S. (2009). *Eğitim Örgütleri İçin Sosyal Sermaye: Örgütsel Güven*. Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.
- Polat, S. ve Celep, C. (2008). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet, Örgütsel Güven, Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına İlişkin Algıları. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 54, 307- 331.
- Powell, W.W. (1990). Neither Market Nor Hierarchy: Network Forms Of Organization. In Staw, B.M. And Cummings, L.L. (Eds), *Research In Organizational Behavior*, 12, JAI, Greenwich, CT, 295-336.
- Quchi, W. (1981). *Theory Z*. Reading, MA: Addison-Wesley.

- Quigney, T.A. (2000). Effective School Administration In An Age Of Educational Reform. *Mid-Western Educational Researcher*, 13 (4), 21-27.
- Rafferty, A.E. and Griffin M.A. (2006). Refining Individualized Consideration: Distinguishing Developmental Leadership and Supportive Leadership. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 79, 37-61.
- Raider Roth, M. (2005). *Trusting What You Know: The High Stakes of Classroom Relationships*. (1th Edition) John Wiley& Sons, San Francisco.
- Raykov, T. (1997). Scale Reliability, Cronbach's Coefficient Alpha, And Violations Of Essential Tau-Equivalence With Fixed Congeneric Components. *Multivariate Behavioral Research*, 32, 329-353.
- Robbins, S. P. and Judge, T. A. (2013). *Organizational Behavior* (15th Edition). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Roderick, E. and Jung, A. W. (2012). Perceptions Of Supportive Leadership Behaviors of School Site Administrators For Secondary Special Education Teachers, *Journal of Special Education Apprentice Ship*, 1 (2).
- Rotter, J.B. (1967). "A New Scale for the Measurement of Interpersonal Trust". *Journal of Personality*. 35, 651-665.
- Rousseau, D.M., Sitkin, S.B., Burt, R.S. and Camerer, C. (1998). Not So Different After All: A Cross-Discipline View of Trust. *Academy Of Management Review*, 23(3), 393-404.
- Samancı, G. (2007). *Örgütsel Güven ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Samancı, S. (2006). *Örgütsel İklim ve Örgütsel Vatandaşlık*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

- Sammons, P., Hillman, J. and Mortimore, P. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools* (London, Institute Of Education). Sammons Key Characteristics Of Effective Schools.
- Sampaio, C. H., Perin, M. G., Simões, C. and Kleinowski, H. (2012) Students' Trust, Value and Loyalty: Evidence From Higher Education İn Brazil. *Journal Of Marketing For Higher Education*, 22 (1), 83-100.
- Sarı, H. (2002). *Etkili Bir Öğretim İçin Bir Öğretmenin Planlaması Gereken Stratejiler. Eğitime Yeni Bir Bakış*. Ali Murat Sünbül (Editör) Ankara, Mikro Yayıncılık.
- Sarıer, Y. (2013). *Eğitim Kurumları Müdürlerinin Liderliği İle Okul Çıktıları Arasındaki İlişkilerin Meta-Analiz Yöntemiyle İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. and Müller, H. (2003). Evaluating The Fit Of Structural Equation Models: Tests Of Significance And Descriptive Goodness-of-Fit Measures. *Methods Of Psychological Research Online*, 8 (2), 23-74.
- Schermerhorn, R. J. (1996). *Management*, New York NY: John Wiley& Sons.
- Schmidt, B.,Loerbroks, A., Herr, R.M., Wilson, M.G., Jarczok, M.N., Litaker, D., Mauss, D., Bosch, J.A. and Fischer, J.E. (2013). Associations Between Supportive Leadership And Employees Self-Rated Health İn An Occupational Sample. *International Journal Behavioral Medicine*, 21, 750-756.
- Schumacker, R. E. and Lomax, R. G. (2010). *A Beginner's Guide To Structural Equation Modeling*. Roudledge. New York: Taylor & Francis Group.
- Schyns, B., Veldhoven, M. V. and Wood., S. (2009). Organizational Climate, Relative Psychological Climate and Job Satisfaction The Example of Supportive Leadership Climate. *Leadership & Organization Development Journal*, 30 (7), 649 – 663.

- Shamir, B. and Lapidot, Y. (2003). Trust İn Organizational Superiors: Systemic And Collective Considerations. *Organization Studies*, 24(3), 463–491
- Singh, S. K. (2008). Role of Leadership İn Knowledge Management: A Study. *Journal of Knowledge Management*, 12 (4), 3-15.
- Soyalın, M. (2013). *Öğrenen Organizasyon Algısı ile Örgütsel Yenili Arasındaki İlişki: Bankacılık Sektöründe Bir Uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Sönmez, V. (1993, Kasım). Yaratıcı Okul, Öğretmen, Öğrenci, *Yaratıcılık Ve Eğitim XVII. Eğitim Toplantısı*. (Editör: Ayşegül Ataman), Ankara, Türk Eğitim Derneği Yayınları, s. 144- 167.
- Stefano, M. (2003). *School Effectiveness: The Role Of The Principal İn A Leading Public Secondary School İn Santa Fe Province Argentina*. Unpublished Doctoral Dissertation, Columbia University, New York, ABD.
- Stogdill, R. M. (1974). *Handbook Of Leadership: A Survey Of Theory and Research*. New York: Free Press.
- Sümer, N. (2000). Yapısal Eşitlik Modelleri: Temel Kavramlar ve Örnek Uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-79.
- Şahin Dinçsoy, B. (2011). *Ortaöğretim Okullarının Etkili Olmasında Okul müdürlerinin Kültürel Liderlik Rollerini*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Şahmelikoğlu Uçar, S. (2013). *Ortaöğretim Öğretmenlerinin Algıladıkları Örgütsel Güven Düzeyi İle Örgüt Kültürü Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (İstanbul İli Pendik İlçesi Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şama, E. ve Kolamaz, C. (2011). Destekleyici ve Geliştirici Liderlik Özellikleri İle Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 313-342.

- Şanlı, Ö. (2009). *İlköğretim Okul Yöneticilerinin Pozitif Yönetim Yaklaşımlarının Öğrenci Başarısına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Şenel, T. (2015). *İlkokullarda Okul İklimi ve Okul Etkililiği Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şimşek, A. (2006). *Duygusal Zekânın, Ana-Baba Tutumunun ve Doğum Sırasının Tercih Edilen Liderlik Tarzına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şimşek, M. Ş. ve Çelik, A. (2009). *Yönetim ve Organizasyon* (1.Baskı). Konya, Eğitim Akademi.
- Şimşek, Ş. (1999). *Yönetim ve Organizasyon*. (5. Baskı) Ankara, Nobel Yayıncılık.
- Şişman, M. (1996). Etkili Okul Yönetimi Araştırma Raporu. *Eskişehir: Osmangazi*
- Şişman, M. (2002a). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı Etkili Okullar*. Ankara, Pegem Yayıncılık.
- Şişman, M. (2002b). *Öğretim Liderliği* (1.Baskı). Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2005). Eğitim ve Okul Yönetimi, Yüksel Özden (Editör), *Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı*. 2. Baskı, Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tabak, A. ve Sıgır Ü. (2013). Liderlik. Ü. Sıgır ve S. Gürbüz (Editör), *Örgütsel Davranış*, İstanbul, Beta Yayıncılık, 373- 429.
- Tarhan, S. (2008). *İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Etkili Okul Algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Tarter, C. J., Bliss, J. R. and Hoy, W. K. (1989). School Characteristics And Faculty Trust In Secondary Schools. *Educational Administration Quarterly*, 25, 294-308.
- Tarter, C. J., Sabo, D. and Hoy, W. K. (1995). Middle School Climate, Faculty Trust and Effectiveness: A Path Analysis. *Journal of Research and Development in Education*, 29 (1), 41- 49
- Tatlıdil, H. (1996). *Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistiksel Analiz*. Ankara, Akademi Matbaası.
- Tekin, Y. ve Köksal, C.D. (2012). Otel İşletmelerinde Personeli Güçlendirme Uygulamaları: Antalya’ Da Beş Yıldızlı Konaklama İşletmelerinde Bir Araştırma. *Journal Of Yasar University*, 25(7), 4241- 4267
- Tengilimoğlu, D. (2005). Kamu ve Özel Sektör Örgütlerinde Liderlik Davranışı Özelliklerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Alan Araştırması, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (14), 1-14.
- Tengilimoğlu, D. ve Yiğit, A. (2005). Hastanelerde Liderlik Davranışlarının Personel İş Doyumuna Etkisini Belirlemeye Yönelik Bir Alan Çalışması, *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 8 (3), 375.
- Terry P. A. (2015). *Faculty Trust In The Principal, Faculty Trust In Colleagues, Collegial Principal Leadership, And Collective Responsibility*. Doctoral Dissertation, The University Of Alabama, Alabama, ABD.
- Teyfur, M., Beytekin, O. F. ve Çetinkaya, M. (2013). İlköğretim Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Özellikleri İle Okullardaki Örgütsel Güven Düzeyinin İncelenmesi (İzmir İl Örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 84-106
- Tınmaz, M. (2009). *Kamu ve Özel Sektör İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

- Tosun, M. (1981). *Örgütsel Etkililik*, Ankara, TODAİ Yayınları No.196.
- Tschannen-Moran, M. (1998). *Trust And Collaboration In Urban Elementary Schools*. Unpublished Doctoral Dissertation, The Ohio State University, Ohio, ABD.
- Tschannen-Moran, M. (2001). Collaboration And The Need for Trust. *Journal of Educational Administration*, 39(4), 308-331.
- Tschannen-Moran, M. (2014). *Trust Matters: Leadership For Successful Schools* (2nd Ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Tschannen-Moran, M. and Hoy, W. K. (1998). Trust In Schools: A Conceptual and Empirical Analysis of Trust In Schools. *Journal of Educational Administration*, 36, 334-352.
- Tschannen-Moran, M. and Hoy, W.K. (2000). A Multidisciplinary Analysis Of The Nature, Meaning, And Measurement Of Trust. *Review Of Educational Research Winter 2000*, 70 (4), 547-593.
- Tuncel, H. (2013). *Etkili Okul Oluşturmada Okul Müdürünün Dönüşümcü Liderlik Rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Tunçel, M. (2008). *Genel Liseler ve Anadolu Liselerinin Etkili Okul Olma Özelliklerinin Karşılaştırılması (Ankara İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Türker, Y. (2010). *İlköğretim Okullarındaki Etkililik Düzeyleri İle Örgüt Sağlığı Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Tütüncü, Ö. ve Akgündüz, Y. (2012). Seyahat Acentelerinde Örgüt Kültürü ve Liderlik Arasındaki İlişki: Kuşadası Bölgesinde Bir Araştırma. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 23 (1), 59-72.

- Uğurlu, C.T. ve Arslan, C. (2015). Öğretmenlerin Örgütsel Kimlik ve Okula Güven Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 14(1), 72-85.
- Uzun, E. (2013). *Kahramanmaraş'ta Faaliyet Gösteren Aile Şirketlerinin Kurumsallaşmaya Bakış Açılı ve Stratejik Öngörülerinde Kurumsallaşmanın Yeri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Ülker, G. (1997). Yönetici ve Lider. *21.Yüzyılda Liderlik Sempozyumu*. Cilt 1, İstanbul, Deniz Harp Okulu Basımevi.
- Van Der Westhuizen, P. C., Mosoge, M. J., Swanepoel, L. H., and Coetsee, L. D. (2005). Organizational Culture and Academic Achievement In Secondary Schools. *Education & Urban Society*, 38(1): 89-109
- Van Houtte, M. (2006). Tracking And Teacher Satisfaction: Role Of Study Culture And Trust. *The Journal Of Educational Research*, 99(4), 247–256.
- Van Maele, D. and Van Houtte, M. (2009). Faculty Trust and Organizational School Characteristics: An Exploration Across Secondary Schools In Flanders. *Educational Administration Quarterly*, 45(4), 556–589.
- Van Maele, D. and Van Houtte, M. (2011). The Quality Of School Life: Teacher-Student Trust Relationships And The Organizational School Context. *Social Indicators Research*, 100 (1), 85–100.
- Van Maele, D. and Van Houtte, M. (2015), Trust In School: A Pathway To İnhibit Teacher Burnout?, *Journal Of Educational Administration*, 53 (1), 93 – 115.
- Varış, F. (1991). *Eğitim Bilimine Giriş*, Ankara, Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Vatansever Toylan, N. ve Aydın Göktepe, E. (2010). Öğrenen Organizasyon Olarak Üniversiteler: Türkiye'deki Bir Devlet Üniversitesinde Durum Analizi. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 2 (1).

- Vries, M. K. (2007). *Liderliğin Gizemi* (Çev. Zülfü Dicleli). İstanbul: Mess Yayınları.
- Waltz, C. F., Strickland, O. L. and Lenz, E. R. (2010). *Measurement In Nursing and Health Research*. New York: Springer Publishing Company, 176-8.
- Wang, J. and Wang, X. (2012). *Structural Equation Modeling: Applications Using Mplus: Methods and Applications*. West Sussex: John Wiley & Sons, 5-9.
- Wu, H. C. (2012). *Collective Responsibility, Academic Optimism, And Student Achievement In Taiwan Elementary Schools*. Doctoral Dissertation, The Ohio State University, Ohio, ABD.
- Yanık, H. (2008). *İlköğretim Okullarındaki Yöneticilerin Etkili Okul Algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yelok, F. E. (2006). *Genel Liselerde Görevli Öğretmenlerin Etkili Okula İlişkin Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yenipınar, Ş. (1998). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Etkililik Düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Yıldırım Duranay, P. (2005). *Ortaöğretim Kurumlarının Etkili Okul Özelliklerini Karşılama Düzeyleri (İzmir Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Yıldırım, C. (2006). *Okul Müdürlerinin Liderlik Stilllerinin Örgütsel Sağlık Üzerindeki Etkisi (Ankara İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldız, K. (2013). Öğretmenlerin Örgütsel Adalet ve Örgütsel Güven Algıları. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (1), 289-316.

- Yıldız, M. (2007). *Destekleyici Liderliğin Takım Çalışmasının Etkinliği İle İlişkisinin Değerlendirilmesi: Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü-Kocaeli.
- Yılmaz V. ve Çelik H. E. (2009). *LISREL İle Yapısal Eşitlik Modellemesi-I*. Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yılmaz, E. (2006). *Okullardaki Örgütsel Güven Düzeyinin Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Özellikleri ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yılmaz, E. (2010). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini İle Etkili Okul Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, K. (2002). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Davranışlarıyla Öğretmenlerin Öğrenci Kontrol Yaklaşımları ve Öğrencilerin Okul Yaşamının Niteliğine İlişkin Alguları Arasındaki İlişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Yılmaz, K. (2004). Okul Yöneticilerinin Destekleyici Liderlik Davranışları İle Okullardaki Güven Arasındaki İlişki Konusunda İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5, 8-17.
- Yılmaz, K. (2007). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışları ve Öğrenci Kontrol İdeolojilerine İlişkin Görüşleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 32 (146), 12-23.
- Yılmaz, K. (2009). Özel Dershane Öğretmenlerinin Örgütsel Güven Düzeyleri İle Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15 (59), 471- 490.
- Yılmaz, K. (2015). *Öğretmenlerin Örgütsel Farkındalık ve Örgütsel Güven Alguları İle Okulların Örgütsel Etkililik Düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

- Yılmaz, K. and Altınkurt, Y. (2012). Relationship Between The Leadership Behaviors, Organizational Justice and Organizational Trust. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 41(1), 12-24.
- Yılmaz, V. (2006). *İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri (Düzce İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Yılmaz, V. ve Çelik, H. E. (2009). *Lisrel İle Yapısal Eşitlik Modellemesi-I: Temel Kavramlar, Uygulamalar, Programlama*. Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yiğit, B. ve Bayrakdar, M. (2006). *Okul Çevre İlişkileri*. Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yorgancı, A. E. (2016). *Sınıf Öğretmenlerinin Kişilerarası Öz Yeterlik Alguları İle Örgütsel Güven Algularının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Yurdakul, R. (2007). *Büyükçekmece İlçesi Orta Öğretim Kurumları Yöneticilerinin Liderlik Özelliklerinin Çalışanların Motivasyonlarına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yücel, C. ve Samancı, G. (2009). Örgütsel Güven ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19 (1), 113- 132.
- Zayim, M. (2010). *Investigating The Relationship Between Primary And Secondary Level Public School Teachers' Readiness For Change And Perceived Organizational Trust*. The Degree Of Master Of Science, School Of Social Sciences Of Middle East Technical University, Ankara.
- Zel, U. (2001), *Kişilik ve Liderlik*. (1. Baskı) Ankara, Seçkin Yayıncılık.
- Zheng, X., Yin, H., Liu, Y. and Ke, Z. (2016). Effects Of Leadership Practices On Professional Learning Communities: The Mediating Role Of Trust In Colleagues. *Asia Pacific Education Review*. 17, 521–532.

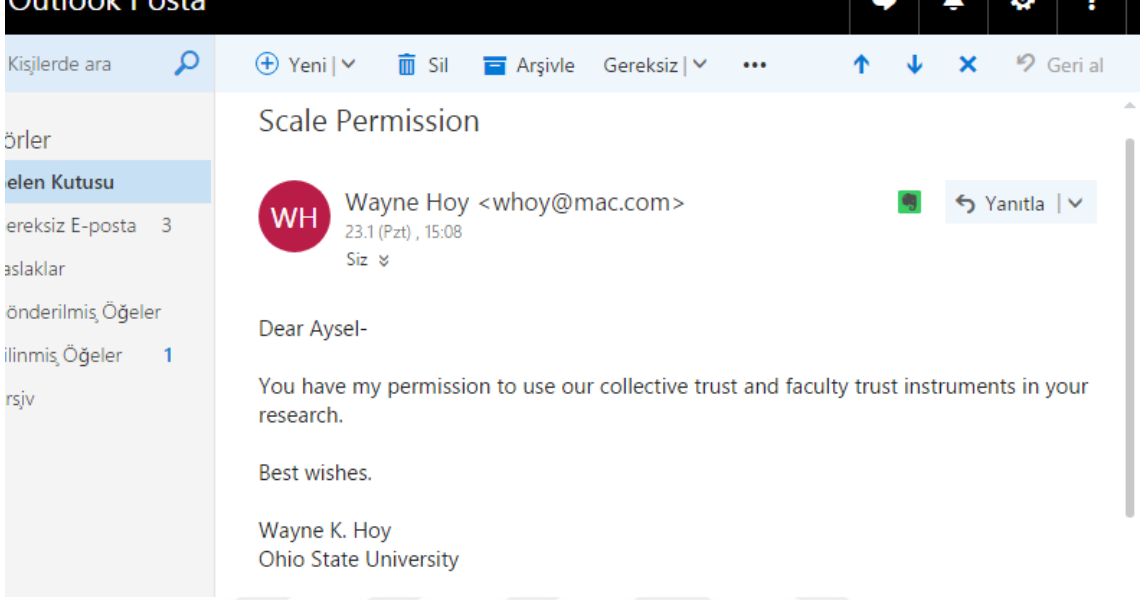
Zhu, C. and Engels, N. (2014). Organizational Culture And Instrustional İnnovations İn Higher Education: Perceptions and Reactions Of Teachers And Students. *Educational Management Administration&Leadership*, 42(1), 136-158.

Zorlu Yücel, P. (2006), *Örgütsel Güven ve İş Tatmini İlişkisi ve Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.



## EKLER

### Ek 1



## Ek 2

The screenshot shows the Outlook web interface. The top bar includes the title 'Outlook Posta' and navigation icons for chat, notifications, and settings. Below this is a toolbar with options like 'Yeni', 'Sil', 'Arşivle', 'Gereksiz', and 'Geri'. The left sidebar shows a list of folders including 'Gelen Kutusu', 'Gönderilmiş Öğeler', and 'Alınan Öğeler'. The main content area displays an email from 'aysel kizilkaya' (AK) with the subject 'Scale Permission'. The email body contains a thank-you message and a signature.

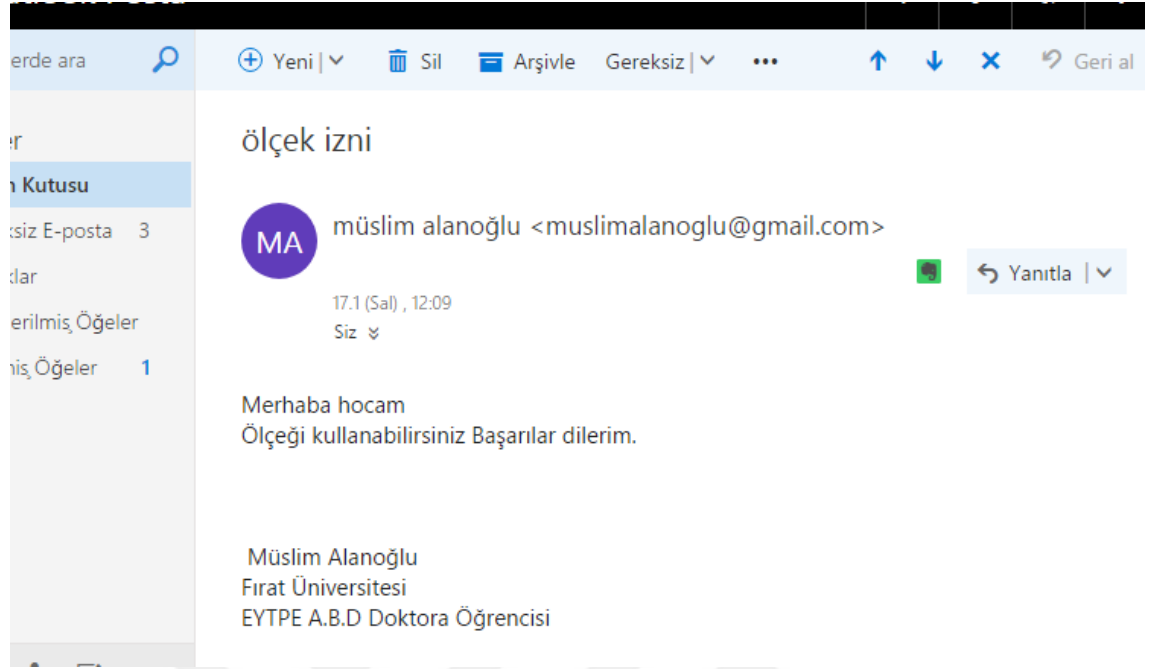
**Scale Permission**

**AK** aysel kizilkaya  
24.1 (Sal) , 05:42  
Adams, Curt (Curt.Adams-1@ou.edu) ▾

Yanıtla ▾

Thank you very much for the permission.  
This survey is a part of my research. I have some of my data but not analyzed yet. I will send it to you when I put them in a good shape.  
Best Regards,  
Aysel

### Ek 3



The screenshot displays an email client interface. The top navigation bar includes a search field, a magnifying glass icon, and several action buttons: '+ Yeni | v', 'Sil', 'Arşivle', 'Gereksiz | v', and 'Geri al'. The left sidebar shows a list of folders: 'Kutusu', 'E-posta 3', 'lar', 'erilmiş Öğeler', and 'iş Öğeler 1'. The main content area shows an email titled 'ölçek izni' from 'müslim alanoğlu <muslimalanoglu@gmail.com>'. The email is dated '17.1 (Sal) , 12:09' and is addressed to 'Siz'. A 'Yanıtla | v' button is visible. The email body contains the text: 'Merhaba hocam Ölçeği kullanabilirsiniz Başarılar dilerim.' and the sender's details: 'Müslim Alanoğlu Fırat Üniversitesi EYTPE A.B.D Doktora Öğrencisi'.

## Ek 4

## ÖĞRENCİLERİN KARŞILAŞTIRMALARI

## Kolektif Güvenin Anne Mesleğine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Anne Mesleği	n	$\bar{X}$	SS	F	p	Anlamlı Fark
Kurum Boyutu	A-Ev hanımı	876	2,76	0,65	0,689	0,502	
	B-Memur	120	2,83	0,73			
	C-Diğer	77	2,76	0,67			
Yönetici Boyutu	A-Ev hanımı	876	2,86	0,78	1,024	0,359	
	B-Memur	120	2,85	0,83			
	C-Diğer	77	2,73	0,83			
<b>KOLEKTİF GÜVEN</b>	A-Ev hanımı	876	2,81	0,63	0,591	0,554	
	B-Memur	120	2,84	0,70			
	C-Diğer	77	2,74	0,59			

## Kolektif Güvenin Baba Mesleğine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Baba Mesleği	n	$\bar{X}$	SS	F	p	Anlamlı Fark
Kurum Boyutu	A-Çalışmıyor/emekli	179	2,69	0,72	0,853	0,492	
	B-Memur	299	2,79	0,68			
	C-İşçi	134	2,75	0,64			
	D-Serbest meslek	256	2,78	0,61			
	E-Diğer	205	2,78	0,66			
Yönetici Boyutu	A-Çalışmıyor/emekli	179	2,81	0,83	0,894	0,467	
	B-Memur	299	2,88	0,80			
	C-İşçi	134	2,79	0,85			
	D-Serbest meslek	256	2,92	0,72			
	E-Diğer	205	2,82	0,79			
<b>KOLEKTİF GÜVEN</b>	A-Çalışmıyor/emekli	179	2,75	0,69	0,926	0,448	
	B-Memur	299	2,84	0,65			
	C-İşçi	134	2,77	0,66			
	D-Serbest meslek	256	2,85	0,58			
	E-Diğer	205	2,80	0,62			

## ÖĞRETMENLERİN KARŞILAŞTIRMALARI

### Ölçek ve Alt Boyut Puanlarının Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	SS	t	p
Müdür Boyutu	Kadın	219	4,39	1,22	-0,344	0,731
	Erkek	339	4,42	1,19		
Meslektaş Boyutu	Kadın	219	4,35	0,99	-1,547	0,123
	Erkek	339	4,48	0,88		
Müşteri Boyutu	Kadın	219	3,72	1,00	-1,503	0,133
	Erkek	339	3,85	0,97		
KOLEKTİF GÜVEN	Kadın	219	4,18	0,84	-1,387	0,166
	Erkek	339	4,28	0,81		
OKUL ETKİLİLİĞİ	Kadın	219	4,37	0,99	-0,036	0,971
	Erkek	339	4,38	0,94		
DESTEKLEYİCİ LİDERLİK	Kadın	219	2,66	0,74	-1,071	0,285
	Erkek	339	2,72	0,74		

### Ölçek ve Alt Boyut Puanlarının Yaş Gruplarına Göre ANOVA Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Yaş Grupları	n	$\bar{X}$	SS	F	p	Anlamlı Fark
Müdür Boyutu	A-20-30 yaş	75	4,60	1,11	0,897	0,443	
	B-31-40 yaş	198	4,34	1,24			
	C-41-50 yaş	222	4,40	1,18			
	D-50 yaş üzeri	63	4,45	1,24			
Meslektaş Boyutu	A-20-30 yaş	75	4,42	1,01	0,826	0,480	
	B-31-40 yaş	198	4,35	0,95			
	C-41-50 yaş	222	4,49	0,87			
	D-50 yaş üzeri	63	4,48	0,97			
Müşteri Boyutu	A-20-30 yaş	75	3,74	1,07	1,510	0,211	
	B-31-40 yaş	198	3,72	0,97			
	C-41-50 yaş	222	3,83	0,97			
	D-50 yaş üzeri	63	4,01	0,91			
KOLEKTİF GÜVEN	A-20-30 yaş	75	4,27	0,88	0,958	0,412	
	B-31-40 yaş	198	4,16	0,79			
	C-41-50 yaş	222	4,27	0,82			
	D-50 yaş üzeri	63	4,33	0,90			
OKUL ETKİLİLİĞİ	A-20-30 yaş	75	4,35	1,10	0,377	0,769	
	B-31-40 yaş	198	4,33	0,95			
	C-41-50 yaş	222	4,41	0,94			
	D-50 yaş üzeri	63	4,45	0,91			
DESTEKLEYİCİ LİDERLİK	A-20-30 yaş	75	2,76	0,72	1,225	0,300	
	B-31-40 yaş	198	2,69	0,75			
	C-41-50 yaş	222	2,73	0,73			
	D-50 yaş üzeri	63	2,54	0,76			

### Ölçek ve Alt Boyut Puanlarının Medeni Duruma Göre t Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Medeni Durum	n	$\bar{X}$	SS	t	p
Müdür Boyutu	Evli	457	4,39	1,20	-0,836	0,403
	Bekar	101	4,50	1,19		
Meslektaş Boyutu	Evli	457	4,45	0,90	1,076	0,282
	Bekar	101	4,34	1,06		
Müşteri Boyutu	Evli	457	3,77	0,99	-1,325	0,186
	Bekar	101	3,92	0,95		
<b>KOLEKTİF GÜVEN</b>	Evli	457	4,23	0,80	-0,319	0,750
	Bekar	101	4,26	0,92		
<b>OKUL ETKİLİLİĞİ</b>	Evli	457	4,39	0,91	0,982	0,327
	Bekar	101	4,29	1,16		
<b>DESTEKLEYİCİ LİDERLİK</b>	Evli	457	2,70	0,74	0,284	0,776
	Bekar	101	2,68	0,76		

### Ölçek ve Alt Boyut Puanlarının Meslekteki Kıdem Göre ANOVA Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Meslekteki Çalışma Süresi	n	$\bar{X}$	SS	F	p	Anlamlı Fark
Müdür Boyutu	A-1-5 yıl	78	4,48	1,18	0,276	0,893	
	B-6-10 yıl	71	4,33	1,20			
	C-11-15 yıl	84	4,35	1,31			
	D-16-20 yıl	142	4,39	1,13			
	E-20 yıldan fazla	183	4,46	1,21			
Meslektaş Boyutu	A-1-5 yıl	78	4,33	1,04	0,663	0,618	
	B-6-10 yıl	71	4,37	0,94			
	C-11-15 yıl	84	4,42	1,04			
	D-16-20 yıl	142	4,42	0,87			
	E-20 yıldan fazla	183	4,51	0,87			
Müşteri Boyutu	A-1-5 yıl	78	3,68	1,04	2,280	0,060	
	B-6-10 yıl	71	3,69	0,89			
	C-11-15 yıl	84	3,93	1,05			
	D-16-20 yıl	142	3,68	0,97			
	E-20 yıldan fazla	183	3,93	0,95			
<b>KOLEKTİF GÜVEN</b>	A-1-5 yıl	78	4,18	0,91	0,877	0,477	
	B-6-10 yıl	71	4,16	0,73			
	C-11-15 yıl	84	4,25	0,89			
	D-16-20 yıl	142	4,19	0,80			
	E-20 yıldan fazla	183	4,32	0,82			
<b>OKUL ETKİLİLİĞİ</b>	A-1-5 yıl	78	4,32	1,13	0,635	0,637	
	B-6-10 yıl	71	4,42	0,92			
	C-11-15 yıl	84	4,32	1,07			
	D-16-20 yıl	142	4,31	0,93			
	E-20 yıldan fazla	183	4,46	0,86			
<b>DESTEKLEYİCİ LİDERLİK</b>	A-1-5 yıl	78	2,65	0,70	1,251	0,288	
	B-6-10 yıl	71	2,59	0,77			
	C-11-15 yıl	84	2,71	0,74			
	D-16-20 yıl	142	2,80	0,71			
	E-20 yıldan fazla	183	2,67	0,77			

### Ölçek ve Alt Boyut Puanlarının Branşa Göre ANOVA Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Branş	n	$\bar{X}$	SS	F	p	Anlamlı Fark
Müdür Boyutu	A-Fen bilimleri	182	4,44	1,29	2,127	0,096	
	B-Sosyal bilimler	245	4,49	1,10			
	C-Resim/müzik	52	4,05	1,31			
	D-Meslek dersleri	79	4,33	1,16			
Meslektaş Boyutu	A-Fen bilimleri	182	4,50	0,89	0,898	0,442	
	B-Sosyal bilimler	245	4,43	0,96			
	C-Resim/müzik	52	4,38	1,00			
	D-Meslek dersleri	79	4,30	0,88			
Müşteri Boyutu	A-Fen bilimleri	182	3,89	0,96	1,431	0,233	
	B-Sosyal bilimler	245	3,78	1,04			
	C-Resim/müzik	52	3,85	0,88			
	D-Meslek dersleri	79	3,62	0,91			
<b>KOLEKTİF GÜVEN</b>	A-Fen bilimleri	182	4,30	0,81	1,372	0,250	
	B-Sosyal bilimler	245	4,26	0,83			
	C-Resim/müzik	52	4,13	0,85			
	D-Meslek dersleri	79	4,11	0,84			
<b>OKUL ETKİLİLİĞİ</b>	A-Fen bilimleri	182	4,47	0,89	2,138	0,094	
	B-Sosyal bilimler	245	4,40	0,99			
	C-Resim/müzik	52	4,17	1,01			
	D-Meslek dersleri	79	4,22	0,97			
<b>DESTEKLEYİCİ LİDERLİK</b>	A-Fen bilimleri	182	2,68	0,74	1,190	0,313	
	B-Sosyal bilimler	245	2,75	0,71			
	C-Resim/müzik	52	2,55	0,85			
	D-Meslek dersleri	79	2,68	0,75			

**Ölçek ve Alt Boyut Puanlarının Okuldaki Öğretmen Sayısına Göre ANOVA Testi Sonuçları**

Alt Boyutlar	Okuldaki Öğrenci Sayısı	n	$\bar{X}$	SS	F	p	Anlamlı Fark
Müdür Boyutu	A-Anadolu Lisesi	42	4,49	1,00	1,679	0,153	
	B-Fen Lisesi	87	4,43	1,08			
	C-İmam Hatip Lisesi	164	4,28	1,24			
	D-Meslek Lisesi	126	4,63	1,19			
	E-Temel/Özel Lise	139	4,34	1,26			
Meslektaş Boyutu	A-Anadolu Lisesi	42	4,43	0,93	1,520	0,195	
	B-Fen Lisesi	87	4,38	0,99			
	C-İmam Hatip Lisesi	164	4,56	0,79			
	D-Meslek Lisesi	126	4,42	0,97			
	E-Temel/Özel Lise	139	4,31	1,00			
Müşteri Boyutu	A-Anadolu Lisesi	42	3,77	0,87	0,949	0,435	
	B-Fen Lisesi	87	3,85	0,96			
	C-İmam Hatip Lisesi	164	3,91	0,96			
	D-Meslek Lisesi	126	3,72	1,02			
	E-Temel/Özel Lise	139	3,73	1,00			
<b>KOLEKTİF GÜVEN</b>	A-Anadolu Lisesi	42	4,25	0,76	0,641	0,633	
	B-Fen Lisesi	87	4,24	0,83			
	C-İmam Hatip Lisesi	164	4,29	0,78			
	D-Meslek Lisesi	126	4,27	0,84			
	E-Temel/Özel Lise	139	4,15	0,89			
<b>OKUL ETKİLİLİĞİ</b>	A-Anadolu Lisesi	42	4,42	1,05	1,277	0,278	
	B-Fen Lisesi	87	4,51	1,04			
	C-İmam Hatip Lisesi	164	4,43	0,88			
	D-Meslek Lisesi	126	4,25	0,93			
	E-Temel/Özel Lise	139	4,33	0,99			
<b>DESTEKLEYİCİ LİDERLİK</b>	A-Anadolu Lisesi	42	2,56	0,76	2,249	0,063	
	B-Fen Lisesi	87	2,69	0,67			
	C-İmam Hatip Lisesi	164	2,62	0,81			
	D-Meslek Lisesi	126	2,86	0,71			
	E-Temel/Özel Lise	139	2,69	0,70			

## Ek 6

Saygıdeğer Meslektaşım,

Bu form; “Lise Müdürlerinin Destekleyici Liderlik Davranışlarının ve Kolektif Güvenin Okul Etkililiği Üzerindeki Etkisi” konulu araştırma için veri toplama aracı olarak hazırlanmıştır. İsim belirtmenize gerek bulunmamaktadır. Lütfen araştırmanın amacına ulaşabilmesi için anket sorularının tümünde size uygun olan seçeneğin olduğu kutucuğa “X” işareti koyarak belirtiniz. Yoğun çalışma temponuz içinde zaman ayırdığınız için şimdiden teşekkür ederim.

Aysel NAMLI  
Fırat Üniversitesi  
EYTPE Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi

### 1. BÖLÜM

1. **Cinsiyetiniz:** ( ) Kadın ( ) Erkek  
2. **Okul Türü:** ( ) Anadolu Lisesi ( ) Fen Lisesi ( ) Meslek Lisesi  
( ) İmam Hatip Lisesi ( ) Temel / Özel Lise  
3. **Yaşınız** .....  
4. **Medeni Durumunuz** ( ) Evli ( ) Bekâr  
5. **Eğitim Durumunuz** ( ) Lisans ( ) Lisansüstü  
6. **Öğretmenlikteki Kıdem Yılı** ..... Yıl  
7. **Bu Kurumdaki Çalışma Süreniz** ..... Yıl  
8. **Branşınız**  
( ) Fen Bilimleri (Fizik, Kimya, Biyoloji, Matematik v.b)  
( ) Sosyal Bilimler (Türk Dili ve Ed., Tarih, Coğrafya, Din Kültürü v.b)  
( ) Resim, Müzik, Bed. Eğt., El sanatları v.b ( ) Meslek Dersleri  
9. **Çalıştığınız Kurumdaki Toplam Öğretmen Sayısı** .....

### 2. BÖLÜM

#### DESTEKLEYİCİ LİDERLİK, KOLEKTİF GÜVEN, OKUL ETKİLİLİĞİ ÖLÇEĞİ

Destekleyici Liderlik Ölçeği		Nadiren	Bazen	Sık Sık	Çok Sık
1.	Okul Yöneticisi; Öğretmenlerin dersleri ile ilgili problemlerine yardımcı olmaktadır.				
2.	Okul Yöneticisi; Öğretmenlere karşı yapıcı eleştirilerde bulunmaktadır.				
3.	Okul Yöneticisi; Öğretmenleri eleştirirken nedenlerini de söylemektedir.				
4.	Okul Yöneticisi; Öğretmenleri dinlemektedir.				
5.	Okul Yöneticisi; Öğretmenlerin huzurlu çalışabilmesi için çaba göstermektedir.				
6.	Okul Yöneticisi; Öğretmenlere eşit şekilde davranmaktadır.				
7.	Okul Yöneticisi; Öğretmenleri övmektedir.				
8.	Okul Yöneticisi; Öğretmenlere sık sık teşekkür etmektedir.				
9.	Okul Yöneticisi; Öğretmenlerin önerilerine açıktır.				

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Biraz Katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
<b>Kolektif Güven Ölçeği</b>							
1.	Bu okuldaki öğretmenler müdürlerine güvenirler.						
2.	Bu okuldaki öğretmenler müdürlerinin dürüstlüğüne inanır.						
3.	Bu okulun müdürü öğretmenleri ile en iyi şekilde ilgilenir.						
4.	Bu okuldaki öğretmenler müdürlerine itimat eder.						
5.	Bu okuldaki müdür işini laikiyle yapar.						
6.	Bu okuldaki öğretmenler birbirlerine güvenirler.						
7.	Bu okuldaki öğretmenler biri birilerini dikkate alırlar.						
8.	Çok zor durumlarda bile bu okuldaki öğretmenler biri birilerine bağlıdırlar.						
9.	Bu okuldaki öğretmenler işlerini iyi yaparlar.						
10.	Bu okuldaki öğretmenler meslektaşlarının dürüstlüğüne inanırlar.						
11.	Bu okuldaki öğretmenler biri birilerine karşı açıktırlar.						
12.	Bu okuldaki öğretmenlerin söylediklerine inanabilirsiniz.						
13.	Bu okuldaki öğretmenler velilere güvenirler.						
14.	Bu okuldaki öğrenciler biri birilerini önemserler.						
15.	Bu okuldaki velilerin bağlılıklarına/samimiyetlerine güvenilir.						
16.	Öğretmenler velilerin desteğine güvenebilir.						
17.	Öğretmenler öğrencilerin iyi öğrenciler olduklarına inanırlar.						
<b>Okul Etkililiği Ölçeği</b>							
1.	Okuldaki hizmetler ve çıktıların kalitesi yüksektir.						
2.	Okuldaki hizmetler ve çıktıların sayısı yüksektir.						
3.	Okulumdaki öğretmenler acil durumlar ve sorunlar ile başa çıkmada başarılıdır.						
4.	Okuldaki herkes değişiklikleri kabul eder ve değişikliklere uyar.						
5.	Okulda değişiklikler yapıldığında, öğretmenler değişimi kabul eder ve hızlı bir şekilde değişime uyum sağlar.						
6.	Okuldaki öğretmenlerle ilgili yenilikler hakkında, öğretmenlere bilgilendirme yapılır.						
7.	Okuldaki öğretmenler sorunları sezer ve önlem alır.						
8.	Okuldaki öğretmenler ulaşılabilir kaynakları etkili bir şekilde kullanır.						

**Sevgili Öğrenciler,**

Bu anket “Lise Müdürlerinin Destekleyici Liderlik Davranışlarının ve Kolektif Güvenin Okul Etkililiği Üzerindeki Etkisi” konulu çalışmaya veri toplamak üzere hazırlanmıştır. Elde edilen veriler topluca değerlendirilecek, kişisel değerlendirme yapılmayacaktır. Bu nedenle isim yazmanıza gerek olmamakta ve cevaplamalarda çekingen davranmanızı gerektirecek bir neden bulunmamaktadır. Bu araştırmanın geçerliliği sizin soruları cevaplamak için gösterdiğiniz sabır ve içtenliğe bağlıdır. Lütfen araştırmanın amacına ulaşabilmesi için anket sorularının tümünde size uygun olan seçeneğin olduğu kutucuğa “X” işareti koyarak belirtiniz. Gösterdiğiniz ilgi ve katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Aysel NAMLI  
Fırat Üniversitesi  
EYTPE Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi

**1. BÖLÜM**

**KİŞİSEL BİLGİLER**

- Okul Türünüz:** ( ) Anadolu Lisesi ( ) Fen Lisesi ( ) Meslek Lisesi  
( ) İmam Hatip Lisesi ( ) Temel Lise ( ) Özel Lise ( ) Güzel Sanatlar Lisesi
- 1. Sınıfınız:** 9. Sınıf ( ) 10. Sınıf ( ) 11. Sınıf ( ) 12. Sınıf ( )
- 2. Cinsiyetiniz:** Bayan ( ) Erkek ( )
- 3. Ailenin Gelir Düzeyi:** 0- 999 TL ( ) 1000- 1999 TL ( ) 2000- 2999 TL ( )  
3000- 3999 TL ( ) 4000 ve üstü ( )
- 6. Annenizin eğitim durumu:**  
( ) Okuryazar değil ( ) İlkokul mezunu ( ) Ortaokul mezunu  
( ) Lise mezunu ( ) Yüksekokul/Lisans ( ) Lisansüstü Eğitim
- 7. Babanızın eğitim durumu:**  
( ) Okuryazar değil ( ) İlkokul mezunu ( ) Ortaokul mezunu  
( ) Lise mezunu ( ) Yüksekokul/Lisans ( ) Lisansüstü Eğitim
- 8. Annenizin mesleği:** ( ) Ev Hanımı ( ) Memur ( ) İşçi  
( ) Emekli ( ) Serbest Meslek ( ) Diğer
- 9. Babanızın mesleği:** ( ) İşsiz, çalışmıyor ( ) Memur ( ) İşçi  
( ) Emekli ( ) Serbest Meslek ( ) Diğer
- 10. Yaşadığınız aile tipi:** ( ) Çekirdek aile ( ) Geniş aile ( ) Anne-baba ayrı

## 2. BÖLÜM

### KOLEKTİF GÜVEN ÖĞRENCİ ÖLÇEĞİ

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
<b>Kurum Boyutu</b>					
1.	Bu okuldaki öğretmenler her zaman yardım etmeye hazırdırlar.				
2.	Bu okuldaki öğretmenler ile konuşmak kolaydır.				
3.	Bu okuldaki öğrenciler çok dikkate alınırlar.				
4.	Bu okuldaki öğretmenler her zaman kendilerinden beklenenleri yaparlar.				
5.	Bu okuldaki öğretmenler öğrencilerini gerçekten dinlerler.				
6.	Bu okuldaki öğretmenler bana karşı her zaman dürüst olmuşlardır.				
7.	Bu okuldaki öğretmenler işlerini mükemmel yaparlar.				
8.	Bu okuldaki öğretmenler öğretme konusunda iyidirler.				
9.	Bu okuldaki öğretmenlerin öğrencilerden yüksek beklentilere sahiptir.				
10.	Bu okuldaki öğrenciler öğretmenlerinden çok şey öğrenirler.				
11.	Bu okuldaki öğrenciler öğretmenlerden rahatlıkla yardım isteyebilir.				
<b>Yönetici Boyutu</b>					
12.	Okul müdürümüz iyi birisidir.				
13.	Okul müdürümüz öğrencileri sever.				
14.	Okul müdürümüz adildir.				
15.	Okul müdürümüz yardımseverdir.				
16.	Okul müdürümüz her ne söylerse onu yapar.				
17.	Okul müdürümüz gerektiği zaman öğrencilerin yardımına koşar.				
18.	Okul müdürümüz öğrencilere gerçekleri söyler.				
19.	Okul müdürümüz konuşmak bize için zaman ayırır.				
20.	Okul müdürümüz zekidir.				
21.	Okul müdürümüze güvenilebilir.				
22.	Okul müdürümüz işini iyi yapar.				
23.	Okul müdürümüz bütün öğrencilere saygılı davranır.				



## Ek 8

TÜBİTAK Kararı ve Sayısı : Zp/112015-815210

T.C.



### FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulu

Sayı :97132852/050.01.04/  
Konu :Doç. Dr. İmam Bakır ARABACI

EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE EKONOMİSİ ANABİLİM DALINA

İlgi :08/10/2015 tarihli, 111202 sayılı ve "Aysel NAMLI" konulu yazı

Anabilim Dalımız Öğretim Üyesi Doç. Dr. İmam Bakır ARABACI yönetiminde, Dok. Öğr. Aysel NAMLI'ya ait "Lise Müdürlerinin Destekleyici Liderlik Davranışlarının ve Kolektif Güvenin Okul Etkinliği Üzerindeki Etkisi" konulu çalışma ile ilgili Etik Kurul Kararı ekte sunulmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-İmzalıdır.  
Prof.Dr. Mustafa KAPLAN  
Kurul Başkanı

Not : Araştırmacıların TÜBİTAK'a yapılacak başvurular için, tüm üyelerin ıslak imzalarının bulunduğu etik kurul kararını talep etmeleri gerekmektedir.

EK :  
Etik Kurul Kararı 1 (bir) sayfa

T.C.  
FIRAT ÜNİVERSİTESİ  
Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulu Başkanlığı

**ETİK KURUL KARARI**

TOPLANTI TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR NO	ÇALIŞMAYICININ ADI SOYADI
24.11.2015	26	01	Doç. Dr. İnan Bakır ARABACI

**KARAR**

"İlçe Müdürlerinin Destekleyici Liderlik Davranışlarının ve Kolektif Güvenin Okul Etkİnlİğİ Üzerindeki Etkisi" konulu çalışma etik kurulumuzda görüşülmüş olup; çalışmanın etik kurallara uygun olduğuna oybirliğiyle karar verilmiştir.

Prof. Dr. Mustafa KAPLAN  
(Başkan)

Prof. Dr. Engin SAHNA (Üye)	İmza	Prof. Dr. Neriman ÇOLAKOĞLU (Üye)	İmza
Prof. Dr. Süleyman Serdar KOCA (Üye)	İmza	Prof. Dr. Demet ÇİÇEK (Üye)	İmza
Prof. Dr. Sefa KAZANM (Üye)	İmza	Prof. Dr. Erhan EYİN (Üye)	Bulunmadı
Doç. Dr. Erdal TAŞKIN (Üye)	İmza	Doç. Dr. Fahri FİRDOLAS (Üye)	İmza
Doç. Dr. Yalın Kılıç TÜRELİ (Üye)	İmza	Doç. Dr. Alper Osman ÖĞRENNİS (Üye)	Bulunmadı
Doç. Dr. Murat SÜNKAR (Üye)	İmza	Doç. Dr. Yüksel SAVUÇU (Üye)	Bulunmadı
Doç. Dr. Funda GÜLCU BULMUŞ (Üye)	Bulunmadı	Yrd. Doç. Dr. Nurhan HALİSDEMİR (Üye)	İmza



TC  
EĞİTİM, YAKLAŞIK  
MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI

Sayı : 2016/17-25454/45.2273  
Konu : Öğretmenler

17.01.2016

**FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE**  
Genel Sekreterlik

İhtisarı 05.01.2016 tarih ve 1641287/044-İSİMİD sayılı yazınız,  
10 Yıllık Makamın 14.01.2016 tarih ve 29.37287/0051-493460 sayılı yazınıza

Davetnamelerinde Doç. Dr. H. Hakan ABAY'ın yaptırdığı doktora öğrencisi Aysel  
YAYLI'nın "Ticari Müdürlüklerin Destekleyici ve Liderlik Davranışlarının ve Kolektif  
Güvenin Oluşum Etkenleri Üzerindeki Etkisi" konulu doktora tezini savunmak için izin  
suarı olgularını bildirdiğinize,

Söz konusu izin etkilendiğinden, MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI'nın Öğretmenler Kurullarında  
yapılan öğretmenler ve öğrencilerle yönelik toplantılardan önce Yıllık Makamından  
bilgilendirilmesini ve onaylanmasını arz ederim.

Bilgilerinize arz ederim.

Abdül BAKI  
Millî Eğitim Müdürü

OKUR  
Mutan Önceki 2 Sayfa  
Ardı 13 Sayfa

Yazın M. E. B. Sayı : 2016/17-25454/45.2273/0051-493460

M. E. B. Sayı : 2016/17-25454/45.2273/0051-493460

M. E. B. Sayı : 2016/17-25454/45.2273/0051-493460

M. E. B. Sayı : 2016/17-25454/45.2273/0051-493460

Yazın M. E. B. Sayı : 2016/17-25454/45.2273/0051-493460

M. E. B. Sayı : 2016/17-25454/45.2273/0051-493460

M. E. B. Sayı : 2016/17-25454/45.2273/0051-493460

M. E. B. Sayı : 2016/17-25454/45.2273/0051-493460

## ÖZ GEÇMİŞ

1981 yılında Adana’da doğdu. İlk, orta ve lise öğrenimini Malatya’da tamamladıktan sonra 1999 yılında İnönü Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümünde lisans eğitimine başladı. 2005 yılında Adana Kozan ilçesinde Beden Eğitimi Öğretmeni olarak göreve başladı. 2003 yılı Eylül ayında Mersin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalında yüksek lisans eğitimine başladı. 2008-2009 eğitim ve öğretim yılında Elazığ Mehmet Koloğlu Anadolu Lisesi’ne atandı. Halen aynı kurumda Beden Eğitimi Öğretmeni olarak çalışmaktadır. 2013 yılı Bahar döneminde Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi alanında doktora eğitimine başladı. Evli ve iki çocuk annesidir.

Adres: Mehmet Koloğlu Anadolu Lisesi / ELAZIĞ

e-mail: [ayselnamli@outlook.com](mailto:ayselnamli@outlook.com)