

İLKOKULLARIN ÖRGÜT SAĞLIĞI İLE  
ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL GÜVEN DÜZEYLERİ  
ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ

Damla AYDUĞ

(Yüksek Lisans Tezi)

Haziran 2014

İLKOKULLARIN ÖRGÜT SAĞLIĞI İLE ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL GÜVEN  
DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ

Damla AYDUĞ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Eğitim Bilimleri (Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi) Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Esmahan AĞAOĞLU

Eskişehir  
Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Haziran 2014

## JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Damla AYDUĞ'un "İlkokulların Örgüt Sağlığı ile Öğretmenlerin Örgütsel Güven Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi" başlıklı tezi 13.06.2014 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Programı yüksek lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

Adı-Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Prof.Dr. Esmahan AĞAOĞLU

Üye : Prof.Dr. Coşkun BAYRAK

Üye : Doç.Dr.Berrin BURGAZ

Prof.Dr. Esra CEYHAN

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

## ÖZET

### İLKOKULLARIN ÖRGÜT SAĞLIĞI İLE ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL GÜVEN DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ

Damla AYDUĞ

Eğitim Bilimleri (Eğitim Yönetimi, Teftişi, Ekonomisi ve Planlaması) Anabilim Dalı  
Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Haziran 2014

Danışman: Prof. Dr. Esmahan AĞAOĞLU

Bu araştırmada, ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgüt sağlığına yönelik görüşleri ile örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlerin görüşlerine göre ilkokulların örgüt sağlığı düzeyi ve öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri saptanmıştır. Ayrıca örgüt sağlığına ilişkin öğretmen görüşlerinin ve öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerinin cinsiyet, görev unvanı, yaş, mesleki kıdem, okuldaki görev süresi ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığı da incelenmiştir.

Araştırmanın örneklemini, 2013-2014 eğitim öğretim yılı güz döneminde Eskişehir Tepebaşı ve Odunpazarı Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilkokullarda görev yapan 912 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın verileri “İlkokullar için Örgüt Sağlığı Anketi”, “Örgütsel Güven Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” ile elde edilmiştir. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde paket program kullanılmıştır. Verilerin analizi sırasında betimleyici istatistikler, bağımsız örneklem t testi, tek yönlü varyans analizi ve Pearson Momentler Çarpımı korelasyon çözümlene tekniği kullanılmıştır. Varyans analizi sonucunda bağımsız değişken düzeyleri arasında gözlenen farklılıkların kaynağını belirlemek için Scheffe ve Dunnett C çoklu karşılaştırma testleri kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, ilkokul öğretmenlerinin okullarının örgüt sağlığını yüksek olarak değerlendirdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin ilkokullarının toplam örgüt sağlığına ilişkin görüşlerinin cinsiyet, görev unvanı, yaş,

mesleki kıdem, okuldaki görev süresi ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Örgüt sağlığının alt boyutları incelendiğinde ise, örgütsel bütünlük alt boyutunun yalnızca mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Örgüt sağlığının 4. alt boyutu olan akademik önem alt boyutu ile ise cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, okuldaki görev süresi ve eğitim düzeyi değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerinin de yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin toplam örgütsel güven düzeyleri ile yalnızca cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu belirlenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre erkek öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerinin daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri alt boyutlar bağlamında incelendiğinde, yöneticiye güven boyutu ile eğitim düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu belirlenmiştir. Paydaşlara güven boyutunda ise cinsiyet, görev unvanı, yaş, mesleki kıdem ve okuldaki görev süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

Son olarak, ilkokulların örgüt sağlığı ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasında pozitif yönde, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişkinin bulunduğu görülmüştür. Örgüt sağlığı ve örgütsel güvenin alt boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise, örgüt sağlığının öğretim liderliği boyutu ile yöneticiye güven, öğretmen bağlılığı boyutu ile meslektaşlara güven, akademik önem boyutu ile paydaşlara güven boyutları arasındaki ilişkilerin diğer boyutlar arasındaki ilişkilere göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara dayalı olarak eğitim örgütlerinin daha sağlıklı birer örgüt olmasına ve öğretmenlerin yöneticiye, meslektaşlarına ve paydaşlara olan güven düzeylerinin artırılmasına yönelik okul bazında tüm paydaşların katılabileceği sosyal etkinlikler düzenlenmesi önerilebilir. Ayrıca örgütsel güven ile örgüt sağlığı arasındaki ilişki neden-sonuç ilişkisi bağlamında irdelenebilir.

**Anahtar Sözcükler:** Örgüt sağlığı, örgütsel güven, öğretmen bağlılığı, öğretimsel liderlik, örgütsel bütünlük, akademik önem, yöneticiye güven, meslektaşlara güven, paydaşlara güven, ilkokul öğretmeni

## **ABSTRACT**

### **INVESTIGATING RELATIONSHIPS BETWEEN PRIMARY SCHOOLS' ORGANIZATIONAL HEALTH AND TEACHERS' ORGANIZATIONAL TRUST LEVELS**

**Damla AYDUĞ**

Department of Educational Sciences (Educational Administration, Supervision,  
Planning and Economics)

Anadolu University, The Graduate School of Educational Sciences

June 2014

Advisor: Prof. Dr. Esmahan AĞAOĞLU

This study was carried out to investigate the relationship between primary school teacher's opinions about organizational health and their organizational trust levels. In accordance with this purpose, primary school's organizational health level based on teachers' opinions and teachers' organizational trust level were examined. Moreover, it was examined whether teachers' opinions about organizational health and teachers' organizational trust levels differ according to gender, job title, age, seniority, working years at school and educational level.

The sample group of the study consisted of 912 teachers who work in primary schools depending on Tepebaşı and Odunpazarı District National Education Directorate during the fall semester of 2013-2014 academic year. The data were collected by Organizational Health Questionnaire for Primary Schools, Organizational Health Scale, and Personal Information Form. In the analysis of data, packaged software was used. The data were analyzed using independents sample t-test, one way ANOVA and Pearson product-moment correlation analysis. According to results of ANOVA, to determine the sources of differences between levels of independent variables, Scheffe and Dunnett C multiple comparisons test were applied.

With respect to results of the study, it was found that primary school teachers evaluated organizational health of their school high. Further, results indicated that there

is no significant difference in teachers' opinions about total organizational health of primary schools in terms of gender, job title, age, seniority, working years at school and educational level. When the sub-dimensions of organizational health were examined, it was seen that there is no significant difference in teachers' opinions about teacher affiliation and instructional leadership in terms of all demographics variables. It was determined that teachers' opinions about organizational integrity differ with respect to their seniority. Lastly, it was found that teachers' opinions about academic emphasis differ according to gender, age, seniority, working years at school and educational level.

According to the results, it was found that primary school teachers had high organizational trust level. Besides, organizational trust total scores of teachers were compared with respect to gender, job title, age, seniority, working years at school and educational level and it was determined that the only significant difference was with gender. Male teachers had higher organizational trust level than female teachers. When the sub-dimensions of organizational trust were considered, there is a significant difference in teachers' trust level in administrators in terms of educational level. It was also found that teachers' trust level in shareholders differ according to gender, job title, age, seniority, working years at school.

Lastly, it was determined that there is a positive, strong and statistically meaningful relationship between organizational health of primary schools and organizational trust level of teachers. When the relationships between sub-dimensions of variables were examined, it was found that there are higher relationships between instructional leadership and trust in administrators, teacher affiliation and trust in colleagues, academic emphasis and trust in shareholders than the relationships between other sub-dimensions. Based on the results of the study, it can be suggested that school-wide social activities could be organized to make schools more healthier organizations and increase teachers' trust level in colleagues, administrators and shareholders. In addition, with further researches, it can be examined organizational health and organizational trust concepts in terms of cause effect relationship.

**Keywords:** Organizational health, organizational trust, teacher affiliation, instructional leadership, organizational integrity, academic emphasis, trust in administrators, trust in colleagues, trust in shareholders, primary school teacher

## ÖNSÖZ

İdeallerime ulaşmama bir adım daha yaklaştığım bu dönemde öncelikle, çalışmamın her aşamasında işbirliği ve desteğini esirgemeyen, üzerimde binbir emeği olan, tez sürecimde ve akademik hayatımın tüm süreçlerinde bana yol gösteren çok değerli hocam, danışmanım Prof. Dr. Esmahan AĞAOĞLU'na sonsuz teşekkürü borç bilirim. Her konuda arkamızda duran, destek veren, adeta bizlere birer evladı gibi davranan ve akademik gelişimimde büyük emeği geçen saygıdeğer hocam Prof. Dr. Coşkun BAYRAK'a teşekkürlerimi sunarım. Yapıcı eleştirileri ve katkıları ile tezimin gelişimine destek olan Doç. Dr. Berrin BURGAZ'a teşekkürlerimi sunarım. Gerek hayata ilişkin verdikleri tavsiye ve öğütlerle, gerek akademik çalışmalarına yönelik sundukları eşsiz dönütler ile bana her zaman rehberlik eden ve değerli bir birey olduğumu hissettiren hocalarım Yard. Doç. Dr. Yücel ŞİMŞEK ve Yard. Doç. Dr. Çetin TERZİ'ye, neşesi ve pozitif enerjisi ile umutsuzluğa düştüğüm anlarda her zaman yanımda olan hocam Yard. Doç. Dr. Müyesser CEYLAN'a, yüksek lisans sürecim boyunca bilgisini ve ilgisini esirgemeyen hocalarım Doç. Dr. Adnan BOYACI'ya, Yard. Doç. Dr. Eren KESİM'e, Yard. Doç. Dr. Turan Akman ERKILIÇ'a, Yard. Doç. Dr. Esra TURHAN'a, tez verilerimin analiz sürecinde başım sıkıştıkça yanına koştuğum ve sabırla tüm sorularıma yanıt veren hocam Doç. Dr. Yavuz Akbulut'a teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisansa başladığımız ilk günden itibaren eşsiz bir işbirliği yakalayıp bunu başarı ile sürdürdüğümüz, tez sürecinde de aynı duyguları, aynı deneyimleri paylaştığımız değerli arkadaşım Araş. Grv. Beyza HİMMETOĞLU'na, yıllardır oda arkadaşım olarak her türlü kahrımı çeken, dostluğunu ve samimiyetini her zaman hissettiğim Araş. Grv. Ceyhun KAVRAYICI'ya, Araş. Grv. Seda YILMAZ'a ve Araş. Grv. Mehmet Fatih KARACABEY'e teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak, beni bugünlere getiren, her kararımda arkamda duran, varlık sebebim aileme sonsuz teşekkürlerimi borç bilirim.

Damla AYDUĞ

Haziran, 2014



## **ÖZGEÇMİŞ**

Damla AYDUĞ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Yönetimi, Teftişı, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı

Yüksek Lisans

### **Eğitim**

Lisans: 2010 Orta Doğu Teknik Üniversitesi

Fen ve Teknoloji Öğretmenliği Bölümü

Lise: 2005 Lüleburgaz Süper Lisesi

### **İş**

2011-2012 Artvin Çoruh Üniversitesi, Araştırma Görevlisi, Artvin

2012- Halen Anadolu Üniversitesi, Araştırma Görevlisi, Eskişehir

### **Kişisel Bilgiler**

Doğum Yeri ve Yılı: İstanbul– 1987 Cinsiyeti: Kadın Yabancı Dili: İngilizce

## İÇİNDEKİLER

|   |      |
|---|------|
| JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI .....                       | ii   |
| ÖZET .....  | iii  |
| ABSTRACT.....                                     | v    |
| ÖNSÖZ .....                                       | vii  |
| ÖZGEÇMİŞ .....                                    | viii |
| İÇİNDEKİLER .....                                 | ix   |
| TABLolar LİSTESİ.....                             | xiii |
| ŞEKİLLER LİSTESİ .....                            | xvi  |
| <br>  |      |
| BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ.....                         | 1    |
| Örgüt Sağlığı .....                               | 4    |
| Örgüt Sağlığı Modelleri.....                      | 8    |
| Miles'in Örgüt Sağlığı Modeli.....                | 8    |
| Hoy ve Feldman'ın Örgüt Sağlığı Modeli .....      | 10   |
| Warren G. Bennis'in Örgüt Sağlığı Modeli.....     | 13   |
| Dünya Sağlık Örgütü'nün Örgüt Sağlığı Modeli..... | 14   |
| Sağlıklı Örgütlerin Özellikleri .....             | 15   |
| Örgüt Sağlığını Arttırma Yolları .....            | 18   |
| Okul Sağlığı.....                                 | 20   |
| Sağlıklı ve Sağlıksız Okul.....                   | 23   |
| Güven .....                                       | 24   |
| Güven Türleri .....                               | 28   |
| Hesaplanmış Güven .....                           | 28   |
| Bilgiye Dayalı Güven .....                        | 29   |
| Özdeşleşmeye Dayalı Güven .....                   | 30   |

|  |           |
|--|-----------|
| Örgütsel Güven .....                                     | 32        |
| Örgütsel Güvenin Önemi.....                              | 34        |
| Örgütsel Güven Modelleri .....                           | 36        |
| Mishra'nın Güven Modeli .....                            | 37        |
| Bromiley ve Cummings'in Güven Modeli .....               | 39        |
| Mayer, Davis ve Schoorman'ın Örgütsel Güven Modeli ..... | 39        |
| Örgütsel Güveni Arttırma Yolları .....                   | 41        |
| Okulda Güven.....  | 43        |
| Yöneticiye Güven .....                                   | 45        |
| Meslektaşlara Güven.....                                 | 46        |
| Paydaşlara Güven .....                                   | 47        |
| Örgütsel Güvenin Okula Sağlayacağı Yararlar .....        | 48        |
| İlgili Araştırmalar.....                                 | 50        |
| Amaç .....   | 60        |
| Önem .....   | 61        |
| Sınırlılıklar .....                                      | 62        |
| Tanımlar .....   | 63        |
| <b>İKİNCİ BÖLÜM: YÖNTEM .....</b>                        | <b>64</b> |
| Araştırma Modeli .....                                   | 64        |
| Evren ve Örneklem .....                                  | 64        |
| Veri Toplama Araçları .....                              | 67        |
| İlkokullar için Örgüt Sağlığı Anketi.....                | 68        |
| Örgütsel Güven Ölçeği .....                              | 71        |
| Verilerin Toplanması .....                               | 73        |
| Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....               | 73        |

|   |     |
|---|-----|
| ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUMLAR .....  | 77  |
| İlkokul Öğretmenlerinin Görüşlerine Dayalı Olarak İlkokulların Örgüt Sağlığı Düzeyini Betimlemeye İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....      | 77  |
| İlkokul Öğretmenlerinin Bazı Kişisel Değişkenlerine Göre İlkokulların Örgüt Sağlığı Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....           | 80  |
| İlkokul Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre İlkokulların Örgüt Sağlığı Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....                         | 80  |
| İlkokul Öğretmenlerinin Görev Unvanlarına Göre İlkokulların Örgüt Sağlığı Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....                     | 81  |
| İlkokul Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre İlkokulların Örgüt Sağlığı Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....                              | 83  |
| İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre İlkokulların Örgüt Sağlığı Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....                   | 87  |
| İlkokul Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okuldaki Görev Sürelerine Göre İlkokulların Örgüt Sağlığı Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar..... | 92  |
| İlkokul Öğretmenlerinin Eğitim Düzeylerine Göre İlkokulların Örgüt Sağlığı Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....                    | 96  |
| İlkokul Öğretmenlerinin Örgütsel Güven Düzeyini Betimlemeye İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....  | 99  |
| İlkokul Öğretmenlerinin Bazı Kişisel Değişkenlerine Göre Örgütsel Güven Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....                     | 101 |
| İlkokul Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Örgütsel Güven Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....                                     | 102 |
| İlkokul Öğretmenlerinin Görev Unvanlarına Göre Örgütsel Güven Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....                                  | 103 |
| İlkokul Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Örgütsel Güven Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....  | 105 |

|   |            |
|---|------------|
| İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Örgütsel Güven Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....  | 108        |
| İlkokul Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okuldaki Görev Sürelerine Göre Örgütsel Güven Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....                     | 112        |
| İlkokul Öğretmenlerinin Eğitim Düzeylerine Göre Örgütsel Güven Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....   | 116        |
| İlkokulların Örgüt Sağlığı ile Öğretmenlerin Örgütsel Güven Düzeyleri Arasında Bir İlişki Bulunup Bulunmadığına İlişkin Bulgular ve Yorumlar..... | 118        |
| <br>  |            |
| <b>DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>   | <b>123</b> |
| Sonuç.....  | 123        |
| Öneriler .....  | 125        |
| <br>  |            |
| <b>EKLER.....</b>   | <b>128</b> |
| <br>  |            |
| <b>KAYNAKÇA.....</b>  | <b>135</b> |

## TABLolar LİSTESİ

|   |    |
|---|----|
| Tablo 1: Örgüt Sağlığı Boyutları .....  | 7  |
| Tablo 2: Örgüt Sağlığı Boyutları ve Hiyerarşik Düzeyler .....   | 12 |
| Tablo 3: Sağlıklı ve Sağlıksız Örgütler Arasındaki Farklar .....  | 17 |
| Tablo 4: Çeşitli Güven Tanımları .....  | 25 |
| Tablo 5: Araştırma Evreni .....   | 64 |
| Tablo 6: Araştırmanın Çalışma Evreni.....   | 65 |
| Tablo 7: Örneklemi Oluşturan Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri.....   | 66 |
| Tablo 8: Örgüt Sağlığı Anketinin Seçenekleri ile Bunlara İlişkin Puan Aralıkları .....  | 68 |
| Tablo 9: Örgüt Sağlığı Anketi Faktör Yükleri ve Güvenilirlik Sonuçları .....  | 70 |
| Tablo 10: Örgütsel Güven Ölçeğinin Seçenekleri ile Bunlara İlişkin Puan Aralıkları ..   | 71 |
| Tablo 11: Veri Toplama Araçları ve Alt Boyutlarına Göre Çarpıklık ve Basıklık<br>Katsayıları .....  | 74 |
| Tablo 12: İlkokul Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre İlkokulların Örgüt Sağlığı<br>Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri .....                     | 77 |
| Tablo 13: İlkokul Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Örgüt Sağlığı Puanları<br>Arasındaki Farklara İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları .....     | 80 |
| Tablo 14: İlkokul Öğretmenlerinin Görev Unvanlarına Göre Örgüt Sağlığı Puanları<br>Arasındaki Farklara İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları .....  | 82 |
| Tablo 15: İlkokul Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Örgüt Sağlığı Puanlarına İlişkin<br>Betimsel İstatistik Değerleri .....                                  | 83 |
| Tablo 16: İlkokul Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Örgüt Sağlığı Puanları Arasındaki<br>Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....          | 84 |
| Tablo 17: İlkokul Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Akademik Önem Puanlarına İlişkin<br>Dunnett C Testi Sonuçları .....                                      | 85 |
| Tablo 18: İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Örgüt Sağlığı Puanlarına<br>İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri .....                        | 87 |
| Tablo 19: İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Örgüt Sağlığı Puanları<br>Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları..... | 88 |
| Tablo 20: İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Örgütsel Bütünlük<br>Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları.....                           | 89 |

|   |     |
|---|-----|
| Tablo 21: <i>İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Akademik Önem Puanlarına İlişkin Dunnett C Testi Sonuçları</i> .....  | 91  |
| Tablo 22: <i>İlkokul Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okuldaki Görev Sürelerine Göre Örgüt Sağlığı Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri</i> .....                         | 92  |
| Tablo 23: <i>İlkokul Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okuldaki Görev Sürelerine Göre Örgüt Sağlığı Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları</i> ..... | 93  |
| Tablo 24: <i>İlkokul Öğretmenlerinin Okuldaki Görev Sürelerine Göre Akademik Önem Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları</i> .....  | 95  |
| Tablo 25: <i>İlkokul Öğretmenlerinin Eğitim Düzeylerine Göre Örgüt Sağlığı Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri</i> .....   | 96  |
| Tablo 26: <i>İlkokul Öğretmenlerinin Eğitim Düzeylerine Göre Örgüt Sağlığı Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları</i> .....                     | 97  |
| Tablo 27: <i>İlkokul Öğretmenlerinin Eğitim Düzeylerine Göre Akademik Önem Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları</i> .....   | 98  |
| Tablo 28: <i>İlkokul Öğretmenlerinin Örgütsel Güven Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri</i> .....   | 99  |
| Tablo 29: <i>İlkokul Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Örgütsel Güven Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları</i> .....                        | 102 |
| Tablo 30: <i>İlkokul Öğretmenlerinin Görev Unvanlarına Göre Örgütsel Güven Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları</i> .....                     | 104 |
| Tablo 31: <i>İlkokul Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Örgütsel Güven Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri</i> .....   | 105 |
| Tablo 32: <i>İlkokul Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Örgütsel Güven Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları</i> .....                             | 106 |
| Tablo 33: <i>İlkokul Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Paydaşlara Güven Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları</i> .....   | 107 |
| Tablo 34: <i>İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Örgütsel Güven Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri</i> .....   | 109 |
| Tablo 35: <i>İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Örgütsel Güven Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları</i> .....                   | 110 |

|  |     |
|--|-----|
| Tablo 36: <i>İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Paydaşlara Güven Puanlarına İlişkin Dunnett C Testi Sonuçları</i> .....  | 111 |
| Tablo 37: <i>İlkokul Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okuldaki Görev Sürelerine Göre Örgütsel Güven Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri</i> .....                         | 112 |
| Tablo 38: <i>İlkokul Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okuldaki Görev Sürelerine Göre Örgütsel Güven Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları</i> ..... | 114 |
| Tablo 39: <i>İlkokul Öğretmenlerinin Okuldaki Görev Sürelerine Göre Paydaşlara Güven Puanlarına İlişkin Dunnett C Testi Sonuçları</i> .....  | 115 |
| Tablo 40: <i>İlkokul Öğretmenlerinin Eğitim Düzeylerine Göre Örgütsel Güven Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri</i> .....   | 116 |
| Tablo 41: <i>İlkokul Öğretmenlerinin Eğitim Düzeylerine Göre Örgütsel Güven Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları</i> .....                     | 117 |
| Tablo 42: <i>İlkokul Öğretmenlerinin Eğitim Düzeylerine Göre Yöneticiye Güven Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları</i> .....   | 118 |
| Tablo 43: <i>Örgüt Sağlığı ve Örgütsel Güven Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Çözümleme Tekniği Sonuçları</i> ...                      | 119 |
| Tablo 44: <i>Örgüt Sağlığının ve Örgütsel Güvenin Alt Boyutları Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Çözümleme Tekniği Sonuçları</i> ..... | 120 |



## ŞEKİLLER LİSTESİ

|   |    |
|---|----|
| Şekil 1: Güvenin Oluşum Aşamaları .....                           | 31 |
| Şekil 2: Mayer, Davis ve Schoorman'ın Örgütsel Güven Modeli ..... | 40 |

## BİRİNCİ BÖLÜM

### GİRİŞ

Çağcıl yönetim anlayışına göre, örgütler birer sistem olarak görülür. Sistem, bir amaç için bir araya gelen parçaların, düzenli bir biçimde birbirine dayanarak ve birbirini etkileyerek oluşturduğu bir bütündür (Başaran, 2000, s.38). Sistem yaklaşımına göre örgüt, birbiri ile ilişkide bulunan alt sistemlerden oluşan ve çevresi ile girdi-çıkı ilişkisi içinde bulunan açık bir sistemdir (Efil, 2010, s.88). Örgütler çevreden çeşitli girdiler alır ve bunları işleyip tekrar çevreye çıktılar halinde sunarlar. Bu nedenle örgüt, çevre ile sürekli etkileşim halindedir (Can, 2005, s.61). Ayrıca çevre, örgütlerde değişime neden olan kaynaklardan biri olarak da görülmektedir (Helvacı, 2010, s.27).

Toplumsal açık bir sistem olan eğitim örgütlerinde ise çevre etmeni daha büyük bir öneme sahiptir. Eğitim örgütlerini diğer örgütlerden ayıran kendine özgü bir takım özelliklerinin bulunması çevre etmeninin önemini açıkça göstermektedir. Bu özelliklere örnek olarak eğitim örgütlerinde girdi, çıktı ve süreçte işlenen öğenin insan olması ve özellikle yarar grupları tarafından etkilenmeye çalışılması gösterilebilir (Aydın, 2010, s.183-187). Bu nedenle eğitim örgütlerinin çevre ile etkili bir ilişki içerisinde bulunması gerekmektedir. Okulun ekonomik, toplumsal, teknolojik ve politik çevresi sürekli ve hızlı bir değişim içindedir. Bilgi çağı olarak nitelendirilen ekonomik, toplumsal, kültürel ve teknolojik açıdan çok hızlı değişimlerin yaşandığı günümüzde, örgütlerin yaşamlarını sürdürebilmeleri ve amaçlarına ulaşabilmeleri için öncelikle bu çevresel değişimlere uyum sağlamaları gerekmektedir. Örgütlerin çevrelerine uyum sağlayabilmeleri ise sağlıklı olmalarına bağlıdır (Ordu, 2011, s.5).

Örgüte bütüncül bir bakış açısı getirmesi ile öne çıkan örgüt sağlığı kavramı ilk olarak 1950'li yıllarda Argyris tarafından kullanılmıştır (Uras, 1998, s.14). Ancak örgüt sağlığı kavramının sistematik bir şekilde tanımlanması ve boyutlarının saptanması Matthew Miles (1969) tarafından gerçekleştirilmiştir. Miles örgüt sağlığı kavramını öncelikle eğitim kurumlarının değerlendirilmesi kapsamında ele almış, daha sonraları ise bu kavram her türlü örgütsel yapının incelenmesinde kullanılmaya başlanmıştır. Miles (1969, s.378) sağlıklı örgütü; "Yalnızca çevresinde yaşamını sürdürmekle kalmayan, aynı zamanda uzun vadede onunla başa çıkmayı sürdüren, sürekli olarak gelişen, yaşamını sürdürme ve başa çıkma yeteneklerini geliştiren bir örgüt" şeklinde

tanımlamıştır. El Hage gibi bazı araştırmacılar ise örgütü insana benzeterek, örgütlerin de tıpkı insanlar gibi sağlıklı ya da sağlıksız olabileceğini belirtmişlerdir (El Hage, 1980, s.38). Örgütün sağlığının düzeyi ise örgütün amaçlarını ve hedeflerini gerçekleştirme düzeyiyle yakından ilişkilidir. Bu durumda sağlıklı örgütün işlevsel bir örgüt olduğu, sağlıksız örgütün ise işlevsel olmadığı öne sürülebilir (Childers, 1985, s.4).

Örgütlerde sağlık ölçümü yapılarak örgütün güçlü ve zayıf yönlerini, sahip olduğu fırsat ve tehditleri belirlemek olasıdır (Cicchelli, 1975, s.3). Örgütün sağlıklı veya sağlıksız olması değişim ve yenileşme için bir belirtidir. Bu nedenle örgütlerin sağlığını belirlemede amaç yalnızca durum saptaması yapmak değildir. Aynı zamanda nelerin sağlıksız örgüt yapısına neden olduğunu belirlemek ve bu doğrultuda iyileştirme planları hazırlamak da amaçlanmaktadır. Ölçümler, tanımlama ve sorunların çözümünde kullanılacak kavramsal temelleri belirlerler. Verilerin kullanılması ve yorumlanması; saptanan sorunların çözümlenmesi, değişimin ve yenileşmenin sağlanması örgütün sağlıklı bir biçimde varlığını sürdürmesinin ön koşullarıdır (Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991, s.43).

Değişim, özellikle eğitim ve öğretim etkinliklerini yürütmekle yükümlü olan okullar için büyük önem taşımaktadır. Eğitim ve öğrenme etkinliğinin kişileri, çevreyi ve toplumu değiştirmeye yönelik oluşu, okulun en önemli rolünün de değişimi yönetmek olduğunu göstermektedir. Bu durum yönetimin amacının değişim ve öğrenim olduğu okullarda, değişime ayrı bir anlam ve önem kazandırmaktadır (James ve Connoly, 2000, s.16). Tüm örgütlerde olduğu gibi, eğitim örgütlerinde de değişim ve yenileşmede etkili öğelerden biri örgüt sağlığıdır. Okullarda değişim yaratma çabasında ilk hedef örgüt sağlığının iyileştirilmesi olmalıdır. Çünkü bir okulda değişim stratejilerinin etkili olabilmesi, okul sisteminin açık ve sağlıklı olmasına bağlıdır. Başarılı bir değişim aynı zamanda okul çalışanlarının örgüte bağlılığının ve güveninin yüksek olmasını gerektirir (Hoy ve Feldman, 2007, s.59).

Örgüt üyeleri arasındaki ilişkilerin niteliğini belirleyen öğelerden biri de güvendir. Güven, bireylerin birbirleri ile olan ilişkilerinin sağlıklı ve uzun süreli olabilmesi için gerekli olan bir duygudur. Birlikte çalışmak çoğu zaman birbirine bağlılık gerektirir. Bu nedenle insanlar kişisel ve örgütsel amaçlara ulaşmak için birbirlerine güven duymalıdır. Karşılıklı güven, işgörenlerin birlikte daha etkili bir

şekilde çalışmalarına olanak veren bir mekanizma işlevi görmektedir (Mayer, Davis ve Schoorman, 1995, s.710). Kısacası, örgütlerin var olma nedeni olan örgütsel amaçlara ulaşabilmeleri için öncelikle işgörenlerin etkili bir biçimde işbirliği yapabilmeleri gerekmektedir. Örgütlerde işbirliğine dayalı bir iklim oluşturmada en önemli etmenlerden biri ise güven ortamının sağlanmasıdır (Tschannen-Moran, 2001, s.308). Güven duygusunun hâkim olmadığı bir örgütte, örgüt üyelerinin birbirleri ile ve yöneticilerle arasında sağlıklı örgütsel iletişimden, bilgi yönetiminden, örgütsel performanstan, katılımdan ve örgütsel etkililikten söz etmek olası değildir (Callaway, 2006).

Güven kavramı herkesin içgüdüsel olarak bildiği ancak tanımlanması zor bir kavramdır. Bunun nedeni ise güven kavramının çok yönlü ve karmaşık olmasıdır (Hoy ve Tarter, 2004, s.253). Birçok disiplin tarafından çalışmalara konu edilen güven kavramının alanyazında çeşitli tanımları bulunmaktadır. Güven, bireyin, diğer bireylerin iyi niyet ve davranışlar göstereceği inancına dayanarak kendi isteğiyle savunmasız kalması durumudur (Wech, 2002, s.354). Mishra (1996, s.265)'ya göre güven, bir tarafın diğer tarafın açık, yetkin, ilgili, itimat edilebilir olduğuna yönelik inancıdır. Başka bir tanıma göre ise güven bireyin diğer tarafın sözlerinde, davranışlarında ve kararlarında itimat edilir, tahmin edilir, dürüst olacağına, faydacı davranışlar göstermeyeceğine yönelik olumlu beklentisidir (Kalemci-Tüzün, 2007, s.97).

Güven kavramı otuz yılı aşkın bir süredir yönetim biliminde de araştırmalara konu olmaktadır (Wahlstrom ve Louis, 2008, s.462). Örgütsel ve yönetsel çalışmalarda güven kavramına ilginin artmasının nedeni ise örgütlerde daha katılımcı bir yönetim modeline doğru gidilmesi ve ekip çalışması uygulamalarının artması yönündeki eğilimlerdir (Lawler, 1992, Akt. Mayer vd, 1995, s.710). Ancak güven konusunda araştırmacılar arasında tam bir fikir birliğinin bulunmaması, örgütsel güven kavramının da tanımlanması ve açıklanması konusunda farklı yaklaşımların geliştirilmesine yol açmıştır. Tan ve Lim (2009, s.46) örgütsel güveni, örgüt çalışanlarının örgütün eylemlerine karşı savunmasız kalmaya istekli olmaları olarak tanımlamaktadır. Başka bir tanıma göre ise, örgütsel güven, örgüt çalışanlarının örgüt eylemlerinin kendileri için yararlı olacağına veya gerçekleştirilen eylemlerin en azından kendilerine zarar getirmeyeceğine yönelik inançlarıdır (Tan ve Tan, 2000, s.243). En yalın ifade ile

örgütsel güven, örgütteki tüm üyelerin hissettiği güven ve destektir (Yılmaz ve Atalay, 2009, s.343).

Örgütün sağlıklı olabilmesi için örgütteki insan ilişkilerinin de sağlıklı olması gerekmektedir. Çalışanlar arasında sağlıklı ilişkilerin bulunmadığı, örgüt çalışanlarının birbirine güvenmediği veya etkili bir iletişim sisteminin olmadığı bir örgütte, ne örgütün değişme ve gelişmesine yönelik destekleyici işgören davranışları ne de örgütsel amaçlara yeterli ölçüde ulaşma olanağı sağlanamayacaktır. Bu durumda örgüt içerisindeki ilişkilerin örgüt sağlığını etkileyici bir unsur olduğu söylenebilir. Bu düşünceden hareketle bu çalışmada örgüt sağlığı ile örgütsel güven arasında bir ilişki olup olmadığı incelenecektir.

### **Örgüt Sağlığı**

Yönetim biliminin temelleri 1900'lü yıllarda Taylor'un bilimsel yönetim anlayışı ile atılmış, Fayol ve Weber'in katkıları ile de klasik örgüt kuramı ortaya çıkmıştır. Klasik örgüt kuramı iş analizleri, yönetsel süreçler ve örgütsel yapı üzerinde odaklanırken, kişilik, informal grup ve karar süreci gibi unsurları göz ardı etmiş ve davranış bilimlerinden yeterince yararlanamamıştır (Bursalıoğlu, 2010, s.17). Ancak 1930'lu yıllarda Hawthorne Araştırmaları ile başlayan öncü araştırmalar sonucu, bireyin örgüt içindeki rolü ve sosyal süreçler önem kazanmaya başlamıştır. Böylece örgüt çalışanlarının kişisel özelliklerini, davranışlarını, örgütteki informal grupları, güdüleme, yönetime katılma ve iş tatmini gibi kavramları temele alan örgütsel davranış disiplini doğmuştur (Ardıç ve Polatçı, 2007, s.135). Örgütsel davranış disiplini, işgörenin örgüt ortamında oluşan davranışlarını, bu davranışların etkenlerini ve bunların nasıl oluştuğunu incelemektedir (Başaran, 2004, s.23). Bu bağlamda "Örgüt Sağlığı" kavramı da çalışma psikolojisi ve örgütsel davranış alanının bir çalışma konusu olarak ortaya çıkmış ve örgüt iklimi, örgütsel etkileşim ve örgüt kültürü kavramlarıyla iç içe kullanılmaya başlanmıştır (Aytaç, 2003).

Örgüt sağlığı alan yazında yeni bir kavram olmamasına karşın, Türkiye'de son yıllarda üzerinde durulmaya ve çalışılmaya başlanmış bir konudur. Bu kavram ilk olarak 1950'li yıllarda Argyris tarafından kullanılmıştır (Uras, 1998, s.14). Ancak örgüt sağlığı kavramını sistematik bir şekilde tanımlayan ve boyutlarını saptayan Matthew Miles (1969) olmuştur. Miles örgüt sağlığı tanımlamasında örgüt olarak okulları ele

almıştır. Miles (1969, s.378)'a göre, sağlıklı örgüt; yalnızca çevresinde yaşamını sürdürmekle kalmayan, aynı zamanda uzun vadede onunla başa çıkmayı sürdüren, sürekli olarak gelişen, yaşama ve başa çıkma yeteneklerini geliştiren bir örgüttür.

Örgüt sağlığı kavramı zaman içerisinde farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde ele alınmıştır. Bunun nedeni olarak araştırmacıların örgüt kavramına kendi çalışma alanları çerçevesinde farklı tanımlar ve yaklaşımlar getirmiş olmaları gösterilebilir. Örneğin eğitim araştırmacıları, örgüt sağlığını, bir okuldaki öğretmen, öğrenci ve yöneticiler arasındaki ilişkileri betimleyen bir kavram olarak kullanmışlardır (Tsui ve Cheng, 1999, s.251). Sağlık alanında çalışanlar örgüt sağlığını, işgörenlerin fiziksel ve ruhsal sağlığı şeklinde tanımlamış ve işyerinin sağlık ve güvenliğe uygunluğunu, fiziksel koşulların da işgörelere uygunluğunu incelemişlerdir. Örgütsel davranış alanındaki araştırmacılar ise örgüt sağlığını işgören ve yönetici arasındaki uyum, işbirliği ve tarafların birbirlerine olan davranışları bağlamında irdelemişlerdir (Aytaç, 2003). Bu nedenle alan yazında örgüt sağlığı ile ilgili birçok farklı tanım bulunmaktadır.

Akbaba-Altun (2001, s.81)'a göre sağlıklı örgüt, etkili bir liderliğe sahip olan, kendi içinde bir bütünlük gösteren, iç ve dış çevresi ile etkin bir biçimde etkileşimde bulunan, belirli bir kimliği olan ve kaliteli ürünler vererek zaman içinde büyüme ve gelişmesini sürdüren örgüttür. Taymaz (2011, s.71) ise örgüt sağlığını, örgütün amaçlarına uygun olarak görevlerini yetine getirebilmesi, yaşamını sürdürmesi, karşılaştığı sorunları çözmesi ve gelişimini sağlaması olarak açıklamaktadır.

El Hage (1980) gibi bazı araştırmacılar ise örgüt sağlığını insan sağlığına benzeterek açıklama ve tanımlama yoluna gitmişlerdir. Örneğin El Hage (1980, s.38)'ye göre, örgütler de tıpkı insanlar gibi sağlıklı ya da sağlıklı olabirler. Bu bağlamda sağlıklı örgüt; hizmet ve ürünlerini etkili bir biçimde üreten ve düzgün işleyen örgüttür. Örgüt sağlığını benzer şekilde tanımlayan Childers (1985) ise sağlıklı örgütlerin işlevsel olduğunu, sağlıklı örgütlerin ise işlevsel olmadığını vurgulamaktadır. Örgütün işlevsel veya sağlıklı olup olmadığının göstergesi ise örgütün amaçlarını ve hedeflerini gerçekleştirebilme yeteneğidir (Childers, 1985, s.4). Ayrıca insanların yaşamak için ürün üretmek, gereksinimlerini gidermek, gelişmek, sorunlarını ve iç çatışmalarını çözmek zorunda olması gibi, örgütlerde sağlıklı olabilmek için ürün üretmek, gereksinimlerini karşılamak, gelişmek, iç çatışmalarını, sorunlarını çözmek ve çevresine

uyum sağlamak durumundadır. Bu durumda sağlıklı örgüt, iç ve dış çatışmalarını en etkili biçimde yöneten, işgörenlerin uyum sorunlarını çözen, böylece bir sistem bütünlüğü içerisinde yaşamını sürdüren örgüt olarak tanımlanabilir (Başaran, 2004, s.321).

Fairman ve McLean (2003) örgüt sağlığını örgütün etkili bir biçimde faaliyette bulunma, uygun şekilde değişme ve kendi içerisinde büyüme yeteneği olarak tanımlamaktadır. Bu durumda örgüt ne kadar sağlıklı olursa, o kadar başarılı olmaktadır (Akt. Brosnahan, 2011, s.12). Diğer bir tanıma göre, sağlıklı örgüt, otorite yapısı, değerler sistemi, normları, ödül ve ceza sistemleri; örgütün ve çevresinin başarısına, çalışanların huzuruna katkıda bulunan örgüttür (Bruhn ve Chesney, 1994, s.24). Bu bağlamda bir örgütün sağlık ölçütleri örgütün kültürel değerleri, liderlik özellikleri ve çalışanların tutumlarıdır (Bruhn ve Chesney, 1994, s.25-27).

Sağlıklı örgütler misyonunu gerçekleştiren ve aynı zamanda örgüt üyelerinin öğrenmesine, ilerlemesine ve gelişmesine olanak veren örgütlerdir (Dive, 2002, s.3). Sağlıksız örgütlerin ise amaçlarını yeterince gerçekleştiremediği ve işgörenlerin gereksinimlerini karşılayamadığı söylenebilir (Başaran, 2004, s.27). Örgüt sağlığı kavramı öncelikle örgüt içi dinamikleri göz önüne alarak örgütün amaçlarını gerçekleştirmesini vurgulayan, aynı zamanda örgütün dış çevresi ile uyum ve mücadele yeteneğini ön plana çıkaran ve dolayısıyla örgütü sistem anlayışı çerçevesinde çok boyutlu bir biçimde ele alan bir kavramdır. Dolayısıyla örgüt sağlığı bir örgütün tüm enerjisini amaçlarına yönlendirmesi ve değişimler karşısında mücadele ve yaşama yeteneklerini sürdürmesi şeklinde tanımlanabilir.

Quick ve arkadaşları (2007) da örgüt sağlığını insan sağlığı ile paralel bir biçimde ele almışlardır. Örgütler bireylerden oluştuğuna göre, örgüt sağlığı da insan sağlığına benzer nitelikleri daha geniş kapsamlı olarak barındırmaktadır. Bu bağlamda örgüt sağlığı üç temel boyuttan oluşmakta ve her bir boyut bir takım özellikleri kapsamaktadır. Tablo 1’de görüldüğü gibi, hem bireysel sağlık hem de örgüt sağlığı için geçerli olduğu düşünülen bu boyutlar, amaca dönük bir yaşam sürdürme, nitelikli bir iletişim kurma ile olumlu benlik saygısı ve yeterlidir (Quick, Macik-Frey ve Cooper, 2007, s.192).

Tablo 1

*Örgüt Sağlığı Boyutları*

| Boyut                             | Boyutların Kapsamı  |
|-----------------------------------|---|
| Amaca dönük bir yaşam sürdürme    | Açık hedef ve amaçlar<br>Topluma dönük olmak<br>Bütünlük<br>Kalite odaklılık<br>İlkelilik<br>Büyümeye olanak verme<br>Başarının fark edilmesi veya ödüllendirilmesi   |
| Nitelikli iletişim kurma          | Açık ve dürüst iletişim standartları<br>Uygulamada adalet ve hakkaniyetin gözetimi<br>Bireylere fırsat verme<br>Güven ve güvenlik standartları<br>Ortak amaç ve bütüne ait olma duygusu<br>Birey, yetenek ve fikir farklılıklarını kabullenme ve teşvik etme<br>Dayanışma ve olumlu ilişkiler<br>Grup başarıları ile gurur duyma<br>Takım çalışmalarına olanak tanıma |
| Olumlu benlik saygısı ve yeterlik | Dengeyi koruma<br>Gelişme olanakları<br>Sorunlar için destek sistemleri<br>Sağlık destek sistemleri<br>Olumlu fiziksel çalışma ortamı<br>Yüksek güvenlik odağı  |

Kaynak: Quick, J. C., Macik-Frey, M. ve Cooper, C. L. (2007). Managerial dimensions of organizational health: The healthy leader at work. *Journal of Management Studies*, 44(2), s.194.

McHugh ve arkadaşları (2003) ise bireysel ve örgütsel sağlığın birbirlerine bağlı öğeler olduğunu vurgulamaktadır. Sağlıklı örgüt; yapısı, kültürü ve yönetsel süreçleri ile örgütün yüksek düzey performans göstermesine katkı sağlayan örgüttür. Bu bağlamda olası örgüt sağlığı göstergeleri çalışanların stresi ve iyi oluş düzeyleri, personel memnuniyeti ve bağlılığı, algılanan yönetsel karar alma niteliği, yapısal düzenlemenin uygunluğu ve finansal göstergelerdir (McHugh, Humphreys ve McIvor, 2003, s.16).

Örgüt sağlığı, örgüt kültürü ve örgüt iklimi gibi örgütün fiziksel ve psikolojik özellikleri ile ilişkili bir kavram olup, örgütün genel bir iyilik ve esenlik durumudur (Tutar, 2010, s.184). Sağlıklı bir örgüt, kültürü, iklimi ve uygulamaları ile örgüt



çalışanları için sağlıklı ve güvenli bir ortam yaratırken, aynı zamanda örgütün etkililiğini de arttırmaktadır (Lim ve Murphy, 1999, s.64). Bu bağlamda sağlıklı bir örgütün karşılıklı saygıya dayalı, açık, güvenilir ve olumlu bir kültüre sahip olması gerektiği söylenebilir (Bell, Quick ve Cocyota, 2002, s.162).

### **Örgüt Sağlığı Modelleri**

Alan yazında örgüt sağlığını tanımlamaya yönelik birçok model geliştirildiği görülmektedir. Araştırmada bu modellerden Miles'in Örgüt Sağlığı Modeli, Hoy ve Feldman'ın Örgüt Sağlığı Modeli, Warren G. Bennis'in Örgüt Sağlığı Modeli ve Dünya Sağlık Örgütü'nün Örgüt Sağlığı Modeli ayrıntılı olarak incelenmiştir.

#### **Miles'in Örgüt Sağlığı Modeli**

Okulların örgüt sağlığını analiz etmek için ilk model Miles (1969) tarafından geliştirilmiştir. Miles (1969, s.376) örgüt sağlığı kavramını okulların iklimine yönelik bir benzetme olarak kullanmış ve örgüt sağlığı kavramı ile okul içerisindeki öğrenci, öğretmen ve yöneticiler arasındaki ilişkileri tanımlamaya çalışmıştır. Miles (1969, s.376)'a göre bir örgütün sağlık düzeyinin en önemli göstergesi örgütteki herhangi bir değişim çabasının olası başarısıdır. Miles sosyal bir sistem olan örgütlerin görev, yaşama ve büyüme ihtiyaçları ile ilişkili olarak sağlıklı örgütlerde bulunması gereken 10 özellik belirlemiştir (Hoy ve Feldman, 2007, s.50). Bu bağlamda Miles'in örgüt sağlığı modeli 10 faktörden ve 3 boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar görev ihtiyaçları boyutu, yaşama ihtiyaçları boyutu ve büyüme ve gelişme ihtiyaçları boyutudur (Hoy vd, 1991, s.15-17).

**Görev ihtiyaçları boyutu.** Bu boyut amaç odaklılık, iletişim yeterliliği ve uygun güç eşitliği alt boyutlarından oluşur.

- **Amaç odaklılık:** Katılımcılar örgütsel amaçları anlamalı ve ulaşılabilir olarak görmelidirler. En önemlisi ise amaçlar çevrenin talepleri ile tutarlı olmalıdır.
- **İletişim yeterliliği:** Gruplardan daha karmaşık yapılar olan örgütler için iletişim kritik bir öğedir. Bilgilerin örgüt içerisinde doğru bir biçimde aktarılmasına ihtiyaç duyulur. Örgütün etkili bir şekilde işlev gösterebilmesi için iletişim sistemi bilginin çarpıtılmasına olanak vermemelidir. Böyle etkili bir iletişim

sistemi örgütteki iç gerginlik ve çatışmaların hissedilerek hızlı bir şekilde giderilmelerini sağlar.

- Uygun güç eşitliği: Güç ve etkinin eşit dağıtılmasıdır. Ancak etki kullanımı konum, karizma veya diğer etmenler yerine mevcut soruna yönelik bilgi ve yeterlik üzerine kuruludur. Sağlıklı örgütlerde baskı yerine işbirliği hâkimdir.

**Yaşama ihtiyaçları boyutu.** Bu boyuttaki özellikler örgütün iç durumu ile ilişkili olup, daha çok örgüt üyelerinin yaşama ihtiyaçlarına yöneliktir. Bu boyutun alt boyutları kaynak kullanımı, bağlılık ve moraldir.

- Kaynakların kullanımı: Sağlıklı örgütlerde kaynaklar özellikle de insan kaynakları etkili bir biçimde kullanılır. Örgütteki iç gerginlikler en az seviyededir. İşgörenlerin iş yükü ne çok ağır ne de çok hafiftir ve işgörenlerin kişisel ihtiyaçları ile örgütsel rol beklentileri arasında uyum vardır. Sağlıklı örgütlerde işgörenler yaptıkları işi severler, örgütsel öğrenme ve büyümeye açıktırlar.
- Bağlılık: İşgörenlerin örgüt ile özdeşleşmesini ifade eder. Sağlıklı örgütler örgüte hayranlık duyan, örgütün üyesi olmaktan gurur duyan ve örgütten etkilenen işgörenlere sahiptir. İşgörenlerin örgüte karşı güçlü bir bağlılık ve aidiyet duyguları vardır.
- Moral: Moral bir grup kavramıdır. Örgütte genel olarak grup doyumunu ve iyi olma duyguları hâkimdir.

**Büyüme ve gelişme ihtiyaçları boyutu.** Miles örgütlerin büyüme ve gelişme ihtiyaçlarına yönelik olarak yenilikçilik, özerklik, uyum ve problem çözme yeterliliği olmak üzere dört alt boyut önermiştir.

- Yenilikçilik: Örgütün yeni yöntemler geliştirme, yeni amaç ve hedeflere yönelme ve zaman içerisinde farklılaşma yeteneğidir. Sağlıklı örgütler sorunlarla karşılaştıklarında yeni yöntemler geliştirirler. Bu yöntemler örgütün yeni amaçlara yönelmesini, yeni ürünler üretmesini ve onları çeşitlendirmesini sağlar. Böylece örgütler standartlaşmak ve resmileşmek yerine büyür, gelişir ve değişir.
- Özerklik: Örgütün çevresi ile ilişkilerini betimler. Sağlıklı örgütlerin çevreye tepkisi pasif veya yıkıcı değildir. Aksine, sağlıklı örgütler çevredeki olumsuz

güçlerden bağımsız kalabilme yeteneğine sahiptirler ve çevreyi yapıcı bir güç olarak kullanılırlar.

- Uyum: Özerklik ile yakından ilişkili olan uyum, örgütün düzeltici değişiklikler meydana getirebilme yeteneğidir. Sağlıklı örgütler çevreleri ile etkili iletişim kurarlar. Çevresel güçler ile örgütsel amaçlar bağdaşmadığında, problem çözme ve strateji geliştirme yetenekleri kullanılarak sorunun üstesinden gelinir.
- Sorun çözme yeterliliği: Örgütün güçlüklerle başa çıkma tarzını ifade eder. Bütün örgütler sosyal birer sistem olduklarından, bir takım sorunlar ve zorluklarla karşılaşılırlar. Sağlıklı örgütler sorunlarını zahmetsizce çözerler ve çözülen sorun tekrar ortaya çıkmaz. Ayrıca problem çözme mekanizmaları zamanla daha da güçlenir.

Bu model incelendiğinde bir örgütün sağlıklı olabilmesi, çeşitli boyutlardaki ihtiyaçlarını zamanında ve uygun bir biçimde karşılayabilmesine bağlı olduğu tezi ortaya atılabilir. Miles (1969) da sürekli olarak etkisiz olan örgütlerin sağlıklı olamayacağını belirtmektedir. Bir örgüt kısa dönemdeki bazı eylemlerinde etkili veya etkisiz olabilir. Ancak örgütün hayatta kalma, problemlerle yeterli şekilde başa çıkma ve büyüme eylemleri sürekli ve sağlık kavramı bu eylemlerin toplamına işaret etmektedir (Miles, 1969, s.378). Miles'in örgüt sağlığı modelinden yola çıkarak, bazı araştırmacılar örgüt sağlığını ölçülebilir hale getirmeye çalışmışlardır. İlk olarak Kimpston ve Sonnabend (1975) örgüt sağlığı tanımlama anketini geliştirmiştir. Daha sonra Childers ve Fairman (1986) tarafından da Miles'in 10 boyutlu modeline yönelik bir örgüt sağlığı envanteri geliştirilmiştir. Ancak ölçme araçlarının her ikisinin de düşük geçerlik katsayısı ve içerik geçerliği gibi psikometrik problemleri olduğu saptanmıştır (Hoy vd, 1991, s.19).

### **Hoy ve Feldman'ın Örgüt Sağlığı Modeli**

Miles'in önerdiği 10 boyutlu sağlık modelini örgüt sağlığını ölçmede yetersiz olduğu şeklinde eleştiren Hoy ve Feldman (1987) örgüt sağlığına yönelik yeni bir model geliştirmiştir. Hoy ve Feldman'ın örgüt sağlığı modeli Parsons ve arkadaşlarının (1953) ve Etzioni (1975)'nin kuramsal çalışmaları ile okul etkililiği alanında yapılan deneysel çalışmalara dayanmaktadır (Akt. Hoy ve Feldman, 2007, s.50). Parsons, Bales ve Shills (1953)'e göre okullar da dâhil olmak üzere bütün sosyal sistemler yaşamlarını devam

ettirmek, gelişmek ve büyümek için dört temel sorunu çözmelidir. Bu sorunlar uyum, amaçlara ulaşma, bütünlük ve gizlilik. Bu sorunları eğitim örgütleri çerçevesinde ele alan Hoy ve Feldman (1987) okulların çözmeleri gereken sorunları şu şekilde sıralamaktadırlar (Hoy ve Feldman, 2007, s.50; Hoy vd, 1991, s.56; Hoy ve Woolfolk, 1993, s.358):

1. Yeterli kaynağı temin etme ve çevresine uyum sağlama sorunu
2. Hedefleri belirleme ve uygulama sorunu
3. Okul içerisinde dayanışmayı sağlama sorunu
4. Eşsiz bir değerler sistemi yaratma ve koruma sorunu

Bu sorunların üstesinden gelebilmek için okullar bir takım kontrol mekanizmalarına sahiptir. Parsons (1967)'a göre okullarda teknik, yönetsel ve kurumsal olmak üzere üç farklı kontrol düzeyi bulunmaktadır. Teknik düzey okulun öğretim ve öğrenim süreci ile ilişkilidir. Okulun temel görevi eğitilmiş öğrenciler yetiştirmektir. Eğitim öğretim etkililiğine ilişkin sorunları çözmeye temel sorumluluğa sahip kişiler ise öğretmenler ve yöneticilerdir. Yönetimsel düzey örgütün iç yönetsel işleyişini düzenler. Okullarda bu düzeyden asıl sorumlu olan kişiler okul müdürleridir. Okul müdürleri okula kaynak temin etmek, eğitim işgörenlerinin çalışmalarını eşgüdümlemek, öğretmenlerde bağlılık, güdülenme, güven ve adanmışlık yaratmak ve üstlerini etkilemek için yollar bulmak gibi yükümlülüklerle sahiptirler. Kurumsal düzey ise okul ile okulun çevresi arasında bağ kuran düzeydir. Çünkü hem yöneticiler hem de öğretmenler görevlerini uyumlu bir biçimde gerçekleştirebilmek için toplum tarafından desteklenmeye ihtiyaç duyarlar (Hoy vd, 1991, s.56-57).

Hoy ve Feldman (1987) Parsons'ın teknik, yönetsel ve kurumsal düzey çerçevesini kullanarak örgüt sağlığına yönelik yedi boyutlu bir model geliştirmiştir. Tablo 2'de bu boyutların hangi düzeyleri temsil ettiği gösterilmiştir. Modelin boyutları; örgütsel bütünlük, saygı, inisiyatif yapısı, müdür etkisi, kaynak desteği, moral ve akademik önemdir. Bu boyutlar aşağıda kısaca açıklanmıştır (Hoy vd, 1991, s.62):

- Örgütsel bütünlük: Okulun, programlarının eğitsel bütünlüğünü sağlayarak çevresi ile başa çıkma yeteneğini sürdürmesidir. Böylece öğretmenler nedensiz toplum ve aile baskılarından korunur.

- Müdür etkisi: Okul müdürünün üstlerinin eylemlerini etkileme yeteneğidir. Okul müdürlerinin üstlerini ikna edebilmesi onlara saygınlık kazandırır. Hiyerarşi tarafından engellenmemek okul yönetiminin gerçekleştirmesi gereken önemli öğelerden biridir.
- Saygı: Okul müdürünün öğretmenlere karşı açık, destekleyici, samimi davranışlarını ifade eder. Okul müdürünün öğretmenlerin refahını düşündüğünün göstergesidir.
- İnisiyatif yapısı: Hem görev hem başarı odaklı müdür davranışlarını kapsar. Görev beklentileri, performans standartları ve süreçleri müdür tarafından açık bir şekilde ifade edilir.
- Kaynak desteği: Yeterli sınıf malzemesinin ve eğitim materyalinin mevcut olduğu ve gerek duyulduğunda ek materyallerin sağlanabildiği bir okulu ifade eder.
- Moral: Öğretmenler arasında ortak olarak paylaşılan coşku, açıklık ve arkadaşlık duygusudur. Öğretmenler birbirlerini sever ve birbirlerine yardımcı olurlar. Ayrıca okulları ile gurur duyarlar ve işlerinde başarı duygusu hissederler.
- Akademik önem: Okulun akademik mükemmellik arayışı ile yönetilme derecesidir. Öğretmenler öğrencilerinin başarılı olacaklarına inanırlar ve onlar için yüksek fakat ulaşılabilir akademik hedefler belirlerler. Öğrenciler ise sıkı çalışırlar ve akademik başarı gösteren arkadaşlarına saygı duyarlar.

Tablo 2

*Örgüt Sağlığı Boyutları ve Hiyerarşik Düzeyler*

| Hiyerarşik düzey | Sağlık boyutu  |
|------------------|--|
| Teknik düzey     | Akademik önem<br>Moral                                       |
| Yönetimsel düzey | Müdür etkisi<br>Saygı<br>İnisiyatif yapısı<br>Kaynak desteği |
| Kurumsal düzey   | Örgütsel bütünlük  |

Kaynak: Hoy, W. K., Tarter, C. J. ve Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools/healthy schools: Measuring organizational climate*. Newbury Park, CA: Sage Publications, s.58.

Tablo 2’de görüldüğü gibi, okulun eğitim öğretim süreci ile ilişkili olan teknik düzey, örgüt sağlığı açısından akademik önem ve moral boyutlarını içermektedir. Okullarda eğitim öğretim eylemlerinin etkili bir biçimde gerçekleştirilebilmesinin öncelikle okulun akademik çalışmalara verdiği öneme ve okul çalışanlarının birbirleri ve örgütleri ile olan ilişkilerine bağlı olduğu söylenebilir. Okullarda yönetsel düzeyden sorumlu olan okul müdürlerine yönelik örgüt sağlığı boyutları ise müdür etkisi, inisiyatif yapısı, kaynak desteği ve saygıdır. Bu durumda okulların sağlıklı kılınmasında okul müdürlerinin davranış ve eylemlerinin oldukça belirleyici olduğu söylenebilir. Okulların çevresi ile bütünleşmesini vurgulayan kurumsal düzey ise örgüt sağlığı açısından örgütsel bütünlüğü ifade etmektedir. Örgütsel bütünlüğe sahip olmayan bir okulun toplum desteği alamayacağı ve toplumun yersiz baskıları ile mücadele edemeyeceği düşünülmektedir.

### **Warren G. Bennis’in Örgüt Sağlığı Modeli**

Bennis (1962), örgütün durumunun en iyi örgüt sağlığı kavramı ile açıklanabileceğini belirtmiştir. Örgütsel başarıyı sağlamak için kullanılan iş gören tatmini, verimliliği artırma gibi çabaları eleştirmiş, bunun yerine örgüt sağlığı göstergelerinin kullanılması gerektiğini savunmuştur. Örgütler hızla değişen bir çevrede faaliyet gösterdiklerinden, uyum sağlayıcı ve sorun çözücü yapılar olmaları gerekmektedir. Örgütün bu temel görevi çerçevesinde, örgütsel etkinliği saptamada temel ölçütler sağlık göstergeleri olmalıdır (Can, 2005, s.354).

Bennis (1962), örgüt sağlığı göstergelerini sosyolojik açıdan irdelemiş ve örgüt sağlığı bileşenlerinin uyum, kimlik duygusu ve gerçeği sınama olduğunu belirtmiştir. Örgüt üyelerinin bu boyutlara yönelik yeterlik düzeyleri örgüt sağlığının da ne düzeyde olduğunun göstergesidir (Coote-Solek, 2004, s.44). Örgütsel başarıyı belirlemede etkili olduğu düşünülen, örgüt sağlığı boyutları aşağıda açıklanmıştır.

- Uyum: Örgütün değişen koşullara göre davranabilme yeteneğini ifade etmektedir. Örgütün uyum yeteneğinin yüksek olması ise örgüt içi esnekliğe bağlıdır.
- Kimlik duygusu: Örgütün uyum yeteneği gösterebilmesi için amaçlarının ve kendinin farkında olması gerekmektedir. Bunun için ise işgörenlerin örgütsel amaçları benimseme düzeyleri ile örgütün işgörenleri anlama düzeyleri saptanmalıdır.

- Gerçeği sınaama: Örgütün bulunduğu ortamın gerçeklerini saptama yeteneği ve buna yönelik teknikler geliştirme yeterliliğini vurgulamaktadır (Can, 2005, s.355).

Bu boyutların yanı sıra Bennis (1966) kar, maliyet, verimlilik, çıktı gibi örgütsel performansa yönelik sağlık göstergeleri ve moral, güdüleme, ruh sağlığı, adanmışlık, bağlılık ve çalışan davranışları gibi insan kaynaklarına yönelik sağlık göstergeleri de belirlemiştir (Akt. Coote-Solek, 2004, s.44).

### **Dünya Sağlık Örgütü'nün Örgüt Sağlığı Modeli**

Dünya Sağlık Örgütü (WHO)'ne göre, örgüt sağlığı çevresel etmenler, fiziksel sağlık, psikolojik sağlık ve sosyal sağlık olmak üzere dört boyutu kapsamaktadır. Ancak boyutlar arasında ilişkiler bulunduğundan, boyutları birbirinden kesin çizgilerle ayırmak olası değildir. Bu nedenle örgüt sağlığı çalışmalarında tüm boyutlar göz önüne alınarak, bütüncül bir yaklaşım izlenmelidir (Cooper ve Williams, 1994, s.8).

WHO örgüt sağlığı boyutlarını şu şekilde açıklamaktadır (Cooper ve Williams, 1994, s.8):

- Çevresel etmenler: Örgütün iç ve dış çevresiyle ilgili etmenlerdir. Örneğin ısı, gürültü seviyesi.
- Fiziksel sağlık: Örgüt çalışanlarının fiziksel sağlık durumlarıyla ilgilidir. Örneğin çalışanların hastalıkları, yaralanmaları, ilaçla tedavileri.
- Psikolojik sağlık: Örgüt çalışanlarının özgüven, stres, kaygı düzeyleri ve davranış stilleri ile ilgilidir.
- Sosyal sağlık: Örgüt çalışanlarının sosyal ilişkileri ile ilgilidir. Örneğin arkadaşlıklar, evlilik problemleri, sosyal destek, işteki ilişkiler ve iş dışındaki ilgiler.

Dünya Sağlık Örgütü'nün örgüt sağlığı modeli incelendiğinde, modelin daha çok çalışanların sağlığı üzerinde temellendirildiği, yönetsel ve örgütsel çıktı boyutlarının göz ardı edildiği söylenebilir. Sağlık alanında yapılan örgüt sağlığı çalışmalarında da genel eğilim bu yöndedir (Akbaba-Altun, 2001, s.44).

## Sağlıklı Örgütlerin Özellikleri

Örgütlerin sağlığının belirlenmesi hem örgütün durumunun saptanması hem de sağlıklı örgüt yapısına neden olan etkenlerin belirlenerek bu doğrultuda iyileştirme stratejileri ve planları oluşturulması bakımından önemlidir (Hoy vd, 1991, s.43). Bu nedenle örgüt sağlığı çalışmalarında öncelikle sağlıklı ve sağlıklı örgütlerin özellikleri bilinmeli ve örgütler bu özellikler bakımından analiz edilmelidir. Sağlıklı örgütler iç çatışmalarını örgüte zarar vermeden çözümleyen, dış etki ve baskılardan kendisini koruyan ve çevresine uyum sağlayan örgütlerdir (Taymaz, 2011, s.71). Bu tür örgütler sistem bütünlüğü, verimliliği, yapısı, demokratik yönetimi, insan ilişkilerinin yönetimi, yöneticinin lider olması, planlamanın etkili yapılması gibi öğeleriyle ön plana çıkmaktadırlar (Başaran, 2004, s.321).

Sağlıklı örgütler tabandan destek gören, sorunların çözümünde işbirliğine önem veren ve daha katılımcı bir yönetim anlayışına sahip olan örgütlerdir. Bu nedenle bu tür örgütlerde işgörenler yalnızca kararlara değil, örgütsel süreçlerin denetim ve değerlendirilmesine de katılırlar. Ayrıca sağlıklı örgütlerde örgüt üyelerinin uzmanlığından faydalanılır (Balcı, 2000, s.103). Sağlıklı örgütlerde hem yönetim kadrosu hem de işgörenler yaptıkları işten memnuniyet duyarlar. Örgüt üyelerinin iş doyumları ve örgüte olan bağlılıkları yüksektir. Ayrıca sağlıklı örgütlerde açık ve çok yönlü bir iletişim sistemi ve örgüt çalışanları tarafından benimsenmiş örgüt kuralları ve değerleri söz konusudur (Tutar, 2010, s.184). Bu nedenle işgörenler örgütün bir parçası olmaktan gurur duyarlar. Ayrıca sağlıklı örgütlerde işgörenler daha yeterli ve üretkendirler (Lyden ve Klingele, 2000, s.3). Dolayısıyla bu tür örgütlerde işgören yabancılaşması, sinizm, tükenmişlik gibi olumsuz örgütsel tutumların en alt seviyede olabileceği söylenebilir. Nasow (1984) sağlıklı örgütlerin özelliklerini şu şekilde özetlemiştir (Akt. Balcı, 2000, s.103):

- Amaçlar örgüt üyeleri tarafından büyük oranda paylaşılmıştır. Bireysel amaçlar ile örgütsel amaçlar arasında uyum söz konusudur.
- Örgüt üyeleri sorunlar hakkında açıkça konuşurlar.
- Örgütün informal yönüne ve yararcı problem çözümüne önem verilir.
- Karar verme yetkisi bilginin olduğu yere verilir.
- Sorumluluklar takımlarca paylaşılır.
- Örgüt üyelerinin yargılarına değer verilir.



- Örgüt üyelerinin gereksinimleri ve duyguları görev içeriğini oluşturan kişilerarası süreçler olarak değerlendirilir.
- Örgütte işbirliği hâkimdir. Örgüt üyeleri birbirlerinden özgürce yardım talebinde bulunurlar.
- Kriz durumlarında yöneticiler tarafından bir takım oluşturulur ve bu takım kriz çözülmeye dek işbirliği içerisinde çalışır.
- Örgütteki çatışmalar planlı ve gelişme odaklı bir biçimde çözülür.

Owens (1992) ise sağlıklı bir örgütün sahip olması gereken özellikleri şu şekilde sıralamıştır (Akt. Özdemir, 2000, s.139-140):

- Üyeler örgütsel amaçları benimsemiş olmalıdır.
- Etkili bir iletişim sistemi kurulmalıdır.
- Örgütteki güç dağılımı rasyonel olmalıdır.
- Örgütsel kaynaklar etkili ve verimli bir biçimde kullanılmalıdır.
- Örgüt üyelerinin moraline önem verilmelidir.
- Örgütsel yenilik ve yenileşme olumlu bir değer olarak görülmelidir.
- Örgütün çeşitli birimleri belirli bir oranda özerk olmalıdır.
- Örgütün problem çözme kapasitesi geliştirilmelidir.

Örgütler sağlıklı olabildikleri gibi, sağlıksız da olabilirler. Parkinson (1957) örgütlerin de insanlar gibi felce uğrayabileceğini belirterek, sağlıksız bir örgütün özelliklerini betimlemiştir. Felce uğramış bir örgütte üst yöneticiler isteksiz ve vurdumduymazdırlar. Orta basamaktakiler birbirlerini ezmeye yönelik davranışlar sergilerler. Alt basamaktakiler ise işlerine karşı ilgisiz ve alaycıdırlar. Örgütteki bu sağlıksız durumdan örgüt üyeleri haberdardırlar ve hatta bazı çalışanlar bu durumu hızlandırmaktadır (Bursalıoğlu, 2010, s.27-28). Bu nedenle örgütlerdeki bir takım sağlıksız örgüt belirtilerinin farkında olunmalı ve bunlar dikkate alınmalıdır. Örgütün sağlıksız olduğunu veya örgütte zayıf bir örgüt sağlığının hâkim olduğunu gösteren belirtiler şunlardır (Lyden ve Klingele, 2000, s.3):

- Karın azalması
- Üretkenliğin azalması
- İşe devamsızlığın artması

- Açık iletişim engelleri
- Bütün kararların üst yönetim tarafından alınması
- Örgüte bağlılığın düşük olması
- Örgüt çalışanlarının örgüt itibarını göz ardı etmesi
- Etik dışı davranışların varlığı
- Amaçların belirlenmemesi
- Rehberliğin eksikliği
- Eğitim programlarının eksikliği

Örgüt içerisindeki birtakım belirtiler örgütün sağlıklı olduğuna işaret etmektedir. Ancak bazen örgütteki uygulamalar da örgüt sağlığının bozulmasına neden olabilir. Örgüt sağlığı zayıflamadan önce bu etkenlerin fark edilmesi örgüt sağlığının sürdürülmesi ve artırılması bakımından önem taşımaktadır. Dive (2002, s.3)'a göre, bir örgütün sağlıklı olmasına yol açan nedenler; hatalı veya eksik stratejiler uygulanması, örgüt yapısının zayıf olması, örgütsel stratejiler ile uygulamalar arasındaki bağlantının belirsiz olması ve çalışanların niteliğidir. Kısacası sağlıklı ve sağlıklı örgütler hem örgüt içi uygulamalar, hem çevre ile olan etkileşim hem de örgütteki atmosfer bakımından birbirlerinden farklılaşmaktadır. Tablo 3'te sağlıklı ve sağlıklı örgütler arasındaki farklılıklar ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Tablo 3

*Sağlıklı ve Sağlıklı Örgütler Arasındaki Farklar*

| Sağlıklı Örgüt                                     | Sağlıklı Örgüt   |
|--|--|
| Uzun dönemde etkindir.                             | Uzun dönemde etkin değildir.                               |
| Yenilik ve gelişime açıktır.                       | Yenilik ve gelişime açık değildir.                         |
| İşgörenlerin kararlara katılmaları sağlanır.       | İşgörenler yönetim tarafından alınan kararları uygularlar. |
| Örgütsel bağlılık gelişmiştir.                     | Örgütsel bağlılık gelişmemiştir.                           |
| Çevreye ve işgörelere karşı sorumludur.            | Çevreye ve işgörelere karşı sorumlu değildir.              |
| Önleyici tedbirler alınır.                         | Düzeltilici uygulamalar yapılır.                           |
| İş stresi düşüktür.                                | İş stresi yüksektir.                                       |
| İşgörelere önem verilir.                           | İşgörelere önem verilmez.                                  |
| İşe gelmeme ve işten ayrılmalar azdır.             | İşe gelmeme ve işten ayrılmalar çoktur.                    |
| Bireyler arası ve üst yönetimle iletişim güçlüdür. | Bireyler arası ve üst yönetimle ilişkiler zayıftır.        |

Tablo 3, Devamı

| Sağlıklı Örgüt   | Sağlıksız Örgüt  |
|--|--|
| İşçi güvenliği vardır, iş kazalarına pek rastlanmaz.                   | İşçi güvenliği yoktur, iş kazalarına sık rastlanır.                                    |
| İşgörenler yüksek güdülenme ile çalışır ve yüksek performans sergiler. | İşgörenler düşük güdülenme ile çalışır ve düşük performans sergiler.                   |
| Olumsuz iç ve dış çevre şartları örgüte zarar vermez.                  | Olumsuz iç ve dış çevre şartları örgüte zarar verir.                                   |
| Takım ruhu gelişmiştir, işgörenler biz duygusuyla hareket ederler.     | Takım ruhu gelişmemiştir, işgörenler bireysel çıkarları doğrultusunda hareket ederler. |
| İşgörenler örgütte kendilerini güvende hissederler.                    | İşgörenler örgütte kendilerini güvende hissetmezler.                                   |
| Bilgi akışı sağlam ve zamanındadır.                                    | Sağlam ve zamanında bir bilgi akışı yoktur.  |
| Stratejiler uygulamaya başarı ile geçirilir.                           | Stratejiler uygulamaya geçirilemez.  |
| Açık, güven odaklı ve teşvik edici bir örgüt kültürü mevcuttur.        | Kapalı, cezalandırıcı ve adil olmayan bir örgüt kültürü mevcuttur.                     |
| Sorunların kaynaklarına inilerek müdahale edilir.                      | Sorunun belirtileri ile ilgilenilir, asıl kaynak tespit edilemez.                      |
| Örgüt verimli ve etkindir.   | Örgüt verimli ve etkin değildir.   |

Kaynak: Ardıç, S. ve Polatçı, S. (2007). İşgören refahı ve örgütsel etkinlik kavramlarına bütüncül bir bakış: Örgüt sağlığı, *Atatürk Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Dergisi*, 21(1), s.148.

Tablo 3’te, sağlıklı örgütlerde örgütsel etkililik, iş tatmini, örgütsel bağlılık, moral, performans ve üretkenlik gibi örgütsel açıdan önemli değişkenlerin yüksek olduğu görülmektedir. Bu nedenle sağlıklı örgütlerin daha etkili ve verimli oldukları (Lyden ve Klingele, 2000, s.3) ve sağlıksız örgütlere göre rekabet üstünlüğünün olduğu söylenebilir (Ardıç ve Polatçı, 2007, s.139).

### Örgüt Sağlığını Arttırma Yolları

Örgüt sağlığı çalışmalarında örgütün sağlık düzeyinin saptanması yeterli değildir. Asıl amaç örgüt sağlığını bozan etkenleri ortaya çıkarmak ve bu konularda gelişme sağlamaktır. Bu nedenle örgütlerde örgüt sağlığı belirlendikten sonra geliştirici faaliyetler işe koşulmalıdır. Ayrıca 21. yüzyılın rekabet koşulları, örgütlerin sürekli iyileştirme ve geliştirme anlayışını benimsemelerini ve giderek daha iyiye ulaşmalarını gerektirmektedir. Örgüt sağlığı bağlamında da örgütler daha iyi bir düzeye ulaşabilmek için bir takım önlemler almalıdırlar. Miles (1965, s.30) örgüt sağlığını arttırmaya yönelik olarak şu önerilerde bulunmaktadır (Akt. Ardıç ve Polatçı, 2007, s.150):

1. Bireysel gelişimi desteklemek: Örgüt üyelerinin bireysel gelişimlerinin desteklenmesi örgütsel bağlılığının artmasını ve örgüt üyelerinin örgütsel değişim çabalarını desteklemelerini sağlayarak örgüt sağlığının arttırılmasına katkıda bulunur.
2. İletişime önem vermek: Örgütte doğru ve kolay bir iletişim ağının kurulmasını sağlamak veya örgütün tüm üyeleri ve örgütün müşterileri ile arasındaki iletişimini güçlendirmek örgüt sağlığının arttırılmasında önemli bir etkidir.
3. Bilgi akışını güçlendirmek: Örgüt sağlığı açısından önemli unsurlardan biri de örgüt içerisinde özellikle dikey bilgi akışının güçlendirilmesi ve geri besleme sağlanmasıdır. Elde edilen tüm bilgilerin örgüt içerisinde ilgili kişilere doğru, zamanında ve engellemelere maruz kalmadan ulaştırılması, örgütün amaçlarına ulaşması ve dolayısıyla örgüt sağlığının arttırılması için gereklidir.
4. Değişime açık bir örgüt kültürü oluşturmak: Değişime açık bir örgüt kültürü oluşturmak için öncelikle gelişen teknoloji ve hizmet anlayışına uygun olarak takım çalışmalarına olanak veren bir örgüt yapısı ve işgörenlere değer veren bir örgüt kültürü oluşturulmalıdır. Böylelikle işgörenlerin kendilerini örgüte ait hissetmeleri ve örgütteki değişim faaliyetlerini desteklemeleri sağlanabilir. Ayrıca bu durum işgörenlerin daha verimli çalışmalarına ve dolayısıyla maliyetin azalmasına katkıda bulunarak, örgüt sağlığının arttırılmasında etkili bir rol oynar.
5. Uzman desteği almak: Örgüt sağlığını arttırmak için örgüt yapısı ve işgörenler hakkında uzman kişilerden danışmanlık hizmeti alınarak, sorunlar ortaya çıkmadan önleyici tedbirler alınabilir. Uzman kişiler örgüt içerisinden olabileceği gibi, örgüt dışından da olabilir. Uzman desteği almak konuyu en iyi bilen kişilerin bilgisinden faydalanma ve farklı kültürlerin olumlu yönlerini örgüte uyarılma fırsatı sunar.

Gül (2007, s.324-325)'e göre örgüt sağlığının arttırılması için gerçekleştirilmesi gereken örgütsel uygulamalar ise şunlardır:

- Açık hedefler belirlemek
- Örgütteki tüm başarıları kutlamak
- Örgüt üyeleri arasında paylaşılan değerler oluşturmak

- İşgörenlere işin görülmesinde gerekli olan tüm araç, gereç ve donanımı temin etmek
- Bilgi alışverişini ve örgütsel iletişimi geliştirmek
- Adil bir ödüllendirme sistemi kurmak

Örgüt sağlığı, eğitim örgütleri için diğer tüm örgütler için olduğundan daha fazla anlam ve önem taşımaktadır. Çünkü eğitim örgütleri girdi ve çıktısının insan olması, işleyiş sürecinde işlenen ögenin de insan olması özelliği ile diğer örgütlerden ayrılmaktadır. Bu nedenle örgüt sağlığı çalışmalarının birçoğunun okul sağlığına yönelik olarak yapıldığı görülmektedir (Yıldırım, 2006, s.4). Bu bağlamda okul sağlığının kuramsal arka planının irdelenmesi gerektiği düşünülmektedir.

### **Okul Sağlığı**

Okulların amaçlarını gerçekleştirebilmesi tüm gücünü amaca yöneltmesine bağlıdır. Okullar güçlerini amaçlara ulaşmaya yönelik olarak kullanmakta yetersiz hale gelirse, sağlıksızlaşırlar. Sağlıksız bir okul ise, tıpkı sağlıksız bir insan gibi işlevlerini gerçekleştiremez duruma gelir (Başaran, 2000, s.25). Bu nedenle okulların amaçlarını gerçekleştirebilmeleri ve içinde buldukları topluma hizmet edebilmeleri için sağlıklı bir yapıya sahip olması gerekmektedir.

Hoy ve Feldman (2007, s.52) sağlıklı okulu şu şekilde tanımlamıştır: Teknik, yönetsel ve kurumsal düzeyleri uyum içerisinde olan, hem araçsal hem de anlatımsal ihtiyaçlarını karşılayan ve böylece olumsuz dış güçlerin başarılı bir biçimde üstesinden gelen ve enerjisini misyonuna yönlendiren okuldur. Podgurski (1990, s.7)'ye göre sağlıklı okul, okulun baskı gruplarının olumsuz etkilerini sınırlandıran, görev ve ilişki yönelimli bir liderliğe sahip olan, öğrenciler için ulaşılabilir hedeflerin belirlendiği, yeterli kaynak desteğinin sağlandığı ve görevini, okulunu ve meslektaşlarını olumlu yönde tanımlayan, başarı yönelimli öğretmenlere sahip bir okulu ifade etmektedir. Sağlıklı okullar, kendisini farklı kılan örgütsel kültür ve değerleri geliştirip aktaran ve okula yön veren tamamlayıcı öğeler arasındaki bütünlük ve işbirliğini sürdüren okullardır (Hoy ve Woolfolk, 1993, s.358).

Hoy ve arkadaşları (1991, s.15) okul sağlığını, okuldaki çalışma ortamını veya okulun iklimini incelemek için kullanılan bir metafor olarak ele almaktadırlar. Bu bağlamda okul sağlığı yeni bir kavram değildir. Yalnızca örgüt içindeki kişilerarası

ilişkilerin olumlu bir biçimde gelişmesini kolaylaştıran ve engelleyen etmenlere dikkat çekmektedir. Okul atmosferinin incelenmesinde bu metaforun kullanılmasının nedeni ise okul etkililiğini yordamada önemli bir değişken olarak görülmesidir (Hoy ve Woolfolk, 1993, s.356). Tsui ve Cheng (1999, s.251) okul sağlığının etkili bir okulun atmosferini belirlemede oldukça önemli ve güçlü bir olgu olduğunu belirtmektedirler. Bu durumda okul sağlığının okul etkililiği ile yakından ilişkili ve okul iklimine göre daha geniş ve kapsayıcı bir kavram olduğu söylenebilir.

Okul sağlığı kavramı, öğrenci, öğretmen ve yöneticiler arasındaki ilişkilerin niteliğini belirlemek için geliştirilmiştir. Bu bağlamda sağlıklı okul; enerjisini amaçlarına yönlendiren bir okul olmanın yanı sıra öğrenci, öğretmen ve yöneticiler arasında olumlu bir ilişkinin bulunduğu okuldur (Hoy ve Woolfolk, 1993, s.356). Dolayısıyla okuldaki çalışma koşullarının, bu koşulların okul üyeleri üzerindeki etkisinin, okul çalışanlarının güdülenme, moral ve performans düzeylerinin ve okuldaki tüm bireylerin okulla bütünleşme derecelerinin okul sağlığını etkilediğini söylemek olasıdır (Yıldırım, 2006, s.82). Sağlıklı bir okul, amacını tanımlamak ve başarmak için neye sahip olduğunun ve neye ihtiyacı olduğunun farkındadır (Cicchelli, 1975, s.3). Bu nedenle sağlıklı okullar, başarılı okullar olarak görülmektedir (Hoy ve Woolfolk, 1993, s.356). Çünkü sağlıklı bir okul çevresine başarılı bir biçimde uyum sağlayabilen, amaçlarına ulaşabilen, ortak değerler oluşturabilen ve öğretmenlerin takım çalışması yoluyla dayanışmasını sağlayabilen okuldur (Hoy ve Hannum, 1997, s.293).

Okul sağlığı, kurumsal, yönetsel ve teknik düzeylerde olumlu çıktılar sunması nedeniyle okul yaşamının niteliğinin artırılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Kurumsal açıdan sağlıklı bir okul öncelikle çevresiyle iyi ilişkiler içerisindedir. Bu nedenle çevre tarafından meşrulaştırılır ve çevrenin desteğini alır. Yönetsel açıdan sağlıklı bir okul, okula kaynak sağlayan, bu kaynakları dağıtan, okulun amaçlarını gerçekleştirebilmesi için çalışanlarına yön veren ve rehberlik edebilen bir okul müdürüne sahiptir. Okulun teknik düzeyi açısından sağlıklı bir okul ise, öğrenme ve öğretimin en verimli şekilde yürütüldüğü, akademik başarının ön planda olduğu, öğrenmenin her şeyden önce geldiği bir eğitim ortamı anlamına gelmektedir (Yıldırım, 2006, s.5). Bu durumda okulun sağlık düzeyinin yüksek olmasının okula birçok boyutta katkı sağladığı söylenebilir. Dolayısıyla okullara düşen sorumluluklardan biri de kişisel,

sosyal ve akademik öğrenmenin gerçekleştirildiği sağlıklı bir okul iklimi oluşturmaktır (Childers ve Fairman, 1986, s.332).

Okul sağlığı, okulun psikososyal durumunu gösteren bir olgudur. Sosyal bir sistem olan okullar yaşamını sürdürmek, büyümek ve gelişmek için karşılaştığı sorunları çözmek ve sağlığını koruyucu önlemler almak zorundadır (Taymaz, 2011, s.72). Bu nedenle okullarda örgüt sağlığının belirli aralıklarla ölçülmesi gerekmektedir. Bu ölçümlerde öğretmenlerin görüşlerine başvurulmasının daha akılcı bir yöntem olacağı söylenebilir. Çünkü yöneticiler genellikle kendi örgütlerinin sağlıklı olduğunu düşünme eğilimindedirler (Lyden ve Klingele, 2000, s.3). Öğretmenlerin örgüt sağlığı veya okul ortamı hakkındaki düşünceleri ise öğretmenlerin iş yaşamının niteliğini yansıtan önemli bir veri kaynağıdır. Bu nedenle okulun örgüt sağlığı, okul ortamının farklı yönlerine ilişkin öğretmen algılarının ölçümü olarak da değerlendirilebilir (Tsui ve Cheng, 1999, s.253). Cicchelli (1975, s.3-4), okul sağlığının ölçülmesinin yararlarını şu şekilde sıralamaktadır:

1. Okulun güçlü ve zayıf yönlerinin iyi tanınarak, güçlü yönlerinden faydalanılmasına ve zayıf yönlerin geliştirilmesine olanak tanır.
2. Zayıflıkların farkına varılması, gelişmeyi sağlayan itici bir güç işlevi görür.
3. Sosyal örgütlerde her zaman çatışan beklentiler söz konusudur. Okulda bu beklentilerin tanımlanması ile okul üyeleri arasındaki çatışmalar azaltılabilir.
4. Okulların refahı için ulaşılabilir hedeflere ihtiyaç vardır.

Ayrıca okul sağlığının ölçülmesi ve kavramsallaştırılması, okul geliştirme programlarının değerlendirilmesi, liderlik, güdüleme, karar verme, yapı ve etkililik çalışmaları için bir temel oluşturur (Hoy vd, 1991, s.72). Ayrıca okulun sağlık düzeyi, örgütteki herhangi bir değişim çabasının olası başarısının en etkili göstergesidir (Miles, 1969, s.376). Çünkü değişim stratejileri ancak örgütsel sistemin dinamikleri açık ve sağlıklı olduğunda etkili olabilir. Bu nedenle eğitim örgütlerinde gerçekleştirilecek herhangi bir değişim veya yenileşme faaliyetinde örgütün sağlık düzeyi dikkate alınmalı ve buna göre bir yol izlenmelidir (Özdemir, 2000, s.140).

### **Sağlıklı ve Sağlıksız Okul**

Hoy ve Feldman (1987) okulların örgüt sağlığını tanımlamak ve ölçmek amacıyla yaptıkları çalışma sonucunda sağlıklı ve sağlıksız okullardaki farklılıkları betimlemişlerdir. Aşağıda sağlıklı ve sağlıksız okulların özellikleri açıklanmıştır.

**Sağlıklı okul.** Sağlıklı bir okulun müdürü görev yönelimli ve ilişki yönelimli lider davranışlarını bütünleştiren, dinamik bir liderdir. Bu tür davranışlar öğretmenleri destekler ve aynı zamanda performans için yüksek standartlar sağlar. Ayrıca, okul müdürü üstleri üzerinde yüksek etki gücüne sahiptir (Hoy ve Feldman, 2007, s.58). Sağlıklı bir okulda öğretmenler öğretim ve öğrenime adanmıştır. Öğretmenler öğrencileri için yüksek ancak ulaşılabilir hedefler belirlerler ve yüksek performans standartlarını sürdürürler. Bunun için hem ciddi hem de düzenli bir öğrenme ortamı oluştururlar. Ayrıca sağlıklı okullarda, öğretmenler birbirlerini sever ve birbirlerine güvenirlir. Öğretim kadrosu kendilerini okulları ile özdeşleştiren ve okulları ile gurur duyan öğretmenlerden oluşur. Öğrenciler ise yüksek güdülenmeye sahiptirler ve derslerine sıkı çalışırlar. Akademik olarak başarılı olan öğrencilere saygı duyarlar. Sağlıklı okullarda, sınıf araç-gereçleri, öğretimsel materyaller ve tamamlayıcı materyaller daima mevcuttur. Böyle bir okul nedensiz toplum ve veli baskılarından korunur. Ayrıca sağlıklı okulların kurumsal bütünlük düzeyi de oldukça yüksektir (Hoy vd, 1991, s.68).

**Sağlıksız okul.** Sağlıksız bir okul etkili bir müdüre sahip değildir. Müdür okuluna yeterince yön veremez. Okulda etkili bir yapı kuramaz. Sağlıksız bir okulun müdürü öğretmenlere yeterince destek ve cesaret veremez. Ayrıca müdürün üst yönetim üzerindeki etkisi yok denecek kadar azdır (Hoy vd, 1991, s.68). Sağlıksız bir okulda öğretmenler ne meslektaşları ne de meslekleri hakkında iyi duygulara sahiptirler. Sağlıksız bir okulun öğretmenleri ilgisiz, şüpheli ve savunmacı davranırlar. Böyle bir okulda akademik başarıya pek fazla önem verilmez. Ne öğretmenler ne de öğrenciler akademik yaşamı ciddiye almazlar, hatta akademik yönelimli öğrenciler akranları tarafından alay konusu edilir. Öğretmenler de akademik anlamda başarılı öğrencileri tehdit unsuru olarak görmektedirler. Sağlıksız bir okulda ihtiyaç duyulduğunda eğitsel materyaller, malzemeler ve tamamlayıcı materyaller mevcut değildir. Sağlıksız bir okul



olumsuz dış güçlere karşı da korunmasızdır. Bu nedenle öğretmenler ve yöneticiler yersiz veli taleplerine maruz kalırlar ve toplumun anlamsız istekleri ile mücadele ederler (Hoy ve Feldman, 2007, s.59).

Okul içerisindeki ilişkilerin niteliğini belirlemede kullanılan örgüt sağlığının aynı zamanda örgüt üyelerinin güven düzeyleri üzerinde de etkili olacağı düşünülmektedir. Bir okul ne kadar sağlıklı olursa, öğretmenlerin müdürlerine, meslektaşlarına ve örgütün kendisine duyduğu güvenin de o derece yüksek olacağı öne sürülebilir. Çünkü sağlıklı okullarda açık bir iklimin yanı sıra, öğretmenlerin birbirleri ile ve okul müdürü ile etkileşimlerinin de açık ve güvenilir olması gerektiği söylenebilir (Hoy vd, 1991, s.70).

### **Güven**

Güven, özellikle bireyler arası ilişkilerde büyük önem taşıyan temel duygulardan biridir. Bu duygu doğal bir süreç içinde bireylerin birbiri ile ilişkileri sonucu ortaya çıkmaktadır. İnsanlar, birbirlerine karşı güven duygusu oluştururken, davranış ve tutumlardan, sosyal ilişkilerden, beklentilerden ve deneyimlerden yola çıkmaktadırlar. Bireyler arası etkileşim sonucu oluşan güven, yalnızca hissedilerek belirlenebilen bir kavram olduğundan doğası gereği soyut bir nitelik taşımaktadır (Asunakutlu, 2002, s.2). Bu bağlamda güven kavramı herkesin içgüdüsel olarak bildiği ancak tanımlanması zor bir kavramdır. Bunun nedeni ise güven kavramının çok yönlü ve karmaşık olmasıdır (Hoy, Smith ve Sweetland, 2002, s.42).

Güven konusu yıllardır antropoloji, ekonomi, psikoloji, sosyoloji, politika gibi birçok disiplin tarafından çalışılmaktadır (Bhattacharya, Deviney ve Pillutla, 1998, s.459). İnsanların neden güvendikleri ve güvenin sosyal ilişkileri nasıl şekillendirdiği psikologların (Deutsch, 1958), sosyologların (Gambetta, 1988), ekonomistlerin ve örgütsel davranış araştırmacılarının (Mishra, 1996) odak noktası haline gelmiştir. Her bir bilim dalı güven kavramını farklı şekillerde ele almıştır. Güven kavramının birçok disiplin tarafından farklı bakış açıları ile çalışılmış olması alan yazında birçok güven tanımının bulunmasına yol açmıştır. Bunun nedeni olarak birçok araştırmacının çalışmasını kendi güven tanımı üzerine temellendirmesi gösterilebilir. Tablo 4'te farklı yazarlar tarafından yapılmış güven tanımları bir liste halinde verilmektedir.

Tablo 4

*Çeşitli Güven Tanımları*

| Yazar  | Güven Tanımı   |
|--|--|
| Deutch (1958, s.266)                             | Olayın gidişatının belirsiz olduğu veya olayın sonucunun diğerlerinin tutumuna bağlı olduğu sıkıntılı durumlarda bile, olayların sonucuna yönelik bireyin iyimser beklentisidir.   |
| Rotter (1971, s.444)                             | Birey veya grubun, başka bir birey veya grubun sözlü veya yazılı herhangi bir ifadesinin itimat edilebilir olduğuna yönelik inancı/beklentisidir.  |
| Zand (1972, s.230)                               | Kişinin savunmasızlığını arttıran, karşı tarafın davranışları üzerinde kişinin kontrolünün bulunmadığı ve karşı tarafın beklentiyi suiistimal etmesi durumunda getireceği yarardan daha fazla zarar getiren davranışlardan oluşmaktadır.                       |
| Cook ve Wall (1980, s.39)                        | Bir bireyin diğer insanların davranış ve sözlerine güven duyma ve iyi niyet atfetmeye yönelik isteklilik derecesidir.  |
| Gambetta (1988, s.218)                           | Bir kişinin kendisinin de yürütebileceği bir durumu diğer bir birey veya grup gerçekleştirirken veya gerçekleştirmeden önceki değerlendirmeleri sonucu elde ettiği öznel olasılık düzeyidir.   |
| Mayer, Davis ve Schoorman (1995, s.712)          | Bir tarafın diğer tarafın kendisini kontrol ettiğini veya gözettiğini düşünmeksizin, kendisine güvenen kişi için önemli bir eylemi gerçekleştireceği beklentisine dayalı olarak karşı tarafın eylemleri karşısında zarar görebilme durumuna gönüllü olmasıdır. |
| Mishra (1996, s.265)                             | Bir tarafın diğer tarafın açık, yetkin, ilgili, itimat edilebilir olduğuna duyduğu inançtır. Kişinin bu inanca dayalı olarak karşıdaki kişi tarafından zarar görebilme durumuna gönüllü olmasıdır.   |
| Rousseau, Sitkin, Burt ve Camerer (1998, s.395)  | Diğerinin davranış veya niyetinin olumlu sonuçlar getireceğine dayanarak kişinin zarar görebilme ihtimalini kabul ettiği psikolojik durumdur.  |
| Bhattacharya, Devinney ve Pillutla (1998, s.462) | Belirsizlik ortamında karşı taraftan beklenen davranışlara ilişkin elde edilecek olumlu sonuç beklentisidir.   |
| Perks ve Halliday (2003, s.339)                  | Bir tarafın karşı taraftan kişisel olarak yarar göreceğine veya en azından istismara ya da zarara uğramayacağına yönelik olumlu beklenti içinde olmasıdır.   |
| Kalemci-Tüzün (2007, s.97)                       | Bireyin diğer tarafın sözlerinde, davranışlarında ve kararlarında itimat edilir, tahmin edilir, dürüst olacağına, faydacı davranışlar göstermeyeceğine yönelik olumlu beklentisidir.   |

Tablo 4 incelendiğinde çeşitli araştırmacılar tarafından ortaya konulan güven tanımlarının birbirine benzer ifadeleri içerdiği görülmektedir. Araştırmacılar da kendi tanımlarını geliştirirken, diğer araştırmacıların tanımlarından yola çıktıklarını belirtmektedirler. Örneğin Zand güven tanımını Deutsch (1958)'ün güven tanımına,

Mayer ve arkadaşları (1995) güven tanımlarını Gambetta'nın (1988) güven tanımına, Rousseau ve arkadaşları (1998) ise yaptıkları güven tanımını Mayer ve arkadaşlarının (1995) güven tanımına dayandırmaktadır. Bu bağlamda alanyazında birçok farklı güven tanımı ortaya konulmuş olmakla birlikte, güven tanımlarının birbiri üzerine inşa edildiği ve bu sebeple benzer öğeler barındırdıkları söylenebilir.

Güvenin tanımı konusunda bir fikir birliği bulunmamasına karşın, güvenin oluşabilmesi için gerekli etmenler konusunda bir fikir birliği olduğu düşünülmektedir (Rousseau vd, 1998, s.395). Güvenin ön koşulları olarak da ifade edilen bu etmenler risk, belirsizlik, beklenti ve zarar görme ihtimali olarak sıralanabilir (Erdem, 2003, s.156). Risk güven kavramının en önemli öğelerinden biridir. Güven duyan kişi güven duyduğu kişi veya grubun davranışı nedeniyle bir miktar kayba uğrayabileceğinin farkındadır. Kişinin bu kaybın ne kadar olacağı konusundaki algısı risk olarak tanımlanmaktadır (Chiles ve McMackin, 1996, s.80). Burada riskin kaynağı karşı taraftaki kişinin niyeti veya nasıl davranacağı hakkındaki belirsizliktir. Kişinin herhangi bir risk almadığı durumda güven olgusundan söz edilemez. Çünkü tam bir kesinlik durumunun hâkim olduğu ve riskin olmadığı bir durumda güvene ihtiyaç duyulmamaktadır (Rousseau vd, 1998, s.395).

Güven ve risk alma arasında karşılıklı bir ilişki bulunmaktadır. Risk, güven oluşumu için bir fırsat yaratırken, güven duygusu risk alınmasına yol açar. Ayrıca kişinin güven duyması sonucu aldığı risk, beklentisi yönünde sonuçlanırsa, güven duygusu daha da gelişir (Rousseau vd, 1998, s.395). Diğer bir deyişle, risk almak kişinin güven duygusunu pekiştirir. Ancak güvene bağlı olarak kişinin aldığı risk her durum için aynı düzeyde değildir. Alınan riskin niteliği kişilerarası ilişkinin niteliğine bağlı olarak değişmektedir (Sheppard ve Sherman, 1998, s.427). Birçok güven tanımında risk olgusunun üzerinde durulmasının nedeni ise karşı taraftan emin olma ile güven duygusu arasındaki farkı belirtmektir. Emin olma durumunda karşı tarafın farklı bir davranış sergileyebileceği ihtimali göz ardı edilir, dolayısıyla kişi bir risk almış değildir. Güven duygusunda ise kişi, alternatif bir davranış sergileme imkânı varken, hayal kırıklığına uğrama ihtimalini göze alarak karşı tarafa güvenir, dolayısıyla risk alır (Luhmann, 2000, s.97).

Belirsizlik, riski güvenle ilişkili kılan en temel öğedir (Erdem, 2003, s.157). Daha önce de belirtildiği gibi, kesinliğin egemen olduğu bir ortamda güven

kavramından söz edilemez. Çünkü güvenden söz edebilmek için kişinin bir tercih yapması gerekmektedir (Luhmann, 2000, s.97). Kişi karşı taraftakinin nasıl davranacağı veya ne yönde hareket edeceği konusunda geleceğe dönük bir tahminde bulunarak tercih yapar. Ancak bu tercihin sonuçlarının ne olacağını önceden kestiremez. Yalnızca sonuca yönelik bir beklenti içerisine girer. Bu durum güven ile belirsizlik arasındaki ilişkinin en önemli göstergesidir. Eğer sonucun ne olacağına dair bir belirsizlik yoksa ne kişi tarafından alınmış bir risk ne de bu ilişkide güvenin bir rolü vardır (Das ve Teng, 2001, s.256). Bu nedenle belirsizlik, güven sürecini başlatan öğelerden biri olarak kabul edilmektedir (Meyerson, Weick ve Kramer, 1996, Akt. Kılınç, 2010, s.38).

Güven genellikle bir insanın davranışına veya bir olayın sonucuna yönelik bireyin iyimser beklentisi olarak tanımlanmaktadır (Hosmer, 1995, s.390). Bu durumda güven duygusunun beklentiye dayalı bir olgu olduğu görülmektedir. Güven ilişkisindeki en temel beklenti ise karşı tarafın yetkinliğine, beklenen davranışı etkili bir biçimde gerçekleştireceğine yönelik beklentidir (Erdem, 2003, s.158). Örneğin okullarda müdürün, öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını etkili bir biçimde yerine getirmelerini beklemesi, öğretmenlerin ve okuldaki diğer personelin ise müdürün, okulun yönetsel faaliyetlerini düzgün işleteceğini beklemesi bu duruma örnek olarak verilebilir. Diğer bir beklenti ise güven duyulan kişinin beklenen davranışı diğerlerinin haklarını ve yararlarını koruyacak biçimde gerçekleştireceği beklentisidir. Güvenilen kişinin, grubun veya örgütün yarar getireceği veya en azından kişiyi zarara uğratmayacağı beklentisi güven yaklaşımlarının hepsinde ortak öge olarak karşımıza çıkmaktadır (Hosmer, 1995, s.392).

Güven genellikle başkalarının davranışlarına dayalı bir durum olduğundan, zarar görebilme ihtimalini barındırmaktadır. Bu bağlamda güven kişinin kendi isteği ile ilişkili bir durumdur ve gönüllülük esasına dayanır. Kişiler güvenmek için zorunluluk hissetmez. Bu nedenle güven kavramı genellikle işbirliği ve bu işbirliğinden sağlanan yararlar ile ilişkilendirilir. Güvenin amacı da genellikle işbirliğini arttırmak ve olası ortak amaçlara ulaşmayı kolaylaştırmak olarak ifade edilmektedir (Hosmer, 1995, s.390). Bu bağlamda örgütlerde güven kavramının gündeme gelmesinin nedeni olarak güvenin işbirliği ile yakından ilişkili bir kavram olması gösterilebilir.

Güvenin oluşmasında dikkati çeken öğelerden biri de bağlılıktır. Güven kavramında bağlılık ögesinin öne çıkmasının nedeni ise bir tarafın diğer tarafa

güvenmeden beklediği kazancı elde edemeyecek olmasıdır. Hem risk hem de bağlılık güvenin oluşması için gerekli olmasına rağmen, alınan riskin ve güvenin derecesi bağlılığın artması ile değişir (Sheppard ve Sherman, 1998, s.422). Bağlılık derecesi güvenin niteliğini de değiştirir. Örneğin bir örgütte geçici işçi olarak çalışan insanların arasındaki güvenin niteliği ile kıdemli işçiler arasındaki güvenin niteliği birbirinden farklıdır (Rousseau vd, 1998, s.395).

### **Güven Türleri**

Karmaşık ve çok yönlü bir kavram olan güvenin tanımlanmasındakine benzer bir güçlük ile sınıflandırılması konusunda da karşılaşılmaktadır. Alan yazın incelendiğinde farklı araştırmacılar tarafından ortaya konulan birçok güven türüne rastlanmaktadır. Bu çalışmada Shapiro, Sheppard ve Cheraskin (1992) tarafından ortaya konulan ve daha sonra Lewicki ve Burner (1996) tarafından geliştirilen sınıflama temel alınmıştır. Shappiro ve arkadaşları (1992) güvenin birbirini izleyen 3 aşamadan oluştuğunu belirtmektedir. Bu aşamalar korkuya dayalı (caydırıcı) güven, bilgiye dayalı güven ve özdeşleşmeye dayalı güvendir. Lewicki ve Burner (1996) ise korkuya dayalı güven yerine hesaplanmış güven tanımını kullanmıştır. Bu sınıflama tarafların ilişkilerinin yeni başladığı ve herhangi bir geçmişlerinin olmadığı varsayımı üzerine temellendirilmiştir. Dolayısıyla taraflar arasında belirsizlik durumu hâkimdir (Lewicki ve Burner, 1996, s.119).

### **Hesaplanmış Güven**

Shapiro ve arkadaşları (1992) güvenin korkuya dayalı bir süreçle başladığını vurgulamaktadırlar. Korkuya dayalı bir süreç ile kastedilen güven duyan kişinin zarar görme ihtimalinin karşı tarafın elinde olmasıdır. Bu nedenle kişiler arasındaki güven düzeyi başlangıçta sıfırın altındadır. Çünkü bu aşamanın başlarında bireyin temel çabası kişinin başkaları tarafından zarar görebilirliğini en aza indirmektir (Lewicki, Tomlinson ve Gilesspie, 2006, s.1008). Korkuya dayalı (caydırıcı) güven karşıdakinin sözlerini tutup tutmayacağı üzerine temellendirilen bir güven çeşididir. Eğer ilişkinin devam etmemesi sonucu kişinin karşılaşacağı zarar veya davranışı sonucunda karşılaşacağı ceza, güvensiz bir şekilde davranmasının getirilerinden daha ağır basmakta ise, o ilişki de güven oluşur. Diğer bir deyişle, bu tür güvende kişinin sözünü

tutmasının temelinde yatan neden karşılıklı yararlar değil, cezadır (Shapiro vd, 1992, s.366). Bireyler yapacaklarını söyledikleri şeyleri yapmamanın sonuçlarından endişe duyarlar. Bu nedenle bu tür güven, cezanın ve kaybın olası olduğu, sonuçların net ve açık olduğu ve cezanın uygulanabileceği bir durumda oluşur. Genellikle ilişkilerin başlangıcında geçerli olduğu düşünülen bu güven türünde, ilişkiler oldukça kırılgan olup en ufak bir hata, ihlal veya uyumsuzluk sonucunda ciddi zararlar görebilir (Zorlu-Yücel, 2006, s.38). Bu nedenle korkuya dayalı güvende, güvenin sürdürülmesinin nedeni olarak sürdürülmemesi durumunda kişinin karşılaşacağı olumsuz sonuçlar gösterilmektedir (Lewicki vd, 2006, s.1008).

Lewicki ve Bunker (1996) güvenin bu aşamasında yalnızca ceza unsurlarının değil, yarar sağlama unsurlarının da bulunduğunu belirterek, korkuya dayalı güven yerine hesaplanmış güven tanımını getirmişlerdir. Korkuya dayalı güvende yalnızca güven ihlalden kaynaklanacak sonuçlar ve cezalar değerlendirilirken, hesaplanmış güvende güvenilir olmanın avantajları ve güven ihlalinin getireceği tehlike birlikte değerlendirilir. Hesaplanmış güvene örnek olarak iş çevresinde ticari itibarın zedelenmesi gösterilebilir (Lewicki ve Bunker, 1996, s.119). Yine de bu aşamada tehdit unsurlarının daha güdüleyici olduğu düşünülmektedir (Çetinel, 2008, s.20). Kısacası hesaplanmış güvende insanların, diğerlerine daha önce memnun edici bir şekilde davrandıkları veya gelecekte bu şekilde davranacaklarını bekledikleri için birbirlerine güven duydukları vurgulanmaktadır. Bu bağlamda hesaplanmış güven, kişilerin gelecekteki etkileşimleri sonucunda oluşacak maliyet ve elde edecekleri kişisel karın hesaplanması şeklinde ifade edilmektedir (Tyler ve DeGoey, 1996, s.332).

### **Bilgiye Dayalı Güven**

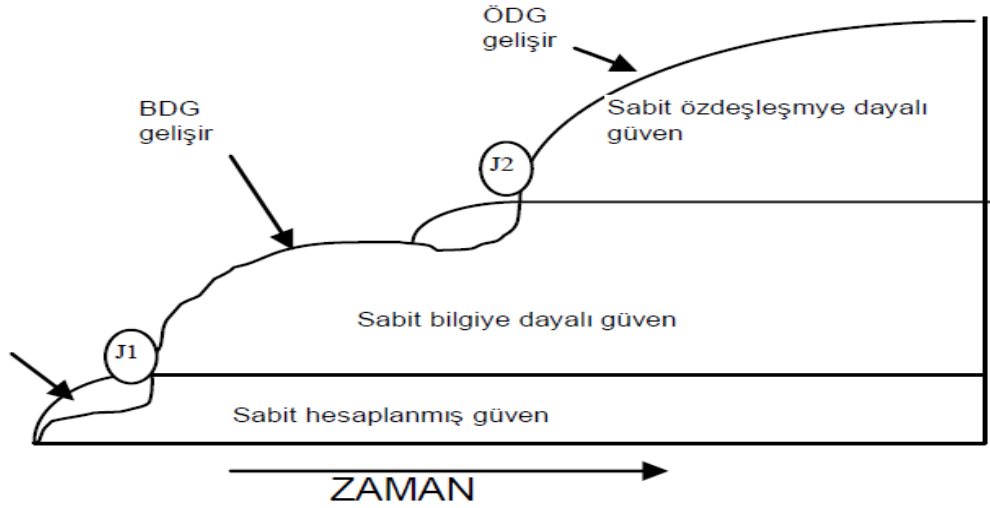
Güvenin ikinci şekli bilgiye dayalı güvendir. Bu güven çeşidi karşıdaki kişinin davranışlarını tahmin edebilmek için onu yeterince iyi tanıma ve anlama yeteneği üzerine kuruludur (Lewicki vd, 2006, s.1007). Dolayısıyla bu tür bir güven ilişkisi tehdit veya korkuya dayalı olarak değil, tarafların birbirleri hakkında sahip oldukları bilgiler doğrultusunda şekillenmektedir. Kişinin sahip olduğu özellikleri bilmek, kişi hakkında tahminde bulunarak güvenme ya da güvenmeme kararını vermeyi kolaylaştırmaktadır (Uzbilek, 2006, s.11). Bilgiye dayalı güvende karşı tarafın tahmin edilemeyeceği zamanlarda bile, kişiler arasındaki sürekli etkileşim ve karşılıklı ilişkiler

nedeniyle karşı tarafı anlama şansı yükselmektedir. Böyle bir etkileşim hesaplanmış güvenin temellerini güçlendirmekte, bilgiyi ve karşı tarafın tahmin edilebilirliğini arttırarak güven kurulmasını sağlamaktadır (Lewicki vd, 2006, s.1007). Kısacası bilgiye dayalı güven taraflar arasında zaman içerisinde oluşur. Bu tür bir güven ilişkisinde tarafların geçmiş ilişkileri, beklentileri ve güvene yönelik genelleşmiş algılamaları söz konusudur (Kalemci-Tüzün, 2007, s.103). Bu nedenle bilgiye dayalı güven türünde düzenli iletişim anahtar rol oynamaktadır (Shapiro vd, 1992, s.368).

### **Özdeşleşmeye Dayalı Güven**

Özdeşlemeye dayalı güven tarafların birbirini anladığı ve birbirlerinin isteklerini takdir ettiği güven çeşididir (Lewicki ve Bunker, 1996, s.122). Bu güven türü kişinin karşı tarafın tercihlerini içselleştirmesi durumunda görülür (Lewicki vd, 2006, s.1007). Kişi karşı tarafın ihtiyaçlarını, seçimlerini ve önceliklerini bilir veya tahmin edebilir. Bu nedenle özdeşleşmeye dayalı güvende bireyler hem bilgiye dayalı güvenin getirisi olarak birbirlerini tanırlar, hem de kişiler arasında özdeşleşme gelişir. Artan özdeşleşme ise diğeri gibi düşünme, diğeri gibi hissetme ve diğeri gibi davranmayı sağlar (Kalemci-Tüzün, 2007, s.103). Kısacası bireyler arası ilişkide empati hâkimdir. Özdeşleşmeye dayalı güven, hesaplanmış ve bilgiye dayalı güven gerçekleştikten sonra meydana gelmektedir. Dolayısıyla hesaplanmış ve bilgiye dayalı güvene yönelik eylemler özdeşleşmeye dayalı güvenin oluşumuna katkıda bulunur. Shapiro ve diğeri (1992)'ne göre özdeşleşmeye dayalı güveni güçlendiren eylemler olarak belirtilen eylemler şunlardır: Ortak bir kimlik geliştirmek (ortak bir isim, unvan, logo, simge vb.), ortak ürün ve amaçlar yaratmak (yeni ürün zinciri veya yeni amaçlar gibi) ve ortak paylaşılan değerleri üstlenmek (kişilerin gerçekten aynı hedefleri üstlenmeleri veya dış ilişkilerde diğeri adına vekil olabilme gibi) (Akt. Uzbilek, 2006, s.12-13). Ayrıca özdeşleşmeye dayalı güven örgüt içinde kimlik algısını etkilemekte ve desteklemektedir (Lewicki ve Bunker, 1996, s.123).

Lewicki ve Bunker (1996, s.119) bu sınıflamadan yola çıkarak güvenin oluşum aşamalarını betimlemişlerdir. Şekil 1'de profesyonel ilişkiler söz konusu olduğunda hesaplanmış, bilgiye dayalı ve özdeşleşmeye dayalı güven türleri doğrultusunda güvenin nasıl oluştuğu gösterilmektedir.



Şekil 1: Güvenin Oluşum Aşamaları

J1: Bu noktada bazı hesaplanmış güven ilişkileri, bilgiye dayalı güven ilişkileri haline gelir.

J2: Bu noktada bazı bilgiye dayalı güven ilişkileri, olumlu etkilerle, özdeşleşmeye dayalı güven haline gelir.

Kaynak: Lewicki, R.J. ve Bunker, B.B. (1996). Developing and maintaining trust in work relationships. R. M. Kramer ve R.T. Tyler (Eds.), *Trust in organizations: Frontiers of theory and research* içinde (s.114-139). London: Sage Publications, s.119.

Şekil 1’de görüldüğü gibi, güven gelişir ve değişir. İlişkiler olgunluğa doğru tam bir gelişme gösterirse, güven aşamaları sırasıyla hesaplanmış, bilgiye dayalı ve özdeşleşmeye dayalı güven şeklinde ilerler. Bu aşamalar birbirini takip etmekte ve birinin oluşumu diğerinin gelişmesine neden olmaktadır (Kalemci-Tüzün, 2007, s.101). Ancak ilişkiler tam bir gelişme kaydedemedikleri takdirde, güven oluşumu sekteye uğrayabilir. Bu nedenle bazı ilişkilerde güven birinci veya ikinci aşamadan sonra gelişmeyebilir (Lewicki ve Bunker, 1996, s.119). Güvenin bireyler arasında zamanla geliştiği açıktır. Tüm insan ilişkilerinde etkili bir kavram olarak, bireylerin ortak amaçlara ulaşmak için bir araya gelmesi ile oluşan örgütlerde de güven olgusuna rastlanması doğaldır. Bu nedenle güven olgusunu örgütler açısından incelemekte yarar görülmektedir.



## Örgütsel Güven

Bireyler arası ilişkilerde kritik bir öneme sahip olan güven kavramı, örgütsel yaşamın da en önemli unsurlarından biri olarak görülmektedir (Bökeoğlu ve Yılmaz, 2008, s.212). Bu nedenle güven kavramı 1950'li yıllardan itibaren örgüt, yönetim ve örgütsel davranış alanlarında da araştırmalara konu edilmeye başlanmıştır (Lewicki, McAllister ve Bies, 1998, s.439). Örgütsel ve yönetsel çalışmalarda güven olgusunun üzerinde durulmaya başlanmasının nedeni ise örgütlerde daha katılımcı bir yönetim modeline doğru gidilmesi ve ekip çalışması uygulamalarının artması yönündeki eğilimlerdir (Lawler, 1992, Akt. Mayer vd, 1995, s.710). Ayrıca güvenin örgütteki ilişkileri bir arada tutan bir yapıştırıcı işlevi görmesi (Tschannen-Moran, 2004) örgütsel güven olgusunun önemini arttırmıştır.

Ancak güven konusunda araştırmacılar arasında tam bir fikir birliğinin bulunmaması, örgütsel güven kavramının da tanımlanması ve açıklanması konusunda farklı yaklaşımların bulunmasına yol açmıştır. Tan ve Lim (2009, s.46) örgütsel güveni, örgüt çalışanlarının örgütün eylemlerine karşı savunmasız kalmaya istekli olmaları şeklinde tanımlamaktadır. Mishra ve Morrissey (1990)'e göre örgütsel güven, yöneticilerin doğru sözlü olacağına ve verdikleri sözün arkasında duracaklarına dair çalışanların duydukları inançtır. Bu bağlamda güven hem yatay hem de dikey olarak tüm örgüt içi ilişkilerin temelini oluşturmaktadır (Akt. Bökeoğlu ve Yılmaz, 2008, s.213). Başka bir tanıma göre ise, örgütsel güven, örgüt çalışanlarının örgüt eylemlerinin kendileri yararına olacağına veya gerçekleştirilen eylemlerin en azından kendilerine zarar getirmeyeceğine yönelik inançlarıdır (Tan ve Tan, 2000, s.243).

Matthai (1989) güven kavramındaki risk ve belirsizlik öğelerine dikkati çekerek, örgütsel güveni bu doğrultuda tanımlamıştır. Ona göre örgütsel güven, çalışanların belirsiz veya riskli bir durumla karşılaştıklarında örgütün taahhüt ve davranışlarının tutarlı ve yardımcı olacağına dair inançlarıdır (Matthai, 1989, s.52). Arslan (2009, s.276) örgütsel güveni, örgütsel amaçlara ulaşmak için örgütteki tüm bireyler tarafından dürüstlük, inanç, sadakat ve samimiyet bağlamında hissedilen soyut bir süreç olarak tanımlamakta ve davranışlarla somut hale geldiğini belirtmektedir. Buradan hareketle, örgütsel güven, çalışanların, yöneticilerin ve diğer çalışanların iyi niyetli ve samimi olduklarına dair inançları şeklinde tanımlanabilir (Memduhoğlu ve Zengin, 2010,

s.262). Kısacası örgütsel güven örgüt çalışanlarının yöneticiye ve örgüte güveninden oluşan bir bütündür (Nyhan ve Marlowe, 1997, Akt. Yılmaz, 2006, s.53).

Taylor (1989) örgütsel güveni, örgüt üyelerinin iyiliği için karşılıklı saygıya ve nezakete dayalı, uyumlu davranışların sonucu olarak kazanılan bir olgu (Akt. Demircan ve Ceylan, 2003, s.142) şeklinde tanımlayarak örgütteki sosyal ilişkilere vurguda bulunmuştur. Gilbert ve Tang (1998) ise örgütsel güveni işverene duyulan güven ve destek duygusu şeklinde tanımlamaktadırlar. Bu duygunun kaynağı ise işverenin açık sözlü olacağına ve sorumluluklarını üstleneceğine dair inançtır (Gilbert ve Tang, 1998, s.322). Tüm bu tanımlardan yola çıkarak, örgütsel güveni işgörenlerin örgütün eylemlerinin olumlu olacağı yönündeki beklentileri ve bunun sonucunda örgüte yönelik hissettikleri destek yönelimi şeklinde tanımlamak olasıdır.

Örgütsel güven tanımları incelendiğinde, araştırmacıların örgütsel güveni birçok farklı temele dayandırarak açıkladığı görülmektedir. Bu bağlamda örgütsel güven aşağıdaki özellikleri taşımaktadır (Mishra, 1996, Akt. Demircan ve Ceylan, 2003, s.142):

- Çok Düzeylidir: Güven çalışma arkadaşları, takım, örgüt ve örgütsel anlaşmalar arasındaki etkileşimler sonucu oluşur.
- Kültür Temellidir: Güven örgüt kültürü ile yakından ilişkili bir olgu olup, kültürün normlarına, değerlerine ve inançlarına sıkı sıkıya bağlıdır.
- İletişime Dayalıdır: Güven, kişilere doğru bilgileri aktarma, kararlarla ilgili açıklamalar yapma, samimi ve açık görünme gibi iletişim davranışlarının bir ürünüdür.
- Dinamiktir: Güven döngüsel bir süreçtir. Bu döngü başlangıç, sağlamlaştırma ve çözülme aşamalarından oluşmakta ve sürekli bir değişim göstermektedir.
- Çok Boyutludur: Güven zihinsel, duygusal ve davranışsal etmenlerden oluşmaktadır ve bu etmenlerin her biri bireyin güvene dair algısını etkilemektedir.

Örgütsel güven, çok boyutlu ve birçok örgütsel dinamik ile yakından ilişkili bir kavramdır. Bu bağlamda örgüt kültürü ve iletişim gibi kavramlarla iç içe geçen örgütsel güvenin örgütler açısından oldukça önemli bir olgu olduğu görülmektedir. Bu nedenle

örgütsel güvenin örgütsel yaşam açısından önemine değinilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

### **Örgütsel Güvenin Önemi**

İnsan ilişkilerinin ve her düzeyde işbirliğinin en yoğun yaşandığı ortamlardan biri olan örgütsel yaşamı genellikle kurallar, prosedürler ve yetkiler yönlendiriyor gibi görünse de, beşeri olguların da örgütsel yapının etkililiğini, örgütsel performansı ve diğer örgütsel çıktıları etkileme gücüne sahip olduğu görülmektedir (Erdem, 2003, s.153). Bu bağlamda örgütsel güven kavramı insan ilişkilerindeki dinamik bir öge olması nedeniyle örgütün beşeri yönüne ışık tutmaktadır. Örgütsel güvenin tanımlanması konusunda araştırmacılar arasında bir fikir birliği olmamasına karşın, alan yazında güven kavramının önemi ve örgüte sağladığı olumlu katkılar açısından bir görüş birliği olduğu söylenebilir.

Örgütsel güven öncelikle örgütün etkililiği açısından oldukça önemli bir etmen olarak karşımıza çıkmaktadır (Hoy vd, 2002, s.42). Bryk ve Schneider (1996, s.7)'a göre örgütsel güvenin örgütün etkililiğini arttırmasının iki temel nedeni bulunmaktadır. İlk olarak, güvenin yüksek olduğu örgütlerde, daha az çatışma eğilimi bulunmakta ve örgüt üyeleri karmaşık eylemlerde işbirliğinde bulunmaya daha yatkın olmaktadırlar. Açıkça paylaşılan ilkeler tahmin edilebilir eylemler ile desteklendiğinde, örgüt üyelerinin birbirlerine, liderlerine ve örgüte olan güvenleri artmaktadır. İkinci olarak ise, normatif değerlere eşlik eden yüksek güven düzeyi örgüt içinde toplumsal bir kontrol mekanizması oluşturmaktadır. Açıkça anlaşılan rol yükümlülükleri işgörenlere uygulamada rehberlik etmektedir. Ayrıca, normlar içselleştirildiğinde, örgütsel yaşam kendi kendini düzenler bir hale gelmekte ve örgüt üyeleri bireysel davranışlarının sonuçlarının sorumluluğunu üstlenmektedirler. Böylece resmi önlem mekanizmalarına daha az ihtiyaç duyan örgüt daha etkili olmaktadır (Bryk ve Schneider, 1996, s.7-8).

Etkililiğin yanı sıra örgütsel güven bireysel ve örgütsel amaçların gerçekleştirilmesinde, örgütsel bağlılık ve performans gibi önemli örgütsel değişkenlerin arttırılmasında da etkilidir (Özler, Atalay ve Şahin, 2010, s.51). Arslan (2009, s.276) da benzer şekilde örgütsel güvenin örgütün amaçlarını gerçekleştirmesinde ve varlığını sürdürmesinde stratejik bir öneme sahip olduğunu belirtmektedir. Ayrıca yüksek güvene sahip örgütlerin, düşük güvene sahip örgütlere

göre çevreye daha kolay uyum sağlayan, daha başarılı ve yenilikçi örgütler oldukları vurgulanmaktadır (İşcan ve Sayın, 2010, s. 202). Bu bağlamda örgütün amaçlarını ve hedeflerini gerçekleştirme düzeyiyle yakından ilişkili bir kavram olan örgüt sağlığının güven düzeyi yüksek olan örgütlerde de yüksek olacağı söylenebilir. Ayrıca örgüt sağlığı tanımlarında ortak olarak vurgulanan kavramlardan biri örgütün varlığını sürdürebilme yeteneğidir. Sağlıklı örgütlerin genellikle yaşamını sürdürebilme yeteneğine sahip örgütler olarak tanımlandığı düşünüldüğünde, örgütsel güvenin örgüt sağlığı açısından önemli bir değişken olduğunu söylemek olasıdır.

Örgütsel güven olgusu üretken ilişkilerin temelini oluşturan etkili bir işbirliği ve iletişim için ön koşuldur. Ayrıca güven, örgütsel yaşamın karmaşıklığını azaltmakta ve eylemlerin daha ekonomik ve hızlı bir biçimde yapılmasını kolaylaştırmaktadır (Powell, 1990, Akt. Hoy ve Tschannen-Moran, 1999, s.185). Güven duygusunun yüksek olduğu örgütlerde, işgörenler düşüncelerini paylaşma konusunda daha özgür hissetmekte ve ortak amaçlar için işbirlikçi bir biçimde çalışmaktadırlar (Mishra ve Morrisey, 1990, s.444). Benzer şekilde güvenin hâkim olduğu örgütlerde grup üyelerinin duygularını, gözlemledikleri farklılıkları serbestçe dile getirebildikleri ve grup veriminin arttığı belirtilmektedir (Bökeoğlu ve Yılmaz, 2008, s.212). İş görenler arasında karşılıklı güvenin gelişmesi işgörenlerin birlikte daha etkili çalışmalarına olanak sağlamak ve böylece insanlar arasındaki dayanışmayı ve işbirliğini kolaylaştırmaktadır (Mayer vd, 1995, s.710-711). Grandori ve Soda (1995, s.198)'ya göre ise güven yalnızca örgüt içi değil, örgütler arası işbirliğinin artırılmasında da en önemli unsurdur. Ayrıca örgütteki bireyler ve gruplar arasındaki güven örgütün uzun vadeli istikrarlılığı ve örgüt üyelerinin refahı açısından da önem taşımaktadır (Cook ve Wall, 1980, s.39).

Kramer (1999, s.582) örgütsel güvenin örgüte sağladığı faydaları örgütteki işlem maliyetlerini azaltması, üyeler arasında sosyalliği arttırması ve örgütsel kurallara uymayı kolaylaştırması şeklinde sıralamaktadır. Bu bağlamda örgütsel güvenin hem örgütün işgörenleri arasındaki uyumu arttırması nedeniyle insan kaynakları açısından hem de kurallar ve prosedürlerin düzgün işlemesi ve maliyeti düşürmesi nedeniyle örgütün yönetsel işleyişi açısından getirileri olduğu söylenebilir. Yönetimin en temel amaçlarından birinin insan ve madde kaynaklarının etkili bir biçimde kullanılması olduğu düşünüldüğünde, örgütsel güven olgusunun yönetimin amacına katkıda bulunan bir kavram olduğunu söylemek olasıdır.

Örgütün güven düzeyinin yüksek olmasının örgüte sağladığı faydalara benzer şekilde, güven düzeyinin düşük olması da bir takım olumsuzlukları beraberinde getirmektedir. Güven kavramının insan ilişkileri açısından hayati bir önem taşıdığı göz önüne alındığında, bir örgütte ortak amaçları gerçekleştirmek için bir araya gelen çalışanların birbirlerine olan güvenlerini yitirmeleri de örgüt ortamındaki insan ilişkilerini zedeleyen bir olgudur. Dolayısıyla örgütteki güvensizlik örgütsel etkililiği ve işgörenlerin performansını düşürür. Çünkü böyle bir örgütte işgörenlerin kendilerini koruma ve meşrulaştırma gayretleri uzun zaman almaktadır. Bu durum ise performanslarını olumsuz yönde etkilemektedir. Ayrıca işgörenler risk almaktan kaçınma, değişme veya yenileşme çabalarına şüphe veya direnç ile yaklaşma gibi davranışlar sergilemektedir (Memduhoğlu ve Zengin, 2010, s.265). Güvensizliğin hâkim olduğu örgütlerde, örgütsel yabancılaşma, düşük performans, düşük örgütsel bağlılık (Erdem, 2003, s.166) ve örgütsel sinizm (Özler vd, 2010, s.48) gibi olumsuz davranışların arttığı görülmektedir. Kısacası, giderek artan bir biçimde, güven iyi işleyen örgütlerin yaşamsal bir ögesi olarak görülmektedir (Tschannen-Moran ve Hoy, 1998, s.336). Örgütsel güven düzeyinin yüksek olmasının sağladığı getiriler göz önüne alındığında, örgütsel güvenin örgüt içindeki önemi görülmektedir. Bu bağlamda örgütsel güven, örgütteki tüm üyelerin katılımıyla oluşturulması gereken psikolojik bir atmosfer olarak değerlendirilebilir (Asunakutlu, 2002, s.5).

### **Örgütsel Güven Modelleri**

Güven kavramının örgüt yaşamındaki öneminin anlaşılması ile örgüt ve yönetim araştırmacılarının da örgütsel güveni anlamaya yönelik çalışmaları artmıştır. Alanyazın incelendiğinde, örgüt ortamında işgörenlerin birbirlerine ve yöneticilerine duydukları güveni değerlendirmek amacıyla birçok model geliştirdiği görülmektedir. Bu bölümde örgütsel güven modellerinden Mishra'nın güven modeli, Bromiley ve Cummings'in güven modeli ve Mayer, Davis ve Schoorman'ın örgütsel güven modeli üzerinde durulmuştur.

### **Mishra'nın Güven Modeli**

Mishra (1996, s.265) güveni “ bir tarafın kaşı tarafın yeterli, açık, ilgili ve güvenilir olduğu inancına dayalı olarak savunmasız kalma isteği” olarak tanımlamaktadır. Mishra (1996) bu tanımdan yola çıkarak hem örgütler hem de bireyler için geçerli dört boyutlu bir güven modeli geliştirmiş ve bu boyutların birlikte güven algısını oluşturduğunu belirtmiştir (Shockley-Zalabak, Ellis ve Winograd, 2000, s.36). Birbirini etkileyen ve birbirinden etkilenen dört boyuttan oluşan bu güven modeli aşağıda açıklanmaktadır.

**Yeterlilik.** Sahip olunan yetenek ve beceriler olarak tanımlanan yeterlilik, örgütteki liderliğin etkililiği ve örgütün varlığını sürdürme yeteneği ile ilişkilidir. Bu bağlamda yeterlilik, çalışanın örgütünü etkili olarak görme derecesidir. Örgütün etkililiği ise örgütün varlığını devam ettirecek ve rekabet edebilecek yeterlikte olmasını ifade etmektedir. Örgütsel güvenin yeterlilik boyutu işgörenlerin örgütlerindeki liderliğe güven duyma derecesini de vurgulamaktadır. Örgütteki liderlik yalnızca üst yönetimin liderliğini değil, örgütteki tüm düzey çalışanlar arasındaki liderliği yansıtmaktadır (Shockley-Zalabak vd, 2000, s.39).

**Açıklık.** Örgütsel güvenin oluşturulmasında en çok sözü edilen boyutlardan biridir. Açıklık, fikirleri kolayca ifade edebilme veya bilgiye erişilebilirlik, ulaşılabilirlik şeklinde tanımlanmaktadır (Tokgöz, 2012, s.24). Örgüt içerisindeki açıklık algısına yön verenler ise liderler ve yöneticilerdir. Liderlerini açık ve dürüst olarak algılayan işgörenlerin örgütlerine güven duymaları da daha olasıdır. Bu güven yalnızca paylaşılan bilginin miktarı ile değil, aynı zamanda liderin çabalarının samimi olarak algılanıp algılanmadığı ile ilişkilidir. Ayrıca tüm düzeydeki çalışanlar arasında açıklık ve samimiyyetin bulunması, güven ortamının oluşturulmasında önemli bir rol oynamaktadır. Üst yönetime güven algısı ise örgüt çalışanlarının bir bütün olarak örgüte olan güvenlerini yordayıcı bir güce sahiptir (Shockley-Zalabak vd, 2000, s.39).

**İlgililik.** Mishra (1996, s.270) ilgiliiliği bireyin grup, örgüt veya toplumsal düzeyde kişisel istekleri ile diğerlerinin istekleri arasında denge kurması olarak tanımlamaktadır. Örgüt üyeleri liderlerinin kendilerine karşı ilgili olduğunu düşündüklerinde güvenin ilgiliilik boyutu meydana gelir (Shockley-Zalabak vd, 2000, s.39). Bromiley ve Cummings (1996) ise ilgiliiliğin bir tarafın diğer tarafı savunmasız bırakacak şekilde çıkar elde etmeye çalışmayacağı bir durumda gerçekleşeceğini

belirtmektedirler (Akt. Kalemci-Tüzün, 2006, s.38). Örgüt içerisinde ilgililik algısına katkıda bulunan öğeler ise samimiyet ve önemsemedir. Tüm yönetim düzeylerinde samimiyet ile güven arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır. İletişimdeki samimiyet işgörenlerin örgütlerine duydukları güven düzeyini etkiler niteliktedir. Örgütte önemseme ve empati duygularının hakim olması ise yalnızca grup güvenini arttırmakla kalmaz, ayrıca üst yönetime ve dolayısıyla tüm örgüte olan güveni de artırır (Shockley-Zalabak vd, 2000, s.39-40).

**Güvenilirlik.** Tutarlı ve güvenilir davranışlara yönelik beklentiyi ifade etmektedir. Söylemler ve davranışlar arasında tutarlılık ve uygunluk bulunması güveni inşa ederken, tutarsızlık ve uygunsuzluk olması duyulan güveni azaltmaktadır. Örgüt ve yönetim alanyazınında yapılan çalışmalar da bu savı desteklemektedir. Üst yönetim ve idarecilerin davranışları üzerine yapılan çalışmalar, yöneticilerinin eylemleri, beklentileri ve söylemleri tutarlılık gösteren işgörenlerin örgütsel güvenlerinin yüksek olduğunu göstermektedir (Shockley-Zalabak vd, 2000, s.40). Güvenilirlik ve tutarlılık kavramları örgüt ile örgüt tedarikçileri, müşteriler ve iş ortakları arasında da güven düzeyini arttırmaktadır (Mishra, 1996).

Mishra'nın dört boyutlu güven modeline ek olarak Shockley-Zalabak ve arkadaşları (2000) iletişim ve iş doyumunu alan yazınına dayalı olarak özdeşleşme boyutunu eklemiştir. Özdeşleşme boyutu örgüt üyelerinin örgütün amaçlarını, değerlerini, normlarını ve inançlarını benimseyip benimsemediklerinin önemine dikkati çekmektedir. Özdeşleşme, bireylerin bireyselleşme ve örgüte ait olma arasındaki ikilemi nasıl yönettikleri ile ilişkilidir. Bireyler örgütsel amaçları, normları, değerleri ve inançları benimseyerek örgüt ile özdeşleşirlerse, örgüte olan güven düzeylerinin yüksek olacağı düşünülmektedir. Örgüte yabancılaşmış hissetmeleri halinde ise düşük bir örgütsel güven duyacakları belirtilmektedir. Bu boyut güvenin doğası gereği iletişim davranışları ve yorumlama sürecinin bir sonucu olduğunun altını çizmektedir. Bu bağlamda genelleşmiş bir özdeşleşme algısı aracılığıyla liderler ve örgüt üyeleri arasında güveni arttıran bir iletişim kurulması olanaklıdır (Shockley-Zalabak vd, 2000, s.40).

### **Bromiley ve Cummings'in Güven Modeli**

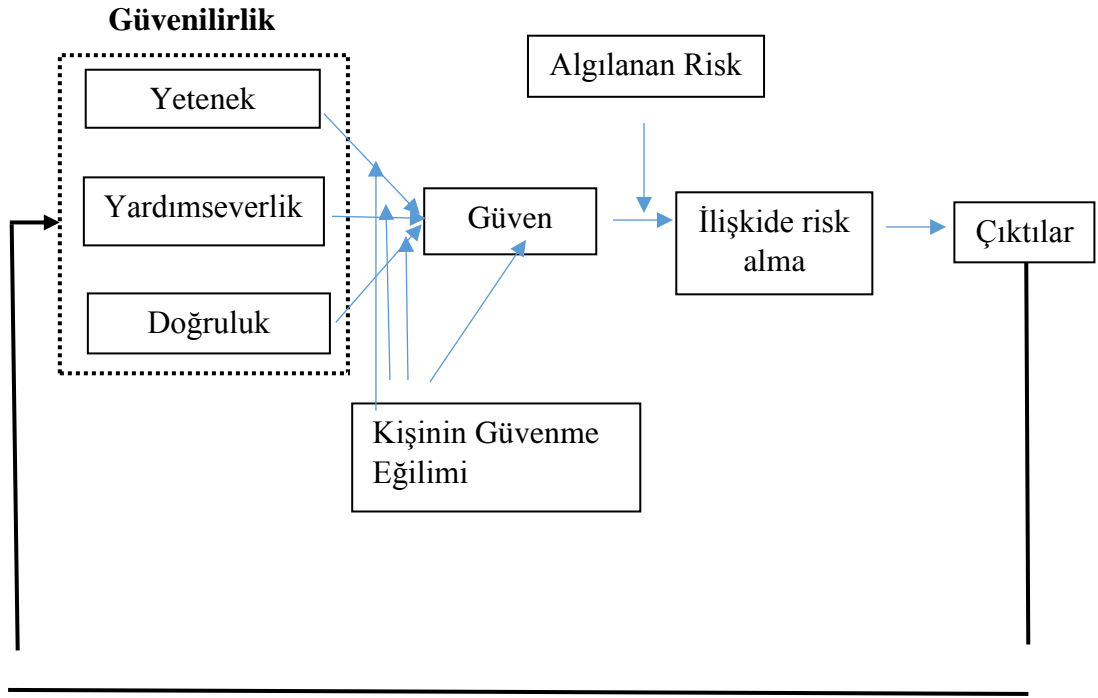
Bromiley ve Cummings (1996, s.303) güveni; bir bireyin veya grubun başka bir birey veya gruba yönelik açık veya örtük olarak olumlu bir inanca sahip olmasını, dürüst olmasını ve şartlar uygun bile olsa karşı taraftan avantaj elde etmeyi beklememesini beraberinde getiren ortak inancı olarak tanımlamıştır. Bu güven tanımının ilk boyutu ile bireyin itimat edilir davranışlar sergilemeye çalıştığı ya da bağlılık oluşturmaya yönelik hareket ettiği öne sürülmektedir. Tanımın ikinci boyutunda ise bireylerin güven içeren hareketlerinin, bireylerin istekleriyle tam olarak tutarlı olduğu belirtilmektedir. Tanımın üçüncü boyutunda ise güvenilir bir bireyin faydacı davranışlar göstermeyeceği vurgulanmaktadır (Kalemci-Tüzün, 2006, s.41). Bu bağlamda Bromiley ve Cummings (1996) güveni iyi niyetli davranma, dürüstlük ve fırsatçılıktan kaçınma üzerine temellendirmişlerdir (Çetinel, 2008, s.33).

Bromiley ve Cummings (1996)'in güven modelinde bireysel ve örgütsel güven ayrımına dikkat çekilmektedir. Bireysel güven bireyin ilişkilerinde ve davranışlarındaki beklentileri ifade etmektedir. İşgörenler tarafından farklı şekilde ve farklı düzeylerde algılanabileceği belirtilen örgütsel güven ise kişilerin örgütsel ilişkilerden ve davranışlardan beklentilerini vurgulamaktadır. Bu modele göre güven duyuşsal, bilişsel ve niyetsel parçalardan ve bağlılığı koruma, dürüst şekilde tartışma ve avantaj sağlamaktan kaçınma boyutlarından oluşan bir olgu olup, çalışan davranışlarını tanımlamaya yöneliktir (Kalemci-Tüzün, 2006, s.40).

### **Mayer, Davis ve Schoorman'ın Örgütsel Güven Modeli**

Mayer, Davis ve Schoorman (1995) kişiler arasındaki güven ilişkisini ve güvenen tarafların karşı tarafa neden güven duyduğunu açıklamaya yönelik bir örgütsel güven modeli geliştirmişlerdir. Bu doğrultuda güven olgusunun tarafları olan güvenen ve güvenilen bireyleri ayrı ayrı ele almış ve her iki tarafın da özellikleri üzerinde durmuşlardır. Bunun yanı sıra güven kavramı ile yakından ilişkili olan risk etmenini de incelemişlerdir (Mayer vd, 1995, s.711). Mayer ve arkadaşlarının geliştirmiş oldukları örgütsel güven modeli Şekil 2'de gösterilmektedir.





Şekil 2: Mayer, Davis ve Schoorman'ın Örgütsel Güven Modeli

Kaynak: Mayer, R. C., Davis, J. H. ve Schoorman, F. D. (1995). An integrative model of organizational trust. *The Academy of Management Review*, 20(3), s.715.

Şekil 2’de görüldüğü gibi, Mayer ve arkadaşlarına (1995) göre, güveni etkileyen etmenlerden biri kişilerin güvenme eğilimidir. Güvenme eğilimi kişinin diğerlerine yönelik genel bir güvenme istekliliği olarak tanımlanabilir. Kişinin güvenme olasılığını etkileyen güven eğilimi bireyin sabit kişisel bir özelliği olarak görülmektedir. Bu nedenle de güvenme eğiliminin kişiden kişiye değiştiği öne sürülmektedir. Bu değişimin nedenleri olarak farklı gelişim deneyimleri, kişilik özellikleri, kültürel farklılıklar, geçmiş deneyim ve tecrübeler gösterilebilir. Bu nedenle kişilerin güvenme eğilimlerine göre güvenme olasılıklarının değiştiği ve bazı kişilerin daha fazla güven duydukları vurgulanmaktadır (Mayer vd, 1995, s.715).

Ancak güven olgusunun nasıl oluştuğunu açıklamak için yalnızca güvenenin değil, güvenilen kişinin özellikleri de önem taşımaktadır. Bireylerin karşı tarafa az veya fazla güven duymasında etkili olan öğelerden biri güven duyulan kişinin özellikleridir. Bu nedenle aynı bireyin farklı kişilere yönelik güven derecesi değişmektedir. Mayer ve arkadaşları (1995) alanyazında güven duyulan kişinin özelliklerine dair çok sayıda özelliği üç başlık altında toplamışlardır. Onlara göre güvenilen kişinin sahip olması

gereken ve güvenilirliğin büyük bir kısmını açıklayan bu üç özellik yetenek, yardımseverlik ve doğruluktur (Mayer vd, 1995, s.716-717).

Yetenek, kişinin belirli bir alanda etkiye sahip olmasını sağlayan beceriler, yeterlikler ve kişisel özellikler grubunu ifade etmektedir. Yetenek alanı kişiye özgüdür, çünkü güven duyulan kişi bazı alanlarda oldukça yetenekliyken, başka bir alanda deneyim, eğitim ve kabiliyet açısından yetersiz olabilir. Bu nedenle Mayer ve arkadaşları (1995) yeteneğin göreve ve duruma özgü doğasını vurgulamışlardır. Yardımseverlik, benmerkezci bir yarar güdüsünden farklı olarak güven duyulan kişinin güvenen için iyi bir şey yapmak istediğine yönelik güvenen kişinin inanç derecesidir. Doğruluk ise güven duyulan kişinin güvenen kişi tarafından da makul bulunan bir dizi ilkeye bağlı olduğu yönündeki algıdır. Doğruluk tarafların geçmiş eylemlerindeki tutarlılığına, güvenilen kişinin yüksek adalet duygusuna sahip olduğuna ve sözlerine uygun davrandığına duyulan inanç ile ilişkilidir (Mayer vd, 1995, s.717-719).

Mayer ve arkadaşlarının (1995) örgütsel güven modelinde önemli bir öge de risktir. Yazarlara göre kişi güvenmek için riske gereksinim duymaz, ancak kişi güven eyleminde bulunmak için risk almalıdır. Güven risk almaya gönüllü olmak iken, güven davranışı ise fiilen risk almak olarak tanımlanmaktadır. Bu ayrım, güven ve güvenin sonuçları arasındaki farklılığın ayırt edilmesini sağlamaktadır (Mayer vd, 1995, s.724). Modele göre algılanan risk güvenen kişinin kazanç ve kayıp ihtimaline yönelik düşüncelerini içermektedir. İlişkide alınan risk ise güvenin bir sonucudur ve güven düzeyi güvenen kişinin ilişkide almaya gönüllü olduğu riskin miktarını etkilemektedir. İlişkide alınan risk güven duyulan bireyin güvenen kişi ile yalnızca duygusal bir bağ oluşturacağını değil, aynı zamanda güvenen kişinin savunmasız kalmaya izin verdiği sürece güvenin artacağını gösterir (Mayer vd, 1995, s.725-726). Kısacası bu modele göre kişi öncelikle algılanan risk düzeyi ile güven düzeyini karşılaştırır. Eğer güven düzeyi algılanan risk düzeyinden fazla ise, kişi ilişkide risk alır. Aksi durumda kişi ilişkide risk almaz (Mayer vd, 1995, s.726).

### **Örgütsel Güveni Arttırma Yolları**

Örgütlerde güven atmosferinin oluşturulmasında ilişkilerin derinliği, rol ve sorumluluklarının tam anlaşılması ve çalışanlarda işi yapabilme konusunda yeterlilik duygusunun bulunması gibi ögeler önem kazanmaktadır. Bu bağlamda örgütte güven

ortamının oluşturulmasında en önemli rol yönetim kademesine düşmektedir (Cufaude,1999, s.3-4, Akt. Asunakutlu, 2002, s.5). Ancak örgütün etkin faaliyet göstermesi açısından oldukça önemli olan güvenin oluşturulması, artırılması ve sağlamlaştırılması güvenin kişiler arası bir süreç olması ve örgütteki pek çok ilişkiyi içermesi özellikleri nedeniyle oldukça güçtür. Töremen (2002, s.563)'e göre bir örgütte güven oluşturmak ve sürdürmek için şu yollar izlenmelidir:

- Güvenle ilgili olayları anlatmak
- Örgüt üyelerinin iş birliği ve sosyal ortamlar aracılığıyla birbirlerini tanımasını için fırsatlar yaratmak
- Söylemler ile eylemler arasında tutarlılık sağlamak
- Bireysel amaçlar ile örgütsel amaçları bütünleştirmek

Mishra ve Morrisey (1990, s.443)'e göre ise örgütte güveni besleyen öğeler açık iletişim, işgörenlere karar alma sürecinde daha fazla katılım şansı verilmesi, önemli bilgilerin paylaşılması, algı ve duyguların doğru bir biçimde paylaşımıdır. Bu öğeler incelendiğinde de örgütsel güvenin sağlanması ve sürdürülmesinde örgütün yönetim kademesinin örgütsel güven üzerinde büyük bir etkisi olduğu öne sürülebilir. Çünkü örgüt içerisindeki iletişimin niteliği veya işgörenlerin kararlara katılım durumları gibi örgütsel süreçler büyük ölçüde yönetim kademesine bağlı olarak şekillenmektedir. Ancak bu durum örgütsel güvenin oluşturulmasında tek sorumlunun yöneticiler olduğu anlamına gelmemektedir. Örgütte güveni sağlamak için yalnızca yöneticinin değil, örgütün tüm çalışanlarının katılımı ve bu sürece destek vermesi gerekmektedir (Yılmaz, 2006, s.59). Bu öğelere ek olarak örgüt içerisinde etkin ve uyum sağlanabilir kural ve düzenlemelerin oluşturulmasının, işgörenlerin niteliklerinin artmasını sağlayacak sürekli bir eğitim sisteminin kurulmasının ve etik değerlere önem verilmesinin de örgütsel güvenin artmasına katkıda bulunacağı düşünülmektedir (Asunakutlu, 2002, s.6).

Örgütsel güven kavramı eğitim örgütleri açısından ise ayrı bir önem taşımaktadır (Bökeoğlu ve Yılmaz, 2008, s.214). Eğitim örgütlerinin etkili ve verimli olabilmesi ve okulların var oluş amacı olan öğretimi etkili bir biçimde gerçekleştirebilmeleri okulun tüm paydaşlarının işbirliği ve uyum içerisinde çalışmasına bağlıdır. Bu durum ise okuldaki ilişkilerin niteliği ve dolayısıyla okuldaki mevcut güven düzeyi ile ilişkilidir (Özer, Demirtaş, Üstüner ve Cömert, 2006, s.107).

## **Okulda Güven**

Okulların amaçlarını gerçekleştirebilmeleri için örgütsel güven kavramı oldukça önemlidir. Çünkü okulların üretici birer örgüt olarak amaçlarına ulaşabilmelerinde uyumlu ve işbirlikçi ilişkilere gereksinim duyulmaktadır (Tschannen-Moran, 2004). Bu ilişkilerin temelinde ise güven olgusu yatmaktadır. Ayrıca bireylerde istendik davranış değişikliği meydana getirmek için oluşturulmuş olan eğitim örgütleri insan ögesinin en baskın olduğu ve bireylerarası ilişkilerin en yoğun biçimde yaşandığı kurumlardır. Güven ise insan ilişkilerinin bir sonucudur (Yılmaz, 2006, s.65). Bu nedenle eğitim örgütlerinde güven olgusu ön plana çıkmaktadır.

Güvenin çok boyutlu ve karmaşık yapısına okullar açısından incelendiğinde de rastlanmaktadır. Çünkü güven olgusu birçok etmeden etkilenmekte, ilişkilerdeki beklentilere göre çeşitlenmekte ve ilişkinin gidişatına göre değişmektedir (Tschannen-Moran ve Hoy, 1998, s.335). Bu bağlamda okulun örgütsel güvenine yönelik öncü çalışmaları yapmış olan Hoy ve arkadaşları öncelikle güveni tanımlama yoluna gitmişlerdir. Hoy ve Tschannen-Moran (1999) okullar için güveni tanımlarken, güvenin bireysel, örgütsel veya davranışsal odağını düşünmeksizin alan yazındaki ortak öğeleri belirlemişlerdir. Onlara göre güven, bir grubun veya kişinin karşı tarafın yardımsever, güvenilir, yeterli, dürüst ve açık olduğuna dayalı olarak savunmasız kalma istekliliğidir (Hoy ve Tschannen-Moran, 1999; Tschannen-Moran ve Hoy, 2000). Bu tanıma göre güven beş anahtar öğeyi barındırmaktadır. Bu öğeler aşağıda kısaca açıklanmaktadır:

1. Yardımseverlik: Güvenin en önemli ögesi olan yardımseverlik, güvenilen kişinin iyi niyetli olduğuna veya kişinin önemsendiği bir şeyin güvenilen kişi veya grup tarafından korunacağına ve ona zarar verilmeyeceğine dair inançtır. Kişi karşıdakinin iyi niyetli davranacağına güven duyar. İlişkide gelecekteki eylemler bilinmemektedir ancak davranışlarda karşılıklı iyi niyet mevcuttur (Tschannen-Moran ve Hoy, 2000, s.557).
2. İtimat edilebilirlik: Karşı tarafın kişinin ihtiyacını olumlu yönde karşılayacağına dair inanç derecesidir. İtimat edilebilirlik tahmin edilebilirlik hissi ile yardımseverliği bütünleştirmektedir. Bu yüzden kişi karşı tarafın bekleneni yapıp yapmayacağı konusunda endişelenmeye ve alternatif önlemler almaya ihtiyaç duymaz (Hoy ve Tschannen-Moran, 2003, s.184).

3. Yeterlik: Güven için yalnızca iyi niyetin yeterli olmadığı durumlar söz konusudur. Yeterlik karşı tarafın beklenen işi gerçekleştirebilmesi için yeteneği olduğuna duyulan inançtır. Bir beklentinin karşılanması belirli bir beceriyi gerektirdiğinde, kişinin iyi niyetli olduğu düşünülse bile, bu durum kişiye güven duyulması için yeterli olmayabilir (Hoy ve Tschannan-Moran, 1999, s.188). Örneğin okul müdürü iyi niyetli olmasına rağmen, gerekli liderlik yeteneklerine sahip değilse, öğretmenler belirli konularda müdüre güven duymayabilirler.
4. Dürüstlük: Kişinin karakteri, doğruluğu ve güvenilirliği dürüstlüğü oluşturur. Bireyin söylemleri ile eylemleri arasındaki uygunluk doğruluğunu ifade eder. Kişinin eylemlerinin sorumluluğunu kabul etmesi ve suçunu gizlemek için gerçeği çarpıtmaktan kaçınması ise güvenilirliğini gösterir (Hoy ve Tschannan-Moran, 1999, s.188).
5. Açıklık: Bireylerin bilgileri diğerleri ile özgürce paylaşma derecesidir. Bu süreçte kişi diğerleri ile kişisel veya örgütsel bilgileri paylaşarak kendini onlara karşı savunmasız hale getirir. Bu nedenle açıklık bir tür karşılıklı güvenin işaretidir. Kişilerin bilgileri birbiriyle paylaşması karşı tarafın kendi çıkarına kullanmayacağına dair duyduğu inanca dayanmaktadır (Hoy ve Tarter, 2004, s.254).

Okullarda bu beş özellik bir bütün olarak güveni oluşturur. Ancak güven ilişkisel bir olgu olduğundan, güvenin atfedildiği kişi veya grup güvenin anlamını etkilemektedir (Hoy, Gage ve Tarter, 2006, s.242). Hoy ve Tschannen-Moran (1999)'ın yapmış olduğu örgütsel güven çalışmasında hedef öğretmenlerin güven durumudur. Ancak burada güven kavramı bireysel düzeyde değil, örgütsel düzeyde ele alınmıştır. Öğretmenlerin grup olarak güven derecesi belirlenmeye çalışılmıştır (Hoy ve Tschannan-Moran, 1999, s.189). Bu çalışmanın odağında yer alan bireyler de eğitim örgütlerinin amaçlarına ulaşmasında aktif rol oynayan öğretmenlerdir. Alanyazında öğretmenlerin örgütsel güvenine yönelik birçok araştırma yapılmış ve çeşitli örgütsel güven boyutları ortaya konmuştur. Bu çalışmada öğretmenlerin örgütsel güvenleri müdüre güven, meslektaşlara güven ve paydaşlara güven boyutları bağlamında değerlendirilmektedir (Hoy vd, 2006, s.242).

## Yöneticiye Güven

Öğretmenlerin okul müdürünün verdiği sözleri tutacağına ve öğretmenlerin çıkarlarına uygun şekilde davranacağına dair inançlarıdır (Tschannan-Moran ve Hoy, 1998, s.342). Bir okuldaki öğretmenler müdüre güvendiğinde, meslektaşlarına, öğrencilere ve velilere de güven duymaları daha olasıdır. Benzer biçimde, okuldaki güvensizlik durumu güvensizliği besleme, güvenin yıkılması ise tüm sisteme yayılma eğilimindedir (Hoy ve Tschannen-Moran, 1999, s.204). Okullarda güven ortamının oluşturulması ve sürdürülmesinde okul müdürüne büyük bir sorumluluk düşmektedir (Bryk ve Scheinder, 2003, s.43). Çünkü müdür okul hiyerarşisinin en üst düzeyindeki kişi olarak örgütteki güven kültürünün yönetiminden de sorumludur (Peterson, 2008, s.94). Bu bağlamda okul yöneticilerinin okulda güven ortamı oluşturmak için sergilemesi gereken davranışlar şöyle sıralanabilir (Brewster ve Railsback, 2003, s.12-14):

- Kişisel dürüstlük sergilemek
- Önem verdiğini göstermek
- Ulaşılabilir olmak
- Etkili bir iletişim kurmak ve kolaylaştırmak
- Çalışanları karar verme sürecine dahil etmek
- Denemeyi teşvik etmek ve risk almayı desteklemek
- Karşıt fikirlerin değerini belirtmek
- Öğretmenlerin savunmasızlık duygusunu azaltmak
- Öğretmenlere temel kaynakların sağlandığından emin olmak
- Etkisiz öğretmenleri değişime hazırlıklı hale getirmek.

Bunlara ek olarak müdürün keyfi eylemlerden kaçınması ve söylemleri ile eylemleri arasında tutarlılık bulunması da okuldaki güven düzeyini etkilemektedir (Bryk ve Scheinder, 2003, s.43). Yardımsever, samimi, işbirlikçi ve ikna edici okul müdürlerinin çalışanlarının güvenini daha fazla kazandıkları belirtilmektedir (Peterson, 2008, s.95). Dolayısıyla okul müdürlerinin kişilik özelliklerinin ve öğretmenlere yönelik tutumlarının okuldaki güven atmosferini doğrudan etkilediğini söylemek olasıdır. Ancak müdür ile öğretmenler arasında güven oluşturulmasında öğretmenlerin rolü de göz ardı edilmemelidir. Öğretmenlerin müdürlerin güven oluşturma çabasına yönelik

destek ve hassasiyet düzeyi güven oluşumunun ne derece etkili olacağını doğrudan etkilemektedir (Brewster ve Railsback, 2003, s.15).

### **Meslektaşlara Güven**

Öğretmenlerin örgütsel güveninin diğer bir boyutu meslektaşlarına duydukları güvendir. Meslektaşlara güven öğretmenlerin sıkıntılı durumlarda birbirlerine güvenebileceklerine ve meslektaşlarının dürüst olduğuna dair inançlarıdır (Tschannan-Moran ve Hoy, 1998, s.342). Brewster ve Railsback (2003, s.15)'e göre öğretmenler arasında güven inşa etme sorumluluğu hem okul müdürünün hem de öğretmenlerin sorumluluğundadır. Bu bağlamda okul müdürü öğretmenler arasında hem mesleki hem de sosyal ilişkileri sağlamak için gerekli koşulları oluşturmada aktif bir rol oynamalıdır. Tschannan-Moran ve Hoy (1998, s.348)'a göre ise, öğretmenler arasındaki güveni etkileyen en temel öge öğretmenlerin davranışlarıdır. Öğretmenleri uzman meslektaşlar olarak görmek, özerk kararlar almak, öğrencilere bağlılık göstermek, diğer öğretmenlere işbirliği ve destek sağlamak gibi profesyonel davranışlar öğretmenlerin birbirlerine güven duymalarını sağlar. Kısacası profesyonel öğretmen ilişkileri öğretmenler arasında güven geliştirmek adına önem taşımaktadır (Hoy ve Tarter, 2004, s.258). Okulda öğretmenlerin meslektaşlarına olan güvenlerinin sürdürülmesi ve iyileştirilmesi için ise şu eylemlerin hayata geçirilmesi önerilmektedir (Brewster ve Railsback, 2003, s.15-17).

- Etkinliklere ve okulun vizyonu, misyonu ve temel değerleri ile ilgili tartışmalara tüm öğretmen kadrosunu dahil etmek
- Yeni gelen öğretmenlere sıcak davranmak
- Öğretmenlerin işbirliği içinde çalışabilmeleri için fırsatlar yaratmak
- Öğretmenlerin iletişimlerini arttıracak yollar belirlemek
- İlişki kurmayı öncelik haline getirmek
- İlişki kurmayı destekleyecek bir mesleki gelişim modeli seçmek

Sonuç olarak öğretmenlerin meslektaşlarına güven duymalarında okuldaki iletişim süreçleri, işbirliği ve okuldaki faaliyetlere etkin katılım gibi öğelerin ön plana çıktığı söylenebilir. Bu nedenle okullarda güven ortamı oluşturmak için gerek okul yöneticilerinin gerek öğretmenlerin bu öğeleri göz önünde bulundurmaları gerekmektedir.

## **Paydaşlara Güven**

Öğretmenlerin örgütsel güveninin en önemli boyutlarından biri de velilere ve öğrencilere duydukları güvendir. Okulda güven ortamının inşa edilmesi için yalnızca meslektaşlara veya müdüre duyulan güven yeterli değildir. Aynı zamanda öğretmenler ile veliler ve öğrenciler arasında da güvene dayalı ilişkilerin geliştirilmesi önem taşımaktadır. Son yıllarda yapılan araştırmalar okul ile aile arasındaki ilişkilerin önemini sıkça vurgulamaktadır. Bu ilişkinin kilit ögesi ise öğretmenlerdir. Çünkü öğretmenler öğrenciler ile her gün iletişim kurmakta ve okul ile aile arasındaki iletişim sürecinin ilk sırasında yer almaktadırlar. Öğretmen-öğrenci ve öğretmen-veli ilişkilerini bir arada tutan güven olgusu bu etkileşimlerin etkililik düzeyini belirlemede de rol oynamaktadır (Goddard, Tschannen-Moran ve Hoy, 2001, s.4).

Güven, bireylerin ortak amaçlara ulaşmasına olanak sağlayan toplumsal bir ögedir (Goddard vd, 2001, s.7). Okul örgütleri açısından eğitim personeli, veli ve öğrencilerin ortak amaçlara sahip oldukları söylenebilir. Bu nedenle okullarda öğretmenler ile veliler ve öğrenciler arasında güven duygusunun yaratılması önem taşımaktadır. Öğretmenlerin öğrenci ve velilere güven duymasının öğrencilerin akademik başarısına önemli katkılarda bulunduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin güven düzeylerinin yüksek olduğu okullarda, öğrencilerin akademik başarısı da artmaktadır (Goddard vd, 2001, s.14). Ayrıca güvenin sağlandığı bir eğitim-öğretim ortamında öğrencilerin daha olumlu davranışlar sergileyeceği düşünülmektedir (Gökduman, 2012, s.84). Öğretmenler, veliler ve okul liderleri arasında güven duygusunun hâkim olması okullardaki rutin işleri azaltmakta ve yenileşme hareketleri için önemli bir kaynak oluşturmaktadır (Bryk ve Scheinder, 2003, s.40). Bunun yanı sıra güven, öğretmenler ile müdür, diğer öğretmenler ve aileler arasında samimi bir işbirliği yaratılmasını sağlamaktadır (Tschannen-Moran, 2001, s.314). Velilerin eğitsel karar alma sürecine etkili bir biçimde katılmaları ve öğretmenlerin çağdaş eğitim yöntemlerini eğitim ortamlarına taşıyabilmeleri için de öğretmenlerin velilere ve öğrencilere güven duyması gerekmektedir (Goddard vd, 2001, s.5-6).

Güven, aile ve okul arasında etkili ilişkiler kurulmasını ve bu ilişkilerin güçlendirilmesini sağlamakta ve böylece okullar öğrencilerin eğitimi için daha iyi bir yer haline gelmektedir (Goddard vd, 2001, s.14). Bu nedenle okulda güven ortamının oluşması açısından veliyle olan bireysel ilişkiler oldukça önemlidir. Okulun tüm



yönetim işlerinden sorumlu olan okul yöneticilerine bu konuda da bir takım görevler düşmektedir. Okul yöneticileri velilere yönelik sosyal etkinlikler düzenleyerek, veliler ile ilişkilerinde sergilediği davranışlar ile öğretmenlere model olarak, velilerin öğretmenlerle ilgili talep ve şikayetleri konusunda arabuluculuk görevini üstlenerek okulda güven ortamının oluşmasına katkıda bulunabilir (Kochanek, 2005, Akt, Yılmaz, 2006, s.69-70).

Okullar eğitim işini üstlenmiş kurumlar olarak örgütsel güven düzeyinin en üst seviyede olması gereken örgütlerdir (Arslan, 2009, s.285). Eğitimin niteliği açısından okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler ve veliler arasında karşılıklı güven ilişkilerinin geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Çünkü eğitim iş görenlerinin ve özellikle öğretmenlerin başarısı bir karşılıklı bağımlılık ilişkisi içerir (Özer vd, 2006, s.120). Bu bağlamda güven kavramı açık ve sosyal birer sistem olan okullarda stratejik bir öneme sahiptir ve okulların başarısında önemli bir rol oynar (Arslan, 2009, s.277).

### **Örgütsel Güvenin Okula Sağlayacağı Yararlar**

Okulda güven konusu öğrenciler, öğretmenler, müdür ve aileler arasındaki dinamik ilişkileri ortaya koyması bakımından değerlidir (Hoy vd, 2002, s.49). Ayrıca okullarda güven düzeyinin yüksek olmasının okula birçok katkı sağladığı belirlenmiştir. Öncelikle güvene dayalı ilişkilerin hâkim olduğu bir okul, okul yönetimine ve bir bütün olarak okullarına güven duyan, okullarına duygusal açıdan bağlı, kendilerini okulları içinde tanımlayabilen, işlerinden tatmin olan ve okullarından ayrılmayı istemeyen çalışanlara sahip demektir (Özer vd, 2006, s.120). Böyle çalışanlara sahip bir okul da, kuşkusuz pek çok yönden getiri elde edecektir. Bu bağlamda örgütsel güvenin okula sağlayacağı yararları şu şekilde özetlemek olasıdır (Arslan, 2009, s.277, s.285; Hoy vd, 2002, s.47; Tschannen-Moran, 2001, s.313, s.327; Hoy ve Tschannen-Moran, 1999, s.205; Hoy vd, 2006, s.237, s.252; Bryk ve Scheinder, 2003, s. 40, s.43; Tschannen-Moran, 2004).

- Eğitimin niteliğini artırır ve okulda uyumlu bir örgütsel işleyiş sağlar.
- Güveni örgütsel bir politika yapmak ve okulun farklı yerlerine yaymak performans üzerinde olumlu etkiler yaratır.
- Okulun başarısında pozitif bir etkiye sahiptir.
- Okul etkililiğinin temelini oluşturur.
- Okulda işbirliğinin temelini oluşturur.

- Okul işgörenlerinin görevlerine odaklanmalarına ve böylece etkili bir biçimde çalışmalarına olanak verir.
- Öğretmenlerin dersteki eylemleri düzenleme ve yürütmedeki yeteneklerine duyulan inancı artırır.
- Okuldaki çatışmaları azaltır.
- Risk alma ve hata yapma korkusundan uzak bir ortam oluşturarak, okulun yeniliklere açık olmasını sağlar. Değişim ile ilgili risk duygusunu azaltır.
- Örgütün iyileştirilmesi için gerekli örgütsel esnekliğin sağlanmasında ve uzmanlığa dayalı problem çözümünde etkilidir.
- Okul geliştirme çalışmalarının etkililiği için gereklidir.
- Öğrencilerin akademik başarısına katkıda bulunur.
- Okul işgörenlerinin birbirlerinden öğrenmelerini sağlamasından dolayı okul için gerekli sosyal sermayeyi güçlendirir.
- Velilere güven okullarda etkili veli katılımını sağlar.

Bunların yanı sıra, yapılan araştırmalarda öğretmenlerin örgütsel güven düzeyi ile güçsüzlük duygusu ve yabancılaşma düzeyleri arasında negatif yönde, öğretmen etkililiği (Hoy ve Tschannen-Moran, 1999), okul farkındalığı (Hoy vd, 2006), örgütsel adalet (Hoy ve Tarter, 2004), iletişim ve örgütsel vatandaşlık (Tschannen-Moran, 2001) arasında pozitif yönde ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla örgütsel güvenin okul sisteminin işleyişine pek çok açıdan katkıda bulunduğu söylenebilir. Bu katkılar göz önüne alındığında, okullarda güven düzeyinin düşük olmasının son derece olumsuz sonuçlara yol açacağı açıktır. Ancak eğitim örgütlerindeki çalışanlar arasında güven inşa etmek kolay bir iş değildir (Brewster ve Railsback, 2003, s.10). Bu nedenle okullarda öncelikle bu engellerin neler olduğunun farkında olunması gerekmektedir. Bu bağlamda okullarda öğretmenler, yöneticiler ve diğer eğitim personeli arasında güveni geliştirme ve sürdürmede karşılaşılan en temel engeller şöyle sıralanabilir (Brewster ve Railsback, 2003, s.10-11):

- Nedensiz, yanlış yönlendirilmiş veya okulun yararına olmadığı düşünülen yukarıdan aşağıya doğru karar alma uygulaması
- Etkisiz iletişim
- Okul iyileştirme çabalarının ve diğer projelerin desteklenmemesi

- Okul kaynaklarının yetersizliği
- Genel olarak etkisiz olduğu düşünölen öğretmenlerin veya müdürlerin uzaklaştırılmasıdaki başarısızlık
- Okul liderliğindeki sürekli azalış
- Öğretmen değişiklikleri
- Öğretmen kayırma

Okulda güven oluşturulmasıdaki engeller üzerinde hem karar alma gibi örgütsel süreçlerin hem finansal konuların hem de insan kaynakları yönetimindeki uygulamaların etkili olduğu görölmektedir. Ancak bunların da ötesinde güven eksikliği yaşıyan okulların üstesinden gelmesi gereken en önemli engel geçmişleridir. Bu bağlamda okuldaki güvensizliğin belirgin nedenlerini tanımlamak ve bu sorunların üzerine eğilmek örgütte güven ortamı oluşturmak için ilk ve en önemli adımdır (Brewster ve Railsback, 2003, s.11). Arslan (2009, s.277) ise okullarda güven ortamı oluşturulması için öncelikle okul vizyonu ve amaçlarının açıkça ortaya konulması, bireylerin birbirlerine yönelik beklentilerinin belirlenmesi ve bu beklentilerin tüm üyelerce bilinmesinin gerekliliğini vurgulamaktadır. Ayrıca çalışma ortamı ve kuralları üzerinde uzlaşmaya varılması, okulda yasal düzenlemelerin analiz edilmesi, iletişim sürecinin geliştirilmesi ve bilgi akşının hızlandırılması da gerekmektedir.

Sonuç olarak okulların gelişmesi ve başarılı olması için güven temel bir gereksinimdir. Ancak örgütlerde güven ortamı kolay bir biçimde zedelenmektedir. Bu nedenle örgütün hayatta kalması ve gelişebilmesi için sürekli olarak güven duygusu beslenmeli ve canlandırılmalıdır (Hoy ve Tarter, 2004, s.253). Ayrıca okulda güven açık ve sağlıklı okul ikliminin belirgin bileşenlerinden biri olarak görölmektedir (Hoy vd, 2002, s.47). Bu bağlamda öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerinin yüksek olduğu okullarda okulun örgüt sağliğının da yüksek olacağı öngörülmektedir.

### **İlgili Araştırmalar**

Alan yazın incelendiğinde gerek örgüt sağliğı gerekse örgütsel güven ile ilgili birçok araştırma yapıldığı görölmektedir. Bu bölümde öncelikle araştırmanın bağımsız değişkeni olan örgüt sağliğı konusunda yurt dışı ve yurt içinde yapılmış araştırmalardan bahsedilecektir. Daha sonra örgütsel güven ile ilgili yapılmış yurt dışı ve yurt içi

araştırmalara değinilecektir. Son olarak ise örgüt sağlığı ile örgütsel güven arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar incelenecektir.

Örgüt sağlığı alanında yapılmış öncü araştırmalardan biri Kimpston ile Sonnabend (1975)'in ortaöğretim okullarının örgüt sağlığı ile yenileşme ve personel özellikleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmadır. Araştırmada Miles'in 10 boyutlu sağlık modeli temel alınmış ve bu doğrultuda bir ölçek geliştirilmiştir. Ancak faktör analizi sonucunda maddeler 6 boyut altında toplanmıştır. Bu boyutlar karar verme, kişiler arası ilişkiler, baş etme davranışı, yenilikçilik, özerklik ve okul-toplum ilişkileridir. Araştırma sonuçları yenilikçi olarak nitelenen okullardaki üyelerin, okullarını karar alma, yenilikçilik ve toplumla ilişkiler konusunda daha olumlu değerlendirdiklerini göstermiştir. Ayrıca sağlığın tespit edilmesinde çalışanların yaşı, eğitim düzeyleri, eğitsel tecrübeleri gibi kişisel özelliklerden kaynaklanan algılamaların etkili olduğu görölmüştür.

Hoy ve Woolfolk (1993) öğretmen yeterliliği ile ilkokulların örgüt sağlığı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Örneklemini New Jersey'deki 37 ilkokuldan rastgele seçilen 179 öğretmenin oluşturduğu araştırmada veriler Öğretmen Yeterliliği Ölçeği ve Örgüt Sağlığı Envanteri ile elde edilmiştir. Öğretmen yeterliliğinin boyutları genel ve kişisel öğretim yeterliliği, örgüt sağlığı boyutları örgütsel bütünlük, müdür etkisi, saygı, kaynak desteği, moral ve akademik önem olarak ele alınmıştır. Verilerin analizi sonucunda, akademik önemi yüksek olan, üstlerini etkileyebilen ve durumu öğretmenlerinin lehine kullanabilen bir müdüre sahip olan sağlıklı okulların, öğretmenlerin kişisel öğretim yeterliliklerinin geliştirilmesine olanak verdiği belirlenmiştir. Genel öğretim yeterliliğini yordayan boyutlar ise örgütsel bütünlük ve moral olarak saptanmıştır.

Tsui ve Cheng (1999) okulların örgüt sağlığı ile öğretmen bağlılığı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Hong Kong'daki 423 öğretmen ile yürütölen araştırmanın sonucunda örgüt sağlığının saygı, örgütsel bütünlük ve moral boyutlarının öğretmenlerin medeni durum, okuldaki görev süresi gibi kişisel özellikleri üzerinden öğretmen bağlılığı ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Eř deyişle, öğretmen bağlılığı ile okulların örgüt sağlığı arasındaki ilişkinin öğretmenlerin kişisel özelliklerine bağlı olduğu saptanmıştır. Ayrıca görev pozisyonu dikkate alındığında, örgütsel güvenin

moral boyutunun; okuldaki görev süresi dikkate alındığında ise, örgütsel güvenin müdür davranışı boyutunun öğretmen bağlılığı için önemli bir faktör olduğu belirlenmiştir.

Sieber (2002) doktora tezinde sosyal kimlik perspektifinden hareketle demografik değişkenlerin ortaokulların iklimi üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın verileri Güney Carolina'daki 14 ortaokulda görev yapan 428 öğretmen ve yöneticiden Örgüt Sağlığı Envanteri aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, deneyim değişkeni ile örgüt sağlığının akademik önem ve kaynak desteği arasında, yaş değişkeni ile mesleki liderlik ve kaynak desteği arasında anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet, ırk ve sosyo ekonomik düzey değişkenlerinin ise hiçbir alt boyutta anlamlı bir farklılık meydana getirmediği görülmüştür. Son olarak, yönetici ve öğretmenlerin okulun örgüt sağlığına ilişkin görüşleri karşılaştırıldığında, yöneticilerin öğretmenlere oranla mesleki liderlik, öğretmen bağlılığı, akademik önem ve toplam örgüt sağlığını daha olumlu değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Edwards (2008) ilkökul müdürlerinin dönüşümcü liderlik tarzları ile örgüt sağlığı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın bulgularına göre, algılanan liderlik tarzı ile örgüt sağlığı arasında ilişki bulunmaktadır. Öğretmenlerin okul müdürünün liderlik tarzına yönelik algıları olumlulaştıkça, örgütlerinin sağlığını da daha olumlu algıladıkları görülmüştür. Örgüt sağlığı boyutları ile algılanan liderlik tarzı ilişkisi incelendiğinde, mesleki liderlik ve kaynak etkisi boyutları ile orta düzeyde pozitif, akademik önem boyutuyla ise zayıf düzeyde pozitif bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ancak örgüt sağlığı ile yaş, cinsiyet, ırk, kıdem ve okuldaki görev süresi gibi kategorik değişkenler arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Cabrera (2012) öğretmenlerin deneyimlediği işyeri zorbalığı ile örgüt sağlığına ilişkin görüşleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Örgüt sağlığı ve işyeri zorbalığının yanı sıra çalışanların yaş ve cinsiyetleri de değişken olarak ele alınmıştır. Örneklemi 52 ilkökul öğretmenin oluşturduğu araştırmanın sonuçları, örgüt sağlığı ile işyeri zorbalığı arasında beklendiği gibi zıt yönlü bir ilişki olduğunu göstermiştir. Katılımcıların örgüt sağlığına ilişkin görüşleri demografik değişkenler açısından incelendiğinde, yaşça büyük katılımcıların genç katılımcılara göre, kadın katılımcıların erkek katılımcılara göre örgüt sağlığını daha olumlu gördükleri belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin üretkenlik düzeyi ile okul sağlığı arasında da anlamlı pozitif bir ilişki bulunmuştur.

Türkiye’de yapılan araştırmalar incelendiğinde, örgüt sağlığı ile ilgili ilk çalışmanın Akbaba (1997) tarafından yapıldığı belirlenmiştir. Akbaba (1997) doktora tezinde ortaöğretim okullarının örgüt sağlığını ölçmek amacıyla bir ölçek geliştirmeyi ve bu ölçek doğrultusunda yöneticilerin ve öğretmenlerin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada örgütsel liderlik, örgütsel bütünlük, çevresel etkileşim, örgütsel kimlik, örgütsel ürün olmak üzere beş boyuttan oluşan bir örgüt sağlığı ölçeği geliştirilmiştir. Bu ölçek ile elde edilen verilerin analizleri sonucu, araştırmaya katılan okullar arasında örgüt sağlığının algılanmasında anlamlı bir fark olduğu, genel liselerin örgüt sağlığı puanlarının, meslek liseleri, Anadolu liseleri ve Anadolu meslek liselerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca örgütsel liderlik, örgütsel bütünlük, çevresel etkileşim ve örgütsel ürün boyutlarında yönetici ve öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu, örgütsel kimlik boyutunda ise anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Gürkan (2006) yüksek lisans tezinde ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin ve yöneticilerin örgüt sağlığına ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Ankara ili Polatlı ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı ilköğretim okullarında çalışan 43 ilköğretim okul yöneticisi ve 201 ilköğretim öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma sonucunda cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin örgüt sağlığı algılarının akademik önem, kurumsal bütünlük, kaynak desteği ve öğretmen bağlılığı alt boyutlarında farklılık göstermediği, müdür etkisi ve mesleki liderlik alt boyutlarında ise farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin kıdem değişkeninin örgüt sağlığının hiçbir alt boyutunda anlamlı bir farklılık yaratmadığı, öğrenim durumu değişkeninin ise örgüt sağlığının yalnızca kaynak desteği boyutunda anlamlı bir farklılık yarattığı saptanmıştır. Yönetici ve öğretmenlerin görev değişkenine göre yapılan analizler sonucunda ise, görev değişkeni ile yalnızca müdür etkisi alt boyutu arasında anlamlı bir fark bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Cemaloğlu (2006) tarafından yapılan bir araştırmada da ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okullarının örgüt sağlığına ilişkin algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda yürütölen araştırmanın bulguları ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin okullarını sağlıklı olarak gördüklerini göstermiştir. Alt boyutlar incelendiğinde ise öğretmenler okullarda en fazla inisiyatif yapısının, en az akademik önemin gerçekteğiğini belirtmişlerdir.

Örgüt sağlığının alt boyutları arasında yapılan korelasyon çözümleme tekniği sonucunda, örgüt sağlığı boyutları arasında en güçlü ilişkinin inisiyatif yapısı alt boyutu ile saygı alt boyutu arasında bulunduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin demografik değişkenleri ile örgüt sağlığının boyutları arasındaki analizler incelendiğinde ise, cinsiyet ile örgütsel bütünlük, medeni durum ile moral, yaş ile inisiyatif yapısı ve akademik önem, branş ile kaynak desteği ve akademik önem boyutları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Buluç (2008) ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre örgütsel sağlık ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Ankara’da bulunan 12 ortaöğretim okulunda görev yapan 215 öğretmen ile yürütülen araştırmanın verileri, “Örgütsel Sağlık Envanteri” ve “Örgütsel Vatandaşlık Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, örgüt sağlığının tüm boyutları ile örgütsel vatandaşlık arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmüştür. En yüksek korelasyon düzeyinin ise örgütsel vatandaşlık ile örgüt sağlığı boyutlarından akademik önem arasında olduğu belirlenmiştir. Örgüt sağlığı boyutlarına kurumsal, yönetsel ve teknik düzeyde bakıldığında ise, örgütsel vatandaşlık ile kurumsal düzey arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı, yönetsel düzey ile örgütsel vatandaşlık arasında orta düzeyde, örgütsel vatandaşlık ile teknik düzey arasında ise yükseğe yakın bir korelasyonun olduğu saptanmıştır.

Taneri (2011) yüksek lisans çalışmasında öğretmenlerin algılarına göre ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin sergiledikleri etik liderlik davranışları ile okulun örgüt sağlığı arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Örneklemini Aksaray ili Merkez ilçesinde bulunan 14 ilköğretim okulunda görev yapmakta olan 382 öğretmenin oluşturduğu çalışmanın bulguları, ilköğretim okullarında görev yapan müdürlerin sergilemiş olduğu davranışların öğretmen algılarına göre etik ilkeler doğrultusunda olduğunu ve öğretmenlerin okulun örgüt sağlığına dair algılarının yüksek düzeyde olduğunu göstermiştir. Ayrıca etik liderlik davranışları ile örgüt sağlığı arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu ve etik liderliğin örgüt sağlığının yordayıcısı olduğu bulunmuştur.

Özkan-Ebcim (2012) öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ile örgüt sağlığı algıları arasındaki ilişkiyi irdelemiştir. Araştırmanın örneklemini İstanbul ili Ataşehir ilçesinde görev yapan 206 ilköğretim okulu öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma verileri

Akbaba (1997)'nin geliştirmiş olduğu “Örgüt Sağlığı Ölçeği” ve araştırmacı tarafından hazırlanan motivasyon anketi ile toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre resmi ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ile örgüt sağlığı algıları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Ancak öğretmenlerin motivasyon ve örgüt sağlığı algıları ile cinsiyet, öğrenim durumu, branş, görev yılı ve bulunduğu okulda çalışma yılı değişkenleri arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Örgütsel güven ile ilgili alanyazın incelendiğinde, çok sayıda araştırma ile karşılaşılmaktadır. Güven kavramı tüm örgütlerde etkili bir kavram olması nedeniyle işletme, yönetim, eğitim yönetimi gibi farklı alanlardaki çok sayıda araştırmacı tarafından çalışmalara konu edilmiştir. Bu çalışmanın eğitim örgütlerindeki güvenin belirlenmesine yönelik olması nedeniyle örgütsel güven araştırmalarının eğitim örgütlerinde yapılmış araştırmalar ile sınırlı tutulmasının faydalı olacağı düşünölmektedir.

Eğitim örgütlerinde güven kavramına vurgu yapan araştırmalardan biri Tcshannen-Moran (2004)'ın, öğretmenlerin ve müdürlerin güven düzeylerinin öğrenci başarısını arttırmadaki rolünü incelediği araştırmadır. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlere ve müdürlere yönelik geliştirilmiş güven ölçekleri ile veriler elde edilmiştir. Öğrencilerin başarısını değerlendirmek amacıyla 8. sınıfların Virginia Öğrenme Standartları matematik ve ingilizce testlerinden aldıkları puanlar kullanılmıştır. Virginia'daki 66 ortaokulda yürütölen araştırmanın bulguları, öğrencilerin İngilizce ve Matematik başarısı ile öğretmenlerin velilere ve öğrencilere güveni arasında pozitif yönde yüksek düzeyde, öğretmenlerin meslektaşlarına güveni arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin müdürlerine duydukları güven ile öğrenci başarısı arasında ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Müdürlerin öğrencilere ve velilere duydukları güven ile öğrenci başarısı arasında ise düşük bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca müdürlerin öğretmenlere olan güveni ile öğrencilerin matematik başarısı arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki belirlenirken, ingilizce başarısı arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Kısacası öğretmenlerin örgütsel güveni arttıa, öğrencilerin akademik başarı düzeyinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır.



Hoy ve Tarter (2004) okullarda örgütsel adalet ve güven arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Ohio'daki 75 ortaokulda yürütülen araştırmada örgütsel güven meslektaşlara güven ve müdüre güven olmak üzere 2 boyutta değerlendirilmiştir. Örgütsel güven ve adaletin yanı sıra örgüt iklimi boyutlarından profesyonel öğretmen davranışı ve mesleki liderlik davranışı ile ilgili de veri toplanmıştır. Araştırmanın bulguları, müdüre güvenin örgütsel adalet varyansının %72'sini, meslektaşlara güvenin ise %31'ini açıkladığını göstermiştir. Ayrıca profesyonel öğretmen davranışı ile meslektaşlara güvenin; mesleki liderlik davranışı ile müdüre güvenin pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak meslektaşlara ve müdüre güvenin örgütsel adalet varyansının %90'ını açıkladığı, dolayısıyla örgütsel güven ve örgütsel adalet arasında oldukça güçlü bir ilişkinin olduğu sonucuna varılmıştır.

Guy (2007) doktora tezinde okul iklimi, örgütsel adalet ve örgütsel güven arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Nicel olarak desenlenen araştırmanın örneklemini Virginia'daki 30 resmi lisede görev yapan 988 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın bulguları örgütsel adalet ile okul iklimi arasında pozitif yönde yüksek bir ilişki bulunduğunu göstermiştir. Ayrıca örgütsel adalet ile örgütsel güvenin her üç boyutu arasında pozitif yönde yüksek bir ilişki bulunduğu saptanmıştır. Yapılan regresyon analizi sonucu ise yalnızca yöneticiye güven boyutunun örgütsel adaleti yordamada önemli ve bağımsız bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir.

Peterson (2008) doktora tezinde ortak öğretmen etkililiği ile örgütsel güven arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Örneklemini Güney Texas'taki 31 ortaokulda görev yapan öğretmenlerin oluşturduğu araştırmanın verileri, Hoy ve Woolfolk (2000)'ün Ortak Öğretmen Etkililiği ve Hoy ve Tschannen-Moran, (2003)'ün Öğretmenlerin Güven Ölçeği ile elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, ortak öğretmen etkililiği ile öğretmenlerin güveninin pozitif yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ortak öğretmen etkililiğini en iyi yordayan güven boyutunun öğretmenlerin veli ve öğrencilere güven boyutu olduğu belirlenmiştir.

Türkiye'de de örgütsel güven konusunda çok sayıda araştırma mevcuttur. Bunlardan biri Yılmaz (2006) tarafından yürütülen doktora tezidir. Yılmaz (2006) doktora tezinde okul yöneticilerinin etik liderlik düzeylerinin okullardaki örgütsel güven düzeyine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Örneklemini 2432 ilköğretim öğretmenin oluşturduğu araştırmada, veriler "Etik Liderlik Ölçeği" ve "Okulda Örgütsel Güven

Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda örgütsel güvenin çalışanlara duyarlılık alt boyutunu, sırayla etik liderliğin alt boyutları olan iklimsel etik, karar vermede etik ve iletişimsel etiğin anlamlı düzeyde etkilediği belirlenmiştir. Örgütsel güvenin yöneticiye güven alt boyutunu, etik liderliğin iletişimsel etik, davranışsal etik, karar vermede etik ve iklimsel etiğin, örgütsel güvenin iletişim ortamı alt boyutunu, etik liderliğin iklimsel etik, iletişimsel etik, karar vermede etik ve davranışsal etiğin anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir. Örgütsel güvenin yeniliğe açıklık alt boyutunu ise etik liderliğin iletişimsel etik, iklimsel etik ve karar vermede etik boyutlarının anlamlı düzeyde etkilediği bulunmuştur. Kısacası okullardaki örgütsel güven düzeyinin okul yöneticilerinin etik liderlik becerilerini anlamlı bir şekilde açıkladığı saptanmıştır.

Özer ve arkadaşları (2006) ise ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel güven algıları üzerinde çalışmışlardır. Araştırmada Malatya ili Merkez ilçe sınırları içerisindeki ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin çalıştıkları okullara ilişkin örgütsel güven algılarının ne düzeyde olduğunu belirlenmesi amaçlanmış ve toplam 236 öğretmenden nicel veri elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları liselerde örgütsel güveni “orta” düzeyde algıladıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin meslektaşlara ve müdüre güven algılarının cinsiyete göre farklılaştığı, öğretmenlerin müdüre güven algılarının kıdeme göre farklılaştığı, öğretmenlerin meslektaşlara güven ve öğrenci ve velilere güven algılarının ise okul türüne göre farklılaştığı belirlenmiştir. Anadolu ve fen liselerinde görevli öğretmenlerin, diğer liselerdeki öğretmenlere göre örgütsel güven düzeyini daha olumlu algıladıkları saptanmıştır. Lise öğretmenlerinin okullarına ilişkin örgütsel güven algılarının okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre ise meslektaşlara güven alt boyutunda anlamlı biçimde farklılaştığı belirlenmiş ve öğretmen sayısı arttıkça meslektaşlara duyulan güven düzeyinin düştüğü belirtilmiştir.

Bökeçli ve Yılmaz (2008) ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel güven konusundaki görüşlerini ve bu görüşlerin çeşitli değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemişlerdir. Ankara'nın Çankaya ve Altındağ ilçelerindeki 7 ilköğretim okulunda görev yapan 205 öğretmen ile yürütülen araştırmanın bulguları, öğretmenlerin, en çok yöneticilerine daha sonra da meslektaşlarına ve paydaşlara güvendiğini ve öğretmenlerin ortalama bir güven düzeyine sahip olduklarını göstermiştir. Öğretmenlerin toplam örgütsel güven puanları

ve ölçeğin alt boyutlarından elde ettikleri puanlar ile branş, cinsiyet ve kıdem arasında anlamlı bir fark bulunmazken, okuldaki öğrenci ve öğretmen sayısı arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, okuldaki öğretmen ve öğrenci sayısı azaldıkça, örgütsel güvenin arttığını göstermektedir.

Paker (2009) yüksek lisans çalışmasında ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güvenleri ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Sakarya ili Merkez ilçesinde farklı ilköğretim okullarında görev yapan 300 öğretmen ile yürütülen araştırmanın sonucunda, ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güvenleri ve örgütsel bağlılıkları arasında pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin kişisel özellikleri ile örgütsel güven düzeyleri arasında en çok paydaşlara güven alt boyutunda farklar çıktığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin örgütsel güven ve alt boyutlarına ilişkin görüşleri ile cinsiyet, çalışılan kurum türü ve eğitim durumu değişkenleri arasında anlamlı fark bulunmazken, örgütsel güvenin yalnızca paydaşlara güven boyutunda branş ve hizmet süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar bulunduğu saptanmıştır.

Altun (2010) özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel güvenleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada, özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu belirlemiştir. Ayrıca çalışmada her iki değişken ile öğretmenlerin demografik değişkenleri arasındaki ilişkiler de incelenmiştir. Bunun sonucunda ise öğretmenlerin örgütsel güvenleri ile cinsiyet, medeni durum, kurum, eğitim, alan, kıdem ve kurumda çalışılan süre değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile cinsiyet, kurum, yaş, alan, kıdem ve kurumda çalışılan süre değişkenleri arasında anlamlı bir fark bulunmazken, medeni durum ve eğitim durumu değişkenleri ile anlamlı farklılıklar bulunduğu tespit edilmiştir.

Alanyazın incelendiğinde, örgüt sağlığı ile örgütsel güven arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların ise az sayıda olduğu belirlenmiştir. Bunlardan ilki Barnes (1994)'in ortaokullarda örgüt sağlığı, güven ve kararlara katılım arasındaki ilişkileri incelediği çalışmadır. Araştırmada ortaokulların örgüt sağlığını ölçmek için kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmek ve örgüt sağlığının boyutları ile öğretmenlerin meslektaşlarına ve müdürlerine duydukları güven arasındaki

ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin sınıf ve örgüt yönetimi ile ilgili alınan kararlara katılamama durumları ile örgüt sağlığı arasındaki ilişki incelenmiştir. New Jersey'deki 86 okulda yürütülen araştırma sonucunda, ortaokulların örgüt sağlığını ölçmek için 6 boyuttan oluşan yüksek yapı geçerliği ve güvenilirliğe sahip bir ölçme aracı elde edilmiştir. Araştırmanın bulguları ortaokulların örgüt sağlığı ile öğretmenlerin meslektaşlarına ve müdürlerine duydukları güven arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Ayrıca öğretmenlerin sınıf ve örgüt yönetimi ile ilgili alınan kararlara katılamama durumları ile örgüt sağlığı arasında ters yönde bir ilişki bulunmuştur.

Örgüt sağlığı ile örgütsel güvenin incelendiği diğer bir araştırma Smith (2000) tarafından yapılmış ve liselerde örgüt sağlığı ile öğretmenlerin güven düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Ohio'daki 98 lise öğretmeninden veri toplanmıştır. Araştırma sonuçları okul sağlığının örgütsel güvenle pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermiştir. Sağlık boyutlarından moralin öğretmenlerin meslektaşlarına güvenini, inisiyatif yapısı ve saygının öğretmenlerin müdüre güvenini, akademik önemin ise öğretmenlerin veli ve öğrencilere güvenini en iyi yordayan boyutlar olduğu görülmüştür. Ayrıca küçük okullarda, öğretmenlerin müdürlerine olan güvenlerinin ve sosyoekonomik düzeyi yüksek okullarda öğretmenlerin veli ve öğrencilere olan güveninin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Hoy ve arkadaşları (2001) da liselerin örgüt sağlığı ile öğretmenlerin müdürlerine ve meslektaşlarına olan güven düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma örneklemini New Jersey'deki 75 lise oluşturmuştur. Araştırmanın bulguları, örgüt sağlığının saygı ve örgütsel bütünlük boyutlarının öğretmenlerin müdürlerine duydukları güvenin %31'ini yordadığı belirlenmiştir. Müdür etkisi, inisiyatif yapısı ve kaynak desteği boyutlarının ise öğretmenlerin müdürlerine olan güvenleri üzerinde bağımsız olarak bir etkisi bulunmamıştır. Öğretmenlerin meslektaşlarına olan güvenini en iyi yordayan örgüt sağlığı boyutları ise moral ve müdür etkisi olmuştur. Bu iki değişkenin öğretmenlerin meslektaşlarına olan güveninin %30'unu yordadığı saptanmıştır.

Örgütün amaçlarını ve hedeflerini gerçekleştirme düzeyi hem örgütün sağlık durumuyla hem de örgüt içerisindeki güven ortamı ile yakından ilişkilidir. Bu nedenle sağlıklı örgütlerde işgörenlerin birbirlerine, yöneticiye ve paydaşlara duydukları

güvenin yüksek olacağı öngörülmektedir. Eğitim alanında örgüt sağlığı ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde ise, örgüt sağlığı ile örgütsel güven arasında ilişkiyi inceleyen pek fazla araştırmaya rastlanmadığı görülmektedir. Yurt dışındaki araştırmacılar, örgüt sağlığı ile yenileşme (Kimpston ve Sonnabend, 1975), örgütsel bağlılık (Tsui ve Cheng, 1999), öğretmen yeterliliği (Hoy ve Woolfolk, 1993), dönüşümcü liderlik (Edwards, 2008), işyeri zorbalığı (Cabrera, 2012) gibi değişkenler arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Yalnızca Barnes (1994) ortaokullarda örgüt sağlığı, güven ve kararlara katılım, Smith (2000) liselerde örgüt sağlığı ile güven, Hoy, Smith ve Sweetland (2002) liselerde örgüt sağlığı ile öğretmenlerin müdürlerine ve meslektaşlarına duydukları güven arasındaki ilişkileri incelemiştir. Ancak ilkokullardaki örgüt sağlığı ve güveni inceleyen bir araştırma ile karşılaşılmamıştır.

Türkiye'deki araştırmalarda ise örgüt sağlığı ile etik liderlik (Taneri, 2011), örgütsel yapı (Ordu, 2011), öğrenci başarısı (Korkmaz, 2005), örgütsel vatandaşlık (Buluç, 2008), motivasyon (Özkan-Ebcim, 2012) gibi değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Yurtiçindeki çalışmalar incelendiğinde de, doğrudan örgüt sağlığı ile örgütsel güven arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir çalışma bulunmadığı görülmektedir. Bu nedenle ilkokulların örgüt sağlığı ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasında nasıl bir ilişki olduğu incelemeye değer görülmektedir.

### **Amaç**

Bu araştırmanın amacı, ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgüt sağlığına yönelik görüşleri ile örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişkiyi saptamaktır. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Görev yaptıkları okullar bağlamında öğretmen görüşlerine göre ilkokulların örgüt sağlığı hangi düzeydedir?
2. İlkokulların örgüt sağlığına ilişkin öğretmen görüşleri
  - a. Cinsiyet,
  - b. Görev unvanı,
  - c. Yaş,
  - d. Mesleki kıdem,
  - e. Okuldaki görev süresi ve

- f. Eğitim düzeyi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen görüşlerine göre ilkökul öğretmenlerinin örgütsel güveni hangi düzeydedir?
4. İlkokul öğretmenlerinin örgütsel güven düzeylerine ilişkin görüşleri
- Cinsiyet,
  - Görev unvanı,
  - Yaş,
  - Mesleki kıdem,
  - Okuldaki görev süresi ve
  - Eğitim düzeyi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. İlkokulların örgüt sağlığı ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasında ilişki bulunmakta mıdır?

### Önem

Eğitim örgütlerinin sağlıklı olup olmadıklarının belirlenmesi diğer bir deyişle, olumsuz değişimlerle mücadele ederken, olumlu değişim ve yenileşmeleri ne ölçüde gerçekleştirdiklerinin belirlenmesi Türk Eğitim Sistemi'nde var olan durumun belirlenmesi açısından önem taşımaktadır. Ayrıca okul sağlığı araştırmalarında amaç yalnızca okulun sağlık durumunun saptanmasından ibaret değildir. Bu çalışmalar aynı zamanda okulun sağlıksız olmasına neden olan etmenlerin belirlenmesi ve okulu daha sağlıklı duruma getirecek eylem planlarının hazırlanmasına da yardımcı olmaktadır. Dolayısıyla okulların örgüt sağlığını bozan etkenlerin belirlenip ortadan kaldırılması bakımından bu araştırmanın araştırma kapsamındaki okullara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca okulların örgüt sağlığının belirlenmesi, etkililiğin artırılması için hangi alanlarda çalışmalar yapılması gerektiğini göstermesi bakımından da önem taşımaktadır.

Araştırmada öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerinin belirlenmesinin, okulun varlık nedeni olan amaçlarına ulaşma derecesinin dolaylı olarak yordanabilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Örgüt sağlığı ile örgütsel güven arasındaki ilişkinin belirlenmesinin ise eğitim örgütlerinin daha etkili ve sağlıklı birer örgüt haline

gelmeleri, eğitim işgörenleri arasındaki ilişkilerin iyileştirilmesi ve örgüt içerisindeki ilişki dinamiklerinin örgütün çevresine uyum ve mücadele yeteneklerini etkileyip etkilememesini gözler önüne sermesi bakımından aydınlatıcı olacağı düşünülmektedir. Örgüt sağlığı ile örgütsel güven arasındaki ilişkinin belirlenmeye çalışıldığı bu araştırmanın, örgütlerin daha sağlıklı kılınması için güven kavramının rolünün belirlenmesi ve örgüt sağlığını daha iyiye taşımak için yapılması gerekenlere ışık tutması bakımından da uygulamaya katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca alanyazında örgüt sağlığı ile örgütsel güven arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalara pek rastlanmamaktadır. Türkiye’de her iki kavramın farklı değişkenlerle ilişkisine yönelik pek çok çalışma bulunmasına rağmen, örgüt sağlığı ile örgütsel güven arasındaki ilişkiyi ortaya koyan araştırmaların sayısı oldukça sınırlıdır. Bu nedenle araştırmanın alanyazındaki bu eksikliğin giderilmesine de önemli katkılar sağlayacağı umulmaktadır.

### **Sınırlılıklar**

Eskişehir Merkez ilçedeki Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı resmi ilkokulların örgüt sağlığı ile örgütsel güven arasındaki ilişkiyi öğretmen görüşlerine göre belirlemeyi amaçlayan araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

1. Araştırma, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Eskişehir Merkez ilçedeki resmi ilkokullarda görevli öğretmenlerin örgüt sağlığı ile örgütsel güven arasındaki ilişkiye yönelik betimlemeleri ile sınırlıdır.
2. Bu araştırmanın bağımsız değişkeni olan okulların örgüt sağlığı Hoy, Tarter ve Kottkamp’ın Örgüt Sağlığı Envanteri’nin kapsadığı nitelikler ile sınırlıdır.
3. İlkokulların örgüt sağlığı düzeyini etkileyen etmenler bu araştırmada ele alınan değişkenlerle sınırlıdır.
4. Bu araştırma sonucunda elde edilecek olan bulguların genellenebilirliği, çalışma evreni olarak belirlenmiş olan Eskişehir Merkez ilçedeki resmi ilkokullarda 2013-2014 eğitim-öğretim yılında görevli öğretmenler ile sınırlıdır.
5. Özel eğitime yönelik ilkokullar araştırma kapsamına dahil edilmemiştir.

## **Tanımlar**

**Okul:** 6-14 yaş grubu çocukların zorunlu olarak devam ettikleri Eskişehir ili Odunpazarı ve Tepebaşı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi ilkokullardır.

**Öğretmen:** Eskişehir ili Odunpazarı ve Tepebaşı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi ilkokullarda görev yapan öğretmenlerdir.

**Örgüt sağlığı:** Bir örgütün tüm enerjisini amaçlarına yönlendirmesi ve değişimler karşısında mücadele ve yaşama yeteneklerini sürdürmesidir.

**Güven:** Bir kişinin karşı taraftakinin yaptığı davranış ile ona katkı sağlayacağı veya bu davranış nedeniyle zarar görmeyeceğine yönelik olumlu inancıdır.

**Örgütsel güven:** İlkokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin okullarının eylemlerine yönelik olumlu beklentileri ve bunun sonucunda okula yönelik hissettikleri destek yönelimidir.



## İKİNCİ BÖLÜM

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

#### Araştırma Modeli

Araştırma ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Karasar (2005, s.77)'a göre tarama modelleri, geçmişte olan veya halen var olan bir durumu, mevcut şekliyle betimlemek için kullanılan araştırma modelleridir. İlişkisel tarama modelleri ise iki veya daha fazla değişken arasında birlikte değişimin mevcut olup olmadığını veya bu değişimin derecesini belirlemede kullanılmaktadır (Karasar, 2005, s.81).

Araştırmada, Eskişehir Tepebaşı ve Odunpazarı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgüt sağlığına yönelik görüşleri ile örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Okul sağlığının okuldaki örgütsel güven düzeyini etkileyip etkilemediği, etkiliyorsa ne yönde etkilediği ilişkisel tarama modeliyle belirlenerek, var olan durum saptanmaya çalışılmıştır.

#### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Eskişehir Tepebaşı ve Odunpazarı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilkokullarda görev yapan 1619 ilkokul öğretmeni oluşturmaktadır. Odunpazarı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı 43, Tepebaşı Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı 43 resmi ilkokul bulunmaktadır. Araştırmanın evreni ile ilgili sayısal veriler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

#### *Araştırma evreni*

| İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü | İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilkokul sayısı | Öğretmen sayısı |
|-----------------------------|---|-----------------|
| Tepebaşı                    | 43  | 741             |
| Odunpazarı                  | 43  | 878             |
|                             |   | Σ 1619          |

Araştırmanın tarama modelinde yapılması, evrenin ulaşılabilir olması ve Tablo 5'te görüldüğü gibi fazla büyük olmaması nedenleriyle araştırmanın, evrenin tümü üzerinde yapılması planlanmıştır. Bu nedenle örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Araştırmanın çalışma evreni ile ilgili bilgiler Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

*Araştırmanın Çalışma Evreni*

| Dağıtılan Veri Toplama Aracı Sayısı |          |           | Yanıtlanan Veri Toplama Aracı Sayısı |           | Yanıtlanmayan Veri Toplama Aracı Sayısı |           | Değerlendirme Dışı Bırakılan Veri Toplama Aracı Sayısı |           | Değerlendirmeye Alınan Veri Toplama Aracı Sayısı |           |
|-------------------------------------|----------|-----------|--------------------------------------|-----------|---|-----------|--|-----------|--|-----------|
| Sayı (n)                            | Sayı (n) | Yüzde (%) | Sayı (n)                             | Yüzde (%) | Sayı (n)                                | Yüzde (%) | Sayı (n)   | Yüzde (%) | Sayı (n)   | Yüzde (%) |
| 1619                                | 938      | 57,94     | 681                                  | 42,06     | 26                                      | 1,61      | 912  | 56,33     |  |           |

Tablo 6'da görüldüğü gibi, çalışma evrenini oluşturan 1619 öğretmenden 938'i (% 57,94) veri toplama aracını yanıtlamıştır. Çalışma evreni içinde yer alan toplam 681 (% 42,06) öğretmen ise veri toplama aracını yanıtlamamıştır. Verilerin toplanmasından sonra yapılan incelemeler sonucu 16 öğretmenin veri toplama aracını eksik doldurdukları belirlenmiş ve bu veriler değerlendirme dışı bırakılmıştır. Ayrıca 10 öğretmen puanlarının uç değer olması nedeniyle analiz dışı tutulmuştur. Toplamda 26 öğretmenden elde edilen veriler değerlendirme kapsamından çıkarılmıştır. Sonuç itibarıyla araştırmanın çalışma grubu 912 öğretmenden oluşmuş olup, evrenin %56,33'ünü oluşturmuştur.

912 öğretmenden elde edilen verilerin Eskişehir Merkez ilçede göre yapan 1619 öğretmene genellenebilirlik durumunu belirlemek amacıyla Krejcie ve Morgan (1970)'ın önerdiği örneklem büyüklüğü hesaplama tekniği kullanılmıştır. Bu çalışmada %5 hata payı ve %95 güven aralığı ile çalışılması önerilmektedir. Bu duruma göre 1619 kişilik bir evrenden %95 güven aralığı ve %5 hata payı ile genelleme yapılabilecek örneklem büyüklüğü 313'tür. Bu çalışmada ise hata payı % 2.9 ve güven aralığı %99 olarak belirlenmiştir. %2.9 hata payı ve %99 güven aralığı için 1619 katılımcıdan

oluşan bir evrenin ideal örneklem büyüklüğü 891'dir. Bu sonuca göre, 912 öğretmenden oluşan örneklem grubu 1619 kişilik çalışma evrenine genelleme yapmak için yeterlidir. Tablo 7'de araştırmanın örneklemine oluşturan öğretmenlerin kişisel bilgilerine yer verilmiştir.

Tablo 7

*Örnekleme Oluşturan Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri*

| Özellik               | Değişken        | f             | %     |
|-----------------------|-----------------|---------------|-------|
| Cinsiyet              | Erkek           | 292           | 32,0  |
|                       | Kadın           | 605           | 66,3  |
| Görev Unvanı          | Yanıtlamayanlar | 15            | 1,7   |
|                       | Sınıf Öğretmeni | 781           | 85,7  |
|                       | Branş Öğretmeni | 128           | 14,0  |
|                       | Yanıtlamayanlar | 3             | 0,3   |
| Yaş                   | 21-25 yaş       | 13            | 1,4   |
|                       | 26-30 yaş       | 79            | 8,7   |
|                       | 31-35 yaş       | 155           | 17,0  |
|                       | 36-40 yaş       | 195           | 21,4  |
|                       | 41-45 yaş       | 220           | 24,1  |
|                       | 46 yaş ve üzeri | 245           | 26,9  |
|                       | Yanıtlamayanlar | 5             | 0,5   |
|                       | Mesleki Kıdem   | 1-4 yıl arası | 35    |
|                       | 5-8 yıl arası   | 98            | 10,8  |
|                       | 9-12 yıl arası  | 121           | 13,3  |
|                       | 13-16 yıl arası | 194           | 21,3  |
|                       | 17-20 yıl arası | 202           | 22,1  |
|                       | 21 yıl ve üzeri | 258           | 28,3  |
|                       | Yanıtlamayanlar | 4             | 0,4   |
| Okuldaki Görev Süresi | 1-3 yıl arası   | 453           | 49,7  |
|                       | 4-6 yıl arası   | 162           | 17,8  |
|                       | 7-9 yıl arası   | 91            | 10,0  |
|                       | 10-12 yıl arası | 79            | 8,6   |
|                       | 13-15 yıl arası | 79            | 8,6   |
|                       | 16 yıl ve üzeri | 40            | 4,4   |
|                       | Yanıtlamayanlar | 8             | 0,9   |
|                       | Eğitim Düzeyi   | Ön Lisans     | 107   |
|                       | Lisans          | 736           | 80,7  |
|                       | Yüksek Lisans   | 59            | 6,5   |
|                       | Doktora         | 2             | 0,2   |
|                       | Yanıtlamayanlar | 8             | 0,9   |
| Toplam                |                 | 912           | 100,0 |

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 32,0'sini erkek öğretmenler oluştururken, % 66,3'ünü kadın öğretmenler oluşturmaktadır. 912 katılımcının % 1,7'si ise cinsiyet değişkeni sorusunu yanıtlamamıştır. Görev unvanı açısından katılımcılar arasındaki sınıf öğretmenlerinin oranı % 85,7, branş öğretmenlerinin oranı ise % 14,0'tür. Katılımcıların % 0,3'ü ise görev unvanlarını belirtmemişlerdir. Katılımcıların yaşlarına göre dağılımları incelendiğinde, 21 ile 25 yaş arası öğretmenlerin oranı % 1,4, 26-30 yaş arası öğretmenlerin oranı % 8,7, 31-35 yaş arası öğretmenlerin oranı % 17,0, 36-40 yaş arası öğretmenlerin oranı % 21,4, 41-45 yaş arası öğretmenlerin oranı % 24,1, 46 yaş ve üzeri öğretmenlerin oranı % 26,9'dur. Yaş değişkenini yanıtlamayan katılımcıların oranı ise % 0,5'tir.

Katılımcıların mesleki kıdemleri göz önüne alındığında, sayıca en fazla olan grubun 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip katılımcıların (n=258, % 28,3) bulunduğu grup olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla 17- 20 yıl arası (n=202, % 22,1), 13-16 yıl arası (n=194, % 21,3), 9-12 yıl arası (n=121, % 13,3), 5-8 yıl arası (n=98, % 10,8), ve 1-4 yıl arası (n=35, % 3,8) kıdeme sahip katılımcılar izlemektedir. 912 katılımcıdan 4'ü (% 0,4) ise mesleki kıdem değişkeni sorusunu yanıtlamamıştır. Çalıştıkları okuldaki görev süresi bağlamında katılımcıların önemli bir bölümü 1-3 yıl arası (% 49,7) görev süresine sahip olup, bunu sırasıyla 4-6 yıl arası (% 17,8), 7-9 yıl arası (% 10,0), 10-12 yıl arası (% 8,6), 13-15 yıl arası (% 8,6), ve 16 yıl ve üzeri (% 4,4) grupları takip etmektedir. 8 katılımcı (% 0,9) ise çalıştıkları okuldaki görev süresini belirtmemiştir. Eğitim düzeyi değişkeni açısından katılımcıların büyük bir çoğunluğunu lisans mezunları (n=736, % 80,7) oluşturmaktadır. Lisans mezunlarından sonra sırasıyla ön lisans (n=107, % 11,7) ve yüksek lisans mezunları (n=59, % 6,5) gelmektedir. Doktora mezunlarının sayıca oldukça az (n=2, % 0,2) oldukları görülmektedir. Katılımcılardan 8'nin (% 0,9) ise eğitim düzeylerini belirtmedikleri belirlenmiştir.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmanın verileri EK-1'de sunulan likert tipi veri toplama araçları ve kişisel bilgi formu aracılığı ile elde edilmiştir. Veri toplama aracının ilk bölümü olan "Kişisel Bilgi Formu" ile öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, okuldaki görev süresi gibi demografik özelliklerine ilişkin verilerin toplanması amaçlanmıştır. Veri toplama aracının diğer bölümlerinde ise ilkokulların örgüt sağlığı düzeyini belirlemek için Örgüt

Sağlığı Anketi ve örgütsel güven düzeyini belirlemek için Örgütsel Güven Ölçeği yer almaktadır. Veri toplama araçlarına ilişkin detaylı bilgiler aşağıda verilmektedir.

### **İlkokullar için Örgüt Sağlığı Anketi**

Örgüt sağlığı anketi ilkokulların örgüt sağlığı derecelerini belirlemek amacıyla Hoy, Tarter ve Kottkamp (1991) tarafından geliştirilmiş ve Taneri (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlama çalışması yapılmış olan Örgüt Sağlığı Envanteri'nin maddelerinden yararlanılarak hazırlanmıştır. Hoy ve arkadaşları (1991) tarafından hazırlanan envanter 4'lü likert tipinde olup, öğretmen bağlılığı, örgütsel bütünlük, mesleki liderlik, kaynak desteği ve akademik önem olmak üzere 5 boyuttan oluşmaktadır. Bu beş faktör tarafından açıklanan toplam varyans %53'tür.

Taneri (2011) tarafından yapılan Türkçe'ye uyarlama çalışmasında ise ölçek 5'li likert olarak ele alınmıştır. 37 maddeden oluşan ölçeğin 11 maddesi faktör yüklerinin .30 ve altında çıkması nedeni ile envanter kapsamından çıkarılmıştır. Faktör analizi sonucu envanterin 26 madde ve 5 faktörden oluştuğu belirlenmiştir. Beş faktör tarafından açıklanan toplam varyans %53.853'tür. Envanterin bütünü için Cronbach Alpha değeri ise .83 olarak bulunmuştur. 5'li likert türündeki Örgüt Sağlığı Anketi, 1'den 5'e kadar olan değerlendirme ölçeği olup, 5 eşit parçaya bölünmüş ve her seçeneğe karşılık gelen puan aralıkları da belirlenmiştir. Anket seçenekleri ile puan aralıkları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8

#### *Örgüt Sağlığı Anketinin Seçenekleri ile Bunlara İlişkin Puan Aralıkları*

| Seçenekler          | Verilen Puanlar | Puan Aralığı |
|---------------------|-----------------|--------------|
| Tamamen Katılıyorum | 5               | 4,20-5,00    |
| Katılıyorum         | 4               | 3,40-4,19    |
| Biraz Katılıyorum   | 3               | 2,60-3,39    |
| Katılmıyorum        | 2               | 1,80-2,59    |
| Hiç Katılmıyorum    | 1               | 1,00-1,79    |

Bu çalışmada ise öncelikle Taneri (2011) tarafından Türkçe'ye çevrilmiş olan 37 maddelik form ele alınmış ve uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü sonucu 18., 14. ve 37. maddeler anket kapsamından çıkarılmıştır. Ardından 912 kişiden oluşan örneklem grubundan elde edilen verilerle açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Tabachnick ve Fidell (2007, s.613)'e göre faktör analizinin en az 300 kişilik bir örneklem grubuyla yapılması gerekmektedir. Bu durumda 912 katılımcının faktör analizi yapılabilmesi için oldukça yeterli bir örneklem büyüklüğü olduğunu söylemek olasıdır.

Örgüt Sağlığı Anketi'nin faktör analizine uygunluğunu test etmek için KMO ve Barlett testi yapılmıştır. KMO değeri .938; Barlett küresellik testi değeri 13147.457, sd: 406,  $p = .000$  olarak bulunmuştur. Hutcheson ve Sofroniou (1999) 0.50 ile 0.70 arasındaki KMO değerinin normal, 0.70 ile 0.80 arasındaki KMO değerinin iyi, 0.80 ile 0.90 arasındaki KMO değerinin çok iyi, 0.90 ile 1.00 arasındaki KMO değerinin ise mükemmel olduğunu ifade etmektedir (Akt. Akbulut, 2010, s.87). Bu açıdan verilerin açımlayıcı faktör analizi için oldukça uygun olduğu düşünülmektedir. Anketin faktör analizine uygun olduğuna karar verildikten sonra anketin bütünü için Principal Components-Varimax Rotated Solution yöntemi kullanılarak faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi 4 kez tekrarlanmıştır. Faktör analizinde .30 madde faktör yükünün oldukça zayıf, .45'in orta, .55'in iyi, .63'ün oldukça iyi ve .71'in mükemmel olduğu belirtilmektedir (Comrey ve Lee, 1992, Akt. Tabachnick ve Fidell, 2007, s.649). Bu nedenle faktör analiz sırasında faktör yüklerinin 0.45'ten yüksek olmasına ve yüksek iki yük değeri arasındaki farkın en az 0.10 olmasına dikkat edilmiştir (Büyüköztürk, 2002, s.119). Birinci döndürmede 22 no'lu madde, ikinci döndürmede ise 16 no'lu madde binişik olması nedeniyle çıkarılmıştır. Üçüncü döndürmede 7 ve 20 no'lu maddeler faktör yükleri 0.45'in altında olduğu için anketten çıkarılmıştır. Dördüncü döndürme sonrasında 4 boyuttan (öğretim liderliği, örgütsel bütünlük, öğretmen bağlılığı ve akademik önem) ve 30 maddeden oluşan bir veri toplama aracı elde edilmiştir. Ardından Akbulut (2010, s.96) tarafından önerildiği gibi, faktörlerin iç tutarlılık katsayılarında yarattığı değişiklikler incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda, akademik önem boyutundaki 6 no'lu maddenin güvenilir olmayan bir madde olarak tespit edilmesi ve bulunduğu boyutun Cronbach alpha katsayısını ,708'den ,655'e düşürmesi nedeniyle bu madde anketten çıkarılmıştır. Böylece anketteki toplam madde sayısı 29 olarak belirlenmiştir. Bu sorulardan 19, 25, 29 ve 30 no'lu maddeler ters soru maddeleri olarak değerlendirilmektedir. Anketteki maddelerin faktör yük değerleri ve güvenilirlik katsayıları ile ilgili veriler Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

*Örgüt Sağlığı Anketi Faktör Yükleri ve Güvenilirlik Sonuçları*

| Ana Uygulama Madde No | Anket Maddesi   | Öğretim Liderliği | Öğretmen Bağlılığı | Örgütsel Bütünlük | Akademik Önem |
|-----------------------|---|-------------------|--------------------|-------------------|---------------|
| 17                    | Okul müdürü anlamlı değerlendirme yapar.                                      | .798              |                    |                   |               |
| 1                     | Okul müdürü konuları tamamıyla inceler ve ortaya çıkan yeni görüşleri dinler. | .779              |                    |                   |               |
| 11                    | Okul müdürü, öğretmenlere özel bir çaba sarf ederek takdirini gösterir.       | .762              |                    |                   |               |
| 12                    | Öğretmenlere sınıfları için yeterli materyal sağlar.                          | .691              |                    |                   |               |
| 4                     | Okul müdürü öğretmenleri hiçe saymadan ya da geçiştirmeden sorularını dinler. | .688              |                    |                   |               |
| 15                    | Okul müdürü okula kendinden bekleneni bildirir.                               | .682              |                    |                   |               |
| 2                     | Okul müdürü, üstlerinden istediklerini elde eder                              | .681              |                    |                   |               |
| 3                     | Okul müdürü, öğretmenlerle sınıf içi konuları tartışır.                       | .675              |                    |                   |               |
| 5                     | İstendiğinde fazla materyal sağlanabilir.                                     | .656              |                    |                   |               |
| 26                    | Okul müdürü okul personelinin refahını gözetir.                               | .646              |                    |                   |               |
| 34                    | Okul müdürü sıcakkanlı ve yaklaşılabilmirdir.                                 | .611              |                    |                   |               |
| 10                    | Okul müdürü tüm okul çalışanlarına dengi gibi davranır.                       | .603              |                    |                   |               |
| 21                    | Okul müdürü belirli standartlarını sürdürür.                                  | .528              |                    |                   |               |
| 9                     | Okul müdürü üstlerinin eylemlerini etkileyebilir.                             | .501              |                    |                   |               |
| 23                    | Öğretmenler birbirleriyle arkadaşlık eder.                                    |                   | .802               |                   |               |
| 35                    | Çalışanlar arasında sorumluluk ve güven duygusu vardır.                       |                   | .768               |                   |               |
| 13                    | Bu okulda öğretmenler birbirini sever.  |                   | .758               |                   |               |
| 36                    | Öğretmenler öğrencilerine bağlılık gösterir.                                  |                   | .733               |                   |               |
| 28                    | Öğretmenler kendini okulla özdeşleştirir.                                     |                   | .603               |                   |               |
| 32                    | Öğretmenler şevkle çalışır.   |                   | .580               |                   |               |
| 27                    | Öğretmenler kendi okulları ile gurur duyduğunu ifade eder.                    |                   | .497               |                   |               |
| 30                    | Velilerin söylemleri okul politikasını değiştirebilir.                        |                   |                    | .732              |               |
| 29                    | Okul halkın geçici heveslerine açıktır.                                       |                   |                    | .649              |               |
| 8                     | Okul, dış baskılara maruzdur.   |                   |                    | .640              |               |
| 19                    | Öğretmenler toplumun baskılarını hisseder.                                    |                   |                    | .620              |               |
| 25                    | Seçkin vatandaş gruplarının yönetim kuruluna sözü geçer.                      |                   |                    | .613              |               |
| 31                    | Öğrenciler önceki ödevlerini düzeltmek için sıkı çalışır.                     |                   |                    |                   | .789          |
| 24                    | Öğrenciler iyi notlar alabilmek için ek çalışma yaparlar.                     |                   |                    |                   | .721          |
| 33                    | Öğrenme çevresi düzenli ve ciddidir.  |                   |                    |                   | .556          |
| Cronbach Alpha        |   | 0,920             | 0,891              | 0,673             | 0,708         |

Elde edilen 4 faktörün toplam varyansı açıklama oranı % 55.51'dir. Akbulut (2010, s.103)'a göre faktör analizi sonucunda açıklanan varyans en az %50 olmalıdır. Bu durumda anketin toplam varyansı açıklama oranının yeterli olduğu düşünülmektedir. Örgüt sağlığı anketinin birinci boyutu 14 maddeden, ikinci boyutu 7 maddeden, üçüncü boyutu 5 maddeden ve dördüncü boyutu 3 maddeden oluşmaktadır. Birinci faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerlerinin .501 ile .798, ikinci faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerlerinin .497 ile .802, üçüncü faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerlerinin .613 ile .732 ve dördüncü faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerlerinin .556 ile .789 arasında olduğu saptanmıştır. Anketin tümü için Cronbach-Alfa güvenilirlik katsayısı .912 olarak belirlenmiştir.

Veri toplama aracının toplam varyansı açıklama oranı, yapı geçerliği ve güvenilirlik değerleri göz önüne alındığında, bir ölçek olarak nitelendirilebileceği söylenebilir. Ancak başka evren ve örneklemelerde denenmesi ve psikometrik özelliklerinin doğrulanması önerilmektedir.

### **Örgütsel Güven Ölçeği**

Araştırmada, öğretmen görüşlerine göre okulların örgütsel güven düzeyini belirlemek amacıyla "Örgütsel Güven Ölçeği" kullanılmıştır. Örgütsel Güven Ölçeği, Hoy ve Tschannen-Moran (1999) tarafından geliştirilmiş ve Yılmaz (2006) tarafından Türkçeye uyarlanarak geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Örgütsel Güven Ölçeği, her zaman (5), çoğunlukla (4), bazen (3), çok nadir (2), hiçbir zaman (1) şeklinde cevaplandırılan ve puanlanan 5'li likert tipi bir ölçektir. Ölçekteki her bir seçeneğe karşılık gelen puan aralıkları belirlenerek Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10

#### *Örgütsel Güven Ölçeğinin Seçenekleri ile Bunlara İlişkin Puan Aralıkları*

| Seçenekler   | Verilen Puanlar | Puan Aralığı |
|--------------|-----------------|--------------|
| Her zaman    | 5               | 4,20-5,00    |
| Çoğunlukla   | 4               | 3,40-4,19    |
| Bazen        | 3               | 2,60-3,39    |
| Çok nadir    | 2               | 1,80-2,59    |
| Hiçbir zaman | 1               | 1,00-1,79    |



Cevaplayıcıların ölçekten aldıkları toplam puan, okullarındaki örgütsel güvene ilişkin görüşlerinin düzeyini belirtmektedir. Cevaplayıcıların her bir faktörden aldıkları yüksek puan, yüksek güven duygusunu, düşük puan ise düşük güven duygusunu göstermektedir (Yılmaz, 2006).

Yılmaz (2006) tarafından ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması kapsamında 100 kişilik bir ilköğretim okulu öğretmeni grubu ile geçerlilik ve güvenilirlik analizi yapılmıştır. Öncelikle veri setinin açımlayıcı faktör analizi için uygun olup olmadığı KMO ve Barlett testleri ile sınanmıştır. Veri setinin KMO değeri .74, Barlett testi değeri 3015.039, sd: 231, p=.000 olarak bulunmuştur. Buna göre veri setinin faktör analizi için uygun olduğu belirlenmiş ve faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda ölçeğin yöneticiye güven, meslektaşlara güven ve paydaşlara güven olmak üzere 3 boyuttan oluştuğu ve ölçeğin tamamının açıkladığı toplam varyans'ın % 56.46 olduğu belirlenmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri .31 ile .74 arasında değişmektedir. Ölçekteki 1, 5, 9, 10, 12, 15, 17 nolu maddelerin yöneticiye güven; 2, 6, 7, 8, 13, 16, 21, 22 nolu maddelerin meslektaşlara güven; 3, 4, 11, 14, 18, 19, 20 nolu maddelerin ise paydaşlara güven boyutunu oluşturduğu belirlenmiştir. Yöneticiye güven, meslektaşlara güven ve paydaşlara güven boyutlarına ait Cronbach-Alfa güvenilirlik katsayıları sırasıyla  $\alpha = .73$ ,  $.90$  ve  $.79$  olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamının Cronbach-Alfa güvenilirlik katsayısı ise  $\alpha = .88$ 'dir (Yılmaz, 2006).

Ayrıca Yılmaz (2006) tarafından yapılan çalışmada saptanmış olan “Örgütsel Güven Ölçeği”nin üç faktörlü yapısı, Bökeoğlu ve Yılmaz (2008) tarafından birinci düzen (first-order) doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uyum indeksleri, [ $\chi^2 = 426.19$ , sd=204, p<.001], ( $\chi^2 / sd$ )=2.09, RMSEA=0.071, GFI=0.84, AGFI=0.81, RMR=0.052, standardize edilmiş RMR=0.057, CFI=0.97, NFI=0.94 ve NNFI=0.96 olarak bulunmuştur. Ayrıca, ölçekte yer alan tüm maddelerin örtük değişkenleri açıklamada yeterli t değerleri verdiği belirlenmiş ve ölçeğin üç faktörlü yapısı doğrulanmıştır.

Bu çalışmada yöneticiye güven boyutunun Cronbach-Alfa güvenilirlik katsayısı .788, meslektaşlara güven boyutunun Cronbach-Alfa güvenilirlik katsayısı .921 ve paydaşlara güven boyutunun Cronbach-Alfa güvenilirlik katsayısı .883 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin tamamı için Cronbach-Alfa güvenilirlik katsayısı ise .914'tür.

### **Verilerin Toplanması**

Verilerin toplanmasından önce veri toplama araçlarının kullanımı için arařtırmacılarđan elektronik posta aracılığıyla gerekli izinler temin edilmiştir (EK-2). Daha sonra Odunpazarı İlçe Milli Eğitim M¼d¼rl¼đ¼ ve Tepebaşı İlçe Milli Eğitim M¼d¼rl¼đ¼'nden uygulamanın yapılması için gerekli izinler alınmıştır (EK-3). Araştırmanın verileri 2013-2014 eğitim-öğretim yılının g¼z döneminde toplanmıştır. Veri toplama süreci Aralık-2013 ve şubat-2014 tarihleri arasında gerçeğleştirilmiştir.

Veri toplama araçları bir kitapçık şeklinde öğretmenlere tek oturumda uygulanmış ve bir katılımcının yanıtlama süresi yaklaşık 15-20 dakika sürm¼řtür. Uygulama esnasında araştırmacı araştırmanın amacı, önemi ve veri setinin nasıl yanıtlanacağı hakkında katılımcılara bilgi vermiştir. Katılımcılara verilerin toplu bir şekilde değerlendirileceği ve bu nedenle kişisel bilgilere ihtiyaç duyulmadığı belirtilmiştir. Ayrıca araştırma sonuçlandıktan sonra isteyen katılımcılara araştırmanın sonuçları hakkında bilgi verilebileceği ifade edilmiştir.

### **Verilerin Çöz¼mlenmesi ve Yorumlanması**

Araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilen veriler araştırmacı tarafından kodlanarak önce Excel 2010 programına girilmiş, ardından SPSS 21.0 programına aktarılarak çözümlenmiştir. Tüm istatistiksel hesaplamaların anlamlılık düzeyi için .05 değer kabul edilmiştir. Araştırma verilerinin çözümlenmesinden önce, veri çözümlenmesinde kullanılacak testlerin türüne karar verilmesi gerektiğinden verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Çünkü parametrik testlerin kullanılabilmesi için verilerin normal dağılması ve homojen olması varsayımlarının karşılanması gerekmektedir (B¼y¼kötürk, 2002, s.8). Verilerin dağılımını incelemek için çarpıklık, basıklık katsayıları, dal yaprak ve histogram grafiklerinden yararlanılmıştır. Elde edilen verilerin çarpıklık ve basıklık katsayıları aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 11

*Veri Toplama Araçları ve Alt Boyutlarına Göre Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları*

| Veri Toplama Aracı    | Boyutlar            | n   | $\bar{X}$ | ss    | Çarpıklık Katsayısı | Basıklık Katsayısı |
|-----------------------|---------------------|-----|-----------|-------|---------------------|--------------------|
| Örgüt Sağlığı Anketi  | Öğretim Liderliği   | 912 | 52,52     | 8,61  | -0,486              | 0,493              |
|                       | Öğretmen Bağlılığı  | 912 | 27,80     | 4,20  | -0,484              | 0,853              |
|                       | Örgütsel Bütünlük   | 912 | 15,19     | 3,45  | -0,143              | 0,160              |
|                       | Akademik Önem       | 912 | 10,33     | 2,12  | -0,466              | 0,649              |
|                       | Toplam              | 912 | 105,85    | 13,81 | -0,270              | 0,121              |
| Örgütsel Güven Ölçeği | Yöneticiye Güven    | 912 | 27,31     | 4,07  | -0,718              | 0,886              |
|                       | Meslektaşlara Güven | 912 | 30,89     | 5,23  | -0,479              | 0,755              |
|                       | Paydaşlara Güven    | 912 | 24,99     | 4,36  | -0,434              | 0,638              |
|                       | Toplam              | 912 | 83,18     | 10,95 | -0,412              | 0,570              |

Basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1 ve +1 arasında değerler alması dağılımın normale yakın olduğunu göstermektedir (Huck, 2012, s.27). Bu durumda tablodaki değerler göz önüne alınarak araştırma verilerinin normale yakın dağıldığı ifade edilebilir. Ayrıca dal yaprak grafiği ve histogram grafiğine bakıldığında da verilerin normal dağıldığı anlaşılmaktadır. Verilerin normal dağılması nedeniyle yapılan analizlerde parametrik testlerden yararlanılmıştır.

Araştırmanın 1. alt amacı "Görev yaptıkları okullar bağlamında öğretmen görüşlerine göre ilkokulların örgüt sağlığı hangi düzeydedir?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu amaca ilişkin bulgulara ulaşmak için öğretmenlerin Örgüt Sağlığı Anketi'ne vermiş oldukları yanıtlar doğrultusunda aritmetik ortalama, standart sapma, en düşük puan ve en yüksek puan değerleri hesaplanmıştır. Alt amaca ilişkin değerlendirme yapılırken de bu değerler temel alınmıştır. Aritmetik ortalama değeri 4,20-5,00 arasında yer almışsa, okulun örgüt sağlığı "oldukça sağlıklı", 3,40-4,19 arasında yer almışsa "sağlıklı", 2,60-3,39 arasında yer almışsa "orta düzeyde sağlıklı", 1,80-2,59 arasında yer almışsa "sağlıksız", 1,00-1,79 arasında yer almışsa "oldukça sağlıksız" olarak değerlendirilmiş ve yorumlanması bu yönde yapılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan ilkökul öğretmenlerinin kişisel bilgi formunda yer alan bilgilerini düzenlemek amacıyla cinsiyet, görev unvanı, yaş, mesleki kıdem, okuldaki görev süresi, eğitim düzeyi değişkenlerinden elde edilen veriler frekans (n) ve yüzdeler (%) şeklinde hesaplanmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan ilkökul öğretmenlerinin örgüt sağlığına ilişkin görüşlerinin ve örgütsel güven düzeylerinin yaşları açısından farklılaşp farklılaşmadığını belirlemeden önce, 21 ve 25 yaş aralığında bulunan 13 öğretmen 26-30 yaş aralığındaki öğretmen grubuna dahil edilerek 21-30 yaş aralığı şeklinde yeni bir başlık altında toplanmıştır. Böylece öğretmenlerin yaşları 21-30 yaş, 31-35 yaş, 36-40 yaş, 41-45 yaş ve 46 yaş ve üzeri olarak sınıflandırılmıştır.

Çalışma grubundaki öğretmenlerden mesleki kıdemi 1 ile 4 yıl arası olan 35 öğretmen, kıdemi 5 ile 8 yıl arası olan 98 öğretmenin bulunduğu gruba dahil edilmiş ve bu grup 1-8 yıl arası şeklinde yeniden düzenlenmiştir. Böylece mesleki kıdem değişkeni 1-8 yıl, 9-12 yıl, 13-16 yıl, 17-20 yıl, 21 yıl ve üzeri olmak üzere 5 gruptan oluşturulmuş ve bu şekilde değerlendirmeye tabi tutulmuştur.

Okuldaki görev süresi değişkeni için de benzer bir uygulama yapılmıştır. Çalıştığı okuldaki görev süresi 16 yıl ve üzeri olan öğretmen sayısı yalnızca 40 olduğundan, 13-15 yıl ve 16 yıl ve üzeri grupları tek bir başlık altında toplanarak 13 yıl ve üzeri şeklinde isimlendirilmiştir. Böylece öğretmenlerin okuldaki görev süresi değişkeni de 5 grup olarak sınıflandırılmıştır.

Son olarak eğitim düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin sayıları incelendiğinde, doktora grubunda yalnızca 2 öğretmen olmasından dolayı, yüksek lisans ve doktora mezunu öğretmenler lisansüstü şeklinde tek bir grupta toplanmıştır. Böylece eğitim düzeyi değişkeni ön lisans, lisans ve lisansüstü olmak üzere 3 gruptan oluşmuş ve analizler bu doğrultuda gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın 2. alt amacı “İlkokulların örgüt sağlığına ilişkin öğretmen görüşleri; Cinsiyet, Görev unvanı, Yaş, Mesleki kıdem, Okuldaki görev süresi, Eğitim düzeyi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklindedir. Bu alt amaç doğrultusunda cinsiyet ve görev unvanı değişkenleri için bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Varyansların homojen olup olmadığına göre ilgili t değeri dikkate alınmıştır. Yaş, mesleki kıdem, okuldaki görev süresi ve eğitim düzeyi değişkenleri için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tekniği kullanılmıştır.

Tek yönlü varyans analizinde Levene istatistiğine bakılarak varyansların homojen olup olmadığı incelenmiştir. Tek yönlü varyans analizi sonucunun önemli bulunduğu ve varyansların homojen olduğu durumlarda farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Scheffe testi kullanılmıştır. Varyansların homojen olmadığı durumlarda ise Dunnett C testi yapılmıştır.

Araştırmanın 3. alt amacı “İlkokul öğretmenlerinin görüşlerine göre öğretmenlerin örgütsel güveni hangi düzeydedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt amaca yanıt oluşturacak bulguları elde etmek için öğretmenlerin Örgütsel Güven Ölçeği’nden aldıkları puanların aritmetik ortalama, standart sapma, en düşük puan ve en yüksek puan değerleri hesaplanmıştır. Değerlendirme yapılırken de bu değerler esas alınmıştır. Aritmetik ortalama değeri 4,20-5,00 arasında yer almışsa, öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri “oldukça yüksek”, 3,40-4,19 arasında yer almışsa “yüksek”, 2,60-3,39 arasında yer almışsa “orta”, 1,80-2,59 arasında yer almışsa “düşük”, 1,00-1,79 arasında yer almışsa “ oldukça düşük” olarak değerlendirilmiş ve yorumlanması bu yönde yapılmıştır.

Araştırmanın 4. alt amacı “İlkokul öğretmenlerinin örgütsel güven düzeylerine ilişkin görüşleri; Cinsiyet, Görev unvanı, Yaş, Mesleki kıdem, Okuldaki görev süresi, Eğitim düzeyi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklindedir. Bu alt amacın bulgularına ulaşmak için de 2. alt amaçtaki yöntem izlenmiştir. Cinsiyet ve görev unvanı değişkenleri için bağımsız örneklem t testi, yaş, mesleki kıdem, okuldaki görev süresi ve eğitim düzeyi değişkenleri için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi yapılmıştır.

Araştırmanın son alt amacı olan “İlkokulların örgüt sağlığı ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyi arasında ilişki bulunmakta mıdır?” sorusuna yönelik bulgular elde etmek için Pearson Momentler Çarpımı korelasyon çözümleme tekniği kullanılmıştır. Ayrıca örgüt sağlığı ile örgütsel güvenin alt boyutları arasındaki ilişkileri belirlemek için de Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Korelasyon katsayılarının değerlendirilmesinde Köklü ve Büyüköztürk (2000, s.124) tarafından önerilen aralıklar göz önüne alınarak, katsayı .30’dan küçükse zayıf, .30 ile .70 arasında ise orta düzeyde, .70’ten büyükse yüksek düzeyde bir ilişki bulunduğu şeklinde yorumlanmıştır.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda toplanan verilerin istatistiksel analizleri sonucunda elde edilen bulgulara ve bu bulgulara yönelik yorumlara yer verilmiştir.

#### **İlkokul Öğretmenlerinin Görüşlerine Dayalı Olarak İlkokulların Örgüt Sağlığı Düzeyini Betimlemeye İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Araştırmanın 1. alt amacı ilkokul öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak ilkokulların örgüt sağlığı düzeyini belirlemektir. Bu amaca yönelik olarak ilkokul öğretmenlerinin Örgüt Sağlığı Anketi'nden aldıkları puanlara ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12

*İlkokul Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre İlkokulların Örgüt Sağlığı Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri*

| Değişken           | n   | Madde sayısı | En düşük puan | En yüksek puan | $\bar{X}$ | ss    | $\bar{X}$ /madde sayısı | ss/ madde sayısı |
|--------------------|-----|--------------|---------------|----------------|-----------|-------|-------------------------|------------------|
| Öğretim Liderliği  | 912 | 14           | 19.00         | 70.00          | 52,52     | 8,61  | 3,75                    | 0,62             |
| Öğretmen Bağlılığı | 912 | 7            | 9.00          | 35.00          | 27,80     | 4,20  | 3,97                    | 0,60             |
| Örgütsel Bütünlük  | 912 | 5            | 5.00          | 25.00          | 15,19     | 3,45  | 3,04                    | 0,69             |
| Akademik Önem      | 912 | 3            | 3.00          | 15.00          | 10,33     | 2,12  | 3,44                    | 0,71             |
| Toplam             | 912 | 29           | 61.00         | 142.00         | 105,85    | 13,81 | 3,65                    | 0,48             |

Tablo 12'deki örgüt sağlığı verileri incelendiğinde, örgüt sağlığı anketinde yer alan 29 maddeye göre öğretmenlerin ilkokulların örgüt sağlığına ilişkin görüşlerinin “katılıyorum” ( $\bar{X} = 3.65$ ,  $s=0,48$ ) düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu bulguya dayanarak, ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin okullarını sağlıklı birer örgüt olarak gördükleri söylenebilir. Yurt dışı ve yurt içinde yapılan araştırmalar da bu bulguyu destekler niteliktedir (Tsui ve Cheng, 1999; Taneri, 2011; Çoban, 2007). Bu bağlamda

öğretmenlerin ilkokullarda yöneticiler, öğretmenler ve öğrenciler arasında olumlu ilişkilerin bulunduğunu, baskı gruplarının olumsuz isteklerinin sınırlandırıldığını, yeterli kaynak desteğinin sağlandığını, akademik başarıya odaklanıldığını ve okul yöneticisinin eğitim kurumlarına özgü liderlik vasıflarını taşıdığını düşündükleri söylenebilir.

Tablo 12’de görüldüğü gibi, Örgüt Sağlığı Anketi’nin alt boyutlarındaki madde sayıları farklılık göstermektedir. Örgüt sağlığı anketini alt boyutları arasında karşılaştırma yapılabilmesi amacıyla öncelikle tüm alt boyutlara ilişkin puan ortalamaları, o boyutta yer alan madde sayısına bölünerek 1–5 arası ortalamaya dönüştürülmüş ve böylece birbirleri ile karşılaştırılabilir duruma getirilmiştir. İlkokul öğretmenlerinin “Öğretmen Bağlılığı” boyutuna ilişkin puan ortalaması  $\bar{X} = 3,97$ , “Öğretim Liderliği” boyutuna ilişkin puan ortalaması  $\bar{X} = 3,75$ , “Akademik Önem” boyutuna ilişkin puan ortalaması  $\bar{X} = 3,44$  ve “Örgütsel bütünlük” boyutuna ilişkin puan ortalaması ise  $\bar{X} = 3,04$ ’tür. Bu bulguya göre, öğretmenlerin ilkokulların örgüt sağlığı boyutlarından öğretmen bağlılığını en yüksek, örgütsel bütünlüğü ise en düşük olarak değerlendirdikleri söylenebilir. Benzer şekilde yurtdışında yapılan araştırmalarda da öğretmenlerin öğretmen bağlılığını en yüksek, örgütsel bütünlüğü ise en düşük olarak algıladıkları belirlenmiştir (Tsui ve Cheng, 1999; Sieber, 2002). Ülkemizde yapılan araştırmalar incelendiğinde ise bu bulgunun birkaç çalışma bulgusu ile örtüştüğü saptanmıştır. Bu çalışmalara örnek olarak Korkmaz (2005)’in ilköğretim okullarının örgüt sağlığını incelediği araştırması ve Tekin (2005)’in ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin okullarının örgüt sağlığını algılama düzeylerini incelediği araştırması gösterilebilir. Taneri (2011)’nin araştırmasında ise öğretmenlerin mesleki liderlik boyutunu en yüksek düzeyde, akademik önemi ise en düşük düzeyde değerlendirdikleri belirlenmiştir. Bu durumda araştırmanın sonucu bu çalışmanın bulgusu ile örtüşmemektedir.

Araştırmada en yüksek ortalamaya sahip boyut öğretmen bağlılığıdır. Öğretmenlerin anketteki öğretmen bağlılığı boyutuna ilişkin maddelere “Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Öğretmen bağlılığı boyutu öğretmenlerin hem okuldaki üyelere hem de örgütlerine olan bağlılıklarını ifade etmektedir. Öğretmenlerin kendilerini okulun bir parçası olarak görmekten memnuniyet duyduklarını, okuldaki ilişkilerin saygı ve sevgiye dayalı olduğunu ve okul üyelerinin birbirlerine karşı sorumluluk duygusu ile hareket ettiğini göstermektedir. Bu durumda

araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin öğrencilerine ve meslektaşlarına karşı sorumluluk ve bağlılık duydukları, öğretmenlerin birbirlerini sevdikleri, arkadaş oldukları ve çalıştıkları kurum ile kendilerini özdeşleştirdikleri söylenebilir. Bunun nedeni olarak öğretmenlerin mesleklerinden memnun olmaları gösterilebilir. Çünkü mesleğini seven bir öğretmenin en başta öğrencilerine ve sonrasında okuluna bağlılık duyması olağandır.

Öğretmen bağlılığından sonra öğretmenlerin en yüksek ortalamaya sahip oldukları boyut ise öğretim liderliğidir. Öğretmenlerin bu boyuttaki maddelere de “Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmüştür. Öğretim liderliği okul müdürünün üstlerinin eylemlerini etkileme yeteneğini ve okul için yeterli eğitsel kaynağı temin edebilmesini vurgulamaktadır. Okul müdürünün her bir öğretmeni meslektaşı olarak gördüğü, onlar ile eğitsel konuları detaylı olarak tartıştığı, okulda başarı için bir takım standartlar belirlediği ve bunların sürdürülmesini sağladığı, çalışanlarının yararına hareket ettiği ve gerektiğinde okulun yararı için üstlerini etkileme gücünü kullandığı anlamına gelmektedir. Bu durumda araştırmaya katılan öğretmenlerin müdürlerinin okullarının refahına yönelik davranışlarda bulunduğunu, öğretmenlere eğitsel anlamda rehberlik ettiğini, tüm çalışanlara karşı eşit davrandığını ve gerekli olan tüm kaynakları temin etme çabası gösterdiğini düşündükleri ifade edilebilir.

Öğretmenlerin akademik önem boyutunda, öğretmen bağlılığı ve öğretim liderliği boyutlarına nazaran daha düşük bir ortalamaya sahip oldukları ancak buna rağmen “Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Akademik önem okulun akademik başarıya ne derece önem verdiğini göstermektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin akademik önem boyutunda diğer iki boyuta (öğretmen bağlılığı ve öğretim liderliği) oranla daha düşük bir ortalamaya sahip olmaları, ilkokullarda hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin yeterli düzeyde akademik başarıya yönelimli olmadıklarını düşündürmektedir.

Örgütsel bütünlük, okulun eğitsel bütünlüğünü bozmadan toplumdan gelen dış baskılar ile mücadele edebilme yeteneğidir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin en düşük olarak örgütsel bütünlüğü değerlendirmeleri ve “Biraz Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmeleri, ilkokulların toplum veya ebeveyn baskılarına maruz kaldığını ve okulun bunlarla başa çıkma yeteneğinin düşük olduğunu göstermektedir. Bunun nedeni olarak



Türk Eğitim Sistemi'mizdeki merkezi sınavların sayıca fazla olması ve bunun sonucu olarak ailelerin ve diğer yarar gruplarının okulların programlarını sınav odaklı bir biçimde değiştirmeleri yönündeki istekleri gösterilebilir.

### **İlkokul Öğretmenlerinin Bazı Kişisel Değişkenlerine Göre İlkokulların Örgüt Sağlığı Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Bu alt bölümde araştırmanın 2. alt amacı olan ilkokulların örgüt sağlığına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet, görev unvanı, yaş, mesleki kıdem, okuldaki görev süresi ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

### **İlkokul Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre İlkokulların Örgüt Sağlığı Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Araştırmanın 2. alt amacı doğrultusunda öncelikle ilkokul öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre ilkokulların örgüt sağlığına dair görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Bu farkı belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13

*İlkokul Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Örgüt Sağlığı Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları*

| Değişken           | Cinsiyet | n   | $\bar{X}$ | ss    | t     | sd  | p    |
|--------------------|----------|-----|-----------|-------|-------|-----|------|
| Öğretim Liderliği  | Erkek    | 292 | 53,32     | 9,04  | 1,89  | 895 | .059 |
|                    | Kadın    | 605 | 52,18     | 8,24  |       |     |      |
| Öğretmen Bağlılığı | Erkek    | 292 | 27,99     | 4,37  | 0,80  | 895 | .423 |
|                    | Kadın    | 605 | 27,75     | 4,06  |       |     |      |
| Örgütsel bütünlük  | Erkek    | 292 | 15,02     | 3,46  | -1,15 | 895 | .250 |
|                    | Kadın    | 605 | 15,30     | 3,44  |       |     |      |
| Akademik Önem      | Erkek    | 292 | 10,61     | 2,18  | 2,75  | 895 | .006 |
|                    | Kadın    | 605 | 10,19     | 2,08  |       |     |      |
| Toplam             | Erkek    | 292 | 106,93    | 14,35 | 1,56  | 895 | .120 |
|                    | Kadın    | 605 | 105,42    | 13,33 |       |     |      |

Tablo 13'te ilkokul öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre örgüt sağlığı puanlarına ait aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları görülmektedir. Tablo 13

incelendiğinde erkek ve kadın öğretmenlerin toplam örgüt sağlığına ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Benzer şekilde Cemaloğlu (2006), Tekin (2005) ve Özdemir (2006)'in yapmış oldukları çalışmalarda da cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin toplam örgüt sağlığı görüşlerini belirlemede etkili bir etmen olmadığı belirtilmektedir.

Örgüt sağlığının alt boyutları incelendiğinde ise, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre öğretim liderliği, öğretmen bağlılığı ve örgütsel bütünlük alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, yalnızca akademik önem alt boyutunda ( $t_{0.05;895} = 2,75, p < .05$ ) erkek ve kadın öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Akademik önem alt boyutundaki bu farklılık erkek öğretmenlerin bu boyuttaki puan ortalamasının ( $\bar{X} = 10,61, ss = 2,18$ ), kadın öğretmenlerin bu boyuttaki puan ortalamasından ( $\bar{X} = 10,19, ss = 2,08$ ) daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Bu bulguya göre, erkek öğretmenlerin okullarının akademik önem düzeylerini kadın öğretmenlere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olarak değerlendirdikleri söylenebilir. Benzer bir çalışmada ise öğretmenlerin cinsiyetlerine göre akademik önem boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir (Gürkan, 2006).

Akademik önem okulun akademik mükemmellik arayışı ile yönetilme düzeyini ifade etmektedir (Hoy vd, 1991, s.62). Bunun için öğretmen, yönetici ve öğrencilerin üzerine düşeni yapması gerekmektedir. Yönetici ve öğretmenler öğrencileri için düzenli ve ciddi bir eğitim ortamı oluşturmaktan, öğrenciler ise akademik anlamda başarılı olmaktan sorumludurlar. Bu durumda erkek öğretmenlerin okullarının akademik açıdan başarılı olduklarını ve okulun üyelerinin bu konudaki sorumluluklarını yerine getirdiklerini düşündükleri söylenebilir. Kadın öğretmenlerin ise okullarını akademik açıdan daha başarısız gördükleri düşünülmektedir.

### **İlkokul Öğretmenlerinin Görev Unvanlarına Göre İlkokulların Örgüt Sağlığı Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Araştırmanın 2. alt amacına yönelik olarak ilkokul öğretmenlerinin görev unvanlarına göre ilkokulların örgüt sağlığına dair görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığı incelenmiştir. Bu farkı belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14

*İlkokul Öğretmenlerinin Görev Unvanlarına Göre Örgüt Sağlığı Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları*

| Değişken           | Görev Unvanı    | n   | $\bar{X}$ | ss    | t     | sd  | p    |
|--------------------|-----------------|-----|-----------|-------|-------|-----|------|
| Öğretim Liderliği  | Sınıf Öğretmeni | 781 | 52,40     | 8,62  | -1,11 | 907 | .266 |
|                    | Branş Öğretmeni | 128 | 53,31     | 8,47  |       |     |      |
| Öğretmen Bağlılığı | Sınıf Öğretmeni | 781 | 27,80     | 4,22  | -0,15 | 907 | .885 |
|                    | Branş Öğretmeni | 128 | 27,86     | 4,07  |       |     |      |
| Örgütsel bütünlük  | Sınıf Öğretmeni | 781 | 15,23     | 3,43  | 0,43  | 907 | .664 |
|                    | Branş Öğretmeni | 128 | 15,09     | 3,56  |       |     |      |
| Akademik Önem      | Sınıf Öğretmeni | 781 | 10,36     | 2,13  | 0,75  | 907 | .456 |
|                    | Branş Öğretmeni | 128 | 10,21     | 2,06  |       |     |      |
| Toplam             | Sınıf Öğretmeni | 781 | 105,79    | 13,94 | -0,52 | 907 | .607 |
|                    | Branş Öğretmeni | 128 | 106,46    | 12,93 |       |     |      |

Tablo 14’te ilkökuller öğretmenlerinin görev unvanı değişkenine göre örgüt sağlığı puanlarına ait aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları verilmiştir. Tablo incelendiğinde, ilkökullerde görev yapan sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin toplam örgüt sağlığı ve örgüt sağlığının tüm alt boyutlarına ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Kısacası ilkökuller öğretmenlerinin görev unvanlarına göre örgüt sağlığına dair görüşleri arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Benzer şekilde Akbaba (1997)’nin araştırmasında da örgüt sağlığının hiçbir alt boyutunda öğretmenlerin branş değişkeninin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yaratmadığı saptanmıştır. Tekin (2005) tarafından ilköğretim okulu yöneticilerinin örgüt sağlığı algılarını belirlemek amacıyla yapılan çalışmada da branş değişkeni ile yöneticilerin örgüt sağlığını ve alt boyutlarını algılama düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

## İlkokul Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre İlkokulların Örgüt Sağlığı Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın 2. alt amacı doğrultusunda ilkokul öğretmenlerinin yaşlarına göre örgüt sağlığı görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. İlkokul öğretmenlerinin yaşlarına göre örgüt sağlığı puan ortalamaları Tablo 15’te sunulmuştur. İlkokul öğretmenlerinin puan ortalamaları arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemeye yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları ise Tablo 16’da gösterilmiştir.

Tablo 15

*İlkokul Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Örgüt Sağlığı Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri*

| Değişken           | Yaş aralığı | n   | $\bar{X}$ | ss    |
|--------------------|-------------|-----|-----------|-------|
| Öğretim Liderliği  | 21-30       | 92  | 52,35     | 7,92  |
|                    | 31-35       | 155 | 52,48     | 8,45  |
|                    | 36-40       | 195 | 52,42     | 9,42  |
|                    | 41-45       | 220 | 52,26     | 8,33  |
|                    | 46 ve üzeri | 245 | 53,07     | 8,47  |
|                    | Toplam      |     | 907       | 52,56 |
| Öğretmen Bağlılığı | 21-30       | 92  | 27,24     | 4,65  |
|                    | 31-35       | 155 | 27,44     | 4,38  |
|                    | 36-40       | 195 | 27,82     | 4,60  |
|                    | 41-45       | 220 | 27,74     | 3,72  |
|                    | 46 ve üzeri | 245 | 28,34     | 3,94  |
|                    | Toplam      |     | 907       | 27,82 |
| Örgütsel Bütünlük  | 21-30       | 92  | 15,80     | 3,32  |
|                    | 31-35       | 155 | 15,47     | 3,56  |
|                    | 36-40       | 195 | 15,28     | 3,67  |
|                    | 41-45       | 220 | 14,95     | 3,23  |
|                    | 46 ve üzeri | 245 | 15,02     | 3,40  |
|                    | Toplam      |     | 907       | 15,21 |
| Akademik Önem      | 21-30       | 92  | 9,84      | 2,60  |
|                    | 31-35       | 155 | 9,86      | 2,13  |
|                    | 36-40       | 195 | 10,14     | 2,21  |
|                    | 41-45       | 220 | 10,57     | 1,79  |
|                    | 46 ve üzeri | 245 | 10,77     | 2,01  |
|                    | Toplam      |     | 907       | 10,34 |

Tablo 15, Devamı

| Değişken | Yaş aralığı | n   | $\bar{X}$ | ss    |
|----------|-------------|-----|-----------|-------|
| Toplam   | 21-30       | 92  | 105,22    | 14,40 |
|          | 31-35       | 155 | 105,26    | 13,76 |
|          | 36-40       | 195 | 105,65    | 14,93 |
|          | 41-45       | 220 | 105,52    | 12,66 |
|          | 46 ve üzeri | 245 | 107,20    | 13,56 |
|          | Toplam      | 907 | 105,93    | 13,77 |

Tablo 15'te görüldüğü gibi 46 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenler en yüksek örgüt sağlığı ortalamasına sahiptirler. En düşük örgüt sağlığı ortalamasına sahip yaş aralığı ise 21-30 yaş aralığıdır. Öğretim liderliği alt boyutunda en yüksek örgüt sağlığı ortalamasına sahip yaş aralığı 46 ve üzeri, en düşük örgüt sağlığı ortalamasına sahip yaş aralığı 41-45'tir. Öğretmen bağlılığı alt boyutunda en yüksek örgüt sağlığı ortalamasına sahip yaş aralığı 46 ve üzeri, en düşük örgüt sağlığı ortalamasına sahip yaş aralığı 21-30'dur. Örgütsel bütünlük alt boyutunda en yüksek örgüt sağlığı ortalamasına sahip yaş aralığı 21-30, en düşük örgüt sağlığı ortalamasına sahip yaş aralığı 41-45'tir. Akademik önem alt boyutunda ise en yüksek örgüt sağlığı ortalamasına sahip yaş aralığı 46 ve üzeri, en düşük örgüt sağlığı ortalamasına sahip yaş aralığı 21-30'dur.

Tablo 16

*İlkokul Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Örgüt Sağlığı Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

| Değişken           | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd  | Kareler Ortalaması | F     | p    |
|--------------------|-------------------|-----------------|-----|--------------------|-------|------|
| Öğretim Liderliği  | Gruplar arası     | 92,740          | 4   | 23,185             | 0,314 | .869 |
|                    | Grup içi          | 66620,590       | 902 | 73,859             |       |      |
|                    | Toplam            | 66713,330       | 906 |                    |       |      |
| Öğretmen Bağlılığı | Gruplar arası     | 121,377         | 4   | 30,344             | 1,726 | .142 |
|                    | Grup içi          | 15856,654       | 902 | 17,579             |       |      |
|                    | Toplam            | 15978,031       | 906 |                    |       |      |
| Örgütsel Bütünlük  | Gruplar arası     | 67,419          | 4   | 16,855             | 1,424 | .224 |
|                    | Grup içi          | 10678,423       | 902 | 11,839             |       |      |
|                    | Toplam            | 10745,842       | 906 |                    |       |      |

Tablo 16, Devamı

| Değişken      | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd  | Kareler Ortalaması | F     | p    |
|---------------|-------------------|-----------------|-----|--------------------|-------|------|
| Akademik Önem | Gruplar arası     | 123,801         | 4   | 30,950             | 7,075 | .000 |
|               | Grup içi          | 3945,975        | 902 | 4,375              |       |      |
|               | Toplam            | 4069,777        | 906 |                    |       |      |
| Toplam        | Gruplar arası     | 566,933         | 4   | 141,733            | 0,746 | .560 |
|               | Grup içi          | 171274,201      | 902 | 189,883            |       |      |
|               | Toplam            | 171841,133      | 906 |                    |       |      |

Tablo 16’da görüldüğü gibi ilkökul öğretmenlerinin yaşlarına göre örgüt sağlığı puan ortalamaları arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları, toplam örgüt sağlığının yaş değişkenine göre farklılaşmadığını göstermektedir. Cabrera (2012)’nin araştırmasında da benzer şekilde öğretmenlerin toplam örgüt sağlığı görüşlerinin yaşa göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Örgüt sağlığı alt boyutları incelendiğinde ise, örgüt sağlığının yalnızca akademik önem alt boyutu puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir ( $F_{4,902}=7,075$ ,  $p<.05$ ). Levene testi sonucunda akademik önem alt boyutuna ait varyansların homojen olmadığı görülmüştür. Bu nedenle akademik önem alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Dunnett C çoklu karşılaştırma testi yapılmış ve sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17

*İlkökul Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Akademik Önem Puanlarına İlişkin Dunnett C Testi Sonuçları*

| Yaş             | 21-30 yaş | 31-35 yaş | 36-40 yaş | 41-45 yaş | 46 yaş ve üzeri |
|-----------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------------|
| 21-30 yaş       | -         | -,03      | -,30      | -,73      | -,94*           |
| 31-35 yaş       |           | -         | -,28      | -,71*     | -,91*           |
| 36-40 yaş       |           |           | -         | -,43      | -,63*           |
| 41-45 yaş       |           |           |           | -         | -,21            |
| 46 yaş ve üzeri |           |           |           |           | -               |

\* $p<.05$

Tablo 17’de görüldüğü gibi, farklılığın hangi yaş grubundan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Dunnett C Çoklu Karşılaştırma Testi sonucunda, farklılığın 46 ve üzeri yaş ( $\bar{X} = 10,77$ ,  $ss=2,01$ ) aralığındaki öğretmenler ile 21-30 yaş ( $\bar{X} = 9,84$ ,  $ss=2,60$ ), 31-35 yaş ( $\bar{X} = 9,86$ ,  $ss=2,13$ ) ve 36-40 yaş ( $\bar{X} = 10,14$ ,  $ss=2,21$ ) aralığındaki öğretmenlerin puan ortalamaları arasındaki farktan kaynaklandığı görülmektedir. Ek olarak, 31-35 yaş ( $\bar{X} = 9,86$ ,  $ss=2,13$ ) aralığındaki öğretmenler ile 41-45 yaş ( $\bar{X} = 10,57$ ,  $ss=1,79$ ) aralığındaki öğretmenlerin ortalamaları arasında da farklılık olduğu görülmektedir.

Bu bulgulara göre 46 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenlerin örgüt sağlığının akademik önem alt boyutuna ilişkin görüşlerinin 21 ile 40 yaş aralığındaki öğretmenlerden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca 31-35 yaş aralığındaki öğretmenlerin örgüt sağlığının akademik önem boyutundaki görüşlerinin 41-45 yaş aralığındaki öğretmenlerden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde düşük olduğu ifade edilebilir. Sonuç olarak akademik önem boyutundaki puan ortalamaları da göz önüne alındığında, öğretmenlerin yaşları arttıkça, okullarının akademik başarıya önem verdiği yönündeki görüşlerinin de arttırdığı ifade edebilir. Cemaloğlu (2006) tarafından yapılan çalışmada da benzer şekilde öğretmenlerin yaşları ile örgüt sağlığının akademik önem alt boyutu arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farkın genç öğretmenler ile 49 ve üzerinde yaşa sahip olan öğretmenler arasındaki farktan kaynaklandığı belirlenmiştir. Sieber (2002)’in çalışmasında ise yaşa göre akademik önem boyutunda anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Bu bağlamda bulgunun yurt içinde yürütülen araştırmalar tarafından desteklendiği söylenebilir.

Bu bulgu genç öğretmenlerin mesleklerine başlarken daha idealist olduklarını, zamanla meslekte yaşanan tükenmişlik ile okuldaki akademik başarı standartlarını yeterli görmeye başladıklarını düşündürmektedir. Ayrıca genç öğretmenler kendi eğitsel yaşantılardan yola çıkarak eğitim sisteminin gittikçe artan eleyicilik özelliğinin daha fazla bilincinde olabilirler. Bu nedenle öğrencilerinin sistemin dışına atılmasını önlemek adına okulun akademik başarıya verdiği önemi yeterli bulmuyor olabilirler.

## İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre İlkokulların Örgüt Sağlığı Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın 2. alt amacına yönelik bulgular elde etmek amacıyla ilkokul öğretmenlerinin kıdemlerine göre örgüt sağlığı görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığı incelenmiştir. İlkokul öğretmenlerinin kıdemlerine göre örgüt sağlığına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 18’de, öğretmenlerin puan ortalamaları arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemeye yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları ise Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 18

*İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Örgüt Sağlığı Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri*

| Değişken           | Mesleki Kıdem   | n   | $\bar{X}$ | ss   |
|--------------------|-----------------|-----|-----------|------|
| Öğretim Liderliği  | 1-8 yıl         | 133 | 53,28     | 7,90 |
|                    | 9-12 yıl        | 121 | 50,81     | 9,39 |
|                    | 13-16 yıl       | 194 | 53,23     | 9,06 |
|                    | 17-20 yıl       | 202 | 52,48     | 7,96 |
|                    | 21 yıl ve üzeri | 258 | 52,44     | 8,65 |
|                    | Toplam          | 908 | 52,52     | 8,60 |
| Öğretmen Bağlılığı | 1-8 yıl         | 133 | 27,33     | 4,45 |
|                    | 9-12 yıl        | 121 | 27,12     | 4,36 |
|                    | 13-16 yıl       | 194 | 27,83     | 4,63 |
|                    | 17-20 yıl       | 202 | 28,02     | 4,07 |
|                    | 21 yıl ve üzeri | 258 | 28,20     | 3,70 |
|                    | Toplam          | 908 | 27,81     | 4,20 |
| Örgütsel Bütünlük  | 1-8 yıl         | 133 | 15,63     | 3,47 |
|                    | 9-12 yıl        | 121 | 15,03     | 3,48 |
|                    | 13-16 yıl       | 194 | 15,73     | 3,68 |
|                    | 17-20 yıl       | 202 | 15,22     | 3,19 |
|                    | 21 yıl ve üzeri | 258 | 14,68     | 3,37 |
|                    | Toplam          | 908 | 15,21     | 3,45 |
| Akademik Önem      | 1-8 yıl         | 133 | 9,88      | 2,43 |
|                    | 9-12 yıl        | 121 | 10,01     | 2,29 |
|                    | 13-16 yıl       | 194 | 10,10     | 2,29 |
|                    | 17-20 yıl       | 202 | 10,37     | 1,97 |
|                    | 21 yıl ve üzeri | 258 | 10,86     | 1,70 |
|                    | Toplam          | 908 | 10,33     | 2,12 |



Tablo 18, Devamı

| Değişken | Mesleki Kıdem   | n   | $\bar{X}$ | ss    |
|----------|-----------------|-----|-----------|-------|
| Toplam   | 1-8 yıl         | 133 | 106,11    | 13,51 |
|          | 9-12 yıl        | 121 | 102,97    | 14,33 |
|          | 13-16 yıl       | 194 | 106,89    | 15,08 |
|          | 17-20 yıl       | 202 | 106,09    | 12,89 |
|          | 21 yıl ve üzeri | 258 | 106,18    | 13,31 |
|          | Toplam          | 908 | 105,88    | 13,80 |

Tablo 18'den anlaşıldığı üzere 13 ile 16 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenler en yüksek örgüt sağlığı ortalamasına sahiptirler. En düşük örgüt sağlığı ortalamasına sahip öğretmenler ise 9 ile 12 yıl arasında kıdeme sahip olanlardır. Öğretim liderliği alt boyutunda en yüksek örgüt sağlığı ortalamasına sahip kıdem 1 ile 8 yıl arası, en düşük örgüt sağlığı ortalamasına sahip kıdem 9 ile 12 yıl arasındır. Öğretmen bağlılığı alt boyutunda en yüksek örgüt sağlığı ortalamasına sahip kıdem 21 ve üzeri yıl iken, en düşük örgüt sağlığı ortalamasına sahip kıdem 9 ile 12 yıl arasındır. Örgütsel bütünlük alt boyutunda en yüksek örgüt sağlığı ortalamasına sahip kıdem 13 ile 16 yıl arası, en düşük örgüt sağlığı ortalamasına sahip kıdem ise 21 ve üzeri yıldır. Son olarak akademik önem alt boyutunda en yüksek örgüt sağlığı ortalamasına sahip kıdem 21 ve üzeri yıl, en düşük örgüt sağlığı ortalamasına sahip kıdem 1 ile 8 yıl arasındır.

Tablo 19

*İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Örgüt Sağlığı Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

| Değişken           | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd  | Kareler Ortalaması | F     | p    |
|--------------------|-------------------|-----------------|-----|--------------------|-------|------|
| Öğretim Liderliği  | Gruplar arası     | 530,132         | 4   | 132,533            | 1,797 | .127 |
|                    | Grup içi          | 66596,139       | 903 | 73,750             |       |      |
|                    | Toplam            | 67126,271       | 907 |                    |       |      |
| Öğretmen Bağlılığı | Gruplar arası     | 136,802         | 4   | 34,200             | 1,947 | .101 |
|                    | Grup içi          | 15864,410       | 903 | 17,569             |       |      |
|                    | Toplam            | 16001,212       | 907 |                    |       |      |
| Örgütsel Bütünlük  | Gruplar arası     | 152,457         | 4   | 38,114             | 3,241 | .012 |
|                    | Grup içi          | 10619,124       | 903 | 11,760             |       |      |
|                    | Toplam            | 10771,582       | 907 |                    |       |      |

Tablo 19, Devamı

| Değişken      | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd  | Kareler Ortalaması | F     | p    |
|---------------|-------------------|-----------------|-----|--------------------|-------|------|
| Akademik Önem | Gruplar arası     | 123,627         | 4   | 30,907             | 7,082 | .000 |
|               | Grup içi          | 3940,921        | 903 | 4,364              |       |      |
|               | Toplam            | 4064,548        | 907 |                    |       |      |
| Toplam        | Gruplar arası     | 1262,747        | 4   | 315,687            | 1,662 | .157 |
|               | Grup içi          | 171497,236      | 903 | 189,919            |       |      |
|               | Toplam            | 172759,982      | 907 |                    |       |      |

Tablo 19’da gösterildiği gibi, mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin toplam örgüt sağlığı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir. Yurt içinde yapılan araştırmalar (Özkan-Ebcim, 2012; Özdemir, 2006) bu bulguyu destekler niteliktedir. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları ilkökul öğretmenlerinin kıdemlerine göre örgüt sağlığının örgütsel bütünlük ( $F_{4,903}=3,241$ ,  $p<.05$ ) ve akademik önem ( $F_{4,903}=7,082$ ,  $p<.05$ ) alt boyutları puan ortalamaları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir. Levene testi sonucunda örgütsel bütünlük alt boyutuna ait varyansların homojen olduğu görülmüştür. Bu nedenle örgütsel bütünlük alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Scheffe çoklu karşılaştırma testi yapılmış ve sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20

*İlkökul Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Örgütsel Bütünlük Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları*

| Mesleki Kıdem   | 1-8 yıl | 9-12 yıl | 13-16 yıl | 17-20 yıl | 21 yıl ve üzeri |
|-----------------|---------|----------|-----------|-----------|-----------------|
| 1-8 yıl         | -       | .60      | -.10      | .41       | .95             |
| 9-12 yıl        |         | -        | -.70      | -.19      | .35             |
| 13-16 yıl       |         |          | -         | .51       | 1.05*           |
| 17-20 yıl       |         |          |           | -         | .54             |
| 21 yıl ve üzeri |         |          |           |           | -               |

\* $p<.05$

Tablo 20’de sunulan Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonucunda, farklılığın 13-16 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin puan ortalamaları ( $\bar{X} = 15,73$ ,  $ss= 3,68$ ) ile 21 ve üzeri yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin puan ortalamaları ( $\bar{X} = 14,68$ ,  $ss= 3,37$ ) arasındaki farktan kaynaklandığı belirlenmiştir. Bu sonuca göre 13 ile 16 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlere göre örgüt sağlığının örgütsel bütünlük alt boyutundaki görüşlerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu söylenebilir.

Bu bulgu 13 ile 16 yıllık kıdeme sahip olan öğretmenlerin 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre okulun programlarının eğitsel bir bütünlüğe sahip olduğuna ve toplumdan gelen dış baskılara karşı korunduğuna daha fazla inandıklarını göstermektedir. Bu bağlamda daha kıdemli öğretmenlerin ebeveyn ve toplumun taleplerini daha fazla hissettikleri ve bunlara karşı daha hassas oldukları söylenebilir. Bunun nedeni ülkemizde yapılandırıcılık yaklaşımına dayalı bir eğitim programına geçilmesi ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin bu programa yönelik bilgi ve deneyim birikiminin az olması olabilir.

Türkiye’de yapılan araştırmalar incelendiğinde ise, bu bulgu ile örtüşen bulgulara rastlanmamıştır. Türker (2010)’in yapmış olduğu araştırmada 6–10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre örgütsel bütünlük boyutunda daha olumsuz görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Benzer şekilde Gürkan (2006) 20 yıldan daha fazla kıdeme sahip olan öğretmen ve yöneticilerin okulun örgütsel bütünlüğüne ilişkin algılarının daha olumlu olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca alanyazın incelendiğinde örgütsel bütünlüğün kıdeme göre farklılaşmadığını belirten çalışmalara da rastlanmaktadır (Akbaba, 1997; Tekin, 2005). Bu bulgular ışığında, örgüt sağlığı ile kıdem arasındaki ilişkilerin oldukça belirsiz olduğu ve bu iki değişken arasındaki ilişkinin kıdemli öğretmenlerin mi yoksa kıdemsiz öğretmenlerin mi lehine olduğunun ileri araştırmalar ile açıklığa kavuşturulabileceği söylenebilir.

Varyans analizi sonucunda örgütsel bütünlüğün yanı sıra akademik önem boyutunda da öğretmenlerin kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla öncelikle Levene testi sonucu incelenmiş ve akademik önem alt boyutuna ait varyansların homojen olmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle akademik önem alt boyutundaki farklılığın

kaynağını saptamak için Dunnett C çoklu karşılaştırma testi yapılarak sonuçları Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21

*İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Akademik Önem Puanlarına İlişkin Dunnett C Testi Sonuçları*

| Mesleki Kıdem   | 1-8 yıl | 9-12 yıl | 13-16 yıl | 17-20 yıl | 21 yıl ve üzeri |
|-----------------|---------|----------|-----------|-----------|-----------------|
| 1-8 yıl         | -       | -.13     | -.22      | -.49      | -.99*           |
| 9-12 yıl        |         | -        | -.09      | -.36      | -.86*           |
| 13-16 yıl       |         |          | -         | -.27      | -.76*           |
| 17-20 yıl       |         |          |           | -         | -.49*           |
| 21 yıl ve üzeri |         |          |           |           | -               |

\*p<.05

Tablo 21’de görüldüğü gibi, Dunnett C Çoklu Karşılaştırma Testi sonucunda gruplar arası farklılığın 21 ve üzeri yıl ( $\bar{X}$  =10,86, ss=1,70) kıdeme sahip öğretmenler ile 1-8 yıl arası ( $\bar{X}$  =9,88, ss=2,43), 9-12 yıl arası ( $\bar{X}$  =10,01, ss=2,29), 13-16 yıl arası ( $\bar{X}$  =10,10, ss=2,29) ve 17-20 yıl arası ( $\bar{X}$  =10,37, ss=1,97) kıdeme sahip olan öğretmenlerin akademik önem puan ortalamaları arasındaki farktan kaynaklandığı görülmektedir. Bu sonuçlara göre 21 yıl ve daha fazla kıdeme sahip olan öğretmenlerin örgüt sağlığının akademik önem boyutundaki görüşlerinin 20 yıldan az kıdeme sahip olan öğretmenlerden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu söylenebilir. Gürkan (2006)’ın araştırmasında da bu bulguya paralel bulgulara ulaşıldığı görülmektedir. Yurt dışında yürütülen bir çalışmada ise benzer şekilde kıdem değişkeninin akademik önem boyutunda farklılaştığı ancak bu farklılaşmanın kıdemi az olan öğretmenlerin puan ortalamalarının kıdemi fazla olan öğretmenlerin puan ortalamalarından daha yüksek olmasından kaynaklandığı belirlenmiştir (Sieber, 2002). Bu bağlamda araştırma bulgusunun Sieber (2002)’in araştırmasındaki bulgu ile tam olarak örtüşmediği söylenebilir.

Araştırma bulgusu meslekte kıdemli olan öğretmenlerin okullarının akademik başarıya verdiği önemi yüksek olarak değerlendirdiklerini göstermektedir. Bunun nedeni kıdemli öğretmenlerin daha fazla deneyim sahibi olmaları nedeniyle öğrencilerine daha düzenli ve ciddi bir öğrenme ortamı sunmaları, öğrencilerini daha iyi motive etmeleri ve öğrencilerin de kıdemli öğretmenlere karşı sorumluluklarını daha

fazla yerine getirerek sıkı çalışmaları olabilir. Bundan farklı olarak, kıdemi az olan öğretmenlerin kıdemli öğretmenlere nazaran öğrencileri için daha yüksek standartlar belirlemiş ve dolayısıyla okulun akademik önem düzeyini bu standartlar doğrultusunda değerlendirerek düşük bulmuş olmaları da olasıdır.

### **İlkokul Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okuldaki Görev Sürelerine Göre İlkokulların Örgüt Sağlığı Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

İlkokul öğretmenlerinin çalıştıkları okuldaki görev sürelerine göre örgüt sağlığı görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. İlkokul öğretmenlerinin çalıştıkları okuldaki görev sürelerine göre örgüt sağlığına ilişkin betimsel istatistik değerleri Tablo 22’de, puan ortalamaları arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemeye yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları ise Tablo 23’te sunulmuştur.

Tablo 22

#### *İlkokul Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okuldaki Görev Sürelerine Göre Örgüt Sağlığı Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri*

| Değişken           | Okuldaki Görev Süresi | n   | $\bar{X}$ | ss   |
|--------------------|-----------------------|-----|-----------|------|
| Öğretim Liderliği  | 1-3 yıl               | 453 | 52,98     | 8,40 |
|                    | 4-6 yıl               | 162 | 50,78     | 9,36 |
|                    | 7-9 yıl               | 91  | 52,32     | 9,09 |
|                    | 10-12 yıl             | 79  | 52,84     | 8,61 |
|                    | 13 yıl ve üzeri       | 119 | 53,20     | 7,76 |
|                    | Toplam                | 904 | 52,54     | 8,61 |
| Öğretmen Bağlılığı | 1-3 yıl               | 453 | 27,66     | 4,17 |
|                    | 4-6 yıl               | 162 | 27,41     | 4,65 |
|                    | 7-9 yıl               | 91  | 28,12     | 4,40 |
|                    | 10-12 yıl             | 79  | 28,28     | 3,78 |
|                    | 13 yıl ve üzeri       | 119 | 28,49     | 3,60 |
|                    | Toplam                | 904 | 27,82     | 4,19 |
| Örgütsel Bütünlük  | 1-3 yıl               | 453 | 15,20     | 3,49 |
|                    | 4-6 yıl               | 162 | 15,24     | 3,55 |
|                    | 7-9 yıl               | 91  | 14,98     | 2,89 |
|                    | 10-12 yıl             | 79  | 15,89     | 3,19 |
|                    | 13 yıl ve üzeri       | 119 | 14,94     | 3,70 |
|                    | Toplam                | 904 | 15,21     | 3,45 |
| Akademik Önem      | 1-3 yıl               | 453 | 10,25     | 2,14 |
|                    | 4-6 yıl               | 162 | 9,89      | 2,35 |

Tablo 22, Devamı

| Değişken      | Okuldaki Görev Süresi | n   | $\bar{X}$ | ss    |
|---------------|-----------------------|-----|-----------|-------|
| Akademik Önem | 7-9 yıl               | 91  | 10,58     | 2,93  |
|               | 10-12 yıl             | 79  | 10,78     | 1,88  |
|               | 13 yıl ve üzeri       | 119 | 10,81     | 1,85  |
|               | Toplam                | 904 | 10,34     | 2,12  |
| Toplam        | 1-3 yıl               | 453 | 106,09    | 13,58 |
|               | 4-6 yıl               | 162 | 103,32    | 15,35 |
|               | 7-9 yıl               | 91  | 105,99    | 13,93 |
|               | 10-12 yıl             | 79  | 107,79    | 13,11 |
|               | 13 yıl ve üzeri       | 119 | 107,45    | 12,40 |
|               | Toplam                | 904 | 105,91    | 13,80 |

Tablo 22 incelendiğinde, okuldaki görev süresi 10-12 yıl arası olan öğretmenlerin en yüksek, 4-6 yıl arası olan öğretmenlerin ise en düşük örgüt sağlığı ortalamasına sahip oldukları görülmektedir. Örgüt sağlığı anketi alt boyutlar açısından incelendiğinde, öğretim liderliği alt boyutunda, okuldaki görev süresi 13 ve üzeri yıl olan öğretmenlerin en yüksek, 4-6 yıl arası olan öğretmenlerin en düşük örgüt sağlığı ortalamasına sahip oldukları görülmektedir. Öğretmen bağlılığı alt boyutunda okuldaki görev süresi 13 ve üzeri yıl olan öğretmenler en yüksek, 4-6 yıl arası olan öğretmenler ise en düşük örgüt sağlığı ortalamasına sahiptir. Örgütsel bütünlük alt boyutunda, okuldaki görev süresi 10-12 yıl arası olan öğretmenlerin en yüksek, 13 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin ise en düşük örgüt sağlığı ortalamasına sahip oldukları belirlenmiştir. Akademik önem boyutunda ise okuldaki görev süresi 13 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin en yüksek, 4-6 yıl arası olan öğretmenlerin en düşük örgüt sağlığı ortalamasına sahip oldukları saptanmıştır.

Tablo 23

*İlkokul Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okuldaki Görev Sürelerine Göre Örgüt Sağlığı Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

| Değişken          | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd  | Kareler Ortalaması | F     | p    |
|-------------------|-------------------|-----------------|-----|--------------------|-------|------|
| Öğretim Liderliği | Gruplar arası     | 652,668         | 4   | 163,167            | 2,212 | .066 |
|                   | Grup içi          | 66323,857       | 899 | 73,775             |       |      |
|                   | Toplam            | 66976,525       | 903 |                    |       |      |

Tablo 23, Devamı

| Değişken           | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd  | Kareler Ortalaması | F     | p    |
|--------------------|-------------------|-----------------|-----|--------------------|-------|------|
| Öğretmen Bağlılığı | Gruplar arası     | 118,149         | 4   | 29,537             | 1,688 | .151 |
|                    | Grup içi          | 15729,972       | 899 | 17,497             |       |      |
|                    | Toplam            | 15848,121       | 903 |                    |       |      |
| Örgütsel Bütünlük  | Gruplar arası     | 50,433          | 4   | 12,608             | 1,060 | .375 |
|                    | Grup içi          | 10692,519       | 899 | 11,894             |       |      |
|                    | Toplam            | 10742,952       | 903 |                    |       |      |
| Akademik Önem      | Gruplar arası     | 83,974          | 4   | 20,994             | 4,747 | .001 |
|                    | Grup içi          | 3975,792        | 899 | 4,422              |       |      |
|                    | Toplam            | 4059,766        | 903 |                    |       |      |
| Toplam             | Gruplar arası     | 1668,099        | 4   | 417,025            | 2,201 | .067 |
|                    | Grup içi          | 170352,033      | 899 | 189,491            |       |      |
|                    | Toplam            | 172020,132      | 903 |                    |       |      |

Tablo 23’de sunulan tek yönlü varyans analizi sonuçları öğretmenlerin okuldaki görev sürelerine göre toplam örgüt sağlığı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Bu durumda görev süresinin öğretmenlerin genel örgüt sağlığı görüşlerini belirlemede etkili bir öge olmadığı söylenebilir. Bu bulgu çeşitli araştırmalar tarafından da desteklenmektedir (Tekin, 2005; Özkan-Ebcim, 2012).

Örgüt sağlığının alt boyutları dikkate alındığında ise, ilkökul öğretmenlerinin çalıştıkları okuldaki görev süreleri ile yalnızca akademik önem alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir ( $F_{4,899} = 4,747, p < .05$ ). Levene testi sonucunda akademik önem alt boyutuna ait varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bu nedenle akademik önem alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Scheffe çoklu karşılaştırma testi yapılmış ve sonuçları Tablo 24’te gösterilmiştir.

Tablo 24

*İlkokul Öğretmenlerinin Okuldaki Görev Sürelerine Göre Akademik Önem Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları*

| Okuldaki Görev Süresi | 1- 3 yıl | 4-6 yıl | 7-9 yıl | 10-12 yıl | 13 yıl ve üzeri |
|-----------------------|----------|---------|---------|-----------|-----------------|
| 1- 3 yıl              | -        | .36     | -.33    | -.53      | -.56            |
| 4-6 yıl               |          | -       | -.69    | -.90*     | -.92*           |
| 7-9 yıl               |          |         | -       | -.20      | -.23            |
| 10-12 yıl             |          |         |         | -         | .03             |
| 13 yıl ve üzeri       |          |         |         |           | -               |

\*p<.05

Tablo 24’te görüldüğü gibi, Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonucunda, farklılığın okuldaki görev süresi 4 ile 6 yıl arası olan öğretmenlerin ortalamaları ( $\bar{X} = 9,89$ ,  $ss= 2,35$ ) ile 10 ile 12 yıl arası olan öğretmenlerin puan ortalamaları ( $\bar{X} = 10,78$ ,  $ss= 1,88$ ) arasından kaynaklandığı belirlenmiştir. Ayrıca okuldaki görev süresi 4 ile 6 yıl arası ( $\bar{X} =9,89$ ,  $ss=2,35$ ) olan öğretmenlerin akademik önem ortalamaları ile 13 yıl ve üzeri ( $\bar{X} =10,81$ ,  $ss=1,85$ ) olan öğretmenlerin ortalamaları arasındaki farktan kaynaklandığı da görülmektedir. Bu bulgu doğrultusunda okuldaki görev süresi 10 yıl üzerinde olan öğretmenlerin görev süresi 4 ile 6 yıl olan öğretmenlere göre örgüt sağlığının akademik önem alt boyutundaki görüşlerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu ifade edilebilir.

Alanyazın incelendiğinde, görev süresi ile örgüt sağlığı arasında genellikle ilişki bulunmadığı görülmüştür (Akbaba, 1997; Edwards, 2008). Ancak bu araştırmada görev süresi değişkeni 10 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır. Bu bulgu mesleki kıdem bulgusundaki sonuca paralel olarak okuldaki görev süresi 10 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin okuldaki tecrübelerinin fazla olmasından kaynaklanıyor olabilir. Öte yandan, çalıştıkları okuldaki görev süresi 4 ile 6 yıl arası olan öğretmenlerin akademik öneme ilişkin görüşlerinin görev süresi 10 ve üzeri yıl olan öğretmenlere göre olumsuz olmasının nedeni ise okula alışma sürelerini tamamlamış olmaları ve öğrencilerden beledikleri akademik başarının yükselmiş olması olabilir.



## İlkokul Öğretmenlerinin Eğitim Düzeylerine Göre İlkokulların Örgüt Sağlığı Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın 2. alt amacında ilkokulların örgüt sağlığına ilişkin öğretmen görüşlerinin eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına da yanıt aranmıştır. Bu amaca yönelik bulgular elde etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. İlkokul öğretmenlerinin eğitim düzeylerine göre örgüt sağlığına ilişkin puan ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 25'te, tek yönlü varyans analizi sonuçları ise Tablo 26'da sunulmuştur.

Tablo 25

*İlkokul Öğretmenlerinin Eğitim Düzeylerine Göre Örgüt Sağlığı Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri*

| Değişken           | Eğitim Düzeyi | n   | $\bar{X}$ | ss    |
|--------------------|---------------|-----|-----------|-------|
| Öğretim Liderliği  | Ön lisans     | 107 | 51,81     | 8,81  |
|                    | Lisans        | 736 | 52,81     | 8,47  |
|                    | Lisansüstü    | 61  | 50,68     | 9,67  |
|                    | Toplam        | 904 | 52,55     | 8,61  |
| Öğretmen Bağlılığı | Ön lisans     | 107 | 28,28     | 3,99  |
|                    | Lisans        | 736 | 27,82     | 4,21  |
|                    | Lisansüstü    | 61  | 27,13     | 4,46  |
|                    | Toplam        | 904 | 27,83     | 4,20  |
| Örgütsel Bütünlük  | Ön lisans     | 107 | 14,58     | 3,41  |
|                    | Lisans        | 736 | 15,32     | 3,47  |
|                    | Lisansüstü    | 61  | 14,91     | 3,15  |
|                    | Toplam        | 904 | 15,20     | 3,44  |
| Akademik Önem      | Ön lisans     | 107 | 10,85     | 2,02  |
|                    | Lisans        | 736 | 10,31     | 2,10  |
|                    | Lisansüstü    | 61  | 9,88      | 2,41  |
|                    | Toplam        | 904 | 10,34     | 2,12  |
| Toplam             | Ön lisans     | 107 | 105,53    | 13,53 |
|                    | Lisans        | 736 | 106,25    | 13,79 |
|                    | Lisansüstü    | 61  | 102,59    | 14,20 |
|                    | Toplam        | 904 | 105,92    | 13,81 |

Tablo 25'teki veriler örgüt sağlığı ortalaması en yüksek olan öğretmen grubunun lisans mezunu olanlar, en düşük olan grubun lisansüstü mezunu olanlar olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin eğitim düzeyine göre örgüt sağlığı anketi alt boyutlar

bağlamında incelendiğinde, öğretim liderliği alt boyutunda lisans mezunu olan öğretmenlerin en yüksek, lisansüstü eğitim düzeyine sahip olan öğretmenlerin ise en düşük örgüt sağlığı ortalamasına sahip oldukları görülmektedir. Öğretmen bağlılığı alt boyutunda en yüksek örgüt sağlığı ortalamasına sahip öğretmenler ön lisans mezunu öğretmenler iken, en düşük örgüt sağlığı ortalamasına sahip öğretmenler lisansüstü eğitim görmüş öğretmenlerdir. Örgütsel bütünlük alt boyutunda lisans mezunu olan öğretmenler en yüksek, ön lisans mezunu olan öğretmenler ise en düşük örgüt sağlığı ortalamasına sahiptir. Akademik önem alt boyutunda en yüksek örgüt sağlığı ortalamasına sahip öğretmenler ön lisans mezunu öğretmenler iken, en düşük örgüt sağlığı ortalamasına sahip öğretmenler lisansüstü eğitim görmüş öğretmenlerdir.

Tablo 26

*İlkokul Öğretmenlerinin Eğitim Düzeylerine Göre Örgüt Sağlığı Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

| Değişken           | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd  | Kareler Ortalaması | F     | p    |
|--------------------|-------------------|-----------------|-----|--------------------|-------|------|
| Öğretim Liderliği  | Gruplar arası     | 322,418         | 2   | 161,209            | 2,182 | .113 |
|                    | Grup içi          | 66552,622       | 901 | 73,865             |       |      |
|                    | Toplam            | 66875,040       | 903 |                    |       |      |
| Öğretmen Bağlılığı | Gruplar arası     | 51,709          | 2   | 25,854             | 1,468 | .231 |
|                    | Grup içi          | 15869,083       | 901 | 17,613             |       |      |
|                    | Toplam            | 15920,792       | 903 |                    |       |      |
| Örgütsel Bütünlük  | Gruplar arası     | 56,203          | 2   | 28,101             | 2,377 | .093 |
|                    | Grup içi          | 10650,459       | 901 | 11,821             |       |      |
|                    | Toplam            | 10706,661       | 903 |                    |       |      |
| Akademik Önem      | Gruplar arası     | 42,045          | 2   | 21,023             | 4,725 | .009 |
|                    | Grup içi          | 4009,006        | 901 | 4,450              |       |      |
|                    | Toplam            | 4051,051        | 903 |                    |       |      |
| Toplam             | Gruplar arası     | 771,342         | 2   | 385,671            | 2,028 | .132 |
|                    | Grup içi          | 171343,657      | 901 | 190,171            |       |      |
|                    | Toplam            | 172114,999      | 903 |                    |       |      |

Tablo 26’da gösterilen tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, ilkokul öğretmenlerinin eğitim düzeylerine göre öğretmenlerin toplam örgüt sağlığı görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. Yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalarda da benzer bulgulara rastlanmaktadır (Edwards, 2008;

Özkan-Ebcim, 2012). Örgüt sağlığının alt boyutları göz önüne alındığında ise yalnızca akademik önem alt boyutu puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunduğu belirlenmiştir ( $F_{2,901}=4,725, p<.05$ ). Levene testi sonucunda akademik önem alt boyutuna ait varyansların homojen olduğu saptanmış ve akademik önem alt boyutundaki istatistiksel olarak anlamlı farklılığın kaynağını belirlemek için Scheffe çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Testin sonuçları Tablo 27’de gösterilmiştir.

Tablo 27

*İlkokul Öğretmenlerinin Eğitim Düzeylerine Göre Akademik Önem Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları*

| Eğitim Düzeyi | Ön lisans | Lisans | Lisansüstü |
|---------------|-----------|--------|------------|
| Ön lisans     | -         | .55*   | .97*       |
| Lisans        |           | -      | .42        |
| Lisansüstü    |           |        | -          |

\* $p<.05$

Tablo 27’deki Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonucu incelendiğinde, ilkököl öğretmenlerinin eğitim düzeylerine göre akademik önem puanları arasındaki farklılığın ön lisans mezunu öğretmenlerin ortalamaları ( $\bar{X} = 10,85, ss= 2,02$ ) ile lisans mezunu öğretmenlerin ortalamaları ( $\bar{X} = 10,31, ss= 2,10$ ) arasındaki farktan kaynaklandığı saptanmıştır. Bunun yanı sıra, ön lisans mezunu öğretmenlerin puan ortalamaları ( $\bar{X} = 10,85, ss= 2,02$ ) ile lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin puan ortalamaları ( $\bar{X} = 9,88, ss= 2,41$ ) arasındaki farktan kaynaklandığı da belirlenmiştir.

Bu bulgu doğrultusunda ön lisans mezunu öğretmenlerin lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlere göre örgüt sağlığının akademik önem alt boyutundaki görüşlerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu söylenebilir. Benzer şekilde Gürkan (2006)’ın ilköğretim okullarındaki yönetici ve öğretmenler ile yürüttüğü araştırmada da eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin akademik önem alt boyutuna ilişkin algılarının daha olumlu olduğu yönünde bir sonuca ulaşılmıştır. Bu bulguya dayalı olarak ön lisans mezunu öğretmenlerin okullarının akademik başarıya daha fazla önem verdiğini ve okuldaki yönetici, öğretmen ve öğrencilerin akademik başarı konusunda üzerlerine düşen sorumlulukları gereğince yerine getirdiklerini düşündükleri

ifade edilebilir. Lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenler ise okullarının akademik başarı arayışını daha olumsuz değerlendirmektedirler.

### **İlkokul Öğretmenlerinin Örgütsel Güven Düzeyini Betimlemeye İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Araştırmanın 3. alt amacı “Öğretmenlerin görüşlerine göre ilkokul öğretmenlerinin örgütsel güveni hangi düzeydedir?” şeklindedir. Bu amaca yönelik bulgular elde etmek için ilkokul öğretmenlerinin Örgütsel Güven Ölçeği’nden aldıkları puanlara ilişkin betimleyici istatistikler hesaplanmış ve Tablo 28’de gösterilmiştir.

Tablo 28

#### *İlkokul Öğretmenlerinin Örgütsel Güven Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri*

| Değişken            | n   | Madde sayısı | En düşük puan | En yüksek puan | $\bar{X}$ | ss    | $\bar{X}$ /madde sayısı | ss/ madde sayısı |
|---------------------|-----|--------------|---------------|----------------|-----------|-------|-------------------------|------------------|
| Yöneticiye Güven    | 912 | 7            | 13.00         | 35.00          | 27,31     | 4,07  | 3,90                    | 0,58             |
| Meslektaşlara Güven | 912 | 8            | 9.00          | 40.00          | 30,89     | 5,23  | 3,86                    | 0,65             |
| Paydaşlara Güven    | 912 | 7            | 7.00          | 35.00          | 24,99     | 4,36  | 3,57                    | 0,62             |
| Toplam              | 912 | 22           | 43.00         | 106.00         | 83,18     | 10,95 | 3,78                    | 0,50             |

Tablo 28’de görüldüğü gibi, Örgütsel Güven Ölçeği’nin alt boyutlarındaki madde sayıları birbirinden farklıdır. Bu nedenle Örgütsel Güven Ölçeği’nin alt boyutları arasında karşılaştırma yapılabilmesi amacıyla tüm alt boyutlara ilişkin puan ortalamaları o boyutta yer alan madde sayısına bölünerek 1–5 arası ortalamaya dönüştürülmüştür. Böylece ortalamaların birbirleri ile karşılaştırılması olası kılınmıştır. Bu doğrultuda Tablo 28’deki örgütsel güven bulguları incelendiğinde, örgütsel güven ölçeğindeki 22 maddenin tamamına göre öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerinin “çoğunlukla” ( $\bar{X} = 3.78$ ,  $ss=0,50$ ) düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu sonuca dayalı olarak ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerinin yüksek olduğu ifade edilebilir. Öğretmenlerin örgütsel güven algıları konusunda yapılan diğer çalışmalarda da benzer

sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir (Polat, 2007; Gökdoğan, 2012; Guy, 2007; Karaçay-Şevik, 2012).

Öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerinin yüksek olması öncelikle okul içerisinde güvene dayalı ilişkilerin egemen olduğunun, öğretmenlerin kendilerini okullarına bağlı hissettiklerinin ve iş tatminlerinin yüksek olduğunun bir göstergesidir (Özer vd, 2006, s.120). Böyle bir atmosferde çalışan öğretmenlerin ise okul etkililiğine ve okulun başarısının artırılmasına katkılarının yüksek olacağı söylenebilir. Çünkü okuldaki güven duygusu işbirliğinin temelini oluşturmaktadır (Hoy vd, 2002, s.47). İşbirliği içerisinde çalışan bir eğitim örgütünün ise belirlenen amaçlara ulaşmada daha etkili olacağı sonucuna varılabilir.

Örgütsel Güven Ölçeği alt boyutlar bağlamında incelendiğinde, ilkokul öğretmenlerinin “Yöneticiye Güven” boyutuna ilişkin puan ortalamasının  $\bar{X} = 3,90$ , “Meslektaşlara Güven” boyutuna ilişkin puan ortalamasının  $\bar{X} = 3.86$ , “Paydaşlara Güven” boyutuna ilişkin puan ortalamasının  $\bar{X} = 3.57$  olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre, öğretmenlerin en çok yöneticilere, ikinci sırada meslektaşlara, en son sırada ise paydaşlara güven duyduğu söylenebilir. Bu bulgu Türkiye’de örgütsel güven konusunda yapılmış çeşitli araştırmaların (Bökeoğlu ve Yılmaz, 2008; Samancı-Kalaycı, 2007) bulgularıyla da örtüşmektedir. Ayrıca yurt dışında yapılan araştırmalarda da öğretmenlerin en çok yöneticiye, sonra meslektaşlara, en az ise paydaşlara güven duyduklarının belirtildiği araştırmalara rastlanmıştır (Tschannen-Moran, 2001; Guy, 2007).

Öğretmenlerin en çok yöneticiye güven duymaları onların okul müdürünün sözlerinde durduğunu, dürüst olduğunu, öğretmenlerin sorunları ile yakından ilgilendiğini, öğretmenlerin kişisel bilgilerini başkalarıyla paylaşmadığını ve müdürün yaptığı işlerde yetenekli olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Okulun tüm yönetsel işlerinden sorumlu olan okul müdürü aynı zamanda okulda güven dolu bir atmosfer oluşturmaktan da sorumludur (Bryk ve Scheinder, 2003, s.43). Bu bağlamda çalışmaya katılan öğretmenlerin okulda en çok yöneticiye güven duymaları, öğretmenlerin okul yöneticilerinin bu sorumluluklarını gereğince yerine getirdiklerine inandıkları şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin yöneticiden sonra ikinci sırada meslektaşlarına güven duymaları öğretmenlerin birbirlerinden kuşkanmadıklarını, birbirlerine karşı açık olduklarını,

bağlılık düzeylerinin yüksek olduğunu, meslektaşları ile konuştuklarının kendi aralarında kaldığına inandıklarını ve ilişkilerinin tutarlılık esasına dayalı olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Alanyazında meslektaş güveninin belirleyicisinin öğretmenlerin birbirlerine karşı olan tutum ve davranışları olduğu belirtilmektedir (Tschannen-Moran ve Hoy, 1998, s.348). Bu bağlamda çalışmaya katılan öğretmenlerin meslektaşlara güven düzeylerinin yüksek olması bulgusuna dayanarak öğretmenlerin birbirlerine yönelik davranışlarının güven ortamı tesis etmeye ve sürdürmeye yönelik olduğu sonucuna varılabilir. Öğretmenlerin birbirleriyle olan iletişimlerinde açık ve dürüst oldukları, bu durumun ise öğretmenlerin meslektaşlarına güven duymasını sağladığı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin paydaşlara güven duymaları ise öğretmenlerin öğrencilerine ve velilere güven duyduklarını, öğrencilerinin yaptıkları işlerin altından başarıyla kalkacaklarına inandıklarını, velilerin ve öğrencilerin söylemlerinin doğruluğuna inandıklarını ifade etmektedir. Araştırmada öğretmenlerin yönetici ve meslektaşlarına oranla paydaşlara yani öğrenci ve velilere daha az güven duydukları belirlenmiştir. Benzer şekilde Tschannen-Moran (2001)'in ilkokullarda yürütmüş olduğu çalışmada da öğretmenlerin en az paydaşlara güven duydukları saptanmıştır. Bu araştırmadan elde edilen bulgunun nedeni olarak Türkiye'deki ilkokullarda okul aile işbirliğinin yeterli düzeyde olmaması gösterilebilir. Oysaki öğretmenler öğrenci ile doğrudan etkileşim içerisinde olan ve öğrencilerin ihtiyaç ve ilgilerini yakından izleyen bireyler olmaları nedeniyle okul aile işbirliği konusunda kilit rol oynamalıdırlar (Gökçe, 2000). Bu bağlamda ilkokullarda okul aile işbirliğinin etkili bir biçimde yürütülmesi ile öğretmenlerin paydaşlara olan güven düzeylerinin artacağı düşünülmektedir.

### **İlkokul Öğretmenlerinin Bazı Kişisel Değişkenlerine Göre Örgütsel Güven Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Bu alt bölümde araştırmanın 4. alt amacı olan ilkokul öğretmenlerinin örgütsel güven düzeylerine ilişkin görüşleri ile cinsiyet, görev unvanı, yaş, mesleki kıdem, okuldaki görev süresi, eğitim düzeyi değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığına ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

## İlkokul Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Örgütsel Güven Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın 4. alt amacı doğrultusunda ilkokul öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre örgütsel güven düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 29’da sunulmuştur.

Tablo 29

*İlkokul Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Örgütsel Güven Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları*

| Değişken            | Cinsiyet | n   | $\bar{X}$ | ss    | t    | sd  | p    |
|---------------------|----------|-----|-----------|-------|------|-----|------|
| Yöneticiye Güven    | Erkek    | 292 | 27,62     | 4,28  | 1,46 | 895 | .145 |
|                     | Kadın    | 605 | 27,20     | 3,89  |      |     |      |
| Meslektaşlara Güven | Erkek    | 292 | 31,22     | 5,29  | 1,18 | 895 | .238 |
|                     | Kadın    | 605 | 30,78     | 5,12  |      |     |      |
| Paydaşlara Güven    | Erkek    | 292 | 25,73     | 4,47  | 3,48 | 895 | .001 |
|                     | Kadın    | 605 | 24,66     | 4,25  |      |     |      |
| Toplam              | Erkek    | 292 | 84,56     | 11,48 | 2,51 | 895 | .012 |
|                     | Kadın    | 605 | 82,64     | 10,42 |      |     |      |

Tablo 29’da ilkokul öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre örgütsel güven puanlarına ait aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları görülmektedir. Tablo 29 incelendiğinde, erkek ve kadın öğretmenler arasında örgütsel güvenin yöneticiye güven ve meslektaşlara güven boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Ancak örgütsel güvenin paydaşlara güven alt boyutunda ( $t_{0,05;895} = 3,48$ ) ve toplam örgütsel güven düzeyinde ( $t_{0,05;895} = 2,51$ ) erkek ve kadın öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Paydaşlara güven alt boyutundaki bu farklılık erkek öğretmenlerin bu boyuttaki puan ortalamasının ( $\bar{X} = 25,73$ ,  $ss=4,47$ ), kadın öğretmenlerin bu boyuttaki puan ortalamasından ( $\bar{X} = 24,66$   $ss=4,25$ ) daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Bu bulguya göre, erkek öğretmenlerin eğitim örgütlerinin paydaşları olan veli ve öğrencilere duydukları güven düzeyinin kadın öğretmenlerin güven düzeyinden anlamlı

olarak yüksek olduğu söylenebilir. Bu bulgu Gökdoğan (2012) tarafından ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven algılarının incelendiği araştırmanın bulgusu ile de örtüşmektedir. Kadın öğretmenlerin paydaşlara güven düzeylerinin erkek öğretmenlere göre daha düşük olmasının nedeni ise Türk Eğitim Sistemi'nde kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre sayıca fazla olmaları ve bu nedenle ilkokullardaki okul aile işbirliğinin yetersizliğini daha fazla hissediyor olmaları olabilir.

Erkek ve kadın öğretmenlerin toplam örgütsel güven düzeyleri arasındaki farklılık da, erkek öğretmenlerin toplam örgütsel güven ortalamasının ( $\bar{X} = 84,56$ ,  $ss=11,48$ ), kadın öğretmenlerin toplam örgütsel güven ortalamasından ( $\bar{X} = 82,64$ ,  $ss=10,42$ ) daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Bu bulguya dayalı olarak erkek öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerinin kadın öğretmenlere göre anlamlı olarak yüksek olduğu ifade edilebilir. Benzer şekilde Gökdoğan (2012)'ın ve Özer ve arkadaşlarının (2006) yaptıkları çalışmalarda da cinsiyet değişkeni ile öğretmenlerin toplam örgütsel güven düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu ve bu farklılaşmanın erkek öğretmenlerin lehine olduğu belirlenmiştir.

Ancak alan yazında cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığını belirten çalışmalar da mevcuttur (Bökeoğlu ve Yılmaz, 2008; Paker, 2009; Altun, 2010; Memduhoğlu ve Zengin, 2011). Bu nedenle öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerinin cinsiyet değişkeni ile ilişkili olup olmadığının ileriki araştırmalarla açıklığa kavuşturulacağı söylenebilir.

### **İlkokul Öğretmenlerinin Görev Unvanlarına Göre Örgütsel Güven Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Araştırmanın 4. alt amacında ilkokul öğretmenlerinin örgütsel güven düzeyleri ile görev unvanı değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığı sorusuna da yanıt aranmıştır. Bu nedenle ilkokul öğretmenlerinin görev unvanları ile örgütsel güven düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 30'da sunulmuştur.



Tablo 30

*İlkokul Öğretmenlerinin Görev Unvanlarına Göre Örgütsel Güven Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları*

| Değişken            | Görev Unvanı    | n   | $\bar{X}$ | ss    | t     | sd  | P    |
|---------------------|-----------------|-----|-----------|-------|-------|-----|------|
| Yöneticiye Güven    | Sınıf Öğretmeni | 781 | 27,21     | 4,00  | -1,94 | 907 | .053 |
|                     | Branş Öğretmeni | 128 | 27,96     | 4,41  |       |     |      |
| Meslektaşlara Güven | Sınıf Öğretmeni | 781 | 30,88     | 5,22  | -0,24 | 907 | .808 |
|                     | Branş Öğretmeni | 128 | 31,00     | 5,29  |       |     |      |
| Paydaşlara Güven    | Sınıf Öğretmeni | 781 | 25,23     | 4,32  | 4,02  | 907 | .000 |
|                     | Branş Öğretmeni | 128 | 23,57     | 4,34  |       |     |      |
| Toplam              | Sınıf Öğretmeni | 781 | 83,33     | 11,00 | 0,75  | 907 | .453 |
|                     | Branş Öğretmeni | 128 | 82,54     | 10,51 |       |     |      |

Tablo 30’da ilkökul öğretmenlerinin görev unvanı değişkenine göre örgütsel güven puanlarına ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri gösterilmiştir. Değerler incelendiğinde, sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin toplam örgütsel güven düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerinin incelendiği çeşitli araştırmalarda da benzer bulgulara rastlanmaktadır (Memduhoğlu ve Zengin, 2011; Özer vd, 2006; Bökeoğlu ve Yılmaz, 2008). Bu durumda öğretmenlerin örgütlerine duydukları güven düzeyi üzerinde sınıf ve ya branş öğretmeni olmalarının bir etkisi olmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin görev unvanlarına göre Örgütsel Güven Ölçeği’nin alt boyutları incelendiğinde ise, yöneticiye güven ve meslektaşlara güven alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmazken, paydaşlara güven alt boyutunda ( $t_{0,05;907} = 4,02$ ) anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Paydaşlara güven alt boyutundaki bu farklılık, sınıf öğretmenlerinin bu boyuttaki puan ortalamasının ( $\bar{X} = 25,23$ ,  $ss=4,32$ ), branş öğretmenlerinin bu boyuttaki puan ortalamasından ( $\bar{X} = 23,57$ ,  $ss=4,34$ ) daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Bu bulgu doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin paydaşlara duydukları güven düzeyinin branş öğretmenlerinin güven düzeyinden anlamlı olarak yüksek olduğu ifade edilebilir. Benzer şekilde Parker (2009) ve Gökdoğan (2012) tarafından yürütülen araştırmalarda da sınıf ve branş öğretmenleri

arasında örgütsel güvenin paydaşlara güven alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Her iki çalışmada da paydaşlara güven boyutundaki farklılığın bu araştırmada olduğu gibi sınıf öğretmenlerinin lehine olduğu görülmüştür. Bu bulgunun nedeni ilkokullarda sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine oranla öğrenciler ile daha fazla zaman geçirme ve iletişim içinde olma olanağına sahip olmaları ve dolayısıyla velilerle de daha fazla iletişim kurma ihtiyacı ve olanağına sahip olmaları şeklinde yorumlanabilir. Bu durumda okulun paydaşları olan veliler ve öğrenciler ile öğretmenler arasındaki bireysel ilişkilerin temeli olan güven duygusunun oluşturulmasında sınıf öğretmenlerinin daha fazla imkana sahip bulunduğu söylenebilir.

### **İlkokul Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Örgütsel Güven Düzeyine İlişkin**

#### **Bulgular ve Yorumlar**

Araştırmanın 4. alt amacına yönelik bulgular elde etmek için öğretmenlerin yaşları ile örgütsel güven düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunup bulunmadığı, tek yönlü varyans analizi yapılarak incelenmiştir. Öğretmenlerin yaşlarına göre örgütsel güven puan ortalamaları Tablo 31’de sunulmuş ve puan ortalamaları arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemeye yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 32’de gösterilmiştir.

Tablo 31

#### *İlkokul Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Örgütsel Güven Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri*

| Değişken            | Yaş Aralığı     | n   | $\bar{X}$ | Ss    |
|---------------------|-----------------|-----|-----------|-------|
| Yöneticiye Güven    | 21-30 yıl       | 92  | 27,61     | 3,85  |
|                     | 31-35 yıl       | 155 | 27,21     | 4,22  |
|                     | 36-40 yıl       | 195 | 27,33     | 4,52  |
|                     | 41-45 yıl       | 220 | 27,24     | 3,78  |
|                     | 46 yıl ve üzeri | 245 | 27,37     | 3,93  |
|                     | Toplam          |     | 907       | 27,33 |
| Meslektaşlara Güven | 21-30 yıl       | 92  | 30,72     | 5,55  |
|                     | 31-35 yıl       | 155 | 30,69     | 5,80  |
|                     | 36-40 yıl       | 195 | 31,21     | 5,56  |
|                     | 41-45 yıl       | 220 | 30,96     | 4,74  |
|                     | 46 yıl ve üzeri | 245 | 30,82     | 4,88  |
|                     | Toplam          |     | 907       | 30,90 |

Tablo 31, Devamı

| Değişken         | Yaş Aralığı     | n   | $\bar{X}$ | ss    |
|------------------|-----------------|-----|-----------|-------|
| Paydaşlara Güven | 21-30 yıl       | 92  | 23,28     | 5,08  |
|                  | 31-35 yıl       | 155 | 23,92     | 4,21  |
|                  | 36-40 yıl       | 195 | 25,07     | 4,57  |
|                  | 41-45 yıl       | 220 | 25,47     | 3,80  |
|                  | 46 yıl ve üzeri | 245 | 25,85     | 4,15  |
|                  | Toplam          | 907 | 25,00     | 4,35  |
| Toplam           | 21-30 yıl       | 92  | 81,61     | 11,71 |
|                  | 31-35 yıl       | 155 | 81,83     | 11,28 |
|                  | 36-40 yıl       | 195 | 83,61     | 11,70 |
|                  | 41-45 yıl       | 220 | 83,66     | 9,85  |
|                  | 46 yıl ve üzeri | 245 | 84,02     | 10,66 |
|                  | Toplam          | 907 | 83,23     | 10,94 |

Tablo 31’de görüldüğü gibi 46 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenler en yüksek örgütsel güven düzeyine sahiptirler. En düşük örgütsel güven ortalamasına sahip yaş aralığı ise 21-30 yaş aralığıdır. Örgütsel güven ölçeği alt boyutları açısından incelendiğinde, yöneticiye güven alt boyutunda en yüksek örgütsel güven ortalamasına sahip yaş aralığı 21-30, en düşük örgütsel güven ortalamasına sahip yaş aralığı 31-35’tir. Meslektaşlara güven alt boyutunda en yüksek örgütsel güven ortalamasına sahip yaş aralığı 36-40, en düşük örgütsel güven ortalamasına sahip yaş aralığı 31-35’tir. Paydaşlara güven boyutunda ise 46 ve üzeri yaşındaki öğretmenler en yüksek örgütsel güven ortalamasına sahipken, 21-30 yaş aralığındaki öğretmenler en düşük örgütsel güven ortalamasına sahiptirler.

Tablo 32

*İlkokul Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Örgütsel Güven Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

| Değişken            | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd  | Kareler Ortalaması | F     | p    |
|---------------------|-------------------|-----------------|-----|--------------------|-------|------|
| Yöneticiye Güven    | Gruplar arası     | 11,499          | 4   | 2,875              | 0,173 | .952 |
|                     | Grup içi          | 14962,561       | 902 | 16,588             |       |      |
|                     | Toplam            | 14974,060       | 906 |                    |       |      |
| Meslektaşlara Güven | Gruplar arası     | 31,219          | 4   | 7,805              | 0,285 | .888 |
|                     | Grup içi          | 24706,060       | 902 | 27,390             |       |      |
|                     | Toplam            | 24737,279       | 906 |                    |       |      |

Tablo 32, Devamı

| Değişken         | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd  | Kareler Ortalaması | F     | p    |
|------------------|-------------------|-----------------|-----|--------------------|-------|------|
| Paydaşlara Güven | Gruplar arası     | 679,085         | 4   | 169,771            | 9,290 | .000 |
|                  | Grup içi          | 16483,589       | 902 | 18,274             |       |      |
|                  | Toplam            | 17162,674       | 906 |                    |       |      |
| Toplam           | Gruplar arası     | 770,509         | 4   | 192,627            | 1,615 | .168 |
|                  | Grup içi          | 107591,575      | 902 | 119,281            |       |      |
|                  | Toplam            | 108362,084      | 906 |                    |       |      |

Tablo 32’de sunulan tek yönlü varyans analizi incelendiğinde, öğretmenlerin yaşlarına göre toplam örgütsel güven ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Türkiye’de yapılan araştırmalarda da bu bulguyu destekleyen bulgulara rastlanmaktadır (Altun, 2010; Yüksel, 2009; Karaçay-Şevik, 2012). Ancak örgütsel güven ölçeği alt boyutlar bağlamında incelendiğinde, öğretmenlerin yaşlarına göre paydaşlara güven alt boyutu puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir ( $F_{4,902}=9,290$ ,  $p<.05$ ). Levene testi sonucunda paydaşlara güven alt boyutuna ait varyansların homojen olduğu belirlenmiştir. Bu yüzden paydaşlara güven alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Scheffe çoklu karşılaştırma testi yapılmış ve sonuçları Tablo 33’te verilmiştir.

Tablo 33

*İlkokul Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Paydaşlara Güven Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları*

| Yaş             | 21-30 yaş | 31-35 yaş | 36-40 yaş | 41-45 yaş | 46 yaş ve üzeri |
|-----------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------------|
| 21-30 yaş       | -         | -.65      | -1.79*    | -2.19*    | -2.57*          |
| 31-35 yaş       |           | -         | -1.15     | -1.54*    | -1.93*          |
| 36-40 yaş       |           |           | -         | -.40      | -.78            |
| 41-45 yaş       |           |           |           | -         | -.39            |
| 46 yaş ve üzeri |           |           |           |           | -               |

\* $p<.05$

Tablo 33’te gösterilen Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonucu öğretmenlerin yaşlarına göre paydaşlara güven boyutundaki farklılığın, 21-30 yaş ( $\bar{X} = 23,28$ ,  $ss= 5,08$ ) aralığındaki öğretmenlerin ortalamaları ile 36-40 ( $\bar{X} = 25,07$ ,  $ss= 4,57$ ), 41-45 ( $\bar{X} = 25,47$ ,  $ss= 3,80$ ) ve 46 ve üzeri yaş ( $\bar{X} = 25,85$ ,  $ss= 4,15$ ) aralığındaki öğretmenlerin puan ortalamaları arasındaki farktan kaynaklandığını göstermektedir. Bu bulguya göre 36 ve üzeri yaştaki öğretmenlerin paydaşlara güven düzeyinin 21 ile 30 yaş arasındaki öğretmenlere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu ifade edilebilir. Ayrıca Scheffe çoklu karşılaştırma testi 31-35 yaş ( $\bar{X} = 23,92$   $ss= 4,21$ ) aralığındaki öğretmenler ile 41-45 ( $\bar{X} = 25,47$ ,  $ss= 3,80$ ) ve 46 ve üzeri yaş ( $\bar{X} = 25,85$ ,  $ss= 4,15$ ) aralığındaki öğretmenler arasında da paydaşlara güven alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunduğunu göstermektedir. Bu bulgu doğrultusunda ise 41 ve üzeri yaştaki öğretmenlerin paydaşlara güven düzeyinin 31 ile 35 yaş arasındaki öğretmenlere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin yaşlarına göre paydaşlara güven alt boyutundaki ortalamaları da göz önüne alındığında, öğretmenlerin yaşları arttıkça paydaşlara olan güven düzeylerinin de arttığı sonucuna varılabilir. Gökdoğan (2012) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin örgütsel güven algısının öğrencilere ve velilere güven alt boyutunda yaş değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı ve bu bulgunun yaşı büyük olan öğretmenlerin öğrencilere ve velilere güvenlerinin daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabileceği belirtilmektedir. Öğretmenlerin yaşları arttıkça öğrencilere ve velilere daha fazla güven duymalarının nedeni olarak kendilerinin de birer ebeveyn olma olasılıklarının yüksek olması ve bu nedenle genç öğretmenlere göre velilerle ve öğrencilerle daha kolay empati kurabiliyor olmaları gösterilebilir.

### **İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Örgütsel Güven Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Araştırmanın 4. alt amacı doğrultusunda ilkokul öğretmenlerinin kıdemlerine göre örgütsel güven düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. İlkokul öğretmenlerinin kıdemlerine göre örgütsel güven puan ortalamaları Tablo 34’te sunulmuştur. Bu puan ortalamaları arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemeye yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları ise Tablo 35’te gösterilmiştir.

Tablo 34

*İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Örgütsel Güven Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri*

| Değişken            | Mesleki Kıdem   | n   | $\bar{X}$ | ss    |
|---------------------|-----------------|-----|-----------|-------|
| Yöneticiye Güven    | 1-8 yıl         | 133 | 27,82     | 3,93  |
|                     | 9-12 yıl        | 121 | 26,65     | 4,41  |
|                     | 13-16 yıl       | 194 | 27,48     | 4,42  |
|                     | 17-20 yıl       | 202 | 27,28     | 3,80  |
|                     | 21 yıl ve üzeri | 258 | 27,29     | 3,88  |
|                     | Toplam          | 908 | 27,32     | 4,07  |
| Meslektaşlara Güven | 1-8 yıl         | 133 | 30,52     | 5,72  |
|                     | 9-12 yıl        | 121 | 30,53     | 5,41  |
|                     | 13-16 yıl       | 194 | 31,32     | 5,74  |
|                     | 17-20 yıl       | 202 | 30,86     | 5,01  |
|                     | 21 yıl ve üzeri | 258 | 31,01     | 4,59  |
|                     | Toplam          | 908 | 30,91     | 5,22  |
| Paydaşlara Güven    | 1-8 yıl         | 133 | 23,58     | 4,79  |
|                     | 9-12 yıl        | 121 | 24,08     | 4,27  |
|                     | 13-16 yıl       | 194 | 24,95     | 4,75  |
|                     | 17-20 yıl       | 202 | 25,17     | 4,02  |
|                     | 21 yıl ve üzeri | 258 | 26,05     | 3,82  |
|                     | Toplam          | 908 | 25,00     | 4,36  |
| Toplam              | 1-8 yıl         | 133 | 81,93     | 11,38 |
|                     | 9-12 yıl        | 121 | 81,26     | 11,14 |
|                     | 13-16 yıl       | 194 | 83,75     | 12,29 |
|                     | 17-20 yıl       | 202 | 83,31     | 10,20 |
|                     | 21 yıl ve üzeri | 258 | 84,36     | 9,93  |
|                     | Toplam          | 908 | 83,22     | 10,94 |

Tablo 34'e göre, en yüksek örgütsel güven düzeyine sahip öğretmenler kıdemleri 21 yıl ve üzeri olanlar, en düşük örgütsel güven düzeyine sahip öğretmenler ise kıdemleri 9 ile 12 yıl arası olanlardır. Örgütsel güvenin alt boyutları incelendiğinde, yöneticiye güven düzeyi en yüksek olan öğretmenlerin kıdemleri 1 ile 8 yıl arası olanlar, yöneticiye güven düzeyi en düşük öğretmenlerin kıdemleri 9 ile 12 yıl arası olanlar olduğu belirlenmiştir. Meslektaşlara güven boyutunda ise puan ortalaması en yüksek olan öğretmenler 13 ile 16 yıl arası kıdeme sahip olanlar iken, en düşük olan öğretmenler 1 ile 8 yıl arası kıdeme sahip olanlardır. Örgütsel güvenin üçüncü boyutu olan paydaşlara güven boyutunda ise 21 ve üzeri yıl kıdeme sahip olan öğretmenler en

yüksek, 1 ile 8 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenler en düşük paydaşlara güven ortalamasına sahiptirler.

Tablo 35

*İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Örgütsel Güven Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

| Değişken            | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd  | Kareler Ortalaması | F     | p    |
|---------------------|-------------------|-----------------|-----|--------------------|-------|------|
| Yöneticiye Güven    | Gruplar arası     | 93,047          | 4   | 23,262             | 1,409 | .229 |
|                     | Grup içi          | 14903,355       | 903 | 16,504             |       |      |
|                     | Toplam            | 14996,403       | 907 |                    |       |      |
| Meslektaşlara Güven | Gruplar arası     | 73,433          | 4   | 18,358             | 0,673 | .611 |
|                     | Grup içi          | 24648,205       | 903 | 27,296             |       |      |
|                     | Toplam            | 24721,637       | 907 |                    |       |      |
| Paydaşlara Güven    | Gruplar arası     | 661,277         | 4   | 165,319            | 9,011 | .000 |
|                     | Grup içi          | 16566,380       | 903 | 18,346             |       |      |
|                     | Toplam            | 17227,657       | 907 |                    |       |      |
| Toplam              | Gruplar arası     | 1075,903        | 4   | 268,976            | 2,261 | .061 |
|                     | Grup içi          | 107407,681      | 903 | 118,945            |       |      |
|                     | Toplam            | 108483,584      | 907 |                    |       |      |

Tablo 35’te öğretmenlerin kıdemlerine göre örgütsel güven puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan varyans analizi sonuçları gösterilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde, öğretmenlerin ölçekten aldıkları toplam örgütsel güven puanlarına göre kıdemleri açısından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusu yurt içinde yapılmış çeşitli araştırmaların bulguları ile benzerlik göstermektedir (Özer vd, 2006; Bökeoğlu ve Yılmaz, 2008; Memduhoğlu ve Zengin, 2011). Bu durumda öğretmenlerin toplam örgütsel güven düzeyleri üzerinde mesleki kıdemin belirleyici bir etkisi olmadığını söylemek olasıdır.

Örgütsel güven ölçeği alt boyutlar düzeyinde incelendiğinde ise, öğretmenlerin kıdemlerine göre paydaşlara güven alt boyutu puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir ( $F_{4,903}=9,011$ ,  $p<.05$ ). Bu farklılığın kaynağını belirlemek için çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Ancak hangi çoklu karşılaştırma testinin seçileceğine karar vermek için öncelikle Levene testi sonucu

incelenmiştir. Levene testi sonucunda paydaşlara güven alt boyutuna ait varyansların homojen olmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle çoklu karşılaştırma testlerinden Dunnett C testi yapılmış ve sonuçları Tablo 36’da sunulmuştur.

Tablo 36

*İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Paydaşlara Güven Puanlarına İlişkin Dunnett C Testi Sonuçları*

| Mesleki Kıdem   | 1-8 yıl | 9-12 yıl | 13-16 yıl | 17-20 yıl | 21 yıl ve üzeri |
|-----------------|---------|----------|-----------|-----------|-----------------|
| 1-8 yıl         | -       | -.49     | -1.37     | -1.59*    | -2.47*          |
| 9-12 yıl        |         | -        | -.87      | -1.09     | -1.97*          |
| 13-16 yıl       |         |          | -         | -.22      | -1.10           |
| 17-20 yıl       |         |          |           | -         | -.88            |
| 21 yıl ve üzeri |         |          |           |           | -               |

\*p<.05

Tablo 36’deki Dunnett C çoklu karşılaştırma testi sonucu öğretmenlerin kıdemlerine göre paydaşlara güven boyutundaki farklılığın, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenler ( $\bar{X} = 26,05$  ss= 3,82) ile 1-8 yıl arası ( $\bar{X} = 23,58$ , ss= 4,79) ve 9-12 yıl arası ( $\bar{X} = 24,08$ , ss= 4,27) kıdeme sahip olan öğretmenlerin ortalamaları arasındaki farktan kaynaklandığını göstermektedir. Bu bulguya göre 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin paydaşlara güven düzeyinin 1 ile 12 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu söylenebilir.

Bunun yanı sıra, öğretmenlerin kıdemlerine göre paydaşlara güven alt boyutunda 1-8 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenler ( $\bar{X} = 23,58$ , ss= 4,79) ile 17-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ( $\bar{X} = 25,17$ , ss= 4,02) arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu doğrultusunda ise 17 ile 20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin paydaşlara güven düzeyinin 1 ile 8 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu ifade edilebilir. Öğretmenlerin kıdemlerine göre paydaşlara güven boyutundaki puan ortalamaları da göz önüne alındığında, öğretmenlerin kıdemleri arttıkça paydaşlara olan güven düzeylerinin de arttığı sonucuna varılabilir.

Bu bulgu Gökdoğan (2012)’ın ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven algılarını incelediği araştırmanın bulguları ile de örtüşmektedir. Ayrıca bu çalışmada öğretmenlerin yaşları arttıkça, paydaşlara olan güven düzeylerinin de arttığı



belirlenmiştir. Bu durumda mesleki kıdem arttıkça öğretmenlerin paydaşlara olan güveninin arttığı bulgusunun bu bulgu ile de tutarlılık gösterdiği söylenebilir. Bu durumun nedeni olarak öğretmenlerin deneyimlerinin artışı gösterilebilir. Öğretmenlerin tecrübeleri arttıkça öğrenci ve velilere daha fazla güven duymalarının nedeni bu öğretmenlerin okul aile işbirliğinin önemini fark etmiş olmaları ve okul aile işbirliğini hayata geçirmeye çalışıyor olmaları olabilir.

Ancak alanyazında farklı sonuçlarla da karşılaşılmaktadır. Örneğin Özer ve arkadaşlarının (2006) çalışmasında lise öğretmenlerinin okullarına ilişkin örgütsel güven algılarının mesleki kıdem değişkenine göre müdüre güven alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaştığı, diğer alt boyutlar açısından ise anlamlı biçimde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle öğretmenlerin kıdemlerine göre yöneticiye, meslektaşlara ve paydaşlara duydukları güvenin farklılaşp farklılaşmadığının açıklığa kavuşturulması için araştırmalar sürdürülmelidir.

### **İlkokul Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okuldaki Görev Sürelerine Göre Örgütsel Güven Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

İlkokul öğretmenlerinin çalıştıkları okuldaki görev süreleri ile örgütsel güven düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki görev sürelerine göre örgütsel güven ortalamaları Tablo 37’de, tek yönlü varyans analizi sonuçları ise Tablo 38’de gösterilmiştir.

Tablo 37

*İlkokul Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okuldaki Görev Sürelerine Göre Örgütsel Güven Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri*

| Değişken         | Okuldaki Görev Süresi | n   | $\bar{X}$ | ss    |
|------------------|-----------------------|-----|-----------|-------|
| Yöneticiye Güven | 1-3 yıl               | 453 | 27,59     | 3,92  |
|                  | 4-6 yıl               | 162 | 26,56     | 4,26  |
|                  | 7-9 yıl               | 91  | 27,26     | 4,43  |
|                  | 10-12 yıl             | 79  | 27,38     | 4,43  |
|                  | 13 yıl ve üzeri       | 119 | 27,45     | 3,63  |
|                  | Toplam                |     | 904       | 27,33 |

Tablo 37, Devamı

| Değişken            | Okuldaki Görev Süresi | n   | $\bar{X}$ | ss    |
|---------------------|-----------------------|-----|-----------|-------|
| Meslektaşlara Güven | 1-3 yıl               | 453 | 30,75     | 5,45  |
|                     | 4-6 yıl               | 162 | 30,87     | 5,29  |
|                     | 7-9 yıl               | 91  | 31,12     | 4,98  |
|                     | 10-12 yıl             | 79  | 31,80     | 5,14  |
|                     | 13 yıl ve üzeri       | 119 | 30,89     | 4,35  |
|                     | Toplam                | 904 | 30,92     | 5,21  |
| Paydaşlara Güven    | 1-3 yıl               | 453 | 24,76     | 4,48  |
|                     | 4-6 yıl               | 162 | 24,60     | 4,52  |
|                     | 7-9 yıl               | 91  | 24,77     | 4,57  |
|                     | 10-12 yıl             | 79  | 25,97     | 3,37  |
|                     | 13 yıl ve üzeri       | 119 | 26,05     | 3,86  |
|                     | Toplam                | 904 | 25,01     | 4,36  |
| Toplam              | 1-3 yıl               | 453 | 83,09     | 11,13 |
|                     | 4-6 yıl               | 162 | 82,04     | 11,60 |
|                     | 7-9 yıl               | 91  | 83,15     | 10,55 |
|                     | 10-12 yıl             | 79  | 85,14     | 10,21 |
|                     | 13 yıl ve üzeri       | 119 | 84,39     | 9,68  |
|                     | Toplam                | 904 | 83,26     | 10,91 |

Tablo 37’de görüldüğü gibi, okuldaki görev süresi 10 ile 12 yıl arası olan öğretmenler en yüksek örgütsel güven düzeyine sahiptirler. En düşük örgütsel güven düzeyine sahip öğretmenler ise okuldaki görev süresi 4 ile 6 yıl arası olanlardır. Yöneticiye güven düzeyi en yüksek olan öğretmenler okuldaki görev süreleri 1 ile 3 yıl arası olan öğretmenlerdir. Yöneticiye güven düzeyi en düşük olan öğretmenler ise okuldaki görev süreleri 4 ile 6 yıl arası olan öğretmenlerdir.

Meslektaşlara güven alt boyutu incelendiğinde ise, okuldaki görev süreleri 10 ile 12 yıl arası olan öğretmenlerin meslektaşlara güven puan ortalamasının en yüksek, 1 ile 3 yıl arası olan öğretmenlerin puan ortalamasının en düşük olduğu görülmektedir. Örgütsel güvenin paydaşlara güven alt boyutundaki puan ortalaması en yüksek olan öğretmenler okuldaki görev süresi 13 yıl ve üzeri olan öğretmenler iken, en düşük olan öğretmenler 4 ile 6 yıl arası olanlardır.

Tablo 38

*İlkokul Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okuldaki Görev Sürelerine Göre Örgütsel Güven Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

| Değişken            | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd  | Kareler Ortalaması | F     | p    |
|---------------------|-------------------|-----------------|-----|--------------------|-------|------|
| Yöneticiye Güven    | Gruplar arası     | 127,128         | 4   | 31,782             | 1,944 | .101 |
|                     | Grup içi          | 14700,814       | 899 | 16,352             |       |      |
|                     | Toplam            | 14827,943       | 903 |                    |       |      |
| Meslektaşlara Güven | Gruplar arası     | 78,658          | 4   | 19,664             | 0,723 | .576 |
|                     | Grup içi          | 24439,528       | 899 | 27,185             |       |      |
|                     | Toplam            | 24518,186       | 903 |                    |       |      |
| Paydaşlara Güven    | Gruplar arası     | 262,842         | 4   | 65,710             | 3,499 | .008 |
|                     | Grup içi          | 16884,428       | 899 | 18,781             |       |      |
|                     | Toplam            | 17147,270       | 903 |                    |       |      |
| Toplam              | Gruplar arası     | 688,275         | 4   | 172,069            | 1,448 | .216 |
|                     | Grup içi          | 106860,789      | 899 | 118,866            |       |      |
|                     | Toplam            | 107549,064      | 903 |                    |       |      |

Tablo 38’de sunulan tek yönlü varyans analizi sonucu, öğretmenlerin ölçekten aldıkları toplam örgütsel güven puanlarına göre çalıştıkları okuldaki görev süreleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Araştırmanın bu bulgusu Türkiye’de öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerinin incelendiği araştırmaların bulguları ile örtüşmemektedir. Yapılan çalışmalarda genellikle okuldaki görev süresi ile öğretmenlerin toplam örgütsel güven düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu yönünde sonuçlara ulaşılmıştır (Altun, 2010; Polat, 2007). Bulgular arasındaki bu farklılığın diğer araştırmalardaki çalışma grubunun ilkökul öğretmenleri olmaması, kullanılan ölçme aracı, evren ve örneklemelerin birbirinden farklı olması gibi nedenlerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Ancak araştırmanın bu bulgusunun araştırmadaki kıdem ve yaş değişkenlerindeki bulgularla tutarlı olduğu düşünülmektedir.

Örgütsel güven ölçeğinin alt boyutları bağlamında ise, öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki görev sürelerine göre paydaşlara güven alt boyutu puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir ( $F_{4,899}=3,499, p<.05$ ). Levene testi sonucunda paydaşlara güven alt boyutuna ait varyansların homojen olmadığı

saptanmıştır. Bu nedenle paydaşlara güven alt boyutundaki istatikselsel olarak anlamlı farklılığın kaynağını belirlemek için Dunnett C çoklu karşılaştırma testi yapılmış ve sonuçları Tablo 39’da verilmiştir.

Tablo 39

*İlkokul Öğretmenlerinin Okuldaki Görev Sürelerine Göre Paydaşlara Güven Puanlarına İlişkin Dunnett C Testi Sonuçları*

| Okuldaki Görev Süresi | 1-3 yıl | 4-6 yıl | 7-9 yıl | 10-12 yıl | 13 yıl ve üzeri |
|-----------------------|---------|---------|---------|-----------|-----------------|
| 1-3 yıl               | -       | .16     | -.01    | -1.21     | -1.29*          |
| 4-6 yıl               |         | -       | -.17    | -1.37     | -1.46*          |
| 7-9 yıl               |         |         | -       | -1,20     | -1.29           |
| 10-12 yıl             |         |         |         | -         | -.09            |
| 13 yıl ve üzeri       |         |         |         |           | -               |

\*p<.05

Tablo 39’da gösterilen Dunnett C çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre, öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki görev süreleri açısından paydaşlara güven alt boyutundaki farklılık, görev süresi 13 yıl ve üzeri olan öğretmenler ( $\bar{X} = 26,05$ ,  $ss= 3,86$ ) ile görev süresi 1-3 yıl ( $\bar{X} = 24,76$ ,  $ss= 4,48$ ) ve 4-6 yıl ( $\bar{X} = 24,60$ ,  $ss= 4,52$ ) arası olan öğretmenlerin ortalamaları arasındaki farktan kaynaklanmaktadır. Bu bulgu doğrultusunda okuldaki görev süresi 13 yıl ve daha fazla olan öğretmenlerin görev süresi 1 ile 6 yıl arası olan öğretmenlere göre okulun paydaşları olan öğrenci ve velilere olan güven düzeylerinin istatikselsel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu söylenebilir. Benzer şekilde Parker (2009) de öğretmenlerin görev süresinin yöneticiye güven ve meslektaşlara güven alt boyutunda istatikselsel olarak anlamlı bir farklılık yaratmadığını, yalnızca paydaşlara güven boyutunda anlamlı bir farklılığa neden olduğunu belirtmektedir. Bu farklılık ise bu araştırmada olduğu gibi görev süresi kısa olan öğretmenlerin aleyhinedir. Bu durumda Parker (2009)’in bulgusunun bu bulguyu destekler nitelikte olduğunu söylemek olanaklıdır. Bu durumun nedenleri ise şu şekilde yorumlanabilir: Okulda geçirdiği görev süresi daha kısa olan öğretmenlerin, diğer öğretmenlere ve okul yöneticilerine göre paydaşlarla daha az etkileşimde bulunduğu söylenebilir. Dolayısıyla bu öğretmenlerin paydaşlarla aralarında arzu edilen düzeyde güven oluşması için zamana gereksinimleri olduğu düşünülmektedir.

## İlkokul Öğretmenlerinin Eğitim Düzeylerine Göre Örgütsel Güven Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın 4. alt amacında ilkokul öğretmenlerinin örgütsel güven düzeylerinin eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek de amaçlanmıştır. Bu nedenle öğretmenlerin eğitim düzeyleri ile örgütsel güven düzeyleri arasında farklılık olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre örgütsel güven ortalamaları Tablo 40’te verilmiştir. Tek yönlü varyans analizi sonuçları ise Tablo 41’de gösterilmiştir.

Tablo 40

*İlkokul Öğretmenlerinin Eğitim Düzeylerine Göre Örgütsel Güven Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri*

| Değişken            | Eğitim Düzeyi | n   | $\bar{X}$ | ss    |
|---------------------|---------------|-----|-----------|-------|
| Yöneticiye Güven    | Ön Lisans     | 107 | 26,84     | 3,98  |
|                     | Lisans        | 736 | 27,49     | 4,01  |
|                     | Lisansüstü    | 61  | 26,15     | 4,68  |
|                     | Toplam        | 904 | 27,33     | 4,07  |
| Meslektaşlara Güven | Ön Lisans     | 107 | 31,11     | 5,07  |
|                     | Lisans        | 736 | 30,91     | 5,28  |
|                     | Lisansüstü    | 61  | 30,63     | 4,77  |
|                     | Toplam        | 904 | 30,92     | 5,22  |
| Paydaşlara Güven    | Ön Lisans     | 107 | 25,76     | 4,14  |
|                     | Lisans        | 736 | 24,97     | 4,41  |
|                     | Lisansüstü    | 61  | 24,16     | 3,89  |
|                     | Toplam        | 904 | 25,01     | 4,35  |
| Toplam              | Ön Lisans     | 107 | 83,70     | 10,76 |
|                     | Lisans        | 736 | 83,37     | 11,01 |
|                     | Lisansüstü    | 61  | 80,94     | 9,91  |
|                     | Toplam        | 904 | 83,25     | 10,91 |

Tablo 40’teki veriler örgütsel güven ortalaması en yüksek olan öğretmen grubunun ön lisans mezunu olanlar, en düşük olan grubun lisansüstü mezunu olanlar olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin eğitim düzeyine göre örgütsel güven ölçeği alt boyutlar bağlamında incelendiğinde, yöneticiye güven alt boyutunda lisans mezunu olan öğretmenlerin en yüksek, lisansüstü eğitim düzeyine sahip olan öğretmenlerin ise en

düşük puan ortalamasına sahip oldukları görülmektedir. Meslektaşlara güven alt boyutunda en yüksek puan ortalamasına sahip öğretmenler ön lisans mezunu öğretmenler iken, en düşük puan ortalamasına sahip öğretmenler lisansüstü eğitim görmüş öğretmenlerdir. Paydaşlara güven alt boyutunda ise ön lisans mezunu olan öğretmenler en yüksek, lisansüstü mezunu olan öğretmenler ise en düşük puan ortalamasına sahiptir.

Tablo 41

*İlkokul Öğretmenlerinin Eğitim Düzeylerine Göre Örgütsel Güven Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

| Değişken            | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd  | Kareler Ortalaması | F     | p    |
|---------------------|-------------------|-----------------|-----|--------------------|-------|------|
| Yöneticiye Güven    | Gruplar arası     | 130,296         | 2   | 65,148             | 3,967 | .019 |
|                     | Grup içi          | 14796,400       | 901 | 16,422             |       |      |
|                     | Toplam            | 14926,695       | 903 |                    |       |      |
| Meslektaşlara Güven | Gruplar arası     | 8,927           | 2   | 4,463              | 0,164 | .849 |
|                     | Grup içi          | 24596,092       | 901 | 27,299             |       |      |
|                     | Toplam            | 24605,019       | 903 |                    |       |      |
| Paydaşlara Güven    | Gruplar arası     | 105,158         | 2   | 52,579             | 2,789 | .062 |
|                     | Grup içi          | 16983,488       | 901 | 18,850             |       |      |
|                     | Toplam            | 17088,647       | 903 |                    |       |      |
| Toplam              | Gruplar arası     | 357,843         | 2   | 178,921            | 1,504 | .223 |
|                     | Grup içi          | 107199,591      | 901 | 118,978            |       |      |
|                     | Toplam            | 107557,434      | 903 |                    |       |      |

Tablo 41'deki tek yönlü varyans analizi sonucuna göre, öğretmenlerin ölçekten aldıkları toplam örgütsel güven puanlarına göre eğitim düzeyleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu bulgu Türkiye'de yürütülmüş araştırmaların bulguları ile de örtüşmektedir (Altun, 2010; Gökdoğan, 2012). Öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre örgütsel güvenin alt boyutlarından yöneticiye güven alt boyutu puan ortalamaları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir ( $F_{2,901}=3,967, p<.05$ ). Levene testi sonucunda yöneticiye güven alt boyutuna ait varyansların homojen olduğu belirlendiğinden, bu farklılığın kaynağını belirlemek için Scheffe çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Scheffe testi sonucu Tablo 42'de verilmiştir.

Tablo 42

*İlkokul Öğretmenlerinin Eğitim Düzeylerine Göre Yöneticiye Güven Puanlarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları*

| Eğitim Düzeyi | Ön lisans | Lisans | Lisansüstü |
|---------------|-----------|--------|------------|
| Ön lisans     | -         | -.66   | .69        |
| Lisans        |           | -      | 1.34*      |
| Lisansüstü    |           |        | -          |

\*p<.05

Tablo 42'deki Scheffe çoklu karşılaştırma testi, öğretmenlerin eğitim düzeyleri açısından yöneticiye güven alt boyutundaki farklılığın kaynağı olarak lisans mezunu olan öğretmenlerin bu boyuttaki puan ortalamaları ( $\bar{X} = 27,49$ ,  $ss= 4,01$ ) ile lisansüstü mezunu öğretmenlerin bu boyuttaki puan ortalamaları ( $\bar{X} = 26,15$ ,  $ss= 4,68$ ) arasındaki farkı işaret etmektedir. Bu bulgu doğrultusunda, lisans mezunu öğretmenlerin yöneticiye güven düzeylerinin lisansüstü mezunu öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğunu söylemek olasıdır. Eğitim örgütlerinde yapılmamış olmasına rağmen, Gürbüz (2012)'ün ve Aksoy (2009)'un araştırmasında da çalışanların yöneticiye güven düzeylerinin eğitim durumuna göre farklılaştığı saptanmıştır. Lisansüstü mezunu öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere göre müdüre daha az güven duymalarının nedeni eğitim düzeyinin artışı ile öğretmenlerin kendilerini bilgi birikimi ve donanım açısından yönetici ile eşit ve ya üstün olarak algılıyor olmaları olabilir. Ancak alanyazında örgütsel güvenin yöneticiye güven alt boyutunda öğretmenlerin eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığını belirten araştırmalara da rastlanmaktadır (Yüksel, 2009; Paker, 2009). Bu nedenle öğretmenlerin yöneticiye duydukları güven üzerinde eğitim düzeyi değişkeninin etkisinin olup olmadığı ileri araştırmalar ve analizlerle detaylı olarak irdelenmelidir.

**İlkokulların Örgüt Sağlığı ile Öğretmenlerin Örgütsel Güven Düzeyleri Arasında Bir İlişki Bulunup Bulunmadığına İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Araştırmanın son alt amacı olan ilkokulların örgüt sağlığı ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyi arasında ilişki bulunup bulunmadığını test etmek için Pearson Momentler Çarpımı korelasyon çözümleme tekniği kullanılmıştır. Örgüt sağlığı ve örgütsel güven değişkenleri arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon katsayıları Tablo 43'te gösterilmiştir.

Tablo 43

*Örgüt Sağlığı ve Örgütsel Güven Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Çözümleme Tekniği Sonuçları*

| Değişkenler       | 1     | 2 |
|-------------------|-------|---|
| 1- Örgüt Sağlığı  | -     |   |
| 2- Örgütsel Güven | .75** | - |

\*\*p<.01

Tablo 43'te görüldüğü gibi, ilkokulların örgüt sağlığı ile örgütsel güven düzeyi arasında pozitif yönde, yüksek düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin bulunduğu görülmektedir ( $r=.75$ ,  $p<.01$ ). Bu bulgu doğrultusunda öğretmenlerin ilkokulları sağlıklı birer örgüt olarak görme düzeyleri arttıkça, örgüte duydukları güvenin de arttığını söylemek olasıdır. Benzer şekilde Barnes (1994)'in ve Smith (2000)'in araştırmalarında da okulların örgüt sağlığının öğretmenlerin örgütsel güvenleri ile pozitif yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Hoy ve arkadaşlarının (2002) araştırmasında ise örgütsel savunmasızlık, mesleki liderlik, profesyonel öğretmen davranışı ve akademik önem olmak üzere örgüt sağlığının boyutlarına benzer şekilde isimlendirilen örgüt iklimi ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir.

Örgüt sağlığı örgütlerin hayatta kalmalarını ve çevredeki değişimler karşısında mücadele yeteneğini vurgulayan ve bu bakımdan temelde örgütün var oluş nedeni olan amaçlarını gerçekleştirme düzeyiyle yakından ilişkili bir kavramdır. Örgütsel güven ise örgüt içerisindeki ilişkilerin niteliğini gösteren, işbirliğinin temelini oluşturan ve dolayısıyla örgütteki çalışma atmosferini doğrudan etkileyen bir kavramdır. Bu durumda hem örgüt sağlığının hem de örgütsel güvenin örgütün amaçlarına ulaşması bakımından önemli değişkenler olduğunu ve birbiri ile yakından ilişkili olduğunu söylemek olasıdır. Kısacası örgüt içerisindeki ilişki dinamikleri ile örgütün çevresine uyum ve mücadele yetenekleri arasında belirgin bir ilişki bulunduğu ve sağlıklı örgütlerde çalışan öğretmenlerin yöneticiye, meslektaşlarına ve paydaşlara duydukları güven düzeyinin de yüksek olduğu sonucuna varılabilir.

Örgüt sağlığı ile örgütsel güven arasındaki ilişkiyi daha ayrıntılı bir biçimde incelemek amacıyla örgüt sağlığının alt boyutları ve örgütsel güvenin alt boyutları



arasındaki korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Bu analize ait sonuçlar Tablo 44’te özetlenmiştir.

Tablo 44

*Örgüt Sağlığının ve Örgütsel Güvenin Alt Boyutları Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Çözümleme Tekniği Sonuçları*

| Değişkenler            | 1     | 2     | 3     | 4     | 5     | 6     | 7 |
|------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|---|
| 1- Öğretim Liderliği   | -     |       |       |       |       |       |   |
| 2- Öğretmen Bağlılığı  | .64** | -     |       |       |       |       |   |
| 3- Örgütsel Bütünlük   | .17** | .08*  | -     |       |       |       |   |
| 4- Akademik Önem       | .40** | .56** | -.01  | -     |       |       |   |
| 5- Yöneticiye Güven    | .77** | .53** | .29** | .28** | -     |       |   |
| 6- Meslektaşlara Güven | .47** | .71** | .11** | .31** | .52** | -     |   |
| 7- Paydaşlara Güven    | .35** | .46** | .13** | .53** | .34** | .50** | - |

\*p<.05,\*\*p<.01

Tablo 44’teki veriler incelendiğinde, örgüt sağlığının tüm alt boyutları ile örgütsel güvenin alt boyutları arasında .01 anlamlılık düzeyinde ilişkiler olduğu görülmüştür. Örgüt sağlığının öğretim liderliği alt boyutu ile yöneticiye güven ( $r=.77$ ,  $p<.01$ ) arasında pozitif yönde, yüksek düzeyde ve anlamlı; meslektaşlara güven ( $r=.47$ ,  $p<.01$ ) arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı; paydaşlara güven ( $r=.35$ ,  $p<.01$ ) arasında ise pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişkinin var olduğu belirlenmiştir. Örgüt sağlığının öğretmen bağlılığı alt boyutu ile meslektaşlara güven ( $r=.71$ ,  $p<.01$ ) arasında pozitif yönde, yüksek düzeyde ve anlamlı; yöneticiye güven ( $r=.53$ ,  $p<.01$ ) ve paydaşlara güven ( $r=.46$ ,  $p<.01$ ) arasında ise pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı ilişkiler bulunduğu görülmüştür. Örgüt sağlığının örgütsel bütünlük alt boyutu ile yöneticiye güven, ( $r=.29$ ,  $p<.01$ ) meslektaşlara güven ( $r=.11$ ,  $p<.01$ ) ve paydaşlara güven ( $r=.13$ ,  $p<.01$ ) arasında ise pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır. Örgüt sağlığının son boyutu olan akademik önem ile paydaşlara güven ( $r=.53$ ,  $p<.01$ ) arasında ise pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı; meslektaşlara güven ( $r=.31$ ,  $p<.01$ ) ve yöneticiye güven ( $r=.28$ ,  $p<.01$ ) arasında ise pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir.

Örgüt sağlığı ile örgütsel güvenin alt boyutları arasındaki ilişkiler incelediğinde, öğretim liderliğinin örgütsel güvenin alt boyutlarından yöneticiye güven ile yakından ilişkili olduğu belirlenmiştir. Örgüt sağlığının öğretim liderliği alt boyutunun okul

müdürünün eğitsel ortamdaki liderlik vasıflarını vurgulayan bir boyut olduğu göz önüne alındığında, okul müdürünün dürüstlüğü ve sözlerinin arkasında durduğunu vurgulayan yöneticiye güven boyutu ile ilişkili olmasının kaçınılmaz olduğu düşünülmektedir. Hoy ve arkadaşlarının (2002) çalışmasında da öğretimsel liderlik ile müdüre güven arasında pozitif yönde güçlü bir ilişkinin bulunduğu belirtilmektedir. Benzer şekilde Smith (2000)'in çalışmasında da örgüt sağlığının boyutları farklı ele alınmış olmasına rağmen, müdür etkisinin en çok yöneticiye güven ile ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Öğretmen bağlılığı boyutu ise öğretmenler arasındaki ilişkilerin sevgi ve saygıya dayalı olmasını, öğretmenlerin birbirlerine ve bütün olarak okul örgütüne bağlılık duymalarını vurgulamaktadır. Bu bağlamda öğretmenler arasındaki ilişkileri vurgulayan bir boyut olan öğretmen bağlılığının örgütsel güvenin alt boyutlarından meslektaşlara güven ile yakından ilişkili olması gerektiği açıktır. Yapılan analizler sonucunda da, öğretmen bağlılığının en çok meslektaşlara güven ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Hoy ve arkadaşlarının (2002) çalışmasında da profesyonel öğretmen davranışı ile meslektaşlara güven arasında yüksek bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Okulun eğitsel bütünlüğünü bozmadan çevreden gelen baskılara karşı mücadele edebilme yeteneğini ifade eden örgütsel bütünlük boyutunun örgütsel güvenin tüm alt boyutları ile düşük düzeyde ilişkili olduğu görülmüştür. Smith (2000)'in liselerde örgüt sağlığı ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerini incelediği araştırmasında ise örgütsel bütünlük ile yöneticiye güven ve meslektaşlara güven arasında pozitif yönde, düşük ve anlamlı ilişkiler bulunduğu, paydaşlara güven ile anlamlı bir ilişki bulunmadığı belirlenmiştir. Bu bulgunun araştırmanın bulgusunu destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Bu durumda öğretmenlerin yöneticiye, meslektaşlara, öğrenci ve velilere duydukları güvenin okulun örgütsel bütünlük taşıyıp taşımadığı yönündeki görüşlerini etkilemediği ifade edilebilir. Bunun nedeni olarak ise Türkiye'deki ilkokullarda örgütsel bütünlüğü etkileyecek düzeyde baskıların ebeveynlerden ziyade Türk Eğitim Sistemi'nin üst yönetimi olan Milli Eğitim Bakanlığı'nın aldığı kararlar tarafından yaratılması gösterilebilir.

Örgüt sağlığının son boyutu olan ve okulun akademik mükemmellik arayışını ifade eden akademik önem boyutunun ise örgütsel güvenin alt boyutlarından paydaşlara güven ile yakından ilişkili olduğu belirlenmiştir. Akademik başarıya ulaşmanın ilk

olarak öğrencilerden kaynaklanan bir durum olduğu ve paydaşlara güven boyutunun öğrenci ve velilere güveni ifade ettiği göz önüne alındığında, akademik önem ile paydaşlara güven boyutunun yakından ilişkili olmasının beklenen bir durum olduğunu söylemek olasıdır. Çünkü okulun akademik başarıyı yakalayabilmesinde yalnızca eğitim personelinin öğrenciler için belirleyeceği hedeflerin değil, esas olarak öğrencilerin sarf edeceği çaba ve gayretin belirleyici olacağı düşünülmektedir. Yurt dışında yapılmış araştırmalarda da okuldaki akademik önem ile paydaşlara güven arasında doğrudan bir ilişki olduğu belirlenmiştir (Smith, 2000; Hoy vd, 2002).

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine yönelik olarak elde edilen bulgular ile ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlar doğrultusunda geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

### Sonuç

Eskişehir Tepebaşı ve Odunpazarı Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak “İlkokulların Örgüt Sağlığı ile Öğretmenlerin Örgütsel Güven Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi” amacıyla yürütülen bu araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

- Öğretmenlerin görev yaptıkları ilkokulların örgüt sağlığına dair görüşlerinin “katılıyorum” ( $\bar{X} = 3.65$ ,  $s=0,48$ ) düzeyinde olduğu ve öğretmenlerin okullarını sağlıklı birer örgüt olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Örgüt sağlığı alt boyutlar düzeyinde incelendiğinde ise ilkokul öğretmenlerinin görüşlerinin öğretmen bağlılığı ( $\bar{X} =3,97$ ), öğretim liderliği ( $\bar{X} =3.75$ ), akademik önem ( $\bar{X} =3.44$ ) ve örgütsel bütünlük ( $\bar{X} =3.04$ ) şeklinde sıralandığı belirlenmiştir. Bu nedenle öğretmenlerin ilkokulların örgüt sağlığı boyutlarından öğretmen bağlılığını en yüksek, örgütsel bütünlüğü ise en düşük düzeyde değerlendirdikleri sonucuna varılmıştır.
- Öğretmenlerin ilkokulların örgüt sağlığına ilişkin görüşlerinin cinsiyet, görev unvanı, yaş, mesleki kıdem, okuldaki görev süresi ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre karşılaştırıldığı varyans analizi ve t-testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin toplam örgüt sağlığı görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Örgüt sağlığının alt boyutları incelendiğinde ise, öğretmen bağlılığı ve öğretim liderliği alt boyutları ile hiçbir demografik değişken arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir. Örgütsel bütünlük alt boyutunun ise yalnızca mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı olarak farklılık gösterdiği saptanmış ve istatistiksel olarak anlamlı olan bu farklılığın 13 ile 16 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenler arasında bulunduğu saptanmıştır. Örgüt

sağlığının 4. alt boyutu olan akademik önem alt boyutu ile ise görev unvanı değişkeni dışında tüm değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğu belirlenmiştir. Buna göre örgüt sağlığının akademik önem alt boyutunda kadın ve erkek öğretmenler arasında, 46 yaş ve üzeri olan öğretmenler ile 21-40 yaş aralığındaki öğretmenler arasında, 31-35 yaş aralığındaki öğretmenler ile 41-45 yaş aralığındaki öğretmenler arasında, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ile 20 yıldan az kıdeme sahip olan öğretmenler arasında anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra yine akademik önem alt boyutunda okuldaki görev süresi 4 ile 6 yıl olan öğretmenler ile 10 yıl ve üzeri olan öğretmenler arasında, ön lisans mezunu öğretmenler ile lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Bu farklılıkların ise cinsiyet değişkeni açısından erkeklerin, yaş değişkeni açısından yaşı büyük olanların, kıdem değişkeni açısından kıdemi fazla olanların, okuldaki görev süresi değişkeni açısından görev süresi fazla olanların, eğitim değişkeni açısından ön lisans mezunu olanların akademik önem boyutunu anlamlı düzeyde yüksek değerlendirmelerinden kaynaklandığı belirlenmiştir.

- İlkokul öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan analizler sonucu, öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerinin “çoğunlukla” ( $\bar{X} = 3.78$ ,  $ss=0,50$ ) düzeyinde olduğu ve dolayısıyla ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Örgütsel güvenin alt boyutları incelendiğinde ise öğretmenlerin sırasıyla en çok yöneticiye ( $\bar{X} = 3,90$ ), daha sonra meslektaşlarına ( $\bar{X} = 3.86$ ), en son paydaşlara ( $\bar{X} = 3.57$ ) güven duydukları belirlenmiştir.
- İlkokul öğretmenlerinin örgütsel güven düzeylerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet, görev unvanı, yaş, mesleki kıdem, okuldaki görev süresi ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre karşılaştırıldığı varyans analizi ve t-testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin toplam örgütsel güven düzeylerinin yalnızca cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı belirlenmiştir. Bu farklılık ise erkek öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri alt boyutlar bağlamında incelendiğinde, yöneticiye güven alt

boyutu ile yalnızca eğitim düzeyi değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüş ve bu farklılığın lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenler arasında olduğu saptanmıştır. Meslektaşlara güven alt boyutunda hiçbir demografik değişkene göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Paydaşlara güven alt boyutunda ise cinsiyet, görev unvanı, yaş, mesleki kıdem, okuldaki görev süresi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Bu farklılıklar incelendiğinde, cinsiyet değişkeni açısından erkek öğretmenlerin, görev unvanı açısından sınıf öğretmenlerinin, yaş değişkeni açısından yaşı büyük olan öğretmenlerin, kıdem değişkeni açısından kıdemi fazla olan öğretmenlerin, okuldaki görev süresi değişkeni açısından görev süresi fazla olan öğretmenlerin paydaşlara güven düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

- İlkokulların örgüt sağlığı ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyi arasında ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan analizler sonucu, örgüt sağlığı ile örgütsel güven arasında pozitif yönde, yüksek düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin bulunduğu belirlenmiştir ( $r=.75$ ,  $p<.01$ ). Örgüt sağlığının alt boyutları ile örgütsel güvenin alt boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise, tüm boyutlar arasında .01 anlamlılık düzeyinde ilişkiler bulunduğu belirlenmiştir. Ancak örgüt sağlığının öğretim liderliği boyutu ile yöneticiye güven, öğretmen bağlılığı boyutu ile meslektaşlara güven, akademik önem boyutu ile paydaşlara güven boyutları arasındaki ilişkilerin daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Örgütsel bütünlük boyutu ile örgütsel güvenin tüm boyutları arasında ise düşük düzeyde bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

## Öneriler

Bu bölümde araştırma sonucu elde edilen bulgular doğrultusunda, uygulayıcılara ve araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

### Uygulamaya Yönelik Öneriler

Araştırma sonucunda geliştirilen uygulamaya yönelik öneriler şu şekilde sıralanabilir:

- Öğretmenlerin ilkokulların örgüt sağlığının örgütsel bütünlük boyutuna ilişkin görüşlerinin düşük olmasında Türkiye’de eğitsel kararların tamamına yakınının

Türk Eğitim Sistemi'nin üst yönetimi olan Milli Eğitim Bakanlığı tarafından alınması, öğretmenlerin kararlara katılım şanslarının olmaması ve bu nedenle okulun bu tür dış baskılara karşı savunmasız olduğunu düşünmeleri etkili olabilmektedir. Öğretmenlerin okulların örgütsel bütünlüğü konusundaki görüşlerinin iyileştirilmesi için öğretmenlerin kendi okullarında alınan kararlarda söz sahibi olmaları ve merkezi kararların uygulamalarında bir takım esneklikler getirilmesi önerilebilir.

- Öğretmenlerin okullarının akademik başarıya verdiği önem konusundaki görüş farklılıklarının giderilmesi ve ortak paydada buluşabilmeleri için okullarda tüm öğretmenlerin katılımı ile ortak başarı standartları belirlenebilir ve eğitim öğretimde kullanılacak teknik ve yöntemlere ilişkin öneriler geliştirilebilir.
- Öğretmenlerin paydaşlara duydukları güven düzeylerinin artırılması için öğretmenlerin okul-aile işbirliğinin önemini kavramaları ve etkin bir şekilde hayata geçirmeleri sağlanabilir.
- Lisans mezunu öğretmenlerin yöneticiye güven düzeylerinin lisansüstü mezunu öğretmenlerden yüksek olduğu belirlenmiştir. Eğitim düzeyi daha yüksek olan öğretmenlerin de yöneticiye duydukları güven düzeyini arttırmak için okul yöneticilerinin atanma ve seçilme ölçütlerinin iyileştirilmesi ve bu iyileştirmelerde eğitim düzeyi değişkeninin göz önüne alınması önerilebilir.
- İlkokulların örgüt sağlığı ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki pozitif yönde, yüksek düzeydeki ilişki göz önüne alınarak, eğitim örgütlerinin daha sağlıklı birer örgüt olmasına ve öğretmenlerin yöneticiye, meslektaşlarına ve paydaşlara olan güven düzeylerinin artırılmasına yönelik okul bazında tüm paydaşların katılabileceği sosyal etkinlikler düzenlenebilir.

### **Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

Araştırma sonucunda geliştirilen ileriki araştırmalara yönelik öneriler şu şekilde sıralanabilir:

- Türkiye'de okulların örgüt sağlığına ilişkin derinlemesine veri elde edilebilmesi için nitel veya karma desenli araştırmalar yürütülebilir.
- Öğretmenlerin ilkokulların örgüt sağlığına ilişkin görüşleri ile demografik değişkenler arasında farklılık bulunup bulunmadığı alanyazındaki araştırmalarda

çeşitlilik göstermektedir. Bu konuda fikir birliğinin sağlanması için benzer nitelikteki evren ve örneklemeler üzerinde daha fazla araştırma yapılabilir.

- Öğretmenlerin paydaşlara güven düzeyini etkileyen değişkenlerden biri olan okul-aile işbirliğinin Türkiye’de yetersiz olmasının nedenlerine ilişkin araştırmalar yürütülebilir.
- Öğretmenlerin paydaşlara güven düzeyleri ile birçok demografik değişken arasında görülen istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların nedenleri ileri araştırmalar ile açıklığa kavuşturulabilir.
- Örgütsel güven ile örgüt sağlığı arasındaki ilişki neden-sonuç ilişkisi bağlamında irdelenebilir.



## **EKLER**

### **EK-1**

#### **İLKOKULLARIN ÖRGÜT SAĞLIĞI İLE ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL GÜVEN DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ**

Sayın Meslektaşım,

Bu çalışmada, “İlkokulların Örgüt Sağlığı ile Öğretmenlerin Örgütsel Güven Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi” konulu Yüksek Lisans Tezi’nin amaçlarına ulaşmak için gereksinim duyulan verilerin toplanması amaçlanmaktadır. Bu nedenle sizlerin örgüt sağlığı ve örgütsel güven konusundaki görüşlerinin belirlenmesine gereksinim duyulmaktadır. Eğitim Sistemi’nin verimliliği ve etkililiği adına yapılması gereken iyileştirmelere katkıda bulunabileceği düşünülen bu çalışmada sizlerin içten ve nesnel görüşleriniz önem taşımaktadır.

Veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. I. Bölüm’ de kişisel bilgiler, II. Bölüm’de “Örgütsel Sağlık Envanteri” ve III. Bölüm’ de “Örgütsel Güven Ölçeği” bulunmaktadır. Veri toplama araçlarına vereceğiniz yanıtlar, sadece bilimsel amaçlarla çözümlenecek, veriler araştırma amacı dışında kullanılmayacak ve toplu halde değerlendirilecektir. Bu nedenle isminizi yazmanız gerekmektedir. Araştırmanın amacına ulaşabilmesi, bütün maddelerin yanıtlanmasına bağlıdır.

Ayıracağınız zaman ve değerli katkılarınız için şimdiden teşekkür eder, saygılar sunarım.

Damla AYDUĞ

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı

Araştırma Görevlisi

damlaaydug@anadolu.edu.tr

## BÖLÜM I

Bu bölümde, çalışmaya katılanlarla ilgili kişisel bilgilerin elde edilmesi amaçlanmaktadır. Aşağıda verilen soruları dikkatlice inceleyerek durumunuza uygun olan seçeneği ( X ) şeklinde işaretleyiniz.

### 1.Cinsiyetiniz:

Erkek       Kadın

### 2.Yaşınız:

21-25 yaş       26-30 yaş       31-35 yaş  
 36-40 yaş       41-45 yaş       46 yaş ve üzeri

### 4.Meslekteki kıdeminiz:

1-4 yıl       5-8 yıl       9-12 yıl  
 13-16 yıl       17-20 yıl       21 yıl ve üzeri

### 5.Bu okuldaki görev süreniz:

1-3 yıl       4-6 yıl       7-9 yıl  
 10-12 yıl       13-15 yıl       16 yıl ve üzeri

### 6.Eğitim düzeyiniz:

Önlisans       Lisans       Yüksek Lisans       Doktora

### 7.Görev Unvanınız:

Sınıf öğretmeni       Branş öğretmeni

## BÖLÜM II – ÖRGÜT SAĞLIĞI ENVANTERİ

Aşağıdaki veri toplama aracında örgüt sağlığı ile ilgili her biri 5 seçenekten oluşan 37 ifade bulunmaktadır. Lütfen bu maddelere katılma derecenizi, ilgili ifadenin karşısında bulunan kutucuğa çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz.

|  | Hiç Katılmıyorum (1) | Katılmıyorum (2) | Biraz Katılıyorum (3) | Katılıyorum (4) | Tamamen Katılıyorum |
|--|----------------------|------------------|-----------------------|-----------------|---------------------|
| 1. Okul müdürü konuları tamamıyla inceler ve ortaya çıkan yeni görüşleri dinler. |                      |                  |                       |                 |                     |
| 2. Okul müdürü, üstlerinden istediklerini elde eder.                             |                      |                  |                       |                 |                     |
| 3. Okul müdürü, öğretmenlerle sınıf içi konuları tartışır.                       |                      |                  |                       |                 |                     |
| 4. Okul müdürü öğretmenleri hiçe saymadan ya da geçiştirmeden sorularını dinler. |                      |                  |                       |                 |                     |
| 5. İstendiğinde fazla materyal sağlanabilir.                                     |                      |                  |                       |                 |                     |
| 6. Öğrenciler ödevlerini tamamlamayı ihmal eder.                                 |                      |                  |                       |                 |                     |
| 7. Öğrenciler sınıfta ders esnasında işbirliği yapar.                            |                      |                  |                       |                 |                     |
| 8. Okul, dış baskılara maruzdur.   |                      |                  |                       |                 |                     |
| 9. Okul müdürü üstlerinin eylemlerini etkileyebilir.                             |                      |                  |                       |                 |                     |
| 10. Okul müdürü tüm okul çalışanlarına dengi gibi davranır.                      |                      |                  |                       |                 |                     |
| 11. Okul müdürü, öğretmenlere özel bir çaba sarf ederek takdirini gösterir.      |                      |                  |                       |                 |                     |
| 12. Öğretmenlere sınıfları için yeterli materyal sağlanır.                       |                      |                  |                       |                 |                     |
| 13. Bu okulda öğretmenler birbirini sever.                                       |                      |                  |                       |                 |                     |
| 14. Eğitsel programla tutarlı olmasa bile topluluğun istekleri kabul edilir.     |                      |                  |                       |                 |                     |
| 15. Okul müdürü okula kendinden bekleneni bildirir.                              |                      |                  |                       |                 |                     |
| 16. Öğretmenler gerekli olan sınıf materyallerini alır.                          |                      |                  |                       |                 |                     |
| 17. Okul müdürü anlamlı değerlendirme yapar.                                     |                      |                  |                       |                 |                     |
| 18. Öğrenciler iyi not alan arkadaşlarına saygı duyar.                           |                      |                  |                       |                 |                     |

|   |  |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|--|
| 19. Öğretmenler toplumun baskılarını hisseder.                    |  |  |  |  |  |
| 20. Amirleri okul müdürüne büyük bir nezaketle tavsiyede bulunur. |  |  |  |  |  |
| 21. Okul müdürü belirli standartlarını sürdürür.                  |  |  |  |  |  |
| 22. Ek materyaller sınıf için kullanıma açıktır.                  |  |  |  |  |  |
| 23. Öğretmenler birbirleriyle arkadaşlık eder.                    |  |  |  |  |  |
| 24. Öğrenciler iyi notlar alabilmek için ek çalışma yaparlar.     |  |  |  |  |  |
| 25. Seçkin vatandaş gruplarının yönetim kuruluna sözü geçer.      |  |  |  |  |  |
| 26. Okul müdürü okul personelinin refahını gözetir.               |  |  |  |  |  |
| 27. Öğretmenler kendi okulları ile gurur duyduğunu ifade eder.    |  |  |  |  |  |
| 28. Öğretmenler kendini okulla özdeşleştirir.                     |  |  |  |  |  |
| 29. Okul halkın geçici heveslerine açıktır.                       |  |  |  |  |  |
| 30. Velilerin söylemleri okul politikasını değiştirebilir.        |  |  |  |  |  |
| 31. Öğrenciler önceki ödevlerini düzeltmek için sıkı çalışır.     |  |  |  |  |  |
| 32. Öğretmenler şevkle çalışır.                                   |  |  |  |  |  |
| 33. Öğrenme çevresi düzenli ve ciddidir.                          |  |  |  |  |  |
| 34. Okul müdürü sıcakkanlı ve yaklaşılabilmirdir.                 |  |  |  |  |  |
| 35. Çalışanlar arasında sorumluluk ve güven duygusu vardır.       |  |  |  |  |  |
| 36. Öğretmenler öğrencilerine bağlılık gösterir.                  |  |  |  |  |  |
| 37. Öğretmenler birbirinden farksızdır.                           |  |  |  |  |  |

### BÖLÜM III – ÖRGÜTSEL GÜVEN ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki ölçekte örgüt sağlığı ile ilgili her biri 5 seçenekten oluşan 22 ifade bulunmaktadır. Lütfen, aşağıdaki ifadelere katılma düzeyinizi, ilgili ifadenin karşısında bulunan kutucuğa (çarpı) **X** işareti koyarak belirtiniz.

|   | Hiçbir Zaman | Çok nadir (2) | Bazen (3) | Çoğunlukla (4) | Her zaman (5) |
|---|--------------|---------------|-----------|----------------|---------------|
| 1. Okulumun müdürüne güvenirim.   |              |               |           |                |               |
| 2. Bu okuldaki diğer öğretmenlere güvenirim.                                    |              |               |           |                |               |
| 3. Bu okuldaki öğrencilere güvenirim.   |              |               |           |                |               |
| 4. Öğrencilerimin ailelerine güvenirim.   |              |               |           |                |               |
| 5. Okul müdürünün dürüstlüğüne güvenirim.                                       |              |               |           |                |               |
| 6. Bu okuldaki diğer öğretmenlerden şüphelenmem.                                |              |               |           |                |               |
| 7. Bu okuldaki diğer öğretmenlerin sözlerine inanırım.                          |              |               |           |                |               |
| 8. Bu okuldaki öğretmenler birbirlerine bağlıdırlar.                            |              |               |           |                |               |
| 9. Bu okulun müdürü öğretmenlerin sorunları ile ilgilenir.                      |              |               |           |                |               |
| 10. Bu okuldaki öğretmenler ile müdür arasındaki ilişkilerde tutarlılık vardır. |              |               |           |                |               |
| 11. Bu okuldaki öğrencilere yaptıkları işlerde güvenirim.                       |              |               |           |                |               |
| 12. Bu okulun müdürü yaptığı işlerde yeteneklidir.                              |              |               |           |                |               |
| 13. Bu okuldaki öğretmenler birbirlerine karşı açıktır.                         |              |               |           |                |               |
| 14. Öğrenci velilerinin desteğine güvenirim.                                    |              |               |           |                |               |
| 15. Bu okulun müdürü verdiği sözleri tutar.                                     |              |               |           |                |               |
| 16. Bu okuldaki öğretmenler bir şeyler söylediğinde ona inanırım.               |              |               |           |                |               |
| 17. Müdür, öğretmenler ile kişisel bilgileri açıkça paylaşır.                   |              |               |           |                |               |
| 18. Öğrencilerimin söylediği sözlere inanırım.                                  |              |               |           |                |               |
| 19. Bu okuldaki öğrenciler fırsat bulsalar bile öğretmenlerini aldatmazlar.     |              |               |           |                |               |
| 20. Öğrencilerimin velilerinin söylediği sözlere inanırım.                      |              |               |           |                |               |
| 21. Öğretmenler odasında konuşulanların dışarıya çıkmayacağına inanırım.        |              |               |           |                |               |
| 22. Bu okuldaki öğretmenler arasında tutarlı bir ilişki vardır.                 |              |               |           |                |               |

EK-2

## Re: Ölçek kullanım izin talebi

Kürşad Yılmaz [kursadyilmaz@gmail.c...

**Kime:** Damla AYDUĞ

**Ekler:**  Örgütsel Güven Ölçeği - TR.doc (176 KB) [Web Sayfası Olarak Aç]

07 Ekim 2013 Pazartesi 19:5

merhaba. kullanabilirsiniz iyi çalışmalar.

7 Ekim 2013 17:08 tarihinde Damla AYDUĞ <[damlaaydug@anadolu.edu.tr](mailto:damlaaydug@anadolu.edu.tr)> yazdı:

Sayın Kürşad Hocam,

"İlköğretim Okullarının Örgüt Sağlığı ile Öğretmenlerin Güven Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi" isimli yüksek lisans tezimde Türkçe'ye uyarlamasını yapmış olduğunuz "Örgütsel Güven Ölçeği"ni kullanmak için izninizi talep ediyorum.

İyi çalışmalar dilerim...

## RE: ölçek kullanım izin talebi

Ahu TANERİ [ahutaneri@hotmail.com]

**Kime:** Damla AYDUĞ

28 Eylül 2013 Cumartesi 20:5

Sayın Damla AYDUĞ,

Türkçe'ye uyarlamasını yapmış olduğum "İlköğretim Okulları için Örgüt Sağlığı Envanteri" ni kullanmanızda hiçbir sakınca yoktur. Çalışmanızda başarılar ve kolaylıklar dilerim.

Esen kalın.

Arş. Gör. Ahu TANERİ  
Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi  
İlköğretim Bölümü  
Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı /ANKARA

**EK-3**

**MEB İzni**



T.C.  
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 42815220/605.01/3408666  
Konu: Anket Uygulama Çalışması  
İzin Talebi.

18/11/2013

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi : Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü'nün 07.11.2013 tarih ve 1305 - 12462 sayılı yazısı.

Anadolu Üniversitesi Rektörlüğünden alınan ilgi yazı ile, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Damla AYDUĞ'un, "İlkokulların Örgüt Sağlığı ile Örgütsel Güven Düzeyleri arasındaki İlişkilerin İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezini, 2013 – 2014 Eğitim-Öğretim yılında, Odunpazarı ve Tepebaşı İlçelerine bağlı ek listede adı geçen ilkokullarda görev yapan öğretmenlere yönelik anket çalışması yapmak için izin talebinde bulunulmuş olup, Anadolu Üniversitesince de kabul edilen anket araştırması, "Sosyal Etkinlik İzinleri Değerlendirme Komisyonu" tarafından da konu incelenmiş; Öğretmenlere yönelik anket çalışması, okul ismi ve kişi adı soyadı belirtmemek kaydıyla uygulanmasında sakınca görülmediği tespit edilmiştir.

Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Damla AYDUĞ'un, Müdürlüğümüz tarafından da tasdik edilen anket çalışmasını, 2013 – 2014 eğitim-öğretim yılında, Odunpazarı ve Tepebaşı İlçelerine bağlı ek listede adı geçen ilkokullarda görev yapan öğretmenlere, okul müdürleri'nin uygun göreceği saatlerde, dersleri aksatmadan gerçekleştirilmesi uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde takdirlerinize arz ederim.

Mehmet ŞENKÜL  
Şube Müdürü

OLUR.  
.../11/2013

Arif DEDE  
Vali a.  
İl Millî Eğitim Müdürü

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvensiz elektronik imza ile imzalanmıştır.

Büyükdere Mh. Atatürk Blv. No:247 ESKİŞEHİR  
Elektronik Ağ: <http://eskisehir.meb.gov.tr>  
e-posta : [isitavkr26@meb.gov.tr](mailto:isitavkr26@meb.gov.tr)

Ayrıntılı bilgi için: S.ERDİL  
Tel : (0 222) 239 72 00  
Faks: (0 222) 239 39 22

KAYNAKÇA



- Akbaba, S. (1997). Ortaöğretim okullarının örgüt sağlığı: Bolu ili örneği. Yayınlanmış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Akbaba-Altun, S. (2001). *Örgüt sağlığı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları*. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Aksoy, M. (2009). İşletmelerde örgütsel güven anlayışının algılanması ve demografik değişkenler açısından analizi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Altun, G. (2010). Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Ardıç, S. ve Polatçı, S. (2007). İşgören refahı ve örgütsel etkinlik kavramlarına bütüncül bir bakış: Örgüt sağlığı, *Atatürk Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Dergisi*, 21(1), 137-154.
- Arslan, M. M. (2009). Teknik ve endüstri meslek lisesi öğretmenlerinin örgütsel güven algıları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 5(2), 274-288.
- Asunakutlu, T. (2002). Örgütsel güvenin oluşturulmasına ilişkin unsurlar ve bir değerlendirme. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 1-13.
- Aydın, M. (2010). *Eğitim yönetimi* (9. Baskı). Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Aytaç, S. (2003). Çalışma psikolojisi alanında yeni bir yaklaşım: Örgütsel sağlık. *İş, Güç, Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 5(2).  
<http://www.isguc.org/?p=article&id=163&cilt=5&sayi=2&yil=2003>  
adresinden 03.12.2013 tarihinde elde edilmiştir.
- Balcı, A. (2000). *Örgütsel gelişme: Kuram ve uygulama* (2. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Barnes, K. M. (1994). The organizational health of middle schools, trust, and decision participation. *Dissertation Abstracts International*, A55 (06), 1427.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim yönetimi: Nitelikli okul* (4. Baskı). Ankara: Feryal matbaası.
- Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri: Yönetimsel davranış* (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bell, M.P., Quick, J. C. ve Cocyota, C.S. (2002). Assessment and prevention of sexual harassment of employees: An applied guide to creating healthy organizations. *International Journal of Selection and Assessment*, 10(1/2), 160-167.
- Bhattacharya, R., Devinney, T. M. ve Pillutla, M. M. (1998). Formal model of trust based on outcomes. *The Academy of Management Review*, 23(3), 459-472.
- Bökeoğlu, Ç.Ö. ve Yılmaz, K. (2008). İlköğretim okullarında örgütsel güven hakkında öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 211-233.
- Brewster, C. ve Railsback, J. (2003). *Building trusting relationships for school improvement: Implications for principals and teachers*. Oregon, USA: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Bromiley, P. ve Cummings, L.L. (1996). The organizational trust inventory: Development and validation. R. M. Kramer ve R.T. Tyler (Eds.), *Trust in organizations: Frontiers of theory and research* içinde (s.302-330). London: Sage Publications.
- Brosnahan, C. (2011). The impact of a school's organizational health on student achievement. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Houston, Houston.
- Bruhn, J. G. ve Chesney, A. P. (1994). Diagnosing the health of organizations. *Health Care Supervisor*, 13(2), 21-33.
- Bryk, A.S. ve Schneider, B. (1996). Social trust: A moral resource for school improvement. Chicago: Consortium on Chicago School Research.

- Bryk, A.S. ve Schneider, B. (2003). Trust in schools: A core resource for school reform. *Educational Leadership*, 60(6), 40-45.
- Buluç, B. (2008). Ortaöğretim okullarında örgütsel sağlık ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 571-602.
- Bursalıoğlu, Z. (2010). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cabrera, C. M. (2012). Relationship of teacher's perceptions of organizational health and work-place bullying. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fairleigh Dickinson University, New Jersey.
- Callaway P. L. (2006). Relationship between organizational trust and job satisfaction: An analysis in the U.S. Federal work force. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Capella University, Minnesota.
- Can, H. (2005). *Organizasyon ve yönetim* (7. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Cemaloğlu, N. (2006). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgüt sağlığına ilişkin algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 63-72.
- Childers, J. H. (1985). Organizational health: How to measure a school's level of health and take remedial action. *Journal of Educational Public Relations*, 8(2), 4-7.
- Childers, J. H. ve Fairman, M. (1986). The school counselor as facilitator of organizational health. *The School Counselor*, 33(5), 332-337.
- Chiles, T.H. ve McMackin, J.F. (1996). Integrating variable risk preference, trust, and transaction cost economics. *Academy of Management Review*, 21, 73-99.

- Cicchelli, J. J. (1975). Assessing the organizational health of school systems. *Paper Presented at the Annual Convention of the American Association of School Administrators*, Dallas.
- Cook, J. ve Wall, T. (1980). New work attitude measures of trust, organizational commitment and personal need non-fulfillment. *Social Forces*, 53, 39-52.
- Cooper, C. L. ve Williams, S. (1994). *Creating healthy work organizations*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Coote-Solek, E. W. (2004). A case study of organizational health, school safety and security, and the role of the middle school principal in 21st century schools. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Hartford, Connecticut.
- Çetinel, E. (2008). Örgütsel güven ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki üzerine bir örnek olay. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Çoban, N. (2007). İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin örgüt sağlığına ilişkin algıları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Das, T.K. ve Teng, B.S. (2001). Trust control and risk strategic alliances: An integrated frame work. *Organization Studies*, 22(2), 251-306.
- Demircan, N. ve Ceylan, A. (2003). Örgütsel güven kavramı: Nedenleri ve sonuçları. *Yönetim ve Ekonomi*, 10(2), 139-150.
- Deutsch, M. (1958). Trust and suspicion. *Journal of Conflict Resolution*, 2, 265-279.
- Dive, B. (2002). *The healthy organisation: A revolutionary approach to people & management* (2. Baskı). London: Kogan Page.
- Edwards, C. B. (2008). An investigation of the relationship between transformational leadership and organizational health. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Capella University, Minneapolis.

- Efil, İ. (2010). *İşletmelerde yönetim ve organizasyon* (11. Baskı). Bursa: Dora Yayıncılık.
- El Hage, F. T. (1980). The relationships of selected profile of organizational variables, a measure of organizational health and an indicator of organizational effectiveness. *Dissertation Abstracts International*, A 41(01), 38.
- Erdem, F. (2003). Örgütsel yaşamda güven. Ferda Erdem (Ed.), *Sosyal bilimlerde güven içinde* (s.153-182). Ankara: Vadi Yayınları.
- Gambetta, D. (1988). Can we trust trust? D. Gambetta (Ed.), *Trust: Making and breaking cooperative relations* içinde (s.213-238). New York: Basil Blackwell.
- Gilbert, J. ve Tang, T. (1998). An examination of organizational trust antecedents. *Public Personnel Management*, 27(3), 321-338.
- Goddard, R. D., Tschannen-Moran, M. ve Hoy, W. K. (2001). A multilevel examination of the distribution and effects of teacher trust in students and parents in urban elementary schools. *Elementary School Journal*, 102(1), 3-17.
- Gökçe, E. (2000). İlköğretimde okul aile işbirliğinin geliştirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, [http://pauegitimdergi.pau.edu.tr/Makaleler/777564583\\_30-İLKÖĞRETİMDE%20OKUL%20AİLE%20İŞBİRLİĞİNİN%20GELİŞTİRİLMESİ.pdf](http://pauegitimdergi.pau.edu.tr/Makaleler/777564583_30-İLKÖĞRETİMDE%20OKUL%20AİLE%20İŞBİRLİĞİNİN%20GELİŞTİRİLMESİ.pdf) adresinden 01.03.2014 tarihinde elde edilmiştir.
- Gökdoğan, D. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Grandori, A. ve Soda, G. (1995). Inter-firm networks: Antecedents, mechanisms and forms. *Organization Studies*, 16(2), 183-214.

- Guy, S. L. (2007). Organizational justice perceptions in Virginia high schools: A study of its relationship to school climate and faculty trust. Yayınlanmamış Doktora Tezi, The College of William and Mary, Virginia.
- Gül, H. (2007). İş stresi, örgütsel sağlık ve performans arasındaki ilişkiler: Bir alan araştırması. *Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi İİBF Dergisi*, 9(13), 318-332.
- Gürbüz, R. (2012). Algılanan destek ve örgütsel güvenin, örgütsel bağlılık ile ilişkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Gürkan, F. B. (2006). İlköğretim okullarının örgütsel sağlık düzeyi: Polatlı ilçesi örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Helvacı, M. A. (2010). *Eğitim örgütlerinde değişim yönetimi: İlke, yöntem ve süreçler* (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hosmer, L.T. (1995). Trust: The connecting link between organizational theory and philosophical ethics. *The Academy of Management Review*, 20(2), 379-403.
- Hoy, W. K. ve Feldman, J. A. (2007). Organizational health: The concept and its measure. W.K. Hoy ve M. F. DiPaola (Eds.), *Essential ideas for the reform of American schools* içinde (s.49-62). USA: Information Age Publishing. (Orijinal makalenin yayım tarihi 1987).
- Hoy, W.K., Gage, C.Q. ve Tarter, C.J. (2006). School mindfulness and faculty trust: Necessary conditions for each other? *Educational Administration Quarterly*, 42(2), 236-255.
- Hoy, W. K. ve Hannum, J. (1997). Middle school climate: An empirical assessment of organizational health and student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 33, 290-311.
- Hoy, W. K., Smith, P. A. ve Sweetland, S. R. (2002). The development of the organizational climate index for high schools: Its measure and relationship to faculty trust. *The High School Journal*, 86(2), 38-49.

- Hoy, W. K. ve Tarter, C. J. (2004). Organizational justice in schools: No justice without trust. *International Journal of Educational Management*, 18(4), 250-259.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J. ve Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools/healthy schools: Measuring organizational climate*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Hoy, W.K. ve Tschannen-Moran, M. (1999). The five faces of trust: An empirical confirmation in urban elementary schools. *Journal of School Leadership*, 9, 184-208.
- Hoy, W. K. ve Tschannen-Moran, M. (2003). The conceptualization and measurement of faculty trust in schools: The omnibus T-Scale. In W.K. Hoy & C.G. Miskel, *Studies in Leading and Organizing Schools* (pp. 181-208). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Hoy, W. K. ve Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal*, 93(4), 355-371.
- Huck, S. W. (2012). *Readings Statistics and Research* (6. Ed.). Boston: Pearson Education Inc.
- İşcan, Ö. M. ve Sayın, U. (2010). Örgütsel adalet, iş tatmini ve örgütsel güven arasındaki ilişki. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 24(4), 195-216.
- James, C. ve Connoly, U. (2000). *Effective change in schools*. London: Curran Publishing.
- Kalemci-Tüzün, İ. (2006). Örgütsel güven, örgütsel kimlik ve örgütsel özdeşleşme ilişkisi: Uygulamalı bir çalışma. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kalemci-Tüzün, İ. (2007). Güven, örgütsel güven ve örgütsel güven modelleri. *Karamanoğlu Mehmetbey İ.İ.B.F Dergisi*, 13, 93-118.

- Karaçay-Şevik, M. (2012). İlköğretim okulları müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel güven algıları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi* (15. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kılınç, A. Ç. (2010). Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları gösterme düzeyleri ile öğretmenlerin yaşadıkları örgütsel güven ve yıldırma arasındaki ilişki. Yayınlanmış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kimpston, R. D. ve Sonnabend, L. C. (1975). Public secondary schools: The interrelationships between organizational health and innovativeness and between organizational health and staff characteristics. *Urban Education*, 10(1), 27-45.
- Korkmaz, M. (2005). İlköğretim okullarında örgütsel sağlık ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 44, 529-548.
- Köklü, N. ve Büyüköztürk, Ş. (2000). *Sosyal bilimler için istatistiğe giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kramer, R. M. (1999). Trust and distrust in organizations: Emerging perspectives, enduring questions. *Annual Review of Psychology*, 50, 569-598.
- Krejcie, R.V. ve Morgan, D.W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607-610.
- Lewicki, R.J. ve Bunker, B.B. (1996). Developing and maintaining trust in work relationships. R. M. Kramer ve R.T. Tyler (Eds.), *Trust in organizations: Frontiers of theory and research* içinde (s.114-139). London: Sage Publications.
- Lewicki, R. J., McAllister, D.J. ve Bies, R.J. (1998). Trust and distrust: New relationships and realities. *The Academy of Management Review*, 23(3),438-458.



- Lewicki, R. J., Tomlinson, E. C. ve Gilesapie, N. (2006). Models of interpersonal trust development: Theoretical approaches, empirical evidence, and future directions. *Journal of Management*, 32(6), 991-1022.
- Lim, S.Y. ve Murphy, L. R. (1999). The relationship of organizational factors to employee health and overall effectiveness. *American Journal of Industrial Medicine Supplement*, 1, 64-65.
- Luhmann, N. (2000). Familiarity, confidence, trust: Problems and alternatives. D. Gambetta (Ed.) *Trust: Making and breaking cooperative relations* içinde (s.94-107), electronic edition, Department of Sociology, University of Oxford, <<http://www.sociology.ox.ac.uk/papers/luhmann94-107.pdf>>.
- Lyden, J. A. ve Klingele, W. E. (2000). Supervising organizational health. *SuperVision*, 61(12), 3-5.
- Matthai, J. M. (1989). Employee perceptions of trust, satisfaction, and commitment as predictors of turnover intentions in a mental health setting. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Tennessee: Vanderbilt University.
- Mayer, R. C., Davis, J. H. ve Schoorman, F. D. (1995). An integrative model of organizational trust. *The Academy of Management Review*, 20(3), 709-734.
- McHugh, M., Humphreys, P. ve McIvor, R. (2003). Buyer-Supplier relationships and organizational health. *The Journal of Supply Chain Management*, 39(2),15-25.
- Memduhoğlu, H.B. ve Zengin, M. (2010). Örgütsel güven. H.B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz (Eds.), *Yönetimde yeni yaklaşımlar* içinde (s.261-273). Ankara: Pegem Akademi.
- Memduhoğlu, H. B. ve Zengin, M. (2011). İlköğretim okullarında örgütsel güvene ilişkin öğretmen görüşleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 211-217.
- Miles, M. B. (1969). Planned change and organizational health: Figure and ground. F. Carver ve T. J. Sergiovanni (Eds.), *Organizations and human behavior: Focus on schools* içinde (s.375-391). New York: McGraw-Hill.

- Mishra, A. K. (1996). Organizational responses to crisis: The centrality of trust. R. M. Kramer ve R.T. Tyler (Eds.), *Trust in organizations: Frontiers of theory and research* içinde (s.261-287). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Mishra, J. ve Morrissey, M. A. (1990). Trust in employee/employer relationships: A survey of West Michigan managers. *Public Personnel Management*, 19 (4), 443-443.
- Ordu. A. (2011). İlköğretim okullarında örgütsel yapı ile örgüt sağlığı arasındaki ilişkiler. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Özdemir, A. (2006). Öğretmenlerin okullarını örgüt sağlığı açısından değerlendirmeleri: İzmir ili Bornova ilçesi örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde örgütsel yenileşme* (5. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özer, N., Demirtaş, H., Üstüner, M. ve Cömert, M. (2006). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel güven algıları. *Ege Eğitim Dergisi*, (7)1, 103-124.
- Özkan-Ebcim, P. (2012). Resmi ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin motivasyonu ile örgüt sağlığı algıları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Özler, D. E., Atalay, C. G. ve Şahin, M. D. (2010). Örgütlerde sinizm güvensizlikle mi bulaşır? *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 47-57.
- Paker, N. (2009). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güvenleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki: Sakarya ili örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Perks, H. ve Halliday, S.V. (2003). Sources, signs and signalling for fast trust creation in organisational relationships. *European Management Journal*, 21(3), 338-350.

- Peterson, K. S. (2008). Collective efficacy and faculty trust: A study of social processes in schools. Yayınlanmış Doktora Tezi, The University of Texas at San Antonio, Texas.
- Podgurski, T. P. (1990). School effectiveness as it relates to group consensus and organizational health of elementary schools. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Rutgers The State University of New Jersey, New Brunswick.
- Polat, S. (2007). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları, örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. Yayınlanmış Doktora Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Rotter, J. (1971). Generalized expectancies for interpersonal trust. *American Psychologist*, 26, 443-452.
- Rousseau, D.M., Sitkin, S.B., Burt, R.S. ve Camerer, C. (1998). Not so different after all: A cross-discipline view of trust. *Academy of Management Review*, 23(3), 393-404.
- Samancı-Kalaycı, G. (2007). Örgütsel güven ve örgütsel vatandaşlık davranışı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Shapiro, D.L., Sheppard, B.H. ve Cheraskin, L. (1992). Business on a handshake. *Negotiation Journal*, 8(4), 365-377.
- Sheppard, B. ve Sherman, D. (1998). The grammars of trust: A model and general implications. *Academy of Management Review*, 23(3), 422-437.
- Shockley-Zalabak, P., Ellis, K. ve Winograd, G. (2000). Organizational trust: What it means, why it matters. *Organizational Development Journal*, 18(4), 35-48.
- Sieber, R. D. (2002). The effect of demographics on perceptions of middle school climate from a social identity perspective, using the organizational health inventory. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of North Carolina, Chapel Hill.

- Smith, P. A. (2000). The organizational health of high schools and dimensions of faculty trust. Yayınlanmamış Doktora Tezi, The Ohio State University, Ohio.
- Smith, P.A., Hoy, W.K. ve Sweetland, S.R. (2001). Organizational health of high schools and dimensions of faculty trust. *Journal of School Leadership*, 11, 135-151.
- Quick, J. C., Macik-Frey, M. ve Cooper, C. L. (2007). Managerial dimensions of organizational health: The healthy leader at work. *Journal of Management Studies*, 44(2), 189-205.
- Tabachnick, B.G. ve Fidell, L.S. (2007). *Using multivariate statistics* (5. Ed.). Boston: Pearson Education Inc.
- Tan, H. H. ve Lim, A. K. H. (2009). Trust in co-workers and trust in organizations. *The Journal of Psychology*, 143(1), 45-66.
- Tan, H. H. ve Tan, C. S. (2000). Towards the differentiation of trust in supervisor and trust in organization. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 126(2), 241-260.
- Taneri, A. (2011). İlköğretim kurumlarında etik liderlik ile örgüt sağlığı arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Taymaz, H. (2011). *Okul yönetimi* (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Tekin, M. A. (2005). İlköğretim okullarında görevli yöneticilerin okullarının örgüt sağlığını algılama düzeyleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Tokgöz, E. (2012). Örgütsel güven, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Töremen, F. (2002). Okullarda sosyal sermaye: Kavramsal bir çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32, 556-573.

- Tschannen-Moran, M. (2001). Collaboration and the need for trust. *Journal of educational administration*, 39(4), 308-331.
- Tschannen-Moran, M. (2004). What's trust got to do with it? The role of faculty and principal trust in fostering student achievement. Paper presented at the annual meeting of the University Council for Educational Administration, Kansas City, MO.
- Tschannen-Moran, M. ve Hoy, W.K. (1998). Trust in schools: A conceptual and empirical analysis. *Journal of Educational Administration*, 36(4), 334-352.
- Tschannen-Moran, M. ve Hoy, W. K. (2000). A multidisciplinary analysis of the nature, meaning, and measurement of trust. *Review of Educational Research*, 71, 547-593.
- Tsui, K. T. ve Cheng, C.Y. (1999). School organizational health and teacher commitment: A contingency study with multi-level analysis. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 5(3), 249-268.
- Tutar, H. (2010). İşgören yabancılaşması ve örgütsel sağlık ilişkisi: Bankacılık Sektöründe Bir Uygulama, Ankara Üniversitesi SBF Dergisi, 65(1), 175-204.
- Türker, Y. (2010). İlköğretim okullarının etkililik düzeyleri ile örgüt sağlığı arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Tyler, T. R. ve DeGoey, P. (1996). Trust in organizational authorities: The influence of motive attributions on willingness to accept decisions. R.M. Kramer ve R.T. Tyler (Eds.), *Trust in organizations: Frontiers of theory and research* içinde (s.331-356). London, UK: Sage Publications.
- Uras, M. (1998). Lise öğretmenlerinin örgüt sağlığına ilişkin algıları. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.

- Uzbilek, A. (2006). Örgütlerde oluşan sosyal ilişkilerin örgütsel güvenin alt boyutlarına etkileri: Başkent Üniversitesi örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi, Ankara.
- Wahlstrom, K. L. ve Louis, K. S. (2008). How teachers experience principal leadership: The roles of professional community, trust, efficacy, and shared responsibility. *Educational Administration Quarterly* *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 458-495.
- Wech, B. A. (2002). Trust context, effect on organizational citizenship behavior, supervisory fairness, and job satisfaction beyond the influence of leader-member exchange. *Business & Society*, 41(3), 353-360.
- Yıldırım, C. (2006). Okul müdürlerinin liderlik stillerinin örgütsel sağlık üzerindeki etkisi: Ankara ili örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yılmaz, A. ve Atalay, C.G. (2009). A theoretical analyze on the concept of trust in organisational life. *European Journal of Social Sciences*, 8(2), 341-352.
- Yılmaz, E. (2006). Okullardaki örgütsel güven düzeyinin okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Yılmaz, K. (2006). Güven ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 69-80.
- Yüksel, F. (2009). Ortaöğretim kurumlarında örgüt kültürü ile örgütsel güven arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Zand, D. E. (1972). Trust and managerial problem solving. *Administrative Science Quarterly*, 17, 229-239.
- Zorlu-Yücel, P. (2006). Örgütsel güven ve iş tatmini ilişkisi ve bir araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.