

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE POLİTİKASI ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE TEFTİŞİ PROGRAMI

ANKARA VE LEFKOŞA OKUL YÖNETİCİLERİNİN VE
ÖĞRETMENLERİNİN ÖRGÜTSEL GÜVENE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

DOKTORA TEZİ

Ali ERDEN

Danışman: Prof. Dr. İnayet Aydın

Ankara
Aralık, 2007

ÖNSÖZ

Bu çalışma, Ankara ve Lefkoşa okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda örgütsel güveni; güvenme eğilimi, değerler ve tutumlar, güvenilenin özellikleri alt boyutları ile belirleyerek, söz konusu ülkelerin okullarını bu boyutlarda karşılaştırmak amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Okullarda güveni derinlemesine tartışarak, her iki ülkede de eğitim yönetimi alanına bir katkı sağlamanın amaçlandığı bu araştırma beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmanın problemi, amaçları ve önemi yer almakta; ikinci bölümde, araştırmanın kuramsal temelleri ile bu alanda yapılan ilgili araştırmalara yer verilmektedir. Üçüncü bölümde, araştırmanın yöntemi sunulmakta; dördüncü bölümde, araştırmada elde edilen bulgular yorumlanmaktadır. Araştırmanın son bölümü olan beşinci bölümde ise, araştırmanın bir özeti verilmekte ve araştırma sonuç ve önerilerle tamamlanmaktadır.

Bu çalışma, bir çok insanın değerli katkıları olmasaydı tamamlanamazdı. Öncelikle güven konusuna yoğunlaşmamı sağlayarak beni yönlendiren ve tezin hazırlanması süreci boyunca zengin akademik desteğinin yanında esin verici yol göstericiliğini de esirgemeyen tez danışmanım Prof. Dr. İnanet Aydın'a teşekkür ederim.

Tez izleme komitemde yer alan, her zaman desteğini hissettiğim ve katkıları ile önemli bir yere sahip olan Prof. Dr. Ali Balcı'ya teşekkür ederim. Yine tez izleme komitemde yer alan Prof. Dr. Selahattin Öğülmüş'e de değerli katkıları için teşekkür ederim.

Çalışmam boyunca desteğini esirgemeyen sevgili eşim Hale Erden'e ve tezimi hazırlarken dünyaya gelen biricik oğlum Ahmet'e de teşekkürlerimi sunarım.

ANKARA, ARALIK 2007

Ali ERDEN

ÖZET

ANKARA VE LEFKOŞA OKUL YÖNETİCİLERİNİN VE ÖĞRETMENLERİNİN
ÖRGÜTSEL GÜVENE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Erden, Ali

Doktora, Eğitim Yönetimi ve Teftişi Programı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. İnayet Aydın

Aralık 2007, 281+ xxi sayfa

Bu araştırmanın temel amacı Ankara ve Lefkoşa ilköğretim okullarında güven düzeyini belirlemektir. Nedensel karşılaştırmalı model niteliğinde olan araştırmanın hedef evrenini, Ankara'nın resmi ilköğretim okullarında görev yapan 1239 yönetici ve 8778 sınıf öğretmeni ile Lefkoşa ilkokullarında görevli 43 yönetici ve 309 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi Ankara için 518 yönetici ve 922 sınıf öğretmeni ile Lefkoşa için 243 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Lefkoşa ilkokulları yöneticileri için örneklem alınmamış, evrenin tamamına ulaşılmıştır. Araştırmada, güvene etki eden etkenleri ve güvenilenin özelliklerini ölçen iki ölçek kullanılmıştır. Elde edilen verilerin ortalama, standart sapma, t-testi, tek yönlü varyans ve çoklu regresyon analizleri SPSS'de yapılarak yorumlanmıştır.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular, güvenme eğilimi boyutunda, yönetici ve öğretmenler için ülkeye, Ankara'da görevli öğretmenlerin cinsiyetine, okulda çalıştıkları yıla, okul büyüklüğüne ve Ankara'da görevli yöneticilerin öğrenim düzeyine göre anlamlı olarak farklıdır. Değerler ve tutumlar boyutunda, göreve göre her iki ülkenin yöneticileri ile öğretmenleri arasında, Ankara'da görevli öğretmenlerin cinsiyetine ve okul büyüklüğüne göre anlamlı farklılık vardır. Doğruluk boyutunda, öğretmenlerin ülkeye, Ankara'da göreve, Ankara'da görevli öğretmenlerin cinsiyetine ve okul büyüklüğüne, Ankara'da görevli yöneticilerin öğretmenlik kıdemine göre anlamlı farklılık vardır. Yetkinlik boyutunda, ülkeye, Ankara'da görevli yöneticilerin öğrenim düzeyine, Ankara'da görevli öğretmenlerin kıdemine ve okul büyüklüğüne göre anlamlı farklılık vardır. Tutarlılık boyutunda, Ankara'da göreve, Ankara'da ve Lefkoşa'da görevli yöneticilerin öğrenim düzeyine, Ankara'da görevli yöneticilerin öğretmenlik kıdemine, Lefkoşa'da görevli

öğretmenlerin okulda çalıştıkları yıla, Ankara'da görevli öğretmenlerin okul büyüklüğüne göre anlamlı farklılık vardır. Sadakat boyutunda, öğretmenlerin ülkeye, Ankara'da göreve, Ankara'da görevli yöneticilerin öğrenim düzeyine ve Ankara'da görevli öğretmenlerin okul büyüklüğüne göre anlamlı farklılık vardır. Açıklık boyutunda, öğretmenlerin ülkeye, Ankara'da göreve, Ankara'da görevli öğretmenlerin cinsiyetine ve okul büyüklüğüne göre anlamlı farklılık vardır. İlgı boyutunda, öğretmenlerin ülkeye, Ankara'da göreve, Ankara'da görevli öğretmenlerin cinsiyetine ve okul büyüklüğüne, Ankara'da görevli yöneticilerin öğrenim düzeyine ve öğretmenlik kıdemine göre anlamlı farklılık vardır.

Öğretmenlerin güveninin bilişsellik algıları öğretmenlerin ülkeye, Ankara'da göreve, Ankara'da görevli yöneticilerin öğrenim düzeyine ve öğretmenlik kıdemine, Lefkoşa'da görevli öğretmenlerin okulda çalışılan yıla, Ankara'da görevli öğretmenlerde okul büyüklüğüne göre anlamlı olarak fark etmektedir. Öğretmenlerin güvenin duyuşsallık algıları öğretmenlerin ülkeye, Ankara'da göreve, Ankara'da görevli öğretmenlerin cinsiyetine ve okul büyüklüğüne, Ankara'da görevli yöneticilerin öğrenim düzeyine göre anlamlı olarak farklıdır.

Ankara'da ve Lefkoşa'da görevli yöneticiler ile Ankara'da görevli öğretmenlerin güveninin yordanmasında, güvenme eğilimi ile değerler ve tutumlar önemli yordayıcıdırlar. Lefkoşa da görevli öğretmenlerin güveninin yordanmasında, güvenme eğilimi, değerler ve tutumlar, öğrenim düzeyi ve okul büyüklüğü önemli yordayıcıdırlar.

ABSTRACT
PERCEPTIONS OF PRINCIPALS AND TEACHERS FROM ANKARA AND
LEFKOSA IN RELATION TO ORGANIZATIONAL TRUST

Erden, Ali

Ph.D, Educational Administration and Supervision Programme

Dissertation Supervisor: Prof. Dr. İnayet Aydın

December 2007, 281 + xxi pages

The main aim of this study is to determine the trust level of the principals and teachers working and teaching at primary schools in Ankara and Lefkoşa. 1239 principals and 8778 teachers from Ankara and 43 principals and 309 teachers from Lefkosa constitute the population of the study, which is a causal comparative study. There are 518 principals and 922 teachers from Ankara and 243 teachers from Lefkosa as samples. Instead of taking samples, population has been attained for the principals from Lefkosa. Two instruments, which are used for the purpose of this study, have been used for finding out the factors affecting trust and the features of trustee. Data have been interpreted by using arithmetic mean, standard deviation, t-test, one-way ANOVA and multiple regression analysis on SPSS program.

Findings of this study reveal that there are significant differences at tendency-to-trust dimension between principals and teachers in terms of country; between teachers from Ankara in terms of gender, time spent in that school and school size; and between principals from Ankara in terms of education level. At values and attitudes dimension, there are significant differences between principals and teachers of both countries in terms of duty; between teachers from Ankara in terms of gender and school size. At integrity dimension, there are significant differences between teachers in terms of country; between principals and teachers of both countries in terms of duty; between teachers from Ankara in terms of gender and school size and between principals from Ankara in terms of their teaching seniority. At competence dimension, there are significant differences between teachers in terms of country, between principals from Ankara in terms of education level and between teachers from Ankara in terms of teaching seniority and school

size. At consistency dimension, there are significant differences between principals both from Ankara and Lefkoşa in terms of education level; between principals from Ankara in terms of their teaching seniority; between teachers from Lefkoşa in terms of years of teaching at the same school; and between teachers from Ankara in terms of school size. At loyalty dimension, there are significant differences between teachers in terms of country; between teachers and principals from Ankara in terms of duty; between principals from Ankara in terms of education level; and between teachers from Ankara in terms of school size. At openness dimension, there are significant differences between teachers in terms of country; between teachers and principals from Ankara in terms of duty; between teachers from Ankara in terms of gender and school size. At care dimension, there are significant differences between teachers in terms of country; between teachers and principals from Ankara in terms of duty; between teachers from Ankara in terms of their gender and school size; and between principals from Ankara in terms of their education level and seniority as a teacher.

There are significant differences between teachers in terms of country; between teachers and principals from Ankara in terms of duty; between principals from Ankara in terms of education level and teaching seniority; teachers from Lefkoşa in terms of length of teaching in that school; teachers from Ankara in terms of school size at cognitive trust-perception level. There are significant differences between teachers in terms of country; between teachers and principals from Ankara in terms of duty; between teachers from Ankara in terms of gender and school size; between principals from Ankara in terms of education level at affective trust-perception level.

Tendency-to-trust as well as values and attitudes are essential predictors for principals from Ankara and Lefkoşa as well as teachers from Ankara in order to explain the perception of trust. On the other hand, tendency-to-trust, and values and attitudes, education level and school size are important predictors for teachers from Lefkoşa in order to explain the perception of trust.

Eşime ve oğluma..

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	İv
ÇİZELGELER LİSTESİ	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xxiii
BÖLÜM	
1. GİRİŞ.....	1
Problem	1
Amaç	8
Önem	10
Sınırlılıklar	11
Tanımlar	11
2. GÜVEN KAVRAMI VE TEORİK TEMELLERİ	13
Güven Kavramı	13
Güven Kavramı İle Eşanlamlı Olarak Kullanılan Kavramlar	15
Güvenin Teorik Temelleri	17
Güvenle İlgili İlk Deneysel Araştırma	17
Bilimsel Yönetim Akımı	18
McGregor'un Teorisinde Güven	19
Likert'in Teorisinde Güven	19
Argyris'in Teorisinde Güven	20
Takas Teorisi (Social Exchange)	20
Örgütsel Ortamda Güven	21
Yönetici-İşgören Arasında Güven	23
İşgörenler Arasında Güven	25
Örgütlerde Güvenin Kültürel Temelleri	26
Örgütlerde Güvenin Bilişsel ve Duyuşsal Şekli	28
Bilişsel Güven	28
Duyuşsal Güven	29
Örgütte Güveni Etkileyen Bireysel Etkenler	30
Güvenme Eğilimi	30
Değerler ve Tutumlar	30
Çağdaş Güven Modelleri	32
Luhmann'ın Sosyal Sistem Teorisi	32
Mayer, Davis ve Schoorman'ın Örgütsel Güven Modeli	34
Whitener'in Örgütsel Yaşamda Güvenin Algılanması Modeli ..	36
Sheppard ve Sherman'ın Güvenin Gramerleri Modeli	37
ABC Güven Modeli	40
Güvenin Öncülleri	40
Güvenin Davranışsal Elemanları	41
Güven Sonuçları	42

Örgütsel Güvenin Yapısı	43
İncinebilir Olma	43
Doğruluk	44
Yetkinlik	46
Tutarlılık	47
Sadakat	47
Açıklık	48
İşgörenlere İlgisi	49
Boyutlar Arası Etkileşim	50
Güven ve Güvenilirlik İlişkisi	50
Özgüven ve Özsaygı	53
Güvenin Temelleri ve Dereceleri	56
Güvenin Temelleri	56
Doğal Güven	56
Tarihi Geçmiş Bulunan Güven	56
Üçüncü Bireylerin Yardımcı Konumda Oldukları Güven	56
Sınıflandırma Temelli Güven	57
Rol Temelli Güven	57
Kural Temelli Güven	58
Güdüleme Temelli Güven	59
Güvenin Dereceleri	60
Caydırıcılık Temelli Güven	61
Hesap Temelli Güven	61
Bilgi Temelli Güven	61
İlişki Temelli Güven	62
Kimlik Temelli Güven	62
Etik Temelli Güven	62
Örgütlerde Güvenin Yararları ve Güvensizliğin Sonuçları	63
Okulda Güven	66
Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Eğitim Sistem	70
3. YÖNTEM	71
Araştırmanın Modeli	71
Evren ve Örneklem	71
Veri Toplama Aracı	81
Örgütsel Güven Ölçeği	83
Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması	93
4. BULGULAR ve YORUMLAR	96
Güvene Etki Eden Faktörlere İlişkin Bulgular	96
Güvenme Eğilimi	96
Yönetici ve Öğretmenlerin Ülkeye Göre Güvenme Eğilimi Algıları	96
Yönetici ve Öğretmenlerin Ülke, Görev, Cinsiyet ve Öğrenim Düzeyine Göre Güvenme Eğilimi Algılarının Karşılaştırılması	98
Öğretmen ve Yöneticilerin Kıdem Düzeylerine Göre Güvenme Eğilimi Algılarının Karşılaştırılması	102
Öğretmen ve Yöneticilerin Okulda Çalışılan Yıla Göre Güvenme Eğilimi Algılarının Karşılaştırılması	105

Öğretmen ve Yöneticilerin Okul Büyüklüğüne Göre	
Güvenme Eğilimi Algılarının Karşılaştırılması	107
Değerler ve Tutumlar	110
Yönetici ve Öğretmenlerin Ülkeye Göre Değerler ve	
Tutumlar Algıları	110
Yönetici ve Öğretmenlerin Ülke, Görev, Cinsiyet ve	
Öğrenim Düzeyine Göre Değerler ve Tutumlar Algılarının	
Karşılaştırılması	111
Öğretmen ve Yöneticilerin Kıdem Düzeylerine Göre	
Değerler ve Tutumlar Algılarının Karşılaştırılması	115
Öğretmen ve Yöneticilerin Okulda Çalışılan Yıla Göre	
Değerler ve Tutumlar Algılarının Karşılaştırılması	119
Öğretmen ve Yöneticilerin Okul Büyüklüğüne Göre	
Değerler ve Tutumlar Algılarının Karşılaştırılması	121
Güvenin Boyutlarına İlişkin Bulgular	123
Doğruluk	123
Yönetici ve Öğretmenlerin Ülkeye Göre Doğruluk Boyutu	
Algıları	123
Yönetici ve Öğretmenlerin Ülke, Görev, Cinsiyet ve	
Öğrenim Düzeyine Göre Doğruluk Boyutu Algılarının	
Karşılaştırılması	125
Öğretmen ve Yöneticilerin Kıdem Düzeylerine Göre	
Doğruluk Boyutu Algılarının Karşılaştırılması	129
Öğretmen ve Yöneticilerin Okulda Çalışılan Yıla Göre	
Doğruluk Boyutu Algılarının Karşılaştırılması	132
Öğretmen ve Yöneticilerin Okul Büyüklüğüne Göre	
Doğruluk Boyutu Algılarının Karşılaştırılması	134
Yetkinlik	136
Yönetici ve Öğretmenlerin Ülkeye Göre Yetkinlik Boyutu	
Algıları	136
Yönetici ve Öğretmenlerin Ülke, Görev, Cinsiyet ve	
Öğrenim Düzeyine Göre Yetkinlik Boyutu Algılarının	
Karşılaştırılması	138
Öğretmen ve Yöneticilerin Kıdem Düzeylerine Göre	
Yetkinlik Boyutu Algılarının Karşılaştırılması	141
Öğretmen ve Yöneticilerin Okulda Çalışılan Yıla Göre	
Yetkinlik Boyutu Algılarının Karşılaştırılması	145
Öğretmen ve Yöneticilerin Okul Büyüklüğüne Göre	
Yetkinlik Boyutu Algılarının Karşılaştırılması	147
Tutarlılık	150
Yönetici ve Öğretmenlerin Ülkeye Göre Tutarlılık Boyutu	
Algıları	150
Yönetici ve Öğretmenlerin Ülke, Görev, Cinsiyet ve	
Öğrenim Düzeyine Göre Tutarlılık Boyutu Algılarının	
Karşılaştırılması	151
Öğretmen ve Yöneticilerin Kıdem Düzeylerine Göre	
Tutarlılık Boyutu Algılarının Karşılaştırılması	155
Öğretmen ve Yöneticilerin Okulda Çalışılan Yıla Göre	
Tutarlılık Boyutu Algılarının Karşılaştırılması	158
Öğretmen ve Yöneticilerin Okul Büyüklüğüne Göre	

Tutarlılık Boyutu Algılarının Karşılaştırılması	160
Sadakat	162
Yönetici ve Öğretmenlerin Ülkeye Göre Sadakat Boyutu Algıları	162
Yönetici ve Öğretmenlerin Ülke, Görev, Cinsiyet ve Öğrenim Düzeyine Göre Sadakat Boyutu Algılarının Karşılaştırılması	164
Öğretmen ve Yöneticilerin Kıdem Düzeylerine Göre Sadakat Boyutu Algılarının Karşılaştırılması	168
Öğretmen ve Yöneticilerin Okulda Çalışılan Yıla Göre Sadakat Boyutu Algılarının Karşılaştırılması	171
Öğretmen ve Yöneticilerin Okul Büyüklüğüne Göre Sadakat Boyutu Algılarının Karşılaştırılması	173
Açıklık	175
Yönetici ve Öğretmenlerin Ülkeye Göre Açıklık Boyutu Algıları	175
Yönetici ve Öğretmenlerin Ülke, Görev, Cinsiyet ve Öğrenim Düzeyine Göre Açıklık Boyutu Algılarının Karşılaştırılması	177
Öğretmen ve Yöneticilerin Kıdem Düzeylerine Göre Açıklık Boyutu Algılarının Karşılaştırılması	181
Öğretmen ve Yöneticilerin Okulda Çalışılan Yıla Göre Açıklık Boyutu Algılarının Karşılaştırılması	185
Öğretmen ve Yöneticilerin Okul Büyüklüğüne Göre Açıklık Boyutu Algılarının Karşılaştırılması	187
İlgi	189
Yönetici ve Öğretmenlerin Ülkeye Göre İlgi Boyutu Algıları	189
Yönetici ve Öğretmenlerin Ülke, Görev, Cinsiyet ve Öğrenim Düzeyine Göre İlgi Boyutu Algılarının Karşılaştırılması	191
Öğretmen ve Yöneticilerin Kıdem Düzeylerine Göre İlgi Boyutu Algılarının Karşılaştırılması	195
Öğretmen ve Yöneticilerin Okulda Çalışılan Yıla Göre İlgi Boyutu Algılarının Karşılaştırılması	198
Öğretmen ve Yöneticilerin Okul Büyüklüğüne Göre İlgi Boyutu Algılarının Karşılaştırılması	200
Güvenin Bilişsel ve Duyuşsal Olma Durumuna İlişkin Analizler ...	202
Güvenin Bilişsel Olma Durumu İle İlgili Analizler	203
Yönetici ve Öğretmenlerin Ülke, Görev, Cinsiyet ve Öğrenim Düzeyine Göre Güvenin Bilişsel Olma Algılarının Karşılaştırılması	203
Öğretmen ve Yöneticilerin Kıdem Düzeylerine Göre Güvenin Bilişsel Olma Algılarının Karşılaştırılması	206
Öğretmen ve Yöneticilerin Okulda Çalışılan Yıla Göre Güvenin Bilişsel Olma Algılarının Karşılaştırılması	210
Öğretmen ve Yöneticilerin Okul Büyüklüğüne Göre Güvenin Bilişsel Olma Algılarının Karşılaştırılması	212
Güvenin Duyuşsal Olma Durumu İle İlgili Analizler	214
Yönetici ve Öğretmenlerin Ülke, Görev, Cinsiyet ve Öğrenim Düzeyine Göre Güvenin Duyuşsal Olma	

Algularının Karşılaştırılması	214
Öğretmen ve Yöneticilerin Kıdem Düzeylerine Göre Güvenin Duyuşsal Olma Algularının Karşılaştırılması	217
Öğretmen ve Yöneticilerin Okulda Çalışılan Yıla Göre Güvenin Duyuşsal Olma Algularının Karşılaştırılması	220
Öğretmen ve Yöneticilerin Okul Büyüklüğüne Göre Güvenin Duyuşsal Olma Algularının Karşılaştırılması	223
Güvene Etki Eden Faktörler ve Bağımsız Değişkenler ile Güven Arasındaki İlişkilere Yönelik Regresyon Analizlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	225
5. SONUÇLAR ve ÖNERİLER	231
Sonuçlar	231
Güvene Etki Eden Faktörlere İlişkin Sonuçlar	231
Güvenme Eğilimi Boyutuna İlişkin Sonuçlar	231
Değerler ve Tutumlar Boyutuna İlişkin Sonuçlar	233
Güvenin Boyutlarına İlişkin Sonuçlar	234
Doğruluk Boyutuna İlişkin Sonuçlar	234
Yetkinlik Boyutuna İlişkin Sonuçlar	236
Tutarlılık Boyutuna İlişkin Sonuçlar	237
Sadakat Boyutuna İlişkin Sonuçlar	239
Açıklık Boyutuna İlişkin Sonuçlar	241
İlgi Boyutuna İlişkin Sonuçlar	243
Güvenin Bilişsel ve Duyuşsal Olma Durumuna İlişkin Sonuçlar	244
Güvenin Bilişselliğine İlişkin Sonuçlar	245
Güvenin Duyuşsallığına İlişkin Sonuçlar	246
Güvene Etki Eden Faktörler ve Bağımsız Değişkenler ile Güven Arasındaki İlişkilere Yönelik Regresyon Analizlerine İlişkin Sonuçlar	247
Öneriler	249
Uygulamaya İlişkin Öneriler	249
Araştırma Yapılacaklara İlişkin Öneriler	252
KAYNAKÇA	253
EKLER	270

ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge	Sayfa
1. Güven kavramına eşanlamlı olarak kullanılan kavramlar	16
2. Değer Sistemi: Terminal ve Aracı Değerler	31
3. Güvenme Biçimi, Riskler, Güvenirlilik Kalitesi ve Güvenin İşleyişleri	37
4. 2006-2007 Öğretim Yılı Ankara Büyükşehir Belediyesi Sınırları İçerisindeki İlköğretim Okullarında ve Lefkoşa İlkokullarında Görevli Yöneticilerin ve Sınıf Öğretmenlerinin Dağılımları	73
5. 2006-2007 Öğretim Yılı Ankara İli Büyükşehir Belediyesi Sınırları İçerisinde Görevli İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Okul Büyüklüğüne Göre Dağılımı	74
6. 2006-2007 Öğretim Yılı Ankara İli Büyükşehir Belediyesi Sınırları İçerisindeki İlköğretim Okullarında Görevli Sınıf Öğretmenlerinin Okul Büyüklüğüne Göre Dağılımı	75
7. 2006-2007 Öğretim Yılı Lefkoşa İlkokullarında Görevli Yöneticilerin Okul Büyüklüğüne Göre Dağılımı	76
8. 2006-2007 Öğretim Yılı Lefkoşa İlkokullarında Görevli Öğretmenlerin Okul Büyüklüğüne Göre Dağılımı	76
9. Ankara ili Büyükşehir Belediyesi Sınırları İçerisinde Okul Büyüklüğüne Göre Yönetici ve Öğretmen Örnekleme Dağılımı	78
10. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Lefkoşa İlkokullarında Örnekleme Giren Öğretmenlerin Okul Büyüklüğüne Göre Dağılımı	79
11. Ankara İçin Anket Uygulaması ve Dönüş Oranlarına İlişkin Bilgiler	80
12. Lefkoşa İçin Anket Uygulaması ve Dönüş Oranlarına İlişkin Bilgiler	81
13. Güvenme Eğilimi Alt Ölçeği Faktör ve Madde Analizi Sonuçları	85
14. Değerler ve Tutumlar Alt Ölçeği Faktör ve Madde Analizi Sonuçları	86
15. Doğruluk Alt Ölçeği Faktör ve Madde Analizi Sonuçları	87
16. Yetkinlik Alt Ölçeği Faktör ve Madde Analizi Sonuçları	89
17. Tutarlılık Alt Ölçeği Faktör ve Madde Analizi Sonuçları	90
18. Sadakat Alt Ölçeği Faktör ve Madde Analizi Sonuçları	91

19. Açıklık Alt Ölçeği Faktör ve Madde Analizi Sonuçları	92
20. İlgi Alt Ölçeği Faktör ve Madde Analizi Sonuçları	93
21. Yönetici ve Öğretmenlerin Güvenme Eğilimine İlişkin Olarak Ülke Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Değerleri	97
22. Ülke, Görev, Cinsiyet, Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Güvenme Eğilimi Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları	99
23. Öğretmenlerin Kıdeme Göre Güvenme Eğilimi Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları	102
24. Yöneticilerin Öğretmenlik Kıdemine Göre Güvenme Eğilimi Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları	103
25. Yöneticilerin, Yöneticilik Kıdemine Göre Güvenme Eğilimi Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları	104
26. Öğretmenlerin Okulda Çalışılan Yıla Göre Güvenme Eğilimi Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları	105
27. Yöneticilerin Okulda Çalışılan Yıla Göre Güvenme Eğilimi Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları	106
28. Öğretmenlerin Okul Büyüklüğüne Göre Güvenme Eğilimi Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları	108
29. Yöneticilerin Okul Büyüklüğüne Göre Güvenme Eğilimi Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları	109
30. Yönetici ve Öğretmenlerin Değerler ve Tutumlara İlişkin Olarak Ülke Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Değerleri	110
31. Ülke, Görev, Cinsiyet, Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Güvenme Eğilimi Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları	112
32. Öğretmenlerin Kıdeme Göre Değerler ve Tutumlar Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları	116
33. Yöneticilerin, Öğretmenlik Kıdemine Göre Değerler ve Tutumlar Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları	117
34. Yöneticilerin, Yöneticilik Kıdemine Göre Değerler ve Tutumlar Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları	118
35. Öğretmenlerin Okulda Çalışılan Yıla Göre Değerler ve Tutumlar Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları	119
36. Yöneticilerin Okulda Çalışılan Yıla Göre Değerler ve Tutumlar Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları	120

37. Öğretmenlerin Okul Büyüklüğüne Göre Değerler ve Tutumlar Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları	121
38. Yöneticilerin Okul Büyüklüğüne Göre Değerler ve Tutumlar Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları	122
39. Yönetici ve Öğretmenlerin Doğruluğa İlişkin Olarak Ülke Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Değerleri	124
40. Ülke, Görev, Cinsiyet, Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Doğruluk Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları	126
41. Öğretmenlerin Kıdeme Göre Doğruluk Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları	129
42. Yöneticilerin Öğretmenlik Kıdemine Göre Doğruluk Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları	130
43. Yöneticilerin, Yöneticilik Kıdemine Göre Doğruluk Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları	131
44. Öğretmenlerin Okulda Çalışılan Yıla Göre Doğruluk Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları	132
45. Yöneticilerin Okulda Çalışılan Yıla Göre Doğruluk Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları	133
46. Öğretmenlerin Okul Büyüklüğüne Göre Doğruluk Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları	134
47. Yöneticilerin Okul Büyüklüğüne Göre Doğruluk Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları	135
48. Yönetici ve Öğretmenlerin Yeterliğe İlişkin Olarak Ülke Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Değerleri	136
49. Ülke, Görev, Cinsiyet, Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Yetkinlik Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları	139
50. Öğretmenlerin Kıdeme Göre Yetkinlik Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları	142
51. Yöneticilerin Öğretmenlik Kıdemine Göre Yetkinlik Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları	143
52. Yöneticilerin, Yöneticilik Kıdemine Göre Yetkinlik Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları	144
53. Öğretmenlerin Okulda Çalışılan Yıla Göre Yetkinlik Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları	146

54. Yöneticilerin Okulda Çalışılan Yıla Göre Yetkinlik Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları	147
55. Öğretmenlerin Okul Büyüklüğüne Göre Yetkinlik Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları	148
56. Yöneticilerin Okul Büyüklüğüne Göre Yetkinlik Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları	149
57. Yönetici ve Öğretmenlerin Tutarlılığa İlişkin Olarak Ülke Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Değerleri	150
58. Ülke, Görev, Cinsiyet, Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Tutarlılık Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları	152
59. Öğretmenlerin Kıdeme Göre Tutarlılık Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları	155
60. Yöneticilerin Öğretmenlik Kıdemine Göre Tutarlılık Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları	156
61. Yöneticilerin, Yöneticilik Kıdemine Göre Tutarlılık Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları	157
62. Öğretmenlerin Okulda Çalışılan Yıla Göre Tutarlılık Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları	158
63. Yöneticilerin Okulda Çalışılan Yıla Göre Tutarlılık Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları	159
64. Öğretmenlerin Okul Büyüklüğüne Göre Tutarlılık Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları	160
65. Yöneticilerin Okul Büyüklüğüne Göre Tutarlılık Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları	162
66. Yönetici ve Öğretmenlerin Sadakate İlişkin Olarak Ülke Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Değerleri	163
67. Ülke, Görev, Cinsiyet, Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Sadakat Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları	165
68. Öğretmenlerin Kıdeme Göre Sadakat Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları	168
69. Yöneticilerin Öğretmenlik Kıdemine Göre Sadakat Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları	169
70. Yöneticilerin, Yöneticilik Kıdemine Göre Sadakat Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları	170

71. Öğretmenlerin Okulda Çalışılan Yıla Göre Sadakat Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları	171
72. Yöneticilerin Okulda Çalışılan Yıla Göre Sadakat Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları	172
73. Öğretmenlerin Okul Büyüklüğüne Göre Sadakat Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları	173
74. Yöneticilerin Okul Büyüklüğüne Göre Sadakat Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları	174
75. Yönetici ve Öğretmenlerin Açıklığa İlişkin Olarak Ülke Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Değerleri	176
76. Ülke, Görev, Cinsiyet, Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Sadakat Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları	178
77. Öğretmenlerin Kıdeme Göre Açıklık Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları	181
78. Yöneticilerin Öğretmenlik Kıdemine Göre Açıklık Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları	183
79. Yöneticilerin, Yöneticilik Kıdemine Göre Açıklık Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları	184
80. Öğretmenlerin Okulda Çalışılan Yıla Göre Açıklık Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları	185
81. Yöneticilerin Okulda Çalışılan Yıla Göre Açıklık Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları	186
82. Öğretmenlerin Okul Büyüklüğüne Göre Açıklık Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları	187
83. Yöneticilerin Okul Büyüklüğüne Göre Açıklık Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları	188
84. Yönetici ve Öğretmenlerin İlgi Boyutuna İlişkin Olarak Ülke Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Değerleri	189
85. Ülke, Görev, Cinsiyet, Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre İlgi Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları	192
86. Öğretmenlerin Kıdeme Göre İlgi Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları	195
87. Yöneticilerin Öğretmenlik Kıdemine Göre İlgi Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları	196
88. Yöneticilerin, Yöneticilik Kıdemine Göre İlgi Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları	197

89. Öğretmenlerin Okulda Çalışılan Yıla Göre İlgili Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları	198
90. Yöneticilerin Okulda Çalışılan Yıla Göre İlgili Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları	199
91. Öğretmenlerin Okul Büyüklüğüne Göre İlgili Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları	200
92. Yöneticilerin Okul Büyüklüğüne Göre İlgili Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları	201
93. Yönetici ve Öğretmenlerin Güvenin Bilişsel ve Duyuşsal Olma Durumuna İlişkin Olarak Ülke Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Değerleri	202
94. Güvenin, Ülke, Görev, Cinsiyet, Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Bilişsel Olma Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları	204
95. Öğretmenlerin Kıdeme Göre Güvenin Bilişsel Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları	207
96. Yöneticilerin, Öğretmenlik Kıdemine Göre Güvenin Bilişsel Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları	208
97. Yöneticilerin, Yöneticilik Kıdemine Göre Güvenin Bilişsel Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları	209
98. Öğretmenlerin Okulda Çalışılan Yıla Göre Güvenin Bilişsel Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları	210
99. Yöneticilerin Okulda Çalışılan Yıla Göre Güvenin Bilişsel Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları	211
100. Öğretmenlerin Okul Büyüklüğüne Göre Güvenin Bilişsel Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları	212
101. Yöneticilerin Okul Büyüklüğüne Göre Güvenin Bilişsel Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları	213
102. Güvenin, Ülke, Görev, Cinsiyet, Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Duyuşsal Olma Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları	215
103. Öğretmenlerin Kıdeme Göre Güvenin Duyuşsallığına İlişkin ANOVA Sonuçları	218
104. Yöneticilerin, Öğretmenlik Kıdemine Göre Güvenin Duyuşsallığına İlişkin ANOVA Sonuçları	219
105. Yöneticilerin, Yöneticilik Kıdemine Göre Güvenin Duyuşsallığına İlişkin ANOVA Sonuçları	220

106. Öğretmenlerin Okulda Çalışılan Yıla Göre Güvenin Duyuşsallığına İlişkin ANOVA Sonuçları	221
107. Yöneticilerin Okulda Çalışılan Yıla Göre Güvenin Duyuşsallığına İlişkin ANOVA Sonuçları	222
108. Öğretmenlerin Okul Büyüklüğüne Göre Güvenin Duyuşsallığına İlişkin ANOVA Sonuçları	223
109. Yöneticilerin Okul Büyüklüğüne Göre Güvenin Duyuşsallığına İlişkin ANOVA Sonuçları	224
110. Yöneticilerin Güvenin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	225
111. Öğretmenlerin Güvenin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	228

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil	Sayfa
1. Mayer ve Diğerlerinin Örgütsel Güven Modeli	34
2. Whitener'in Örgütsel Yaşamda Güvenin Algılanması Modeli	36
3. ABC Güven Modeli	40
4. Örgütsel Güvenirlik	51
5. Güvenin Dereceleri	60

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amaçları, önemi, sınırlılıkları ve tanımları yer almaktadır.

Problem

İnsan, doğumdan yaşamın sona ermesine kadar güven gereksinimi duymaktadır. Ailede, okulda, iş yaşamında, arkadaşlık ilişkilerinde ve ekonomik ilişkilerde, yani insanın olduğu her yerde güven istenilen bir duygudur.

Güven; sosyal psikoloji (Lewicki ve Bunker, 1996), toplumbilim (Lewis ve Weigert, 1985), ekonomi (Williamson, 1993), örgütsel davranış (Zaheer, McEvily ve Perrone, 1998), stratejik yönetim (Barney ve Hansen, 1994), uluslararası işletme (Inkpen ve Currall, 1997) gibi çeşitli sosyal bilimlerde ve onların disiplinlerinde araştırılan bir konudur.

Güvenle ilgili çalışmalar asıl 1970'lerde başlamıştır. Güvenle ilgili daha önceki çalışmalar sayıca çok azdır. 1960'larda Argyris, Likert ve McGregor güveni, örgütsel etkililiğin önemli bir değişkeni olarak göstermişlerdir (Akt. Dirks ve Ferrin, 2001, 450).

Güvenle ilgili çalışmalar, güvenin deneyime dayandığı ve öğrenilmiş olduğunu göstermektedir. Yaşamın tamamının bir öğrenme süreci olduğu gerçeğinden hareketle güven, erken yaşlarda sosyalleşerek daha sonraki dönemlerde sosyal kurumlara katılma ile gerçekleşmektedir. Erken yaşlarda kazanılan güven daha sonra kazanılan güven ile paralellik gösterip pekiştikçe

toplumsal istikrar artmakta ve güven nesilden nesile aktarılmaktadır (Gökırmak, 2003, 134).

İnsan için güven kök duygudur. Güven, duygusal yaşantının hemen hemen tüm dilimlerinde yer alır (İnam, 2003, 22). Bu anlamda güven, insanları ve sosyal sistemleri anlamada anahtar bir kavramdır (Gibb, 1991). Sosyal yaşamın daha kaliteli olması için caydırıcı önlemlerden çok gönüllü iş birliği gerekir. Gönüllü işbirliği ortak değerlerle sağlanabilir. Güven, bir ortak değer olarak insanları olumlu ilişkilere yönlendirmekte ve iyi toplumun oluşmasını kolaylaştırmaktadır (Tschannen-Moran ve Hoy, 2000, 546).

Güven duygusunun yüksek olduğu toplumlarda, örgütlerin alt kademelerine daha çok sorumluluk verilebilmekte, takım çalışmasına dayalı ve esnek bir anlayış ile iş ortamları düzenlenebilmektedir. Düşük güven duygusu bulunan toplumlarda ise, işgörenler bürokratik kurallardan oluşan duvarlar ile çevrili olmaktadır. İşgörenlere, içinde yaşadıkları topluma katkıda bulunan bir yetişkin olarak güvenilmelidir. İşgörene duyulan güvensizlik iş doyumunun engellenmesine neden olabilir (Fukuyama, 2000, 47).

Örgütler, yapılandırılmış toplumsal sistemlerdir. Toplumsal sistemler insanların algıladıkları durumlara ilişkin kavrayışları, inanışları, güdüleri, alışkanlıkları ve beklentileri üzerine yapılandırılır (Katz ve Kahn, 1965/1977, 36) ve geliştirilir. Örgütlerin vazgeçilemeyen elemanları insanlardır. Örgütlerde işgörenlerin sayısı azaltılabilir ama yok edilemez. Bir iletişim ağı olan örgütlerde insan ilişkileri yoğun olarak yaşanmaktadır (Başaran, 1989, 90). Örgütlerde yatay ve dikey ilişkilerin sağlıklı bir biçimde sürdürülmesini sağlayan görünmeyen unsur güvendir.

Örgütlerde güven, kendine değer verme duygusu ile başlayan ve genişleyerek zaman içerisinde birim, bölüm ve tüm örgütü kapsayan duygusal bir güçtür. Yaşamda başarıya ulaşmamız kendimize ve başkalarına güvenme ile ve onlar tarafından da güvenilir olmanın sağladığı güç ile olmaktadır. Güvenin verdiği güç ile bir düşünceden diğerine ve bir insandan diğer insana uzanan güven köprüleri kurulabilir. Güven, insanın eleştiriye daha açık

olmasına ve yaşama olumlu bakmasına yardım eder (Cooper ve Sawaf, 1997/2000, 113).

Güven, insanların bir grup olarak birbirlerine bağlanmalarını sağlayan bir tutkaldır. Örgütlerde, işgörenler yöneticilerinden öncelikle güven beklerler. Güven, yöneticilerin tüm davranışlarının birikimidir. Yöneticiler, işgörenleri ile ilişkilerinde içten, açık, tutarlı ve öngörülebilir davrandıkları sürece, güven ilişkisi ortaya çıkacaktır. Yöneticiler, işgörenlere saygı duymalı ve onları kararlara katmalıdırlar. Güveni kazanmak zor, yitirmek ise kolaydır (O'Toole, 2002, 9). Güven, yakın ilişkilerde önemli bir yere sahiptir. Eğer bir kişi karşısındaki insana güven hissetmezse ilişki düzeyini düşürebilmektedir. Ama insanlar genel olarak başkalarına güven duyma eğilimindedirler (Birtchnell, 1993, 184).

Güven, örgütlerde denetçilerin, yöneticilerin ve örgüt liderlerinin eylem ve niyetlerine karşı işgörenlerde güvenlik, itimat ve inanç için bir temel sağlar (Carnevale ve Wechsler, 1992, 473). İşgörenlerin haklarını savunabilmeleri özgür ortamlarda ve güven ile olur. Güven, düşüncelerin özgürce paylaşıldığı, açıklığın ve saygının olduğu ortamlarda iki taraf arasında gelişir. Güven, en alt seviyede, karşı tarafın doğruluğu, yeterliği, dürüstlüğü ve güvenilirliğine olan inanç ve saygıdır. Aynı zamanda birisine ya da bir kuruma güven duymak, o kurum ya da kişi için sizin de risk almanıza ya da incinebilir olmanıza neden olabilir (Werhane, 1999, 238-239).

Örgütlerde, güven ile sorunları etkili çözme arasında olumlu ilişki bulunmaktadır. Zira düşük güvenli gruplar bilgiyi saklama ya da çarpıtma eğilimi gösterirlerken, yüksek güvenli gruplarda sosyal belirsizlik daha az ve problem çözme daha etkilidir (Zand, 1976, 578).

Örgütlerde insanların oluşturduğu bir ilişki ağı vardır. Güven, örgütsel ilişkileri bir arada tutan yapıştırıcıdır. Bir örgütte güven olmadığında ilişki dokusu zedelenir ve örgüt süreçleri sağlıklı işlemez. İşgörenlerin kendi aralarında, işverenle işgören arasında, müşterilerle örgüt arasında güven olmadığı zaman kalite, üretkenlik, kâr ve vizyon gibi kavramlardan söz

edilemez (Rosen, 1996/1998, 94). Sağlıklı bir iletişimin sağlanması, vericinin iletiye yüklediği anlamla alıcının iletiye yüklediği anlamın aynı olması ve karşılıklı güvenin oluşması ile olasıdır. Güvenin sağlanması ile taraflar karşılıklı olarak birbirlerinin ilgi ve gereksinimlerine duyarlı olurlar (Karip, 2000, 83).

Örgütsel güven, bir işgörenin örgütüne duyduğu inançtır. Bu inanç ile işgören, örgütünden emin olur ve onu destekler (Mishra ve Morrissey, 1990; Akt.: Gilbert ve Tang, 1998, 322). Örgütsel güven, örgütsel eylemlerin işgörenlerin yararına olacağına ilişkin örgütün amaçlarına ve liderlerine işgörenlerin inancını gösterir (Kim ve Mauborgne, 1993; Akt.: Gilbert ve Tang, 1998, 322). Gilbert ve Tang (1998, 321), örgütsel güveni bireysel düzeyde iletişim değişkenleri ve demografik değişkenlerle açıklamaya çalışmışlardır. İletişim değişkenleri, iş grubunun uyumluluğu, bilgi ağının merkezi olması ve mentör ilişkisidir. Demografik değişkenler ise, yaş, cinsiyet, çocuk sayısı, statü, örgütteki çalışma durumu (geçici-kalıcı) ve etnik kökendir.

Örgütsel güven, bir örgütün içinde iş arkadaşlarının ve üst yöneticilerin yeteneklerine ve kalitelerine karşı geliştirilen genel inanç ve emin olma durumudur. Örgütsel güvenin iki boyutu vardır. Kişilerarası güven ve örgüte güvendir. Örgütsel güven, örgütte farklı aktörlerin güvenilirlikleri hakkında işgörenlerin ortak düşüncelerinden oluşur (Perry ve Mankin, 2004, 281). İşgörenler ile yönetim arasında olan örgütsel güven ayrıca kalite için önemlidir. Örgütsel güven, başka insanların davranış ve sözlerinden emin olma ve onların iyi niyetli olduğunu düşünme olarak tanımlanır (Firth-Cozens, 2004, 56).

Bireysel güven, bireysel davranış ve ilişkilere dayanırken, örgütsel güven örgütsel davranış ve ilişkilere dayanır (Shockley-Zalabak, Ellis ve Winograd, 2000, 37). Okul da bir örgüttür. Okullar, genç dimağları hem sosyalleştirdiklerinden (Russell ve Holkner, 2000, 891) hem de geleceğe hazırlama işlevini üstlendiklerinden dolayı toplumda güvenin oluşmasında önemli katkıda bulunabilirler. Okullar, demokrasi, hoşgörü ve saygı normları gibi soyut olarak kabul edilen konularla da ilgili olmak durumundadırlar.

Okullar, diğer örgütlerden daha karmaşık örgütlerdir. Okulun karmaşıklığı toplumdaki rolünden ve beklentilerden kaynaklanmaktadır. Okullar, toplumdaki yeri nedeni ile diğer örgütleri etkileyebilirler. Okullar, çevrelerinde birbiriyle rekabet eden güçler arasında uzlaştırıcı olabilirler. Bu çabalarında da çoğu zaman başarılı olurlar (Hand ve Aitken, 1990, 32).

Geçmiş toplumlarda eğitim, toplumun sınıf ve tabakalarına göre verilmekte iken günümüz toplumlarında okullar, toplumda eşitliğin sağlanması için önemli işlevlere sahiptirler. Eğitimde fırsat ve olanak eşitliği önemli bir temel değerdir. Eğitimde sağlanan fırsat ve olanak eşitliği, toplumda oluşabilecek olan sınıf ayrımına engel olabilir.

Toplumlarda zamanla okula güvensizlik duyma eğilimi oluşabilir. Okullara duyulan güvensizlik, toplumun geniş kesiminin, çocuklarını okullara emanet etmekte isteksiz olmalarına yol açabilir. Özellikle gelişmiş toplumlarda okula duyulan güvensizlik (Tschannen-Moran ve Hoy, 2000, 547) ve geleneksel okulun işleyişine yönelik yakınmalar alternatif okul arayışlarına yol açmaktadır (Pehlivan Aydın, 2002, 29).

Güven eksikliği, okullarda çoğu reformların şekillenmesinde ciddi bir engeldir. Geleneksel yönetim uygulamaları, sosyal ayrışmalara ve rekabet eden grupların içinde farklılıkları vurgulamaya eğilimlidirler. Geleneksel yönetim uygulamaları ile grupların ya düşük düzeydeki beklentileri karşılanır ya da güvensizlik ortaya çıkar. Okul yönetiminden geleneksel yönetim anlayışını değiştirerek daha çok demokratik, esnek, etkili ve ortak amaçlara dönük olması beklenmektedir. Demokratik yönetim, artan bir şekilde bir güven atmosferini gerektirmektedir. Kararların paylaşılarak alınması, yöneticilerin sağduyulu karar verdiklerinin kabul edilmesi güveni gerektirir. Okulda yeniliklerin uygulanabilmesi için öğretmenlere güven verilmelidir. İşbirlikçi bir öğrenme gibi öğrencilerin okullarda yabancılaşmasını azaltmayı vurgulayan öğretim yöntemlerinin uygulanmasında öğretmenler, öğrencilerine güvenebilmelidirler (Tschannen-Moran ve Hoy, 2000, 548). Güven, okulda ilişkilerin görünmeyen doğasını oluşturur (Hargreaves, 2002, s.405).

Öğretmenler, çeşitli nedenlerden dolayı bazı öğrencilerine güven hissi duymayabilirler. Ancak, bir öğretmen, olağan durumlarda aşırı derecede düşüncesizce davrandığını bildiği öğrencisine dahi sorumluluk gerektiren görevleri verebilmelidir. Öğretmen, bu davranışı ile öğrencisinden güven beklemektedir. Bu davranış, eğitimin temel özelliğidir. Öğretmenler, öğrencileri ile ilgili beklentilerini önemli olarak sunmalıdırlar. Önemsiz beklentiler öğrenci davranışları üzerinde etkili olmamaktadır (Lahno, 2001, 175).

Bir okulun temel kaynakları, işgörenler, öğrenciler ve etkileşimde bulunduğu topluluktur. Okulun etkililiği, okulun temel kaynaklarının paylaşılan değerleri, beklentileri, ümitleri ve korkuları tarafından belirlenir. Okul yöneticisinin temel görevi, güveni oluşturmak ve tüm taraflara yaygınlaştırmaktır (Morris ve Chamberlain, 1998, 26).

Etkili okulun belirlenmesinde güven anlatımsal etkinlikler boyutunda yer almaktadır. Anlatımsal etkinlikler, okulun norm ve değerler sistemini oluşturmaktadır. Anlatımsal etkinlikler toplumsal dayanışma duygusunun gelişmesi ve örgüt kültürünün yaratılması için önemlidir (Balcı, 2001, 9). Aydın (1991, 175) eğitim yöneticisinin nitelikleri ile ilgili çalışmasında güveni eğitim yöneticisinin bireysel nitelikleri arasında göstermektedir. Yine bu nitelikler arasında doğruluk ve bütünlük de bulunmaktadır.

Araştırmalarda küçük okulların, öğrencilerin deneyimlerine dayalı kişilik ve sosyal gelişimlerinde daha etkili olduğunu göstermesine (Öğülmüş ve Özdemir, 1995, 270) rağmen artan nüfus ile birlikte okullarda öğrenci sayıları artmakta ya da daha verimli olduğu düşüncesi ile büyük okullar yaygınlaşmaktadır. Büyük okullarda ilişkiyi geliştirmek daha zordur ve ilişkilerde güven uzun süreli ve güçlü değildir. Örgütler büyüdükçe güven daha çok süreçlere ve teknik uzmanlığa yönelmektedir (Karakaya, 2003, 171).

Anne-babaların, birer veli olarak okulda işbirliği temelinde katılımı gerçekleştirmeleri için okula güvenmeleri gerekmektedir. Bu anlamda güven, velilerin okula katılma veya katılmama kararını vermelerinde etkili olmaktadır. Okula olan güvenin düşük düzeyde olması, veli katılımının da düşük olmasına

neden olabilir. Velilerin okula güveni, katılımın işbirliği temelinde sürdürülmesini sağlar (Rosenblatt ve Peled, 2002, 352-353).

Örgütler, bireylerarası ilişkiler ve grup dinamiği içeren, kendilerine özgü kültür ve değerler üreten birer yaşam alanlarıdır. Örgütler, değişime uğrayarak dikey yapıdan daha yalın yapılara dönüşmektedir. Örgütsel yapılarda yaşanan değişim sürecinde, güven olgusunun örgütlerde analiz edilmesi gerekmektedir.

Çeşitli disiplinlerde güvenle ilgili yapılan çalışmalar üç noktadan yetersiz bulunmaktadır. Bu noktalar şunlardır: Güvenin tanımı, güven dinamiğini yaratma ve duygulardır. Öncelikle, güven tanımlarında ortaya çıkan geniş farklılıklar güvenin ne olduğu konusunda ortaya karışık bir resim sunmuştur. İkinci olarak, güvenin nasıl şekillendiği ve güvenin neye dayandığı çok iyi açıklanmamıştır. Son olarak, güven üzerinde duyguların rolleri yeterince açıklanamamıştır (McKnight, Cummings ve Chervany, 1998).

Okullarda güvenin gelişimi hiyerarşik değil, sürekli olan bir düzlem şeklindedir. Bu düzlemde, güvenin gelişim aşamaları bulunmaktadır. Bu aşamalarda güvenin rolü yöneticiler tarafından engellenebilir. Okullarda güven gelişimini etkileyen değişkenler vardır. Bu değişkenlerden birincisi, güven gelişiminde öğretmenlerin deneyiminin etkisidir. Öğretmen deneyimi arttıkça güven artmaktadır. İkincisi, küçük okullar yöneticilerin ve öğretmenlerin becerilerini daha rahat sergilemelerini sağlamaktadır. Üçüncüsü, kırsal bölgede yer alan okullarda öğretmenler okullarına daha bağlı olmaktadır. Öğretmenin bağlılığı güveni beslemektedir. Dördüncüsü, öğretmenler ile yöneticilerin güven algılarında farklılığın olmasıdır. Güven algısındaki farklılık, yüklenen ve var olan rollerin doğası ile ilgilidir. Yöneticiler, daha gizli durumlarda, kendi kararlarını şekillendirmek için daha çok bilgi kullanırlar. Öğretmenler daha çok algılarını yöneticinin görünen kararlarına göre oluştururlar (Macmillan, Meyer ve Northfield, 2004, 290-292).

Öğretmenlere, müdürlere ya da velilere güvenmeme eğilimi, okul sistemine tümüyle güvensizliğe dönüşebilmektedir. Bu yüzden formal okul sisteminden ev okullarına doğru bir yönelme olmaktadır. Okul sistemine

duyulan sosyal güvensizlik bir sarmal olarak okulların standartlaştırılması ve bürokratikleştirilmesini ortaya çıkarmaktadır. Sonuçta ortaya yine güvensizlik çıkmaktadır. Bu yüzden güvenilir okulları oluşturmak için, güvenin çeşitli anlamlarının incelenmesi gereklidir (Meier, 2002, 2-3).

Güven, bir amaç ve bir araçtır. Güven, kör bir inanç değildir. Okullarda güven, hesap verebilmeyi, sürekli kazanımları, şüpheyi ve demokrasiyi içeren zor kazanılmış bir olgudur. Güven ara sıra ihanete uğrasa bile, tüm çocuklarımızın modern yaşamda sorunlarla baş edebilmelerini sağlar (Meier, 2002, 3-4). Öğrenciler ile öğretmenler arasında öğrenme için gerekli olan anahtar, güvendir. Öğrenmenin karmaşıklığı öğrencilerin, öğretmenlere olan gereksinimini artırmakta ve öğretmenlerine daha çok güvenmelerini gerektirmektedir (Meier, 2002, 13).

Okullar, insan ilişkilerinin yoğun olarak yaşandığı örgütlerdir. Okulda bulunan yöneticiler, öğretmenler, diğer işgörenler ve öğrenciler ile okulun dışından müfettişler, veliler ve çevrenin kendi içinde ve karşılıklı etkileşimi, yaşanan insan ilişkilerinin yoğunluğunu göstermektedir. Okulda yaşanan ilişkilerin güven temelli olması gerekmektedir. Okullarda yaşanabilecek olan bir güven sorunu, öğrenciler aracılığı ile geleceği de etkileyebilecektir. Yine hızlı değişim sonucu bir örgüt olan okullar için güven çok önemli ve elde edilmesi de gittikçe güçleşen bir durum olarak ortaya çıkmaktadır. Bu araştırma ile iki farklı ülkede, okulların iki temel işgöreninin karşılıklı olarak güven düzeyleri belirlenerek okulun örgütsel güven düzeyi hakkında bilgi sağlanacağı ümit edilmektedir.

Bu araştırmanın temel problemini, Ankara ve Lefkoşa okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin örgütsel güvene ilişkin görüşlerini belirlemek oluşturmaktadır.

Amaç

Bu araştırmanın üç temel amacı vardır. 1) Ankara ve Lefkoşa ilköğretim okullarında örgütsel güveni, güvenme eğilimi, değerler ve tutumlar, güvenilenin

özellikleri alt boyutları ile belirleyerek söz konusu ülkelerin okullarındaki güven konusunda manidar bir fark olup olmadığını tespit etmek, 2) Söz konusu kentlerin okullarındaki güvenin, bilişsel ya da duyuşsal olduğunun tespit edilmesi ve bu ülkelerin okulları arasında manidar bir farklılığın olup olmadığını tespit etmek, 3) Söz konusu kentlerde, okulda güveni açıklamada önemli olan değişkenleri belirlemektir.

Araştırmanın temel amaçlarının gerçekleştirilmesi için “örgütsel güvene” yönelik olarak şu sorulara yanıt aranmıştır:

A. Örgütsel güvene yönelik yanıt aranan sorular:

1. Araştırmaya katılanların örgütsel güvenin alt boyutları olan güvenme eğilimi, değerler ve tutumlar, güvenilenin özelliklerine ilişkin algıları ülkeye, göreve, cinsiyete, okul büyüklüğüne, okulda çalışılan yıla, öğretmenlik kıdemine ve yöneticilik kıdemine göre nasıldır?
2. Örgütsel güvenin (güvenme eğilimi, değerler ve tutumlar, doğruluk, yetkinlik, tutarlılık, sadakat, açıklık ve ilgi) algılanmasında kente, göreve, cinsiyete, öğrenim düzeyine, okul büyüklüğüne, okulda çalışılan yıla, öğretmenlik kıdemine ve yöneticilik kıdemine bağlı olarak farklılık gözlenmekte midir?

B. Okulda yaşanan güvenin bilişsel ya da duyuşsal olmasına yönelik yanıt aranan sorular:

1. Araştırmaya katılanlar, okullarında yaşanan güveni bilişsel olarak mı yoksa duyuşsal olarak mı algılamaktadırlar?
2. Okullarda yaşanan güvenin bilişsel ya da duyuşsal algılanmasında kente, göreve, cinsiyete, öğrenim düzeyine, okul büyüklüğüne, okulda çalışılan yıla, öğretmenlik ve yöneticilik kıdemine bağlı olarak farklılık gözlenmekte midir?

C. Okulda güveni açıklamada önemli olan değişkenlerin belirlenmesine yönelik yanıt aranan soru:

1. Okulda güveni yordamada, güvenme eğilimi, değerler ve tutumlar, cinsiyet, öğrenim düzeyi, okulda çalışılan yıl, öğretmenlik kıdemi, yöneticilik kıdemi ve okul büyüklüğü değişkenlerinden hangisi veya hangileri önemlidir?

Önem

Güven, toplumsal ve örgütsel yaşamın önemli konularından biridir. Güven duygusunun temelleri çocukluk yıllarında atılmaktadır. Anne ile bebek arasındaki sürekli ve tutarlı ilişki güven tohumlarının atılmasını sağlamaktadır. Daha sonraki yıllarda yüksek öz güven duygusunun gelişebilmesi için sevecen, demokratik destekleyici anne-baba tutumları önemlidir. Güven duygusunun devam edebilmesi için anne-baba tutumlarının yanında, yakın çevrenin ve okulda öğretmenlerin tutumları da önemlidir (Eldeleklioğlu, 2004, 120).

Örgütler, bireyler arası ilişkilerin ve grup dinamiğinin yoğun olduğu ve aynı zamanda kendilerine özgü değerlerin üretilebildiği topluluklar olarak, güven olgusunun etkili bir biçimde analiz edilebileceği yapılardır (Erdem, 2003, 11). İşgörenler, örgütsel süreç ve çıktıları adil olarak algıladıklarında örgütlerine karşı güven duygusu geliştirmektedirler. İşgörenler, yöneticilerine güven duydukları zaman normal iş gerekleri dışında davranışta bulunmada daha gönüllü ve istekli olmaktadır (Özkalp ve Kırel, 2003, 79).

Okullarda güven yokluğu ilişkilerde daha çok çatışmaya neden olabilir. Dahası güven, 21. yüzyılın hızla değişen ve karmaşık dünyasında elde edilmesi ve başarılması zor bir olgu olarak görmek gerekir. Böyle bir yapıda okullarda güvenin doğasını anlamak önemlidir. Öğrenci başarısını ve örgütün gelişimini sağlamak açısından özellikle okul yöneticileri güven dinamiğini daha iyi anlamak durumundadırlar. Ancak güven bu güne kadar ihmal edilen bir konu olmuştur (Tschannen-Moran, 2004, xi-xii). Bu çalışmanın eğitim

örgütlerinde yapılmış olması yöneticilere ve öğretmenlere güveni anlamada katkı sağlayacaktır.

Her ülke kendine özgü kurumlara, yönetimlere, hukuka, sendikalara, dinsel topluluklara, okul sistemlerine ve aile yapılarına sahiptir (Hofstede ve Hofstede, 2005, 19). Dolayısıyla benzer bir kültüre sahip olduğu düşünülen ancak farklı iki ülkenin kendilerine özgü bir alanı olan eğitim örgütlerinde örgütsel güven çalışmasının yapılması alanyazın açısından da yararlı olabilecektir.

Bu araştırmanın uygulamaya katkısı ile her iki ülkenin ilköğretim ve ilkokullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin algılarına göre örgütsel güven düzeyi karşılaştırılacaktır.

Yine bu araştırmanın kuramsal olarak alanyazında görel olarak yeni ve çok yönlü bir yaklaşım getirmesi, bütüncül bir örgütsel güven anlayışı geliştirilmesine katkı sağlaması beklenmektedir.

Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılığı aşağıda belirtilmektedir.

1. Araştırma 2006-2007 eğitim-öğretim yılında, Türkiye Cumhuriyeti Ankara Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisinde kalan resmi ilköğretim okullarında görevli yöneticiler ve sınıf öğretmenleri ile Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Lefkoşa sınırları içerisinde kalan resmi ilkokullarda görevli yönetici ve öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır.

Tanımlar

Güven: İlköğretim okullarında yöneticinin veya öğretmenin, bir ilişkide karşı tarafın niyetinin ve davranışının özgeci olacağına, bu yüzden karşı taraftan kişisel olarak yarar göreceğine veya en azından istismara

uğramayacağına dönük olumlu beklenti içerisinde olmasıdır (Rousseau, Sıtkın, Burt ve Camerer, 1988, s.401)

Okulda örgütsel güven: Okulda örgütsel güven, okulun örgütsel ortamından etkilenen ve okulun üyeleri olan müdür ve öğretmenler arasında güvenme eğilimi, değerler ve tutumlar, doğruluk, yetkinlik, tutarlılık, sadakat, açıklık ve ilgi boyutları ile var olan güvendir.

İlköğretim okulu: Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilköğretim okulları içerisinde yer alan yatılı, pansiyonlu ve birleştirilmiş sınıflı olmayan sekiz yıllık okullardır.

İlkokul: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı'na bağlı okul öncesi eğitim sonrası beş yıllık okullardır.

Okul yöneticisi: Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilköğretim okulları içerisinde yer alan yatılı, pansiyonlu ve birleştirilmiş sınıflı olmayan okullarda ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı'na bağlı ilkokullarda görev yapan müdür ve yardımcılardır.

Öğretmen: Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilköğretim okulları içerisinde yer alan yatılı, pansiyonlu ve birleştirilmiş sınıflı olmayan okullarda görevli sınıf öğretmenleri ile Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı'na bağlı ilkokullarda görev yapan öğretmenlerdir.

Bilişsel güven: Örgütlerde yetkinlik ve tutarlık gibi daha önceki deneyimler ve ilişki davranışını yapan dış faktörlerle oluşan güvendir.

Duyuşsal Güven: Örgütlerde doğruluk, sadakat, açıklık ve ilgi gibi daha çok iş görenin güdülenmesine etki eden faktörlerle oluşan güvendir.

BÖLÜM II

GÜVEN KAVRAMI VE TEORİK TEMELLERİ

Bu bölümde araştırma konusu olan güven kavramı, güvenin teorik temelleri, örgütsel ortamda güven, çağdaş güven modelleri, örgütsel güvenin yapısı, güven ve güvenirlilik ilişkisi, güven ve güvensizlik ilişkisi, özgüven ve özsaygı, örgütlerde güvenin temelleri ve dereceleri, örgütlerde güvenin yararları ve güvensizliğin sonuçları ve okulda güven açıklanmaktadır.

Güven Kavramı

Literatürde güven konusuna giderek artan bir ilgi olmasına rağmen, bu konu hala sorun olarak varlığını sürdürmektedir. Güvenin önemli bir sorun olması tanımlamada yaşanan zorluklarından kaynaklanmaktadır (Mayer, Davis ve Schoorman, 1995, 709). Literatürde birbirine yakın ve değişik güven tanımları yer almaktadır. Bu tanımlardan bazıları aşağıda yer almaktadır.

Sözlük anlamı ile güven, “korku, çekinme ve kuşku duymadan inanma ve bağlanma duygusu, itimat”, yüreklilik, cesaret anlamlarında; İngilizce Webster ansiklopedik sözlüğünde (1993, 1059) ise “kendi ya da başkası üzerinde mutlak güvenilirlik sağlanması hali” olarak tanımlanmaktadır.

Erickson (1950), temel güven kavramını öne çıkarır. Temel güven, çocuğun başkalarına ve kendine karşı kabul edilebilir bir güven duygusu geliştirebilmesidir. Temel güvenin yıkılması yetişkinlikte temel güvensizlik yaratır (Tan, 1978, 13). Phillips (1999, 137) güveni, emin olma durumu olarak bir insana ya da bir şeye bel bağlanabileceğine duyulan kesin inanç; Sabel (1982) bir ilişkide bir tarafın diğerinin zayıflığını istismar etmeyeceğinden karşılıklı olarak emin olması (Akt.:Korczyński, 2003, 64); Govier (1997, 4), beklentileri ve hayal kırıklıklarını içeren duygu ve inançlara dayalı temel bir

tutum; Larzelere ve Huston (1980, 596), bir bireyin diğer birey ya da bireylerin yardımsever ve dürüst olduklarına inanması; Marshall (2000, 6), birlikte çalıştığımız insanlardan korkmamak, güç oyunları, gizli gündemlerle, benlik stratejileriyle ve yapılarla uğraşmak zorunda kalmamak; Oncken (1999, 24), bir insanın karakterine, becerisine, gücüne ya da doğruluğuna kuşku duymadan güvenmek; Rousseau ve diğerleri (1988, 401), bir tarafın, karşı tarafın niyetinin ve davranışının özgeci olacağına, bu yüzden karşı taraftan kişisel olarak yarar göreceğine veya en azından istismara uğramayacağına dönük olumlu beklenti içerisinde olması; Hosmer (1995, 399), bir kişi, grup veya örgütün diğer kişi, grup veya örgüt ile ekonomik değiş tokuşta veya ortak çabada etik olarak haklı görülebilir davranış (bu davranışlar ahlakça doğru kararlar ve eylemler olarak etik ilkeler üzerine olmalıdır) beklentisi olarak tanımlamaktadırlar.

Güven tanımlarının ortak noktası, güvenin duygusal olduğu kadar bilişsel bir durum olduğu, zarar görmemeyi içerdiğini, kuşku ve korku içermediğidir. Ayrıca güven Huotari ve Livonen'e göre (2004, 8) olumlu beklentilere ve etkileşime dayalıdır ve insanlar davranışları ile açıkça gösterebilmektedirler.

Bir olgu olan (Bijlsma ve Koopman, 2003, 545) güveni anlamada imajların da önemli bir katkısı bulunmaktadır. Bennis ve Nanus, (1985) imajlar, etkili iş ilişkileri için güvenin gerekli olduğunu, insanları birbirine bağladığını ve kaynağı belirsiz sürtüşmelerin üstesinden gelmeye yardımcı olduğunu bildirir. İmajlar, sadece güvenin bir neden mi, sonuç mu ya da sadece bir ilişki mi olduğuna karar vermek için yardımcı olmazlar. İmajlar, insanlar birbirlerine güvendikleri için mi bağlanırlar yoksa birbirlerine bağlandıkları için mi güvenirler? Sorusuna da yanıt verir (Akt.: Barlow, 2001, 12)

Güven, imaj olarak ilişkileri bir arada tutan, tutkal ve örgütsel ilişkileri akıcı kılan bir yağ olarak da kullanılmaktadır (Bennis ve Nanus, 1985; Rosen ve Brown, 1996; Akt.: Barlow, 2001, 12). Güven, kırılabilirlik ve dayanıklılık imajları ile de açıklanmaktadır. Kırılabilirlik, basit bir güvensizlikle ortaya çıkmaz. Bir kristalin kırılmasına benzer. Çok kolay kırılabilir ve tekrar

onarılması olası değildir. Dayanıklılık, güvenin sorgulanmamasıdır. Ama güven bir kez sorgulanmaya başladığında, ortaya kırılabilirlik imajı çıkmaktadır (Solomon ve Flores, 2001, 110-111). Güven bu yönü ile ağaca benzer. Güvenin imajında sağlam kökleşmiş bir ağaç olarak önemli bir özellik vardır. Ancak bu ağaç belli bir noktadan sonra kırılabilir (Barlow, 2001, 11).

Sonuç olarak, 1) Güven, her şeyin belirli olduğu ortamlarda bulunmaz. Dolayısıyla güven, riskli ve belirsiz çevrelerde bulunur. 2) Güven, tahmin edebilmenin bir yönünü yansıtır. Yani, güven beklentinin dışı vurumudur. Örneğin, "bir insana güvenebilirim" demek o kişinin iyi ya da kötü olduğunu göstermez. Ama bu kişinin davranışları ile ilgili beklenti olumludur ve bu beklenti güvenin bir nosyonudur. 3) Güvenin önemi ve gücü duruma göre değişebilmektedir. 4) Güven, karşılıklı bir çevrede oluşur. Yani güven, durum ve kişi özelliğidir. 5) Güven iyidir. Güvenden söz edildiğinde olası bir olumlu sonuçtan söz edilmektedir (Bhattacharya, Devinney ve Pillutla, 1998, 461-462). 6) İşbirliği için güven gereklidir ancak yeterli değildir. 7) Güven düzeyinin azalması korkuyu artırır (Hwang ve Burgers, 1997, 70). 8) Güven dayanıklı olduğu kadar kırılabilir de olabilmektedir.

Güven Kavramı İle Eş Anlamlı Olarak Kullanılan Kavramlar

Literatürde güven kavramı ile eş anlamlı olarak kullanılan değişik kavramlar vardır. Yetkinlik, inanırılık, emin olma, inanç, ümit, sadakat ve itimat, güvene eş anlamlı olarak kullanılan kavramlardır. Yetkinlik ve sadakat bu çalışmada güvenin bileşenleri olarak açıklandığı için bu başlık altında tekrar açıklanmayacaktır. Güven kavramına eş anlamlı olarak kullanılan kavramlar ve güvenle ilişkileri çizelge 1'de gösterilmektedir.

Güven ve emin olma kavramlarının benzer ve farklı yönleri bulunmaktadır. Güven ile emin olma arasında temel farklılık, güvenin bireyler arası ilişkiyi, emin olmanın ise sisteme (politik, ekonomik, hukuksal) yönelik güveni anlatmasıdır. Emin olmaya, sistem güveni ya da kurumsallaşmış güven de denilmektedir. Ancak, güven ve emin olma ayrımı her zaman kolay olmamaktadır. Güven ve emin olma iç içe dönük olmasından dolayı birbirlerine

dönüşebilmekte ya da birbirlerini tamamlar nitelikte de olabilmektedir (Luhmann, 2000, 97-98).

Çizelge 1. Güven Kavramına Eşanlamlı Olarak Kullanılan Kavramlar

Kavram	Tanım	Güvenle Olan İlgisi
Yetkinlik (Competence)	Bir işi yapmak için algılanan yetenek	İş yapacak kişinin yeteneğini tanımlayan pasif bir kavramdır.
İnanırlık (Credibility)	İddia ettiği bir şeyi istek üzerine yapmak için algılanan yetenek	Kişinin niyeti ya da isteği ile ilgili bilgi vermeyen ama yapabileceğini anlatan pasif bir kavramdır.
Emin Olma (Confidence)	Kesin olarak bir şeylerin olacağını umma ve bir şeylerin ters gidebileceği olasılığını düşünmeme	Güvenin yaptığı gibi, alternatiflerin bilinçli göz önüne alınmasını içermez.
Vefa (Faith)	Kişinin bir şeylere körü körüne inanmasıdır.	Kişi farklı seçenekleri değerlendirmek için bilgiye sahip değildir, bilgilenmek de istemez.
Ümit (Hope)	Kişi pasif bir şekilde bir şeylerin olmasını dört gözle bekler.	Güvenme durumunda kişi, pasifliğinden dolayı ümit ederek riske girmez.
Sadakat (Loyalty)	Karşı tarafın gereksinimlerine tamamen olumlu davranarak inançlı bir duruş sergileme	Durağan ve uzun erimli bir kavram olarak kırılma olasılığını içermez.
İtimat (Reliance)	Kişi, bir başka kişi ya da sistemin sadece belirli özelliklerine güvenmeye karar verebilmesidir.	İtimat, kişinin başkasının karakterini ve davranışını yargıladıktan sonra, karşı tarafa güvenmesi bakımından, güvene göre daha dar anlamdadır.

Vefa, kesin güveni yansıtır. Tanrı'ya güven bir inançtır (Lahno, 2001, 177). Vefa, güvenin temelidir ve başkalarının davranışlarından emin olmayı ve iyi niyeti gösterir (Cook ve Wall, 1980;Akt.: Harvey, Kelloway ve Duncan-Leiper, 2003, 307). Vefa, duygusal olarak güvenlik içinde olmayı da yansıtır (Rempel ve diğerleri, 1985;Akt.:Dunn, 2000, 288).

Ümit kavramında geniş ve rasyonel olmayan bir şekilde kişinin pasif olarak bir şeylerin olmasını dört gözle beklemesi vardır (Sztompka, 1999, 24). Baier (1986) ümidin, güvene göre beklentilerden emin olma bakımından daha kaderci bir duyguya sahip olduğunu belirtmektedir (Akt.: Rämö, 2004, 762).

İlişkilerde güven ve inanılrlık kelimeleri çoğu zaman eşanlamlı olarak kullanılır. Ancak, güven ve inanılrlık birbirinden farklıdır. Ama inanılır olmadan güvenilir olunmaz (Cooper ve Sawaf, 1997/2000, 119). İnanılrlık, işle ilgili davranışlar açısından tahmin edilebilir, işin gerektirdiği yeterliğe sahip olma ve verilen sözleri tutmayı içerir (Ganesan ve Hess, 1997, 440).

İtimat ile güven kavramları tamamen yabancı olan insanlar arasında işbirliği söz konusu olduğu durumlarda eşanlamlı olarak kullanılmaktadır (Lahno, 2001, 186). İtimat, bir ilişkide bir kişinin karşı tarafın kaderi ile ilgili bilinçli davranışlarıdır (Luo, 2002, 671). İtimat, bir kişinin beklentilere uygun eylemleri gerçekleştirmesidir (Brien, 1998, 398). Ancak Nooteboom (2002, 49) itimatın geniş anlamda güven ve garantiyi içerdiğini belirtmektedir.

Güvenin Teorik Temelleri

Örgütlerde güvenin önemi ilk kez insan ilişkileri akımı ile vurgulanmıştır. Bilimsel yönetim akımında güvenden daha çok insana duyulan güvensizlik söz konusudur. Deutsch, 1962'de güvenle ilgili ilk deneysel araştırmaları yapmıştır (Govier, 1997). McGregor, Likert ve Argyris gibi yönetim bilimciler de güvenin örgütsel başarı için gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Blau (1964) ise, sosyal alışveriş ve özdeşleşme teorilerinden yararlanarak örgütsel güvenin oluşumunu açıklamaya çalışmıştır (Light ve Keller, 1982).

Güvenle İlgili İlk Deneysel Araştırma

Güven, işbirliği ve deneysel tutuklu ikilemi oyunları Morton Deutsch tarafından başlatılmıştır. Tutuklu ikilemi oyununda, her iki taraf güven veya güvenmeme ile ilgili karar verme durumundadır. Joe ve Fred adında ortak suç işlemiş olan iki tutuklu farklı hücrelere konuldular. Böylece birbirleri ile ilişkileri koptu, ama birbirlerine bağımlıydılar. Eğer her ikisi de sessiz kalırsa onlara iki

yıl hapis, ama eğer biri suçunu kabul eder diğeri kabul etmezse suçunu kabul eden taraf bir yıl, suçunu kabul etmeyen taraf dört yıl hapis, her ikisi de suç kabul ederlerse üç yıl hapis cezası alacakları söylendi. Fred, Joe'nun ne yapacağını bilmiyordu ve kendince aşağıdaki mantığı yürüttü. Ya Joe kabul edecekti kendisi kabul etmeyecekti. Eğer Joe ve Fred birlikte suçunu kabul ederse üç yıl ceza alacaklardı. Yani eğer suçunu Joe kabul ederse Fred de kabul ederek daha iyisini yapmış olacaktı. Ama Joe suçunu kabul etmediğinde, Fred iki yıl hapse girecekti. Bu durumda Fred kendisi için en iyisinin itiraf etmek olduğunu düşündü. Her iki şekilde de Fred için itiraf etmek en iyi sonuç olarak görünüyordu. Joe'da aynı şekilde mantık yürütmektedir. Her iki tutuklu da işbirliğinden yoksun olarak kendi çıkarlarını öne çıkararak, itiraf etmenin en iyi yol olduğunu düşündüler. Tutuklu ikileminde mantık, güvene karşı ortaya çıkmaktadır. Sonuç olarak güveni seçmediler ve üç yıl hapis yattılar. Her ikisi de birbirlerine güvenselerdi iki yıl hapis yatacaklardı. Tutuklu ikilemi kendi çıkarımızdan doğan mantıkla yine çıkarlarımıza karşı savaşmaktan vazgeçtiğimizi gösterir. Eğer Joe ve Fred, ayrı çıkarlar yerine ortak çıkarlar için düşünmüş olsalardı, bir yıl daha iyi sonuç elde etmiş olacaklardı. Ortak çıkarlar ya da güven, onların ikileme girmelerini engelleyecekti. Ya da iletişim kurmuş olsalardı birlikte mantık kurarak ve birbirlerine inanarak ikilemi ortadan kaldırabilirdi. Deutsch, güven seçiminde umutsuzluk, uyum, düşüncesizce davranış, saflık, erdem, inanç, mazoşistlik ya da emin olma seçeneklerinden biri ya da birkaçının etkili olabileceğini belirtir (Govier, 1997, 10-11).

Tutuklu ikilemini içeren laboratuvar oyunlarında güven konusunu çalışırken, ana sorun olarak içeriğin oldukça yapay olduğudur. Oysa devam eden tutumlar olarak güven ve güvensizlik eşit değişme şansına sahiptir. Ayrıca bu çalışmaların denekleri yalıtılmış ve gerçek olmayan durumlarda farklı seçenekler yaratabilirler. Bu basitleştirmeye ek olarak, güven ve güvensizliğin dereceleri göz ardı edilmekte ve oyun durumu güven ve güvensizliği kutuplaştırmaktadır (Govier, 1997, 11).

Bilimsel Yönetim Akımı

Bilimsel yönetim düşüncesinin başlatıcısı ve işgören düşmanı olarak görülen Taylor, işgörene güvenmemekteydi. Taylor geliştirdiği zaman-hareket

etüdüleri ile iş analizleri yapmıştır. İş analizi, her bir işin niteliğini, o işin görüldüğü çevre ve koşulları gözlem ve inceleme yoluyla belirleyerek bunlarla ilgili bilgileri yazıya dökme işlemidir. Taylor'ın insanı makineleştirme çabasının altında insanların da makineler (robotlar) kadar güvenilir, kestirilebilir ve verimli olduklarını göstermektedir (Morgan, 1997/1998, 35).

Fayol, işte uzmanlaşma ile işlerin, yeterli olan kişilere verilmesi gerektiğini savunur. Ancak Fayol, insanı tembel olarak nitelermektedir. Fayol'a göre insanlar sorumluluktan kaçmayı ve yönetilmeyi yeğlerler. Bu yüzden işgörenler yakından denetlenmelidir. Yönetici ile astlar arasında, insanın tembel olduğu varsayımına dayanan bir ilişkide güven doğal olarak beklenilemez (Başaran, 1991, 15).

McGregor'un Teorisinde Güven

McGregor, birbirine karşıt olan X ve Y teorilerini geliştirmiştir. X ve Y teorilerinde, her yönetsel karar ve eylemin ardında insan niteliği ve insan davranışı üstüne varsayımlar vardır. X teorisi, geleneksel yönetim ve denetim görüşünü yansıtmaktadır. X teorisine göre, insanoğlu işi sevmez ve elinden geldiği kadar işten kaçır. İnsanoğlu işi sevmediği için örgütün amaçlarını elde etmesine yönelik yeterli çabayı göstermez. X teorisine göre işgören, güvenilmeyen biridir ve yakından denetlenmelidir (McGregor, 1970, 30).

X teorisinin karşıtı olan Y teorisinde, bireysel ve örgütsel amaçlar kaynaştırılmaktadır. McGregor'a göre (1970, 99) yönetici, astın ücret artışı, ilerleme ve çalışma koşulları üzerinde önemli derecede etkisi olmasını, yani katılımını beklemektedir. Eğer bu etki olmazsa astlar, yöneticiye daha az güvenmektedirler. Yönetici, aynı zamanda yetenekli de olmalıdır. Astlar yetenekli olmayan yöneticiden, adil davranış beklememektedirler.

Likert'in Teorisinde Güven

Likert alan araştırmaları sonucu etkili örgütlerin etkili olmayan örgütlerden yapısal özellikleri bakımından farklılıklar gösterdiğini belirlemiştir (Akt. Balcı, 1995, 108). Likert, örgütlerin istismarcı, iyiliksever, otoriter, danışmacı ve katılımcı olmak üzere beş sistemden oluştuğunu

varsaymaktadır. Beş sistem içerisinde katılımcılığı benimseyen örgütlerde güven yüksektir. Katılımcılığı benimseyen örgütlerde, herkesçe kabul edilmiş ortak hedefler konulduğundan ve karara katılma sağlandığından işgören katkısı ve verimlilik daha yüksek, iletişim açık ve doğru, işgören devri ve iş kaybı daha azdır (Sutherland ve Canwell, 2004, 25-26).

Argyris'in Teorisinde Güven

Argyris'e göre, işgörenlerin çoğu davranışlarını Y teorisine göre ayarlamaya yatkın oldukları halde, bu teoriye uygun davranmamaktadırlar. Bunun nedeni, örgüt yaşantısının işgörelere özgüven, sorumluluk duygusu, başarı ve gerektiğinde meydan okuma gibi erdemleri kazandırmamasıdır. İşgörelere güvenilir, sağlıklı bir iletişim kurma fırsatı verilir, kendi potansiyellerini kullanmaları sağlanır ise, işgörelenler işlerini özümserler, boyun eğme ve bağımlılıktan kurtulurlar (Raelin, 1986/1999, 78).

Argyris'in yönetim alanındaki düşünceleri temel olarak dört ilkeye dayanır. Bunlar: 1) Karar almada uzlaşma, 2) Güven, 3) Eşitlik ve 4) İnsani gereksinimlerin doyurulmasıdır. Örgütte alınan her karar, o karardan doğrudan etkilenecek bireylerin uzlaşması ile alınmalıdır. Uzlaşmaya dayalı karar alma, güven ile gerçekleşebilir. Bir örgütte işgörelenlerin kendilerini özgürce ifade edebilmeleri, risk alabilmeleri, iç ve dış olaylarda örgüte yararlı olabilmeleri, birbirlerine güveni gerekli kılmaktadır. Güven, işgörelenlerin potansiyellerini korkmaksızın kendi kararları ile kullanabilmelerini sağlar. Yakından denetimin getirdiği stresten, güven ile uzaklaşılır. Eşitlik, her örgütte işgörelenler arasında formel bir şekilde kabul edilmiş rollerin parçalanmasıdır. Yönetici, rolü gereği astın üstü durumundadır (Raelin, 1986/1999, 78).

Takas Teorisi (Social Exchange)

Blau'nun (1964) geliştirdiği teoride takasın temelini, karşılıklılık normları oluşturmaktadır. Karşılıklılık normundan dolayı, bir insan diğer insanlara karşı kayıtsız kalmaz, yani ona güvenir. Arkadaşlarımız ya da komşularımız ile selamlaşmadığımızda, onları kaybetme riskini de almaktayız. Takas, sosyal etkileşimin en temel biçimidir. Ancak, sosyal alışveriş ekonomik alışverişten tamamıyla farklıdır. Sosyal alışveriş her zaman eşit düzeyde gerçekleşmez.

Sevgi ya da saygı tek taraflı olabilir. Sosyal etkileşimin eşit olmadığı durumlarda da sosyal bağlar yaratılır. Sosyal alışverişin bu bağları sürekli bir akış içindedir. Üst ile ast arasında ya da öğretmenle öğrenci arasında yaşanan bir sosyal alışveriştir. Takas teorisine göre, ilişkiler öncelikle daha az güven gerektiren küçük sosyal etkileşimlerle başlar. Böylece risk daha az olur ve her iki tarafta güvenilirliklerini kanıtlayabilirler. Daha sonra bireyler birbirlerini güvenilir buldukça, büyük takaslar gerçekleşir (Light ve Keller, 1982, 36; Gelles ve Levine, 1999, 206).

Sosyal değişimin odağında, değişen ilişkinin dinamik öğeleri yer alır. Değişim süreci, zamanla gelişimi, başarılı sosyal değişimin karşılık vermesini ve güvenin risk algısını etkilemesi gerektiğine işaret eder. Bu odak ayrıca, risk altında, bireyin yoğun denetiminden daha çok, karşı tarafın olası güvendiği zamanı belirlemesine yardımcı olur (Whitener, Brodt, Korsgaard ve Werner, 1998, 516).

Örgütsel Ortamda Güven

Örgütlerde bazı insanlar hiçbir şeyden korkmadan her zaman yeni olanı denemeye hazırdırlar. Bu kişilerin benlik saygısı ve kendilerine olan güven duyguları gelişmiştir. Sosyal yaşamda güvenin gelişmesi, diğer insanların bizimle ilgili görüşleri ve kendimizi onlarla karşılaştırmamıza bağlıdır (Grant, 1996/1998, 6). Örgüt yaşamında güven düzeyi yüksek olan insanlar engelleri aşarken güven düzeyi düşük olanlar da olmadık engeller çıkarırlar (Fisher, 1999, 11).

Örgütsel güven Galford ve Drapeau'ya göre, (2003, 90) insanlara güveni içermeyen ve doğrudan örgüte ait olan bir güvendir. Güven için örgütsel süreçler iyi desenlenmeli, tutarlı ve adil olmalıdır. Örgüt, işgörelere ve topluma verdiği sözleri yerine getirmelidir. Shockley-Zalabak, Ellis ve Winograd'a göre (2000, 35) örgütsel güven, ilişkilerde, iletişim ve kültüre dayalı örgütün istekliliği, diğer bireyin, grubun ya da örgütün ortak amaçlar, değerler ve normlar ile özdeşleşmiş güvenilir, açık ve dürüst, ilgili ve yetenekli olduğu inancına bağlı olarak incinebilme durumudur. Smith'e göre (2005, 522)

örgütsel güven, emin olma ve yöneticinin işgörenlere karşı en iyi ilgiyi göstereceği anlamındadır. Örgütsel güven lider ile izleyenleri arasında önemli bir konudur. Çünkü örgüt içinde çoğu ilişki güvene dayanır.

Cummings ve Bromiley (1996, 303), örgütsel güveni, örgütün birimleri arasındaki güvenin derecesi olarak tanımlar. Ancak, örgütsel güveni ölçmek için geliştirdikleri ölçek genel güven tanımına dayanır. Güvenin boyutlarını bağlılık, dürüstlük ve avantajlı olmaktan kaçınma olarak belirlerler. Güven duyuşsal, bilişsel ve davranışa niyetli olma düzeylerinde gerçekleşmektedir. Geliştirilen ölçeğin uzun şekli 62 maddeyi, kısa şekli 12 maddeyi içermektedir.

Örgütsel güven, örgütün yönetsel bağlamı ile ilgilidir ve üyelerin birbirlerine bağlılıklarına güvenmeleri isteğine dayanır. En önemlisi örgütsel güven, kişilerarası ve sosyal güven ile de bağlantılıdır. Örneğin bütün iş ortamlarında yeterlilik örgütsel güven için temeldir (Engle, 2001, 1).

Örgütsel güvenin gelişimi için üç koşul gereklidir. Bunlar: 1.) işgörenler yeterli olmalıdır. İşyerinde güven, her zaman güvenilen kişinin verilen sözleri tutması için gerekli deneyim ve beceriye sahip olmasını gerektirmektedir. 2.) İşgörenler, örgütün işlemlerinde adil olduğuna güvenmelidirler. 3.) işgörenler, temel yönetim işlerine katılmalıdırlar (Engle, 2001, 2).

Conger (1999, 224), örgütte güveni sağlamanın iki kaynağı olduğunu belirtmektedir. Bunlar, 1.) uzmanlık ve 2.) ilişkilidir. İnsanlar, yargılarının sağlıklı oluşuyla ya da bilgi birikimlerinin sağlamlığıyla uzman olarak değer kazanırlar. İlişki açısından ise, uzman kişiler duygusal yönden ve karakter bakımından sağlamlıklarını gösterirler. Uzman kişiler, ilişkilerinde aşırılıktan uzak ve istikrarlıdırlar.

Daley ve Vasu (1998, 78) örgütsel güveni demografik değişkenler (cinsiyet, ırk, eğitim, pozisyon), görevin ve işin özellikleri ile açıklamaya çalışmışlardır. Araştırma sonucunda demografik değişkenler, örgütsel güven ile ilişkilendirilememiştir. Görevin özellikleri olan görevin yararları, fazladan ödüller, iş çevresi ve kaynakların uygunluğu, örgütsel güven ile

ilişkilendirilmiştir. İşin özellikleri olan iş doyumu, yöneticinin değerlendirmesi, politik çatışma örgütsel güven ile ilişkilendirilmiştir. Ferrin ve Dirks (2003, 26) de örgütün ödül yapısının güven üzerinde etkisi olduğunu belirlemiştir.

Nyhan ve Marlowe (1997, 618), örgütsel güveni, yöneticiye güven ve örgüte güven değişkenleri ile ölçmeye çalıştılar. Geliştirdikleri ölçekte yöneticiye güveni içeren sekiz, örgüte güveni içeren dört madde yer almaktadır.

Child ve Möllering (2000, 9), geleneksel tanıdıklık ile kurumsal tanıdıklığın karşılıklı olarak birbirini etkilediğini, aralarında çift yönlü bir ilişki olduğunu belirtmektedir. Örgütsel güven, örgütlerde geleneksel tanıdıklık ile kurumsal tanıdıklık ilişkisi sonucu yaşanan tanışıklık sürecinde ortaya çıkmaktadır. Geleneksel tanıdıklık geleneksel güveni, kurumsal tanıdıklık kurumsal güveni ve tanışıklık süreci de aktif güveni sağlar.

Örgütsel güvene yol açan etkenler, beklentiler, güvenilirlik kayıtlarının izlenmesi ve sosyal etkilerdir. Beklentiler, yardımsever olma niyetini, teknik becerileri ve güvenilir olmaya bağlılığı içerir. Sosyal etkiler, aile ve arkadaş çevresinin güven kararı üzerine etkisini gösterir (Currall ve Epstein, 2003, s.194).

Genel olarak örgütlerde güven, yönetici ile işgörenler, işgörenler, örgütlerle diğer örgütler arasında çok düzeyli olarak gerçekleşmektedir (Möllering, Bachmann ve Lee, 2004, 557).

Yönetici-İşgören Arasında Güven

Yönetime güven, örgütün işgörenlerinin örgütün güvenilirliği ile ilgili geliştirdikleri algıları içerir. Örgütlerde güveni sağlayan kişi, yöneticidir. Perry ve Mankin (2004, 285) yönetime güven ile örgütsel güveni aynı olarak görmekte ve yönetime güveni işgörenin özellikleri (cinsiyet, etnik köken ve birlikte çalışılan yıl), yöneticinin özellikleri (güvenilir olması, yeterli olması) ve örgütün özellikleri (geçici işten çıkarma ve yönetimin değişmesi) değişkenleri ile açıklamaktadırlar.

Shapiro (1987, 634-635) kişisel olmayan güvenin, yönetici ve işgörenler arasında doğrudan ilişki ve sosyal bağlardan değil, işgörenlerin görev ilişkilerinden kaynaklandığını belirtmektedir. Kişisel olmayan güven, doğrusaldır. Yöneticilerin ilişkileri bu doğru üzerine yerleştirilir. İşgören için en güvenilir yönetici, performansı sınırlandırmayan yöneticidir. Performansın sınırlandırılmaması, 1) işgören ilişkileri sosyal ilişkileri kapsamadığında, 2) ilişkiler iş ilişkileri ile sınırlı kaldığında, 3) işgörenler, yöneticinin emirlerini yerine getirdiğinde, 4) yetersiz yöneticilerin değerlendirmesi olmadığında, 5) işgörenlerin niteliğinin yüksek olduğu durumlarda ve 6) çalışanların karara katılımlarının sağlanması ile olur.

Handy (1995, 44-47), güvene bağlı bir yönetimin, rehber olarak alması gerektiği ilkeler bulunduğunu belirtmektedir. Bu ilkeler aşağıda yer almaktadır:

- Güven, kör değildir: İyi tanımadığın, zaman içerisinde davranışlarını gözlemediğin ve aynı amaçları taşımadığın insanlara güvenmek akıllıca değildir. Büyük örgütlerde insanları tanımak zor olacağından güveni sağlamak için küçük gruplar oluşturulmalıdır. Böylece işgörenleri yönetici daha kolay tanıyabilir.
- Güven, sınır gerektirir: Sınırsız güven gerçekçi değildir. Güven, işgörenlerin örgütün amacına ulaşması için yeterliğine ve bağlılığına olan inançtır. Örgütün amacını belirleyen yöneticidir. İşgörene güven onun bir işe başlarken izin almasını gerektirmediği gibi işgörenin karşılaştığı sorunlarla başa çıkabilmesine de yardımcı olur. Denetim olgusu sonuçların değerlendirilmesi ile olur.
- Güven, sürekli öğrenmeyi gerektirir: Lider örgütünü değiştirebilen ve işgörene özerklik verebilen kişidir. Değişim, değişmeyi gerekli kılar. Değişime ayak uydurabilmek gerekmektedir. Değişime ayak uydurma örgütte yaratılacak olan öğrenme kültürü ile olur.
- Güven, acımasızdır: Güven, kendini güvende hissetmeyen bir işgörenin örgütten ayrılmasını sağlar. Kendini güvende hissetmeyen

işgören aşırı derecede her şeyi kontrol eder. Şüphencilik onu yanlış yönlendirir.

- Güven, bağlantılı olmayı gerektirir: Yönetici, örgütlerde yaratacağı küçük gruplar ya da birimler arasında güvene dayalı bağlantı kurmalıdır. Bu bağlantı genel amacın görülmesini sağlar. Vizyon ve misyon ifadeleri bu açıdan önemlidir.
- Güven, teması gerektirir: Paylaşılan ortak bağlılık kişisel teması gerektirir. Örgütlerde işgörenlerin daha çok yüz yüze gelebilecekleri ortamlar sağlanmalıdır. İşgörenlerin karşılaşacakları bu ortamlar görev gereği değil birbirlerini tanımaları için olmalıdır. Beraber olmak için çalışıp oynamak iyi bir yöntemdir.
- Güven, liderliği gerektirir: Güven temelli örgütlerde yönetimden daha çok liderlik gereklidir. Liderlik değişkendir. Yani durumsal liderlik söz konusudur.

Yetkinin kötüye kullanımı yönetici-işgören güvenini zedeler. Yetkiyi kötüye kullanma değişik şekillerde olabilir. Yönetici, yetkisini kötüye kullanarak, işgörene gereksiz işler verebilir ya da kuralları hiçe sayarak rüşvet alabilir ve ahlaksız davranışlarda bulunabilir (Bies ve Tripp, 1996, 251).

İşgörenler Arasında Güven

Kişilerarası güven, bir tarafın diğer tarafa güvenme isteğidir. Kişilerarası güven kişiye ve duruma özel bir kavramdır. Bir kimse, diğer belirli bir kişiye güvenmeye hazırdır. Kişilerarası güven niyetsel bir durumdur. Kişi, durum içinde diğer kişiye güvenmeye isteklidir (McKnight, Cummings ve Chervany, 1998,

Örgüt yaşamı, birlikte çalışılan insanlara her zamankinden daha fazla güvenmeyi gerektirmektedir. Güven, ilk anda insana hiç kimsenin karşı çıkamayacağı güzel bir anne öğüdü gibi, her yönüyle sıcak ve yumuşak

gelebilir. Ancak ilişkilerde güven kazanmak zordur (Handy, 1997/1998, 204-210).

İşgörenler arasında güven, bir işgörenin diğer işgörenin yeterli, adil, güvenilir ve etik davranacağına ilişkin emin olmasını içerir. İşgörenler arası güven, işgörenlerin birbirlerini destekleyeceklerini ve onların fırsatçı davranmayacaklarını varsayar. İşgörenler arası güven, işgörenlerin söz ve eylemlerinde birbirlerine karşı sahip oldukları inançtır (Ferres, Connell ve Travaglione, 2004, 610).

Larzelere ve Huston (1980, 598) yakın ilişkilerde güveni belirlemek amacıyla bir ölçek geliştirmişlerdir. Ölçekte sekiz madde bulunmaktadır. Bu ölçek yardımseverliği ve dürüstlüğü temel almıştır.

McAllister (1995, 26) kişilerarası ilişkilerde, hangi durumda kime güveneceğimizi, kendimizin seçtiğini ve seçimimizde güvenilirlik kanıtı içeren nedenlerin rol oynadığını belirtmektedir. Güven için gerekli bilgi miktarı, toplam bilgi ve toplam bilgisizlik arasında yer almaktadır. Bir insanla ilgili herşeyi bilmemiz durumunda yani onunla ilgili toplam bilgiye sahip olduğumuz zaman güvene gerek duyulmamaktadır. Bir insanla ilgili hiç bir şey bilmediğimizde, yani toplam bir bilgisizlik olduğunda akılcı güvenin oturduğu bir temel bulunmamaktadır. Uygun bilgi ve iyi nedenler güven kararı için temel oluşturur.

Güven için, bireyler arasında duygusal bağ içeren, duyuşsal temeller de vardır. İnsanlar, güven ilişkilerinde gerçek ilgileriyle etkileşime girdiği insanın mutluluğuna, erdemine ve duyguların karşılıklı olduğu düşüncesine inanarak, duygusal yatırımlar yaparlar. Duygusal bağlar, bireyleri birbirine bağlar ve güven için temel oluşturur (McAllister, 1995, 26).

Örgütlerde Güvenin Kültürel Temelleri

Güven, ulusal ve örgütsel kültürün normlarına, değerlerine ve inançlarına sıkıca bağlıdır. Ouchi (1987, 186-188), güven üzerine oluşturduğu Z teorisi ile Z tipi örgütlere dikkati çekmektedir. Z tipi bir örgütte güven, iş ve iş dışındaki kültürün temel parçasıdır. Z kültüründe güven, birlikte çalışmanın

yoludur. Örgütte kişiler, bir bütünün parçası olarak değil, insan olarak değerlidirler. Güven, günlük kararların ötesinde uzun vadede örgüte daha büyük katkı sağlar.

Değişik kültürler arasındaki değerlerin ve tutumların genel farklılıkları da bulunmaktadır. Bu farklılıklar aşağıdaki boyutlarda gösterilebilir (Caldwell ve Clapham, 2003, 356-357): 1) Bireysellik-Toplulukçuluk: Bunlar, bir toplumun üyelerinin birey ya da gruba verilen önceliğinin derecesini anlatır. 2) Güç mesafesi: Güç mesafesi toplumda kabul edilen zenginlik ve gücün eşit olmayan bir şekilde dağıtım derecesi ile ilgilidir. 3) Belirsizlikten kaçınma: Belirsizlikten kaçınma, değişik toplumların gelecekle ilgili kuşkusunu ve kontrol gereksinimini yansıtır. 4) Erkeksi-Kadınısı: Erkek egemen kültürü, görev başarısı, amacı başarma, kendini öne çıkarma ve kendine ilgiyi vurgular. Kadın egemen kültür, daha olasılıkla ilişki gelişmesini, yaşam kalitesinin korunması ve ahenkli görev yapan örgütleri vurgular. 5) Düzensizlik ya da zamana uymak: Düzensizlik ya da zamana uymak, bir göreve atanan kişilerin, örgütlerde işine ve yaşamına karşı uzun ve kısa süreli yönlendirmeler arasındaki farkı ayırt etme derecesi olarak da adlandırılır. Benzer şekilde Hofstede ve Hofstede'e (2005, 23) kültürü sınıflandırmaktadırlar. Bu sınıflandırmanın boyutları güç mesafesi, bireysellik-toplulukçuluk, erkeksilik-kadınsılık ve belirsizlikten kaçınma şeklindedir. Güç mesafesinin düşük olduğu örgütlerde astlara güven yüksek iken güç mesafesinin yüksek olduğu örgütlerde astlara güven düşüktür. Gelişmiş ülkelerin çoğunda bireysellikçi değerler daha yüksek iken gelişmemiş ülkeler toplulukçu değerlere sahiptirler. Ülkelerin zenginliğinde erkeksi ya da kadınısı değerler doğrudan etkili değildir. Erkeksi değerlere sahip zengin ülkeler olduğu gibi kadınısı değerlere sahip ülkelerde bulunmaktadır. Ulusal kültürlerde, belirsizlikten kaçınma daha çok tanıdık olmayan davranışlar gösteren ve görüşmelerde ritüelleri uygulamayan gruplara güveni etkilemektedir.

Güveni örgütsel kültürün bir parçası olarak ele aldığımızda, bir örgütte güven kültürü aşağıdakileri içerir (Cufaude, 1999:Akt. Joseph ve Winston, 2005, 8). Bunlar: 1) Kişilerarası ilişkilerin kalitesi ve derinliği, 2) Roller ve sorumlulukların açıklığı, 3) İletişimin samimiyeti, zamanı ve sıklığı, 4) Yapılan

işin yeterliği, 5) Paylaşılan amacın açıklığı, 6) Yön ve vizyon, 7) Verilen sözleri ve taahhütleri yerine getirmedi.

Örgütlerde iletişim, katılım ve iş güvenliği, güven üzerinde doğrudan etkili değişkenlerdir. Açıklık ve güven de iletişim üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir (Chawla ve Kelloway, 2004, 494).

Örgütlerde Güvenin Bilişsel ve Duyuşsal Şekli

Jones (1996, 5) ve McAllister (1995, 26) güvenin bilişsel ve duyuşsal yönünün bulunduğunu belirtirken, Lahno (2001, 185) güveni duygusal bir tutum olarak belirtmekte ve aklın doğrudan denetiminin gerisinde olduğunu ve akılcı hesaplama sonucu olarak anlaşılamayacağını belirtmektedir.

Bilişsel güven. Bilişsel güvenin temellerini, ilişkide eş olacak olanın ilişki davranışını yapan dış faktörler oluşturur. Bir yönetici, işgörenler arasında bilişsel temelli güvenin düzeyini belirlerken önceki ilişkilerin başarısına, sosyal benzerliğe ve örgütsel bağlılığa dikkat eder. Örgütlerde, ilk olarak, işgören ilişkileri zamanla geliştiğinden performans ya da güvenilirlik değerlendirilir. İşgörenin geçmişte görevlerini nasıl yaptığına bakılır. İşgören davranışının adalet ve karşılıklılık normlarıyla tutarlı olduğu kanısının oluşması ve işgörenin bağlılığını yerine getirmesi, ilişkide çok önemlidir (McAllister, 1995, 28).

İkinci olarak, bireyler arasındaki sosyal benzerlik, güven gelişimini etkileyebilir. Grup ile aynı temel özelliklere sahip bir birey (etnik köken gibi) çalışma ilişkilerinde güven elde etme ve güven yaratmada, gruba temel özellikler bakımından benzemeyen bireye göre, avantajlı olabilir. İnsanlar ırk, cinsiyet ve yaş gibi nesnel temelde kendilerini gruplandırmaya eğilimlidirler ve iç sınıflandırmalar, inançları ve tutumları etkiler. Bireyler, grup dışı bireyleri dürüst olmayan, güvenilir olmayan ve işbirliği yapmayan olarak algılar. Ancak, yaratıcılığı artırmayı isteyen örgütlerin içinde farklılıkların bulundurulması çevresel kaynaklarla daha geniş bir açıdan etkileşimde bulunulmasını sağlar. Yine de kültürel benzerlik olasılığı bulunduğu zaman güvenin sürdürülmesi ve yaratılması kolay olmaktadır (McAllister, 1995, 28).

Üçüncüsü, örgütlerde formal rolün belirlenmesi güveni besler. Roller, güven ilişkilerinin sınırlarını ve profesyonelliğe ait özellikleri belirler. Roller, mesleğin niteliklerini belirler. Bu anlamda eğitim veren her türlü kuruluş, güveni desteklerler. Örgüt içi sertifikalar da güven sağlamada etkilidir. Bunun sonucu olarak işte ilerleme zamanla kazanılabilir (McAllister, 1995, 28).

Duyuşsal güven. Duyuşsal temelli güvenin temellerini, ilişkide eş olanın güdülenmesine etki eden faktörler oluşturur. Örgütsel yurttaşlık davranışı duyuşsal temelli güvenin gelişmesi için gereklidir (McAllister, 1995, 29).

Duyuşsal bağlar, güveni oluşturan yardımseverlik ve umursamayı esas alan olaylardır, ama duyuşsal yanıtlar öfke, hayal kırıklığı ve coşku gibi insanların kendi duygularını değerlendirmesi, bağlı olması ve başkalarına güvenmesidir. Duyuş, hem duyuşsal bağları (bağlanma ve katılma hissi) hem de duyuşsal halleri (ruhsal durum, duygular ve genel sevgi duyguları) içerir (Williams, 2001, 379).

Genel olarak birisine güvenmek, karşıdaki insanın iyi niyeti hakkında iyimser bir tutuma ve emin olma beklentisine sahip olmayı gösterir. Güvenin temelinde insanın iyi niyetli olduğuna ilişkin tutum vardır. Ama bu tutum yeterli değildir. Aynı zamanda güvenilenin yeterli olması gerekir. Yetkinlik, sadece teknik bir durum değildir. Bir arkadaşımıza güvendiğimizde ondan beklediğimiz yetkinlik bir çeşit ahlakiliği içerir. Arkadaşımızdan sadakati, iyiliği ve cömertliği anlamasını bekleriz (Jones, 1996, 6).

Örgütlerdeki duyuşsallık ile duyuşsal ve bilişsel arasındaki ilişki daha çok kişilerarası temellerde olur. Bilişsel temelli güven duyuşsal güvenden daha az özel ama daha çok yüzeyseldir. Yöneticilere güvenin, duyuşsal temelli olabilmesi için bilişsel temelli güvenin olması gereklidir. İşgörenlerin meslektaşlarına güvenmesi ve onlara dayanabilmesi için önceden gereksinimlerin karşılanması gerekir. Temel beklentilerin tam olarak ortaya çıkmadığı yerlerde, ilgi yerine, yönetimi etkileme ve onların gözüne girmeye çalışılır. Güvenilir olmak için çaba gösterildiğinde ve birazcık bilişsel temelli

güven ortaya çıktığında, yurttaşlık davranışı için güdüleri ilgilendiren emin olma durumu oluşabilir (McAllister, 1995, 30).

Örgütlerde, genel olarak bilişsel temelli güvenin düzeyi duyuşsal temelli güvenin düzeyinden daha yüksektir. Bundan dolayı, duyuşsal temelli güveni geliştirmek için biraz bilişsel temelli güvenin düzeyini anlamak gerekmektedir (McAllister, 1995, 52). Yine duyuşsal güven gelişiminde bilişsel süreçler kadar, güdüleme ve etkileme teknikleride kullanılmalıdır (Williams, 2001, 393).

Örgütte Güveni Etkileyen Bireysel Etkenler

Örgütlerde güveni etkileyen bireysel etkenler olarak güvenme eğilimi ile değerler ve tutumlar bulunmaktadır.

Güvenme Eğilimi. Bazı insanlar güven için daha fazla eğilime sahiptirler. Kişilerin birbirlerini tam olarak tanımadıkları ve yeterli bilginin olmadığı durumlarda güven yargısına varmak için güvenme eğiliminin olması gereklidir. Kendisine verilen sözler tutulmuş olarak yetiştirilen bir çocuk güvene karşı eğilim geliştirmiştir. İyi niyetten yoksun ya da kendisine verilen sözlerin sürekli tutulmadığı bir çocuk, insanların güdülerine ve sözlerine karşı genel bir şüpheyle yaklaşacaktır. Yüksek derecede güvenme eğilimi olan kişiler, güven gelişimini tehdit eden kusurları dikkate almayacak ve ilişkilerde hep iyi noktaları görecektir. Güvenme eğilimi olan kişi, başkalarının iyi niyetli ve güvenilir olduklarına inanma eğilimindedir. Ayrıca güvenme eğilimi olan kişiler güvenilir olmaya daha eğilimlidirler (Tschannen-Moran, 2004, 47-48).

Güvenme eğilimi, insanlara ikinci bir fırsatın verilmesine de yol açmaktadır. Örneğin, eğer bir okul yöneticisi yeni bir öğretmenin kendi yanlışlarını kapatmak için yarı-yalan söylediğini fark eder, ama o öğretmene bir şans daha verirse, bu körü körüne güven (blind-trust) olmaz. Körü körüne güvende, ihanet olasılığı vardır ve kişi ihanet olasılığı ile ilgili işaretleri yalanlamaktadır (Tschannen-Moran, 2004, 48).

Değerler ve Tutumlar. Değerler basit kanaatleri temsil ederler. Ahlaki bir nitelik taşırlar ve bu taşıdıkları nitelik bireyin fikirlerinin hangisinin doğru, iyi

ya da arzu edilen olduğunu gösterir. Değer sistemi, kişinin değerlerinin önceliklerini temsil eder. Onlar, kişi için göreceli öneme sahiptir (Robbins, 2000, 15). Farklı bakış açıları farklı değerlere sahip olmaktan kaynaklanır. Değerler örgüt için kıymetli görüldüğü gibi, engel olarak da kabul edilebilir (Paisey, 1992, 18).

Değerler, özünde sadakat, yardımseverlik, doğruluk, tahmin edilebilirlik, güvenilirlik, dürüstlük, güzellik, sorumluluk, yetkinlik, tutarlılık ve açıklık gibi istenen sonuçlarla ilgili genel standartlardır. Değer sistemi insana, ölçütler sağlayarak olayları anlamlandırmasına ve değerlendirmesine rehberlik eder. Değer sistemi ile davranışların, olayların, durumların ya da insanların istenme ya da istenmemesine ilişkin kararlar verilir (Jones ve George, 1998, 532).

Bireylerin değerleri olduğu gibi örgütlerin de değerleri vardır. Örgütlerin değer sistemini M. Rokeach (1973) çizelge 2'de görüldüğü gibi amaç değerler (terminal values) ve araç değerler (instrumental values) olarak sınıflandırmaktadır (Akt.: Robbins, 2000, 15).

Çizelge 2. Değer Sistemi: Amaç ve Aracı Değerler

Amaç Değerler (terminal values)	Araç Değerler (instrumental values)
Başarı duygusu (devam eden katkı)	Yeteneklilik (yetkili, etkili)
Barışçı bir Dünya (çatışmasız ve savaşımsız bir dünya)	Neşeli (kaygısız ve şen)
Güzellik dünyası (doğanın ve sanatın güzelliği)	Temizlik (düzenli ve tertipli)
Eşitlik (herkese eşit fırsat ve kardeşlik)	Cesaret (kendi inançları için direnmek)
Özgürlük (bağımsızlık, serbest seçim)	Yardımseverlik (başkalarının refahı için çalışmak)
İç huzur (içsel çatışmalardan uzaklaşmak)	Hayal gücü kuvveti (cesaretli ve yaratıcı)
Hoşnutluk (zevкли ve acelesiz bir hayat)	Mantıklı olma (tutarlı, rasyonel)
Kurtuluş (korunmuş, ölümsüz hayat)	Sevecen (şefkatli, yumuşak)
Sosyal Kabul (saygı, beğeni)	Kibarlık (nazik, iyi davranışlı)
Gerçek arkadaşlık (yakın dostluk)	Sorumluluk (bağımlı, güvenilir)

Robbins, S.P (2000). Essentials of organizational behavior. (6th. Edition). Prentice Hall: New Jersey, p.15.

Amaç değerler, ulaşılmak istenen son durumu ifade eder. Bunlar bir kişinin hayatı boyunca başarmaya çalıştığı amaçlardır. Araç değerler ise, davranışın tercih edilen şeklini ya da amaç değerlere ulaşmak için aracı olan değerleri ifade eder (Robbins, 2000, 15).

Örgütte değerler, örgütün gerçek yöneticisidir. Paylaşılan değerler karar vermede temel oluşturur. Değerler, çatışmaların takımlarda çözümünde ve örgüt yaşamının düzenlenmesinde gerçek bir patron gibidir (Blanchard ve O'connor, 1997. 55). Değerlerle tutumlar arasında güçlü bir ilişki vardır (Robbins, 2000, 27). Güven, şartsız kabulleri gösteren bir tutumlar yığıdır (Arent, 1992, xii). Tutum, davranışla anlatılan ve içten gelen bir duygu olarak tanımlanmaktadır (Maxwell, 2001, 17). Başka bir deyişle tutumlar, insanın çevresini algılamasında niyetleri ile davranışları arasında bağlantıyı sağlayan inanç ve hislerin bütünüdür. Tutumlar, insana çevresini algılamasında bir pencere sağlar. Bu pencerenin genişliği ve renkliliği insanların algılayışlarını etkiler (Newstrom ve Davis, 1993, 194).

Tutumların üç bileşeni bulunmaktadır. Bunlar: 1) Duygusal bileşen, 2) Bilişsel bileşen ve 3) Davranışsal bileşendir. Duygusal bileşen, bir nesne ile ilgili görelî olumlu ve olumsuz duygulardır. Bilişsel bileşen, tutumun nesneyle ilgili inançlarından oluşur. Davranışsal bileşen ise, duygu ve inançlara uygun olarak davranma eğilimidir (Morgan, 1977/1988, 367).

Çağdaş Güven Modelleri

Örgütsel güvenle ilgili birçok model geliştirilmiştir. Bu modellerde güven birçok faktöre bağlı olarak incelenmiştir. Her bir model güveni anlamada yardımcı olmaktadır. Bu modeller aşağıda yer almaktadır.

Luhmann'ın Sosyal Sistem Teorisi

Güven konusuna, toplumbilim açısından bakan sosyal sistem teorisyeni Luhmann'a (2000, 94) göre, kapsayıcı bir toplum teorisi geliştirmek için sosyal sistemlere daha geniş bir açıdan bakılmalıdır. Sosyo sistemler, sistemi oluşturan insanlar arasındaki iletişim süreçlerinden oluşur. İnsanlar iletişim

kurmadıkça toplumun içinde yer alamazlar. İnsanların topluma katılımları ancak iletişim kurduklarında gerçekleşir.

Sosyal sistem teorisine göre, insanların ve toplumların gelişmesi, sistemlerin gelişmesine bağlıdır. Gelişmemiş sistemlerde, insanların ve toplumların da gelişmemiş olduğu söylenebilir. Gelişmiş toplum olma, beraberinde risklerin artmasını ve çeşitlenmesini getirmektedir. Risklerin artması toplumsal yaşamda hayal kırıklığı yaşama riskini de artırmaktadır. Güven, toplumun olası hayal kırıklıklarına karşı, toplumun kontrol ve sosyalleşme süreçlerinin sürekliliğinin garantisi durumundadır. Modern dünyanın karmaşıklığında güvene gereksinim vardır (Luhmann, 2000, 95).

Luhmann (1979, 19-20) tanıdıklık (familiarity) kavramını öne çıkarır. Tanıdıklık, güvenin olduğu kadar güvensizliğin de bir ön koşuludur. Tanıdıklık risk içeren durumların ve beklentilerin göreceli olarak daha güvenilir olmasını sağlayan bir duygudur. Tanıdık dünyalar, geçmişte yaşananlar şimdiki ve geleceği etkiler. İlişki başlangıcında geçmiş, karmaşıklığı azaltır. Bu yüzden güven, ancak benzer bir dünyada olasıdır.

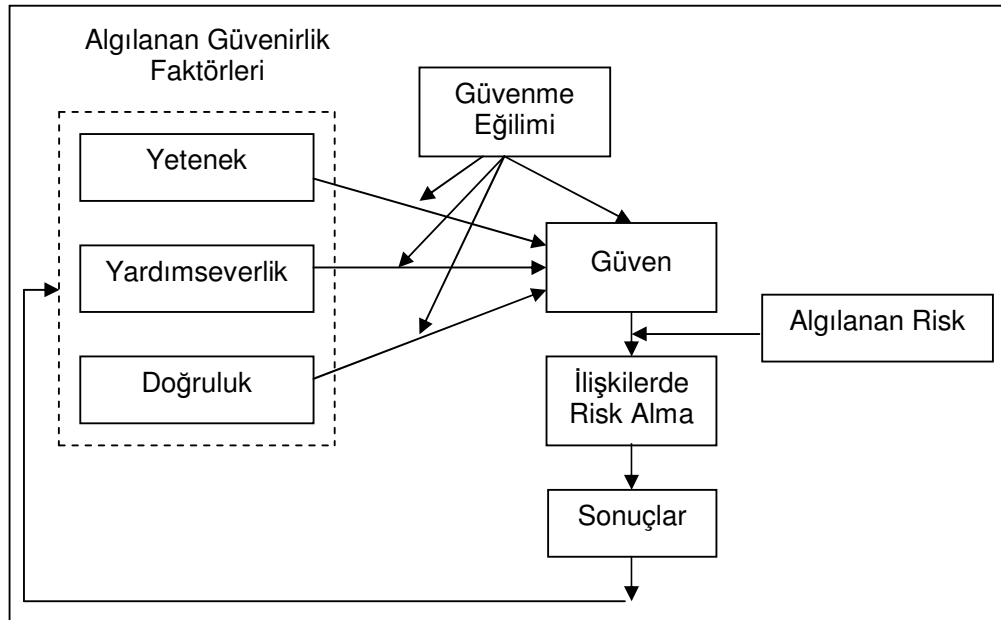
Tanıdıklık, karşıtı olan tanıdık olmamayı da içerir. Tanıdık olmama durumundan tanıdıklığa gitme tanışıklık (familiarization) olarak adlandırılır. Göreceli olarak güvenin sağlanması tanıdık olunmayan ortamlarda zor olabilir, ancak imkânsız değildir (Luhmann, 2000; Child ve Möllering, 2000, 6)

Luhmann (2000, 96), sosyal sistemlere özgü anlamların oluşturulmasında iki boyutun etkili olduğunu belirtmektedir. Bunlar; 1) İletişime dayalı boyut ve 2) Bilişsel boyuttur. Güven, iletişime dayalı boyutun kritik ögesidir. Sosyal sistemlerin özü, iletişimle biçimlenir ve bunu gerçekleştirmede en etkili araçlardan biri güvendir. Bireylerarası güvenin üç ön koşulu vardır. Bunlar; 1) Güvenen ve güvenilen arasında karşılıklı bağlılığın olması, 2) Güvenen ve güvenilen, güvenle ilişkili durumu bilmek zorundadır, 3) Güven istenmez; sunulabilir ve kabul edilebilir.

Mayer, Davis ve Schoorman'ın Örgütsel Güven Modeli

Mayer, Davis ve Schoorman (1995, 714) örgütsel güven modelleri için Rotter'in (1967) güven tanımını kullanırlar. Bu tanıma göre, kişilerarası güven, diğer bireyin veya grubun bir söze güvenilebilme beklentisidir.

Mayer ve diğerleri'nin (1995, 715) güven modelinde (şekil 1) güvenen ve güvenilen olmak üzere iki taraf vardır. Örgütsel güvenin oluşmasında güvenme eğilimi, güvenilenin özellikleri ve risk önemli değişkenlerdir. Güvenilenin özellikleri yetenek, yardımseverlik ve doğruluk olarak belirlenmiştir. Güvenilirlik özelliklerinin sayısı artırılabilir. Ancak, diğer faktörlerin deneysel çalışmalarda katkısı çok az olarak bulunmuştur.



Şekil 1. Mayer ve diğerleri Örgütsel Güven Modeli (1995, 717).

Yetenek; beceriler, yetkinlikler ve özelliklerden oluşmaktadır ve belirli bir alan içinde bir parçanın etkilemesine izin verir. Yetenek alanı belirlidir. Çünkü güvenilen kendi alanı ile ilgili yüksek bir yeterliğe sahiptir (Mayer ve diğerleri, 1995, 717).

Yardımseverlik, benmerkezci bir yarar güdüsünden farklı olarak güvenilenin, güvenende iyi bir şey yapma isteğine olan inançtır. Bir ilişkide yüksek derecede yardımseverlik, yalan söyleme güdüsüne zıt bir şekilde ilişkilendirilir. Vefa duygusu, karşılıklı güvenin karar vericileri arasındadır. Yardımseverlikte, yanlışlardan koruma isteği bulunmaktadır. Güvenilen için dışardan gelen bir ödül olmasa bile, güvenene yardım etmek ister. Yardımseverlik, güvenilenden güvenene doğru olumlu bir uyumlaştırma anlayışıdır (Mayer ve diğerleri, 1995, 719).

Doğrulukla güven arasındaki ilişki, güvenenin algısını içerir. Güvenenin algısı, güvenenin kabul edilebilir bulunduğu, güvenilenin bağlı olduğu ilkeler bütünüdür. Kişisel doğruluk, ahlaki doğruluk, çıkarıcı olmama durumu, geçmiş deneyimlerde yaşanan ilişkinin güvenilirliği, yüksek adalet duygusu ve sözlerine uygun davranma doğrulukla ilgilidir. Yetenek, yardımseverlik ve doğruluk güven için önemlidir. Bu üç faktörün her biri diğerini bağımsız olarak değiştirebilir. Ancak, bu üç faktörün her biri, birbiri ile ilişkili olmadığı gibi birbirlerinden de ayrılamazlar (Mayer ve diğerleri, 1995, 719-720).

Watts (2002, 10), doğruluğun dört boyutu olduğunu belirtmektedir. Bunlar; 1) Kimlik, 2) Kendimiz olmak, 3) Uyum ve 4) Yükümlülüktür. Kimlik, kim olduğumuzu bilmemizdir. Amacımızın ne olduğu, temel değerlerimiz ve başkaları ile ilişkilerde kendimizi nasıl tanımladığımızdır. Kendimiz olmak, kim olduğumuzu bilmemiz ve tanımladığımız insan gibi olmamızdır. Uyum, davranışlarımız ile amacımızın uyumlu olmasıdır. Yükümlülük, verilen sözlerin yerine getirilmesidir. Örgütlerde misyon bildirimleri, değerler ve amaçlar, verilen sözler arasında yer almaktadır. İşgören, bunlara sadık kalmalıdır.

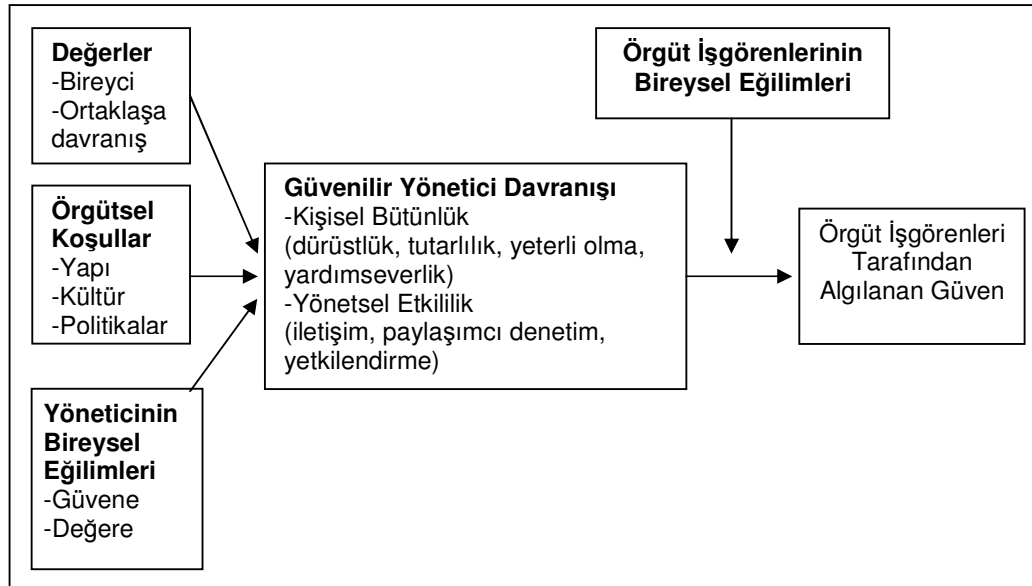
Risk, güvenin en önemli bileşenidir. Güven, bir ilişkide risk almaya yöneltir ve alınan riskin şekli duruma bağlıdır. Örneğin bir yönetici, kendisi yapmaktansa, bir işgörene hesabı teslim etmekle risk almış olabilir. Güven, yöneticinin işgörenine verdiği yetki oranında etkilenir. İşgörenin güveni, örgütsel vatandaşlık davranışında rol alması oranında etkilenecektir. Risk algısı, güvenilen ile ilişkisini içeren belirli nedenlerin dışında, olası kazanım ya da kaybedimler hakkında, güvenenin inancını kapsar. Algılanan riskin

değerlendirilmesinde ilgisiz nedenler ile güvenilenin ilişkisindeki bilgi de bulunmaktadır (Mayer ve diğerleri, 1995, 724).

Bir olayda güven düzeyi ile algılanan risk düzeyi karşılaştırılır. Eğer güvenin düzeyi algılanan riskin eşiğini geçerse, güvenen kişi risk alma ilişkisine girecektir. Eğer algılanan risk seviyesi güven seviyesinden yüksekse, güvenen kişi risk alma ilişkisine girmeyecektir (Mayer ve diğerleri, 1995, 725).

Whitener'in Örgütsel Yaşamda Güvenin Algılanması Modeli

Örgütsel yaşamda güvenin algılanması, mikro, meso (orta) ve makro unsurlarla açıklandığında şekil 2'deki gibi bir model ortaya çıkmaktadır.



Şekil 2. Whitener'in (1998) Örgütsel Yaşamda Güvenin Algılanması Modeli (Akt. Erdem, 2003, 172)

Kültürel değerler, bireylerarası ilişkilerin çözümlenmesinde önemlidir. Farklı kültürel değerleri olan bireyler arasında ortaya çıkacak güvende, bireylerin kültürel değer farklılıkları etkili olmaktadır. Bireyci toplumlarda yabancılara güven daha kolay ve akılcı olarak gerçekleşmektedir. Bireyciliğin temelinde birey bulunmakta, bireysel çıkarlar öne çıkmakta, bağımsız davranma ve içten denetim bulunmaktadır. Yani güven, bilişsel temellidir (Erdem, 2003, 170).

Toplulukçu değerleri olan toplumlarda, bir sosyal gruba ait olma önemlidir. Toplulukçu değerlere sahip birey, yabancılara karşı bireyci değerlere sahip biri gibi davranırken, grup içerisinde toplulukçu değerler önemlidir. Grup içi davranışlarda güven, duyuşsal temellidir. Grup içinde ortaya çıkacak alt gruplar, işbirliği yerine alt gruplar arasında çatışmaya neden olur (Erdem, 2003, 170).

Örgütün koşulları güven üzerinde etkilidir. Yapısal olarak merkezi olan, denetimin güçlü olduğu, formal ilişkilerin yaşandığı bir örgütte yetki devri, kararlara katılma sınırlı olur ve güvenin gelişmesi güçleşir. Örgütsel politikalar, güvenin bilişsel boyutunu pekiştirmekte ve üyelerin örgütten bir sistem olarak emin olmalarını sağlamaktadır. Açık, etkili, gelişimden yana ve adil olan politikalar, işgörenler arasındaki güven ilişkisinin gelişmesine katkı sağlar. Örgütün kültürü, güveni bir değer olarak üretebilir (Erdem, 2003, 171-172).

Sheppard ve Sherman'ın Güvenin Gramerleri Modeli

Fiske'nin (1990) güven araştırmasından hareketle Sheppard ve Sherman (1998, 431) dört farklı güven biçimi belirlediler (Çizelge 3).

Çizelge 3: Güvenme Biçimi, Riskler, Güvenirlik Kalitesi ve Güvenin İşleyişleri

Güvenme Biçimi	Riskler	Güvenirliğin Kalitesi	Güvenin İşleyişi	İlişkisel İşleyiş	Örgütsel İşleyişler
Yüzeysel bağlılık	Düşüncesiz hareket Güvenilir olmama	Sağduyu Güvenilirlik Yeterlilik	Caydırma	Kader (fate) kontrol	Tarihsel kayıtlar Uygulama
Derin bağlılık	Dolandırıcılık Suistimal (kötüye kullanma) Savsaklamak Öz saygı	Bütünlük İlgili olma Yardıms severlik	Zorunluluk	Şebeke (Network)	İkinci dereceli kontrol Sosyalleştirme Seçme
Yüzeysel karşılıklı dayanışma	Zayıf eşgüdüm	Tahmin edebilirlik Tutarlılık	Keşfetme	Yakınlık	İletişim ve bilgi sistemleri
Derin karşılıklı dayanışma	Kötü tahmin	İleri görüş Sezgi Empati	Internalization (içselleştirme)	Paylaşılan anlamlar, değerler, ürünler, amaçlar	Stratejik sıralama, ortak üyelik, söylev

Kaynak: Sheppard ve Sherman (1998, 430)

Çizelge 3'e göre ger bir güven biçimi belirli riskleri ve bu riskleri azaltmayı sağlayan karşılıklı dayanışmayı kapsamaktadır. Sheppard ve Sherman, Fiske'nin çalışmasını üç noktada geliştirmişlerdir. İlki, güvenin doğasındaki temel farklılıkları tanımlamaktır. Fiske'nin çalışmasında ilişkisel riskler ve güven üretimi geniş olarak değinilmemiş bir konudur. İkincisi, Fiske'nin ilişkisel biçimlerinin temelinde yatan, gelişmemiş yapının taslak bir modelinin hazırlanmasıdır. Böyle bir modelin önemi, her ilişki biçiminin kuvvetli ve zayıf yönleri üzerinde düşünmeyi sağlamasıdır. Son olarak, modelde amaç, ilişkisel güvenme biçimleri arasında yer alan bağlantının ortaya konulmasıdır (Sheppard ve Sherman, 1998, 431).

Yüzeysel güvenme, güvenilen için iki anahtar riski ortaya çıkarır. Bunlar: 1) Güvenilir olmama riski ve 2) Düşüncesiz hareket etme riskidir. Güvenilir olmama riski, beklenildiği gibi davranılmayacağı endişesini ortaya çıkarır. Örneğin, bir bebek bakıcısına güven duyulduğu zaman, bakıcının gerektiği gibi bakmayacağı konusunda aile risk almış durumdadır. Düşüncesiz hareket etme riski, güvenilen paylaşılmayacak duyarlı ilgilerin olduğu düşüncesi ile eylemde bulunur. Örneğin, bir görev için bir grup bilgiyi paylaşabilir, isteklerin gerisindeki niyetleri araştırabilir ya da etkili bir performans için bazı özellikler istenebilir (Sheppard ve Sherman, 1998, 428).

Yüzeysel bağlılıkta güven üretimi, hesaplanabilir ya da caydırıcılığa dayalı güven üretiminin olduğu bir işlemdir. Yargıya ve bankalara duyulan güven gibi. Yüzeysel bağlılıkta güvenli davranışlar sürekli olarak öne çıkarılırken, güvensiz davranışlar söndürülmeye çalışılır. Örgütsel çevrede caydırıcılık, güvenilir davranmayan ya da anlayışa gerekli hoşgörüyü göstermeyen tarafların cezalandırılmasında ortaya çıkar. İlişki tam olarak ya da kısmi olarak devam etmediğinde, ilişkide caydırıcılık oluşur ve kısa süreli güvensiz davranış daha ağır basar. Bir ilişkide caydırıcılık, taraflar arasında değiş tokuşun birçok değişik formları olduğunda oluşur. Dolayısıyla, diğer değiş tokuşlara doğru biriken avantajlar herhangi bir değişimdeki aldatmanın yararından daha çok olmaz. İlişkide caydırıcılık ise, gelecekteki bağlılığı oluşturarak sağlanır. Eğer diğer taraf gelecekte olmayacaksa, var olan yatırımlar büyük ölçüde değer kaybeder. Diğer bir deyişle, ilişkinin derinliği,

özellikle karşılıklı olduğunda, güven oluşumunda önemli bir katkı sağlayacaktır (Sheppard ve Sherman, 1998, 428).

Derin bağlılıkta güven üretimi, tarafların zorunluluk duygusu altında gerçekleşmektedir. Bürokratik örgütlerde, zorunluluk düşüncesini tanımlamak kolaydır. Bürokratik örgütlerde zorunluluk duygusunu tanımlayan iki temel gösterge bulunmaktadır. Bunlar: 1) İlişkisel şebekeye dayanan ikincil (quadratic) güven ve 2) zorunluluk hissedilen bireysel algılara dayanan psikolojik sözleşmelerdir. İkincil güven, bireylerin ilişkilerini kuvvetlendirmesi için ortak eylemi yapan insan topluluğuna ait iken, psikolojik sözleşme ise, güvenenin güvenilen de, algılarıyla ilgili inançları saptama zorunluluğunu göstermektedir. Bir çok faktör, ilişkileri kuvvetlendiren topluluğun inançlarını etkileyebilir. Zorunluluk, ikincil güvende topluluktan kaynaklanırken, psikolojik sözleşmede güvenenin algısının bir özelliği olarak farklılık göstermektedir (Sheppard ve Sherman, 1998, 429).

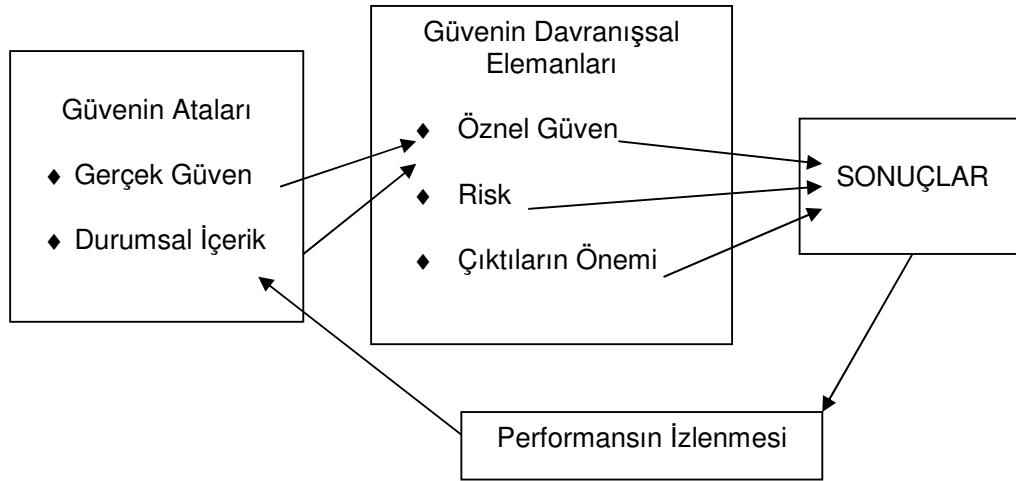
Yüzeysel karşılıklı dayanışmada güven üretimi, diğeri ile ilgili yeterli bilgi sahibi olmak için araştırmaya yönelme ile başlar. Özellikle, eşgüdümün gerekli olduğu durumlarda elde edilen olumlu bilgi, güven duymayı kolaylaştırır. Yapılan ilk araştırmaların bazılarında basit ilişki oyunları yer almaktadır. Örneğin, Deutsch ve Krauss'un (1960) belirttiği zirve (acme)/kaçma (bolt) oyununda konu çiftleri, elektrikli kamyonları kullanmak için etkili bir eşgüdüm yapmak zorundadırlar. Yolda dar bir köprü bulunmaktadır. Eğer kamyonlar eşgüdüm olmadan kullanılırsa çarpışabilirler. Bir kullanıcının diğeriye duyduğu güven düzeyi onun eylemlerinde değişikliğe neden olabilir Bir ilişkide, diğeriye ait özellikler o kişinin davranışının keşfedilmesine ve yorumlanmasına kolayca izin verir. Bununla birlikte, yüzeysel karşılıklı dayanışmada sıklıkla derin bağlar geliştirmek, akla uygun ve olası değildir (Sheppard ve Sherman, 1998, 430; Good, 2000, 35).

Derin karşılıklı dayanışmada güven üretiminde, güvenenin güvenilenin dünyaya bakış ve tercihlerini içselleştirdiği varsayımı üzerinden, güven tahmin edilir. İçsellikte, taraflar birbirlerine uygundurlar ve birbirlerini tamamlarlar böylece karşılıklı inançların benimsenmesi gerçekleşir Zaman, yakınlık,

paylaşılan stratejiler, paylaşılan kimlik, ortak ödülleri ve ortak değerler bireyin içselleştirmesinde önemlidir. Özellikle paylaşılan zamanın yeterli olması durumunda, derin karşılıklı dayanışmada güven üretimi daha kolaydır (Sheppard ve Sherman, 1998, 430).

ABC Güven Modeli

İngilizce, antecedents (öncüller), behavioral elements (davranışsal elemanlar) ve consequences (sonuçlar)'ın baş harflerinden oluşan ve şekil 3'de verilen ABC güven modeli, Warne ve Holland (1999) tarafından geliştirilmiştir.



Şekil 3. ABC Güven Modeli. Warne, D. ve Holland, C.P. (1999). Exploring trust in flexible working using a new model. **BT Technol Journal**. Vol. 17, No. 1

Güvenin öncülleri. Güvenle ilgili ilk çalışmalar bireyler üzerine ve psikolojik açıdan yoğunlaşmaktadır. Bu araştırmalardan, iki tür güven çıkarmak mümkündür. Bunlar: 1) İçten gelen ya da yaratılış güveni ve 2) öznel güvendir. İçten gelen güven, bireylerin başkalarına güvenmesi için bireylere dayalı olan, onların davranışlarına, kişiliklerine ve önceki tecrübelerine dayalı olan bir güven çeşididir. İçten gelen güven belirli durumlara bağlıdır. Bireyin güvenmesi ya da güvenmemesi için güvenme eğiliminin ölçülmesi gerekir. Kişinin içinden

gelen güvenin zaman içinde hızlı bir şekilde değişmesi zordur. İçten gelen güven, saygıya ve başkalarının davranışları ile ilgili bilgiye dayanır. Öznel güven, belirli bir duruma özgüdür. Güveni ne oluşturur sorusu, içten gelen güveni, genel ölçümünden daha öznel bir ölçüme doğru değiştirir. Örneğin, başka insanlara güvenir misiniz? Sorusu böyle bir durumda X kişiye belirli bir davranışı göstereceği konusunda güvenir misiniz? Sorusu ile yer değiştirir (Warne ve Holland, 1999, 112).

Güven, ilişkisini etkileyen durumsal faktörler durumsal bağlamda oluşur ve içeriği şunlardır (Warne ve Holland, 1999, 112).

- ◆ Ele alınan görevin doğası,
- ◆ Diğer eşin ne kadar işin içine girdiğini diğerinin ne kadar bildiği,
- ◆ Nasıl bir güç ilişkisi vardır ve verilen bir durumda nasıl değişebilirler,
- ◆ Girişimi başarılı hale getirmek için taraflara ne tür ödüller verilir,
- ◆ Katılımcıların ne kadar deneyimi ve paylaşılan bir geçmişi vardır; bu deneyim ve paylaşılan geçmiş, bireylerin sisteme ya da kişiye güvenmelerini sağlar,
- ◆ Gerekli kişilerin, teknolojinin ve becerilerin güveni doğurmak için yerinde olup olmadıkları,

Güvenin davranışsal elemanları. Öznel güven, bireyin davranışını etkileyen ve iş görmenin belirli yapısıyla oluşan zihinsel bir durumdur. Bir bireyin ekonomik eşine karşı doğru davranışı göstermesi, güvenlerinin yanlış olacağı riski ile beraber, öznel güvenin bir görevidir ve ortaya çıkan sonuç önemlidir. Örneğin, kaybetme olasılığının düşük olduğu durumlarda, öznel güven düzeyi düşük ve yanlış güven riski yüksekse olsa, birey ekonomik eşine karşı güven duymayı seçebilmektedir. Davranış ve güven, bağımsız

kavramlardır. Güvenin etkisi, algılanan risk durumu ve sonucun önemi davranış tarafından belirlenir. Bu, ABC güven modeli öğelerinin davranışsal elemanlarının oluşumuna yol açar (Warne ve Holland, 1999, 112).

Güven Sonuçları. Güven modelinde sonuçlar üçüncü aşamadır. Verilen durumlarda, belirli bir kimseye, sisteme ya da örgüte güvenip güvenmemeye karar verme, beraberinde önemli sonuçları getirmektedir. Bu sonuçlar, ekonomik aktörler arasında, bilgi değişimi şeklinde, bir bireyin/örgütün bir düşüncesine ya da sistemine yatırım yapma şeklinde olabilir. Durumun sonucu (genelde bilinçaltı) gözlenir. Davranış, tutum ya da yeteneklerle ilgili herhangi yeni bir bilgi doğrudan durumsal bağlamı etkiler. Güvenin çıkış sürecini izlediğimizde, katılan kişiler, başkalarının ve kendilerinin deneyimlerini değerlendirirler ve işbirliğine devam edip etmemeye ve hangi şekilde işbirliğine gireceklerine karar verirler. Örneğin, başkalarının iyi davranışlarını izleme sonucunda insanlar daha çok güvenebilirler. Böylece, kişilerin karşılıklı davranışları ve güveni arasındaki ilişki dinamiktir. Örneğin, A ve B örgütleri arasındaki ilişkide, A'nın öznel güveni B'deki öznel güvenden, B'nin öznel güveni de A'nın öznel güveninden etkilenir. Bu tür dairesel bir ilişki süreci piyasada ve örgütsel davranış literatürü araştırmalarında iş ilişkisinin kurulması için anlatılır. Dolayısıyla, bu model, sonuç algılarının geri dönüşümü için bir mekanizmayı gerektirmektedir. Performansı izlemek ise, bu modelin dördüncü öğesidir (Warne ve Holland, 1999, 113).

ABC güven modeli, modelin dört öğesini ve bunlar arasındaki ilişkiyi gösterir. Modelin içeriği, bireyler arasındaki iletişimi anlamaktan toplum içinde davranışı araştırmaya kadar, belirli durumlara uygulanabilir. Bu model iki şekilde kullanılabilir. Bunlar, 1) yeni bir sistemi tanıtmada, belirli bir bağlam içinde oluşabilecek güven konularına doğru sistematik bir düşünce için ve 2) var olan sistemin içinde ne tür güven konularının olduğunu görmek ve ortaya çıkan güven sorunlarının nasıl giderileceğini görmek için kullanılabilir (Warne ve Holland, 1999, 113).

Sonuç olarak, Warne ve Holland (1999, 113) güven modellerinin, ister yeni sistemleri tanıtmada isterse var olan sistemleri anlamada konu ile ilgili araştırma yapanlara cesaret verdiğini belirtmektedirler.

Örgütsel Güvenin Yapısı

Alanyazında güvenin tanımında olduğu gibi güvenin yapısını nelerin oluşturduğu konusunda bir birlik bulunmamaktadır. Mishra (1996, 265) güvenin boyutlarını yeterlilik, açıklık, ilgili olma ve güvenirlilik olarak belirledi. Güven çok boyutlu bir kavramdır. Shockley-Zalabak ve diğerleri (2000) Mishra'nın güven modelinde yer alan yeterlilik, açıklık, işgörenlere karşı ilgili olma ve güvenirliliğe kimlik boyutunu ekleyerek örgütsel güvenin boyutlarını belirlediler. Güvenin boyutlarını Butler ve Centrell (1984), doğruluk, yetkinlik, tutarlık, sadakat ve açıklık olarak belirlediler (Akt.:Hosmer, 1995, 384; Korsgard, Schweiger ve Sapienza, 1995, 70). Butler (1991, 659) daha sonra yaptığı bir çalışmada güvenin boyutlarını yetkinlik, tutarlılık, adil olma, dürüstlük, sadakat, açıklık, sözünde durma ve saygınlık olarak belirledi. Hoy ve Tschannen-Moran (1999, 186) incinebilir olma riski ile birlikte güvenin yüzeylerini yardımseverlik, güvenirlilik, yeterlilik, dürüstlük ve açıklık olarak belirlemektedirler. Currall ve Epstein'e (2003, 193) göre güvenin yapısında itimat ve risk de bulunmaktadır. Dunn'a göre (2000, 290) yetkinlik ve tutarlılık güvenin bilişsel yönünü oluştururken doğruluk, sadakat ve açıklık duyuşsal yönünü oluşturmaktadır.

Genel olarak güvenin yapısını saldırıya açık olma riski, doğruluk, yeterlilik, tutarlılık, sadakat, açıklık ve işgörene ilgi boyutları oluşturmaktadır.

İncinebilir Olma (Vulnerability)

Güven araştırmalarının ortak temalarından biri saldırıya açık olma riskidir (Bigley ve Pearce, 1998, 406). Risk, sürprizleri de beraberinde getirir. Drucker (1999/1999, 125) güveni sürprizlerin yokluğu anlamında kullanır. Molm, Takahashi ve Peterson (2000, 1422) riski, güven gelişiminde gerekli bir koşul olarak görürler ve karşılıklılık olmadan riskin olamayacağını belirtirler. Risk, belirsizlikle ilişkili olarak daha büyük yarara neden olur. Risk alma cinsiyete ve yaşa göre farklılık göstermektedir. Kadınların risk algısı

erkeklerden daha yüksektir. Yaşlı insanların risk algısı da gençlere göre daha yüksektir (Siegrist, Gutscher ve Earle, 2005, 152).

Dirks ve Ferrin (2001, 455) güveni, diğer birey ya da grubun saldırıya açık olma riski durumlarında nasıl bir ilişki sunacağını gösteren, psikolojik bir durum olarak açıklamaktadırlar. Bundan dolayı güven, diğer grubun saldırıya açık olmayı kapsayan durumlardaki bilgi ve deneyimlerini kapsar.

Güven, belirli bağlamlarda olur. Güvenilen kişi davranışlarıyla güvenen kişiyi ya da onun umutla bağlandığı bir şeye zarar verebilir. Yani güven, saldırıya açık olmanın farkedilmesini sağlamaktadır (Brien, 1998, 398). Risk, güvenin varlığını ortaya çıkarmada kolayca kullanılan dolaylı bir etkidir. Güven kavramı, riski beraberinde getirmektedir. Riskin büyüklüğü zarar görme olasılığını etkilemektedir. Risk arttıkça zarar görme olasılığı artmakta, risk azaldıkça zarar görme olasılığı azalmaktadır (Chiles ve McMackin, 1996, 86; Lewicki, McAllister ve Bies, 1998, 438).

İncinebilir olma belirsiz durumlarda da gerçekleşir. Belirsizlik, birey tarafından, yeterli veri olmaması nedeniyle tam olarak yapılandırılmayan durumdur (Erdem, 2001, 44). Güvenin yarı yarıya olması durumunda belirsizlik en yüksektir. Diğer bir deyişle, güven belirsizlikle aynı ortamda bulunmaktadır. Belirsizlik, ortamdaki kalıcı olan ile geçici olan ilişkilerin birbirinden ayrılmasına yardımcı olur (Meyerson, Weick ve Kramer, 1996, 176).

Doğruluk (Integrity)

Doğruluk, insanın karakterini, bütünlüğünü ve dürüstlüğünü anlatır. İnsanlar doğru davranışlar gösterirlerse onlara güvenilir. Örgütler de doğruluk üzerine desenlenirlerse onlara da güvenilir (Brown, 2005, 4.).

Becker (1998, 157), doğruluğun akılcı değerler sistemi ve ahlaki doğrulama ile birlikte eyleme geçmesi gerektiğini belirtir. Doğruluk, bir insanın bir sonucu mantıklı olarak kanıtlayabileceği bilgisine sadakat göstermesi anlamındadır. Benzer şekilde Aydın da (2001, 50) doğruluğu, ahlâklı davranışın temel ilkelerinden biri olarak görür ve tüm yaşantının gerçekler

üzerine kurulması gerektiğini belirtir. Bir insanın gerçekleri kendi duygu, düşünce, inanç ve yararları doğrultusunda çarpıtması, daha sonra yapacağı eylem ve işlemlerin doğruluğunu da ortadan kaldırır.

Literatürde birbirinin yerine kullanılan doğruluk ile dürüstlük kavramları arasında farklar bulunmaktadır. Doğruluk, içten gelen prensip ve değerlerden kaynaklanırken, dürüstlükte dıştan kaynaklanan prensip ve değerler önemlidir. Dürüstlük, doğruluğun gerekli ama yeterli olmayan bir koşuludur (Becker, 1998, 158).

Okul yöneticileri, okulda değişim adına ortaya konulan ilke ve değerlere kendileri uymalıdır. Eğer kendi uygulamalarını kendileri gözardı ederlerse başlangıçtan daha geriye giderler. Herkesi hoşnut etme ya da çatışmadan kaçınma çabası içine giren yöneticiler, bazen dürüstlükten uzaklaşabilirler ve açık sözlü olmayabilirler. Dürüst olmayan bir davranışın ortaya çıkması da yıkıcı olur (Tschannen-Moran, 2004, 23).

Doğruluk adil olmayı gerektirir. Korsgaard, Schweiger ve Sapienza'ya (1995, 63) göre, işlemsel adalet teorisi, kararlardan etkilenen ve bu kararlara katılan kişilerin davranış ve tutumlarının karar verme süreçlerindeki adaletliliğine olan etkisi ile ilgilidir. Adalet teorisinin temel öncülü, insanları ve onların kararlara karşı olan tepkilerinin en büyük belirleyici etkisini merkeze alan adil bir davranıştır.

Doğruluk, hesap verebilmeyi gerektirir. Hesap verebilir bir yaklaşım, olaylara daha gerçekçi bakmayı sağlar. Böylelikle ön yargılardan ve manipülasyondan uzak kalınır. Hesap verebilir bir kişi davranışının sorumluluğunu kabul eder ve gerçekleri çarpıtarak başkalarını suçlamaktan kaçınır. Okul yöneticisi, saygınlığını korumak için başkalarının yanlışlarını düzeltmesine yardımcı olmalıdır. Yanlışları örtbas etmeye çalışmak hem öğretmenlerde hem de okulun bağlı bulunduğu üst yapılarda güvensizliğe yol açabilir (Tschannen-Moran, 2004, 24).

Yetkinlik (Competence)

Güvenin boyutlarından biri de yetkinliktir. Yetkinlik, bireyin belli bir davranışı ve işi yapabilmesi için bilgi, beceri ve tutuma sahip olmasıdır (Başaran, 1991, 31; Grzeda, 2005, 531). Kişinin beceri ve yeteneğini değerlendirerek bir amacı veya görevi başarması öz-yeterliği ile (self-efficacy) olur (Bandura, 1977; Akt.:Baron, Byrne ve Johnson, 1998, 85).

İyi niyetin yeterli olmadığı zamanlar vardır. Bir insan bir başkasına bağımlıysa ya da beklenen becerilerin bir bölümünde yeterliyse o insana güven duymayabiliriz. Örneğin, yeni bir öğretmenin öğrencileri, öğrenmek için daha çok şey bekliyor olabilirler. Bu öğretmen, becerikli değilse öğrenciler, öğretmene güvenmezler. Örgütsel ortamda güvenin bir çok durumu yetkinlikle ilgilidir. Okullarda, eğer bir insanın ya da bir takımın projesi başkasına bağımlı ise, müdürün ve öğretmenlerin güveni tam olabileceği gibi yetersiz de olabilir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2000, 557).

Okullarda, öğrenme ve öğretme sürecinin amacına ulaşması için öğretmenler ve yöneticiler birbirlerinin yeterliğine dayanırlar. Aynı şekilde öğrenciler de öğretmenlerinin yeterliğine bağımlıdırlar. Okul müdürlerinin yetkinliklerini göstermelerinin bir yolu, öğretmenlerin zor durumlarda sorunlarla başa çıkabilme becerilerini gösterebilmelerini sağlamalarıdır. Bu sorunlar, okul çalışanları arasında olabileceği gibi, zor öğrencilerle veya sorunlu velilerle uğraşma konusunda olabilir. Öğretmenlerin bu sorunlara sağduyu ile yaklaşmaları gerekir (Tschannen-Moran, 2004, 31-32).

Güven konusunda yetkinlik, ilgi ile yakından ilişkilidir. Bazen uzman olarak adlandırılan meslek gruplarında insanların ne yaptıklarını bilemeyiz. Ama, onların göstermiş oldukları ilgi ve titizlik bizim onlara güvenmemize neden olur. Yetkinlik aynı zamanda öngörülebilirliktir. Yeterli olduğunu düşündüğümüz insanlara güvenebiliriz. Yetkinlik bireylerin duygusal olarak da yeterli olmalarını içerir. Gelişmiş bir vicdan ile insanlar kendi becerileri ile buldukları durum arasında karşılaştırma yapabildiklerinde duygusal yeterliği sağlarlar (Solomon ve Flores, 2001, 108).

Tutarlılık (Consistency)

Tutarlılık, bir durumu ele almak için iyi yargı, tahmin edebilme ve güvenilirliktir. En temel düzeyde güven, tahminle ilgilidir. Diğer insanlarla ilgili tahminde bulunmak, onlardan ne beklendiğinin bilinmesi ve o insanların bu beklentiler doğrultusunda davranarak davranışlarında tutarlı olmaları demektir (Hosmer, 1995, 384). İşgörenler rol sorumluluklarını tutarlı olarak yerine getirdiklerinde gelecek için kestirim yapması kolay olur ve benzer şekilde davranacakları beklenir. Tutarlılık düzeyi arttıkça güven düzeyi de artmaktadır. Tutarlılık güveni oluşturur (Dunn, 2000, 292). Robbins'a (2001, 336) göre, tutarlılık özellikle yöneticiler için uygun bir bileşendir.

Sadakat (Loyalty)

Sadakat, başkalarına karşı yardımsever olma, yüreklendirme, destekleme ve koruma isteğidir. Yardımseverlik, başkasının mutluluğunu düşünerek hareket etme, başkalarına yararlı olma isteği veya bir şeyi önemseme, güvenilenin zarar vermeyeceğinden ve korunacağından emin olma ya da kendisini başkaları için tehlikeye atma gibi özgeci (alturistik) davranışlarla açıklanabilir (Tevruz, Artan ve Bozkurt, 1999, 95).

Rosanas ve Velilla (2003, 56) sadakati güvenin tamamlayıcısı olarak görmekte ve güven ile sadakat arasındaki ilişkiyi bir madeni paranın iki yüzüne benzetmektedir.

Sadakat konusunu çalışan ilk yönetim bilimcilerden biri Mary Parker Follett'tir. Follet (1920), sadakati, birinin bilinci, başarının ve başarısızlığın, yaşamın ya da ölümün birlikte kaydedilmesi ya da lanetlenmesinin tam farkındalığı olarak tanımlamıştır. Toplumun birliği, kendimiz için yaptıklarımız ile sağlanır. Follet, iki tür sadakatten söz etmektedir. Bunlar: 1) Gruba Sadakat ve 2) Mesleğe Sadakattir. Gruba sadakat, bir gruba ait olma bilincine ve bir kişinin başarısının grubun başarısıyla ilgili olması düşüncesine dayanır. Bu düşüncenin doğru olabilmesi, bireyin, grubun ayrılmaz bir parçası olmasını gerektirir. Grubun tam üyesi değilsek, kendi kararlarımızı vermekte serbest sayılırız. Yani Follet'in dediği gibi "kendimizin yaratmadığı ve ortak olmadığımız bir topluluğa sadakat göstermemiz, köleliktir". Mesleğe sadakat

ise, yapılan işin gereklerini yerine getirmektir (Akt.: Rosanas ve Velilla, 2003, 51).

Varoluşçu ve pragmatik felsefede sadakat, kendin olmak ve kariyer sahibi olmaktır. Sadakat, ilişkilerde gereklidir. Bu yüzden yöneticiler, çevrelerindeki insanların eylemlerinde, etik davranışları daha çok dikkate almalıdırlar (Robbins, 2000, 18).

Powers'a göre (2000), örgütü terk etmemek, iş avcısı olmamak; bir projeyi tamamlamak için geç saatlere kadar çalışmak; örgütün işlerini gizli tutmak; toplum ve müşteriler için örgütü geliştirmek; aşırı olmamak kaydıyla kurallara bağlı kalmak; örgütün amaçları için kişisel amaçlardan fedakârlık yapmak; yalan söylememek, dedikodu, dolandırıcılık ya da hırsızlık yapmamak; örgütün ürünlerini satın almak; örgütün sponsor olduğu hayır işlerine katılmak; gelişmek için önerilerde bulunmak; örgütün, iş dışı aktivitelerine katılmak; düzeni bozmamak; örgütün mallarını özenli kullanmak ve savurgan olmamak; güvenli çalışmak; hastalık izni dahil izin politikasını kötüye kullanmamak; meslektaşlarına yardımcı olmak; işbirliğinde bulunmak örgütlerde sadakatin göstergesi olan durumlardır (Akt.: Rosanas ve Velilla, 2003, 50-51):

Açıklık (Openness)

Açıklık, başkaları ile serbest bir şekilde bilgi ve düşünceleri paylaşma isteğidir. Kişisel ilişkilerde açık olunması, karşılıklı güveni gösterir. Bu güveni kişi istismar edemez ve karşıdaki kişi de aynı güveni hissedebilir. Güven güveni, güvensizlik de güvensizliği beslemektedir. Güveni açıklıkla devam ettirmek istemeyen kişiler, yaşamlarını, kendi oluşturdukları hapisanelerde, tek başlarına sürdürürler (Tschannen-Moran ve Hoy, 2000, 557).

Açıklık bilgide, denetimde ve etkide olmaktadır. Bilgide açıklık, duyguların, niyetlerin, yargıların, alternatiflerin ve gerçeklerin ortaya çıkmasıdır. Denetimde açıklık, başkalarının güvenirliliğinden emin olmak için köklü bağımlılığı ve onlara önemli görevlerin verilmesini kabul etmektir. Etkide açıklık, başkalarına kaynaklarda, ölçütlerde, kavramlarda, amaçlarda ve

planlarda değişimi başlatmaya izin vermedir (Tschannen-Moran, 2004, 25). Açıklığın bir unsuru da, yapılan işlerde açık olunmasıdır. Karar verirken ya da eylemlerde bulunurken gizli kapaklı olmak işgörenlerde güvensizlik ve kuşku yaratır (Pehlivan Aydın, 2001, 58). Eğer okul yöneticileri bu yönleri ile açık olabilirlerse, okullarda güven düzeyinin artmasını sağlayabilirler. Açık iletişimi geliştirmek okullar için stratejik bir avantaj sağlar. Güven düzeyinin yüksek olduğu okullarda öğretmenler ve diğer çalışanlar, sorunların kaynağını daha doğru bir şekilde ve büyümeden açığa çıkarabilirler. Doğru şekilde tanımlanmış sorunlara, uygun çözüm yolları bulunabilir. Öğretmenler, sorunlar küçükken okul yöneticilerini uyararak bir erken uyarı sistemi görevi yaparlar. İletişimde açıklık, değerlendirmenin daha adil olduğu ortamlarda olur. Okul yöneticileri, gizli kararları açıklayamayabilirler ya da savunamayabilirler. Bu zamanlarda önemli olan dedikodulardan, boş konuşmalardan uzaklaşmak ve yanlış bulmaktan kaçınmaktır (Tschannen-Moran, 2004, 26).

İşgörenlere İlgisi

Güven, karşılıklı dayanışmanın olduğu durumlarda gerçekleşir. Karşılıklı dayanışmanın olmadığı durumlarda güvenden söz edemeyiz. Karşılıklı dayanışma, bir insanın ilgilerinin diğer bir insan ile dayanışma içinde olmadan başarılamayacağını ortaya koyar (Rousseau ve diğerleri, 1998, 395). Karşılıklı dayanışma, güvenin duygusal ya da öznel yanını oluşturur (Cullen, Johnson ve Sakano, 2000, 225). Yönetici başarısı ile işgören dayanışması arasında olumlu yüksek bir ilişki bulunmaktadır. Yöneticilerin, işgörenlere karşı daha bağımlı olmaları, onları daha güvenilir yapmaktadır (Wells ve Kipnis, 2001, 599).

Yardımsızlığın eksik olması, olumlu gelişmelerin ortaya çıkmasını engeller. Öğretmenlerine ya da arkadaşlarına güvenmeyen öğrenciler etkili bir şekilde öğrenemezler. Bu öğrenciler enerjilerini öğrenme sürecine adapte etmek yerine kendilerini koruma yollarını aramaya çalışırlar. Eğer okulda bir yöneticinin, öğretmenin veya öğrencilerin ilgilerini korumak için kötü hikayeler anlatılmaya başlanırsa, insanlar kendilerinin de kurban edilebileceği korkusunu yaşarlar. Bu korku zamanla ortaya güvensizlik döngüsü çıkarır. Okul liderleri, yardımsız davranarak güveni ilerletebilirler. Okul yöneticisinin yardımsız davranışları; çalışanların gereksinimlerine ve ilgilerine duyarlılık göstermek ve

bunlara önem vermek, çalışanların haklarını korumak ile olabilir. Saygınlık, güveni güçlendirir. Sosyal ağlar, güven ilişkisini güçlendirir. Güven düzeyinin yüksekliği, bir sosyal sistemdeki yeni üyelerin bir şekilde koruma altında olmalarını sağlasa da, bu üyeler de güveni sürdürmeye özendirilmelidirler. Güven düzeyinin yüksek olduğu durumlarda, insanlar yardım etme çabasından kaçınmazlar. Bunun nedeni başkalarının yetersiz olduklarını düşünmelerinden korkmamalarıdır (Tschannen-Moran ve Hoy, 2000, 19-22).

Boyutlar Arası Etkileşim

Güvenin yapısını oluşturan boyutlar arasında ilişki bulunmaktadır. Güvenin boyutlarından birinde ortaya çıkabilecek düşük güven düzeyi diğer boyutlarda yüksek güven çıksa dahi, tüm güveni etkilemektedir. Örneğin, bir kişi bir işi yapmak için yeterli olabilir. Ancak kişi sözlerini yerine getirmede dürüst değil ya da sözleri ile davranışları arasında tutarlılık yoksa, genel güvenden vazgeçilebilmektedir. Bir güven ilişkisinde her boyutun var olması gerekmektedir.

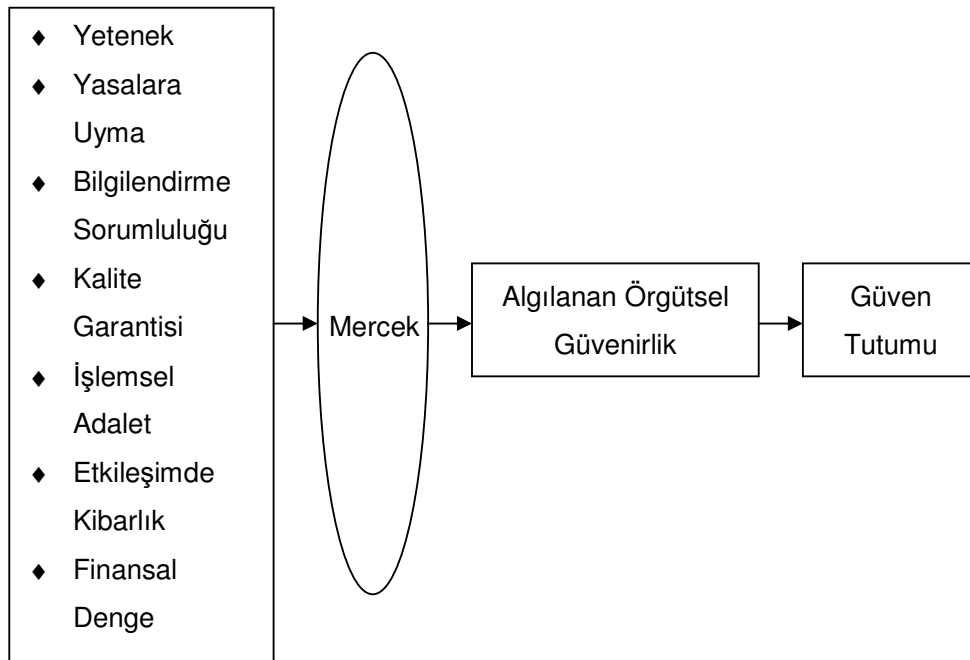
Güven ve Güvenilirlik (Trustworthiness) İlişkisi

Güvenilirlik, kesin bir şekilde güvenden farklıdır. Güven, bir başkasından zarar gelmeyeceğine ilişkin bir tutumdur. Güvenilirlik, bir tutum değildir. Güvenilirlik, bir bireyin güvene değer olup olmadığını gösterir (Brenkert, 1998, 279). Güvenilirlik, güven gelişiminde anahtar bir bilişsel tahmin edicidir. Güven gelişimi, diğerinin güvenilirliği hakkında deneyime dayalı bireysel bir öğrenme sürecidir (Williams, 2001, 379).

Güvenilirlik için ilk adım, kişinin kendine güvenmesidir. Kendine güvenen kişi söylediklerine ve yaptıklarına dikkat eder. Kişi kendine güvenerek, başka insanlara güvenebilir. Başkalarına duyulan içten bir ilgi, onları güvenilir kişi olarak görme anlamına gelir. Güvenilir görünmek için, kişilere özenli ve ahlaki açıdan sorumlu biri kişi olduğunu göstermek gerekir. Eleştirilere açık olunur ve yanlışlar kabul edilirse daha çok güvenilir görülür. Kendine güven başkalarını anlamamızı sağlar. Farklı düşünceler zenginlik olarak görülür. Başkaları tarafından güvenilir görünmek için başkalarının bizi dayanılabilir

olarak görmeleri gerekir. Güvenilirlikle ilişkili olarak, birine dayanmak çok boyutludur ve temelinde, dürüstlük, aldatıcı ve çıkarıcı olmamak, sözlerini tutmak ve temel ahlaki değerlere saygılı olmak ve başkalarına zarar vermemek vardır. Güvenilir olmada, başkalarının ilgileri ve gereksinimleri ahlaki açıdan önemlidir. Bu açıdan başkalarını, kendimiz için sömürüp kendi çıkarımıza kullanacağımız birer yaratık olarak değil, kendi doğruları olan bireyler olarak kabul etmeliyiz. İnsanlardan, yardımcı olmalarını istediğimizde, yaptığımızı onlara açıklamalı ve onların işbirliğine gereksinimimiz olduğunu belirtmeliyiz. Kendine güvenen kişiler, kendi özerkliğini değerli kılar. Sevenlerimizin, aile üyelerimizin, arkadaşlarımızın ve meslektaşlarımızın kendi özerklikleri gibi bizim özerkliğimizi de değerli görmelerini bekleriz (Govier, 1998, 209-211).

Kişilerarası güvenilirlik bileşenleri ile örgütsel güvenilirlik bileşenleri paraleldir. Caldwell ve Jeffries'in (2001), örgütsel güvenilirlik modelinde (şekil 4), örgütlerin gerçekleştirmesi gereken yedi görev bulunmaktadır. Bunlar (Akt.:Caldwell ve Clapham, 2003, 352):



Şekil 4. Örgütsel güvenilirlik 356 Caldwell, C., ve Clapham, S.E. (2003). Organizational Trustworthiness: An International Perspective. **Journal of Business Ethics**. Vol.47, pp.349–364,

Kalite Garantisi- Kalite güvenilirliği, istenen sonuçları başarmak için sürekli bir temele bağlı kalan ve kalite standardının anlaşıldığı seviye olarak bilinir.

Etkileşimsel İncelik (Nezaket)- Etkileşimsel incelik, örgütsel görevleri yerine getirirken başkalarına gösterilen nezaket ve saygı seviyesini kapsar.

İşlemsel Adalet- İşlemsel adalet, örgütün resmi ve resmi olmayan uygulamalarıyla ilişkilendirilen eşit sistemlere ve işlemlere hisse sahiplerinin hangi oranda katılma şansı verildiğini kapsar.

Bilgi verme Sorumluluğu- Örgütün amaçları ve sonuçlarından kârı olan hisse sahiplerine şart koşulan iletişim seviyesini kapsar.

Yasal Uyum- yasal uyum, uygun yasaların anlaşılıp izlenmesi derecesini kapsar.

Finansal Denge- Finansal denge, örgütsel sonuçlara ulaşmada hem etkililiği hem de verimliliği başarmada, örgütün yeteneğini içerir.

Kişilerin veya örgütlerin güvenilirliğini algılamada güvenenin öznel değerlendirmesi önemlidir. Güvenenin öznel değerlendirmesi sonucunda algılanan güvenilirlik ortaya çıkar. Algılanan güvenilirlik güvenenin güvenme tutumunu belirler (Caldwell ve Clapham, 2003, 356).

Yönetimsel güvenilirliği sağlamada işgörenin algısı beş temel kategoriye dayanır (Whitener ve diğerleri, 1998, 516). Bunlar: 1.) Davranışsal Tutarlılık, 2.) Davranışsal Doğruluk, 3.) Paylaşım ve Kontrolün Yetkilendirilmesi, 4.) Açık İletişim ve 5.) İlgı Göstermedir.

Türk toplumunda güven ve güvenilir insan tanımlamasının değişkenleri; özgüven, yardımseverlik, uyumluluk, dürüstlük, sevecenlik, açıklık, tutarlılık, bilgili olmak ve dedikodu yapmamaktır (Börü, 2001, 14).

Özgüven (Self- Trust) ve Özsaygı (Self-Esteem)

Güven, özgüven ve özsaygı ile yakından ilişkilidir. Güvenilir olmak insanın özgüveni kadar özsaygısını da artırır. Zor durumlarla karşılaşan bir birey, kendine güvenmediğinde başkalarına da güvenmez (Solomon ve Flores, 2001, 144).

Özgüven, bir bireyin kendi yeteneklerine olan kesin inanç durumu ve bu yetenekleri yürekli bir biçimde gösterebilmesidir (Hambly, 2001, 9). Bireyler ilişkiye girdikleri her durumda kendine güvenmek ve rahat olmak isterler.

Özsaygı, her insanın kendi davranış ve tutumları ile ilgili değerlendirmesidir. Bir insan kendini yüksek ya da düşük özsaygılı olarak algılayabilir (Baron, Byrne ve Johnson, 1998, 79).

Özsaygımız olduğunda bizi birey yapan bilincimiz, seçeneklerimiz, kapasitemiz ve yeteneklerimiz ile kendimizi değerli görürüz. Özgüveni olan bir kişi birey olarak itibarlı ve kıymetli olma duygusuna sahiptir. Özsaygısı olan birey küçük düşürüldüğünde ve onuru kırıldığında, bu tutumlara layık olmadığına inanarak ayakta durabilir. Özsaygısı olan kişiler, kendilerini birey olarak değerlendirir. Kendi ilgilerine, değerlerine ve amaçlarına yönelir. Kendini önemli ve saygın, ahlaki değeri olan kişiler olarak görür. Bireylerin gereksinim ve amaçlarının her parçası önemlidir. Özsaygı ve özgüven başarılı olmak için gereklidir. Özgüven kendi güdümüze, yeterliğimize ve dürüstlüğümüze karşı olumlu bir duyguya sahip olmayı gerektirir. İçimizde bu inanç olmazsa, yaşama etkili bir şekilde devam edemeyiz. Kendimizden şüphe duyarsak ya da kendimize güvenmezsek kendimizi yetersiz, güdüsüz ve bağımsız hareket edemeyen biri olarak görürüz. Şüphencilik ve inanç kaybı kendi kalitemiz ve potansiyelimizin altında davranışlarda bulunmamıza yol açar. Kendimizi değersiz, dürüst olmayan, değerli amaçları uygulayamayan ve dünyayla baş etmek için yetersiz biri olarak görürüz (Govier, 1998, 100).

Davranış ve inançlarımıza karşı sıklıkla meydan okumalar olabilir. İlişkilerde ya da işlerde çeşitli engellerle karşılaşabiliriz. İşlerin ters ya da

ilişkilerin kötüye gittiği durumlar olabilir. Başkaları önümüze çıkar ve bizi acımasızca eleştirir. Meydan okumaları dikkate alarak engellerin üstesinden gelmek için içimizden kaynağa gereksinimimiz vardır. Bu, özgüvenin resme girdiği yerdir. Başkalarının söylediklerini değerlendirmeliyiz. Değerlendirme sonuçlarını davranışlarımıza, değerimize ve inançlarımıza yansıtmalıyız. Yapılan meydan okumaların önemine ya da doğruluğuna karar vermeliyiz ve uygun bir şekilde yanıtlamalıyız. Bu yargı, kendi hafızamızın, yargılama kapasitesine güvenmeyi gerektirir ve özgüvenimiz olmazsa buna ulaşamayız. İyi ve kötü meydan okumaları ayırt etmek için kendi hafızamıza, yargımıza ve vicdanımıza güvenmeye gereksinimimiz vardır. Kendine güven ve saygıyı, kötü işlerden uzak tutmanın en iyi yolu, kötülüklerden kaçınmaktır. Özgüven, özsaygıyı elde etmek için gereklidir (Govier, 1998, 100).

Bednar, Wells ve Peterson (1989, 4) özsaygıyı, öznel ve gerçekçi bir biçimde kendini onaylama olarak tanımladılar. Özsaygı, kendi ile ilgili psikolojik deneyim düzeyinin en temelinde olan bireysel bakış ve değerler ile kişiyi etkileyen çeşitli rollerle ilgili duyguların profili olan kendini yaratmanın farklı açılarını yansıtır.

Özsaygıyı açıklamada kullanılan üç temel durum vardır (Govier, 1998, 100-101):

a) Temel Olarak Özsaygı ve Durumsal Özsaygı: Temel olarak özsaygı, bizim kişileri özünde kabul etme duygumuz; durumsal özsaygı ise bizim yeterli olduğumuz ve belirli bağlam ve durumlarda yeterli davranabileceğimiz duygusudur. Temel olarak özsaygıya sahip olan bir kişi durumsal özsaygının birkaç türüne sahip olmayabilir. Örneğin, bir kişi, kendi çevresinde oldukça güvende olabilirken yerel dilini bilmediği bir yerde kaybolduğu ya da basketbolda yeteneği olmadığı zaman özsaygısı olmayabilir.

b) Karşılaştırılabilen ya da Karşılaştırılamayan Özsaygı: Özsaygı karşılaştırmalı olarak yorumlanabilir. Başkalarıyla kendimizi karşılaştırarak kendimize değer verir ya da saygı gösteririz. Her insanın farklı üstünlükleri vardır ve birçoğumuz başkalarından daha iyi değildir. Örneğin, bir adam kaslı

vücuduyla ve genç bir kız güzel sesiyle gurur duyabilir. Her iki durumda da, bireyin özsaygısı, diğerlerinden daha yüksektir. Özsaygının derin bir türü de karşılaştırılmayandır. Kendimizi, hiç bir ölçütle karşılaştırmadan bir birey olarak saygı duymamızdır. Bizler birer bireyizdir. Bir birey olarak duygularımız, isteklerimiz, ümitlerimiz, korkularımız, yeteneklerimiz ve dünyada bir yerimiz vardır. İnsanoğlu olarak, saygınlığımız ve saygı görme isteğimiz vardır. Karşılaştırılabilen ve karşılaştırılmayan özsaygı arasındaki en büyük farklılık özsaygının, eğitimin esas amacı olması ve zihin sağlığı için geniş anlamda önemli kabul edilmesidir. Özsaygının karşılaştırmalı algısı yaşamı rekabetçi yapar. Karşılaştırmalı bir bakış, iyi yapılandırılmış özsaygının oluşmasını engeller. Özsaygıyı, ancak karşılaştırmalı olmayan ve rekabetsiz olarak algılasak bir anlam ifade eder.

c) İç Kaynaklı Özsaygı ve Dış Kaynaklı Özsaygı: insanın içinden kaynaklanan özsaygısı ile diğer insanların dışa vurduğu tutumlardan kaynaklanan özsaygısı arasında farklar vardır. İç kaynaklı saygının eksikliğinde, etraftaki değersiz ve yetersiz kişiler kişiye iftira attığında, kişi kendine değer veremez ve temel güveni sarsılır. İçten gelen değer ve yeterlilik kişinin kendine güvenini ve özsaygısını sağlar.

Sonuç olarak, özgüven için önemli olan, özsaygının kişinin içinden gelen ve karşılaştırmalı olmayan duygusudur. İçten kaynaklanan özgüven ve özsaygı, ne çalışma ile kazanılır, ne sosyal bir statünün gereğidir, ne de zenginlikten kaynaklanan bir durumdur. Özsaygı, bireyin kendini olduğu gibi kabul etmesidir. Gereksinimleri, ilgileri, inançları ve duyguları ile değerli kişiler olan ve diğer insanlar kadar ilgiye değer veren kişiler olarak, özsaygı kendini kabuldür. Birey kendi güdülerini ve amaçlarını değerli görmezse, karar ve davranışlarında yeterliğine inanmazsa, özgüvenli olamaz ve başkalarına da güvenemez. Özgüven, dıştan gelen saldırılara karşı koruma sağlar. Diğer insanların yanlış ve haksız bir şekilde küçültücü davranışlarında, birey kendine onlardan daha değersiz olmadığını söyleyerek kendini korur. Küçük düşürme, aşağılama ve incitmelere karşı temel özgüveni ve özsaygıyı desteklemek, dayanmak için en büyük kişisel kaynaktır (Govier, 1998, 102).

Güvenin Temelleri ve Dereceleri

Bu başlık altında güvenin temelleri ve dereceleri yer almaktadır.

Güvenin Temelleri

Örgütlerde güvenin temelleri, doğal güven, tarihi geçmişi bulunan güven, üçüncü bireylerin yardımcı konumda oldukları güven, sınıflandırma temelli güven, rol temelli güven, kural temelli güven ve güdüleme temelli güvendir.

Doğal güven. Doğal güven ya da güvensizlik, insan doğası hakkında insanların inanışlarını içeren diğer doğal yönlendirmeler ile ilişkilidir. Diğer insanlarla yaşanan ilk güven deneyimleri doğal güvenin oluşumunda önemlidir (Kramer, 1999, 572).

Tarihi geçmişi bulunan güven. Tarihi geçmişi bulunan güvende ortak geçmişin olması önemlidir. Ortak geçmişte, güven yığılmalı olarak oluşur ya da yığılmalı olarak güven zayıflayabilir. Ortak geçmiş, diğer insanlara değerlendirme yapabilme olanağı sağlar. Değerlendirme sonucunda, olumlu karşılıklılık olduğunda güven güçlenir, olmadığında da güven aşınır. Değerlendirmede bir güven yargısı oluşur. Güven yargısının psikolojik iki sonucu vardır. Bunlar: 1) Beklentiye yol açma ve 2) Beklenti değişimidir. Ortak geçmiş, insanların diğer insanların güvenirliliğine olan yargılarını sabitleştirmesi ya da en azından birçok insanda, diğer insanların davranışları için öncelikli bir beklentiye yol açar. Ortak geçmişte yaşanan bir sonraki deneyim beklenildiği gibi olmazsa, beklenti değişimi ortaya çıkabilir (Kramer, 1999, 573).

Tarihi geçmişi bulunan güven örgütlerde bilgi temelli ya da kişisel güvenin önemli bir şekli olarak da yorumlanabilmektedir (Kramer, 1999, 573).

Üçüncü bireylerin yardımcı konumda oldukları güven. Örgütlerde, üçüncü kişiler diğer insanlar hakkında bilgi edinmede önemli bir kaynak işlevi görürler. Üçüncü kişilerin verdiği bilgi ile diğer insanlarla ilgili bir güven düzeyine sahip olunur. Özellikle informal bir biçimde işleyen dedikodu yoluyla

güven yargısı elde etme karmaşık etkilere neden olur ve güven denetimi için de akılcı bir yol değildir (Kramer, 1999, 573).

Üçüncü bireyler, diğer insanlar hakkında sadece sorunun bir kısmını açığa çıkarır. Bunun nedeni, özellikle üçüncü bireylerin eksik iletişim kurması ve olası güvenilen kişinin güvenilirliği ile ilgili olarak çarpık bilgi vermesidir. Çünkü insanlar diğer insanların duymak istediği ve kendilerinin inandığı, bilgi ile tutarlı iletişimi tercih ederler. Sonuç olarak, iyi ilişkilere sahip iki insandan biri, diğer insanlarla etkileşiminde bilgi aktarırken bu ilişkiyi güçlendirecek şekilde davranır ve kişinin güvenilirliği hakkında emin olmayı güçlendirir. Bu şekilde, üçüncü kişiler güveni güçlendirme eğilimindedirler (Kramer, 1999, 573).

Sınıflandırma temelli güven. Sınıflandırma temelli güven, bir insanın örgütsel ya da sosyal sınıfa üyeliğine ilişkin bilgiye dayandırılır. Sosyal sınıftaki bilgi, olumlu olduğunda, genellikle farkında olmadan başkalarının güvenilirlik yargılarını etkileyebilmektedir. Bir insanın sosyal sınıfına ait elde edilen bilgi, risk ve bunun sonucunda ortaya çıkacak maliyeti azaltır. Sınıflandırmanın ve ön yargının grup içinde bilişsel sonucu olarak, diğer grup içi üyelere karşı bireyler dürüstlük, işbirliği ve güvenilirlik gibi olumlu özellikler yükleme eğiliminde olurlar. İnsanlar sınıflandırma sonucu, sınıfın diğer üyelerine bir çeşit kişiselleştirilmemiş güven duyabilirler (Kramer, 1999, 574).

Cinsiyet bir sosyal sınıflandırma olarak karşımıza çıkabilmektedir. Kadınlara ya da erkeklere yüklenen özellikler, onlardan beklenen davranışların şekillenmesine yol açmaktadır. Örneğin, tutuklu insanların ikilem oyunlarında kadınların erkeklere göre işbirlikçi olduğu beklentisi yüksek iken, gerçekte işbirliği oranının değişmediği görülmüştür (Kramer, 1999, 574).

Rol temelli güven. Sınıflandırma temelli güven gibi rol temelli güven çeşidi de kişiselleştirilmemiş güvendir. Çünkü güven, kişilerin yetenek, doğal güven, güdü ve niyetleri için belirli bilgiden çok, kişinin örgütlerde işgal ettiği belirli bir role dayanan bilgiye dayandırılır. Roller, diğer örgüt üyelerinin kişisel bilgilerine çeşitli yollarla kaynaklık eder. Roller, kişi ile ilgili olarak daha olumlu

düşünmemizi sağlar. Rolünü daha iyi yerine getiren bir kişiye karşı, kişisel güven ve tarihi geçmişi bulunan güven yokluğunda dahi, rollere dayalı güven yüksek olabilmektedir. Rol temelli güvenin oluşumunda, örgütsel rolü elde ederken karşılaşılan zorluklara ilişkin, insanlarda ortak bir bilgi ve anlayış oluşur. Ortak bilgi, o role sahip insanların aldıkları eğitim, sosyalleşme süreçleri ve hesap verebilme mekanizmalarındaki algılarından oluşabilir. Aslında rol temelli güvende duyulan güven, kişiye değil, onun uzman olduğu rolünedir. Bir insan, uzman olduğu rolü ne kadar iyi oynarsa, kişiye güven duyma o oranda artar. Roller, o role sahip kişilerin güvenle ilgili niyet ve yeteneklerini ilgilendiren kesin olmayan durumu azaltır. Dahası rol, başkalarıyla etkileşime girildiğinde güven gereksinimini ve karşılaşılan maliyeti azaltır. Ama rol temelli güven oldukça kırılgan olabilir. Özellikle kriz durumlarında, belirsiz durumlarda ya da rol temelli etkileşim zarar gördüğünde, işbirliği ve koordinasyon bozulur (Kramer, 1999, 575).

Kural temelli güven. Kural temelli güven, var olan kurallara uyulması ile gerçekleşen güvendir. Kurallar, diğer örgüt üyelerinin, güven beklentilerinin şekillenmesinde ve insanların kendi güven algılarını besler. Formal ya da informal olan kurallarla ilgili olarak, örgüt işgörenleri açık ya da gizli bir anlayışa sahiptirler. Kural temelli güven, sonuçların bilinçli hesabıyla doğrulanmaz; aksine uygun davranışla ilgili kurallar sisteminin paylaşılması ile gerçekleşir. Örgüt üyelerinin sosyalleşmesi ve kurallar sistemine sürekli bağlı kalmaları, karşılıklı güvenin yüksek olmasını sağlar ve kalitesini de artırır. Sosyalleştirme, ortaya çıkacak güven risklerini azaltılır ve toplumsal düzende bireylerin güvenli olmalarını sağlar (Kramer, 1999, 576).

Kültürlerarası karşılaştırmalı çalışmalarda, Japon toplumunun kapalı, durağan ve uzun süreli ilişkilere dayalı olmasından dolayı kendine güvenen bireylerden oluştuğu beklentisi varken, bunun böyle olmadığı anlaşılmıştır. Japonların, Amerikalı meslektaşlarıyla karşılaştırıldıklarında daha düşük düzeyde güvene sahip oldukları belirlenmiştir. Bunun nedeni olarak da Japon toplumunda ilişkilerin güvenden çok garantilere dayanmış olmasıdır. Bu tür bir toplumda, bireyler davranışlarını güçlü bir şekilde grup içi önyargıya

dayandırabilirler (Yamagishi ve Yamagishi, 1994; Akt.:Baron, Byrne ve Johnson, 1998, 68).

Amerikan toplumunda, garanti duygusu ya da durağanlık hissi bulunmamaktadır. Bu nedenle, etkileşimlerdeki sosyal belirsizlik artma eğilimindedir. Böylece, güven, belirsizlik etrafında döner ve bu diğer insanlarla ilgili kişisel bilgiye, saygınlık bilgisine ya da her ikisine dayanır (Yamagishi ve Yamagishi, 1994; Akt.:Baron, Byrne ve Johnson, 1998, 68). Benzer bir araştırma da Huff ve Kelley (2003, 88) tarafından bireyci (A.B.D) ve toplulukçu (Asya ulusları) kültürlerde yer alan örgütlerde güven araştırıldı. Araştırma sonucunda toplulukçu kültürlerde yer alan örgütlerde özellikle dışsal güvenin daha iyi geliştiğini belirlediler.

Yönetim ve işbirliğinde çatışma ile ilgili olan sosyal normlar, sosyal ağlar ve yasal düzenlemeleri içeren çeşitli kurumsal faktörler, kişiler arası ve örgütler arası güven için bir içerik yaratmak amacıyla etkileşime girerler (Rousseau ve diğerleri, 1998, 401).

Güdüleme temelli güven. İki tür sosyal güdüleme şekli vardır. Bunlar, işlemsel adalet ve güdü temelli güvendir. Güdü temelli güveni etkileyen iki faktör vardır. İlki, ortak geçmiş ve değerlerdir. Aynı sosyal geçmişten gelen kişiler arasında daha çok güvenin oluştuğu görülmüştür. İkincisi, insanların, oldukları gibi davranma duygusudur. Bu, bir kişinin ne yapacağını tahmin edebilmeden farklıdır. İnsanlar, başkalarının sadece gelecekte nasıl davranacaklarını tahmin edebileceklerini düşünüp düşünmemeyi değil, insanların neden oldukları gibi davrandıkları hissi olup olmadıklarına odaklanırlar (Tyler, 2003, 562).

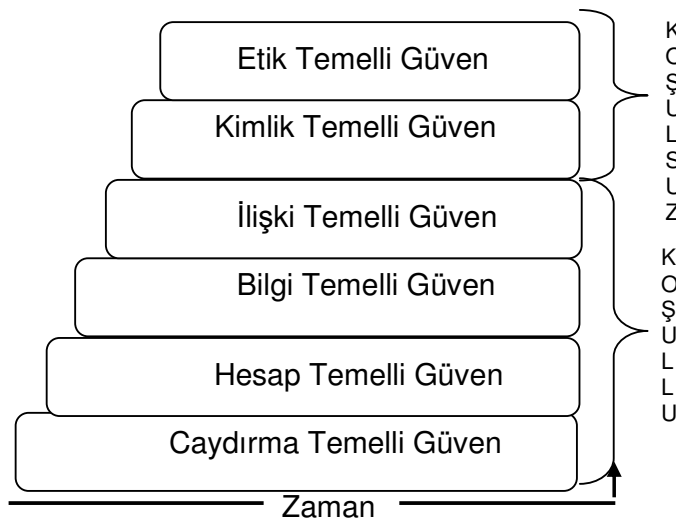
Güdü temelli güven, rasyonel hesaplamaların gerisindeki sosyal güdülerin ya da başkalarına karşı davranışı şekillendiren beklentilerin önemli bir tipidir. Güdü temelli güven, geleneksel güdülemenin sorunlu olduğu durumlarda daha da önemlidir. Üretici bir etkileşimin gelişmesi için başkalarının daha sosyal güdümlü davranması gerekir. Bazı zamanlar geleneksel ilişki davranışları, işbirliğinin devamı için yetersiz olabilir. Rasyonel

güven şeklinin en az derecede etkili olduğu ortamlarda güdü temelli güven önemli olabilmektedir. İlişkilerin başlangıcında sınırlı geçmişleri bulunan insanlar, diğerinin davranışlarını tahmin edemeyebilir. Güdü temelli güvene daha çok geleneksel, yüzyüze etkileşim kapsamının sınırlı olduğu gerçek ortamlarda gereksinim duyulabilmektedir. İnsanlar, sosyal ve fiziksel elementler olmaksızın ilişkilerin üstesinden gelmelidirler ve bu tür ortamlarda güvenmek için yeni yollar bulmalıdırlar. Kriz ya da değişim zamanlarında geleneksel güven mekanizmaları yetersiz olabilmektedir (Tyler, 2003, 567).

Güvenin Dereceleri

Toplumda ve örgütlerde her zaman insanlara aynı derecede güvenmeyiz. Güvenin dereceleri, güvenin ne düzeyde gerçekleştiğini ya da en uygun düzeyini gösterir.

Dietz (2002) güvenin dereceleri olarak 1) caydırıcılık temelli güven, 2) hesap temelli güven, 3) bilgi temelli güven, 4) ilişki temelli güven ve 5) kimlik temelli güveni göstermektedir. Caydırıcılık temelli ve hesap temelli güven, güven düzeyinin düşük olduğunu gösterirken bilgi, ilişki ve kimlik temelli güvenler güven düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedirler. Hosmer (1995, 394) güvenin etik temellerinin bulunduğunu belirtmektedir. Bu nedenle örgütlerde güvenin altıncı derecesi olarak etik temelli güvenden söz edebiliriz (Şekil 5).



Caydırıcılık temelli güven. Caydırıcılık temelli güven, karşı taraftan yararlanmaya dayanır. Caydırıcılık temelli güvende güven ihlale uğradığında karşılığında görülecek ceza açıktır ve bu ceza uygulanır. Bu anlamda güven için ceza ödülünden daha anlamlı bir güdüleyicidir (Lewicki ve Bunker, 1996, 119). Caydırıcılık temelli güven ihlale uğradığında büyük olasılıkla sona erer (Rousseau ve diğerleri, 1998, 400).

Hesap temelli güven. Hesap temelli güvene uyma, hem güvenenin ödülünden emin olması hem de güven ihlale uğradığında kişinin kendi çevresinde ve iş arkadaşlarından oluşan ağda bulunan saygınlığının incinebileceği tehditidir (Lewicki ve Bunker, 1996, 120). Hesaplanabilir güven, ekonomik değişime dayalı etkileşimin özelliği olan akılcı bir seçime dayanır. Hesaplanabilir güvende güven, güvenenin yararlı olduğuna inandığı hareketleri algıladığı zaman ortaya çıkar. Hesaplanabilir güvenin olumlu niyetini algılamak, sadece caydırıcılıkla olmaz, başkasının yeterliği ya da niyetini içeren inanılır bilgiden dolayı da olur. Örneğin, güvenilen kişi hakkındaki inanılır bilgi, saygı ya da sertifika ve diplomalarla elde edilebilir. Sertifika ve diplomalar, güvenilenin güvenilirliğinin doğruluğunu gösterir. Hesaplanabilir güvenin derecesi, kısa zamanda elde edilebilecek performansın başarısızlığı ile sınırlıdır (Rousseau ve diğerleri, 1998, 399).

Bilgi temelli güven. Bilgi temelli güven, güvenen ve güvenilen arasında zamanla yenilenen etkileşimlerde, sosyal değişimlerin kalitesine dayanarak ortaya çıkar. Bireyler birbirlerini tanıdıkça güven kökleşir ve diğerlerine nasıl davranması gerektiğini daha kolay tahmin edebilir. Güvenen ile önceki etkileşimlerde sağlanan güvenilirlik, güvenilenin niyeti hakkında olumlu beklentilere yol açar. Bilgi temelli güven, düzenli iletişim ve iyinin aynı şekilde geri döneceği beklentisi aracılığıyla büyür. Bireylerin çok iletişimde bulunması, başkalarının davranışlarını anlaması ve tahmin edebilmesi demektir. Güvenin kendi kendini destekleyen bir yapısı vardır. Değişimin sürekliliği, risk alma ve karşılıklı güvenme çabaları başarılı bir şekilde yerine getirilirse, güven beslenir. Etkileşimi ilgilendiren iyi inanç ve adalet duygusunu onarma gayreti, iletişimin geçmişinde karşılanmayan beklentilere rağmen güvenin sürdürülmesini sağlar. Geçmişte karşılanamayan beklentiler yerine getirildikçe toplanan bilgi, geniş

toplumsal içerikte başkaları ile güveni kolaylaştırabilir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2000, 562). Bilgi temelli güven bilişsel güven (cognitive trust) olarak da adlandırılmaktadır (Child, 1998, 245).

İlişki temelli güven. İlişkisel güven, zamanla güvenen ve güvenilen arasında tekrar eden etkileşimden kaynaklanır. İlişkisel güvenin temelini bir ilişkide güvenenin kendine uygun bilgi alması şekillendirir. Güvenenin önceki etkileşimleri sonucu ortaya çıkan güvenilirlik ve bağımlılık düzeyi, güvenilenin niyetinde olumlu bir beklentinin oluşmasını sağlar. Böylece ilişkiye duygu girer. Çünkü sık ve uzun süreli etkileşim karşılıklı kişilerarası ilgi ve dikkate dayalı uzantıların şekillenmesine yol açar. Örgütlerde, ilişkisel güven ile paylaşılan bir kimlik ortaya çıkarılır ve biz duygusu hakim kılınmaya çalışılır (Rousseau ve diğerleri, 1998, 399-400).

Kimlik temelli güven. Kimlik temelli güven, başkalarının niyet ve istekleri ile özdeşleşmeye dayanır. Kimlik temelli güvende, taraflar birbirlerini etkin olarak anlarlar ve diğerinin isteklerine saygı duyarlar yani, bir anlamda onlarla empati kurarlar (Lewicki ve Bunker, 1996, 122).

Etik temelli güven. Bir örgütte güven düzeyinin aşırı veya düşük olması, insan etkileşiminde ahlaki düzeydeki özellikleri kurutabilmektedir (Wicks, Berman ve Jones, 1999, 102). Güvenin aşırılığı istismara, düşüklüğü ise dedikodu ve ihanete yol açabilmektedir. Güven, adil, dürüst, tutarlı, açık olma gibi ahlaken uygun kararlar ve eylemlerin sonucudur. Ahlaken doğru olan eylem ve kararlar güvenin etikle ilişkisini oluşturmaktadır (Hosmer, 1995, 399). Etik temelli güven örgütte bir kişi, grup ya da başka bir örgütten etik ilkelere uygun davranmasını beklemektir.

Dolayısıyla güvenin oluşabilmesi için ahlaki özellikte, yeterli duygu temelli inançların paylaşılması gerekir. Ama kime güvenileceğine, hangi derecede ve nasıl güvenileceğine karar vermede dikkatli olunmalıdır (Wicks, Berman ve Jones, 1999, 103).

Sonuç olarak, ilişkilerde güvenin her aşaması, aşağıdaki ögelerle beraber Lewicki ve Bunker 'ın (1996, 25) önerdiği gibi gelişir. 1) Güven yavaş yavaş gelişir ve değişir. 2) İlişki oluşumu ayarlanmaya başlar. 3) Bilgi temelli güvene ve diğer geçici derecelere hareket, taraflar arasındaki devamlı etkileşime dayanır. 4) Bir dereceden diğerine hareket ederken düzen değişikliği gerekmektedir.

Örgütlerde Güvenin Yararları ve Güvensizliğin Sonuçları

Güven, örgütlerde, iletişimi, örgütsel vatandaşlık davranışını, görüşme süreçlerini, çatışmayı, kararlara katılımı ve kararların kabulünü, performansı, doyumunu, bağlılığı ve örgütsel değişimi (Dirks ve Ferrin, 2001, 453-454) ve örgütsel adaleti (Hoy ve Tarter, 2004, 257) doğrudan etkilemektedir.

Araştırmalarda, insanların hoşlandığı ve güvendiği kişilerle sık sık etkileşime girdiği belirlenmiştir (Wells ve Kipnis, 2001, 600). Meslektaşlara güven arttıkça işten sağlanan doyum da artmaktadır. Örgütün yeniden yapılandırılmasına güven ve işten doyum olumlu katkı sağlar (Lee ve Teo, 2005, 30; Cooper, Sawaf, 1997/2000, 117).

Güven duygusu, iyi bir düşünce ya da tutumdan daha önemlidir. Güven, duygusal bir özelliktir, bir his ve ona dayanılarak eylemde bulunulması gereken bir şeydir. İnsanlar kendilerine güvenip bunu başkalarına yansıttığında ve karşılığını aldığı anda, ilişkileri kuvvetlendiren ve gerçek anlamda diyalogu yaratan bir yapıştırıcı elde ederler. Güven eksikliği olduğunda ise koruma, şüphelenme, denetleme ve tartma gibi eylemlerle, yaratmak, başkaları ile birlikte çalışmak ve yaptığımız işe değer katmak için kullanılabilir olan zaman kaybettirilir (Cooper ve Sawaf, 1997/2000, 113-114).

Yapılan araştırmalar, kronik güvensizliğin ve buna eşlik eden düşmanlık duygusunun insan kalbine zarar verdiğini ortaya koymuştur. Willams (1989) düşmanlık, güven eksikliği ve kalp rahatsızlıkları arasındaki ilişkiyi araştırmış ve insanların güven çemberleri daraldıkça kızgınlıkları, tedirginlikleri, şüphelilikleri ve başkalarını suçlamaları artmaktadır. Bu tehlikenin önlenmesi

için ise, yaşamda güvene daha çok yer verilmeli ve ilişkiler geliştirilmelidir (Akt.:Cooper ve Sawaf, 1997/2000, 116).

Güvenilirliğimiz dürüstlük, açıklık ve inanılabilirlik temelinde oluşur. Hiyerarşik düzende karışıklık, iletişimde bozukluk, yanlış algılama, öfke, suçlama ve şüphelilikten kaynaklanan zaman, enerji, iyi niyet ve para kaybı, güvensizliğin yol açtığı iç maliyetlerdendir (Cooper, Sawaf, 1997/2000, 117).

Her insan, duyduğu güvenin kötüye kullanıldığı durumları yaşayabilir. Böyle bir deneyim insana “bir daha asla güvenmeyeceğim” dedirtebilir. Gerçektende güven yitirildiğinde insan kendini yalnız hisseder ve bir süre şüpheli olur. Duygusal zindelik, kötü güven deneyimlerinden sonra kendine gelmek için etkili yollar bulmaya ve yeni güven kanalları oluşturmaya bağlı olarak gelişebilir. Örgütte ortaya çıkabilecek güven eksikliği ortamında, yanlışlar ile ilgili duygusal olarak dürüst ve doğru davranılmaya çalışılarak güven esnekliği oluşturulmaya çalışılmalıdır. Güven aramak, başkalarına değişik biçimlerde güven vermek ile başlar (Cooper, Sawaf, 1997/2000, 121).

Örgütün denetim anlayışı, örgütün işgörenleri ve birimleri arasında oluşturulan güven derecesinden etkilenmektedir. Yüksek güvenli örgütlerde olumsuzluklar, yeteneklerin geliştirilmesinde yöneticilere ve işgörelere yol gösterici olmaktadır. Hiyerarşik örgüt biçiminin güvensizlik temeline dayandığı görüşü yaygındır. Hiyerarşilerde yaratılan güven bunalımı örgütte denetimin, yakından olmasını gerekli hale getirmekte ve karşılaşılan olumsuzluklardan sorumlu tutulanların cezalandırılmasını esas almaktadır (Atik, 2001, 63).

Denetim, güç ve güven arasındaki karşılıklı ilişki araştırıldığında güvenilmeyen insanlardan uzaklaşıldığı ya da güvenilmeyen insanların eylemlerinin denetim altında tutulduğu belirlenmiştir. Denetim altına alma, hem yöneticiler hem de işgörelenler tarafından gerçekleştirilmektedir. Yine, güvenmeme durumu işgörelenin ve yöneticinin güç kullanımına neden olabilmektedir. Güvensizlikle denetim arasındaki ilişki güvensizliğin daha çok denetimi gerektirmesi ve denetimin ise güvensizliğe neden olabilmesi şeklinde gerçekleşmektedir (Wells ve Kipnis, 2001, 601).

Güven, işgörenlerin işlerinde daha çok çaba harcamalarına, onların daha az izlenmesine ve böylelikle verimlilik artışına, daha düşük maliyete ve iş doyumlarının artmasına, grup üyelerinin duygularını serbestçe dile getirmelerine ve savunmaya yönelik düşüncelerin ortadan kalkmasına neden olmaktadır (Chami ve Fullenkamp, 2002, 1805; Cooper, Sawaf, 1997/2000, 117).

Genel olarak örgütsel güven, işgörenin yetkilendirilmesini, yeteneğini geliştirmesini, işbirliğini, bağlılığını kolaylaştırır (Korthuis-Smith, 2002, 32). Güven örgütlerarası ilişkilerde, işbirlikçi ilişkilerin başarılı bir şekilde stratejik birleşmelerle sonuçlanmasını sağlar (Nielsen, 2004, 251). Bir meslekte, çatışmayla yüzleşmek ve anlaşmazlığı başkalarına söylemek belirli riskler içerir. İnsanlar, iş ilişkilerinin bozulacağından, telafi edilemeyecek zararlar görecekerinden ve bir daha birbirlerine güvenmek istemeyecekleri düşüncesinden endişelenirler. Farklılık ve çatışma riski, değişim sürecinde örgütte çatışma riskini yükseltebilir. Örgütlerde çatışma riskini hafifleten ya da risk almayı sağlayan faktörlerden biri, çalışanlar arasındaki derin güven duygusunu sağlamaktır. Demek ki, güven, mesleki işbirliğinin üretici önemli bir maddesidir (Hargreaves, 2002, 394; Hwang ve Burgers, 1997, 70).

Güvene karşı yapılacak ihanet örgütü ve örgüt yaşamında bireyi tehdit eder. İhanet, isteyerek ya da istemeden güven ihlali ya da bu tür bir ihlalin algısıdır (Reina ve Reina, 1999, 33). İhanet, düşünceden daha çok bir davranış içerir. İhanet etme davranışında, güvenen kişiye zarar verilir. Örneğin, güvenle paylaşılan bir bilgiyi, güvenilenler açığa çıkardığında ihanet söz konusudur. Kişi, bu gizli durumun ortaya çıktığını bilmesede ortada bir ihanet vardır (Tschannen-Moran, 2004, 64). Örgütlerde zimmete para geçirme, meslektaşlarının düşüncelerini çalma ya da proje tarihlerinin sorumsuzca hiçe sayılması gibi bir çok ihanet şekilleri vardır. Örgütlerde tutulmayan sözler, kaçırılan randevular, dedikodu, zaman kaybı ve kendi kendine hizmet etme gibi bir çok küçük görülen ihanetler de yaşanmaktadır. Güvensizlik durumları biriktiğinde ve insanlar durmadan hayal kırıklığına uğradıklarında, küçük ihanetler, örgütlerde güven krizine yol açarlar (Hargreaves, 2002, 398).

Okulda Güven

Güven, öğrencilerin öğrenmesine yardım ettiği için okul ilişkilerinin temelinde bulunmaktadır. Okullar toplumun maddi ve manevi tüm değerleri ile ilgilienirler. Okullar sosyal adaletin sağlanmasında önemli bir işleve sahiptirler. Okullar toplumsal değişimin en önemli araçlarıdır. İnsanın öğrenmesinde güvenin anlamını ve fonksiyonunu anlama, okulun etkililiğini ilerletmeye gerekli bir temeldir.

Eğitimde güvenin çok boyutlu bir yapı olduğunu belirleme çalışmalarının geçmişi yaklaşık yirmi yıllık bir zaman içerisinde olmuştur. Okulda güven konusunu araştırmada Hoy ve Kupersmith'in (1985) güven ölçeği başlangıç noktası olarak kabul edilir. Ölçek, geçerli ve güvenilirdir ve yöntem olarak da güveni ölçtüğü düşünülmektedir. Ancak, ölçek güvenin, yetkinlik ve açıklık yüzeylerini ölçmemektedir ve veliler ile öğrencileri göz ardı etmektedir.

Goddard, Tschannen-Moran ve Hoy (2001, 7), kent merkezinde yer alan ilkokullarda öğretmenin öğrenci ve veliye güveninin öğrenci başarısına etkisi konulu araştırmalarında öğretmen, veli ve öğrenciye güvendiğinde, öğrencilerin matematik ve okuma başarılarının yükseldiği görülmüştür. Yine bu araştırmada öğretmenlerin düşük sosyo ekonomik statüye sahip ailelerin çocuklarına daha az güvendikleri bulunmuştur. Sonuç olarak, öğretmenler okulun ortak amaçlarına ulaşmak için velilere ve öğrencilere güvenmek durumundadırlar.

Eğer öğretmenler, öğrencilerinin yeterli ve güvenilir olduklarına kanaat getirirlerse öğrencinin başarısını kolaylaştıran öğrenme çevresi oluştururlar. Eğer öğrenciler, öğretmenlerine güvenirlerse, yeni şeyler öğrenmek için daha çok risk alırlar (Goddard, Tschannen-Moran ve Hoy, 2001, 14).

Güven, karşılıklıdır. Okul topluluğunu oluşturan tüm üyeler güveni inşa etmek için çaba harcamalıdır. Veliler, çocuklarının daha iyi olması için açıkça çaba göstermeli, okuldan yardım almalıdır. Okul da velinin bu çabasına duyarsız kalmayarak, ilgi göstermelidir. Öğretmenler, velileri çocuklarının

öğrenmeleri konusunda da yeterli kılmalıdır. Öğretmenler, velilerle öğretim tekniklerini tartışabilirler. Okul, velilere karşı her zaman anlayışlı, saygılı ve nazik olmalıdır (Goddard, Tschannen-Moran ve Hoy, 2001, 14). Okul güveni, öğretmenlerin birbirlerine güveni, müdüre güven, öğrencilere güven ve velilere güveni içermektedir (Smith ve Birney, 2005, 474).

Bishop (1999, 282) nitel çalışması ile Victoria'da okul temelli güveni belirlemeye çalışmıştır. Bu çalışmanın sonucuna göre: 1.) Okulda müdür ile öğretmenler arasında yüksek bir güven kültürü olması, uygulamalarda diyalogu sağlamaktadır. 2.) Müdür ve öğretmenler arasında gelişen güven, okul ile ilgili daha çok bilgi ve zaman paylaşımını sağlamaktadır. 3.) Müdür ve öğretmenler arasında yüksek güveni başarmak zor ve sürekli olması gereken bir süreçtir.

Tarter ve Hoy (2004, 551) kaliteli bir okulun bileşenlerini ve bu bileşenlerin işlevlerini belirlediler. Kaliteli bir okulun bileşenleri; girdi değişkeni olarak sosyo-ekonomik kaynaklar, iç sistemin bileşenleri olarak; çevresel sınırlar, ortak etki, güven kültürü ve politikaların bulunmaması, performans çıktıları olarak öğrenci başarısı ve okulun tüm etkililiğidir. Kaliteli okul bileşenlerinin işlevleri şunlardır: Sosyo-ekonomik kaynaklar, okula sosyal ve ekonomik destek sağlar. Çevresel sınırlar, öğretmenin iş akışını koordine eder ve kolaylaştırır. Ortak etki, karşılaşılan zorluklarda çabayı artırma ve sürdürme ile zorlukları yenmeyi sağlar. Güven kültürü, öğretmenlerin yöneticiler, diğer öğretmenler, öğrenciler ve veliler ile işbirliğinde ve yenilikleri uygulamalarında destekler ve cesaretlendirir. Politikaların yokluğu, iyi bir okul için öğretmenlerin bireysel tercihlerini ertelemeleridir. Öğrenci başarısı, başarılı öğrencileri gösterir. Okulun tüm etkililiği, özelde öğretmenlerin, genelde okulun uyum ve başarısıdır. Tschannen-Moran (2001, 325), okulda güven ile işbirliği arasında güçlü bir ilişki bulmuştur.

Hoy ve Tschannen- Moran (1999, 186) güveni kavramsallaştırdılar ve güvenin beş yüzeyli bir yapı olduğunu belirlediler. Yüzey kavramını özellikle kullandılar. Çünkü onlara göre yüzey terimi, güven kavramının çok yüzlü doğasını iyi yansıtmaktadır. Güvenin yüzeyleri yardımseverlik, güvenilirlik, yetkinlik, dürüstlük ve açıklıktır. Bu yüzeyler belirlenirken Mishra'nın güven

tanımından hareket edilmiştir. Güvenin yüzeilerine ek olarak, güven atıfları da çok yönlüdür. Öncelikle, müdüre güven ve meslektaşlara güven atıfları ile çalışıldı. Faktör analizi sonucunda, veli ve öğrencilere ilişkin güven atıfları da bulundu. Öğretmen güveni ölçeği, işbirliği, öğretmenin yeterliği (teacher efficacy) ile olumlu, öğretmenin güçsüzlük ve aralarını açma duygusu ile olumsuz yönde ilişkilidir.

Tschannen-Moran ve Hoy (2000, 558) disiplinlerarası bir yaklaşımla güvenin anlamını ve ölçülmesini analiz ettikleri çalışmalarında güvenin anlamını güven yüzeilerine ek olarak güvenin temelleri ve dereceleriyle açıklamaya çalışmışlardır. Güvenin temelleri ve dereceleri olarak güvenme eğilimini, ruh hali ve duyguları, değerler ve tutumları, hesaplayıcı güdüleri, kurumsal destekleri ve diğer kişiyi kimliklendirmeyi belirtmektedirler.

Tschannen-Moran ve Hoy (1998, 350), güvenin okullarda açık iklim, profesyonellik, mesleki liderlik ve güvenilirlikle ilişkili olduğunu buldular. Açık ve güvenilir müdür davranışı, müdürlere güvenin oluşmasında etkili olmasına rağmen, öğretmenlerin birbirlerine karşı güveninde etkili değildir. Öğretmenin güveni, öğretmenlerin birbirlerine davranışları ile daha çok ilişkilidir. Yani öğretmen davranışları, öğretmene güvenin oluşmasını sağlarken, müdür davranışları da müdüre olan güvenin oluşmasını sağlamaktadır.

Tarter, Bliss ve Hoy (1989, 305) ortaokullarda okul özellikleri ve okul personeli güveni çalışmasında, öğretmenler çaresiz oldukları durumlarda okul müdürlerinin açıklama yapmasını istemeleri, okul müdürüne duyulan güven ile olumlu bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu da okul müdürünün destekleme davranışdır. Katı ve baskıcı müdür davranışı (direktif verici liderlik) ile müdüre duyulan güven arasında olumsuz bir ilişki vardır. Meslektaşlara ilgi ile güven arasında da olumlu bir ilişki vardır. Meslektaşlar arasında öğretmenin engellenmesi ile güven arasında olumsuz bir ilişki vardır.

İklim özellikleri ve güvenin çoklu regresyon analizi sonucunda, müdürün destekçi liderlik davranışı ile öğretmenin müdüre güveni ve ilgilenen öğretmen davranışı ile öğretmenler arasında güven atmosferi oluşturma çok daha

yakından ilişkilidir. Okulun açık iklime sahip olması ile öğretmenlerin okul müdürüne ve diğer meslektaşlarına olan güvenleri arasında olumlu bir ilişki de bulunmaktadır (Tarter, Bliss ve Hoy, 1989, 306).

Mitchell ve Forsyth (2004, 29), okul düzeyinin öğrencinin kimliğinde etkili olduğunu, velilerin müdüre güveninin öğrencinin kimliğinde etkili olmadığını belirlediler. Okul düzeyi ve öğrencinin müdüre güveni öğrenci kimliğinde etkilidir. Macmillan, Meyer ve Northfield (2004, 292) güven ve müdürün başarısında güvenin rolü adlı nitel çalışmalarında, güvenin süreklilik taşıdığını belirtmektedirler. Okul müdürü, göreve başlamasından itibaren güveni dört aşamada geliştirebilmektedir. Güveni geliştirmede yetenek ve kişilerarası ilişkiler temel alınmaktadır. Güven gelişiminin her aşaması bir güven tipidir. Buna göre rol, uygulama, tamamlayıcılık ve ilişki güveni, güven gelişiminin temel aşamalarıdır. Ayrıca, öğretmenin deneyiminin güven gelişiminde etken olduğuna ilişkin bir kanıt bulamamışlardır. Küçük okullar bilginin ve gözlemin uygulanmasını daha çok cesaretlendirmektedirler. Kırsal okullarda ait olma duygusu daha fazladır. Müdürler ile öğretmenlerin güven algıları çok farklıdır.

Blase ve Blase'e (1997, 161) göre kolaylaştırıcı liderlik anlayışı, öğretmenlere güveni göstermeyi, paylaşılan yönetim yapılarını geliştirmeyi, öğretmenin özerkliğini ve kendini yenilemesini cesaretlendirmeyi, ödül vermeyi ve destek sağlamayı gerektirmektedir. Kolaylaştırıcı liderin kişisel özellikleri ilgili, coşkucu, iyimser, dürüst ve arkadaş olmaktır.

Moye, Henkin ve Egle (2004, 267) öğretmen müdür ilişkisi konulu araştırmalarında yetkilendirme ile kişilerarası güven arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu belirlemişlerdir. Öğretmenler daha çok yetkilendirildikçe ve özgür iradeleri ile hareket ettikçe müdüre olan güvenleri artmaktadır.

Adams ve Christenson (2000, 487) ilkökul, ortaokul ve liselerde güven ve okul-aile ilişkisi konusunu araştırmıştır. Veliler en yüksek derecede ilkokullarda, okula güvenmektedirler. Okul derecesi yükseldikçe velilerin okula güveni azalmaktadır. Öğretmenlerin okula güveni okul düzeylerine göre fark etmemektedir. Veliler öğretmenlere, öğretmenlerin velilere güvendiğinden

daha çok güvenmektedirler. Veliler ve öğretmenler okulda güvenin artırılması gereken konular olarak iletişim, bireysel baskı ve gereksinimlere duyarlı olma, okul-aile ortaklığı ve karşılıklı destek olma, disiplin, müfredat konuları, yapısal konular ve olumlu akademik çevre olarak belirlediler.

Özdil (2004), Ankara ili Yenimahalle ilçesi ilköğretim okullarında öğretmenlerin yöneticilerine ve birbirlerine duydukları güven düzeyi ile okullarının örgütsel iklimi arasındaki ilişki adlı doktora çalışmasında öğretmenler okul yöneticilerine orta düzeyde ve meslektaşlarına yüksek düzeyde güvendiklerini bulmuştur. Aynı çalışmada cinsiyet, kıdem, okuldaki hizmet süresi değişkenleri öğretmenlerin birbirlerine ve yöneticilerine güvenlerinde etkili değildiler. Okulların iklimi yarı açık düzeyindedir ve iklime ilişkin öğretmen algıları cinsiyete, kıdeme ve okuldaki hizmet süresine bağlı olarak değişmemektedir.

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Eğitim Sistem

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti eğitim sisteminin yapısını düzenleyen “Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim Yasası” 11 Haziran 1986 tarihinde yürürlüğe girmiştir (Resmi Gazete, sayı 51). Bu yasaya göre eğitim sistemi örgün ve yaygın eğitim olmak üzere iki ana bölümden oluşmaktadır. Örgün eğitim sistemi okul öncesi eğitim, ilk öğretim, orta öğretim ve yüksek öğretimi kapsar.

Okul öncesi eğitim; ilköğretim yaşına gelmemiş çocukların eğitimini kapsar. Devlet eliyle yürütülecek okul öncesi eğitim bir veya iki yıl sürelidir.

İlköğretim o yılın 31 Aralık gününden önce altı yaşını tamamlayan çocukların 11 yaşını tamamlayıncaya kadar süren eğitim ve öğretimlerini kapsar. İlköğretim kurumları, bir veya iki yıllık ana sınıflar ile beş yıllık ilkokullardan oluşur. İlkokulun beşinci sınıfı bitirildiğinde, ilkokul diploması verilir.

Ortaöğretim, ilköğretime dayalı en az altı yıl süreli eğitimin tümünü kapsar. İlköğretimi tamamlayan her öğrenci, ortaöğretime devam etme ve ortaöğretim olanaklarından ilgi ve yetenekleri ölçüsünde yararlanma hakkına sahiptir. Ortaöğretim kurumları, üç yıllık ortaokullar ile ortaokul üstü çeşitli programlar uygulayan ve ağırlık verdikleri program uyarınca adlandırılan genel liseler, meslek liseleri, teknik liseler ve diğer liselerden oluşur.

Yüksek öğretim, ortaöğretime dayalı en az iki yıllık yüksek öğretim veren eğitimin tümünü kapsar. KKTC'de yükseköğretim paradır. Ancak, maddi olanakları elverişli olmayan, başarılı öğrenciler ile özürli öğrencilere burs verilmektedir. Burslar, KKTC dışında öğrenim gören öğrencilere de verilmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örneklem ile verilerin toplanması, bilgi toplama aracının geliştirilmesi ve toplanan verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada amaç katılımcıların görüşlerine göre, 1) Ankara ve Lefkoşa ilköğretim okullarında örgütsel güveni, güvenme eğilimi ve değerler ve tutumlar, doğruluk, yeterlilik, tutarlılık, sadakat, açıklık ve ilgi alt boyutları ile belirleyerek söz konusu ülkelerin okulları arasında manidar bir fark olup olmadığını tespit etmek 2) Söz konusu kentlerin okullarındaki güvenin, bilişsel ya da duyuşsal olduğunun tespit edilmesi ve ülkelerin okulları arasında manidar bir farklılığın olup olmadığını tespit etmektir. 3) Söz konusu kentlerde okulda güveni açıklamada önemli olan değişkenleri belirlemek olduğundan nedensel karşılaştırmalı bir araştırmadır.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın hedef evrenini, Türkiye Cumhuriyeti'nin başkenti olan Ankara İli Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisinde kalan ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticileri ve sınıf öğretmenleri ile Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nin başkenti Lefkoşa ilkokullarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenler oluşturmaktadır.

Çizelge 4'de Ankara İli Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisinde kalan ilköğretim okulları yöneticileri ve sınıf öğretmenlerinin ilçelere göre dağılımları yer almaktadır.

Çizelge 4'e göre Ankara İli Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisinde kalan ilköğretim okullarında, 418 okul müdürü ve 821 müdür yardımcısı olmak üzere toplam 1239 yönetici bulunurken Lefkoşa ilkokullarında 43 yönetici ve 309 öğretmen bulunmaktadır. Yöneticilerin, 14 müdür ve 29 müdür yardımcısı bulunmaktadır. En çok yönetici nüfus yoğunluğu en fazla olan Çankaya ilçesinde bulunmaktadır. Bu ilçeyi Keçiören ve Yeni Mahalle ilçeleri izlemektedir. En az yönetici nüfus yoğunluğu en az olan Gölbaşı ilçesinde bulunmaktadır.

Çizelge 4. 2006-2007 Öğretim Yılı Ankara Büyükşehir Belediyesi Sınırları İçerisindeki İlköğretim Okullarında ve Lefkoşa İlkokullarında Görevli Yöneticilerin ve Sınıf Öğretmenlerinin Dağılımları

İlçeler	Okul Müdürü		Müdür Yrd.		Toplam	Öğretmen		
	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın		Erkek	Kadın	Toplam
Altındağ	49	2	61	13	125	232	706	938
Çankaya	78	16	119	60	273	308	1270	1578
Etimesgut	27	1	52	19	99	177	538	715
Gölbaşı	8	2	13	4	27	45	154	199
Keçiören	69	3	131	30	233	556	1244	1800
Mamak	60	5	88	12	165	341	818	1159
Sincan	32	-	79	6	117	327	725	1052
Y. Mahalle	62	4	98	36	200	391	946	1337
Toplam	385	33	641	180	1239	2377	6401	8778
Lefkoşa	9	5	15	14	43	116	193	309

Kaynak: Veriler Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğünden elden alınmıştır.

Çizelge 4'e göre Ankara Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisinde kalan ilköğretim okullarında 8778 sınıf öğretmeni bulunmaktadır. En çok sınıf öğretmeni Keçiören ilçesinde bulunmaktadır. Bu ilçeyi Çankaya ve Yeni Mahalle ilçeleri izlemektedir. En az sınıf öğretmeni yine nüfus yoğunluğu en az olan Gölbaşı ilçesinde bulunmaktadır. Okul yöneticilerinin 1026'sı erkek ve 213'ü kadındır. Kadın müdür sayısı sadece 33'tür. Öğretmenlerin 6401'i kadın ve 2377'si erkektir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu kadın olmasına rağmen yöneticilerin büyük çoğunluğu erkektir.

Okul büyüklüğü değişkenine göre tabakalı örneklem yöntemi kullanıldığı için evrende yer alan okullar da aynı değişkene göre sınıflandırılmıştır. Ankara ve Lefkoşa sınırları içerisinde yer alan okullar büyük, orta ve küçük okul olarak üçe ayrılmıştır.

Lee ve Loeb (2000), Chicago İlkokullarında okul büyüklüğüne göre öğretmen tutumlarının öğrenci başarısına etkisi ile ilgili çalışmalarında okul büyüklüğünü öğrenci sayısının 400'den az olduğu okulları küçük, 401-750 orta ve 750 ve üzeri büyük olarak almışlardır. Eberts, Schwartz ve Stone (1990, 6) okul büyüklüğünü beşe ayırmakta ve öğrenci sayısı 0-199 arası küçük, 200-399 arası küçük orta, 400-599 arası orta, 600-799 arası orta büyük ve 800 üstüne ise büyük okul demektedir. Alanyazında görüldüğü gibi okul büyüklüğü ile ilgili kesin sınırlar bulunmamaktadır. Bu yüzden okul büyüklüğünü belirlerken her iki ülkenin koşulları dikkate alınmış ve alanyazın da göz ardı edilmemeye çalışılmıştır. Okul büyüklüğünü ayırmada kullanılan ölçüt, Ankara İlköğretim okulları için 0 – 350 küçük okul, 351 – 700 orta büyüklükte okul ve 701 ve üzeri büyük okul şeklindedir. Lefkoşa ilkokulları için 0 – 300 küçük okul, 301 – 600 orta büyüklükte okul ve 601 ve üzeri büyük okul şeklindedir.

Çizelge 5'de Ankara İli Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisinde kalan ilköğretim okulları yöneticilerinin okul büyüklüğüne göre dağılımları yer almaktadır.

Çizelge 5. 2006-2007 Öğretim Yılı Ankara İli Büyükşehir Belediyesi Sınırları İçerisinde Görevli İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Okul Büyüklüğüne Göre Dağılımı

Okul Büyüklüğü	Okul Müdürü				Müdür Yrd.				Toplam	
	E	%	K	%	E	%	K	%	N	%
Büyük	225	26.8	8	1.0	485	57.7	123	14.6	841	100
Orta	105	38.3	12	4.4	116	42.3	41	15.0	274	100
Küçük	55	44.4	13	10.0	40	32.3	16	12.9	124	100
Toplam	385	31.1	33	2.7	641	51.7	180	14.6	1239	100

Çizelge 5'e göre Ankara Büyükşehir Belediye sınırları içerisinde kalan ilköğretim okullarında okul müdürlüğü yapan yöneticilerin 385'i erkek, 33'ü kadındır. Okul müdürlerinin 233'ü büyük, 117'si orta büyüklükte ve 68'i küçük okullarda görev yapmaktadır. Müdür yardımcılarının 641'i erkek ve 180'i kadındır. Müdür yardımcılarının 608'i büyük, 157'si orta büyüklükte ve 56'sı küçük okullarda görev yapmaktadır.

Çizelge 6'da Ankara İli Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisinde kalan ilköğretim okullarında görevli sınıf öğretmenlerinin okul büyüklüğüne göre dağılımları yer almaktadır.

Çizelge 6. 2006-2007 Öğretim Yılı Ankara İli Büyükşehir Belediyesi Sınırları İçerisindeki İlköğretim Okullarında Görevli Sınıf Öğretmenlerinin Okul Büyüklüğüne Göre Dağılımı

Okul Büyüklüğü	Öğretmen				Toplam	
	Erkek	%	Kadın	%	N	%
Büyük	1789	28.2	4563	71.8	6352	100
Orta	425	24.3	1324	75.7	1749	100
Küçük	163	24.1	514	75.9	677	100
Toplam	2377	27.1	6401	72.9	8778	100

Çizelge 6'ya göre Ankara İli Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisinde kalan sekiz merkez ilçede görev yapan sınıf öğretmenlerinin 2377'si erkek ve 6401'i kadındır. Yani öğretmenlerin %72.9'u kadın, %27.1'i erkektir. Öğretmenlerin 6352'si büyük, 1749'u orta büyüklükte ve 677'si küçük okullarda görev yapmaktadır. Büyük okullarda görev yapan öğretmenlerin 1789'u erkek, 4563'ü kadındır. Orta büyüklükteki okullarda görev yapan öğretmenlerin 425'i erkek, 1324'ü kadındır. Küçük okullarda görev yapan öğretmenlerin 163'ü erkek, 514'ü kadındır. Okul büyüklüğü küçüldükçe, kadın sınıf öğretmenlerinin sayısı oransal olarak artmaktadır.

Çizelge 7'de Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti, Lefkoşa ilkokullarında görev yapan yönetici sayıları okul büyüklüğüne göre yer almaktadır.

Çizelge 7. 2006-2007 Öğretim Yılı Lefkoşa İlkokullarında Görevli Yöneticilerin Okul Büyüklüğüne Göre Dağılımı

Okul Büyüklüğü	Okul Müdürü				Müdür Yrd.				Toplam	
	Erkek	%	Kadın	%	Erkek	%	Kadın	%	N	%
Büyük	3	21.4	-	-	5	35.7	6	43	14	100
Orta	1	7.1	3	21.4	4	28.6	6	42.9	14	100
Küçük	5	33.4	2	13.3	6	40	2	13.3	15	100
Toplam	9	20.9	5	11.6	15	34.9	14	32.6	43	100

Kaynak: Veriler KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı'ndan elden alınmıştır.

Çizelge 7'ye göre 43 okul yöneticisinin 14'ü müdür ve 29'u müdür yardımcısıdır. Müdürlerin 9'u erkek ve 5'i kadındır. Müdür yardımcılarının 15 erkek ve 14'ü kadındır. Okul yöneticilerinin 14'ü büyük, 14'ü orta büyüklükte ve 15'i küçük okullarda görev yapmaktadır.

Çizelge 8'de Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti, Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin okul büyüklüğüne göre dağılımı verilmektedir.

Çizelge 8. 2006-2007 Öğretim Yılı Lefkoşa İlkokullarında Görevli Öğretmenlerin Okul Büyüklüğüne Göre Dağılımı

Okul Büyüklüğü	Öğretmen				Toplam	
	Erkek	%	Kadın	%	N	%
Büyük	45	40.2	67	59.8	112	100
Orta	37	37	67	63	104	100
Küçük	33	34.4	63	65.6	96	100
Toplam	115	37.5	197	62.5	312	100

Çizelge 8'e göre Lefkoşa da büyük okullarda 45 erkek ve 67 kadın olmak üzere 112, orta büyüklükte okullarda 37 erkek ve 67 kadın olmak üzere 104, küçük okullarda 33 erkek ve 63 kadın olmak üzere 96 öğretmen bulunmaktadır. Toplam öğretmen sayısı 312'dir.

Örneklem seçimi tabakalı örnekleme yöntemi ile okul büyüklüğü ölçütü de dikkate alınarak belirlenmiştir. Öncelikle her okul büyüklüğünde, yönetici ve öğretmenlerin örnekleme belirlenmektedir. Daha sonra, toplam içindeki oranları dikkate alınarak okul müdürü, müdür yardımcısı ve öğretmenlerin cinsiyetine göre örneklem büyüklükleri belirlenmektedir. Ankara İli Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisinde kalan ilköğretim okulları yönetici ve öğretmen evreninden, aşağıdaki tabakalama örneklemede örneklem büyüklüğünü saptamada kullanılan formül (Balcı, 2004, 95) ile örneklem büyüklükleri hesaplanmıştır.

$$n = \frac{\frac{t^2 \cdot (PQ)}{d^2}}{1 + \frac{t}{N} \cdot \frac{t^2 \cdot (PQ)}{d^2}}$$

Büyük Okul

$$n = \frac{\frac{1.96^2 \cdot (.25)}{.05^2}}{1 + \frac{1}{841} \cdot \frac{1.96^2 \cdot (.25)}{.05^2}} \quad n=264 \text{ yönetici}, \quad n = \frac{\frac{1.96^2 \cdot (.25)}{.05^2}}{1 + \frac{1}{6352} \cdot \frac{1.96^2 \cdot (.25)}{.05^2}} \quad n=362 \text{ öğretmen}$$

Orta Büyüklükte Okul

$$n = \frac{\frac{1.96^2 \cdot (.25)}{.05^2}}{1 + \frac{1}{274} \cdot \frac{1.96^2 \cdot (.25)}{.05^2}} \quad n=160 \text{ yönetici}, \quad n = \frac{\frac{1.96^2 \cdot (.25)}{.05^2}}{1 + \frac{1}{1749} \cdot \frac{1.96^2 \cdot (.25)}{.05^2}} \quad n=315 \text{ öğretmen}$$

Küçük Okul

$$n = \frac{\frac{1.96^2 \cdot (.25)}{.05^2}}{1 + \frac{1}{124} \cdot \frac{1.96^2 \cdot (.25)}{.05^2}} \quad n=94 \text{ yönetici}, \quad n = \frac{\frac{1.96^2 \cdot (.25)}{.05^2}}{1 + \frac{1}{677} \cdot \frac{1.96^2 \cdot (.25)}{.05^2}} \quad n=245 \text{ öğretmen}$$

Çizelge 9'da Ankara İli Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisinde kalan ilçelerden seçilen okul büyüklüğüne göre yönetici ve öğretmen örnekleme verilmektedir.

Çizelge 9. Ankara İli Büyükşehir Belediyesi Sınırları İçerisinde Okul Büyüklüğüne Göre Yönetici ve Öğretmen Örnekleme Dağılımı

Okul Büyüklüğü	Okul Müdürü		Müdür Yrd.		Toplam	Öğretmen		Toplam
	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın		Erkek	Kadın	
Büyük	71	2	152	39	264	102	260	362
Orta	61	6	68	25	160	77	238	315
Küçük	42	9	30	13	94	59	186	245
Toplam	174	17	250	77	518	238	684	922

Çizelge 9'a göre büyük okullar örnekleminde toplam 264 yönetici ve 362 öğretmen bulunmaktadır. Okul yöneticilerinin 73'ü müdür, 191'i müdür yardımcısıdır. Okul müdürlerinin 71'i erkek ve 2'si kadındır. Müdür yardımcılarının 152'si erkek ve 39'u kadındır. Öğretmenlerin 102'si erkek ve 260'ı kadındır. Orta büyüklükteki okullar örnekleminde 160 yönetici ve 315 öğretmen bulunmaktadır. Okul yöneticilerinin 67'si müdür ve 93'ü müdür yardımcısıdır. Okul müdürlerinin 61'i erkek ve 6'sı kadındır. Müdür yardımcılarının 68'i erkek ve 25'i kadındır. Öğretmenlerin 77'si erkek ve 238'i kadındır. Küçük okullar örnekleminde 94 yönetici ve 245 öğretmen bulunmaktadır. Okul yöneticilerinin 51'i müdür ve 43'ü müdür yardımcısıdır. Okul müdürlerinin 42'si erkek ve 9'u kadındır. Müdür yardımcılarının 30'u erkek ve 13'ü kadındır. Öğretmenlerin 59'u erkek ve 186'sı kadındır.

Lefkoşa sınırları içinde yer alan ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örnekleme de tabakalı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Yöneticiler için sayının az olması nedeni ile örnekleme seçimi yapılmamıştır. Öğretmen evreninden, örnekleme büyüklüğünü saptamada aşağıdaki tabakalama örneklemede örnekleme büyüklüğünü saptama formülü (Balci, 2004, 95) kullanılmıştır.

$$n = \frac{t^2 \cdot (PQ)}{d^2} \cdot \frac{1}{1 + \frac{t}{N} \cdot \frac{t^2(PQ)}{d^2}}$$

Büyük Okul

$$n = \frac{\frac{1.96^2 \cdot (.25)}{.05^2}}{1 + \frac{1}{112} \cdot \frac{1.96^2 \cdot (.25)}{.05^2}} \quad n=87 \text{ öğretmen}$$

Orta Büyüklükte Okul

$$n = \frac{\frac{1.96^2 \cdot (.25)}{.05^2}}{1 + \frac{1}{104} \cdot \frac{1.96^2 \cdot (.25)}{.05^2}} \quad n=79 \text{ öğretmen}$$

Küçük Okul

$$n = \frac{\frac{1.96^2 \cdot (.25)}{.05^2}}{1 + \frac{1}{96} \cdot \frac{1.96^2 \cdot (.25)}{.05^2}} \quad n=77 \text{ öğretmen}$$

Çizelge 10'da Lefkoşa ilkokullarında örnekleme giren öğretmen sayıları verilmektedir.

Çizelge 10. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Lefkoşa İlkokullarında Örnekleme Giren Öğretmenlerin Okul Büyüklüğüne Göre Dağılımı

Okul Büyüklüğü	Erkek	Kadın	Toplam
Büyük	35	52	87
Orta	29	50	79
Küçük	26	51	77
Toplam	90	153	243

Çizelge 10'a göre Lefkoşa ilkokulları örnekleminde yer alan büyük okullarda 87 öğretmen yer almaktadır. Bu öğretmenlerin 35'i erkek ve 52'si kadındır. Orta büyüklükte okullar örnekleminde 79 öğretmen yer almaktadır. Bu öğretmenlerin 29'u erkek ve 50'si kadındır. Küçük okullar örnekleminde 77 öğretmen yer almaktadır. Bu öğretmenlerin 26'sı erkek ve 51'i kadındır.

Ankara için anket uygulamasına ve dönüş oranlarına ilişkin bilgiler Çizelge 11'de verilmiştir.

Çizelge 11. Ankara İçin Anket Uygulaması ve Dönüş Oranlarına İlişkin Bilgiler

Okul Büyüklüğü	Konum	Gönderilen Anket Sayıları			Dönen Anket Sayıları ve Yüzdeleri					
		E	K	T	E		K		T	
					N	%	N	%	N	%
Büyük	Yönetici	223	41	264	159	71	38	93	197	75
	Öğretmen	102	260	362	145	142	228	88	373	103
Orta	Yönetici	129	31	160	91	71	24	77	115	72
	Öğretmen	77	238	315	117	152	173	73	290	92
Küçük	Yönetici	72	22	94	54	75	22	100	76	81
	Öğretmen	59	186	245	63	107	152	62	215	88
Toplam	Yönetici	424	94	518	304	72	84	89	388	75
	Öğretmen	238	684	922	325	137	553	81	878	95

Çizelge 11'e göre dönen tüm anketler değerlendirmeye alınmıştır. Çizelgede de görüldüğü gibi en yüksek dönüş oranları öğretmenlerden alınmıştır. Öğretmen anketlerinin %95'i geri dönmüştür.

Okul büyüklüğüne göre erkek öğretmen anketleri kadın öğretmen anketlerinden daha yüksek oranda dönmüştür. Bunun nedeni gönderilen anketlerin uygulanmasında okulların istenen sayıyı gözetmemesidir. Büyük okullarda dönen 373 öğretmen anketi sayısı, gönderilen 362 öğretmen anketi sayısından çoktur. Bunun nedeni bazı okulların istenenden çok anket göndermesidir. Büyük okullarda öğretmen anketlerinin, erkeklerde %142'si, kadınlarda %88'i toplamda da %103'ü geri dönmüştür. Orta büyüklükteki okullarda öğretmen anketlerinin, erkeklerde %152'si, kadınlarda %73'ü toplamda da %92'si geri dönmüştür. Küçük okullarda öğretmen anketlerinin, erkeklerde %107'si, kadınlarda %62'si toplamda da %88'i geri dönmüştür. Bazı okullarda anketlerin çoğaltılması sonucu daha fazla anket dönmüştür. Bu yüzden oransal olarak gönderilen anketten daha büyük bir yüzde çıkmaktadır.

Büyük okullarda yönetici anketlerinin, erkeklerde %71'i, kadınlarda %93'ü toplamda da %75'i geri dönmüştür. Orta büyüklükteki okullarda yönetici

anketlerinin, erkeklerde %71'i kadınlarda %77'si toplamda da %72'si geri dönmüştür. Küçük okullarda yönetici anketlerinin, erkeklerde %75'i kadınlarda %100'ü toplamda da %81'i geri dönmüştür. Sonuç olarak, anket uygulamada kadın yöneticiler daha duyarlıdır. Kadın yöneticilerin anket dönüş oranları oldukça yüksektir.

Lefkoşa ilkokullarında anketler araştırmacı tarafından elden uygulanmıştır. Lefkoşa için anket uygulamasına ve dönüş oranlarına ilişkin bilgiler Çizelge 12'de verilmiştir. Dönen tüm anketler değerlendirmeye alınmıştır.

Çizelge 12. Lefkoşa İçin Uygulanan Anket Sayısı ve Dönüş Oranları

Okul Büyüklüğü	Konum	Uygulanan Anket			Dönen Anket Sayıları ve Yüzdeleri					
		Sayıları			E		K		T	
		E	K	T	N	%	N	%	N	%
Büyük	Yönetici	8	6	14	8	100	5	83	13	93
	Öğretmen	35	52	87	34	97	53	119	87	100
Orta	Yönetici	5	9	14	4	80	7	78	11	79
	Öğretmen	29	50	79	25	86	37	74	62	78
Küçük	Yönetici	11	4	15	8	73	4	100	12	80
	Öğretmen	26	51	77	23	88	48	94	71	92
Toplam	Yönetici	24	19	43	20	83	16	84	36	84
	Öğretmen	90	153	243	82	91	138	90	220	91

Çizelge 12'ye göre Lefkoşa ilkokullarından toplamda yönetici anketlerinin %84'ü, öğretmenlerde de %91'i geri dönmüştür. Büyük okullarda öğretmen anketlerinin, erkeklerde %97'si, kadınlarda %119'u toplamda da %100'ü geri dönmüştür. Orta büyüklükteki okullarda öğretmen anketlerinin, erkeklerde %86'sı, kadınlarda %74'ü toplamda da %78'i geri dönmüştür. Küçük okullarda öğretmen anketlerinin, erkeklerde %88'i, kadınlarda %94'ü toplamda da %92'si geri dönmüştür. Bazı okullarda anketlerin çoğaltılması sonucu daha fazla anket dönmüştür. Bu yüzden oransal olarak gönderilen ankettten daha büyük bir yüzde çıkmaktadır.

Lefkoşa'nın büyük okullarında yönetici anketlerinin, erkeklerde %100'ü, kadınlarda %83'ü toplamda da %93'ü geri dönmüştür. Orta büyüklükteki okullarda yönetici anketlerinin, erkeklerde %80'i kadınlarda %78'i toplamda da %79'u geri dönmüştür. Küçük okullarda yönetici anketlerinin, erkeklerde %73'ü kadınlarda %100'ü toplamda da %80'i geri dönmüştür. Sonuç olarak, anket uygulamada kadın yöneticiler daha duyarlıdır. Kadın yöneticilerin anket dönüş oranları oldukça yüksektir.

Veri Toplama Aracı

Örneklem olarak seçilen okullardaki örgütsel güven düzeyini belirleyebilmek için gerek duyulan verileri toplamak amacıyla iki ayrı bölümden oluşan bir ölçek geliştirilmiştir. Bu amaçla, öncelikle bu konuda yapılan yerli ve yabancı araştırmalar incelenmiş ve yaklaşık 130 maddelik bir anket taslağı oluşturulmuştur. Taslak anket, önce, birisi örgütsel güvene etki eden etkenler, diğeri ise güvenilenin özellikleri ile ilgili olarak iki bölüme ayrılmıştır. Daha sonra araştırmada esas alınacak boyutlandırmalarda bu sınıflamalar göz önünde bulundurulmuştur. Boyutlandırmada, her boyut birer alt ölçek olarak düşünülmüştür. Bu amaçla, alanyazın esas alınarak, anketin örgütsel güvene etki eden etkenler ile ilgili bölümü *güvenme eğilimi ve değerler ve tutumlar* olmak üzere iki boyuta; güvenilenin özellikleri ile ilgili bölümü ise *doğruluk, yetkinlik, tutarlılık, sadakat, açıklık, çalışana ilgi* ve *risk* olmak üzere yedi boyuta ayrılmıştır. Taslaktaki madde sayısı, yukarıdaki boyutlarla ilgili olmayan maddelerin elenmesi ve birbirine benzer maddeler arasında seçim yapılması yoluyla 100'e indirilmiş; daha sonra bu taslak, danışman ve diğer tez izleme komitesi üyelerinin görüşlerine sunulmuştur. Alınan görüşler doğrultusunda taslak ölçek aracından *risk* boyutu tamamıyla ve diğer boyutlardan bazı maddeler çıkarılmıştır. Geliştirilmiş olan ölçek, kapsam geçerliği için uzman görüşüne sunulmuştur*.

* Prof. Dr. İnyet Aydın, Prof. Dr. Ali Balcı, Prof. Dr. Selahiddin Ögülmüş, Prof. Dr. Nizamettin Koç, Prof. Dr. Ferda Erdem (Akdeniz Üniversitesi), Doç. Dr. Nükhet Ç. Demirtaşlı, Doç. Dr. Yasemin K. Kepenekçi, Yrd. Doç. Dr. Şakir Çinkır, Yrd. Doç. Dr. Cevat Elma, Yrd. Doç. Dr. Osman Titrek, Yrd. Doç. Dr. Ömay Çokluk Bökeoğlu, Arş. Gör. Dr. Abdurrahman İlğan, Arş. Gör. Murat Taşdan, Arş. Gör. Dr. Tuncer Bülbül, Arş. Gör. Binali Tunç, Arş. Gör. Ebru Oğuz, ve Arş. Gör. Sabri Güngör.

Uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda tekrar düzenlenen taslak form, birinci bölümde 13 madde ve ikinci bölümde 64 madde ve açık uçlu bir soru ile ön uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Araştırmanın katılımcılarının bu ifadelerle ilişkin tepkilerini belirlemede likert tipi beşli derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin birinci bölümü, 1) hiç katılmam, 2) çok az katılım, 3) orta düzeyde katılım, 4) büyük ölçüde katılım ve 5) tamamen katılım seçeneklerinden; ikinci bölümü 1) hiçbir zaman, 2) çok ender, 3) zaman zaman, 4) genellikle ve 5) her zaman seçeneklerinden oluşmuştur.

Ön uygulama, her iki ülkenin başkentleri olan Ankara ve Lefkoşa'dan seçilen ilköğretim okulları ve ilkokullarda yapılmıştır. Ön uygulamanın yapıldığı okulların adları, ön uygulama sayısı ve dönen anketlerin listesi ek 2'de yer almaktadır.

Örgütsel Güven Ölçeği veri setinin, faktör analizi yapmada yeterli olup olmadığını belirlemek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örnekleme yeterliği ölçütü kullanılmıştır. KMO; gözlenen korelasyon katsayıları büyüklüğü ile kısmi korelasyon katsayılarının büyüklüğünü karşılaştıran bir endekstir (Kalaycı, 2005, 322). KMO oranı ne kadar yüksek olursa, veri seti faktör analizi yapmak için o kadar iyidir denilebilir. KMO değerlerinin .50'nin altı kabul edilemez olarak görülürken, .60 orta, .70 iyi, .80 çok iyi ve .90 mükemmel olarak değerlendirilmektedir. Analiz sonucunda KMO değerleri Güvene Etki Eden Etkenler Ölçeğinin alt boyutlarında en az .72, en yüksek .82; Güvenilenin Özellikleri Ölçeğinde .88, .85, .83 ile veri setinin faktör analizi için "çok iyi", ve .92, .95, .93 ile veri setinin faktör analizi için "mükemmel" olduğu söylenebilir.

Ön uygulamayla elde edilen ölçeklerin yapı geçerliliği, faktör analizi (Temel Bileşenler Analizi) tekniği ile incelenmiştir. Bu teknikte her bir ölçeğin, bir ya da birden fazla yapıyı ölçüp ölçmediği diğer bir deyişle tek boyutlu olup olmadığına bakılmıştır. Faktör yük değerleri .45'in altındaki maddeler ve iki faktörde de yüksek yük değerine sahip ancak aralarındaki farkın .10'dan az olduğu binişik maddeler ölçekten çıkarılmıştır.

Alt ölçeklerin güvenilirliğini belirlemek için de Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı hesaplanmıştır. Yine madde toplam korelasyonları alınarak her maddenin ayırt ediciliğine bakılmıştır.

Örgütsel Güven Ölçeği

Güvene Etki Eden Etkenler Ölçeği, birbirinden bağımsız olarak hazırlanan iki alt ölçekten oluşturulmuştur. Alt ölçeklerin geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin sonuçları aşağıda verilmiştir.

“Güvenme Eğilimi” alt ölçeğinin deneme formunda sekiz madde yer almıştır. Ölçeğin, bir ya da birden fazla yapıyı ölçüp ölçmediği, diğer bir deyişle, tek boyutlu olup olmadığı faktör analizi ile incelenmiştir. Faktör analizi sonucunda Güvenme Eğilimi alt ölçeğinin iki boyutlu olduğu görülmüştür. Ancak, iki faktörde de görel olarak yüksek yük değerine sahip olan 6. madde “Bu okulda, olumlu ruh haline sahip olduğum zamanlarda insanlara daha çok güven duyarım.” ölçekten çıkartılmıştır. Bu maddenin yük değeri; 1. faktör için .459 ve 2. faktör için .553’tür.

7. maddenin “Canım sıkıldığında bu okulun yöneticilerine güvenim azalır” olması gereken faktörde düşük yük değerine sahip olduğu görülmektedir. Bu maddenin yük değeri; 1. faktör için .167 ve 2. faktör için .828’dir. Olması gereken faktörde düşük yük değerine sahip olan bu maddenin ölçekten çıkarılması uygun görülmüştür.

Güvenme eğilimi alt ölçeğine, 6. ve 7. maddeler çıkarıldıktan sonra tekrar faktör ve madde analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonucu Güvenme Eğilimi Alt Ölçeğinin tek faktörlü olduğu görülmüştür.

Çizelge 13’de Güvenme Eğilimi Alt Ölçeği faktör ve madde analizi sonuçları verilmektedir.

Çizelge 13. Güvenme Eğilimi Alt Ölçeği Faktör ve Madde Analizi Sonuçları

<i>Madde</i>	Faktör Yük Değeri	Madde- Toplam Korelasyonu
1. Bu okulda, yapılan bir yanlışlıkta kasıt aramam.	,599	,368
2. Bu okulda, yöneticileri güvenilir bulurum.	,750	,559
3. Yöneticilerin de bir insan olduğunu, bu yüzden yanlış yapabileceklerini düşünürüm.	,603	,380
4. Bu okulda, yöneticilerle kişisel sırrımı paylaşabilirim.	,544	,339
5. Bu okuldaki yöneticilere, yaptıkları yanlışlardan sonra ikinci bir şans daha veririm.	,677	,469
8. Bu okulda öğretmenlere karşı olumlu duygular beslerim.	,563	,356
<i>Açıklanan Toplam Varyans= %39,26</i>		
Alpha = .671		

Çizelge 13'e göre Güvenme Eğilimi alt ölçeğinde maddelerin en düşük .544 ve en yüksek .750 faktör yük değerlerine sahip olduğu görülmüştür. Tek faktörün, toplam varyansın %39,26'sını açıkladığı görülmüştür.

Çizelge 13'de de görüldüğü gibi güvenme eğilimi ölçeğinin güvenilirliği için hesaplanan alpha iç tutarlılık katsayısı .671 olarak bulunmuştur. Bu sonuca göre, ölçeğin oldukça güvenilir olduğu söylenebilir. Madde toplam korelasyonları da maddelerin ayırt edici güçlerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Alpha katsayısına bağlı olarak ölçeğin güvenilirliği, .40'ın altında olması halinde ölçeğin güvenilir olmadığı, .40 ile .60 arasında olması halinde ölçeğin düşük güvenilirlikte olduğu, .60 ile .80 güven aralığında ise ölçeğin oldukça güvenilir olduğu, 80 ile 100 güven aralığında da ölçeğin yüksek derecede güvenilir kabul edileceği belirtilmektedir (Kalaycı, 2005, 405).

"Değerler ve Tutumlar" alt ölçeği deneme formunda beş madde yer almıştır. Değerler ve Tutumlar alt ölçeğinin faktör analizi sonucunda tek

boyutlu olduğu görülmüştür. Çizelge 14’de Değerler ve Tutumlar alt ölçeği faktör ve madde analizi sonuçları verilmektedir.

Çizelge 14. Değerler ve Tutumlar Alt Ölçeği Faktör ve Madde Analizi Sonuçları

<i>Madde</i>	Faktör Yük Değeri	Madde- Toplam Korelasyonu
9. Bu okulda, okulun değerlerini bilirim ve anlarım.	,707	,552
10. Bu okulda, kişisel değerlerim ile okulun değerleri benzerdir.	,800	,656
11. Bu okulun değerlerine bağlıyım.	,865	,755
12. Kişisel değer ve tutumlarım okul ortamında insanlara olan güvenimi destekler.	,787	,651
13. Bu okulda, düşüncelerdeki ve değerlerdeki farklılıklar saygıyla karşılanır.	,707	,576
Açıklanan Toplam Varyans= %60,70		
Alpha = .834		

Çizelge 14’e göre “Değerler ve Tutumlar” alt ölçeğinde maddelerin en düşük .707 ve en yüksek .865 faktör yük değerlerine sahip oldukları görülmüştür. Tek faktörün, toplam varyansın %60,70’ini açıkladığı görülmüştür.

Çizelge 14’e göre değerler ve tutumlar alt ölçeğinin güvenilirliği için hesaplanan alpha iç tutarlılık katsayısı .834 olarak bulunmuştur. Bu sonuca göre, ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu söylenebilir. Madde toplam korelasyonları da maddelerin ayırt edici güçlerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Güvenilenin Özellikleri Ölçeği, birbirinden bağımsız olarak hazırlanan altı alt ölçekten oluşturulmuştur. Alt ölçeklerin geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin sonuçları aşağıda verilmiştir.

“Doğruluk” alt ölçeğinin deneme formunda 10 madde yer almıştır. Ölçeğin, bir ya da birden fazla yapıyı ölçüp ölçmediği, diğer bir deyişle, tek boyutu olup olmadığı faktör analizi ile incelenmiştir. Doğruluk alt ölçeğinin faktör analizi sonucunda iki boyutlu olduğu görülmüştür. 1 ve 2. madde ikinci boyutta daha yüksek yük değerine sahiptir. 1. maddenin “Bu okulda, öğretmenlere, okul yönetimine, öğrencilere, velilere vb. yalan söylenmez.” olması gereken faktörde düşük yük değerine sahip olduğu görülmüştür. Bu maddenin yük değeri; olması varsayılan faktörde .064 ve diğer faktörde .883’dür. 2. maddenin “bu okulda, ilişkiler çıkara dayalı değildir” olması gereken faktörde düşük yük değerine sahip olduğu görülmüştür. Bu maddenin yük değeri, 1. faktör için .135 ve diğer faktörde .865’dir. Olması gereken faktörde düşük yük değerine sahip olan bu iki maddenin de ölçekten çıkartılması uygun görülmüştür. Doğruluk alt ölçeğine, 1 ve 2. maddelerin çıkartılmasından sonra tekrar faktör ve madde analizi yapılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucu ölçeğin tek boyutlu olduğu görülmüştür. Çizelge 15’de Doğruluk alt ölçeği faktör ve madde analizi sonuçları verilmektedir.

Çizelge 15. Doğruluk Alt Ölçeği Faktör ve Madde Analizi Sonuçları

<i>Madde</i>	Faktör Yük Değeri	Madde- Toplam Korelasyonu
3. Bu okulda, kararlar ve uygulamalar etik ilkelere uygundur.	,685	,583
4. Bu okulda, ilişkiler güvene dayanır.	,760	,664
5. Bu okulda, öğretmenlere, öğrencilere ve yöneticilere inanılır.	,801	,721
6. Bu okulda, ilişkilerde dürüstlük vardır.	,790	,703
7. Bu okulun öğrencileri gerçeği söylemekten kaçınmaz.	,570	,469
8. Bu okulda, öğretmenler ve yöneticiler yaptıkları davranışların hesabını verebilirler.	,761	,672
9. Bu okulda, eylem ve işlemler adaletli bir şekilde yürütülür.	,838	,769
10. Bu okulda kurallar uygulanırken kişilerin tüm yönleri dikkate alınır.	,767	,681
<i>Açıklanan Toplam Varyans= %56,34</i>		
Alpha = .884		

Çizelge 15'e göre doğruluk alt ölçeğinde maddelerin en düşük .570 ve en yüksek .838 faktör yük değerlerine sahip olduğu görülmüştür. Tek faktörün toplam varyansın %56,34'ünü açıkladığı görülmüştür.

Çizelge 15'de de görüldüğü gibi doğruluk alt ölçeğinin güvenilirliği için hesaplanan alpha iç tutarlılık katsayısı .884 olarak bulunmuştur. Bu sonuca göre ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu söylenebilir. Madde toplam korelasyonları da maddelerin ayırt edici güçlerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

“Yetkinlik” alt ölçeği deneme formunda 10 madde yer almıştır. Ölçeğin, bir ya da birden fazla yapıyı ölçüp ölçmediği, diğer bir deyişle, tek boyutu olup olmadığı faktör analizi ile incelenmiştir. Yetkinlik alt ölçeğinin faktör analizi sonucunda iki boyutlu olduğu bulunmuştur. 15. maddenin “Bu okulda, yöneticilerin yeterliği sorgulanır” olması gereken faktörde düşük yük değerine sahip olduğu görülmüştür. Bu maddenin yük değeri; olması varsayılan faktörde .159 ve diğer faktörde .774'dür. Olması gereken faktörde düşük yük değerine sahip olan bu maddenin ölçekten çıkartılması uygun görülmüştür. 20. madde olan “Bu okulun öğrencileri öğrenmeye istekli ve yeterlidir” maddesi binişik bir maddedir. Büyükköztürk (2002, s.119) her iki faktörde de birbirine .10'dan daha yakın bir değere sahip olan maddeyi binişik olarak tanımlamakta ve ölçekten çıkartılmasını uygun bulmaktadır. Bu maddenin birinci faktörde yük değeri .429 ve ikinci faktörde yük değeri .448'dir. Bu nedenle 20. maddenin de ölçekten çıkartılması uygun görülmüştür.

Yetkinlik alt ölçeğine, 15 ve 20. maddelerin çıkartılmasından sonra tekrar faktör ve madde analizi yapılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucu ölçeğin tek boyutlu olduğu görülmüştür. Çizelge 16'da Yetkinlik alt ölçeği faktör ve madde analizi sonuçları verilmektedir.

Çizelge 16'ya göre Yetkinlik alt ölçeğinde maddelerin en düşük .561 ve en yüksek .818 faktör yük değerlerine sahip olduğu görülmüştür. Tek faktörün toplam varyansın %56,06'sını açıkladığı görülmüştür.

Çizelge 16. Yetkinlik Alt Ölçeği Faktör ve Madde Analizi Sonuçları

<i>Madde</i>	Faktör Yük Değeri	Madde- Toplam Korelasyonu
11. Bu okulun işgörenleri (öğretmen, yönetici ve diğer çalışanlar) işlerini yapmak için gerekli bilgiye sahiptirler.	,744	,635
12. Bu okulun işgörenleri (öğretmen, yönetici ve diğer çalışanlar) işlerini yapmak için gerekli beceriye sahiptirler.	,818	,728
13. Bu okulda, kaliteli bir eğitim-öğretim yapıldığına inanılmaktadır.	,788	,700
14. Bu okulda, işler tekrar düzeltilmeye gerek kalmayacak şekilde yapılır.	,809	,726
16. Bu okulda, öğrenciler öğretmenlerin yetersizliğinden şikayet etmezler.	,561	,460
17. Bu okulda, yöneticiler işlerini doğru yaparlar.	,780	,697
18. Bu okulda, yöneticilerin yaptıkları işlerin başarısından dolayı kuşku duyulmaz.	,777	,701
19. Bu okulun yöneticileri duygusal olgunluğa sahiptir.	,678	,573
<i>Açıklanan Toplam Varyans= %56,06</i>		
Alpha = .881		

Çizelge 16'da da görüldüğü gibi yetkinlik alt ölçeğinin güvenilirliği için hesaplanan alpha iç tutarlılık katsayısı .881 olarak bulunmuştur. Bu sonuca göre ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu söylenebilir. Madde toplam korelasyonları da maddelerin ayırt edici güçlerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

“Tutarlılık” alt ölçeği deneme formunda beş madde yer almıştır. Ölçeğin, bir ya da birden fazla yapıyı ölçüp ölçmediği, diğer bir deyişle, tek boyutu olup olmadığı faktör analizi ile incelenmiştir. Tutarlılık alt ölçeğinin faktör analizi sonucunda tek boyutlu olduğu görülmüştür. Çizelge 17'de Tutarlılık alt ölçeği faktör ve madde analizi sonuçları verilmektedir.

Çizelge 17. Tutarlılık Alt Ölçeği Faktör ve Madde Analizi Sonuçları

<i>Madde</i>	Faktör Yük Değeri	Madde- Toplam Korelasyonu
21. Bu okulda, alınan kararlar sık sık değişmez.	,851	,482
22. Bu okulda, yöneticiler olduğu gibi görünür.	,837	,620
23. Bu okulun yönetici, öğretmen ve öğrencilerinin sözleri ile davranışları tutarlıdır.	,822	,698
24. Bu okulda, çelişkili kararlar alınmaz.	,768	,740
25. Bu okulda, benzer olaylarda farklı davranılmaz.	,634	,713
<i>Açıklanan Toplam Varyans= %61,85</i>		
Alpha = .842		

Çizelge 17'ye göre Tutarlılık alt ölçeğinde maddelerin en düşük .634 ve en yüksek .851 faktör yük değerlerine sahip olduğu görülmüştür. Tek faktörün toplam varyansın %61,85'ini açıkladığı görülmüştür.

Çizelge 17'de de görüldüğü gibi tutarlılık alt ölçeğinin güvenilirliği için hesaplanan alpha iç tutarlılık katsayısı .842 olarak bulunmuştur. Bu sonuca göre ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu söylenebilir. Madde toplam korelasyonları da maddelerin ayırt edici güçlerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

“Sadakat” alt ölçeği deneme formunda 11 madde yer almıştır. Ölçeğin, bir ya da birden fazla yapıyı ölçüp ölçmediği, diğer bir deyişle, tek boyutu olup olmadığı faktör analizi ile incelenmiştir. Sadakat alt ölçeğinin faktör analizi sonucunda tek boyutlu olduğu görülmüştür. Çizelge 18'de Sadakat alt ölçeği faktör ve madde analizi sonuçları verilmektedir.

Çizelge 18'e göre Sadakat alt ölçeğinde maddelerin en düşük .632 ve en yüksek .828 faktör yük değerlerine sahip olduğu görülmüştür. Tek faktörün toplam varyansın %57,32'sini açıkladığı görülmüştür.

Çizelge 18. Sadakat Alt Ölçeği Faktör ve Madde Analizi Sonuçları

<i>Madde</i>	Faktör Yük Değeri	Madde- Toplam Korelasyonu
26. Bu okulda, okul yönetimi öğretmenler yardıma gereksinim duyduğunda yardım eder.	,700	,640
27. Bu okulun yönetici ve öğretmenleri, okulun amaçlarına ulaşması için gerekirse fazladan çalışır.	,729	,668
28. Bu okulda, işgörenler normal çalışma saatleri dışında da okul işlerine yardım ederler.	,746	,686
29. Bu okulda, okulun amaçları için kişisel amaçlar ikinci plana atılır.	,823	,675
30. Bu okulda, okul kaynakları özenle kullanılır.	,756	,695
31. Bu okulun yönetici ve öğretmenleri başka bir okulda çalışmak istemezler.	,632	,568
32. Bu okulun yönetici ve öğretmenleri çalışma gününü dört gözle beklerler.	,754	,695
33. Bu okulun yönetici ve öğretmenleri her zaman en iyisini yapmak için gayret ederler.	,828	,772
34. Bu okulun öğrenci ve velileri okulun üyesi olmaktan gurur duyarlar.	,747	,683
35. Bu okulda insanlar ortak vizyon ve amacı paylaşırlar.	,813	,752
36. Bu okulda öğretmenler okul işlerine kendilerini adanmışlardır.	,779	,719
<i>Açıklanan Toplam Varyans= %57,32</i>		
Alpha = .923		

Çizelge 18'de de görüldüğü gibi sadakat alt ölçeğinin güvenilirliği için hesaplanan alpha iç tutarlılık katsayısı .923 olarak bulunmuştur. Bu sonuca göre ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu söylenebilir. Madde toplam korelasyonları da maddelerin ayırt edici güçlerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

“Açıklık” alt ölçeği deneme formunda 14 madde yer almıştır. Ölçeğin, bir ya da birden fazla yapıyı ölçüp ölçmediği, diğer bir deyişle, tek boyutu olup olmadığı faktör analizi ile incelenmiştir. Açıklık alt ölçeğinin faktör analizi

sonucunda tek boyutlu olduğu görülmüştür. Çizelge 19'da Açıklık alt ölçeği faktör ve madde analizi sonuçları verilmektedir.

Çizelge 19. Açıklık Alt Ölçeği Faktör ve Madde Analizi Sonuçları

<i>Madde</i>	Faktör Yük Değeri	Madde- Toplam Korelasyonu
37. Bu okulda, kararlar ortak alınır.	,752	,716
38. Bu okulda, yönetici ve öğretmenlerin yaptığı işlemler rahatlıkla denetlenebilir.	,769	,734
39. Bu okulda, gizli kararlar alındığı düşünülmez.	,532	,488
40. Bu okulda, yönetici ve öğretmenler işlerin nasıl gittiği konusunda birbirlerine bilgi verirler.	,801	,769
41. Bu okulun yönetici ve öğretmenleri birbirlerine karşı açıktır.	,881	,855
42. Bu okulda olup bitenler açık olarak paylaşılır.	,865	,834
43. Bu okulda, okul yönetimi okulla ilgili bilgileri öğretmenler ile paylaşır.	,842	,804
44. Bu okulun yönetici ve öğretmenleri işbirliğine açıktır.	,842	,802
45. Bu okulun öğretmenleri kendilerince önemli olan konularda seslerini duyurabilirler.	,773	,726
46. Bu okulun temel kuralları ve politikaları açık bir şekilde tanımlanır.	,818	,779
47. Bu okulda, yönetici ve öğretmenlerden beklentiler açık bir şekilde tüm taraflara iletilir.	,810	,771
48. Bu okulda, değerlendirme süreçleri açıktır.	,811	,773
49. Bu okulda, denetim ve değerlendirme sonuçlarından ilgili öğretmene bilgi verilir.	,784	,745
50. Bu okulun, yöneticileri eleştiriye açıktır.	,740	,699
<i>Açıklanan Toplam Varyans= %62,64</i>		
Alpha = .952		

Çizelge 19'a göre Açıklık alt ölçeğinde maddelerin en düşük .532 ve en yüksek .881 faktör yük değerlerine sahip olduğu görülmüştür. Tek faktörün toplam varyansın %62,64'ünü açıkladığı görülmüştür.

Çizelge 19'da da görüldüğü gibi açıklık alt ölçeğinin güvenilirliği için hesaplanan alpha iç tutarlılık katsayısı .952 olarak bulunmuştur. Bu sonuca göre ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu söylenebilir. Madde toplam korelasyonları da maddelerin ayırt edici güçlerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

“İlgi” alt ölçeği deneme formunda 11 madde yer almıştır. Çizelge 20'de ilgi alt ölçeği faktör ve madde analizi sonuçları verilmektedir.

Çizelge 20. İlgi Alt Ölçeği Faktör ve Madde Analizi Sonuçları

<i>Madde</i>	Faktör Yük Değeri	Madde- Toplam Korelasyonu
51. Bu okulun güçlü ve bağımsız bir kimliği vardır.	,792	,743
52. Bu okulda öğretmenler ve yöneticiler mesleki gelişim yönünden birbirlerini teşvik ederler.	,776	,724
53. Bu okulun yönetici, öğretmen, öğrenci ve velileri birbirlerine saygı gösterirler.	,750	,696
54. Bu okulda, fazladan gösterdiğim çabalar takdir edilir.	,822	,777
55. Bu okulun yönetici ve öğretmenleri benim düşüncelerimle ilgilenmektedir.	,800	,753
56. Bu okulun yönetici ve öğretmenleri benim işteki başarımdan dolayı gurur duyarlar.	,875	,840
57. Bu okul, benim işteki genel doyumum ile ilgilenir.	,815	,769
58. Bu okulda şikayetlerim göz ardı edilmez.	,777	,727
59. Okul yöneticisi öğretmenlere karşı ilgisinde samimidir.	,789	,742
60. Bu okulda, öğretmenlerin kendilerini geliştirmesi için olanaklar sağlanır.	,827	,785
61. Bu okulun öğrenci ve öğretmenleri birbirlerine karşı ilgilidirler.	,732	,677
Açıklanan Toplam Varyans= %63,48		
Alpha = .942		

İlgi alt ölçeği için faktör analizi ile ölçeğin, bir ya da birden fazla yapısı olup olmadığı, diğer bir deyişle, tek boyutu olup olmadığı incelenmiştir. İlgi alt ölçeğinin faktör analizi sonucunda tek boyutlu olduğu görülmüştür.

Çizelge 20'ye göre İlgı alt ölçeğinde maddelerin en düşük .732 ve en yüksek .875 faktör yük değerlerine sahip olduğu görülmüştür. Tek faktörün toplam varyansın %63,48'ini açıkladığı görülmüştür.

Çizelge 20'de de görüldüğü gibi ilgi alt ölçeğinin güvenilirliği için hesaplanan alpha iç tutarlılık katsayısı .942 olarak bulunmuştur. Bu sonuca göre ölçeğın yüksek derecede güvenilir olduğu söylenebilir. Madde toplam korelasyonları da maddelerin ayırt edici güçlerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Verilerin Çözömlenmesi ve Yorumlanması

Veri toplama aracı, toplam 68 likert türü ifadenin yer aldığı iki ayrı ölçekten oluşmaktadır. Güvene etki eden faktörler ölçeğinde yer alan ifadelerin puanlamaları; 1 – 1.79 arası hiç katılmam; 1.80 – 2.59 arası çok az katılırim; 2.60 – 3.39 arası orta düzeyde katılırim; 3.40 – 4.19 arası büyük ölçüde katılırim ve 4.20 – 5.00 arası ise tamamen katılırim şeklinde belirlenmiştir. Güvenilenin özellikleri ölçeğinde yer alan ifadelerin puanlamaları; 1 – 1.79 arası hiçbir zaman; 1.80 – 2.59 arası çok ender; 2.60 – 3.39 arası zaman zaman; 3.40 – 4.19 genellikle ve 4.20 – 5.00 arası ise her zaman şeklinde belirlenmiştir. Verilerin çözömlenmesinde SPSS istatistik paket programı kullanılmıştır.

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin, kişisel bilgilerinin değerlendirilmesinde frekans ve yüzde uygulanmıştır.

Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin okulda güveni oluşturan, güvenme eğilimi, değerler ve tutumlar, doğruluk, yeterlilik, tutarlılık, sadakat, açıklık ve ilgiye ilişkin veriler aritmetik ortalama ve standart sapma ile çözömlenmiştir.

Güvenme eğilimi, değerler ve tutumlar, doğruluk, yeterlilik, tutarlılık, sadakat, açıklık ve ilgi boyutlarında ve güvenin bilişsellik ve duyuşsallık durumu ülkeye, göreve, cinsiyete ve öğrenim düzeyine bağlı olarak farklılıklar t-testi ile çözömlenmiştir.

Güvenme eğilimi, değerler ve tutumlar, doğruluk, yeterlilik, tutarlılık, sadakat, açıklık ve ilgi boyutlarında ve güvenin bilişsellik ve duyuşsallık durumu okulda çalışılan yıla, öğretmenlik kıdemine, yöneticilik kıdemine ve okul büyüklüğüne bağlı olarak farklılıklar ANOVA testi ile çözümlenmiştir.

Tek yönlü varyans analizlerinde ortaya çıkan farkların kaynağının bulunmasında “Tukey-HSD” testi kullanılmıştır. Tukey-HSD'nin vermediği farklılıklara ise LSD ile bakılmıştır.

Okulda yaşanan güvenin bilişsel ya da duyuşsal algılanması; güvenilenin özelliklerinin aritmetik ortalamalarına bakılarak çözümlenmiştir. Yetkinlik ve tutarlık puanları toplanarak güvenin bilişsel değerleri elde edilmiştir. Doğruluk, sadakat, açıklık ve ilgi puanları toplanarak da güvenin duyuşsal değerleri elde edilmiştir.

Okulda güveni yordamada güvenme eğilimi, değerler ve tutumlar, cinsiyet, öğrenim düzeyi, okulda çalışılan yıl, öğretmenlik kıdemi, yöneticilik kıdemi ve okul büyüklüğü değişkenlerinden hangisi veya hangilerinin önemli olduğu çoklu regresyon analizi ile çözümlenmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, “Güvene Etki Eden Faktörler” ve “Güvenin Boyutları” ölçekleri ile toplanan verilerin analizinden elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Güvene Etki Eden Faktörlere İlişkin Bulgular

Bu başlık altında öğretmenlerin ve yöneticilerin güvene etki eden, güvenme eğilimi ile değerler ve tutumlara ilişkin görüşleri değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır.

Güvenme Eğilimi

Bu başlık altında her iki ülkenin ilköğretim ve ilkokullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin güvenme eğilimine ilişkin bulgular sunulmuştur.

Yönetici ve Öğretmenlerin Ülkeye Göre Güvenme Eğilimi Algıları

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin, ülkeye göre güvenme eğilimi boyutunda yer alan ifadelere ilişkin görüşlerinin betimsel istatistik değerleri çizelge 21’de verilmiştir.

Çizelge 21’de son satırda verilen toplam değerler incelendiğinde görülmektedir ki Ankara ilköğretim okullarında görevli sınıf öğretmenleri ($\bar{x} = 3.93$) ve Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenler ($\bar{x} = 4.12$) güvenme eğilimine “büyük ölçüde” katıldıklarını belirtmişlerdir. Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticiler güvenme eğilimi boyutuna “büyük ölçüde” ($\bar{x} = 3.95$) katılırlarken, Lefkoşa ilkokulları yöneticileri “tamamen” ($\bar{x} = 4.20$) katıldıklarını belirtmişlerdir. Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticiler ile öğretmenlerin güvenme eğilimine ilişkin algıları birbirine çok yakındır. Aynı

şekilde Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticiler ile öğretmenlerin güvenme eğilimine ilişkin algıları da birbirine çok yakındır. Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticiler ve öğretmenlerin güvenme eğilimine ilişkin algıları Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticiler ve öğretmenlerin algılarından daha olumludur.

Çizelge 21. Yönetici ve Öğretmenlerin Güvenme Eğilimine İlişkin Olarak Ülke Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Değerleri

Anket maddeleri	Konum	Ankara			Lefkoşa		
		\bar{x}	S	Sıra	\bar{x}	S	Sıra
1. Bu okulda, yapılan bir yanlışlıkta kasıt aramam.	Yönetici	3,80	1,20	5	4,14	,96	5
	Öğretmen	3,76	1,17	5	4,04	1,03	5
	Toplam	3,77	1,17	5	4,05	1,02	5
2. Bu okulda, yöneticileri (öğretmenleri) güvenilir bulurum.	Yönetici	3,99	,86	4	4,25	,60	4
	Öğretmen	4,12	,90	3	4,19	,87	4
	Toplam	4,08	,89	4	4,20	,84	4
3. Yöneticilerin (öğretmenlerin) de bir insan olduğunu, bu yüzden yanlış yapabileceklerini düşünürüm.	Yönetici	4,35	,80	2	4,72	,61	1
	Öğretmen	4,32	,85	1	4,51	,74	1
	Toplam	4,33	,83	2	4,54	,72	1
4. Bu okulda, öğretmenlerle (yöneticiler) kişisel sırrımı paylaşabilirim.	Yönetici	2,95	1,19	6	2,86	1,25	6
	Öğretmen	3,01	1,32	6	3,43	1,22	6
	Toplam	2,99	1,28	6	3,35	1,24	6
5. Bu okuldaki yöneticilere, yaptıkları yanlışlardan sonra ikinci bir şans daha veririm.	Yönetici	4,23	,85	3	4,56	,56	3
	Öğretmen	4,06	,90	4	4,25	,77	3
	Toplam	4,12	,89	3	4,29	,75	3
6. Bu okulda öğretmenlere karşı olumlu duygular beslerim.	Yönetici	4,40	,74	1	4,67	,48	2
	Öğretmen	4,29	,80	2	4,32	,82	2
	Toplam	4,33	,79	1	4,37	,79	2
BOYUT GENEL TOPLAMI	Yönetici	3,95	,65	-	4,20	,41	-
	Öğretmen	3,93	,67	-	4,12	,63	-
	Toplam	3,94	,67	-	4,13	,60	-

Güvenme eğilimi boyutuna ilişkin çizelge 21 incelendiğinde Ankara ilköğretim okulları (\bar{x} =4.32) ve Lefkoşa ilkokulları (\bar{x} =4.51) öğretmenlerinin en fazla katıldıkları ifade, “Yöneticilerin de bir insan olduğunu, bu yüzden yanlış yapabileceklerini düşünürüm” ifadesi olmuştur. Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin en çok katıldıkları, “Bu okulda öğretmenlere karşı olumlu duygular beslerim” (\bar{x} =4.40) ifadesidir. Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin en çok katıldığı “Öğretmenlerin de bir insan olduğunu, bu yüzden yanlış yapabileceklerini düşünürüm” (\bar{x} =4.72) ifadesidir.

“Bu okulda, öğretmenlerle (yöneticilerle) kişisel sırımı paylaşabilirim” ifadesine hem Ankara ilköğretim okullarında görevli yönetici ve öğretmenler hem de Lefkoşa ilkokullarında görevli yönetici ve öğretmenler düşünce birliği ederek en az katılmaktadırlar. Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticiler ($\bar{x}=2.95$) ve öğretmenler ($\bar{x}=3.01$) orta düzeyde katılırlarken, Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticiler orta düzeyde ($\bar{x}=2.86$) ve öğretmenler büyük ölçüde ($\bar{x}=3.43$) katıldıklarını belirtmişlerdir. Her iki ülkenin yönetici ve öğretmenleri karşılıklı olarak birbirlerini kişisel sırlarını paylaşacak kadar yakın görmemektedirler.

Yönetici ve Öğretmenlerin Ülke, Görev, Cinsiyet ve Öğrenim Düzeyine Göre Güvenme Eğilimi Algılarının Karşılaştırılması

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin, güvenme eğilimi boyutundaki görüşlerinin ülke, görev, cinsiyet ve öğrenim düzeyi değişkenlerine göre t testi sonuçları çizelge 22’de verilmiştir.

Çizelge 22’deki sonuçlara göre öğretmenlerin güvenme eğilimleri ülke değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(1096)}=3.88$, $p<.05$]. Lefkoşa ilkokulları öğretmenlerinin güvenme eğilimleri ($\bar{x}=24.74$), Ankara ilköğretim okulları öğretmenlerine ($\bar{x}=23.57$) göre daha olumludur. Yöneticilerin güvenme eğilimleri de ülkeye göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(422)}=2.22$, $p<.05$]. Lefkoşa ilkokulları yöneticilerinin güvenme eğilimleri ($\bar{x}=25.19$), Ankara ilköğretim okulları yöneticilerine ($\bar{x}=23.72$) göre çok daha olumludur. Fukuyama (2000, 242), güvenme eğiliminin toplumlar arasında değişiklik gösterebildiğini belirtmektedir. Bu değişiklik zaman içinde ve koşullara bağlı olarak da gerçekleşmektedir. Fisman ve Khanna (1999, 84-85) batı kültürüne ait toplumlarda güven düzeyinin diğer kültürlerle ait toplumlardan daha yüksek olduğunu bulmuştur. Hofstede ve Hofstede (2005, 185) Fransızların takım çalışmalarında İsveçlilerden birbirlerine ve üstlerine daha çok güvendiklerini belirtmektedirler. İsveçliler daha çok anlaşmalara dayalı uzlaşmayı tercih ederler. Fransızlarda olan bu güven onların daha çok yenilik yapmalarını sağlamaktadır.

Çizelge 22. Ülke, Görev, Cinsiyet, Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Güvenme Eğilimi Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları

Değişkenler		Kategoriler	N	\bar{X}	S	sd	T	P	
Ülke	Öğretmen	Lefkoşa	220	24.74	3.76	1096	3.88	.000	
		Ankara	878	23.57	4.04				
	Yönetici	Lefkoşa	36	25.19	2.48	422	2.22	.026	
		Ankara	388	23.72	3.90				
Görev	Ankara	Yönetici	388	23.72	3.90	1264	.61	.540	
		Öğretmen	878	23.57	4.04				
	Lefkoşa	Yönetici	36	25.19	3.76	254	.70	.482	
		Öğretmen	220	24.74	2.48				
Cinsiyet	Yönetici	Ankara	Erkek	304	23.91	3.85	386	1.82	.069
			Kadın	84	23.04	4.02			
		Lefkoşa	Erkek	20	25.90	2.10	34	1.98	.055
			Kadın	16	24.31	2.70			
	Öğretmen	Ankara	Erkek	325	24.04	3.95	876	2.65	.008
			Kadın	553	23.29	4.07			
		Lefkoşa	Erkek	82	24.24	3.99	218	1.50	.135
			Kadın	138	25.03	3.61			
Öğrenim Düzeyi	Yönetici	Ankara	Lisans	350	23.87	3.87	386	2.39	.017
			Lisans Üstü	38	22.29	3.89			
		Lefkoşa	Lisans	31	25.16	2.46	34	.19	.845
			Lisans Üstü	5	25.40	2.88			
	Öğretmen	Ankara	Lisans	809	23.64	4.05	876	1.68	.092
			Lisans Üstü	69	22.78	3.93			
		Lefkoşa	Lisans	183	24.55	3.86	218	1.62	.106
			Lisans Üstü	37	25.65	3.14			

Çizelge 22'deki sonuçlara göre yöneticiler ile öğretmenlerin güvenme eğilimleri karşılaştırıldığında Türkiye için anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$t_{(1264)}=.61$, $p>.05$]. Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin güvenme eğilimleri ile ($\bar{X}=23.72$), öğretmenlerin güvenme eğilimleri ($\bar{X}=23.57$) benzerdir. Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin güvenme eğilimi ortalaması her iki ülkenin yönetici ve öğretmen ortalamalarının en düşüğüdür. Yöneticiler ile öğretmenlerin güvenme eğilimleri karşılaştırıldığında KKTC için anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$t_{(254)}=.70$, $p>.05$]. Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin güvenme eğilimleri ($\bar{X}=25.19$), öğretmenlerin güvenme eğilimlerine ($\bar{X}=24.74$) göre daha olumlu olmasına rağmen farklılık yaratacak

düzeyde değildir. Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin güvenme eğilimleri ortalaması her iki ülke içerisinde en yüksektir.

Çizelge 22'deki sonuçlara göre, cinsiyet değişkeni açısından Ankara ilköğretim okullarında görevli erkek yöneticiler ile kadın yöneticiler arasında güvenme eğilimleri karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$t_{(386)}=1.82$, $p>.05$]. Ankara ilköğretim okullarında görevli erkek yöneticilerin güvenme eğilimleri ($\bar{x}=23.91$), kadın yöneticilerin güvenme eğilimlerine ($\bar{x}=23.04$) göre daha olumlu olmasına rağmen farklılık yaratacak düzeyde değildir. Ankara ilköğretim okullarında görevli kadın yöneticilerin güvenme eğilimi ortalaması her iki ülke içerisinde en düşük düzeydedir. Cinsiyet değişkenine göre Lefkoşa ilkokullarında görevli erkek yöneticiler ile kadın yöneticiler arasında güvenme eğilimleri karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$t_{(34)}=1.98$, $p>.05$]. Lefkoşa ilkokullarında görevli erkek yöneticilerin güvenme eğilimleri ($\bar{x}=25.90$), kadın yöneticilerin güvenme eğilimlerine ($\bar{x}=24.31$) göre daha olumlu olmasına rağmen farklılık yaratacak düzeyde değildir.

Çizelge 22'deki sonuçlara göre, cinsiyet değişkeni açısından Ankara ilköğretim okullarında görevli erkek öğretmenler ile kadın öğretmenler arasında güvenme eğilimleri karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$t_{(876)}=2.65$, $p<.05$]. Ankara ilköğretim okullarında görevli erkek öğretmenlerin güvenme eğilimleri ($\bar{x}=24.04$), kadın öğretmenlerin güvenme eğilimlerine ($\bar{x}=23.29$) göre çok daha olumludur. Her iki ülke içerisinde Ankara ilköğretim okullarında görevli kadın öğretmenlerin güvenme eğilimi ortalaması en düşüktür. Cinsiyet değişkenine göre Lefkoşa ilkokullarında görevli erkek öğretmenler ile kadın öğretmenler arasında güvenme eğilimleri karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$t_{(218)}=1.50$, $p>.05$]. Lefkoşa ilkokullarında görevli kadın öğretmenlerin güvenme eğilimleri ($\bar{x}=25.03$), erkek öğretmenlerin güvenme eğilimlerine ($\bar{x}=24.24$) göre daha olumlu olmasına rağmen farklılık yaratacak düzeyde değildir.

Çizelge 22'deki sonuçlara göre, öğrenim düzeyi değişkeni açısından Ankara ilköğretim okullarında görevli lisans ve lisans üstü öğrenim yapmış

yöneticileri arasında güvenme eğilimleri karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$t_{(386)}=2.39$, $p<.05$]. Ankara ilköğretim okullarında görevli lisans mezunu yöneticilerin güvenme eğilimleri ($\bar{x}=23.87$), lisans üstü mezuniyeti olan yöneticilerin güvenme eğilimlerine ($\bar{x}=22.29$) göre daha olumludur. Öğrenim düzeyi değişkenine göre Lefkoşa ilkokullarında görevli lisans ve lisans üstü öğrenim yapmış yöneticiler arasında güvenme eğilimleri karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$t_{(34)}=.19$, $p>.05$]. Lefkoşa ilkokullarında görevli lisans üstü mezuniyeti olan yöneticilerin güvenme eğilimleri ($\bar{x}=25.40$), lisans mezunu yöneticilerin güvenme eğilimlerine ($\bar{x}=25.16$) göre daha olumlu olmasına rağmen farklılık yaratacak düzeyde değildir. Lisans üstü eğitim uzmanlaşmayı, eleştirebilmeyi ve olaylara daha bilimsel yaklaşmayı sağlamaktadır. Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin güvenme eğilimi ortalamalarının düşük olması onların daha eleştirel yaklaşımlarından kaynaklanabilir. Güvenme eğilimi boyutunda Lefkoşa ilkokullarında hem lisans hem de lisans üstü mezuniyeti olan yöneticilerin ortalaması Ankara ilköğretim okullarında lisans ve lisans üstü mezuniyete sahip yöneticilerden daha olumludur.

Çizelge 22'deki sonuçlara göre, öğrenim düzeyi değişkeni açısından Ankara ilköğretim okullarında görevli lisans ve lisans üstü öğrenim yapmış öğretmenler arasında güvenme eğilimleri karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$t_{(876)}=1.68$, $p>.05$]. Ankara ilköğretim okullarında görevli lisans mezunu öğretmenlerin güvenme eğilimleri ($\bar{x}=23.64$), lisans üstü mezuniyeti olan öğretmenlerin güvenme eğilimlerine ($\bar{x}=22.78$) göre daha olumlu olmasına rağmen farklılık yaratacak düzeyde değildir. Öğrenim düzeyi değişkenine göre Lefkoşa ilkokullarında görevli lisans ve lisans üstü öğrenim yapmış öğretmenler arasında güvenme eğilimleri karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$t_{(218)}=1.62$, $p>.05$]. Lefkoşa ilkokullarında görevli lisans üstü mezuniyeti olan öğretmenlerin güvenme eğilimleri ($\bar{x}=25.65$), lisans mezunu öğretmenlerin güvenme eğilimlerine ($\bar{x}=24.55$) göre daha olumlu olmasına rağmen farklılık yaratacak düzeyde değildir. Güvenme eğilimi boyutunda Lefkoşa ilkokullarında hem lisans hem de lisans üstü mezuniyete sahip öğretmenlerin ortalaması Ankara ilköğretim okullarında lisans ve lisans üstü mezuniyete sahip öğretmenlerin ortalamasından daha olumludur.

Öğretmen ve Yöneticilerin Kıdem Düzeylerine Göre Güvenme Eğilimi Algılarının Karşılaştırılması

Öğretmenlerin, güvenme eğilimi boyutuna ilişkin kıdem düzeylerinin görev yapılan ülkeye göre ANOVA sonuçları çizelge 23'de verilmiştir.

Çizelge 23. Öğretmenlerin Kıdeme Göre Güvenme Eğilimi Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları

ANKARA		Kategoriler	N	\bar{X}	S			
Kıdem	1 - 5 yıl	1	49	23.86	3.80			
	6 - 10 yıl	2	279	23.72	3.80			
	11 - 15 yıl	3	179	23.85	4.14			
	16 - 20 yıl	4	122	23.11	3.91			
	21 ve üstü yıl	5	249	23.37	4.34			
		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
		Gruplararası	61.228	4	15.307	.936	.442	Yok
		Gruplarıçi	14274.034	873	16.351			
		Toplam	14335.262	877				
LEFKOŞA		Kategoriler	N	\bar{X}	S			
Kıdem	1 - 5 yıl	1	16	25.50	4.08			
	6 - 10 yıl	2	19	25.89	2.42			
	11 - 15 yıl	3	70	25.10	3.51			
	16 - 20 yıl	4	65	24.60	3.90			
	21 ve üstü yıl	5	50	24.48	4.25			
		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
		Gruplararası	36.540	4	9.135	.640	.634	Yok
		Gruplarıçi	3068.169	215	14.271			
		Toplam	3104.709	219				

Çizelge 23'deki sonuçlara göre Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin [$F_{(4-873)}=.936$, $p>.05$] ve Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin [$F_{(4-215)}=.640$, $p>.05$] güvenme eğilimi boyutuna ilişkin algıları kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Başka bir deyişle Ankara ilköğretim okullarında ve Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin güvenme eğilimi boyutuna ilişkin algıları kıdeme bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Kıdeme göre Ankara ilköğretim okullarında ve Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin güvenme eğilimleri, ortalamalara baktığımızda kıdem arttıkça göreceli olarak azaldığı yönündedir. Kıdem arttıkça güvenme eğiliminin azalması, öğretmenlerin zamanla meslek yaşantıları sonucu edindikleri olumsuz deneyimlerden kaynaklanabilmektedir.

Robinson (1996, 591) işe yeni başlayan iş görenlerin işverenlere karşı başlangıç güvenlerinin yüksek olduğunu bulmuştur. Başlangıç güveninin yüksekliği verilen sözlerin karşılanacağı beklentisine dayanmaktadır. Eğer verilen sözler gerçekleşmezse iş görenler güçlü bir tepki verebilirler.

Yöneticilerin, güvenme eğilimi boyutuna ilişkin öğretmenlik kıdemi düzeylerinin görev yapılan ülkeye göre ANOVA sonuçları çizelge 24'de verilmiştir.

Çizelge 24. Yöneticilerin Öğretmenlik Kıdemine Göre Güvenme Eğilimi Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları

ANKARA		Kategoriler	N	\bar{X}	S			
Kıdem	1 - 5 yıl	1	55	24.18	3.59			
	6 - 10 yıl	2	116	23.54	3.68			
	11 - 15 yıl	3	108	23.64	4.34			
	16 - 20 yıl	4	68	23.76	3.68			
	21 ve üstü yıl	5	41	23.73	4.15			
		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
		Gruplararası	16.212	4	4.053	.265	.901	Yok
		Gruplarıçi	5864.167	383	15.311			
		Toplam	5880.379	387				
LEFKOŞA		Kategoriler	N	\bar{X}	S			
Kıdem	6 - 10 yıl	1	3	22.67	3.79			
	11 - 15 yıl	2	11	26.18	2.09			
	16 - 20 yıl	3	18	25.06	2.51			
	21 ve üstü yıl	4	4	25.00	1.41			
		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
		Gruplararası	30.391	3	10.130	1.750	.177	Yok
		Gruplarıçi	185.247	32	5.789			
		Toplam	215.639	35				

Çizelge 24'deki sonuçlara göre, Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin [$F_{(4-383)}=.265, p>.05$] ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin [$F_{(3-32)}=1.750, p>.05$] güvenme eğilimi boyutuna ilişkin algıları öğretmenlik kıdemi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Başka bir deyişle Ankara ilköğretim okullarında ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin güvenme eğilimi boyutuna ilişkin algıları öğretmenlik kıdemlerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin güvenme eğilimi, öğretmenlik kıdemi en az olduğunda en

yüksek iken Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin güvenme eğilimi, öğretmenlik kıdeminin 11-15 yıl arasında olduğunda en yüksek durumdadır.

Yöneticilerin, güvenme eğilimi boyutuna ilişkin yöneticilik kıdemi düzeylerinin görev yapılan ülkeye göre ANOVA sonuçları çizelge 25'de verilmiştir.

Çizelge 25. Yöneticilerin, Yöneticilik Kıdemine Göre Güvenme Eğilimi Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları

ANKARA		Kategoriler	N	\bar{X}	S			
Kıdem	1 - 5 yıl	1	132	23.67	3.68			
	6 - 10 yıl	2	93	23.52	4.09			
	11 - 15 yıl	3	73	24.25	4.06			
	16 ve üstü yıl	4	90	23.57	3.90			
		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
		Gruplararası	26.499	3	8.833	.579	.629	Yok
		Gruplarıçi	5853.880	384	15.244			
		Toplam	5880.379	387				
LEFKOŞA		Kategoriler	N	\bar{X}	S			
Kıdem	1 - 5 yıl	1	7	26.29	2.50			
	6 - 10 yıl	2	21	24.81	2.77			
	11 - 15 yıl	3	8	25.25	1.39			
		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
		Gruplararası	11.472	2	5.736	.927	.406	Yok
		Gruplarıçi	204.167	33	6.187			
		Toplam	215.639	35				

Çizelge 25'deki sonuçlara göre Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin [$F_{(3-384)}=.579$, $p>.05$] ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin [$F_{(2-33)}=.927$, $p>.05$] güvenme eğilimi boyutuna ilişkin algıları yöneticilik kıdemi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Başka bir deyişle, Ankara ilköğretim okulları ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin güvenme eğilimi boyutuna ilişkin algıları yöneticilik kıdemlerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin güvenme eğilimi düzeyi, yöneticilik kıdeminin 11-15 yıl aralığında en yüksek iken Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin güvenme eğilimi, yöneticilik kıdemlerinin ilk yıllarında en yüksektir. Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin güvenme eğilimi, yöneticilik kıdemi arttıkça azalmaktadır. Lefkoşa

ilkokullarında görevli yöneticilerin güvenme eğilimi yöneticilik kıdemine göre, Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin algılarından daha olumludur.

Öğretmen ve Yöneticilerin Okulda Çalışılan Yıla Göre Güvenme Eğilimi Algılarının Karşılaştırılması

Öğretmenlerin, güvenme eğilimi boyutuna ilişkin okulda çalışılan yıl değişkeni açısından puanlarının görev yapılan ülkeye göre ANOVA sonuçları çizelge 26'da verilmiştir.

Çizelge 26. Öğretmenlerin Okulda Çalışılan Yıla Göre Güvenme Eğilimi Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları

ANKARA		Kategoriler	N	\bar{X}	S			
Okulda Çalışılan Yıl	1 - 4 yıl	1	518	23.72	3.86			
	5 - 8 yıl	2	111	24.15	4.06			
	9 - 12 yıl	3	178	23.07	4.06			
	13 ve üstü yıl	4	71	22.83	5.02			
		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
		Gruplararası	132.853	3	44.284	2.725	.043	2-3
		Gruplarıçi	14202.409	384	16.250			2-4
		Toplam	14335.262	387				
LEFKOŞA		Kategoriler	N	\bar{X}	S			
Okulda Çalışılan Yıl	1 - 4 yıl	1	68	25.19	3.60			
	5 - 8 yıl	2	69	24.64	3.35			
	9 - 12 yıl	3	40	24.40	4.38			
	13 ve üstü yıl	4	43	24.49	4.10			
		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
		Gruplararası	21.908	3	7.303	.512	.675	Yok
		Gruplarıçi	3082.801	216	14.272			
		Toplam	3104.709	219				

Çizelge 26'daki sonuçlara göre, Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin güvenme eğilimi boyutuna ilişkin okulda çalışılan yıl değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$F_{(3-384)}=2.725$, $p<.05$] ve Lefkoşa ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin [$F_{(3-216)}=.512$, $p>.05$] güvenme eğilimi boyutuna ilişkin anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Başka bir deyişle, Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin güvenme eğilimi boyutuna ilişkin algıları okulda çalışılan yıla bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişirken Lefkoşa ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin değişmemektedir. Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin güvenme eğilimine ilişkin okulda çalışılan

yıldan dolayı farkın kaynağını bulmak amacıyla Tukey testi yapılmıştır. Ancak Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenler için Tukey testi farkın kaynağını göstermemiştir. Daha hassas olan LSD ile farkın kaynağı belirlenmiştir. LSD sonuçlarına göre, okulda çalışılan yıla göre göreceli olarak Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin güvenme eğilimleri öğretmenliklerinin 5-8 yıl aralığında ($\bar{x} = 24.15$), 9-12 yıl aralığına ($\bar{x} = 23.07$) ve 13 ve üzeri yıl aralığına ($\bar{x} = 22.83$) göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin güvenme eğilimleri göreceli olarak okulda çalıştıkları ilk yıllarda daha olumludur. Öğretmenlerin yeni bir okula göreve başlarken güvenme eğilimlerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Aynı okulda çalışılan yıl arttıkça güvenme eğilimi azalmaktadır. Okulda çalışılan yıl arttıkça tanıma güvenme eğilimini artırmamaktadır.

Yöneticilerin, güvenme eğilimi boyutuna ilişkin okulda çalışılan yıl değişkeni açısından puanlarının görev yapılan ülkeye göre ANOVA sonuçları çizelge 27'de verilmiştir.

Çizelge 27. Yöneticilerin Okulda Çalışılan Yıla Göre Güvenme Eğilimi Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları

ANKARA		Kategoriler	N	\bar{X}	S			
Okulda Çalışılan Yıl	1 - 4 yıl	1	171	23.89	3.53			
	5 - 8 yıl	2	67	23.39	4.21			
	9 - 12 yıl	3	69	23.68	3.80			
	13 ve üstü yıl	4	81	23.65	4.46			
		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
		Gruplarası	13.057	3	4.352	.285	.836	Yok
		Gruplarıçi	5867.322	384	15.279			
		Toplam	5880.379	387				
LEFKOŞA		Kategoriler	N	\bar{X}	S			
Okulda Çalışılan Yıl	1 - 4 yıl	1	14	24.86	3.08			
	5 - 8 yıl	2	9	25.11	2.09			
	9 - 12 yıl	3	4	27.25	1.89			
	13 ve üstü yıl	4	9	24.89	1.83			
		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
		Gruplarası	19.397	3	6.466	1.054	.382	Yok
		Gruplarıçi	196.242	32	6.133			
		Toplam	215.639	35				

Çizelge 27'deki sonuçlara göre, Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin [$F_{(3-384)}=.285, p>.05$] ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin [$F_{(3-32)}=1.054, p>.05$] güvenme eğilimi boyutuna ilişkin okulda çalışılan yıl değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Başka bir deyişle, Ankara ilköğretim okullarında ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin güvenme eğilimi boyutuna ilişkin algıları okulda çalışılan yıla bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Okulda çalışılan yıl değişkeni açısından göreceli olarak Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin güvenme eğilimi okulda çalıştıkları ilk yıllarda daha yüksektir. Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin güvenme eğilimleri, okulda çalışılan yıl açısından göreceli olarak 9-12 yıl aralığında ($\bar{x}=27.25$) daha yüksektir. Okulda çalışılan yıl arttıkça tanıma daha iyi olacağından, güvenme eğiliminin gittikçe yükselen bir şekilde olması beklenebilir. Ancak, okul yöneticilerinin okulda çalıştıkları süreye bağlı olarak güvenme eğiliminde farklılık olmamaktadır. Öğretmenlerde de tanımanın güvenme eğilimini azalttığı bulunmuştur. Her iki ülkede de aynı sonucun olması tanıma ile güven ilişkisinden daha çok tedbirli davranmanın öne çıktığını göstermektedir. Yöneticiler okulda güveni geliştirmesi gereken kişilerdir. Yöneticilerde ortaya çıkan güvensizlik yayılarak tüm okulu etkileyecektir.

Öğretmen ve Yöneticilerin Okul Büyüklüğüne Göre Güvenme Eğilimi Algılarının Karşılaştırılması

Öğretmenlerin, güvenme eğilimi boyutuna ilişkin okul büyüklüğü değişkeni açısından puanlarının görev yapılan ülkeye göre ANOVA sonuçları çizelge 28'de verilmiştir.

Çizelge 28'deki sonuçlara göre, Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin güvenme eğilimi boyutunda okul büyüklüğüne göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$F_{(2-875)}=3.426, p<.05$] ve Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin güvenme eğilimi boyutunda okul büyüklüğüne göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$F_{(2-217)}=.518, p>.05$]. Başka bir deyişle, Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin güvenme eğilimi boyutuna ilişkin algıları okul büyüklüğüne bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişirken Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Çizelge 28. Öğretmenlerin Okul Büyüklüğüne Göre Güvenme Eğilimi Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları

ANKARA		Kategoriler	N	\bar{X}	S			
Okul Büyüklüğü	Büyük	1	373	23.24	4.03			
	Orta	2	290	23.58	3.92			
	Küçük	3	215	24.14	4.18			
		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
		Gruplararası	111.378	2	55.689	3.426	.033	1-3
		Gruplarıçi	14223.884	875	16.256			
		Toplam	14335.262	877				
LEFKOŞA		Kategoriler	N	\bar{X}	S			
Okul Büyüklüğü	Büyük	1	87	24.45	3.74			
	Orta	2	62	25.08	3.15			
	Küçük	3	71	24.78	4.28			
		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
		Gruplararası	14.764	2	7.382	.518	.596	Yok
		Gruplarıçi	3089.945	217	14.239			
		Toplam	3104.709	219				

Çizelge 28'e göre Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin güvenme eğilimine ilişkin okul büyüklüğünden dolayı farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre, küçük okullarda görev yapan öğretmenlerin ($\bar{X}=24.14$) güvenme eğilimleri büyük okullarda görev yapan öğretmenlerden ($\bar{X}=23.24$) daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin güvenme eğilimleri ortalamalarına göre orta büyüklükteki okullar ($\bar{X}=25.08$) göreceli olarak diğerlerinden daha olumludur. Karakütük ve Tunç (2004; Akt.: Kalfa, 2006, 41-42) küçük okulların büyük okullara göre üstünlüklerini şöyle sıralamaktadır. 1) Küçük okullarda ve küçük sınıflarda öğretmenler, öğrencilerini daha iyi tanırlar ve onlara daha fazla zaman ayırarak öğrencilerin öğrenme gereksinmelerini karşılarlar. 2) Küçük okullar, öğrencilerin birbirlerini tanımalarını sağladıkları için daha güvenlidirler. 3) Küçük okullarda demokratik ortam daha sağlıklı kurulabilir. 4) Küçük okullarda öğrenciler öğrenme için daha fazla sorumluluk aldıkları için başarı daha yüksektir. 5) Küçük okullarda öğrencilerin kula karşı tutumları daha olumludur. 6) Küçük okullarda ders dışı etkinlikler daha çok yapılabilmektedir. 7) Küçük okullar büyük okullardan daha verimlidir. 8) Küçük okullarda öğretmenler arasında ilişkiler daha olumludur. 9) Küçük okullarda

diğer çalışanların okula tutumları daha olumludur. 10) Küçük okullarda aile katılımı daha yüksektir.

Yöneticilerin, güvenme eğilimi boyutuna ilişkin okul büyüklüğü değişkeni açısından puanlarının görev yapılan ülkeye göre ANOVA sonuçları çizelge 29'da verilmiştir.

Çizelge 29. Yöneticilerin Okul Büyüklüğüne Göre Güvenme Eğilimi Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları

ANKARA		Kategoriler	N	\bar{X}	S			
Okul Büyüklüğü	Büyük	1	197	23.59	4.18			
	Orta	2	115	23.66	3.46			
	Küçük	3	76	24.13	3.80			
		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
		Gruplararası	16.408	2	8.204	.539	.584	Yok
		Gruplarıçi	5863.971	385	15.231			
		Toplam	5880.379	387				
LEFKOŞA		Kategoriler	N	\bar{X}	S			
Okul Büyüklüğü	Büyük	1	13	25.38	1.94			
	Orta	2	11	24.64	2.91			
	Küçük	3	12	25.50	2.71			
		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
		Gruplararası	5.017	2	2.508	.393	.678	Yok
		Gruplarıçi	210.622	33	6.382			
		Toplam	215.639	35				

Çizelge 29'daki sonuçlara göre, Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin [$F_{(2-385)}=.539$, $p>.05$] ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin [$F_{(2-33)}=.393$, $p>.05$] güvenme eğilimi boyutunda okul büyüklüğüne göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Başka bir deyişle, Ankara ilköğretim okullarında ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin güvenme eğilimi boyutuna ilişkin algıları okul büyüklüğüne bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Fakat ortalama puanlara baktığımızda her iki ülkenin küçük okullarında görev yapan yöneticilerin puanları göreceli olarak daha yüksek değerdedir. Ankara'da büyük ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin güvenme eğilimi ($\bar{X}=23.59$) en az iken, Lefkoşa'da orta büyüklükte ilkokullarda görev yapan yöneticilerin güvenme eğilimi ($\bar{X}=24.64$) en azdır.

Değerler ve Tutumlar

Bu başlık altında her iki ülkenin ilköğretim ve ilkokullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin değerler ve tutumlara ilişkin bulgular sunulmuştur.

Yönetici ve Öğretmenlerin Ülkeye Göre Değerler ve Tutumlar Algıları

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin, ülkeye göre değerler ve tutumlar boyutunda yer alan ifadelere ilişkin görüşlerinin betimsel istatistik değerleri çizelge 30'da verilmiştir.

Çizelge 30. Yönetici ve Öğretmenlerin Değerler ve Tutumlara İlişkin Olarak Ülke Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Değerleri

Anket maddeleri	Konum	Ankara			Lefkoşa		
		\bar{x}	Ss	sıra	\bar{x}	ss	Sıra
7. Bu okulda, okulun değerlerini bilirim ve anlarım.	Yönetici	4,55	,70	1	4,75	,44	1
	Öğretmen	4,43	,73	1	4,49	,73	1
	Toplam	4,47	,72	1	4,52	,70	1
8. Bu okulda, kişisel değerlerim ile okulun değerleri benzerdir.	Yönetici	4,06	,92	5	4,25	,60	4
	Öğretmen	3,92	,98	5	3,99	,99	5
	Toplam	3,96	,97	5	4,03	,95	5
9. Bu okulun değerlerine bağlıyım.	Yönetici	4,40	,79	2	4,61	,55	2
	Öğretmen	4,22	,81	2	4,22	,86	2
	Toplam	4,27	,81	2	4,27	,83	2
10. Kişisel değer ve tutumlarım okul ortamında insanlara olan güvenimi destekler.	Yönetici	4,28	,75	3	4,53	,51	3
	Öğretmen	4,17	,81	3	4,17	,87	3
	Toplam	4,21	,79	3	4,22	,84	3
11. Bu okulda, düşüncelerdeki ve değerlerdeki farklılıklar saygıyla karşılanır.	Yönetici	4,19	,83	4	4,11	,67	5
	Öğretmen	3,93	,99	4	4,03	1,02	4
	Toplam	4,01	,95	4	4,04	,98	4
BOYUT GENEL TOPLAMI	Yönetici	4,30	,65	-	4,45	,33	-
	Öğretmen	4,13	,69	-	4,18	,78	-
	Toplam	4,18	,68	-	4,22	,74	-

Çizelge 30'da son satırda verilen toplam değerler incelendiğinde görülmektedir ki Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenler ($\bar{x} = 4.13$) ve Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenler ($\bar{x} = 4.18$) değerler ve tutumlara "büyük ölçüde" katıldıklarını belirtmişlerdir. Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticiler, değerler ve tutumlar boyutuna "tamamen" ($\bar{x} = 4.30$) katılırlarken, Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticiler de "tamamen" ($\bar{x} = 4.45$)

katıldıklarını belirtmişlerdir. Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenler ile Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenler değerler ve tutumlara ilişkin algıları birbirine çok yakındır. Aynı şekilde Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticiler ile Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin değerler ve tutumlara ilişkin algıları da birbirine yakındır.

Değerler ve tutumlar boyutuna ilişkin çizelge 30 incelendiğinde Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenler ($\bar{x} = 4.43$) ve yöneticiler ($\bar{x} = 4.55$) ile Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenler ($\bar{x} = 4.49$) ve yöneticiler ($\bar{x} = 4.75$) en fazla “Bu okulda, okulun değerlerini bilirim ve anlarım” ifadesine katılmışlardır. Bu ifade düşünce birliği edilerek ilk sırada yer almaktadır. Bu boyutta beş madde yer almaktadır ve üç madde her iki ülkenin öğretmen ve yöneticileri tarafından aynı şekilde sıralanmıştır.

“Bu okulda, kişisel değerlerim ile okulun değerleri benzerdir” ifadesine Ankara ilköğretim okullarında görevli yönetici ve öğretmenler ile Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenler en az katılmaktadırlar. Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticiler büyük ölçüde ($\bar{x} = 4.06$), öğretmenler büyük ölçüde ($\bar{x} = 3.92$) ve Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenler büyük ölçüde ($\bar{x} = 3.99$) katıldıklarını belirtmişlerdir. Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticiler “Bu okulda, düşüncelerdeki ve değerlerdeki farklılıklar saygıyla karşılanır” ifadesine en az ve büyük ölçüde ($\bar{x} = 4.11$), katıldıklarını belirtmişlerdir. Kartal (2003) Ankara ilköğretim okullarında yaptığı çalışmanın bağlılık boyutunda benzer şekilde yer alan “okulumun değerleri ile sahip olduğum kişisel değerler örtüşüyor” ifadesine öğretmenlerin arasına düzeyinde katıldıklarını bulmuştur.

Yönetici ve Öğretmenlerin Ülke, Görev, Cinsiyet ve Öğrenim Düzeyine Göre Değerler ve Tutumlar Algılarının Karşılaştırılması

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin, değerler ve tutumlar boyutundaki görüşlerinin ülke, görev, cinsiyet ve öğrenim düzeyi değişkenlerine göre t testi sonuçları çizelge 31’de verilmiştir.

Çizelge 31. Ülke, Görev, Cinsiyet, Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Değerler ve Tutumlar Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları

Değişkenler		Kategoriler	N	\bar{X}	S	sd	T	P	
Ülke	Öğretmen	Lefkoşa	220	20.90	3.88	1096	.88	.377	
		Ankara	878	20.67	3.45				
	Yönetici	Lefkoşa	36	22.25	1.66	422	1.41	.159	
		Ankara	388	21.48	3.23				
Görev	Ankara	Yönetici	388	21.48	3.23	1264	3.94	.000	
		Öğretmen	878	20.67	3.45				
	Lefkoşa	Yönetici	36	20.90	1.66	254	2.04	.042	
		Öğretmen	220	22.25	3.88				
Cinsiyet	Yönetici	Ankara	Erkek	304	21.51	3.19	386	.32	.746
			Kadın	84	21.38	3.38			
		Lefkoşa	Erkek	20	22.55	1.36	34	1.21	.231
			Kadın	16	21.88	1.96			
	Öğretmen	Ankara	Erkek	325	21.02	3.26	876	2.33	.020
			Kadın	553	20.46	3.54			
		Lefkoşa	Erkek	82	20.54	4.28	218	1.08	.279
			Kadın	138	21.12	3.62			
Öğrenim Düzeyi	Yönetici	Ankara	Lisans	350	21.58	3.25	386	1.87	.062
			Lisans Üstü	38	20.55	2.91			
		Lefkoşa	Lisans	31	22.42	1.50	34	1.55	.130
			Lisans Üstü	5	21.20	2.39			
	Öğretmen	Ankara	Lisans	809	20.69	3.45	876	.55	.582
			Lisans Üstü	69	20.45	3.41			
		Lefkoşa	Lisans	183	20.78	4.03	218	1.09	.275
			Lisans Üstü	37	21.54	2.98			

Çizelge 31'deki sonuçlara göre, yöneticiler ile öğretmenlerin değerler ve tutumlara ilişkin algıları karşılaştırıldığında Türkiye için anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$t_{(1264)}=3.94$, $p<.05$]. Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin değerler ve tutumlara ilişkin algıları ($\bar{x}=21.48$), öğretmenlerin değerler ve tutumlara ilişkin algılarından ($\bar{x}=20.67$) çok daha olumludur. Yöneticiler ile öğretmenlerin değerler ve tutumlara ilişkin algıları karşılaştırıldığında KKTC için de anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$t_{(254)}=2.04$, $p<.05$]. Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin değerler ve tutumlara ilişkin algıları ($\bar{x}=22.25$), yöneticilerin değerler ve tutumlara ilişkin algılarından ($\bar{x}=20.90$) çok daha olumludur. Bir örgütte değerleri geliştirme ve yerleştirme

sorumluluğu öncelikle yöneticindir. Lefkoşa ilkokulları yöneticileri okul değerlerini geliştirmede daha çok çaba göstermelidirler.

Yılmaz (2006) ilköğretim okulu yöneticilerinin okullarını değerlere göre yönetme durumları ile ilgili yönetici ve öğretmen görüşlerinin göreve göre farklılaştığını bulmuştur. Okul yöneticilerinin görüşleri öğretmenlerden daha olumludur. Sağnak (2003) yönetici ve öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algılarının farklı olduğunu bulmuştur. Yöneticilerin öğretmenlerden farklı olarak ilişki değer yönelim grubunda bulunan değerleri, öğretmenlerinde yöneticilerden farklı olarak statüko değer yönelim grubunda yer alan değerleri öncelikle algılamaktadırlar.

Çizelge 31'deki sonuçlara göre, cinsiyet değişkeni açısından Ankara ilköğretim okullarında görevli erkek yöneticiler ve kadın yöneticiler arasında değerler ve tutumlara ilişkin algıları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$t_{(386)}=-.32$, $p>.05$]. Ankara ilköğretim okullarında görevli erkek yöneticilerin değerler ve tutumlara ilişkin algısı ($\bar{x}=21.51$), kadın yöneticilerin algısına ($\bar{x}=21.38$) göre daha olumlu olmasına rağmen, farklılık yaratacak düzeyde değildir. Ankara ilköğretim okullarında görevli kadın yöneticilerin değerler ve tutumlara ilişkin ortalaması her iki ülke içerisinde en düşük düzeydedir. Cinsiyet değişkenine göre Lefkoşa ilkokullarında görevli erkek yöneticiler ve kadın yöneticiler arasında değerler ve tutumlara ilişkin algıları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$t_{(34)}=1.21$, $p>.05$]. Lefkoşa ilkokullarında görevli erkek yöneticilerin değerler ve tutumlara ilişkin algıları ($\bar{x}=22.55$), kadın yöneticilerin algılarına ($\bar{x}=21.88$) göre daha olumlu olmasına rağmen, farklılık yaratacak düzeyde değildir. Yılmaz (2006) ilköğretim okulu yöneticilerinin okullarını değerlere göre yönetme durumları ile ilgili yönetici görüşlerinin cinsiyete göre farklılaşmadığını bulmuştur.

Çizelge 31'deki sonuçlara göre cinsiyet değişkeni açısından Ankara ilköğretim okullarında görevli erkek öğretmenler ve kadın öğretmenler arasında değerler ve tutumlara ilişkin algıları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$t_{(876)}=2.33$, $p<.05$]. Ankara ilköğretim okullarında görevli erkek öğretmenlerin değerler ve tutumlara ilişkin algıları ($\bar{x}=21.02$), kadın

öğretmenlerin algılarına ($\bar{x} = 20.46$) göre daha olumludur. Cinsiyet değişkenine göre Lefkoşa ilkokullarında görevli erkek öğretmenler ve kadın öğretmenler arasında değerler ve tutumlara ilişkin algıları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$t_{(218)} = 1.08, p > .05$]. Lefkoşa ilkokullarında görevli kadın öğretmenlerin değerler ve tutumlara ilişkin algıları ($\bar{x} = 21.12$), erkek öğretmenlerin algılarına ($\bar{x} = 20.54$) göre daha olumlu olmasına rağmen farklılık yaratacak düzeyde değildir.

Yılmaz (2006) ilköğretim okulu yöneticilerinin okullarını değerlere göre yönetme durumları ile ilgili öğretmen görüşlerinin cinsiyete göre farklılaşmadığını bulmuştur. Zoba (2000) da örgütsel değerlere ilişkin öğretmen algılarının cinsiyete göre farklılaşmadığını bulmuştur.

Çizelge 31'deki sonuçlara göre öğrenim düzeyi değişkeni açısından Ankara ilköğretim okullarında görevli lisans ve lisans üstü öğrenim yapmış yöneticiler arasında değerler ve tutumlara ilişkin algıları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$t_{(386)} = 1.87, p > .05$]. Ankara ilköğretim okullarında görevli lisans mezunu yöneticilerin değerler ve tutumlara ilişkin algısı ($\bar{x} = 21.58$), lisans üstü mezunu olan yöneticilerin değerler ve tutumlara ilişkin algısına ($\bar{x} = 20.55$) göre daha olumlu olmasına rağmen farklılık yaratacak düzeyde değildir. Öğrenim düzeyi değişkenine göre Lefkoşa ilkokullarında görevli lisans ve lisans üstü öğrenim yapmış yöneticiler arasında değerler ve tutumlara ilişkin algıları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$t_{(34)} = 1.55, p > .05$]. Lefkoşa ilkokullarında görevli lisans mezunu yöneticilerin değerler ve tutumlara ilişkin algısı ($\bar{x} = 22.42$), lisans üstü mezunu yöneticilerin değerler ve tutumlara ilişkin algısına ($\bar{x} = 21.20$) göre daha olumlu olmasına rağmen farklılık yaratacak düzeyde değildir. Ankara ilköğretim okullarında ve Lefkoşa ilkokullarında görevli lisans mezunu olan yöneticilerin değerler ve tutumlara ilişkin algıları, her iki ülkede de lisans üstü mezunu olan yöneticilerin algılarından daha olumludur.

Yılmaz (2006) ilköğretim okulu yöneticilerinin okullarını değerlere göre yönetme durumları ile ilgili yönetici görüşlerinin eğitim fakültesi mezunu olma

ya da diğer fakültelerden mezun olma düzeylerine göre farklılaşmadığını bulmuştur.

Çizelge 31'deki sonuçlara göre öğrenim düzeyi değişkeni açısından Ankara ilköğretim okullarında görevli lisans ve lisans üstü öğrenim yapmış öğretmenler arasında değerler ve tutumlara ilişkin algıları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$t_{(876)}=.55$, $p>.05$]. Ankara ilköğretim okullarında görevli lisans mezunu öğretmenlerin değerler ve tutumlara ilişkin algısı ($\bar{x}=20.69$), lisans üstü mezunu olan öğretmenlerin algısına ($\bar{x}=20.45$) göre daha olumlu olmasına rağmen farklılık yaratacak düzeyde değildir. Öğrenim düzeyi değişkenine göre Lefkoşa ilkokullarında görevli lisans ve lisans üstü öğrenim yapmış öğretmenler arasında değerler ve tutumlara ilişkin algıları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$t_{(218)}=1.09$, $p>.05$]. Lefkoşa ilkokullarında görevli lisans üstü mezunu olan öğretmenlerin değerler ve tutumlara ilişkin algıları ($\bar{x}=21.54$), lisans mezunu öğretmenlerin değerler ve tutumlara ilişkin algılarına ($\bar{x}=20.78$) göre daha olumlu olmasına rağmen farklılık yaratacak düzeyde değildir. Değerler ve tutumlar boyutunda Lefkoşa ilkokullarında görevli lisans ve lisans üstü mezunu öğretmenlerin ortalaması Ankara ilköğretim okullarında görevli lisans ve lisans üstü mezunu öğretmenlerin ortalamasından olumludur.

Öğretmen ve Yöneticilerin Kıdem Düzeyine Göre Değerler ve Tutumlar Algılarının Karşılaştırılması

Öğretmenlerin, değerler ve tutumlar boyutuna ilişkin kıdem düzeylerinin görev yapılan ülkeye göre ANOVA sonuçları çizelge 32'de verilmiştir.

Çizelge 32'deki sonuçlara göre Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin [$F_{(4-873)}=1.072$, $p>.05$] ve Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin [$F_{(4-215)}=.698$, $p>.05$] değerler ve tutumlar boyutuna ilişkin kıdem düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Başka bir deyişle Ankara ilköğretim okullarında ve Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin değerler ve tutumlar boyutuna ilişkin algıları kıdeme bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Çizelge 32. Öğretmenlerin Kıdeme Göre Değerler ve Tutumlar Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları

ANKARA		Kategoriler	N	\bar{X}	S		
Kıdem	1 - 5 yıl	1	49	20.39	2.94		
	6 - 10 yıl	2	279	20.68	3.21		
	11 - 15 yıl	3	179	20.43	4.04		
	16 - 20 yıl	4	122	20.41	3.46		
	21 ve üstü yıl	5	249	21.01	3.33		
	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anamlı Fark
	Gruplararası	50.941	4	12.735	1.072	.369	Yok
	Gruplarıçi	10375.611	873	11.885			
	Toplam	10426.552	877				
LEFKOŞA		Kategoriler	N	\bar{X}	S		
Kıdem	1 - 5 yıl	1	16	22.13	3.28		
	6 - 10 yıl	2	19	20.53	2.99		
	11 - 15 yıl	3	70	20.53	3.96		
	16 - 20 yıl	4	65	20.86	3.56		
	21 ve üstü yıl	5	50	21.24	4.60		
	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anamlı Fark
	Gruplararası	42.192	4	10.548	.698	.594	Yok
	Gruplarıçi	3250.804	215	15.120			
	Toplam	3292.995	219				

Çizelge 32'ye göre Ankara ilköğretim okullarında ve Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin değerler ve tutumlara ilişkin ortalamaları kıdem arttıkça göreceli olarak artmaktadır. Ancak, Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin değerler ve tutumlar ortalaması en yüksek ($\bar{x} = 22.13$) mesleğin ilk yıllarındaki kıdem düzeyidir. Yılmaz (2006) 6-10 yıl kıdemi olan öğretmenler ilköğretim okulu yöneticilerinin okullarını değerlere göre yönetme durumları en düşük algıladıklarını bulmuştur. Zoba (2000) de örgütsel değerlere ilişkin öğretmen algılarının kıdeme göre farklılaşmadığını bulmuştur.

Yöneticilerin, değerler ve tutumlar boyutuna ilişkin öğretmenlik kıdemi düzeylerinin görev yapılan ülkeye göre ANOVA sonuçları çizelge 33'de verilmiştir.

Çizelge 33. Yöneticilerin, Öğretmenlik Kıdemine Göre Değerler ve Tutumlar Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları

ANKARA		Kategoriler	N	\bar{X}	S			
Kıdem	1 - 5 yıl	1	55	22.29	2.37			
	6 - 10 yıl	2	116	21.28	2.97			
	11 - 15 yıl	3	108	21.31	3.54			
	16 - 20 yıl	4	68	21.56	3.37			
	21 ve üstü yıl	5	41	21.32	3.76			
		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
		Gruplararası	45.796	4	11.449	1.100	.356	Yok
		Gruplarıçi	3985.077	383	10.405			
		Toplam	4030.874	387				
LEFKOŞA		Kategoriler	N	\bar{X}	S			
Kıdem	6 - 10 yıl	2	3	22.33	2.08			
	11 - 15 yıl	3	11	22.09	1.51			
	16 - 20 yıl	4	18	22.28	1.90			
	21 ve üstü yıl	5	4	22.50	1.00			
		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
		Gruplararası	.563	3	.188	.062	.979	Yok
		Gruplarıçi	96.187	32	3.006			
		Toplam	96.750	35				

Çizelge 33'deki sonuçlara göre, Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin [$F_{(4-383)}=1.100$, $p>.05$] ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin [$F_{(3-32)}=.062$, $p>.05$] değerler ve tutumlar boyutuna ilişkin öğretmenlik kıdemi düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Başka bir deyişle, Ankara ilköğretim okullarında ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin değerler ve tutumlar boyutuna ilişkin algıları öğretmenlik kıdemine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin değerler ve tutumlara ilişkin algısı, öğretmenlik kıdemi daha az olduğunda en yüksek iken Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin, öğretmenlik kıdeminin 21 yıl ve üstü olduğunda en yüksektir.

Yöneticilerin, değerler ve tutumlar boyutuna ilişkin yöneticilik kıdemi düzeylerinin görev yapılan ülkeye göre ANOVA sonuçları çizelge 34'de verilmiştir.

Çizelge 34. Yöneticilerin, Yöneticilik Kıdemine Göre Değerler ve Tutumlar Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları

ANKARA		Kategoriler	N	\bar{X}	S			
Kıdem	1 - 5 yıl	1	132	21.14	3.18			
	6 - 10 yıl	2	93	21.26	3.61			
	11 - 15 yıl	3	73	21.48	3.55			
	16 ve üstü yıl	4	90	22.21	2.44			
		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
		Gruplararası	67.594	3	22.531	2.183	.090	Yok
		Gruplarıçi	3963.280	384	10.321			
		Toplam	4030.874	387				
LEFKOŞA		Kategoriler	N	\bar{X}	S			
Kıdem	1 - 5 yıl	1	7	22.43	.53			
	6 - 10 yıl	2	21	22.10	1.97			
	11 - 15 yıl	3	8	22.50	1.51			
		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
		Gruplararası	1.226	2	.613	.212	.810	Yok
		Gruplarıçi	95.524	33	2.895			
		Toplam	96.750	35				

Çizelge 34'deki sonuçlara göre, Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin [$F_{(3-384)}=2.183$, $p>.05$] ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin [$F_{(2-33)}=.212$, $p>.05$] değerler ve tutumlar boyutuna ilişkin yöneticilik kıdemi düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Başka bir deyişle, Ankara ilköğretim okulları ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin değerler ve tutumlar boyutuna ilişkin algıları yöneticilik kıdemlerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Göreceli olarak, Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin değerler ve tutumlara ilişkin ortalamaları, doğrusal bir şekilde yöneticilik kıdemi arttıkça artmaktadır. Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin değerler ve tutumlara ilişkin ortalamaları, yöneticilik kıdemlerinin ilk yıllarında yüksek, daha sonra düşük, daha sonra ise en yüksek durumdadır. Yılmaz (2006) ilköğretim okulu yöneticilerinin okullarını değerlere göre yönetme durumları ile ilgili yönetici görüşlerinin kıdeme göre farklılaşmadığını bulmuştur.

Öğretmen ve Yöneticilerin Okulda Çalışılan Yıla Göre Değerler ve Tutumlar Algılarının Karşılaştırılması

Öğretmenlerin, değerler ve tutumlar boyutuna ilişkin okulda çalışılan yıl değişkeni açısından puanlarının görev yapılan ülkeye göre ANOVA sonuçları çizelge 35'de verilmiştir.

Çizelge 35. Öğretmenlerin Okulda Çalışılan Yıla Göre Değerler ve Tutumlar Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları

ANKARA		Kategoriler	N	\bar{X}	S			
Okulda Çalışılan Yıl	1 - 4 yıl	1	518	20.69	3.35			
	5 - 8 yıl	2	111	20.69	3.72			
	9 - 12 yıl	3	178	20.70	3.33			
	13 ve üstü yıl	4	71	20.42	4.02			
		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
		Gruplararası	4.715	3	1.572	.132	.941	Yok
		Gruplarıçi	10421.837	384	11.924			
		Toplam	10426.552	387				
LEFKOŞA		Kategoriler	N	\bar{X}	S			
Okulda Çalışılan Yıl	1 - 4 yıl	1	68	21.13	3.54			
	5 - 8 yıl	2	69	20.89	3.46			
	9 - 12 yıl	3	40	20.50	4.96			
	13 ve üstü yıl	4	43	20.93	4.00			
		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
		Gruplararası	10.106	3	3.369	.222	.881	Yok
		Gruplarıçi	3282.889	216	15.199			
		Toplam	3292.995	219				

Çizelge 35'deki sonuçlara göre, Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin [$F_{(3-384)}=.132$, $p>.05$] ve Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin [$F_{(3-216)}=.222$, $p>.05$] değerler ve tutumlar boyutuna ilişkin algıları arasında okulda çalışılan yıl değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Başka bir deyişle, Ankara ilköğretim okullarında ve Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin değerler ve tutumlar boyutuna ilişkin algıları okulda çalışılan yıla bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Ortalamalara baktığımızda, 13 yıl ve üzeri aynı okulda görev yapan Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin değerler ve tutumlar boyutuna ilişkin algısı göreceli olarak daha azdır. Diğer grupların ortalamaları göreceli olarak aynıdır. Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin değerler ve tutumlar boyutuna ilişkin algısı göreceli olarak okulda çalışılan yıla bağlı, 9-12

yıla kadar azalmakta ve sonra biraz artmaktadır. Her iki ülke de öğretmenlerin buldukları okullarda çalıştıkları yıllara göre anlamlı farklılığın olmaması okullarda değer oluşturmada ve bu değerleri aktarmada sorunlar olduğunu göstermektedir. Zaten mesleğin değerleri ya da kişisel değerler daha öne çıkmaktadır.

Yöneticilerin, değerler ve tutumlar boyutuna ilişkin okulda çalışılan yıl değişkeni açısından puanlarının görev yapılan ülkeye göre ANOVA sonuçları çizelge 36'da verilmiştir.

Çizelge 36. Yöneticilerin Okulda Çalışılan Yıla Göre Değerler ve Tutumlar Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları

ANKARA		Kategoriler	N	\bar{X}	S			
Okulda Çalışılan Yıl	1 - 4 yıl	1	171	21.32	3.08			
	5 - 8 yıl	2	67	21.58	3.32			
	9 - 12 yıl	3	69	21.75	2.88			
	13 ve üstü yıl	4	81	21.51	3.74			
		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
		Gruplararası	10.207	3	3.402	.325	.807	Yok
		Gruplarıçi	4020.667	384	10.470			
		Toplam	4030.874	387				
LEFKOŞA		Kategoriler	N	\bar{X}	S			
Okulda Çalışılan Yıl	1 - 4 yıl	1	14	21.93	1.86			
	5 - 8 yıl	2	9	22.78	1.30			
	9 - 12 yıl	3	4	22.00	1.83			
	13 ve üstü yıl	4	9	22.33	1.73			
		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
		Gruplararası	4.266	3	1.422	.492	.690	Yok
		Gruplarıçi	92.484	32	2.890			
		Toplam	96.750	35				

Çizelge 36'daki sonuçlara göre, Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin [$F_{(3-384)}=.325, p>.05$] ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin [$F_{(3-32)}=.492, p>.05$] değerler ve tutumlar boyutuna ilişkin algıları arasında okulda çalışılan yıl değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Başka bir deyişle, Ankara ilköğretim okullarında ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin değerler ve tutumlar boyutuna ilişkin algıları okulda çalışılan yıla bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Okulda çalışılan

yıla göre göreceli olarak Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin değerler ve tutumlar boyutuna ilişkin algıları 9-12 yıl aralığına kadar artmaktadır. 13 ve üstü yıl aynı okulda görev yapan yöneticilerin algıları göreceli olarak biraz azalmaktadır. Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin değerler ve tutumlar boyutuna ilişkin algıları, okulda çalışılan yıl açısından göreceli olarak 5-8 yıl aralığında ($\bar{x} = 22.78$) daha yüksektir. Her iki ülkede de yöneticilerin değerler ve tutumlara ilişkin algıları 1-4 yıl aralığında daha düşük düzeydedir. Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticiler için ($\bar{x} = 21.32$) ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticiler için ($\bar{x} = 21.93$) dır.

Öğretmen ve Yöneticilerin Okul Büyüklüğüne Göre Değerler ve Tutumlar Algılarının Karşılaştırılması

Öğretmenlerin, değerler ve tutumlar boyutuna ilişkin okul büyüklüğü değişkeni açısından puanlarının görev yapılan ülkeye göre ANOVA sonuçları çizelge 37'de verilmiştir.

Çizelge 37. Öğretmenlerin Okul Büyüklüğüne Göre Değerler ve Tutumlar Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları

ANKARA		Kategoriler	N	\bar{x}	S			
Okul Büyüklüğü	Büyük	1	373	20.57	3.57			
	Orta	2	290	20.43	3.30			
	Küçük	3	215	21.17	3.39			
		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
		Gruplararası	74.094	2	37.047	3.131	.044	2-3
		Gruplarıçi	10352.458	875	11.831			
		Toplam	10426.552	877				
LEFKOŞA		Kategoriler	N	\bar{x}	S			
Okul Büyüklüğü	Büyük	1	87	21.28	3.43			
	Orta	2	62	20.58	3.65			
	Küçük	3	71	20.73	4.55			
		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
		Gruplararası	20.604	2	10.302	.683	.506	Yok
		Gruplarıçi	3272.392	217	15.080			
		Toplam	3292.995	219				

Çizelge 37'deki sonuçlara göre, Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin değerler ve tutumlar boyutunda okul büyüklüğüne göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$F_{(2-875)}=3.131, p<.05$] ve Lefkoşa ilkokullarında görevli

öğretmenlerin değerler ve tutumlar boyutunda okul büyüklüğüne göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$F_{(2-217)}=.683$, $p>.05$]. Başka bir deyişle, Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin değerler ve tutumlar boyutuna ilişkin algıları okul büyüklüğüne bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişirken Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin değerler ve tutumlar boyutuna ilişkin okul büyüklüğünden dolayı farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre, küçük okullarda görev yapan öğretmenlerin ($\bar{x}=21.17$) değerler ve tutumlara ilişkin algıları orta büyüklükteki okullarda görev yapan öğretmenlerden ($\bar{x}=20.43$) daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin değerler ve tutumlar ortalama puanlarına baktığımızda büyük okullarda görev yapan öğretmenlerin puanı göreceli olarak daha olumludur. Küçük okullarda değerleri geliştirerek daha kolaydır. Büyük okullarda ise daha çok bürokratik kurallar öne çıkar.

Yöneticilerin, değerler ve tutumlar boyutuna ilişkin okul büyüklüğü değişkeni açısından puanlarının görev yapılan ülkeye göre ANOVA sonuçları çizelge 38'de verilmiştir.

Çizelge 38. Yöneticilerin Okul Büyüklüğüne Göre Değerler ve Tutumlar Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları

ANKARA		Kategoriler	N	\bar{X}	S			
Okul Büyüklüğü	Büyük	1	197	21.42	3.19			
	Orta	2	115	21.29	3.40			
	Küçük	3	76	21.93	3.05			
		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
		Gruplararası	20.642	2	10.321	.991	.372	Yok
		Gruplarıçi	4010.232	385	10.416			
		Toplam	4030.874	387				
LEFKOŞA		Kategoriler	N	\bar{X}	S			
Okul Büyüklüğü	Büyük	1	13	22.08	1.38			
	Orta	2	11	22.36	1.50			
	Küçük	3	12	22.33	2.15			
		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
		Gruplararası	.615	2	.307	.106	.900	Yok
		Gruplarıçi	96.135	33	2.913			
		Toplam	96.750	35				

Çizelge 38'deki sonuçlara göre, Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin [$F_{(2-385)}=.991$, $p>.05$] ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin [$F_{(2-33)}=.106$, $p>.05$] değerler ve tutumlar boyutunda okul büyüklüğüne göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Başka bir deyişle, Ankara ilköğretim okullarında ve Lefkoşa ilkokullarında yöneticilerin değerler ve tutumlar boyutuna ilişkin algıları okul büyüklüğüne bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Fakat ortalama puanlara baktığımızda küçük okullarda görev yapan Ankara ilköğretim okulları yöneticilerinin ortalama puanı ($\bar{x}=21.93$) en yüksek iken, orta büyüklükteki okullarda görev yapan Lefkoşa ilkokulları yöneticilerinin ortalama puanı ($\bar{x}=22.36$) göreceli olarak daha yüksek değerdedir. Orta büyüklükteki Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin göreceli algısı ($\bar{x}=21.29$) en düşük iken büyük Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin algısı ($\bar{x}=22.08$) en düşüktür.

Güvenin Boyutlarına İlişkin Bulgular

Bu başlık altında öğretmenlerin ve yöneticilerin güvenin boyutları olan, doğruluk, yetkinlik, tutarlık, sadakat, açıklık ve ilgiye ilişkin görüşleri değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır.

Doğruluk

Bu başlık altında her iki ülkenin ilköğretim ve ilkokullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin doğruluk boyutuna ilişkin bulgular sunulmuştur.

Yönetici ve Öğretmenlerin Ülkeye Göre Doğruluk Boyutu Algıları

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin, ülkeye göre doğruluk boyutunda yer alan ifadelere ilişkin görüşlerinin betimsel istatistik değerleri çizelge 39'da verilmiştir.

Çizelge 39'da son satırda verilen toplam değerler incelendiğinde görülmektedir ki Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenler ($\bar{x}=3.92$) ve Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenler ($\bar{x}=4.03$) doğruluk boyutuna "genellikle" katıldıklarını belirtmişlerdir. Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticiler doğruluk boyutuna "genellikle" ($\bar{x}=4.17$) katılırlarken, Lefkoşa

ilkokullarında görevli yöneticiler “tamamen” ($\bar{x} = 4.35$) katıldıklarını belirtmişlerdir. Zoba (2000) Ankara ilköğretim okullarında yaptığı araştırmasında öğretmenlerin dürüstlüğü ikinci önemli bir örgütsel değer olarak gösterdiklerini bulmuştur.

Çizelge 39. Yönetici ve Öğretmenlerin Doğruluğa İlişkin Olarak Ülke Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Değerleri

Anket maddeleri	Konum	Ankara			Lefkoşa		
		\bar{x}	ss	sıra	\bar{x}	ss	Sıra
1. Bu okulda, kararlar ve uygulamalar etik ilkelere uygundur.	Yönetici	4,29	,75	3	4,53	,51	1
	Öğretmen	4,06	,82	2	4,14	,78	2
	Toplam	4,13	,81	2	4,20	,76	1
2. Bu okulda, ilişkiler güvene dayanır.	Yönetici	4,09	,81	7	4,19	,52	7
	Öğretmen	3,88	,85	6	4,06	,86	5
	Toplam	3,95	,84	6	4,08	,82	5
3. Bu okulda, öğretmenlere, öğrencilere ve yöneticilere inanılır.	Yönetici	4,15	,71	6	4,31	,62	5
	Öğretmen	3,98	,79	4	4,16	,73	1
	Toplam	4,03	,77	4	4,18	,72	3
4. Bu okulda, ilişkilerde dürüstlük vardır.	Yönetici	4,16	,77	5	4,31	,71	6
	Öğretmen	3,94	,81	5	4,00	,87	6
	Toplam	4,01	,81	5	4,04	,86	6
5. Bu okulun öğrencileri gerçeği söylemekten kaçınmaz.	Yönetici	3,82	,77	8	4,06	,83	8
	Öğretmen	3,65	,82	8	3,73	,88	8
	Toplam	3,70	,81	8	3,77	,88	7
6. Bu okulda, öğretmenler ve yöneticiler yaptıkları davranışların hesabını verebilirler.	Yönetici	4,32	,77	2	4,53	,65	3
	Öğretmen	4,08	,86	1	4,14	,82	3
	Toplam	4,15	,84	1	4,20	,81	2
7. Bu okulda, eylem ve işlemler adaletili bir şekilde yürütülür.	Yönetici	4,38	,76	1	4,53	,61	2
	Öğretmen	4,00	,89	3	4,09	,77	4
	Toplam	4,12	,87	3	4,15	,77	4
8. Bu okulda kurallar uygulanırken kişilerin tüm yönleri dikkate alınır.	Yönetici	4,17	,77	4	4,33	,72	4
	Öğretmen	3,78	,93	7	3,90	,91	7
	Toplam	3,90	,90	7	3,96	,90	8
BOYUT GENEL TOPLAMI	Yönetici	4,17	,59	-	4,35	,45	-
	Öğretmen	3,92	,66	-	4,03	,67	-
	Toplam	3,99	,65	-	4,07	,65	-

Doğruluk boyutuna ilişkin çizelge 39 incelendiğinde Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin en fazla katıldıkları “Bu okulda, öğretmenler ve yöneticiler yaptıkları davranışların hesabını verebilirler” ($\bar{x} = 4.08$) ifadesidir. Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin en fazla katıldıkları “Bu okulda, öğretmenlere, öğrencilere ve yöneticilere inanılır” ($\bar{x} = 4.16$) ifadesidir. Ankara

ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin en çok katıldıkları “Bu okulda, eylem ve işlemler adaletli bir şekilde yürütülür” ($\bar{x}=4.38$) ifadesidir. Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin en çok katıldığı “Bu okulda, kararlar ve uygulamalar etik ilkelere uygundur” ($\bar{x}=4.53$) ifadesidir.

Çizelge 39’a göre “Bu okulun öğrencileri gerçeği söylemekten kaçınmaz” ifadesine hem Ankara ilköğretim okullarında görevli yönetici ve öğretmenler hem de Lefkoşa ilkokullarında görevli yönetici ve öğretmenler düşünce birliği ederek en az katılmaktadırlar. Bu ifadeye, Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticiler ($\bar{x}=3.82$) ve öğretmenler ($\bar{x}=3.65$) genellikle, Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticiler ($\bar{x}=4.06$) ve öğretmenler ($\bar{x}=3.73$) genellikle katıldıklarını belirtmişlerdir.

Yönetici ve Öğretmenlerin Ülke, Görev, Cinsiyet ve Öğrenim Düzeyine Göre Doğruluk Boyutu Algılarının Karşılaştırılması

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin, doğruluk boyutundaki görüşlerinin ülke, görev, cinsiyet ve öğrenim düzeyi değişkenlerine göre t testi sonuçları çizelge 40’da verilmiştir.

Çizelge 40’daki sonuçlara göre öğretmenlerin doğruluk boyutuna ilişkin algıları ülkeye göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(1096)}=2.09$, $p<.05$]. Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin doğruluk boyutuna ilişkin algıları ($\bar{x}=32.21$), Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlere ($\bar{x}=31.37$) göre daha olumludur. Yöneticilerin doğruluk boyutuna ilişkin algıları ülkeye göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(422)}=1.70$, $p>.05$]. Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin doğruluk boyutuna ilişkin algıları ($\bar{x}=34.78$) göreceli olarak Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin ($\bar{x}=33.39$) algılarına göre daha olumludur.

Çizelge 40’daki sonuçlara göre yöneticiler ile öğretmenlerin doğruluk boyutuna ilişkin algıları karşılaştırıldığında Türkiye için anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$t_{(1264)}=6.44$, $p<.05$]. Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin doğruluk boyutuna ilişkin algıları ($\bar{x}=33.39$), öğretmenlerin doğruluk boyutuna ilişkin algılarına ($\bar{x}=31.37$) göre daha olumludur. Ankara

ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin doğruluk boyutuna ilişkin algıları ortalaması her iki ülke içerisinde en düşük düzeydedir. Yöneticiler ile öğretmenlerin doğruluk boyutuna ilişkin algıları karşılaştırıldığında KKTC için anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$t_{(254)}=2.77$, $p<.05$]. Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin doğruluk boyutuna ilişkin algıları ($\bar{x}=34.78$), öğretmenlerin doğruluk boyutuna ilişkin algılarına ($\bar{x}=32.21$) göre daha olumludur. Hartog (2003, 137) lidere güvende, liderin doğruluğu, adil olması ve güvenilir olmasının etkili olduğunu bulmuştur. Okul değerlerini geliştirme ve yerleştirmede temel görev yöneticininidir. Her iki ülkenin yöneticileri de doğruluk boyutuna ilişkin öğretmenlere göre daha olumlu algıya sahiptirler.

Çizelge 40. Ülke, Görev, Cinsiyet, Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Doğruluk Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları

Değişkenler		Kategoriler	N	\bar{x}	S	Sd	T	P	
Ülke	Öğretmen	Lefkoşa	220	32.21	5.36	1096	2.09	.037	
		Ankara	878	31.37	5.31				
	Yönetici	Lefkoşa	36	34.78	3.56	422	1.70	.089	
		Ankara	388	33.39	4.75				
Görev	Ankara	Yönetici	388	33.39	4.75	1264	6.44	.000	
		Öğretmen	878	31.37	5.31				
	Lefkoşa	Yönetici	36	34.78	3.56	254	2.77	.006	
		Öğretmen	220	32.21	5.36				
Cinsiyet	Yönetici	Ankara	Erkek	304	33.50	4.77	386	.88	.379
			Kadın	84	32.99	4.66			
		Lefkoşa	Erkek	20	35.25	3.75	34	.88	.382
			Kadın	16	34.19	3.33			
	Öğretmen	Ankara	Erkek	325	31.86	5.13	876	2.07	.038
			Kadın	553	31.09	5.40			
		Lefkoşa	Erkek	82	31.45	5.74	218	1.62	.106
			Kadın	138	32.66	5.08			
Öğrenim Düzeyi	Yönetici	Ankara	Lisans	350	33.54	4.76	386	1.87	.062
			Lisans Üstü	38	32.03	4.47			
		Lefkoşa	Lisans	31	34.65	3.52	34	.55	.586
			Lisans Üstü	5	35.60	4.16			
	Öğretmen	Ankara	Lisans	809	31.36	5.37	876	.24	.805
			Lisans Üstü	69	31.52	4.57			
		Lefkoşa	Lisans	183	32.12	5.48	218	.54	.585
			Lisans Üstü	37	32.65	4.76			

Çizelge 40'daki sonuçlara göre, cinsiyet değişkeni açısından Ankara ilköğretim okullarında görevli erkek ve kadın yöneticiler arasında doğruluk boyutuna ilişkin algıları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$t_{(386)}=.88$, $p>.05$]. Ankara ilköğretim okullarında görevli erkek yöneticilerin doğruluk boyutuna ilişkin algıları ($\bar{x}=33.50$), kadın yöneticilere ($\bar{x}=32.99$) göre daha olumlu olmasına rağmen farklılık yaratacak düzeyde değildir. Cinsiyet değişkenine göre Lefkoşa ilkokullarında görevli erkek ve kadın yöneticiler arasında doğruluk boyutuna ilişkin algıları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$t_{(34)}=.88$, $p>.05$]. Lefkoşa ilkokullarında görevli erkek yöneticilerin doğruluk boyutuna ilişkin algıları ($\bar{x}=35.25$), kadın yöneticilere ($\bar{x}=34.19$) göre daha olumlu olmasına rağmen farklılık yaratacak düzeyde değildir. Ankara ilköğretim okullarında görevli kadın yöneticilerin doğruluk boyutuna ilişkin ortalaması her iki ülke içerisinde en düşüktür.

Çizelge 40'daki sonuçlara göre cinsiyet değişkeni açısından Ankara ilköğretim okullarında görevli erkek ve kadın öğretmenler arasında doğruluk boyutuna ilişkin algıları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$t_{(876)}=2.07$, $p<.05$]. Ankara ilköğretim okullarında görevli erkek öğretmenlerin doğruluk boyutuna ilişkin algıları ($\bar{x}=31.86$), kadın öğretmenlerin algılarına ($\bar{x}=31.09$) göre daha olumludur. Cinsiyet değişkenine göre Lefkoşa ilkokullarında görevli erkek ve kadın öğretmenler arasında doğruluk boyutuna ilişkin algıları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$t_{(218)}=1.62$, $p>.05$]. Lefkoşa ilkokullarında görevli kadın öğretmenlerin doğruluk boyutuna ilişkin algıları ($\bar{x}=32.66$), erkek öğretmenlerin algılarına ($\bar{x}=31.45$) göre daha olumlu olmasına rağmen farklılık yaratacak düzeyde değildir. Ankara ilköğretim okullarında görevli kadın öğretmenlerin doğruluk boyutuna ilişkin algı ortalaması her iki ülke içerisinde en düşüktür. Yılmaz (2006) dürüstlüğü, ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin bireysel değerleri olarak ikinci sırada yer aldığını bulmuştur. Sönmez (2005) ilköğretim okulu öğretmenlerinin yöneticilerine duydukları güven düzeyinin dürüstlük alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı farklılaşmadığını bulmuştur. Ankara ilköğretim okullarında görevli kadın yöneticilerin ve öğretmenlerin doğruluk boyutuna ilişkin algılarının her iki ülke içerisinde de en düşük düzeyde olması, kadınların statüsü ne olursa olsun toplumsal ve örgütsel yaşamda karşılaştıkları zorluklardan kaynaklanabilir.

Çizelge 40'daki sonuçlara göre öğrenim düzeyi değişkenine göre Ankara ilköğretim okullarında görevli lisans ve lisans üstü öğrenim yapmış yöneticilerin doğruluk boyutuna ilişkin algıları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$t_{(386)}=1.87$, $p>.05$]. Ankara ilköğretim okullarında görevli lisans mezunu yöneticilerin doğruluk boyutuna ilişkin algıları ($\bar{x}=33.54$), lisans üstü mezunu yöneticilerin algılarına ($\bar{x}=32.03$) göre daha olumlu olmasına rağmen, farklılık yaratacak düzeyde değildir. Öğrenim düzeyi değişkenine göre Lefkoşa ilkokullarında görevli lisans ve lisans üstü öğrenim yapmış yöneticilerin doğruluk boyutuna ilişkin algıları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$t_{(34)}=.55$, $p>.05$]. Lefkoşa ilkokullarında görevli lisans üstü mezunu yöneticilerin doğruluk boyutuna ilişkin algıları ($\bar{x}=35.60$), lisans mezunu yöneticilerin algılarına ($\bar{x}=34.65$) göre daha olumlu olmasına rağmen, farklılık yaratacak düzeyde değildir.

Çizelge 40'daki sonuçlara göre öğrenim düzeyi değişkeni açısından Ankara ilköğretim okullarında görevli lisans ve lisans üstü öğrenim yapmış öğretmenlerin doğruluk boyutuna ilişkin algıları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$t_{(876)}=.24$, $p>.05$]. Ankara ilköğretim okullarında görevli lisans üstü mezunu öğretmenlerin doğruluk boyutuna ilişkin algıları ($\bar{x}=31.52$), lisans mezunu öğretmenlerin doğruluk boyutuna ilişkin algılarına ($\bar{x}=31.36$) göre daha olumlu olmasına rağmen, farklılık yaratacak düzeyde değildir. Öğrenim düzeyi değişkenine göre Lefkoşa ilkokullarında görevli lisans ve lisans üstü öğrenim yapmış öğretmenlerin doğruluk boyutuna ilişkin algıları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$t_{(218)}=.54$, $p>.05$]. Lefkoşa ilkokullarında görevli lisans üstü mezunu öğretmenlerin doğruluk boyutuna ilişkin algıları ($\bar{x}=32.65$), lisans mezunu öğretmenlerin algılarına ($\bar{x}=32.12$) göre daha olumlu olmasına rağmen, farklılık yaratacak düzeyde değildir. Her iki ülkede de lisans üstü öğrenim yapmış öğretmenlerin ortalamasının lisans eğitimi yapmış olanların ortalamasından yüksek olması, lisans üstü eğitimin bu boyutta birazda olsa farkındalık sağladığını söyleyebiliriz. Sönmez (2005) ilköğretim okulu öğretmenlerinin yöneticilerine duydukları güven düzeyinin dürüstlük alt boyutunda mezun olunan kuruma göre anlamlı farklılaşmadığını bulmuştur.

Öğretmen ve Yöneticilerin Kıdem Düzeylerine Göre Doğruluk Boyutu Algılarının Karşılaştırılması

Öğretmenlerin, doğruluk boyutuna ilişkin kıdem düzeylerinin görev yapılan ülkeye göre ANOVA sonuçları çizelge 41’de verilmiştir.

Çizelge 41. Öğretmenlerin Kıdeme Göre Doğruluk Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları

ANKARA		Kategoriler	N	\bar{X}	S			
Kıdem	1 - 5 yıl	1	49	30.76	5.26			
	6 – 10 yıl	2	279	31.65	4.84			
	11 – 15 yıl	3	179	31.13	5.38			
	16 – 20 yıl	4	122	31.25	5.13			
	21 ve üstü yıl	5	249	31.42	5.86			
		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
		Gruplararası	52.536	4	13.134	.464	.762	Yok
		Gruplarıçi	24700.162	873	28.293			
		Toplam	24752.698	877				
LEFKOŞA		Kategoriler	N	\bar{X}	S			
Kıdem	1 - 5 yıl	1	16	34.50	4.43			
	6 – 10 yıl	2	19	32.68	4.74			
	11 – 15 yıl	3	70	31.61	5.22			
	16 – 20 yıl	4	65	31.77	5.95			
	21 ve üstü yıl	5	50	32.70	5.16			
		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
		Gruplararası	137.652	4	34.413	1.204	.310	Yok
		Gruplarıçi	6146.729	215	28.589			
		Toplam	6284.382	219				

Çizelge 41’deki sonuçlara göre, Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin [$F_{(4-873)}=.464$, $p>.05$] ve Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin [$F_{(4-215)}=1.204$, $p>.05$] doğruluk boyutuna ilişkin algıları, kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Başka bir deyişle, Ankara ilköğretim okullarında ve Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin doğruluk boyutuna ilişkin algıları kıdeme bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Ortalamalara baktığımızda, kıdem değişkeni açısından Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin doğruluk boyutuna ilişkin algıları ortalaması 1-5 yıl grubunda ($\bar{X}=30.76$) en düşük iken, Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin aynı grupta algıları ($\bar{X}=34.50$) en yüksektir. Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin doğruluk boyutuna ilişkin

algısı 6-10 yıl kıdemde ($\bar{x} = 31.65$) en yüksektir. Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin doğruluk boyutuna ilişkin algısı 11-15 yılda en düşüktür ($\bar{x} = 31.61$). Sönmez (2005) ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yöneticilerine karşı duydukları güven düzeyinin dürüstlük alt boyutunda kıdeme göre anlamlı farklılaşmadığını bulmuştur.

Yöneticilerin, doğruluk boyutuna ilişkin öğretmenlik kıdemi düzeylerinin görev yapılan ülkeye göre ANOVA sonuçları çizelge 42'de verilmiştir.

Çizelge 42. Yöneticilerin Öğretmenlik Kıdemine Göre Doğruluk Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları

ANKARA	Kategoriler	N	\bar{x}	S			
Kıdem	1 - 5 yıl	1	55	35.31	3.83		
	6 - 10 yıl	2	116	32.91	4.63		
	11 - 15 yıl	3	108	33.46	4.79		
	16 - 20 yıl	4	68	32.51	5.28		
	21 ve üstü yıl	5	41	33.44	4.66		
	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
	Gruplararası	281.636	4	70.409	3.193	.013	1-2, 1-4
	Gruplarıçi	8444.818	383	22.049			
	Toplam	8726.454	387				
LEFKOŞA	Kategoriler	N	\bar{x}	S			
Kıdem	6 - 10 yıl	2	3	33.67	6.51		
	11 - 15 yıl	3	11	33.73	3.44		
	16 - 20 yıl	4	18	35.67	3.16		
	21 ve üstü yıl	5	4	34.50	3.70		
	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
	Gruplararası	30.374	3	10.125	.783	.512	Yok
	Gruplarıçi	413.848	32	12.933			
	Toplam	444.222	35				

Çizelge 42'deki sonuçlara göre, Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin doğruluk boyutuna ilişkin algıları öğretmenlik kıdemlerinden dolayı anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(4-383)}=3.193$, $p<.05$]. Başka bir deyişle, Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin doğruluk boyutuna ilişkin algıları öğretmenlik kıdemlerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre, 1-5 yıl öğretmenlik kıdemi olan ($\bar{x} = 35.31$)

yöneticilerin algıları, 6-10 yıl (\bar{x} =32.91) ve 16-20 yıl (\bar{x} =32.51) öğretmenlik kıdemi olan yöneticilerin doğruluk boyutuna ilişkin algılarından daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin doğruluk boyutuna ilişkin algılarında, öğretmenlik kıdemi düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$F_{(3-32)}=.783$, $p>.05$]. Başka bir deyişle, Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin doğruluk boyutuna ilişkin algıları öğretmenlik kıdemlerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin doğruluk boyutuna ilişkin algıları göreceli olarak, öğretmenlik kıdemleri arttıkça artmaktadır.

Yöneticilerin, doğruluk boyutuna ilişkin yöneticilik kıdemi düzeylerinin görev yapılan ülkeye göre ANOVA sonuçları çizelge 43'de verilmiştir.

Çizelge 43. Yöneticilerin, Yöneticilik Kıdemine Göre Doğruluk Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları

ANKARA		Kategoriler	N	\bar{x}	S			
Kıdem	1 - 5 yıl	1	132	33.12	4.69			
	6 - 10 yıl	2	93	32.85	4.65			
	11 - 15 yıl	3	73	33.33	5.41			
	16 ve üstü yıl	4	90	34.40	4.27			
	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark	
	Gruplararası	128.791	3	42.930	1.917	.126	Yok	
	Gruplarıçi	8597.663	384	22.390				
	Toplam	8726.454	387					
LEFKOŞA		Kategoriler	N	\bar{x}	S			
Kıdem	1 - 5 yıl	1	7	33.57	2.23			
	6 - 10 yıl	2	21	34.90	3.86			
	11 - 15 yıl	3	8	35.50	3.82			
	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark	
	Gruplararası	14.698	2	7.349	.565	.574	Yok	
	Gruplarıçi	429.524	33	13.016				
	Toplam	444.222	35					

Çizelge 43'deki sonuçlara göre, Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin [$F_{(3-384)}=1.917$, $p>.05$] ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin [$F_{(2-33)}=.565$, $p>.05$] doğruluk boyutuna ilişkin algıları yöneticilik kıdemi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Başka bir

deyişle, Ankara ilköğretim okullarında ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin doğruluk boyutuna ilişkin algıları yöneticilik kıdemlerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Her iki ülkede de yöneticilerin, yöneticilik kıdemi arttıkça doğruluk boyutuna ilişkin ortalamaları göreceli olarak artmaktadır. 6-10 yıl kıdeme sahip Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin doğruluk boyutuna ilişkin algısı ($\bar{x} = 32.85$) en düşük iken, 1-5 yıl kıdeme sahip Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin ($\bar{x} = 33.57$) en azdır. Her iki ülke yöneticilerinin de doğruluk boyutuna ilişkin algıları yöneticilik kıdemlerinin en yüksek olduğu yıllarda en fazladır.

Öğretmen ve Yöneticilerin Okulda Çalışılan Yıla Göre Doğruluk Boyutu Algılarının Karşılaştırılması

Öğretmenlerin, doğruluk boyutuna ilişkin okulda çalışılan yıl değişkeni açısından puanlarının görev yapılan ülkeye göre ANOVA sonuçları çizelge 44'de verilmiştir.

Çizelge 44. Öğretmenlerin Okulda Çalışılan Yıla Göre Doğruluk Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları

ANKARA		Kategoriler	N	\bar{x}	S			
Okulda Çalışılan Yıl	1 - 4 yıl	1	518	31.49	5.05			
	5 - 8 yıl	2	111	31.72	5.49			
	9 - 12 yıl	3	178	31.07	5.37			
	13 ve üstü yıl	4	71	30.73	6.67			
		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
		Gruplararası	65.844	3	21.948	.777	.507	Yok
		Gruplarıçi	24686.854	384	28.246			
		Toplam	24752.698	387				
LEFKOŞA		Kategoriler	N	\bar{x}	S			
Okulda Çalışılan Yıl	1 - 4 yıl	1	68	33.26	4.77			
	5 - 8 yıl	2	69	31.90	5.06			
	9 - 12 yıl	3	40	31.40	6.46			
	13 ve üstü yıl	4	43	31.79	5.51			
		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
		Gruplararası	116.140	3	38.715	1.356	.257	Yok
		Gruplarıçi	6168.241	216	28.557			
		Toplam	6284.382	219				

Çizelge 44'deki sonuçlara göre, Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin [$F_{(3-384)} = .777$, $p > .05$] ve Lefkoşa ilkokullarında görevli

öğretmenlerin [$F_{(3-216)}=1.356, p>.05$] doğruluk boyutuna ilişkin algıları arasında okulda çalışılan yıl değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Başka bir deyişle, Ankara ilköğretim okullarında ve Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin doğruluk boyutuna ilişkin algıları okulda çalışılan yıla bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Ortalamalara baktığımızda, 5-8 yıl aralığında ($\bar{x}=31.72$) aynı okulda görev yapan Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin doğruluk boyutuna ilişkin algıları en yüksek iken zamanla azalmaktadır. Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin doğruluk boyutuna ilişkin algısı göreceli olarak okulda çalışılan yıla bağlı 9-12 yıla kadar azalmakta ve sonra biraz artmaktadır.

Yöneticilerin, doğruluk boyutuna ilişkin okulda çalışılan yıl değişkeni açısından puanlarının görev yapılan ülkeye göre ANOVA sonuçları çizelge 45'de verilmiştir.

Çizelge 45. Yöneticilerin Okulda Çalışılan Yıla Göre Doğruluk Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları

ANKARA		Kategoriler	N	\bar{X}	S			
Okulda Çalışılan Yıl	1 - 4 yıl	1	171	33.66	4.55			
	5 - 8 yıl	2	67	33.16	5.45			
	9 - 12 yıl	3	69	33.22	4.60			
	13 ve üstü yıl	4	81	33.17	4.73			
		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
		Gruplararası	21.297	3	7.099	.313	.816	Yok
		Gruplarıçi	8705.157	384	22.670			
		Toplam	8726.454	387				
LEFKOŞA		Kategoriler	N	\bar{X}	S			
Okulda Çalışılan Yıl	1 - 4 yıl	1	14	33.57	3.63			
	5 - 8 yıl	2	9	36.78	3.35			
	9 - 12 yıl	3	4	34.75	3.86			
	13 ve üstü yıl	4	9	34.67	3.20			
		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
		Gruplararası	56.488	3	18.829	1.554	.220	Yok
		Gruplarıçi	387.734	32	12.117			
		Toplam	444.222	35				

Çizelge 45'deki sonuçlara göre, Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin [$F_{(3-384)}=.313, p>.05$] ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin [$F_{(3-32)}=1.554, p>.05$] doğruluk boyutuna ilişkin algıları arasında okulda

çalışılan yıl değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Başka bir deyişle, Ankara ilköğretim okullarında ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin doğruluk boyutuna ilişkin algıları okulda çalışılan yıla bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Okulda çalışılan yıla göre göreceli olarak Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin doğruluk boyutuna ilişkin algıları 1-4 yıl aralığında (\bar{x} =33.66) en yüksek ve 5-8 yıl aralığında (\bar{x} =33.16) en düşüktür. Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin doğruluk boyutuna ilişkin algıları, okulda çalışılan yıl açısından göreceli olarak 5-8 yıl aralığında (\bar{x} =36.78) en yüksek ve 1-4 yıl aralığında (\bar{x} =33.57) en düşüktür.

Öğretmen ve Yöneticilerin Okul Büyüklüğüne Göre Doğruluk Boyutu Algılarının Karşılaştırılması

Öğretmenlerin, doğruluk boyutuna ilişkin okul büyüklüğü değişkeni açısından puanlarının görev yapılan ülkeye göre ANOVA sonuçları çizelge 46'da verilmiştir.

Çizelge 46. Öğretmenlerin Okul Büyüklüğüne Göre Doğruluk Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları

ANKARA		Kategoriler	N	\bar{x}	S			
Okul Büyüklüğü	Büyük	1	373	31.30	5.45			
	Orta	2	290	30.67	5.08			
	Küçük	3	215	32.44	5.24			
		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
		Gruplararası	390.235	2	195.118	7.008	.001	1-3
		Gruplarıçi	24362.463	875	27.843			2-3
		Toplam	24752.698	877				
LEFKOŞA		Kategoriler	N	\bar{x}	S			
Okul Büyüklüğü	Büyük	1	87	31.72	4.91			
	Orta	2	62	32.13	4.86			
	Küçük	3	71	32.87	6.23			
		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
		Gruplararası	52.176	2	26.088	.908	.405	Yok
		Gruplarıçi	6232.206	217	28.720			
		Toplam	6284.382	219				

Çizelge 46'daki sonuçlara göre Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin doğruluk boyutuna ilişkin algılarında okul büyüklüğü değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$F_{(2-875)}=7.008$, $p<.05$] ve Lefkoşa

ilkokullarında görevli öğretmenlerin doğruluk boyutuna ilişkin algılarında okul büyüklüğüne göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$F_{(2-217)}=.908$, $p>.05$]. Başka bir deyişle, Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin doğruluk boyutuna ilişkin algıları okul büyüklüğüne bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişirken, Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin doğruluk boyutuna ilişkin algılarının okul büyüklüğünden dolayı farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre, büyük okullarda görev yapan öğretmenlerin ($\bar{x}=31.30$) ve küçük okullarda görev yapan öğretmenlerin ($\bar{x}=32.44$) doğruluk boyutuna ilişkin algıları orta büyüklükteki okullarda görev yapan öğretmenlerden ($\bar{x}=30.67$) daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin doğruluk boyutu algıları ortalama puanlarına baktığımızda küçük okullar, orta büyüklükteki ve büyük okullardan göreceli olarak daha olumludur.

Yöneticilerin, doğruluk boyutuna ilişkin okul büyüklüğü değişkeni açısından puanlarının görev yapılan ülkeye göre ANOVA sonuçları çizelge 47'de verilmiştir.

Çizelge 47. Yöneticilerin Okul Büyüklüğüne Göre Doğruluk Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları

ANKARA		Kategoriler	N	\bar{X}	S			
Okul Büyüklüğü	Büyük	1	197	33.06	5.07			
	Orta	2	115	33.23	4.55			
	Küçük	3	76	34.49	4.02			
		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
		Gruplararası	115.537	2	57.768	2.583	.077	Yok
		Gruplariçi	8610.917	385	22.366			
		Toplam	8726.454	387				
LEFKOŞA		Kategoriler	N	\bar{X}	S			
Okul Büyüklüğü	Büyük	1	13	34.46	3.21			
	Orta	2	11	33.73	2.90			
	Küçük	3	12	36.08	4.30			
		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
		Gruplararası	33.893	2	16.946	1.363	.270	Yok
		Gruplariçi	410.329	33	12.434			
		Toplam	444.222	35				

Çizelge 47'deki sonuçlara göre, Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin [$F_{(2-385)}=2.583$, $p>.05$] ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin [$F_{(2-33)}=1.363$, $p>.05$] doğruluk boyutu algılarına ilişkin okul büyüklüğü değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Başka bir deyişle, Ankara ilköğretim okullarında ve Lefkoşa ilkokullarında yöneticilerin doğruluk boyutuna ilişkin algıları okul büyüklüğüne bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Fakat ortalama puanlara baktığımızda her iki ülkenin küçük okullarında görev yapan yöneticilerin puanları göreceli olarak daha yüksek değerdedir.

Yetkinlik

Bu başlık altında her iki ülkenin ilköğretim ve ilkokullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin yetkinlik boyutuna ilişkin bulgular sunulmuştur.

Yönetici ve Öğretmenlerin Ülkeye Göre Yetkinlik Boyutu Algıları

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin, ülkeye göre yetkinlik boyutunda yer alan ifadelere ilişkin görüşlerinin betimsel istatistik değerleri çizelge 48'de verilmiştir.

Çizelge 48. Yönetici ve Öğretmenlerin Yetkinliğine İlişkin Olarak Ülke Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Değerleri

Anket maddeleri	Konum	Ankara			Lefkoşa		
		\bar{x}	ss	sıra	\bar{x}	ss	Sıra
9. Bu okulun işgörenleri (öğretmen, yönetici ve diğer çalışanlar) işlerini yapmak için gerekli bilgiye sahiptirler	Yönetici	4,23	,67	1	4,47	,56	1
	Öğretmen	4,17	,71	1	4,35	,74	1
	Toplam	4,19	,69	1	4,37	,72	1
10. Bu okulun işgörenleri (öğretmen, yönetici ve diğer çalışanlar) işlerini yapmak için gerekli beceriye sahiptirler	Yönetici	4,19	,65	2	4,39	,55	2
	Öğretmen	4,15	,72	2	4,33	,74	2
	Toplam	4,17	,70	2	4,34	,72	2
11. Bu okulda, kaliteli bir eğitim-öğretim yapıldığına inanılmaktadır.	Yönetici	4,14	,71	5	4,14	,64	5
	Öğretmen	4,02	,81	5	4,25	,83	4
	Toplam	4,06	,79	5	4,24	,80	4
12. Bu okulda, işler tekrar düzeltilmeye gerek kalmayacak şekilde yapılır.	Yönetici	4,05	,71	7	3,92	,73	8
	Öğretmen	3,87	,77	8	3,96	,84	8
	Toplam	3,93	,76	8	3,96	,82	8
13. Bu okulda, öğrenciler öğretmenlerin yetersizliğinden şikayet etmezler.	Yönetici	3,98	,77	8	4,03	1,08	7
	Öğretmen	3,96	,90	7	4,24	,95	5
	Toplam	3,97	,86	7	4,21	,97	5

Çizelgenin devamı arka sayfadadır

14. Bu okulda, yöneticiler işlerini doğru yaparlar.	Yönetici	4,14	,61	3	4,19	,58	3
	Öğretmen	4,14	,75	3	4,19	,77	6
	Toplam	4,14	,71	3	4,19	,75	6
15. Bu okulda, yöneticilerin yaptıkları işlerin başarısından dolayı kuşku duyulmaz.	Yönetici	4,14	,68	4	4,14	,99	6
	Öğretmen	4,08	,79	4	4,16	,76	7
	Toplam	4,09	,76	4	4,16	,79	7
16. Bu okulun yöneticileri duygusal olgunluğa sahiptir.	Yönetici	4,07	,70	6	4,17	,65	4
	Öğretmen	4,01	,84	6	4,27	,76	3
	Toplam	4,03	,80	6	4,26	,74	3
BOYUT GENEL TOPLAMI	Yönetici	4,12	,52	-	4,18	,50	-
	Öğretmen	4,05	,60	-	4,22	,61	-
	Toplam	4,07	,58	-	4,21	,59	-

Çizelge 48’de son satırda verilen toplam değerler incelendiğinde görülmektedir ki yetkinlik boyutuna Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenler “genellikle” ($\bar{x} = 4.05$) ve Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenler “her zaman” ($\bar{x} = 4.22$) katıldıklarını belirtmişlerdir. Yetkinlik boyutuna Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticiler ($\bar{x} = 4.12$) ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticiler ($\bar{x} = 4.18$) “genellikle” katıldıklarını belirtmişlerdir. Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticiler ile öğretmenlerin yetkinlik boyutuna ilişkin algıları birbirine çok yakındır. Aynı şekilde, Lefkoşa ilkokullarında görevli yönetici ve öğretmenlerin yetkinlik boyutuna ilişkin algıları da birbirine çok yakındır. Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin ve öğretmenlerin yetkinlik boyutuna ilişkin algıları Ankara ilköğretim okullarında görevli yönetici ve öğretmenlerin algılarından daha olumludur. Öğretmen ve yönetici algılarına göre yetkinlik düzeyinin algılanmasında sorun bulunmaktadır. Yılmaz da (2006) yeterliğin bir değer olarak ilköğretim okulu yöneticileri tarafından 21. sırada, öğretmenler tarafından da 20. sırada gösterildiğini bulmuştur.

Yetkinlik boyutuna ilişkin çizelge 48 incelendiğinde, Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenler ($\bar{x} = 4.17$) ve yöneticiler ($\bar{x} = 4.23$) ile Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenler ($\bar{x} = 4.35$) ve yöneticiler ($\bar{x} = 4.47$) en fazla “Bu okulun işgörenleri (öğretmen, yönetici ve diğer çalışanlar) işlerini yapmak için gerekli bilgiye sahiptirler” ifadesine katılmaktadırlar.

“Bu okulda, işler tekrar düzeltilmeye gerek kalmayacak şekilde yapılır” ifadesine Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenler ($\bar{x} = 3.87$), Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenler ($\bar{x} = 3.96$) ve yöneticiler ($\bar{x} = 3.92$) en az katılmaktadırlar. Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticiler “Bu okulda, öğrenciler öğretmenlerin yetersizliğinden şikâyet etmezler” ifadesine en az katılmaktadırlar ($\bar{x} = 3.98$). İş yapmaya odaklılık kültürü arttıkça işgörenlerin örgüte duydukları güven artmaktadır (Ayan, 2004, 66). Her iki ülkenin okullarında yetkinlikten kaynaklanan bir şikâyetin olmaması iş yapmaya odaklı olduklarını göstermektedir.

Yönetici ve Öğretmenlerin Ülke, Görev, Cinsiyet ve Öğrenim Düzeyine Göre Yetkinlik Boyutu Algılarının Karşılaştırılması

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin, yetkinlik boyutundaki görüşlerinin ülke, görev, cinsiyet ve öğrenim düzeyi değişkenlerine göre t testi sonuçları çizelge 49’da verilmiştir.

Çizelge 49’daki sonuçlara göre öğretmenlerin yetkinlik boyutuna ilişkin algıları ülkeye göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(1096)} = 3.70$, $p < .05$]. Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin yetkinliğe ilişkin algıları ($\bar{x} = 33.76$), Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlere ($\bar{x} = 32.41$) göre daha olumludur. Yöneticilerin yetkinlik boyutuna ilişkin algıları ülkeye göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(422)} = .70$, $p > .05$]. Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin yetkinliğe ilişkin algıları ($\bar{x} = 33.44$), Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilere ($\bar{x} = 32.94$) göre daha olumlu olmasına rağmen, farklılık yaratacak düzeyde değildir. KKTC de ilkokul öğretmeni yetiştirmede ana kaynak Lefkoşa da bulunan Öğretmen Akademisidir. Öğretmen akademisi bir üniversiteye de bağlı değildir. Akademinin yapısı ve ilkokul öğretmenliğinde ana kaynak olması yeterince tartışılmasını engellemek ve ilkokul öğretmenlerinin kendilerini olduğundan daha çok yeterli görmelerine neden olabilmektedir.

Çizelge 49. Ülke, Görev, Cinsiyet, Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Yetkinlik Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları

Değişkenler		Kategoriler	N	\bar{X}	S	sd	T	P	
Ülke	Öğretmen	Lefkoşa	220	33.76	4.88	1096	3.70	.000	
		Ankara	878	32.41	4.82				
	Yönetici	Lefkoşa	36	33.44	3.96	422	.70	.485	
		Ankara	388	32.94	4.12				
Görev	Ankara	Yönetici	388	32.94	4.12	1264	1.87	.061	
		Öğretmen	878	32.41	4.82				
	Lefkoşa	Yönetici	36	33.44	3.96	254	.37	.710	
		Öğretmen	220	33.76	4.88				
Cinsiyet	Yönetici	Ankara	Erkek	304	32.87	4.15	386	.68	.497
			Kadın	84	33.21	4.03			
		Lefkoşa	Erkek	20	33.75	3.85	34	.51	.612
			Kadın	16	33.06	4.19			
	Öğretmen	Ankara	Erkek	325	32.46	4.64	876	.22	.825
			Kadın	553	32.39	4.93			
		Lefkoşa	Erkek	82	33.16	5.16	218	1.42	.157
			Kadın	138	34.12	4.69			
Öğrenim Düzeyi	Yönetici	Ankara	Lisans	350	33.16	4.06	386	3.22	.001
			Lisans Üstü	38	30.92	4.23			
		Lefkoşa	Lisans	31	33.81	4.02	34	1.38	.176
			Lisans Üstü	5	31.20	2.95			
	Öğretmen	Ankara	Lisans	809	32.51	4.83	876	1.94	.052
			Lisans Üstü	69	31.33	4.59			
		Lefkoşa	Lisans	183	33.76	4.99	218	.02	.978
			Lisans Üstü	37	33.78	4.35			

Çizelge 49'daki sonuçlara göre, yöneticiler ile öğretmenlerin yetkinlik boyutuna ilişkin algıları karşılaştırıldığında Türkiye için anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$t_{(1264)}=1.87$, $p>.05$]. Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin yetkinlik boyutuna ilişkin algıları ($\bar{X}=32.94$), öğretmenlerin yetkinlik boyutuna ilişkin algılarına ($\bar{X}=32.41$) göre olumlu olmasına rağmen farklılık yaratacak düzeyde değildir. Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin yetkinlik boyutuna ilişkin algıları ortalaması her iki ülkenin yönetici ve öğretmen ortalamasının en düşüğüdür. Yöneticiler ile öğretmenlerin yetkinlik boyutuna ilişkin algıları karşılaştırıldığında KKTC için anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$t_{(254)}=.37$, $p>.05$]. Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin yetkinlik boyutuna ilişkin algıları ($\bar{X}=33.76$), yöneticilerin

yetkinlik boyutuna ilişkin algılarına ($\bar{x}=33.44$) göre daha olumlu olmasına rağmen, farklılık yaratacak düzeyde değildir.

Çizelge 49'daki sonuçlara göre cinsiyet değişkeni açısından Ankara ilköğretim okullarında görevli erkek ve kadın yöneticiler arasında yetkinlik boyutuna ilişkin algılar karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$t_{(386)}=.68$, $p>.05$]. Ankara ilköğretim okullarında görevli kadın yöneticilerin yetkinlik boyutuna ilişkin algısı ($\bar{x}=33.21$), erkek yöneticilerin algısına ($\bar{x}=32.87$) göre daha olumlu olmasına rağmen farklılık yaratacak düzeyde değildir. Cinsiyet değişkenine göre Lefkoşa ilkokullarında görevli erkek ve kadın yöneticiler arasında yetkinlik boyutuna ilişkin algılar karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$t_{(34)}=.51$, $p>.05$]. Lefkoşa ilkokullarında görevli erkek yöneticilerin yetkinlik boyutuna ilişkin algısı ($\bar{x}=33.75$), kadın yöneticilerin algısına ($\bar{x}=33.06$) göre daha olumlu olmasına rağmen, farklılık yaratacak düzeyde değildir.

Çizelge 49'daki sonuçlara göre cinsiyet değişkeni açısından Ankara ilköğretim okullarında görevli erkek ve kadın öğretmenler arasında yetkinlik boyutuna ilişkin algılar karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$t_{(876)}=.22$, $p>.05$]. Ankara ilköğretim okullarında görevli erkek öğretmenlerin yetkinlik boyutuna ilişkin algıları ($\bar{x}=32.46$), ile kadın öğretmenlerin algıları ($\bar{x}=32.39$) birbirine çok yakındır. Ancak, Ankara ilköğretim okullarında görevli kadın öğretmenlerin ortalaması her iki ülke içerisinde en düşüktür. Cinsiyet değişkenine göre, Lefkoşa ilkokullarında görevli erkek ve kadın öğretmenler arasında yetkinlik boyutuna ilişkin algıları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$t_{(218)}=1.42$, $p>.05$]. Lefkoşa ilkokullarında görevli kadın öğretmenlerin yetkinlik boyutuna ilişkin algıları ($\bar{x}=34.12$), erkek öğretmenlerin algılarına ($\bar{x}=33.16$) göre daha olumlu olmasına rağmen farklılık yaratacak düzeyde değildir. Sönmez (2005) ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yöneticilerine karşı duydukları güven düzeyinin uzmanlık alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı farklılaşmadığını bulmuştur.

Çizelge 49'daki sonuçlara göre, öğrenim düzeyi değişkeni açısından Ankara ilköğretim okullarında görevli lisans ve lisans üstü öğrenim yapmış

yöneticiler arasında yetkinlik boyutuna ilişkin algıları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$t_{(386)}=3.22$, $p<.05$]. Ankara ilköğretim okullarında görevli lisans mezunu yöneticilerin yetkinlik boyutuna ilişkin algıları ($\bar{x}=33.16$), lisans üstü mezunu olan yöneticilerin algılarına ($\bar{x}=30.92$) göre daha olumludur. Öğrenim düzeyi değişkenine göre Lefkoşa ilkokullarında görevli lisans ve lisans üstü öğrenim yapmış yöneticiler arasında yetkinlik boyutuna ilişkin algıları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$t_{(34)}=1.38$, $p>.05$]. Lefkoşa ilkokullarında görevli lisans mezunu olan yöneticilerin yetkinlik boyutuna ilişkin algıları ($\bar{x}=33.81$), lisans üstü mezunu yöneticilerin algılarına ($\bar{x}=31.20$) göre daha olumlu olmasına rağmen farklılık yaratacak düzeyde değildir.

Çizelge 49'daki sonuçlara göre, öğrenim düzeyi değişkeni açısından Ankara ilköğretim okullarında görevli lisans ve lisans üstü öğrenim yapmış öğretmenler arasında yetkinlik boyutuna ilişkin algıları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$t_{(876)}=1.94$, $p>.05$]. Ankara ilköğretim okullarında görevli lisans mezunu öğretmenlerin yetkinlik boyutuna ilişkin algıları ($\bar{x}=32.51$), lisans üstü mezunu olan öğretmenlerin algılarına ($\bar{x}=31.33$) göre daha olumlu olmasına rağmen farklılık yaratacak düzeyde değildir. Öğrenim düzeyi değişkenine göre Lefkoşa ilkokullarında görevli lisans ve lisans üstü öğrenim yapmış öğretmenler arasında yetkinlik boyutuna ilişkin algıları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$t_{(218)}=.02$, $p>.05$]. Lefkoşa ilkokullarında görevli lisans üstü mezunu olan öğretmenlerin yetkinlik boyutuna ilişkin algıları ($\bar{x}=33.78$) ile lisans mezunu öğretmenlerin algıları ($\bar{x}=33.76$) birbirlerine çok yakındır. Sönmez (2005) ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yöneticilerine karşı duydukları güven düzeyinin uzmanlık alt boyutunda mezun olunan kuruma göre anlamlı farklılaşmadığını bulmuştur.

Öğretmen ve Yöneticilerin Kıdem Düzeylerine Göre Yetkinlik Boyutu Algılarının Karşılaştırılması

Öğretmenlerin, yetkinlik boyutuna ilişkin kıdem düzeylerinin görev yapılan ülkeye göre ANOVA sonuçları çizelge 50'de verilmiştir.

Çizelge 50. Öğretmenlerin Kıdeme Göre Yetkinlik Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları

ANKARA		Kategoriler	N	\bar{X}	S			
Kıdem	1 - 5 yıl	1	49	32.08	4.48			
	6 - 10 yıl	2	279	32.37	4.83			
	11 - 15 yıl	3	179	32.43	4.73			
	16 - 20 yıl	4	122	32.07	5.07			
	21 ve üstü yıl	5	249	32.69	4.83			
		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
		Gruplararası	39.308	4	9.827	.422	.793	Yok
		Gruplarıçi	20341.785	873	23.301			
		Toplam	20381.093	877				
LEFKOŞA		Kategoriler	N	\bar{X}	S			
Kıdem	1 - 5 yıl	1	16	36.19	3.45			
	6 - 10 yıl	2	19	34.74	4.01			
	11 - 15 yıl	3	70	33.69	4.99			
	16 - 20 yıl	4	65	33.54	4.80			
	21 ve üstü yıl	5	50	33.02	5.36			
		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
		Gruplararası	143.368	4	35.842	1.520	.197	Yok
		Gruplarıçi	5068.341	215	23.574			
		Toplam	5211.709	219				

Çizelge 50'deki sonuçlara göre, Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin [$F_{(4-873)}=.422$, $p>.05$] ve Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin [$F_{(4-215)}=1.520$, $p>.05$] yetkinlik boyutuna ilişkin algıları kıdem düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Başka bir deyişle, Ankara ilköğretim okullarında ve Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin yetkinlik boyutuna ilişkin algıları kıdeme bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Ortalamalara baktığımızda, Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin kıdemleri arttıkça göreceli olarak yetkinlik boyutuna ilişkin algıları artarken, Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin kıdemi arttıkça yetkinlik boyutuna ilişkin algıları düşmektedir. 16-20 yıl kıdemi olan Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin yetkinliğe ilişkin algısı ($\bar{X}=32.07$) en düşük iken 21 ve üstü yıl ($\bar{X}=32.69$) en yüksektir. 21 yıl ve üstü kıdemi olan Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin yetkinliğe ilişkin algısı ($\bar{X}=33.02$) en düşük iken 1-5 yıl kıdemi olanların ($\bar{X}=36.19$) en yüksektir. Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin yetkinlik algısı göreceli olarak

kıdem arttıkça azalmaktadır. Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin yetkinlik algısı ise göreceli olarak kıdem arttıkça artmaktadır diyebiliriz. Sönmez (2005) ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yöneticilerine karşı duydukları güven düzeyinin uzmanlık alt boyutunda kıdeme göre anlamlı farklılaşmadığını bulmuştur.

Yöneticilerin, yetkinlik boyutuna ilişkin öğretmenlik kıdemi düzeylerinin görev yapılan ülkeye göre ANOVA sonuçları çizelge 51’de verilmiştir.

Çizelge 51. Yöneticilerin Öğretmenlik Kıdemine Göre Yetkinlik Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları

ANKARA		Kategoriler	N	\bar{X}	S			
Kıdem	1 - 5 yıl	1	55	34.53	3.78			
	6 - 10 yıl	2	116	32.54	3.81			
	11 - 15 yıl	3	108	32.41	4.43			
	16 - 20 yıl	4	68	32.66	4.32			
	21 ve üstü yıl	5	41	33.83	3.77			
		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
		Gruplararası	225.159	4	56.290	3.391	.010	1-2, 1-3
		Gruplarıçi	6357.593	383	16.599			
		Toplam	6582.753	387				
LEFKOŞA		Kategoriler	N	\bar{X}	S			
Kıdem	6 - 10 yıl	2	3	33.33	8.14			
	11 - 15 yıl	3	11	31.82	3.34			
	16 - 20 yıl	4	18	33.89	3.74			
	21 ve üstü yıl	5	4	36.00	1.63			
		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
		Gruplararası	58.808	3	19.603	1.280	.298	Yok
		Gruplarıçi	490.081	32	15.315			
		Toplam	548.889	35				

Çizelge 51’deki sonuçlara göre, Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin, öğretmenlik kıdemi değişkeni açısından yetkinlik boyutuna ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$F_{(4-383)}=3.391$, $p<.05$] ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin, öğretmenlik kıdemi değişkeni açısından yetkinlik boyutuna ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$F_{(3-32)}=1.280$, $p>.05$]. Başka bir deyişle, Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin yetkinlik boyutuna ilişkin algıları öğretmenlik

kıdemlerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişirken, Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin yetkinlik boyutuna ilişkin öğretmenlik kıdeminden dolayı farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre, 1-5 yıl öğretmenlik kıdemi olan yöneticilerin algısı (\bar{x} =34.53), 6-10 yıl (\bar{x} =32.54) ve 11-15 yıl (\bar{x} =32.41) öğretmenlik kıdemi olanlardan daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin ortalamalarına baktığımızda, göreceli olarak öğretmenlik kıdemi arttıkça yetkinlik boyutuna ilişkin algıların daha olumlu olduğunu söyleyebiliriz. KKTC'de yönetici seçiminde müdür yardımcılığı için eski düzenlemeye göre 7 yıl öğretmenlik, müdürlük için on yıl öğretmenlik şartı bulunmakta iken yeni düzenleme ile bu müdür yardımcılığı için on, müdürlük için 15 yıla çıkarılmıştır.

Yöneticilerin, yetkinlik boyutuna ilişkin yöneticilik kıdemi düzeylerinin görev yapılan ülkeye göre ANOVA sonuçları çizelge 52'de verilmiştir.

Çizelge 52. Yöneticilerin, Yöneticilik Kıdemine Göre Yetkinlik Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları

ANKARA		Kategoriler	N	\bar{x}	S			
Kıdem	1 - 5 yıl	1	132	32.60	4.23			
	6 - 10 yıl	2	93	32.56	4.23			
	11 - 15 yıl	3	73	33.04	4.32			
	16 ve üstü yıl	4	90	33.77	3.61			
		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
		Gruplararası	91.131	3	30.377	1.797	.147	Yok
		Gruplarıçi	6491.621	384	16.905			
		Toplam	6582.753	387				
LEFKOŞA		Kategoriler	N	\bar{x}	S			
Kıdem	1 - 5 yıl	1	7	34.00	3.21			
	6 - 10 yıl	2	21	33.81	4.31			
	11 - 15 yıl	3	8	32.00	3.66			
		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
		Gruplararası	21.651	2	10.825	.678	.515	Yok
		Gruplarıçi	527.238	33	15.977			
		Toplam	548.889	35				

Çizelge 52'deki sonuçlara göre, Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin [$F_{(3-384)}=1.797$, $p>.05$] ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin [$F_{(2-33)}=.678$, $p>.05$] yetkinlik boyutuna ilişkin algıları yöneticilik kıdemi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Başka bir deyişle, Ankara ilköğretim okullarında ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin yetkinlik boyutuna ilişkin algıları yöneticilik kıdemlerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Ortalamalara baktığımızda, Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin yetkinlik boyutuna ilişkin algıları, yöneticilik kıdemi artarken artmakta, Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin yetkinlik boyutuna ilişkin algıları, yöneticilik kıdemleri arttıkça azalmaktadır. Yöneticilik kıdemine göre, Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin yetkinlik boyutuna ilişkin algıları ile Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin algıları ters yönlü bir ilişkiye sahiptir. Yöneticilerin yöneticilik kıdemi arttıkça yetkinliklerinin azaldığı düşüncesi onların kendilerini yeterince yenileyemedikleri düşüncesinden kaynaklanabilir.

Öğretmen ve Yöneticilerin Okulda Çalışılan Yıla Göre Yetkinlik Boyutu Algılarının Karşılaştırılması

Öğretmenlerin, yetkinlik boyutuna ilişkin okulda çalışılan yıl değişkeni açısından puanlarının görev yapılan ülkeye göre ANOVA sonuçları çizelge 53'de verilmiştir.

Çizelge 53'deki sonuçlara göre, Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin yetkinlik boyutuna ilişkin algılarında okulda çalışılan yıl değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$F_{(3-384)}=1.224$, $p>.05$] ve Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin yetkinlik boyutuna ilişkin algılarında okulda çalışılan yıl değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$F_{(3-216)}=3.106$, $p<.05$]. Başka bir deyişle, Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin yetkinlik boyutuna ilişkin algıları okulda çalışılan yıla bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmezken, Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin anlamlı bir şekilde değişmektedir.

Çizelge 53. Öğretmenlerin Okulda Çalışılan Yıla Göre Yetkinlik Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları

ANKARA		Kategoriler	N	\bar{X}	S				
Okulda Çalışılan Yıl		1 - 4 yıl	1	518	32.52	4.76			
		5 - 8 yıl	2	111	32.74	4.56			
		9 – 12 yıl	3	178	31.81	5.09			
		13 ve üstü yıl	4	71	32.65	4.98			
		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark	
		Gruplararası	85.284	3	28.428	1.224	.300	Yok	
		Gruplarıçi	20295.810	384	23.222				
		Toplam	20381.093	387					
LEFKOŞA		Kategoriler	N	\bar{X}	S				
Okulda Çalışılan Yıl		1 - 4 yıl	1	68	35.19	4.13			
		5 - 8 yıl	2	69	33.39	4.82			
		9 – 12 yıl	3	40	32.63	5.96			
		13 ve üstü yıl	4	43	33.16	4.59			
		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark	
		Gruplararası	215.524	3	71.841	3.106	.027	1-3	
		Gruplarıçi	4996.185	216	23.130				
		Toplam	5211.709	219					

Çizelge 53'de ortalamalara göre, 5-8 yıl aralığında ($\bar{x}=32.74$) aynı okulda görev yapan Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin yetkinlik boyutuna ilişkin algıları en yüksek iken 9-12 yıl aralığında da ($\bar{x}=31.81$) en düşüktür. Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin yetkinlik boyutuna ilişkin okulda çalışılan yıl değişkeninden dolayı farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre, okulda görev süresi 1-4 yıl olanların ($\bar{x}=35.19$), 9-12 yıl olanlardan ($\bar{x}=32.63$) daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Okulda çalışılan yıl arttıkça öğretmenler, yetkinlikle ilgili daha gerçekçi değerlendirmeler yapabilmektedirler.

Yöneticilerin, yetkinlik boyutuna ilişkin okulda çalışılan yıl değişkeni açısından puanlarının görev yapılan ülkeye göre ANOVA sonuçları çizelge 54'de verilmiştir.

Çizelge 54. Yöneticilerin Okulda Çalışılan Yıla Göre Yetkinlik Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları

ANKARA		Kategoriler	N	\bar{X}	S			
Okulda Çalışılan Yıl	1 - 4 yıl	1	171	32.81	4.13			
	5 - 8 yıl	2	67	32.76	4.18			
	9 – 12 yıl	3	69	32.88	4.05			
	13 ve üstü yıl	4	81	33.41	4.17			
		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
		Gruplararası	23.761	3	7.920	.464	.708	Yok
		Gruplarıçi	6558.992	384	17.081			
		Toplam	6582.753	387				
LEFKOŞA		Kategoriler	N	\bar{X}	S			
Okulda Çalışılan Yıl	1 - 4 yıl	1	14	33.21	4.51			
	5 - 8 yıl	2	9	34.67	3.35			
	9 – 12 yıl	3	4	32.00	4.83			
	13 ve üstü yıl	4	9	33.22	3.56			
		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
		Gruplararası	22.976	3	7.659	.466	.708	Yok
		Gruplarıçi	525.913	32	16.435			
		Toplam	548.889	35				

Çizelge 54'deki sonuçlara göre, Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin [$F_{(3-384)}=.464$, $p>.05$] ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin [$F_{(3-32)}=.466$, $p>.05$] yetkinlik boyutuna ilişkin algıları arasında okulda çalışılan yıl değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Başka bir deyişle, Ankara ilköğretim okullarında ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin yetkinlik boyutuna ilişkin algıları okulda çalışılan yıla bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Okulda çalışılan yıla göre göreceli olarak Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin yetkinlik boyutuna ilişkin algıları zamanla artmaktadır. Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin yetkinlik boyutuna ilişkin algıları, okulda çalışılan yıl açısından göreceli olarak 5-8 yıl aralığında ($\bar{X}=34.67$) daha yüksektir.

Öğretmen ve Yöneticilerin Okul Büyüklüğüne Göre Yetkinlik Boyutu Algılarının Karşılaştırılması

Öğretmenlerin, yetkinlik boyutuna ilişkin okul büyüklüğü değişkeni açısından puanlarının görev yapılan ülkeye göre ANOVA sonuçları çizelge 55'de verilmiştir.

Çizelge 55. Öğretmenlerin Okul Büyüklüğüne Göre Yetkinlik Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları

ANKARA		Kategoriler	N	\bar{X}	S			
Okul Büyüklüğü	Büyük	1	373	33.56	4.76			
	Orta	2	290	31.52	4.65			
	Küçük	3	215	33.36	4.97			
		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
		Gruplararası	429.570	2	214.785	9.420	.000	1-2
		Gruplarıçi	19951.524	875	22.802			2-3
		Toplam	20381.093	877				
LEFKOŞA		Kategoriler	N	\bar{X}	S			
Okul Büyüklüğü	Büyük	1	87	33.16	4.71			
	Orta	2	62	33.31	4.58			
	Küçük	3	71	34.90	5.20			
		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
		Gruplararası	136.475	2	68.237	2.918	.056	Yok
		Gruplarıçi	5075.234	217	23.388			
		Toplam	5211.709	219				

Çizelge 55'deki sonuçlara göre, Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin yetkinlik boyutu algılarına ilişkin okul büyüklüğü değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$F_{(2-875)}=9.420$, $p<.05$] ve Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin yetkinlik boyutu algılarına ilişkin okul büyüklüğü değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$F_{(2-217)}=2.918$, $p>.05$]. Başka bir deyişle, Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin yetkinlik boyutuna ilişkin algıları okul büyüklüğüne bağlı anlamlı bir şekilde değişirken, Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin yetkinlik boyutuna ilişkin okul büyüklüğünden dolayı farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre, büyük okullarda görev yapan öğretmenlerin ($\bar{X}=33.56$) ve küçük okullarda görev yapan öğretmenlerin ($\bar{X}=33.36$) yetkinlik boyutuna ilişkin algıları orta büyüklükteki okullarda görev yapan öğretmenlerden ($\bar{X}=31.52$) daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin yetkinlik boyutu algıları ortalama puanlarına baktığımızda küçük okullar, orta büyüklükteki ve büyük okullardan göreceli olarak daha olumludur. Büyük okullarda görev yapan öğretmenler okullarının olanaklarının geniş olması nedeni ile küçük okullarda görevli öğretmenler de ilişkilerin verdiği güçle çalışmaktadırlar. Orta

büyüklerdeki okullarda görevli öğretmenler daha çok sorunlarla uğraşmaktadır. Ne küçük okullardaki ilişkiyi ne de büyük okullardaki imkânları bulabilmektedirler. Sonucunda, ortaya daha düşük yetkinlik algısı çıkmaktadır.

Yöneticilerin, yetkinlik boyutuna ilişkin okul büyüklüğü değişkeni açısından puanlarının görev yapılan ülkeye göre ANOVA sonuçları çizelge 56'da verilmiştir.

Çizelge 56'daki sonuçlara göre, Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin [$F_{(2-385)}=2.552$, $p>.05$] ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin [$F_{(2-33)}=.993$, $p>.05$] yetkinlik boyutuna ilişkin okul büyüklüğü değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Başka bir deyişle, Ankara ilköğretim okullarında ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin yetkinlik boyutuna ilişkin algıları okul büyüklüğüne bağlı anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Çizelge 56. Yöneticilerin Okul Büyüklüğüne Göre Yetkinlik Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları

ANKARA		Kategoriler	N	\bar{X}	S			
Okul Büyüklüğü	Büyük	1	197	33.25	4.29			
	Orta	2	115	32.22	3.98			
	Küçük	3	76	33.25	3.81			
		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
		Gruplararası	86.125	2	43.063	2.552	.079	Yok
		Gruplarıçi	6496.627	385	16.874			
		Toplam	6582.753	387				
LEFKOŞA		Kategoriler	N	\bar{X}	S			
Okul Büyüklüğü	Büyük	1	13	32.92	3.20			
	Orta	2	11	32.64	4.72			
	Küçük	3	12	34.75	3.96			
		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
		Gruplararası	31.170	2	15.585	.993	.381	Yok
		Gruplarıçi	517.719	33	15.688			
		Toplam	548.889	35				

Çizelge 56'ya göre ortalama puanlara baktığımızda, her iki ülkenin orta büyüklükteki okullarında görev yapan yöneticilerin yetkinlik algıları göreceli olarak daha düşük değerdedir. Büyük ve küçük Ankara ilköğretim okullarında

görevli yöneticilerin yetkinlik algıları aynıdır ($\bar{x}=33.25$). Küçük Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin yetkinlik algıları göreceli olarak, büyük ve orta büyüklükteki okullarda görev yapan yöneticilere göre daha olumludur. Küçük okulların verimli olduğuna ilişkin araştırmalar bulunmaktadır (Kalfa, 2006). Verimlilik, yöneticilerin kendilerini daha yeterli hissetmelerini sağlayabilmektedir.

Tutarlılık

Bu başlık altında her iki ülkenin ilköğretim ve ilkokullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin tutarlılık boyutuna ilişkin bulgular sunulmuştur.

Yönetici ve Öğretmenlerin Ülkeye Göre Tutarlılık Boyutu Algıları

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin, ülkeye göre tutarlılık boyutunda yer alan ifadelere ilişkin görüşlerinin betimsel istatistik değerleri çizelge 57'de verilmiştir.

Çizelge 57. Yönetici ve Öğretmenlerin Tutarlılığa İlişkin Olarak Ülke Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Değerleri

Anket maddeleri	Konum	Ankara			Lefkoşa		
		\bar{x}	ss	Sıra	\bar{x}	ss	Sıra
17. Bu okulda, alınan kararlar sık sık değişmez.	Yönetici	3,94	,75	5	3,97	,88	3
	Öğretmen	3,84	,83	5	3,83	,79	5
	Toplam	3,87	,81	5	3,85	,80	5
18. Bu okulda, yöneticiler olduğu gibi görünür.	Yönetici	3,96	,74	4	4,03	,65	2
	Öğretmen	4,04	,88	1	4,16	,80	1
	Toplam	4,02	,84	1	4,14	,78	1
19. Bu okulun yönetici, öğretmen ve öğrencilerinin sözleri ile davranışları tutarlıdır.	Yönetici	4,00	,75	3	4,31	,71	1
	Öğretmen	3,90	,80	2	3,95	,78	2
	Toplam	3,93	,78	2	4,00	,78	2
20. Bu okulda, çelişkili kararlar alınmaz.	Yönetici	4,06	,82	2	3,92	1,05	5
	Öğretmen	3,87	,88	3	3,85	,92	4
	Toplam	3,93	,87	3	3,86	,94	4
21. Bu okulda, benzer olaylarda farklı davranılmaz.	Yönetici	4,07	,84	1	3,97	,99	4
	Öğretmen	3,85	,90	4	3,92	,82	3
	Toplam	3,92	,89	4	3,93	,84	3
BOYUT GENEL TOPLAMI	Yönetici	4,01	,62	-	4,04	,65	-
	Öğretmen	3,90	,71	-	3,94	,63	-
	Toplam	3,93	,69	-	3,96	,64	-

Çizelge 57’de son satırda verilen toplam değerler incelendiğinde görülmektedir ki Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenler ($\bar{x} = 3.90$) ve Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenler ($\bar{x} = 3.94$) tutarlılık boyutuna “genellikle” katıldıklarını belirtmişlerdir. Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticiler ($\bar{x} = 4.01$) ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticiler ($\bar{x} = 4.04$), tutarlılık boyutuna “genellikle” katıldıklarını belirtmişlerdir. Ankara ilköğretim okullarında ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin tutarlılık boyutuna ilişkin algıları birbirine çok yakındır. Aynı şekilde Ankara ilköğretim okullarında ve Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin tutarlılık boyutuna ilişkin algıları da birbirine çok yakındır.

Tutarlılık boyutuna ilişkin çizelge 57 incelendiğinde, Ankara ilköğretim okullarında ($\bar{x} = 4.04$) ve Lefkoşa ilkokullarında ($\bar{x} = 4.16$) görevli öğretmenlerin en fazla katıldıkları “Bu okulda, yöneticiler olduğu gibi görünür” ifadesi olmuştur. Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin en çok katıldıkları “Bu okulda, benzer olaylarda farklı davranılmaz” ($\bar{x} = 4.07$) ifadesidir. Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin en çok katıldığı “Bu okulun yönetici, öğretmen ve öğrencilerinin sözleri ile davranışları tutarlıdır” ($\bar{x} = 4.31$) ifadesidir.

“Bu okulda, alınan kararlar sık sık değişmez” ifadesine Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticiler ($\bar{x} = 3.94$), öğretmenler ($\bar{x} = 3.84$) ve Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenler ($\bar{x} = 3.83$) en az katılmaktadırlar. Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticiler “Bu okulda, çelişkili kararlar alınmaz” ifadesine en az katılmaktadırlar ($\bar{x} = 3.92$).

Yönetici ve Öğretmenlerin Ülke, Görev, Cinsiyet ve Öğrenim Düzeyine Göre Tutarlılık Boyutu Algılarının Karşılaştırılması

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin, tutarlılık boyutundaki görüşlerinin ülke, görev, cinsiyet ve öğrenim düzeyi değişkenlerine göre t testi sonuçları çizelge 58’de verilmiştir.

Çizelge 58. Ülke, Görev, Cinsiyet, Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Tutarlılık Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları

Değişkenler		Kategoriler	N	\bar{X}	S	sd	T	P	
Ülke	Öğretmen	Lefkoşa	220	19.72	3.17	1096	.85	.391	
		Ankara	878	19.50	3.55				
	Yönetici	Lefkoşa	36	20.19	3.26	422	.29	.772	
		Ankara	388	20.04	3.12				
Görev	Ankara	Yönetici	388	20.04	3.12	1264	2.57	.010	
		Öğretmen	878	19.50	3.55				
	Lefkoşa	Yönetici	36	20.19	3.26	254	.82	.411	
		Öğretmen	220	19.72	3.17				
Cinsiyet	Yönetici	Ankara	Erkek	304	20.10	3.00	386	.71	.477
			Kadın	84	19.82	3.53			
		Lefkoşa	Erkek	20	20.00	3.62	34	.39	.695
			Kadın	16	20.44	2.85			
	Öğretmen	Ankara	Erkek	325	19.79	3.43	876	1.87	.061
			Kadın	553	19.33	3.61			
		Lefkoşa	Erkek	82	19.30	3.18	218	1.51	.132
			Kadın	138	19.97	3.15			
Öğrenim Düzeyi	Yönetici	Ankara	Lisans	350	20.14	3.13	386	1.99	.047
			Lisans Üstü	38	19.08	2.91			
		Lefkoşa	Lisans	31	20.84	2.77	34	3.36	.002
			Lisans Üstü	5	16.20	3.49			
	Öğretmen	Ankara	Lisans	809	19.55	3.56	876	1.39	.165
			Lisans Üstü	69	18.93	3.38			
		Lefkoşa	Lisans	183	19.75	3.24	218	.32	.745
			Lisans Üstü	37	19.57	2.83			

Çizelge 58'deki sonuçlara göre, öğretmenlerin tutarlılık boyutuna ilişkin algıları ülkeye göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(1096)}=.85$, $p>.05$]. Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin tutarlılık boyutuna ilişkin algıları ($\bar{X}=19.72$) Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin algılarına ($\bar{X}=19.50$) göre olumlu olmasına rağmen, farklılık yaratacak düzeyde değildir. Yöneticilerin tutarlılık boyutuna ilişkin algıları ülkeye göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(422)}=.29$, $p>.05$]. Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin tutarlılık boyutuna ilişkin algıları ($\bar{X}=20.19$), Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerinin algılarına ($\bar{X}=20.04$) göre olumlu olmasına rağmen, farklılık yaratacak düzeyde değildir.

Çizelge 58'deki sonuçlara göre, yöneticiler ile öğretmenlerin tutarlılık boyutuna ilişkin algıları karşılaştırıldığında Türkiye için anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$t_{(1264)}=2.57$, $p<.05$]. Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin tutarlılık boyutuna ilişkin algısı ($\bar{x}=20.04$), öğretmenlerin tutarlılık boyutuna ilişkin algılarına ($\bar{x}=19.50$) göre daha olumludur. Yöneticiler ile öğretmenlerin tutarlılık boyutuna ilişkin algısı karşılaştırıldığında KKTC için anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$t_{(254)}=.82$, $p>.05$]. Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin tutarlılık boyutuna ilişkin algısı ($\bar{x}=20.19$), öğretmenlerin tutarlılık boyutuna ilişkin algısına ($\bar{x}=19.72$) göre daha olumlu olmasına rağmen, farklılık yaratacak düzeyde değildir. Yöneticiler, okullarda alınan kararlarda ve yapılan işlemlerde tutarlı olduğunu düşünmektedirler.

Çizelge 58'deki sonuçlara göre, cinsiyet değişkeni açısından Ankara ilköğretim okullarında görevli erkek ve kadın yöneticiler arasında tutarlılık boyutuna ilişkin algılar karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$t_{(386)}=.71$, $p>.05$]. Ankara ilköğretim okullarında görevli erkek yöneticilerin tutarlılık boyutuna ilişkin algıları ($\bar{x}=20.10$), kadın yöneticilerin algılarına ($\bar{x}=19.82$) göre daha olumlu olmasına rağmen, farklılık yaratacak düzeyde değildir. Cinsiyet değişkenine göre Lefkoşa ilkokullarında görevli erkek ve kadın yöneticiler arasında tutarlılık boyutuna ilişkin algıları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$t_{(34)}=.39$, $p>.05$]. Lefkoşa ilkokullarında görevli kadın yöneticilerin tutarlılık boyutuna ilişkin algıları ($\bar{x}=20.44$), erkek yöneticilerin algılarına ($\bar{x}=20.00$) göre daha olumlu olmasına rağmen, farklılık yaratacak düzeyde değildir. Ankara ilköğretim okullarında görevli kadın yöneticilerin tutarlılık boyutuna ilişkin algıları her iki ülke içerisinde en düşüktür.

Çizelge 58'deki sonuçlara göre cinsiyet değişkeni açısından Ankara ilköğretim okullarında görevli erkek ve kadın öğretmenler arasında tutarlılık boyutuna ilişkin algıları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$t_{(876)}=1.87$, $p>.05$]. Ankara ilköğretim okullarında görevli erkek öğretmenlerin tutarlılık boyutuna ilişkin algıları ($\bar{x}=19.79$), kadın öğretmenlerin algılarına ($\bar{x}=19.33$) göre daha olumlu olmasına rağmen, farklılık yaratacak düzeyde değildir. Cinsiyet değişkenine göre Lefkoşa ilkokullarında görevli erkek ve kadın öğretmenler arasında tutarlılık boyutuna ilişkin algıları karşılaştırıldığında

anlamli bir farklılık bulunamamıştır [$t_{(218)}=1.51, p>.05$]. Lefkoşa ilkokullarında görevli kadın öğretmenlerin tutarlılık boyutuna ilişkin algıları ($\bar{x}=19.97$), erkek öğretmenlerin algılarına ($\bar{x}=19.30$) göre daha olumlu olmasına rağmen farklılık yaratacak düzeyde değildir. Lefkoşa ilkokullarında görevli erkek öğretmenlerin tutarlılık boyutuna ilişkin algısı her iki ülke içerisinde en düşüktür.

Çizelge 58'deki sonuçlara göre, öğrenim düzeyi değişkeni açısından Ankara ilköğretim okullarında görevli lisans ve lisans üstü öğrenim yapmış yöneticiler arasında tutarlılık boyutuna ilişkin algıları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$t_{(386)}=1.99, p<.05$]. Ankara ilköğretim okullarında görevli lisans mezunu yöneticilerin tutarlılık boyutuna ilişkin algıları ($\bar{x}=20.14$), lisans üstü mezunu yöneticilerin tutarlılık boyutuna ilişkin algılarına ($\bar{x}=19.08$) göre daha olumludur. Öğrenim düzeyi değişkenine göre Lefkoşa ilkokullarında görevli lisans ve lisans üstü öğrenim yapmış yöneticilerin tutarlılık boyutuna ilişkin algıları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$t_{(34)}=3.36, p<.05$]. Lefkoşa ilkokullarında görevli lisans mezunu olan yöneticilerin tutarlılık boyutuna ilişkin algıları ($\bar{x}=20.84$), lisans üstü mezunu olan yöneticilerin tutarlılık boyutuna ilişkin algılarına ($\bar{x}=16.20$) göre daha olumludur.

Çizelge 58'deki sonuçlara göre, öğrenim düzeyi değişkeni açısından Ankara ilköğretim okullarında görevli lisans ve lisans üstü öğrenim yapmış öğretmenler arasında tutarlılık boyutuna ilişkin algıları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$t_{(876)}=1.39, p>.05$]. Ankara ilköğretim okullarında görevli lisans mezunu öğretmenlerin tutarlılık boyutuna ilişkin algıları ($\bar{x}=19.55$), lisans üstü mezunu öğretmenlerin tutarlılık boyutuna ilişkin algılarına ($\bar{x}=18.93$) göre daha olumlu olmasına rağmen, farklılık yaratacak düzeyde değildir. Öğrenim düzeyi değişkenine göre Lefkoşa ilkokullarında görevli lisans ve lisans üstü öğrenim yapmış öğretmenlerin tutarlılık boyutuna ilişkin algıları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$t_{(218)}=.32, p>.05$]. Lefkoşa ilkokullarında görevli lisans mezunu öğretmenlerin tutarlılık boyutuna ilişkin algıları ($\bar{x}=19.75$), lisans üstü mezunu öğretmenlerin algıları ($\bar{x}=19.57$) göre daha olumlu olmasına rağmen, farklılık yaratacak düzeyde değildir.

Öğretmen ve Yöneticilerin Kıdem Düzeylerine Göre Tutarlık Boyutu Algılarının Karşılaştırılması

Öğretmenlerin, tutarlılık boyutuna ilişkin kıdem düzeylerinin görev yapılan ülkeye göre ANOVA sonuçları çizelge 59'da verilmiştir.

Çizelge 59. Öğretmenlerin Kıdeme Göre Tutarlılık Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları

ANKARA		Kategoriler	N	\bar{X}	S			
Kıdem	1 - 5 yıl	1	49	19.04	3.66			
	6 - 10 yıl	2	279	19.84	3.13			
	11 - 15 yıl	3	179	19.54	3.48			
	16 - 20 yıl	4	122	19.34	3.79			
	21 ve üstü yıl	5	249	19.25	3.88			
		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
		Gruplararası	61.296	4	15.324	1.217	.302	Yok
		Gruplarıçi	10988.199	873	12.587			
		Toplam	11049.495	877				
LEFKOŞA		Kategoriler	N	\bar{X}	S			
Kıdem	1 - 5 yıl	1	16	21.31	2.63			
	6 - 10 yıl	2	19	20.84	2.54			
	11 - 15 yıl	3	70	19.64	3.15			
	16 - 20 yıl	4	65	19.37	3.38			
	21 ve üstü yıl	5	50	19.36	3.15			
		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
		Gruplararası	79.393	4	19.848	2.008	.094	Yok
		Gruplarıçi	2124.694	215	9.882			
		Toplam	2204.086	219				

Çizelge 59'daki sonuçlara göre, Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin [$F_{(4-873)}=1.217$, $p>.05$] ve Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin [$F_{(4-215)}=2.008$, $p>.05$] tutarlılık boyutuna ilişkin kıdem değişkenine bağlı anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Başka bir deyişle, Ankara ilköğretim okullarında ve Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin tutarlılık boyutuna ilişkin algıları kıdeme bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Ankara ilköğretim okullarında ve Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin tutarlılık boyutuna ilişkin algıları, ortalamalara baktığımızda kıdem arttıkça göreceli olarak tutarlılık algısının azaldığı şeklindedir. 1-5 yıl kıdemi olan Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin tutarlılık boyutuna ilişkin algısı ($\bar{X}=19.04$) en düşük iken 11-15

yıl kıdemi olanların ($\bar{x}=19.54$) en yüksektir. 1-5 yıl kıdemi olan Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin tutarlılık boyutuna ilişkin algısı ($\bar{x}=21.31$) en yüksek iken, 21 ve üstü yıl ($\bar{x}=19.36$) en düşüktür. Kıdem düzeyi düşük olan öğretmenler okulda yaşanan tutarsızlıkları algılamada kıdemli öğretmenler kadar deneyime sahip değildirler.

Yöneticilerin, tutarlılık boyutuna ilişkin öğretmenlik kıdemi düzeylerinin görev yapılan ülkeye göre ANOVA sonuçları çizelge 60'da verilmiştir.

Çizelge 60. Yöneticilerin Öğretmenlik Kıdemine Göre Tutarlılık Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları

ANKARA	Kategoriler	N	\bar{x}	S			
Kıdem	1 - 5 yıl	1	55	21.13	2.51		
	6 - 10 yıl	2	116	19.49	2.98		
	11 - 15 yıl	3	108	20.28	3.03		
	16 - 20 yıl	4	68	19.87	3.57		
	21 ve üstü yıl	5	41	19.76	3.42		
	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
	Gruplararası	111.358	4	27.839	2.910	.022	1-2
	Gruplarıçi	3664.137	383	9.567			
	Toplam	3775.495	387				
LEFKOŞA	Kategoriler	N	\bar{x}	S			
Kıdem	6 - 10 yıl	2	3	20.67	5.13		
	11 - 15 yıl	3	11	19.73	2.76		
	16 - 20 yıl	4	18	20.39	3.58		
	21 ve üstü yıl	5	4	20.25	2.63		
	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
	Gruplararası	3.763	3	1.254	.109	.954	Yok
	Gruplarıçi	367.876	32	11.496			
	Toplam	371.639	35				

Çizelge 60'daki sonuçlara göre, Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin tutarlılık boyutuna ilişkin algısı öğretmenlik kıdemi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(4-383)}=2.910$, $p<.05$]. Başka bir deyişle, Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin tutarlılık boyutuna ilişkin algıları öğretmenlik kıdemlerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin tutarlılık boyutuna ilişkin algılarının öğretmenlik kıdeminden dolayı farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre, 1-5 yıl öğretmenlik

kıdemi olan yöneticilerin algısı ($\bar{x}=21.13$), 6-10 yıl öğretmenlik kıdemi olan yöneticilerin algısından ($\bar{x}=19.49$) daha olumludur. Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin tutarlılık boyutuna ilişkin algısı öğretmenlik kıdemi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(3-32)}=.109$, $p>.05$]. Başka bir deyişle Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin tutarlılık boyutuna ilişkin algıları öğretmenlik kıdemlerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin tutarlılık boyutuna ilişkin algıları için ortalamalara baktığımızda, göreceli olarak öğretmenlik kıdemi arttıkça tutarlılık algısı azalmaktadır. Okul yöneticilerinin seçiminde öğretmenlik kıdemi önemlidir. Yöneticilerin öğretmenlik kıdemi arttıkça yönetici olduklarında çelişkili durumları daha iyi algılayabilmektedirler.

Yöneticilerin, tutarlılık boyutuna ilişkin yöneticilik kıdemi düzeylerinin görev yapılan ülkeye göre ANOVA sonuçları çizelge 61'de verilmiştir.

Çizelge 61. Yöneticilerin, Yöneticilik Kıdemine Göre Tutarlılık Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları

ANKARA		Kategoriler	N	\bar{x}	S		
Kıdem	1 - 5 yıl	1	132	19.98	2.91		
	6 - 10 yıl	2	93	19.99	3.39		
	11 - 15 yıl	3	73	19.95	3.20		
	16 ve üstü yıl	4	90	20.23	3.12		
	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
	Gruplararası	4.655	3	1.552	.158	.924	Yok
	Gruplarıçi	3770.840	384	9.820			
	Toplam	3775.495	387				
LEFKOŞA		Kategoriler	N	\bar{x}	S		
Kıdem	1 - 5 yıl	1	7	21.00	3.06		
	6 - 10 yıl	2	21	20.10	3.58		
	11 - 15 yıl	3	8	19.75	2.76		
	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
	Gruplararası	6.329	2	3.165	.286	.753	Yok
	Gruplarıçi	365.310	33	11.070			
	Toplam	371.639	35				

Çizelge 61'deki sonuçlara göre, Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin [$F_{(3-384)}=.158$, $p>.05$] ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin [$F_{(2-33)}=.286$, $p>.05$] tutarlılık boyutuna ilişkin algıları yöneticilik kıdeminden

dolayı anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Başka bir deyişle, Ankara ilköğretim okullarında ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin tutarlılık boyutuna ilişkin algıları yöneticilik kademelerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin tutarlılık boyutuna ilişkin algıları göreceli olarak, yöneticilik kademelerinin 16 ve üstü yıl aralığında ($\bar{x}=20.23$) en yüksek iken Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin tutarlılık boyutuna ilişkin algıları, yöneticilik kademelerinin ilk yıllarında ($\bar{x}=21.00$) en yüksek durumdadır.

Öğretmen ve Yöneticilerin Okulda Çalışılan Yıla Göre Tutarlılık Boyutu Algılarının Karşılaştırılması

Öğretmenlerin, tutarlılık boyutuna ilişkin okulda çalışılan yıl değişkeni açısından puanlarının görev yapılan ülkeye göre ANOVA sonuçları çizelge 62'de verilmiştir.

Çizelge 62. Öğretmenlerin Okulda Çalışılan Yıla Göre Tutarlılık Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları

ANKARA		Kategoriler	N	\bar{x}	S			
Okulda Çalışılan Yıl	1 - 4 yıl	1	518	19.60	3.41			
	5 - 8 yıl	2	111	19.95	3.34			
	9 - 12 yıl	3	178	19.25	3.50			
	13 ve üstü yıl	4	71	18.70	4.69			
		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
		Gruplararası	83.234	3	27.745	2.211	.085	Yok
		Gruplarıçi	10966.262	384	12.547			
		Toplam	11049.495	387				
LEFKOŞA		Kategoriler	N	\bar{x}	S			
Okulda Çalışılan Yıl	1 - 4 yıl	1	68	20.78	3.09			
	5 - 8 yıl	2	69	19.48	2.83			
	9 - 12 yıl	3	40	19.00	3.37			
	13 ve üstü yıl	4	43	19.12	3.30			
		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
		Gruplararası	116.759	3	38.920	4.027	.008	1-3
		Gruplarıçi	2087.327	216	9.664			
		Toplam	2204.086	219				

Çizelge 62'deki sonuçlara göre, Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin tutarlılık boyutuna ilişkin algılarında okulda çalışılan yıl değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$F_{(3-384)}=2.212$, $p>.05$] ve Lefkoşa

ilkokullarında görevli öğretmenlerin tutarlılık boyutuna ilişkin algılarında okulda çalışılan yıl değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$F_{(3-216)}=4.027$, $p<.05$]. Başka bir deyişle, Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin tutarlılık boyutuna ilişkin algıları okulda çalışılan yıla bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmezken Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin anlamlı bir şekilde değişmektedir. Ortalamalara baktığımızda, 5-8 yıl aralığından sonra okulda çalışılan yıl arttıkça tutarlılık boyutuna ilişkin algı da göreceli olarak azalmaktadır. Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin yetkinlik boyutuna ilişkin okulda çalışılan yıl değişkeninden dolayı farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre, okulda görev süresi 1-4 yıl olanların ($\bar{x}=20.78$), 9-12 yıl olanlardan ($\bar{x}=19.00$) ve 13 ve üstü yıl ($\bar{x}=19.12$) olanlardan daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

Yöneticilerin, tutarlılık boyutuna ilişkin okulda çalışılan yıl değişkeni açısından puanlarının görev yapılan ülkeye göre ANOVA sonuçları çizelge 63'de verilmiştir.

Çizelge 63. Yöneticilerin Okulda Çalışılan Yıla Göre Tutarlılık Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları

ANKARA		Kategoriler	N	\bar{X}	S			
Okulda Çalışılan Yıl	1 - 4 yıl	1	171	20.36	2.72			
	5 - 8 yıl	2	67	19.88	3.47			
	9 - 12 yıl	3	69	19.84	2.94			
	13 ve üstü yıl	4	81	19.65	3.72			
		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
		Gruplarası	33.643	3	11.214	1.151	.328	Yok
		Gruplarıçi	3741.852	384	9.744			
		Toplam	3775.495	387				
LEFKOŞA		Kategoriler	N	\bar{X}	S			
Okulda Çalışılan Yıl	1 - 4 yıl	1	14	20.14	3.90			
	5 - 8 yıl	2	9	20.11	3.33			
	9 - 12 yıl	3	4	19.25	4.11			
	13 ve üstü yıl	4	9	20.78	1.86			
		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
		Gruplarası	6.730	3	2.243	.197	.898	Yok
		Gruplarıçi	364.909	32	11.403			
		Toplam	371.639	35				

Çizelge 63'deki sonuçlara göre, Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin [$F_{(3-384)}=1.151$, $p>.05$] ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin [$F_{(3-32)}=.197$, $p>.05$] tutarlılık boyutuna ilişkin algıları arasında okulda çalışılan yıl değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Başka bir deyişle, Ankara ilköğretim okullarında ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin tutarlılık boyutuna ilişkin algıları okulda çalışılan yıla bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Okulda çalışılan yıla göre göreceli olarak Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin tutarlılık boyutuna ilişkin algıları zamanla azalmaktadır. Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin tutarlılık boyutuna ilişkin algıları, zamanla azalırken 13 ve üstü yılda göreceli olarak ($\bar{x}=20.78$) en yüksek düzeyde olmaktadır.

Öğretmen ve Yöneticilerin Okul Büyüklüğüne Göre Tutarlılık Boyutu Algılarının Karşılaştırılması

Öğretmenlerin, tutarlılık boyutuna ilişkin okul büyüklüğü değişkeni açısından puanlarının görev yapılan ülkeye göre ANOVA sonuçları çizelge 64'de verilmiştir.

Çizelge 64. Öğretmenlerin Okul Büyüklüğüne Göre Tutarlılık Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları

ANKARA		Kategoriler	N	\bar{X}	S		
Okul Büyüklüğü	Büyük	1	373	19.54	3.75		
	Orta	2	290	19.08	3.27		
	Küçük	3	215	19.99	3.51		
	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
	Gruplararası	104.563	2	52.281	4.180	.016	2-3
	Gruplarıçi	10944.933	875	12.508			
	Toplam	11049.495	877				
LEFKOŞA		Kategoriler	N	\bar{X}	S		
Okul Büyüklüğü	Büyük	1	87	19.29	2.71		
	Orta	2	62	19.71	2.85		
	Küçük	3	71	20.27	3.85		
	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
	Gruplararası	37.581	2	18.790	1.882	.155	Yok
	Gruplarıçi	2166.506	217	9.984			
	Toplam	2204.086	219				

Çizelge 64'deki sonuçlara göre, Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin tutarlılık boyutu algılarına ilişkin okul büyüklüğü değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$F_{(2-875)}=4.180$, $p<.05$] ve Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin tutarlılık boyutu algılarına ilişkin okul büyüklüğü değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$F_{(2-217)}=1.882$, $p>.05$]. Başka bir deyişle, Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin tutarlılık boyutuna ilişkin algıları okul büyüklüğüne bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişirken, Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin tutarlılık boyutuna ilişkin okul büyüklüğünden dolayı farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre, küçük okullarda görev yapan öğretmenlerin ($\bar{x}=19.99$) tutarlılık boyutuna ilişkin algıları orta büyüklükteki okullarda görev yapan öğretmenlerden ($\bar{x}=19.08$) daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin tutarlılık boyutu algıları ortalama puanlarına baktığımızda küçük okullar, orta büyüklükteki ve büyük okullardan göreceli olarak daha olumludur. Küçük okullar yapısı gereği yöneticiye informal iletişim olanağı sağlamakta ve alınan kararların daha tutarlı olmasını sağlanmaktadır. Büyük okullarda ilişkiler daha biçimsel ve bürokratiktir.

Yöneticilerin, tutarlılık boyutuna ilişkin okul büyüklüğü değişkeni açısından puanlarının görev yapılan ülkeye göre ANOVA sonuçları çizelge 65'de verilmiştir.

Çizelge 65'deki sonuçlara göre, Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin [$F_{(2-385)}=1.050$, $p>.05$] ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin [$F_{(2-33)}=.286$, $p>.05$] tutarlılık boyutuna ilişkin okul büyüklüğü değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Başka bir deyişle Ankara ilköğretim okullarında ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin tutarlılık boyutuna ilişkin algıları okul büyüklüğüne bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Çizelge 65. Yöneticilerin Okul Büyüklüğüne Göre Tutarlılık Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları

ANKARA		Kategoriler	N	\bar{X}	S			
Okul Büyüklüğü	Büyük	1	197	19.94	3.46			
	Orta	2	115	19.90	2.92			
	Küçük	3	76	20.50	2.40			
		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
		Gruplararası	20.478	2	10.239	1.050	.351	Yok
		Gruplarıçi	3755.017	385	9.753			
		Toplam	3775.495	387				
LEFKOŞA		Kategoriler	N	\bar{X}	S			
Okul Büyüklüğü	Büyük	1	13	20.00	2.35			
	Orta	2	11	20.82	2.99			
	Küçük	3	12	19.83	4.37			
		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
		Gruplararası	6.336	2	3.168	.286	.753	Yok
		Gruplarıçi	365.303	33	11.070			
		Toplam	371.639	35				

Çizelge 65'e göre ortalama puanlara baktığımızda, orta büyüklükteki okullarda görev yapan Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin tutarlılık algıları ($\bar{X} = 19.90$) göreceli olarak daha düşük değerdedir. Göreceli olarak, küçük okullarda görev yapan Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin tutarlılık algıları ($\bar{X} = 20.50$) büyük okullarda görev yapan yöneticilerden ($\bar{X} = 19.94$) daha olumludur. Orta büyüklükteki okullarda görev yapan Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin tutarlılık algıları göreceli olarak, büyük ve küçük okullarda görev yapan yöneticilere göre daha olumludur.

Sadakat

Bu başlık altında her iki ülkenin ilköğretim ve ilkokullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin sadakat boyutuna ilişkin bulgular sunulmuştur.

Yönetici ve Öğretmenlerin Ülkeye Göre Sadakat Boyutu Algıları

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin, ülkeye göre sadakat boyutunda yer alan ifadelerle ilişkin görüşlerinin betimsel istatistik değerleri çizelge 66'da verilmiştir.

Çizelge 66. Yönetici ve Öğretmenlerin Sadakate İlişkin Olarak Ülke Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Değerleri

Anket maddeleri	Konum	Ankara			Lefkoşa		
		\bar{x}	ss	sıra	\bar{x}	ss	Sıra
22. Bu okulda, okul yönetimi öğretmenler yardıma gereksinim duyduğunda yardım eder.	Yönetici	4,18	,78	3	4,44	,61	1
	Öğretmen	4,21	,88	1	4,39	,83	1
	Toplam	4,20	,85	1	4,40	,81	1
23. Bu okulun yönetici ve öğretmenleri, okulun amaçlarına ulaşması için gerekirse fazladan çalışır.	Yönetici	4,06	,88	4	4,14	,87	5
	Öğretmen	4,03	,90	3	4,18	,93	3
	Toplam	4,04	,90	4	4,18	,92	4
24. Bu okulda, işgörenler normal çalışma saatleri dışında da okul işlerine yardım ederler.	Yönetici	3,88	,95	7	3,72	,97	8
	Öğretmen	3,75	,99	8	3,92	,98	8
	Toplam	3,79	,98	8	3,89	,98	8
25. Bu okulda, okulun amaçları için kişisel amaçlar ikinci plana atılır.	Yönetici	3,88	,95	7	3,64	,83	9
	Öğretmen	3,76	,98	7	3,80	1,05	9
	Toplam	3,79	,97	7	3,78	1,02	9
26. Bu okulda, okul kaynakları özenle kullanılır.	Yönetici	4,25	,83	1	4,28	,85	3
	Öğretmen	4,01	,87	4	4,17	,81	4
	Toplam	4,09	,86	3	4,18	,81	3
27. Bu okulun yönetici ve öğretmenleri başka bir okulda çalışmak istemezler.	Yönetici	3,83	,92	8	3,78	1,10	6
	Öğretmen	3,59	,98	10	3,75	,97	10
	Toplam	3,66	,97	10	3,75	,99	9
28. Bu okulun yönetici ve öğretmenleri çalışma gününü dört gözle beklerler.	Yönetici	3,63	,92	10	3,72	,88	7
	Öğretmen	3,52	,94	11	3,51	1,04	11
	Toplam	3,55	,94	11	3,54	1,02	11
29. Bu okulun yönetici ve öğretmenleri her zaman en iyisini yapmak için gayret ederler.	Yönetici	4,18	,75	2	4,42	,60	2
	Öğretmen	4,12	,79	2	4,29	,74	2
	Toplam	4,14	,78	2	4,30	,73	2
30. Bu okulun öğrenci ve velileri okulun üyesi olmaktan gurur duyarlar.	Yönetici	3,98	,81	6	4,28	,85	3
	Öğretmen	3,82	,87	6	4,11	,85	5
	Toplam	3,87	,86	6	4,14	,85	5
31. Bu okulda insanlar ortak vizyon ve amacı paylaşırlar.	Yönetici	4,00	,80	5	4,17	,81	4
	Öğretmen	3,85	,85	5	4,04	,85	6
	Toplam	3,89	,83	5	4,06	,84	6
32. Bu okulda öğretmenler okul işlerine kendilerini adanmışlardır.	Yönetici	3,71	,92	9	3,64	,96	10
	Öğretmen	3,74	,89	9	3,99	,86	7
	Toplam	3,72	,90	9	3,94	,88	7
BOYUT GENEL TOPLAMI	Yönetici	3,96	,66	-	4,02	,65	-
	Öğretmen	3,85	,69	-	4,01	,66	-
	Toplam	3,89	,68	-	4,01	,66	-

Çizelge 66'da son satırda verilen toplam değerler incelendiğinde görülmektedir ki Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenler ($\bar{x} = 3.85$) ve Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenler ($\bar{x} = 4.01$) sadakat boyutuna "genellikle" katıldıklarını belirtmişlerdir. Ankara ilköğretim okullarında görevli

yöneticiler ($\bar{x} = 3.96$) ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticiler de ($\bar{x} = 4.02$) sadakat boyutuna “genellikle” katıldıklarını belirtmişlerdir. Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin ve öğretmenlerin sadakat boyutuna ilişkin algıları Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin ve öğretmenlerin algılarından daha olumludur. Sadakat bir değer olarak ilköğretim okulu yöneticileri tarafından 22. sırada gösterilirken, öğretmenler tarafından 18. sırada gösterilmektedir (Yılmaz, 2006). Tokalp (1997) yaptığı çalışmada şirketlerde çalışanların %33’ünün sadakatle ilgili sorunlarının olduğunu bulmuştur.

Sadakat boyutuna ilişkin çizelge 66 incelendiğinde Ankara ilköğretim okullarında görevli ($\bar{x} = 4.21$) öğretmenlerin, Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin ($\bar{x} = 4.39$) ve yöneticilerin ($\bar{x} = 4.44$) en fazla katıldıkları “Bu okulda, okul yönetimi öğretmenler yardıma gereksinim duyduğunda yardım eder” ifadesi olmuştur. Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin en çok katıldıkları “Bu okulda, okul kaynakları özenle kullanılır” ($\bar{x} = 4.25$) ifadesidir.

“Bu okulun yönetici ve öğretmenleri çalışma gününü dört gözle beklerler” ifadesine Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenler ve yöneticiler ile Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenler en az katılmaktadırlar. Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenler ($\bar{x} = 3.52$), yöneticiler ($\bar{x} = 3.63$) ve Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenler ($\bar{x} = 3.51$) “büyük ölçüde” katıldıklarını belirtmişlerdir. Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticiler “Bu okulda öğretmenler okul işlerine kendilerini adanmışlardır” ifadesine ($\bar{x} = 3.64$) en az katılmaktadırlar.

Yönetici ve Öğretmenlerin Ülke, Görev, Cinsiyet ve Öğrenim Düzeyine Göre Sadakat Boyutu Algılarının Karşılaştırılması

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin, sadakat boyutundaki görüşlerinin ülke, görev, cinsiyet ve öğrenim düzeyi değişkenlerine göre t testi sonuçları çizelge 67’de verilmiştir.

Çizelge 67. Ülke, Görev, Cinsiyet, Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Sadakat Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları

Değişkenler		Kategoriler	N	\bar{X}	S	sd	t	P	
Ülke	Öğretmen	Lefkoşa	220	44.15	7.25	1096	3.09	.002	
		Ankara	878	42.40	7.58				
	Yönetici	Lefkoşa	36	44.22	7.12	422	.50	.612	
		Ankara	388	43.59	7.21				
Görev	Ankara	Yönetici	388	43.59	7.21	1264	2.60	.009	
		Öğretmen	878	42.40	7.58				
	Lefkoşa	Yönetici	36	44.22	7.12	254	.05	.959	
		Öğretmen	220	44.15	7.25				
Cinsiyet	Yönetici	Ankara	Erkek	304	43.52	7.20	386	.35	.722
			Kadın	84	43.83	7.30			
		Lefkoşa	Erkek	20	44.70	6.81	34	.44	.659
			Kadın	16	43.63	7.67			
	Öğretmen	Ankara	Erkek	325	43.03	7.47	876	1.89	.058
			Kadın	553	42.03	7.63			
		Lefkoşa	Erkek	82	43.00	7.04	218	1.83	.068
			Kadın	138	44.84	7.31			
Öğrenim Düzeyi	Yönetici	Ankara	Lisans	350	43.89	7.18	386	2.58	.010
			Lisans Üstü	38	40.74	6.91			
		Lefkoşa	Lisans	31	44.52	7.17	34	.61	.545
			Lisans Üstü	5	42.40	7.23			
	Öğretmen	Ankara	Lisans	809	42.48	7.65	876	1.06	.286
			Lisans Üstü	69	41.46	6.71			
		Lefkoşa	Lisans	183	44.11	7.23	218	.18	.857
			Lisans Üstü	37	44.35	7.45			

Çizelge 67'deki sonuçlara göre, öğretmenlerin sadakat boyutuna ilişkin algıları ülkeye göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(1096)}=3.09$, $p<.05$]. Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin sadakat boyutuna ilişkin algıları ($\bar{X}=44.15$), Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlere ($\bar{X}=42.40$) göre daha olumludur. Yöneticilerin sadakat boyutuna ilişkin algıları ülkeye göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(422)}=.50$, $p>.05$]. Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin sadakat boyutuna ilişkin algıları ($\bar{X}=44.22$), Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilere ($\bar{X}=43.59$) göre daha olumlu olmasına rağmen, farklılık yaratacak düzeyde değildir.

Çizelge 67'deki sonuçlara göre, yöneticiler ile öğretmenlerin sadakat boyutuna ilişkin algıları karşılaştırıldığında Türkiye için anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$t_{(1264)}=2.60$, $p<.05$]. Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin sadakat boyutuna ilişkin algıları ($\bar{x}=43.59$), öğretmenlerin sadakat boyutuna ilişkin algılarına ($\bar{x}=42.40$) göre, daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Yöneticiler ile öğretmenlerin sadakat boyutuna ilişkin algıları karşılaştırıldığında KKTC için anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$t_{(254)}=.05$, $p>.05$]. Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin sadakat boyutuna ilişkin algıları ($\bar{x}=44.22$) ile öğretmenlerin sadakat boyutuna ilişkin algıları ($\bar{x}=44.15$) çok yakın değerdedirler.

Çizelge 67'deki sonuçlara göre, cinsiyet değişkeni açısından Ankara ilköğretim okullarında görevli erkek yöneticiler ile kadın yöneticiler arasında sadakat boyutuna ilişkin algılar karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$t_{(386)}=.35$, $p>.05$]. Ankara ilköğretim okullarında görevli kadın yöneticilerin sadakat boyutuna ilişkin algıları ($\bar{x}=43.83$), erkek yöneticilerin sadakat boyutuna ilişkin algılarına ($\bar{x}=43.52$) göre olumlu olmasına rağmen farklılık yaratacak düzeyde değildir. Cinsiyet değişkenine göre Lefkoşa ilkokullarında görevli erkek yöneticiler ile kadın yöneticiler arasında sadakat boyutuna ilişkin algılar karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$t_{(34)}=.44$, $p>.05$]. Lefkoşa ilkokullarında görevli erkek yöneticilerin sadakat boyutuna ilişkin algıları ($\bar{x}=44.70$), kadın yöneticilerin sadakat boyutuna ilişkin algılarına ($\bar{x}=43.63$) göre daha olumlu olmasına rağmen, farklılık yaratacak düzeyde değildir.

Çizelge 67'deki sonuçlara göre, cinsiyet değişkeni açısından Ankara ilköğretim okullarında görevli erkek öğretmenler ile kadın öğretmenler arasında sadakat boyutuna ilişkin algıları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$t_{(876)}=1.89$, $p>.05$]. Ankara ilköğretim okullarında görevli erkek öğretmenlerin sadakat boyutuna ilişkin algıları ($\bar{x}=43.03$), kadın öğretmenlerin sadakat boyutuna ilişkin algılarına ($\bar{x}=42.03$) göre daha olumlu olmasına rağmen, farklılık yaratacak düzeyde değildir. Cinsiyet değişkenine göre, Lefkoşa ilkokullarında görevli erkek öğretmenler ile kadın öğretmenler arasında sadakat boyutuna ilişkin algıları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık

bulunmamıştır [$t_{(218)}=1.83$, $p>.05$]. Lefkoşa ilkokullarında görevli kadın öğretmenlerin sadakat boyutuna ilişkin algıları ($\bar{x}=44.84$), erkek öğretmenlerin sadakat boyutuna ilişkin algılarına ($\bar{x}=43.00$) göre daha olumlu olmasına rağmen farklılık yaratacak düzeyde değildir. Kadınlar, yönetici ve öğretmen olarak erkek meslektaşları ile aynı sadakate sahiptirler. Özellikle Türkiye için erkek egemen görünen yönetici dağılımının değiştirilmesi gerekmektedir. Kartal (2003) Ankara ilköğretim okullarında yaptığı çalışmasında bağlılık boyutunda yönetici ve öğretmenlerin cinsiyetine göre farklılık bulamamıştır.

Çizelge 67'deki sonuçlara göre, öğrenim düzeyi değişkeni açısından Ankara ilköğretim okullarında görevli lisans ve lisans üstü öğrenim yapmış yöneticiler arasında sadakat boyutuna ilişkin algıları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$t_{(386)}=2.58$, $p<.05$]. Ankara ilköğretim okullarında görevli lisans mezunu yöneticilerin sadakat boyutuna ilişkin algıları ($\bar{x}=43.89$), lisans üstü mezuniyeti olan yöneticilerin sadakat boyutuna ilişkin algılarına ($\bar{x}=40.74$) göre çok daha olumludur. Öğrenim düzeyi değişkenine göre Lefkoşa ilkokullarında görevli lisans ve lisans üstü öğrenim yapmış yöneticilerin sadakat boyutuna ilişkin algıları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$t_{(34)}=.61$, $p>.05$]. Lefkoşa ilkokullarında görevli lisans mezunu olan yöneticilerin sadakat boyutuna ilişkin algıları ($\bar{x}=44.52$), lisans üstü mezunu yöneticilerin sadakat boyutuna ilişkin algılarına ($\bar{x}=42.40$) göre daha olumlu olmasına rağmen farklılık yaratacak düzeyde değildir.

Çizelge 67'deki sonuçlara göre, öğrenim düzeyi değişkeni açısından Ankara ilköğretim okullarında görevli lisans ve lisans üstü öğrenim yapmış öğretmenler arasında sadakat boyutuna ilişkin algıları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$t_{(876)}=1.06$, $p>.05$]. Ankara ilköğretim okullarında görevli lisans mezunu öğretmenlerin sadakat boyutuna ilişkin algıları ($\bar{x}=42.48$), lisans üstü mezuniyeti olan öğretmenlerin sadakat boyutuna ilişkin algılarına ($\bar{x}=41.46$) göre daha olumlu olmasına rağmen farklılık yaratacak düzeyde değildir. Öğrenim düzeyi değişkenine göre Lefkoşa ilkokullarında görevli lisans ve lisans üstü öğrenim yapmış öğretmenlerin sadakat boyutuna ilişkin algıları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$t_{(218)}=.18$, $p>.05$]. Lefkoşa ilkokullarında görevli lisans üstü

mezuniyeti olan öğretmenlerin sadakat boyutuna ilişkin algıları (\bar{x} =44.35), lisans mezunu öğretmenlerin sadakat boyutuna ilişkin algılarına (\bar{x} =44.11) göre daha olumlu olmasına rağmen, farklılık yaratacak düzeyde değildir.

Öğretmen ve Yöneticilerin Kıdem Düzeylerine Göre Sadakat Boyutu Algılarının Karşılaştırılması

Öğretmenlerin, sadakat boyutuna ilişkin kıdem düzeylerinin görev yapılan ülkeye göre ANOVA sonuçları çizelge 68'de verilmiştir.

Çizelge 68. Öğretmenlerin Kıdeme Göre Sadakat Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları

ANKARA		Kategoriler	N	\bar{x}	S			
Kıdem	1 - 5 yıl	1	49	40.63	6.98			
	6 - 10 yıl	2	279	42.15	7.47			
	11 - 15 yıl	3	179	42.15	7.75			
	16 - 20 yıl	4	122	42.22	7.62			
	21 ve üstü yıl	5	249	43.29	7.64			
		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
		Gruplararası	384.567	4	96.142	1.677	.153	Yok
		Gruplarıçi	50049.912	873	57.331			
		Toplam	50434.478	877				
LEFKOŞA		Kategoriler	N	\bar{x}	S			
Kıdem	1 - 5 yıl	1	16	46.94	7.28			
	6 - 10 yıl	2	19	45.53	5.82			
	11 - 15 yıl	3	70	42.90	7.24			
	16 - 20 yıl	4	65	44.23	7.31			
	21 ve üstü yıl	5	50	44.40	7.56			
		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
		Gruplararası	273.233	4	68.308	1.307	.268	Yok
		Gruplarıçi	11233.513	215	52.249			
		Toplam	11506.745	219				

Çizelge 68'deki sonuçlara göre, Ankara ilköğretim okullarına görevli öğretmenlerin [$F_{(4-873)}=1.677$, $p>.05$] ve Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin [$F_{(4-215)}=1.307$, $p>.05$] sadakat boyutuna ilişkin kıdem düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Başka bir deyişle, Ankara ilköğretim okullarında ve Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin sadakat boyutuna ilişkin algıları kıdeme bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Kıdeme göre, Ankara ilköğretim okullarında görevli

öğretmenlerin sadakat boyutuna ilişkin algıları, ortalamalara baktığımızda kıdem arttıkça göreceli olarak sadakat boyutuna ilişkin algılarının arttığı şeklindedir. Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin kıdeme bağlı olarak sadakat boyutuna ilişkin algıları göreceli olarak başlangıçta yüksek ($\bar{x} = 46.94$), sonra azalmakta ($\bar{x} = 42.90$) daha sonra ise tekrar ($\bar{x} = 44.40$) yükselmektedir. Öğretmenlerin kıdemi arttıkça mesleklerine olan sadakatleri de artmaktadır.

Yöneticilerin, sadakat boyutuna ilişkin öğretmenlik kıdemi düzeylerinin görev yapılan ülkeye göre ANOVA sonuçları çizelge 69'da verilmiştir.

Çizelge 69. Yöneticilerin Öğretmenlik Kıdemine Göre Sadakat Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları

ANKARA		Kategoriler	N	\bar{x}	S		
Kıdem	1 - 5 yıl	1	55	45.15	6.52		
	6 - 10 yıl	2	116	43.42	6.51		
	11 - 15 yıl	3	108	43.01	8.06		
	16 - 20 yıl	4	68	43.04	7.22		
	21 ve üstü yıl	5	41	44.37	7.56		
	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
	Gruplararası	217.685	4	54.421	1.047	.383	Yok
	Gruplarıçi	19902.509	383	51.965			
	Toplam	20120.193	387				
LEFKOŞA		Kategoriler	N	\bar{x}	S		
Kıdem	6 - 10 yıl	2	3	40.33	12.01		
	11 - 15 yıl	3	11	43.91	5.49		
	16 - 20 yıl	4	18	44.28	7.87		
	21 ve üstü yıl	5	4	47.75	3.30		
	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
	Gruplararası	96.285	3	32.095	.613	.612	Yok
	Gruplarıçi	1675.937	32	52.373			
	Toplam	1772.222	35				

Çizelge 69'daki sonuçlara göre, Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin [$F_{(4-383)}=1.047$, $p>.05$] ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin [$F_{(3-32)}=.613$, $p>.05$] sadakat boyutuna ilişkin algıları öğretmenlik kıdemi düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Başka bir deyişle, Ankara ilköğretim okullarında ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin sadakat boyutuna ilişkin algıları öğretmenlik kıdemlerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Ankara ilköğretim okullarında

görevli yöneticilerin sadakat boyutuna ilişkin algıları, öğretmenlik kıdemi daha az olduğunda en yüksek iken Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin sadakat boyutuna ilişkin algıları, öğretmenlik kıdemi arttıkça artmaktadır.

Yöneticilerin, sadakat boyutuna ilişkin yöneticilik kıdemi düzeylerinin görev yapılan ülkeye göre ANOVA sonuçları çizelge 70'de verilmiştir.

Çizelge 70. Yöneticilerin, Yöneticilik Kıdemine Göre Sadakat Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları

ANKARA		Kategoriler	N	\bar{X}	S		
Kıdem	1 - 5 yıl	1	132	42.83	7.69		
	6 - 10 yıl	2	93	42.84	6.84		
	11 - 15 yıl	3	73	44.03	7.62		
	16 ve üstü yıl	4	90	45.11	6.31		
	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
	Gruplararası	351.786	3	117.262	2.278	.079	Yok
	Gruplarıçi	19768.407	384	51.480			
	Toplam	20120.193	387				
LEFKOŞA		Kategoriler	N	\bar{X}	S		
Kıdem	1 - 5 yıl	1	7	45.00	7.51		
	6 - 10 yıl	2	21	43.76	7.92		
	11 - 15 yıl	3	8	44.75	4.89		
	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
	Gruplararası	10.913	2	5.456	.102	.903	Yok
	Gruplarıçi	1761.310	33	53.373			
	Toplam	1772.222	35				

Çizelge 70'deki sonuçlara göre, Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin [$F_{(3-384)}=2.278$, $p>.05$] ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin [$F_{(2-33)}=.102$, $p>.05$] sadakat boyutuna ilişkin algıları yöneticilik kıdemi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Başka bir deyişle, Ankara ilköğretim okullarında ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin sadakat boyutuna ilişkin algıları yöneticilik kıdemlerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Ortalamalara baktığımızda Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin sadakat boyutuna ilişkin algıları göreceli olarak, yöneticilik kıdemi arttıkça artmaktadır. Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin sadakat boyutuna ilişkin algıları, yöneticilik kıdemlerinin ilk yıllarında en yüksek ($\bar{X}=45.00$) daha sonra 6-10 yılda ($\bar{X}=43.76$) azalmak ve

tekrar 11-15 yılda ($\bar{x} = 44.75$) biraz artmaktadır. Yani, Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticiler, yöneticiliklerinin ilk yıllarında okula daha sadıkken daha sonra sadakat azalmaktadır.

Öğretmen ve Yöneticilerin Okulda Çalışılan Yıla Göre Sadakat Boyutu Algılarının Karşılaştırılması

Öğretmenlerin, sadakat boyutuna ilişkin okulda çalışılan yıl değişkeni açısından puanlarının görev yapılan ülkeye göre ANOVA sonuçları çizelge 71'de verilmiştir.

Çizelge 71. Öğretmenlerin Okulda Çalışılan Yıla Göre Sadakat Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları

ANKARA		Kategoriler	N	\bar{X}	S			
Okulda Çalışılan Yıl	1 - 4 yıl	1	518	42.36	7.42			
	5 - 8 yıl	2	111	43.08	7.43			
	9 - 12 yıl	3	178	41.90	7.63			
	13 ve üstü yıl	4	71	42.89	8.83			
		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
		Gruplararası	114.001	3	38.000	.660	.577	Yok
		Gruplarıçi	50320.477	384	57.575			
		Toplam	50434.478	387				
LEFKOŞA		Kategoriler	N	\bar{X}	S			
Okulda Çalışılan Yıl	1 - 4 yıl	1	68	45.12	7.38			
	5 - 8 yıl	2	69	43.75	6.71			
	9 - 12 yıl	3	40	43.45	8.20			
	13 ve üstü yıl	4	43	43.93	7.03			
		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
		Gruplararası	96.184	3	32.061	.607	.611	Yok
		Gruplarıçi	11410.561	216	52.827			
		Toplam	11506.745	219				

Çizelge 71'deki sonuçlara göre, Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin [$F_{(3-384)}=.660$, $p>.05$] ve Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin [$F_{(3-216)}=.607$, $p>.05$] sadakat boyutuna ilişkin algılarında okulda çalışılan yıl değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Başka bir deyişle, Ankara ilköğretim okullarında ve Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin sadakat boyutuna ilişkin algıları okulda çalışılan yıla bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Ortalamalara baktığımızda, Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin sadakat boyutuna ilişkin algılarının

okulda çalışılan yıl değişkenine göre göreceli olarak 5-8 yıl aralığında (\bar{x} =43.08) en yüksek ve 9-12 yıl aralığında (\bar{x} =41.90) en düşük olduğu belirlenmiştir. Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin sadakat boyutuna ilişkin okulda çalışılan yıl değişkenine bağlı olarak algıları 9-12 yıl aralığına kadar azalmakta, sonra biraz yükselmektedir.

Yöneticilerin, sadakat boyutuna ilişkin okulda çalışılan yıl değişkeni açısından puanlarının görev yapılan ülkeye göre ANOVA sonuçları çizelge 72'de verilmiştir.

Çizelge 72. Yöneticilerin Okulda Çalışılan Yıla Göre Sadakat Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları

ANKARA		Kategoriler	N	\bar{X}	S			
Okulda Çalışılan Yıl	1 - 4 yıl	1	171	43.68	7.31			
	5 - 8 yıl	2	67	42.86	7.55			
	9 - 12 yıl	3	69	43.26	6.92			
	13 ve üstü yıl	4	81	44.27	7.02			
		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
		Gruplararası	84.723	3	28.241	.541	.654	Yok
		Gruplarıçi	20035.470	384	52.176			
		Toplam	20120.193	387				
LEFKOŞA		Kategoriler	N	\bar{X}	S			
Okulda Çalışılan Yıl	1 - 4 yıl	1	14	42.29	8.38			
	5 - 8 yıl	2	9	47.78	4.66			
	9 - 12 yıl	3	4	44.00	6.48			
	13 ve üstü yıl	4	9	43.78	6.99			
		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
		Gruplararası	168.254	3	56.085	1.119	.356	Yok
		Gruplarıçi	1603.968	32	50.124			
		Toplam	1772.222	35				

Çizelge 72'deki sonuçlara göre, Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin [$F_{(3-384)}=.541$, $p>.05$] ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin [$F_{(3-32)}=1.119$, $p>.05$] sadakat boyutuna ilişkin algıları arasında okulda çalışılan yıl değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Başka bir deyişle, Ankara ilköğretim okullarında ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin sadakat boyutuna ilişkin algıları okulda çalışılan yıla bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Okulda çalışılan yıla göre göreceli olarak Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin sadakat boyutuna ilişkin algıları en

düşük ($\bar{x} = 42.86$) 5-8 yıl aralığında, en yüksek ($\bar{x} = 44.27$) 13 ve üstü yıl aralığındadır. Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin sadakat boyutuna ilişkin algıları 1-4 yıl aralığında ($\bar{x} = 42.29$) en düşük, 5-8 yıl aralığında ($\bar{x} = 47.78$) en yüksek düzeyde olmaktadır.

Öğretmen ve Yöneticilerin Okul Büyüklüğüne Göre Sadakat Boyutu Algılarının Karşılaştırılması

Öğretmenlerin, sadakat boyutuna ilişkin okul büyüklüğü değişkeni açısından puanlarının görev yapılan ülkeye göre ANOVA sonuçları çizelge 73'de verilmiştir.

Çizelge 73. Öğretmenlerin Okul Büyüklüğüne Göre Sadakat Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları

ANKARA	Kategoriler	N	\bar{x}	S			
Okul Büyüklüğü	Büyük	1	373	42.89	7.28		
	Orta	2	290	40.43	7.83		
	Küçük	3	215	44.20	7.20		
	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
	Gruplararası	1905.552	2	952.776	17.179	.000	1-2
	Gruplarıçi	48528.926	875	55.462			2-3
	Toplam	50434.478	877				
LEFKOŞA	Kategoriler	N	\bar{x}	S			
Okul Büyüklüğü	Büyük	1	84	43.84	7.04		
	Orta	2	62	43.23	7.13		
	Küçük	3	71	45.35	7.55		
	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
	Gruplararası	163.962	2	81.981	1.568	.211	Yok
	Gruplarıçi	11342.783	217	52.271			
	Toplam	11506.745	219				

Çizelge 73'deki sonuçlara göre, Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin sadakat boyutu algılarına ilişkin okul büyüklüğü değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$F_{(2-875)}=17.179$, $p<.05$] ve Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin bir farklılık bulunamamıştır [$F_{(2-217)}=1.568$, $p>.05$]. Başka bir deyişle, Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin sadakat boyutuna ilişkin algıları okul büyüklüğüne bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişirken, Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin

sadakat boyutuna ilişkin okul büyüklüğünden dolayı farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre, büyük okullarda görev yapan öğretmenlerin ($\bar{x}=42.89$) ve küçük okullarda görev yapan öğretmenlerin ($\bar{x}=44.20$) sadakat boyutuna ilişkin algıları orta büyüklükteki okullarda görev yapan öğretmenlerden ($\bar{x}=40.43$) daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin sadakat boyutu ortalama puanlarına baktığımızda, küçük ve büyük okullarda görev yapan öğretmenlerin, orta büyüklükteki okullarda görev yapan öğretmenlerden göreceli olarak daha olumlu algıladıklarını söyleyebiliriz. Her iki ülkenin küçük okullarında görev yapan öğretmenlerin sadakat boyutuna ilişkin algıları en yüksek değerdedir.

Yöneticilerin, sadakat boyutuna ilişkin okul büyüklüğü değişkeni açısından puanlarının görev yapılan ülkeye göre ANOVA sonuçları çizelge 74'de verilmiştir.

Çizelge 74. Yöneticilerin Okul Büyüklüğüne Göre Sadakat Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları

ANKARA		Kategoriler	N	\bar{x}	S			
Okul Büyüklüğü	Büyük	1	197	43.80	7.38			
	Orta	2	115	42.16	7.66			
	Küçük	3	76	45.18	5.55			
		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
		Gruplararası	438.310	2	219.155	4.287	.014	2-3
		Gruplarıçi	19681.883	385	51.122			
		Toplam	20120.193	387				
LEFKOŞA		Kategoriler	N	\bar{x}	S			
Okul Büyüklüğü	Büyük	1	13	43.85	6.69			
	Orta	2	11	41.91	7.67			
	Küçük	3	12	46.75	6.80			
		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
		Gruplararası	137.371	2	68.685	1.386	.264	Yok
		Gruplarıçi	1634.851	33	42.541			
		Toplam	1772.222	35				

Çizelge 74'deki sonuçlara göre, Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin sadakat boyutuna ilişkin algıları okul büyüklüğü değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermekte [$F_{(2-385)}=4.287$, $p<.05$] ve Lefkoşa

ilkokullarında görevli yöneticilerin bir farklılık göstermemektedir [$F_{(2-33)}=1.386$, $p>.05$]. Başka bir deyişle, Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin sadakat boyutuna ilişkin algıları, okul büyüklüğüne bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişirken, Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin değişmemektedir. Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin sadakat boyutuna ilişkin okul büyüklüğünden dolayı farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre, küçük okullarda görev yapan yöneticilerin ($\bar{x}=45.18$), orta büyüklükteki okullarda görev yapan yöneticilerden ($\bar{x}=42.16$) daha olumlu oldukları belirlenmiştir. Orta büyüklükteki okullarda görev yapan Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin sadakat algıları göreceli olarak, büyük ve küçük okullarda görev yapan yöneticilere göre daha düşüktür. Her iki ülkede de küçük okullarda görev yapan yöneticilerin sadakat algıları en yüksektir.

Açıklık

Bu başlık altında her iki ülkenin ilköğretim ve ilkokullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin açıklık boyutuna ilişkin bulgular sunulmuştur.

Yönetici ve Öğretmenlerin Ülkeye Göre Açıklık Boyutu Algıları

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin, ülkeye göre açıklık boyutunda yer alan ifadelerle ilişkin görüşlerinin betimsel istatistik değerleri çizelge 75’de verilmiştir.

Çizelge 75’nin son satırında verilen toplam değerler incelendiğinde görülmektedir ki, Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenler ($\bar{x} = 4.19$) ve Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenler ($\bar{x} = 4.15$) açıklık boyutuna “genellikle” katıldıklarını belirtmişlerdir. Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticiler açıklık boyutuna “genellikle” ($\bar{x} = 3.96$) katılırlarken, Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticiler “her zaman” ($\bar{x} = 4.34$) katıldıklarını belirtmişlerdir. Açıklık, bir değer olarak ilköğretim okulu yöneticileri tarafından yedinci sırada, öğretmenler tarafından onuncu sırada gösterilmektedir. Açıklık, örgütsel bir değer olarak yöneticiler ve öğretmenler tarafından 12. sırada gösterilmektedir (Yılmaz, 2006).

Çizelge 75. Yönetici ve Öğretmenlerin Açıklığa İlişkin Olarak Ülke Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Değerleri

Anket maddeleri	Konum	Ankara			Lefkoşa		
		\bar{x}	ss	sıra	\bar{x}	ss	Sıra
33. Bu okulda, kararlar ortak alınır.	Yönetici	4,09	,85	13	4,31	,75	11
	Öğretmen	3,76	,95	14	4,01	,86	14
	Toplam	3,86	,93	14	4,05	,85	12
34. Bu okulda, yönetici ve öğretmenlerin yaptığı işlemler rahatlıkla denetlenebilir.	Yönetici	4,35	,77	1	4,47	,70	4
	Öğretmen	4,10	,90	1	4,24	,84	3
	Toplam	4,18	,87	1	4,27	,82	3
35. Bu okulda, gizli kararlar alındığı düşünülmez.	Yönetici	4,17	,97	11	4,00	1,22	12
	Öğretmen	3,94	,97	10	4,06	1,08	11
	Toplam	4,01	,97	10	4,05	1,09	13
36. Bu okulda, yönetici ve öğretmenler işlerin nasıl gittiği konusunda birbirlerine bilgi verirler.	Yönetici	4,19	,81	8	4,36	,72	9
	Öğretmen	3,96	,90	9	4,20	,81	6
	Toplam	4,03	,88	9	4,22	,80	6
37. Bu okulun yönetici ve öğretmenleri birbirlerine karşı açıktır.	Yönetici	4,18	,81	9	4,33	,83	10
	Öğretmen	3,90	,92	11	4,09	,90	9
	Toplam	3,99	,89	11	4,13	,89	9
38. Bu okulda olup bitenler açık olarak paylaşılır.	Yönetici	4,13	,86	12	4,39	,77	7
	Öğretmen	3,80	,95	13	4,07	,90	10
	Toplam	3,90	,93	12	4,11	,89	10
39. Bu okulda, okul yönetimi okulla ilgili bilgileri öğretmenler ile paylaşır.	Yönetici	4,18	,83	10	4,44	,61	5
	Öğretmen	4,01	,92	6	4,18	,87	7
	Toplam	4,06	,89	7	4,21	,84	7
40. Bu okulun yönetici ve öğretmenleri işbirliğine açıktır.	Yönetici	4,26	,78	4	4,47	,61	3
	Öğretmen	4,05	,88	4	4,26	,87	2
	Toplam	4,11	,86	4	4,29	,84	2
41. Bu okulun öğretmenleri kendilerince önemli olan konularda seslerini duyurabilirler.	Yönetici	4,26	,79	5	4,58	,55	1
	Öğretmen	3,96	,88	8	4,28	,79	1
	Toplam	4,05	,87	8	4,32	,77	1
42. Bu okulun temel kuralları ve politikaları açık bir şekilde tanımlanır.	Yönetici	4,25	,77	6	4,39	,64	6
	Öğretmen	3,99	,87	7	4,22	,78	5
	Toplam	4,07	,85	6	4,25	,77	5
43. Bu okulda, yönetici ve öğretmenlerden beklentiler açık bir şekilde tüm taraflara iletilir.	Yönetici	4,27	,77	3	4,47	,56	2
	Öğretmen	4,08	,81	2	4,23	,84	4
	Toplam	4,14	,80	2	4,26	,81	4
44. Bu okulda, değerlendirme süreçleri açıktır.	Yönetici	4,24	,78	7	4,36	,68	8
	Öğretmen	4,01	,87	5	4,15	,81	8
	Toplam	4,08	,85	5	4,18	,80	8
45. Bu okulda, denetim ve değerlendirme sonuçlarından ilgili öğretmene bilgi verilir.	Yönetici	4,29	,81	2	4,47	,70	4
	Öğretmen	4,06	,89	3	4,02	,99	13
	Toplam	4,13	,88	3	4,08	,97	11
46. Bu okulun, öğretmenleri (yöneticileri) eleştiriye açıktır.	Yönetici	3,88	,90	14	3,67	1,10	13
	Öğretmen	3,89	,96	12	4,05	,89	12
	Toplam	3,89	,94	13	3,99	,93	14
BOYUT GENEL TOPLAMI	Yönetici	3,96	,75	-	4,34	,56	-
	Öğretmen	4,19	,67	-	4,15	,71	-
	Toplam	4,04	,73	-	4,17	,69	-

Açıklık boyutuna ilişkin çizelge 75 incelendiğinde Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenler ($\bar{x}=4.10$) ile Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin ($\bar{x}=4.35$) en fazla katıldıkları “Bu okulda, yönetici ve

öğretmenlerin yaptığı işlemler rahatlıkla denetlenebilir” ifadesidir. Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin ($\bar{x}=4.28$) ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin ($\bar{x}=4.58$) en çok katıldıkları “Bu okulun öğretmenleri kendilerince önemli olan konularda seslerini duyurabilirler” ifadesidir. KKTC’de öğretmen sendikaları bir baskı grubu olarak, öğretmenin maddi sorunları yanında, okul içerisinde yaşamış oldukları sorunlar ile ilgili olarak da oldukça duyarlıdır. Yine bu okullar merkezde olduğu için yaşanan sorunlar çok çabuk bir şekilde medyada gündem oluşturabilmektedir.

“Bu okulda, kararlar ortak alınır” ifadesine hem Ankara ilköğretim okullarında ($\bar{x}=3.76$) ve hem de Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenler ($\bar{x}=4.01$) en az katılmaktadırlar. “Bu okulun, öğretmenleri (yöneticileri) eleştiriye açıktır” ifadesine Ankara ilköğretim okullarında ($\bar{x}=3.88$) ve Lefkoşa ilkokullarında görevli ($\bar{x}=3.67$) yöneticiler en az katılmaktadırlar.

Yönetici ve Öğretmenlerin Ülke, Görev, Cinsiyet ve Öğrenim Düzeyine Göre Açıklık Boyutu Algıları

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin, açıklık boyutu algılarının ülke, görev, cinsiyet ve öğrenim düzeyi değişkenlerine göre t testi sonuçları çizelge 76’da verilmiştir.

Çizelge 76’daki sonuçlara göre öğretmenlerin açıklık boyutuna ilişkin algıları ülke değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(1096)}=3.27$, $p<.05$]. Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin açıklık boyutuna ilişkin algıları ($\bar{x}=58.06$), Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlere ($\bar{x}=55.51$) göre daha olumludur. Yöneticilerin açıklık boyutuna ilişkin algıları ülkeye göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(422)}=1.23$, $p>.05$]. Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerinin açıklık boyutuna ilişkin algıları ($\bar{x}=60.72$), Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilere ($\bar{x}=58.73$) göre daha olumlu olmasına rağmen farklılık yaratacak düzeyde değildir. KKTC okullarında bürokratik işlemler daha azdır ve okullar öğretmen sendikalarının sıkı gözetimi altındadır. Yönetici ile öğretmenler arasındaki ilişkiler daha çok informeldir.

Çizelge 76. Ülke, Görev, Cinsiyet, Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Açıklık Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları

Değişkenler		Kategoriler	N	\bar{X}	S	Sd	T	p	
Ülke	Öğretmen	Lefkoşa	220	58.06	9.90	1096	3.27	.001	
		Ankara	878	55.51	10.48				
	Yönetici	Lefkoşa	36	60.72	7.77	422	1.23	.219	
		Ankara	388	58.73	9.43				
Görev	Ankara	Yönetici	388	58.73	9.43	1264	5.19	.000	
		Öğretmen	878	55.51	10.48				
	Lefkoşa	Yönetici	36	60.72	7.77	254	1.53	.126	
		Öğretmen	220	58.06	9.90				
Cinsiyet	Yönetici	Ankara	Erkek	304	58.74	9.41	386	.05	.958
			Kadın	84	58.68	9.56			
		Lefkoşa	Erkek	20	61.60	7.07	34	.75	.457
			Kadın	16	59.63	8.67			
	Öğretmen	Ankara	Erkek	325	56.41	10.29	876	1.96	.049
			Kadın	553	54.97	10.56			
		Lefkoşa	Erkek	82	56.85	10.17	218	1.40	.163
			Kadın	138	58.78	9.71			
Öğrenim Düzeyi	Yönetici	Ankara	Lisans	350	58.98	9.44	386	1.59	.113
			Lisans Üstü	38	56.42	9.08			
		Lefkoşa	Lisans	31	60.94	7.38	34	.40	.688
			Lisans Üstü	5	59.40	10.81			
	Öğretmen	Ankara	Lisans	809	55.55	10.62	876	.40	.685
			Lisans Üstü	69	55.01	8.64			
		Lefkoşa	Lisans	183	58.01	10.02	218	.17	.861
			Lisans Üstü	37	58.32	9.46			

Çizelge 76'daki sonuçlara göre yöneticiler ile öğretmenlerin açıklık boyutuna ilişkin algıları karşılaştırıldığında Türkiye için anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$t_{(1264)}=5.19$, $p<.05$]. Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin açıklık boyutuna ilişkin algıları ($\bar{X}=58.73$), Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin açıklık boyutuna ilişkin algılarına ($\bar{X}=55.51$) göre çok daha olumludur. Yöneticiler ile öğretmenlerin açıklık boyutuna ilişkin algıları karşılaştırıldığında KKTC için anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$t_{(254)}=1.53$, $p>.05$]. Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin açıklık boyutuna ilişkin algıları ($\bar{X}=60.72$), öğretmenlerin açıklık boyutuna ilişkin algılarına ($\bar{X}=58.06$) göre daha olumlu olmasına rağmen farklılık yaratacak düzeyde değildir. Tarter ve diğerleri (1989, 300) açıklığın hem yöneticiye olan hem de

öğretmenlere olan güveni olumlu etkilediğini bulmuşlardır. Rosenblatt ve Peled (2002, 359) sosyo ekonomik statüsü ne olursa olsun katılımın veli güvenini artırdığını bulmuştur. Ancak, velinin katılımında çatışma temelli bir yaklaşım benimsenirse okula duyulan güven azalmaktadır.

Çizelge 76'daki sonuçlara göre, cinsiyet değişkeni açısından Ankara ilköğretim okullarında görevli erkek yöneticiler ile kadın yöneticiler arasında açıklık boyutuna ilişkin algıları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$t_{(386)}=-.05$, $p>.05$]. Ankara ilköğretim okullarında görevli erkek yöneticilerin açıklık boyutuna ilişkin algıları ($\bar{x}=58.74$), Ankara ilköğretim okullarında görevli kadın yöneticilerin açıklık boyutuna ilişkin algıları ($\bar{x}=58.68$) ile çok yakın değerdedir. Cinsiyet değişkenine göre, Lefkoşa ilkokullarında görevli erkek yöneticiler ile kadın yöneticiler arasında açıklık boyutuna ilişkin algıları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$t_{(34)}=.75$, $p>.05$]. Lefkoşa ilkokullarında görevli erkek yöneticilerin açıklık boyutuna ilişkin algıları ($\bar{x}=61.60$), kadın yöneticilerin açıklık boyutuna ilişkin algılarına ($\bar{x}=59.63$) göre daha olumlu olmasına rağmen farklılık yaratacak düzeyde değildir.

Çizelge 76'daki sonuçlara göre, cinsiyet değişkeni açısından Ankara ilköğretim okullarında görevli erkek öğretmenler ile kadın öğretmenler arasında açıklık boyutuna ilişkin algıları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$t_{(876)}=1.96$, $p<.05$]. Ankara ilköğretim okullarında görevli erkek öğretmenlerin açıklık boyutuna ilişkin algıları ($\bar{x}=56.41$), kadın öğretmenlerin açıklık boyutuna ilişkin algılarına ($\bar{x}=54.97$) göre çok daha olumludur. Cinsiyet değişkenine göre Lefkoşa ilkokullarında görevli erkek öğretmenler ile kadın öğretmenler arasında açıklık boyutuna ilişkin algıları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$t_{(218)}=1.40$, $p>.05$]. Lefkoşa ilkokullarında görevli kadın öğretmenlerin açıklık boyutuna ilişkin algıları ($\bar{x}=58.78$), erkek öğretmenlerin açıklık boyutuna ilişkin algılarına ($\bar{x}=56.85$) göre daha olumlu olmasına rağmen farklılık yaratacak düzeyde değildir. Yılmaz (2006), örgütsel güvenin yeniliğe açıklık boyutunda Türkiye ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı farklılık bulmuştur. Farklılık benzer şekilde kadın ortalama puanlarının erkek ortalama puanlarından düşük

olmasından kaynaklanmaktadır. Kadınların açıklığa ilişkin algılarının düşüklüğü erkek egemen bakış açısının sonucudur. Sayısal olarak kadın öğretmenler eğitim sistemde fazla olmalarına rağmen, yönetim kademesinde yeterince yer bulamadıkları gibi karar süreçlerinde de kendilerinden istenen düzeyde görüş alınmamaktadır. Sönmez (2005) ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yöneticilerine karşı duydukları güven düzeyinin açıklık alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı farklılaşmadığını bulmuştur.

Çizelge 76'daki sonuçlara göre, öğrenim düzeyi değişkeni açısından Ankara ilköğretim okullarında görevli lisans ve lisans üstü öğrenim yapmış yöneticiler arasında açıklık boyutuna ilişkin algıları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$t_{(386)}=1.59$, $p>.05$]. Ankara ilköğretim okullarında görevli lisans mezunu yöneticilerin açıklık boyutuna ilişkin algıları ($\bar{x}=58.98$), lisans üstü mezuniyeti olan yöneticilerin açıklık boyutuna ilişkin algılarına ($\bar{x}=56.42$) göre daha olumlu olmasına rağmen, farklılık yaratacak düzeyde değildir. Öğrenim düzeyi değişkenine göre Lefkoşa ilkokullarında görevli lisans ve lisans üstü öğrenim yapmış yöneticiler arasında açıklık boyutuna ilişkin algıları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$t_{(34)}=.40$, $p>.05$]. Lefkoşa ilkokullarında görevli lisans mezunu olan yöneticilerin açıklık boyutuna ilişkin algıları ($\bar{x}=60.94$), Lefkoşa ilkokullarında görevli lisans üstü mezunu olan yöneticilerin açıklık boyutuna ilişkin algılarına ($\bar{x}=59.40$) göre daha olumlu olmasına rağmen, farklılık yaratacak düzeyde değildir.

Çizelge 76'daki sonuçlara göre, öğrenim düzeyi değişkeni açısından Ankara ilköğretim okullarında görevli lisans ve lisans üstü öğrenim yapmış öğretmenler arasında açıklık boyutuna ilişkin algıları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$t_{(876)}=.40$, $p>.05$]. Ankara ilköğretim okullarında görevli lisans mezunu öğretmenlerin açıklık boyutuna ilişkin algıları ($\bar{x}=55.55$), Ankara ilköğretim okullarında görevli lisans üstü mezuniyeti olan öğretmenlerin açıklık boyutuna ilişkin algılarına ($\bar{x}=55.01$) göre daha olumlu olmasına rağmen farklılık yaratacak düzeyde değildir. Öğrenim düzeyi değişkenine göre Lefkoşa ilkokullarında görevli lisans ve lisans üstü öğrenim yapmış öğretmenler arasında açıklık boyutuna ilişkin algıları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$t_{(218)}=.17$, $p>.05$].

Lefkoşa ilkokullarında görevli lisans üstü mezuniyeti olan öğretmenlerin açıklık boyutuna ilişkin algıları ($\bar{x}=58.32$), Lefkoşa ilkokullarında görevli lisans mezunu öğretmenlerin açıklık boyutuna ilişkin algılarına ($\bar{x}=58.01$) göre daha olumlu olmasına rağmen farklılık yaratacak düzeyde değildir. Benzer şekilde Yılmaz (2006) da, örgütsel güvenin yeniliğe açıklık boyutunda Türkiye ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin lisans ve lisans üstü öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Sönmez (2005) ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yöneticilerine karşı duydukları güven düzeyinin açıklık alt boyutunda mezun olunan kuruma göre anlamlı farklılaşmadığını bulmuştur.

Öğretmen ve Yöneticilerin Kıdem Düzeylerine Göre Açıklık Boyutu Algılarının Karşılaştırılması

Öğretmenlerin, açıklık boyutuna ilişkin algılarına ilişkin kıdem düzeylerinin görev yapılan ülkeye göre ANOVA sonuçları çizelge 77'de verilmiştir.

Çizelge 77. Öğretmenlerin Kıdeme Göre Açıklık Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları

ANKARA		Kategoriler	N	\bar{X}	S			
Kıdem	1 - 5 yıl	1	49	54.35	9.92			
	6 – 10 yıl	2	279	56.32	9.72			
	11 – 15 yıl	3	179	55.23	11.15			
	16 – 20 yıl	4	122	55.20	10.09			
	21 ve üstü yıl	5	249	55.17	11.10			
		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
		Gruplararası	301.188	4	75.297	.685	.603	Yok
		Gruplarıçi	96000.284	873	109.966			
		Toplam	96301.472	877				
LEFKOŞA		Kategoriler	N	\bar{X}	S			
Kıdem	1 - 5 yıl	1	16	61.06	8.40			
	6 - 10 yıl	2	19	57.84	9.01			
	11 - 15 yıl	3	70	57.96	9.46			
	16 - 20 yıl	4	65	56.85	10.38			
	21 ve üstü yıl	5	50	58.92	10.71			
		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
		Gruplararası	278.632	4	69.658	.706	.588	Yok
		Gruplarıçi	21204.477	215	98.625			
		Toplam	21483.109	219				

Çizelge 77'deki sonuçlara göre, Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin [$F_{(4-873)}=.685$, $p>.05$] ve Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin [$F_{(4-215)}=.706$, $p>.05$] açıklık boyutuna ilişkin kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Başka bir deyişle, Ankara ilköğretim okullarında ve Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin açıklık boyutuna ilişkin algıları kıdeme bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Ortalamalara baktığımızda kıdeme göre göreceli olarak Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin açıklık boyutuna ilişkin algıları 6-10 yıldan sonra azalmaktadır. Kıdeme göre Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin açıklık boyutuna ilişkin algılarının göreceli olarak en düşük olduğu kıdem 1-5 yıl ($\bar{x}=54.35$), en yüksek ($\bar{x}=56.32$) olduğu 6-10 yıldır. Ortalamalara baktığımızda kıdeme göre Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin açıklık boyutuna ilişkin algıları göreceli olarak, kıdemin 1-5 yıl olduğu grupta en yüksektir ($\bar{x}=61.06$). Kıdemin 16-20 yıl olduğu grupta Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin açıklık boyutuna ilişkin algıları göreceli olarak en düşüktür ($\bar{x}=56.85$).

Sönmez (2005) ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yöneticilerine karşı duydukları güven düzeyinin açıklık alt boyutunda kıdeme göre anlamlı farklılaşmadığını bulmuştur. Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin ortalamalarına göre, göreceli olarak Six'in (2005, 92) genç işgörenlerin daha yaşlı işgörelere göre açıklığa daha fazla önem verdikleri bulgusunu destekler niteliktedir. Genç işgörenlerin açıklığa önem vermeleri onların beklentileri ile ilgilidir. Sönmez (2005) ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yöneticilerine karşı duydukları güven düzeyinin açıklık alt boyutunda yaşa göre anlamlı farklılaşmadığını bulmuştur.

Yöneticilerin, açıklık boyutuna ilişkin öğretmenlik kıdemi düzeylerinin görev yapılan ülkeye göre ANOVA sonuçları çizelge 78'de verilmiştir.

Çizelge 78. Yöneticilerin Öğretmenlik Kıdemine Göre Açıklık Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları

ANKARA		Kategoriler	N	\bar{X}	S			
Kıdem	1 - 5 yıl	1	55	61.75	6.72			
	6 - 10 yıl	2	116	58.49	9.12			
	11 - 15 yıl	3	108	58.65	9.63			
	16 - 20 yıl	4	68	57.04	11.19			
	21 ve üstü yıl	5	41	58.34	9.16			
	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark	
	Gruplararası	706.897	4	176.724	2.009	.092	Yok	
	Gruplarıçi	33684.145	383	87.948				
	Toplam	34391.041	387					
LEFKOŞA		Kategoriler	N	\bar{X}	S			
Kıdem	6 - 10 yıl	2	3	55.67	14.50			
	11 - 15 yıl	3	11	59.36	6.41			
	16 - 20 yıl	4	18	62.00	7.84			
	21 ve üstü yıl	5	4	62.50	5.74			
	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark	
	Gruplararası	139.010	3	46.337	.751	.530	Yok	
	Gruplarıçi	1974.212	32	61.694				
	Toplam	2113.222	35					

Çizelge 78'deki sonuçlara göre, Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin [$F_{(4-383)}=2.009$, $p>.05$] ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin [$F_{(3-32)}=.751$, $p>.05$] açıklık boyutuna ilişkin öğretmenlik kıdemi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Başka bir deyişle, Ankara ilköğretim okullarında ve Lefkoşa ilkokullarında yöneticilerin açıklık boyutuna ilişkin algıları öğretmenlik kıdemlerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin açıklık boyutuna ilişkin algıları göreceli olarak, öğretmenlik kıdemi daha az olduğunda ($\bar{X}=61.75$) en yüksek ve 16-20 yıl kıdemde ($\bar{X}=57.04$) en azdır. Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin açıklık boyutuna ilişkin algıları, 6-10 yıl kıdemde ($\bar{X}=55.67$) en düşük ve 21 ve üstü kıdemde ($\bar{X}=62.50$) en yüksek düzeydedir. Bu sonuca göre, göreceli olarak Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin öğretmenlik kıdemi arttıkça açıklık boyutuna ilişkin algıları artmaktadır diyebiliriz.

Yöneticilerin, açıklık boyutuna ilişkin yöneticilik kıdemi düzeylerinin görev yapılan ülkeye göre ANOVA sonuçları çizelge 79'da verilmiştir.

Çizelge 79. Yöneticilerin, Yöneticilik Kıdemine Göre Açıklık Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları

ANKARA	Kategoriler	N	\bar{X}	S			
Kıdem	1 - 5 yıl	1	132	58.25	9.15		
	6 - 10 yıl	2	93	58.53	8.97		
	11 - 15 yıl	3	73	57.74	11.17		
	16 ve üstü yıl	4	90	60.43	8.65		
	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
	Gruplararası	366.954	3	122.318	1.380	.248	Yok
	Gruplarıçi	34024.088	384	88.604			
	Toplam	34391.041	387				
LEFKOŞA	Kategoriler	N	\bar{X}	S			
Kıdem	1 - 5 yıl	1	7	62.00	6.61		
	6 - 10 yıl	2	21	59.76	8.82		
	11 - 15 yıl	3	8	62.13	5.96		
	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
	Gruplararası	46.538	2	23.269	.372	.693	Yok
	Gruplarıçi	2066.685	33	62.627			
	Toplam	2113.222	35				

Çizelge 79'daki sonuçlara göre, Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin [$F_{(3-384)}=1.380$, $p>.05$] ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin [$F_{(2-33)}=.372$, $p>.05$] açıklık boyutuna ilişkin yöneticilik kıdemi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Başka bir deyişle, Ankara ilköğretim okullarında ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin açıklık boyutuna ilişkin algıları yöneticilik kıdemlerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin açıklık boyutuna ilişkin algıları, yöneticilik kıdeminin 11-15 yıl aralığında olduğunda en düşük ($\bar{X}=57.74$) iken, Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin açıklık boyutuna ilişkin algıları, yöneticilik kıdemlerinin 6-10 yıl aralığında en düşük ($\bar{X}=59.76$) durumdadır. Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin açıklık boyutuna ilişkin algıları yöneticilik kıdemlerinin 16 ve üstü yıl olduğunda ($\bar{X}=60.43$) en yüksek iken Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin 11-15 yıl yöneticilik kıdeminde olduklarında ($\bar{X}=62.13$) en yüksektir.

Öğretmen ve Yöneticilerin Okulda Çalışılan Yıla Göre Açıklık Boyutu Algılarının Karşılaştırılması

Öğretmenlerin, açıklık boyutuna ilişkin okulda çalışılan yıl değişkeni açısından puanlarının görev yapılan ülkeye göre ANOVA sonuçları çizelge 80'de verilmiştir.

Çizelge 80. Öğretmenlerin Okulda Çalışılan Yıla Göre Açıklık Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları

ANKARA		Kategoriler	N	\bar{X}	S			
Okulda Çalışılan Yıl	1 - 4 yıl	1	518	55.69	10.26			
	5 - 8 yıl	2	111	57.21	10.99			
	9 - 12 yıl	3	178	54.13	9.99			
	13 ve üstü yıl	4	71	54.99	12.07			
		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
		Gruplararası	694.515	3	231.505	2.116	.097	Yok
		Gruplarıçi	95606.957	384	109.390			
		Toplam	96301.472	387				
LEFKOŞA		Kategoriler	N	\bar{X}	S			
Okulda Çalışılan Yıl	1 - 4 yıl	1	68	56.18	9.23			
	5 - 8 yıl	2	69	57.72	9.09			
	9 - 12 yıl	3	40	57.38	11.41			
	13 ve üstü yıl	4	43	57.49	10.87			
		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
		Gruplararası	125.339	3	41.780	.423	.737	Yok
		Gruplarıçi	21357.770	216	98.879			
		Toplam	21483.109	219				

Çizelge 80'deki sonuçlara göre, Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin [$F_{(3-384)}=2.116$, $p>.05$] ve Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin [$F_{(3-216)}=.423$, $p>.05$] açıklık boyutuna ilişkin algılarında okulda çalışılan yıl değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Başka bir deyişle, Ankara ilköğretim okullarında ve Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin açıklık boyutuna ilişkin algıları okulda çalışılan yıla bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Ortalamalara baktığımızda, Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin açıklık boyutuna ilişkin algılarının okulda çalışılan yıl değişkenine göre göreceli olarak 5-8 yıl aralığında ($\bar{X}=57.21$) en yüksek ve 9-12 yıl aralığında ($\bar{X}=54.13$) en düşük olduğu belirlenmiştir. Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin açıklık boyutuna

ilişkin okulda çalışılan yıl değişkenine bağlı olarak algıları 1-4 yıl aralığında (\bar{x} =56.18) en düşük ve 5-8 yıl aralığında (\bar{x} =57.72) en yüksektir.

Yöneticilerin, açıklık boyutuna ilişkin okulda çalışılan yıl değişkeni açısından puanlarının görev yapılan ülkeye göre ANOVA sonuçları çizelge 81'de verilmiştir.

Çizelge 81. Yöneticilerin Okulda Çalışılan Yıla Göre Açıklık Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları

ANKARA		Kategoriler	N	\bar{X}	S			
Okulda Çalışılan Yıl	1 - 4 yıl	1	171	59.30	8.72			
	5 - 8 yıl	2	67	58.45	10.89			
	9 - 12 yıl	3	69	58.54	8.55			
	13 ve üstü yıl	4	81	57.90	10.33			
		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anamlı Fark
		Gruplararası	119.918	3	39.973	.448	.719	Yok
		Gruplarıçi	34271.124	384	89.248			
		Toplam	34391.041	387				
LEFKOŞA		Kategoriler	N	\bar{X}	S			
Okulda Çalışılan Yıl	1 - 4 yıl	1	14	58.36	9.76			
	5 - 8 yıl	2	9	64.44	5.50			
	9 - 12 yıl	3	4	60.00	6.68			
	13 ve üstü yıl	4	9	61.00	6.04			
		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anamlı Fark
		Gruplararası	205.786	3	68.595	1.151	.344	Yok
		Gruplarıçi	1907.437	32	59.607			
		Toplam	2113.222	35				

Çizelge 81'deki sonuçlara göre, Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin [$F_{(3-384)}=.448, p>.05$] ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin [$F_{(3-32)}=1.151, p>.05$] açıklık boyutuna ilişkin algıları arasında okulda çalışılan yıl değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Başka bir deyişle, Ankara ilköğretim okullarında ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin açıklık boyutuna ilişkin algıları okulda çalışılan yıla bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Okulda çalışılan yıla göre göreceli olarak Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin açıklık boyutuna ilişkin algıları zamanla azalmaktadır. Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin açıklık boyutuna ilişkin okulda çalışılan yıl değişkenine bağlı olarak algıları 1-4 yıl

aralığında (\bar{x} =58.36) en düşük ve 5-8 yıl aralığında (\bar{x} =64.44) en yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğretmen ve Yöneticilerin Okul Büyüklüğüne Göre Açıklık Boyutu Algılarının Karşılaştırılması

Öğretmenlerin, açıklık boyutuna ilişkin okul büyüklüğü değişkeni açısından puanlarının görev yapılan ülkeye göre ANOVA sonuçları çizelge 82'de verilmiştir.

Çizelge 82. Öğretmenlerin Okul Büyüklüğüne Göre Açıklık Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları

ANKARA		Kategoriler	N	\bar{X}	S			
Okul Büyüklüğü	Büyük	1	373	54.61	11.08			
	Orta	2	290	55.07	9.98			
	Küçük	3	215	57.65	9.78			
		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
		Gruplararası	1340.005	2	670.002	6.174	.002	1-3
		Gruplarıçi	94961.467	875	108.527			2-3
		Toplam	96301.472	877				
LEFKOŞA		Kategoriler	N	\bar{X}	S			
Okul Büyüklüğü	Büyük	1	87	56.44	9.84			
	Orta	2	62	58.90	8.22			
	Küçük	3	71	59.32	11.12			
		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
		Gruplararası	386.738	2	193.369	1.989	.139	Yok
		Gruplarıçi	21096.371	217	97.218			
		Toplam	21483.109	219				

Çizelge 82'deki sonuçlara göre, Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin açıklık boyutu algılarına ilişkin okul büyüklüğü değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$F_{(2-875)}=6.174$, $p<.05$] ve Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin açıklık boyutu algılarına ilişkin okul büyüklüğü değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$F_{(2-217)}=1.989$, $p>.05$]. Başka bir deyişle, Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin açıklık boyutuna ilişkin algıları okul büyüklüğüne bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişirken Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin açıklık boyutuna ilişkin algılarının okul büyüklüğünden dolayı

farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre, küçük okullarda görev yapan öğretmenlerin ($\bar{x} = 57.65$) algısı, büyük okullarda görev yapan öğretmenlerden ($\bar{x} = 54.61$) ve orta büyüklükteki okullarda görev yapan öğretmenlerden ($\bar{x} = 55.07$) daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin açıklık boyutu algıları ortalama puanlarına baktığımızda küçük okullarda görev yapan öğretmenlerin, orta büyüklükteki ve büyük okullarda görev yapan öğretmenlerden göreceli olarak daha olumlu olduğu görülmektedir. Yılmaz (2006), örgütsel güvenin yeniliğe açıklık boyutunda Türkiye ilköğretim okullarında öğretmen sayısına göre anlamlı bir farklılık bulmuştur. Öğretmen sayısı 11-15 olan okulların ortalama puanları 41 ve üstü öğretmen sayısı olanlardan daha yüksek olduğunu bulmuştur. Küçük okullar yapısı gereği kolay denetlenebilir. İlişkilerin daha çok yüz yüze olması hesap verebilmeyi kolaylaştırmaktadır. Okul büyüdükçe, yüz yüze iletişim giderek azalır; uzaktan iletişim başlar (Başaran, 2000, 132).

Yöneticilerin, açıklık boyutuna ilişkin okul büyüklüğü değişkeni açısından puanlarının görev yapılan ülkeye göre ANOVA sonuçları çizelge 83'de verilmiştir.

Çizelge 83. Yöneticilerin Okul Büyüklüğüne Göre Açıklık Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları

ANKARA		Kategoriler	N	\bar{X}	S			
Okul Büyüklüğü	Büyük	1	197	58.38	10.23			
	Orta	2	115	57.99	9.06			
	Küçük	3	76	60.74	7.41			
		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
		Gruplararası	392.866	2	196.433	2.224	.110	Yok
		Gruplarıçi	33998.175	385	88.307			
		Toplam	34391.041	387				
LEFKOŞA		Kategoriler	N	\bar{X}	S			
Okul Büyüklüğü	Büyük	1	13	60.15	6.47			
	Orta	2	11	59.09	8.50			
	Küçük	3	12	62.83	8.54			
		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
		Gruplararası	86.954	2	43.477	.708	.500	Yok
		Gruplarıçi	2026.268	33	61.402			
		Toplam	2113.222	35				

Çizelge 83'deki sonuçlara göre, Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin [$F_{(2-385)}=2.224$, $p>.05$] ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin [$F_{(2-33)}=.708$, $p>.05$] açıklık boyutuna ilişkin algıları okul büyüklüğü değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Başka bir deyişle, Ankara ilköğretim okullarında ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin açıklık boyutuna ilişkin algıları okul büyüklüğüne bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Fakat ortalama puanlara baktığımızda her iki ülkenin küçük okullarında görev yapan yöneticilerin puanları göreceli olarak daha yüksek iken orta büyüklükteki okullarında da en düşük değerdedir.

İlgi

Bu başlık altında her iki ülkenin ilköğretim ve ilkokullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin ilgi boyutuna ilişkin bulgular sunulmuştur.

Yönetici ve Öğretmenlerin Ülkeye Göre İlgi Boyutu Algıları

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin, ülkeye göre ilgi boyutunda yer alan ifadelerle ilişkin görüşlerinin betimsel istatistik değerleri çizelge 84'de verilmiştir.

Çizelge 84. Yönetici ve Öğretmenlerin İlgi Boyutuna İlişkin Olarak Ülke Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Değerleri

Anket maddeleri	Konum	Ankara			Lefkoşa		
		\bar{x}	ss	sıra	\bar{x}	ss	Sıra
47. Bu okulun güçlü ve bağımsız bir kimliği vardır.	Yönetici	4,20	,82	4	4,33	,76	4
	Öğretmen	3,93	,96	4	4,16	,87	4
	Toplam	4,01	,93	3	4,19	,85	4
48. Bu okulda öğretmenler ve yöneticiler mesleki gelişim yönünden birbirlerini teşvik ederler.	Yönetici	4,02	,89	9	4,17	,74	9
	Öğretmen	3,88	,89	5	4,10	,87	5
	Toplam	3,92	,89	6	4,11	,85	5
49. Bu okulun yönetici, öğretmen, öğrenci ve velileri birbirlerine saygı gösterirler.	Yönetici	4,15	,78	6	4,31	,82	6
	Öğretmen	3,94	,82	3	4,20	,75	3
	Toplam	4,00	,82	4	4,21	,76	3
50. Bu okulda, fazladan gösterdiğim çabalar takdir edilir.	Yönetici	4,17	,90	5	4,44	,84	1
	Öğretmen	3,74	1,05	9	3,91	,97	10
	Toplam	3,87	1,03	7	3,99	,97	10
51. Bu okulun yönetici ve öğretmenleri benim düşüncelerimle ilgilenmektedir.	Yönetici	3,98	,83	10	4,19	,62	8
	Öğretmen	3,72	,99	10	4,04	,87	7
	Toplam	3,80	,95	9	4,06	,84	6
52. Bu okulun yönetici ve öğretmenleri benim işteki başarımdan dolayı gurur duyarlar.	Yönetici	4,04	,89	8	4,25	,76	7
	Öğretmen	3,75	1,03	8	4,02	,94	9
	Toplam	3,84	,99	8	4,05	,92	9

Çizelgenin devamı arka sayfada

53. Bu okul, benim işteki genel doyumum ile ilgilenir.	Yönetici	3,84	,94	11	4,08	,87	10
	Öğretmen	3,59	1,05	11	3,84	,98	11
	Toplam	3,67	1,02	10	3,87	,97	11
54. Bu okulda şikayetlerim göz ardı edilmez.	Yönetici	4,07	,86	7	4,06	,75	11
	Öğretmen	3,78	,98	7	4,05	,93	6
	Toplam	3,87	,96	7	4,05	,91	8
55. Okul yöneticisi öğretmenlere karşı ilgisinde samimidir.	Yönetici	4,36	,76	1	4,39	,90	2
	Öğretmen	4,06	,93	1	4,34	,79	1
	Toplam	4,15	,89	1	4,35	,80	1
56. Bu okulda, öğretmenlerin kendilerini geliştirmesi için olanaklar sağlanır.	Yönetici	4,23	,86	2	4,31	,75	5
	Öğretmen	3,87	,96	6	4,02	,89	8
	Toplam	3,98	,95	5	4,06	,88	7
57. Bu okulun öğrenci ve öğretmenleri birbirlerine karşı ilgilidirler.	Yönetici	4,20	,81	3	4,33	,72	3
	Öğretmen	3,99	,84	2	4,23	,79	2
	Toplam	4,05	,83	2	4,25	,78	2
BOYUT GENEL TOPLAMI	Yönetici	4,12	,68	-	4,26	,55	-
	Öğretmen	3,84	,78	-	4,08	,73	-
	Toplam	3,92	,76	-	4,11	,71	-

Çizelge 84'ün son satırında verilen toplam değerler incelendiğinde görülmektedir ki, Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenler ($\bar{x} = 3.84$) ve yöneticiler ($\bar{x} = 4.12$) ile Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenler ($\bar{x} = 4.08$) ilgi boyutuna "genellikle" katıldıklarını belirtmişlerdir. Lefkoşa ilkokullarına görevli yöneticiler ilgi boyutuna "her zaman" ($\bar{x} = 4.26$) katıldıklarını belirtmişlerdir. Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticiler ile Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin ilgi boyutuna ilişkin algıları birbirine çok yakındır.

İlgi boyutuna ilişkin çizelge 84 incelendiğinde Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin ($\bar{x} = 4.06$) ve yöneticilerin ($\bar{x} = 4.36$) ile Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin ($\bar{x} = 4.34$) en fazla katıldıkları "Okul yöneticisi öğretmenlere karşı ilgisinde samimidir" ifadesi olmuştur. Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin en çok katıldığı "Bu okulda, fazladan gösterdiğim çabalar takdir edilir" ($\bar{x} = 4.44$) ifadesidir. Tarter, Bliss ve Hoy (1989, 301) yöneticilerin öğretmenlere ilgisinin okulda güveni olumlu etkilediğini bulmuşlardır. Yine, öğretmenlerin öğretmenlere olan ilgisi de güveni olumlu olarak etkilemektedir.

"Bu okul, benim işteki genel doyumum ile ilgilenir" ifadesine hem Ankara ilköğretim okullarında görevli yönetici ve öğretmenler hem de Lefkoşa

ilkokullarında görevli öğretmenler en az katılmaktadırlar. Bu ifadeye Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticiler ($\bar{x}=3.84$) ve öğretmenler ($\bar{x}=3.59$) ile Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenler ($\bar{x}=3.84$) genellikle katıldıklarını belirtmişlerdir. “Bu okulda şikâyetlerim göz ardı edilmez” ifadesine Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticiler en az katılmaktadırlar. Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin bu ifadeye katılma düzeyi ($\bar{x}=4.06$) genellikledir. Balcı (1985) örgütsel ortamı bir iş doyumu etkeni olarak göstermektedir. Örgüt ve yönetimi, örgütte insan ilişkileri, iletişim ağı gibi konularla ilgilidir. Kararlara katılma, çalışanın görüşünün alınması, çalışanlar arasında dostça ilişkilerin olması, üstlerin çalışanları önemsemesi, örgüt ve birey arasında denge kurulması, çalışana saygı gösterilmesi, üstlerin çalışanlara güvenmesi ve yetki devri yapmaları, yöneticilerin liderlik özelliklerine sahip olması ve iletişim kanallarının açık olması örgütsel ortamın göstergeleridir.

Yönetici ve Öğretmenlerin Ülke, Görev, Cinsiyet ve Öğrenim Düzeyine Göre İlgil Boyutu Algılarının Karşılaştırılması

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin, ilgi boyutundaki görüşlerinin ülke, görev, cinsiyet ve öğrenim düzeyi değişkenlerine göre t testi sonuçları çizelge 85’de verilmiştir.

Çizelge 85’deki sonuçlara göre öğretmenlerin ilgi boyutuna ilişkin algıları ülkeye göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(1096)}=4.16$, $p<.05$]. Lefkoşa ilkokulları öğretmenleri ilgi boyutuna ilişkin algıları ($\bar{x}=44.91$), Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin algılarına ($\bar{x}=42.24$) göre daha olumludur. Yöneticilerin ilgi boyutuna ilişkin algıları ülkeye göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(422)}=1.23$, $p>.05$]. Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin ilgi boyutuna ilişkin algıları ($\bar{x}=46.86$), Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilere ($\bar{x}=45.27$) göre daha olumlu olmasına rağmen farklılık yaratacak düzeyde değildir.

Çizelge 85. Ülke, Görev, Cinsiyet, Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre İlgili Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları

Değişkenler		Kategoriler	N	\bar{X}	S	sd	t	P	
Ülke	Öğretmen	Lefkoşa	220	44.91	7.98	1096	4.16	.000	
		Ankara	878	42.24	8.63				
	Yönetici	Lefkoşa	36	46.86	6.10	422	1.23	.217	
		Ankara	388	45.27	7.49				
Görev	Ankara	Yönetici	388	45.27	7.49	1264	5.98	.000	
		Öğretmen	878	42.24	8.63				
	Lefkoşa	Yönetici	36	46.86	7.98	254	1.39	.164	
		Öğretmen	220	44.91	6.10				
Cinsiyet	Yönetici	Ankara	Erkek	304	45.26	7.46	386	.03	.970
			Kadın	84	45.30	7.64			
		Lefkoşa	Erkek	20	48.10	2.10	34	1.37	.177
			Kadın	16	45.31	2.70			
	Öğretmen	Ankara	Erkek	325	43.26	8.29	876	2.68	.007
			Kadın	553	41.65	8.78			
		Lefkoşa	Erkek	82	48.10	5.10	218	1.37	.177
			Kadın	138	45.31	7.03			
Öğrenim Düzeyi	Yönetici	Ankara	Lisans	350	45.57	7.47	386	2.39	.017
			Lisans Üstü	38	42.53	7.14			
		Lefkoşa	Lisans	31	47.06	5.63	34	.49	.626
			Lisans Üstü	5	45.60	9.29			
	Öğretmen	Ankara	Lisans	809	42.25	8.69	876	.09	.922
			Lisans Üstü	69	42.14	7.95			
		Lefkoşa	Lisans	183	44.83	7.98	218	.34	.732
			Lisans Üstü	37	45.32	8.10			

Çizelge 85'deki sonuçlara göre, yöneticiler ile öğretmenlerin ilgi boyutuna ilişkin algıları karşılaştırıldığında Türkiye için anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$t_{(1264)}=5.98$, $p<.05$]. Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin ilgi boyutuna ilişkin algıları ($\bar{X}=45.27$), öğretmenlerin ilgi boyutuna ilişkin algılarına ($\bar{X}=42.24$) göre çok daha olumludur. Yöneticiler ile öğretmenlerin ilgi boyutuna ilişkin algıları karşılaştırıldığında KKTC için anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$t_{(254)}=1.39$, $p>.05$]. Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin ilgi boyutuna ilişkin algıları ($\bar{X}=46.86$), öğretmenlerin ilgi boyutuna ilişkin algılarına ($\bar{X}=44.91$) göre daha olumlu olmasına rağmen farklılık

yaratacak düzeyde değildir. Balcı (1993, 67) etkili eğitim yöneticisi davranışlarından biri olarak öğretmenlerin ilgilerine eğilmeyi bulmuştur.

Çizelge 85'deki sonuçlara göre, cinsiyet değişkeni açısından Ankara ilköğretim okullarında görevli erkek yöneticiler ile kadın yöneticiler arasında ilgi boyutuna ilişkin algıları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$t_{(386)}=.03$, $p>.05$]. Ankara ilköğretim okullarında görevli kadın yöneticilerin ilgi boyutuna ilişkin algıları ($\bar{x}=45.30$) ile erkek yöneticilerin ilgi boyutuna ilişkin algıları ($\bar{x}=45.26$) birbirine çok yakın değerdedir. Cinsiyet değişkenine göre Lefkoşa ilkokullarında görevli erkek yöneticiler ile kadın yöneticiler arasında ilgi boyutuna ilişkin algıları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$t_{(34)}=1.37$, $p>.05$]. Lefkoşa ilkokullarında görevli erkek yöneticilerin ilgi boyutuna ilişkin algıları ($\bar{x}=48.10$), kadın yöneticilerin ilgi boyutuna ilişkin algılarına ($\bar{x}=45.31$) göre daha olumlu olmasına rağmen, farklılık yaratacak düzeyde değildir.

Çizelge 85'deki sonuçlara göre cinsiyet değişkeni açısından Ankara ilköğretim okullarında görevli erkek öğretmenler ile kadın öğretmenler arasında ilgi boyutuna ilişkin algıları karşılaştırıldığında, anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$t_{(876)}=2.68$, $p<.05$]. Ankara ilköğretim okullarında görevli erkek öğretmenlerin ilgi boyutuna ilişkin algıları ($\bar{x}=43.26$), kadın öğretmenlerin ilgi boyutuna ilişkin algılarına ($\bar{x}=41.65$) göre çok daha olumludur. Cinsiyet değişkenine göre Lefkoşa ilkokullarında görevli erkek öğretmenler ile kadın öğretmenler arasında ilgi boyutuna ilişkin algıları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$t_{(218)}=1.37$, $p>.05$]. Lefkoşa ilkokullarında görevli erkek öğretmenlerin ilgi boyutuna ilişkin algıları ($\bar{x}=48.10$), kadın öğretmenlerin ilgi boyutuna ilişkin algılarına ($\bar{x}=45.31$) göre daha olumlu olmasına rağmen farklılık yaratacak düzeyde değildir. Yılmaz (2006), örgütsel güvenin çalışana duyarlılık boyutunda Türkiye ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı farklılık bulmuştur. Farklılık benzer şekilde kadın ortalama puanlarının erkek ortalama puanlarından düşük olmasından kaynaklanmaktadır.

Çizelge 85'deki sonuçlara göre, öğrenim düzeyi değişkeni açısından Ankara ilköğretim okullarında görevli lisans ve lisans üstü öğrenim yapmış yöneticiler arasında ilgi boyutuna ilişkin algıları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$t_{(386)}=2.39$, $p<.05$]. Ankara ilköğretim okullarında görevli lisans mezunu yöneticilerin ilgi boyutuna ilişkin algıları ($\bar{x}=45.57$), lisans üstü mezuniyeti olan yöneticilerin ilgi boyutuna ilişkin algılarına ($\bar{x}=42.53$) göre çok daha olumludur. Öğrenim düzeyi değişkenine göre Lefkoşa ilkokullarında görevli lisans ve lisans üstü öğrenim yapmış yöneticiler arasında ilgi boyutuna ilişkin algıları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$t_{(34)}=.49$, $p>.05$]. Lefkoşa ilkokullarında görevli lisans mezunu olan yöneticilerin ilgi boyutuna ilişkin algıları ($\bar{x}=47.06$), lisans üstü mezunu yöneticilerin ilgi boyutuna ilişkin algılarına ($\bar{x}=45.60$) göre daha olumlu olmasına rağmen, farklılık yaratacak düzeyde değildir.

Çizelge 85'deki sonuçlara göre öğrenim düzeyi değişkeni açısından Ankara ilköğretim okullarında görevli lisans ve lisans üstü öğrenim yapmış öğretmenler arasında ilgi boyutuna ilişkin algıları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$t_{(876)}=.09$, $p>.05$]. Ankara ilköğretim okullarında görevli lisans mezunu öğretmenlerin ilgi boyutuna ilişkin algıları ($\bar{x}=42.25$), lisans üstü mezuniyeti olan öğretmenlerin güvenme eğilimlerine ($\bar{x}=42.14$) göre daha olumlu olmasına rağmen, farklılık yaratacak düzeyde değildir. Öğrenim düzeyi değişkenine göre Lefkoşa ilkokullarında görevli lisans ve lisans üstü öğrenim yapmış öğretmenler arasında ilgi boyutuna ilişkin algıları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$t_{(218)}=.34$, $p>.05$]. Lefkoşa ilkokullarında görevli lisans üstü mezunu olan öğretmenlerin ilgi boyutuna ilişkin algıları ($\bar{x}=45.32$), lisans mezunu öğretmenlerin ilgi boyutuna ilişkin algılarına ($\bar{x}=44.83$) göre daha olumlu olmasına rağmen farklılık yaratacak düzeyde değildir. Yılmaz (2006), örgütsel güvenin çalışana duyarlılık boyutunda, Türkiye ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin lisans ve lisans üstü öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulamamıştır.

Öğretmen ve Yöneticilerin Kıdem Düzeylerine Göre İlgili Boyutu Algılarının Karşılaştırılması

Öğretmenlerin, ilgi boyutuna ilişkin kıdem düzeylerinin görev yapılan ülkeye göre ANOVA sonuçları çizelge 86'da verilmiştir.

Çizelge 86. Öğretmenlerin Kıdeme Göre İlgili Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları

ANKARA		Kategoriler	N	\bar{X}	S			
Kıdem	1 - 5 yıl	1	49	41.33	8.72			
	6 - 10 yıl	2	279	42.48	8.30			
	11 - 15 yıl	3	179	42.22	8.97			
	16 - 20 yıl	4	122	41.72	8.80			
	21 ve üstü yıl	5	249	42.43	8.69			
		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
		Gruplararası	98.347	4	24.587	.329	.859	Yok
		Gruplarıçi	65254.980	873	74.748			
		Toplam	65353.327	877				
LEFKOŞA		Kategoriler	N	\bar{X}	S			
Kıdem	1 - 5 yıl	1	16	48.63	7.70			
	6 - 10 yıl	2	19	45.84	6.47			
	11 - 15 yıl	3	70	44.31	8.11			
	16 - 20 yıl	4	65	44.18	7.41			
	21 ve üstü yıl	5	50	45.16	9.00			
		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
		Gruplararası	299.492	4	74.873	1.178	.321	Yok
		Gruplarıçi	13659.867	215	63.534			
		Toplam	13959.359	219				

Çizelge 86'daki sonuçlara göre, Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin [$F_{(4-873)}=.329$, $p>.05$] ve Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin [$F_{(4-215)}=1.178$, $p>.05$] ilgi boyutuna ilişkin kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Başka bir deyişle, Ankara ilköğretim okullarında ve Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin ilgi boyutuna ilişkin algıları kıdeme bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Kıdeme göre Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin ilgi boyutuna ilişkin algıları göreceli olarak, 1-5 yılda en düşük ($\bar{X}=41.33$), 6-10 yılda en yüksektir ($\bar{X}=42.48$). Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin ilgi boyutuna ilişkin algıları, ortalamalara baktığımızda kıdem arttıkça göreceli olarak ilginin azaldığı şeklindedir. Ancak, Lefkoşa

ilkokullarında görevli 21 ve üstü yıl öğretmenlik kıdemi olanların ilgi boyutuna ilişkin algılarında göreceli olarak yükselme vardır.

Yöneticilerin, ilgi boyutuna ilişkin öğretmenlik kıdemi düzeylerinin görev yapılan ülkeye göre ANOVA sonuçları çizelge 87'de verilmiştir.

Çizelge 87. Yöneticilerin Öğretmenlik Kıdemine Göre İlgi Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları

ANKARA		Kategoriler	N	\bar{X}	S			
Kıdem	1 - 5 yıl	1	55	48.13	5.36			
	6 - 10 yıl	2	116	44.78	6.97			
	11 - 15 yıl	3	108	44.83	7.72			
	16 - 20 yıl	4	68	44.56	8.73			
	21 ve üstü yıl	5	41	45.17	7.98			
		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
		Gruplararası	532.734	4	133.183	2.411	.049	1-2
		Gruplarıçi	21153.851	383	55.232			
		Toplam	21686.585	387				
LEFKOŞA		Kategoriler	N	\bar{X}	S			
Kıdem	6 - 10 yıl	2	3	43.33	10.69			
	11 - 15 yıl	3	11	46.45	4.13			
	16 - 20 yıl	4	18	46.83	6.79			
	21 ve üstü yıl	5	4	50.75	2.63			
		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
		Gruplararası	99.662	3	33.221	.882	.461	Yok
		Gruplarıçi	1204.644	32	37.645			
		Toplam	1304.306	35				

Çizelge 87'deki sonuçlara göre, Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin, öğretmenlik kıdemi değişkeni açısından ilgi boyutuna ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$F_{(4-383)}=2.411$, $p<.05$] ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin, ilgi boyutuna ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$F_{(3-32)}=.882$, $p>.05$]. Başka bir deyişle, Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin ilgi boyutuna ilişkin algıları öğretmenlik kıdemlerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişirken, Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin ilgi boyutuna ilişkin öğretmenlik kıdeminden dolayı farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Tukey testinin

sonuçlarına göre, 1-5 yıl öğretmenlik kıdemi olan yöneticilerin algısı ($\bar{x} = 48.13$), 6-10 yıl öğretmenlik kıdemi ($\bar{x} = 44.78$) olanlardan daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin ortalamalarına baktığımızda, göreceli olarak öğretmenlik kıdemi arttıkça, ilgi boyutuna ilişkin algıların daha olumlu olduğunu söyleyebiliriz.

Yöneticilerin, ilgi boyutuna ilişkin yöneticilik kıdemi düzeylerinin görev yapılan ülkeye göre ANOVA sonuçları çizelge 88'de verilmiştir.

Çizelge 88. Yöneticilerin, Yöneticilik Kıdemine Göre İlgili Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları

ANKARA	Kategoriler	N	\bar{x}	S			
Kıdem	1 - 5 yıl	1	132	44.76	7.46		
	6 - 10 yıl	2	93	44.68	7.12		
	11 - 15 yıl	3	73	44.96	8.29		
	16 ve üstü yıl	4	90	46.89	7.09		
	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
	Gruplararası	310.254	3	103.418	1.858	.136	Yok
	Gruplarıçi	21376.331	384	55.668			
	Toplam	21686.585	387				
LEFKOŞA	Kategoriler	N	\bar{x}	S			
Kıdem	1 - 5 yıl	1	7	48.86	4.06		
	6 - 10 yıl	2	21	45.57	7.10		
	11 - 15 yıl	3	8	48.50	4.07		
	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
	Gruplararası	84.306	2	42.153	1.140	.332	Yok
	Gruplarıçi	1220.000	33	36.970			
	Toplam	1304.306	35				

Çizelge 88'deki sonuçlara göre, Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin [$F_{(3-384)}=1.858$, $p>.05$] ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin [$F_{(2-33)}=1.140$, $p>.05$] ilgi boyutuna ilişkin yöneticilik kıdemi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Başka bir deyişle, Ankara ilköğretim okullarında ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin ilgi boyutuna ilişkin algıları yöneticilik kıdemlerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin ilgi boyutuna ilişkin algıları göreceli olarak, yöneticilik kıdemi arttıkça artmaktadır. Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerden 6-10 yıl yöneticilik kıdemi olanların

ilgi boyutuna ilişkin algıları ($\bar{x} = 45.57$) en az, 1-5 yıl yöneticilik kıdemi olanların ($\bar{x} = 48.86$) en yüksektir.

Öğretmen ve Yöneticilerin Okulda Çalışılan Yıla Göre İlgili Boyutu Algılarının Karşılaştırılması

Öğretmenlerin, ilgi boyutuna ilişkin okulda çalışılan yıl değişkeni açısından puanlarının görev yapılan ülkeye göre ANOVA sonuçları çizelge 89'da verilmiştir.

Çizelge 89. Öğretmenlerin Okulda Çalışılan Yıla Göre İlgili Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları

ANKARA		Kategoriler	N	\bar{x}	S			
Okulda Çalışılan Yıl	1 - 4 yıl	1	518	42.28	8.67			
	5 - 8 yıl	2	111	42.68	8.21			
	9 - 12 yıl	3	178	41.74	8.36			
	13 ve üstü yıl	4	71	42.56	9.75			
		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
		Gruplararası	74.537	3	24.846	.333	.802	Yok
		Gruplarıçi	65278.790	384	74.690			
		Toplam	65353.478	387				
LEFKOŞA		Kategoriler	N	\bar{x}	S			
Okulda Çalışılan Yıl	1 - 4 yıl	1	68	46.15	7.81			
	5 - 8 yıl	2	69	44.77	7.37			
	9 - 12 yıl	3	40	43.83	9.27			
	13 ve üstü yıl	4	43	44.21	7.96			
		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
		Gruplararası	173.649	3	57.883	.907	.439	Yok
		Gruplarıçi	13785.711	216	63.823			
		Toplam	13959.745	219				

Çizelge 89'daki sonuçlara göre, Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin [$F_{(3-384)}=.333$, $p>.05$] ve Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin [$F_{(3-216)}=.907$, $p>.05$] ilgi boyutuna ilişkin algılarında okulda çalışılan yıl değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Başka bir deyişle, Ankara ilköğretim okullarında ve Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin ilgi boyutuna ilişkin algıları okulda çalışılan yıla bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Ortalamalara baktığımızda, Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin ilgi boyutuna ilişkin algılarının okulda çalışılan yıl değişkenine göre göreceli olarak 5-8 yıl aralığında

(\bar{x} =42.68) en yüksek ve 9-12 yıl aralığında (\bar{x} =41.74) en düşük olduğu belirlenmiştir. Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin ilgi boyutuna ilişkin okulda çalışılan yıl değişkenine bağlı olarak algıları, 1-4 yıl aralığında (\bar{x} =46.15) en yüksek ve 9-12 yıl aralığında (\bar{x} =43.83) en düşüktür.

Yöneticilerin, ilgi boyutuna ilişkin okulda çalışılan yıl değişkeni açısından puanlarının görev yapılan ülkeye göre ANOVA sonuçları çizelge 90'da verilmiştir.

Çizelge 90. Yöneticilerin Okulda Çalışılan Yıla Göre İlgi Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları

ANKARA		Kategoriler	N	\bar{x}	S			
Okulda Çalışılan Yıl	1 - 4 yıl	1	171	45.42	7.20			
	5 - 8 yıl	2	67	44.94	8.48			
	9 - 12 yıl	3	69	45.19	7.08			
	13 ve üstü yıl	4	81	45.30	7.67			
		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
		Gruplararası	11.700	3	3.900	.069	.976	Yok
		Gruplarıçi	21674.885	384	56.445			
		Toplam	21686.585	387				
LEFKOŞA		Kategoriler	N	\bar{x}	S			
Okulda Çalışılan Yıl	1 - 4 yıl	1	14	46.07	7.37			
	5 - 8 yıl	2	9	49.00	4.69			
	9 - 12 yıl	3	4	46.50	5.20			
	13 ve üstü yıl	4	9	46.11	5.97			
		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
		Gruplararası	55.488	3	18.496	.474	.703	Yok
		Gruplarıçi	1248.817	32	39.026			
		Toplam	1304.306	35				

Çizelge 90'daki sonuçlara göre, Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin [$F_{(3-384)}=.069$, $p>.05$] ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin [$F_{(3-32)}=.474$, $p>.05$] ilgi boyutuna ilişkin algıları arasında okulda çalışılan yıl değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Başka bir deyişle, Ankara ilköğretim okullarında ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin ilgi boyutuna ilişkin algıları okulda çalışılan yıla bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Okulda çalışılan yıla göre göreceli olarak Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin ilgi boyutuna ilişkin algıları, 1-4 yıl aralığında (\bar{x} =45.42) en yüksek ve 5-8 yıl aralığında (\bar{x} =44.94) en düşüktür. Lefkoşa

ilkokullarında görevli yöneticilerin ilgi boyutuna ilişkin algıları, 5-8 yıl aralığında en yüksek ($\bar{x}=49.00$) ve 13 ve üstü yıl aralığında en düşük ($\bar{x}=46.11$) düzeydedir.

Öğretmen ve Yöneticilerin Okul Büyüklüğüne Göre İlgi Boyutu Algılarının Karşılaştırılması

Öğretmenlerin, ilgi boyutuna ilişkin okul büyüklüğü değişkeni açısından puanlarının görev yapılan ülkeye göre ANOVA sonuçları çizelge 91'de verilmiştir.

Çizelge 91. Öğretmenlerin Okul Büyüklüğüne Göre İlgi Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları

ANKARA		Kategoriler	N	\bar{x}	S			
Okul Büyüklüğü	Büyük	1	373	41.88	8.76			
	Orta	2	290	41.38	8.61			
	Küçük	3	215	44.04	8.22			
		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
		Gruplararası	958.784	2	479.392	6.514	.002	1-3
		Gruplarıçi	64394.543	875	73.594			2-3
		Toplam	65353.327	877				
LEFKOŞA		Kategoriler	N	\bar{x}	S			
Okul Büyüklüğü	Büyük	1	84	44.17	7.69			
	Orta	2	62	45.10	6.77			
	Küçük	3	71	45.66	9.25			
		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
		Gruplararası	89.639	2	44.819	.701	.497	Yok
		Gruplarıçi	13869.720	217	63.916			
		Toplam	13959.359	219				

Çizelge 91'deki sonuçlara göre, Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin ilgi boyutu algılarına ilişkin okul büyüklüğü değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$F_{(2-875)}=6.514$, $p<.05$] ve Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin ilgi boyutu algılarına ilişkin okul büyüklüğü değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$F_{(2-217)}=.701$, $p>.05$]. Başka bir deyişle, Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin ilgi boyutuna ilişkin algıları okul büyüklüğüne bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişirken Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin ilgi boyutuna ilişkin okul

büyükliğünden dolayı farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre, küçük okullarda görev yapan öğretmenlerin ($\bar{x}=44.04$) ilgi boyutuna ilişkin algıları orta büyüklükteki okullarda ($\bar{x}=41.38$) ve büyük okullarda ($\bar{x}=41.88$) görev yapan öğretmenlerden daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin ilgi boyutu algıları ortalama puanlarına baktığımızda küçük okullar, orta büyüklükteki ve büyük okullardan göreceli olarak daha olumludur. Yılmaz (2006), örgütsel güvenin çalışana duyarlık boyutunda Türkiye ilköğretim okullarında öğretmen sayısına göre anlamlı bir farklılık bulmuştur. Okuldaki öğretmen sayısı arttıkça çalışana duyarlık azalmaktadır. Küçük okullarda hiyerarşi olmadığı için öğretmenler ve yöneticiler birbirlerinin sorunlarını daha iyi bilmekte ve çözümünde de yardımcı olmaktadır. .

Yöneticilerin, ilgi boyutuna ilişkin okul büyüklüğü değişkeni açısından puanlarının görev yapılan ülkeye göre ANOVA sonuçları çizelge 92'de verilmiştir.

Çizelge 92. Yöneticilerin Okul Büyüklüğüne Göre İlgi Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları

ANKARA		Kategoriler	N	\bar{X}	S			
Okul Büyüklüğü	Büyük	1	197	45.02	8.03			
	Orta	2	115	44.65	7.41			
	Küçük	3	76	46.87	5.83			
		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
		Gruplararası	250.860	2	125.430	2.253	.106	Yok
		Gruplarıçi	21435.725	385	55.677			
		Toplam	21686.585	387				
LEFKOŞA		Kategoriler	N	\bar{X}	S			
Okul Büyüklüğü	Büyük	1	13	46.46	5.72			
	Orta	2	11	45.36	5.22			
	Küçük	3	12	48.67	7.22			
		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
		Gruplararası	65.863	2	32.931	.878	.425	Yok
		Gruplarıçi	1238.443	33	37.529			
		Toplam	1304.306	35				

Çizelge 92'deki sonuçlara göre, Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin [$F_{(2-385)}=2.253$, $p>.05$] ve Lefkoşa ilkokullarında görevli

yöneticilerin [$F_{(2-33)}=.878$, $p>.05$] ilgi boyutuna ilişkin okul büyüklüğü değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Başka bir deyişle, Ankara ilköğretim okullarında ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin ilgi boyutuna ilişkin algıları okul büyüklüğüne bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Ortalama puanlara baktığımızda her iki ülkenin orta büyüklükteki okullarında görev yapan yöneticilerin ilgi boyutuna ilişkin algıları göreceli olarak daha düşük değerdedir. Küçük Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin ($\bar{x}=46.87$) ilgi boyutuna ilişkin algıları göreceli olarak, büyük okul yöneticilerinden ($\bar{x}=45.02$) olumludur. Küçük Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin ($\bar{x}=48.67$) ilgi boyutuna ilişkin algıları göreceli olarak, büyük okullarda görev yapan yöneticilere ($\bar{x}=46.46$) göre daha olumludur. Yöneticiler göreceli de olsa küçük okullarda daha ilgili olabildiklerini belirtmektedirler. Büyük okullarda yönetsel işler daha ön planda tutulmaktadır. Balcının da (1993, 70) dediği gibi yöneticinin asıl işi öğretim liderliğidir.

Güvenin Bilişsel ve Duyuşsal Olma Durumuna İlişkin Analizler

Bu başlık altında öğretmenlerin ve yöneticilerin güvenin bilişsel ve duyuşsal olma durumuna ilişkin görüşleri değerlendirilmiş, yorumlanmıştır ve sonuçları çizelge 93'te verilmiştir..

Çizelge 93. Yönetici ve Öğretmenlerin Güvenin Bilişsel ve Duyuşsal Olma Durumuna İlişkin Olarak Ülke Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Değerleri

Boyutlar	Konum	Ankara		Lefkoşa	
		\bar{x}	S	\bar{x}	S
Bilişsel Güven	Yönetici	3,80	1,20	4,14	,96
	Öğretmen	3,76	1,17	4,04	1,03
	Toplam	3,77	1,17	4,05	1,02
Duyuşsal Güven	Yönetici	3,99	,86	4,25	,60
	Öğretmen	4,12	,90	4,19	,87
	Toplam	4,08	,89	4,20	,84

Çizelge 93'deki sonuçlara göre, Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin güveninin bilişsellik düzeyi ($\bar{x} = 3.80$), öğretmenlerden ($\bar{x} = 3.76$) daha olumlu; Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin güveninin duyuşsallık düzeyi, yöneticilerden ($\bar{x} = 3.99$) daha olumludur. Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin güveninin bilişsellik ($\bar{x} = 4.14$) ve duyuşsallık ($\bar{x} = 4.25$) düzeyi, öğretmenlerin güveninin bilişsellik ($\bar{x} = 4.04$) ve duyuşsallık ($\bar{x} = 4.19$) düzeyinden daha olumludur. Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin güveninin bilişsellik ve duyuşsallık düzeyi, Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerden, Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin güveninin bilişsellik ve duyuşsallık düzeyi Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerden daha olumludur. McAllister (1995, 47) bilişsel güven ile duyuşsal güven arasında güçlü bir ilişki bulmuştur.

Güvenin Bilişsel Olma Durumu İle İlgili Analizler

Bu başlık altında her iki ülkenin ilköğretim ve ilkokullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin güvenin bilişsel olma durumuna ilişkin bulgular sunulmuştur.

Yönetici ve Öğretmenlerin Ülke, Görev, Cinsiyet ve Öğrenim Düzeyine Göre Güvenin Bilişsel Olma Algılarının Karşılaştırılması

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin, güvenin bilişsellik boyutundaki görüşlerine ilişkin ülke, görev, cinsiyet ve öğrenim düzeyi değişkenine göre t testi sonuçları çizelge 94'de verilmiştir.

Çizelge 94'deki sonuçlara göre, öğretmenlerin bilişsellikle ilgili algıları ülke değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(1096)} = 2.31$, $p < .05$]. Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin bilişsellik algıları ($\bar{x} = 4.06$), Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlere ($\bar{x} = 3.98$) göre daha olumludur. Yöneticilerin bilişsellik algıları ülkeye göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(422)} = .51$, $p > .05$]. Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin bilişsellik algıları ($\bar{x} = 4.11$), Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilere ($\bar{x} = 4.08$) göre daha olumlu olmasına rağmen, farklılık yaratacak düzeyde değildir.

Çizelge 94. Güvenin, Ülke, Görev, Cinsiyet, Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Bilişsel Olma Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları

Değişkenler		Kategoriler	N	\bar{X}	S	sd	T	p	
Ülke	Öğretmen	Lefkoşa	220	4.08	.58	1096	2.31	.021	
		Ankara	878	3.98	.62				
	Yönetici	Lefkoşa	36	4.11	.52	422	.51	.604	
		Ankara	388	4.06	.52				
Görev	Ankara	Yönetici	388	4.06	.52	1264	2.41	.016	
		Öğretmen	878	3.98	.62				
	Lefkoşa	Yönetici	36	4.11	.52	254	.26	.791	
		Öğretmen	220	4.08	.58				
Cinsiyet	Yönetici	Ankara	Erkek	304	4.06	.51	386	.09	.928
			Kadın	84	4.06	.56			
		Lefkoşa	Erkek	20	4.11	.54	34	.00	.997
			Kadın	16	4.11	.51			
	Öğretmen	Ankara	Erkek	325	4.00	.59	876	1.18	.237
			Kadın	553	3.96	.64			
		Lefkoşa	Erkek	82	4.00	.60	218	1.57	.116
			Kadın	138	4.13	.56			
Öğrenim Düzeyi	Yönetici	Ankara	Lisans	350	4.09	.62	386	2.78	.006
			Lisans Üstü	38	3.84	.52			
		Lefkoşa	Lisans	31	4.20	.49	34	2.71	.010
			Lisans Üstü	5	3.57	.42			
	Öğretmen	Ankara	Lisans	809	3.99	.62	876	1.74	.081
			Lisans Üstü	69	3.85	.55			
		Lefkoşa	Lisans	183	4.09	.59	218	.16	.870
			Lisans Üstü	37	4.07	.49			

Çizelge 94'deki sonuçlara göre, yöneticiler ile öğretmenlerin bilişsellik algıları karşılaştırıldığında Türkiye için anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$t_{(1264)}=2.41$, $p<.05$]. Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin bilişsellik algıları ($\bar{X}=4.06$), öğretmenlerin algılarından ($\bar{X}=3.98$) daha çok olumludur. Yöneticiler ile öğretmenlerin bilişsellik algıları karşılaştırıldığında, KKTC için anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$t_{(254)}=.26$, $p>.05$]. Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin bilişsellik algıları ($\bar{X}=4.11$), öğretmenlerin bilişsellik algılarına ($\bar{X}=4.08$) göre olumlu olmasına rağmen, farklılık yaratacak düzeyde değildir.

Çizelge 94'deki sonuçlara göre, cinsiyet değişkeni açısından Ankara ilköğretim okullarında görevli erkek yöneticiler ile kadın yöneticiler arasında bilişsellik algıları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$t_{(386)}=.09$, $p>.05$]. Ankara ilköğretim okullarında görevli erkek yöneticilerin bilişsellik algıları ile ($\bar{x}=4.06$), kadın yöneticilerin bilişsellik algıları ($\bar{x}=4.06$) aynıdır. Cinsiyet değişkenine göre Lefkoşa ilkokullarında görevli erkek yöneticiler ile kadın yöneticiler arasında bilişsellik algıları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$t_{(34)}=.00$, $p>.05$]. Lefkoşa ilkokullarında görevli erkek yöneticilerin bilişsellik algıları ile ($\bar{x}=4.11$), kadın yöneticilerin bilişsellik algıları ($\bar{x}=4.11$) aynı düzeydedir.

Çizelge 94'deki sonuçlara göre, cinsiyet değişkeni açısından Ankara ilköğretim okullarında görevli erkek öğretmenler ile kadın öğretmenler arasında bilişsellik algıları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$t_{(876)}=1.18$, $p<.05$]. Ankara ilköğretim okullarında görevli erkek öğretmenlerin bilişsellik algıları ($\bar{x}=4.00$), kadın öğretmenlerin bilişsellik algılarına ($\bar{x}=3.96$) göre daha olumlu olmasına rağmen farklılık yaratacak düzeyde değildir. Cinsiyet değişkenine göre Lefkoşa ilkokullarında görevli erkek öğretmenler ile kadın öğretmenler arasında bilişsellik boyutuna ilişkin algıları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$t_{(218)}=1.57$, $p>.05$]. Lefkoşa ilkokullarında görevli kadın öğretmenlerin bilişsellik algıları ($\bar{x}=4.13$), erkek öğretmenlerin bilişsellik algılarına ($\bar{x}=4.00$) göre daha olumlu olmasına rağmen farklılık yaratacak düzeyde değildir. Ankara ilköğretim okullarında görevli erkek öğretmenlerin bilişsellik algıları ile Lefkoşa ilkokullarında görevli erkek öğretmenlerin bilişsellik algıları aynıdır.

Tüzün (2006) Ankara da faaliyette bulunan kamu ve özel bankalarda yaptığı çalışmada cinsiyet değişkenine göre bilişsel örgütsel güvenin farklılaşmadığını bulmuştur.

Çizelge 94'deki sonuçlara göre, öğrenim düzeyi değişkeni açısından Ankara ilköğretim okullarında görevli lisans ve lisans üstü öğrenim yapmış yöneticiler arasında bilişsellik algıları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$t_{(386)}=2.78$, $p<.05$]. Ankara ilköğretim okullarında görevli lisans

mezunu yöneticilerin bilişsellik algıları ($\bar{x} = 4.09$), lisans üstü mezuniyeti olan yöneticilerin bilişsellik algılarına ($\bar{x} = 3.84$) göre daha olumludur. Öğrenim düzeyi değişkenine göre Lefkoşa ilkokullarında görevli lisans ve lisans üstü öğrenim yapmış yöneticiler arasında bilişsellik algıları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$t_{(34)} = 2.71$, $p < .05$]. Lefkoşa ilkokullarında görevli lisans mezunu olan yöneticilerin bilişsellik algıları ($\bar{x} = 4.20$), lisans üstü mezunu yöneticilerin bilişsellik algılarına ($\bar{x} = 3.57$) göre daha olumludur.

Çizelge 94'deki sonuçlara göre, öğrenim düzeyi değişkeni açısından Ankara ilköğretim okullarında görevli lisans ve lisans üstü öğrenim yapmış öğretmenler arasında bilişsellik algıları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$t_{(876)} = 1.74$, $p > .05$]. Ankara ilköğretim okullarında görevli lisans mezunu öğretmenlerin bilişsellik algıları ($\bar{x} = 3.99$), lisans üstü mezuniyeti olan öğretmenlerin bilişsellik algılarına ($\bar{x} = 3.85$) göre daha olumlu olmasına rağmen farklılık yaratacak düzeyde değildir. Öğrenim düzeyi değişkenine göre Lefkoşa ilkokullarında görevli lisans ve lisans üstü öğrenim yapmış öğretmenler arasında bilişsellik algıları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$t_{(218)} = .16$, $p > .05$]. Lefkoşa ilkokullarında görevli lisans mezunu olan öğretmenlerin bilişsellik algıları ($\bar{x} = 4.09$), lisans üstü mezunu öğretmenlerin bilişsellik algılarına ($\bar{x} = 4.07$) göre olumlu olmasına rağmen, farklılık yaratacak düzeyde değildir.

Tüzün (2006) Ankara da faaliyette bulunan kamu ve özel bankalarda yaptığı çalışmada öğrenim düzeyi değişkenine göre bilişsel örgütsel güvenin düşük eğitim düzeyinde olanların orta ve yüksek eğitim düzeyinde olanlara göre daha düşük olduğunu bulmuştur.

Öğretmen ve Yöneticilerin Kıdem Düzeylerine Göre Güvenin Bilişsel Olma Algılarının Karşılaştırılması

Öğretmenlerin, güvenin bilişsel boyutuna ilişkin kıdem düzeylerinin görev yapılan ülkeye göre ANOVA sonuçları çizelge 95'de verilmiştir.

Çizelge 95. Öğretmenlerin Kıdeme Göre Güvenin Bilişsel Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları

ANKARA		Kategoriler	N	\bar{X}	S			
Kıdem	1 - 5 yıl	1	49	3.91	.61			
	6 - 10 yıl	2	279	4.01	.58			
	11 - 15 yıl	3	179	3.98	.62			
	16 - 20 yıl	4	122	3.94	.66			
	21 ve üstü yıl	5	249	3.97	.64			
Varyansın Kaynağı		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark	
Gruplararası		.669	4	.167	.436	.783	Yok	
Gruplarıçi		334.875	873	.384				
Toplam		335.544	877					
LEFKOŞA		Kategoriler	N	\bar{X}	S			
Kıdem	1 - 5 yıl	1	16	4.39	.45			
	6 - 10 yıl	2	19	4.26	.48			
	11 - 15 yıl	3	70	4.07	.58			
	16 - 20 yıl	4	65	4.03	.60			
	21 ve üstü yıl	5	50	3.99	.60			
Varyansın Kaynağı		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark	
Gruplararası		2.622	4	.656	1.989	.097	Yok	
Gruplarıçi		70.847	215	.330				
Toplam		73.469	219					

Çizelge 95'deki sonuçlara göre, Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin [$F_{(4-873)}=.436$, $p>.05$] ve Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin [$F_{(4-215)}=1.989$, $p>.05$] bilişsellik boyutuna ilişkin algıları kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Başka bir deyişle, Ankara ilköğretim okullarında ve Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin bilişsellik algıları kıdeme bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Ortalamalara baktığımızda 1-5 yıl kıdemi olan Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin bilişsellik algısı ($\bar{x}=3.91$) en düşük iken 6-10 yıl kıdemi olan öğretmenlerin ($\bar{x}=4.01$) en yüksektir. Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin bilişsellik algıları, ortalamalara baktığımızda kıdem arttıkça göreceli olarak bilişsellik algısının azaldığı şeklindedir.

Yöneticilerin, güvenin bilişsel boyutuna ilişkin öğretmenlik kıdemi düzeylerinin görev yapılan ülkeye göre ANOVA sonuçları çizelge 96'da verilmiştir.

Çizelge 96. Yöneticilerin, Öğretmenlik Kıdemine Göre Güvenin Bilişsel Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları

ANKARA		Kategoriler	N	\bar{X}	S			
Kıdem	1 - 5 yıl	1	55	4.27	.45			
	6 - 10 yıl	2	116	3.98	.48			
	11 - 15 yıl	3	108	4.05	.53			
	16 - 20 yıl	4	68	4.02	.58			
	21 ve üstü yıl	5	41	4.09	.55			
		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
		Gruplararası	3.236	4	.809	3.039	.017	1-2
		Gruplarıçi	101.955	383	.266			
		Toplam	105.191	387				
LEFKOŞA		Kategoriler	N	\bar{X}	S			
Kıdem	6 - 10 yıl	1	3	4.15	1.02			
	11 - 15 yıl	2	11	3.96	.41			
	16 - 20 yıl	3	18	4.16	.54			
	21 ve üstü yıl	4	4	4.28	.34			
		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
		Gruplararası	.396	3	.132	.465	.709	Yok
		Gruplarıçi	9.100	32	.284			
		Toplam	9.497	35				

Çizelge 96'daki sonuçlara göre, Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin, güvenin bilişselliğine ilişkin algıları öğretmenlik kıdemi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(4-383)}=3.039$, $p<.05$] ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin güvenin bilişselliğine ilişkin algıları öğretmenlik kıdemi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(3-32)}=.465$, $p>.05$]. Başka bir deyişle, Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin güvenin bilişselliğine ilişkin algıları öğretmenlik kıdemlerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişirken Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin güvenin bilişselliğine ilişkin algıları öğretmenlik kıdemlerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin güvenin bilişselliğine ilişkin algılarının öğretmenlik kıdeminden dolayı farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Tukey testi sonuçlarına göre, 1-5 yıl öğretmenlik kıdemine ($\bar{X}=4.27$) sahip olanların, 6-10 yıl öğretmenlik kıdemine ($\bar{X}=3.98$) sahip olanlardan daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin, öğretmenlik kıdemine bağlı güvenin bilişselliğine ilişkin algıları göreceli olarak 21 ve üstü yılda ($\bar{X}=4.28$) en yüksek ve 11-15 yılda ($\bar{X}=3.96$) en düşüktür.

Yöneticilerin, güvenin bilişsellik boyutuna ilişkin yöneticilik kıdemi düzeylerinin görev yapılan ülkeye göre ANOVA sonuçları çizelge 97'de verilmiştir.

Çizelge 97. Yöneticilerin, Yöneticilik Kıdemine Göre Güvenin Bilişsel Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları

ANKARA		Kategoriler	N	\bar{X}	S			
Kıdem		1 - 5 yıl	1	132	4.04	.51		
		6 - 10 yıl	2	93	4.03	.55		
		11 - 15 yıl	3	73	4.06	.54		
		16 ve üstü yıl	4	90	4.13	.49		
		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
		Gruplararası	.627	3	.209	.768	.513	Yok
		Gruplarıçi	104.564	384	.272			
		Toplam	105.191	387				
LEFKOŞA		Kategoriler	N	\bar{X}	S			
Kıdem		1 - 5 yıl	1	7	4.23	.43		
		6 - 10 yıl	2	21	4.12	.58		
		11 - 15 yıl	3	8	3.98	.45		
		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
		Gruplararası	.242	2	.121	.431	.654	Yok
		Gruplarıçi	9.255	33	.280			
		Toplam	9.497	35				

Çizelge 97'deki sonuçlara göre, Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin [$F_{(3-384)}=.768, p>.05$] ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin [$F_{(2-33)}=.431, p>.05$] güvenin bilişsellik boyutuna ilişkin algıları yöneticilik kıdemi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Başka bir deyişle, Ankara ilköğretim okullarında ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin güvenin bilişsellik boyutuna ilişkin algıları yöneticilik kıdemlerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin güvenin bilişsellik boyutuna ilişkin algıları, yöneticilik kıdemleri arttıkça göreceli olarak artmaktadır. Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin güvenin bilişsellik boyutuna ilişkin algıları, yöneticilik kıdemleri arttıkça azalmaktadır.

Öğretmen ve Yöneticilerin Okulda Çalışılan Yıla Göre Güvenin Bilişsel Olma Algılarının Karşılaştırılması

Öğretmenlerin, güvenin bilişsellik boyutuna ilişkin okulda çalışılan yıl değişkeni açısından puanlarının görev yapılan ülkeye göre ANOVA sonuçları çizelge 98'de verilmiştir.

Çizelge 98'deki sonuçlara göre, Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin, güvenin bilişsellik boyutuna ilişkin okulda çalışılan yıl değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$F_{(3-874)}=1.400$, $p>.05$]. Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin, güvenin bilişsellik boyutuna ilişkin okulda çalışılan yıl değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$F_{(3-216)}=4.121$, $p<.05$]. Başka bir deyişle, Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin güvenin bilişsellik boyutuna ilişkin algıları okulda çalışılan yıla bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmezken Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin değişmektedir.

Çizelge 98. Öğretmenlerin Okulda Çalışılan Yıla Göre Güvenin Bilişsel Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları

ANKARA		Kategoriler	N	\bar{X}	S			
Okulda Çalışılan Yıl	1 - 4 yıl	1	518	3.99	.60			
	5 - 8 yıl	2	111	4.04	.58			
	9 - 12 yıl	3	178	3.91	.63			
	13 ve üstü yıl	4	71	3.91	.74			
		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
		Gruplararası	1.604	3	.535	1.400	.242	Yok
		Gruplarıçi	333.940	874	.382			
		Toplam	335.544	877				
LEFKOŞA		Kategoriler	N	\bar{X}	S			
Okulda Çalışılan Yıl	1 - 4 yıl	1	68	4.28	.53			
	5 - 8 yıl	2	69	4.03	.54			
	9 - 12 yıl	3	40	3.94	.66			
	13 ve üstü yıl	4	43	3.98	.58			
		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
		Gruplararası	3.977	3	1.326	4.121	.007	1-3
		Gruplarıçi	69.491	216	.322	1-4		
		Toplam	73.469	219				

Çizelge 98'e göre Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin güvenin bilişsellik boyutuna ilişkin algıları 9-12 ve 13 üstü yılda ($\bar{X}=3.91$) en

düşük, 5-8 yılda ($\bar{x}=4.04$) en yüksektir. Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin, güvenin bilişsellik boyutuna ilişkin okulda çalışılan yıldan dolayı farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Tukey testi sonuçlarına göre, 1-4 yıl okulda çalışanların algısı ($\bar{x}=4.28$), 9-12 yıl ($\bar{x}=3.94$) ve 13 ve üzeri yıl ($\bar{x}=3.98$) çalışanlara göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Güvenin bilişselliği daha çok bireylerin geçmiş deneyimleri akıl süzgecinden geçirmeleri ile gerçekleşmektedir. Bizim bulgumuzda ise, Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin okulda çalıştıkları ilk yılda bilişselliğe ilişkin algıları daha yüksek görünmektedir. Bunun nedeni bu öğretmenlerin birbirlerini daha önceden tanımalarıdır. Bu öğretmenler aynı okuldan yaklaşık aynı dönem de mezun olmuşlardır.

Yöneticilerin, güvenin bilişsellik boyutuna ilişkin okulda çalışılan yıl değişkeni açısından puanlarının görev yapılan ülkeye göre ANOVA sonuçları çizelge 99'da verilmiştir.

Çizelge 99. Yöneticilerin Okulda Çalışılan Yıla Göre Güvenin Bilişsel Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları

ANKARA		Kategoriler	N	\bar{x}	S			
Okulda Çalışılan Yıl	1 - 4 yıl	1	171	4.09	.48			
	5 - 8 yıl	2	67	4.04	.55			
	9 - 12 yıl	3	69	4.04	.51			
	13 ve üstü yıl	4	81	4.05	.59			
		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
		Gruplararası	.189	3	.063	.231	.875	Yok
		Gruplarıçi	105.002	384	.273			
		Toplam	105.191	387				
LEFKOŞA		Kategoriler	N	\bar{x}	S			
Okulda Çalışılan Yıl	1 - 4 yıl	1	14	4.09	.62			
	5 - 8 yıl	2	9	4.18	.49			
	9 - 12 yıl	3	4	3.93	.64			
	13 ve üstü yıl	4	9	4.15	.38			
		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
		Gruplararası	.201	3	.067	.231	.874	Yok
		Gruplarıçi	9.295	32	.290			
		Toplam	9.497	35				

Çizelge 99'daki sonuçlara göre, Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin [$F_{(3-384)}=.231, p>.05$] ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin

[$F_{(3-32)}=.231$, $p>.05$] güvenin bilişsellik boyutuna ilişkin algıları arasında okulda çalışılan yıl değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Başka bir deyişle, Ankara ilköğretim okullarında ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin güvenin bilişsellik boyutuna ilişkin algıları okulda çalışılan yıla bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Okulda çalışılan yıla göre göreceli olarak Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin güvenin bilişsellik boyutuna ilişkin algıları başlangıçta biraz yüksek diğer yıllarda aynıdır. Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin güvenin bilişsellik boyutuna ilişkin algıları, okulda çalışılan yıl açısından göreceli olarak 5-8 yıl aralığında ($\bar{x}=4.18$) daha yüksektir. Tüzün (2006) Ankara da faaliyette bulunan kamu ve özel bankalarda yaptığı çalışmada bankada çalışma süresi değişkenine göre bilişsel örgütsel güvenin 8-11 yıl çalışma süresi olanların 12 yıldan fazla olan gruptan daha düşük olduğunu bulmuştur.

Öğretmen ve Yöneticilerin Okul Büyüklüğüne Göre Güvenin Bilişsel Olma Algılarının Karşılaştırılması

Öğretmenlerin, güvenin bilişsellik boyutuna ilişkin okul büyüklüğü değişkeni açısından puanlarının görev yapılan ülkeye göre ANOVA sonuçları çizelge 100'de verilmiştir.

Çizelge 100. Öğretmenlerin Okul Büyüklüğüne Göre Güvenin Bilişsel Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları

ANKARA		Kategoriler	N	\bar{x}	S			
Okul Büyüklüğü	Büyük	1	373	3.99	.64			
	Orta	2	290	3.88	.58			
	Küçük	3	215	4.08	.62			
		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
		Gruplararası	5.363	2	2.681	7.106	.001	2-3
		Gruplarıçi	330.181	875	.377			
		Toplam	335.544	877				
LEFKOŞA		Kategoriler	N	\bar{x}	S			
Okul Büyüklüğü	Büyük	1	87	4.00	.52			
	Orta	2	62	4.05	.52			
	Küçük	3	71	4.21	.67			
		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
		Gruplararası	1.749	2	.875	2.646	.073	Yok
		Gruplarıçi	71.720	217	.331			
		Toplam	73.469	219				

Çizelge 100'deki sonuçlara göre, Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin güvenin bilişsellik boyutunda okul büyüklüğüne göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$F_{(2-875)}=7.106$, $p<.05$] ve Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin güvenin bilişsellik boyutunda okul büyüklüğüne göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$F_{(2-217)}=2.646$, $p>.05$]. Başka bir deyişle, Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin güvenin bilişsellik boyutuna ilişkin algıları okul büyüklüğüne bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişirken Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin güvenin bilişsellik boyutuna ilişkin algılarının okul büyüklüğünden dolayı farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre, küçük okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarının ($\bar{x}=4.08$), orta büyüklükteki okullarda görev yapan öğretmenlerden ($\bar{x}=3.88$) daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

Yöneticilerin, güvenin bilişsellik boyutuna ilişkin okul büyüklüğü değişkeni açısından puanlarının görev yapılan ülkeye göre ANOVA sonuçları çizelge 101'de verilmiştir.

Çizelge 101. Yöneticilerin Okul Büyüklüğüne Göre Güvenin Bilişsel Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları

ANKARA		Kategoriler	N	\bar{x}	S			
Okul Büyüklüğü	Büyük	1	197	4.07	.56			
	Orta	2	115	4.00	.50			
	Küçük	3	76	4.13	.44			
	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark	
	Gruplararası	.750	2	.375	1.382	.252	Yok	
	Gruplarıçi	104.441	385	.271				
	Toplam	105.191	387					
LEFKOŞA		Kategoriler	N	\bar{x}	S			
Okul Büyüklüğü	Büyük	1	13	4.06	.37			
	Orta	2	11	4.12	.56			
	Küçük	3	12	4.16	.65			
	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark	
	Gruplararası	.061	2	.030	.108	.898	Yok	
	Gruplarıçi	9.435	33	.286				
	Toplam	9.497	35					

Çizelge 101'deki sonuçlara göre, Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin [$F_{(2-385)}=1.382$, $p>.05$] ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin [$F_{(2-33)}=.108$, $p>.05$] güvenin bilişsellik boyutunda okul büyüklüğüne göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Başka bir deyişle, Ankara ilköğretim okullarında ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin güvenin bilişsellik boyutuna ilişkin algıları okul büyüklüğüne bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Fakat ortalama puanlara baktığımızda, her iki ülkenin küçük okullarında görev yapan yöneticilerin puanları göreceli olarak daha yüksek değerdedir. Orta büyüklükteki Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin güvenin bilişsellik boyutuna ilişkin algıları ($\bar{x}=4.00$) en az iken, büyük olan Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin algıları ($\bar{x}=4.06$) en azdır.

Güvenin Duyuşsal Olma Durumu İle İlgili Analizler

Bu başlık altında her iki ülkenin ilköğretim ve ilkokullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin güvenin duyuşsal olma durumuna ilişkin bulgular sunulmuştur.

Yönetici ve Öğretmenlerin Ülke, Görev, Cinsiyet ve Öğrenim Düzeyine Göre Güvenin Duyuşsal Olma Algılarının Karşılaştırılması

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin, güvenin duyuşsal olma durumu ile ilgili görüşlerine ilişkin ülke, görev, cinsiyet ve öğrenim düzeyi değişkenine göre t testi sonuçları çizelge 102'de verilmiştir.

Çizelge 102'deki sonuçlara göre, öğretmenlerin güvenin duyuşsallığı ile ilgili algıları ülke değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(1096)}=3.44$, $p<.05$]. Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin algıları ($\bar{x}=4.07$), Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlere ($\bar{x}=3.90$) göre daha olumludur. Yöneticilerin güvenin duyuşsallığı ile ilgili algıları ülkeye göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(422)}=1.25$, $p>.05$]. Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin algıları ($\bar{x}=4.24$), Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilere ($\bar{x}=4.11$) göre daha olumlu olmasına rağmen farklılık yaratacak düzeyde değildir.

Çizelge 102. Güvenin, Ülke, Görev, Cinsiyet, Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Duyuşsal Olma Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları

Değişkenler		Kategoriler	N	\bar{X}	S	sd	t	P	
Ülke	Öğretmen	Lefkoşa	220	4.07	.65	1096	3.44	.001	
		Ankara	878	3.90	.67				
	Yönetici	Lefkoşa	36	4.24	.51	422	1.25	.209	
		Ankara	388	4.11	.60				
Görev	Ankara	Yönetici	388	4.11	.60	1264	2.41	.016	
		Öğretmen	878	3.90	.67				
	Lefkoşa	Yönetici	36	4.24	.51	254	1.53	.127	
		Öğretmen	220	4.07	.65				
Cinsiyet	Yönetici	Ankara	Erkek	304	4.11	.59	386	.12	.901
			Kadın	84	4.10	.61			
		Lefkoşa	Erkek	20	4.31	.48	34	.90	.373
			Kadın	16	4.15	.56			
	Öğretmen	Ankara	Erkek	325	3.96	.65	876	2.34	.019
			Kadın	553	3.85	.68			
		Lefkoşa	Erkek	82	3.97	.66	218	1.65	.100
			Kadın	138	4.12	.63			
Öğrenim Düzeyi	Yönetici	Ankara	Lisans	350	4.13	.60	386	2.30	.022
			Lisans Üstü	38	3.90	.57			
		Lefkoşa	Lisans	31	4.25	.49	34	.31	.755
			Lisans Üstü	5	4.17	.69			
	Öğretmen	Ankara	Lisans	809	3.90	.68	876	.35	.722
			Lisans Üstü	69	3.87	.56			
		Lefkoşa	Lisans	183	4.06	.65	218	.33	.741
			Lisans Üstü	37	4.10	.64			

Çizelge 102'deki sonuçlara göre, yöneticiler ile öğretmenlerin güvenin duyuşsallığı ile ilgili algıları karşılaştırıldığında Türkiye için anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$t_{(1264)}=2.41$, $p<.05$]. Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin algıları ($\bar{X}=4.11$), öğretmenlerin algılarından ($\bar{X}=3.90$) daha çok olumludur. Yöneticiler ile öğretmenlerin güvenin duyuşsallığı ile ilgili algıları karşılaştırıldığında, KKTC için anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$t_{(254)}=1.53$, $p>.05$]. Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin algıları ($\bar{X}=4.24$), öğretmenlerin algılarına ($\bar{X}=4.07$) göre olumlu olmasına rağmen farklılık yaratacak düzeyde değildir.

Çizelge 102'deki sonuçlara göre, cinsiyet değişkeni açısından Ankara ilköğretim okullarında görevli erkek yöneticiler ile kadın yöneticiler arasında güvenin duyusallığı ile ilgili algıları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$t_{(386)}=.12$, $p>.05$]. Ankara ilköğretim okullarında görevli erkek yöneticilerin algıları ile ($\bar{x}=4.11$), kadın yöneticilerin algıları ($\bar{x}=4.10$) çok yakın değerdedir. Cinsiyet değişkenine göre, Lefkoşa ilkokullarında görevli erkek yöneticiler ile kadın yöneticiler arasında güvenin duyusallığı ile ilgili algıları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$t_{(34)}=.90$, $p>.05$]. Lefkoşa ilkokullarında görevli erkek yöneticilerin algıları ($\bar{x}=4.31$), kadın yöneticilerin algılarına ($\bar{x}=4.15$) göre olumlu olmasına rağmen, farklılık yaratacak düzeyde değildir.

Çizelge 102'deki sonuçlara göre, cinsiyet değişkeni açısından Ankara ilköğretim okullarında görevli erkek öğretmenler ile kadın öğretmenler arasında güvenin duyusallığı ile ilgili algıları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$t_{(876)}=2.34$, $p<.05$]. Ankara ilköğretim okullarında görevli erkek öğretmenlerin algıları ($\bar{x}=3.96$), kadın öğretmenlerin algılarına ($\bar{x}=3.85$) göre daha olumludur. Cinsiyet değişkenine göre Lefkoşa ilkokullarında görevli erkek öğretmenler ile kadın öğretmenler arasında güvenin duyusallığı ile ilgili algıları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$t_{(218)}=1.64$, $p>.05$]. Lefkoşa ilkokullarında görevli kadın öğretmenlerin algıları ($\bar{x}=4.12$), erkek öğretmenlerin algılarına ($\bar{x}=3.97$) göre daha olumlu olmasına rağmen, farklılık yaratacak düzeyde değildir. Tüzün (2006) Ankara da faaliyette bulunan kamu ve özel bankalarda yaptığı çalışmada cinsiyet değişkenine göre duygusal örgütsel güvenin farklılaşmadığını bulmuştur. Öğretmenlik, insanı cinsiyet ayrımı yapmadan duygusal yapabilen bir meslektir.

Çizelge 102'deki sonuçlara göre, öğrenim düzeyi değişkeni açısından Ankara ilköğretim okullarında görevli lisans ve lisans üstü öğrenim yapmış yöneticiler arasında güvenin duyusallığı ile ilgili algıları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$t_{(386)}=2.30$, $p<.05$]. Ankara ilköğretim okullarında görevli lisans mezunu yöneticilerin algıları ($\bar{x}=4.13$), lisans üstü mezuniyeti olan yöneticilerin algılarına ($\bar{x}=3.90$) göre daha olumludur. Öğrenim düzeyi değişkenine göre Lefkoşa ilkokullarında görevli lisans ve

lisans üstü öğrenim yapmış yöneticiler arasında güvenin duyusallığı ile ilgili algıları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$t_{(34)}=.31$, $p>.05$]. Lefkoşa ilkokullarında görevli lisans mezuniyeti olan yöneticilerin algıları ($\bar{x}=4.25$), lisans mezunu yöneticilerin algılarına ($\bar{x}=4.17$) göre daha olumlu olmasına rağmen, farklılık yaratacak düzeyde değildir.

Çizelge 102'deki sonuçlara göre, öğrenim düzeyi değişkeni açısından Ankara ilköğretim okullarında görevli lisans ve lisans üstü öğrenim yapmış öğretmenler arasında güvenin duyusallığı ile ilgili algıları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$t_{(876)}=.35$, $p>.05$]. Ankara ilköğretim okullarında görevli lisans mezunu öğretmenlerin algıları ($\bar{x}=3.90$), lisans üstü mezuniyeti olan öğretmenlerin algılarına ($\bar{x}=3.87$) göre olumlu olmasına rağmen farklılık yaratacak düzeyde değildir. Öğrenim düzeyi değişkenine göre Lefkoşa ilkokullarında görevli lisans ve lisans üstü öğrenim yapmış öğretmenler arasında güvenin duyusallığı ile ilgili algıları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$t_{(218)}=.33$, $p>.05$]. Lefkoşa ilkokullarında görevli lisans üstü mezuniyeti olan öğretmenlerin algıları ($\bar{x}=4.10$), lisans mezunu öğretmenlerin algılarına ($\bar{x}=4.06$) göre olumlu olmasına rağmen, farklılık yaratacak düzeyde değildir. Benze şekilde Tüzün'de (2006) Ankara da faaliyette bulunan kamu ve özel bankalarda yaptığı çalışmada eğitim düzeyi değişkenine göre duygusal örgütsel güvenin farklılaşmadığını bulmuştur.

Öğretmen ve Yöneticilerin Kıdem Düzeylerine Göre Güvenin Duyusal Olma Algılarının Karşılaştırılması

Öğretmenlerin, güvenin duyusallığı ile ilgili, kıdem düzeylerinin görev yapılan ülkeye göre ANOVA sonuçları çizelge 103'de verilmiştir.

Çizelge 103'deki sonuçlara göre, Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin [$F_{(4-873)}=.494$, $p>.05$] ve Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin [$F_{(4-215)}=1.070$, $p>.05$] güvenin duyusallığı ile ilgili algıları kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Başka bir deyişle, Ankara ilköğretim okullarında ve Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin, güvenin duyusallığı ile ilgili algıları kıdeme bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Çizelge 103. Öğretmenlerin Kıdeme Göre Güvenin Duyuşsallığına İlişkin ANOVA Sonuçları

ANKARA		Kategoriler	N	\bar{X}	S			
Kıdem		1 - 5 yıl	1	49	3.79	.64		
		6 - 10 yıl	2	279	3.92	.63		
		11 - 15 yıl	3	179	3.88	.69		
		16 - 20 yıl	4	122	3.87	.66		
		21 ve üstü yıl	5	249	3.92	.70		
		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
		Gruplararası	.882	4	.220	.494	.740	Yok
		Gruplarıçi	389.851	873	.447			
		Toplam	390.733	877				
LEFKOŞA		Kategoriler	N	\bar{X}	S			
Kıdem		1 - 5 yıl	1	16	4.34	.60		
		6 - 10 yıl	2	19	4.13	.56		
		11 - 15 yıl	3	70	4.01	.64		
		16 - 20 yıl	4	65	4.02	.66		
		21 ve üstü yıl	5	50	4.11	.69		
		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
		Gruplararası	1.793	4	.448	1.070	.372	Yok
		Gruplarıçi	90.071	215	.419			
		Toplam	91.864	219				

Çizelge 103'de ortalamalara baktığımızda kıdeme göre Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin güvenin duyuşsallığı ile ilgili algıları, 1-5 yılda (\bar{X} =3.79) en düşük, 6-10 ve 21 ve üstü yılda (\bar{X} =3.92) en yüksektir. Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin güvenin duyuşsallığı ile ilgili algıları, ortalamalara baktığımızda kıdem arttıkça göreceli olarak azaldığı şeklindedir.

Tüzün (2006) Ankara da faaliyette bulunan kamu ve özel bankalarda yaptığı çalışmada kıdeme göre duygusal örgütsel güvenin farklılaşmadığını bulmuştur.

Yöneticilerin, güvenin duyuşsallığı ile ilgili, öğretmenlik kıdemi düzeylerinin görev yapılan ülkeye göre ANOVA sonuçları çizelge 104'de verilmiştir.

Çizelge 104. Yöneticilerin, Öğretmenlik Kıdemine Göre Güvenin Duyuşsallığına İlişkin ANOVA Sonuçları

ANKARA		Kategoriler	N	\bar{X}	S				
Kıdem		1 - 5 yıl	1	55	4.33	.45			
		6 – 10 yıl	2	116	4.08	.57			
		11 – 15 yıl	3	108	4.09	.62			
		16 – 20 yıl	4	68	4.03	.68			
		21 ve üstü yıl	5	41	4.12	.62			
	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anamlı Fark		
	Gruplararası	3.218	4	.804	2.283	.060	Yok		
	Gruplarıçi	134.961	383	.352					
	Toplam	138.179	387						
LEFKOŞA		Kategoriler	N	\bar{X}	S				
Kıdem		6 – 10 yıl	1	3	3.95	.97			
		11 – 15 yıl	2	11	4.17	.42			
		16 – 20 yıl	3	18	4.29	.53			
		21 ve üstü yıl	4	4	4.43	.30			
	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anamlı Fark		
	Gruplararası	.512	3	.171	.624	.604	Yok		
	Gruplarıçi	8.746	32	.273					
	Toplam	9.258	35						

Çizelge 104'deki sonuçlara göre, Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin [$F_{(4-383)}=2.283$, $p>.05$] ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin [$F_{(3-32)}=.624$, $p>.05$] güvenin duyuşsallığı ile ilgili algıları öğretmenlik kıdemi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Başka bir deyişle, Ankara ilköğretim okullarında ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin güvenin duyuşsallığı ile ilgili algıları, öğretmenlik kıdemlerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin, güvenin duyuşsallığı ile ilgili öğretmenlik kıdeminden dolayı algıları, 1-5 yıl öğretmenlik kıdeminde ($\bar{X}=4.33$) en yüksek ve 16-20 yıl öğretmenlik kıdeminde ($\bar{X}=4.03$) en azdır. Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin, öğretmenlik kıdemine bağlı güvenin duyuşsallığı ile ilgili algıları, göreceli olarak öğretmenlik kıdemi arttıkça artmaktadır.

Yöneticilerin, güvenin duyuşsallığı ile ilgili yöneticilik kıdemi düzeylerinin görev yapılan ülkeye göre ANOVA sonuçları çizelge 105'de verilmiştir.

Çizelge 105. Yöneticilerin, Yöneticilik Kıdemine Göre Güvenin Duyuşsallığına İlişkin ANOVA Sonuçları

ANKARA		Kategoriler	N	\bar{X}	S			
Kıdem	1 - 5 yıl	1	132	4.07	.60			
	6 - 10 yıl	2	93	4.06	.57			
	11 - 15 yıl	3	73	4.10	.67			
	16 ve üstü yıl	4	90	4.25	.55			
		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
		Gruplararası	2.142	3	.714	2.016	.111	Yok
		Gruplarıçi	136.037	384	.354			
		Toplam	138.179	387				
LEFKOŞA		Kategoriler	N	\bar{X}	S			
Kıdem	1 - 5 yıl	1	7	4.29	.37			
	6 - 10 yıl	2	21	4.19	.60			
	11 - 15 yıl	3	8	4.34	.41			
		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
		Gruplararası	.150	2	.075	.272	.764	Yok
		Gruplarıçi	9.108	33	.276			
		Toplam	9.258	35				

Çizelge 105'deki sonuçlara göre, Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin [$F_{(3-384)}=2.016$, $p>.05$] ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin [$F_{(2-33)}=.272$, $p>.05$] güvenin duyuşsallığı ile ilgili algıları yöneticilik kıdemi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Başka bir deyişle, Ankara ilköğretim okullarında ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin güvenin duyuşsallığı ile ilgili algıları yöneticilik kıdemlerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin güvenin duyuşsallığı ile ilgili algıları, yöneticilik kıdemleri arttıkça göreceli olarak artmaktadır. Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin güvenin duyuşsallığı ile ilgili algıları, yöneticilik kıdemlerinin 11-15 yıl olduğunda ($\bar{X}=4.34$) en yüksek ve 6-10 yıl olduğunda ($\bar{X}=4.19$) en düşüktür.

Öğretmen ve Yöneticilerin Okulda Çalışılan Yıla Göre Güvenin Duyuşsal Olma Algılarının Karşılaştırılması

Öğretmenlerin, güvenin duyuşsallığı ile ilgili okulda çalışılan yıl değişkeni açısından puanlarının görev yapılan ülkeye göre ANOVA sonuçları çizelge 106'da verilmiştir.

Çizelge 106. Öğretmenlerin Okulda Çalışılan Yıla Göre Güvenin Duyuşsallığına İlişkin ANOVA Sonuçları

ANKARA		Kategoriler	N	\bar{X}	S			
Okulda Çalışılan Yıl	1 - 4 yıl	1	518	3.90	.65			
	5 - 8 yıl	2	111	3.96	.67			
	9 - 12 yıl	3	178	3.84	.66			
	13 ve üstü yıl	4	71	3.88	.80			
		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
		Gruplararası	1.102	3	.367	.824	.481	Yok
		Gruplarıçi	389.631	874	.446			
		Toplam	390.733	877				
LEFKOŞA		Kategoriler	N	\bar{X}	S			
Okulda Çalışılan Yıl	1 - 4 yıl	1	68	4.17	.62			
	5 - 8 yıl	2	69	4.04	.60			
	9 - 12 yıl	3	40	3.99	.76			
	13 ve üstü yıl	4	43	4.02	.66			
		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
		Gruplararası	1.104	3	.368	.875	.455	Yok
		Gruplarıçi	90.760	216	.420			
		Toplam	91.864	219				

Çizelge 106'daki sonuçlara göre, Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin [$F_{(3-874)}=.824$, $p>.05$] ve Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin [$F_{(3-216)}=.875$, $p<.05$] güvenin duyuşsallığı ile ilgili okulda çalışılan yıl değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Başka bir deyişle, Ankara ilköğretim okullarında ve Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin güvenin duyuşsallığı ile ilgili algıları okulda çalışılan yıla bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin güvenin duyuşsallığı ile ilgili algıları göreceli olarak, 9-12 yılda ($\bar{X}=3.84$) en düşük ve 5-8 yılda ($\bar{X}=3.96$) en yüksektir. Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin, güvenin duyuşsallığı ile ilgili algıları göreceli olarak, 9-12 yılda ($\bar{X}=3.99$) en düşük ve 1-4 yılda ($\bar{X}=4.17$) en yüksektir.

Yöneticilerin, güvenin duyuşsallığı ile ilgili okulda çalışılan yıl değişkeni açısından puanlarının görev yapılan ülkeye göre ANOVA sonuçları çizelge 107'de verilmiştir.

Çizelge 107. Yöneticilerin Okulda Çalışılan Yıla Göre Güvenin Duyuşsallığına İlişkin ANOVA Sonuçları

ANKARA		Kategoriler	N	\bar{X}	S			
Okulda Çalışılan Yıl	1 - 4 yıl	1	171	4.14	.57			
	5 - 8 yıl	2	67	4.08	.68			
	9 - 12 yıl	3	69	4.09	.56			
	13 ve üstü yıl	4	81	4.11	.61			
		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
		Gruplararası	.215	3	.071	.200	.897	Yok
		Gruplarıçi	137.964	384	.359			
		Toplam	138.179	387				
LEFKOŞA		Kategoriler	N	\bar{X}	S			
Okulda Çalışılan Yıl	1 - 4 yıl	1	14	4.10	.60			
	5 - 8 yıl	2	9	4.50	.38			
	9 - 12 yıl	3	4	4.21	.48			
	13 ve üstü yıl	4	9	4.22	.47			
		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
		Gruplararası	.892	3	.297	1.137	.349	Yok
		Gruplarıçi	8.367	32	.261			
		Toplam	9.258	35				

Çizelge 107'deki sonuçlara göre, Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin [$F_{(3-384)}=.200$, $p>.05$] ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin [$F_{(3-32)}=1.137$, $p>.05$] güvenin duyuşsallığı ile ilgili algıları arasında okulda çalışılan yıl değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Başka bir deyişle, Ankara ilköğretim okullarında ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin güvenin duyuşsallığı ile ilgili algıları okulda çalışılan yıla bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Okulda çalışılan yıla göre göreceli olarak Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin güvenin duyuşsallığı ile ilgili algıları, 1-4 yılda ($\bar{X}=4.14$) en yüksek ve 5-8 yılda da ($\bar{X}=4.08$) en düşüktür. Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin güvenin duyuşsallığı ile ilgili algıları, okulda çalışılan yıl açısından göreceli olarak 5-8 yıl aralığında ($\bar{X}=4.50$) daha yüksektir.

Tüzün (2006) Ankara da faaliyette bulunan kamu ve özel bankalarda yaptığı çalışmada bankada çalışma süresi değişkenine göre duygusal örgütsel güvenin farklılaşmadığını bulmuştur.

Öğretmen ve Yöneticilerin Okul Büyüklüğüne Göre Güvenin Duyuşsal Olma Algılarının Karşılaştırılması

Öğretmenlerin, güvenin duyuşsallığı ile ilgili okul büyüklüğü değişkeni açısından puanlarının görev yapılan ülkeye göre ANOVA sonuçları çizelge 108'de verilmiştir.

Çizelge 108. Öğretmenlerin Okul Büyüklüğüne Göre Güvenin Duyuşsallığına İlişkin ANOVA Sonuçları

ANKARA		Kategoriler	N	\bar{X}	S			
Okul Büyüklüğü	Büyük	1	373	3.88	.68			
	Orta	2	290	3.80	.65			
	Küçük	3	215	4.05	.64			
		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
		Gruplararası	7.707	2	3.854	8.804	.000	1-3
		Gruplarıçi	383.026	875	.438			2-3
		Toplam	390.733	877				
LEFKOŞA		Kategoriler	N	\bar{X}	S			
Okul Büyüklüğü	Büyük	1	87	4.00	.61			
	Orta	2	62	4.06	.57			
	Küçük	3	71	4.16	.75			
		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
		Gruplararası	.950	2	.475	1.133	.324	Yok
		Gruplarıçi	90.914	217	.419			
		Toplam	91.864	219				

Çizelge 108'deki sonuçlara göre, Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin güvenin duyuşsallığı ile ilgili okul büyüklüğüne bağlı anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$F_{(2-875)}=8.804$, $p<.05$] ve Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin güvenin duyuşsallığı ile ilgili okul büyüklüğüne bağlı anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$F_{(2-217)}=1.133$, $p>.05$]. Başka bir deyişle, Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin güvenin duyuşsallığı ile ilgili algıları okul büyüklüğüne bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişirken Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin güvenin duyuşsallığı ile ilgili algılarının okul büyüklüğünden dolayı farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre, küçük okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarının ($\bar{X}=4.05$), orta büyüklükteki ($\bar{X}=3.80$) ve büyük

(\bar{x} =3.88) okullarda görev yapan öğretmenlerden daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

Yöneticilerin, güvenin duyusallığı ile ilgili okul büyüklüğü değişkeni açısından puanlarının görev yapılan ülkeye göre ANOVA sonuçları çizelge 109'da verilmiştir.

Çizelge 109. Yöneticilerin Okul Büyüklüğüne Göre Güvenin Duyusallığına İlişkin ANOVA Sonuçları

ANKARA	Kategoriler	N	\bar{x}	S			
Okul Büyüklüğü	Büyük	1	197	4.09	.64		
	Orta	2	115	4.05	.60		
	Küçük	3	76	4.25	.46		
Varyansın Kaynağı		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası		2.088	2	1.044	2.954	.053	Yok
Gruplarıçi		136.091	385	.353			
Toplam		138.179	387				
LEFKOŞA	Kategoriler	N	\bar{x}	S			
Okul Büyüklüğü	Büyük	1	13	4.20	.46		
	Orta	2	11	4.09	.49		
	Küçük	3	12	4.42	.57		
Varyansın Kaynağı		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası		.637	2	.319	1.219	.308	Yok
Gruplarıçi		8.621	33	.261			
Toplam		9.258	35				

Çizelge 109'daki sonuçlara göre, Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin [$F_{(2-385)}=2.954$, $p>.05$] ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin [$F_{(2-33)}=1.219$, $p>.05$] güvenin duyusallığı ile ilgili okul büyüklüğüne göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Başka bir deyişle, Ankara ilköğretim okullarında ve Lefkoşa ilkokullarında yöneticilerin güveninin duyusallığı ile ilgili algıları okul büyüklüğüne bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Fakat ortalama puanlara baktığımızda her iki ülkenin küçük okullarında görev yapan yöneticilerin puanları göreceli olarak daha yüksek değerdedir. Orta büyüklükteki Ankara ilköğretim okullarında (\bar{x} =4.05) ve Lefkoşa ilkokullarında (\bar{x} =4.09) görev yapan yöneticilerin güvenin duyusallığı ile ilgili algıları en azdır.

Güvene Etki Eden Faktörler ve Bağımsız Değişkenler ile Güven Arasındaki İlişkilere Yönelik Regresyon Analizlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde güvene etki eden faktörler ve bağımsız değişkenler ile güven arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik çoklu regresyon analizlerinden elde edilen bulgulara ve yorumlarına yer verilmiştir. Yöneticilerin güveninin; güvenme eğilimi, değerler ve tutumlar, cinsiyet, öğrenim düzeyi, okulda çalışılan yıl, öğretmenlik kıdemi, yöneticilik kıdemi ve okul büyüklüğüne göre yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları çizelge 110'da verilmiştir.

Çizelge 110. Yöneticilerin Güvenin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

	Değişken	B	Standart Hata	β	T	p	İkili R	Kısmi R
	ANKARA Yöneticiler	Sabit	73.168	15.926	-	4.594	.000	-
Güvenme Eğilimi		2,169	.412	.261	5.258	.000	.572	.261
Değerler ve Tutumlar		4,825	.499	.480	9.677	.000	.658	.446
Cinsiyet		-3.902	3.088	-0.050	-1.264	.207	.002	-.065
Öğrenim Düzeyi		-3.917	2.866	-0.015	-.783	.172	-.094	-.070
Okulda Çalışılan Yıl		-.372	.234	-0.070	-1.588	.113	-.002	-.081
Öğretmenlik Kıdemi		-.338	.431	-0.065	-.783	.434	-.064	-.040
Yöneticilik Kıdemi		.033	.455	.007	.073	.942	.118	.004
Okul Büyüklüğü		.909	1.572	.022	.578	.563	.065	.030
R= .696 R ² = .483 F _(10, 379) =39.198, p= .000								
	Değişken	B	Standart Hata	β	T	p	İkili r	Kısmi R
	LEFKOŞA Yöneticiler	Sabit	-81.835	84.926	-	-.973	.340	-
Güvenme Eğilimi		4,881	1.920	.426	2.542	.017	.589	.446
Değerler ve Tutumlar		5,106	2.917	.299	1.751	.092	.549	.325
Cinsiyet		-7.977	9.334	-.141	-.855	.401	.127	-.165
Öğrenim Düzeyi		-3.528	13.319	-0.044	-.265	.793	-.141	-.052
Okulda Çalışılan Yıl		.034	.732	.008	.048	.962	.104	.009
Öğretmenlik Kıdemi		-.159	2.037	-0.023	-.078	.938	.258	-.015
Yöneticilik Kıdemi		-.714	2.716	-0.073	-.263	.795	.135	.119
Okul Büyüklüğü		3.183	5.196	.095	.613	.545	.161	-.051
R= .725 R ² = .526 F _(9, 26) =3.201, p= .010								

Çizelge 110'daki sonuçlara göre Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin güveninin yordanması için yordayıcı değişkenler olan güvenme eğilimi, değerler ve tutumlar, cinsiyet, öğrenim düzeyi, okulda çalışılan yıl, öğretmenlik kıdemi, yöneticilik kıdemi ve okul büyüklüğü ile güven arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, güvenme eğilimi ile güven arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişkinin ($r=.57$) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki ilişkinin $r=.26$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Değerler ve tutumlar ile güven arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişkinin ($r=.66$) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki ilişkinin $r=.45$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Cinsiyet ($r=.00$), öğrenim düzeyi ($r=.09$), okulda çalışılan yıl ($r=.00$), öğretmenlik kıdemi ($r=.06$) ve okul büyüklüğü ($r=.07$) ile güven arasında ilişki bulunmazken yöneticilik kıdemi ile pozitif ancak oldukça düşük düzeyde bir ilişkinin ($r=.12$) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki ilişkinin olmadığı görülmektedir.

Güvenme eğilimi, değerler ve tutumlar, cinsiyet, öğrenim düzeyi, okulda çalışılan yıl, öğretmenlik kıdemi, yöneticilik kıdemi ve okul büyüklüğü, Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin güveni ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ($R=.696$ $R^2=.483$, $p<.01$). Adı geçen değişkenler birlikte, güvendeki toplam varyansın yaklaşık %48'ini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin güven üzerindeki görece önem sırası; değerler ve tutumlar, güvenme eğilimi, okulda çalışılan yıl, öğretmenlik kıdemi, cinsiyet, okul büyüklüğü, öğrenim düzeyi ve yöneticilik kıdemidir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, sadece güvenme eğilimi ile değerler ve tutumlar değişkenlerinin güven üzerinde önemli (anlamlı) bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Diğer değişkenler önemli bir etkiye sahip değildir.

Çizelge 110'daki sonuçlara göre Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin güveninin yordanması için yordayıcı değişkenler olan güvenme eğilimi, değerler ve tutumlar, cinsiyet, öğrenim düzeyi, okulda çalışılan yıl,

öğretmenlik kıdemi, yöneticilik kıdemi ve okul büyüklüğü ile güven arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, güvenme eğilimi ile güven arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişkinin ($r=.59$) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki ilişkinin $r=.45$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Değerler ve tutumlar ile güven arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişkinin ($r=.55$) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki ilişkinin $r=.33$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Öğretmenlik kıdemi ile güven arasında pozitif ve düşük düzeyde bir ilişkinin ($r=.26$) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki ilişkinin $r=.02$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Cinsiyet ($r=.13$), öğrenim düzeyi ($r=.14$), okulda çalışılan yıl ($r=.10$), yöneticilik kıdemi ($r=.14$) ve okul büyüklüğü ($r=.16$) ile güven arasında oldukça düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Güvenme eğilimi, değerler ve tutumlar, cinsiyet, öğrenim düzeyi, okulda çalışılan yıl, öğretmenlik kıdemi, yöneticilik kıdemi ve okul büyüklüğü, Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin güveni ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ($R=.725$ $R^2=.526$, $p<.01$). Adı geçen değişkenler birlikte, güvendeki toplam varyansın yaklaşık %53'ünü açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin güven üzerindeki göreceli önem sırası; güvenme eğilimi, değerler ve tutumlar, cinsiyet, okul büyüklüğü, yöneticilik kıdemi, öğrenim düzeyi, öğretmenlik kıdemi ve okulda çalışılan yıldır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, sadece güvenme eğilimi değişkeninin güven üzerinde önemli (anlamlı) bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Diğer değişkenler önemli bir etkiye sahip değildir.

Öğretmenlerin güveninin; güvenme eğilimi, değerler ve tutumlar, cinsiyet, öğrenim düzeyi, okulda çalışılan yıl, öğretmenlik kıdemi ve okul büyüklüğüne göre yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları çizelge 131'de verilmiştir.

Çizelge 111'deki sonuçlara göre Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin güveninin yordanması için yordayıcı değişkenler olan güvenme eğilimi, değerler ve tutumlar, cinsiyet, öğrenim düzeyi, okulda çalışılan yıl, öğretmenlik kıdemi ve okul büyüklüğü ile güven arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, güvenme eğilimi ile güven arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişkinin ($r=.68$) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki ilişkinin $r=.47$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Değerler ve tutumlar ile güven arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişkinin ($r=.63$) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki ilişkinin $r=.36$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Cinsiyet ($r=.07$), öğrenim düzeyi ($r=.08$), okulda çalışılan yıl ($r=.03$), öğretmenlik kıdemi ($r=.02$) ve okul büyüklüğü ($r=.08$) ile güven arasında ilişkinin olmadığı görülmektedir.

Çizelge 111. Öğretmenlerin Güvenin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

	Değişken	B	Standart Hata	β	T	p	İkili r	Kısmi r
ANKARA Öğretmenler	Sabit	40.571	8.913	-	4.552	.000	-	-
	Güvenme Eğilimi	4,280	.270	.471	15.827	.000	.680	.473
	Değerler ve Tutumlar	3,599	.315	.337	11.426	.000	.630	.361
	Cinsiyet	-.304	1.851	-.004	-.164	.870	.070	-.006
	Öğrenim Düzeyi	-.997	1.564	-.015	-.637	.524	-.075	-.022
	Okulda Çalışılan Yıl	.018	.208	.002	.091	.928	-.033	.003
	Öğretmenlik Kıdemi	-.071	.206	-.016	-.349	.727	.016	-.012
	Okul Büyüklüğü	.876	1.087	.019	.806	.420	.078	.027
	R=.732 R ² = .536 F _(8, 869) =125.508, p=.000							
LEFKOŞA Öğretmenler	Sabit	46.862	13.805	-	3.395	.001	-	-
	Güvenme Eğilimi	4,290	.529	.458	8.113	.000	.784	.488
	Değerler ve Tutumlar	3,889	.511	.427	7.613	.000	.764	.464
	Cinsiyet	-3.686	2.937	-.051	-1.255	.211	-.112	-.086
	Öğrenim Düzeyi	-7.681	3.585	-.085	-2.143	.033	.002	-.146
	Okulda Çalışılan Yıl	-.247	.346	-.037	-.714	.476	-.102	-.049
	Öğretmenlik Kıdemi	-.554	.616	-.093	-.900	.369	-.084	-.062
	Okul Büyüklüğü	4.461	1.589	.107	2.808	.005	.116	.190
	R=.844 R ² = .713 F _(8, 211) =65.397, p=.000							

Güvenme eğilimi, değerler ve tutumlar, cinsiyet, öğrenim düzeyi, okulda çalışılan yıl, öğretmenlik kıdemi ve okul büyüklüğü, Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin güveni ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ($R=.732$, $R^2=.536$, $p<.01$). Adı geçen değişkenler birlikte, güvendeki toplam varyansın yaklaşık %54'ünü açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin güven üzerindeki göreceli önem sırası; güvenme eğilimi, değerler ve tutumlar, okul büyüklüğü, öğretmenlik kıdemi, öğrenim düzeyi, cinsiyet ve okulda çalışılan yıldır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, sadece güvenme eğilimi ile değerler ve tutumlar değişkenlerinin güven üzerinde önemli (anlamlı) bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Diğer değişkenler önemli bir etkiye sahip değildir.

Çizelge 111'deki sonuçlara göre Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin güveninin yordanması için yordayıcı değişkenler olan güvenme eğilimi, değerler ve tutumlar, cinsiyet, öğrenim düzeyi, okulda çalışılan yıl, öğretmenlik kıdemi ve okul büyüklüğü ile güven arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, güvenme eğilimi ile güven arasında pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişkinin ($r=.78$) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki ilişkinin $r=.49$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Değerler ve tutumlar ile güven arasında pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişkinin ($r=.76$) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki ilişkinin $r=.46$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Okul büyüklüğü ($r=.12$) ile güven arasında pozitif ve oldukça düşük ilişkinin olduğu görülmektedir. Cinsiyet ($r=-.11$) ve okulda çalışılan yıl ($r=-.10$) ile güven arasında negatif ve oldukça düşük ilişkinin olduğu görülmektedir. Öğrenim düzeyi ($r=.00$) ve öğretmenlik kıdemi ($r=-.08$) arasında ilişkinin olmadığı görülmektedir.

Güvenme eğilimi, değerler ve tutumlar, cinsiyet, öğrenim düzeyi, okulda çalışılan yıl, öğretmenlik kıdemi ve okul büyüklüğü, Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin güveni ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki

vermektedir ($R=.844$, $R^2=.713$, $p<.01$). Adı geçen değişkenler birlikte, güvendedeki toplam varyansın yaklaşık %71'ini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin güven üzerindeki görelî önem sırası; güvenme eğilimi, değerler ve tutumlar, okul büyüklüğü, öğretmenlik kıdemi, öğrenim düzeyi, cinsiyet ve okulda çalışılan yıldır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, sadece güvenme eğilimi, değerler ve tutumlar, öğrenim düzeyi ve okul büyüklüğü değişkenlerinin güven üzerinde önemli (anlamlı) bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Diğer değişkenler önemli bir etkiye sahip değildir.

Thompson, Joseph, Bailey, Worley ve Williams (2000, 4) işgörenlere, yöneticiye ve örgüte güvende cinsiyetin önemli bir yordayıcı olmadığını bulmuşlardır. Costa (2003, 115) takımlarda güveni araştırırken, güvenme eğiliminin güvenin .10'nu açıkladığı bulmuştur. Özen'in (2003, 188) aktardığına göre Costigan, ilter ve Berman (1998) örgütlerde güveni açıklamada işgörenlerin bireysel ve duyuşsal özelliklerinden daha çok örgütsel işleyişe dayalı bilişsel süreçlerin daha etkili olduğunu belirtmektedir. Günaydın (2001) örgütsel güven değişkeni açısından cinsiyet, eğitim durumu, meden durum, örgütte çalışılan yıl ve toplam iş deneyimi gibi demografik değişkenlerin anlamlı farklılık yaratmadığını bulmuştur.

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularına dayalı olarak varılan sonuçlar ve öneriler yer almaktadır.

SONUÇLAR

Güvene etki eden faktörler, güvenin boyutları, güvene etki eden faktörlerle bağımsız değişkenler arasındaki ilişkilerle ilgili bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar aşağıda verilmiştir

Güvene Etki Eden Faktörlere İlişkin Sonuçlar

Bu başlık altında, öğretmenlerin ve yöneticilerin güvene etki eden, güvenme eğilimi ile değerler ve tutumlara ilişkin sonuçlar aşağıda verilmiştir.

1. Güvenme Eğilimi Boyutuna İlişkin Sonuçlar

Güvenme eğilimi boyutunda Ankara ilköğretim okullarında ve Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin en fazla katıldıkları “Yöneticilerin de bir insan olduğunu, bu yüzden yanlış yapabileceklerini düşünürüm” ifadesidir. Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin en çok katıldıkları “Bu okulda öğretmenlere karşı olumlu duygular beslerim” ifadesidir. Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin en çok katıldığı “Öğretmenlerin de bir insan olduğunu, bu yüzden yanlış yapabileceklerini düşünürüm” ifadesidir. “Bu okulda, öğretmenlerle (yöneticilerle) kişisel sırrımı paylaşabilirim” ifadesine Ankara ilköğretim okullarında ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yönetici ve öğretmenler en az katılmaktadırlar.

Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin güvenme eğilimleri, Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerden; Lefkoşa ilkokullarında görevli

okul yöneticilerinin güvenme eğilimleri, Ankara ilköğretim okullarında görevli okul yöneticilerinden daha olumludur. Her iki ülkenin kendi içerisinde yöneticiler ile öğretmenlerin güvenme eğilimleri benzerdir.

Araştırmaya katılan kadın ve erkek Ankara ilköğretim okullarında ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin güvenme eğilimleri benzerdir. Ankara ilköğretim okullarında görevli erkek öğretmenlerin güvenme eğilimleri, Ankara ilköğretim okullarında görevli kadın öğretmenlerin güvenme eğilimlerine göre daha olumludur. Lefkoşa ilkokullarında görevli erkek ve kadın öğretmenlerin güvenme eğilimleri benzerdir.

Ankara ilköğretim okullarında görevli lisans mezunu yöneticilerin güvenme eğilimleri, lisans üstü mezuniyeti olan yöneticilerin güvenme eğilimlerine göre daha olumludur. Lefkoşa ilkokullarında görevli lisans ve lisans üstü öğrenim yapmış yöneticilerin güvenme eğilimleri benzerdir. Ankara ilköğretim okullarında görevli ve Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin öğrenim düzeyi değişkeni açısından güvenme eğilimleri benzerdir.

5-8 yıl okulda çalışan Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin, 9-12 yıl ve 13 ve üzeri yıl okulda çalışan Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlere göre güvenme eğilimleri daha olumludur. Ankara ilköğretim okullarında görevli ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticiler ile Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin güvenme eğilimi boyutuna ilişkin algıları okulda çalışılan yıla göre benzerdir.

Küçük, Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin güvenme eğilimleri büyük okullarda görev yapan öğretmenlerden daha olumludur. Ankara ilköğretim okullarında görevli ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticiler ile Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin güvenme eğilimi boyutuna ilişkin algıları okul büyüklüğüne göre benzerdir.

2. Değerler ve Tutumlar Boyutuna İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan Ankara ilköğretim okullarında görevli yönetici ve öğretmenler ile Lefkoşa ilkokullarında görevli yönetici ve öğretmenler en fazla

“Bu okulda, okulun değerlerini bilirim ve anlarım” ifadesine katılmaktadırlar. “Bu okulda, kişisel değerlerim ile okulun değerleri benzerdir” ifadesine Ankara ilköğretim okullarında görevli yönetici ve öğretmenler ile Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenler en az katılmaktadırlar. Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticiler “Bu okulda, düşüncelerdeki ve değerlerdeki farklılıklar saygıyla karşılanır” ifadesine en az katılmaktadırlar.

Araştırmaya katılan Ankara ilköğretim okullarında ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticiler ile öğretmenlerin değerler ve tutumları ülke değişkeni açısından benzerdir.

Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin değerler ve tutumlara ilişkin algıları, Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin değerler ve tutumlara ilişkin algılarından daha olumludur. Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin değerler ve tutumlara ilişkin algıları, Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin değerler ve tutumlara ilişkin algılarından daha olumludur.

Araştırmaya katılan erkek ve kadın Ankara ilköğretim okullarında ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin değerler ve tutumlara ilişkin algıları benzerdir. Ankara ilköğretim okullarında görevli erkek öğretmenlerin değerler ve tutumlara ilişkin algıları, kadın öğretmenlere göre daha olumludur. Cinsiyet değişkenine göre Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenler arasında değerler ve tutumlara ilişkin algılar benzerdir.

Araştırmada Ankara ilköğretim okullarında ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin ve öğretmenlerin öğrenim düzeyi değişkeni açısından aralarında değerler ve tutumlar boyutuna ilişkin algıları benzerdir.

Araştırmaya katılan Ankara ilköğretim okullarında ve Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin kıdem değişkeni açısından değerler ve tutumlar boyutuna ilişkin algıları benzerdir. Ankara ilköğretim okullarında görevli ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin öğretmenlik kıdemi değişkeni açısından değerler ve tutumlar boyutuna ilişkin algıları benzerdir. Ankara ilköğretim okullarında ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin

değerler ve tutumlar boyutuna ilişkin yöneticilik kıdemi değişkeni açısından algıları benzerdir.

Araştırmaya katılan Ankara ilköğretim okullarında ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin ve öğretmenlerin değerler ve tutumlar boyutuna ilişkin algıları kendi içinde okulda çalışılan yıl değişkeni açısından benzerdir.

Küçük, Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin değerler ve tutumlara ilişkin algıları, orta büyüklükteki okullarda görev yapan öğretmenlerden daha olumludur. Ankara ilköğretim okullarında ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticiler ile Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin değerler ve tutumlar boyutuna ilişkin algıları okul büyüklüğüne göre benzerdir.

Güvenin Boyutlarına İlişkin Sonuçlar

Bu başlık altında öğretmenlerin ve yöneticilerin güvenin boyutları olan, doğruluk, yetkinlik, tutarlık, sadakat, açıklık ve ilgiye ilişkin sonuçlar aşağıda verilmiştir.

1. Doğruluk Boyutuna İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin en fazla katıldıkları “Bu okulda, öğretmenler ve yöneticiler yaptıkları davranışların hesabını verebilirler” ifadesidir. Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin en fazla katıldıkları “Bu okulda, öğretmenlere, öğrencilere ve yöneticilere inanılır” ifadesidir. Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin en çok katıldıkları “Bu okulda, eylem ve işlemler adaletli bir şekilde yürütülür” ifadesidir. Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin en çok katıldığı “Bu okulda, kararlar ve uygulamalar etik ilkelere uygundur” ifadesidir. “Bu okulun öğrencileri gerçeği söylemekten kaçınmaz” ifadesine hem Ankara ilköğretim okullarında görevli yönetici ve öğretmenler hem de Lefkoşa ilkokullarında görevli yönetici ve öğretmenler düşünce birliği ederek en az katılmaktadırlar.

Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin doğruluk boyutuna ilişkin algıları, Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlere göre daha olumludur. Her iki ülkenin yöneticilerinin doğruluk boyutuna ilişkin algıları benzerdir.

Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin doğruluk boyutuna ilişkin algıları, öğretmenlerin doğruluk boyutuna ilişkin algılarına göre daha olumludur. Lefkoşa ilkokullarında görevli okul yöneticilerinin doğruluk boyutuna ilişkin algıları, öğretmenlerin doğruluk boyutuna ilişkin algılarına göre daha olumludur.

Araştırmaya katılan kadın ve erkek Ankara ilköğretim okullarında görevli ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin doğruluk boyutuna ilişkin algıları benzerdir. Ankara ilköğretim okullarında görevli erkek öğretmenlerin doğruluk boyutuna ilişkin algıları, kadın öğretmenlerin doğruluk boyutuna ilişkin algılarına göre daha olumludur. Cinsiyet değişkenine göre Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin doğruluk boyutuna ilişkin algıları benzerdir.

Araştırmaya katılan Ankara ilköğretim okullarında ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin ve öğretmenlerin kendi içinde öğrenim düzeyi değişkenine göre doğruluk boyutuna ilişkin algıları benzerdir.

Araştırmaya katılan Ankara ilköğretim okullarında ve Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin doğruluk boyutuna ilişkin algıları, kıdem değişkeni açısından benzerdir. 1-5 yıl öğretmenlik kıdemi olan Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin algıları, 6-10 yıl ve 16-20 yıl öğretmenlik kıdemi olan Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin doğruluk boyutuna ilişkin algılarından daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin doğruluk boyutuna ilişkin algılarında, öğretmenlik kıdemine göre benzerdir. Araştırmaya katılan Ankara ilköğretim okullarında görevli ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin doğruluk boyutuna ilişkin algıları yöneticilik kıdemi değişkeni açısından benzerdir.

Araştırmaya katılan Ankara ilköğretim okullarında ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin ve öğretmenlerin doğruluk boyutuna ilişkin algıları kendi içinde okulda çalışılan yıl değişkeni açısından benzerdir.

Büyük ve küçük Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin doğruluk boyutuna ilişkin algıları orta büyüklükteki okullarda görev yapan öğretmenlerden daha olumludur. Ankara ilköğretim okullarında ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticiler ile Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin doğruluk boyutuna ilişkin algıları okul büyüklüğüne göre benzerdir.

2. Yetkinlik Boyutuna İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticiler ve öğretmenler ile Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticiler ve öğretmenler en fazla “Bu okulun işgörenleri (öğretmen, yönetici ve diğer çalışanlar) işlerini yapmak için gerekli bilgiye sahiptirler” ifadesine katılmaktadırlar. “Bu okulda, işler tekrar düzeltilmeye gerek kalmayacak şekilde yapılır” ifadesine Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticiler ve öğretmenler ile Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenler, en az katılmaktadırlar. Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticiler “Bu okulda, öğrenciler öğretmenlerin yetersizliğinden şikâyet etmezler” ifadesine en az katılmaktadırlar.

Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin yetkinlik boyutuna ilişkin algıları, Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlere göre daha olumludur. Her iki ülkenin yöneticilerinin yetkinlik boyutuna ilişkin algıları benzerdir.

Araştırmaya katılan Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticiler ile öğretmenlerin yetkinlik boyutuna ilişkin algıları benzerdir. Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticiler ile öğretmenlerin de yetkinlik boyutuna ilişkin algıları benzerdir.

Araştırmaya katılan Ankara ilköğretim okullarında ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin ve öğretmenlerin kendi içinde cinsiyet değişkeni açısından yetkinlik boyutuna ilişkin algıları benzerdir.

Ankara ilköğretim okullarında görevli lisans mezunu yöneticilerin yetkinlik boyutuna ilişkin algıları, Ankara ilköğretim okullarında görevli lisans üstü mezuniyeti olan yöneticilerin yetkinlik boyutuna ilişkin algılarına göre daha olumludur. Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin öğrenim düzeyi değişkeni açısından yetkinlik boyutuna ilişkin algıları benzerdir. Ankara ilköğretim okullarında görevli ve Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin öğrenim düzeyi değişkeni açısından yetkinlik boyutuna ilişkin algıları benzerdir.

Araştırmaya katılan Ankara ilköğretim okullarında ve Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin yetkinlik boyutuna ilişkin algıları kıdem düzeylerine göre benzerdir. 1-5 yıl öğretmenlik kıdemi olan Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin yetkinlik boyutuna ilişkin algısı, 6-10 yıl ve 11-15 yıl öğretmenlik kıdemi olan yöneticilerden daha olumludur. Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin, öğretmenlik kıdemi değişkeni açısından yetkinlik boyutuna ilişkin algıları benzerdir. Ankara ilköğretim okullarında ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin yetkinlik boyutuna ilişkin algıları yöneticilik kıdemi değişkeni açısından benzerdir.

Okulda görev süresi 1-4 yıl olan Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin yetkinlik boyutuna ilişkin algısı, 9-12 yıl olanlardan daha olumludur. Ankara ilköğretim okullarında ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin ve Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin yetkinlik boyutuna ilişkin algıları okulda çalışılan yıl değişkeni açısından benzerdir.

Büyük ve küçük Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin yetkinlik boyutuna ilişkin algıları orta büyüklükteki okullarda görev yapan öğretmenlerden daha olumludur. Ankara ilköğretim okullarında ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticiler ile Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin yetkinlik boyutuna ilişkin algıları benzerdir.

3. Tutarlılık Boyutuna İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan Ankara ilköğretim okullarında ve Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin en fazla katıldıkları “Bu okulda, yöneticiler olduğu gibi görünür” ifadesi olmuştur. Ankara ilköğretim okullarında görevli

yöneticilerin en çok katıldıkları “Bu okulda, benzer olaylarda farklı davranılmaz” ifadesidir. Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin en çok katıldığı “Bu okulun yönetici, öğretmen ve öğrencilerinin sözleri ile davranışları tutarlıdır” ifadesidir. “Bu okulda, alınan kararlar sık sık değişmez” ifadesine Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticiler ve öğretmenler ile Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenler en az katılmaktadırlar. Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticiler “Bu okulda, çelişkili kararlar alınmaz” ifadesine en az katılmaktadırlar.

Araştırmaya katılan her iki ülkenin yöneticilerinin ve öğretmenlerinin tutarlılık boyutuna ilişkin algıları benzerdir.

Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin tutarlılık boyutuna ilişkin algısı, öğretmenlerin tutarlılık boyutuna ilişkin algılarına göre daha olumludur. Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticiler ile öğretmenlerin tutarlılık boyutuna ilişkin algısı benzerdir.

Araştırmaya katılan Ankara ilköğretim okullarında ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticiler ile Lefkoşa ilkokulu öğretmenlerinin kendi içinde cinsiyet değişkeni açısından tutarlılık boyutuna ilişkin algıları benzerdir.

Ankara ilköğretim okullarında görevli lisans mezunu yöneticilerin tutarlılık boyutuna ilişkin algıları, Ankara ilköğretim okullarında görevli lisans üstü mezunu yöneticilerin tutarlılık boyutuna ilişkin algılarına göre daha olumludur. Lefkoşa ilkokullarında görevli lisans mezunu olan yöneticilerin tutarlılık boyutuna ilişkin algıları, lisans üstü mezunu olan yöneticilerin tutarlılık boyutuna ilişkin algılarına göre daha olumludur. Ankara ilköğretim okullarında görevli ve Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin öğrenim düzeyi değişkeni açısından tutarlılık boyutuna ilişkin algıları benzerdir.

Araştırmaya katılan Ankara ilköğretim okullarında ve Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin tutarlılık boyutuna ilişkin algıları kıdem değişkenine göre benzerdir. 1-5 yıl öğretmenlik kıdemi olan Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin algısı, 6-10 yıl öğretmenlik kıdemi olan

yöneticilerin algısından daha olumludur. Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin tutarlılık boyutuna ilişkin algısı öğretmenlik kıdemine göre benzerdir. Ankara ilköğretim okullarında ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin tutarlılık boyutuna ilişkin algısı yöneticilik kıdemine göre benzerdir.

Okulda görev süresi 1-4 yıl olan Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin tutarlılık boyutuna ilişkin algısı, 9-12 yıl ile 13 ve üstü yıl olan Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerden daha olumludur. Ankara ilköğretim okullarında görevli ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin ve Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin tutarlılık boyutuna ilişkin algıları okulda çalışılan yıl değişkeni açısından benzerdir.

Küçük, Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin tutarlılık boyutuna ilişkin algıları orta büyüklükteki okullarda görev yapan öğretmenlerden daha olumludur. Araştırmaya katılan Ankara ilköğretim okullarında görevli ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticiler ile Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin tutarlılık boyutu algıları okul büyüklüğü değişkeni açısından benzerdir.

4. Sadakat Boyutuna İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticiler ve öğretmenler ile Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenler en fazla “Bu okulda, okul yönetimi öğretmenler yardıma gereksinim duyduğunda yardım eder” ifadesine katıldıklarını belirtmişlerdir. Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin en çok katıldıkları “Bu okulda, okul kaynakları özenle kullanılır” ifadesidir. “Bu okulun yönetici ve öğretmenleri çalışma gününü dört gözle beklerler” ifadesine Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticiler ve öğretmenler ile Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenler en az katılmaktadırlar. Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticiler “Bu okulda öğretmenler okul işlerine kendilerini adanmışlardır” ifadesine en az katılmaktadırlar.

Araştırmaya katılan Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin sadakat boyutuna ilişkin algıları, Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlere

göre daha olumludur. Yöneticilerin sadakat boyutuna ilişkin algıları her iki ülkede de benzerdir.

Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin sadakat boyutuna ilişkin algıları, öğretmenlerin sadakat boyutuna ilişkin algılarına göre daha olumludur. Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticiler ile öğretmenlerin sadakat boyutuna ilişkin algıları benzerdir.

Araştırmaya katılan Ankara ilköğretim okullarında görevli ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin ve öğretmenlerin kendi içinde cinsiyet değişkeni açısından sadakat boyutuna ilişkin algıları benzerdir.

Ankara ilköğretim okullarında görevli lisans mezunu yöneticilerin sadakat boyutuna ilişkin algıları, lisans üstü mezunu yöneticilerin sadakat boyutuna ilişkin algılarına göre daha olumludur. Öğrenim düzeyi değişkenine göre Ankara ilköğretim okullarında ve Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenler ile Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin sadakat boyutuna ilişkin algıları benzerdir.

Araştırmaya katılan Ankara ilköğretim okullarında ve Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin sadakat boyutuna ilişkin algıları kıdem düzeyleri açısından benzerdir. Ankara ilköğretim okullarında görevli ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin sadakat boyutuna ilişkin algıları öğretmenlik kıdemi düzeyleri açısından benzerdir. Araştırmaya katılan Ankara ilköğretim okullarında ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin sadakat boyutuna ilişkin algıları yöneticilik kıdemi değişkeni açısından benzerdir.

Araştırmaya katılan Ankara ilköğretim okullarında görevli ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin ve öğretmenlerin sadakat boyutuna ilişkin algıları kendi içinde okulda çalışılan yıl değişkeni açısından benzerdir.

Büyük ve küçük Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin sadakat boyutuna ilişkin algıları orta büyüklükteki okullarda görev yapan öğretmenlerden daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Küçük Ankara ilköğretim

okullarında görevli yöneticilerin sadakat boyutuna ilişkin algıları, orta büyüklükteki okullarda görev yapan yöneticilerden daha olumludur. Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin ve öğretmenlerin sadakat boyutuna ilişkin algıları okul büyüklüğü değişkeni açısından benzerdir.

5. Açıklık Boyutuna İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticiler ve öğretmenler ile Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenler açıklık boyutuna "büyük ölçüde" katılmaktadırlar.

Araştırmaya katılan Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticiler ve öğretmenler en fazla "Bu okulda, yönetici ve öğretmenlerin yaptığı işlemler rahatlıkla denetlenebilir" ifadesine katılmaktadırlar. Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticiler ve öğretmenler en fazla "Bu okulun öğretmenleri kendilerince önemli olan konularda seslerini duyurabilirler" ifadesine katılmaktadırlar. "Bu okulda, kararlar ortak alınır" ifadesine Ankara ilköğretim okullarında görevli ve Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenler en az katılmaktadırlar. "Bu okulun, öğretmenleri (yöneticileri) eleştiriye açıktır" ifadesine Ankara ilköğretim okullarında görevli ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticiler en az katılmaktadırlar.

Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin açıklık boyutuna ilişkin algıları, Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlere göre daha olumludur. Yöneticilerin açıklık boyutuna ilişkin algıları her iki ülkede de benzerdir.

Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin açıklık boyutuna ilişkin algıları, öğretmenlerin açıklık boyutuna ilişkin algılarına göre daha olumludur. Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticiler ile öğretmenlerin açıklık boyutuna ilişkin algıları benzerdir.

Araştırmaya katılan Ankara ilköğretim okullarında ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin cinsiyet değişkeni açısından açıklık boyutuna ilişkin algıları benzerdir. Ankara ilköğretim okullarında görevli erkek

öğretmenlerin açıklık boyutuna ilişkin algıları, kadın öğretmenlerin açıklık boyutuna ilişkin algılarına göre daha olumludur. Cinsiyet değişkenine göre Lefkoşa ilkokullarında görevli erkek öğretmenler ile kadın öğretmenlerin açıklık boyutuna ilişkin algıları benzerdir.

Araştırmaya katılan Ankara ilköğretim okullarında görevli ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin ve öğretmenlerin kendi içinde öğrenim düzeyi değişkeni açısından açıklık boyutuna ilişkin algıları benzerdir.

Araştırmaya katılan Ankara ilköğretim okullarında ve Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin açıklık boyutuna ilişkin algıları kıdem değişkeni açısından benzerdir. Ankara ilköğretim okullarında görevli ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin açıklık boyutuna ilişkin algıları öğretmenlik kıdemi değişkeni açısından benzerdir. Ankara ilköğretim okullarında görevli ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin açıklık boyutuna ilişkin algıları yöneticilik kıdemi değişkeni açısından benzerdir.

Araştırmaya katılan Ankara ilköğretim okullarında ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin ve öğretmenlerin açıklık boyutuna ilişkin algıları kendi içinde okulda çalışılan yıl değişkeni açısından benzerdir.

Küçük Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin algısı, büyük ve orta büyüklükteki okullarda görev yapan öğretmenlerden daha olumludur. Ankara ilköğretim okullarında görevli ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin ve öğretmenlerin açıklık boyutu algıları okul büyüklüğü değişkeni açısından benzerdir.

6. İlgili Boyutuna İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticiler ve öğretmenler ile Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenler ilgi boyutuna “büyük ölçüde”, Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticiler ilgi boyutuna “tamamen” katılmaktadırlar. “Okul yöneticisi öğretmenlere karşı ilgisinde samimidir” ifadesine Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticiler ve öğretmenler ile Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenler en çok katılmaktadırlar. Lefkoşa

ilkokullarında görevli yöneticilerin en çok katıldığı “Bu okulda, fazladan gösterdiğim çabalar takdir edilir” ifadesidir.

“Bu okul, benim işteki genel doyumum ile ilgilenir” ifadesine Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticiler ve öğretmenler ile Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenler en az katılmaktadırlar. “Bu okulda şikâyetlerim göz ardı edilmez” ifadesine Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticiler en az katılmaktadırlar.

Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin ilgi boyutuna ilişkin algıları, Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin algılarına göre daha olumludur. Yöneticilerin ilgi boyutuna ilişkin algıları her iki ülkede de benzerdir.

Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin ilgi boyutuna ilişkin algıları, Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin ilgi boyutuna ilişkin algılarına göre daha olumludur. Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticiler ile öğretmenlerin ilgi boyutuna ilişkin algıları benzerdir.

Araştırmaya katılan Ankara ilköğretim okullarında ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin cinsiyet değişkeni açısından ilgi boyutuna ilişkin algıları benzerdir. Ankara ilköğretim okullarında görevli erkek öğretmenlerin ilgi boyutuna ilişkin algıları, Ankara ilköğretim okullarında görevli kadın öğretmenlerin ilgi boyutuna ilişkin algılarına göre daha olumludur. Cinsiyet değişkenine göre Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin ilgi boyutuna ilişkin algıları benzerdir.

Ankara ilköğretim okullarında görevli lisans mezunu yöneticilerin ilgi boyutuna ilişkin algıları, lisans üstü mezuniyeti olan yöneticilerin ilgi boyutuna ilişkin algılarına göre daha olumludur. Öğrenim düzeyi değişkenine göre Ankara ilköğretim okullarında görevli ve Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin ilgi boyutuna ilişkin algıları benzerdir.

Araştırmaya katılan Ankara ilköğretim okullarında ve Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin ilgi boyutuna ilişkin algıları kıdem değişkeni açısından benzerdir. 1-5 yıl öğretmenlik kıdemi olan Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin ilgi boyutuna ilişkin algısı, 6-10 yıl öğretmenlik kıdemi olan yöneticilerin algısından daha olumludur. Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin, ilgi boyutuna ilişkin algıları benzerdir. Ankara ilköğretim okullarında ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin ilgi boyutuna ilişkin algıları yöneticilik kıdemi değişkeni açısından benzerdir.

Araştırmaya katılan Ankara ilköğretim okullarında görevli ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin ve öğretmenlerin ilgi boyutuna ilişkin algıları okulda çalışılan yıl değişkeni açısından benzerdir.

Küçük Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin ilgi boyutuna ilişkin algıları orta büyüklükteki ve büyük okullarda görev yapan öğretmenlerden daha olumludur. Ankara ilköğretim okullarında görevli ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin ve Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin ilgi boyutu algıları okul büyüklüğü değişkeni açısından benzerdir.

Güvenin Bilişsel ve Duyuşsal Olma Durumuna İlişkin Sonuçlar

Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin güveninin bilişsellik düzeyi, Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerden daha olumlu; Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin güveninin duyuşsallık düzeyi, Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerden daha olumludur. Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin güveninin bilişsellik ve duyuşsallık düzeyi Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerden daha olumludur. Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin güveninin bilişsellik ve duyuşsallık düzeyi Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerden, Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin güveninin bilişsellik ve duyuşsallık düzeyi Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerden daha olumludur.

Bu başlık altında öğretmenlerin ve yöneticilerin güvenin bilişsel ve duyuşsal olma durumuna ilişkin sonuçlar aşağıda verilmiştir.

1. Güvenin Bilişselliğine İlişkin Sonuçlar

Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin bilişsellik algıları, Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlere göre daha olumludur. Yöneticilerin, güveninin bilişselliği ile ilgili algıları her iki ülkede de benzerdir.

Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin bilişsellik algıları, Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin algılarından daha olumludur. Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticiler ile öğretmenlerin güvenin bilişselliği ile ilgili algıları benzerdir.

Araştırmaya katılan Ankara ilköğretim okullarında ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin ve öğretmenlerin kendi içinde cinsiyet değişkeni açısından güvenin bilişselliği ile ilgili algıları benzerdir.

Ankara ilköğretim okullarında görevli lisans mezunu yöneticilerin bilişsellik algıları, lisans üstü mezuniyeti olan yöneticilerin bilişsellik algılarına göre daha olumludur. Ankara ilköğretim okullarında görevli ve Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin güvenin bilişselliği algıları öğrenim düzeyi değişkeni açısından benzerdir.

Araştırmaya katılan Ankara ilköğretim okullarında ve Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin güvenin bilişselliği boyutuna ilişkin algıları kıdem değişkeni açısından benzerdir. 1-5 yıl öğretmenlik kıdemine sahip Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin bilişsellik algısı, 6-10 yıl öğretmenlik kıdemine sahip olan Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerden daha olumludur. Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin güvenin bilişselliğine ilişkin algıları öğretmenlik kıdemi değişkeni açısından benzerdir. Ankara ilköğretim okullarında görevli ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin güvenin bilişsellik boyutuna ilişkin algıları yöneticilik kıdemi değişkeni benzerdir.

1-4 yıl okulda çalışan Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin güvenin bilişselliği ile ilgili algısı, 9-12 yıl ve 13 ve üzeri yıl çalışan Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlere göre daha olumludur. Ankara ilköğretim okullarında görevli ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin ve Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin, güvenin bilişsellik boyutuna ilişkin algıları okulda çalışılan yıl değişkeni açısından benzerdir.

Küçük Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin bilişsellik algısı, orta büyüklükteki okullarda görev yapan öğretmenlerden daha olumludur. Ankara ilköğretim okullarında görevli ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin ve Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin güvenin bilişsellik boyutuna ilişkin algısı okul büyüklüğüne göre benzerdir.

2. Güvenin Duyuşsallığına İlişkin Sonuçlar

Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin güvenin duyuşsallığı algıları, Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlere göre daha olumludur. Yöneticilerin güvenin duyuşsallığı ile ilgili algıları ülkede de benzerdir.

Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin güvenin duyuşsallığı algıları, öğretmenlerin algılarından daha olumludur. Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticiler ile öğretmenler arasındaki güvenin duyuşsallığı ile ilgili algıları benzerdir.

Araştırmaya katılan Ankara ilköğretim okullarında ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin cinsiyet değişkeni açısından güvenin duyuşsallığı ile ilgili algıları benzerdir. Ankara ilköğretim okullarında görevli erkek öğretmenlerin güvenin duyuşsallığı ile ilgili algıları, Ankara ilköğretim okullarında görevli kadın öğretmenlerin algılarına göre daha olumludur. Cinsiyet değişkenine göre Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin güvenin duyuşsallığı ile ilgili algıları benzerdir.

Ankara ilköğretim okullarında görevli lisans mezunu yöneticilerin algıları, lisans üstü mezuniyeti olan yöneticilerin algılarına göre daha olumludur. Öğrenim düzeyi değişkenine göre, Ankara ilköğretim okullarında görevli ve Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin güvenin duyusallığı ile ilgili algıları benzerdir.

Araştırmaya katılan Ankara ilköğretim okullarında ve Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin güvenin duyusallığı ile ilgili algıları kıdem değişkeni açısından benzerdir. Ankara ilköğretim okullarında ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin güvenin duyusallığı ile ilgili algıları öğretmenlik kıdemi değişkeni açısından benzerdir. Ankara ilköğretim okullarında ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin güvenin duyusallığı ile ilgili algıları yöneticilik kıdemi değişkeni açısından benzerdir.

Araştırmaya katılan Ankara ilköğretim okullarında ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin ve öğretmenlerin güvenin duyusallığı ile ilgili algıları kendi içinde okulda çalışılan yıl değişkeni açısından benzerdir.

Küçük Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin güvenin duyusallığı ile ilgili algıları, orta büyüklükteki ve büyük okullarda görev yapan öğretmenlerden daha olumludur. Ankara ilköğretim okullarında görevli ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin ve Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin güvenin duyusallığı ile ilgili algıları okul büyüklüğü açısından benzerdir.

Güvene Etki Eden Faktörler ve Bağımsız Değişkenler ile Güven Arasındaki İlişkilere Yönelik Regresyon Analizlerine İlişkin Sonuçlar

Ankara ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin güveninin yordanması için yordayıcı değişkenler olan güvenme eğilimi, değerler ve tutumlar ile güven arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki vardır. Cinsiyet, öğrenim düzeyi, okulda çalışılan yıl, öğretmenlik kıdemi ve okul büyüklüğü ile güven arasında ilişki bulunmazken yöneticilik kıdemi ile pozitif ancak oldukça düşük düzeyde

bir ilişki vardır. Adı geçen değişkenler birlikte, güvendedeki toplam varyansın yaklaşık %48'ini açıklamaktadır.

Ankara ilköğretim okullarında görevli ve Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticiler ile Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin güveninin yordanmasında, güvenme eğilimi ile değerler ve tutumlar güven üzerinde önemli (anlamlı) bir yordayıcıdır.

Lefkoşa ilkokullarında görevli yöneticilerin güveninin yordanması için yordayıcı değişkenler olan güvenme eğilimi, değerler ve tutumlar ile güven arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki vardır. Öğretmenlik kıdemi ile güven arasında pozitif ve düşük düzeyde bir ilişki vardır. Cinsiyet, öğrenim düzeyi, okulda çalışılan yıl, yöneticilik kıdemi ve okul büyüklüğü ile güven arasında oldukça düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Adı geçen değişkenler birlikte, güvendedeki toplam varyansın yaklaşık %53'ünü açıklamaktadır.

Ankara ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin güveninin yordanması için yordayıcı değişkenler olan güvenme eğilimi, değerler ve tutumlar ile güven arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki vardır. Cinsiyet, öğrenim düzeyi, okulda çalışılan yıl, öğretmenlik kıdemi ve okul büyüklüğü ile güven arasında ilişkinin olmadığı görülmektedir. Adı geçen değişkenler birlikte, güvendedeki toplam varyansın yaklaşık %54'ünü açıklamaktadır.

Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin güveninin yordanması için yordayıcı değişkenler olan güvenme eğilimi, değerler ve tutumlar ile güven arasında pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişki vardır. Okul büyüklüğü ile güven arasında pozitif ve oldukça düşük ilişki vardır. Cinsiyet ve okulda çalışılan yıl ile güven arasında negatif ve oldukça düşük ilişki vardır. Öğrenim düzeyi ve öğretmenlik kıdemi ile güven arasında ilişkinin olmadığı görülmektedir. Adı geçen değişkenler birlikte, güvendedeki toplam varyansın yaklaşık %71'ini açıklamaktadır.

Lefkoşa ilkokullarında görevli öğretmenlerin güveninin yordanmasında, güvenme eğilimi, değerler ve tutumlar, öğrenim düzeyi ve okul büyüklüğü değişkenleri güven üzerinde önemli (anlamlı) bir yordayıcıdır.

ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma sonuçları doğrultusunda geliştirilen öneriler, 'uygulamaya ilişkin öneriler' ve 'yapılacak araştırmalara ilişkin öneriler' başlıkları altında verilmiştir.

Uygulamaya İlişkin Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda uygulamaya dönük olarak aşağıdaki öneriler ileri sürülebilir:

1. Ankara ilköğretim okullarında görevli yönetici ve öğretmenlerin güvenme eğiliminin daha da artırılması için Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okullarda yöneticilerin güven konusunda farkındalık geliştirmeleri gerekmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı okul yöneticilerine güvenin nasıl geliştirileceğine ilişkin hizmet içi eğitimler vermelidir. Bakanlık, karar ve uygulamaları ile okulu ve öğretmeni güçlendirmelidir.

2. Büyük bir toplumda iş yaşamının erkek egemen ortamı, kadının güvenme eğilimini olumsuz etkilemektedir. Ankara ilköğretim okullarında görevli kadın öğretmenlerin güvenme eğiliminin düşüklüğünü yükseltmek için kadın öğretmenler lehine pozitif ayrımcılık yapılabilir. Örneğin, yönetici olmaları daha kolaylaştırılabilir ya da evli ise evine daha yakın bir okulda görev yapabilir.

3. Bilimsellik şüpheliği gerektirebilir. Ancak lisans üstü eğitim yapan yöneticilerin güvenme eğilimlerini yükseltilmelidir. Okul yöneticileri için ortak lisans üstü programlar düzenlenmelidir. Bu programlarda güven ders ya da konu olarak yer almalıdır.

4. Okulda birlikte çalışılan yıl arttıkça yaşanan olumsuzluklar, başlangıçta olan güvenme eğiliminin azalmasına neden olmaktadır. Okulda ilişkilerde ve işlerde daha özenli olmak gerekmektedir.

5. Milli Eğitim Bakanlığı olanakları ölçüsünde, büyük okullardan kaçınmalıdır. Bunun için büyük okul yapımından uzak durulmalı, var olan büyük kullardaki öğrenci sayıları azaltılmalı ve ikili eğitimden tekliye geçilmelidir.

6. Okullarda yöneticiler, okul değerlerini geliştirmelidir. Okul değerleri ile öğretmenlerin kişisel değerleri arasında paralellik kurulmalıdır. Her iki ülkenin de yönetici ve öğretmenlerinin değerler ve tutumlar boyutunda benzer görüşte olmaları, iki ülke okullarının birlikte iş yapabilmeleri için iyi bir dayanak sağlamaktadır. Bu anlamda kardeş okul uygulamalarının geliştirilmesi gerekmektedir. Yöneticiler, okulun var olan değerlerini ve tutumlarını iyi bilmelidirler. Ankara ilköğretim okullarında görevli kadın öğretmenlerin değerler ve tutumlara ilişkin algıları geliştirilmelidir.

7. Okul yöneticileri ve öğretmenler öğrencilere inanmalıdırlar. Öğrencilerin kendilerini ifade edebilmeleri için olanak tanınmalı, etkin dinlenmeli ve sorunları ile baş edebilen bireyler olmaları sağlanmalıdır. Okulda demokrasi geliştirilmelidir.

8. Okul yönetimleri doğruluk konusunda kendileri ile ilgili şüpheleri gidermek için daha katılımcı ve açık olmalıdırlar. Okul yöneticisi seçiminde öğretmenlik kıdemi önemli bir tercih nedeni olmalıdır. Orta büyüklükteki okullarda öğretmenlerin doğruluk boyutuna ilişkin algıları geliştirilmelidir.

9. Öğretmenlerin yetkinlikleri geliştirilmelidir. Sisteme alan mezunu olmayan veya geçici öğretmenler alınmamalıdır. Öğretmen yetkinliklerini geliştirmek için sürekli hizmet içi eğitimler yapılmalıdır. Hizmet içi eğitimlerle ilgili üniversitelerden de yararlanılmalıdır. Her iki ülke öğretmen eğitimi konusunda işbirliği yapmalıdır.

10. Orta büyüklükteki okulların sorunları giderilmelidir. Bu okullarda görev yapan öğretmenlerin ve yöneticilerin, yetkinlik algılarının daha olumlu olması için çaba gösterilmelidir.

11. Okullarda alınan kararlarda ve yapılan eylemlerde tutarlı olunması gerekmektedir. Yöneticiler bir karar almadan önce, geçmişte neler yaptığını biraz olsun hatırlamalıdır. Okulda kararların kayıt altına alınması yöneticiye yardımcı olur. Çelişkili kararlar alınmasından uzak durulmalıdır.

12. Yöneticilerle öğretmenlerin okulda tutarlılığa ilişkin algı farklılıkları ortadan kaldırılmalıdır. Açık bir iletişim, bu farklılığı kaldırmada önemli bir araç olabilir. Yine okul yöneticileri kendi aralarında da etkin bir iletişim kurmalıdırlar. Yöneticiler, lisans üstü yapmış yönetici meslektaşlarının farkındalık düzeyinin daha yüksek olduğunu bilmelidirler ve onlardan mesleki yardım almalıdırlar.

13. Okul işlerinde genç öğretmenlerin daha aktif katılımı sağlanmalıdır. Okulda yeni göreve başlayan öğretmenlerin sosyalleşebilmesi için uyum programları yapılmalıdır.

14. Yönetici ve öğretmenlerin okul ve öğrenci sevgileri aşındırılmamalıdır. Öğretmenlik, bir fedakarlık mesleği olmasına rağmen ekonomik ve sosyal haklar daha da iyileştirilmelidir. Öğretmeni okula bağlayacak etkinlikler yapılmalıdır.

15. Lisans üstü eğitim yapmış öğretmen ve yöneticiler sistem açısından bir şanstır. Alanında lisans üstü öğrenim yapmış öğretmenlerin uzmanlıklarından sadece okulda değil eğitim sisteminin diğer yapılarında da yararlanılmalıdır. Bu öğretmenlerin güdülenmesinde daha özenli olmak gerekmektedir. Çünkü bu öğretmenlerin beklentileri daha yüksek olacaktır. Karşılanamayan bu beklentiler, daha büyük hayal kırıklıklarına neden olabilir.

16. Orta büyüklükteki okullarda görev yapan öğretmenlerin sadakatini artırmada okul yöneticilerinin örnek olarak okulun araç-gereçlerini daha özenli kullanmaları, okul işlerinde daha fedakârca davranmalarının yanı sıra hizmet

içi eğitim programları da yapılmalıdır. Bu programlarda özellikle okul içi ilişkileri ve sorun çözmeyi geliştirecek etkinlikler yapılmalıdır.

17. Okullarda, yöneticilerin ve öğretmenlerin yaptığı işler açık olmalıdır. Açıklığı sağlamanın bir kaç yöntemi vardır. Kararlara katılma, denetime açık olma, yapılanların hesabını verebilme, etkin bir iletişim ve bürokratik işlemlerin azaltılması, açıklığı sağlayabilir. Ayrıca yönetici ve öğretmenlerin seslerini duyurabilme adına sendikal etkinliklerde de bulunmaları önemlidir.

18. Yöneticiler, öğretmenleri ile ilgilenmek durumundadır. Bu ilgi, onların mesleki gelişimlerinden, okulda mutlu olmalarına kadar geçerlidir. Yöneticiler, öğretmenlere karşı ilgilerinde, cinsiyet ya da eski yeni ayrımı yapmamalıdır.

19. Okullarda öğrenci sayıları azaltılmalıdır. Aşırı büyük okullar küçültülmeli, orta büyüklükteki okulların daha işlevsel hale getirilmesi sağlanmalıdır. Yönetici ve öğretmenlerin güven gelişiminde, güvenin bilişsel ve duyuşsal yönünün birlikte gelişimi sağlanmalıdır. Büyük okullar okul çalışanlarının güvenini olumsuz etkilediği gibi Kalfanın (2006) bulgularına göre kaliteli ve verimlilik yönünden de istendik düzeyde değildirler.

Araştırma Yapacaklara İlişkin Öneriler

1. Eğitim örgütlerinde güven konusunun tartışılmaya başlanması çok yenidir. Bu tartışmalara katkı koyabilmek için güven değişik boyutlarda ve farklı eğitim örgütlerinde araştırılmalıdır. Güveni etkileyen bireysel ve örgütsel etkenleri belirleyecek derinlemesine araştırmalar yapılmalıdır.

2. Eğitim örgütlerinde güvenin sonuçları ile ilgili araştırmalar yapılmalı, kültürü, başarıyı ve güdülenmeyi nasıl etkilediği ortaya konulmalıdır. Yine güvensizlik de araştırılmalıdır. Güvensizliğin maliyeti konusunda araştırmalar yapılmalıdır. Okullarımızda güven nasıl geliştirilebilir konusu araştırılmalı ve buna ilişkin eğitim programları hazırlanmalıdır. Güven konusunda nitel araştırmalar yapılarak, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri daha ayrıntılı değerlendirilerek yorumlanmalıdır.

Kaynakça

- Adams, K. S. ve Christenson, S. L. (2000). Trust and the family-school relationship examination of parent-teacher differences in elementary and secondary grades. **Journal of School Psychology**. Vol. 38, No. 5, pp.477-479.
- Arent, R. P. (1992). **Trust building with children who hurt: a one-to-one support program for children ages 5 to 14**. New York: West Nyack.
- Atik, S. (2001). Organizasyon hiyerarşisi. **Bilim Dergisi**. Sayı 2, s.63
- Ayan, A., Ş. (2004). **Örgüt kültürünün örgütsel güven üzerindeki etkileri**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gebze.
- Aydın, M. (1991). **Eğitim yönetimi**. Ankara: Hatipoğlu Yayınları.
- Balcı, A. (2004). **Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler** (4. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Balcı, A. (2001). **Etkili okul ve okul geliştirme: Kuram, uygulama ve araştırma** (2. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık
- Balcı, A. (1995). **Örgütsel gelişme**. Ankara: Personel Eğitim Merkezi Yayın No: 18.
- Balcı, A. (1993). **Etkili okul ve okul geliştirme: Kuram, uygulama ve araştırma**. Ankara: Yavuz Dağıtım
- Balcı, (1985). **Eğitim yöneticisinin iş doyumunu**. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Barlow, V. (2001). **Trust and the principalship**. Unpublished manuscript, University of Calgary, BC. Retrieved August 19, 2003, from www.ucalgary.ca/~cllresourcestrustandtheprincipalship.pdf.27Nisan2007
- Barney, J. B. ve Hansen, M. H. (1994). Trustworthiness as a source of competitive advantage. **Strategic Management Journal**, Vol. 15, pp. 175-190.
- Baron, R. A., Byrne, D. ve Johnson, B. T. (1998). **Exploring social psychology** (4th. Ed.). Boston: Allyn and Bacon

- Başaran, İ. E. (2000). **Eğitim yönetimi nitelikli okul**. Ankara: Feryal Matbaası.
- Başaran, İ. E. (1991). **Örgütsel davranış: İnsanın üretim gücü**. Ankara: Gül Yayınevi
- Başaran, İ. E. (1989). **Yönetim** (2. Baskı). Ankara: Gül Yayınevi
- Becker, T. E. (1998). Integrity in organizations: beyond honesty and conscientiousness. **Academy of Management Review**. Vol. 23, No:1 pp.154-161
- Bednar, R. L., Wells, M. G. ve Peterson, S. R. (1989). **Self-esteem: paradoxes and innovations in clinical theory and practice**. Washington DC: American Psychological Association.
- Bhattacharya, R., Devinney, T. M. ve Pillutla, M. M. (1998). A formal model of trust based on outcomes. **Academy of Management Review**. Vol. 23, No:3 pp.459-472
- Bies, R. J. ve Tripp, T. M. (1996). Beyond distrust: "getting even" and the need for revenge. In R. M. Kramer ve T. R. Tyler (Eds). **Trust in Organization: Frontiers of Theory and Research**. pp.246-260. California: Sage Publications.
- Bigley, G. A. ve Pearce, J. L. (1998). Straining for shared meaning in organization science: problems of trust and distrust. **Academy of Management Review**. Vol 23, No. 3, pp.405-421
- Bijlsma, K. ve Koopman, P. (2003). Introduction: trust within organisations. **Personnel Review**. Vol. 32 No. 5, pp. 543-555
- Birtchnell, J. (1993). **How humans relate: a new interpersonal theory**. East Sussex: Psychology Press
- Bishop, P. (1999). **School-based trust in Victoria: some telling lessons**. Australian Journal of Education. Vol. 43, Issue, 3, pp.273-284
- Blanchard, K. ve O'connor, M. (1997). **Managing by values**. San Francisco: Barrett-Koehler Publishers.
- Blase, J. ve Blase, J. (1997). The micropolitical orientation of facilitative school principals and its effects on teachers' sense of empowerment. **Journal of Educational Administration**. Vol. 35 No. 2, pp. 138-164.

- Börü, M. D. (2001). Örgütlerde güven ortamının yaratılmasında ilk adım güvenilir insanlar kim? **9. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi**. İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi.
- Brenkert, G. G. (1998). Trust, and morality, and international business. In C. Lane and R. Bachmann (Eds). **Trust within and between organizations: conceptual issues and empirical applications**. pp.273-297. New York:Oxford University Press.
- Brien, A. (1998). Professional ethics and the culture of trust. **Journal of Business Ethics**. Vol. 17, pp.391-409,
- Brown, M.T. (2005). **Corporate integrity: Rethinking organizational ethics and leadership**. New York: Cambridge University Press.
- Butler, J.K. (1991). Towards understanding and measuring conditions of trust: evolution of a condition of trust inventory. **Journal of Management**. Vol. 17, No. 3, pp.643-663
- Büyüköztürk, Ş. (2002). **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**. Ankara: PegemA Yayıncılık
- Caldwell, C., ve Clapham, S. E. (2003). Organizational trustworthiness: an international perspective. **Journal of Business Ethics**. Vol.47, pp.349-364
- Carnevale, D. G. ve Wechsler, B. (1992). Trust in the public sector; individual and organizational determinants. **Administration & Society**. Vol.23 No.4, pp.471-495. <http://infotrac.thomsonlearning.com>. 05 Nisan 2005
- Chami, R. ve Fullenkamp, C. (2002). Trust and efficiency. **Journal of Banking & Finance**. Vol.26, pp.1785-1809.
- Chawla, A. Ve Kelloway, E.K. (2004). Predicting openness and commitment to change. **The Leadership & Organization Development Journal**. Vol. 25 No. 6, pp. 485-498
- Child, J. (1998). Trust and the international strategic alliances: the case of sino-foreign joint ventures. **Trust within and between organizations: conceptual issues and empirical applications**. pp.241-272. New York: Oxford University Press.
- Child, J. ve Möllering, G. (2000). **The development of organizational trust in the Chinese business context**. www.jims.cam.ac.uk. 12 Mart 2005.

- Chiles, T. H. ve McMackin, J.F. (1996). Integrating variable risk preferences, trust and transaction cost economics. **Academy of Management Review**. Vol. 21, No:1 p.86
- Conger, A.J. (1999). İknâ sanatı (Çev. G. Bulut). **Harvard Business Review: İnsanları Yönetmek**, MESS Yayın No:307. s.224.
- Cooper, R. K. ve Sawaf, A. (2000). **Liderlikte duygusal zeka: Yönetim ve organizasyonda duygusal zeka (EQ)** (2. Basım), (Çev. Z.B. Ayman ve B. Sancar). İstanbul: Sistem Yayıncılık (Orjinal eserin yayım tarihi, 1997)
- Costa, A. C. (2003). Understanding the nature and the antecedents of trust within work teams. In B. Nooteboom and F. Six (Eds). **The Trust Process in Organizations: Empirical Studies of the Determinants and the Process of Trust Development**. pp.105-124. Massachusetts: Edward Elgar Publishing Limited.
- Cullen, J. B., Johnson, J. L. ve Sakano, T. (2000). Success through commitment and trust: the soft side of strategic alliance management. **Journal of World Business**. Vol.35, No:3 pp.223-240
- Cummings L. L. ve Bromiley, P. (1996). The organizational trust inventory: development and validation. In R.M. Kramer ve T.R. Tyler (Eds). **Trust in Organization: Frontiers of Theory and Research**. pp.302-330. California:Sage Publications.
- Currall, S. C. ve Epstein, M. J. (2003). The fragility of organizational trust: lessons from the rise and fall of enron. **Organizational Dynamics**. Vol. 32, No. 2, pp. 193–206
- Daley, D. M. ve Vasu, M. L. (1998). Fostering organizational trust in North Carolina: The pivotal role of administrators. **Administration & Society**. Vol. 30, No. 1, pp.62-84
- Dietz, G. (2002). **The development of mutual trust In british workplaces through 'partnership': conceptualisations, definitions and experiences**. Erim Report Series Research in Management. www.irim.eur.nl. 30 Mart 2005
- Dirks, K. T. ve Ferrin, D. L. (2001). The role of trust in organizational settings. **Organization Science**, Vol. 12, No. 4, pp. 450-467

- Dunn, P. (2000). The importance of consistency in establishing cognitive-based trust:a laboratory experiment. **Teaching Business Ethics**. Vol.4, p.285-306
- Drucker, P. F. (1999). Gelecekte işlerin alacağı şekil. (Çev. S. Atay). In F. Hasselbein ve P.M. Cohen (Eds). **Liderden Lidere**.İstanbul: MESS Yayını (Orijinal eserin yayım tarihi 1999)
- Eberts, R. W., Schwartz, E. K. ve Stone, J. A. (1990). [School reform, school size, and student achievement](#). **Economic Review**, Federal Reserve Bank of Cleveland, issue Q II, pp. 2-15.
- Eldeleklioğlu, J. (2004). Çocuklarda özgüven gelişimi. **GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Cilt 24, Sayı 2, s.111-121
- Engle, S. L. (2001). Understanding trust. Engle Associates. www.engleassociates.com. 26 Nisan 2004.
- Erdem, F. (2003). Örgütsel yaşamda güven. F. Erdem (Editör). **Sosyal Bilimlerde Güven**. Ankara: Vadi Yayınları
- Erdem, F. (2001). Girişimcilerde risk alma eğilimi ve belirsizliğe tolerans ilişkisine kültürel yaklaşım. **Akdeniz Üniv. İ.İ.B.F. Dergisi**, Sayı 2, s.43-61
- Ferrin, D.L. ve Dirks, K.T. (2003). The use of rewards to increase and decrease trust: Mediating processes and differential effects. **Organization Science**. Vol. 14, No. 1, pp.18-31
- Ferres, N., Connell, J. ve Travaglione, A. (2004). Co-worker trust as a social catalyst for constructive employee attitudes. **Journal of Managerial Psychology**. Vol. 19, No. 6, pp.608-622
- Firth-Cozens, J. (2004). Organisational trust: the keystone to patient safety. **Quality and Safety in Health Care**. Vol.13, pp.56-61. www.qshc.com. 30 Mart 2005.
- Fisher, J. R. (1999). Güven nedir? **Executive Excellence**. Yıl 3, Sayı 26, İstanbul: Rota Yayın Yapım
- Fisman, R. ve Khanna, T. (1999). Is trust a historical residue? Information flows and trust levels. **Journal of Economic Behavior & Organization**. Vol. 38, pp. 79-92.

- Fukuyama, F.(2000). **Güven: Sosyal erdemler ve refahın yaratılması** (2. Baskı), (Çev.A. Buğdaycı). İstanbul:Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları
- Galford, R. ve Drapeau, A. S. (2003). The enemies of trust. **Harvard Business Review**. Vol. 81, Number 2, pp.89-92
- Ganesan, S. ve Hess, R. (1997). Dimensions and Levels of Trust: Implications for Commitment to a Relationship. **Marketing Letters**. Vol. 8, No:4, pp.439-448
- Gelles, R. J. ve Levine, A. (1999). **Sociology: An introduction** (6th Edition). New York: McGraw-Hill
- Gibb, R.J. (1991). **Trust: A new vision of human relationships for business, education, family, and personal living** (Second Edition). California: Newcastle Publishing <http://www.geocities.com/toritrust> 1 Mart 2004
- Gilbert, A. J. ve Tang, T. L. P. (1998). An examination of organizational trust antecedents. **Public Personnel Management**. Vol. 27, No. 3, pp.321-336.
- 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. **The Elementary School Journal**. Vol. 102, No. 1, pp.3-17
- Good, D. (2000). Individuals, interpersonal relations, and trust. In D. Gambetta (Ed), **Trust: Making and Breaking Cooperative Relations**. Cambridge, M. A: Basil Black Well
- Govier, T. (1998). **Dilemmas of trust**. London: McGill-Queen's University Press
- Govier, T. (1997). **Social trust and human communities**. Montreal&Kingston: McGill-Queen's University Press
- Gökırmak, M. (2003). Küresel kriz ve politikada güven. F. Erdem (Editör). **Sosyal Bilimlerde Güven**. Ankara: Vadi Yayınları
- Grant, W. (1998). **Kontrol sizde mi?** (Çev. H. Gürel). Ankara: HYB Yayıncılık (Orjinal eserin yayım tarihi 1996)

- Grzeda, M.M. (2005). In competence we trust? addressing conceptual ambiguity. **Journal of Management Development**. Vol. 24, No. 6, pp. 530-545
- Günaydın, S. C. (2001). **İşletmelerde örgütsel adalet ve örgütsel güven değişkenlerinin politik davranış algısı ve işbirliği yapma eğilimine etkisini inceleyen bir çalışma**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Hambly, K. (2001). **Özgüven** (4. Baskı). (Çev. B. Bıçakçı). İstanbul: Rota Yayın
- Handy, C. (1998). **Ruhun arayışı, kapitalizmin ötesi: modern dünyada amaç arayışı** (Çev. N. Elhüseyni). Boyner Holding Yayınları. (Orjinal eserin yayım tarihi 1997)
- Handy, C. (1995). Trust and the virtual organization. **Harvard Business Review**. May-June pp.40-50
- Handy, C. ve Aitken, R. (1990). **Understanding schools as organization**. London:Penguin Books
- Hargreaves, A. (2002). Teaching and betrayal. **Teachers and Teaching: theory and practice**. Vol. 8, No. 3/4, pp.393-407
- Hartog, D. (2003). Trusting others in organizations: leaders, management and co-workers. In B. Nooteboom and F. Six (Eds). **The Trust Process in Organizations: Empirical Studies of the Determinants and the Process of Trust Development**. pp.125-146. Massachusetts: Edward Elgar Publishing Limited.
- Harvey, S., Kelloway, E. K. ve Duncan-Leiper, L. (2003). Trust in management as a buffer of the relationships between overload and strain. **Journal of Occupational Health Psychology**. Vol. 8, No. 4, pp.306–315
- Hofstede, G. Ve Hofstede, G. J. (2005). **Cultures and organizations: Software of the mind** (2nd Edition). New York: The Mc Graw-Hill Companies.
- Hosmer, L. T. (1995). Trust: the connecting link between organizational theory and philosophical ethics. **Academy of Management Review**. Vol. 20, No:2, pp.379-403
- Hoy, W. K., ve Kupersmith, W. J. (1985). The meaning and measure of faculty trust. **Educational and Psychological Research**. Vol. 5, pp.1-10.

- Hoy, W. K. ve Tschannen-Moran, M. (1999). Five faces of trust:an empirical confirmation in urban elementary schools. **Journal of School Leadership**. Vol. 9, pp.184-208
- Hoy, W. K. ve Tarter, C.J. (2004). Organizational justice in schools: no justice without trust. **International Journal of Educational Management**. Vol.18, No. 4, pp.250-259
- Huff, L. ve Kelley, L. (2003). Levels of organizational trust in individualist versus collectivist societies: a seven-nation study. **Organization Science**. Vol. 14, No. 1, pp.81-90.
- Huotari, M. L. ve Livonen, M. (2004). Managing knowledge-based organizations through trust. In M. Huotari ve M. Livonen (Eds). **Trust in Knowledge Management and Systems in Organizations**. pp. 1-29. Hersley:Idea Grup Publishing
- Hwang, P. ve Burgers, W. P. (1997). Properties of trust: An analytical view. **Organizational Behavior and Human Decision Processes**. Vol. 69, No. 1, pp.67-73.
- Inkpen, A. C. ve Currall, S. C. (1997). International joint venture trust: An empirical examination. In P.W. Beamish ve J.P. Killing (Eds). **Cooperative Strategies: North American Perspective**. pp. 197-226, San Francisco: New Lexington Press.
- İnam, A. (2003). Herşeyin başı güven. F. Erdem (Editör). **Sosyal Bilimlerde Güven**. Ankara: Vadi Yayınları
- Jones, K. (1996). Trust an affective attitude. **Ethics**. Vol. 107. pp.4-25
- Jones, G. R. ve George J. M. (1998). The experience and evolution of trust: implications for cooperation and teamwork. **Academy of Management Journal**. Vol. 23, No:3, pp.531-546.
- Joseph, E. E. ve Winston, B. E. (2005). A correlation of servant leadership, leader trust, and organizational trust. **Leadership & Organization Development Journal**. Vol. 26, No. 1, pp. 6-22
- Kalaycı, Ş. (2005). **SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri**. Ankara: Asil yayın dağıtım.
- Kalfa, Y. (2006). **Okul büyüklüğünün kalite, verim ve öğrenci başarısına etkileri**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul

- Karakaya, Ş. (2003). **Modernizm-postmodernizm ve öğretmen çalışma kültürü**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Karip, E. (2000). **Çatışma yönetimi** (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Kartal, S. (2003). **İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeyleri: Ankara ili örneği**. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Katz, D. ve Kahn, R.L. (1977). **Örgütlerin toplumsal psikolojisi** (Çev.: H. Can, ve Y. Bayar). Ankara:Türkiye Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları No 167. (Orijinal eserin yayın tarihi 1965)
- Korczynski, M. (2003). Güvenin ekonomi politiği (Çev. Ş. Erdem). F Erdem (Editör). **Sosyal Bilimlerde Güven**. Ankara: Vadi Yayınları
- Korthuis-Smith, W. A. (2002). **Organizational trust: The influence of contextual variables**. Seattle University. Unpublished dissertation.
- Korsgaard, M. A., Schweiger, D.M. ve Sapienza, H.J. (1995). Building commitment, attachment and trust in strategic desicion-making teams: the role of precedural justice. **Academy of Management Journal**. Vol. 38, No:2, pp.60-84.
- Kramer, R. M. (1999). Trust and distrust in organizations: Emerging perspectives, enduring questions. **Annual Review of Psychology**. Vol.50, pp.569-598
- Lahno B. (2001). On the emotional character of trust. **Ethical Theory and Moral Practice**. Vol.4, pp.171-189
- Larzelere, R. E. ve Huston, T. L. (1980). The dyadic trust scale: Toward understanding interpersonal trust in close relationships. **Journal of Marriage and The Family**. Vol. 42, No. 3, pp.595-604.
- Lee, V. E. ve Loeb, S. (2000). School size in Chicago elementary schools: Efects on teachers' attitudes and students' achievement. **American Educational Research Journal**. Vol.37, No.1, pp.3-31
- Lee, G. ve Teo, A. (2005). Organizational restructuring: Impact on trust and work satisfaction. **Asia Pacific Journal of Management**. Vol. 22, pp.23-39

- Lewicki, R. J. ve Bunker, B. B. (1996). Developing and maintaining trust in work relationships. In R.M. Kramer ve T.R. Tyler (Eds). **Trust in Organization: Frontiers of Theory and Research**. pp.114-139. California: Sage Publications.
- Lewicki, R. J., McAllister, D. ve Bies, R. J. (1998). Trust and distrust: new relationships and realities. **Academy of Management Review**. Vol. 23, No:3 pp.438-458
- Lewis, J. ve Weigert, A. (1985). Trust as a social reality. **Social Forces**, 83, pp. 967-968.
- Light, D. ve Keller, S. (1982). **Sociology** (3rd Edition). New York: Alfred A. Knopf. Inc.
- Luhmann, N. (1979). **Trust and power: Two works by Niklas Luhmann**. In T. Burs and G. Poggi (Eds). Chichester:John Wiley & Sons
- Luhmann, N. (2000). Familiarity, confidence, trust:problems and alternatives. Ed. D. Gambetta. **Trust: Making and Breaking Cooperative Relations**. Electronic Edition, Chapter 6, pp.94-107 <http://www.sociology.ox.ac.uk/papers/luhmann.pdf>. 15 Ocak 2005.
- Luo, Y. (2002). Building trust in cross-cultural collaborations: toward a contingency perspective. **Journal of Management**. Vol.28, No:5, pp.669-694.
- Macmillan, R. B., Meyer, M. J. ve Northfield, S. (2004). Trust and Its Role in Principal Succession: A Preliminary Examination of a Continuum of Trust. **Leadership and Policy in Schools**. Vol. 3, No. 4, pp. 275–294
- Marshall, W. E. (2000). Güven içeri, korku dışarı. **Executive Excellence**. Yıl 4, Sayı 44, İstanbul: Rota Yayın Yapım
- Maxwell, J. C. (2001). **Kazanan tutum** (3. Basım), (Çev. U. Kaplan). İstanbul: Sistem Yayıncılık
- Mayer, C. R., Davis, H. J. ve Schoorman, D. F. (1995). An integrative model of organizational trust. **Academy of Management Review**. Vol. 20, No:3, pp.709-734
- McAllister, J. D. (1995). Affect and cognition based trust as foundations for interpersonal cooperation in organizations. **Academy of Management Review**. Vol. 38, No: 1, pp.24-59

- McGregor, D. (1970). **Örgütün insan ilişkileri yönü** (Çev. D. Energin). Ankara: ODTÜ İ.İ.F. Yayını
- McKnight , H., Cummings, L. L. and Chervany, L.N. (1998). Inital trust formation in new organization relationships. **Academy of Management Review**. Vol. 20, No:3, pp.473-490
- Meier, D. (2002). **In schools we trust: Creating communities of learning in an era of testing and standardization**. Massachusetts:Beacon Press.
- Meyerson, D., Weick, K. E. ve Kramer, R. M. (1996). Swift trust and temporary grups. In R. M. Kramer ve T. R. Tyler (Eds). **Trust in Organization: Frontiers of Theory and Research**. pp.166-195. California:Sage Publications.
- Mishra, A.K. (1996). Organizational responses to crises: The centrality of trust. In R.M. Kramer ve T.R. Tyler (Eds). **Trust in Organization: Frontiers of Theory and Research**. pp.261-287. California:Sage Publications.
- Mitchell, R. M. ve Forsyth, P. B. (2004). **Trust, the Principal, and Student Identification**. A Paper Presented at the Annual Meeting of The University Council for Education Administration. The Changing Face(s) of Educational Leadership: UCEA at the Crossroads. pp.1-36
- Molm, L.D., Takahashi, N. ve Peterson, G. (2000). Risk and trust in social exchange: experimental test of a classical proposition. **American Journal of Sociology**. Vol. 105, No.5, pp.1396-1427.
- Morgan, C.T. (1988). **Psikolojiye giriş** (6. Baskı), (Çev. H. Arıcı, I. Savaşır, O. İmamoğlu, O. Aydın, R. Bayraktar, S. Karakaş, S. Topçu, İ. Dinç, B. Tegin, P. Uçman, R. Eski, D. Şahin, R. Coştur, S. Hovardaoğlu, G. Acar, A. Gülerce ve G. Uraz). Ankara: METEKSAN (Orjinal eserin yayım tarihi 1977)
- Morris, L. ve Chamberlain, J. (1998). Management in context: a personal vision. Ed. Helen Horne. **The School Management Handbook** (5th Edition). London: Kogan Page
- Moye, M., Henkin, A.B. ve Egley, R.J. (2004). Teacher-principal relationships: exploring linkages between empowerment and interpersonal trust. **Journal of Educational Administration**. Vol. 43, No. 3, pp. 260-277
- Möllering, G., Bachmann, R. ve S. H. Lee (2004). Introduction: understanding organizational trust – foundations, constellations, and issues of

operationalisation. **Journal of Managerial Psychology**. Vol. 19, No. 6, pp. 556-570.

Newstrom, J. W. ve Davis, K. (1993). **Organizational behavior: Human behavior at work**(9th. Edition). New York: McGraw-Hill.

Nielsen, B.B. (2004). The role of trust in collaborative relationships: A multi-dimensional approach. **Management**. Vol. 7, No. 3, pp.239-256

Nooteboom, B. (2002). **Trust: Forms, foundations, functions, failures and figures**. Cheltenham, UK. Northampton, MA, USA: Edward Elgar.

Nyhan, R.C., Marlowe., H.A. (1997). Development and psychometric properties of the organizational trust inventory. **Evaluation Review**. Vol. 21, No. 5, pp.614-635

Oncken, W. (1999). Güven mi endişe mi? **Executive Excellence**. Yıl 3, Sayı 26, İstanbul:Rota Yayın Yapım

Ouchi, W. (1987). **Teori Z Japonların yönetim tarzı nasıl işliyor?** (Çev. Y. Güneri). Modern Yönetim Dizisi. İstanbul: İlgı Yayıncılık

O'Toole, J. (2002). Güven yara aldığıında... **Personal Excellence**. Sayı 30, s. 9.

Öğülmüş, S. ve Özdemir, S. (1995). Sınıf ve okul büyüklüğünün öğrenciler üzerindeki etkisi. **Eğitim Yönetimi**. Yıl 1, Sayı 2. s.261-271

Özdil, K. (2004). **İlköğretim okullarında öğretmenlerin yöneticilerine ve birbirlerine duydukları güven düzeyi ile okulların örgütsel iklimi arasındaki ilişki**. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Özkalp, E. ve Kirel, Ç. (2003). **Örgütsel davranış**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları

Paisey, A. (1992). **Organization & Management in Schools: Perspectives for Practising Teachers and Governors** (2nd Edition). London: Longman

Pehlivan Aydın, İ. (2001). **Yönetimsel Mesleki ve Örgütsel Etik** (2. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık

Pehlivan Aydın, İ. (2002). **Alternatif Okullar**. Ankara: Pegem Yayıncılık

- Perry, R.W. ve Mankin, L.D. (2004). Understanding employee trust in management: conceptual clarification and correlates. **Public Personnel Management**. Vol. 33, No. 3, pp.277-290.
- Raelin, J.A. (1999). **Kültürlerin çatışması: Yönetenler-yönetilenler** (Çev. K. Tuncay). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları (Orjinal eserin yayım tarihi 1986)
- Reina, D.S. ve Reina, M.L. (1999). **Trust and betrayal in the workplace**. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers
- Rämö, H. (2004). Moments of trust: Temporal and spatial factors of trust in organizations. **Journal of Managerial Psychology**. Vol. 19 No. 8, pp. 760-775
- Robbins, S. P. (2001). **Organizational behavior** (9th Edition). New Jersey: Prentice Hall
- Robbins, S. P. (2000). **Essentials of organizational behavior** (6th Edition). New Jersey: Prentice Hall.
- Robinson, S.L. (1996). Trust and breach of the psychological contract. **Administrative Science Quarterly**. Vol. 41, pp.574-599.
- Rosanas, J.M. ve Velilla, M. (2003). Loyalty and trust as the ethical bases of organizations. **Journal of Business Ethics**, Vol.44, pp.49-59.
- Rosen, H.R. (1998). **İnsan yönetimi** (Çev. G. Bulut). MESS Yayın No: 260. (Orjinal eserin yayım tarihi 1996).
- Rosenblatt, Z. ve Peled, D. (2002). School ethical climate and parental involvement. **Journal of Educational Administration**. Vol.40 No:4 pp.349-367.
- Rousseau, M.D., Sıtkın, B.S., Burt, S.R. ve Camerer, C. (1998). Not so different after all:A cross-discipline view of trust. **Academy of Management Review**. Vol. 23, No:3 pp.393-404.
- Russell, G. ve Holkner, B. (2000). Virtual schools. **Future**. Vol. 32. p.887-897
- Sağnak, M. (2003). **İlköğretim okullarında görevli yönetici ve öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algıları ile kişisel değerleri arasındaki uyum düzeyleri**. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

- Shapiro, S.P. (1987). The social control of impersonal trust. **The American Journal of Sociology**. Vol. 93, No. 3, pp.653-568
- Sheppard, B.H. ve Sherman, D.M. (1998). The grammars of trust: a model and general implications. **Academy of Management Review**, Vol.23, No.3, pp.422-437
- Shockley-Zalabak, P. Ellis, K. ve Winograd, G. (2000). Organizational trust: What it means, why it matters. **Organization Development Journal**. Vol. 18, No. 4, pp. 35-48
- Siegrist, M., Gutscher, H. ve Earle, T.C. (2005). Perception of risk: the influence of general trust and general confidence. **Journal of Risk Research**. Vol. 8, pp.145-156.
- Six, F. (2005). **The trouble with trust. The dynamics of interpersonal trust building**. Massachusetts: Edward Elgar Publishing Limited.
- Smith, G. (2005). How to achieve organizational trust within an accounting department. **Managerial Auditing Journal**. Vol. 20 No. 5, pp. 520-523 Emerald Group.
- Smith, P.A. ve Birney, L.L. (2005). The organizational trust of elementary schools and dimensions of student bullying. **International Journal of Educational Management**. Vol. 19, No. 6, pp. 469-485.
- Solomon, C.R. ve Flores, F. (2001). **Güven yaratmak iş dünyasında, politikada, ilişkilerde ve yaşamda** (Çev. A. Kardam). MESS Yayın No: 369. (Orjinal eserin yayım tarihi 2001).
- Sönmez, E. (2005). **İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yöneticilerine duydukları güven ile örgütsel yurttaşlık davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sutherland, J. ve Canwell, D. (2004). **Key concepts in management**. New York:Palgrave Macmillan
- Sztompka, P. (1999). **Trust: a sociological theory**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tan, H. (1978). **Fert olarak gelişmede duygusal güvenin rolü**. Ankara: ODTÜ Yayını No:5

- Tarter, C.J., Bliss, J.R. ve Hoy, W.K. (1989). School characteristics and faculty trust in secondary schools. **Educational Administration Quarterly**. Vol. 25, No. 3, pp.294-308
- Tarter, C.J. ve Hoy, W.K. (2004). A systems approach to quality in elementary schools: A theoretical and empirical analysis. **Journal of Educational Administration**. Vol. 42 No. 5, pp.539-554
- Tevrüz, S., Artan, İ. ve Bozkurt, T. (1999). **Davranışlarımızdan seçmeler**. İstanbul: Beta Yayınevi
- Thompson, R.C, Joseph, K.M., Bailey, L.L., Worley, J.A. ve Williams, C.A. (2000). **Organizational change: An assessment of trust and cynicism**. National Technical Information Service: Virginia.
- Tokalp, A. (1997). **Sadakat ve iş memnuniyetinin ölçülmesine yönelik istatistiksel bir model**. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Tschannen-Moran, M. ve Hoy, W.K. (1998). Trust in schools: a conceptual and empirical analysis. **Journal of Educational Administration** Vol. 36, No. 4, pp. 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**. Vol.70, No:4, pp.547-593
- Tschannen-Moran, M. (2001). Collaboration and the need for Trust. **Journal of Educational Administration** Vol. 39, No. 4, pp. 308-331,
- Tschannen-Moran, M. (2004). **Trust matters: Leadership for successful schools**. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tüzün, İ. K. (2006). **Örgütsel güven, örgütsel kimlik ve örgütsel özdeşleşme ilişkisi: Uygulamalı bir araştırma**. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tyler, T.R. (2003). Trust within organisations. **Personnel Review**. Vol. 32 No. 5, pp. 556-568
- Yılmaz, E. (2006). **Okullardaki örgütsel güven düzeyinin okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi**. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Yılmaz, K. (2006). **İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerine göre kamu ilköğretim okullarında bireysel ve örgütsel değerler ve okul yöneticilerinin okullarını bu değerlere göre yönetme durumları.** Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Warne, D. Ve Holland, C.P. (1999). Exploring trust in flexible working using a new model. **BT Technol Journal.** Vol. 17, No. 1.
- Watts, A. (2002). Dürüstlüğün dört yüzü. **Personel Excellence.** Yıl 3, Sayı 33.
- Wells, V.C. ve Kipnis, D. (2001). Trust, dependency, and control in the contemporary organization. **Journal of Business and Psychology,** Vol 15, No. 4, pp.593-603
- Werhane, P.H. (1999). Justice and Trust. **Journal of Business Ethics.** Vol. 21, pp. 237–249.
- Whitener, E.M., Brodt, S.E., Korsgaard, M.A. ve Werner, J.M. (1998). Managers as initiators of trust: an exchange relationship framework for understanding managerial trustworthy behavior. (Special Topic Forum on Trust in and Between Organizations). **Academy of Management Review.** Vol. 23, No. 3, pp.513-531.
- Wicks, A., Berman, S.L. ve Jones, T.M. (1999). The structure of optimal trust:moral and strategic implications. **Academy of Management Review,** Vol.24, No.1, pp.99-116
- Williams, M. (2001). In whom we trust: Group membership as an affective context for trust development. **Academy of Management Review.** Vol. 26, No: 3, pp.377-396.
- Williamson, O.E. (1993). Calculativeness, trust and economic organization. **Journal of Law and Economics.** Vol. 34, pp. 453-502.
- Zaheer, A., McEvily, B. ve Perrone, V. (1998). Does trust matter? Exploring the effects of interorganizational and interpersonal trust on performance. **Organizational Science,** Vol. 9, No:2, pp. 1478-1517.
- Zand, D.E. (1976). Trust and managerial problem solving. In Walter R. Nord (Ed.). **Concepts and controversy in organizational behavior**(2nd. ed.). pp.566-579. Illinois: Scott, Foresman and Company.

Zoba, A. (2000). **İlköğretim okullarında varolan örgütsel değerlerle öğretmenlerin sosyalleşmesi arasındaki ilişki:Ankara ili Çankaya ilçesi örneği.** Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

EK 1-İLKÖĞRETİM OKULU YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİNİN ÖRGÜTSEL GÜVEN DÜZEYİ ANKETİ

Sayın Yönetici/Öğretmen;

Bu anket “Türkiye Cumhuriyeti ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti İlköğretim Okullarında Örgütsel Güven Düzeyi” başlıklı doktora çalışmasına veri toplamak amacıyla geliştirilmiştir. Bu nedenle sizden bir yönetici/öğretmen olarak, güvenme eğilimi ve değerler ve tutumlara ilişkin ifadelere katılma düzeyinizi ve güvenilenin özellikleri ile ilgili ifadeleri okul yönetiminin gerçekleştirme düzeyi hakkında görüşlerinizi belirtmeniz istenmektedir. Elinizdeki anket üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm kişisel bilgilerinizi, ikinci bölüm örgütsel güvenin bireysel etkenlerine ilişkin ifadeleri ve üçüncü bölüm güvenilenin özelliklerine ilişkin ifadeleri içermektedir.

Anket ile sizden toplanan veriler bilimsel amaçlarla değerlendirilecek, başka hiçbir kişi ya da kuruma verilmeyecektir. Lütfen anketi açıklamalara uygun, tam ve doğru olarak yanıtlayınız.

Araştırmaya sağlayacağınız katkı için teşekkür ederim.

Ali ERDEN

A.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Planlaması Anabilimdalı
Eğitim Yönetimi ve Teftişi Programı Doktora Öğrencisi
Tel: 0533 863 93 05, E-Mail: alierden14@msn.com

BÖLÜM I

KİŞİSEL BİLGİLER

Aşağıdaki soruları dikkatle okuyarak yanıtlarınızı belirtiniz. Lütfen hiçbir soruyu yanıtı bırakmayınız.

I- Cinsiyetiniz

() 1. Erkek () 2. Kadın

II- Öğrenim Düzeyiniz

() 1. Lisans () 2. Yüksek Lisans () 3. Doktora

III- Öğretmenlik Mesleğindeki Kıdeminiz

Yıl olarak belirtiniz: (.....) yıl

IV- Yöneticilik Kıdeminiz (Öğretmenler doldurmayacak)

Yıl olarak belirtiniz: (.....) yıl

V- Bulduğunuz Okuldaki Çalışma Süreniz

Yıl olarak belirtiniz: (.....) yıl

BÖLÜM II

Bu bölümde örgütsel güvene etki eden boyutlara ilişkin ifadeler yer almaktadır. Bu ifadelere katılma düzeyinizi, karşılardaki katılma ölçeğinde uygun seçeneği işaretleyerek belirtiniz. Lütfen hiçbir ifadeyi yanıtızs bırakmayınız.

	Hiç Katılmam	Çok Az Katılırım	Orta Düzeyde Katılırım	Büyük ölçüde Katılırım	Tamamen katılırım
Güvenme Eğilimi					
1. Bu okulda, yapılan bir yanlışlıkta kasıt aramam.	()	()	()	()	()
2. Bu okulda, yöneticileri/öğretmenleri güvenilir bulurum.	()	()	()	()	()
3. Yöneticilerin/öğretmenlerin de bir insan olduğunu, bu yüzden yanlış yapabileceklerini düşünürüm.	()	()	()	()	()
4. Bu okulda, yöneticilerle/öğretmenlerle kişisel sırrımı paylaşabilirim.	()	()	()	()	()
5. Bu okuldaki yöneticilere/öğretmenlere, yaptıkları yanlışlardan sonra ikinci bir şans daha veririm.	()	()	()	()	()
6. Bu okulda öğretmenlere karşı olumlu duygular beslerim.	()	()	()	()	()
Değerler ve Tutumlar					
7. Bu okulda, okulun değerlerini bilirim ve anlarım.	()	()	()	()	()
8. Bu okulda, kişisel değerlerim ile okulun değerleri benzerdir.	()	()	()	()	()
9. Bu okulun değerlerine bağlıyım.	()	()	()	()	()
10. Kişisel değer ve tutumlarım okul ortamında insanlara olan güvenimi destekler.	()	()	()	()	()
11. Bu okulda, düşüncelerdeki veya değerlerdeki farklılıklar saygıyla karşılanır.	()	()	()	()	()

BÖLÜM III

Bu bölümde güvenilenin özelliklerine ait boyutlara ilişkin ifadeler yer almaktadır. Bu ifadelerin okulunuzda ne düzeyde gerçekleştirildiğini, ifadelerin karşılardaki ölçekte uygun gelen seçeneği işaretleyerek belirtiniz. Lütfen hiçbir ifadeyi yanıtlamadan geçmeyiniz.

	Hiçbir Zaman	Çok Ender Zaman	Zaman Zaman	Genellikle	Her Zaman
Doğruluk					
1. Bu okulda, kararlar ve uygulamalar etik ilkelere uygundur.	()	()	()	()	()
2. Bu okulda, ilişkiler güvene dayanır.	()	()	()	()	()
3. Bu okulda, öğretmenlere, öğrencilere ve yöneticilere inanılır.	()	()	()	()	()
4. Bu okulda, ilişkilerde dürüstlük vardır.	()	()	()	()	()
5. Bu okulun öğrencileri gerçeği söylemekten kaçınmaz.	()	()	()	()	()
6. Bu okulda, öğretmenler ve yöneticiler yaptıkları davranışların hesabını verebilirler.	()	()	()	()	()
7. Bu okulda, eylem ve işlemler adaletli bir şekilde yürütülür.	()	()	()	()	()
8. Bu okulda kurallar uygulanırken kişilerin tüm yönleri dikkate alınır.	()	()	()	()	()

Yetkinlik	Hiçbir Zaman	Çok Ender	Zaman Zaman	Genellikle	Her Zaman
9. Bu okulun işgörenleri (öğretmen, yönetici ve diğer çalışanlar) işlerini yapmak için gerekli bilgiye sahiptirler.	()	()	()	()	()
10. Bu okulun işgörenleri (öğretmen, yönetici ve diğer çalışanlar) işlerini yapmak için gerekli beceriye sahiptirler.	()	()	()	()	()
11. Bu okulda, kaliteli bir eğitim-öğretim yapıldığına inanılmaktadır.	()	()	()	()	()
12. Bu okulda, işler tekrar düzeltilmeye gerek kalmayacak şekilde yapılır.	()	()	()	()	()
13. Bu okulda, öğrenciler öğretmenlerin yetersizliğinden şikayet etmezler.	()	()	()	()	()
14. Bu okulda, yöneticiler işlerini doğru yapar.	()	()	()	()	()
15. Bu okulda, yöneticilerin/öğretmenlerin yaptıkları işlerin başarısından dolayı kuşku duyulmaz.	()	()	()	()	()
16. Bu okulda, yöneticiler/öğretmenler duygusal olgunluğa sahiptir.	()	()	()	()	()
Tutarlılık					
17. Bu okulda, alınan kararlar sık sık değişmez.	()	()	()	()	()
18. Bu okulda, yöneticiler/öğretmenler olduğu gibi görünür.	()	()	()	()	()
19. Bu okulun yönetici, öğretmen ve öğrencilerinin sözleri ile davranışları tutarlıdır.	()	()	()	()	()
20. Bu okulda, çelişkili kararlar alınmaz.	()	()	()	()	()
21. Bu okulda, benzer olaylarda farklı davranılmaz.	()	()	()	()	()
Sadakat					
22. Bu okulda, okul yönetimi/öğretmenler öğretmenler/okul yönetimi yardıma gereksinim duyduğunda yardım eder.	()	()	()	()	()
23. Bu okulun yönetici ve öğretmenleri, okulun amaçlarına ulaşması için gerekirse fazladan çalışır.	()	()	()	()	()
24. Bu okulda, işgörenler normal çalışma saatleri dışında da okul işlerine yardım ederler.	()	()	()	()	()
25. Bu okulda, okulun amaçları için kişisel amaçlar ikinci plana atılır.	()	()	()	()	()
26. Bu okulda, okul kaynakları özenle kullanılır.	()	()	()	()	()
27. Bu okulun yönetici ve öğretmenleri başka bir okulda çalışmak istemezler.	()	()	()	()	()
28. Bu okulun yönetici ve öğretmenleri çalışma gününü dört gözle beklerler.	()	()	()	()	()
29. Bu okulun yönetici ve öğretmenleri her zaman en iyisini yapmak için gayret ederler.	()	()	()	()	()
30. Bu okulun öğrenci ve velileri okulun üyesi olmaktan gurur duyarlar.	()	()	()	()	()
31. Bu okulda insanlar ortak vizyon ve amacı paylaşırlar.	()	()	()	()	()
32. Bu okulda öğretmenler okul işlerine kendilerini adanmışlardır.	()	()	()	()	()

Açıklık	Hiçbir Zaman	Çok Ender	Zaman Zaman	Genellikle	Her Zaman
33. Bu okulda, kararlar ortak alınır.	()	()	()	()	()
34. Bu okulda, yönetici ve öğretmenlerin yaptığı işlemler rahatlıkla denetlenebilir.	()	()	()	()	()
35. Bu okulda, gizli kararlar alındığı düşünülmez.	()	()	()	()	()
36. Bu okulda, yönetici ve öğretmenler işlerin nasıl gittiği konusunda birbirlerine bilgi verirler	()	()	()	()	()
37. Bu okulun yönetici ve öğretmenleri birbirlerine karşı açıktır.	()	()	()	()	()
38. Bu okulda, olup bitenler açık olarak paylaşılır.	()	()	()	()	()
39. Bu okulda, okul yönetimi/öğretmenler okulla ilgili bilgileri öğretmenler/okul yönetimi ile paylaşır.	()	()	()	()	()
40. Bu okulun, yönetici ve öğretmenleri işbirliğine açıktır.	()	()	()	()	()
41. Bu okulun öğretmenleri, kendilerince önemli olan konularda seslerini duyurabilirler.	()	()	()	()	()
42. Bu okulun temel kuralları ve politikaları açık bir şekilde tanımlanır.	()	()	()	()	()
43. Bu okulda, yönetici ve öğretmenlerden beklentiler açık bir şekilde tüm taraflara iletilir.	()	()	()	()	()
44. Bu okulda, değerlendirme süreçleri açıktır.	()	()	()	()	()
45. Bu okulda, denetim ve değerlendirme sonuçlarından ilgili öğretmene bilgi verilir.	()	()	()	()	()
46. Bu okulun, yöneticileri/öğretmenleri eleştiriye açıktır.	()	()	()	()	()
İlgi					
47. Bu okulun güçlü ve bağımsız bir kimliği vardır.	()	()	()	()	()
48. Bu okulda öğretmenler ve yöneticiler mesleki gelişim yönünden birbirlerini teşvik ederler	()	()	()	()	()
49. Bu okulunda yönetici, öğretmen, öğrenci ve velileri birbirlerine saygı gösterirler.	()	()	()	()	()
50. Bu okulda fazladan gösterdiğim çabalar takdir edilir.	()	()	()	()	()
51. Bu okulun yönetici ve öğretmenleri benim düşüncelerimle ilgilenmektedir.	()	()	()	()	()
52. Bu okulun yönetici ve öğretmenleri benim işteki başarımdan dolayı gurur duyar.	()	()	()	()	()
53. Bu okul, benim işteki genel doyumum ile ilgilenir.	()	()	()	()	()
54. Bu okulda şikayetlerim göz ardı edilmez.	()	()	()	()	()
55. Okul yöneticisi, öğretmenlere karşı ilgisinde samimidir.	()	()	()	()	()
56. Bu okulda, öğretmenlerin kendilerini geliştirmesi için olanaklar sağlanır.	()	()	()	()	()
57. Bu okulun öğrenci ve öğretmenleri birbirlerine karşı ilgilidirler.	()	()	()	()	()

Ek 2- Ön Uygulama Yapılan Okulların Listesi

Yerleşim Yeri ve Okulların Adları	Verilen Anket Sayısı		Toplam
	Yönetici	Öğretmen	
Altındağ			
13 Ekim İ.Ö.O.	1	9	10
Beşikkaya İ.Ö.O.	1	15	16
Kaşgarlı Mahmut İ.Ö.O.	2	11	13
Özdemir Gürocak İ.Ö.O.	1	13	14
Çocuk Sevenler Derneği İ.Ö.O.	2	12	14
Toplam	7	60	67
Keçiören			
Kocatepe İ.Ö.O.	2	8	10
Atapark İ.Ö.O.	1	4	5
23 Nisan İ.Ö.O.	2	9	11
Toplam	5	21	26
Yenimahalle			
Müjgan Karaçalı İ.Ö.O.	3	19	22
İstiklal İ.Ö.O.	3	9	12
Türkan Azmi Köksay İ.Ö.O.	1	7	8
Toplam	7	35	42
Mamak			
Ulu Önder İ.Ö.O.	1	7	8
Şair Nedim İ.Ö.O.	1	6	7
Ayşe-Zeki Sayan İ.Ö.O.	2	9	11
Toplam	4	22	26
Çankaya			
Salih Alptekin İ.Ö.O.	1	7	8
Ankara Ön Uygulama Toplam	24	145	169
Lefkoşa			
Haspolat İlkokulu	1	4	5
Şht. Yalçın İlkokulu	1	4	5
Dr. Fazıl Küçük İlkokulu	1	8	9
Lefkoşa Ön Uygulama Toplam	3	16	19
TOPLAM	27	161	188

**Ek 3- Ankara Büyükşehir Belediyesi Sınırları İçerisinde Anket Uygulanan
Okulların Listesi**

İlçeler	Okulların Adı	Verilen Anket Sayısı		Toplam Verilen Anket Sayısı	Dönen Anket Sayısı		Toplam Dönen Anket Sayısı	
		Yön.	Öğr.		Yön.	Öğr.		
ALTINDAĞ	Aydınlıkevler İ.Ö.O.	4	8	12	4	8	12	
	Abdullah Tokur İ.Ö.O.	5	8	13	3	6	9	
	Hüseyin Güllü Ceylan İ.Ö.O.	3	8	11	3	7	10	
	Cebeci İ.Ö.O.	4	8	12	4	8	12	
	Nazife Hatun İ.Ö.O.	3	8	11	3	8	11	
	Ahiler İ.Ö.O.	5	8	13	4	9	13	
	Peyamitepe İ.Ö.O.	4	8	12	4	8	12	
	Yeni Turan İ.Ö.O.	3	8	11	3	8	11	
	ATO 65.Yıl İ.Ö.O.	3	8	11	3	7	10	
	Karacakaya İ.Ö.O.	3	8	11	3	8	11	
	Peyami Safa İ.Ö.O.	3	8	11	3	8	11	
	Karapürçek İ.Ö.O.	3	8	11	3	6	9	
	Cumhuriyet İ.Ö.O.	3	8	11	3	6	9	
	Mehmet Memişoğulları İ.Ö.O.	3	8	11	3	4	7	
	Hacıbayram İ.Ö.O.	3	8	11	-	-	-	
	Yahya Galip Kargı İ.Ö.O.	2	7	9	1	7	8	
	Satıkadın İ.Ö.O.	3	7	10	3	7	10	
	Ulus İlk Meclis İ.Ö.O.	3	7	10	-	-	-	
	İnönü İ.Ö.O.	3	7	10	2	2	4	
	Atam İ.Ö.O.	2	7	9	2	7	9	
	Öğretmen Abdullah İ.Ö.O.	2	7	9	2	7	9	
	Atatürk İ.Ö.O.	2	7	9	-	-	-	
	Fikri İnal İ.Ö.O.	1	7	8	-	-	-	
	Solfasol İ.Ö.O.	2	7	9	2	6	8	
	Halil Naci Mihçioğlu İ.Ö.O.	2	7	9	2	7	9	
	Taşca İ.Ö.O.	2	7	9	2	6	8	
	Sakalar İ.Ö.O.	2	7	9	2	7	9	
	Mehmet İçkale İ.Ö.O.	2	7	9	-	-	-	
	ÇANKAYA	Kurtuluş İ.Ö.O.	4	8	12	4	8	12
		Turhan Feyzioğlu İ.Ö.O.	5	8	13	5	8	13
Maltepe İ.Ö.O.		5	8	13	4	7	11	
Mimar Kemal İ.Ö.O.		6	8	14	5	8	13	
Ahmet Haşim İ.Ö.O.		5	8	13	3	8	11	
Ulubatlı Hasan İ.Ö.O.		6	8	14	5	6	11	
Ahmet Bahadır İlhan İ.Ö.O.		2	7	9	-	-	-	
Muazzez Karaçay İ.Ö.O.		3	7	11	2	5	7	
Özbirlik İ.Ö.O.		2	7	10	2	3	5	
İzciler İ.Ö.O.		2	7	9	2	6	8	
Özyurt İ.Ö.O.		2	7	9	2	7	9	
Akpınar İ.Ö.O.		2	7	9	2	3	5	
Gökay İ.Ö.O.		2	7	9	2	6	8	
İncesu İ.Ö.O.		2	7	9	2	6	8	
Köy Hizmetleri İ.Ö.O.		2	7	9	2	2	4	
Fahri Çaldağ İ.Ö.O.		2	7	9	2	2	4	
Abdurrahman Şengel İ.Ö.O.		2	7	9	2	4	6	
Cebesoy İ.Ö.O.		1	7	8	1	5	6	
Bademlidere İ.Ö.O.		2	7	9	2	3	5	
Yeşilkent İ.Ö.O.		2	7	9	2	5	7	
Yusuf Karaman İ.Ö.O.		2	7	9	-	-	-	

	Hamdullah Suphi İ.Ö.O.	3	8	11	3	10	13
	Mohaç İ.Ö.O.	3	7	10	3	6	9
	Yenilik İ.Ö.O.	3	7	10	2	7	9
	Bilgi İ.Ö.O.	3	7	10	3	5	8
	Süleyman Uyar İ.Ö.O.	3	7	10	2	4	6
	Ziraat Mühendisleri İ.Ö.O.	3	7	10	-	-	-
	Kıymet Necip Tesal İ.Ö.O.	3	7	10	3	6	9
	Nurçin Sayan İ.Ö.O.	3	7	10	3	7	10
	Gülten Kösemen İ.Ö.O.	3	7	10	3	3	6
	Hüseyin Hüsnü Tekişik İ.Ö.O.	3	7	10	2	7	9
	Ahmet Yesevi İ.Ö.O.	3	7	10	3	6	9
	Timur İ.Ö.O.	3	7	10	3	7	10
	Erdoğan Şahinoğlu İ.Ö.O.	3	7	10	3	7	10
	Talatpaşa İ.Ö.O.	3	7	10	3	7	10
	Alparslan İ.Ö.O.	3	7	10	2	7	9
	Ayten Tekişik İ.Ö.O.	3	7	10	2	5	7
	Ertuğrulgazi İ.Ö.O.	3	7	10	-	-	-
	Pakize Erdoğan İ.Ö.O.	2	7	9	2	7	9
ETİMESGUT	Samime Talat İ.Ö.O.	2	7	9	1	5	6
	İlhan Gerim İ.Ö.O.	2	7	9	2	6	8
	Bağlıca İ.Ö.O.	2	7	9	1	5	6
	Eryaman Şht. Rifat Çelik İ.Ö.O.	3	7	10	3	7	10
	Ali Süavi İ.Ö.O.	3	7	10	3	7	10
	İstiklal İ.Ö.O.	5	8	13	5	7	12
	Etimesgut Atatürk İ.Ö.O.	4	8	12	2	5	7
	Nurettin Ersin İ.Ö.O.	5	8	13	5	7	12
	Sakarya İ.Ö.O.	5	8	13	4	3	7
Hasan Ali Yücel İ.Ö.O.	6	8	14	5	7	12	
GÖL BAŞI	İncek T.E.K	3	7	10	3	16	19
	Gölbaşı Atatürk	4	8	12	4	7	11
	T.E.K İ.Ö.O.	3	8	11	-	-	-
KEÇİÖREN	Talip Yener İ.Ö.O.	2	7	9	2	5	7
	Faruk Duman İ.Ö.O.	2	7	9	-	-	-
	İpek Yolu İ.Ö.O.	2	7	9	2	5	7
	Pursaklar İ.Ö.O.	3	7	10	2	4	6
	Paşalı Necati İ.Ö.O.	3	7	10	3	4	7
	Mehmet Örucü İ.Ö.O.	3	7	10	3	7	10
	Asık Veysel İ.Ö.O.	3	7	10	3	7	10
	Necip Fazıl İ.Ö.O.	3	7	10	3	7	10
	Çizmecı İ.Ö.O.	6	8	14	5	19	24
	Hacı Mustafa Tarman İ.Ö.O.	5	8	13	5	8	13
	Faik Erbağı İ.Ö.O.	6	8	14	-	-	-
	Fevziatlıoğlu İ.Ö.O.	6	8	14	6	8	14
	Hüseyin Güllüoğlu İ.Ö.O.	6	8	14	5	8	13
	Azmi Ertuğrul İ.Ö.O.	4	8	12	-	-	-
	Hacı Sabancı İ.Ö.O.	6	8	14	-	-	-
	Kalaba İ.Ö.O.	4	8	12	4	9	13
	Kuyubaşı İ.Ö.O.	5	8	13	3	8	11
	Mecidiye İ.Ö.O.	4	8	12	3	8	11
	Osman Hamdibey İ.Ö.O.	5	8	13	5	8	13
	Gülhane İ.Ö.O.	4	8	12	4	7	11
Vildan Nurettin Demirer İ.Ö.O.	5	8	13	-	20	20	
Ulker İ.Ö.O.	5	8	13	5	7	12	

MAMAK	Şehitlik İ.Ö.O.	3	7	10	3	7	10
	Şht. Teğ. Ertuğrul Pilatin İ.Ö.O.	2	7	9	-	-	-
	Türkoğlu İ.Ö.O.	2	7	9	2	7	9
	Saimekadın İ.Ö.O.	2	7	9	2	7	9
	Piyale Paşa İ.Ö.O.	2	7	9	2	7	9
	Kusunlar İ.Ö.O.	2	7	9	-	-	-
	Oğuz Kaan İ.Ö.O.	3	7	10	-	7	7
	Kayaş Sakarya İ.Ö.O.	3	7	10	3	6	9
	Köşklüdere İ.Ö.O.	3	7	10	3	7	10
	Naşide Halil Gelendost İ.Ö.O.	3	7	10	3	7	10
	Tuzlucağayır İ.Ö.O.	3	7	10	1	2	3
	Misket İ.Ö.O.	3	7	10	3	8	11
	Süleyman Nazif İ.Ö.O.	3	7	10	-	-	-
	Kınık İ.Ö.O.	3	7	10	-	-	-
	Şehit Cihan Yıldız İ.Ö.O.	3	7	10	3	6	9
	Demokrasi İ.Ö.O.	3	7	10	3	7	10
	Gülveren İ.Ö.O.	3	7	10	2	11	13
	Demirlibahçe Ata İ.Ö.O.	3	7	10	3	7	10
	Metehan İ.Ö.O.	3	7	10	2	8	10
	Yavuz Sultan Selim İ.Ö.O.	2	7	9	2	6	8
	29 Ekim İ.Ö.O.	4	8	12	-	-	-
	Ticaret Odası İ.Ö.O.	2	7	9	2	6	8
Çocuk Sevenler İ.Ö.O.	5	8	13	1	11	12	
SINCAN	Mehmet Akif Ersoy İ.Ö.O.	5	8	13	5	11	16
	Maraşal Fevzi Çakmak İ.Ö.O.	6	8	14	4	4	8
	Taylan Araslı İ.Ö.O.	5	8	13	5	7	12
	Burak Reis İ.Ö.O.	5	8	13	5	7	12
	Altınordu Layika Akbilek İ.Ö.O.	6	8	14	6	8	14
	Hacı Bektaş-ı Veli İ.Ö.O.	6	8	14	6	8	14
	Sühendan Kürklü İ.Ö.O.	5	8	13	5	8	13
	Nedret Arif İ.Ö.O.	5	8	13	5	6	11
YENİMAHALLE	Konutkent İ.Ö.O.	2	7	9	2	5	12
	Metin Emiroğlu İ.Ö.O.	2	7	9	2	7	9
	Göktürk İ.Ö.O.	2	7	9	-	-	-
	Haydar Aliyev İ.Ö.O.	4	7	11	4	6	10
	Gazi İ.Ö.O.	2	7	9	1	8	9
	Ümit İ.Ö.O.	2	7	9	-	6	6
	Onuncu Yıl İ.Ö.O.	2	7	9	2	7	9
	Sofuoğlu İ.Ö.O.	3	7	10	2	5	7
	Dede Korkut İ.Ö.O.	2	7	9	2	5	7
	Dr. Ümit Yaşar Akyol İ.Ö.O.	2	7	9	-	-	-
	Türkönüt İ.Ö.O.	2	7	9	-	-	-
	Celayir İ.Ö.O.	3	7	10	-	-	-
	M.E.Vakfı Batıkent İ.Ö.O.	3	7	10	3	6	9
	Ergazi İ.Ö.O.	3	7	10	-	3	3
	Yahya Çavuş İ.Ö.O.	3	7	10	2	7	9
	Mimar Sinan İ.Ö.O.	5	8	13	5	8	13
	Yeşilevler İ.Ö.O.	6	8	14	5	4	-
	Abdi İpekçi İ.Ö.O.	5	8	13	5	8	13
	Atatürk İ.Ö.O.	5	8	13	5	8	13
	İsmail Erez İ.Ö.O.	5	8	13	-	-	-
Demetevler İ.Ö.O.	5	8	13	-	-	-	
Mehmet Emin Yurdakul İ.Ö.O.	5	8	13	-	-	-	
Emin Sağlamer İ.Ö.O.	3	7	10	-	-	-	

Ek 4- Lefkoşa Sınırları İçerisinde Anket Uygulanan Okulların Listesi

Okulların Adı	Verilen Anket Sayısı		Toplam Verilen Anket Sayısı	Dönen Anket Sayısı		Toplam Dönen Anket Sayısı
	Yön.	Öğrt.		Yön.	Öğrt.	
Şht. Ertuğrul İlkokulu	5	32	37	4	32	36
Şht. Tuncer İlkokulu	5	25	30	5	25	30
9 Eylül İlkokulu	4	30	34	4	30	34
Şht. Doğan Ahmet İlkokulu	3	18	21	3	15	18
Atatürk İlkokulu	4	27	31	3	18	21
Gönyeli İlkokulu	4	20	24	3	17	20
Şehit Mehmet Eray İlkokulu	3	14	17	2	12	14
Alayköy İlkokulu	3	16	19	2	15	17
Gelibolu İlkokulu	2	10	12	2	9	11
Arabahmet İlkokulu	2	12	14	2	11	13
Çağlayan Cumhuriyet İlkokulu	2	10	12	2	9	11
Balıkesir Meriç İlkokulu	1	7	8	1	6	7
Necati Taşkın İlkokulu	3	15	18	3	15	18
Değirmenlik İlkokulu	2	7	9	-	6	6

Ek 4- Ankara Valiliği Anket Uygulama İzni

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

BOLU	Strateji Geliştirme	09/04/20
SAYI	B B.08.4.MEM.4.06.00.04-243/236/	07
KONU	Araştırma İzni	

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İLGİ : a) 26.03.2007 tarih ve 1012 sayılı yazınız
b) 20İ02.2007 tarih ve 239/914 sayılı M.E.B EARGED Başkanlığının yazısı.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişı, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Teftişı Doktora Öğrencisi Afi ERDEN'in, İlgı (a) yazınız ekinde alman araştırma çalışması ilgi (b) M.E.B EARGED Başkanlığının yazısı ile uygun görölmüş olup, konu hakkında araştırmanın yapılacağı Müdürlüğümüz İlçe Miüi Eğitim Müdürlüklerine bilgi verilmiştir.

Araştırmanın bitiminde sonuç raporunun iki örneğinin (CD/disket) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne gönderilmesi hususunda bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Murat Bey BALTA
Vardi a.
Milli Eğitim Müdürü

Ek 5- TC Milli Eğitim Bakanlığı Anket Uygulama İzni

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

Sayı : B.08.0.EGD.0.33.05.311- 239/914
Konu : Araştırma İzni

20./02/2007

ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İlgi : 25.01.2007 tarih ve B.30.2.ANK.0.F8.00.00/290 sayılı yazı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Teftişi Doktora öğrencisi Ali ERDEN'in "Türkiye Cumhuriyeti ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti İlköğretim Okullarında Örgütsel Güven Düzeyi" konulu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılacak anketlerin Ankara İli ilköğretim okullarında uygulama izin talebi incelenmiştir.

Üniversiteniz tarafından kabul edilen onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen (11 sayfa – 72 sorudan oluşan) anketlerin gönüllülük esasına dayalı olması şartı ile belirtilen ilköğretim okullarında uygulanmasında bir sakınca görülmektedir.

Araştırmanın bitiminde sonuç raporunun iki örneğinin Bakanlığımıza gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Cevdet CENGİZ
Bakan a.
Müsteşar Yardımcısı

EK :
1- Anket Örneği (1 Adet-11 Sayfa)
2- Okul Listesi (1 Adet-2 Sayfa)

ANKARA ÜNİVERSİTESİ ENST.	
Eğitim Bilimleri Enstitüsü	
Sıra No	YRD.
1	Ali Erden
() Söz Alınması	()
() Bil. ve ger.	()
() Enyurulması	()
() Görüş.	()
() Dosya	()
() Dosya	()
5 3 2007	

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Müdürlüğü

Sayı :
Tarih : 05 Mart 2007

Ek 6- KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Anket Uygulama İzni**KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ
MİLLİ EĞİTİM VE KÜLTÜR BAKANLIĞI
İLKÖĞRETİM DAİRESİ MÜDÜRLÜĞÜ**

Sayı: İ.Ö.D.0.00.35/İB/07

Lefkoşa

28.3.2007

Sn. Ali Erden
Mehmetçik Ortaokulu
İskele.

“Örgütsel Güven” konulu anket soruları Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü tarafından incelenmiş ve uygulanmasında bir sakınca görülmemiştir.

Anketi uygulamadan önce okul müdürlükleri ile temas kurulması ve uygulama tamamlandıktan sonra da anket sonuçlarının Müdürlüğümüze ve Talim Terbiye Dairesi Müdürlüğü'ne iletilmesi hususunda bilgilerinizi saygı ile rica ederim.

Hatice Düzgün
Müdür

/BD

Tel (90) (392) 228 3136 - 228 6893
Fax (90) (392) 227 6599
E-mail meh@mehnet.net

Lefkoşa-KKTC