

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDE ÇALIŞMA BARIŞI:
BİR KARMA YÖNTEM ARAŞTIRMASI

DOKTORA TEZİ

Serkan YÜKSEL

İstanbul
Aralık, 2024

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDE ÇALIŞMA BARIŞI:
BİR KARMA YÖNTEM ARAŞTIRMASI

DOKTORA TEZİ

Serkan YÜKSEL

Danışman

Doç. Dr. Mustafa ÖZGENEL

İstanbul

Aralık, 2024

TEZ ONAYI

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman	Doç. Dr. Mustafa ÖZGENEL
Üye	Prof. Dr. Orhan AKINOĞLU
Üye	Prof. Dr. Şakir ÇINKIR
Üye	Dr. Öğr. Üyesi Orkun Osman BİLGİVAR
Üye	Dr. Öğr. Üyesi Pınar ÖZKAN

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

İmza

Prof. Dr. Erhan İÇENER

Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Doktora tezi olarak hazırladığım “**Eğitim Örgütlerinde Çalışma Barışı: Bir Karma Yöntem Araştırması**” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlanmasına kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

Serkan YÜKSEL
İstanbul, 2024

ÖNSÖZ

Bu araştırma, sadece eğitim yönetimi alanında değil toplumun tüm kurumları ve toplumsal barış için de önemli bir konu olduğunu düşündüğüm çalışma barışı kavramını inceleyebilmek ve onu kavramsallaştırabilmek amacıyla ortaya çıkmıştır. Çalışma barışının sağlandığı bir okul ortamının öğretmenlerin motivasyonları, performansları, örgütsel bağlılıkları ve benzeri değişkenler üzerinde pozitif bir etki oluşturacağına dair inancım araştırmamın temel ilgi odağını oluşturmaktadır.

Araştırmam boyunca eğitim örgütlerinde barışçıl ve sürdürülebilir bir çalışma ortamı yaratmaya katkı sunacak tüm unsurları dikkatle inceledim ve çalışma barışı kavramını kapsamlı bir şekilde ele alarak öğretmenlerin bu konudaki algılarını ve kavramın etkilediği çıktıları analiz etmeyi amaçladım. Araştırmamın sonunda gerek eğitim politikalarının ve gerekse de okul içi yönetsel uygulamaların hedef kitle olan öğretmenler üzerindeki yansımalarını ayrıntılı olarak ortaya çıkarmaya çalıştım. Bu sebeple çok uzun ve yoğun bir çalışma sürecinin sonucunda elde ettiğim bulguların eğitim politikalarına yön veren karar vericiler ve okul yöneticileri için faydalı bir rehber olmasını umuyorum.

Araştırmamın tüm aşamalarında desteğini benden esirgemeyen saygıdeğer tez danışmanım Doç. Dr. Mustafa ÖZGENEL'e, verdiği pozitif mesajlar ve desteği ile motivasyonum üzerinde büyük katkısı olan Prof. Dr. Orhan AKINOĞLU'na gerek yüksek lisans derslerim esnasında gerekse doktora derslerim esnasında bilgi ve birikimleri ile beni aydınlatan İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesinin çok değerli hocalarından Dr. Öğr. Üyesi Orkun Osman BİLGİVAR ve Dr. Öğr. Üyesi Pınar ÖZKAN'a ve ayrıca tüm doktora dönemim boyunca beni destekleyen ve hep yardımcı olan değerli eşim Füsun YÜKSEL'e, sevgili oğlum Mete YÜKSEL'e, maddi ve manevi desteğini benden hiç esirgemeyen değerli annem Şahide YÜKSEL ve babam Faik YÜKSEL'e, kardeşim Seda YÜKSEL DİCLE'ye, tez çalışmam esnasında bana hep destek olan mesai arkadaşlarıma, gerek nitel görüşmelerim esnasında gerekse ölçeklerin doldurulmasında hassasiyet gösterip değerli vakitlerini ayıran meslektaşlarıma sonsuz teşekkür ederim.

Serkan YÜKSEL
İstanbul, 2024

ÖZET

EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDE ÇALIŞMA BARIŞI: BİR KARMA YÖNTEM ARAŞTIRMASI

Serkan YÜKSEL

Doktora Tezi, Eğitim Yönetimi

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Mustafa ÖZGENEL

Aralık 2024, XVI + 202 Sayfa

Çalışma barışı, tüm örgütler için hem bireysel hem de örgütsel düzeyde önemli etkiler meydana getiren bir kavramdır. Geleneksel olarak işçiler ve işverenler arasında grev veya çatışmaların olmamasını tanımlamak için endüstriyel ilişkiler bağlamında kullanılan çalışma barışı, bu çalışmada eğitim sektörüne uyarlanmıştır. Buna göre araştırmada çalışma barışı kavramı geleneksel endüstriyel ilişkiler çerçevesinin ötesine uzanarak öğretmenlerin bireysel istekleri, eğitim politikaları ve Millî Eğitim Bakanlığı'nın örgütsel hedefleri ile okul düzeyindeki yönetsel davranışlar arasında kurulan uyum ve karşılıklı güveni ifade etmektedir. Eğitim sektöründe çalışma barışı kavramına yönelik özgün bir tanım geliştirilmesi, bu alandaki akademik boşluğun doldurulmasına katkı sunarken, eğitim örgütlerinde karşılaşılan güncel sorunlara yeni bir bakış açısı kazandırmaktadır. Araştırmada hem nitel hem de nicel verilerin sistematik biçimde bir araya getirilmesine olanak tanıyan keşfedici sıralı desen tercih edilmiştir. Bu sebeple karma yöntem kullanılarak yürütülen araştırmanın ilk aşamasında çalışma barışı ile ilgili olarak 8 öğretmenle ön görüşmeler yapılmış ve ardından 17 öğretmenden yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla nitel veriler toplanmıştır. Bu nitel veriler ve literatür taraması ışığında “Eğitim Örgütlerinde Çalışma Barışı Algısı Ölçeği” geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçek, 489 öğretmene uygulanmış ve elde edilen nicel verilerle korelasyon ve regresyon analizleri gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları, nitel ve nicel bulguların birleştirilmesiyle kapsamlı bir şekilde değerlendirilmiştir. Buna göre eğitim örgütlerinde çalışma barışının sağlanmasının öğretmenlerin motivasyonları, örgütsel bağlılıkları, örgütsel mutlulukları ve performansları üzerinde kritik bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Araştırma bulguları aynı zamanda yönetsel ve politik düzeyde çarpıcı sonuçlara işaret etmektedir. Buna göre okul yöneticiliğini ikinci görev kapsamında profesyonel bir eğitim almadan yerine getiren okul müdürlerinin yönetsel uygulamaları öğretmenlerin çalışma barışı algılarını yukarı çekmekte, buna karşılık çok daha profesyonel olarak yönetilmesi beklenen ve stratejik üst yapıyı oluşturan Bakanlık politikaları öğretmenlerin çalışma barışı algılarına nispeten olumsuz yansımaktadır. Bu durum eğitim politikalarının oluşturulması sürecinde daha katılımcı ve öğretmen odaklı bir yaklaşım benimsenmesi gerektiğini göstermektedir. Sonuç olarak, bu araştırma, eğitim örgütlerinde çalışma barışının sağlanmasına yönelik stratejik öncelikleri ortaya koymakta ve yönetsel davranışlarla politik müdahalelerin önemine vurgu yapmaktadır. Elde edilen bulgular, teorik düzeyde çalışma barışına ilişkin kavramsal anlayışı derinleştirirken, pratik düzeyde ise eğitim örgütlerinde çalışma barışının artırılmasına yönelik somut öneriler sunarak literatüre katkı sunmayı amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Çalışma Barışı, Eğitim Örgütleri, İnsan Kaynakları Yönetimi

ABSTRACT

LABOUR PEACE IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS: A MIXED METHODS RESEARCH

Serkan YÜKSEL

PhD Dissertation, Educational Administration

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Mustafa ÖZGENEL

December 2024, XVI + 202 Pages

Labour peace is a concept that has significant effects on both individual and organizational levels for all organizations. Traditionally used in the context of industrial relations to define the absence of strikes or conflicts between employees and employers, labour peace has been adapted to the education sector in this study. Accordingly, the concept of labour peace in the research extends beyond the traditional industrial relations framework and expresses the harmony and mutual trust established between individual demands of teachers, educational policies, organizational goals of the Ministry of National Education and administrative behaviors at the school level. Developing an original definition for the concept of labour peace in the education sector contributes to filling the academic gap in this field and provides a new perspective on current problems encountered in educational organizations. An exploratory sequential design was preferred in the research, which allows for systematically bringing together both qualitative and quantitative data. For this reason, in the first stage of the research conducted using mixed methods, preliminary interviews were conducted with 8 teachers regarding labour peace and then qualitative data were collected from 17 teachers through a semi-structured interview form. In the light of these qualitative data and literature review, the “Labour Peace Perception Scale in Educational Organizations” was developed. The developed scale was applied to 489 teachers and correlation and regression analyses were performed with the obtained quantitative data. The research results were evaluated comprehensively by combining qualitative and quantitative findings. Accordingly, it is seen that ensuring labour peace in educational organizations has a critical effect on teachers' motivation, organizational commitment, organizational happiness and performance. The research findings also

point to striking results at the administrative and political levels. Accordingly, the administrative practices of school principals who perform school management as a second duty without receiving professional training increase teachers' perceptions of labour peace, whereas the Ministry policies, which are expected to be managed much more professionally and constitute the strategic superstructure, reflect relatively negatively on teachers' perceptions of labour peace. This situation shows that a more participatory and teacher-oriented approach should be adopted in the process of creating educational policies. As a result, this research reveals the strategic priorities for ensuring labour peace in educational organizations and emphasizes the importance of administrative behaviors and political interventions. The findings aim to deepen the conceptual understanding of labour peace at a theoretical level, while contributing to the literature by offering concrete suggestions for increasing labor peace in educational organizations at a practical level.

Keywords: Labour Peace, Educational Organizations, Human Resources Management

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAYI	i
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ.....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xv
KISALTMALAR	xvi
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Amaç	5
1.2.1. Nitel Boyuta İlişkin Alt Problemler	6
1.2.2. Nicel Boyuta İlişkin Alt Problemler	6
1.3. Önem.....	7
1.4. Varsayımlar/Sayıtlılar	10
1.5. Sınırlılıklar	10
1.6. Tanımlar	10
İKİNCİ BÖLÜM.....	12
KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	12
2.1. Barış Kavramı	13
2.2. Çalışma Kavramı	14
2.3. Çalışma Barışı.....	34
2.3.1. Çalışma Barışı Kavramının Kavramsal Çerçevesi ve Tanımlanması ..	34

2.3.2.	Çalışma Barışını Etkileyen Unsurlar Nelerdir?.....	40
2.3.3.	Çalışma Barışı Nasıl Sağlanabilir?	42
2.3.4.	Eğitim Politikalarının Oluşturucusu Olarak Bakanlık – (Stratejik Yönetim ve Stratejik Üst Yönetim)	46
2.3.5.	Yönetimsel Davranış	48
2.3.6.	Çalışma Barışı ve Okul Yöneticileri	53
2.3.7.	Çalışma Barışının Bozulmasının Çıktıları	54
2.3.8.	Çalışma Barışı Algısı ile Motivasyon, Örgütsel Bağlılık, Örgütsel Mutluluk, Performans Arasındaki İlişkiler	54
2.3.9.	Çalışma Barışı ve Motivasyon	55
2.3.10.	Çalışma Barışı ve Örgütsel Bağlılık.....	57
2.3.11.	Çalışma Barışı ve Örgütsel Mutluluk.....	58
2.3.12.	Çalışma Barışı ve Öğretmen Performansı	60
2.3.13.	Çalışma Barışı ve Örgütsel Barış Kavramları	61
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM		63
YÖNTEM.....		63
3.1.	Araştırma Yöntemi.....	63
3.1.1.	Nitel Araştırma Modeli	64
3.1.2.	Nicel Araştırma Modeli	65
3.2.	Çalışma Grupları / Katılımcılar.....	65
3.2.1.	Nitel Araştırma Çalışma Grubu	65
3.2.2.	Nicel Araştırma Çalışma Grubu.....	68
3.3.	Veri Toplama Araçları	70
3.3.1.	Nitel Veri Toplama Aracı	70
3.3.2.	Nitel Araştırmada İnanırcılık, Güvenirlik, Tutarlılık ve Nakledilebilirlik	72
3.3.3.	Nicel Veri Toplama Araçları.....	73

3.3.4. Demografik Bilgi Formu.....	73
3.3.5. Çalışma Barışı Ölçeği	73
3.3.6. Çalışma Barışı Ölçeğinin Geliştirilmesi	74
3.3.7. Ölçek Geçerlik ve Güvenirlik Bulguları	76
3.3.8. Açıklayıcı Faktör Analizi.....	76
3.3.9. Doğrulayıcı Faktör Analizi	80
3.3.10. Öğretmen Motivasyon Ölçeği.....	81
3.3.11. Örgütsel Bağlılık Ölçeği	82
3.3.12. Örgütsel Mutluluk Ölçeği	82
3.3.13. Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği.....	82
3.4. Nicel Verilerin Toplanması.....	83
3.5. Verilerin Analizi.....	83
3.5.1. Nitel Verilerin Analizi	83
3.5.2. Nicel Verilerin Analizi.....	84
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	87
BULGULAR.....	87
4.1. Nitel Araştırma Analiz Bulguları	87
4.1.1. Öğretmenlerin Çalışma Barışı Kavramına Yönelik Görüşleri.....	87
4.1.2. Öğretmenlerin Çalışma Barışı Algılarına Etki Eden Değişkenler	89
4.1.3. Çalışma Barışı Algısının Bozulmasının Sonuçları	100
4.2. Nicel Araştırma Analiz Bulguları	103
4.2.1. Öğretmenlerin Çalışma Barışı Algıları, Motivasyonları, Örgütsel Bağlılık Düzeyleri, Mutluluk Algıları ve Performans Düzeyleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular.....	103
4.2.2. Öğretmenlerin Çalışma Barışı Algı Düzeylerinin Öğretmenlerin Motivasyonunu Yordama Düzeyine İlişkin Bulgular.....	114

4.2.3. Öğretmenlerin Çalışma Barışı Algı Düzeylerinin Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığını Yordama Düzeyine İlişkin Bulgular	115
4.2.4. Öğretmenlerin Çalışma Barışı Algı Düzeylerinin Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluklarını Yordama Düzeyine İlişkin Bulgular.....	116
4.2.5. Öğretmenlerin Çalışma Barışı Algı Düzeylerinin Öğretmen Performansını Yordama Düzeyine İlişkin Bulgular	117
4.2.6. Demografik Değişkenlerin Öğretmenlerin Çalışma Barışı Algıları, Motivasyon Düzeyler, Örgütsel Bağlılıkları, Örgütsel Mutlulukları ve Performans Algıları ile İlişkisi	119
4.3. Nitel ve Nicel Verilerin Entegrasyonu.....	121
BEŞİNCİ BÖLÜM	126
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	126
5.1. Tartışma ve Sonuç.....	126
5.1.1. Öğretmenler “Çalışma Barışı” kavramını nasıl tanımlamaktadır? Çalışma Barışına Etki Eden Değişkenler Nelerdir?	126
5.1.2. Öğretmenlerin Çalışma Barışı Algıları Ne Düzeydedir?	129
5.1.3. Çalışma Barışı Algısı ile Öğretmen Motivasyonu, Örgütsel Bağlılık, Örgütsel Mutluluk ve Öğretmen Performansı Arasındaki İlişkilere Yönelik Tartışma ve Sonuç	138
5.1.4. Çalışma Barışı ile Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma ve Sonuç	138
5.1.5. Çalışma Barışı Algısı ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma ve Sonuç	141
5.1.6. Çalışma Barışı Algısı ile Örgütsel Mutluluk Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma ve Sonuç	143
5.1.7. Çalışma Barışı Algısı ile Öğretmen Performansı Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma ve Sonuç.....	145

5.1.8. Çalışma Barışı Algısının Öğretmenlerin Motivasyonları, Örgütsel Bağlılıkları, Örgütsel Mutluluk Düzeyleri ve Performanslarını Yordama Düzeyine İlişkin Tartışma ve Sonuç	147
5.1.9. Çalışma Barışı Algısının Öğretmenlerin Motivasyonunu Yordama Düzeyine İlişkin Tartışma ve Sonuç	147
5.1.10. Çalışma Barışı Algısının Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarını Yordama Düzeyine İlişkin Tartışma ve Sonuç	148
5.1.11. Çalışma Barışı Algısının Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluklarını Yordama Düzeyine İlişkin Tartışma ve Sonuç	150
5.1.12. Çalışma Barışı Algısının Öğretmenlerin Performans Algılarını Yordama Düzeyine İlişkin Tartışma ve Sonuç	151
5.2. Öneriler	152
5.2.1. Uygulayıcılar için Öneriler	152
5.2.2. Araştırmacılara Öneriler	153
5.2.3. Politika Yapıcılara Öneriler	154
KAYNAKÇA	155
EKLER.....	190

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2. 1: Tarım, Sanayi ve Bilgi Toplumlari.....	18
Tablo 2. 2: MEMUR-SEN'in 6. Dönem Toplu Sözleşme Talepleri.....	22
Tablo 2. 3: Devletin Memurlardan Beklentileri.....	23
Tablo 2. 4: Çalışma Barışı Algısına Etki Eden Değişkenler.....	41
Tablo 2. 5: Çalışma Barışının Sağlanması İçin Yapılması Gerekenler.....	43
Tablo 3. 1: Yapılandırılmamış Görüşme Yapılan Katılımcılara Ait Demografik Veriler	66
Tablo 3. 2: Nitel Araştırmanın Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler	67
Tablo 3. 3: Açımlayıcı Faktör Analizi Demografik Veriler.....	68
Tablo 3. 4: Doğrulatoryıcı Faktör Analizi Demografik Veriler	69
Tablo 3. 5: Katılımcılara İlişkin Demografik Veriler	70
Tablo 3. 6: Taslak Ölçek Formu Betimsel İstatistik Değerleri	76
Tablo 3. 7: Çalışma Barışı Ölçeği için Kaiser-Meyer-Olkin ve Barlett's Test Sonuçları	76
Tablo 3. 8: Çalışma Barışı Ölçeğinin İlk Analiz Özdeğerleri ve Açıkladığı Varyans77	
Tablo 3. 9: Çalışma Barışı Ölçeği için Son Analizde Elde Edilen Özdeğer ve Varyans Değerleri.....	78
Tablo 3. 10: Çalışma Barışı Algısı Ölçeğinin Faktör Madde Yükleri	78
Tablo 3. 11: Çalışma Barışı Ölçeği Toplam Puanı ve Faktörler Arasındaki Korelasyonlar	79
Tablo 3. 12: AFA Sonrası Faktör Adları ve Madde Sayıları	79
Tablo 3. 13: Doğrulatoryıcı Faktör Analizi İçin Çalışma Barışı Ölçeği Betimsel İstatistik Değerleri.....	80
Tablo 3. 14: Çalışma Barışı Ölçeği Uyum İndeks Değerleri	81
Tablo 3. 15. Değişkenlere İlişkin Basıklık, Çarpıklık, Güvenirlik ve Standart Sapma Değerleri.....	85
Tablo 3. 16. Regresyon Varsayımları	86
Tablo 4. 1: Çalışma Barışına İlişkin Kod, Tema ve Alt Temalar	90
Tablo 4. 2: Eğitim Politikaları Temasına Ait Bulgular	91
Tablo 4. 3: Yönetmel Davranış.....	94

Tablo 4. 4. Sosyal Denge	95
Tablo 4. 5. Eğitim Ortamı	96
Tablo 4. 6: Nitel Görüşmelerden Elde Edilen Kodlar ve Frekanslar	97
Tablo 4. 7: Çalışma Barışı Algısının Bozulmasına Ait Çıktılar.....	100
Tablo 4. 8: Çalışma Barışı Algısının Bozulmasına İlişkin Öğretmen İfadeleri	102
Tablo 4. 9: Frekans Tablosu.....	102
Tablo 4. 10: Öğretmenlerin Ölçek Maddelerine Verdikleri Cevapların Ayrıntılı Ortalama Değerleri.....	103
Tablo 4. 11: Öğretmenlerin Ölçeklere Verdikleri Yanıtların Yüzdelik Dilimler Halinde Gösterimi.....	105
Tablo 4. 12: Değişkenlere İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	108
Tablo 4. 13: Değişkenler ve Alt Boyutlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	109
Tablo 4. 14: Öğretmenlerin Çalışma Barışı Algıları ile “Öğretmen Motivasyonu”, “Örgütsel Bağlılık”, “Örgütsel Mutluluk” Ve “Öğretmen Performansı” Arasındaki Korelasyon Matrisi.....	110
Tablo 4. 15: Alt Boyutları ile Birlikte Öğretmenlerin Çalışma Barışı Algıları ile “Öğretmen Motivasyonu”, “Örgütsel Bağlılık”, “Örgütsel Mutluluk” Ve “Öğretmen Performansı” Arasındaki Korelasyon Matrisi	112
Tablo 4. 16: Çalışma Barışı Algısının Öğretmen Motivasyonunu Yordama Düzeyi	114
Tablo 4. 17: Öğretmenlerin Çalışma Barışı Algı Düzeylerinin Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarını Yordama Düzeyine İlişkin Bulgular	115
Tablo 4. 18: Öğretmenlerin Çalışma Barışı Algı Düzeylerinin Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluklarını Yordama Düzeyine İlişkin Bulgular	116
Tablo 4. 19: Öğretmenlerin Çalışma Barışı Algı Düzeylerinin Öğretmenlerin Performans Yordama Düzeyine İlişkin Bulgular	118
Tablo 4. 20: Kısmî Korelasyon (Partial Correlation) Tablosu	119
Tablo 4. 21: Nitel Bulgular, Ölçek Maddeleri ve Entegrasyon.....	122
Tablo 4. 22. Çalışma Barışının Bozulmasına Yönelik Nitel ve Nicel Verilerin Entegrasyonu.....	1255

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.1: Karma Araştırma Süreci	7
Şekil 2. 1: Kamu Görevlileri Sendikalarına Üyelik Oranları	21
Şekil 2. 2: Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde Temel Beklentiler	23
Şekil 2. 3: X ve Y Sayıtları	30
Şekil 2. 4: Sistem ve Öğeleri.....	31
Şekil 2. 5: Seçilmiş Dış Etkiler ve Okul Bölgeleri İçin Çevreler	32
Şekil 2. 6: İşyeri Uyumu	36
Şekil 2. 7: Örgütsel Barış Kavramının Kavramsal Çerçevesi	38
Şekil 2. 8: Çalışma Barışına Etki Eden Değişkenler.....	45
Şekil 2. 9: Örgütün Beş Parçası.....	46
Şekil 2. 10: Stratejik Yönetim Süreci.....	47
Şekil 2. 11: Yönetim Kuramları	48
Şekil 2. 12: Etkin Yönetime Giden Yol Yeni Grid	50
Şekil 2. 13: Liderlik Davranışı ile Olgunluk Düzeyi İlişkisi	51
Şekil 3. 1. Keşfedici Sıralı Desen.....	63
Şekil 3. 2: Ölçek Geliştirme Süreci.....	74
Şekil 3. 3: Ölçek Geliştirme İlkeleri	74
Şekil 3. 4: Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi.....	80
Şekil 4. 1: Öğretmenlerin Çalışma Barışı Algılarında Öne Çıkan Değişkenler.....	87
Şekil 4. 2: Nitel Görüşmeler Işığında Çalışma Barışına En Fazla Etki Eden Değişkenler	98
Şekil 4. 3: Nitel Görüşmeler Işığında Çalışma Barışının Bozulmasının Sonuçları .	101
Şekil 4. 4: Öğretmenlerin Çalışma Barışı Algıları	106
Şekil 4. 5: Eğitim Politikalarına Yönelik Öğretmen Algıları.....	107
Şekil 4. 6: Okul İçi Yönetmelik Davranışlara Yönelik Öğretmen Algıları	108

KISALTMALAR

ÇSGB: Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı

EĞİTİM-SEN: Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası

ILO: International Labour Organization – Uluslararası Çalışma Örgütü

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

MEMUR-SEN: Memur Sendikaları Konfederasyonu

Türkiye Kamu-Sen: Türkiye Kamu Çalışanları Sendikaları Konfederasyonu



BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine, varsayımlara, sınırlılıklarına ve araştırmada kullanılan kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Eğitim örgütleri yalnızca bireylerin öğrenim gördüğü yapılar değil, aynı zamanda toplumun geleceğinde rol oynayan stratejik örgütlerdir. Bu örgütlerde sağlanacak uyum ve iş birliğinin kültürel gelişimden ekonomik istikrara kadar geniş çaplı etkiler ortaya çıkarabileceği ifade edilebilir. Çalışma barışı, öğretmenlerin yalnızca görevlerini yerine getirmeleri ile sınırlı bir kavram olmayıp, aynı zamanda okulların ve eğitim sisteminin genel işleyişinde uyum ve dengeyi sağlamaya katkıda bulunabilecek bir kavramdır. Ne var ki, bu denli geniş kapsamlı etkiler yaratabilecek bir olgunun yeterince kavramsallaştırılmamış olması, araştırmacılar için hem bir fırsat hem de bir sorumluluk alanı sunmaktadır.

Geniş çaplı etkilerle günümüze değin şekillenen çalışma barışı kavramı, toplumsal yapılar ve tarihsel dönüşümlerle yakından ilişkili bir kavramdır. Her ne kadar tarihin hiçbir döneminde her biri bir toplayıcı atasından yaklaşık 250 kat fazla enerji elde eden ve bu enerjiyi harcamaya çalışan böylesine büyük bir nüfus yoğunluğu yaşanmasa da (Suzman, 2022: 327) ilk dönemlerden Tarım Devrimine ve ardından da Sanayi Devrimine kadar geçen süreç içinde üretim biçimleri, emek ilişkileri, çalışma kavramının yapısı ve anlamlandırılmasının önemli değişiklikler geçirerek günümüzdeki çalışma koşullarının temellerini oluşturduğunu söylemek mümkündür (Budd, 2021: 49-160; Suzman, 2022). Bu bağlamda, toplumsal yapıların değişiminin çalışma hayatı üzerindeki etkilerini anlamak için tarihsel dönüşümlere bakmak gerekir. Bu dönüşümlerin ilki yaklaşık olarak M.Ö. 8000’li yıllarda gerçekleşen Tarım Devrimidir. Tarım Devrimi ile insanoğlunun hayat serüveninde yeni bir aşamaya geçilerek göçebe topluluklardan yerleşik topluluklara geçiş başlar. Bu devrimle birlikte toprak sermayenin ana unsuru olur ve üretim; insan ve hayvanın kas gücü veya bu güce dayalı aletlerle gerçekleşir (Cowan, 1976: 1-2; Günay, 2002: 8). 18. yy’da İngiltere’de başlayan ve tüm dünyaya yayılan “Sanayi Devrimi” ise insanoğlunun yaşadığı bir başka büyük devrim olmuştur (Hobsbawm; 1996: 29; Şahin, 2019: 1;).

Sanayi devrimi sonrasında “emek” yoğun üretim yerini “makine” yoğun üretime bırakmış ve bunun sonucu olarak da hem çalışma ortamları hem de çalışma ilişkileri giderek değişmeye başlamıştır (Aydoğan, 2021: 2; Black, 2020: 351; Erdoğan ve Uyanık, 2020: 210; Toffler, 2008: 21-31). Bu dönemde çalışma hayatının iki unsuru olan usta ve çırak kavramı, işçi-patron kavramına dönüşmeye başlamış ve yüzyıllardır süren dayanışma anlayışı Sanayi Devrimi sonrasında bir anlamda dikey çatışmaya dönüşmüştür (Mahiroğulları, 2005: 43; Thompson, 1966: 195-200). Bu durum; bilgi toplumunda yerini iş birliği ve dikey dayanışmaya bırakacak olsa da (Balcı, 1996) ilk ortaya çıkan yönetim kuramlarında da kendisini göstermiş ve gerek klasik gerekse neo-klasik yönetim anlayışlarında yönetenler ve yönetilenler ilgi ve çıkarları açısından genel itibariyle çatışan gruplar olarak görülmüşlerdir (Balyer, 2019: 53; Taylor, 2020; Weber, 2020). İlk klasik kuramcılardan Taylor (2020: 61), “işverenin refahıyla bütünleşmiş işçi refahı” anlayışıyla hem işgörenin hem de işverenin menfaatlerini düşünse de yine de söz konusu kuramın çalışanları örgüt içinde adeta bir robot gibi algıladığı rahatlıkla ifade edilebilir. Bu ilk klasik yönetim kuramlarından günümüz sistem yaklaşımlarına gelinceye dek söz konusu yaklaşım birçok kez değişikliğe uğramış ve insan kavramı örgüt içinde gittikçe daha fazla önem kazanmaya başlamıştır. Günümüzde açık birer sistem olan örgütlerin canlı organizmalar gibi birbirine bağımlı ve etkileşim halinde olan bölümlerden veya alt sistemlerden oluştuğu (Hoy ve Miskel, 2020: 239; Gedikoğlu, 1997: 302) ve yaşayan sistemlerde gerçekliğin temel doğasının maddeden ziyade ilişkiye dayandığı düşünüldüğünden (Senge, vd. 2014: 62), çalışma barışı kavramının da temelini oluşturan uyum kavramının örgütlerde ön plana çıkmaya başladığı söylenebilir (Bingöl, 1990: 166). Bu uyumun gerçekleştirilebilmesi için çalışan ve işverenlerin birbirleri ile çalışmaya istekli olmaları ve bunun için de işveren konumunda bulunanların güçlü isteklerini bir kenara bırakırken, çalışanların da görev ve sorumluluklarını yerine getirmeleri gerekmektedir (Bingöl, 1990: 166-167; Jamaluddin, Taher ve Yi, 2020: 93). Örgütlerde sağlanan uyumun gerek örgüt içinde gerekse toplumsal yapıda birçok değişkene pozitif yansımaları da olası olduğundan çalışma barışının sağlanmasının tüm toplum için oldukça önemli olduğu ifade edilebilir.

Çalışma barışı, sadece çalışan ve işveren veya yöneticiyi etkilemenin ötesinde toplumsal barışı da etkilediğinden Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının (1982, Değişik 3/10/2001-4709/19 md.) 49. maddesinde “*Devlet, çalışanların hayat seviyesini*

*yükseltmek, çalışma hayatını geliştirmek için çalışanları ve işsizleri korumak, çalışmayı desteklemek, işsizliği önlemeye elverişli ekonomik bir ortam yaratmak ve **çalışma barışını** sağlamak için gerekli tedbirleri alır”* (Türkiye Cumhuriyeti Anayasayı, 1982: 16) ifadesi ile çalışma barışının önemi açıkça vurgulanmaktadır. Yine İnsan Hakları Evrensel Beyannamesinin (1948) 23. maddesinde her bir bireyin çalışma ve bunun yanında adil ve elverişli çalışma şartlarına sahip olması gerektiğine değinilmektedir. Böylelikle çalışma barışı kavramının kapsamı içinde olan çalışan ve işverenin daha fazla iş birliği içinde çalışmaları, karşılıklı güven duygusu hissetmeleri, ücret konusunda tatmin olmaları, çalışanların kararlara katılabilmeleri, ortak hedefler doğrultusunda hareket edebilmeleri ve iş yerinde yaratıcılıklarını kullanabilmeleri (Bingöl, 1990: 166-176) gibi değişkenler en üst düzey yasal metinler aracılığıyla örgütlerde temin edilmeye çalışılmaktadır. Ancak bir kavramın en üst düzeyde de olsa yasal metinlerde kendisine yer bulmuş olması onun uygulanabilirliğini garanti edememektedir. Çalışma barışının toplumsal düzeyde sağlanabilmesi için yasal metinlerin oluşturulmasının yanında hem işveren hem de çalışanlar düzeyinde nitelikli insan kaynağına sahip olunması, çalışma barışına etki eden değişkenlerin bilinmesi ve örgüt politikalarının bu değişkenlere göre düzenlenmesinin oldukça önemli olduğu söylenebilir. Nitekim Türkiye gibi kalkınmak zorunda olan ve bu yolda da belli aşamaları kat etmiş ülkelerin belirledikleri hedeflere ulaşabilmeleri için çalışma hayatının gerginlikle değil; karşılıklı anlayış içinde devam ettirilmesi şarttır (Gülerman, 1981a: 7). Aksi halde örgüt içindeki gerginlik, verimliliği ve sürdürülebilirliği olumsuz etkileyebilir. Nitekim Türkiye’de 2008-2020 yılları arasında kamu ve özel sektörde toplam 199 grevde 126.637 kayıp işgünü yaşanmıştır (Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, 2021). Bu durum hem işveren/örgüt açısından hem de hizmet alan konumunda bulunan toplum açısından kayıp anlamına gelmektedir. Bu bağlamda eğitim örgütlerinde çalışma barışının sağlanmasının bu örgütlerin çıktılarının doğrudan toplumu etkileyici gücü sayesinde sadece öğrenci ve okul başarısını değil, aynı zamanda toplumsal barışı da güçlendirebilecek bir etkiye sahip olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla bir anlamda anayasada ifadesi bulunan çalışma barışını sağlamanın önemli bir yolunun çıktılarının tüm kurumlara olan yansımaları sebebiyle eğitim örgütlerinde çalışma barışının sağlanmasından geçtiği ifade edilebilir.

“Çalışma barışı” ile ilgili literatür incelendiğinde konu üzerinde gerçekleştirilen bağımsız çalışmaların ve kavramsal tanımlamaların çok sınırlı olduğu görülmektedir. Önsal (2011: 35) tarafından yapılan çalışmada çalışma barışı kavramı *işçi, işveren ve devlet arasındaki ilişkilerin çatışmalardan uzak sosyal diyalog ve sosyal ortaklık anlayışı içinde sürdürülmesi* şeklinde tanımlanmaktadır. Savran (2016) ise çalışma barışı için “işçi ve işveren kavramlarının birlikte sorumluluk ilkesi ile kavramsal bütünleşmesi” ifadesini kullanmaktadır. Demir (2017: vii) de kavramı taraflar arası denge olarak tarif etmektedir. Tanımlama çalışmalarının sınırlılığına rağmen literatürde çalışma barışını bozacağı düşünülen ya da çalışma barışının nasıl sağlanabileceğine yönelik nosyonlara daha sık değinildiği görülebilir (Abdullah, 2010: 39; Altan ve Özmusul, 2022:34; Zaim, 2011: 151; İşyerlerinde Psikolojik Tacizin (Mobbing) Önlenmesi Genelgesi, 2011). Genel olarak literatürden ve araştırma bulgularından hareketle çalışma barışını etkileyen değişkenlerin “eğitim politikaları” ve “yönetmelik davranış” kaynaklı olduğu bu bağlamda söylenebilir.

Sonuç olarak Tarım devriminden bilgi toplumuna giden süreçte başlangıçta insanın beden ve kas gücünü isteyen örgütler; zamanla onların bilgilerini ve son zamanlarda da ruhlarını istemeye başlamışlardır (Açıkalın, 2014: 160). Bu durumda gerçeklik payı oldukça yüksek olmakla birlikte insan, örgüt ve davranışlardaki değişmelerin çatışma kadar uzlaşmanın da olabileceğini ortaya çıkarması sebebiyle gitgide sınıf çatışması kavramının yerini sınıf uzlaşmasına bırakmaya başladığı da söylenebilir (Yorgun, 1992: 4-5). Nitekim bu kapsamda tarihsel süreç içinde çalışanların örgütlerinde ve toplumsal alanlarda çıkarlarını sağlamak ve özgürlük alanlarını genişletmek için çalışan sendikaları ortaya çıkmaya başladığı ifade edilebilir (Özkiraz ve Talu, 2008: 124). Nihayetinde ekonomik kalkınmasını bir an önce gerçekleştirmek isteyen ülkemizin çalışma barışına olan ihtiyacı açıktır (Yorgun, 1992: 4-5). Çünkü çalışma barışının bozulması neticesinde ortaya çıkması muhtemel çalışma huzursuzluğunun bir sonucu olarak tembellik, itaatsizlik, israf, verimsizlik, işten kaçma, iş değiştirme, şikâyet hatta iş kazalarının gerçekleşmesi muhtemel olacaktır (Bingöl, 1990: 176-254). Tüm bunlar ışığında, eğitim örgütlerinde çalışma barışının kaybolmasının toplum üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olabileceği düşüncesi, kavramın iş birliği ve uyumun sağlanması açısından üzerinde durulması gereken bir problem durumu oluşturduğunu düşündürmektedir. Çalışma barışı kavramının iş yaşamında sıklıkla kullanılıyor olmasına karşın kavramsal alt yapısının tam olarak oluşturulmamış

olması, alt boyutları ile birlikte kavramsallaştırma ihtiyacını da beraberinde getirmektedir. Bu noktada, araştırma ile karma bir yöntem kullanılarak çalışma barışının farklı açılardan ele alınması ve nicel verilerle desteklenen nitel analizlerin yapılması, araştırmanın derinlik kazanmasını ve kavramın diğer değişkenlerle ilişkisinin tespit edilmesini sağlayacaktır. Böylelikle bu yaklaşımın, çalışma barışı kavramı ile ilgili olarak araştırmacılar için yeni bir perspektif sunacağı da ayrıca değerlendirilmektedir.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın temel amacı, eğitim yönetimi bağlamında çalışma barışı teriminin kavramsal çerçevesini çizmek, kavramı tanımlamak, bir ölçek geliştirerek öğretmenlerin bu konuyla ilgili algı düzeylerini ölçmek ve kavramın nitel görüşmeler neticesinde ortaya çıkan motivasyon, örgütsel bağlılık, örgütsel mutluluk ve performans değişkenleri ile ilişkisini nicel bulgular yardımıyla desteklemektir. Çalışma barışı algısının eğitim örgütlerindeki rolünün hem bireysel hem de örgütsel değişkenler üzerinde belirleyici olduğu düşünüldüğünden araştırma, kavramın öğretmenler tarafından nasıl algılandığına ve hangi değişkenleri etkilediğine dair derinlemesine bir bakış açısı sunmayı hedeflemektedir.

Okul yöneticileri ve öğretmenler açık sistemler olan okul örgütlerindeki iş ve işlemlerin sağlıklı yürütülmesinde son derece önemli bir etkiye sahiptir. Bu sebeple yönetici ve öğretmen performansının üst düzeyde olmasının okul örgütünün verimliliğini dolayısıyla da eğitimin niteliğini ve eğitim sisteminin işleyişini doğrudan etkileyeceği düşünülmektedir. İş görenlerin verimleri ve üretkenlikleri üzerinde huzurlu bir iş ortamı (Gülerman, 1981b: 3) ve çalışan dostu politikalar (Alwi ve Shaiq, 2019: 49) etkili olduğundan, iş birliğinin ve uyumun bir göstergesi olan çalışma barışı (Bingöl, 1990: 166) algısına etki eden değişkenlerin ortaya çıkarılması ve öğretmenlerin çalışma barışı algı düzeylerinin tespit edilmesinin hem eğitim yönetimi alanındaki bilgi birikimine katkı sunacak olması hem de öğretmenlerin mesleki motivasyon ve performanslarının sürdürülebilirliğine katkıda bulunabilmesi açısından bilimsel bir değere sahip olduğu değerlendirilmektedir. Ayrıca araştırma kapsamında elde edilen bulguların eğitim politikaları ve okul yönetim stratejileri için yeni öneriler sunması beklenmektedir. Bu sebeple araştırmanın temel amacı, nitel görüşmeler ve sonrasındaki analizlerden hareketle çalışma barışı teriminin kavramsal çerçevesinin

izilmesi ve sonrasında da çalışma barışı algı düzeyindeki değişikliklerin nicel olarak genişletilmiş bir örneklem üzerinde nasıl gözlemlenebileceğini ortaya koymaktır. Bu bağlamda, araştırmada çalışma barışının nasıl kavramsallaştırılabileceği, belirlenen içerik kapsamında nitel verilerin hangi veri toplama araçları toplanabileceği, çalışma barışı algısını ölçen bir veri toplama aracının nasıl geliştirilebileceği ve demografik değişkenlerin ilişkilere nasıl yansıtılacağı sorularına yanıt aranmaktadır. Bu bağlamda, araştırmanın problem cümlesi “alışma barışı nedir ve çalışma barışı algı düzeyindeki değişiklikler nicel olarak genişletilmiş bir örneklem üzerinde nasıl gözlemlenebilir?” şeklinde belirlenmiştir. Böyle bir soruya tek bir yöntem ile cevap verebilmek mümkün görünmediğinden araştırmada karma bir yöntemin kullanılması zorunlu hale gelmiştir. Çalışma barışının kavramsallaştırılması ve etkilerinin belirlenmesi için aşağıda ifade edilen nitel sorular ve bulguların genellemesini yapabilmek için de nicel sorulardan yararlanılmıştır.

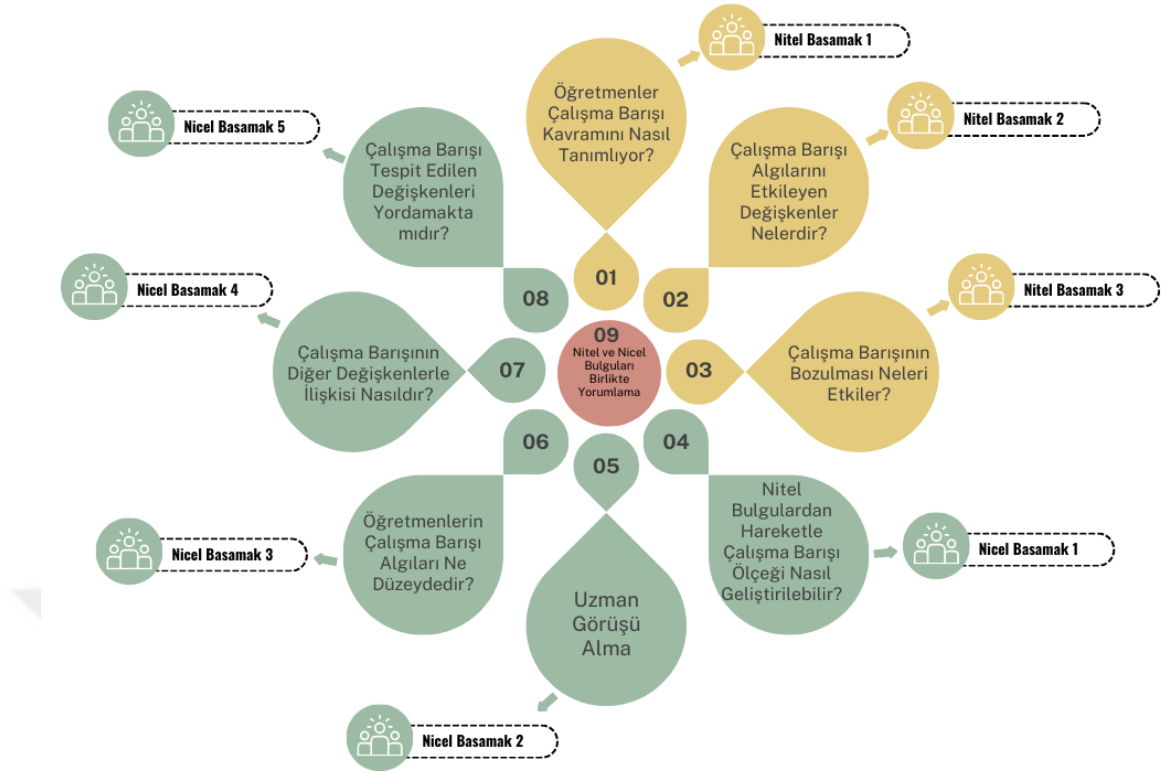
1.2.1. Nitel Boyuta İlişkin Alt Problemler

1. Öğretmenler alışma barışı kavramını nasıl tanımlamaktadır?
2. Öğretmenlerin alışma barışı algılarına etki eden değişkenler nelerdir?
3. Öğretmenlere göre çalışma barışının bozulması neleri etkilemektedir?

1.2.2. Nicel Boyuta İlişkin Alt Problemler

1. Öğretmenlerin alışma barışı algıları ne düzeydedir?
2. Çalışma barışı kavramının nitel analizler sonucunda tespit edilen değişkenler ile nasıl bir ilişkisi vardır?
3. Çalışma barışı kavramı nitel analizler sonucunda tespit edilen değişkenleri yordamakta mıdır?

“alışma barışı nedir ve çalışma barışı algı düzeyindeki değişiklikler nicel olarak genişletilmiş bir örneklem üzerinde nasıl gözlemlenebilir?” sorusu sadece nitel ya da sadece nicel yöntem ile cevaplanamayacağından önce nitel sonra da nicel araştırma bulgularından hareketle karma bir yöntem kullanılarak yukarıda ifade edilen soruya cevap aranılmıştır.



Şekil 1. 1: Karma Araştırma Süreci

1.3.Önem

Araştırma, okul içi yönetsel davranışlar ve eğitim politikalarının öğretmenlere yansımalarını ortaya çıkardığından elde edilecek bulguların yalnızca teorik bir çerçeve oluşturmanın ötesine uzanarak, yönetsel davranışların ve eğitim politikalarının daha etkin hale getirilmesine de olanak sağlayacaktır. Nitekim bilim; bir alandaki sistemli bilgi birikimi veya bilimsel yöntemle üretilen bilgi olarak tanımlanabilir (Balcı, 2008: 182). Bir bilim dalı olarak eğitim yönetimi, eğitimdeki yönetsel olguları araştıran ve araştırma sürecinde elde ettiği sonuçları kanıta dayalı olarak toplumla paylaşan bir bilim dalıdır (Özdemir, 2018: 6). Binbaşıoğlu (1983: 3), eğitim yöneticiliğini eğitimle ilgili kuruluş ve okulların, amaçlarına erişebilmeleri için insan ve diğer araç gereçlerin en etkili şekilde yerleştirilmesini ya da kullanılmasını inceleyen bir bilim olarak tanımlamaktadır. Bu alanda yapılan araştırmalar ve elde edilen bulgular, yönetim konusunda farklı perspektifler sağlayarak öğretmenler, yöneticiler ve politika yapıcılara yol göstermektedir (Binbaşıoğlu, 1983: 133). Bu açıdan çalışmanın ortaya koyacağı bulguların öğretmenlerin ilk kademe yönetim birimleri ve stratejik üst yönetim ile uyumunu ortaya çıkarması beklendiğinden araştırmanın sonuçlarının ve

bu sonuçlara ilişkin tavsiyelerin eğitim yönetiminin amacına uygun olarak öğretmen, okul yönetimleri ve politika yapıcılar arasındaki ahengin geliştirilmesine katkı sağlayacağı, eğitim süreçlerinin kalitesine olumlu yansıtacağı, okul içi ilişkileri güçlendireceği ve öğretmenlerin iş doyumunu olumlu etkileyerek eğitimde verimlilik ve sürdürülebilirliğe katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Çalışma barışı kavramının temelini çalışan ve işveren arasındaki uyum oluşturmaktadır (Bingöl, 1990: 166). Öğretmenlerin örgütlerinden maddi gereksinimleri karşılama, toplumsal statü kazanma, kendini gerçekleştirecek imkanlara erişim gibi istekleri bulunabilir. Bununla birlikte işverenler ise çalışanlarından verimlilik, yaratıcılık, kalite, performans, bağlılık vb. taleplerde bulunur. Çalışanların istekleri ile işveren ve yönetici kesiminin talep ve beklentilerinin her iki tarafı da memnun edecek şekilde birbirine zarar vermeden kesişmeleri ve bu istek ve taleplerin gerçekleşmesinin sürdürülebilir olmasının hem çalışanlar hem de işverenler ya da politika yapıcılar tarafından oldukça önemli olduğu değerlendirilebilir. Türkiye sınırları içinde 1.139.673 öğretmenin (MEB, 2022) görev yaptığı düşünüldüğünde bu örgütlerde sağlanabilecek çalışma barışının etki büyüklüğü daha net anlaşılabilecektir. Zira öğretmen sayısının yanında okullar, aynı zamanda girdisini toplumun tüm kesimlerinden alan ve bu girdileri doğrudan etkiledikten sonra topluma çıktı olarak kazandıran örgütlerdir. Bu nedenle, öğretmenin örgüt amaçlarını özümsemesi ve ona uygun davranmasıyla eğitimin niteliğinin artacağı veya aksi bir durumda azalabileceği düşünüldüğünde eğitim kalitesi ve okul etkililiği bağlamında eğitim örgütlerindeki çalışma barışının önemi daha da açık bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Nitekim örgüt içi barışın okul etkililiğini yordadığı ve aynı zamanda politikalar ve çevre boyutlarının da iç barışı artırdığı bilinen bir gerçektir (Doğuş, 2021: 202). Özellikle son yıllarda; “öğretmenlik meslek kanununun çıkarılması”, “kariyer basamaklarının getirilmesi”, “ders denetimlerinin okul müdürlerine bırakılması”, “projelere olan odağın artması”, “ortaöğretimde merkezi sınavlar ile öğrenci alımının azalması”, “Mesleki Eğitim Merkezlerine ağırlık verilmesi”, “sınıf geçmenin kolaylaştırılması”, “proje okulları oluşturulması” gibi gelişmelerin Bakanlık-okul içi yönetim-öğretmen uyumunu nasıl etkilediğinin bu çalışma neticesinde ortaya çıkarılabilecek olması kavramın önemini artırmaktadır.

Okul bağlamında çalışma barışının sağlanabilmesi için üç önemli sac ayağını oluşturan okul yönetimleri, öğretmenler ve Bakanlık tarafından ortaya konulan eğitim politikaları arasındaki uyumunun son derece önemli olduğu ifade edilebilir. Ancak uyumun sağlanması gerektiğini vurgulamaktan daha önemlisi uyumun nasıl sağlanabileceği üzerine yapılan vurgudur. Nitekim Türkiye’de okullar akademik olduğu kadar örgüt doğasından kaynaklı sorunlara sahiptir (Doğuş, 2021: 10). Dolayısıyla okul içindeki uyum sağlama pratiklerinin bir üst yönetimin kendi varsayımlarını ne olursa olsun dayatması yerine örgüt içinde fikir birliğine önem verilmesiyle gerçekleşebileceği düşünülebilir (Crehan, 2022: 49). Ayrıca toplulukçu bir kültür olan Türk kültüründe (Baltaş, 2010: 20) bireyler ve örgüt arasındaki uyumun çok önemli olduğu da ayrıca ifade edilebilir. Sonuç olarak eğitimde reform girişimlerinin hedeflenen sonuçlara ulaşması ancak paydaşlar arasındaki paylaşımın ve uyumun bir neticesi olarak ortaya çıkabilir.

Türkiye’de çalışma barışı üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde (Doğan ve Koç, 2014; Gülerman, 1981a; İbiş, 2010; Yorgun, 1992;) öğretmenlerin çalışma barışı algı düzeyleri ve çalışma barışına etki eden değişkenler üzerinde yeterli çalışmaların yapılmadığı görülmüştür. Ayrıca uyumu bozan bu değişkenlerin belirlenmesinin ve kontrol altına alınmasının hem okul hem de eğitim sistemi açısından önemli pozitif etkileri olabileceği düşünüldüğünden “çalışma barışı” kavramı üzerinde durulması gereken önemli bir kavram olarak tespit edilmiştir. Öğretmenlerin çalışma barışı algılarını ve çalışma barışı üzerinde etkili olan değişkenleri karma bir yöntem kullanarak saptamayı amaçlayan çalışmanın özellikle öğretmenlik meslek kanunu gibi yeni gelişmeler de göz önüne alındığında özgün bir değere sahip olduğu kabul edilebilir. Ayrıca bu araştırmadan elde edilecek bulguların; çalışma barışı kavramına merak uyandırarak öğretmenlerin çalışma barışı algılarının artırılmasına katkı sunabileceği, alandaki eksikliğin doldurulmasına yardım edebileceği, öğretmenlerin çalışma barışı algılarına dikkat çekerek özlük haklarının iyileştirilmesi noktasında daha belirgin hedefler üretilmesine imkân sağlayabileceği, politika yapıcılarının yönetilen kitlenin ihtiyaçlarını doğru tespit etmesine ve örgüt üyelerinin gerçek ihtiyaçlarını karşılayan politikalar üretmelerine yardımcı olabileceği, okul örgütü içindeki uyum düzeyini artırarak örgütün gelişimine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Böylelikle araştırmanın çıktıları ile öğretmenlerin gerek okul yönetimleri ve gerekse de stratejik üst yönetim ile ahengini bozan ya da bu ahengi

destekleyen değişkenler tespit edilerek eğitim ortamında sürdürülebilir bir çalışma barışının sağlanmasına katkı sunulabilecektir. Nihayetinde bu araştırma öğretmenlerin daha huzurlu ve üretken bir çalışma ortamında görev yapması için yapılması gerekenleri ortaya koyarken eğitim politikalarının da daha kapsayıcı ve etkili hale getirilmesine yönelik yeni bir gündem oluşturacaktır.

1.4.Varsayımlar/Sayıtlar

Araştırmada örneklem grubu içerisinde yer alan öğretmenlerin veri toplamak için kullanılan ölçeklere ve nitel yolla yapılan görüşmelerde verdikleri cevapların samimi ve doğru olduğu varsayılmaktadır.

1.5.Sınırlılıklar

Araştırma, 2023/2024 eğitim öğretim yılında İstanbul’da devlet okullarında görev yapan 17 öğretmen ile yapılan nitel görüşmeler ve 489 kişilik çalışma grubundan toplanan verilerle sınırlıdır. Bu sebeple araştırmada sınırlı bir örneklem olduğu ve araştırma kapsamında ele alınmayan değişkenlerin olabileceği söylenebilir. Örneğin bu alanda mevcut başka politikaların etkileri, öğrenci, veli, orta ve üst yönetim kademelerindeki karar vericilerin perspektifleri gibi farklı bakış açılarının araştırmaya dahil edilmemiş olması sınırlılıklardan bazılarıdır. Ayrıca araştırma kesitsel bir incelemedir. Kesitsel araştırmalar araştırmacının belirli bir zamanda veri topladığı araştırmalardır (Creswell, 2020). Bu sebeple gelecekte çalışma barışı ve bu barışın etkileri ile ilgili olarak daha geniş kapsamlı çalışmalar yapılabilir. Bunun yanında araştırmada kullanılan ölçme araçlarının öğretmenlerin kendi değerlendirmelerini yansıttığı da unutulmamalıdır.

1.6.Tanımlar

Öğretmen: Bütün eğitim politikaları ve yönetsel davranışların en önemli odak noktalarından biri olan ve etkileşim içinde bulunduğu bireyleri eğitim politikalarının hedefleri doğrultusunda yetiştirmek ve geliştirmek için çaba harcayan temel aktördür.

Çalışma Barışı: Çalışma barışı; öğretmenin bireysel istekleri, eğitim politikaları ve bakanlığın örgütsel amaçları ile okul içi yönetsel davranışların karşılıklı güven ve iş birliği içinde ortaya koydukları uyumu ifade eder.

Öğretmen Motivasyonu: Öğretmenin eğitim öğretim faaliyetleri aracılığıyla içinde bulunduğu örgüte ve bu örgütün paydaşlarına katkı sunabilmek amacıyla proaktif olma ve çaba harcama isteği olarak tanımlanabilir.

Örgütsel Bağlılık: Öğretmenlerin gerek bireysel isteklerine gerekse de ihtiyaçlarına dayalı olarak okul ile özdeşleşmeleri ve okulun amaç ve değerlerine olan ilgileri olarak tanımlanabilir.

Örgütsel Mutluluk: Öğretmenlerin okullarında potansiyellerini ortaya çıkarabildikleri, mesleki ve kişisel gelişim fırsatları elde edebildikleri, örgüt içinde kendilerini mutlu, huzurlu ve istekli vb. olumlu duygularla ifade ettikleri bir çalışma ortamıdır.

Performans: Öğretmenin görev ve sorumlulukları doğrultusunda okuluna katkı sunabilme düzeyi olarak ifade edilebilir.

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Çalışma barışı kavramı en genel manada işyerindeki huzurlu çalışma ortamı olarak tanımlanmaktadır (Gülerman, 1981b: 4-5). Tanımdan hareketle, çalışma barışının ya da işyerindeki uyumun sağlanabilmesi için işverenlerin yüksek getiri, aşırı çalışma süresi, görev tanımı dışında çalıştırma, performans hedeflerini sürekli yükseltme, özel hayat üzerinde kontrol sağlama gibi birtakım isteklerini bir kenara bırakırken çalışanların da görev ve sorumluluklarını yerine getirmelerinin gerekli olduğu söylenebilir (Bingöl, 1990: 166-167; Mitrany, 1943: 55). Aslında “çalışma barışı” kavramıyla ifade edilen bu karşılıklı memnuniyet durumunun Taylor’ın temellerini attığı ilk yönetim kuramlarından günümüze dek yanıtı aranan bir soru olduğu düşünülebilir. Çünkü Taylor “Bilimsel Yönetimin İlkelerini” oluştururken esas amacı “işçinin refahıyla bütünleştirilmiş işveren refahını” sağlamak idi (Taylor, 2020: 61). Dolayısıyla Taylor’un ilkelerini oluşturduğu bu ilk zamanlardan günümüze dek uzanan süreçte iktisadi açıdan kalkınmak veya kalkınmayı sürdürülebilir kılmak için istenilen sonuçlara sınıf çatışmaları ile değil toplum barışı ile ulaşılabileceği düşüncesi giderek öne çıkmaya başlamıştır (Budd, 2018: 13-31, Bingöl, 1990: 254; Gülerman, 1981b: 5). Bu bağlamda öncelikle okul örgütü içinde sonra da toplumsal barışa giden yolda çalışma barışının önemi ortaya çıkmaktadır.

Çalışma barışı kavramını anlamlandırmak için örgütsel davranış alanının sunduğu bulgulardan yararlanmak oldukça önemlidir. Çünkü örgütsel davranış disiplininin alanına giren güç, örgütsel adalet, örgüt içi iletişimin yapısı gibi kavramlar doğrudan bireyi etkilediğinden (Cankurtaran, 2023: 125), bu disiplinin ortaya koyduğu çıkarımların bilimsel tekniklerle örgüte uygulanmasının çalışma barışını ortaya çıkaracak önemli etkenlerden biri olacağı ifade edilebilir. Nitekim örgütsel davranış alanı, yönetim kuramlarının yanı sıra örgüt ve davranış gibi iki ayrı yapıyı birleştiren bir alandır (Akpör-Robaro ve Oginni 2018: 1). Yani örgütsel davranış disiplini bireyin ve grupların davranışlarını ve bu davranışlara etki eden örgüt yapılarını inceler (Akgündüz, 2020: 3). Bu sebeple çalışma barışı kavramı ele alınırken öncelikle “çalışma” ve “barış” kavramları tanıtılacak ve çalışma barışının kavramsal çerçevesi ortaya çıkarılacaktır. Bundan sonra ise “çalışma barışı” kavramı ile doğrudan ilgili olduğu düşünülen ve örgütsel davranış disiplininin kapsamında yer alan motivasyon,

örgütsel bağlılık, örgütsel mutluluk, performans, güç kullanımı, örgüt yapısı ve yönetim kuramları çalışma barışı ile ilişkilendirilerek incelenecektir.

2.1. Barış Kavramı

Barış kavramı; problemleri çözmek, insan haklarına önem vermek, her tür ayrımcılık ve önyargıdan uzak durmak ve insan onuruna saygı göstermek için vardır (İmamoğlu ve Bayraktar, 2014: 40). Türk Dil Kurumu Sözlüğünde (2005: 201) barış için; “uyum, karşılıklı anlayış ve hoşgörü ile oluşturulan ortam” tanımı yapılmaktadır. Doğuş (2021: 23) tarafından ise barış; bireyin kendisi, diğerleri ve tüm doğa ile barışık olma hali şeklinde tanımlanmaktadır. Crawford ve arkadaşları (2007: 164) barışın her bir bireyin diğerlerinin haklarını tam olarak elde etmesi için üzerine düşen tüm sorumluluğu yerine getirmesi ile sağlanabileceğini ve barışın farklılıklara hoşgörü ve esneklikle yaklaşmayı gerektirdiğini ifade eder. Ayrıca barış, devletler arasında olabileceği gibi toplumun kendi içinde de olabilir (Aktaş ve Safran, 2013: 145). Örneğin Harris (2004: 8) sivil toplum içindeki barışın tam istihdama, uygun fiyatlı konutlara, sağlık hizmetlerine kolay erişime, kaliteli eğitim fırsatlarına ve adil yasal işlemlere bağlı olduğunu söyler. Bar-Tal (2001: 27) da özgürlüğün, eşitliğin ve adaletin bir arada bulunduğu bir barışın her toplum tarafından arzu edilen bir değer olduğuna vurgu yapar.

Tarihî süreç içinde gerek dinler gerek gelenekler gerekse kültürler ya da kanaat önderleri barışın barındırması gereken değerlere dair birçok fikir öne sürmüştür (Aktaş ve Safran, 2013: 145). Öyle ki Kur’ân’da ismi geçen peygamberlerin kıssalarından anlaşıldığı üzere sadece son din olarak değil, bütün ilâhî dinlerin ortak adı olarak İslâm dininin insanlık tarihi boyunca hem bireysel hem de toplumsal düzeyde barışı önemseydiği bilinmektedir (Salmazzem, 2015: 161). Bununla birlikte barışın sürdürülmesine yönelik algılar toplumlar arasında bazı farklılıklar da gösterebilir. Örneğin, İmamoğlu ve Bayraktar (2014: 40-41) tarafından Türk ve Macar Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada Macar öğrencilerin Türk öğrencilerden farklı olarak barışın sürdürülmesinde din ve eğitim unsuruna hiç değinmemiş olmaları bu duruma örnek gösterilebilir.

Günümüzde barış kavramı negatif barış ve pozitif barış olarak sınıflandırılmaktadır. Negatif barış, sadece çatışma ve savaşın olmadığı bir ortamı ifade ederken pozitif barış ise savaş ve çatışmanın olmamasının yanı sıra adalet sisteminin iyi işlediği, ayrımcılık

ve ötekileştirmenin olmadığı bir ortamı ifade eder (Aktaş ve Safran, 2013: 145; Galtung, 1996: 31-32). Hansen (2016: 212) ise bu sınıflandırmanın dışında barışın birbirleriyle ilişkili üç kavramla ifade etmektedir: İçsel barış, ilişkisel barış ve yapısal/çevresel barış. İnsanın ancak barış içinde kendini özgür hissetmesi ve gelişmesi (Demirtaş, 1991: 43) sebebiyle her türlü örgüt içinde barış ortamının ortaya çıkarılmasının oldukça önemli olduğu söylenebilir.

Barış kavramının uyumu vurgulayan bu geniş anlamı her türlü örgüt içinde kendisine yer bulur. Zira çalışma barışı; çalışanlara saygı gösterilmesi, sosyal adaletin sağlanması ve uyumlu bir çalışma düzeninin sürdürülmesi ile yakından ilgilidir. Bu bağlamda çalışma barışının sağlanabilmesi için negatif barışın ötesinde pozitif barış ortamına ihtiyaç duyulduğu ifade edilebilir.

2.2. Çalışma Kavramı

Tarih boyunca insanlar yaşamlarını sürdürebilmek için çalışmak mecburiyetinde kalmışlardır ve bu sebeple de çalışmanın ortaya çıkmasının insanlık tarihi kadar eski olduğu ifade edilebilir (Budd, 2021: 20; Karaali, 2020: 33). Çalışma kavramı, Türk Dil Kurumu (2005) sözlüğünde çalışmak işi, emek, bilimsel ve sanatsal amaçlı ürün olarak tanımlanmaktadır. Sosyoloji Sözlüğünde kavram, bir insanın kendisi ya da başkalarının tüketimine yönelik olarak mal ve hizmet üretme amacıyla fiziksel, zihinsel ve duygusal emek harcamasını karşılayan terim olarak ifade edilmektedir (Marshall, 1999: 110). Grint (2005: 14) tarafından çalışma, zamanın üretici faaliyetlerle doldurulması olarak ifade edilmektedir. Etimolojik olarak Türkçede herhangi bir sıkıntı verici anlama rastlanmamakla birlikte yabancı dillerde “sıkıntı” ve “acı”nın kelimenin ifade ettiği anlama yüklendiği görülmektedir (Lordoğlu, Özkaplan ve Törüner, 1999: 1). Örneğin, kelimenin Fransızcadaki kökeni “işkence”ye kadar sürülebilmektedir (Febvre, 1995: 109). Budd (2021: 14) ise çalışma kelimesinin eski Hint-Avrupa dilinde yapmak anlamına gelen “werg” sözcüğüne dayandığını ileri sürmektedir. Bu ilk anlamlarından günümüze kadarki süreçte çalışma kavramının yapısı, anlamlandırılması ve algılanmasında büyük farklılıklar ortaya çıktığı görülmektedir (Bozkurt ve Ercan, 2011: 3-32; Budd 2021, 49-160; Suzman, 2022). Nitekim çalışma kavramı bugün, kendini gerçekleştirmeye yönelik olarak ortaya konan çaba olarak tanımlanabilir (Karaali, 2020: 35). Zaten yürürlükte olan Türkiye

Cumhuriyeti Anayasasının (1982) 48. maddesinde de çalışma hem bir hak hem de ödev olarak ifade edilmiştir.

Yönetim kuramları açısından bakıldığında çalışma kavramının anlamındaki değişimin McGregor'un X ve Y teorisinde yer alan çalışma anlayışlarını çağrıştırdığı düşünülebilir. Bu noktada McGregor X teorisinde yöneticilerin, çalışanların doğal olarak işten kaçtıklarına inandıklarını, Y Teorisinde ise çalışanların işi oyun oynamak ya da dinlemek kadar doğal algıladıklarını varsaymaktadır (Robbins ve Judge, 2021: 206-207). Dolayısıyla günümüz toplumlarına doğru gelindikçe çalışma kavramının şekil değiştirerek varlığını sürdürdüğü ve artık günümüz dünyasında çalışmanın bir hak olarak algılandığı, bireyin kendini gerçekleştirmesine giden yolda üretmek ve bir araya gelerek sevgi ve saygı gibi birtakım ihtiyaçlarını da giderdiği vazgeçilmez bir kavrama dönüştüğü ifade edilebilir.

Farklı sınıflandırma veya daha ayrıntılı gruplamalar, anlayışlar olmakla birlikte (Budd, 2021, Suzman, 2022) genel olarak çalışma kavramı, “sanayi devrimi öncesi”, “sanayi devrimi dönemi” ve “sanayi devrimi sonrası” dönem olmak üzere üç önemli süreçten geçmiştir (Ören ve Yüksel, 2012: 36-37). Bu süreçler “sanayi devrimi öncesi”, “sanayi devrimi dönemi” ve “sanayi devrimi sonrası” olarak bir çırpıda sayılabilmekle birlikte özellikle sanayi devrimine kadar insanoğlunun serüveninin diğer dönemlere kıyasla çok uzun bir süreyi kapsadığı söylenebilir. İnsanoğlunun yaklaşık yarım milyon yıldır dünyada var olmasına rağmen tarım yalnızca on iki bin yaşındadır ve medeniyetler altı bin yıldan daha eskiye gitmemektedir. Öyle ki insan varlığının bugüne kadarki tüm süresi 24 saatlik bir gün olarak düşünülse tarım saat 23.56'da var olur ve medeniyetler ise ancak 23.57'de ortaya çıkabilirdi (Giddens, 2006: 32). Aşağıda genel olarak tarih serüveni içinde çalışma ve çalışma ilişkilerini etkileyen tarihsel kırılma noktalarına yer verilmiştir.

İnsanoğlu genel anlamda ilk zamanlarında avcı ve toplayıcı toplumlarda yaşamış ve geçimini avcılık, balıkçılık ve vahşi doğada yetişen yenilebilir bitkileri toplayarak devam ettirmiştir. Daha sonrasında ise bazı avcı ve toplayıcı gruplar, geçim kaynakları olarak evcilleştirilmiş hayvanlar yetiştirmeye ve belli arazileri ekip biçmeye yönelmişlerdir. (Giddens, 2006: 36-38). Tarım devrimi; insanların bir yere yerleşmesi ile göçebe hayatı terk etmesi, başlıca tarımsal ürünlerde üretim ve verimin artışı gibi olguları ortaya çıkarmıştır (Direk, 2012: 9). Bu dönemde henüz kitlesel üretim sistemi

gerçekleşmemiştir (Aksoy, 2016: 32). Sanayi devriminin gerçekleşmesine kadar da tarım kültürüne dayalı geleneksel toplumda her tür üretim büyük kendi kendine yetebilen ailelerde ve evlerde, el tezgahlarında yapılmıştır (Cowan, 1976: 1-2; Günay, 2002: 8). Halen iş veriminin çok düşük kaldığı bu dönemde malların dağıtımı, sayıları çok az olan fakat zamanla işlerini genişletecek olan tüccarlar tarafından gerçekleştirilmiştir (Ünal, 2009: 128). Özellikle 16. yüzyılda denizciliğin kolaylaşmaya başlamasıyla ticaret daha da gelişmeye başlamış, dünyanın her tarafındaki üretim noktalarından çeşitli ürünler ileri tarım toplumunu yaşayan merkezlere getirilmiş ve bu sayede de söz konusu merkezler giderek kalkınmıştır. Yaşanan refah artışı toplumsal yaşamı da değiştirmeye başlamıştır (Altay, 2001). Sonuç olarak birinci değişim dalgası diyebileceğimiz tarım devrimi öncesinde insanların büyük bölümü toplayıcılık ve avcılıkla geçinirken tarım devriminin başlamasıyla yeryüzünde köyler, yerleşim merkezleri ve ekilip biçilen topraklarla yeni bir yaşam tarzı başlamıştır (Toffler, 2008: 21).

Tarım Devrimi aynı zamanda insan ilişkilerinin daha adaletli bir düzen içinde gelişimini sağlamak için hukuk kurallarının doğduğu ve devletin yaşam kaynağının çiftçinin üretimi olduğu bir dönemdir. Bu dönemde devlet, sağladığı güvenliğe karşılık çiftçinin ürününden pay almıştır. Ayrıca; hayvancılık, çiftçilik, zanaat ve türlü meslekler için gereken bilgi ve becerilerin bu dönemde artması, usta gözetiminde eğitimi gerektirmiş ve iş için eğitim anlayışı ortaya çıkmıştır (Başaran, 2004: 40-41). Bu dönem lonca teşkilatlarının da belirmeye başladığı bir dönemdir ve lonca sistemi içinde bir sınıf farkından ziyade bir çıkar birliğinin olduğu da söylenebilir (Huberman, 2003: 68-69; Ekin, 1985: 6). Bu dönemde işçi işveren ilişkilerinin çok uzun yıllar benzer süreçleri takip ederek Sanayi Devrimine kadar devam ettiği ifade edilebilir.

17. yüzyılın sonlarına gelindiğinde endüstri devrimi Avrupa’da ortaya çıkmış ve tüm dünyada eski toplum düzenlerini yıkan ve yepyeni toplumların doğumuna sebep olan ikinci bir değişim dalgası yankılanmıştır. Bu değişim dalgasının adı ise endüstrileşmedir. Endüstrileşme, fabrika bacalarından ve seri üretim bantlarından fazlasıdır. Endüstrileşme ile insan yaşamının bütününe kapsayan çok boyutlu bir toplum düzenine geçiş yaşanmaya başlanmıştır. Bu dalga neredeyse birinci dalga olan Tarım Devriminin temsil ettiği her şeye karşıydı (Toffler, 2008: 21-31). Öyle ki bu dönemde işgören-işveren kavramları ve sınıf farklılıkları ortaya çıktı, köylerden

kentlere göç arttı, kadın işgücü, çocuk işgücü gibi kavramlar literatüre girmeye başladı (Adıgüzel ve Yüksel, 2011: 70; Uzun, 2000: 206). Bu dönemde özellikle ustalık gerektirmeyen fabrika ve maden gibi işletmelerde çalışanların çalışma koşulları kötüydü ve ücretler de çok azdı. Buralarda genellikle “kadın” ve “çocuklar” çalıştırılıyordu ve işçilerin genel olarak çalışma saatleri değişiklikler göstermekle birlikte günde on dört ile on sekiz saat arasında değişiyordu (Başaran, 2004: 47; Deane, 1988: 85).

Bu toplumsal dönüşümler, iş gücü ve işverenler arasındaki ilişkileri de büyük ölçüde değiştirmiştir. Bu dönemde çalışma hayatının iki unsuru olan usta ve çırak kavramı, işçi-patron kavramına dönüşmeye başlamış ve yüzyıllardır süren dayanışma anlayışı Sanayi Devrimi sonrasında bir anlamda dikey çatışmaya dönüşmüştür (Mahiroğulları, 2005: 43; Thompson, 1966: 195-200). Sanayi devrimi ile birlikte çalışma ilişkileri daha mekanik, hiyerarşik ve sistematik hale gelmiş ve nihayetinde emek yoğun üretim yerini daha çok makinelerle bırakmaya başlamış ve çalışma ilişkileri giderek farklılaşmıştır (Black, 2020: 351; Doğan ve Koç, 2014). Eğitim alanında olduğu gibi insan hayatının bütün alanlarına fabrikalarda işleyen yaşam tarzları girmiş, toplumun kurum ve yapıları değişirken değer, norm ve davranış kalıpları da farklılaşmıştır (Günay, 2002: 8; Polanyi, 2020: 81). Bu dönemde çalışma kavramı düzenli bir biçimde bir örgütte istihdam edilme ve bu emeğin karşılığı olarak da ücret elde etme kavramı olarak ortaya çıkmıştır (Ören ve Yüksel, 2012: 36-37). Sonuç olarak, emeğini belirli bir ücret karşılığında işverene satan işgören, aynı zamanda kendi ürettiği malın tüketicisi olmuştur (Bıçakçı, 2008: 3; Roberts, 2010: 453). Artık çalışan ve çalıştıranlar işçi ve işverenler ayrı kimselerdir ve hatta çalışanlar sermaye sahiplerinin kim olduğunu dahi çoğunlukla bilmemektedirler (Gülerman, 1981b: 3). Dolayısıyla bu dönem genel olarak çalışma kavramının daha mekanik bir hal aldığı bir dönem dönemdir (Adıgüzel ve Yüksel, 2011: 77). Yine bu dönemde “Fordist üretim” şeklinin kabul görmesi ve ön plana çıkmasıyla dikey örgütlenmeler oluşmuş ve hiyerarşik bir sistem örgütlere yerleşmiştir (Aksoy, 2016: 36). Bu dönemde öne çıkan “Fordist üretim”, tek tip malların vasıfsız emekle kitlesel fabrika üretimi mantığıyla üretilmesi şeklinde ifade edilebilir (Fine, 1995: 109). Özet olarak sanayileşme süreci üretim, tüketim ve pazarlama ilişkilerini değişikliğe uğratması, hızlı kentleşmenin getirdiği coğrafi hareketlilik, yeni sosyal sınıfların ortaya çıkması, esnaf ve lonca teşkilatlarının

derinden sarsılması, işgücü yapılarının değişmesi ile ekonomik, sosyal ve siyasi olarak birçok değişiklikler getirmiştir (Ekin, 1985: 3).

Tüm bu gelişim sürecinin ardından sanayi devriminden sonra bir de bilgi toplumuna geçiş aşaması yaşanmıştır. Bilgi toplumuna geçen ilk ülke beyaz yakalıların sayısının mavi yakalıları geçmesiyle Amerika Birleşik Devletleri olmuş ve Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliğinin Sputnik uydusunu uzaya yerleştirmesiyle de bilgi evrimi evrensel boyutlara ulaşmıştır (Ünal, 2009: 131). Sanayi Devrimine geçişi buhar makinesinin bulunması yüklenirken bilgi toplumuna geçişte ise bu görevi bilgisayarlar üstlenmiştir (Çalık ve Çınar, 2009: 82; Karabulut, 2015: 13). Tarım ve sanayi toplumlarında güç, insan ve makinenin elinde iken sanayi ötesi toplumda ise güç bilgiye doğru kaymıştır (Toptaş Arslan, 2018: 147). Dolayısıyla sanayi toplumunda makineleşme ile birlikte insanın otorite ve disiplin altında kalarak ikinci planda kaldığı bir anlayıştan sanayi ötesi toplumda bilginin ön planda olmasıyla insan unsurunun da öne çıktığı bir anlayışa doğru değişimin yaşandığı söylenebilir (Toptaş Arslan, 2018: 158). Bu bağlamda daha önceki hızlı sanayileşme esnasında nüfusun büyük kentsel alanlara kitlesel olarak kayması kötü yaşam koşullarına yol açarken bilgi toplumunun temel özellikleri, daha önceki sanayileşme sırasında yaratılan sosyal gerginlikleri ortadan kaldırmaya daha elverişli bir ortam yaratmıştır (Uenohara, 1986: 13). Tüm bunlar ışığında bilgi toplumunun itici gücü beyin gücü olduğu ve bilgi toplumunda üretime katılım için nitelikli insan gücüne ihtiyaç duyulduğu çünkü bilgi toplumunun, bilgi ve insan sermayesine dayanan bir toplum olduğu ifade edilebilir. Bu toplumda bilgi, üretilmekte ve anında dünyanın her tarafına yayılmaktadır. Bilgi toplumunun etkileri süregelen eğitim anlayışlarını da değiştirmiş ve sanayi toplumundaki genel eğitimin yerini bilgi toplumunda kişiselleştirilmiş ve sürekli hale getirilmiş eğitim almıştır (Özkan, 2009: 116). Tablo 2.1’de genel yönleriyle tarım toplumu, sanayi toplumu ve bilgi toplumunun karşılaştırılmasına yer verilmiştir:

Tablo 2. 1: Tarım, Sanayi ve Bilgi Toplumlari

Tarım Toplumu	Sanayi Toplumu	Bilgi Toplumu
Emek Yoğun	Sermaye Yoğun	Bilgi
Usta-Kalfa-Çırak	İşçi-Patron	Profesyonel
Dikey Dayanışma	Dikey Çatışma Yatay Dayanışma	İşbirliği Dikey Dayanışma
Esneklik	Katılık	Esneklik
Soyut Fizik Ötesi Alanlar / hikmet / Din	Materyalizm / Hümanizm / Pozitivizm	Soyut Fizik Ötesi Alanlar / Din / Post- Pozitivizm

Çok Merkezlilik	Merkezlilik	Çok Merkezlilik
Tatmin	Yabancılaşma	Tatmin

Kaynak: Balcı, 1996

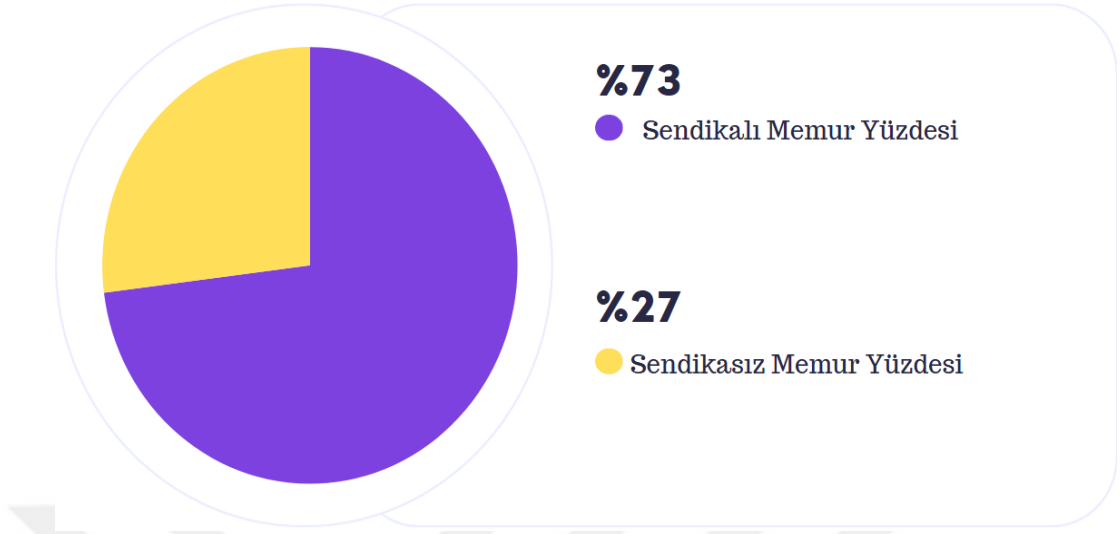
Tablo 2.1.'de genel yönleriyle tarım toplumu, sanayi toplumu ve bilgi toplumunun özelliklerine yer verilmiştir. Buna göre tarım toplumunda emek yoğun üretim ön planda iken sanayi toplumunda sermaye öne çıkmış ve bilgi toplumunda ise bilgi ön plana alınmaya başlamıştır.

Tüm bu tarihsel süreç içerisinde bireylerin tek başına yapamayacakları hedefleri gerçekleştirebilmeleri amacıyla örgütlerin ortaya çıktığı (Debeş, 2021: 1; Bingöl, 1990: 249) ve örgütlerin ortaya çıkmasıyla birlikte örgüt ve çalışanlar arasında karşılıklı beklentilerin de oluşmaya başladığı ifade edilebilir. Bu karşılıklı beklentilerin ortaya çıkmasıyla birlikte, çalışan ve örgüt arasındaki uyum gittikçe daha değerli hale gelmiştir (Adıgüzel ve Yüksel, 2011: 70). Özellikle günümüzde bir örgütün elindeki en değerli varlıklarının bina ve teçhizat olduğu günlerin çoktan geride kalması (Bennis, 2016) ve insan sermayesinin gittikçe önemli hale gelmesi sebebiyle söz konusu bu uyum çok daha değerli hale gelmiştir.

Çalışmanın tarihsel gelişimi içinde gerek üretim süreçleri gerekse de iletişim biçimlerinde yaşanan değişimler bugünün dünden yarının ise bugünden farklı şekilde tasarlanmasını gerektirmekle birlikte (Aslanargun, 2014: 104) harcanan tüm çabaların altında daha iyi koşullarda yaşama arzusu yatmaktadır (İnandı, 2001: 135). Çalışanlar genel anlamda gelir elde ederek ihtiyaçlarını gidermek, durumlarını iyileştirmek, sosyal güvenliklerini sağlamak, daha iyi hayat şartlarına kavuşmak, ailenin geçimini sağlamak, kendisinin ve yakınlarının eğitim ihtiyaçlarını karşılamak, toplumsal statü elde etmek, elde ettiği gelirden yapacağı tasarrufla kendi işini kurmak, iş güvencesi elde etmek, teknik ve toplumsal koşullar açısından iyi çalışma şartlarında çalışmak, yaptığı işte kişisel özgürlük sahibi olmak, yaptığı işten doyum elde etmek ve mutluluk duymak isterken; işverenler ise bir program kapsamında piyasa ihtiyacını karşılayarak kârlı bir faaliyet göstermek, maliyet yönünden emeğe mümkün olduğu kadar az ödeme yaparak giderlerini azaltmak, rekabet etmek, yenilikçi uygulamalar ortaya koymak, verimlilik ve etkililiği artırmak isterler (Akalp, 2003; Bingöl, 1990: 171-173; Gülerman, 1981b: 3; Kızıloğlu, Güllü, Şahin, 2017: 69). Dolayısıyla işverenlerin en düşük maliyetler ile en yüksek fayda sağlama isteği en temel amaçlarından biridir. Ancak

ortak fayda için taraflar arasında iş birliği yapılması hem barış hem de daha iyi bir yaşam adına bir görevdir. Bu durumun tesisi için de belirli çıkarların ve faaliyetlerin rekabet havasından çıkarılarak birlikte çalışılması esas olmalıdır (Mitrany, 1943: 55).

Rekabetten dengeye giden yolda, bilhassa endüstrileşmenin ilk yıllarında, vasıflı işçiler arasında başlayan bilinçlenme zaman içinde örgütlenmeye kadar giderek işçilerin haklarında türlü gelişmeler yaşanmış ve sendikaların toplumsal hayat içinde yer almasıyla çalışanların içinde bulunduğu kötü şartlar katlanılması gereken bir kader olmaktan çıkmıştır. Başlangıçta işçi ve işveren sendika hareketleri birbirine zıt menfaatler üzerine kurulmuşken günümüzde ise taraflar grup ve toplum çıkarlarını korumak ve geliştirmek için uzlaşmaya yönelmişlerdir (Yorgun 1992). Türkiye’de sanayileşme ve sendikalaşma Batı ülkelerinden daha sonraki tarihlerde başlamıştır (Taş, 2012: 68). İlk mesleki örgüt kurma çalışmaları 1871’de “Amele Perver Cemiyeti” ile başlamış ve 1947 yılında ise Sendikalar Kanunu kabul edilmiştir. 1961 anayasası ve 1963 tarihli Sendikalar Kanunu ile 275 sayılı Toplu İş Sözleşmesi Grev ve Lokavt Kanunu ise modern çalışma düzeninin başlangıcı olarak kabul edilir (Yorgun 1992). Ayrıca, 1963-1967 yıllarını kapsayan Kalkınma Planında (1963: 107) “sendikalarımızdan işçi ve işveren arasında karşılıklı anlayışın doğup yaşamasında verimli çabalar beklenmektedir.” ifadeleri yer almaktadır. Eğitim örgütlerindeki sendikalaşma süreci de birtakım aşamalardan geçerek günümüzdeki yapısını elde edebilmiştir. Eğitim sendikaları; eğitim sektöründe çalışanların tamamı veya bir kısmının mesleki, sosyal, kültürel, özlük hak ve çıkarlarını korumak ve bu hak ve çıkarımları geliştirmek amacıyla kurulmuş örgütlerdir. Dünyada eğitim sendikalarının, diğer kamu görevlileri sendikalarına göre hem sendika hem de üye sayısı bakımından daha fazla oldukları da bilinmektedir (Erdem, 2022: 125-200). Tarihsel süreç içinde pek çok gelişme yaşanmakla birlikte Türkiye’nin 87 ve 151 sayılı ILO sözleşmelerini onaylamasıyla kamu görevlileri sendika ve üst kuruluşlar kurma ve bunlara üye olma yolundaki girişimlerini yoğunlaştırmışlardır (Kocaoğlu, 1999: 171). 12 Temmuz 2001 tarihli Resmî Gazetede yayımlanan “Kamu Görevlileri Sendikaları Kanunu” ile de kamu görevlilerine sendika kurmak ve toplu görüşme hakkı yasal olarak tanınmış ve böylelikle eğitim çalışanları sendikal örgütlenme faaliyetlerini yasal bir zeminde gerçekleştirmeye başlamışlardır (Erdem, 2022: 146). Günümüzde gelinen noktada kamu görevlilerinin sendikalaşma düzeyleri Şekil 2.1’de gösterilmiştir:



Şekil 2. 1: Kamu Görevlileri Sendikalarına Üyelik Oranları

Kaynak: Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı Tebliği, 2022

Şekil 2.1’de görüldüğü üzere sendikalı memur oranı tüm memurların yüzde yetmiş üçü kadar iken herhangi bir sendikaya üye olmayan memurların oranı yüzde yirmi yedi düzeyinde kalmaktadır.

Eğitim sendikalarının yasallaştığı ilk yıllardan günümüze gelinceye kadar geçen süreçte memurların sendikal hak ve özgürlüklerini kullanmaları için toplu sözleşme düzenine geçilmesi ve çalışan-işveren arasında güç dengesizliğinin nispeten giderilmesi (Zengin, 2012: 143-145) tarafların birbirini anlaması bakımından oldukça önemli bir gelişmedir. Bu sebeple genelde kamu kesiminin özelde ise öğretmenlerin toplu sözleşmelerdeki isteklerinden yola çıkılarak günümüz şartlarında öğretmenlerin işveren konumundaki Bakanlıktan beklentilerinin neler olduğunun ortaya çıkarılabileceği düşünülmektedir. Her bir bireyin doyum noktası farklı olmakla birlikte (Gülerman, 1981b: 3) yetkili sendika konumunda bulunan Memur Sendikaları Konfederasyonu MEMUR-SEN (2021: 1-5)’in 2022-2023 6. Dönem Toplu Sözleşme döneminde işverenden talepleri genel olarak şöyle sıralanabilir:

Tablo 2. 2: MEMUR-SEN’in 6. Dönem Toplu Sözleşme Talepleri

Mali Haklar ve Sosyal Yardımlar	Kadrolar ve Atama ile İlgili Düzenlemeler	Çalışma Koşulları ve İzin Hakları	Ödüllendirme ve Disiplin
Kamu görevlilerinin mali haklarındaki artışlar	Sözleşmeli personelin memur kadrolarına geçirilmesi	Dinlenme hakkı ve izinler	Yükseköğretim Kurumları Disiplin Kurullarında sendika temsilcisinin bulunması
Doğum, ölüm, evlenme, yemek, giyecek yardımı ödeneği	Usta Öğretici olarak görev yapanların kadroya geçirilmesi	Cuma namazı ve Hac izni	Ödüllendirme esasları ve ödül tutarı
Dini bayram ödeneği	Statü, atama, yer değiştirme, görevde yükselme vb. unsurlar	Geçici görevlendirmelerde isteğe bağlılık	
Emeklilerin mali ve sosyal hakları	Hizmet sınıfı değişiklikleri	Mobbinge yönelik tedbirler alınması	
Muayene/Tedavi/İlaç katılım payı	Derece yükselmesindeki sınırlamanın kaldırılması	Helal gıda	
Servis hizmeti	Kamu görevlilerinin emekliliğe zorlanmaması		
Avukatlık vekalet ücreti			

Tablo 2.2.’de görüldüğü üzere MEMUR-SEN’in 6. Dönem Toplu Sözleşme Dönemindeki talepleri genel olarak “mali haklar ve sosyal yardımlar”, “kadrolar ve atama ile ilgili düzenlemeler”, “çalışma koşulları ve izin hakları” ile “ödüllendirme ve disiplin” olmak üzere dört ana başlık altında sınıflandırılabilir.

Devlet yapılanması içinde her bir birimin kendine özgü bir iş tanımı ve görevi vardır. İşveren konumunda bulunan devletin memurlarından beklentileri ise genel olarak aşağıdaki başlıklarda toplanabilir (Devlet Memurları Kanunu, 1965):

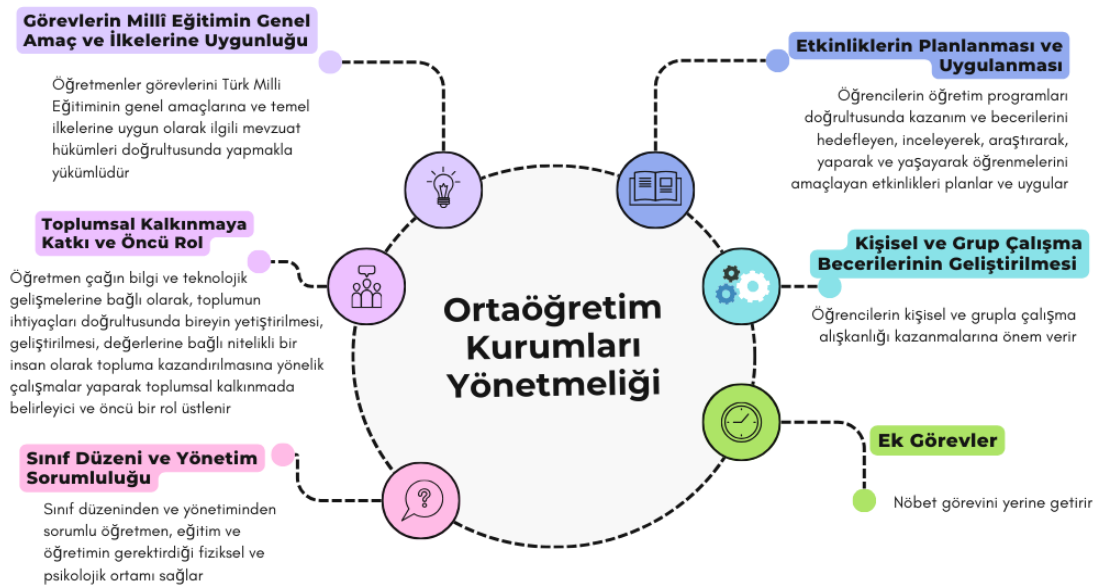
Tablo 2. 3: Devletin Memurlardan Beklentileri

Bağlılık ve Tarafsızlık	Davranış ve İş birliği	Görev ve Sorumluluklar	Kişisel Sorumluluk ve Mali Yükümlülükler	Basın
Sadakat	Davranış ve iş birliği	Amir durumda olan devlet memurlarının görev ve sorumlulukları	Kişisel sorumluluk ve zarar	Basına bilgi ve demeç verme
Tarafsızlık ve devlete bağlılık	Yurt dışında davranış	Devlet memurlarının görev ve sorumlulukları	Mal bildirimi	

Kaynak: Devlet Memurları Kanunu, 1965

Tablo 2.3’te devletin memurlardan genel anlamdaki temel beklentileri “bağlılık ve tarafsızlık”, “davranış ve iş birliği”, “görev ve sorumluluklar”, “kişisel sorumluluk ve mali yükümlülükler” ve “basın” temaları altında sınıflandırılmıştır. Buna göre devletin memurlarından görev ve sorumluluklarını yerine getirmekten basına bilgi ve demeç vermeye kadar uzanan geniş bir skalada beklentilerinin olduğu söylenebilir.

Yukarıda yer alan genel beklentilerin dışında Millî Eğitim Bakanlığının özel anlamda öğretmenlerden beklediği görev ve sorumluluklar Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde (2013) genel anlamda Şekil 2.2’de gösterildiği şekilde ifadesini bulmaktadır:



Şekil 2. 2: Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde Temel Beklentiler

Kaynak: Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, 2013.

Şekil 2.2’de Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan Ortaöğretim kurumları yönetmeliğinde Bakanlığın öğretmenlerden beklentilerinin bir bölümüne yer verilmiştir.

Yukarıda çalışan konumunda bulunan öğretmenlerin Bakanlıktan beklentileri ile işveren konumunda bulunan Devletin ve Bakanlığın memur ve öğretmenlerden beklentileri sıralanmıştır. Bu beklentilerin karşılanmaması durumunda çalışma barışının bozulması, iş yerinde memnuniyetsizlik ve motivasyon eksikliği ortaya çıkabilir. Ayrıca, beklentilerin karşılanmaması uzun vadede eğitim kalitesinde düşüşe sebep olabilir. Nitekim Doğuş (2021: 202), dış barış algısında yaşanan artışa örgüt iç barış algısındaki artışın eşlik ettiğinden ve dış barışın iç barış üzerindeki etkisi nedeniyle okul etkililiğini dolaylı olarak etkilediğinden bahsetmektedir. Dolayısıyla bir örgüt içinde etkililikten söz edebilmek için çalışan ve işveren arasında uyum ve iş birliğinin sağlanmış olması gerektiği ifade edilebilir (Bingöl, 1990: 166). Birbiriyle uyumlu bir topluluk oluşturmak ve bunun avantajlarından faydalanmak için ise çalışanların tamamının bir amaç doğrultusunda yönlendirilebilmeleri oldukça önemlidir ve bu ortamın sağlanmasında işveren veya yöneticinin iyi niyeti kadar çalışanın da iyi niyeti oldukça önemlidir. Ancak ilk ve en önemli görevin yönetici veya işverene düştüğü de söylenebilir (Gülerman, 1981b: 3).

Çalışma barışının sağlanabilmesi için çalışanın talepleri ve işverenin isteklerinin yanında örgüt içi yönetsel davranışların da ayrıca önem taşıdığı söylenebilir. Bu sebeple örgütsel adalet, örgüt kültürü ve iklimi, çatışma yönetimi ve güç gibi konular çalışma barışının sağlanabilmesi noktasında oldukça önemlidir. Buradan hareketle örgüt ve davranış olarak iki ayrı yapıyı bünyesinde birleştiren örgütsel davranış disiplinine (Akpor-Robaro ve Oginni 2018: 1) ait bazı kavramlara çalışma barışı bağlamında kısaca değinilecektir.

Örgütsel davranış disiplinin içinde yer alan ve çalışma barışı algısı ile ilintili olabilecek kavramlardan biri güç kavramı olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda gücü elinde bulunduranların bu gücü nasıl kullandıklarının iş ortamında çalışma barışına etki edebileceğini değerlendirebiliriz. Zira güç, en genel anlamda bir kişinin isteği doğrultusunda başka bir kişiyi etkilemesi ve ona istediğini yaptırması (Bozkurt, 2021: 371) veya kendi isteklerini diğerlerine yaptırabilme yeteneğidir (Hoy & Miskel, 2020: 203). Weber’e (1947: 152) göre ise güç, kişinin bulunduğu konuma bağlı olarak

dirençlere rağmen istediklerini yaptırabilmesidir. Literatür incelendiğinde genel olarak örgütlerde gücün kaynakları beş başlık altında toplanmaktadır. Buna göre yasal güç, belirli rollerde bulunan kişilerin başkalarından belirli davranışları isteyebileceğine ilişkin örgüt üyeleri arasındaki bir anlaşmadır. Ödüllendirme gücü, olumsuz yaptırımları ortadan kaldırma ve başkaları tarafından değer verilen ödüllerin dağıtımını kontrol etme konusundaki yetenek olarak tanımlanmaktadır (McShane & Von Glinow, 2016: 177). Uzmanlık gücü; yöneticinin deneyim, bilgi ve yetkinliğine dayanan doğal güç iken benzeşim-karizma gücü ise kişilik ve davranışların birlikteliğinden oluşan karizma ve çekiciliğin verdiği etkileme gücüdür. Zorlayıcı-ceza gücü ise yöneticinin ceza verebilecek olması sebebiyle korkutmaya bağlı olarak sahip olduğu güçtür (Balyer, 2019: 86). Koşar, Şahin ve Koşar (2023: 252) tarafından yapılan çalışmada zorlayıcı ve yasal güç kullanımı ile okula güven arasında negatif ilişkilerin raporlanması dikkate değerdir. Frost ve Moussavi (1992: 9) tarafından farklı bir örneklem üzerinde yapılan çalışmada da yasal ve zorlayıcı güç ile güven arasında negatif ilişkiden bahsedilmektedir. Ayrıca Uzun ve Köse (2021: 886) zorlayıcı gücün öğretmenlerin kendilerini işe vermeleri ile negatif yönlü ilişkisine değinmektedirler. Buna karşılık Deviren ve Okçu (2020: 921) tarafından ödül gücü ve kişilik gücü ile motivasyon arasında pozitif yönlü ilişkiler raporlanmaktadır. Vazifeh ve arkadaşları da (2014: 73); üniversite personeli ile yaptıkları çalışmada ödül gücü, yasal güç, karizmatik güç ve uzmanlık gücü ile örgütsel bağlılık arasındaki pozitif yönlü korelasyondan bahsetmektedirler. Nitekim Kalsoom ve arkadaşları (2017: 107) tarafından ödül sisteminin öğretmen performansı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu da raporlanmıştır. Bu bağlamda bu güç türlerinin kullanımında dikkatli olunması gerektiği söylenebilir. Nitekim zorlayıcı gücün yoğun kullanıldığı örgütlerde çalışanlar, bilgi saklama, çarpıtma ve benzeri yöntemlerle yönetimi yanıltma yoluna gidebilirler. Ayrıca bir örgütte, örgütün amaç ve politikalarının benimsetilmesi noktasında zorlayıcı gücün fazla kullanılması, yöneticilerin yaratıcı zekalarının çok azını işe koşmalarının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir (Cemaloğlu, 2020: 95-97). Bu bağlamda örgütlerde ve özellikle de eğitim hizmeti üreten okullarda “çalışma barışının” sağlanması noktasında politika yapıcılardan okul yöneticilerine kadar gücün doğru ve adaletli kullanılması gerekir.

Gücün kullanımının yanında bir örgütte sağlıklı ilişkilerin kurulması ve barış ortamının sağlanabilmesi için sağlıklı bir iletişim ağının varlığının da oldukça önemli

olduğunu ifade edilebilir. Bir örgüt için iletişim ağı adeta bir insanın sinir sistemi ve duyu organları gibidir. İnsan nasıl ki sinir sistemi ve duyuları olmadan çevresinin ve kendi yaşantısının etkilerini duyamaz ve bunlara gerekli tepkileri veremezse iç ve dış çevresiyle iletişim kuramayan bir örgüt de tıpkı buna benzer. Örgüt içinde gerçekleşen planlama, örgütlenme, eşgüdümleme, denetleme süreçlerini çalıştıran güç, iletişim yoluyla toplanan bilgilerdir. Dolayısıyla örgütlerde hem kişilerarası hem de yönetsel iletişim çalışır (Başaran, 1984: 161-162). Örgüt içinde çalışanların birbirleriyle olduğu kadar üstleriyle de iyi bir iletişim kurmaları onların motivasyonlarını artırıcı bir unsurdur. Örgüt içinde oluşan çok yönlü iletişim ağı, çalışanların üstleriyle serbest bir şekilde tartışması ve onlara önerilerini iletebilmeleri, çalışanların örgütle ilgili konularda bilgi sahibi olmalarına yönelik imkanların sağlanması çalışanlara değer verildiği izlenimi yaratması bakımından çok önemlidir (Akıncı, 1998: 119). Literatür incelendiğinde öğretmenlerin performanslarının örgütsel iletişimden büyük ölçüde etkilendiği (Susiloningsih, vd., 2023: 14181), örgütsel iletişimin çeşitli yönlerinin iş tatmini ve örgütsel bağlılıkla ilişkili olduğu (De Nobile, 2016: 380) anlaşılmaktadır. Ayrıca Korte (2020: 2); meslektaş iletişiminin, iletişimin yapısının ve iletişim ikliminin öğretmenlerin stres düzeylerini azalttığını ve bağlılık düzeylerini artırdığını raporlamaktadır.

Örgütsel davranış disiplinin önemli değişkenlerinden biri olan “örgütsel adalet” kavramı da çalışma barışının sağlanmasında temel öğelerden biri olabilir. Örgütsel adalet algısı, örgüt yönetiminin karar ve uygulamalarının örgütte çalışanlar tarafından nasıl algılandığına bağlı olarak gelişmektedir (Akgündüz, 2020: 213). Genel anlamda maliyetin ve faydaların eşit dağıtıldığı, kuralların tarafsız şekilde uygulandığı, eşitsizlik ve ayrımcılık sebebiyle zarar görenlerin zararlarının telafi edildiği bir örgütte çalışanların adalet algısının yüksek olduğu söylenebilir (Şenturan, 2014). Anderson ve Shinen (2003: 229), çalışanlardaki adalet algısının yüksek olmasının çalışanların gerek örgüte ve gerekse de diğer çalışanlara karşı tutum ve davranışlarının daha olumlu olmasına yardımcı olduğunu ifade etmektedir. Literatür incelendiğinde genel anlamda örgütsel adaletin; dağıtımsal adalet, işlemsel/ prosedür adaleti ve etkileşimsel adalet olmak üzere üç alt boyutta incelendiği görülmektedir. Dağıtımsal adalet; görevler, sorumluluklar, imkanlar, ödüllendirmeler, ücretler, yükselmeler gibi kaynakların adil dağılıp dağılmadığına ilişkin çalışan algılarını ifade eder (Şamdan, 2022). Buna göre çalışanlar ürettikleri sonuçların nicelik ve kalitesiyle dengeli kazanımlar elde etmelidir

(Cropanzano, Goldman ve Benson, 2005:64). Prosedür adaleti; örgütteki yasal prosedürlerin, alınan kararların ve bu kararların çalışanlar üzerinde uygulanışına ilişkin çalışanların algıladıkları adalet algısıdır (Şamdan, 2022: 43-44). Etkileşimsel adalet ise dürüstlük, nezaket, çalışanlara zamanında bilgi verilmesi, çalışanların haklarına saygı gösterilmesi gibi kişiler arası davranışları kapsar (Tutar, 2022: 251). Çalışanların örgütlerini ya da yöneticilerini adil olarak değerlendirmemeleri onların tepkisel davranışlar ortaya koymalarına sebep olur (İçerli, 2010: 87). Bu sebeple örgütsel adalet algısının çalışanlar arasında yüksek düzeyde olmasının örgüt açısından önemli rol oynadığı ifade edilebilir. Örneğin Jafari ve Bidarian (2012: 1818) çalışanların örgütsel adalet algıları yükseldiğinde örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme eğilimlerinin arttığını, Rahman ve arkadaşları (2016: 188) dağıtımsal ve prosedürel adaletin örgütsel bağlılık üzerinde dikkate değer olumlu etkiler olduğunu; Elovainio ve arkadaşları (2010: 5) ise örgütsel adaletin çalışanların sağlığı ve refahı ile ilgili olduğunu belirtmektedirler.

Literatürden hareketle iletişim kanallarının açık olduğu, adalet anlayışına sahip ve gücün doğru kullanıldığı örgütlerde çalışma barışı algısının daha müspet yönde olacağı varsayılabilir. Dolayısıyla çalışma barışının sağlanabilmesi için yukarıda ifade edilen beklentiler bakımından çalışan konumunda bulunan öğretmenler ile işveren konumunda bulunan Bakanlığın uyum ve iş birliği içinde çalışması gerektiği ifade edilebilir. Bu bağlamda taraflar arasındaki uyuma etki eden ilişkilerin daha iyi ortaya konulabilmesi için bu noktada çalışanın iş yerinde nasıl algılandığını tarihi süreci içinde yansıtan yönetim kuramlarına değinmek yerinde olacaktır.

Klasik örgüt ve yönetim kuramlarından ilki bilimsel yönetim kuramıdır. Yirminci yüzyılın başlarına kadar yönetim pratikleri, deneyim ve sağduyuya bağlı olarak devam etmiş ve sistematik bir yönetim çalışmasından büyük ölçüde yoksun kalmıştır. Bir mühendis olan Frederick W. Taylor, bilimsel analiz yoluyla işin etkinliğinin geliştirilebileceğinden hareketle bu bakışı değiştirmeye çalışmıştır (Lunenburg ve Ornstein, 2013: 6). Taylor (2020: 13-108), herhangi bir sistemin ilk hedefinin, birinci sınıf insan yetiştirmek olduğunu ve uzun vadede işçinin refahı ile bütünleştirilmedikçe işveren refahının sağlanamayacağını ve aynı şeyin aksinin de geçerli olduğunu ifade etmiştir. Taylor'un ifadesiyle bilimsel yönetim geçmişte yapılmamış bir kombinasyondur ve bu kombinasyon gelişigüzel yöntemler yerine bilimi tercih eder. Aynı zamanda ihtilaflar yerine uyum yaratılması, bireycilik yerine iş birliği, sınırlı

Üretim yerine maksimum üretim ve her işçinin en üst verimlilik ve refah düzeyine çıkarılması ilkeleri de bu anlayışın temelini meydana getirir (Taylor, 2020: 108). Bu ilkeler ışığında Taylor, genel anlamda kuramında işçilerin, iş için gerekli olmayan hareketler yaptıklarını ve bu nedenle de enerjilerinin ve zamanlarının büyük bir bölümünün boşa gittiğini ifade etmekte ve çalışanların iş yapma şekillerinin bilimsel yaklaşım göz önüne alınarak yeniden düzenlenmesi halinde hem verimliliğin artacağını hem de maliyetlerin düşeceğini ve bu şekilde de hem çalışanların hem de örgütlerin bu yeni durumdan olumlu etkileneceğini ileri sürmektedir (Akgündüz, 2020: 7-8).

Bir diğer klasik örgüt ve yönetim kuramı ise “yönetim süreçleri” olarak bilinen kuramdır. Fayol’un yönetim anlayışının “yönetim süreci” olarak adlandırılmasının sebebi kendisinin yönetim bilimine ilk kez bir süreç olarak yaklaşmasıdır (Sağır, 2020: 5). Fayol’a göre “yönetim”; geleceği tahmin etme/planlama, örgütleme, işler için en uygun koordinasyonu sağlama ve kontrol etme demektir (Fayol, 2021: 31). Fayol, “planlama”, “rgtleme”, “komuta etme”, “eř gdmleme” ve “kontrol” olmak üzere tüm yöneticilerin beş temel fonksiyonu yerine getirdiklerini ifade etmekte (Lunenburg ve Ornstein, 2013: 7) ve yönetim ilkeleri arasında en çok uygulanması gerekenleri “iş bölümü”, “otorite”, “disiplin”, “kumanda birliği”, “yürütme birliği”, “genel çıkarların özel çıkarlara tercihi”, “iş bedelinin ödenmesi”, “merkeziyet”, “hiyerarşi zinciri”, “düzen”, “hakkaniyet”, “memurlarda istikrar”, “teşebbüs fikri”, “memurlar birliği” olarak sıralamaktadır (Fayol, 2021: 46).

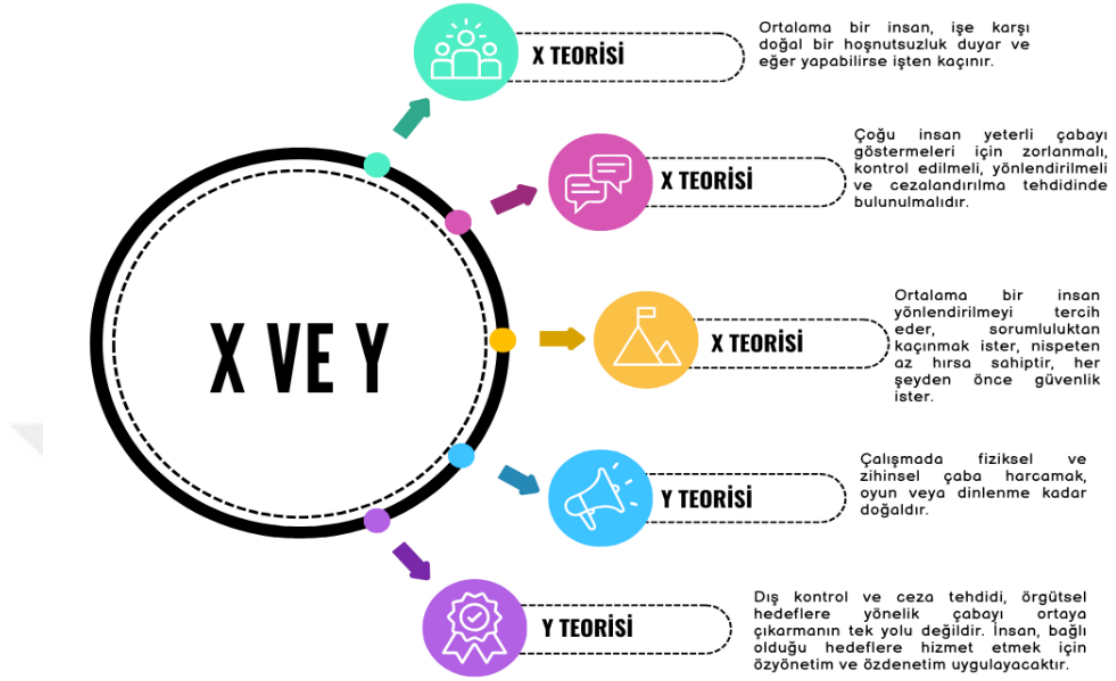
Klasik yönetim kuramlarının bir diğeri ise bürokrasi kuramıdır. Günümüzde anlayış değişiklikleri olmakla birlikte okullar da dahil olmak üzere neredeyse bütün modern rgtler, Weber’in ileri sürdüğü; iş bölümü ve uzmanlaşma, nesnellik, hiyerarşi, kurallar ve düzenlemeler, kariyer yönelimi gibi özelliklere sahiptir (Hoy ve Miskel, 2020: 83). Weber’in bürokrasi yaklaşımının temelinde hiyerarşik bir yapılanma ve katı bir şekilde uyulması gereken kurallar vardır (Sağır, 2020: 7) ve ona göre bürokrasi ne kadar insanlıktan uzaklaşırsa o kadar kusursuz gelişir (Weber, 2004: 310). Weber’in inancına göre hiyerarşiye, uzmanlaşmaya, kurallara ve teknik olarak nitelikli kariyer görevlilerine dayanan bir yapı; bireyleri örgütsel amaçlara yönlendirmenin oldukça etkili bir yoludur (Warwick, 1978: 5). Weber’in ortaya koyduğu bu model, makine odaklı bir düşünme sistemine dayalı olan sanayi

devrimiyle ortaya çıkan zihniyete uygun bir model olarak değerlendirilebilir; çünkü bu anlayışta örgütler bir makine gibi dakik ve hatasız olmalı, personelin neyi ne zaman yapacağı belli olmalıdır (Aydoğan: 2021: 7-8). Bu ilk yönetim kuramlarının bir anlamda çalışma barışına giden yolun da mihenk taşlarını oluşturdukları ifade edilebilir. Özellikle Taylor'un (2020: 108) işçi refahıyla birleştirilmiş işveren refahı anlayışı henüz çalışanlar örgüt içinde bir makinenin dişleriymiş gibi algılsalar da işyerinde uyum, denge ve çalışan haklarının ilk küçük adımları olarak değerlendirilebilir. Nitekim bundan sonraki kuramlarda çalışanın örgüt içindeki değeri daha da iyi anlaşılacak ve bu anlayış çalışma barışının sağlanması yönünde önemli gelişmelere zemin hazırlayacaktır. Özellikle insan ilişkilerinin de örgüt bağlamında ele alınması ile çalışanların sadece üretim süreçlerinde değil, aynı zamanda örgüt içindeki psikolojik ve sosyolojik ihtiyaçları da göz önüne alınarak işyeri huzuru ve işveren-çalışan ilişkilerinde daha dengeli bir yapıya geçiş desteklenecektir.

İlerleyen süreçte Elton Mayo ve ekibi Hawthorn elektrik fabrikasında çalışma ortamının fiziksel koşullarının iş görenlerin verimliliğine etkisini ortaya koymaya çalışmışlardır. Uzun yıllar süren gözlemlerin ardından Mayo, fiziksel koşullardan ziyade bireyin içinde bulunduğu informal grupların üretim üzerinde daha etkili olduğunu fark etmiştir. Bu sayede örgüt içinde insanın değeri anlaşılmaya başlanmış ve yönetimde insan ilişkileri yaklaşımı başlamıştır. Mayo ile başlayan insan ilişkileri yaklaşımı klasik yönetim kuramları gibi insanı bir makine olarak görmez ve insanın bir duygu dünyasının bulunduğunu ve bu duygu dünyasının yönetim tarafından dikkate alınması halinde iş görenden daha fazla verim elde edilebileceğini savunur (Sağır, 2020: 11-13). Böylelikle çalışma barışına giden yolda önemli bir aşamanın kat edildiği de ifade edilebilir.

Neoklasik yönetim kuramlarından bir diğeri de McGregor tarafından Maslow'un "İhtiyaçlar Hiyerarşisini" temel alan ve resmi otorite kullanımı yerine insan ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik yeni bir yönetim kuramı olan X ve Y kuramıdır (Memduhoğlu ve Şenyiğit, 2021: 22). McGregor'ın teorisi, biri temelde negatif olan ve X Teorisi olarak adlandırılan diğeri ise temelde pozitif olan ve Y Teorisi olarak adlandırılan birbirine zıt iki görüşten oluşmaktadır ve McGregor; Y Teorisinin

varsayımlarının X Teorisinden daha geçerli olduğuna inanmaktadır (Robbins ve Judge, 2021: 206-207). Şekil 2.3.’te X ve Y teorisinin insana bakışları sunulmuştur:



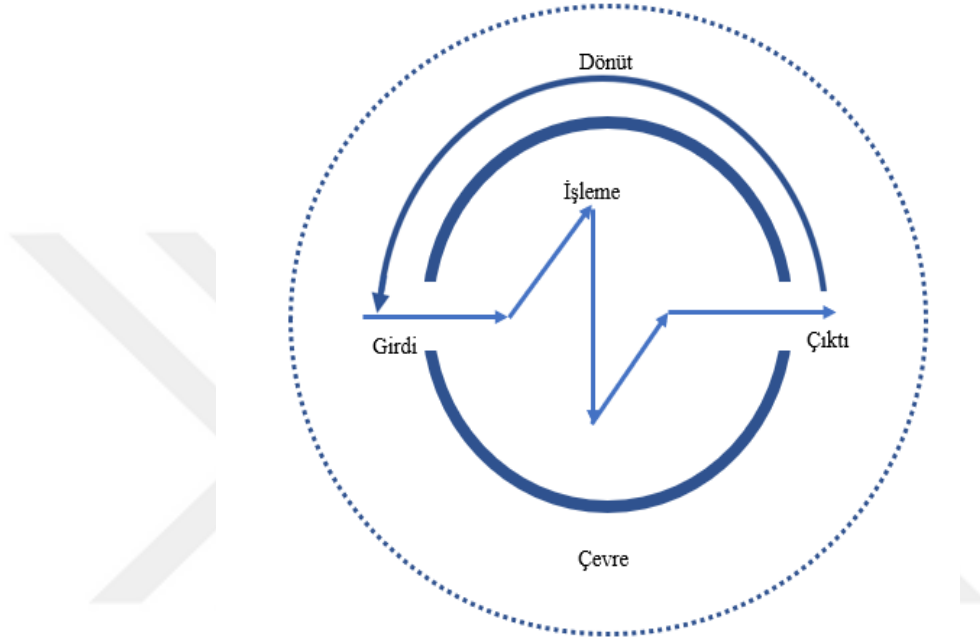
Şekil 2. 3: X ve Y Sayıltıları

Kaynak: McGregor, 1960

Şekil 2.3’te görüldüğü üzere X teorisinin insana bakışı oldukça negatif iken Y teorisinin insan algısı çok daha aktif ve pozitifdir. McGregor, iyi bir yönetim anlayışının oluşabilmesi, verimliliğin artması ve örgütsel amaçların istendiği gibi sağlanabilmesi için örgütte Y sayılına sahip yöneticilerin bulunması gerektiğini savunmuştur (Debeş, 2021: 41). Çalışma barışı açısından değerlendirildiğinde ise bu kuramlar ile birlikte örgüt içinde çalışanların öneminin anlaşıldığı ve işverenlerin örgüte mekanik bir gözden ziyade insani değerlerle de yaklaşımları gerektiğinin vurgulandığı görülmekte ve giderek çalışan-işveren arasında denge ve uyumun daha da ön plana çıkmaya başladığı anlaşılmaktadır. Bu bağlamda işverenlerin çalışanlarına sadece bir üretim unsuru olarak değil, sosyal ve duygusal gereksinimleri olan bireyler olarak yaklaşımları, çalışma barışının tesis edilmesi açısından kritik bir adım olarak değerlendirilmektedir.

Modern örgüt ve yönetim kuramlarına bakıldığında ise ilk olarak “sistem yaklaşımı” dikkat çekmektedir. Sistem, birbirini düzenli biçimde etkileyen öğelerden oluşan bir

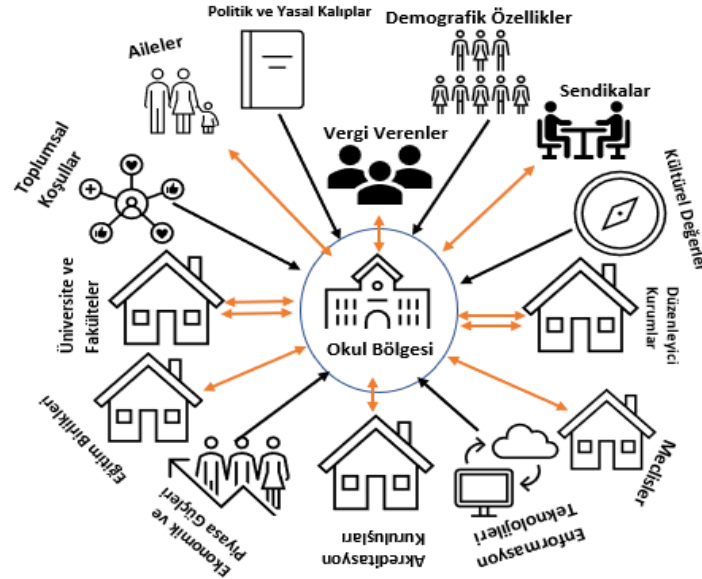
bütündür. Bir sistemin girdiler, alt sistemler/dönüşüm süreci, çıktılar, dönütler ve çevre olmak üzere beş ögesi vardır (Başaran, 1984: 61; Lunenburg ve Ornstein, 2013:21). Sistem kuramlarına göre örgüt; girdileri, işleyişi, çıktıları ve çıktılarından sağladığı dönüt bilgisi ve nihayetinde de çevresiyle bir bütündür (Başaran, 2004: 183). Şekil 2.4'te sistem ve ögeleri gösterilmiştir:



Şekil 2. 4: Sistem ve Ögeleri

Kaynak: Başaran, 1984

Şekil 2.4.'te gösterildiği üzere bir sistem beş temel öge üzerine kuruludur. Sistemler, açık ya da kapalı sistemler olarak gruplandırılabilir. Açık sistem; dışarıdan bilgi, enerji ya da materyal alan ve çevre ile ilişki kuran sistemler iken kapalı sistemler çevresi ile etkileşimi bulunmayan sistemlerdir (Odabaşı, 1997: 24). Bir örgütün dış çevresi o örgütün girdileri, içsel yapı ve süreçleri ile örgüt çıktıları üzerinde etkilidir. Buna göre dış çevrede meydana gelen teknolojik gelişmeler, politik yapılar, yasalar, sosyal koşullar, kültür, ekonomik faktörler ve demografik özellikler okulun yapısı ve süreçleri üzerinde etkilidir (Hoy ve Miskel, 2020: 239). Şekil 2.5'te okul bölgesi için dış çevreler görselleştirilmiştir:



Şekil 2. 5: Seçilmiş Dış Etkiler ve Okul Bölgeleri İçin Çevreler

Kaynak: Hoy ve Miskel, 2020

Şekil 2.5'te okulların dış çevreleri gösterilmektedir. Buna göre çoklu çevresel etkiler okul örgütüne toplumun değişik düzeylerinden gelebilir ve aynı zamanda okullar da onları etkiler. Bir örgütün dış çevresi; girdileri, içsel yapı ve süreçleri, örgüt çıktılarını etkilediği için çok önemlidir (Hoy ve Miskel, 2020: 239).

Sistem yaklaşımının ardından her örgütün kendine has bir şekilde yönetilmesi gerektiği ve en iyi yönetimin örgüte ve çevreye göre değiştiğini ileri süren durumsallık yaklaşımı ise bir diğer modern örgüt ve yönetim yaklaşımı olarak karşımıza çıkar. Durumsallık yaklaşımının temel ilkeleri olarak örgütlerin benzeri olmayan toplumsal bir sistem olduğu, her örgütün elverişli bir ortamda var olabileceği, örgütün tüm parçaları ile birlikte bir bütünü oluşturduğu, örgütte liderin doğmasının ancak oradaki ortama bağlı olduğu, yönetimin birçok bilimin katkı alacağı bir alan olduğu, örgütü tanımak için sistemin çözülmesi gerektiği ve her örgütün iç ve dış ortamına uygun olarak yapılandırılması gerektiği öne çıkmaktadır. (Balyer, 2019: 63- 65). Çalışma barışı açısından düşünüldüğünde ise Taylor'un klasik yönetim kuramlarından bu aşamaya kadar örgütün çok daha iyi anlaşılmasına başlandığı ve çalışanlara ve onların haklarına daha fazla önem verilerek gittikçe ilerleyen bir uzlaşma ortamının gerçekleşmeye başladığı ifade edilebilir. Zira ilk kuramlarda en önemli değişken işveren iken sonrasında çalışanın değeri anlaşılmış ve nihayet son kuramlarla birlikte

örgüt çevresiyle de etkileşim halinde olan ve birçok değişkenden etkilenebilen kompleks bir yapı olarak ele alınmaya başlamıştır. Bu son yaklaşımlarda, çalışanların ve işverenlerin uyum içinde çalışabilmesi için esneklik ve karşılıklı anlayışın önemi vurgulanmaktadır. Özellikle günümüzde hızlı değişen iş ortamlarında çalışma barışının sürdürülebilir olabilmesi için örgütlerin hem içsel dinamiklere hem de dışsal faktörlere göre şekillenmesi gerektiği daha iyi anlaşılmıştır. Çalışma barışının sağlanmasında, durumsallık yaklaşımının sunduğu bu esneklik ve uyum sağlama kapasitesi, örgütlerin karmaşık yapılarını daha iyi yönetebilmelerine olanak tanımaktadır.

Tüm bu tarihsel süreç içinde tarım devriminden bilgi çağına gelinceye kadar çalışan ve işveren ilişkileri sürekli değişikliğe uğramış ve nihayet günümüzdeki şeklini almıştır. Süreç boyunca söz konusu ilişki hem iş birliği hem de çatışma unsurlarını bünyesinde barındırmıştır. Nitekim demokratik bir toplumda dahi çatışmaların tam olarak ortadan kaldırılması olanaksızdır. Zaten çatışmanın olmadığı bir örgüt, bir anlamda örgüt üyelerinin değişim ve yeniliğe kapalı olduklarının da bir göstergesidir (Üngören, 2008). Ayrıca sınıflar arası iş birliğini doğuran olguların sınıf çatışmasından kaynaklandığı da ifade edilebilir (Fulcher, 2004: 59). Yanıltıcı olarak çalışma barışı; her bir bireyin ya da her bir grubun mücadelede bulunmaya gerek kalmaksızın istediği şeyi tam olarak elde ettiği bir ortam ya da ilişkiler durumu olarak da düşünülmemelidir (Bakke, 1946: 75; Bingöl, 1990: 166-168). Ancak çalışma barışı, iş birliğinin ve uyumun var olduğu bir ortamdır (Bingöl, 1990: 166-168; Demir, 2005: 102). Türkiye’de Yargıtay 22. Hukuk Dairesi (14.05.2013 E. 2013/7515 K. 2013/10949) tarafından verilen 2013/10949 sayılı kararda “çalışma barışı için işverenin mülkiyet hakkı ile işçilerin toplu pazarlık hakları arasında adil bir dengenin kurulması gereklidir.” ifadesi yer almaktadır. Dolayısıyla çalışma barışının sağlanması için gerek çalışanın gerekse işverenin amaçlarının her iki taraf için de optimum koşullar temin edilerek bir araya getirilmesi ve bu durumun sürdürülebilir olması gerekir (Kızıloğlu, Güllü, Şahin, 2017: 69). Böyle bir durum için de aktif olarak her iki tarafın bir arada çalışmayı arzulamaları gerekir. Karşılıklı iş birliği ve uyumun sağlanması için çalışanların yerine getirmesi gereken ödevler vardır. Buna göre çalışanların doğrulukla çalışıp görev ve sorumluluklarını yerine getirmeleri, sadakat duygusuna sahip olmaları, işverenin talimatlarına uymaları ve iş arkadaşlarına saygı ile yaklaşmaları anılan bu iş birliği ve uyum için elzemdir (Bingöl, 1990: 166-168). Çalışma barışının

sürdürülebilir olması, her iki tarafın çıkarlarının dengelenmesi ve uzun vadede uyumlu bir iş ortamı oluşturulması ile mümkündür. Modern yönetim anlayışları da bu dengenin sağlanmasında önemli rol oynar, zira dinamik ve esnek örgüt yapısı, karşılıklı iş birliğinin desteklendiği bir çalışma barışını daha güçlü kılar. Sonuç olarak çalışma barışı salt bir çatışmasızlık durumu değil, çatışmaların yapıcı bir biçimde yönetildiği, tarafların hak ve sorumluluklarının dengelendiği bir süreçtir.

2.3. Çalışma Barışı

Bu bölümde öncelikle çalışma barışı kavramının kavramsal çerçevesi çıkartılarak söz konusu kavram eğitim örgütleri bağlamında tanımlanmaya çalışılacak ve sonrasında da çalışma barışını etkileyen unsurlar, çalışma barışının etkilediği değişkenler ve çalışma barışının nasıl sağlanabileceği literatür çerçevesinde ele alınacaktır.

2.3.1. Çalışma Barışı Kavramının Kavramsal Çerçevesi ve Tanımlanması

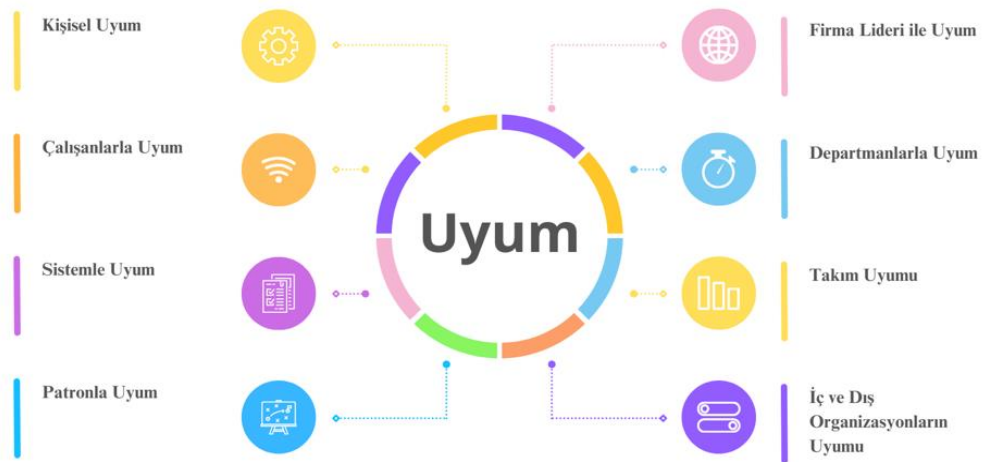
Çalışma barışı kavramının temelini işçi ve işveren arasındaki uyum oluşturmaktadır (Bingöl, 1990: 166). Önsal (2011: 35) çalışma barışını “işçi, işveren ve devlet arasındaki ilişkilerin çatışmalardan uzak sosyal diyalog ve sosyal ortaklık anlayışı içinde sürdürülmesi” şeklinde tanımlamaktadır. Bu kapsamda öncelikle yabancı literatürde kapsayıcı bir kavramsal bir çerçeve oluşturmak için çeşitli başlıklar altında “uyum” ve “barış” değişkenleri taranmıştır. Bu bağlamda literatürde ilk olarak çalışma barışı kavramına yakın bir kavram olarak işyeri uyumu (workplace harmony) kavramı ön plana çıkmaktadır. Literatürden anlaşıldığı üzere işyeri uyumu, çalışanların ve yönetimin iş yerinde huzurlu bir ortam yaratmak için birlikte çalışmasını ve çatışmalardan kaçınılmasını hedefler. Dolayısıyla bu iki kavram arasında bir paralellikten söz etmek mümkündür. Bu bağlamda işyeri uyumu üzerinde dikkatle durulmuş ve söz konusu terim literatürde taranmıştır. Dappa ve Dappa (2024: 211) işyeri uyumu terimini çalışanların ve yönetimin örgütün amaçları doğrultusunda gönüllü olarak işbirliği yaptıkları durum şeklinde kullanmaktadırlar. Christina ve Konya (2021: 60) ise kavramı işverenler ve çalışanlar arasında sağlıklı ve iş birliğine dayalı bir çalışma ilişkisi olarak kavramı yorumlarlar. Odunukwe, Anah ve Ezech (2023: 55) işyeri uyumu kapsamındaki uyumun üretkenliği artırdığını, ekonomik büyümeyi sağladığını, yaşam kalitesi ve standartlarını iyileştirdiğini ve yüksek düzeyde çalışan memnuniyeti yarattığını söylemektedir. Ayrıca endüstriyel demokrasinin işyeri uyumunu artırdığı (Nwabali, 2021: 107); ücretlendirme

uygulamalarındaki adaletin işyeri uyumuna katkıda bulunan önemli bir faktör olduğu (Ellis-Grunfeld, 1986: 229), örgütsel adalet ile işyeri uyumu arasında pozitif yönlü ilişki olduğu (Agabe, 2020: 1), çalışanların yönetime katılımının işyeri uyumunu teşvik edebilecek bir strateji olduğu (Ogundele ve Majekodunmi, 2024: 53) bildirilmektedir. Bunların dışında Rothschadl (2023), insan kaynaklarının çalışanlara duygusal zekalarını geliştirebilmeleri amacıyla eğitim ve gelişim fırsatları sağlayabileceğini ve bunun da iş birliğini, anlaşmazlık çözümünü ve genel işyeri uyumunu geliştirebileceğini ifade etmektedir. Aggarwal ve Sharma (2018: 6), işyerindeki uyumun örgütün büyümesi ve gelişmesi için çok önemli olduğunu ve kuralların, düzenlemelerin, politikaların ve tüm çalışanlar arasındaki eşitlik duygusunun iş yerindeki uyumu güçlendirdiğini; Ajede ve arkadaşları (2024: 3716), kuruluşların çalışanlarını çatışmaları etkili bir şekilde yönetme becerisi ile donatmasının iş yeri uyumunu artırabileceğini ifade etmektedir.

İşyeri uyumu literatürde tarandıktan sonra “uyum” ve “barış” kavramları bağlamında endüstriyel uyum ifadesinin çalışma barışı kavramı bağlamında literatürde dikkat çeken bir diğer kavram olduğu görülmektedir. Literatürden hareketle hem endüstriyel uyumun ve hem de çalışma barışının temelde örgüt içinde huzurun, uyum ve ilişkilerin sağlıklı bir şekilde sürdürülmesini hedeflediği söylenebilir. Bununla beraber çalışma barışı kavramının endüstriyel uyum kavramına göre daha sosyal bir boyut taşıdığı da ifade edilebilir. Ancak iki kavram arasında genel bir paralellik olduğu bir gerçektir. Bu sebeple literatürde “endüstriyel barış” ve “endüstriyel uyum” ifadeleri de araştırılmıştır. Buna göre sendikalar arasındaki maaş eşitsizliğinin ortadan kaldırılması ile yasa ve çalışma koşullarının gözden geçirilmesinin endüstriyel uyumu geliştirebileceği (Basse, vd., 2012: 33), toplu pazarlık ile endüstriyel uyum arasında anlamlı bir ilişki olduğu (Mikugi vd., 2020: 265), iyi yönetilen çatışmanın endüstriyel uyum ve üretkenlik getirebileceği (Habeeb ve Kazeem, 2018: 1; Oseyomon ve Ofiafoh, 2015: 134), çalışan katılımının, karşılıklı anlayışı teşvik ederek, çatışmaları azaltarak ve yönetim ile işçiler arasındaki işbirliğini iyileştirerek endüstriyel uyum üzerinde olumlu etki yaratacağı (Chiriseri, vd., 2024) literatürde kendisine yer bulmaktadır. Bununla birlikte Chiriseri ve arkadaşları (2024: 526) endüstriyel uyumu (Industrial Harmony) teşvik etmek ve örgütsel hedeflere etkin bir şekilde ulaşmak için etkili iletişim ve maksimum çalışan katılımına ihtiyaç olduğunu ifade etmektedirler. Ogundele ve Majekodunmi (2024: 53) endüstriyel barış (industrial peace) kapsamında

yönetimin veya işverenlerin çalışanların iş ilişkilerinde ilerlemenin bir ortağı olduğunu bilmesi gerektiğini ve çalışanlara karşı olumlu tutumların geliştirilmesi durumunda endüstriyel barışın hızlandırılabileceğini ifade etmektedirler. Bu ifadelerin ardından genel anlamda uyum üzerine vurgu yapan birkaç araştırmaya da literatürde ayrıca rastlanmaktadır. Nkiinebari'e (2014: 445) göre sendikanın işçiler ve yönetim arasındaki işyeri uyumunu sürdürmek için toplu pazarlık aracını kullanmaya teşvik edilmesi gerekir. Onyekwere ve Douglas (2021: 564-578), kurumsal uyumun barışçıl bir çalışma ve birlikte yaşama ortamı yarattığını, Jamaluddin, Taher ve Yi (2020: 93), işverenler ve çalışanlar arasında uyumlu ilişki olmadan endüstriyel ilerleme olmasının neredeyse imkansız olduğunu bu yüzden iki grup arasında iyi ilişkilerin oluşturulması ve sürdürülmesinin herkesin yararına olduğunu ifade etmektedir. Palma ve arkadaşları (2019: 148-149) yönetime karşı olumlu tutumların eğitim ortamında barış ve uyumu teşvik ettiğini belirtmektedir.

İşyeri uyumu ve endüstriyel uyum kavramlarının araştırılmasının ardından literatürde uyum ile ilgili olarak Chin (2010'dan akt. Chin, 2014: 1119) tarafından yapılan çalışmadaki alt boyutlar dikkat çekmektedir. İşyerinde tam bir uyum için çalışanların kendi içlerinde ve birbirleri ile uyumlu olmalarının yanı sıra çalışanların ekipleriyle, amirleriyle ve yönetim sistemiyle de uyumlu olması gerekir. Bunun dışında bölümlerin uyumu, çalışanın en üst lider ile uyumu ve iç ve dış organizasyonların uyumu da uyumu etkileyen faktörler arasında gösterilmiştir. Şekil 2.6.'da işyerindeki uyumu gösteren sekiz faktöre değinilmektedir.



Şekil 2. 6: İşyeri Uyumu

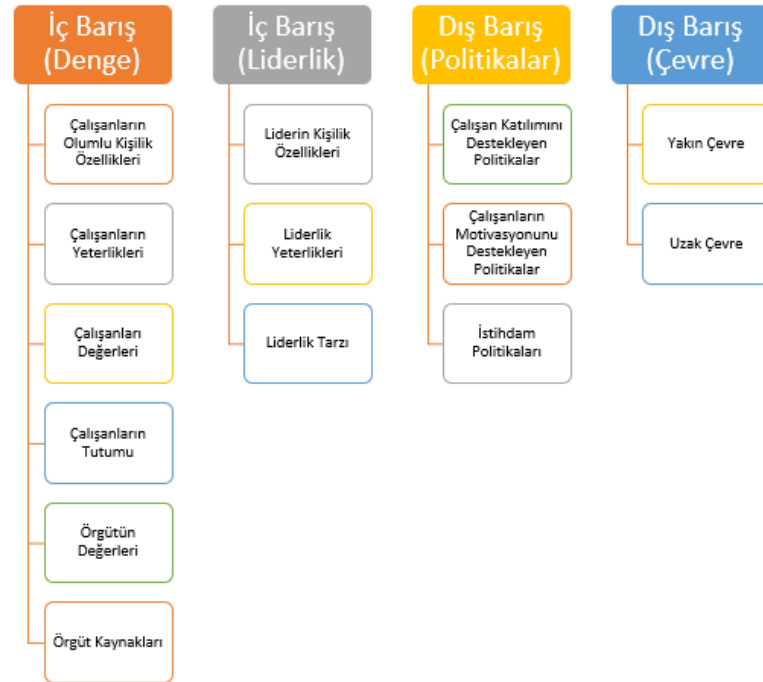
Kaynak: Chin, 2010'dan akt. Chin, 2014

Şekil 2.6.'da gösterilen alt boyutların bir ifadesi olan uyum derecesi çalışanların olumlu tutum ve davranışlarının önemli bir belirleyicisidir (Chin, 2014: 1121). Burada ifade edilen uyumun sosyal ve kültürel bağlamda çok geniş bir uyumdan söz ettiğini söylemek mümkündür. Bu araştırma kapsamındaki çalışma barışı kavramı ise daha spesifik bir odak noktasıyla işçi, işveren ve devlet arasındaki ortaklık anlayışını ön plana çıkararak iş yerindeki adalet ve çalışan hakları ve denge bağlamındaki uyuma vurgu yapmaktadır.

Bunlardan başka bir de literatürde örgütsel uyum (organizational fit) kavramı yer almaktadır. Bu kapsamdaki örgütsel uyumun ise literatürde daha çok kişi-örgüt uyumu bağlamında ele alındığı görülmektedir. Bu bağlamda Chatman (1989: 339), kişi örgüt uyumunu örgütlerin norm ve değerleri ile kişilerin değerleri arasındaki uyum olarak tanımlamıştır. Buna göre çalışma barışı kavramı ile örgütsel uyum kavramının birbirleri ile ilişkili olmakla birlikte aralarında farklılıkların da var olduğu anlaşılmaktadır. Örgütsel uyum daha çok bireyin değerleri, inançlar ve davranışlarının örgütün kültürü ve normları ile uyumlu olması anlamına gelirken çalışma barışı kavramı çalışanlar, işverenler ve devlet arasındaki uyumu ifade etmektedir. Putra, Aima ve Yulasmi (2023: 1), örgütlerin çalışan performansını hem doğrudan hem de dolaylı olarak iyileştirmek için örgütsel uyumluluğu en üst düzeye çıkarmalarına vurgu yapmaktadırlar.

Son olarak uluslararası literatürde çalışma barışı ile ilgili olarak “labour peace” ve “labor peace” kavramları araştırılmıştır. Buna göre Rapatsa (2014: 1067), atipik veya standart dışı çalışma sorununu incelediği makalesinde iş hukukunun anayasanın dönüştürücü idealleriyle uyumlu olması gerektiğini ve bu kapsamda temel çalışma mevzuatının işçilerin çalışma haklarını koruma ve sosyal güvenliklerini güvence altına alma amacını yeniden tesis etme ve sürdürme konusunda duyarlı olmasını sağlayacak şekilde yeniden düzenlenmesi gerektiğini ve bu durumun çalışma barışı ve sosyal adalet için elzem olduğunu belirtmektedir. Ayrıca literatürde sözleşmelerin belirsiz, muğlak ve yönetim ile işyeri temsilcileri arasındaki günlük işlemlere tabi olduğu durumlarda çalışma barışının kolayca bozulabileceği (Gore, 1978: 109); kuralların düzgün bir şekilde belirlenmesine rağmen, disiplin süreçlerinin ve yaptırımlarının kötüye kullanılmasının çalışma barışını sekteye uğrattığı (Mokgolo ve Dikotla, 2021: 1) da söylenmektedir.

Uyum kavramının uluslararası literatürde araştırılmasının ardından “çalışma barışı” ile ilgili olarak Türkiye’deki kaynaklar tarandığında ilk olarak örgütsel barış kavramı göze çarpmaktadır. Doğuş ve Ereş (2021: 4598-4623) tarafından yapılan ve “örgütsel barış” kavramını inceleyen çalışma bu bağlamda ilk kavramsallaştırma çalışması olması yönüyle dikkat çekmektedir. Doğuş ve Ereş (2021: 4615-4623); denge, liderlik, politikalar ve çevre boyutları ile örgütsel barış kavramını ele almışlar ve örgütsel barış ile ilgili ilk ölçek geliştirme çalışmasını yapmışlardır. Örgütsel barış kavramının tanımlanması çabalarına bakıldığında bu kapsamda Hardwick ve Landuyt (1961’den akt. Doğuş ve Ereş, 2021: 4602); tarafından örgütsel barışın, “çalışanlar arasında mümkün olan en yüksek düzeyde uyum” olarak tanımlandığı görülmektedir. Doğuş (2021: 174) ise örgütsel barış için “dengeye, demokrasiye, etkili liderliğe, sinerji yaratan politikalara, destekleyici yakın ve uzak çevreye sahip pozitif bir örgüt yaşamı” tanımını yapmıştır. Örgütsel barışı geliştiren faktörler; okulun başarılı, değişime açık ve güvenli olması, okul yöneticisinin adil ve destekleyici olması, yeterli kaynakların var olması, çalışanların olumlu kişilik özelliklerine sahip olması, iç ve dış paydaşlarla iş birliği, mesleğin gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip olunması, toplumun eğitime önem şeklinde sayılabilir (Doğuş 2021: 180-187). Şekil 2.7’de “Örgütsel Barış” kavramının kavramsal çerçevesi gösterilmektedir.



Şekil 2. 7: Örgütsel Barış Kavramının Kavramsal Çerçevesi

Kaynak: Doğuş, 2021

Şekil 2.7’de görüldüğü üzere örgütsel barış denge, liderlik, politikalar ve çevre olmak üzere dört boyutlu kavramsal bir yapıyı temsil etmektedir. Doğuş (2021)’un tanımından da hareketle örgütsel barış, örgütün iç ve dış çevresi ile uyumlu bir şekilde faaliyet göstermesine odaklanır. Çalışma barışı ise daha çok çalışan haklarının korunması, sosyal ortaklık ve işyerinde maddi ve manevi unsurları ile birlikte adaletin sağlanması temelleri üzerine kuruludur. Çalışma barışının ana odak noktası çalışan, işveren ve yönetsel ilişkiler üzerindedir. Sonuç olarak örgütsel barış çok kapsamlı ve geniş bir yapıyı temsil ederken çalışma barışı; çalışan, işveren, devlet ilişkilerine odaklanan daha spesifik bir kavramdır. İki kavram arasında benzerlikler ve ortak yönler olsa da çalışma barışının daha çok çalışanların özlük hakları ve politikalara dayalı olduğu söylenebilir. İlerleyen bölümlerde iki kavram müstakil bir başlık içinde ayrıca incelenecektir.

Örgütsel barış kavramının ardından “örgütsel huzur” kavramı literatürde araştırılmıştır. Bozanoğlu ve Konan (2020: 3) “örgütsel huzur” kavramını “örgütün tüm paydaşlarının; örgüt kültürü, örgüt amaçları ve normlarıyla bütüncül olabildiği; örgüt içinde eşitlik ve adaletin sağlanabildiği, örgüt üyeleri arasında yardımlaşma, dayanışma, sağlıklı bir iletişim ve güven halinin hâkim olduğu; örgütün hem formal hem de informal boyutunu kapsayan çok yönlü bir süreç olarak ifade etmişlerdir. Bu tanımlama örgütsel barış ile ortak paydaya sahip olabilecek birçok değişkeni içinde barındırmakta ve örgüt içinde ilişkilerin uyumlu olmasına, eşitlik ve adalet gibi değerlerin korunmasına vurgu yapmaktadır. Öte yandan çalışma barışı kavramı daha çok işveren, çalışan ve devlet arasındaki ilişkilerin sosyal diyalog ve ortaklık temelinde şekillenmesine odaklanır. Çalışma barışı örgüt içinde huzurun temininde önemli bir unsur olsa da genellikle daha makro düzeydeki çatışmaların önlenmesine ve yönetsel davranışlara odaklanmaktadır.

Çalışma barışı ile ilgili olarak literatürde doğrudan bir tanımlamaya çok az rastlanmaktadır. Türk Dil Kurumu (2005) sözlüğünde çalışma barışı, “iş huzuru” olarak tanımlanmaktadır. Gülerman (1981b: 4-252), çalışma barışını işyerindeki huzurlu bir çalışma ortamı olarak ifade etmekte ve sendika önderleri ve işverenlerin yararlarına inandıkları ölçüde ve aralarında yaptıkları iş birliği derecesinde çalışma barışının gerçekleşebileceğini ifade etmektedir. Demir (2017: vii), çalışma barışını taraflar arasındaki denge olarak değerlendirmekte iken Savran (2016), “işçi ve işveren

kavramlarının birlikte sorumluluk ilkesi ile kavramsal bütünleşmesi” ve Erhalaç (2018: 30) ise “çalışanların örgütlerde birbirleri ile ahenk ve birliktelik içinde bulunmaları” olarak çalışma barışını tanımlamaktadır. Son olarak Önsal (2011: 35) tarafından çalışma barışı “işçi, işveren ve devlet arasındaki ilişkilerin çatışmalardan uzak sosyal diyalog ve sosyal ortaklık anlayışı içinde sürdürülmesi” şeklinde ifade edilmektedir. İş Sağlığı ve Güvenliği Kanununda (2012) “işveren adına hareket eden, işin ve işyerinin yönetiminde görev alan **işveren vekilleri**, bu Kanunun uygulanması bakımından **işveren** sayılır” denilmektedir. Yine İş Sağlığı ve Güvenliği konulu Genelgede (2014/16) okul müdürünün **işveren vekili** olarak değerlendirildiği görülmektedir. Bu sebeple Önsal (2011) tarafından yapılan tanımlamada işçi yerine öğretmen; işveren yerine de okul müdürü getirildiğinde bu araştırma neticesinde ortaya çıkan bulgularla ilgili tanımlamanın son derece uyumlu olduğu görülmektedir. Bu bağlamda araştırma kapsamında çalışma barışı, *öğretmenin bireysel istekleri, eğitim politikaları ve bakanlığın örgütsel amaçları ile okul içi yönetsel davranışların karşılıklı güven ve iş birliği içinde ortaya koydukları uyum* şeklinde tanımlanmıştır.

Çalışma barışı ile ilgili olarak tanımlamaların ortaya konmasından sonra ise literatürde çalışma barışını etkileyen değişkenlerin neler olduğu araştırılmış ve genel anlamda bu değişkenlerin eğitim politikaları ve Bakanlık uygulamaları ile örgüt içi yönetsel davranışlar başlıkları altında sınıflandırılabilceği anlaşılmıştır. Çalışma barışı algısını bozan ve çalışma barışına katkı sunan değişkenlerin aşağıdaki başlıklar altında ele alınmasının ardından araştırma kapsamında kavramın çerçevesi çizilmiş olacak ve özgün tanımlamaya yer verilecektir.

2.3.2. Çalışma Barışını Etkileyen Unsurlar Nelerdir?

Yukarıda çalışma barışı kavramının yerli ve yabancı literatürden hareketle kavramsal sınırları anlaşılmasına çalışılmıştır. Bu bölümde ise Türkiye’de çalışma barışının algılanmasına yönelik olarak “çalışma barışı” kavramı literatürde taratılarak çalışma barışına etki ettiği düşünülen değişkenlerin tespit edilmesine çalışılacaktır. Buna göre işyerinde çalışma barışını veya iş huzurunu bozabilecek unsurlar Tablo 2.4’te sunulmuştur:

Tablo 2. 4: Çalışma Barışı Algısına Etki Eden Değişkenler

	Abdullah (2010)	Altan ve Özmusul (2022)	Arslan (2015)	Atasever, vd. (2018)	Bakıroğlu (2012)	Bingöl (1990)	Bozak (2017)	Cinman Şimşek ve Doğan (2018)	Cinoğlu (2015)	Çağlar (2016)	ÇSGB (2016)	Demirkaya ve Güler (2021)	Doğan (2018)	Eğitim-Bir-Sen (2018)	Erbaş (2019)	Erdem (2014)	Gedikmaya (2013)	Gülerman (1981b)	Güney (2021)	Hüseyinli ve Aslan Atabay (2017)	İşyerlerinde Psikolojik Tacizin Önlenmesi Genelgesi (2011)	Kaklıkkaya (2019)	Mansuroğlu Yadigarbüğün (2020)	Mavili (2019)	Özkal Sayan (2016)	Özkal Sayan (2018)	Öznen ve Erdem (2021)	Sart, Sezgin ve Demir (2018)	Saruhan (2020)	Şen (2021)	Terzioğlu (2019)	Tetik (2010)	Uysal (2010)	Üstüner ve Kalav İdrisoğlu (2014)	Yaman (2016)	Zaim (2011)	
Ücret ve ödemeler	x								x		x				x			x																			
Kariyer gelişimi-ilerleme yolları																		x													x						
Sosyal politika önlemleri						x												x																			
Güven			x																																		
Saydamlık ve hesap verilebilirlik																																					
Kıdem tazminatı																																					
Uzun çalışma saatleri											x																				x						
Kayıt dışı çalıştırma											x																										
Rekabetçi performans baskısı														x																							
Mülakatla atama														x																							
Rotasyon														x																							
Yeterlik sınavı														x																							
Aynı işyerinde farklı istihdam şekilleri				x										x																							
Temsil sorunları																																					
Eşit işe eşit ücret verilmemesi							x																														
Kariyer basamakları		x																																			
Çalışma şartları						x												x																			
İş güvenliği						x																															
İş yeri disiplini						x																															
Psikolojik şiddet/mobbing					x					x						x	x			x	x								x				x	x			
Kuşak çatışması																						x															
Fiziksel ve sözlü saldırı													x																								
Kayırmacılık													x																								
Din, ırk, cinsiyet, cinsel tercih ayrımı								x					x																								
Damgalama																																					
Şiddet ve taciz												x																x									
Sendikalar arası rekabet																		x																			x

Tablo 2.4. incelendiğinde çalışma barışı algısına olumsuz yönde etki eden değişkenlerin genel anlamda “politikalar ve stratejik üst yönetim” ile “örgüt içi yönetsel uygulamalar ve ilişkiler” gibi iki ana tema ifadesi altında toplanabileceği görülmektedir. Bu noktada değişkenlerin temalar arasında geçişkenlik gösterebileceği de unutulmamalıdır. Örneğin iş güvenliği sorunları ya da olumsuz çalışma şartları okul örgütünün spesifik iç yapısından kaynaklanabileceği gibi üst yönetimlerden kaynaklı olarak da gerçekleşebilir. Bu ve benzeri değişkenler bir bakıma örgüt içi yönetsel uygulamalar ve ilişkiler ile politikalar ve stratejik üst yönetimlerin kesişme noktasında yer alan değişkenler olarak düşünülebilir.

2.3.3. Çalışma Barışı Nasıl Sağlanabilir?

Çalışma barışı algısına olumsuz yansıyan unsurların tespit edilmesinin ardından örgütlerde çalışma barışının nasıl sağlanabileceğine yönelik literatür taraması yapılmıştır. Buna göre bir örgütte çalışma barışının sağlandığı bir ortam oluşturmak için yapılması gerekenler Tablo 2.5’te gösterilmiştir.

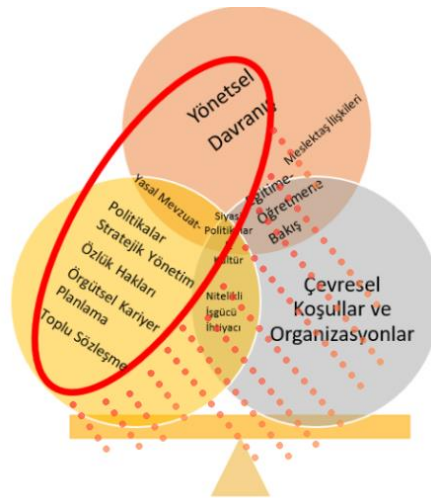
Tablo 2. 5: Çalışma Barışının Sağlanması İçin Yapılması Gerekenler

	Ak (2018)	Akdoğan (2007)	Aydemir (2008)	Bedir, Uyanık, Demirci ve Karaman (2018)	Bingöl (1990)	Canbolat (2013)	Çiftçi (2005)	ÇSGB (2016)	Çuvalcı (2008)	Eker ve Abdurrahmanoğlu (2022)	Erdemir (2014)	Erdönmez (2013)	Göktaş (2021)	Güler (2015)	Güner (2014)	Kepoğlu (2011)	Kılıç (2011)	Kılıç ve Özyıldırım (2022)	Kocabaş (2002)	Mansuroğlu Yedigörmüş (2020)	Özkan ve Bayraktar (2021)	Sarıbıyık (2013)	Tutar, Öztürk Başpınar ve Güler (2018)	Vardar (2021)
Sosyal Diyalog Mekanizması Kurulması				x																				
Toplu Pazarlık Sınırlarının Geliştirilmesi					x																			
Taraflar Arasında Denge Sağlanması																								x
Yasal Düzenlerin Taraflar Tarafından Bilinmesi															x									
Arbuluculuk Mekanizmasının Çalıştırılması						x																		
Hak Arama Sürecinin Masrafsız ve Kısa Sürede Gerçekleşmesi																		x						
Çalışan ve İşverenlerin Eğitim Seviyesinin Artırılması																		x						
Sendika Kapsamının Genişletilmesi																		x						
Çalışanın Kişilik Hakkı ile İşverenin Mülkiyet Hakkı ve Teşebbüs Özgürlüğü Arasında Denge Kurulması													x											
Toplu İş Sözleşmesi Yapılması																			x					
Mesleki ve Teknik Eğitime Önem Verilmesi					x																			
Eşit İşe Eşit Ücret Verilmesi	x																							
Sosyal İmkanlardan Yararlanma	x																							
Kadrolu-Sözleşmeli-Vekil Gibi Kadro Farklılıklarının Kaldırılması	x																							
Eşit Davranma Yükümlülüğüne Riayet Edilmesi											x													
İşverenin Kanunla Belirtilen Yetkilerini Aşmaması											x													
Çalışma ve Dinlenme Sürelerinin Düzenlenmesi								x																
İstihdama Yönelik Yetiştirme Sağlanması																							x	
İş Sağlığı ve Güvenliği Konusunda İş Birlikleri Yapılarak Dezavantajlı Grupların Çalışma Hayatına Katılımının Sağlanması														x										
Yargı Personelinin Farkındalığının Arttırılması																		x						
İşçi Kooperatiflerinin Kurulması							x																	
Taşeron Uygulamasına Son Verilmesi																				x				
İletişimde Dikey Kanalların Kullanılması Yerine Yatay Kanalların Tercih Edilmesi		x																						
Piramit Tip Örgütlenmenin Terk Edilmesi, Yatay Örgütlenmenin Uygulanması		x																						

[illegible]

Tablo 2.5’te görülebileceği üzere bir örgütte çalışma barışının sağlanabilmesi için yapılması gerekenler genel olarak “tarafklar arası denge”, “politikalar” ve “örgüt içi uygulamalar” olmak üzere üç ana başlık altında toplanabilirler. Gerek Tablo 2.4’ten gerekse de Tablo 2.5’ten hareketle çalışma barışının odak noktasının yönetim kadroları ve onların stratejik yönetim politikaları ile örgüt içi yönetsel davranışlarla ilgili olduğu böylelikle daha net ifade edilebilir. Ayrıca benmerkezci ve otokratik baskıcı yönetimlerin değiştirilmesinin (Yaman, 2020: 76), strese neden olabilecek faktörlerin ortadan kaldırılarak çalışma ortamının iyileştirilmesinin (Eker ve Abdurrahmanoğlu, 2022: 354), ücret dengesinin sağlanmasının (Şensoy, 2019: 22) iş huzuruna katkı sağlayacağı da literatürde kendisine yer bulmaktadır. Bu bağlamda Tablo 2.5’te ifade edilen değişkenlerin bir okul örgütü içinde teminat altına alınabildiği ve taraflar arasında bu değişkenler aracılığıyla denge kurulabildiği takdirde o örgüt içinde çalışma barışının temin edileceği ve böylelikle de öğretmen motivasyonuna, örgütsel bağlılığa, örgütsel mutluluğa ve öğretmen performansına katkı sunulabileceği değerlendirilmektedir.

Gerek literatür tarandıktan sonra ve gerekse de çalışma barışı ile ilgili ölçek geliştirme süreçlerinin ardından elde edile veriler ışığında çalışma barışının temelini öğretmen açısından bakanlık tarafından oluşturulan eğitim politikaları, bazı özlük hakları ve okul yönetimi ile uyuma dayandığı ifade edilebilir. Şekil 2.8’de literatürden hareketle çalışma barışının ifade etmek istediği “uyum” ve “iş birliği” ortamını sağlayan değişkenler gösterilmeye çalışılmıştır.

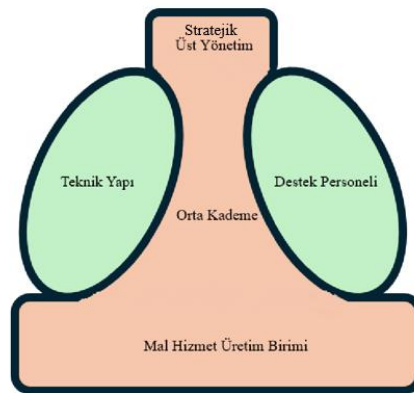


Şekil 2. 8: Çalışma Barışına Etki Eden Değişkenler

Şekil 2.8.'da çalışma barışına etki eden değişkenler temel başlıklar altında sınıflandırılmıştır. Bu bağlamda çalışma barışı kavramının temelini toplu sözleşme hakkı ve görüşmeleri, maaş ve ek dersler, öğretmenlerin özlük hakları, kariyer planlaması gibi stratejik üst yönetim kararları ve bunların bir anlamda okul içindeki uygulayıcısı olan okul müdürünün yönetsel davranış ve uygulamalarının oluşturduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda mevcut literatürden de hareketle araştırmada çalışma barışı kavramı *öğretmenin bireysel istekleri, eğitim politikaları ve bakanlığın örgütsel amaçları ile okul içi yönetsel davranışların karşılıklı güven ve iş birliği içinde ortaya koydukları uyum* şeklinde tanımlanmış ve iki alt boyutta incelenmiştir: Bakanlık tarafından ortaya konulan “*eğitim politikaları*” ve “*okul içi yönetsel davranışlar*”.

2.3.4. Eğitim Politikalarının Oluşturucusu Olarak Bakanlık – (Stratejik Yönetim ve Stratejik Üst Yönetim)

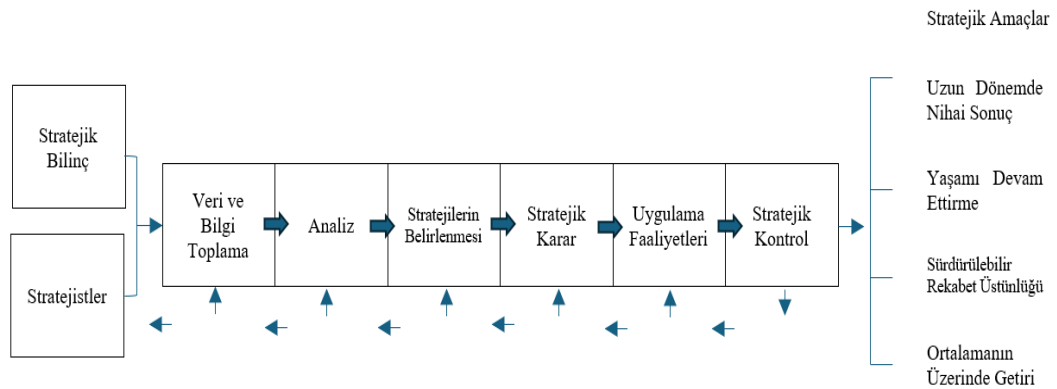
Yönetim, örgütün elindeki kaynakları planlayarak, organize ederek, yürüterek ve kontrol ederek diğer insanlar eliyle etkili ve verimli şekilde kullanmak ve örgütün amaçlarını gerçekleştirme sürecidir. Stratejik yönetimde de yönetim için söylenen tüm hususlar geçerlidir ancak stratejik yönetim örgütün genelde günlük ve olağan işlerinin yönetimi ile ilgili değil, örgütün uzun dönemde varlığını devam ettirmesini sağlayacak, ona rekabet üstünlüğü sağlayacak işlerin yönetimi ile ilgilidir. Stratejik yönetim örgütlerde bir süreç olarak ele alınır ve bu şekilde uygulanmaya çalışılır. Bu anlamda stratejik yönetim süreci, bir örgütün uzun dönemde yaşamının devam ettirilmesine ve örgütün sürdürülebilir rekabet üstünlüğü sağlamasına yönelik olarak bilgi toplama, analiz, seçim, karar ve uygulama faaliyetlerinin bir bütünüdür (Ülgen ve Mirze, 2018: 3-12). Şekil 2.9.'da örgüt beş parça halinde görselleştirilmiştir.



Şekil 2. 9: Örgütün Beş Parçası

Kaynak: Mintzberg, 2015

Şekil 2.9’da örgütün beş parçası ve örgüt içindeki konumları görselleştirilmiştir. Stratejik üst yönetim, örgütün etkili bir şekilde görevini yerine getirmesini sağlama sorumluluğuna sahip olan üst yönetici ve onların yardımcıları gibi üst düzeydeki yöneticilerden oluşur (Hoy ve Miskel, 2020: 107). Stratejik üst yönetim, örgütün misyonuna en etkili şekilde hizmet etmesini sağlamakla görevlidir (Mintzberg, 2015: 25). Çalışma barışı açısından da bu grupta yer alan yöneticilerin karar ve uygulamalarının çok önemli olduğu düşünülebilir. Çünkü çalışma barışının sağlanmasına giden yolda eşit işe eşit ücret verilmesi, kadrolu-sözleşmeli benzeri farklılıkların kaldırılması (Ak, 2018: 19-21) gibi konularda karar verici konumunda bulunanlar stratejik üst yönetim kademesindeki yöneticilerdir ve yine bu grupta yer alan yöneticiler Öğretmenlik Meslek Kanunu (2024), 2023 Vizyon Belgesi (MEB, 2018), Mesleki ve Teknik Eğitim Politika Belgesi (MEB, 2024a), Milli Eğitim Bakanlığı Stratejik Planı (2024b), Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (MEB, 2024c) gibi üst politik metinlerle örgütün geleceğine yön vermektedirler. Dolayısıyla stratejik üst yönetim kademesinde bulunan yöneticiler ile hizmet üretim biriminde bulunan öğretmenlerin söz konusu politik metinler ve uygulamalarla olan uyumunun ya da uyumsuzluğunun okul örgütlerindeki çalışma barışı algısını etkileyen en önemli değişkenlerden biri olduğu söylenebilir. Nitekim Stratejik yönetim bir süreçtir ve modernist görüş açısından bu süreç Şekil 2.10’de gösterildiği üzere bazı aşamalardan oluşmaktadır (Ülgen ve Mirze, 2018: 12):



Şekil 2. 10: Stratejik Yönetim Süreci

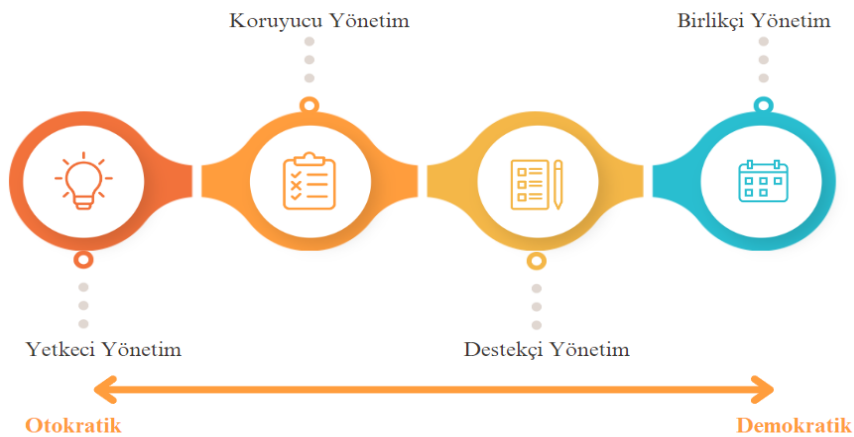
Kaynak: Ülgen ve Mirze, 2018

Ülgen ve Mirze’nin (2018: 12) ifade ettiği gibi stratejik yönetim süreci “ben yaptım oldu” denilebilecek ya da oldu bittiye getirilebilecek” bir süreç değildir. Bu bakımdan

gerek Bakanlığın stratejik amaçlarına en verimli şekilde ulaşmasının sağlanması gerekse de öğretmenler açısından çalışma barışının sağlanabilmesi için stratejik üst yönetimde bulunanların bu süreci doğru planlamaları, alınacak kararlarda aceleci olmamaları ve stratejik bir bilinçle hareket etmelerinin son derece önemli olduğu ifade edilebilir. Bu bağlamda araştırma neticesinde ortaya çıkarılacak olan eğitim örgütlerinde çalışma barışına olumsuz etki eden değişkenlerin tespit edilmesinin stratejik üst yönetim açısından oldukça değerli olduğu düşünülmektedir. Stratejik üst yönetimin ardından çalışma barışı algısının ikinci ayağı olarak yönetsel davranış dikkat çekmektedir.

2.3.5. Yönetsel Davranış

Yönetsel davranış, bir yöneticinin etkili bir örgüt meydana getirmek için uygulamaya koyduğu bilgi, beceri ve gösterdiği tutumun bir bileşkesidir. Ayrıca yöneticinin amaçları gerçekleştirmedeki görev davranışı ile işgörenlerle kurduğu ilişki davranışının etkileşimin oluşturduğu davranış örüntüsüne davranış biçimi denir (Başaran, 2004: 109). Yönetsel davranış kuramlarının/yönetim biçimlerinin otokratik uçtan demokratik uca doğru bir uzanım içinde gösterilmesi mümkündür (Başaran, 2004:109-113). Liderin bu yönetim tarzlarından hangisini benimsediği çalışma barışı bağlamında oldukça değerlidir. Nitekim baskıcı uygulamaların yoğun olduğu, sağlıklı ve güvenli çalışma ortamlarının oluşturulamadığı, boyun eğici davranışların hâkim olduğu bir okul ortamında çalışma barışından söz edilmesi mümkün değildir. Şekil 2.11’de yönetim kuramları otokratikten demokratiğe doğru görselleştirilerek sunulmuştur.



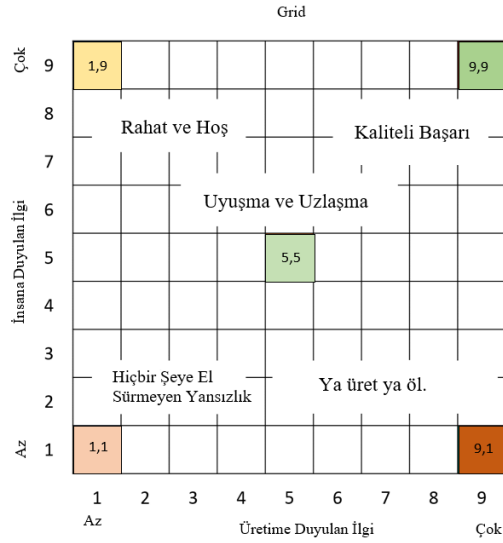
Şekil 2. 11: Yönetim Kuramları

Kaynak: Başaran, 2004

Şekil 2.11’de otokratik kuramlardan demokratik kuramlara doğru değişen yönetim tarzları gösterilmektedir. Yetkeci yönetim biçiminin kaynağı ataerkillik olup güç kaynağı genellikle yasalar ve yöneticinin makam gücüdür. Yetkeci bir yönetici ilke olarak tek adam yönetimine inanır. Koruyucu yöneticide ise otorite kullanma biçimi duruma göre değişir. Bu yönetici kimi zaman kendi başına karar verirken kimi zaman da bazı işlerde karar vermeyi astlarına bırakabilir. Destekçi yönetici ise diğerlerinden farklı olarak başarılı olmanın çalışanlar için en iyi güdülenme kaynağı olduğuna inanır. Bu yönetici iş için iyi bir ortam hazırlayıcıdır ve yöneticinin uzmanlığı çalışanlar üzerinde ona yapma ve yaptırma hakkı vermesine yol açar. Destekçi bir yönetici çalışanların takım ruhu geliştirmesini destekler (Başaran, 2004: 112-122). Yukl (2018: 63) da destekleyici liderliğin etkili kişilerarası ilişkiler kurulmasına ve sürdürülmesine yardımcı olduğunu ifade eder ve destekleme ilkelerini “kabul ve saygı gösterme”, “anlayış gösterme”, “bireyin özgüvenini yükseltme” ve “kişisel problemlere destek olma” şeklinde sıralar. Son olarak birlikçi yönetime bakıldığında ise bu yönetimde yönetici örgütü ve çalışanları ile onurlanır. Yönetici kendisini çalışanlarla eşit görür ve çalışanlara yükledikleri görevlerle ilgili karar vermelerini ve sorunları çözmelerini ister. Burada genel görünümü ile örgüt ortamı çalışanların yaratıcılıklarını göstermelerine ve eleştirilerini açıkça bildirmelerine elverişlidir (Başaran, 2004: 112-122). Bu bağlamda okul müdürünün sergileyeceği yönetim şeklinin çalışma şartları, işyeri disiplini, mobbing, davranış bozuklukları, ayrımcılık gibi değişkenlere etki ederek öğretmenlerin çalışma barışı algıları üzerinde etkili olduğu ifade edilebilir.

Otokratik yönetimden demografik yönetime kadar yönetim biçimlerinin gösterilmesinin ardından liderlik bağlamında literatür incelemesi yapıldığında genellikle görev merkezli ve insan merkezli olmak üzere iki tür liderlik davranışından söz edildiği de görülmektedir. Nitekim son liderlik yaklaşımlarına kadar liderlik; “özellik”, “davranış” ve “durumsal” kuramlar olarak ele alınmıştır (Kıranlı, 2010: 234). Bu noktada görev veya insan merkezli yaklaşımlar denildiğinde Hersey ve Blanchard’ın (1988: 171) Durumsal Liderlik Teorisi ve Blake ve Mouton’un (1989: 15) Liderlik Grid’inin ön plana çıktığı düşünülmektedir. Göreve merkezli işveren yaklaşımı ile insan merkezli işveren yaklaşımı arasında çalışma barışı açısından farklılıklar ortaya çıkabileceğinden aşağıda bu iki kurama da kısaca değinilmiş ve

Şekil 2.12’da Blake ve Mouton’un (1989: 15-21) “Etkin Yönetime Giden Yol Yeni Gridine” yer verilmiştir.



Şekil 2. 12: Etkin Yönetime Giden Yol Yeni Grid

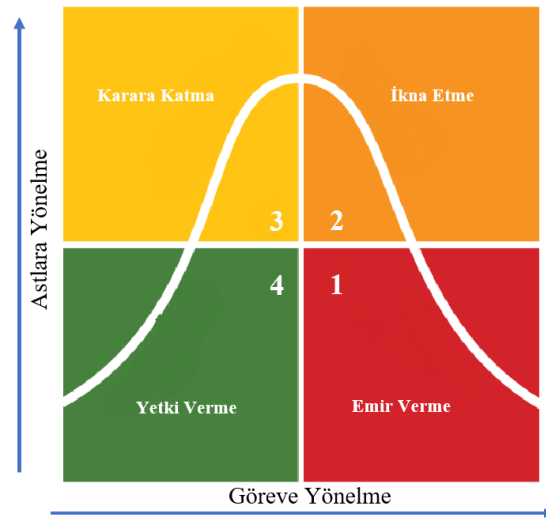
Kaynak: Blake ve Mouton, 1989

Blake ve Mouton (1989: 21) Grid’in beş teorisi olduğunu ifade etmektedirler. Buna göre;

- **Hiçbir Şeye El Sürmeyen Yalnızlık (1,1):** İlgisizliğin, sorumluluğu başkasına atmanın ve ustaca kamufle edilen pek bir şey yapmama tutumunun nitelendirdiği yaklaşım.
- **Rahat ve Hoş (1,9):** Uyum ve iyi niyeti geliştirmek için çaba harcanır. Kargaşaya yol açacak sorunlar iş başında her şeyin iyi gideceği umudu ile yatıştırılır.
- **Uyuşma ve Uzlaşma (5,5):** Geçinmek için uyum gösteren, suyu bulandırmak istemeyen bu yaklaşım ile ilerleme kaydedilebilse dahi şirketin kuralları içinde kalınır.
- **Ya Üret ya Öl (9,1):** Kısa bir süre sonuç alınabilir. Uzun süre kullanıldığında insanları sistemin kaçaklarını bulmaya yönlendirir ya da onların katkıda bulunma isteklerini azaltır.
- **Kaliteli Başarı (9,9):** İnsanlar en kaliteli sonuçlara ulaşabilmek için birlikte çalışırlar ve yaptıklarının en yüksek standartlar ile ölçülmesini isterler. Herkes birbirine destek olur ve sonuçları etkileyen eylemlerden sorumlu tutar.

Blake ve Mouton'un (1989: 21) liderlik yaklaşımı çalışma barışı bağlamında incelendiğinde “ya üret ya öl” şeklindeki yaklaşımların çalışanların örgüte katkıda bulunma isteklerini azaltması sebebiyle söz konusu yaklaşımın çalışma barışı algısı üzerinde de olumsuz etki oluşturacağı beklenebilir. Bununla birlikte insanların en kaliteli sonuçlara ulaşmak amacıyla birlikte çalıştıkları ve herkesin birbirine destek olduğu “kaliteli başarı” tarzındaki yaklaşımlar ise çalışma barışı algısını güçlendirecektir. Nitekim çalışma koşullarının iyi olması, çalışanlara değer verilmesi (Erdönmez, 2013: 1), boyun eğici davranışların ortadan kaldırılması (Tutar, Öztürk Başpınar ve Güler, 2018: 1043), benmerkezci ve otokratik baskıcı yönetimlerin değiştirilmesi (Yaman, 2020: 76) çalışma barışına giden yolda önemli mihenk taşları arasındadır.

Blake ve Mouton'un iki boyutlu liderlik yaklaşımından hareketle Hersey ve Blanchard, astların olgunluk düzeylerini dört kategoriye ayıran bir teori geliştirmişlerdir (Güney, 2020: 378-379). Şekil 2.13'te Hersey ve Blanchard'ın (1988: 171) Liderlik Davranışlarına ilişkin teorileri görselleştirilmiştir.



Şekil 2. 13: Liderlik Davranışı ile Olgunluk Düzeyi İlişkisi

Kaynak: Hersey ve Blanchard, 1988

Hersey ve Blanchard tarafından geliştirilen ve Şekil 2.13'te gösterilen durumsal liderlik teorisinde etkin liderlerin takipçilerinin motivasyon ve becerileri ya da bağlılıkları doğrultusunda liderlik davranışlarını farklılaştırdıkları varsayılır (McShane ve Von Glinow, 2016: 223). Teoride 4 davranıştan bahsedilir (Güney, 2020: 379)

- **Emir Verme:** Lider, astlarının neyi ne zaman yapacağını söyler. Göreve ağırlık verilerek astların yetişmesi, yüksek beceri kazanması sağlanır.
- **İkna Etme:** Astların olgunluk düzeyi biraz daha yüksektir. Lider hem görevle hem de izleyenlerle yakın bir ilişki kurmaya önem vermelidir.
- **Karara Katma:** Astlar oldukça yüksek beceriye sahip olduklarından lider göreve daha az fakat astlara daha çok ilgi gösterir.
- **Yetki Verme:** Burada astların olgunluk düzeyi çok yüksektir. Astlar amaçları gerçekleştirme konusunda kendilerine yeterlidirler.

Günümüze dek liderlerin görev yönelimli ve ilişki yönelimli davranışlarını sınamak için pek çok araştırma yapılmıştır. Sonuçlar genel olarak etkili liderlerin görev hedeflerine ve kişiler arası ilişkilere yüksek önem gösterdiklerini ve liderlik durumlarına uygun özgül davranış türlerini kullandıklarını göstermektedir (Yukl, 2018: 72). Bu bağlamda okul içi uygulamalarda bu yönetsel davranışlardan hangisinin tercih edileceği çalışma barışı bağlamında değer taşımaktadır. Sonuç olarak çalışma ortamı, bireylerin zamanlarının önemli bir kısmını geçirdikleri ve üretkenlik, verimlilik, yaratıcılık gibi niteliklerini sergiledikleri bir ortamdır. İş hayatındaki sorunlar çalışanın bireysel olarak kendi üzerinde olduğu kadar çalışanların aileleri, yakın çevreleri ve örgütleri üzerinde de olumsuz etkiler yaratır (Uzunçarşılı ve Yoloğlu, 2007: 7). Bu sebeple iş ortamında sağlanan iyileşmelerin çok fazla değişkene etki edebileceği düşünüldüğünden çalışma barışının sağlanmasının veya bu barışa yönelik olarak atılacak her adımın oldukça önemli olduğu söylenebilir. Zira toplumsal uzlaşmanın sağlanması için çalışma barışı bir zorunluluktur (Yasım, 2020: 59). Bu çalışmanın amacına uygun olarak eğitim örgütleri açısından çalışma barışı, tam çatışmasız bir ortamı ifade etmemekle birlikte öğretmenin iş güvencesi, iş sağlığı, iş güvenliği, ücret, beklentilerini iletebilme, motivasyon etkenleri vb. konularda işveren konumunda bulunan bakanlıktan ve bakanlığın da eğitim ile ilgili olarak ortaklaşa belirlenecek örgütsel amaçları gerçekleştirmek üzere sorumluluk yüklediği öğretmenlerden beklediklerini elde edebileceği; tarafların aktif olarak bir arada çalışmaya istekli oldukları bunun yanında okul içi öğretmen-okul yönetimi ilişkilerinin uyum ve işbirliği içinde olduğu çalışma ortamını ifade eder. Bu uyumun sağlanabilmesi için de stratejik üst yönetimin kararları kadar okul içi yönetsel davranışların da oldukça önemli olduğu bir gerçektir.

2.3.6. Çalışma Barışı ve Okul Yöneticileri

Yasalar, politikalar, düzenlemeler ve gelenekler bir yöneticinin hamlelerini sınırlayabilse de yöneticilik pozisyonu bu pozisyonda olan kişilerin üzerine çeşitli talepler yükler. Bu talep ve kısıtlamalara rağmen işin hangi yanına ağırlık verileceği, hangi konuya ne kadar zaman ayrılacağı vb. hususlara ait davranışlar üzerinde yöneticilerin tercih hakkı da vardır. Ayrıca örgüt içinde liderin en önemli ve zorlu sorumluluklarından biri örgütte önemli değişimlerin uygulamaya konulması sürecini iyi yönetmek ve bu sürece doğru kılavuzluk yapmaktır. Örgütte, öğrenme ve inovasyonu teşvik etmek, sürdürülebilir kılmak ve kolaylaştırmak için bireysel olarak bir liderin yapabileceği çok şey vardır. Öyle ki zaman içinde bir liderin kendi rolünü şekillendirme konusunda önemli ölçüde tercih hakkı olduğu rahatlıkla ifade edilebilir (Yukl, 2018: 34-103). Bu bağlamda özlük hakları, kariyer planlama, görevde yükselme olanakları, örgüt yapısı gibi stratejik üst yönetiminin yetki alanına giren ve çalışma barışını etkileyen değişkenlerin yanında Bakanlığın bir anlamda okul örgütü içindeki eli görevini üstlenen okul yöneticilerinin yönetsel davranışlarının çalışma barışının sağlanmasında oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Hatta çalışma barışı ile ilgili bazı değişkenler üzerinde okul yöneticilerinin rolünün Bakanlık ve eğitim politikalarından daha etkili olacağı da söylenebilir. Bu bağlamda çalışma barışının bir unsuru olarak okul müdürlerinin yönetsel davranışlarının incelenmesi oldukça önemli görülmektedir. Yine literatürde bir iş yerinde çalışma barışının sağlanması için çalışanlara değer verilmesi ve bu değerın çalışanlar tarafından etkin bir şekilde hissediliyor olması (Erdönmez, 2013: 1), işyerinde şiddet ve tacizin önlenmesi (Demirkaya ve Güler, 2021: 2761), kayırmacılığın ortadan kaldırılması (Doğan, 2018: 81-138), din, ırk, cinsiyet, cinsel tercih ayrımcılığının engellenmesi (Cinman Şimşek ve Doğan, 2018: 68; Doğan, 2018: 81-138) gibi değişkenler göze çarpmaktadır. Bu değişkenler literatürde doğrudan okul yöneticilerinin davranışları bağlamında ele alınmayıp farklı paydaşlar arasında incelenmiş olsa da söz konusu değişkenlerin çalışma barışı ya da iş huzuru ile ilintili olarak ele alındıkları görülmektedir. Bu değişkenlerin varlığı ya da yokluğunda elbette sadece okul yöneticilerinin rolü olduğu söylenemez ancak birçoğunun uygulanmasında en etkili olacak unsurlardan birinin Bakanlık ve onun ortaya koyduğu politikalarından önce okul yönetimleri olacağı ifade edilebilir. Bu bağlamda çalışma barışının sağlanmasında Bakanlığın ve Bakanlık tarafından ortaya konulan eğitim politikalarının yanında okul yöneticilerinin yönetsel

davranışlarının da önemli olduğu kanaatine varılmış ve araştırma kapsamında yönetsel davranışlar da çalışma barışı kapsamında ele alınmıştır.

Yukarıda çalışma barışı kavramının kavramsal çerçevesi ortaya çıkarılmış ve bu çerçeveden hareketle kavram tanımlanmıştır. Bundan sonraki bölümde ise çalışma barışının bozulmasının sonuçları üzerinde durulacaktır.

2.3.7. Çalışma Barışının Bozulmasının Çıktıları

Çalışma barışının bozulması, okul toplumunun tüm gruplarına ve paydaşlarını etkiler. Nitekim Gülerman (1981b: 4), çalışma barışının bozulmasının politik çevrelere kadar yayılabileceği, üretime etki edeceği, arz talep dengesini bozabileceğini ifade etmektedir. Ayrıca çalışma barışının bozulması neticesinde ortaya çıkması muhtemel çalışma huzursuzluğunun sonuçları olarak tembellik, isteksiz çalışma, itaatsizlik, israf, verimsizlik, işten kaçma, iş değiştirme, şikâyet, uyuşmazlık hatta iş kazalarının gerçekleşebilmesi muhtemeldir (Bingöl, 1990: 176-254). Bunun yanında çalışma barışının eğitim örgütlerinde bozulması belki diğer işletmelerde olduğu gibi anında görülebilen etkiler yaratmasa da eğitim öğretim hizmetlerini gerçekleştiren öğretmenlerin performansındaki düşüşün uzun vadede eğitim sisteminin işleyişine olumsuz etki edebileceği söylenebilir. Buna karşılık çalışma barışının yüksek olduğu örgüt ortamında çelişkili uygulamalardan kaçınılacağı, işgörenlerin güven ve uyum duygusuyla görevlerini yerine getirecekleri, iş tatmini, örgütsel bağlılık, örgütsel etkililik ve iş motivasyonun daha yüksek seviyelerde gerçekleşebileceği (Ak, 2018: 19), işveren açısından verim artışı ve devamlılığının sağlanabileceği (Kızıloğlu, Güllü ve Şahin, 2017: 69) söylenmektedir. Ayrıca iş huzuru; iş doyumunu (Kabakulak, 2018: 9) ve iş tatminini (Tor ve Esengün, 2011: 62; Beşikçi ve Şihmantepe, 2020: 1265) artıran önemli bir değişkendir. Bu bağlamda ampirik araştırmalarla kanıtlanmaya muhtaç olsa da çalışma barışı algısındaki artışın benzer etkiler yaratabilmesi beklenebilir. Bu çalışmada çalışma barışı algısının motivasyon, örgütsel bağlılık, örgütsel mutluluk ve öğretmen performansı ile ilişkilerine kuramsal bağlamda değinilecektir.

2.3.8. Çalışma Barışı Algısı ile Motivasyon, Örgütsel Bağlılık, Örgütsel Mutluluk, Performans Arasındaki İlişkiler

Araştırma kapsamında literatürden ve elde edilen nitel verilerden hareketle çalışma barışının öğretmen motivasyonu, örgütsel bağlılık, örgütsel mutluluk ve performans

değişkenleri ile ilişkisinin bulunduğu tespit edilmiş ve aşağıda bu kavramların kuramsal çerçevelerine çalışma barışı algısı bağlamında değinilmiştir.

2.3.9. Çalışma Barışı ve Motivasyon

Birçok sosyal ve bilişsel süreç üzerinde önemli etkilere sahip olan motivasyon kelimesi, hareket etmek anlamı taşıyan Latince movere fiilinden türemiştir (Neta ve Haas, 2019: 1). Kavram en genel ifadesiyle “bir işi yapma isteği” olarak karşımıza çıkmaktadır (Genç, 2017). Bununla birlikte insanın belirli bir eylemi seçmesi, bu eylemi sürdürmesi ve bu eylem için çaba harcaması (Dörnyei ve Ushioda, 2013: 3), çalışanların istekli bir şekilde üstlerine düşen sorumlulukları yapmalarını sağlayan, onların davranışlarına yön veren ve enerji katan bir güç (Aydın, 2022: 308), bir kişiyi belirli seçimler yapmaya, eyleme geçmeye ve eylemde ısrar etmeye iten değişkenler (Ushioda, 2008: 19) gibi motivasyon üzerinde birçok tanımlama çalışması da yapılmıştır. Sindhu (2012: 37) çalışanların örgütün politika ve planlarının belirlenmesinde rol almalarının motivasyona yardımcı olacağını ve motivasyonun bir anlamda çalışanları yapılması istenilen işleri neşeyle yapmaya yönelttiğini söyler. Bu çalışma bağlamında ise motivasyon, öğretmenin eğitim öğretim faaliyetleri aracılığıyla içinde bulunduğu örgüte ve bu örgütün paydaşlarına katkı sunabilmek amacıyla proaktif olma ve çaba harcama isteği olarak tanımlanmaktadır.

Literatür incelendiğinde motivasyon kuramları, kapsam kuramları ve süreç kuramları olarak iki ana grupta ele alınmaktadır. Buna göre Maslow’un İhtiyaçlar Hiyerarşisi, Herzberg’in Çift Faktör Kuramı ve McClelland’ın Başarma İhtiyacı Kuramı kapsam kuramları içinde değerlendirilirken Vroom’un Beklenti Kuramı, Skinner’in Davranış Şartlandırma Kuramı ve Adams’ın Eşitlik Kuramı ise süreç kuramları başlığı altında literatürde kendisine yer bulmaktadır.

Tüm motivasyon kuramları içerisinde Abraham Maslow tarafından ileriye sürülen “İhtiyaçlar Hiyerarşisi” teorisi en yaygın olanıdır (McShane ve Von Glinov, 2016: 90). Maslow’a göre ihtiyaçlar, “fizyolojik ihtiyaçlar”, “güvenlik ihtiyacı”, “sevgi ve ait olma ihtiyacı”, “saygı ihtiyacı” ve “kendini gerçekleştirme ihtiyacı” olarak sıralı bir şekilde devam etmektedir (Maslow 1943: 370-395). Bu bağlamda eğer çalışanların ödenek, sosyal hak, yemek hizmeti, görevde yükselme imkânı, iş güvencesi (MEMUR-SEN, 2021: 1-5) gibi gereksinim ve ilgileri bilinir ve çalışan bu sayede doğru yönlendirilerek işi ile özdeşleştirilebilirse ortaya hem birey hem de örgüt

açısından olumlu sonuçlar çıkabilir. Çünkü işi ile özdeşleşen bireyin; iş ile ilgili sorunlara kendi sorunlarıymış gibi yaklaşması kolaylaşır ve birey bunları çözmek için güdülenir. Bu sayede de hem sorunlara daha hızlı ve etkili çözümler bulunur hem de yönetimlerin çalışanlarını sorun çözmek için güdülemesi kolaylaşır (Başaran, 1982: 133). Ayrıca motive edilen çalışanlar işlerini zevkle yaparlar ve bu da hem çalışanın kendi verimliliğini hem de örgütsel verimliliği olumlu etkiler (Güney, 2020: 13). Nitekim motivasyon ile örgütsel bağlılık (Al-Madi, vd., 2017: 134; Hanaysa ve Majid, 2018: 17; Yüksel, Özgenel ve Bilgivar, 2022: 794) ve performans (Hidayah ve Tobing, 2018: 122; Rachman, 2022: 376; Tekin, 2023: 104) arasında pozitif ilişki olduğu rapor edilmektedir.

Bir diğer öne çıkan motivasyon teorisi ise Adams (1965) tarafından geliştirilen Eşitlik Teorisidir. Basitçe ifade etmek gerekirse eşitlik kuramı, çalışanların elde ettiklerini sosyal bir kıyaslama ile değerlendirdiklerine inanır (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Adams (1965: 280), bireylerin kendi sonuçlarının girdilere oranı ile diğerlerinin sonuçlarının diğerlerinin girdilerine oranının eşit olmadığını anladığında birey için eşitsizliğin ortaya çıktığını ifade etmektedir. Diğer bir ifadeyle bu teoride öne çıkan en önemli nokta tüm çalışanların çıktılarının girdilerine oranının eşit ve adaletli olmasıdır (Ertürk ve Akgün, 2021: 229). Bu oranlar eşit ise çalışanlar, işverenleri ile adil ve eşit bir paylaşım yaptıklarını düşünürler ve bu durum onların iş doyumlarına olumlu yansır. Eşitsizlik durumunda ise tam tersi bir durumun ortaya çıkacağı ifade edilebilir (Lunenburg & Ornstein, 2013: 93). McShane ve Von Glinow (2016: 99-100); eşitsizlik gerilimini azaltıcı eylemleri girdilerin, çıktıların, başkalarının girdilerinin, başkalarının çıktıların, algının, karşılaştırma yapılan kişinin değiştirilmesi ve alanın terk edilmesi olarak sıralamaktadır.

Motivasyonla ilgili kuramlardan bir başkası ise Herzberg'in Çift Faktör Kuramıdır. Herzberg, bireyin içsel ihtiyaçlarına odaklanmak yerine bir anlamda iş çevresine odaklanmıştır (Lunenburg ve Ornstein, 2013: 84). Buna göre bireyi güdüleyen şeyler; işin kendisi, tanınma, başarı, sorumluluk, gelişme gibi içsel ödüllerdir (Aydın 2022: 317). Yönetim kalitesi, ücret, politikalar, çalışma ortamının fiziki koşulları, paydaşlar ile ilişkiler ve iş güvenliği gibi durumlar hijyen faktörleridir. Bu değişkenler yeterli ise çalışanlar tatminsizlik hissetmeyecekler ancak tatmin de olmayacaklardır. Bu sebeple bu kurama göre eğer kişiler işleri ile ilgili olarak motive edilmek isteniyorsa içsel faktörlere önem verilmedir (Robbins & Judge, 2020: 102). Kuram

bir anlamda işin kendisinden kaynaklanan içsel ödülleri göstererek okul yöneticilerinin bakış açılarını genişletmiştir (Lunenburg ve Ornstein, 2013: 86). Sanjeev ve Surya (2016: 155) tarafından yapılan araştırmada da çalışanların yalnızca motive edici faktörlerin varlığında tatmin oldukları ve hijyen faktörlerinin ise tatmin düzeyleri üzerinde herhangi bir etkisi bulunmadığı raporlanmaktadır. Bununla birlikte bir eleştiri olarak işsizlik oranının göreceli olarak yüksek olduğu ve çalışanların temel ihtiyaçlarını karşılamak için çalıştığı ülkelerde ücret ve çalışma koşulları gibi hijyen faktörlerinin teşvik edici gücünün oldukça yüksek olduğu da söylenebilir (Akgündüz, 2020: 27).

Motivasyon bir bireyin bir eylemi seçmesi ve bu eylem için çaba harcaması (Dörnyei ve Ushioda, 2013: 3) ya da bir işi yapma isteği (Genç, 2017) olarak karşımıza çıkmaktadır. Literatürde motivasyon ile iş performansı (Tekin, 2023: 104); örgütsel bağlılık (Yüksel, Özgenel ve Bilgivar, 2022: 794) arasında pozitif yönlü ilişkiler olduğu; mesleki yabancılaşmayla (Gülmez ve Özdemir, 2023: 438) ise negatif yönlü ilişki olduğu raporlanmaktadır. Ayrıca Bedak (2020: 56); motivasyonun iş verimliliği algısını etkilediğini ifade etmektedir. Bu ve benzeri bulgular nedeniyle motivasyonu yüksek olan çalışanlara sahip bir örgütün hedeflerini gerçekleştirme noktasında oldukça avantajlı olduğu söylenebilir. Çalışma barışı da paydaşlar arasındaki denge ve uyumu vurguladığından iş yerindeki uyum ve dengenin çalışan motivasyonu ile ilişkili olabileceği değerlendirilmektedir.

2.3.10. Çalışma Barışı ve Örgütsel Bağlılık

Örgütsel bağlılık; bir çalışan ile bir örgüt arasındaki ilişkiyi tanımlayan temel kavramlardan biridir (Wolowska, 2014: 129). Bu bağlamda örgütsel bağlılık; çalışanların örgütlerine olan duygusal yakınlığı, örgütle özdeşleşmesi (McShane ve Von Glinow, 2016), örgütte kalmak istemesi ve örgütün etkinliği, çıkarı ve başarısı için gösterdiği ilgi olarak tanımlanmaktadır (Bayram, 2005: 128). Örgütsel bağlılık; çalışanların örgütün amaçlarını benimsemelerinde, örgütte kalma isteklerini sürdürmelerinde, örgüt yönetimine dahil olmada ve örgüt için yaratıcı ve yenilikçi davranış sergileme noktasında önemli bir ögedir (Durna ve Eren, 2005: 210) Meyer ve Allen (1991) örgütsel bağlılığın “duygusal bağlılık”, “devam bağlılığı” ve “normatif bağlılık” olmak üzere üç farklı türü olduğunu söylemektedirler. Buna göre “duygusal bağlılığı” fazla olan çalışanlar kendileri istedikleri için, “devam bağlılığı” fazla olan

Çalışanlar ihtiyaçları olduğu için ve “normatif bağlılığı” gl olan çalışanlar ise yapmaları gerektiğini düşündükleri için örgütte yer alırlar (Allen ve Meyer, 1990: 3-4). Bağlılık türleri içinde en etkili bağlılık türünün duygusal bağlılık olduğu değerlendirilebilir. Çünkü duygusal bağlılığı yüksek olan çalışanlar ihtiyaç duydukları veya yapmaları gerektiğini düşündükleri için değil istedikleri için rgttedirler (Allen ve Meyer, 1990:3-4). Bu alışma bağlamında ise örgütsel bağlılık; öğretmenlerin gerek bireysel isteklerine gerekse de ihtiyaçlarına dayalı olarak okul ile özdeşleşmeleri ve okulun amaç ve değerlerine olan ilgileri olarak tanımlanabilir.

Örgütsel bağlılık ile örgütsel sinizm algıları arasında negatif (Yıldız, 2013: 853); iş tatmini (Karataş ve Güleş, 2010: 74), rgtsel vatandaşlık davranışı (Yorulmaz ve elik, 2016), performans (Karayılan ve Mert, 2022: 367) ve motivasyon (Yüksel, zgenel ve Bilgivar, 2022: 794) arasında pozitif bir ilişki olduğu bilindiğinden eğitim örgütlerinde örgütsel bağlılığın artırılmasının oldukça önemli olduğu ifade edilebilir. Ayrıca güvenin, iletişimin ve çalışan odaklılığının (Watson ve Papamarcos, 2002: 537), ğretmenleri karar süreçlerine katmanın (Devos, Tuytens ve Hulpia, 2014: 205) rgtsel bağlılık üzerinde etkileri olduğu raporlanmaktadır. Bu kavramlar çalışma barışı ile de ilgili olduğundan ve nitel bulguların değerlendirilmesi neticesinde araştırmada örgütsel bağlılık kavramı üzerinde durulmuştur.

2.3.11. Çalışma Barışı ve rgtsel Mutluluk

Warr (2020: 36) iş yerinde mutluluğun sağlanabilmesi için destekleyici yönetici, mantıklı kariyer olasılıkları ve adil davranışların öneminden bahseder. Bu noktada çalışma barışı algısını oluşturan eğitim politikaları ve okul içi yönetsel uygulamaların örgütsel mutluluğun ortaya çıkarılmasında önemli olduğu çıkarımı yapılabilir. Nitekim alışma barışı, kariyer basamaklarından destekleyici yöneticiye ve adil davranışlara kadar geniş bir erveyi içine alan kapsayıcı bir kavram olarak öne çıkmaktadır. Çalışma barışının sağlandığı bir örgüt ortamı, çalışan taleplerinden işveren isteklerine kadar her alanda dengeli bir ortam ortaya çıkardığından bu örgütte çalışan öğretmenlerin daha mutlu olmaları da beklenen bir durum olacaktır. Warr (2011: 2) da insanların işlerinin arzu edilen özellikler taşıması durumunda daha mutlu olduklarını belirtmektedir. Ayrıca Espasadin-Bustelo, Ganaza-Vargas ve Diaz-Carrion (2021: 609), alışan mutluluğunun iyileştirilmesinin sosyal değer yaratacağından bahsetmektedir. Bu alışma bağlamında örgütsel mutluluk, öğretmenlerin okullarında

potansiyellerini ortaya çıkarabildikleri, mesleki ve kişisel gelişim fırsatları elde edebildikleri, örgüt içinde kendilerini mutlu, huzurlu ve istekli vb. olumlu duygularla ifade ettikleri bir çalışma ortamı şeklinde tanımlanmaktadır.

Araştırmada örgütsel mutluluk olumlu duygular, olumsuz duygular ve potansiyelin gerçekleştirilmesi boyutları ile ele alınmaktadır. Buna göre olumlu duygular; işyerinde mutlu, heyecanlı, neşeli, hevesli, istekli, memnun, huzurlu ve aktif olmayı kapsamakta iken olumsuz duygular işyerine huzursuz, gergin, sinirli, sabırsız, sıkılmış, endişeli, stresli, depresif, canı sıkkın ve boşa çabalamış hissetme duygularını kapsamaktadır. Potansiyelin gerçekleştirilmesi ise işyerinde potansiyeli ve kişisel becerileri kullanabilme, farklı ve üstün yanları ortaya çıkarabilme, yetenekleri geliştirme ve amaçlara ulaşma gibi öğeleri içermektedir (Arslan ve Polat, 2017: 613-614).

Örgütsel mutlulukla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde Özen (2018: 124) tarafından örgütsel erdem ile okul örgütsel mutluluğu arasında pozitif ilişkilerden bahsedilmektedir. Al-Hadrawi ve arkadaşları (2023: 60), çalışanların kariyer yolu hakkında dinleme ve düşünme becerisine sahip olan liderlerin örgütteki çalışanların mutluluğunu büyük ölçüde etkilediğini raporlamaktadır. Reza ve Leyli (2016: 1444), örgütsel mutluluk ve mesleki tükenmişlik arasında negatif yönlü ilişki olduğunu, Demir ve Zincirli (2021: 3976), örgütsel adalet ve otantik liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerinde rol oynadığını, Proctor (2014: 26-31) etkili çift yönlü iletişimin mutluluğu geliştirdiğini; Jha, Pal ve Sarkar (2024: 200), liderlerin kapsayıcı davranışları ve adil uygulamaları ile çalışanlar arasında kapsayıcılık duygusu sağladığında çalışanların işyerindeki mutluluğu üzerinde önemli olumlu etki yaratabileceğini; Al-Abedie ve Al-Temimi (2015: 214) yardımsever liderlik seviyesindeki herhangi bir iyileştirmenin çoğunlukla örgütsel mutluluk seviyesini artıracaklarını belirtmektedirler. Ayrıca Bulut ve Demirhan (2020: 174), örgüt ortamında iyileştirmeler yapılarak öğretmenlerin mutluluk düzeylerinin devamlılığının sağlanabileceğini belirtmektedirler. Ataç ve arkadaşları (2022: 297) tarafından yapılan sistematik derleme çalışmasında ise öğretmenlerin yüksek düzeyde örgütsel mutluluğa sahip oldukları belirtilmektedir. Bu bağlamda örgütsel mutluluk kavramının olumlu duygular ve olumsuz duyguların yanında potansiyelin gerçekleştirilmesi gibi bir boyuta da sahip olması nedeniyle gerek öğretmenin özel hayatına gerekse örgüt hedeflerine yansımalarının çok büyük bir skalada etki göstereceği söylenebilir. Bu sebeple öğretmenlerin çalışma barışı algıları ile örgütsel

mutluluk arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması ve stratejik üst yönetimin aldığı kararlarla birlikte okul içi yönetsel uygulamaların örgütsel mutluluğa etkisinin araştırılmasının oldukça değerli olduğu ifade edilebilir.

2.3.12. Çalışma Barışı ve Öğretmen Performansı

Her geçen gün üretken, farkındalığı yüksek ve duyarlı bireylerin yetiştirilmesi için gerekli olan bilgi ve becerilerin arttığı bilgi toplumunda öğrencilerin aldığı eğitimin kalitesi giderek daha da öne çıkmaktadır (Çelikten ve Özkan, 2018: 808). Bu bağlamda öğretmen performansının öğrencilerin kaliteli eğitim alabilmelerini etkileyen en önemli değişkenlerden biri olduğu ifade edilebilir. Aynı zamanda bir örgütün başarısı çalışanlarının başarısı ve sorumluluğunda bulunan işleri en etkili şekilde yerine getirebilmeleri ile ilişkili olduğundan (Cerit, 2022: 171) okul örgütünün başarısı için öğretmen performansının en üst düzeyde olmasının elzem olduğu ifade edilebilir.

Performans, bir işletme ya da grubun amaçlanan hedefe ulaşabilmek için gösterdiği çaba olarak tanımlanabilir (Altındağ ve Akgün, 2015: 285; Turgut ve Songur, 2022: 396). Smith ve Reece (1999: 153), iş performansını bir örgütün başlıca paydaşlarının isteklerini karşılama yeteneği şeklinde tanımlar. Bununla birlikte Lebas (1995:26), performans gösteren bir örgütün belirlenen hedeflere ulaşacak olan bir örgüt olduğundan ancak halihazırda hedefe ulaşmış bir örgüt olamayabileceğinden bahsetmektedir. Bu çalışma bağlamında performans, öğretmenin görev ve sorumlulukları doğrultusunda okuluna katkı sunabilme düzeyi olarak ifade edilebilir. Performansın öğrenme çevikliği (Yazıcı, 2020: 147), örgütsel bağlılık (Özdemir ve Gören, 2017: 348), okul etkililiği (Özgenel ve Mert, 2019: 427) gibi değişkenlerle pozitif yönlü ilişkileri kavramın önemini ayrıca artırmaktadır. Öğretmen performansını etkileyen önemli etkenlerden biri yönetsel faktörlerdir (Dalbudak ve Özgenel, 2022: 4). Çalışma barışı kavramı da gerek okul içi yönetsel davranış gerekse de stratejik üst yönetim uygulamaları ile yakın ilişkileri olan bir kavram olduğundan okul örgütü içindeki çalışma barışı algısının öğretmen performansı ile ilişkili olabileceği değerlendirilmektedir.

Bu bölüme kadar barış kavramı ve çalışma kavramının kavramsal çerçevesi işlenmiş ve çalışma barışı kavramı literatürden hareketle kavramsallaştırılmıştır. Ayrıca çalışma barışının motivasyon, örgütsel bağlılık, örgütsel mutluluk ve performans ile

ilişkilerine değinilmiştir. Aşağıda çalışma barışı ve örgütsel barış kavramlarının benzerlik ve farklılıklarına değinilerek bölüm tamamlanacaktır.

2.3.13. Çalışma Barışı ve Örgütsel Barış Kavramları

Günlük kullanımda bir sorun durumunda sıkça karşılaşılabilen “örgütsel barış” ve “çalışma barışı” kavramları, akademik literatürde yeterince incelenmemiştir. Bu durum, kavramların ilişki olduğu değişkenler göz önüne alındığında etki büyüklükleri münasebetiyle akademik anlamda daha fazla ele alınmaları gerekliliğini ortaya koymaktadır. Doğuş (2021) tarafından Türkiye’de yapılan ilk “örgütsel barış” ölçek geliştirme çalışması, kavramın okul örgütleri bağlamında dört temel boyut üzerinden incelenmesi gerektiğini vurgulamaktadır: *Politikalar, denge, liderlik ve çevre*. Kavramsal çerçeve bağlamında denge boyutunun çalışan kaynaklı faktörler ve örgüt kaynaklı faktörler olmak üzere iki alt başlıktan; liderlik boyutunun liderin kişilik özellikleri, liderlik yeterlikleri ve liderlik tarzı olmak üzere üç alt başlıktan politikalar boyutunun çalışan katılımını destekleyen politikalar, çalışan motivasyonunu destekleyen politikalar ve istihdam politikaları olmak üzere üç alt başlıktan ve son olarak çevre boyutunun yakın ve uzak çevre olmak üzere iki ana başlıktan oluştuğu görülmektedir. Doğuş (2021) tarafından geliştirilen ölçeğe ait maddeler incelendiğinde denge boyutunun ağırlıklı olarak öğretmenler arası ilişkilere atıfta bulunduğu, liderlik boyutunun okul müdürünün uygulamalarına odaklandığı, çevre boyutunun genel anlamda velileri ve yakın okul çevresini kapsadığı ve politikalar boyutunun ise bürokratik zorluklar, il ve ilçe yönetimi ile ilişkiler ve politikaların öğretmenler arasında yarattığı sinerjiye odaklandığı görülmektedir. Bu bağlamda örgütsel barış kavramının barındırdığı dört alt boyutu ile oldukça geniş, kapsayıcı ve çerçeve bir kavram olduğunu düşünmek mümkündür.

Araştırma ile ortaya koyulan çalışma barışı kavramı ise öğretmenin bireysel istekleri ve özlük hakları ile bakanlığın örgütsel amaçları, eğitim politikaları ve okul içi yönetsel davranışların karşılıklı güven ve iş birliği içinde sergiledikleri uyumu ifade etmektedir. Bu bağlamda çalışma barışı kavramının temelini toplu sözleşme hakkı ve görüşmeleri, maaş ve ek dersler, öğretmenlerin özlük hakları, kariyer planlaması gibi stratejik üst yönetimin kararları ve bunların bir anlamda okul içindeki uygulayıcısı olan okul müdürünün yönetsel davranış ve uygulamaları oluşturur. Araştırma kapsamında çalışma barışı kavramı “eğitim politikaları” ve “okul içi yönetsel

davranış” başlıkları altında kavramsallaştırılarak ölçülmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda eğitim politikası, *eğitim kurumu ile politik eylemlerin etkileşiminden doğan sonuçlara odaklanan bir alandır* (Ural: 2022: 8). Yönetmel davranış ise bir yöneticinin etkili bir örgüt meydana getirmek için uygulamaya koyduğu bilgi, beceri ve gösterdiği tutumun bir bileşkesidir (Başaran, 2004: 109).



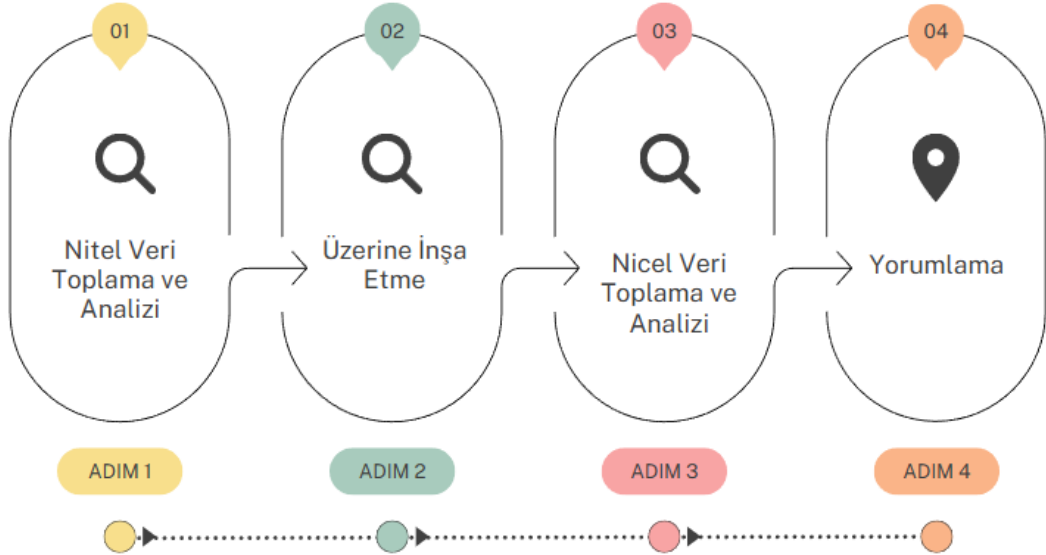
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama araçlarının uygulanması ve toplanan verilerin analizinde kullanılan istatistikî çözümleme teknikleri üzerinde durulmaktadır.

3.1. Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, öğretmenlerin çalışma barışı algılarını ve bu algıyı etkileyen değişkenleri kapsamlı bir şekilde incelemek amacıyla tasarlanmıştır. Araştırmada hem nitel hem de nicel verilerin sistematik biçimde bir araya getirilmesine olanak tanıyan **keşfedici sıralı desen** tercih edilmiştir. Bu desenin seçilme nedeni, keşfedici sıralı desenin öğretmenlerin çalışma barışı algılarını derinlemesine anlamaya imkân tanınması ve elde edilen nitel bulguların daha geniş bir öğretmen grubu üzerinde test edilmesine olanak sağlayarak genellenebilir sonuçlar üretmesidir. Nitekim keşfedici sıralı desen, özellikle **az araştırılmış** veya **yeni kavramların** ele alındığı durumlarda literatüre katkı sağlamak için etkili bir yöntem olarak değerlendirilmektedir (Almeida, 2018; Creswell, 2020; Younas, Pedersen ve Durante, 2020: 678).



Şekil 3. 1. Keşfedici Sıralı Desen

Kaynak: Creswell, 2020

Araştırma, pragmatist bir yaklaşımla hem nitel hem de nicel yöntemleri bütünleştirerek çalışma barışının kuramsal yapısını ortaya koymaktadır. Ayrıca araştırma kapsamında bir ölçek geliştirilmiştir. Bu ölçek, öğretmenlerin çalışma barışı algılarını kapsamlı olarak ölçmeyi mümkün kılmıştır. Ölçeğin ortaya çıkmasının ardından nitel bulgulardan hareketle öğretmen motivasyonu, örgütsel bağlılık, örgütsel mutluluk ve öğretmen performansı gibi kritik değişkenlerin çalışma barışı ile ilişkisi analiz edilmiştir. Bu süreçte değişkenler arasındaki ilişkiler ortaya çıkarılmak istendiğinden nicel yöntemlerden *ilişkisel tarama deseni* kullanılmıştır. Bu desen, değişkenler arasındaki ilişkilerin derinlemesine incelenmesine olanak tanıyarak, çalışma barışı kavramına yönelik kapsamlı bir anlayış geliştirilmesine katkı sunmuştur.

3.1.1. Nitel Araştırma Modeli

Araştırmanın birinci bölümü nitel araştırma ile başlamaktadır. Nitel araştırmalar gerçek hayattaki durumların sözlü açıklamalarını yansıtan araştırmalardır. (Silverman, 2018: 7). Patton (2018: 145) nitel yöntemi; gözlemleyerek, mülakat yaparak ve doküman analiz ederek insanların yaptıklarını, bildiklerini, düşündüklerini ve hissettiklerini ortaya çıkarma yolu olarak tanımlar. Nitel yöntem ile başlayan bu bölümünde öğretmenlerin çalışma barışına ilişkin görüşlerini ve çalışma barışına etki ettiğini düşündüğü değişkenleri ortaya koymak için **durum çalışması** kullanılmıştır.

Durum çalışması, güncel bir olguyu derinlemesine ve gerçek yaşam bağlamı içinde özellikle olgu ve bağlam arasındaki sınırların açıkça belli olmadığı durumlarda araştıran ampirik bir araştırma türüdür (Yin, 2009: 18). Literatürde ayrıca durum çalışmaları bir durumun ya da sınırlı bir sistemin derinlemesine çalışılıp betimlenmesi olarak ifade edilmektedir (Merriam, 2023: 40; Subaşı ve Okumuş, 2017: 425; Ugurlu, 2018: 329; Yıldırım ve Şimşek, 2021: 70;). Merriam (2023: 50) da güçlü yönleri dolayısıyla durum çalışmalarının eğitim gibi uygulamalı alanlarda çokça kullanıldığını ve durum çalışmalarının güçlü yönlerinin bu çalışmaların sınırlılıklarının önüne geçtiğini ifade etmektedir. Ayrıca Yin (2017), araştırmanın “*Ne oluyor?*” ya da “*Ne oldu?*” gibi betimleyici bir soruya işaret etmesi durumunda durum çalışmalarının kullanılabileceğini ifade etmektedir. Bu kapsamda alan yazın incelemesi sonucunda kavramsal altyapısının yeterince oluşturulmadığı tespit edilen çalışma barışı kavramı gerçek yaşam alanı bağlamında, öğretmen görüşlerinden hareketle süreç ve sonuçları

ile birlikte (ne oluyor ve ne oldu?) derinlemesine incelenmek istenilmesi sebebiyle çalışmada durum çalışması kullanılmıştır.

3.1.2. Nicel Araştırma Modeli

Araştırmanın ikinci aşamasında çalışma barışı ölçeğinin geliştirilmesinin ardından ilişkisel tarama deseni kullanılarak, çalışma barışı kavramının öğretmen motivasyonu, örgütsel bağlılık, örgütsel mutluluk ve öğretmen performansı gibi değişkenlerle olan ilişkisi derinlemesine incelenmiştir. Bu aşamadan sonra da “Sonuç, Tartışma ve Öneriler” bölümünde nitel ve nicel veriler sentezlenmiştir. Bu bağlamda karma araştırma yöntemi, çalışmanın kapsamı genişletmek ve çok boyutlu analizler yapabilmek adına stratejik bir tercih olmuştur. Özellikle araştırmanın tek bir yöntemle sınırlı kalmaması, daha kapsamlı ve özgün araştırma sorularına yanıt verilmesi sağlanmıştır. Bu yöntem aynı zamanda, farklı yaklaşımların güçlü yanlarını bir araya getirerek sonuçların güvenilirliğini artırmış ve araştırmanın bilimsel katkısını derinleştirmiştir (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004: 21). Dahası, bu titiz metodolojik yaklaşım sayesinde çalışma barışı ile diğer değişkenler arasındaki ilişkilere dair yeni ve anlamlı çıkarımlar yapılmıştır.

3.2. Çalışma Grupları / Katılımcılar

Araştırmada karma yöntemin kullanılması araştırmanın çalışma grubu seçimini farklılaştırmıştır. Bu kapsamda araştırmanın nitel ve nicel basamağında seçilen çalışma grubuna ilişkin özelliklere bu kısımda yer verilmiştir.

3.2.1. Nitel Araştırma Çalışma Grubu

Nitel araştırmalar kapsamında öğretmenlerle iki farklı zamanda iki ayrı gruba görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda ilk aşamada literatürde “çalışma barışı” kavramını inceleyen araştırma sayısının sınırlılığı nedeniyle literatür tarandıktan sonra 8 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşme sorularını oluşturabilmek için yapılandırılmamış ön görüşmeler yapılmıştır. Merriam (2023: 88-89), yapılandırılmamış görüşme tekniğinin araştırmacının konu hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı durumlarda kullanıldığını ve bu tip görüşmelerin amacının daha sonraki görüşmeler için soru hazırlamak olduğunu ifade etmektedir. Bu kapsamda yapılandırılmamış görüşme tekniği aracılığıyla “çalışma barışı” temalı ön görüşmeler yapılmış ve sonrasında görüşmelerden elde edilen veriler ve literatür ışığında yarı

yapılandırılmış görüşme soruları belirlenmiştir. Tablo 3.1.'de görüşme yapılan ilk gruba ilişkin demografik veriler yer almaktadır.

Tablo 3. 1: Yapılandırılmamış Görüşme Yapılan Katılımcılara Ait Demografik Veriler

Katılımcı	Okul Türü	Kıdem Yılı	Cinsiyeti	Öğrenim Durumu
K1	İlkokul	11-20 Yıl	Kadın	Lisans
K2	Lise	21 Yıl ve Üstü	Erkek	Lisans
K3	Lise	11-20 Yıl	Erkek	Lisans
K4	Lise	11-20 Yıl	Erkek	Lisans
K5	Lise	11-20 Yıl	Erkek	Lisans
K6	Lise	1-10 Yıl	Erkek	Lisans
K7	Lise	1-10 Yıl	Erkek	Lisansüstü
K8	Ortaokul	11-20 Yıl	Erkek	Lisans

Tablo 3.1.'de görüldüğü üzere 8 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler öncesinde yapılandırılmamış ön görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yapılandırılmamış görüşme yapılan öğretmenlerin 6'sı lise düzeyinde görev yaparken 1 katılımcı öğretmen ilkokulda ve 1 katılımcı öğretmen de ortaokulda görev yapmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin 2'si 1-10 yıl arasında kıdeme sahipken 5 öğretmenin 11-20 yıl arasında görev yaptığı ve 1 öğretmenin de 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Bu ön görüşmelerden sonra ise nitel görüşmelerin ana yapısını oluşturacak olan ikinci nitel görüşme kısmına geçilmiştir. Bu kısımda ilk bölümde görüşme yapılan 8 öğretmenin dışında yeni bir grupta görüşmeler yapılmıştır.

İstatistiksel genelleme oldukça önemli olduğu ve bağlamı geniş olan nicel araştırmaların aksine, nitel araştırmalar genellikle kendi bağlamlarında kenetli olan ve derinlemesine analiz edilen küçük örneklem gruplarını ele alırlar (Miles ve Huberman, 2021: 27; Patton, 2018: 230). Nitel bulguların esas yapısını oluşturacak olan ikinci nitel bölümünde “amaçlı örnekleme yöntemi” olan “maksimum çeşitlilik örnekleme” yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, ilgi duyduğumuz evrenin tipik özellikleri üzerinde eleştirel olarak düşünmemizi ve bu temelden hareketle örnek olay ya da durumu dikkatlice seçmeyi gerektirir (Silverman, 2018: 86). Amaçlı örnekleme rastlantısal olmayan bir örnekleme yöntemidir (Neuman, 2006: 323). Nitel araştırmaların ayırıcı bir özelliği olarak bireylerin çoklu bakış açılarını sunabilmesi sağlanır. Bu bağlamda araştırmada tercih edilen maksimum çeşitlilik örnekleme de bu çeşitliliği araştırmada ortaya koyan bir örnekleme yaklaşımıdır (Creswell, 2020: 268). Nitekim amaçlı örnekleme bünyesindeki bu yöntem merkezi temaları yansıtmayı

ve tanımlamayı amaçlamaktadır (Patton, 2018: 235). Tüm bunlar ışığında öğretmenlerin okulda algıladıkları çalışma barışı durumunu etkileyen değişkenleri belirlemek amacıyla 17 katılımcı nitel araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 3.2’de sunulmuştur. Ayrıca katılımcı öğretmenler K1, K2, K3... şeklinde sembolize edilmiştir.

Tablo 3. 2: Nitel Araştırmanın Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler

Katılımcı	Okul Türü	Branş	Yaşı	Cinsiyeti	Öğrenim Durumu
K1	İlkokul	Sınıf Öğretmeni	36	Kadın	Lisans
K2	Lise	Kimya	54	Erkek	Lisans
K3	Lise	Matematik	55	Erkek	Lisans
K4	Lise	Türk Dili ve Edebiyatı	44	Erkek	Lisans
K5	Lise	Matematik	40	Erkek	Lisansüstü
K6	Lise	Türk Dili ve Edebiyatı	37	Kadın	Lisansüstü
K7	Lise	Elektrik-Elektronik Teknolojisi	32	Erkek	Lisans
K8	Lise	Bilişim Teknolojileri	34	Erkek	Lisansüstü
K9	Lise	Elektrik- Elektronik Teknolojisi	57	Erkek	Lisans
K10	Lise	Fizik	32	Erkek	Lisansüstü
K11	Lise	Felsefe	52	Erkek	Lisans
K12	Lise	Coğrafya	32	Erkek	Lisansüstü
K13	Lise	Coğrafya	30	Erkek	Lisans
K14	Ortaokul	Fen ve Teknoloji	34	Erkek	Lisansüstü
K15	İlkokul	Rehber Öğretmen	33	Kadın	Lisans
K16	İlkokul	İngilizce	36	Kadın	Lisansüstü
K17	Ortaokul	İngilizce	42	Kadın	Lisans

Tablo 3.2’de nitel görüşme yapılan öğretmenlerin okul türlerine, branşlarına, yaşlarına, cinsiyetlerine ve öğrenim durumlarına yer verilmiştir. Buna göre yarı yapılandırılmış görüşmelere katılan 10 öğretmenin lisans mezunu olduğu ve 7 öğretmenin ise lisansüstü eğitim aldı görülmektedir. Katılımcı öğretmenlerin 12’si ortaöğretim kademesinde görev yaparken 3 öğretmenin ilkokullarda ve 2 öğretmenin ise ortaokullarda görev yaptıkları görülmektedir. Ayrıca 17 katılımcı öğretmenin 5’i kadın 12’si ise erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Son olarak katılımcıların branşlarına bakıldığında 1 öğretmenin sınıf öğretmeni, 1 öğretmenin kimya öğretmeni, 2 öğretmenin lise matematik öğretmeni, 2 öğretmenin Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni, 2 öğretmenin Elektrik-Elektronik Teknolojisi öğretmeni, 1 öğretmenin bilişim teknolojileri öğretmeni, 1 öğretmenin fizik öğretmeni, 1 öğretmenin felsefe öğretmeni, 2 öğretmenin coğrafya öğretmeni, 1 öğretmenin fen ve teknoloji öğretmeni, 1 öğretmenin rehber öğretmen ve 2 öğretmenin de İngilizce öğretmeni olduğu görülmektedir. Bu bağlamda çalışma grubundaki çeşitlilik göz

önüne alınarak amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örneklemesinin gerekliliklerinin yerine getirilmiş olduğu ifade edilebilir.

3.2.2. Nicel Araştırma Çalışma Grubu

Araştırmanın nicel bölümünde örneklem, erişilebilirlik kolaylığı göz önüne alınarak **uygun örnekleme yöntemi** ile seçilmiştir. Uygun örnekleme yöntemi araştırmacının katılımcıları belirlerken katılımcıların çalışmaya uygunluğunu ve istekliliğini göz önünde bulundurduğu örneklemedir (Creswell, 2020).

Nitel verilerin toplanmasının ardından çalışma barışı ölçeğinin geliştirilmesi aşamasında 334 öğretmenin görüşü alınarak açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Tablo 3.3.'te nicel araştırmanın ilk aşamasına katılan öğretmenlerin demografik bilgileri gösterilmektedir.

Tablo 3. 3: Açımlayıcı Faktör Analizi Demografik Veriler

Demografik Özellikler		n	%
Cinsiyet	Kadın	187	56.0
	Erkek	147	44.0
Öğrenim Durumu	Lisans	228	68.3
	Lisansüstü	104	31.1
Okul Türü	Anaokulu-İlkokul	88	26.3
	Ortaokul	88	26.3
	Lise	158	47.3
Kariyer Basamağı	Öğretmen	133	39.8
	Uzman Öğretmen	186	55.7
	Başöğretmen	15	4.5

Tablo 3.3.'te görüldüğü üzere katılımcıların 187'si erkek ve 147'si kadın öğretmenlerden oluşmaktadır. Yine öğretmenlerin 88'i anaokulu ve ilkokulda görev yaparken 158'i liselerde çalışmaktadır. Ayrıca 133 öğretmen, 186 uzman öğretmen ve 15 başöğretmenin araştırmanın ilk aşamasına katıldığı görülmektedir.

Açımlayıcı faktör analizinin sonrasında ise doğrulayıcı faktör analizi yapılabilmesi amacıyla nicel araştırmanın ikinci aşamasına geçilmiştir. Bu ikinci aşamada açımlayıcı faktör analizi yapıldıktan ve ölçek buna göre şekillendirildikten sonra ayrı bir grup halinde 225 öğretmenden veriler toplanmıştır. Söz konusu 225 öğretmene ilişkin demografik veriler Tablo 3.4'te gösterilmiştir.

Tablo 3. 4: Doğrulayıcı Faktör Analizi Demografik Veriler

Demografik Özellikler		n	%
Cinsiyet	Kadın	148	65.8
	Erkek	77	34.2
Öğrenim Durumu	Lisans	173	76.9
	Lisansüstü	52	23.1
Okul Türü	Anaokulu-İlkokul	35	15.6
	Ortaokul	86	38.2
	Lise	104	46.2
Kariyer Basamağı	Öğretmen	108	48.0
	Uzman Öğretmen	110	48.9
	Başöğretmen	7	3.1

Tablo 3.4'te Çalışma Barışı Algısı Ölçeği için Doğrulayıcı Faktör Analizi yapabilmek amacıyla ulaşılan öğretmen sayısı gösterilmektedir. Buna göre öğretmenlerin %65.8'inin kadın ve %34.2'sinin erkek; öğretmenlerin %76.9'unun lisans ve %23,1'inin lisansüstü mezunu; öğretmenlerin %15.6'sının anaokulu ve ilkokul düzeyinde; %38,2'sinin ortaokul düzeyinde ve %46,2'sinin lise düzeyinde çalıştıkları görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin kariyer basamaklarına göre dağılımları göz önüne alındığında öğretmenlerin %48'inin öğretmen, %48,9'unun uzman öğretmen ve %3,1'inin başöğretmen basamağında olduğu anlaşılmaktadır.

Çalışma barışı, öğretmen motivasyonu, örgütsel bağlılık, örgütsel mutluluk ve performans arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarılması amacıyla araştırmanın son bölümünde ise çalışma grubu belirlenirken %95 güven seviyesi ve %5 kabul edilebilir hata miktarı kriter olarak kabul edilmiş ve en az 384 kişilik örneklem büyüklüğünün yeterli olacağı hesaplanmıştır (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2004: 125; Büyüköztürk vd., 2012: 95; Ural ve Kılıç, 2013: 46). Buna göre araştırmanın son bölümünde değişkenler arası ilişkilerin belirlenmesi amacıyla araştırmaya 489 öğretmen katılmıştır. Bu 489 öğretmen, açıklayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi yapıldıktan sonra ayrıca uygulama yapılan öğretmenlerden meydana gelmektedir. Söz konusu öğretmenlerin demografik verileri ise Tablo 3.5'te gösterilmiştir:

Tablo 3. 5: Katılımcılara İlişkin Demografik Veriler

Demografik Özellikler		n	%
Cinsiyet	Kadın	303	62.0
	Erkek	186	38.0
Medeni Durum	Evli	349	71.4
	Bekar	140	28.6
Öğrenim Durumu	Lisans	330	67.5
	Lisansüstü	159	32.5
Okul Türü	Anaokulu-İlkokul	122	24.9
	Ortaokul	136	27.8
	Lise	231	47.2
Sendika Üyeliği	Var	383	78.3
	Yok	106	21.7
Kariyer Basamağı	Öğretmen	195	39.9
	Uzman Öğretmen	265	54.2
	Başöğretmen	29	5.9

Tablo 3.5'te görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin %62'si kadın %38'i ise erkek öğretmendir. Öğretmenlerin %71,4'ü evli iken %28.6'sı bekardır. Öğretmenlerin %67,5'i lisans %32,5'i ise lisansüstü mezunudur. Okul türlerine göre bakıldığında ise öğretmenlerin %24,9'ı anaokulu-ilkokullarda çalışırken, %27,8'i ortaokullarda ve %47,2'si liselerde görev yapmaktadır. Söz konusu öğretmenlerin %78,3'ü bir sendikaya üye iken, %21,7'sinin herhangi bir eğitim sendikasına üyeliği bulunmamaktadır. Ayrıca öğretmenlerin %39,9'u öğretmen unvanlı iken, %54,2'si uzman öğretmen ve %5,9'u da başöğretmendir.

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Nitel Veri Toplama Aracı

Nitel bulgular “mülakatlar”, “doğrudan gözlem” ve “yazılı dokümanlar” olmak üzere üç farklı veri toplama tekniği ile elde edilir. Araştırmada nitel bulguları elde etmek için mülakatlardan yararlanılmıştır. Mülakatlar, bireylerin deneyimleri, düşünceleri, duygu ve bilgileri ile ilgili doğrudan alıntılar yapılabilmesine izin veren bir veri toplama şeklidir (Patton, 2018: 4). Mülakatların amacı bir bakıma diğer insanların bakış açılarına ulaşmaktır (Patton, 2018-341). Bu bağlamda araştırmanın nitel boyutu için veri toplarken yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu tip görüşmeler hem sabit cevaplamayı hem de ilgili alanda derinlemesine gidebilmeyi birleştiren görüşmelerdir (Büyüköztürk, vd., 2019: 159). Yarı biçimsel mülakatlar, araştırmacının elinde konu ile ilgili genel hatları ile bilgilerin olduğu ve bu genel hatlar

çerçevesinde görüşmelerin gerçekleştirildiği mülakatlardır. Ayrıca yarı biçimsel mülakatlarda süreç içinde gereksiz görülen sorular çıkarılabilir veya akla yeni gelen sorular da görüşmeye eklenebilir (Karagöz ve Bardakçı, 2020: 268). Bir bakıma yarı yapılanmış görüşme, yapılanmış görüşme ile yapılanmamış görüşme arasındaki bir ortamda yapılır (Karasar, 2023: 213). Yarı yapılandırılmış görüşme formu; öğretmenlerin cinsiyet, kıdem gibi kişisel bilgilerini kapsayan ilk bölüm ve görüşme soruları olmak üzere iki bölümden oluşan bir araçtır. Literatürde “çalışma barışı” veya ilgili kavramı inceleyen araştırma sayısının azlığı nedeniyle literatür tarandıktan sonra nitel görüşme sorularını oluşturabilmek için 8 öğretmen ile yapılandırılmamış ön görüşmeler yapılmıştır. Merriam (2023: 88-89), yapılandırılmamış görüşme tekniğinin araştırmacının konu hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı durumlarda kullanıldığını ve bu tip görüşmelerin amacının daha sonraki görüşmeler için soru hazırlamak olduğunu ifade etmektedir. Bu kapsamda yapılandırılmamış görüşme tekniği aracılığıyla “çalışma barışı” temalı ön görüşmeler yapılmış ve sonrasında görüşmeden elde edilen veriler ve tekrar literatür taraması ışığında yarı yapılandırılmış görüşme soruları belirlenmiştir. Araştırmacının kapsam geçerliğini artırabilmek için ayrıca benzer araştırmalarda kullanılan tezler ve varsa görüşme soruları da incelenmiştir (Doğuş, 2021: 285-286; İbiş, 2010; Yorgun, 1992). Görüşme soruları belirlenirken soruların anlaşılır olması için gerekli özen gösterilmeye çalışılmıştır. Patton (2018: 361), mülakatı yapan araştırmacının katılımcıya neyin sorulduğunu açıkça belirten sorular sormanın sorumluluğunu üstlendiğini ifade eder. Açık ve anlaşılır olmayan sorular, katılımcının kendisini rahatsız hissetmesine veya aklının karışmasına neden olabilir. Bu sebeple anlaşılabilirliği sağlamak için görüşme sorularının açık ve anlaşılır olmasına özen gösterilmiştir. Bu kapsamda 2 Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeninden yardım istenmiş ve gelen dönütler neticesinde sorular şekillendirilmiş ve yarı yapılandırılmış görüşme formu elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda “ideal konum” ve “yorumsayıcı” soru tipleri kullanılmıştır. Merriam (2023: 95-96), “ideal konum” sorularının hem bilgi hem de fikirleri açığa çıkaran sorular olduğunu “yorumsayıcı” soruların ise konu ve duygu hakkında daha derin bilgiler edinilmesine olanak sağladığını ifade eder. Ayrıca görüşmelerde evet-hayır sorularından, soruların yönlendirici olmasından ve çoklu soru tiplerinden kaçınılmıştır. Mülakatlar yapılırken katılımcılardan ses kaydı alabilmek için izin istenmiş ve katılımcıları tamamı ses kaydı alınmasını kabul etmiştir.

3.3.2. Nitel Araştırmada İnanırlılık, Güvenirlik, Tutarlılık ve Nakledilebilirlik

İnanırlılık, bulguların gerçeklikle uyumlu olmasını ifade eder (Merriam, 2023: 203). Bu kapsamda inanırlılığı sağlamak adına katılımcılara nitel veri toplama ve analizler esnasında geri bildirimler verilmiş ve temel bulgular katılımcı öğretmenlerle paylaşılmıştır. Böylelikle elde edilen bulguların araştırmacı tarafından doğru yorumlanıp yorumlanmadığı konusunda geri bildirimler elde edilmiştir (Creswell ve Creswell, 2021: 200; Merriam, 2023: 207). Ayrıca görüşmelerden edinilen bulgular olumlu ya da olumsuz olmalarına bakılmaksızın olduğu gibi sunulmuş (Creswell ve Creswell, 2021: 201) ve tarafsız bir süreç işletilmeye çalışılmıştır. Ayrıca iç geçerlik veya inanırılık için uygun ve yeterli katılımın sağlanması da önemlidir. Bu noktada elde edilen bulgular kendisini tekrar edip belirli bir doyum noktasına ulaşana kadar veri toplama işlemi sürdürülmüştür (Merriam, 2023: 209).

Güvenirlik, ileride aynı araştırma tekrarlayacak olunursa araştırmacıların aynı sonuçlara, yorumlara ve iddialara ulaşip ulaşamayacakları ile ilgilidir (Silverman, 2018: 117). Araştırmanın nitel kısmında inanırlılık ve güvenirliliği sağlamak amacıyla iki Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeninden yardım istenmiştir. Bu kapsamda elde edilen geri bildirimler sonucu yarı yapılandırılmış görüşme formunda çeşitli revizeler yapılmıştır. Aynı zamanda veriler toplanırken inanırlılık ve güvenirliliği sağlamak için katılımcıların dışarıdan yönlendirilmemeleri ve düşüncelerini rahatça ifade edebilmeleri konusuna önem gösterilmiştir.

Karagöz ve Bardakçı'nın (2020: 269) ifade ettiği şekilde mülakata başlamadan önce katılımcıya görüşmeye gönüllü olarak katılım sağladığı için teşekkür edilmiş ve çalışmanın amacı özetlenmiştir. Daha sonra katılımcıya araştırmada verilerin gizliliği esasına uyulacağına, elde edilen bilgilerin amaç dışında kullanılmayacağına dair güvence verilmiştir. Araştırma konusu için gerekli olan en az sayıdaki soru özlü bir şekilde sorulmuş ve mülakatın bir sorgulama havasına dönüşmemesi için samimi bir havada geçmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Mülakat esnasında katılımcıyı yönlendirmemek için sorular dikkatle sorulmuş ve katılımcının kendi düşüncelerini açıkça ifade edebilmesi için gerekli özen gösterilmeye çalışılmıştır. Ayrıca mülakatlar, katılımcının uygun gördüğü ve konsantrasyonun bozulmayacağı uygun ortamlarda gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Genel olarak bir öğretmenle yapılan mülakat kırk dakika kadar sürmüştür. Görüşmelerin sonunda ses kayıtlarının en kısa sürede yazıya geçirileceği ve katılımcı öğretmene onayı için gönderileceği bilgisi de verilmiştir.

Araştırmada nakledilebilirliğin artırılması için de bazı tedbirler alınmıştır. Nitel araştırmalarda nakledilebilirliği artırmanın yollarından birisi örneklem seçiminde dikkat ve özendir. Örneklemde çeşitliliğin sağlanması ile ortaya çıkan çalışma daha fazla alanda ve farklı amaçlar için kullanılabilir (Merriam, 2023: 219). Bu sebeple araştırmanın örneklemde çeşitliliğin oluşmasına özen gösterilmiştir. Ayrıca Patton (2018: 408-409) tarafından oluşturulan “Etik Konular Kontrol Listesi” süreç boyunca göz önünde bulundurulmuştur. Bu bağlamda araştırmanın ilk safhasında Etik Kurul (İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi 13.10.2023 tarih ve 2023/07 sayılı izin) izni sonrasında da İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü (29.12.2023 tarih ve 93227520 sayılı izin) izni alınmıştır. Dolayısıyla araştırma süreci, katılımcıların katkısını ve araştırmanın güvenilirliğini artırmayı hedefleyen titiz bir yöntemle yürütülmüş böylelikle araştırmanın inanırılık, güvenilirlik, tutarlık ve nakledilebilirlik boyutlarında yüksek bir standartta gerçekleşmesi sağlanmıştır.

3.3.3. Nicel Veri Toplama Araçları

Bu bölümde veri toplamak için kullanılan demografik bilgi formu, Çalışma Barışı Ölçeği, Öğretmen Motivasyon Ölçeği, Örgütsel Bağlılık Ölçeği, Örgütsel Mutluluk Ölçeği ve Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği” hakkında gerekli bilgiler sunulmaktadır.

3.3.4. Demografik Bilgi Formu

Demografik bilgi formu; öğretmenlerin cinsiyet, öğrenim durumu, yöneticilikteki kıdem süresi, çalıştıkları okul türü ve yaşları vb. hakkında bilgi edinmek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır.

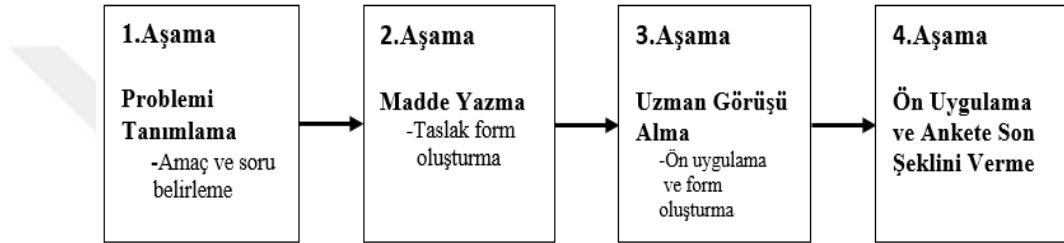
3.3.5. Çalışma Barışı Ölçeği

Çalışmada öğretmenlerin çalışma barışı algılarını ölçmek ve bu barış algısına etki eden değişkenleri tespit edebilmek için literatür taraması yapılmış ve nitel görüşmelerden elde edilen verilerle birlikte “Çalışma Barışı Ölçeği” geliştirilmiştir. Ölçek maddelerinin oluşturulması amacıyla öğretmenlerle görüşmeler yapılmış ve bu görüşmelerle birlikte literatürden hareketle madde havuzu oluşturulmuştur. Ölçeğin son hali 21 madde ve 2 boyuttan oluşmaktadır. Ölçek, öğretmenlerin çalışma barışı algılarını ve çalışma barışına etki eden değişkenleri tespit etmek amacıyla kullanılacağından ölçeğin uygulanacağı çalışma grubu anaokulu, ilkokul, ortaokul ve

liselerde çalışan öğretmenlerden oluşmaktadır. Ölçek 5’li Likert tarzında olup, “Hiç katılmıyorum” (1), “Katılmıyorum” (2), “Kısmen Katılıyorum” (3), “Oldukça katılıyorum” (4) ve “Tamamen Katılıyorum” (5) şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 21 iken en yüksek puan 105’tir. Katılımcının ölçekten aldığı puanların yüksekliği çalışma barışının yüksek olduğunu göstermektedir.

3.3.6. Çalışma Barışı Ölçeğinin Geliştirilmesi

Büyüköztürk ve arkadaşları (2019: 159) ölçek geliştirmede dört ana aşamadan bahsetmektedir:



Şekil 3. 2: Ölçek Geliştirme Süreci

Kaynak: Büyüköztürk, vd., 2019.

DeVellis (2022:73-114) de ölçek geliştirme ilkeleri başlığı altında süreci sekiz basamak altında sınıflandırmaktadır:



Şekil 3. 3: Ölçek Geliştirme İlkeleri

Kaynak: DeVellis, 2022

Bu çalışmada DeVellis (2022: 73-114) tarafından belirtilen ölçek geliştirme ilkeleri dikkate alınmış ve süreç bu ilkeler doğrultusunda yürütülmeye çalışılmıştır. Ölçeğin geliştirilmesinde ilk olarak ölçülmek istenilen yapı ile ilgili kavramsal çerçeve belirlendikten sonra ulusal ve uluslararası alan yazın incelenmiş, nitel görüşmelerden elde edilen veriler analiz edilerek bu doğrultuda madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan madde havuzunda 65 madde toplanmıştır. 65 maddeden oluşan taslak ölçek iki Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni tarafından incelenmiş ve belirtilen öneriler doğrultusunda tekrar okumalar yapılarak taslak ölçek maddeleri elenerek veya birleştirilerek 58 maddeye düşürülmüştür.

58 maddelik taslak ölçek şekil, içerik, anlaşılabilirlik ve yapı bakımından görüş ve önerilerine başvurulmak üzere “Türkçe” ve “Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenleri”, “Ölçme Değerlendirme Uzmanları” ve “Eğitim Yönetimi Alan Uzmanlarına” gönderilmiştir. Taslak ölçek maddelerini içeren form uzmanlara “uygun”, “düzeltilmeli” ve “uygun değil” başlıkları altında derecelendirilerek gönderilmiş ve uzmanlardan maddeleri değerlendirerek seçeneklerden birini işaretlemeleri istenmiştir. Bu bağlamda 15 uzman geri bildirimde bulunmuştur. Lawshe (1975), 15 kişilik uzman görüşü için kapsam geçerlik oranının asgari 0,49 olması gerektiğini bildirmektedir. Bu bağlamda aday ölçeğe ait Kapsam Geçerlik İndeksi 0,81 olarak hesaplanmıştır. Bu aşamadan sonra oluşturulan aday ölçek için bir alan uzmanının görüşüne daha başvurulmuş ve bazı maddelerde birleştirmeler ve düzenlemeler yapılmıştır. Bu aşamadan sonra ise bir pilot uygulama yapılarak maddelerin anlaşılır olup olmadıkları ve aksayan yönlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Pilot uygulama 20 öğretmenden oluşan katılımcı gruba yapılmıştır. Pilot uygulamanın ardından uzman görüşü dikkate alınarak ölçeğin 39 maddelik açımlayıcı faktör analizi öncesindeki son hali ortaya çıkmıştır. Bu aşamada ölçek halen dört alt boyuttan oluşmuştur ve yapının bu boyutlarla ölçülmesi gerektiği düşünüldükçe yapılan kavramsallaştırma çalışmaları da bu yönde ilerlemiştir. Ancak bir sonraki aşamada yapılacak olan açımlayıcı faktör analizi ile çalışma barışı algısının politikalar ve okul içi yönetsel uygulamaları içine alan iki alt boyut ile ölçülebileceği ve aslında kavramsal çerçevenin de söz konusu iki boyutu desteklediği anlaşılmıştır. Yapılan nitel görüşmelerde de sıklıkla iki boyuta değinildiğinin görülmesi üzerine tanımlama ve kavramsallaştırma çalışmaları da bu yönde düzenlenmiştir. Açımlayıcı faktör analizi aşamasının sonuna kadar sürekli

yürütülen literatür taramaları da bu durumu doğrulamış ve okullar bağlamında çalışma barışı algısının iki alt boyutu olduğuna karar verilmiştir.

3.3.7. Ölçek Geçerlik ve Güvenirlik Bulguları

Bu bölümde aday ölçeğe ilişkin açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerine yer verilmiştir.

3.3.8. Açıklayıcı Faktör Analizi

Faktör analizinin amacı, ölçeğin faktör yapısının ortaya çıkarılmasıdır (Büyüköztürk, vd., 2019: 124). Aksu, Eser ve Güzeller (2017: 3-4), veride yer alan bir dizi boyutun veya faktörün ve bunların teorik açıdan yorumlanabilir olup olmadığının belirlenmek istemesi ile ölçeği meydana getiren maddelerin sayısının azaltılmak istenmesini faktör analizinin başlıca amaçları olarak sıralamaktadır.

Verilerin analiz edilebilmesi için puanların toplanabilir ve normal dağılım göstermesi gerekmektedir (Özdamar, 2016: 78). Tablo 3.6.'da verilerin açıklayıcı faktör analizi için toplanan verilerin istatistik değerleri gösterilmiştir.

Tablo 3. 6: Taslak Ölçek Formu Betimsel İstatistik Değerleri

Betimsel İfadeler	Değerler
Frekans	334
Aritmetik Ortalama	2.82
Standart Sapma	.58
Basıklık	.317
Çarpıklık	.224

Tablo 3.6.'da görüldüğü üzere aday ölçek normal dağılım göstermektedir (George & Mallery, 2010). Örneklem büyüklüğü ve verilerin açıklayıcı faktör analizine uygun olup olmadığı Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett's Testi ile test edilmiştir. Tablo 3.7.'te ilgili testlerin sonuçları sunulmuştur:

Tablo 3. 7: Çalışma Barışı Ölçeği için Kaiser-Meyer-Olkin ve Barlett's Test Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)		.934
Barlett's Test	χ^2	7239.964
	Df	741
	Sig	.000

Tablo 3.7'de görüldüğü üzere Kaiser-Meyer-Olkin değeri ,934 ve Barlett's Testi ise 7239,964 olarak bulunmuştur. Faktör analizi yapabilmek için KMO değerinin asgari

,60 ve Barlett's testinin ise anlamlı olması gerekmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Ayrıca KMO değerinin ,90 ve üzeri olması mükemmel olarak yorumlanmalıdır (Aksu, Eser ve Güzeller, 2017:47). Buna göre değişkenler arasında yüksek korelasyonlar olduğu ve verilerin çoklu normal dağılımdan geldiği ifade edilebilir (Karagöz ve Bardakçı, 2020: 178). Bu durumda Tablo 3.7. de yer bulan verilerin AFA analizleri için uygun olduğu ifade edilebilir.

Verilerin AFA için uygun olduğu tespit edildikten sonra temel bileşenlerin analizi yapılmış ve faktörlerin özdeğerleri incelenmiştir. Bir özdeğer, bir faktörden elde edilen bilgi miktarını göstermektedir (DeVellis, 2022: 128). Faktör analizinde özdeğeri 1 veya 1'den daha büyük olan faktörler analize alınır (Tavşancıl, 2002: 46). Tablo 3.8'de 39 maddelik taslak ölçeğin aldıkları özdeğer ve açıkladıkları varyans miktarı gösterilmektedir:

Tablo 3. 8: Çalışma Barışı Ölçeğinin İlk Analiz Özdeğerleri ve Açıkladığı Varyans

Faktör	Özdeğer	Varyans	Kümülatif
1	12.376	31.733	31.733
2	3.970	10.181	41.913
3	2.442	6.261	48.174
4	1.742	4.467	52.641
5	1.620	4.153	56.794
6	1.216	3.117	59.911
7	1.098	2.814	62.725

Tablo 3.8'de görüldüğü üzere 1'den büyük 7 faktör ortaya çıkmıştır. 7 faktör toplam varyansın %62,725'ini açıklamaktadır. Ayrıca birinci faktörün değerinin %12,376 ve açıkladığı varyans miktarının %31,733 olduğu görülmektedir.

Faktör analizi yapılırken madde yüklerinin .30 veya üstü değer alması ve maddelerin birden fazla faktöre binişik olmaması önerilmektedir (Çokluk, vd. 2012: 233; Tavşancıl, 2002: 50). Bu bağlamda ölçeğe son halini vermek için yapılan Açıklayıcı Faktör Analizinde madde faktör yükü için .50 alt sınır olarak belirlenmiştir. Daha sonra maddeler kriterlere göre tek tek çıkarılmaya başlamış ve her maddenin çıkarılmasının ardından analiz tekrar yapılmıştır. Yapılan analiz neticesinde sırasıyla 21, 18, 15, 14, 12, 23, 34, 37, 39, 5, 38, 22, 17, 19, 20, 13, 35 ve 36. maddelerin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Böylece aday ölçekten 18 maddenin çıkarılmasıyla 21 maddenin ölçekte kaldığı görülmüştür. Son analiz sonucunda ise ölçeğin faktör değerleri ve açıkladıkları varyanslar Tablo 3.9'da gösterilmiştir.

Tablo 3. 9: Çalışma Barışı Ölçeği için Son Analizde Elde Edilen Özdeğer ve Varyans Değerleri

Faktör	Özdeğer	Varyans	Kümülatif
1	9.651	45.955	45.955
2	3.450	16.430	62.385

Tablo 3.9’da 1’den büyük 2 faktörün olduğu görülmekte ve 2 faktör toplam varyansın %62,39’unu karşılamaktadır. Bu değer sosyal bilimlerde en iyi alt sınır olarak kabul edilen %60 değerine çok yakın olduğundan oldukça iyi bir değer oluşturduğu ifade edilebilir (Karagöz ve Bardakçı, 2020: 179).

Açıklanan varyansın tespitinden sonra maddelerin faktörlere dağılımının ortaya konulabilmesi için Varimax dik döndürme analizi yapılmıştır. Faktörlerin altında yer alan maddeler ve maddelere ait yük değerleri Tablo 3.10’da gösterilmiştir.

Tablo 3. 10: Çalışma Barışı Algısı Ölçeğinin Faktör Madde Yükleri

Madde	1	2
33	.862	
30	.852	
29	.848	
28	.838	
27	.829	
32	.811	
25	.809	
24	.804	
31	.714	
26	.697	
10		.787
3		.770
7		.758
6		.754
2		.742
4		.715
1		.714
8		.698
9		.686
16		.670
11		.663
Toplam Varyans	45.955	16.430

Tablo 3.10 incelendiğinde ölçekte 21 maddenin kaldığı görülmektedir. Varimax dik döndürme analizi sonucunda birden fazla faktörde 0,1’den daha az fark içeren bir maddeye rastlanmamıştır. Faktörlerin altında yer alan maddeler incelenerek ilk faktör

okul içi uygulamaları kapsayan “yönetmel davranış”, ikinci faktör ise “eğitim politikaları” olarak adlandırılmıştır.

İki faktörlü yapının ortaya çıkmasının ardından faktörler arasındaki korelasyon hesaplanmıştır. Korelasyon, değişkenlere ilişkin değişimin tespit edilmesi olarak tarif edilebilir (Gravetter vd., 2018; Karasar, 2023: 269). Mutlak değer bazında korelasyon katsayılarının “0,70-1,00” arasında olması “yüksek” bir ilişkinin; “0,70-0,30” arasında olması “orta” düzeyde bir ilişkinin ve “0,30-0,00” arasında olması ise “düşük” düzeyde bir ilişkinin varlığına işaret eder (Büyüköztürk, 2020). Tablo 3.7.’de Çalışma Barışı Ölçeğine ait faktörler arası korelasyon değerleri verilmiştir.

Tablo 3. 11: Çalışma Barışı Ölçeği Toplam Puanı ve Faktörler Arasındaki Korelasyonlar

	1	2
Çalışma Barışı	1	
Yönetmel Davranış Alt Boyutu	.873	
Eğitim Politikaları Alt Boyutu	.842	.472

Tablo 3.11 incelendiğinde, okul içi “yönetmel davranış” alt boyutu ile çalışma barışı arasındaki korelasyonun .873 ve eğitim politikaları ile çalışma barışı arasındaki korelasyonun da .842 olduğu görülmektedir. Ayrıca yönetmel davranış alt boyutu ile eğitim politikaları alt boyutu arasındaki korelasyon da .472 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 3.12’de AFA sonrası ortaya çıkan faktör adları ve madde sayıları gösterilmektedir.

Tablo 3. 12: AFA Sonrası Faktör Adları ve Madde Sayıları

Faktör	Maddelerin Eski Sıralaması	Maddelerin Yeni Sıralaması
Yönetmel Davranış Alt Boyutu	33,30,29,28,27,32,25,24,31,26,	1,3,5,7,9,11,13,15,17,19
Eğitim Politikaları Alt Boyutu	10,3,7,6,2,4,1,8,9,16,11	2,4,6,8,10,12,14,16,18,20,21

Tablo 3.9’da birinci faktör olan “yönetmel davranış” 10 madde, ikinci faktör olan “stratejik yönetim” 11 maddeden oluşmaktadır. Bu aşamadan sonra açımlayıcı faktör analizine ilişkin veriler tamamlanmış olup, doğrulayıcı faktör analizine geçilmiştir.

3.3.9. Doğrulayıcı Faktör Analizi

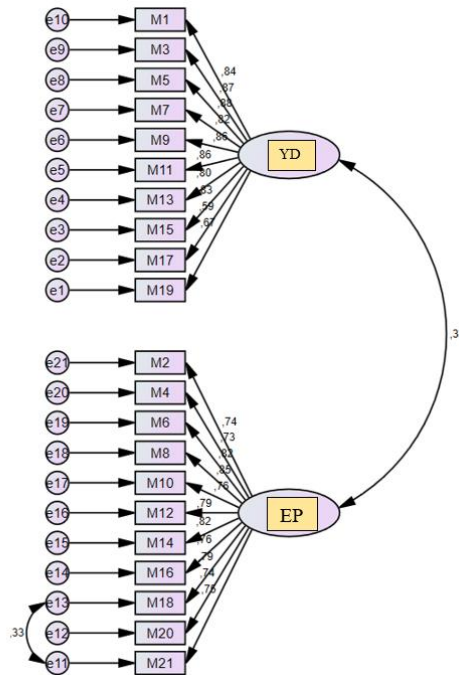
AFA'nın ardından ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek için “Doğrulayıcı Faktör Analizine” geçilmiştir. Çalışma Barışı ölçeği DFA verilerinin normal dağılımına ait istatistiksel değerler Tablo 3.13'te gösterilmiştir.

Tablo 3. 13: Doğrulayıcı Faktör Analizi İçin Çalışma Barışı Ölçeği Betimsel İstatistik Değerleri

Betimsel Değerler	Değerler
Frekans	225
Standart Sapma	.765
Ortalama	3.17
Skewness	.098
Kurtosis	-.091

Tablo 3.13 incelendiğinde Çalışma Barışı Ölçeğinin verilerin “basıklık” ve “çarpıklık” değerleri sebebiyle normal bir dağılım gösterdiği görülmektedir (George ve Mallery, 2010).

DFA için AMOS programı kullanılmıştır. Çalışma Barışı Ölçeği için yapılan DFA sonucunda, gizil değişkenler ile gözlenen değişkenler arasındaki ilişki değerlerini gösteren path diyagramı Şekil 3.3'te verilmiştir. Modelde yer alan ölçek boyutları sırasıyla; “yönetmelik davranış (YD)” ve “eğitim politikaları (EP)” olarak tanımlanmıştır.



Şekil 3. 4: Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi

Çalışma Barışı Algısı Ölçeği için uygulanan birinci düzey DFA sonucunda elde edilen model Şekil 3.3'te gösterilmiştir. Modelde yer alan standardize edilmiş değerler incelendiğinde örtük değişkenleri açıklamada bu değerlerin yeterli olduğu görülmektedir.

DFA'da Çalışma Barışı Ölçeğinin değerlendirilmesi için uyum indekslerinin ölçütlerine başvurulmuştur. Bu kapsamda uyum indeks değerleri alanyazında önerilen iyi uyum sınırları, kabul edilebilir değerler (Hair vd., 2014; Schumacker ve Lomax, 2010) olarak Tablo 3.14'te gösterilmiştir. Ayrıca çalışma barışı ölçeğinin birinci düzey DFA uygulamasında ulaşılan değerlere de Tablo 3.14'te yer verilerek uyum indeks değerleri sunulmuştur:

Tablo 3. 14: Çalışma Barışı Ölçeği Uyum İndeks Değerleri

	X^2/sd	GFI	IFI	TLI	CFI	RMSEA	SRMR
İlk Sonuç	2.266	.841	.936	.928	.936	.075	0.057
1.Modifikasyon (m18-m21)	2.159	.851	.942	.934	.942	.072	0.056
Mükemmel Uyum Değerleri	<3	>0.90	>0.95	>0.95	>0.95	<0.05	<0.05
Kabul Edilebilir Uyum. Değerleri	<5	>0.85	>0.90	>0.90	>0.90	<0.08	<0.08

Tablo 3.14'te görüldüğü gibi uyum iyiliği değerleri incelenmiş ve söz konusu değerlerin iyileşmesi için modifikasyon önerisi dikkate alınmıştır. X^2/sd değerinin 3'ün altında olması iyi bir uyumun olduğuna işaret etmektedir. Çalışma Barışı ölçeğinin GFI, IFI, TLI, CFI, RMSEA değerlerinin alanyazında belirtilen kabul edilebilir değerlerin üzerinde olduğu da Tablo 3.14'te görülmektedir.

3.3.10. Öğretmen Motivasyon Ölçeği

Öğretmenlerin motivasyon düzeylerini belirleyebilmek için Kılıç ve Yılmaz (2019) tarafından hazırlanan “Öğretmen Motivasyon Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, 18 maddeden oluşmaktadır ve ölçekte ters kodlanmış madde bulunmamaktadır. Öğretmen Motivasyon Ölçeği içsel faktörler, dışsal faktörler ve yönetsel faktörler olmak üzere motivasyonu 3 alt boyutu ile incelemektedir. Kılıç ve Yılmaz (2019) ölçeğin güvenirlik katsayısını .74 olarak tespit etmişlerdir. Yüksel ve arkadaşları (2022) tarafından yapılan araştırmada ölçeğin Cronbach's Alpha katsayısı .909 olarak

belirlenmiştir. Araştırma kapsamında ise ölçeğin Cronbach's Alpha katsayısı .909 olarak tespit edilmiştir. Ölçeği araştırmada kullanmak için gerekli izin alınmıştır.

3.3.11. Örgütsel Bağlılık Ölçeği

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini belirlemek amacıyla Meyer, Allen ve Smith (1993) tarafından geliştirilen ve Dağlı, Elçiçek ve Han (2018) tarafından Türkçeye uyarlanan “Bağlılık Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 18 maddeden oluşmakta ve 3., 4., 5., ve 13. Maddeler ters kodlanmaktadır. Ölçek, duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık olmak üzere üç alt boyut barındırmaktadır. Araştırma kapsamında ölçeğin Cronbach's Alpha katsayısı .901 olarak hesaplanmıştır. Ölçeği araştırmada kullanmak için gerekli izin alınmıştır.

3.3.12. Örgütsel Mutluluk Ölçeği

Öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerini belirlemek için Demo ve Paschoal (2013) tarafından geliştirilen ve Arslan ve Polat (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan Örgütsel Mutluluk Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 29 maddeden oluşmakta ve 2., 3., 5., 7., 9., 11., 13., 15., 16., 18., 20. ve 21. Maddeler ters puanlanmaktadır. Ölçek “olumlu duygular”, “olumsuz duygular” ve “potansiyelin gerçekleştirilmesi” olmak üzere 3 alt boyuttan teşekkül etmektedir. Ölçeğin tamamı bir arada değerlendirilip puanlanabildiği gibi alt boyutlar ayrı ayrı değerlendirilerek de puanlama yapılabilmektedir. Araştırma kapsamında ölçeğin Cronbach's Alpha katsayısı .959 olarak tespit edilmiştir.

3.3.13. Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği

Öğretmenlerin kendi algılarına göre performans düzeylerinin tespit edilebilmesi için Özgenel (2019) tarafından geliştirilen “Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, Özgenel (2019) tarafından geliştirilirken *öğretmen performans değerlendirme yeterlilikleri* temel alınmıştır. Ölçek; çok az (1), az (2), orta (3), iyi (4) ve çok iyi (5) şeklinde 5’li Likert olarak derecelendirilmiştir. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçeğin “alan bilgisi”, “öğrenme-öğretmen sürecini hazırlama”, “iletişim”, “öğrenme-öğretme sürecini yürütme ve mesleki gelişim”, “mesleki tutum ve değerler” olmak üzere 5 alt boyutu bulunmaktadır. Özgenel (2019) tarafından ölçeğin güvenirlik katsayısı .960 olarak hesaplanmıştır. Araştırma kapsamında da Cronbach's Alpha katsayısı .961 olarak tespit edilmiştir.

3.4. Nicel Verilerin Toplanması

Araştırmaya başlamadan önce etik kuralların değerlendirilmesi, etik kurula başvuru yapılması, gerekli izinlerin alınması, objektif veri toplamaya izin verecek sorunlu olmayan bir bölge seçilmesi gerekir (Creswell ve Creswell, 2021: 91-92). Bu sebeple araştırmaya başlamadan önce etik kurallar gözden geçirilmiş, Creswell (2020: 29-37) tarafından bildirilen etik meseleler göz önüne alınmış, veri toplayabilmek için ölçekleri geliştiren ve iznine ihtiyaç duyulan araştırmacılardan gerekli izinler alınmıştır.

Araştırmanın örnekleme uygun örneklem yöntemi ile seçilmiştir. Olasılıklı olmayan örnekleme yöntemlerinden biri olan uygun örnekleme yöntemi araştırmacının katılımcıları belirlerken katılımcıların çalışmaya uygunluğunu ve istekliliğini göz önünde bulundurduğu (Creswell, 2020) ve araştırmacının hedeflediği örneklem büyüklüğünü elde edinceye kadar katılımcı seçmeye devam ettiği bir örnekleme yöntemidir (Yıldırım, 2021). Ölçekler uygulanırken öğretmenlerin araştırmaya gönüllü olarak katılımı ilkesi göz önüne alınmıştır. Ayrıca katılımcılardan kimliklerini açık edecek bilgiler istenmemesine özen gösterilmiştir. Cevapların gizli tutulacağı ve elde edilen verilen sadece ilgili araştırma kapsamında araştırmacılar tarafından değerlendirileceği ve verilerin üçüncü kişilerle paylaşılmayacağı konusunda gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Ölçekler, katılımcılara uygulanırken zaman sınırlamasına gidilmemiştir.

3.5. Verilerin Analizi

3.5.1. Nitel Verilerin Analizi

Nitel veriler, “içerik analizi” ya da bir başka ifadeyle “tümevarımcı analiz” yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi kategoriler oluşturmayı kapsar (Silverman, 2018: 162). İçerik analizi; veri içindeki örüntü, tema ve kategorilerin keşfedilmesini içerir. Bu yöntemde bulgular, araştırmacının veri ile etkileşimi ile verilerden hareketle elde edilir. İçerik analizi, verideki ilk örüntüleri belirleme, kodlama ve etiketlemeyi içeren bir analiz yöntemidir (Patton, 2018: 453-463). Miles ve Huberman (2021: 56) kodlamayı bir analiz olarak tanımlar. Metin haline getirilmiş ve sentezlenmiş bir notlar kümesini gözden geçirmek ve diğer yandan da bütünlüğü korumaya çalışarak onları anlamlı bir şekilde parçalara ayırmak bu analizin özünü oluşturmaktadır. Bu bağlamda analizin ilk adımı olarak bir sınıflandırma ve kodlama şeması geliştirilmiştir. (Patton,

2018: 453-463). Görüşmelerin metin haline getirilmesinde Microsoft Word programından ve sınıflandırma, kodlama ve temaların elde edilmesi aşamasında Microsoft Excel programından faydalanılmıştır. Kodlar ve kodlardan hareketle kategoriler oluşturulurken kategorilerin “iç homojenlik” ve “dış heterojenlik” kıstasına uygun olmasına dikkat edilmiştir. İç homojenlik verilerin ait olduğu kategoriyle ne kadar bütünlük sağladığı ya da anlamlı şekilde benzeştiği ile ilgilidir. Dış heterojenlik ise, kategoriler arasındaki farkların ne kadar net olduğunu ifade eder (Patton, 2018: 465-466). Tüm bunlardan hareketle nitel görüşmelerden elde edilen verilerden hareketle kod, alt tema ve temalar oluşturulmuştur.

Araştırmanın iç ve dış geçerliğini artırmak için görüşmeye cinsiyet, kıdem, branş bakımından katılımın çeşitlilik göstermesi sağlanmıştır. Araştırmanın iç güvenilirliğini artırmak amacıyla çalışma barışı kavramı ayrıntılı bir şekilde araştırılmış ve temalar oluşturulmuştur. Ayrıca iç güvenilirlik için amaçlı örnekleme yönteminden faydalanılmıştır. Dış güvenilirlik için ise görüşmelerde uygun ortamların oluşturulmasına dikkat edilmiştir.

3.5.2. Nicel Verilerin Analizi

Nicel bir araştırmada yapılan veri analizleri istatistiki testleri yansıtmalı ve yapılan analizler eksik rapor edilmemelidir. Ayrıca katılımcıların mahremiyetine saygı duyulmalı ve hipotezleri doğrulayıp doğrulamadığına bakılmaksızın tüm bulgular yansıtılmalıdır (Creswell ve Creswell, 2021: 94-95). Bu bağlamda belirtilen tavsiyeler göz önüne alınarak elde edilen veriler, SPSS programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Çalışma Barışı Ölçeğinin maddelerini değerlendirirken referans aralığı olarak; 1,00-1,79 çok düşük; 1,80-2,59 düşük; 2,60-3,39 orta; 3,40-4,19 yüksek ve 4,20-5,00 çok yüksek olarak belirlenmiştir. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma ve verilerin güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Standart sapma, belirli bir veri noktasının ait olduğu kümenin ortalamasından ne ölçüde sapabileceğini göstermek için kullanılan matematiksel bir değerdir (Tantawi, 2023). Güvenirlik ise bireylerin verdikleri cevaplar arasındaki tutarlılık şeklinde tanımlanabilir. Güvenirlik katsayısının artması, elde edilen sonuçların hatalardan nispeten daha çok arınmış olduğuna bir işarettir (Büyüköztürk, 2020: 182). Bu bağlamda araştırmada elde edilen güvenilirlik katsayılarının yüksek olduğu ifade edilebilir. Tablo 3.15’te nicel verilerin normallik değerleri ve güvenilirlik katsayıları gösterilmektedir:

Tablo 3. 15. Değişkenlere İlişkin Basıklık, Çarpıklık, Güvenirlik ve Standart Sapma Değerleri

	N	S. D.	Çarpıklık	Basıklık	Güvenirlik
Çalışma Barışı Algısı	489	.790	.137	-.076	.942
Öğret. Motivasyonu	489	.672	-.177	-.426	.909
Örgütsel Bağlılık	489	.690	-.364	.255	.901
Örgütsel Mutluluk	489	.751	-.341	-.244	.959
Öğret. Performansı	489	.472	-.525	-.109	.960

Tablo 3.15'te görüldüğü üzere verilerin basıklık ve çarpıklık değerleri ± 1 arasındadır. Bu sebeple verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiş ve analizler de bu doğrultuda gerçekleştirilmiştir (George ve Mallery, 2010).

Çalışma Barışı, öğretmen motivasyonu, örgütsel bağlılık, örgütsel mutluluk ve öğretmen performans algısı arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde Pearson Korelasyon Katsayılarından faydalanılmıştır. Pearson Korelasyon Katsayısı, iki değişkenin de sürekli olmasını ve değişkenlerin normal dağılım göstermesini gerektirmektedir (Büyüköztürk, 2020: 31). Buna göre söz konusu varsayımların karşılanması ardından değişkenler arasında korelasyon analizleri yapılmıştır. Korelasyon analizi yapıldıktan sonra ise ayrıca demografik verilerin kontrol değişkeni olarak sabit tutulduğu korelasyon katsayıları da hesaplanmıştır. Burada amaç demografik değişkenlerin etkisi sabit tutulduğunda değişkenler arasındaki ilişkilerin değişip değişmediğinin ya da ne ölçüde değiştiğinin ortaya çıkarılmasıdır.

Korelasyon analizinde değişkenler arasında anlamlı ilişkilerin tespit edilmesi üzerine eğitim politikaları ve yönetsel davranışların bağımsız değişken olarak ve diğer değişkenlerin her birinin ayrı ayrı bağımlı değişken olarak ele alındığı regresyon analizleri gerçekleştirilmiştir. Regresyon analizi bir bağımlı değişken ve birden fazla bağımsız değişken arasındaki ilişkiyi değerlendirmeye imkân veren bir istatistiksel teknikler setidir (Tabachnick ve Fidell, 2020: 117). Regresyon analizleri aracılığıyla, bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkinin regresyon eşitliği ile açıklanması, bağımlı değişkenin alacağı değerlerin tahmin edilebilmesi, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkende gözlenen değişimlerin ne kadarını açıklayabileceğinin ortaya çıkarılması ve bağımsız değişkenin bağımlı değişkeni anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığının tespit edilmesi amaçlanmıştır (Büyüköztürk, 2020: 93-94). Regresyon analizleri gerçekleştirilmeden önce veri setinin birtakım varsayımları karşılayıp

karşılamadığı da ayrıca analiz edilmiştir. Buna göre regresyon varsayımlarının karşılandığını gösteren istatistiki bulgular Tablo 3.16’da sunulmuştur:

Tablo 3. 16. Regresyon Varsayımları

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	Durbin-Watson	Çoklu Doğrusallık (VIF)	Cook’s Distance (M)	Mahalanobis Distance (M)
Yönetmel Davranış – Eğitim Politikaları	Öğretmen Motivasyonu	1.255	1.171	.002	1.996
Yönetmel Davranış – Eğitim Politikaları	Örgütsel Bağlılık	1.865			
Yönetmel Davranış – Eğitim Politikaları	Örgütsel Mutluluk	1.665			
Yönetmel Davranış – Eğitim Politikaları	Öğretmen Performansı	1.551			

Durbin-Watson değerinin 1’den küçük ve 3’ten büyük olması ilişkili hata değerlerinin olduğunu gösterir. Tablo 3.16’da görülebileceği üzere Durbin-Watson değerlerinin hiçbirisi bu değerler arasında olmadığı için bu varsayımın karşılandığı ve modelin anlamlı olduğu ifade edilebilir. Regresyon analizi varsayımlarından bir diğeri ise çoklu doğrusallıktır. İki veya daha fazla bağımsız değişken arasında doğrusal bir ilişki bulunmamalıdır. Bu kapsamda VIF değerinin 10 ve üzerinde olması çoklu bağlantı problemine işaret eder. Tablo 3.16’da görüldüğü üzere VIF değerinin 1.171 olması herhangi bir çoklu doğrusallık problemi bulunmadığını göstermektedir. Durbin-Watson değerleri ve VIF değerlerinin varsayımları karşılamasının ardından regresyon tanılayıcıları da kontrol edilmiştir. Bu sebeple Cook’s Distance ve Mahalanobis değerleri ayrıntılı olarak incelenmiştir. Cook’s Distance değerlerinin hiçbirinin 1’den büyük olmadığı ve Mahalanobis Distance değerlerinde ise 15’ten büyük herhangi bir değer olmadığı için tanılayıcı değerlerin de regresyon analizine uygun olduğu kanısına varılmıştır. Ayrıca Tablo 3.16’da regresyon tanılayıcılarına ait özet tablo bilgileri de sunulmuştur (Şen, 2018). Bu değerlendirmelerin ardında da regresyon analizleri yapılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

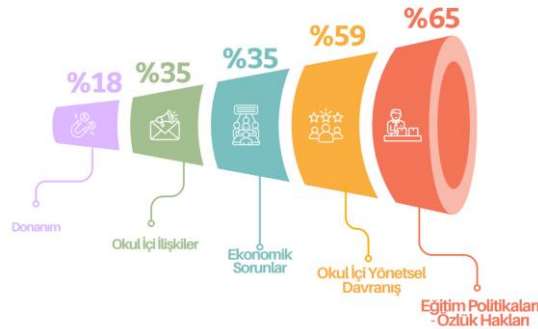
BULGULAR

4.1. Nitel Araştırma Analiz Bulguları

Bu bölümde, araştırmanın amacına uygun olarak yapılan içerik analizi sonucunda ortaya çıkan nitel bulgulara yer verilmiştir.

4.1.1. Öğretmenlerin Çalışma Barışı Kavramına Yönelik Görüşleri

Bu başlık altında çalışma barışı kavramının öğretmenler için ne ifade ettiğine ve çalışma barışının sağlandığı bir ortam denildiğinde öğretmenlerin nasıl bir okul ortamı algıladıklarına yönelik bulgular sunulmuştur. Literatürden ve araştırma bulgularından hareketle çalışma barışı kavramı; öğretmenin iş güvencesi, iş sağlığı, iş güvenliği, ücret, motivasyon etkenleri vb. konularda işveren konumunda bulunan bakanlıktan beklentilerinin karşılandığı ve öğretmenlerin gerek eğitim politikaları ve gerekse de okul yönetimi ile aktif olarak bir arada çalışmaya istekli ve uyumlu oldukları çalışma ortamını ifade etmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin çalışma barışı kavramına yönelik olarak en çok ifade ettikleri kavramların literatürde kendisine sıklıkla yer bulan kavramlarla paralel yönde olduğu ifade edilebilir. Buna göre nitel görüşmelere katılan 17 öğretmenin 11'i çalışma barışı sizin için ne ifade ediyor sorusunu cevaplarken eğitim politikaları ve özlük haklarına değinmekte ve 10 öğretmen okul içi yönetsel davranışlara değinmektedir. 6 öğretmen ise ekonomik sorunlardan bahsetmektedir. Burada bir öğretmenin aynı anda birden çok değişkene değinebildiği de unutulmamalıdır. Şekil 4.1'de öğretmenlerin “Çalışma barışı sizin için ne ifade ediyor?” sorusuna verdikleri yanıtlardan hareketle öne çıkan değişkenler görselleştirilerek sunulmuştur:



Şekil 4. 1: Öğretmenlerin Çalışma Barışı Algılarında Öne Çıkan Değişkenler

Şekil 4.1’de görüldüğü üzere öğretmenlerin çalışma barışı algıları ile ilgili olarak sıklıkla “eğitim politikaları” ve “özlük haklarına” değindikleri görülmektedir. Eğitim politikaları ve özlük haklarının ardından ise öğretmenler en çok “okul içi yönetsel davranışlara” değinmektedirler. Bunları ekonomik sorunlar, okul içi ilişkiler ve donanım takip etmektedir. Bu bağlamda aşağıda katılımcı öğretmenlerden bazılarının görüşlerine yer verilmiştir:

*“Daha önce duydum ancak bu konuda pek bir bilgi sahibi değilim. Çalışma barışı denilince çalışanların **özlük hakları** ve **mesleki sorunlarının** çözülmesini anlıyorum.”* (Katılımcı 13, Coğrafya Öğretmeni, Erkek)

*“Çalışma barışı diye bir kavram daha önce duymadım açıkçası, hiç duymadım ama şöyle bir şey söylersek çalışma barışının olduğu bir ortam bence nasıl olurdu, çalışma barışının olduğu bir ortam bence Milli eğitimde öğretmenlerin gerçekten gelecek kaygısı taşımadan bütün **özlük haklarının** verildiği Milli eğitimle, **Milli Eğitim politikaları** ile birebir örtüşen seviyede bir takım aynı görüşte olmaları. Okul içinde çalışma barışında diğer farklı branşlarla ve öğrencilerle aralarındaki etkileşimin son derece **uyumlu** olduğu ve okulda böyle öğretmenin her gün severek gittiği huzurlu bir iş ortamının olduğu bir iş ortamı olarak adlandırabilirim.”* (Katılımcı 4, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni, Erkek)

*“Çalışma barışının bozulmasının o iş yerine zarar verdiğini biliyoruz. Bu kavram benim için ne ifade ediyor, rahat huzurlu çalışabileceğim bir ortamı ifade ediyor. Çalışma barışının sağlandığı bir ortam öğretmenlerin, öğrencilerin mutlu olduğu, severek işe gittiği, ayaklarının geri geri gitmediği bütün **ekonomik sorunlarının çözüldüğü**, çalışma barışının sağlanması ütopyamız bizim için çok üst bir kavram yani çalışma barışı. Çalışma barışının sağlanması demek orada bütün sorunların çözülmüş olası demek. Dolaylı yollarda kendi çalıştığımız ortamlarda müdürümüz çeşitli etkinliklerle çalışma barışını sağlamaya çalışıyor. Bir öğretmenlere kahvaltı vermesi, yemek vermesi, doğum gününü hatırlaması, özel günlerini hatırlaması, insanların yaptığı çalışmalarını **takdir etmesi** çalışma barışı adına yapılmış şeyler”* (Katılımcı 2, Kimya Öğretmeni, Erkek)

*“Çalışma barışının sağlanması için aslında etik bütün değerlerin kavramların ortamda bulunması gerekir. Çalışma barışının sağlandığı okul ortamı bence öğretmenlerin birbirine **saygı** duydukları, farklı düşüncelere hoşgörülü oldukları, yeni ve farklı fikirlere açık oldukları birbirleriyle yüksek ses ile konuşmadıkları, idarecilerin ise **adaletli** oldukları görev dağılımları, ders programları, sınıf konumu, sınıflara öğrenci kaydı, izinler, vb konuda kendilerinden farklı düşünen öğretmen arkadaşlarına **hoşgörülü** kibar oldukları yine yüksek sesle konuşmadıkları kendilerini öğretmen arkadaşlarından üstün görmedikleri ekip arkadaşı olarak gördükleri, okul ile ilgili kararlarda öğretmenlerin de fikirlerini aldıkları, öğretmenlerini proje yapmaya ya da öğretmenlerin istemedikleri şeyleri yapmaya zorlamadıkları, bireysel başarıdan çok grup **ekip** olmanın gücüne inandıkları, emekleri **takdir ve tebrik** ettikleri ortamdır diye düşünüyorum.”* (Katılımcı 1, Sınıf Öğretmeni, Kadın)

*“Her türlü farklılığa **önyargısız**, ılımlı bir şekilde yaklaşıp **ortak bir hedef** doğrultusunda birleşmek, **iş birliği** içinde olmak diye düşünüyorum.”* (Katılımcı 17, İngilizce Öğretmeni, Kadın)

“Aslında çalışma barışı, yeni bir kavram gibi duruyor ama aslında değişik dönemlerde insanların dile getirdiği bir kavram bir yerde. Yani iş yerinde çalışma barışı dediğim zaman aklıma ilk önce bir öğretmen olarak huzurlu bir ortam geliyor. Bu huzurun olabilmesi için de ilk önce öğretmenler arasında idareciler tarafından kayrılmaması gerekiyor.” (Katılımcı 3, Matematik Öğretmeni, Erkek)

Araştırma kapsamında çalışma barışı; öğretmenin bireysel istekleri, eğitim politikaları ve bakanlığın örgütsel amaçları ile okul içi yönetsel davranışların karşılıklı güven ve iş birliği içinde ortaya koydukları uyum şeklinde tanımlanmıştır. Literatürde de sıklıkla stratejik üst yönetimle ilgili uygulamalara ve okul içi yönetsel uygulamalara değinildiği göz önüne alındığında öğretmenlerin çalışma barışı algılarına yönelik değindikleri değişkenlerin büyük oranda literatürle uyumlu olduğu ifade edilebilir. Araştırma öğretmenlerle yürütüldüğünden öğretmenlerin çalışma barışına yönelik algıları ile literatürün kavramsal çerçevede büyük ölçüde uyumluluk göstermesinin yapılan tanımın ve kavramsal çerçevenin güvenilirliği bağlamında oldukça önemli olduğu düşünülebilir.

4.1.2. Öğretmenlerin Çalışma Barışı Algılarına Etki Eden Değişkenler

Nitel bulgular analiz edilirken ilk önce yüz yüze görüşmeler yapılmış ve görüşmelerden elde edilen kodlar, benzerlik ve farklılıklarına göre sınıflandırılmıştır. Bu aşamadan sonra benzerlik ve farklılıklardan yola çıkılarak alt tema ve tema ifadeleri elde edilmiştir. Dolayısıyla verilerin analizinde “içerik analizi” ya da bir başka ifadeyle “tümevarımcı analiz” yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi kategoriler oluşturmayı kapsar (Silverman, 2018: 162) ve veri içindeki örüntü, tema ve kategorilerin keşfedilmesini içerir. Bu yöntemde bulgular, araştırmacının veri ile etkileşimi ile verilerden hareketle elde edilir. Genel bir ifadeyle içerik analizi, verideki ilk örüntüleri belirleme, kodlama ve etiketlemeyi içeren bir analiz yöntemidir (Patton, 2018: 453-463). Bu bağlamda yapılan analiz neticesinde 4 tema ifadesi ve 10 alt tema ifadesine ulaşılmıştır.

Tablo 4.1.’de tema ve alt temaların elde edilmesinde kullanılan kodlar sunulmuştur. Bu kodlar katılımcı 17 öğretmen ile yapılan yüz yüze görüşmeler neticesinde ortaya çıkarılmış ve kodların benzerlik/farklılıklarından hareketle alt tema ve tema ifadeleri altında sınıflandırılmıştır.

Tablo 4. 1: Çalışma Barışına İlişkin Kod, Tema ve Alt Temalar

Tema	Alt Tema	Kod
Eğitim Politikaları	Kariyer Yönetimi	Kod 1: Mevcut kariyer basamakları
		Kod 2: Yükselme kriterleri
		Kod 3: Öğretmenin gelişimini teşvik edecek politikalar
	Politikalar ve İş Birliği	Kod 1: Bilgiye, bilimsel veriye dayalı planlama ve politikalar
		Kod 2: Farklılıklara saygı
		Kod 3: Üst yönetimlerden yardım/dönüt alabilme
		Kod 4: Bakanlık beklentilerinin açık olması
		Kod 5: Yeterli yardımcı personel
		Kod 6: Beklentileri karşılama konusunda öğretmen isteği
		Kod 7: Toplu sözleşme görüşmeleri
		Kod 8: Adaletli ödüllendirme sistemi
		Kod 9: Gereksiz bürokratik işlemler
		Kod 10: Öğretmen görüşlerini dikkate alma
Yönetişel Davranış	Özlük Hakları	Kod 1: Maaş/ek ders
		Kod 2: Branş kaynaklı ek ders farklılıkları
		Kod 3: Emeklilik (gelir, emeklilik yaşı, vb.) koşullar
		Kod 4: Ücretli-sözleşmeli-kadrolu öğretmen farklılıkları
		Kod 5: İl içi ve iller arası yer değiştirme uygulamaları
	Adalet	Kod 1: Ders programında titizlik ve adalet
		Kod 2: Görev dağılımında adalet
	Yönetim Tarzı ve Ekip Dinamikleri	Kod 3: İzinlerde adalet/empati
		Kod 1: Farklılıklara saygı
		Kod 2: Kararlara katılım
		Kod 3: Ekip ruhu
		Kod 4: Bilgiye, bilimsel veriye dayalı planlama ve yönetim
Sosyal Denge	Arabuluculuk Davranışı ve İletişim	Kod 5: İstek dışında proje vb. ek görev
		Kod 6: Takdir ve tebrik
		Kod 7: Uygun okul içi güvenlik tedbirleri
		Kod 1: Veli-öğretmen çatışmalarını yönetme
		Kod 2: Sağlıklı iletişim
	Çalışanlar Arası Uyum	Kod 1: Karşılıklı saygı
		Kod 2: Yeni fikirlere açık olma
		Kod 3: Ekip olma
		Kod 4: Eşit sorumluluk alma
		Kod 5: Öğretmenlerin sağlıklı iletişim kurması
Eğitim Ortamı	Dış Etkenler	Kod 6: Yardımcı personel-öğretmen iletişimi
		Kod 1: Veli davranışları
		Kod 2: Sendika politikaları
		Kod 3: Toplumun öğretmenlik mesleğine bakışı
		Kod 1: Fiziki şartlar
	Fiziki Yapı	Kod 2: Güncel teknolojik imkanlar ve gerekli ekipman/donatım malzemesi
		Kod 1: Sınıf mevcudu
	Sınıf İklimi	Kod 2: Öğrenci istek ve başarısı
		Kod 3: Öğrenci davranışları

Tablo 4.1.'de nitel bulgulardan elde edilen kod, alt tema ve temalar gösterilmiştir. Buna göre öğretmenlerle yapılan nitel görüşmelerin sonucunda “eğitim politikaları”, “yönetsel davranış”, “sosyal denge” ve “eğitim ortamı” olarak adlandırılan dört tema ifadesi ortaya çıkmıştır. Ayrıca eğitim politikalarından yönetsel davranışlara, sosyal dengeden eğitim ortamına kadar dört ana tema altında sınıflandırılan bu bulgular, öğretmenlerin mesleki yaşamlarındaki kritik öncelikleri ve beklentileri de derinlemesine ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin bireysel ve kolektif deneyimlerinden yola çıkılarak yapılandırılan bu tematik çerçeve, yalnızca mevcut sorunları değil, aynı zamanda çözüm yollarına da işaret eden değerli bir rehber sunmaktadır. Bu bağlamda elde edilen bulgular, eğitim yönetimi alanında geliştirilecek politika ve uygulamalara ışık tutacak güçlü bir temel oluşturmaktadır. Araştırmanın ilerleyen aşamalarında gerçekleştirilen nicel analizler, çalışma barışının eğitim politikaları ve yönetsel davranışlar olmak üzere iki temel boyutta yapılandığını ortaya koymaktadır. Literatürde de sıklıkla bu iki boyutun vurgulanması, nicel araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Bununla birlikte öğretmenlerin nitel görüşmeler esansında sosyal denge ve eğitim ortamına da değinmeleri, bu unsurların Tablo 4.1’de gösterilmesini sağlamıştır. Sosyal denge ve eğitim ortamı değişkenleri çalışma barışına etki edebilecek değişkenler olarak görülebilse de bu kavramların daha çok örgütsel barış ile ilişkilendirilebileceği de bir değerlendirme olarak öne çıkmaktadır.

Aşağıda Tablo 4.2., 4.3., 4.4., 4.5.’te ise temalara göre alt temalar ve öğretmen görüşlerine daha ayrıntılı olarak yer verilmiştir:

Tablo 4.2.’de “Eğitim Politikaları” teması altında toplanan kodlar ve öğretmen görüşleri gösterilmektedir.

Tablo 4. 2: Eğitim Politikaları Temasına Ait Bulgular

Alt Tema	Kod	
Kariyer Yönetimi	Kod 1: Mevcut kariyer basamakları	<i>Katılımcı 2: Bu mevcut durum çalışma barışını bozan bir şey. Çünkü unvanların kazanılma şeklinde sıkıntı var.</i>
	Kod 2: Yükselme kriterleri	<i>Katılımcı 7: Yönetici atamada subjektif bir yöntem olan mülakat kaldırılmalıdır.</i>
	Kod 3: Öğretmenin gelişimini teşvik edecek politikalar	<i>Katılımcı 6: Öğretmenlerin kendini geliştirme noktasında da daha çok özendirilmesi gerektiğini düşünüyorum. ...Bütün arkadaşlarımda gözlemlediğim şu, çalışıyorum da ne oluyor?</i>

Politikalar ve İş Birliği	Kod 1: Bilgiye, bilimsel veriye dayalı planlama ve politikalar	Katılımcı 7: Ama bir üste çıktığında bakıyorsun, bakan yardımcısı kim, bakan kim ya da işte şube müdürü kim? Esas işte onlar karar verirken işte eğer gerçekten bilgi bazlı karar vermiyorsa bu sefer çatışma.
	Kod 2: Farklılıklara saygı	Katılımcı 15: Son yıllarda maalesef farklı din ve inanca sahip insanları dışlayan bir politika hâkim. Daha kapsayıcı laik, çağdaş bir eğitim ortamı için çalışılmalı. Beni mutsuz eden durum genellikle bu.
	Kod 3: Üst yönetimlerden yardım/dönüt alabilme	Katılımcı 2: Mesela ben yıllardır Kimya anlatıyorum kimse bana nasıl daha iyi olur diye sormadı maalesef. Silivri’de ilçe başkanlığı yaptım zümremde ilçeyi temsilen ile gittim ama gördüğüm şu: Kimse ne yaptığını bilmiyor, yazdığımız şeyler okunmadığı için hepimiz rastgele raporlar yazıp gönderiyoruz. Bunların hiç birisi bir yerlere gitmiyor. Bir süre sonra zaten bıkkınlık geliyor.
	Kod 4: Bakanlık beklentilerinin açık olması	Katılımcı 3: Şimdi bakanlığın koyduğu milli eğitim politikası açık değil bence. Şimdi nasıl bir insan tipi yetiştirmek istediklerine dair kendileri de karar verebilmiş değiller
	Kod 5: Yeterli yardımcı personel	Katılımcı 10: Bu sene ikinci eğitim öğretim dönemim en bariz eksiklik ilk haftalarda temizlik personelinin iki senedir zamanında başlatılmamasından kaynaklı temizlik sorunu var.
	Kod 6: Beklentileri karşılama konusunda öğretmen isteği	Katılımcı 4: Ayrıca okulda olumsuz olarak şöyle bir durum var özellikle yeni gelenlerde çok fazla yetişmemiş, kendini geliştirmemiş, güncelleyememiş çok fazla öğretmen olduğunu görüyorum. Çok fazla bence birikimsiz, çok fazla kendini güncelleyememiş, alanında dahi birtakım becerileri elde edememiş pek çok öğretmen var açıkçası. Bu da bence çok olumsuz etkiliyor.
	Kod 7: Toplu sözleşme görüşmeleri	Katılımcı 2: Özlük hakları olarak zaten çok fazla bir şey alamıyoruz. Bugün memurların sözleşmesi var, bayramlarda ikramiye isteniyor, kira yardımı isteniyor, bakalım bunlardan kaç tanesini hükümet yerine getirebilecek. Bütün bunlar çalışma hayatımızı tabi ki olumsuz etkiliyor.
	Kod 8: Adaletli ödüllendirme sistemi	Katılımcı 2: Ödüllendirme diye bir şey yok zaten bizde demin de söyledim çalışanla çalışmayan çok ayırt edilmiyor
	Kod 9: Gereksiz bürokratik işlemler	Katılımcı 1: Boş evrak işleri, gereksiz projeler yapıyoruz.
	Kod 10: Öğretmen görüşlerini dikkate alma	Katılımcı 6: Kesinlikle üst yönetimlere bir şey gönderemiyoruz. Dönüt alamıyoruz ve sürekli yapılan toplantılar var, işte zümre olarak toplantı yapıyoruz, yani çok uzun bir dönem zümre başkanlığı yaptım, ilçede aynı şekilde, konuşulan problemler hep aynı, sıkıntılar aynı ve bunlar kayıt altına alınıyor, Bakanlığa ulaştırılıyor buna rağmen değişe hiçbir şey yok. Yani müfredat olarak sıkıntılarımız var hala devam ediyor,

	<i>kullandığımız kitaplar hala sıkıntılı ve hala aynı kitapları kullanıyoruz. Hiçbir şekilde ben öğretmen görüşünün dikkate alındığını düşünmüyorum.</i>
Kod 1: Maaş/ek ders	Katılımcı 2: <i>Bazı öğretmenler ek iş yapmaya çalışıyoruz, atıyorum borsa ile ilgileniyoruz teneffüslerde. Öğretmenlikle ilgilenmemiz gereken zamanda kafe işleten var farklı işler yapanlar var. Dolayısıyla bütün bunlar hayatımızı ve çalışma barışını olumsuz etkiliyor.</i>
Kod 2: Branş kaynaklı ek ders farklılıkları	Katılımcı 1: <i>Ek dersimi branş öğretmenlerinin aldığı karşısında adaletsiz buluyorum.</i>
Kod 3: Emeklilik (gelir, emeklilik yaşı, vb.) koşullar	Katılımcı 2: <i>Emeklilik işte korkumuzdan emekli olamıyoruz. Ekonomik koşullar malum. Tazminat ve ek ödemelerimi alamayacağım için emekli olamadım. Emekli maaşlarımız yeterli değil çalışma barışını bozuyor tabii.</i>
Kod 4: Ücretli-sözleşmeli-kadrolu öğretmen farklılıkları	Katılımcı 10: <i>Bu tür uygulamalara olumlu bakmıyorum. Bu tür kavramlar öğrenciler ve toplum önünde öğretmenlik mesleğinin değerini düşürdüğünü düşünmekteyim. En basitinden öğrenciler öğretmenim siz ücretli mi kadrolu musunuz sorusu bile derse vereceği önemi gösteriyor.</i>
Kod 5: İl içi ve iller arası yer değiştirme uygulamaları	Katılımcı 3: <i>Yer değiştirme benim gerçekten yıllardan beri canımı sıkan bir olaydır.</i>

Tablo 4.2.'de "Eğitim Politikaları" temasına ilişkin kodlar ve öğretmen görüşleri sunulmuştur. Tablo 4.2'de görüldüğü üzere "kariyer yönetimi", "politikalar ve iş birliği", "özlük hakları" gibi alt tema ifadeleri altında kümelenen kodlardan hareketle "eğitim politikaları" temasına ulaşıldığı görülmektedir. Bu tema altında sınıflandırılan kodlar genellikle Millî Eğitim Bakanlığının kariyer yönetimi, planlama politikaları, özlük hakları gibi konulardaki tutumuna yönelik öğretmen algılarını yansıtmaktadır. *Kariyer yönetimi*, öğretmenlerin mevcut kariyer basamaklarının uygulanış biçimi ve yükselme kriterlerindeki olumsuzluk algılarıyla doğrudan ilişkilendirilmiştir. *Politikalar ve iş birliği* alt teması ise bilgi temelli karar alma süreçlerindeki eksiklikler, farklılıklara saygı gösterilmemesi ve öğretmen görüşlerinin dikkate alınmaması gibi sorunlarla şekillenmiştir. Bu bağlamda, eğitim politikalarının kapsayıcılık ve bilimsel temellere dayanması ihtiyacı öğretmenler tarafından açıkça ifade edilmiştir. *Özlük hakları* alt temasında; maaş eşitsizliği, ek ders uygulamaları ve ücretli-sözleşmeli öğretmenlik gibi konuların öğretmenlere yansımaları görülmektedir.

Aşağıda verilen Tablo 4.3'te ise "Yönetimsel Davranış" temasına ait bulgular yer almaktadır.

Tablo 4. 3: Yönetsel Davranış

Alt Tema	Kod	
Adalet	Kod 1: Ders programında titizlik ve adalet	Katılımcı 3: İş huzurunun en önemli kaynaklarından bir tanesi bir kere ders programlarının gerçekten düzgün bir şekilde yapılması
	Kod 2: Görev dağılımında adalet	Katılımcı 11: Benim için en önemli kavram uyum için adalet kavramı gerek görevlerin dağıtılmasında gerekse ödüllendirmelerde.
	Kod 3: İzinlerde adalet	Katılımcı 1: Bir keresinde de izin istediğimde seminer dönemi idi. Çocuğumla ilgili bir durum vardı müdürden okula gelmemek için izin istedim bana “tamam ama bunu telafi edersin” demişti. Aynı müdür 3-4 ay boyunca başka bir arkadaşımıza süt izni bitmesine rağmen haftanın bir günü öğleden sonra izin verdi. Pek tutarlı olduğunu düşünmüyorum bu konuda.
Yönetim Tarzı ve Ekip Dinamikleri	Kod 1: Farklılıklara Saygı	Katılımcı 6: Siz Batı'dan gelenler işte burayı beğenmiyorsunuz. Atanana kadar kırk takla atıyorsunuz, buraya geldiğinizde de bizi beğenmiyorsunuz. Bu kesinlikle böyle bir şeye dönüşmemeli bence. Ben bunun sıkıntısını çok çektim, açıkçası burada bir adaletin olması gerektiğini düşünüyorum
	Kod 2: Kararlara katılım	Katılımcı 3: Çok nadirdir yani seni kaale aldıkları. Mesela şu andaki çalıştığım okulda müdür tek adamlık görevi yapıyor.
	Kod 3: Ekip ruhu	Katılımcı 3: öğretmenle kavga içine girdiğinde bu sefer öğretmenin iş huzuru kalmıyor
	Kod 4: Bilgiye, bilimsel veriye dayalı planlama ve yönetim	Katılımcı 5: Olaya bilgi bağlamında bakmayıp da hani “Benim aklıma şu geldi, bu kesin olmalı!”. “Hocam arkasını doldurdun mu bunun? Yani bunu söylüyorsun da arkasında ne var? Ne okuman var? Hani ne okudun ne araştırdın? Neye göre bunu söylüyorsun?”. “Şu okulda yapılıyor, burada da olsun.” Mesela bu tarz çatışmalar çok yaşıyorum ben kendi adıma. Yani olayların bilgi bağlamında çözülmediği için, araştırılarak çözülmediği için.
	Kod 5: İstek dışında proje vb. ek görev	Katılımcı 7: Uyumu olumsuz etkileyen durumlar var. İş yükümün hem evrak hem teorik hem de uygulama olarak ne kadar olduğuna bakılmaksızın, bana sorulmadan ve bir konudaki yeterliliğimin, istekliliğimin veya malzeme eksikliğinin gözetilmeden arttırılması. Buna bağlı olarak hayal kırıklığı hissediyorum ve motivasyonum düşüyor.
	Kod 6: Takdir ve tebrik	Katılımcı 6: Takdir edilmek. Yani bir çaba varsa ortada bir emek sarf ediyorsa öğretmen, bizim işimizin en temel şeyi bu zaten. Yani sözlü olarak onu onore edebilmek çok önemli. Yani sen işini yapıyorsun yapıyorsun hiçbir şekilde takdir görmüyorsa, bu artık yapmak zorunda olduğun

		<i>bir şey olarak görülüyorsa, bir süre sonra motivasyonun düşüyor, sadece kâğıt üzerinde yapmaya dönüyor işler. Bu çok önemli diye düşünüyorum</i>
	Kod 7: Uygun okul içi güvenlik tedbirleri	Katılımcı 4: Okullarda güvenlik elemanı eksikliği bence burada çok olumsuz etkilere sahip oluyor çünkü okul, ders esnasında tehlikelere çok açık hale geliyor. Dışarıdan herhangi birisi girebiliyor, bizim okulda güvenlik olmadığı için devlet tarafından herhangi bir güvenlik görevlisi gönderilmediği için okul dışarıdan gelebilecek olumsuzluklara ve tehlikelere açık hale geliyor. Açıkçası okulda işini iyi yapan bir güvenlik görevlisinin olması beni daha huzurlu ve mutlu hissettirecek. Ama bu neredeyse bu çalıştığım süre boyunca çok az zaman oldu.
	Kod 1: Veli – öğretmen çatışmalarını yönetme	Katılımcı 8: Okulumuzda otokratik bir yönetim ele alınır. Problem durumlarında veliden yana tavır sergilenir.
Arabuluculuk Davranışı ve İletişim	Kod 2: Sağlıklı İletişim	Katılımcı 1: Bazı arkadaşlarımızla sert, yüksek tonda konuşurken duydum kendisini üslubunu doğru bulmuyorum. Yanımızdan geçerken çoğunlukla selam almıyor. Bir iki kez kendisinden bir şey rica ettim, olumsuz yanıt aldım ve kesinlikle hayır denecek şeyler değildi. Bir daha mümkün oldukça onun yanına gitmeme kararı aldım.

Tablo 4.3. yönetsel davranış temasının çalışma barışını şekillendiren yapı taşlarını “adalet”, “yönetim tarzı ve ekip dinamikleri” ile “arabuluculuk davranışı ve iletişim” alt temaları çerçevesinde detaylandırmaktadır. Katılımcı görüşleri ders programlarının düzenlenmesinden sağlıklı iletişim ortamına kadar geniş bir yelpazede, okul müdürünün yönetsel davranışlarının öğretmenlerin iş yaşamındaki denge ve uyumunu nasıl inşa ettiğine dair çarpıcı bir içerik sunmaktadır. Nitekim bu kodlardan elde edilen alt temalar ve nihayetinde de yönetsel davranış teması yönetsel davranışı meydana getirerek çalışma barışının kritik temellerinden birini oluşturmuştur.

Aşağıda verilen Tablo 4.4’te ise “Sosyal Denge” temasına ait bulgular yer almaktadır.

Tablo 4. 4. Sosyal Denge

Alt Tema	Kod	
Çalışanlar Arası Uyum	Kod 1: Karşılıklı saygı	Katılımcı 1: Çalışma barışının sağlandığı okul ortamı bence öğretmenlerin birbirine saygı duydukları ... ortamdır diye düşünüyorum.
	Kod 2: Yeni fikirlere açık olma	Katılımcı 1: Çalışma barışının sağlandığı okul ortamı bence öğretmenlerin ...yeni ve farklı fikirlere açık oldukları ... ortamdır diye düşünüyorum.

Dış Etkenler	Kod 3: Ekip olma	Katılımcı 5: Çalışma barışı, bulunduğun çevrede barış içerisinde olmak yani birliktelikle bir şey yapabilmeyi çağırıyor.
	Kod 4: Eşit sorumluluk alma	Katılımcı 1: Örneğin törende sorumluluk alma kısmında bazı öğretmenler çok çalışırken bazıları pasif kalabiliyor.
	Kod 5: Öğretmenlerin sağlıklı iletişim kurması	Katılımcı 2: Ben pek çok okulda çalıştım selam vermeyen, birbirine günaydın demeyen insanların olduğu ortamlar gördüm. Bunun sebebi en başta iletişimsizlik
	Kod 6: Yardımcı personel-öğretmen iletişimi	Katılımcı 1: Çalışma barışının sağlandığı okul ortamı ... hizmetli memur kantin çalışanları gibi diğer okul çalışanlarının da yine saygı çerçevesinde iletişim kuran kişilerin olduğu ortamdır diye düşünüyorum.
	Kod 1: Veli davranışları	Katılımcı 1: Veliler çalışma barışına şu noktada da etki edebilir: Diğer öğretmen arkadaşların çalışmaları ile bizi kıyaslıyorlar. Bunları duyuyoruz. İşte bu durum diğer arkadaşımızla birbirimize olumsuz duygular geliştirmemize neden olabiliyor.
	Kod 2: Sendika politikaları	Katılımcı 2: Türkiye’de sendikacılık doğru yapılmıyor zaten. Sendikamı öğretmen haklarını savunması gerekirken maalesef sendikalarımız siyasallaşmış durumda. Sendikaların siyasallaşması demek öğretmenin de siyasallaşması demek. Bu durumda iktidar yanlısı bir grup ve bir de karşısında bir grup oluyor. İktidar yanlısı grup iktidar ne yaparsa yapsın alkışlıyor ve kabulleniyor. İktidara muhalif olan grupsa başka.
	Kod 3: Toplumun öğretmenlik mesleğine bakışı	Katılımcı 6: Son zamanlarda öğretmenlik mesleğinin de değersizleştirilmesi nedeniyle sanki işte bir sıralama varsa bu sıralamada öğretmen hep en altta. Şu gün değersizleştirmeye birlikte bu işte velilerin bakışı öğrencinin bakışı sanki beni çok yıprattı.

Yukarıda verilen Tablo 4.4’te ise “Sosyal Denge” temasına ait bulgular yer almaktadır. Tablo 4.4’te görülebileceği üzere “çalışanlar arası uyum” ve “dış etkenler” alt temaları altında sınıflandırılan kodlardan hareketle “sosyal denge” temasına ulaşılmıştır. Bu tema altında sınıflandırılan kodlar öğretmenlerin eşit sorumluluk yüklenmeleri, sağlıklı iletişim kurmaları, veli davranışları gibi değişkenlere yönelik algılarını yansıtmaktadır.

Aşağıda verilen Tablo 4.5’te ise “Eğitim Ortamı” temasına ait bulgular yer almaktadır.

Tablo 4. 5. Eğitim Ortamı

Fiziki Yapı	Kod 1: Fiziki şartlar	Katılımcı 4: Ekstradan bir konferans salonu olsaydı bütün öğrencilere hitap edebileceğimiz, öğrenci konferans salonu olsaydı bence daha güzel olurdu, daha mutlu olurum yani. Çok sıkıntısını yaşıyoruz, yani okul konferans salonunun kapasitesinin yetersiz olması bizim için sorun oluyor. Malzeme eksikliği de var. Örneğin bilgisayar laptop eksikliği var. Sürekli bir yerlerden bilgisayar arıyoruz, Power Pointler için.
	Kod 2: Güncel teknolojik imkanlar ve gerekli ekipman/donatım malzemesi	Katılımcı 4: Okulda akıllı tahta, etkileşimli tahta olduğu için çok mutluyum her sınıfta fakat bu etkileşimli tahtalar zamanla güncelliğini yitiriyor ve bunları güncellemek için de açıkçası pek bir şey yapılmıyor.

Sınıf İklimi	Kod 1: Sınıf Mevcudu	Katılımcı 1: Ayrıca, ...kalabalık olmayan sınıflar, ...bana göre çalışma barışının olduğu ortamdır diyebilirim.
	Kod 2: Öğrenci istek ve başarısı	Katılımcı 3: Aslında öğrenci başarısızlığı insanda huzursuzluk yaratıyor, e tabi sonra da iş huzursuzluğu yapıyor.
	Kod 3: Öğrenci davranışları	Katılımcı 14: Öğrenci başarısı ve davranışları da özellikle ortaokul bazında çalışma barışını bozabilir.

Yukarıda verilen Tablo 4.5’te ise “Eğitim Ortamı” temasına ait bulgular yer almaktadır. Tablo 4.5’te görülebileceği üzere “fiziki yapı” ve “sınıf iklimi” alt temaları altında sınıflandırılan kodlardan hareketle “eğitim ortamı” temasına ulaşılmıştır. Bu tema altında sınıflandırılan kodlar, teknolojik imkanlar, öğrenci davranışları gibi değişkenlere yönelik öğretmen algılarını yansıtmaktadır.

Aşağıda yer alan Tablo 4.6’da ise nitel görüşmelerden elde edilen kodlar ve frekanslar gösterilmektedir:

Tablo 4. 6: Nitel Görüşmelerden Elde Edilen Kodlar ve Frekanslar

Kod/Katılımcı	Katılımcı 1	Katılımcı 2	Katılımcı 3	Katılımcı 4	Katılımcı 5	Katılımcı 6	Katılımcı 7	Katılımcı 8	Katılımcı 9	Katılımcı 10	Katılımcı 11	Katılımcı 12	Katılımcı 13	Katılımcı 14	Katılımcı 15	Katılımcı 16	Katılımcı 17	Toplam Frekans
Mevcut kariyer basamakları	1	1	1	1		1	1	1			1		1	1	1	1	1	13
Yükselme kriterleri	1	1	1				1	1	1			1		1	1		1	10
Öğretmenin gelişimini teşvik edecek politikalar						1												1
Bilgiye, bilimsel veriye dayalı planlama ve politikalar				1	1		1											3
Farklılıklara saygı	1			1			1				1	1			1	1		7
Üst yönetimlerden yardım/dönüt alabilme	1	1		1	1	1	1	1			1		1	1	1			11
Bakanlık beklentilerinin açık olması	1	1	1															3
Yeterli yardımcı personel				1						1								2
Beklentileri karşılama konusunda öğretmen isteği	1			1		1												3
Toplu sözleşme görüşmeleri		1																1
Adaletli ödüllendirme sistemi		1		1								1		1	1		1	6
Gereksiz bürokratik işlemler	1																	1
Öğretmen görüşlerini dikkate alma		1	1		1	1	1	1		1	1	1			1		1	11
Maaş/ek ders	1	1	1		1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	15
Branş kaynaklı ek ders farklılıkları	1																	1
Emeklilik (gelir, emeklilik yaşı, vb) koşulları	1	1	1	1			1				1	1			1			8
Ücretli-sözleşmeli-kadrolu öğretmen farklılıkları			1	1	1		1			1	1	1	1	1				9
İl içi ve iller arası yer değiştirme uygulamaları		1	1	1	1		1			1		1						7
Karşılıklı saygı	1	1			1			1										4
Yeni fikirlere açık olma	1				1													2
Ekip olma	1	1		1	1	1	1	1						1				8
Eşit sorumluluk alma	1			1							1					1		4
Öğretmenlerin sağlıklı iletişim kurması	1	1			1			1										4
Yardımcı personel - öğretmen iletişimi	1																	1
Veli davranışları	1					1												2
Sendika politikaları	1	1	1						1									4
Toplumsal öğretmenlik mesleğine bakışı	1					1									1			3

Şekil 4.3'te de görüldüğü üzere öğretmenlerin çalışma barışı algılarını olumsuz yönde etkileyen ilk değişken maaş ve ek ders ücretleri olarak öne çıkmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin kariyer basamaklarından ziyade kariyer basamakları sisteminin uygulanış şekline ve unvanların verilmiş usullerine karşı oldukları ve bu durumun çalışma barışı algısına olumsuz yansıyan ikinci değişken olduğu yapılan görüşmelerden anlaşılmaktadır. Yine üst yönetimlerle uyumlu olmama-yardım alamama, öğretmen görüşlerinin dikkate alınmaması, yükselme kriterlerinin objektif uygulanmaması, ücretli-kadrolu-sözleşmeli öğretmenlik uygulamaları öğretmenlerin çalışma barışı algılarına etki eden değişkenler olarak ön plana çıkmaktadır. Aşağıda en fazla frekansa sahip kodlarla ilgili öğretmen görüşlerine yer verilmiştir:

*“Atatürk'ün çok güzel bir sözü var milletvekili maaşı ne kadar olsun, öğretmen maaşını geçmesin demiş günümüzde **öğretmenlerin maaşı tabii ki yetersiz**. Ek dersleri de zaten girdiğin ders kadar ek ders alıyorsun, çoğu okulda çoğu arkadaş yeteri kadar alamıyor ek ders ücretleri de çok düşük özel ders ücretleri 300-500 lirayı bulurken 50 liraya 60 liraya derse girmek tabii ki şey değil. Maaş zaten ülke olarak ekonomik krizden geçiyoruz en düşük memur maaşı 22.000 liraya yükseltilmeseydi açlıktan ölecektik. Asgari ücret seviyesindeydi. Allah'tan yükseldi fakat onun üzerine de vergiler o kadar artırıldı ki bu artış iki ayda geri alınmış oldu.”* (Katılımcı 2)

*“**Kariyer basamakları** şöyle bir şey olmalı. Sadece iki basamak var, yetersiz bence bu en azından dört basamak olmalıydı yani uzman ve baş öğretmen değil ama bence dört basamak olmalıydı. Beşer yıl aralıklarla olmalıydı, iki basamak bence kariyer basamağı demek için yetersiz. Ben bu sistemin düzenlenmesi gerektiğini düşünüyorum. Özel okulda yaptığın öğretmenlik kariyer basamaklarında sayılıyor ama yaptığın ücretli öğretmenlik Millî Eğitim Bakanlığında yaptığın ücretli öğretmenlik sayılmıyor. Yani bu çalışma barışı için çok büyük bir risk faktörü. Bu durum çalışma barışını bozuyor.”* (Katılımcı 14)

*“Kesinlikle üst yönetimlere bir şey gönderemiyoruz. **Dönüt alamıyoruz** ve sürekli yapılan toplantılar var, işte zümre olarak toplantı yapıyoruz, yani çok uzun bir dönem zümre başkanlığı yaptım, ilçede aynı şekilde, konuşulan problemler hep aynı, sıkıntılar aynı ve bunlar kayıt altına alınıyor, Bakanlığa ulaştırılıyor buna rağmen değişen hiçbir şey yok. Yani müfredat olarak sıkıntılarımız var hala devam ediyor, kullandığımız kitaplar hala sıkıntılı ve hala aynı kitapları kullanıyoruz. Hiçbir şekilde ben öğretmen görüşünün dikkate alındığını düşünmüyorum.”* (Katılımcı 6)

*Ücretli öğretmenlikten başlayalım ilk önce yani ücretli öğretmenlik kesinlikle olmaması gereken bir kavram. Ben bir sene **ücretli öğretmenlik** yaptım o yüzden tecrübe ile sabit kendi içerisinde bir çalışma barışı olacağını düşünmüyorum. Çünkü ücretli öğretmen şu anda aldığı ek ders itibarıyla bizim yaptığımız zamanlarda aşağı yukarı bir tatmin edici para alıyordu ama şimdi sadece ek ders ücreti çok düşük kaldığı için ücretli öğretmenlik hiç olmaması gereken bir kavram. Özellikle maddi koşullar çalışma barışı için bence çok etkili olacak.* (Katılımcı 14)

İdare adaletli olursa, idare liyakatli olursa, idare birilerine bir şeyler vermeden geldiyse konumuna o zaman tabii her şey daha güllük gülistanlık oluyor. Ama idare

birilerinin hakkı olmayan bir şekilde geldiyse, **liyakatsiz** bir şekilde geldiyse birilerine el etek öperek geldiyse kendisi de göreve geldiği zaman yukarıya karşı sorumlu hissediyor ve öğretmenin üzerine basmaya çalışıyor. Öğretmenin üzerine basmaya çalıştığı zaman idarecilerle sürekli sorun yaşıyoruz bu tür idarecilerle ama öbür türlü işte liyakat olsa sınavla gelse herkes hak ettiği şekilde gelse o zaman her şey daha farklı olacak ortamdaki çalışma barışı daha güzel olacak her şey daha güzel olacak da memleketi en büyük sorunu bu zaten keşke bunu çözebilsek yani. Atamalarda sözlülerin kalkması ne bileyim işte bu puan esasının getirilmesi, puan kriterlerinin objektif şeylere bağlaması. (Katılımcı 2)

4.1.3. Çalışma Barışı Algısının Bozulmasının Sonuçları

Öğretmenlerin çalışma barışı algılarının bozulmasının sonuçlarına ilişkin görüşlerinin bir kısmına aşağıda yer verilmiştir:

*Bu tür olumsuzluklar öncelikle çalışma **motivasyonumu** çok fazla etkilemektedir. İş hayatımda yaşadığım olumsuzlukları mümkün olduğunca **özel hayatıma** yansıtılamamaya çalışıyorum. Ancak bu pek mümkün olmuyor. (Katılımcı 13)*

*Daha fazla **yorulduğumu** düşünüyorum. Bu durumda okulda ders işleme isteğimi olumsuz yönde etkiliyor. Özel hayatımda ise daha gergin, mutsuz ve agresif oluyorum. (Katılımcı 10)*

*“Olumsuz bir çalışma ortamı tüm **motivasyonumu** düşürür; bende **stres** ve **gerginlik** yaratır. İş ve özel yaşam arasında **dengeyi** sağlamam zorlaşır, bu da kişisel yaşamıma direkt etki eder ve yaşam kalitemi ciddi oranda düşürür ve beni mutsuz eder.” (Katılımcı 4)*

*“Öğretmen böylelikle kendisini **çalışma hayatında mutsuz, huzursuz** hissedecek” (Katılımcı 12)*

*“Daha fazla **yorulduğumu** düşünüyorum. Bu durumda okulda **ders işleme isteğimi** olumsuz yönde etkiliyor.” (Katılımcı 10)*

Tablo 4.7.’de öğretmenlerin çalışma barışı algılarının bozulmasının sonuçlarına ilişkin frekans değerleri gösterilmektedir:

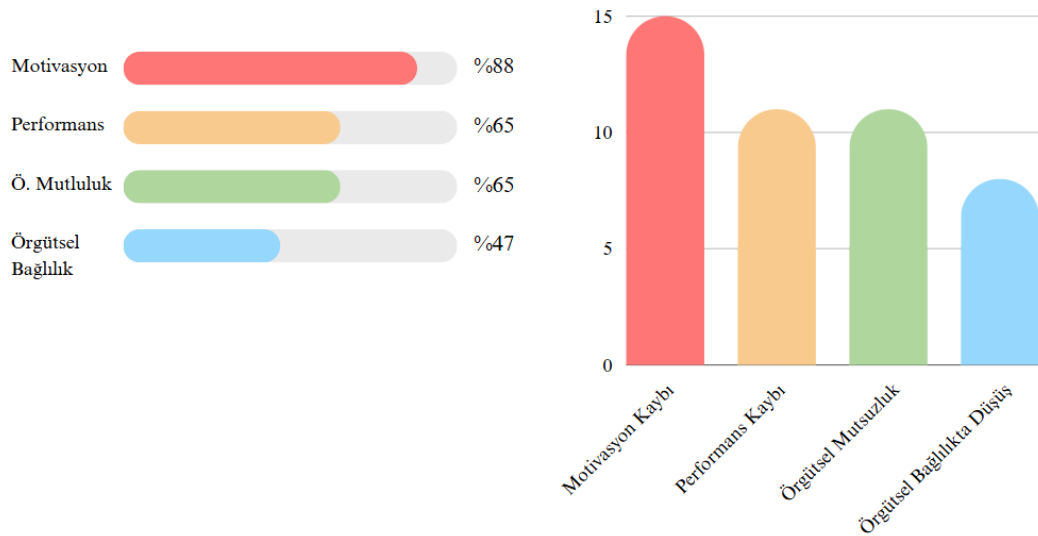
Tablo 4. 7: Çalışma Barışı Algısının Bozulmasına Ait Çıktılar

Kod	(f)
Örgütsel Mutsuzluk	11
Memnuniyetsizlik	2
Motivasyon Kaybı	15
Huzursuzluk-Endişe	6
Bıkkınlık	1
Gerginlik	1
Stres	1
Moral Bozukluğu	2
İşten Tatmin Olamama	4
Dedikodu	2
Kızgınlık	1

Şaşkınlık	1
Hayal Kırıklığı	1
İsteksizlik	2
İş yaşam dengesi	6
Telaş	1
Tükenmişlik	1
Örgütsel Bağlılığın Düşmesi	8
Yer Değiştirme	5
Yabancılaşma	2
Örgüt İçi İletişim Bozukluğu	2
Örgüt İçi Gruplaşma	3
Sinik Davranışlar	4
Meslek Değiştirme	1
Örgüt İçi Çatışma	1
Performans Düşüklüğü	11

Tablo 4.7’de öğretmen görüşlerine göre çalışma barışı algısının düşük olmasının sonuçları gösterilmektedir. Buna göre çalışma barışı algısının düşük olmasının sonuçları, motivasyon kaybı (f=15), performans düşüklüğü (f=11), örgütsel mutlulukta azalma (f=11) ve örgütsel bağlılığın düşmesi (f=8) olarak sıralanabilir.

Şekil 4.3’te nitel görüşmeler ışığında elde edilen veriler görselleştirilerek sunulmuştur:



Şekil 4. 3: Nitel Görüşmeler Işığında Çalışma Barışının Bozulmasının Sonuçları

Şekil 4.3’te de görüldüğü üzere nitel görüşmeler ışığında öğretmenlerin çalışma barışı algılarının bozulması en çok motivasyon kaybına, performans düşüklüğüne, örgütsel mutsuzluğa ve örgütsel bağlılığın düşmesine yol açmaktadır.

Tablo 4.8’de öğretmenlerin çalışma barışı algılarının düşük olması neticesinde ortaya çıkacağını düşündükleri olumsuz durumlara ilişkin görüşlerinin en yüksek frekansa sahip olanlarına yönelik ifadeler tablolastırılmıştır.

Tablo 4. 8: Çalışma Barışı Algısının Bozulmasına İlişkin Öğretmen İfadeleri

Kod 1: Motivasyon Kaybı	Katılımcı 15: Çalıştığım kurumda huzurun olması motivasyonumu ve performansımı oldukça etkileyen bir etmendir.
Kod 2: Performans	Katılımcı 10: İş hayatındaki performansımın ve verimimin düştüğünü ve daha fazla yorulduğumu düşünüyorum.
Kod 3: Örgütsel Mutluluğun Bozulması	Katılımcı 1: Kimseyle paylaşımda bulunmama isteği, birlikte iş yapmaktaki isteksizlik, okulda aşırı sıkılma gibi durumlar yaşıyorum.
Kod 4: Bağlılık	Katılımcı 8: Okula bağlılığı azaltıyor. Öğretmenin okuldan kaçmak gibi hevesleri ortaya çıkıyor. Katılımcı 6: Yani çok şevkle ve istekle başlanan meslekte aradan 13 yıl geçtikten sonra acaba ben bu mesleğe ait miyim değil miyim sorgulamasını yaşıyorum

Tablo 4.8.'de çalışma barışı algısının bozulmasının sonuçlarına ilişkin olarak öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Tablo 4.8. çalışma barışının bozulmasının öğretmenlerin bireysel ve örgütsel yaşamları üzerindeki olumsuz yansımalarını öğretmen ifadelerinden hareketle ortaya koymaktadır. Katılımcı öğretmen görüşleri motivasyon kaybı, düşük performans, örgütsel mutluluğun kaybolması ve örgütsel bağlılığın düşmesi gibi kritik sonuçlara işaret etmektedir. Bu bulgular bir bakıma çalışma barışının sağlanamadığı durumlarda sadece bireylerin değil, örgütsel yapının ve eğitimin sürdürülebilirliğinin de tehdit altında olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.9'da ise frekans tablosu sunulmuştur:

Tablo 4. 9: Frekans Tablosu

Kod/Katılımcı	Katılımcı 1	Katılımcı 2	Katılımcı 3	Katılımcı 4	Katılımcı 5	Katılımcı 6	Katılımcı 7	Katılımcı 8	Katılımcı 9	Katılımcı 10	Katılımcı 11	Katılımcı 12	Katılımcı 13	Katılımcı 14	Katılımcı 15	Katılımcı 16	Katılımcı 17
Örgütsel Mutluluğun Bozulması	1	1		1		1	1		1	1		1			1	1	1
Memnuniyetsizlik	1					1											
Motivasyon Kaybı	1	1	1	1	1	1	1	1		1		1	1	1	1	1	1
Huzursuzluk-Endişe	1		1		1		1					1			1		
Bıkkınlık		1															
Gerginlik				1													
Stres				1													
Moral bozukluğu				1												1	
İşten tatmin olamama					1	1			1			1					
Dedikodu						1		1									
Kızgın							1										
Şaşkın							1										
Hayal kırıklığı							1										
İsteksizlik							1					1					
İş yaşam Dengesi				1			1			1		1	1				1
Telaş												1					
Tükenmişlik										1							

Örgütsel Bağlılığın Düşmesi	1	1		1	1	1		1		1		
Yer değiştirme isteği	1	1	1	1								1
Yabancılaşma	1				1							
Örgüt içi iletişim bozukluğu	1				1							
Örgüt içi gruplaşmalar	1	1				1						
Sinik davranışlar			1	1			1					1
Meslek değiştirme				1								
Örgüt içi çatışma								1				
Performans Düşüklüğü	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1

Tablo 4.9’de çalışma barışı algısının bozulmasının sonuçlarına yönelik öğretmen ifadelerinden hareketle oluşturulan frekans tablosuna yer verilmiştir. Frekans tablosundan da görülebileceği üzere çalışma barışının bozulması durumunda öğretmen algılarına göre bu durumdan en çok motivasyon, performans, örgütsel mutluluk ve örgütsel bağlılık değişkenlerinin etkileneceği anlaşılmaktadır.

4.2. Nicel Araştırma Analiz Bulguları

4.2.1. Öğretmenlerin Çalışma Barışı Algıları, Motivasyonları, Örgütsel Bağlılık Düzeyleri, Mutluluk Algıları ve Performans Düzeyleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular

Tablo 4.10’de öğretmenlerin çalışma barışı algılarına yönelik olarak madde ortalama değerleri ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Tablo 4. 10: Öğretmenlerin Ölçek Maddelerine Verdikleri Cevapların Ayrıntılı Ortalama Değerleri

Madde	N	Ort.	S. S.
1-Okul müdürüm, öğretmenlerle etkili iletişim kurar.	489	3.75	1.153
2-Millî Eğitim Bakanlığı, politikalarını geliştirirken öğretmen görüşlerini dikkate alır.	489	2.27	1.200
3-Okul müdürüm, kararlarını bilimsel temellere dayandırarak alır.	489	3.45	1.098
4-Millî Eğitim Bakanlığı, öğretmenlerin görevde yükselmesine ilişkin kriterlerin objektif bir şekilde uygulanmasını sağlar.	489	2.53	1.244
5-Okul müdürüm, öğretmenlerle takım ruhu içinde hareket eder.	489	3.63	1.192
6-Millî Eğitim Bakanlığı, oluşturduğu politikalarda öğretmenlerin bireysel farklılıklarını dikkate alır.	489	2.31	1.131
7-Okul müdürüm, öğretmelerin okulla ilgili kararlara katılımını teşvik eder.	489	3.66	1.141
8-Millî Eğitim Bakanlığı, eğitim öğretim politikalarını bilimsel temellere dayandırarak hazırlar.	489	2.50	1.200
9-Okul müdürüm, öğretmenlerin bireysel farklılıklarına saygı duyar.	489	3.75	1.092
10-Millî Eğitim Bakanlığı, öğretmenlerin mesleki gelişimini teşvik eder.	489	2.78	1.168
11-Okul müdürüm, velilerin öğretmenlerle yaşadığı çatışmaları etkili yönetir.	489	3.60	1.216

12-Millî Eğitim Bakanlığı, öğretmenlerin ödüllendirilmesine ilişkin kriterlerin objektif bir şekilde uygulanmasını sağlar.	489	2.27	1.214
13-Okul müdürüm, öğretmenlerin ödüllendirilmesinde adaletli davranır.	489	3.43	1.196
14-Millî Eğitim Bakanlığı, öğretmenlik kariyer basamakları uygulaması ile öğretmenlerin kariyer ihtiyaçlarını karşılar.	489	2.25	1.134
15-Okul müdürüm, öğretmenlerin görev dağıtımında adaletli davranır.	489	3.52	1.193
16-Millî Eğitim Bakanlığı, öğretmenlerden ne beklediğini açık bir şekilde ortaya koyar.	489	2.58	1.137
17-Okul müdürüm, okulla ilgili güvenlik tedbirlerinin alınmasını sağlar.	489	3.66	1.139
18-Millî Eğitim Bakanlığı, ihtiyaç duyulması halinde öğretmenlerin üst yönetimlerden geri bildirim almalarına imkân sağlar.	489	2.61	1.107
19-Okul müdürüm, öğretmenlerin ders programı ile ilgili taleplerini dikkate alır.	489	4.02	1.043
20-Öğretmenlerin talepleri toplu sözleşme görüşmelerinde dikkate alınır.	489	2.43	1.194
21-Millî Eğitim Bakanlığı, öğretmenlerin alanları ile ilgili konularda inisiyatif kullanmalarına imkân tanır.	489	2.50	1.189

Tablo 4.10'da görüldüğü üzere en yüksek ortalama puana sahip maddeler:

- Okul müdürüm, öğretmenlerin ders programı ile ilgili taleplerini dikkate alır (Ort: 4,02).
- Okul müdürüm, öğretmenlerle etkili iletişim kurar (Ort: 3,75).
- Okul müdürüm, öğretmenlerin bireysel farklılıklarına saygı duyar (Ort: 3,75).
- Okul müdürüm, okulla ilgili güvenlik tedbirlerinin alınmasını sağlar (Ort: 3,66).
- Okul müdürüm, öğretmenlerin okulla ilgili kararlara katılımını teşvik eder (Ort: 3,66).
- Okul müdürüm, öğretmenlerle takım ruhu içinde hareket eder (Ort: 3,63) şeklindedir.

Tablo 4.10'a göre en düşük ortalamaya sahip maddeler ise,

- Millî Eğitim Bakanlığı, öğretmenlik kariyer basamakları uygulaması ile öğretmenlerin kariyer ihtiyaçlarını karşılar (Ort: 2,25).
- Millî Eğitim Bakanlığı, öğretmenlerin ödüllendirilmesine ilişkin kriterlerin objektif bir şekilde uygulanmasını sağlar (Ort: 2,27).
- Millî Eğitim Bakanlığı, politikalarını geliştirirken öğretmen görüşlerini dikkate alır (Ort: 2,27).
- Millî Eğitim Bakanlığı, oluşturduğu politikalarda öğretmenlerin bireysel farklılıklarını dikkate alır (Ort: 2,31).
- Öğretmenlerin talepleri toplu sözleşme görüşmelerinde dikkate alınır (Ort: 2,43) şeklindedir.

Buna göre öğretmenlerin çalışma barışı algıları ile ilgili olarak en yüksek ortalamaya sahip tüm maddelerin okul müdürü ile ilgili olması ve buna karşılık en düşük ortalamaya sahip tüm maddelerin ise Bakanlık tarafından oluşturulan eğitim politikaları ile ilgili olması oldukça dikkat çekicidir. Bu durum okul içi yönetsel davranışlar ve Bakanlık tarafından ortaya konulan eğitim politikaları arasındaki algısal farkların öğretmenlerin çalışma barışı algıları üzerinde belirgin bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca bulgular, merkezi politikaların öğretmen ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde yeniden gözden geçirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

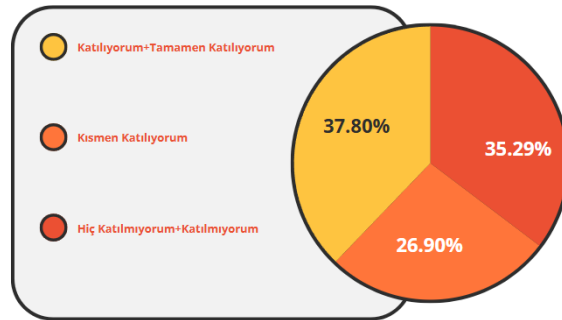
Tablo 4.10’da öğretmenlerin her bir ölçek maddesi için verdikleri puanlara ilişkin ortalamalar gösterilmektedir. Öğretmenlerin Çalışma Barışı algılarını ortaya çıkarmak için oluşturulan ölçek, öğretmen görüşlerini 21 madde toplamaktadır. Tablo 4.10 bu 21 maddenin her biri için 5’li Likert tarzı toplanmış verilerin bir ortalamasını göstermektedir. Tablo 4.11’de ise öğretmenlerin ölçek maddelerine verdikleri yanıtlar “Hiç Katılmıyorum ve Katılmıyorum”, “Kısmen Katılıyorum”, “Katılıyorum ve Tamamen Katılıyorum” başlıkları altında sınıflandırılarak öğretmenlerin yüzdelik dilimler halinde çalışma barışı algısını oluşturan maddelere katılım oranları gösterilmek istenmiştir.

Tablo 4. 11: Öğretmenlerin Ölçeklere Verdikleri Yanıtların Yüzdelik Dilimler Halinde Gösterimi

Madde	Hiç Katılmıyorum + Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum + Tamamen Katılıyorum
1-Okul müdürüm, öğretmenlerle etkili iletişim kurar.	%14.1	%23.3	%62.6
2-Millî Eğitim Bakanlığı, politikalarını geliştirirken öğretmen görüşlerini dikkate alır.	%63.0	21.7	15.3
3-Okul müdürüm, kararlarını bilimsel temellere dayandırarak alır.	17.8	30.9	51.3
4-Millî Eğitim Bakanlığı, öğretmenlerin görevde yükselmesine ilişkin kriterlerin objektif bir şekilde uygulanmasını sağlar.	50.7	28.4	20.9
5-Okul müdürüm, öğretmenlerle takım ruhu içinde hareket eder.	17.4	24.9	57.7
6-Millî Eğitim Bakanlığı, oluşturduğu politikalarda öğretmenlerin bireysel farklılıklarını dikkate alır.	62.0	23.3	14.7
7-Okul müdürüm, öğretmenlerin okulla ilgili kararlara katılımını teşvik eder.	14.5	26.0	59.5

8-Millî Eğitim Bakanlığı, eğitim öğretim politikalarını bilimsel temellere dayandırarak hazırlar.	5.03	31.5	18.2
9-Okul müdürüm, öğretmenlerin bireysel farklılıklarına saygı duyar.	12.7	24.3	63.0
10-Millî Eğitim Bakanlığı, öğretmenlerin mesleki gelişimini teşvik eder.	38.0	38.0	23.9
11-Okul müdürüm, velilerin öğretmenlerle yaşadığı çatışmaları etkili yönetir.	18.0	23.5	58.5
12-Millî Eğitim Bakanlığı, öğretmenlerin ödüllendirilmesine ilişkin kriterlerin objektif bir şekilde uygulanmasını sağlar.	59.7	24.7	15.5
13-Okul müdürüm, öğretmenlerin ödüllendirilmesinde adaletli davranır.	20.0	27.8	52.1
14-Millî Eğitim Bakanlığı, öğretmenlik kariyer basamakları uygulaması ile öğretmenlerin kariyer ihtiyaçlarını karşılar.	60.3	25.2	14.5
15-Okul müdürüm, öğretmenlerin görev dağıtımında adaletli davranır.	18.6	26.4	55.0
16-Millî Eğitim Bakanlığı, öğretmenlerden ne beklediğini açık bir şekilde ortaya koyar.	46.8	33.3	19.8
17-Okul müdürüm, okulla ilgili güvenlik tedbirlerinin alınmasını sağlar.	14.9	24.7	60.3
18-Millî Eğitim Bakanlığı, ihtiyaç duyulması halinde öğretmenlerin üst yönetimlerden geri bildirim almalarına imkân sağlar.	46.4	34.2	19.4
19-Okul müdürüm, öğretmenlerin ders programı ile ilgili taleplerini dikkate alır.	8.4	18.2	73.4
20-Öğretmenlerin talepleri toplu sözleşme görüşmelerinde dikkate alınır.	54.6	27.2	18.2
21-Millî Eğitim Bakanlığı, öğretmenlerin alanları ile ilgili konularda inisiyatif kullanmalarına imkân tanır.	52.8	27.4	19.8

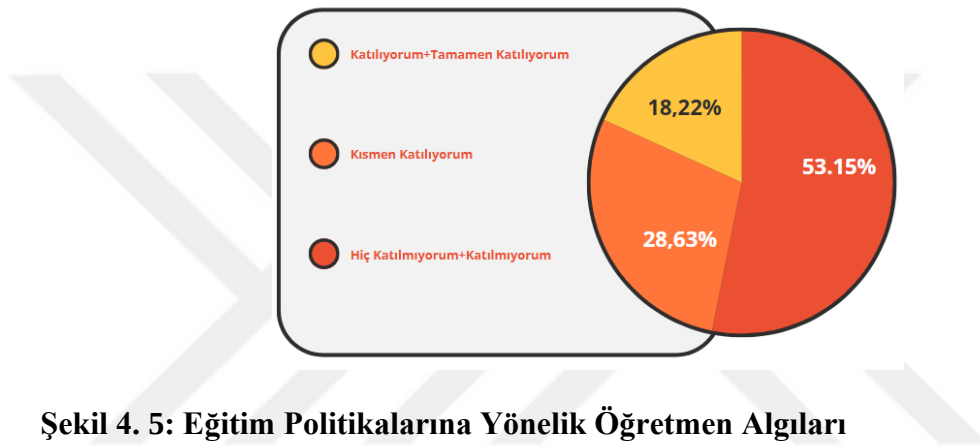
Şekil 4.4'te öğretmenlerin çalışma barışı algısı ölçeğine verdikleri yanıtlar “Hiç katılmıyorum + katılmıyorum”, “kısmen katılıyorum”, “katılıyorum + tamamen katılıyorum” başlıkları altında sınıflandırılarak yüzdelik değerler halinde gösterilmiştir. Buna göre öğretmenlerin çalışma barışı algılarına ait bulgular Şekil 4.4'te görselleştirilmiştir:



Şekil 4. 4: Öğretmenlerin Çalışma Barışı Algıları

Şekil 4.4'te görülebileceği üzere çalışma barışı algılarına yönelik sorulara öğretmenlerin %37.8'inin katılıyorum ya da tamamen katılıyorum şeklinde cevap verdikleri, %35,29'unun hiç katılmıyorum ya da katılmıyorum şeklinde cevap verdikleri ve %26.9'unun ise kısmen katılıyorum şeklinde cevap verdikleri görülmektedir.

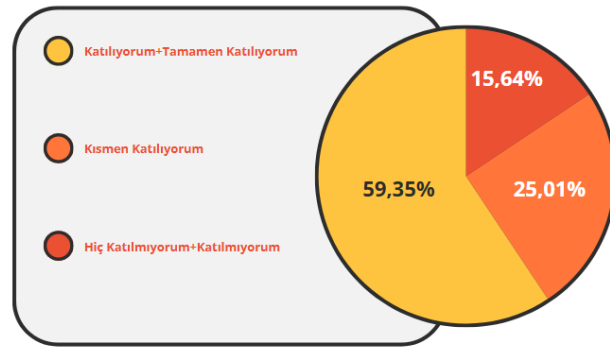
Şekil 4.5'te öğretmenlerin çalışma barışının alt boyutu olan Eğitim Politikalarına yönelik verdikleri yanıtlar sınıflandırılarak yüzdelik değerler halinde gösterilmiştir. Buna göre öğretmenlerin Eğitim Politikaları algılarına ait bulgular Şekil 4.5'te görselleştirilmiştir:



Şekil 4. 5: Eğitim Politikalarına Yönelik Öğretmen Algıları

Şekil 4.5 incelendiğinde öğretmenlerin %53.15'inin çalışma barışı algısı ölçeğinin Eğitim politikalarına ait maddelerine “hiç katılmıyorum ya da katılmıyorum” şeklinde yanıt verdikleri, %28.63'ünün kısmen katılıyorum olarak yanıt verdikleri ve %18.22'sinin ise “katılıyorum ya da tamamen katılıyorum” şeklinde yanıt verdikleri görülmektedir.

Şekil 4.6'da öğretmenlerin çalışma barışının alt boyutu olan “Yönetmel Davranışlara” yönelik verdikleri yanıtlar sınıflandırılarak yüzdelik değerler halinde gösterilmiştir. Buna göre öğretmenlerin okul içi yönetmel davranış algılarına ait bulgular Şekil 4.6'da görselleştirilmiştir:



Şekil 4. 6: Okul İçi Yönetsel Davranışlara Yönelik Öğretmen Algıları

Şekil 4.6 incelendiğinde öğretmenlerin %15,64’ünün çalışma barışı algısı ölçeğinin okul içi yönetsel davranışları ölçen maddelerine “hiç katılmıyorum ya da katılmıyorum” şeklinde yanıt verdikleri, %25.01’inin kısmen katılıyorum olarak yanıt verdikleri ve %59.35’inin ise “katılıyorum ya da tamamen katılıyorum” şeklinde yanıt verdikleri görülmektedir.

Boyutlar bazında öğretmenlerin verdikleri yanıtların yüzdelik dilimler halinde verilmesinin ardından araştırmada kullanılan ölçeklere ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve söz konusu değerler Tablo 4.12’de sunulmuştur.

Tablo 4. 12: Değişkenlere İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	N	Ort.	S. S.	Çarpıklık	Basıklık	Güvenirlik
Çalışma Barışı Algısı	489	3.02	.790	.137	-.076	.942
Öğret. Motivasyonu	489	3.59	.672	-.177	-.426	.909
Örgütsel Bağlılık	489	3.28	.690	-.364	.255	.901
Örgütsel Mutluluk	489	3.53	.751	-.341	-.244	.959
Öğret. Performansı	489	4.29	.472	-.525	-.109	.960

Tablo 4.12’de görüldüğü üzere araştırmanın örneklemini 489 öğretmen oluşturmaktadır. 489 öğretmenden elde edilen veriler analiz edildiğinde öğretmenlerin çalışma barışına yönelik algı düzeyleri ortalamasının 3,02 ile orta düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin motivasyon değerleri ise 3,59 ile yüksek; örgütsel bağlılık düzeyleri 3,28 ile orta; örgütsel mutluluk düzeyleri 3,53 ile yüksek ve performanslarına ilişkin algıları ise 4,29 ile çok yüksek düzeydedir.

Tablo 4.12’de görüldüğü üzere elde edilen verilerin basıklık ve çarpıklık değerlerinin ± 1 arasında olması sebebiyle ölçeklerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiş ve analizler de bu doğrultuda gerçekleştirilmiştir (George & Mallery, 2010). Ayrıca

ölçeklere ilişkin güvenirlik analizleri incelendiğinde Çalışma Barışı ölçeğinin güvenirlik katsayısının ,942; öğretmen motivasyonu ölçeğinin güvenirlik katsayısının ,909; örgütsel bağlılık ölçeğinin güvenirlik katsayısının ,901; örgütsel mutluluk ölçeğinin güvenirlik katsayısının ,959 ve öğretmen performansı ölçeğinin güvenirlik katsayısının ,960 olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.13'te değişkenler ve ilgili alt boyutlara ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri gösterilmiştir:

Tablo 4. 13: Değişkenler ve Alt Boyutlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	N	Ort.	S. S.
Çalışma Barışı Algısı	489	3.02	.790
Yönetsel Davranış Alt. B	489	3.65	.965
Eğitim Politikaları Alt B.	489	2.46	.936
Öğretmen Motivasyonu	489	3.59	.672
İçsel Faktörler	489	3.54	.740
Dışsal Faktörler	489	3.47	.742
Yönetsel Faktörler	489	3.79	.827
Örgütsel Bağlılık	489	3.28	.690
Duygusal Bağlılık	489	3.71	.884
Devam Bağlılığı	489	3.31	.737
Normatif Bağlılık	489	2.83	.823
Örgütsel Mutluluk	489	3.53	.751
Olumlu Duygular	489	3.06	1.002
Olumsuz Duygular*	489	2.19	.874
Potansiyelin Gerçekleştirilmesi	489	3.62	.823
Öğretmen Performansı	489	4.29	.472
Alan Bilgisi	489	4.09	.573
Öğrenme-Öğretme Sürecini Hazırlama	489	4.05	.667
İletişim	489	4.39	.545
Öğrenme-Öğret. Sürec. Yürütme ve M. Gel.	489	4.11	.629
Mesleki Tutum ve Değerler	489	4.63	.454

*Bu boyutun tamamı ters puanlanmaktadır. Örgütsel mutluluk genel ortalaması hesaplanırken ters puanlanan maddeler düzenlendikten sonra ortalama alma işlemi yapılmıştır.

Tablo 4.13'te değişkenlere ilişkin alt boyutlar ve bu alt boyutlara ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri gösterilmiştir. Buna göre çalışma barışı algısının okul içi yönetsel davranış alt boyutuna ilişkin ortalama değer 3,65 iken eğitim politikaları alt boyutuna ilişkin ortalama değer 2,46 olarak tespit edilmiştir. Bu durum öğretmenlerin çalışma barışı algılarına eğitim politikalarına ait uygulamaların daha olumsuz yansıdığını ortaya koymakta ve söz konusu uygulamalar öğretmenlerin çalışma barışı algı ortalamalarını düşürmektedir. Öğretmen motivasyonuna ilişkin alt boyutlara bakıldığında ise içsel faktörlerin ortalamasının 3,54; dışsal faktörlerin ortalamasının

3,47 ve yönetsel faktörlerin ortalamasının ise 3,79 olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen motivasyonu bağlamında da en düşük ortalamanın dışsal faktörler boyutunda gözlemlendiği tespit edilmiştir. Örgütsel bağlılığın ilk alt boyutu olan duygusal bağlılık alt boyutuna ait ortalama 3,71 iken devam bağlılığına ilişkin ortalama 3,31 ve normatif bağlılığa ilişkin ortalama ise 2,83 olarak belirlenmiştir. Örgütsel bağlılık özelinde en düşük ortalamaya sahip alt boyutun normatif bağlılık alt boyutu olduğu görülmektedir. Örgütsel mutluluğa ilişkin olarak olumlu duygular alt boyutunun ortalaması 3,06; olumsuz duygular alt boyutunun ortalaması 2,19 ve potansiyelin gerçekleştirilmesi alt boyutunun ortalaması ise 3,62 olarak belirlenmiştir. Bu noktada olumsuz duygular boyutuna ait tüm maddelerin ters puanlandığı ve Tablo 4.9.'da gösterilen ortalamaların ilgili puanlar düzeltildikten sonra ortaya çıkan puan olduğu bilinmelidir. Son boyutumuz olan öğretmen performansı boyutuna ait alan bilgisi alt boyutuna ilişkin ortalama değer 4,09; öğrenme-öğretme sürecini hazırlama alt boyutuna ilişkin ortalama değer 4,05; iletişim alt boyutuna ilişkin ortalama değer 4,39; öğrenme-öğretme sürecini yürütme ve mesleki gelişim alt boyutuna ilişkin ortalama değer 4,11 ve mesleki tutum ve değerlere ilişkin ortalama değer 4,63 olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen performansı ölçeğinin en düşük ortalamaya sahip alt boyutunun ise öğrenme-öğretme sürecini hazırlama alt boyutu olduğu göze çarpmaktadır.

Tablo 4.14'te Öğretmenlerin Çalışma Barışı Algıları ile “Öğretmen Motivasyonu”, “Örgütsel Bağlılık”, “Örgütsel Mutluluk” ve “Öğretmen Performansı” arasındaki korelasyon matrisi gösterilmektedir. Korelasyon analizleri yapılmadan önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediği kontrol edilmiş ve verilerin normal dağılım gösterdiği anlaşıldıktan sonra analizler de buna göre gerçekleştirilmiştir.

Tablo 4. 14: Öğretmenlerin Çalışma Barışı Algıları ile “Öğretmen Motivasyonu”, “Örgütsel Bağlılık”, “Örgütsel Mutluluk” Ve “Öğretmen Performansı” Arasındaki Korelasyon Matrisi

	Ort.	S.S.	1	2	3	4	5
1-Çalışma Barışı Algısı	3,02	.790	-				
2-Öğretmen Motivasyonu	3,59	.672	.682**	-			
3-Örgütsel Bağlılık	3,28	.690	.428**	.544**	-		
4-Örgütsel Mutluluk	3,53	.751	.390**	.647**	.553**	-	
5-Öğretmen Performansı	4,29	.472	.180**	.428**	.278**	.408**	-

**korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır.

Mutlak değer bazında korelasyon katsayılarının “0,70-1,00” arasında olması “yüksek” bir ilişkinin; “0,70-0,30” arasında olması “orta” düzeyde bir ilişkinin ve “0,30-0,00” arasında olması ise “düşük” düzeyde bir ilişkinin varlığına işaret eder (Büyüköztürk, 2020). Tablo 4.14’te görüldüğü üzere öğretmenlerin çalışma barışı algı düzeyleri ile motivasyonları ($r=.682$), örgütsel bağlılıkları ($r=.428$) ve mutluluk düzeyleri ($r=.390$) arasında orta düzeyde anlamlı ve pozitif yönlü ilişkiler tespit edilmiştir. Öğretmenlerin çalışma barışı algı düzeyleri ile kendilerine yönelik performans algıları ($r=.180$) arasında ise düşük düzeyde pozitif yönde ve anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Değişkenler arasındaki korelasyon matrisi Tablo 4.14’te gösterildikten sonra Tablo 4.15’te ayrıntılı bir korelasyon yapılarak alt boyutlarla birlikte değişkenler arasındaki ilişkiler gösterilmiştir:



Tablo 4. 15: Alt Boyutları ile Birlikte Öğretmenlerin Çalışma Barışı Algıları ile “Öğretmen Motivasyonu”, “Örgütsel Bağlılık”, “Örgütsel Mutluluk” ve “Öğretmen Performansı” Arasındaki Korelasyon Matrisi

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1-Çalışma Barışı Algısı	-																			
2-Eğitim Politikaları	.843**	-																		
3-Yönetmel Davranış	.819**	.383**	-																	
4-Öğretmen Motivasyonu	.682**	.543**	.594**	-																
5-İçsel Faktörler	.583**	.531**	.436**	.941**	-															
6-Dışsal Faktörler	.509**	.486**	.357**	.858**	.771**	-														
7-Yönetmel Faktörler	.704**	.391**	.793**	.806**	.629**	.510**	-													
8-Örgütsel Bağlılık	.428**	.232**	.488**	.544**	.474**	.442**	.516**	-												
9-Duygusal Bağlılık	.368**	.167**	.455**	.524**	.474**	.385**	.507**	.838**	-											
10-Devam Bağlılığı	.308**	.206**	.310**	.349**	.291**	.314**	.323**	.824**	.497**	-										
11-Normatif Bağlılık	.405**	.220**	.461**	.493**	.421**	.415**	.465**	.877**	.587**	.642**	-									
12-Örgütsel Mutluluk	.390**	.291**	.360**	.647**	.639**	.549**	.484**	.553**	.573**	.349**	.461**	-								
13-Olumlu Duygular	.399**	.287**	.379**	.620**	.612**	.505**	.485**	.558**	.532**	.380**	.491**	.881**	-							
14-Olumsuz Duygular***	-.275**	-.165**	-.298**	-.459**	-.424**	-.411**	-.367**	-.433**	-.494**	-.232**	-.349**	-.841**	-.571**	-						
15-Potansiyelin Gerçek.	.306**	.306**	.199**	.559**	.601**	.469**	.353**	.375**	.380**	.266**	.297**	.762**	.636**	.409**	-					
16-Öğret. Performansı	.180**	.141**	.159**	.428**	.475**	.298**	.304**	.278**	.302**	.221**	.176**	.408**	.382**	.164**	.565**	-				
17-Alan Bilgisi	.187**	.185**	.125**	.323**	.372**	.248**	.190**	.217**	.202**	.196**	.154**	.276**	.264**	.068	.445**	.768**	-			
18-Öğr.-Öğ. Sürecini Haz.	.188**	.203**	.106*	.439**	.499**	.333**	.271**	.265**	.271**	.211**	.186**	.417**	.373**	.183**	.578**	.857**	.652**	-		
19-İletişim	.123**	.046	.162**	.331**	.356**	.193**	.285**	.223**	.259**	.185**	.117**	.323**	.325**	.137**	.406**	.803**	.544**	.595**	-	
20-Öğr.-Öğ. S. Y. ve Mes. G.	.192**	.150**	.170**	.421**	.464**	.309**	.291**	.295**	.313**	.223**	.207**	.394**	.357**	.170**	.543**	.904**	.654**	.765**	.647**	-
21-Mesleki Tutum ve Değerler	.064	.011	.098*	.239**	.259**	.136**	.206**	.137**	.180**	.108*	.055	.250**	.248**	.089*	.345**	.785**	.496**	.508**	.635**	.558**

***Bu boyutun tamamı ters puanlanmaktadır. Dolayısıyla örgütsel mutluluk toplam puanı alınırken ters puanlanan maddeler düzeltilmiştir. Ancak korelasyonda herhangi bir işlem yapılmamıştır.

*Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır.

** Korelasyon 0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.15'te araştırmada ele alınan çalışma barışı algısı, öğretmen motivasyonu, örgütsel bağlılık, örgütsel mutluluk ve öğretmen performansı arasındaki ilişkiler tüm alt boyutları ile birlikte gösterilmektedir. Tablo 4.15'te görüldüğü üzere öğretmenlerin çalışma barışı algı düzeylerinin alt boyutunu oluşturan okul içi yönetsel davranış ile öğretmen motivasyonu arasında orta düzeyde anlamlı ve pozitif yönlü ilişki ($r=594$; $p<05$) vardır. Okul içi yönetsel davranış ile öğretmen motivasyonunun içsel ($r=.436$; $p<.05$) ve dışsal ($r=357$; $p<.05$) faktörler alt boyutları arasında orta düzeyde anlamlı ve pozitif yönlü ilişki varken yönetsel faktörler ($r=793$; $p<.05$) ile arasında yüksek düzeyde anlamlı ve pozitif yönlü ilişki tespit edilmiştir. Eğitim politikaları alt boyutu ile öğretmen motivasyonu ($r=.543$; $p<.05$) arasında da orta düzeyde anlamlı ve pozitif yönlü ilişkiler bulunmaktadır. Eğitim politikaları alt boyutu ile öğretmen motivasyonunun tüm alt boyutları arasında orta düzeyde anlamlı ve pozitif yönlü ilişkiler mevcuttur.

Çalışma Barışı Algısının alt boyutu olan okul içi yönetsel davranışlar ile örgütsel bağlılık ($r=.488$; $p<.05$) arasında orta düzeyde anlamlı ve pozitif yönlü ilişki tespit edilmiştir. Okul içi yönetsel davranış alt boyutu ile örgütsel bağlılığın tüm alt boyutları arasında da orta düzeyde anlamlı ve pozitif yönlü ilişki mevcuttur. Eğitim politikaları alt boyutu ile örgütsel bağlılık ($r=.232$; $p<.05$) arasında düşük düzeyde anlamlı ve pozitif yönlü ilişki bulunmaktadır. Eğitim politikaları alt boyutu ile örgütsel bağlılığın tüm alt boyutları arasında da düşük düzeyde anlamlı ve pozitif yönlü ilişki mevcuttur.

Çalışma Barışı algısının alt boyutu olan okul içi yönetsel davranış ile örgütsel mutluluk arasında ($r=.360$; $p<.05$) orta düzeyde anlamlı ve pozitif yönlü ilişki bulunmaktadır. Okul içi yönetsel davranış alt boyutu ile örgütsel mutluluğun olumlu duygular alt boyutu ($r=.379$; $p<.05$) arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki söz konusu iken olumsuz duygular ($r=-.298$; $p<.05$) boyutu ile negatif yönlü ve düşük düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Okul içi yönetsel davranışlar ile potansiyelin gerçekleştirilmesi ($r=.199$) alt boyutu arasındaki korelasyon ise pozitif yönlü ve düşük düzeydedir. Eğitim politikaları ile örgütsel mutluluğun olumlu duygular ($r=.287$; $p<.05$) alt boyutu pozitif yönlü ve düşük düzeyde bir korelasyona sahip iken potansiyelin gerçekleştirilmesi ($r=.306$; $p<.05$) alt boyutu pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki göstermektedir. Eğitim politikaları ve olumsuz duygular ($r=-.165$; $p<.05$) alt boyutu arasında ise düşük düzeyde negatif yönlü ilişki söz konusudur.

Çalışma Barışı Algısının alt boyutlarından olan okul içi yönetsel davranış ile öğretmen performansı ($r=.159$; $p<.05$) arasında düşük düzeyde anlamlı ve pozitif yönlü ilişkiler bulunmaktadır. Ayrıca okul içi yönetsel davranış alt boyutu ile öğretmen performansının tüm alt boyutları arasında da düşük düzeyde anlamlı ve pozitif yönlü ilişkiler tespit edilmiştir. Çalışma barışı algısının bir diğer alt boyutu olan eğitim politikaları alt boyutu ile öğretmen performansı ($r=.141$; $p<.05$) arasında da iletişim ($r=.046$) ile mesleki tutum ve değerler ($r=.011$) alt boyutları hariç düşük düzeyde anlamlı ve pozitif yönlü ilişkiler ortaya çıkmıştır.

4.2.2. Öğretmenlerin Çalışma Barışı Algi Düzeylerinin Öğretmenlerin Motivasyonunu Yordama Düzeyine İlişkin Bulgular

Tablo 4.16’da öğretmenlerin çalışma barışı algı düzeylerinin öğretmenlerin motivasyonlarını yordama düzeyine ilişkin bulgular gösterilmektedir. Regresyon analizi yapılmadan önce verilerin regresyon varsayımlarını karşılayıp karşılamadıkları kontrol edilmiştir. Buna göre Durbin-Watson değeri ilişkili hata değeri olmadığına işaret etmektedir. Ayrıca verilerde çoklu doğrusallık problemi de (VIF: 1.171) yoktur (Şen, 2018).

Tablo 4. 16: Çalışma Barışı Algısının Öğretmen Motivasyonunu Yordama Düzeyi

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	Std. Hata	(β)	t	p	R	R ²	F	p
Sabit		1.788	.091		19.587	.000				
Eğitim Politikaları	Öğretmen Motivasyonu	.265	.026	.369	10.327	.000	.685	.470	215.093	.000
Yönetsel Davranış		.316	.025	.453	12.668	.000				

Adjusted R Square: .467; Durbin-Watson: 1.255

Tablo 4.16 incelendiğinde eğitim politikalarının ve okul içi yönetsel davranışların öğretmen motivasyonunu yordamada anlamlı olduğu görülmektedir ($R= .685$, $R^2=.470$, $p<.05$). Regresyon analizine göre öğretmenlerin eğitim politikaları ve okul içi yönetsel davranışlara yönelik algılarının motivasyonlarına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) aşağıda gösterilmiştir:

$$\text{Öğretmen Motivasyonu: } 1.788 + (.265 \times \text{Eğitim Politikaları}) + (.316 \times \text{Yönetsel Davranış})$$

Öğretmenlerin eğitim politikaları ve yönetsel davranışlara ilişkin algıları birlikte, öğretmen motivasyonu üzerindeki toplam varyansın %47'sini açıklamaktadır. B katsayısı eğitim politikaları ve okul içi yönetsel davranışlar ile öğretmen motivasyonu arasında pozitif yönlü ilişki olduğunu göstermektedir. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre (β) yordayıcı değişkenlerin öğretmen motivasyonu üzerindeki göreceli önem sırası; okul içi yönetsel davranış ve sonrasında da eğitim politikaları şeklindedir. (β) katsayısı, bağımsız değişkendeki bir birimlik değişikliğin bağımlı değişken üzerinde ne kadar değişiklik meydana getireceğini gösterir. Örneğin okul içi yönetsel davranışlar sabit tutulduğunda eğitim politikalarındaki 0.27 birimlik artış, öğretmenlerin motivasyonları üzerinde 0,37 birimlik olumlu değişikliğe neden olmakta ve onu artırmaktadır. Yine benzer bir şekilde okul içi yönetsel davranış puanlarındaki 0,31 puanlık bir artış, öğretmen motivasyonu üzerinde 0.45 puanlık olumlu yönde bir artışa neden olmaktadır. Başka bir ifade ile okul içi yönetsel uygulamalar ve eğitim politikaları, öğretmen motivasyonun olumlu etkilemektedir. Buna göre çalışma barışı algısının öğretmen motivasyonunu pozitif yordadığı ifade edilebilir.

4.2.3. Öğretmenlerin Çalışma Barışı Algı Düzeylerinin Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığını Yordama Düzeyine İlişkin Bulgular

Tablo 4.17'de öğretmenlerin çalışma barışı algı düzeylerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını yordama düzeyine ilişkin bulgular gösterilmektedir. Regresyon analizi yapılmadan önce verilerin regresyon varsayımlarını karşılayıp karşılamadıkları kontrol edilmiştir. Buna göre Durbin-Watson değeri ilişkili hata değeri olmadığına işaret etmektedir. Ayrıca verilerde çoklu doğrusallık problemi de (VIF: 1.171) yoktur (Şen, 2018).

Tablo 4. 17: Öğretmenlerin Çalışma Barışı Algı Düzeylerinin Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarını Yordama Düzeyine İlişkin Bulgular

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	Std. Hata	(β)	t	p	R	R ²	F	p
Sabit		1.968	.112		17.552	.000				
Eğitim Politikaları	Örgütsel Bağlılık	.039	.032	.053	1.249	.212	.491	.241	77.022	.000
Yönetsel Davranış		.334	.031	.468	10.931	.000				

Adjusted R Square: .238; Durbin-Watson: 1865

Tablo 4.18 incelendiğinde eğitim politikalarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığını anlamlı yordamadığı ancak okul içi yönetsel davranışların öğretmen motivasyonunu yordamada anlamlı olduğu görülmektedir ($p < .05$). Regresyon analizine göre öğretmenlerin eğitim politikaları ve okul içi yönetsel davranışlara yönelik algılarının örgütsel bağlılıklarına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) aşağıda gösterilmiştir:

$$\text{Örgütsel Bağlılık} = 1.968 + (.039 \times \text{Eğitim Politikaları}) + (.334 \times \text{Yönetsel Davranış})$$

Öğretmenlerin eğitim politikaları ve okul içi yönetsel davranışlara ilişkin algıları birlikte, örgütsel bağlılık üzerindeki toplam varyansın %24'ünü açıklamaktadır. B katsayısı eğitim politikaları ve okul içi yönetsel davranışlar ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönlü ilişki olduğunu göstermektedir. (β) katsayısı, bağımsız değişkendeki bir birimlik değişikliğin bağımlı değişken üzerinde ne kadar değişiklik meydana getireceğini gösterir. Örneğin okul içi yönetsel davranış puanlarındaki 0,33 puanlık bir artış, öğretmen motivasyonu üzerinde 0.47 puanlık olumlu yönde bir artışa neden olmaktadır.

4.2.4. Öğretmenlerin Çalışma Barışı Algı Düzeylerinin Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluklarını Yordama Düzeyine İlişkin Bulgular

Tablo 4.18'de öğretmenlerin çalışma barışı algı düzeylerinin öğretmenlerin örgütsel mutluluklarını yordayıp yordamadığına ilişkin bulgular yer almaktadır. Regresyon analizi yapılmadan önce verilerin regresyon varsayımlarını karşılayıp karşılamadıkları kontrol edilmiştir. Buna göre Durbin-Watson değeri ilişkili hata değeri olmadığına işaret etmektedir. Ayrıca verilerde çoklu doğrusallık problemi de (VIF: 1.171) yoktur (Şen, 2018).

Tablo 4. 18: Öğretmenlerin Çalışma Barışı Algı Düzeylerinin Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluklarını Yordama Düzeyine İlişkin Bulgular

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	Std. Hata	(β)	t	p	R	R ²	F	p
Sabit		2.346	.129		18.225	.000				
Eğitim Politikaları	Örgütsel Mutluluk	.144	.036	.179	3.969	.000	.396	.157	45.316	.000
Yönetsel Davranış		.227	.035	.292	6.476	.000				

Adjusted R Square: .154; Durbin-Watson: 1665

Tablo 4.18 incelendiğinde eğitim politikalarının ve okul içi yönetsel davranışların öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerini yordamada anlamlı oldukları görülmektedir ($R = 396$, $R^2 = 157$, $p < .05$). Regresyon analizine göre öğretmenlerin eğitim politikaları ve okul içi yönetsel davranışlara yönelik algılarının örgütsel mutluluklarına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) aşağıda gösterilmiştir:

$$\text{Örgütsel Mutluluk: } 2,346 + (.144 \times \text{Eğitim Politikaları}) + (.227 \times \text{Yönetsel Davranış})$$

Öğretmenlerin eğitim politikaları ve okul içi yönetsel davranışlara ilişkin algıları birlikte, öğretmenlerin örgütsel mutlulukları üzerindeki toplam varyansın %16'sını açıklamaktadır. B katsayısı eğitim politikaları ve okul içi yönetsel davranışlar ile öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyleri arasında pozitif yönlü ilişki olduğunu göstermektedir. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre (β) yordayıcı değişkenlerin öğretmenlerin örgütsel mutlulukları üzerindeki görece önem sırası; okul içi yönetsel davranış ve sonrasında da eğitim politikaları şeklindedir. (β) katsayısı, bağımsız değişkendeki bir birimlik değişimin bağımlı değişken üzerinde ne kadar değişiklik meydana getireceğini gösterir. Örneğin okul içi yönetsel davranışlar sabit tutulduğunda eğitim politikalarındaki 0.14 birimlik artış, öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları üzerinde 0,18 birimlik olumlu değişikliğe neden olmakta ve onu artırmaktadır. Yine benzer bir şekilde okul içi yönetsel davranış puanlarındaki 0,23 puanlık bir artış, öğretmen motivasyonu üzerinde 0.29 puanlık olumlu yönde bir artışa neden olmaktadır. Başka bir ifade ile okul içi yönetsel uygulamalar ve eğitim politikaları, öğretmenlerin örgütsel mutluluklarını olumlu etkilemektedir. Buna göre çalışma barışı algısının öğretmen motivasyonunu pozitif yordadığı ifade edilebilir.

4.2.5. Öğretmenlerin Çalışma Barışı Algı Düzeylerinin Öğretmen Performansını Yordama Düzeyine İlişkin Bulgular

Tablo 4.19'da öğretmenlerin çalışma barışı algı düzeylerinin öğretmenlerin performanslarını yordayıp yordamadığına ilişkin bulgular yer almaktadır. Regresyon analizi yapılmadan önce verilerin regresyon varsayımlarını karşılayıp karşılamadıkları kontrol edilmiştir. Buna göre Durbin-Watson değeri ilişkili hata değeri olmadığına işaret etmektedir. Ayrıca verilerde çoklu doğrusallık problemi de (VIF: 1.171) yoktur (Şen, 2018).

Tablo 4. 19: Öğretmenlerin Çalışma Barışı Algı Düzeylerinin Öğretmenlerin Performans Yordama Düzeyine İlişkin Bulgular

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	Std. Hata	(β)	t	p	R	R ²	F	p
Sabit		3.956	.087		45.659	.000				
Eğitim Politikaları	Performans	.047	.024	.094	1.937	.053	.181	.033	8.245	.000
Yönetsel Davranış		.060	.024	.123	2.556	.011				

Adjusted R Square: .029; Durbin-Watson: 1551

Tablo 4.19 incelendiğinde eğitim politikalarının öğretmenlerin performans algılarını anlamlı yordamadığı ancak okul içi yönetsel davranışların öğretmen motivasyonunu yordamada anlamlı olduğu görülmektedir ($p < .05$). Regresyon analizine göre öğretmenlerin eğitim politikaları ve okul içi yönetsel davranışlara yönelik algılarının örgütsel bağlılıklarına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) aşağıda gösterilmiştir:

$$\text{Örgütsel Bağlılık} = 3.956 + (.047 \times \text{Eğitim Politikaları}) + (.060 \times \text{Yönetsel Davranış})$$

Öğretmenlerin eğitim politikaları ve okul içi yönetsel davranışlara ilişkin algıları birlikte, öğretmenlerin performans algıları üzerindeki toplam varyansın %03'ünü açıklamaktadır. B katsayısı eğitim politikaları ve okul içi yönetsel davranışlar ile öğretmen performansı arasında pozitif yönlü ilişki olduğunu göstermektedir. (β) katsayısı, bağımsız değişkendeki bir birimlik değişikliğin bağımlı değişken üzerinde ne kadar değişiklik meydana getireceğini gösterir. Örneğin okul içi yönetsel davranış puanlarındaki 0,06 puanlık bir artış, öğretmen performansı üzerinde 0.12 puanlık olumlu yönde bir artışa neden olmaktadır.

4.2.6. Demografik Değişkenlerin Öğretmenlerin Çalışma Barışı Algıları, Motivasyon Düzeyler, Örgütsel Bağlılıkları, Örgütsel Mutlulukları ve Performans Algıları ile İlişkisi

Bu bölümde çalışma barışı algısı ve diğer değişkenler arasındaki net ilişkilerin saptanması amaçlanmıştır ve bu bağlamda değişkenler arasındaki ilişki demografik değişkenler kontrol edilerek hesaplanmıştır. Demografik değişkenlerin kontrol değişkeni olarak ele alındığı kısmî korelasyon (partial correlation) verileri Tablo 4.20’de sunulmuştur.

Tablo 4. 20: Kısmî Korelasyon (Partial Correlation) Tablosu

Kontrol D.	Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Cinsiyet, medeni durum, yaş, mesleki kıdem, aynı okulda çalışma süresi, aynı müdür ile çalışma süresi, öğrenim durumu, okul türü, kariyer basamağı, sendika üyeliği, okuldaki öğrenci sayısı, ortalama sınıf mevcudu, okuldaki öğretmen sayısı.	1-Çalışma Barışı Algısı	-																			
	2-Eğitim Politikaları	.848	-																		
	3-Yönetmel Dav.	.812	.379	-																	
	4-Öğret. Motivasyonu	.683	.533	.605	-																
	5-İçsel Faktörler	.595	.527	.459	.943	-															
	6-Dışsal Faktörler	.513	.479	.367	.867	.782	-														
	7-Yönetmel Faktörler	.697	.384	.795	.813	.639	.534	-													
	8-Örgütsel Bağlılık	.416	.223	.482	.553	.492	.435	.532	-												
	9-Duygusal Bağlılık	.368	.163	.463	.539	.494	.387	.531	.838	-											
	10-Devam Bağlılığı	.298	.200	.300	.349	.299	.300	.329	.820	.491	-										
	11-Normatif Bağlılık	.384	.205	.444	.498	.438	.408	.471	.878	.591	.638	-									
	12-Örgütsel Mutluluk	.384	.276	.366	.639	.634	.540	.487	.567	.595	.354	.467	-								
	13-Olumlu Duygular	.395	.277	.385	.616	.609	.509	.483	.579	.559	.393	.502	.878	-							
	14-Olumsuz Duygular	-.261	-.150	-.290	-.451	-.422	-.389	-.372	-.424	-.494	-.218	-.338	-.844	-.570	-						
	15-Potansiyelin Gerçek.	.313	.297	.219	.553	.593	.470	.355	.407	.416	.287	.318	.759	.629	.411	-					
	16-Öğret. Performans	.181	.129	.174	.419	.461	.302	.302	.297	.319	.237	.190	.390	.362	.158	.545	-				
	17-Alan Bilgisi	.200	.193	.137	.337	.383	.253	.215	.227	.212	.206	.157	.269	.260	.058	.447	.785	-			
	18-Öğr.-Öğ. Sürec. Haz.	.195	.193	.127	.431	.486	.336	.271	.288	.292	.229	.204	.400	.354	.181	.552	.842	.663	-		
	19-İletişim	.115	.031	.166	.315	.339	.188	.271	.231	.269	.189	.121	.302	.303	.130	.380	.794	.552	.569	-	
	20-Öğr.-Öğ. S. Y. ve M.	.185	.132	.178	.403	.441	.305	.281	.313	.328	.240	.218	.374	.336	.162	.522	.896	.667	.744	.626	-
	21-Mesleki Tutum- Değ.	.063	.002	.108	.231	.245	.145	.199	.146	.185	.115	.064	.233	.228	.088	.322	.775	.500	.474	.619	.536

Tablo 4.20’de kısmi korelasyon tablosu gösterilmektedir. Kısmi korelasyon katsayısı, iki değişken arasındaki ilişkinin, bu değişkenlerle ilişkili olduğu düşünülen bir ya da daha çok değişkenin X ve Y’de yol açtıkları ortak varyansın dışlanarak hesap edilmesinde kullanılır. Bu durum bir anlamda X ve Y değişkenleri arasındaki net ilişkinin bulunması sürecidir (Büyüköztürk, 2020: 34-35).

Tablo 4.20 incelendiğinde cinsiyet, medeni durum, yaş, mesleki kıdem, aynı okulda çalışma süresi, aynı müdür ile çalışma süresi, öğrenim durumu, okul türü, kariyer basamağı, sendika üyeliği, okuldaki öğrenci sayısı, ortalama sınıf mevcudu, okuldaki öğretmen sayısı gibi demografik değişkenlerin kontrol değişkeni olarak alındığı görülmektedir. Buna göre söz konusu değişkenler kontrol edildiğinde (sabit tutulduğunda) öğretmenlerin çalışma barışı algıları ile motivasyon düzeyleri arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = .683$). Çalışma barışı algısı ile öğretmen motivasyonu arasında hesaplanan bu korelasyon aynı değişkenler için ilgili demografik değişkenler kontrol edilmeksizin Tablo 4.15’te hesaplanan korelasyon katsayısı ($r = .682$) ile oldukça yakındır. Dolayısıyla korelasyon katsayılarında gözlenen bu benzerlik çalışma barışı ve öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkinin salt bu iki değişkenden kaynaklandığının bir göstergesidir.

Demografik değişkenler kontrol edildiğinde öğretmenlerin çalışma barışı algıları ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = .416$). Çalışma barışı algısı ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasında hesaplanan bu korelasyon aynı değişkenler için ilgili demografik değişkenler kontrol edilmeksizin Tablo 4.15’te hesaplanan korelasyon katsayısı ($r = .428$) ile oldukça yakındır. Dolayısıyla korelasyon katsayılarında gözlenen bu benzerlik çalışma barışı ve öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin salt bu iki değişkenden kaynaklandığının bir göstergesidir. Araştırmanın bir diğer değişkeni olan örgütsel mutluluk ile çalışma barışı algısı arasındaki ilişkiye bakıldığında da benzer bir durum ile karşılaşilmektedir. Buna göre demografik değişkenler kontrol edildiğinde öğretmenlerin çalışma barışı algıları ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = .384$). Çalışma barışı algısı ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasında hesaplanan bu korelasyon aynı değişkenler için demografik değişkenler kontrol edilmeksizin hesaplanan korelasyon katsayısı ($r = .390$) ile oldukça

yakındır. Dolayısıyla korelasyon katsayılarında gözlenen bu benzerlik çalışma barışı ve öğretmenlerin örgütsel mutlulukları arasındaki ilişkinin salt bu iki değişkenden kaynaklandığının bir göstergesidir.

Tablo 4.20 ve Tablo 4.15 incelendiğinde 13 farklı demografik değişken kontrol edildiğinde (sabit tutulduğunda) çalışma barışı algısı ile öğretmen motivasyonu, öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları, örgütsel mutlulukları ve performans düzeyleri arasındaki korelasyonun yine de birbirlerine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Bu durum çalışma barışı algısı ve diğer değişkenler arasındaki korelasyon ilişkisinin net olarak ortaya konulabilmesi adına oldukça önemlidir.

4.3. Nitel ve Nicel Verilerin Entegrasyonu

Tablo 4.21’de ise nitel bulgulardan hareketle oluşturulan ölçek maddeleri ve öğretmenlerin verdikleri cevaplarla ortaya çıkan korelasyon toplu halde gösterilmiştir. Tablo 4.21’de öncelikle öğretmenlerle yapılan nitel görüşmelerden elde edilen veriler sunulmuş daha sonrasında bu verilerin çalışma barışı algısı ölçeğine hangi maddeler aracılığıyla yansıdığı gösterilmiştir. Ölçekte kullanılan maddeler tabloda gösterildikten sonra var olan problem durumu “sorun” başlığı altında tanımlanmıştır. Daha sonra öğretmenlerin nicel ölçme aracına verdikleri yanıtların maddeler bazında ortalama değerleri verilmiş ve ardından da tüm maddelerin öğretmen motivasyonu, örgütsel bağlılık, örgütsel mutluluk ve performans ile olan korelasyonel ilişkisi gösterilmiştir. Korelasyonel ilişkinin gösterilmesinin ardından sonuç bölümünde çıkarım ve tavsiyelerde bulunulmuştur. Karma yöntem araştırmasının da bir gereği olarak hem nitel hem de nicel verilerin aynı problem durumu bağlamında birbirleriyle bu şekilde ilişkilendirilmesi, verilerin entegrasyonunun derinlemesine bir analiz ve anlamlandırma sürecini kapsadığını göstermektedir.

Tablo 4. 21: Nitel Bulgular, Ölçek Maddeleri ve Entegrasyon

Nitel Bulgu	Ölçek Maddesi	Sorun	Madde Ortalaması	Motivasyon	Örgütsel Bağlılık	Örgütsel Mutluluk	Performans	Sonuç
Bazı arkadaşlarımızla sert, yüksek tonda konuşurken duyduğum kendisini üslubunu doğru bulmuyorum.	Okul müdürüm, öğretmenlerle etkili iletişim kurar.	Okul müdürleri öğretmenlerle etkili iletişim kurabiliyor mu?	3.75	▲	▲	▲	▲	Öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerilerine yönelik algıları yüksek düzeydedir. İletişimin motivasyon, örgütsel bağlılık, örgütsel bağlılık ve performans ile pozitif korelasyonu sebebiyle bu durumun son derece olumlu olduğu ifade edilebilir.
Hiçbir şekilde ben öğretmen görüşünün dikkate alındığını düşünmüyorum.	Millî Eğitim Bakanlığı, politikalarını geliştirirken öğretmen görüşlerini dikkate alır.	Bakanlık, öğretmen görüşlerini dikkate alıyor mu?	2.27	▲	▲	▲	▲	Öğretmenlerin Bakanlık politikaları geliştirilirken görüşlerinin dikkate alındığına yönelik algıları düşük düzeydedir. Diğer değişkenler ile pozitif ilişkisi sebebiyle Bakanlık bünyesinde öğretmen görüşleri dikkate alınarak bu konuda önlem alınması tavsiye edilebilir.
Olaya bilgi bağlamında bakmayıp da hani “Benim aklıma şu geldi, bu kesin olmalı!”. “Hocam arkasını doldurdun mu bunun?”	Okul müdürüm, kararlarını bilimsel temellere dayandırarak alır.	Okul müdürleri bilimsel temelli karar alabiliyor mu	3.45	▲	▲	▲	▲	Öğretmenlerin okul müdürlerinin bilimsel temelli karar almalarına yönelik algıları yüksek düzeydedir. Yanda ilişkili olduğu değişkenler göz önüne alındığında bu durumun oldukça önemli olduğu ifade edilebilir.
Yönetici atamada subjektif bir yöntem olan mülakat kaldırılmalıdır.	Millî Eğitim Bakanlığı, öğretmenlerin görevde yükselmesine ilişkin kriterlerin objektif bir şekilde uygulanmasını sağlar.	Görevde yükselme kriterleri objektif uygulanabiliyor mu?	2.53	▲	▲	▲	▲	Öğretmenlerin Bakanlık tarafından yükselme kriterlerinin objektif algılanmasına yönelik algıları düşüktür. Yanda ilişkili olduğu değişkenler göz önüne alındığında bu konuda önlem alınması tavsiye edilebilir.
Öğretmenle kavga içine girdiğinde bu sefer öğretmenin iş huzuru kalmıyor	Okul müdürüm, öğretmenlerle takım ruhu içinde hareket eder.	Okul müdürleri takım ruhuna sahip mi?	3.63	▲	▲	▲	▲	Öğretmenler okul müdürlerinin takım ruhuna sahip olma algılarını yüksek düzeyde algılamaktadır. Yanda ilişkili olduğu değişkenler göz önüne alındığında bu durumun oldukça önemli olduğu ifade edilebilir.
Son yıllarda maalesef farklı din ve inanca sahip insanları dışlayan bir politika hâkim.	Millî Eğitim Bakanlığı, oluşturduğu politikalarda öğretmenlerin bireysel farklılıklarını dikkate alır.	Bakanlık bireysel farklılıkları dikkate alıyor mu?	2.31	▲	▲	▲	▲	Öğretmenler Bakanlığın bireysel farklılıkları dikkate alma düzeyini düşük düzeyde algılamaktadır. Yanda ilişkili olduğu değişkenler düşünüldüğünde bu konuda önlem alınması tavsiye edilebilir.
Çok nadirdir yani seni kaale aldıkları. Mesela şu andaki çalıştığım okulda müdür tek adamlık görevi yapıyor.	Okul müdürüm, öğretmelerin okulla ilgili kararlara katılımını teşvik eder.	Okul müdürleri kararlara öğretmenleri dahil ediyor mu?	3.66	▲	▲	▲	▲	Öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretmenleri karar süreçlerine katma düzeylerini yüksek düzeyde algılamaktadır. Yanda ilişkili olduğu değişkenler göz önüne alındığında bu durumun oldukça önemli olduğu ifade edilebilir.
Çoğu iş sadece bir şekilde yürüsün diye yapıyor. Fikir ... dikkate alınmaz veya geçiştirilir. Üst	Millî Eğitim Bakanlığı, eğitim öğretim politikalarını bilimsel temellere dayandırarak hazırlar.	Bakanlık, bilimsel temellere dayalı karar alabiliyor mu?	2.50	▲	▲	▲	▲	Öğretmenlerin Bakanlığın politikalarını bilimsel temelli hazırladığına dair algıları düşük düzeydedir. Yanda ilişkili olduğu değişkenler göz önüne alındığında bu konuda önlem alınmasının önemli olduğu ifade edilebilir.

<i>yönetimdekilerin genel amacı istatistik verileridir.</i>					
<i>Siz Batı 'dan gelenler işte burayı beğenmiyorsunuz.</i>	Okul müdürüm, öğretmenlerin bireysel farklılıklarına saygı duyar.	Okul müdürleri bireysel farklılıklara saygı duyuyor mu?	3.75	▲ ▲ ▲ ▲	Öğretmenlerin okul müdürlerinin bireysel farklılıklara saygı duymasına yönelik algıları yüksek düzeydedir. Yanda ilişkili olduğu değişkenler göz önüne alındığında bu durumun oldukça önemli olduğu ifade edilebilir
<i>...Bütün arkadaşlarımda gözlemlediğim şu, çalışıyorum da ne oluyor?</i>	Millî Eğitim Bakanlığı, öğretmenlerin mesleki gelişimini teşvik eder.	Bakanlık, öğretmenlerin gelişimini destekliyor mu?	2.78	▲ ▲ ▲ ▲	Öğretmenlerin Bakanlığın mesleki gelişimi teşvik etmesine yönelik algıları orta düzeydedir. Bu konuda Bakanlığın diğer uygulamalarına göre öğretmenlerin algı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak ilgili olduğu değişkenler de göz önüne alınarak bu algının daha da iyileştirilmesi tavsiye edilebilir.
<i>Problem durumlarında veliden yana tavır sergilenir.</i>	Okul müdürüm, velilerin öğretmenlerle yaşadığı çatışmaları etkili yönetir.	Okul müdürleri veli öğretmen çatışmalarını yönetebiliyor mu	3.60	▲ ▲ ▲ ▲	Öğretmenlerin okul müdürlerinin veli-öğretmen çatışmalarını doğru yönetmelerine ilişkin algıları yüksek düzeydedir. Yanda ilişkili olduğu değişkenler de göz önüne alındığında bu durumun oldukça önemli olduğu ifade edilebilir.
<i>Ödüllendirme diye bir şey yok zaten bizde. Demin de söyledim çalışanla çalışmayan çok ayırt edilmiyor</i>	Millî Eğitim Bakanlığı, öğretmenlerin ödüllendirilmesine ilişkin kriterlerin objektif bir şekilde uygulanmasını sağlar.	Bakanlık, ödüllendirme kriterlerini objektif uygulatabiliyor mu?	2.27	▲ ▲ ▲ ▲	Öğretmenlerin Bakanlığın ödüllendirme kriterlerinin objektif şekilde uygulanmasına ilişkin algıları düşük düzeydedir. Yanda ilişkili olduğu değişkenler göz önüne alındığında bu konuda önlem alınmasının önemli olduğu ifade edilebilir.
<i>Benim için en önemli kavram uyum için adalet kavramı gerek görevlerin dağıtılmasında gerekse ödüllendirmelerde.</i>	Okul müdürüm, öğretmenlerin ödüllendirilmesinde adaletli davranır.	Okul müdürleri ödüllendirmede adaletli mi?	3.43	▲ ▲ ▲ ▲	Öğretmenlerin okul müdürlerinin ödüllendirme davranışlarına ilişkin algıları yüksek düzeydedir. Yanda ilişkili olduğu değişkenler de göz önüne alındığında bu durumun oldukça önemli olduğu ifade edilebilir.
<i>Bu mevcut durum çalışma barışını bozan bir şey. Çünkü unvanların kazanılma şeklinde sıkıntı var.</i>	Millî Eğitim Bakanlığı, öğretmenlik kariyer basamakları uygulaması ile öğretmenlerin kariyer ihtiyaçlarını karşılar.	Bakanlık, öğretmenlerin kariyer ihtiyaçlarını karşılayabiliyor mu?	2.25	▲ ▲ ▲ ▲	Öğretmenlerin Bakanlığın öğretmenlerin kariyer ihtiyaçlarına karşılamasına yönelik algıları düşük düzeydedir. Yanda ilişkili olduğu değişkenler de göz önüne alındığında bu konuda önlem alınmasının önemli olduğu ifade edilebilir.
<i>Benim için en önemli kavram uyum için adalet kavramı gerek görevlerin dağıtılmasında gerekse ödüllendirmelerde.</i>	Okul müdürüm, öğretmenlerin görev dağıtımında adaletli davranır.	Okul müdürleri görev dağılımında adaletli mi?	3.52	▲ ▲ ▲ ▲	Öğretmenlerin okul müdürlerinin görev dağılımını adaletli yaptıklarına yönelik algıları yüksek düzeydedir. Yanda ilişkili olduğu değişkenler de göz önüne alındığında bu durumun oldukça önemli olduğu ifade edilebilir.
<i>Benden beklenenleri yerine getirmek derken aklıma şu soru geldi: Benden millî eğitim ne bekliyor?</i>	Millî Eğitim Bakanlığı, öğretmenlerden ne beklediğini açık bir şekilde ortaya koyar.	Bakanlık, öğretmenlerden ne beklediğini ortaya koyabiliyor mu?	2.58	▲ ▲ ▲ ▲	Öğretmenlerin Bakanlığın beklentilerini açıkça iletmesine yönelik algıları düşük düzeydedir. Yanda ilişkili olduğu değişkenler de göz önüne alındığında bu konuda önlem alınmasının önemli olduğu ifade edilebilir.
<i>Okul, ders esnasında tehlikelere çok açık hale geliyor.</i>	Okul müdürüm, okulla ilgili güvenlik tedbirlerinin alınmasını sağlar.	Okul müdürleri güvenlik tedbirlerini alabiliyor mu?	3.66	▲ ▲ ▲ ▲	Öğretmenlerin okul müdürlerinin güvenlikle ilgili tedbirleri almalarına yönelik algıları yüksek düzeydedir. Yanda ilişkili olduğu değişkenler de göz önüne alındığında bu durumun oldukça önemli olduğu ifade edilebilir.
<i>Çok üst perdeden bakıyorlar. Birbirimizle rahat konuşabilmemiz gerekirken...</i>	Millî Eğitim Bakanlığı, ihtiyaç duyulması halinde öğretmenlerin üst yönetimlerden geri bildirim almalarına imkân sağlar.	Bakanlık, öğretmenlere geri bildirim vererek yardımcı oluyor mu?	2.61	▲ ▲ ▲ ▲	Öğretmenlerin Bakanlığın öğretmenlere geri bildirim vererek yardımcı olmasına yönelik algıları orta düzeydedir. Diğer bakanlık uygulamalarına göre daha yüksek ortalamaya sahip olsa da yine de bu konuda gerekli önlemlerin alınmasının önemli olduğu ifade edilebilir.

<i>İş huzurunun en önemli kaynaklarından bir tanesi bir kere ders programlarının gerçekten düzgün bir şekilde yapılması</i>	Okul müdürüm, öğretmenlerin ders programı ile ilgili taleplerini dikkate alır.	Okul müdürleri ders programında taleplere dikkat ediyor mu?	4.02	   	Öğretmenlerin okul müdürlerinin ders programları yapılırken öğretmenlerin görüşlerini dikkate almalarına yönelik algıları yüksek düzeydedir. Aynı zamanda bu madde çalışma barışı algısını ölçen maddeler içinde en yüksek ortalamaya sahip olan maddedir. Yanda ilişkili olduğu değişkenlerde göz önüne alındığında bu durumun oldukça önemli olduğu ifade edilebilir.
<i>Bugün memurların sözleşmesi var, bayramlarda ikramiye isteniyor, kira yardımı isteniyor, bakalım bunlardan kaç tanesini hükümet yerine getirebilecek.</i>	Öğretmenlerin talepleri toplu sözleşme görüşmelerinde dikkate alınır.	Toplu sözleşmelerde öğretmen görüşleri dikkate alınıyor mu?	2.43	   	Öğretmenlerin toplu sözleşme görüşmelerinde taleplerinin dikkate alınıp alınmadığına ilişkin algıları düşük düzeydedir. Yanda ilişkili olduğu değişkenler de göz önüne alındığında bu durumun oldukça önemli olduğu ifade edilebilir.
<i>Mesela ben yıllardır Kimya anlatıyorum kimse bana nasıl daha iyi olur diye sormadı maalesef.</i>	Millî Eğitim Bakanlığı, öğretmenlerin alanları ile ilgili konularda inisiyatif kullanmalarına imkân tanır.	Öğretmenler inisiyatif kullanabiliyor mu?	2.50	   	Öğretmenlerin alanları ile ilgili konularda inisiyatif kullanabilmelerine yönelik algıları düşük düzeydedir. Yanda ilişkili olduğu değişkenler de göz önüne alındığında bu konuda önlem alınarak öğretmenlerin uzmanı oldukları alanla ilgili inisiyatif kullanmaya teşvik edilmesinin oldukça önemli olduğu ifade edilebilir.

 Düşük Düzeyde Pozitif İlişki  Orta Düzeyde Pozitif İlişki

Tablo 4.21’de nitel ve nicel verilerin bir arada sunulmasıyla karma yöntemin bir gerekliliği olarak verilerin entegrasyonu sağlanmıştır. Bu sayede karma araştırılma ile yalnızca veri çeşitliliği artırılmakla kalmamış aynı zamanda bulgular güçlendirilerek daha nitelikli sonuçlara ulaşılması sağlanmıştır.

Tablo 4.22’de ise çalışma barışının bozulmasının sonuçlarına ilişkin nitel bulgular ve nicel bulgular entegre edilerek sunulmaktadır:

Tablo 4. 22. Çalışma Barışının Bozulmasına Yönelik Nitel ve Nicel Verilerin Entegrasyonu

Nitel Bulgu	Kullanılan Ölçek	Sorun	Ölçek Ortalaması	Korelasyon	Düzey	Sonuç
<i>Bu tür olumsuzluklar öncelikle çalışma motivasyonumu çok fazla etkilemektedir.</i>	Kılıç ve Yılmaz (2019) tarafından geliştirilen Öğretmen Motivasyon Ölçeği	Çalışma Barışı Algısı ile Öğretmen Motivasyonu ilişkili midir?	3,59	.682	▲	Öğretmenler nitel görüşmelerde çalışma barışının bozulduğu durumlarda motivasyonlarının bu durumdan etkileneceğini ifade etmişlerdir. Yapılan nicel analizler de bu durumu desteklemektedir. Buna göre çalışma barışı ile öğretmen motivasyonu arasında pozitif yönlü ilişki vardır.
<i>Neticede günün önemli bir bölümünü okulda geçiriyorum. Düşük moral ve motivasyon ders anlatma performansımı da olumsuz etkiler.</i>	Özgenel (2019) tarafından geliştirilen Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği	Çalışma Barışı Algısı ile Öğretmen Performansı ilişkili midir?	4,29	.180	▲	Öğretmenler nitel görüşmelerde çalışma barışının bozulduğu durumlarda performanslarının bu durumdan etkileneceğini ifade etmişlerdir. Yapılan nicel analizler de bu durumu desteklemektedir. Buna göre çalışma barışı ile öğretmen performansı arasında pozitif yönlü ilişki vardır.
<i>Öğretmen böylelikle kendisini çalışma hayatında mutsuz, huzursuz hissedecek</i>	Demo ve Paschoal (2013) tarafından geliştirilen ve Arslan ve Polat tarafından Türkçeye uyarlanan Örgütsel Mutluluk Ölçeği	Çalışma Barışı Algısı ile Örgütsel Mutluluk ilişkili midir?	3,53	.390	▲	Öğretmenler nitel görüşmelerde çalışma barışının bozulduğu durumlarda örgütsel mutluluğun bu durumdan etkileneceğini ifade etmişlerdir. Yapılan nicel analizler de bu durumu desteklemektedir. Buna göre çalışma barışı ile örgütsel mutluluk arasında pozitif yönlü ilişki vardır.
<i>Yani çok şevkle ve istekle başlanan meslekte aradan 13 yıl geçtikten sonra acaba ben bu mesleğe ait miyim değil miyim sorgulamasını yaşıyorum</i>	Meyer, Allen ve Smith (1993) tarafından geliştirilen ve Dağlı, Elçiçek ve Han (2018) tarafından uyarlanan Bağlılık Ölçeği	Çalışma Barışı Algısı ile Örgütsel Bağlılık ilişkili midir?	3,28	.428	▲	Öğretmenler nitel görüşmelerde çalışma barışının bozulduğu durumlarda örgütsel bağlılığın bu durumdan etkileneceğini ifade etmişlerdir. Yapılan nicel analizler de bu durumu desteklemektedir. Buna göre çalışma barışı ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönlü ilişki vardır.

▲ Düşük Düzeyde Pozitif İlişki ▲ Orta Düzeyde Pozitif İlişki

Tablo 4.22’de nitel sonuçlar ve kullanılan ölçeklere ait bulguların bir arada sunulmasıyla verilerin entegrasyonu sağlanmaya çalışılmıştır. Bu sayede karma araştırma ile sadece veri çeşitliliği arttırılmakla kalmamış aynı zamanda bulgular güçlendirilerek daha nitelikli sonuçlara ulaşılması sağlanmıştır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın nitel ve nicel bulguları ışığında elde edilen sonuçlar, ilgili literatür temelinde tartışılarak “*çalışma barışı nedir ve çalışma barışı algı düzeyindeki değişiklikler nicel olarak genişletilmiş bir örneklem üzerinde nasıl gözlemlenebilir?*” sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırma sürecinin ilk aşamasında, “çalışma barışı” kavramının öğretmenler tarafından nasıl algılandığı derinlemesine incelenmiş ve bu kavram, eğitim örgütleri bağlamında yeniden kavramsallaştırılmıştır. Ardından, okullarda çalışma barışı algısını etkileyen temel faktörler ve bu faktörlerin alt boyutları detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Nitel analizlerden elde edilen bulgular, özellikle motivasyon, örgütsel bağlılık, örgütsel mutluluk ve öğretmen performansı gibi değişkenlerin çalışma barışı algısıyla ilişki içinde olduğunu ortaya koymuştur. Bu nedenle, bu değişkenler üzerine odaklanılmış ve öğretmenlerin çalışma barışı algı düzeyleri ile bu değişkenler arasındaki ilişkiler derinlemesine incelenmiştir. Bunun yanı sıra, demografik değişkenlerin bu ilişkilerle etkileşimi de değerlendirilmiştir. Son olarak, ulaşılan bulgular doğrultusunda okul yöneticilerine, politika yapıcılara ve araştırmacılara somut ve uygulanabilir öneriler sunulmuştur.

5.1. Tartışma ve Sonuç

5.1.1. Öğretmenler “Çalışma Barışı” kavramını nasıl tanımlamaktadır? Çalışma Barışına Etki Eden Değişkenler Nelerdir?

Çalışma barışı; öğretmenlerin motivasyonları, örgütsel mutlulukları, örgütsel bağlılıkları ve performansları ile doğrudan ilişkili olup, eğitim ortamında huzurlu bir çalışma atmosferi sağlamak adına kritik bir öneme sahiptir. Bu bağlamda öğretmenlerin çalışma barışını nasıl algıladıkları ve hangi faktörlerin bu algıyı şekillendirdiği, eğitimin sürdürülebilirliği ve öğretmenlerin mesleki tatmin seviyeleri açısından son derece önemli bir soru olarak görülmektedir. Bu bölümde literatürdeki boşluk doldurulmaya çalışılmış ve öğretmenlerin çalışma barışı kavramına ilişkin algıları ile kavramın alt boyutları derinlemesine incelenerek ortaya konmuştur.

Yapılan nitel görüşmelerde öğretmenlerin çalışma barışını tanımlarken ücret politikaları, eğitim politikaları ve bu politikaların okuldaki ayağını temsil eden okul yöneticilerinin yönetsel davranışları gibi temel unsurlara sıklıkla değindikleri

gözlemlenmiştir. Bu bağlamda öğretmenlere “Çalışma barışı kavramı sizin için ne ifade ediyor?” sorusu yöneltildiğinde, öğretmenlerin sıklıkla kullandığı ifadeler arasında “özlük hakları”, “mesleki sorunlar”, “Millî Eğitim politikaları”, “uyum”, “ekonomik sorunlar”, “okul yöneticisinin başarılı işleri takdir etmesi”, “etik”, “ortak hedef”, “iş birliği” ve “eşitlik” gibi kavramlar öne çıkmaktadır. Bununla birlikte bazı öğretmenlerin veliler ve öğretmenler arası ilişkiler gibi unsurlara da çalışma barışı bağlamında değindiği görülmektedir. Bu durumun, çalışma barışı ile örgütsel barış ve benzeri diğer kavramların birbirine yakın olmasından kaynaklanıyor olabilir. Nitekim bu değişkenlerin okuldaki huzurlu çalışma ortamını etkileyerek çalışma barışına olumsuz yansımalarının olması mümkündür ancak literatürde üzerine sıklıkla atıf yapılan değişkenlerin politikalar, özlük hakları ve yönetsel davranışlar bağlamında olduğu görülmektedir. Bu nedenle literatürden ve yapılan analizlerden hareketle araştırmada çalışma barışı “*eğitim politikaları*” ve “*yönetsel davranış*” olmak üzere iki temel boyut etrafında tanımlanmış ve bu doğrultuda kavramsal bir çerçeve geliştirilmiştir. Çalışma barışına dair yapılan tanımlama da öğretmenlerin bireysel istekleri, eğitim politikaları ve Bakanlığın örgütsel hedefleriyle uyumlu bir şekilde okul içi yönetsel uygulamalarının katkısı ile şekillenmiştir.

Türkçe literatürde, çalışma barışı ile farklı yönleri bulunmakla birlikte çalışma barışı değişkenine en yakın kavramsallaştırmalardan birinin Doğuş (2021: 174) tarafından yapılan örgütsel barış değişkenine yönelik olduğu değerlendirilmektedir. Bu bağlamda Doğuş (2021: 174) örgütsel barışı; dengeye, demokrasiye, etkili liderliğe, sinerji yaratan politikalara, destekleyici yakın ve uzak çevreye sahip pozitif bir örgüt ortamı olarak tanımlamaktadır. Örgütsel barış kavramı, çalışma barışına yakın bir kavram olmakla birlikte aynı zamanda ondan farklılaşmaktadır da. Çalışma barışı örgütsel barışın geniş çerçevesinden farklı olarak literatürde daha çok özlük hakları ve yönetsel uygulamalarla ilgili bir kavram olarak öne çıkmaktadır.

Örgütsel barış kavramının incelenmesinin ardından çalışma barışı kavramı ile ilgili olabileceği düşünülen işyeri uyumu, endüstriyel uyum, örgütsel uyum kavramları da uluslararası literatürde derinlemesine araştırılmıştır. Buna göre işyeri uyumunun Christina ve Konya (2021: 60) tarafından işverenler ve çalışanlar arasında sağlıklı ve iş birliğine dayalı bir çalışma ilişkisi olarak ve Dappa ve Dappa (2024: 211) tarafından ise çalışanların ve yönetimin örgütün amaçları doğrultusunda gönüllü olarak iş birliği yaptıkları durum şeklinde tanımlandığı görülmüştür. Endüstriyel uyum bağlamında ise

Mikugi ve arkadaşları (2020: 265) toplu pazarlık ile endüstriyel uyum arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ifade etmekte ve Nwokocha (2015: 28), endüstriyel uyumu baltalayan faktörleri; liderlik davranışı, etkili iletişim eksikliği, çalışma ortamı ve sendikanın bir pazarlık tarafı olarak tanınmaması şeklinde ifade etmektedir. Örgütsel uyum ise literatürde daha çok kişi-örgüt uyumu bağlamında ele alınmaktadır. Bu bağlamda Chatman (1989: 339), kişi örgüt uyumunu örgütlerin norm ve değerleri ile kişilerin değerleri arasındaki uyum olarak tanımlamıştır. Ayrıca çoğu ampirik araştırma sonuçlarına dayanmamakla birlikte Türkiye’de kuramsal bağlamda “çalışma barışının” sağlanması için taraflar arasında sosyal diyalog mekanizmalarının kurulması (Bedir, Uyanık, Demirci ve Karaman, 2018: 58), iş kazalarına yönelik önlemlerin artırılması (Bingöl, 1990: 253), eşit işe eşit ücret verilmesi, örgüt içi adalet ve ilişkilerde objektif olunması, kadrolu-sözleşmeli-vekil gibi kadro farklılıklarının kaldırılması (Ak, 2018: 19-21), taraflar arasında denge sağlanması (Vardar: 2021:9), çalışanların yönetime katılımının sağlanması (Çuvalcı, 2008: 106) gibi değişkenlerin önemine vurgu yapıldığı görülmektedir. Dolayısıyla literatürde çalışma barışına olan vurgunun eğitim politikaları, ücretlendirmeler, kadro farklılıkları, denge ve örgüt içi adalet gibi değişkenler üzerinde olduğu görülmektedir. Önsal (2011: 35) tarafından ise çalışma barışı kavramının “işçi, işveren ve devlet arasındaki ilişkilerin çatışmalardan uzak sosyal diyalog ve sosyal ortaklık anlayışı içinde sürdürülmesi” şeklinde tanımlandığı görülmektedir.

Öğretmenlerle yapılan uzun soluklu nitel görüşmelerde öğretmenlerin çalışma barışının tanımlanmasında sıklıkla literatürde vurgulanan değişkenlere paralel ifadeler kullandıkları görülmektedir. Aslında bu durum hem literatürü hem de nitel bulguları doğrular niteliktedir. Bu bağlamda bütün literatür taramalarında, nitel görüşmelerden ve yapılan analizlerden de hareketle çalışma barışı kavramının genel anlamda eğitim politikaları ve yönetsel davranış olarak iki ayaklı bir yapı üzerine kurulduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda araştırma öğretmenlerle yürütüldüğünden kavramsallaştırma yapılırken literatürde sıklıkla yer verilen işçi-işveren-yönetici kavramları yerine öğretmen-Bakanlık ve okul yönetimi gibi ifadeler tercih edilmiş ve nihayet gerek literatür gerekse de nitel görüşmelerden hareketle çalışma barışı ifadesi “*öğretmenin bireysel istekleri, eğitim politikaları ve bakanlığın örgütsel amaçları ile okul içi yönetsel davranışların karşılıklı güven ve iş birliği içinde ortaya koydukları uyum*” şeklinde tanımlanmıştır.

5.1.2. Öğretmenlerin Çalışma Barışı Algıları Ne Düzeydedir?

Çalışma barışının temel olarak Bakanlık tarafından oluşturulan “eğitim politikaları” ve “okul içi yönetsel davranış” şeklinde iki ayaklı bir yapı oluşturduğu tespit edilmiştir. Bu yapının belirlenmesinin ardından, öğretmenlerin çalışma barışı algı düzeyleri detaylı bir şekilde incelenmiştir. Yapılan nicel analizler, öğretmenlerin çalışma barışı algılarının orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Nitekim çalışma barışı ile ilgili olarak yöneltilen ifadelerle öğretmenlerin yaklaşık üçte biri “katılıyorum” ya da “tamamen katılıyorum” şeklinde üçte biri “kısmen katılıyorum” şeklinde ve son üçte birlik grup ise “hiç katılmıyorum” ya da “katılmıyorum” şeklinde yanıt vermiştir. Bu kapsamlı veriler, oldukça geniş bir katılımcı grubundan elde edilmiş ve öğretmenlerin genel olarak çalışma barışı algılarının orta düzeyde olduğunu olarak ortaya koymuştur.

Öğretmenlerin çalışma barışı algılarının orta düzeyde olduğu görüldükten sonra iki alt boyut bağlamında çalışma barışı algısı irdelenmiştir. Buna göre eğitim politikaları bağlamında bu politikaların önemli bir kısmının oluşturucusu olan Millî Eğitim Bakanlığı, örgütün vizyon ve misyonunu belirlemesi, uzun soluklu politikalar üretmesi ve örgüt yapısını şekillendirmesi sebebiyle örgüt hiyerarşisinin en üstünde yer alan ve örgütün beş temel yapısından birini oluşturan stratejik üst yönetim birimlerinden biri olarak değerlendirilebilir. Stratejik üst yönetim, bir örgütün kendi misyonuna en etkili şekilde hizmet etmesini sağlamakla görevli olan birimdir ve yapının tasarlanması, vizyon ve misyonun tanımlanması, iç ve dış çevrenin analizi, insanların ve diğer kaynakların görevlere atanması, görev emirleri çıkarılması, kontrol sistemlerinin benimsenmesi bu birimin ve sürecin temel işlevlerindendir. (Hill ve Jones, 2009: 21; Mintzberg, 2015: 25). Bu sebeple stratejik üst yönetim adeta örgütün beyni konumundadır (Mintzberg: 2015: 25).

Nitel görüşmeler sonucunda ücret, kariyer basamakları, üst yönetimlerle uyumlu çalışmama gibi stratejik üst yönetimin yani Bakanlığın yetki alanına giren değişkenlerin öğretmenlerin çalışma barışı algılarına etki eden en önemli değişkenler olarak sıklıkla tekrar edildiği saptanmakla birlikte esas dikkat çekici durumun nitel görüşmelerin evrene genellenebilmesi amacıyla yapılan nicel araştırma bulgularıyla ortaya çıktığı görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin çalışma barışı algılarında en düşük ortalama sahip ifadeler eğitim politikalarına ait maddeler, bir diğer ifade ile stratejik üst yönetimler ile ilgili maddelerdir. Öğretmenlerin okul içi yönetsel

uygulamalara yönelik algıları “yüksek” düzeyde iken, politikalara yönelik algı düzeyleri “düşük” düzeyde kalmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin çalışma barışı algılarının düşmesinde politikaların okul içi yönetsel uygulamalara göre daha etkili olduğu ve iyileştirilmesi gereken öncelikli alan olduğu görülmektedir. Nitekim literatürde de Bakanlığın hizmet içi eğitim (Köycü, Öngör, Çiftçi ve Yanar, 2023: 3214), kariyer basamakları (Çobanoğlu ve İlkin, 2023: 155), muhakkiklik görevleri (Bulut ve Toprakçı, 2023: 1888), ödüllendirme sistemi (Gökdoğan ve Yıldırım, 2023: 6498-6499; Kalkan ve Polat, 2024: 716), özensiz ve plansız yapılan yönetmelik değişiklikleri ve bu konuda yerel uygulayıcıların görüşlerini dikkate almama (Özkolay, Şahin, Dalgıç, Özkurt ve Çetinkaya, 2024: 1725), öğretmen performans değerlendirme (Gökdoğan ve Yıldırım, 2023: 6498-6499) gibi uygulamalarındaki eksikliklerinden bahseden birçok çalışma yer almaktadır. Alan yazında dağınık olarak yer alan ve stratejik üst yönetimle ilgili politikalardan kaynaklanan bu değişkenlerin aslında öğretmenlerin çalışma barışına etki eden “eğitim politikaları” alt boyutunun özünü oluşturduğunu söylemek mümkündür. Bu sebeple araştırma ile hem literatürdeki bulguların doğrulandığını hem de dağınık literatür bilgisinin çalışma barışı ana başlığı altında kavramsallaştırıldığını söylemek mümkündür.

Politikaları belirleyen stratejik üst yönetim, örgütün beyni işlevini üstlenirken hizmet üreten öğretmenler de Milli Eğitim sisteminin adeta kalbi konumundadır (Mintzberg, 2015: 24-25). Dolayısıyla bu iki ana sistem arasındaki güçlü ve uyumlu bağlantı, örgüt başarısı açısından hayati bir öneme sahiptir. Dinçer (2023: 347) de örgütü oluşturan birimlerin birbirleri ile uyumsuz olmasının stratejik hedeflerin gerçekleştirilmesini engellemesinin yanı sıra bu durumun yeni çatışma ve problemlerin ortaya çıkmasına yol açabileceğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda öğretmenler ve Bakanlık tarafından ortaya konulan eğitim politikaları arasındaki stratejik uyumu bozan ve hatta bunun ötesinde yeni çatışma ve problem alanları doğurarak çalışma barışı algısına negatif yansıyan politik bir uygulama göze çarpmaktadır: **Öğretmenlik Kariyer Basamakları.**

Öğretmenlik Kariyer Basamakları uygulaması, çalışma barışı algısını ölçen maddeler içinde en düşük ortalamaya sahip madde olarak dikkat çekmektedir. Yine nitel görüşmelerde de öğretmenlerin sıklıkla değindikleri bir değişken olarak çalışma barışı algısı üzerinde olumsuz etki yaratmaktadır. Pearce ve Robinson (2020: 3) örgütün içinde bulunduğu koşulları yansıtan analizler yapmayı stratejik yönetimin ana görevleri arasında saymaktadırlar. Bu bağlamda kariyer basamakları uygulamaya

konulurken uygulamanın sahada ne tür etkiler yapabileceğinin stratejik üst yönetim tarafından yeterince analiz edilmemiş olduğu düşünülebilir. Çünkü kariyer basamakları uygulamasının sahadaki etkilerinin çalışma barışına olumsuz yansıdığı görülmektedir. Literatürde kariyer basamakları politikasının birçok olumsuz yönüne değinen çalışmalara rastlamak da mümkündür (Çobanoğlu ve İlkin, 2023: 156; Gülden ve Kaplan, 2023: 14; Pınar ve Dönel Akgül, 2023: 36). Ayrıca literatürde eşit işe eşit ücret-hak verilememesi (Bozak, 2017: 105; Mansuroğlu Yadigarbügün, 2020: 76; Özkal Sayan, 2018: 62;) çalışma barışı/iş huzurunu bozan öğelerden biri olarak vurgulanmaktadır. Kariyer basamaklarının getirdiği ücret farklılıkları bu bağlamda uygulamanın çalışma barışına olumsuz yansımalarının bir sebebi olarak düşünülebilir. Nitekim araştırma neticesinde kariyer basamakları uygulamasının öğretmenler arasında çalışma barışı algısını bozan en önemli değişken olduğu görülmektedir. Bu bağlamda özellikle okullar gibi eğitim odaklı kurumlarda iyi bir kariyer yönetimi için öğretmenlerle politika yapıcıların ortak çabası son derece önemli olduğundan (Yazıcı ve Özgenel, 2022), kariyer basamakları uygulama sürecinde öğretmenlerin fikirlerine daha çok önem verilerek söz konusu uygulamada revizyona gidilmesi çalışma barışı açısından önem arz etmektedir.

Öğretmenlerin çalışma barışı algıları üzerinde olumsuz etki gösteren ikinci değişken ise eğitim politikaları alt boyutunda yer alan öğretmenlere yönelik ödüllendirme kriterlerinin objektif olarak uygulanmamasıdır. Araştırma bulguları çalışma barışına olumsuz yansıyan ikinci değişken olarak ödüllendirme sistemini işaret etmektedir. Yöneticilerin ödüllendirmede çalışanlar arasında farklı kriterler gözetmeleri ya da çalışanların hak ettiklerini düşündükleri ödülü alamamaları durumunda örgüt içi çatışmaların ortaya çıkması kaçınılmaz olur (Güney, 2020: 304). Açıklan (2014: 184) örgütlerde bireyin bağlılığını ve verimliliğini sürdürmek için ödüllerin yansız ve adil dağıtılması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu noktada Adams (1965) tarafından geliştirilen “Eşitlik Teorisi” akla gelmektedir. Bu teori, çalışanların elde ettiklerini sosyal bir kıyaslama ile değerlendirdiklerine inanır (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Bu kıyaslamaların neticesinde araştırmada elde edilen bulgulardan hareketle öğretmenlerin ödüllendirme kriterlerinin objektifliğinden memnun olmadıkları ve bu durumun onların çalışma barışı algılarını olumsuz etkilediği söylenebilir. Literatürde de çalışma barışı ya da iş huzurunun sağlanması noktasında güven bunalımı (Arslan, 2015: 264), saydamlık ve hesap verilebilirlik mekanizmalarının olmayışı (Yaman, 2016: 7); örgüt

içi adalet ve ilişkilerde objektif olunması (Ak, 2018: 19-21), ayrımcılığın engellenmesi (Erdemir, 2014: 214; Kılıç, 2011: 238), çalışanlarda psikolojik tatminin sağlanabilmesi için onlara değer verilmesi ve bu değerın çalışanlar tarafından etkin bir şekilde hissediliyor olması (Erdönmez, 2013: 1) vurgulanmaktadır. Bu faktörlerin hepsinin üzerinde yanlış ya da objektif olmayan ödüllendirme politikalarının etkisi olduğu düşünülebilir. Ayrıca Adim ve David (2020) tanınmaya dayalı ödül ile işyeri uyumu arasında anlamlı ilişki olduğunu belirtmektedir. Bu sebeple çalışma barışını sarsan en önemli ikinci unsur olarak ödüllendirme kriterlerinin objektif uygulanmamasını tespit eden araştırmanın sonuçlarının literatürde uyumlu olduğu gözlemlenmektedir.

Öğretmenlerin ödüllendirilmeleri noktasında dikkat çekici bir husus da nitel görüşmelerde öğretmenlerin ödüllendirme kriterlerinden ziyade bu kriterlerin objektif uygulanmamasına yönelik yapmış oldukları vurgudur. Bu durum okul içi örgütsel adaletten daha büyük bir problemle karşı karşıya olduğumuzun da bir göstergesidir. Zira adaletsizlik durumunda çalışanların örgütlerinden uzaklaştıkları bilinmektedir (Cowherd ve Levine, 1992: 303). Ancak adaletsiz ödüllendirme algısının öğretmenler tarafından okul bazlı değil de bütün bir yapıyı saracak şekilde düşünülmesi problemin okul değiştirmek sureti ile dahi çözülemeyeceğinin bir göstergesidir. Zira kriterler ödüllendirme için uygundur ancak ödül verilecek kişilerin belirlenmesinde başka normlar devreye girmektedir. Bu durum öğretmenleri daha büyük bir umutsuzluğun içine çekip sinik davranışlar göstermelerine neden olabilir. Nitekim örgütsel adalet ve sinizm arasındaki negatif ilişki literatürde farklı kültürler üzerinde sıklıkla vurgulanmaktadır (Köybaşı ve Uğurlu, 2017: 10; Leghari, 2017: 34; Thu ve Than, 2021: 224). Bu nedenle öğretmenlerin güvenini yeniden inşa edecek objektif değerlendirmenin yapılmasını temin eden ve bu konudaki algıyı düzeltecek uygulamaların oluşturulması gereklidir.

Öğretmenlerin çalışma barışı algıları üzerinde en düşük ortalamaya sahip üçüncü değişken olarak politikalar geliştirilirken öğretmen görüşlerinin dikkate alınmaması göze çarpmaktadır. Bursalıoğlu (2019: 72) yönetsel bazda yetkinin merkezde toplanmasından kaynaklı merkez ve yerel arasında yetki-sorumluluk dengesizliğinden bahsetmektedir. Yine Mintzberg (2015: 182-233), tüm kararların bir merkez ya da bir beyin tarafından anlaşılmasının mümkün olmadığını bununla birlikte zaman zaman stratejik üst yönetimlerin gerektiğinden fazla gücü koruma eğiliminde olabileceğini

vurgulamaktadır. Mintzberg'e göre, örgüt büyüdükçe ve yaşlandıkça davranışı daha fazla biçimlendirme eğiliminde olabilmektedir. Millî Eğitim Bakanlığının da Cumhuriyetin ilk Bakanlıklarından biri (Millî Eğitim Bakanlığı, 2015) ve bünyesinde bir milyondan fazla öğretmen çalıştırması yani hem büyük hem de köklü bir kurum olması sebebiyle (Anadolu Ajansı, 2022) söz konusu eğilimin etkisi altından kalmış olabileceği düşünülebilir. Bununla birlikte yeniliğin başlangıç merkezi okul olmalıdır (Burns ve Howes, 1988: 6). Bu sebeple de okul içinde öğretmenlerin ya da zümrelerin sınavlar, projeler, ders içerikleri, ders kitaplarının seçimi gibi konularda karar verip uygulamaya koyabilecek yetkilerle güçlendirilmesi gerektiği değerlendirilmektedir. Millî Eğitim bünyesinde çalışan öğretmenlerin her birinin alanları ile ilgili bir fakülte mezunu olduğu düşünüldüğünde yetki devrinin ya da personel güçlendirmenin daha kolay olacağı ve ayrıca bu güçlendirmenin daha etkili çıktılara kaynaklık edebileceği de söylenebilir (Budd, 2018: 166-169). Güçlendirme, çalışanların kendi hedeflerini belirlemelerini, karar vermelerini ve kendi sorumluluk ve yetki alanları dahilinde sorunlarını çözmelerini sağlama sürecidir (Griffin ve Moorhead, 2014: 511). Güçlendirmenin literatürde yer alan çok sayıda tanımın ortak noktalarının çalışanların işlerini yaparken inisiyatif kullanmaları, karar verebilmeleri ve yöneticilerin yetki ve sorumluluklarını devretmeleri olduğu ifade edilebilir (Bozkurt, 2011: 119). Bu bağlamda öğretmenlerin çalışma barışı algılarında en düşük puana sahip maddeler arasında yer alması sebebiyle öğretmenlerin eğitim öğretim hizmetleri ile ilgili olarak daha fazla inisiyatif alabilme yetkisine sahip olmak istedikleri anlaşılmaktadır. Bu yetkinin öğretmene verilmemesi ve merkeziyetçiliğin artmasının ise öğretmenlerin çalışma barışı algısını olumsuz etkilediği görülmektedir. Etkili bir yapılanma ancak tasarım parametreleri ile durumsal faktörler arasında bir tutarlılık gerektirdiğinden (Mintzberg, 2015: 2020), öğretmenlerin uzmanlık güçleri baz alınarak örgütsel yapının gözden geçirilmesi ve dikey örgüt yapılanmaları yerine kurmay ya da yatay yapılar göz önüne alınarak mevcut yapının yeniden düzenlenmesi bu noktada bir tavsiye olarak sunulabilir.

Literatürde taraflar arasında sosyal diyalog mekanizmalarının kurulmasının (Bedir, Uyanık, Demirci ve Karaman, 2018: 58), toplu pazarlık hakkına ilişkin sınırların geliştirilmesinin, iş kazalarına yönelik önlemlerin artırılmasının (Bingöl, 1990: 253), eşit işe eşit ücret verilmesinin, sosyal imkanlardan yararlanmanın (Ak, 2018: 19-21) taraflar arasında denge sağlanmasının (Vardar, 2021:9), sendika kapsamının

geniştirilmesinin (Kılıç ve Özaydın, 2022: 103), çalışanın kişilik hakkı ile işverenin mülkiyet hakkı ve teşebbüs özgürlüğü arasında adil bir denge kurulmasının (Göktaş, 2021: 4) çalışma barışını geliştirdiği görülmektedir. Dolayısıyla adı geçen değişkenlerde yaşanabilecek sorunların çalışma barışı algısına zarar vereceği rahatlıkla ifade edilebilir. Bu kuramsal bilginin bir anlamda araştırmada elde edilen bulgularla ampirik olarak doğrulandığını ifade etmek mümkündür. Çünkü bu değişkenlerin tamamı toplu sözleşme görüşmelerinin kapsamına girmektedir ve bulgulara göre öğretmenlerin çalışma barışı algılarını bozan ve en düşük ortalamaya sahip olan maddelerden biri öğretmen görüşlerinin toplu sözleşme görüşmelerinde dikkate alınmaması olarak karşımıza çıkmaktadır.

Hayter, Fashoyin ve Kochan (2015: 226), 20. yüzyıl boyunca toplu pazarlığın demokrasi için temel bir kurum, çalışanların gelirini artırma, çalışma koşullarını iyileştirme, adil istihdam yaratma aracı ve bir yenilik kaynağı olduğunu ifade etmektedirler. Ayrıca Mikugi ve arkadaşları (2020: 265) da toplu pazarlık ile endüstriyel uyum arasında anlamlı ilişkilerden bahsetmektedir. Nitekim Türkiye’de kamu kesimi uzun yıllar talep ettikten sonra toplu sözleşme hakkı elde edebilmiştir. Bu hakkın elde edilmiş olmasına rağmen öğretmenlerin toplu sözleşme görüşmelerinde istek, ihtiyaç ve fikirlerinin dikkate alınmadığını düşünüyor olmaları yapısal bir soruna işaret etmektedir (Yenihan ve As, 2017: 71). Örneğin Türkiye Kamu-Sen (2014), sürekli olarak memurları zarara uğratan toplu sözleşmenin emeklilikte de kamu çalışanlarını ciddi hezimete sürüklediğinden bahsetmektedir. Bu bağlamda Havan (2024: 1299), toplu sözleşme hakkı ile grev hakkının birbirini tamamlaması gerektiğini, ancak ülkemizde kamu görevlilerinin grev hakkının sınırlanmasının toplu sözleşme sürecini etkisiz kıldığını bildirmektedir. Yorgun (2012: 167) da grev hakkını savunmanın sendikaların varlık sebebi olması gerektiğini ifade etmektedir. Nitekim Eğitim Sen’de (2023), ekonomik, sosyal ve özlük hakları ile ilgili hiçbir taleplerinin karşılanmadığından bahsetmekte ve grevsiz toplu pazarlık hakkının, grev hakkının kullanımının dolaylı olarak kısıtlanması olduğuna işaret etmektedir. Bu bağlamda grev hakkı konusunda yaşanan problemlerin öğretmenlerin gözünde toplu sözleşme görüşmelerini anlamsızlaştırdığı düşünülebilir.

Çalışma barışı algısının şekillenmesinde Bakanlık tarafından ortaya konulan eğitim politikaları ile birlikte okul içi yönetsel faktörler de rol oynamaktadır. Araştırma

bulguları, çalışma barışını etkileyen çeşitli değişkenleri analiz ederken bu iki ana boyutun öğretmenler üzerindeki etkisini ayrıntılı olarak ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda yukarıda ifade edilen ve en düşük ortalama puanlara sahip tüm maddelerin Bakanlık tarafından ortaya konulan eğitim politikaları ve yapı ile ilgili olduğu görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenler açısından çalışma barışı algısını şekillendiren bir diğer alt boyut okul içi “Yönetsel Davranışlar” alt boyutudur. Öğretmenlerin okul içi yönetsel uygulamalara ilişkin algı düzeylerinin “yüksek” olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin okul içi yönetsel davranışlara yönelik algılarının yüksek olmasının çalışma barışı algısı açısından gayet olumlu algılanabilecek bir durum olduğu ayrıca ifade edilebilir. Zira araştırma bulgularına göre çalışma barışı algısının yükselmesi ile öğretmen motivasyonu, örgütsel bağlılık, örgütsel mutluluk ve öğretmen performansının da yükseleceği ortaya çıkarıldığından bu durum örgüt içine olumlu yansıtacağı gibi Türk eğitim sistemi için de umut vericidir. Yine bu durum öğretmenlerin okul müdürlerinden çalışma barışı algılarına etki edecek değişkenler bağlamında memnun olduklarının da bir göstergesidir.

Yönetsel davranış, bir yöneticinin etkili bir örgüt meydana getirmek için uygulamaya koyduğu bilgi, beceri ve gösterdiği tutumun bir bileşkesidir (Başaran, 2004: 109). Kıranlı (2010: 246) tarafından yapılan araştırmada devlet lisesi müdürleri kendilerini paylaşımcı ve demokrat olarak tanımlamaktadırlar. Ancak bu noktada okul müdürlerinin kendilerini nasıl tanımladıklarından daha önemli bir durum olarak öğretmenlerin okul müdürlerinin yönetsel davranışlarını nasıl tanımladıklarının önemli olduğudur. Alpaydın ve Uysal (2021: 54) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin yöneticilerinin yönetsel davranışlarını “yüksek” olarak algıladıkları belirtilmektedir. Literatürde okul müdürlerinin yönetsel davranışlarının yüksek düzeyde algılandığı birçok çalışmaya rastlamak da mümkündür (Gözet Yayla, 2023: 70; Kaya, 2021: 67; Kurun, 2019: 74). Dolayısıyla öğretmenlerin genel anlamda okul müdürlerinin yönetsel davranışlarını olumlu algıladıkları ifade edilebilir. Bu sonuçlar araştırmanın sonuçları ile de uyumludur. Bu noktada öğretmenlerin çalışma barışı algılarının artırılması için okul içi yönetsel davranışların geliştirilmesinin önemli olduğu ancak söz konusu artışın sağlanması için, en düşük puanlı ifadelerin bu boyutta olması sebebiyle, öncelikle Bakanlık tarafından oluşturulan eğitim politikalarının öğretmenlere yansımalarının dikkate alınması gerektiği de söylenebilir. Ayrıca bu bağlamda okul içi yönetsel davranışların araştırma bulgularında ve yukarıda değinilen

birçok araştırmada yüksek olarak algılanması sebebiyle araştırmacıların örgüt içi davranışların anlamlandırılmasında stratejik üst yönetime ve eğitim politikalarına ilerleyen dönemlerde daha çok yoğunlaşması gerektiği de bir tavsiye olarak sunulabilir.

Okul içi yönetsel davranış ve eğitim politikalarının her ikisinde de kendisine yer bulan farklılıkların yönetimi değişkeninin öğretmenler tarafından çok farklı şekilde değerlendirilmesi bulgularımızın dikkat çekici taraflarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Öyle ki bireysel farklılıkların dikkate alınması ya da saygı duyulması, okul içi yönetsel politikalar bağlamında en yüksek puan ortalamasına sahip maddelerden biri iken eğitim politikaları bağlamında en düşük ortalama puana sahip maddeler arasında yer almaktadır. Yani öğretmenler, okul müdürlerinin bireysel farklılıklara saygı duyduklarını ve bireysel farklılıkları dikkate aldıklarını vurgularken, stratejik üst yönetim bazında aynı davranışı göremediklerini belirtmektedirler. Farklılık yönetimi, insanlar arasındaki farklılığı benzerlikler kadar doğal gören ve bu farklılıkların örgüt açısından artı değerlere nasıl dönüştürebileceği ile ilgilenen bir uğraşı alanıdır (Bozkurt, 2011: 255). Thomas’a (2010: 2) göre farklılık yönetimi her türlü farklılık ve benzerliğin ve bunlarla ilgili gerilim ve karmaşıklıkların ortasında kaliteli kararlar alma becerisidir. Uzun (2007, 59) da insan kaynağı ile ilgili risklerin iyi yönetilememesi halinde çıktılarda nitelik kaybı, itibar zedelenmesi, sosyal-psikolojik ve toplumsal maliyetlerin artması gibi sonuçların ortaya çıkabileceğinden bahsetmektedir. Ayrıca Keil ve arkadaşlarına (2007: 6) göre ise farklılıkların yönetimini bir örgütün içindeki belirli farklılıkları ve benzerlikleri kabul edip onları kullanmayı içeren, geleceğe odaklanmış, değerlerin yön verdiği, stratejik, iletişime dayalı, şirket için katma değer yaratan bir yönetim sürecinin etkin ve bilinçli şekilde geliştirilmesidir. Tanımlar ışığında örgütün geleceğe taşınması açısından farklılıkların ve onların doğru yönetilmesinin elzem olduğu sonucuna varmak mümkündür. Nitekim kendisini çalıştığı örgütün vazgeçilmez bir parçası olarak algılayabilen çalışanlar kıt kaynakları en verimli şekilde kullanmaya çalışarak örgütsel amaçları başarma gayreti gösterebileceklerdir (Güney, 2020: 275). Aslında bu durumun farkında olunması sebebiyle Türkiye’de farklılıkların yönetimi anayasal hükümler ile de garanti altına alınmaya çalışılmıştır. Öyle ki Anayasamızın (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1982: 10) onuncu maddesinde “*Herkes, dil, ırk, renk, cinsiyet, siyasi düşünce, felsefi inanç, din, mezhep ve benzeri sebeplerle ayırım gözetilmeksizin kanun önünde eşittir*” ifadesi

yer almaktadır. Dolayısıyla farklılıkların doğru yönetilmesi aslında anayasal bir zorunluluktur. Türkiye’de bütün yasal metinler ve ona bağlı yönetmelikler de bu amir hüküm gereğince hazırlanmaktadır. Buna rağmen öğretmenler arasında, oluşturulan politikalar bağlamında bireysel farklılıkların dikkate alınmasının düşük ortalamaya sahip ifadeler arasında olması dikkat çekici bir durumdur ve konu ile ilgili sağlam yasal dayanaklar olmasına rağmen farklı bir algı oluştuğunun da bir göstergesidir. Bu nedenle Bakanlık politikalarının okul ortamındaki gerçeklerle daha fazla örtüşebilmesi için öğretmenlerin ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alındığı daha katılımcı ve esnek politikaların geliştirilmesi önem arz etmektedir. Farklılıkların yönetiminin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi için sadece yasal metinlerin oluşturulmasının ötesinde ilgili süreçlerin etkin şekilde uygulanması ve öğretmenlerin de bu uygulamaları iş ortamında hissetmeleri sağlanmalıdır. Bu sayede öğretmenler arasındaki algı farklılıklarının minimize edilerek çalışma barışının sürdürülebilir olmasına katkıda bulunulabilir.

Öğretmenlerin çalışma barışı algı düzeylerine ilişkin genel bir değerlendirme yapıldığında ise okullarda çalışma barışı algısının “orta” düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin eğitim politikalarına ilişkin algı düzeylerinin “düşük” okul içi yönetsel uygulamalara ilişkin algı düzeylerinin ise “yüksek” olduğu görülmektedir. Okul yöneticiliğini ikinci görev kapsamında profesyonel bir eğitim almadan yerine getiren okul müdürlerinin yönetsel uygulamalarının öğretmenlerin çalışma barışı algılarını yukarı çekmesi, buna rağmen daha profesyonel olarak yönetilmesi beklenen ve stratejik üst yapıyı oluşturan Bakanlık politikalarının çalışma barışı algısını nispeten olumsuz eğilim sergilemesi araştırmanın ilgi çekici yanlarından biridir. Baltaş (2010: 216), Türk kültüründe ekip çalışması yapma konusundaki en büyük eksikliğin güven eksikliği olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda stratejik üst yönetim uygulamalarının beklenmeyen olumsuz yansımaların üst yönetim ile öğretmenler arasında güven bunalımını artırabilmesi de mümkün görünmektedir. Bu sebeple başta kariyer basamakları gibi uygulamaların sahaya yansımalarının nasıl olduğu konusunda daha çok araştırmaya ihtiyaç olduğu söylenebilir. Aynı zamanda politika yapıcılara da uygulamaların okula yansımaları konusunda geri bildirimler almaları ve öğretmenlerin çalışma barışına etki eden değişkenler üzerinde düzenlemelere gitmeleri önerilmektedir. Nitekim bir sonraki başlıkta irdeleneceği üzere çalışma barışı algısının öğretmenlerin

motivasyonları, bağlılıkları, örgütsel mutlulukları ve performansları ile ilişkili olduğunun ortaya çıkarılmış olması önerilen düzenlemelerin aciliyetinin bir göstergesi konumundadır.

5.1.3. Çalışma Barışı Algısı ile Öğretmen Motivasyonu, Örgütsel Bağlılık, Örgütsel Mutluluk ve Öğretmen Performansı Arasındaki İlişkilere Yönelik Tartışma ve Sonuç

Öğretmenlerle yapılan nitel görüşmelerden elde edilen bulgular, çalışma barışı algısının öğretmenlerin motivasyonları, örgütsel bağlılıkları, örgütsel mutlulukları ve performanslarına etki edeceği yönündeydi. Bu bağlamda bu bölümde öğretmenlerden elde edilen nitel bulgulara nicel bulguların da eklenmesi ile öğretmenlerin çalışma barışı algıları ile motivasyonları, örgütsel bağlılıkları, örgütsel mutluluk düzeyleri ve performansları arasında nasıl bir ilişkinin olduğu tartışılacaktır.

5.1.4. Çalışma Barışı ile Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma ve Sonuç

Araştırma kapsamında ilk olarak öğretmenlerin çalışma barışı algı düzeyleri ile öğretmenlerin motivasyonları arasındaki ilişki tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin çalışma barışı algıları ile motivasyon düzeyleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde ilişkiler tespit edilmiştir. Öğretmenlerle yapılan nitel görüşmelerde çalışma barışının bozulmasının öğretmenlerin motivasyonlarına olumsuz yansıtacağı ve çalışma barışının olmadığı bir ortam düşünüldüğünde öğretmenlerin sıklıkla motivasyonlarının düşeceğine değindikleri tespit edilmiştir. Küçük çalışma grubundan elde edilen bu bulgunun genellenip genellenemeyeceğinin tespiti için nicel veriler toplanmıştır. Yapılan korelasyon analizi ile nitel bulgular bir anlamda doğrulanmıştır. Çünkü çalışma barışı algısı ile öğretmenlerin motivasyonları arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin çalışma barışı algı düzeyleri ile motivasyonları arasında orta düzeyde anlamlı ve pozitif bir ilişkinin bulunmaktadır. Ayrıca çalışma barışı algısı ile öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyon faktörleri arasında orta düzeyde anlamlı ve pozitif yönlü ilişkilerin olduğu görülmüştür. Çalışma barışı algısı ile öğretmen motivasyonunun yönetsel faktörler alt boyutu arasında ise “yüksek” düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı ilişkilerin varlığı gözlemlenmektedir. Aynı zamanda çalışma barışının alt boyutu olan okul içi yönetsel davranış ve eğitim politikaları ile öğretmen motivasyonunun alt boyutları arasında da orta düzeyde anlamlı

ve pozitif yönlü ilişkiler saptanmıştır. Yalnızca öğretmen motivasyonunun alt boyutu olan yönetsel faktörler ile çalışma barışının alt boyutu olan okul içi yönetsel davranış arasında “yüksek” düzeyde anlamlı ve pozitif ilişkiler bulunmaktadır. Kılıç ve Yılmaz (2019: 88) motivasyon bağlamında ele aldıkları yönetsel faktörler alt boyutunun yöneticilerin öğretmenlere karşı takındıkları ve sergiledikleri liderlik özellikleri ile ilgili olduğunu söylemektedirler. Araştırma kapsamında çalışma barışının bir alt boyutu olarak ele alınan okul içi yönetsel davranışlar boyutu da bir anlamda okul yöneticilerinin yönetsel davranışlarını ölçtüğünden aradaki ilişkinin “yüksek” olarak tespit edilmesi normal bir durum olarak görülmelidir. Ayrıca Gözet Yayla (2023: 76) tarafından yapılan araştırmada yönetsel davranışlar ile öğretmeni motive edici davranışlar arasında yüksek düzeyde anlamlı ilişkilerin varlığından söz edilmektedir. Araştırmada da okul içi yönetsel davranışlar alt boyutu öğretmen motivasyonu ile orta düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı ilişki içinde olduğundan yönetsel davranışların öğretmen motivasyonu ile pozitif yönlü ilişkilerinden bahsetmek yerinde olacaktır. Nitekim literatürde de okul müdürünün çeşitli liderlik özellikleri (Thoonen, vd., 2011: 497), güç kullanımı (Deviren ve Okçu, 2020: 915) çatışma çözme stratejileri (Yüksel, Özgenel ve Bilgivar, 2022: 794), iletişim gücü (Al-Kahlan ve Khasawneh, 2024: 77) ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiler kanıtlayan birçok çalışmaya rastlamak mümkündür.

Üst yönetimler tarafından ortaya konulan uygulamaların bir yansıması olan eğitim politikaları ile motivasyon arasında orta düzeyde anlamlı ve pozitif yönlü ilişkilerin varlığı görülmektedir. Bu bağlamda araştırmada, eğitim politikalarına ilişkin olarak öğretmen algılarının nispeten düşük çıkması öğretmen motivasyonuna yansıması yönüyle de üzerinde durulması gereken bir başlık olarak karşımıza çıkmaktadır. Literatürde Bakanlık ya da Bakanlıklar düzeyindeki politikalarla öğretmen davranışlarını ilişkilendiren çalışmalar ne yazık ki çok sınırlıdır. Genel anlamda literatürün okul içi uygulamalar ile öğretmen davranışlarını öne çıkardığı gözlemlenmektedir. Bununla birlikte stratejik üst yönetime ait uygulamaların ve kararların öğretmenler üzerinde beklenilenden farklı etkiler yarattığını gösteren ya da olumsuz yanlarının vurgulandığı çalışmalar literatürde az da olsa yer almaktadır. Örneğin 2023 Vizyon Belgesi ile yapılmak istenilenlerin belirlenmiş, ancak bağlayıcı bir takvim ortaya koyulmamış olması ve Şûra kararlarının bir kısmının bu metne yansıtılmamış olması (Öz, vd., 2024: 107), hazırlanan Öğretmenlik Meslek Kanunun

birtakım önemli beklentileri karşılamamış olması (Altan ve Özmuş, 2022: 24; Canatan Doğan, 2022: 42-44; Köse ve Öztürk, 2023: 357), Bakanlık politikalarındaki eksikliklerden kaynaklanmaktadır. Bu gibi değişkenlerin öğretmenlere negatif yansımaları olacağı rahatlıkla düşünülebilir. Ayrıca Öz (2024: 83), okul yönetiminde kayırmacılık ve öğretmen motivasyonu arasındaki negatif yönlü korelasyonu raporlamaktadır. Bu araştırmada her ne kadar okul içi yönetsel davranışlarla ilgili olarak bireysel farklılıklara ilişkin algı yüksek olsa da eğitim politikaları bazında bu algı düşük düzeydedir. Bu sebeple motivasyonun artması için üst yönetimler bazında öğretmenler arasında oluşan algının tersine çevrilmesinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bunların dışında Kantos (2021: 683), öğretmenlik mesleğinin itibarının toplum nezdinde düşük olduğunu bildirmekte ve bu itibarın artırılması için Millî Eğitim Bakanlığının öğretmenlerin özlük hakları, sosyal ve ekonomik hakların iyileştirilmesine yönelik politikalar izlemesi gerektiğini vurgulamaktadır. Araştırma neticesinde kariyer basamakları, ödüllendirme, öğretmen görüşlerinin dikkate alınmaması, bireysel farklılıkların dikkate alınmaması ve toplu sözleşme görüşlerindeki başarısızlık gibi nedenlerle eğitim politikaları alt boyutuna ait ortalamanın düşük çıkması literatürle uyumludur. Bu bağlamda hem bu araştırma bağlamında ortaya çıkarılan değişkenlerin hem de bu çalışmadan bağımsız olarak literatürde yer alan değişkenlerin iyileştirilerek çalışma barışı algısının yükseltilmesi oldukça önemlidir. Zira bu durum öğretmen motivasyonuna olumlu yansıyacaktır.

Bu noktada çalışma barışı algısının yükselmesi ile öğretmen motivasyonunda artış sağlanacağı bulgusundan hareketle motivasyonun artmasının getirilerine değinilmek istenmiştir. Atkinson (2000: 55), öğretmen motivasyonundaki artışın öğrenci motivasyonu ile de ilişkili olduğundan bahsetmektedir. Ayrıca literatürde öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin kaliteli eğitim ile olumlu ilişki sergilediği vurgulanmaktadır (Hung, 2020: 17; Mola ve Dagnew, 2020: 1). Bu iki durum dahi öğretmenlerin çalışma barışı algılarındaki yükselişin gelecek on yıllarda toplumsal kalkınmaya çok faktörlü bir yapıda hizmet edebileceğini göstermektedir. Bunun yanında motivasyon, örgütsel bağlılık (Yüksel, Özgenel ve Bilgivar, 2022: 794), iş doyumu (Açıkmış, 2023: 34) gibi değişkenlerle de pozitif korelasyon içindedir. Dolayısıyla öğretmen motivasyonunda yaşanacak artışın motivasyon aracılığı ile pek çok değişkene de etki etmesi olası görünmektedir.

Araştırma kapsamında, tüm demografik değişkenler kontrol edilerek ek bir korelasyon analizi daha gerçekleştirilmiştir. Cinsiyet, medeni durum, yaş, kıdem gibi toplamda 13 değişken sabit tutulduğunda öğretmenlerin çalışma barışı algıları ve motivasyonları arasındaki korelasyonun neredeyse hiç değişmediği görülmüştür. Bu sonuç, çalışma barışı ile motivasyon arasındaki ilişkinin diğer değişkenlerden etkilenmeyen, kendine özgü dinamiklerle şekillendiğini ortaya koymaktadır. Özellikle demografik faktörlerin etkisi sabit tutulduğunda aradaki ilişkinin aynı düzeyde devam etmesi, çalışma barışı ve motivasyon arasındaki bağın yüzeysel bir uyumu değil; güçlü bir yapısal bütünlüğü temsil ettiğini göstermektedir. Bu bulgu, eğitim yönetimi bağlamında çalışma barışını güçlendirecek stratejilerin, motivasyonu artırma yönünde etkili bir araç olabileceğine de işaret eder.

5.1.5. Çalışma Barışı Algısı ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma ve Sonuç

Nitel verilerin analizi çalışma barışının bozulmasının öğretmenlerin örgütsel bağlılığını etkileyeceği hakkında öncüller sağlamıştır. Araştırmanın nicel bulgularına göre de öğretmenlerin çalışma barışı algıları ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasında orta düzeyde, anlamlı ve pozitif yönlü ilişkiler bulunmaktadır. Örgütsel bağlılık, çalışanın örgütü ile duygusal yakınlık içinde olması, örgütü ile özdeşleşmesi olarak nitelendirilebilir (McShane ve Von Glinow, 2016: 77-79). Meyer ve Allen (1991) örgütsel bağlılığın “duygusal”, “devam” ve “normatif bağlılık” olmak üzere üç farklı yapıdan müteşekkil olduğunu söylemektedir. Buna göre duygusal bağlılığı güçlü olan bir çalışan örgütte kalmayı kendisi istediği için, devam bağlılığı güçlü olan bir çalışan örgüte ihtiyaç duyduğu için ve normatif bağlılığı güçlü olan bir çalışan ise yapması gerektiğini düşündüğü için örgütte kalmaya devam eder (Allen ve Meyer, 1990).

Öğretmenlerin çalışma barışı algıları ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasında orta düzeyde, anlamlı ve pozitif yönlü ilişkiler bulunması öğretmenlerin çalışma barışı algılarındaki yükselişe örgütsel bağlılıkları üzerindeki artışın eşlik edeceğinin habercisidir. Ayrıca çalışma barışı algısının örgütsel bağlılığın tüm alt boyutları ile de anlamlı ve pozitif yönlü ilişki içinde bulunduğunu söylemek mümkündür. Fettahlioğlu ve Tatlı (2015), farklılıkların yönetimi algısı ile örgütsel bağlılığın tüm alt boyutları arasında pozitif yönlü ilişkileri raporlamışlardır. Çelebi (2009), personel güçlendirme çabalarının örgütsel bağlılığı artırma çabalarına katkısının yüksek olduğunu

vurgulamaktadır. Ayrıca çalışanlara işleri ile ilgili olarak kontrol yetkisi verilmesi, çalışanların yaptıkları işlerin karşılığını alabilmesi, kendilerine değer verildiğini hissetmeleri (Güney, 2020: 282-283), adalet ve destek algısı (McShane ve von Glinow, 2016: 78-79) gibi değişkenler de örgütsel bağlılığı artırmaktadır. Alt boyutları ile birlikte çalışma barışını oluşturan etkenler düşünüldüğünde adeta örgütsel bağlılığı oluşturan bu maddelerin çalışma barışı algısının özünü oluşturan maddelerle oldukça ilişkili olduğu görülmektedir. Bu sebeple araştırmada çalışma barışı algısı ile örgütsel bağlılık arasındaki pozitif ilişkiler tespit edilmesinin literatürle uyumlu bir çıkarım sergilediği söylenebilir.

Araştırma bulguları öğretmenlerin duygusal bağlılık alt boyutuna ilişkin ortalamalarının devam bağlılığı ve normatif bağlılığa göre daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Allen ve Meyer (1990), duygusal bağlılığı yüksek olan çalışanların gerçekten istedikleri için örgütte kalmaya devam ettiklerini dile getirmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin duygusal bağlılıklarının yüksek çıkması okul örgütü açısından değer taşımaktadır. Bu durumda çalışma barışının alt boyutu olan okul içi yönetsel davranışların önemli bir etkisi olduğu da ayrıca vurgulanabilir. Zira araştırma bulgularına göre öğretmenlerin okul içi yönetsel davranışlara yönelik algılarının yüksek olmasının öğretmenlerin örgüte duygusal bağlılık geliştirmelerine aracılık etmesi aradaki ilişki nedeniyle mümkün görünmektedir. Nitekim okul içi yönetsel davranışlar ile duygusal bağlılık arasındaki pozitif yönlü korelasyon bu durumun bir öncülü olarak görülebilir. Literatürde de okul içi yönetsel uygulamalar kapsamında değerlendirilebilecek liderlik (Khasawneh, Omari ve Abu-Tineh, 2012: 502; Zainuddin ve Abu Hassan Asaari, 2020: 110), yasal güç, ödül gücü, uzmanlık gücü ve karizma gücü kullanımı (Işık, 2023: 66) ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönlü ve kayırmacılık (Köşker, 2024: 69) ile negatif yönlü ilişkilere dikkat çeken çalışmalar yer almaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin çalışma barışı algısına etki eden değişkenlerin iyileştirilmesinin öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarıyla da pozitif yönlü ilişkiler içinde bulunması sebebiyle oldukça önemli olduğu söylenebilir. Ayrıca örgütsel bağlılığın okul içi yönetsel davranışlar ile daha yüksek bir korelasyona sahip olması eğitim politikaları gibi yapısal değişiklere gidilmesini gerektirmediği için bu alanın iyileştirilmesinin nispeten çok daha kolaylıkla yapılabileceğinin izlerini taşımaktadır.

Tıpkı motivasyon değişkeninde olduğu gibi örgütsel bağlılık değişkeni de demografik bulguların kontrol edildiği korelasyon analizine tabi tutulmuştur. Bu bağlamda cinsiyet, medeni durum, yaş, kıdem gibi toplamda 13 değişken sabit tutulduğunda öğretmenlerin çalışma barışı algıları ve örgütsel bağlılıkları arasındaki korelasyonun neredeyse hiç değişmeği görülmüştür. Bu sonuç, çalışma barışı ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin tıpkı motivasyon gibi diğer değişkenlerden etkilenmeyen, kendine özgü dinamiklerle şekillendiğini ortaya koymaktadır. Özellikle demografik faktörlerin etkisi sabit tutulduğunda aradaki ilişkinin aynı düzeyde devam etmesi, çalışma barışı ve örgütsel bağlılık arasındaki bağın yüzeysel bir uyumu değil; güçlü bir yapısal bütünlüğü temsil ettiğini göstermektedir. Bu bulgu, eğitim yönetimi bağlamında çalışma barışını güçlendirecek stratejilerin, örgütsel bağlılığı artırma yönünde etkili bir araç olabileceğine işaret etmektedir.

5.1.6. Çalışma Barışı Algısı ile Örgütsel Mutluluk Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma ve Sonuç

Öğretmenlerin çalışma barışı algıları ile örgütsel mutluluk algı düzeyleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde ilişkiler tespit edilmiştir. Öğretmenlerle yapılan nitel görüşmelerde öğretmenlerin çalışma barışının olmadığı bir ortamda örgütsel mutluluğun bu durumdan en çok etkilenen değişkenlerden biri olacağını ifade ettikleri görülmüştür. Küçük çalışma grubundan elde edilen bu bulgunun evrene genellenip genellenemeyeceğinin tespiti için nicel veriler toplanmıştır. Yapılan korelasyon analizi ile nitel bulgular bir anlamda doğrulanmıştır.

Warr (2020: 36) iş yerinde mutluluğun sağlanabilmesi için destekleyici yönetici, mantıklı kariyer olasılıkları ve adil davranışların öneminden bahseder. Bu noktada çalışma barışı algısının örgütsel mutluluğun bir öncülü olarak görülebileceği düşüncesi ortaya çıkmaktadır. Çünkü çalışma barışının sağlanabilmesi için de destekleyici bir yöneticiye, meslekte ilerleme yollarının açık olmasına ve örgüt içi adil davranışlara ihtiyaç olduğu gerek nitel görüşme sonuçlarından gerekse nicel bulgulardan hareketle ortaya çıkarılmıştır. Bu bağlamda örgütsel mutluluk alt boyutları ile birlikte ele alındığında sadece mutlu olmaktan çok daha fazlasını içermektedir. Nitekim bir alt boyut olarak ele alınan olumlu duygular boyutunun kapsamı içinde işyerinde mutlu olmanın yanında heyecanlı, neşeli, hevesli, gururlu, istekli, memnun, huzurlu ve aktif olma davranışları yer almaktadır. Ayrıca potansiyelin gerçekleştirilmesi boyutunda

becerileri kullanabilme, üstün yönlerini gösterebilme, yetenekleri geliştirme, zorlukların üstesinden gelebilme, amaçlara ulaşma davranışları yer almaktadır (Arslan ve Polat, 2017: 613-614). Dolayısıyla örgütsel mutluluk kavramının adeta bir buzdağını andırdığını ve mutlu örgütlerin aslında duygusal açıdan olumlu özellikler taşımasının yanında çalışanların bu örgütlerde potansiyellerini gerçekleştirmeleri ve örgütlerin de amaçlara ulaşmaları noktasında pozitif ayrıştığını söylemek mümkündür.

Araştırma bulguları göstermektedir ki örgüt içinde olumlu duyguların artırılmasında okul içi yönetsel davranışlar daha kuvvetli bir korelasyona sahip iken öğretmenlerin potansiyellerinin gerçekleştirilmesi ile eğitim politikaları daha yüksek bir korelasyon göstermektedir. Neşeli olma ya da memnun olma gibi duyguların nispeten daha çabuk değişebilecek ve daha anlık duygular olması sebebiyle bu davranışların okul içi yönetsel davranışlar ile daha yakın bir ilişki içinde olabileceği düşünülebilir. Bununla birlikte potansiyelin gerçekleştirilmesi alt boyutunda yer alan yeteneklerin geliştirilmesi, amaçlara ulaşma isteği, üstün yönlerin açığa çıkarılması gibi değişkenler daha çok yapı ile ilişkili ve nispeten uzun soluklu süreçler içerdiğinden bu değişkenlerin eğitim politikaları alt boyutuyla daha yüksek bir korelasyon içinde gözükmeleri anlaşılabilmektedir.

Bireylerin örgüt içinde olumlu duygularının olumsuz duygularından çok olması ve işlerinde potansiyellerini gerçekleştirebilmeleri onların örgütsel mutluluk düzeylerinin yüksek olmasının bir neticesidir (Arslan ve Polat, 2017: 614). Bu araştırma neticesinde öğretmenlerin gergin, sinirli, sıkılmış vb. duyguları ile negatif yönlü korelasyona sahip olmaları sebebiyle hem okul içi yönetsel davranışların iyileştirilmesinin hem de bakanlık politikalarındaki algının düzeltilmesinin okul örgütü için oldukça değerli olduğu görülmektedir.

Motivasyon ve örgütsel bağlılık değişkenlerinde olduğu gibi örgütsel mutluluk değişkeni de demografik bulguların kontrol edildiği korelasyon analizine tâbi tutulmuştur. Bu bağlamda cinsiyet, medeni durum, yaş, kıdem gibi toplamda 13 değişken sabit tutulduğunda öğretmenlerin çalışma barışı algıları ve örgütsel mutlulukları arasındaki korelasyonun neredeyse hiç değişmediği görülmüştür. Bu sonuç, çalışma barışı ile örgütsel mutluluk arasındaki ilişkinin tıpkı motivasyon ve örgütsel bağlılık değişkenlerinde olduğu gibi diğer değişkenlerden etkilenmeyen, kendine özgü dinamiklerle şekillendiğini ortaya koymaktadır. Özellikle demografik faktörlerin etkisi sabit tutulduğunda aradaki ilişkinin aynı düzeyde devam etmesi, çalışma barışı

ve örgütsel mutluluk arasındaki bağı yüzeyel bir uyumu değil; güçlü bir yapısal bütünlüğü temsil ettiğini göstermektedir. Bu bulgu, eğitim yönetimi bağlamında çalışma barışını güçlendirecek stratejilerin, örgütsel mutluluğu artırma yönünde etkili bir araç olabileceğine işaret etmektedir.

5.1.7. Çalışma Barışı Algısı ile Öğretmen Performansı Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma ve Sonuç

Performans, çalışanların örgütsel hedeflere ulaşmalarına yardım eden davranışların bütünüdür (Yonghong ve Chongde, 2006: 30). Ayrıca Yazıcı (2020: 52) performansı çalışanların örgütsel hedeflere ulaşmak için belirlenen görevleri yerine getirme düzeyleri ve bu düzeylerin derecelendirilmesi olarak tanımlamaktadır. Araştırma kapsamında öğretmenlerin kendi performanslarına yönelik değerlendirmelerinin “çok yüksek” düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatür incelendiğinde benzer sonuçlara ulaşmak mümkündür (Alkan, 2022: 88; Baluyos, Rivera ve Baluyos, 2019: 206; Karayılan, 2021: 47; Kelebek, 2023: 39; Polat, 2022: 54). Tanımlardan da hareketle bu sonuçlar öğretmenlerin örgütsel hedeflere ulaşmak için kendilerine verilen görevleri yerine getirdiklerini düşündüklerinin bir ifadesidir. Öğretmenlerin kendilerine verilen görevleri çok yüksek düzeyde yerine getirmelerine karşılık uluslararası derecelendirmelerde eğitim alanında istenilen başarıların hâlâ yakalanamamış olması düşündürücü olup bu durum yapısal problemlere dikkat çekebilir. Ayrıca bu durumun öncüllerinin belirlenmesi için Dunning-Kruger Sendromu (Cemaloğlu, 2020: 169; Kruger ve Dunning, 2002) bağlamında öğrenciler üzerinde (Özgenel, vd., 2024) yapılan çalışmanın bir benzerinin öğretmenler üzerinde yapılması önerilebilir. Öyle ki PISA 2022 (TEDMEM, 2024) sonuçlarına göre Türkiye, çoğu alanda iyileşme gösteren az sayıdaki ülkeden biri olsa da OECD ülkeleri arasında okuma becerileri alanında 30., matematik alanında 32. ve fen alanında ise 29. olabilmektedir. Öğretmenler tarafından gösterilen yüksek performans neticesinde böyle sonuçların elde edilmiş olması nitelikli çıktıların bazı değişkenler tarafından engellendiğinin de bir göstergesi olabilir. Bu duruma sınıf geçme sistemi (Yüksel ve Özgenel, 2022), sınıf mevcutlarının fazla olması, öğretmenlere meslekleri ile ilgili yeterince özgürlük alanı tanınmaması, okul içi yönetsel faktörler, örgüt yapısı, ders kitaplarının yetersiz olması, gibi birçok değişkenin etki edebileceği de ayrıca düşünülmelidir.

Öğretmenlerin performanslarının çok yüksek olarak belirlenmesinin ardından çalışma barışı algısı ile nasıl bir ilişki gösterdiği tespit edilmek istenmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin çalışma barışı algıları ile performansları arasında düşük düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Bu durum öğretmenlerin çalışma barışı algılarındaki yükselişe öğretmenlerin performanslarındaki artışın eşlik edeceğinin bir işaretidir. Öğretmen performansı ile en yüksek korelasyonel ilişkiye sahip alt boyut olarak okul içi yönetsel uygulamaların öne çıktığı görülmektedir. Bununla birlikte gerek okul içi yönetsel uygulamalar gerekse de eğitim politikalarının öğretmen performansı ile korelasyon düzeylerinin birbirlerine çok yakın olduğu da ifade edilebilir. Dolayısıyla öğretmenlerde çalışma barışı algısının artırılmasına yönelik tedbirler alınmasının öğretmen motivasyonu, örgütsel bağlılık ve örgütsel mutluluk algılarında olduğu gibi öğretmen performansı üzerinde de pozitif yönlü ilişkiler yaratacağı tespit edildiğinden çalışma barışının geliştirilmesi noktasında tedbirlerin alınmasının oldukça önemli olduğu söylenebilir.

Bu bulgular, çok önemli olmakla birlikte sadece dışsal politikalar değil, aynı zamanda örgüt içi yönetsel uygulamalar yoluyla da öğretmenlerin motivasyon, bağlılık, mutluluk ve performans düzeylerinin değiştirilebileceğinin bir işaretidir. Dolayısıyla okul müdürlerinin sergiledikleri yönetsel davranışların, öğretmenler açısından çalışma barışı algısına katkı sağlayan önemli bir unsur olduğu söylenebilir.

Motivasyon, örgütsel bağlılık ve örgütsel mutluluk değişkenlerinde olduğu gibi performans değişkeni de demografik bulguların kontrol edildiği korelasyon analizine tâbi tutulmuştur. Bu bağlamda cinsiyet, medeni durum, yaş, kıdem gibi toplamda 13 değişken sabit tutulduğunda öğretmenlerin çalışma barışı algıları ve performansları arasındaki korelasyonun neredeyse hiç değişmediği görülmüştür. Bu sonuç, çalışma barışı ile performans arasındaki ilişkinin tıpkı motivasyon, örgütsel bağlılık ve örgütsel mutluluk değişkenlerinde olduğu gibi diğer değişkenlerden etkilenmeyen, kendine özgü dinamiklerle şekillendiğini ortaya koymaktadır. Özellikle demografik faktörlerin etkisi sabit tutulduğunda aradaki ilişkinin aynı düzeyde devam etmesi, çalışma barışı ve performans arasındaki bağın yüzeysel bir uyumu değil; güçlü bir yapısal bütünlüğü temsil ettiğini göstermektedir. Bu bulgu, eğitim yönetimi bağlamında çalışma barışını güçlendirecek stratejilerin, öğretmen performansını artırma yönünde etkili bir araç olabileceğine işaret etmektedir.

5.1.8. Çalışma Barışı Algısının Öğretmenlerin Motivasyonları, Örgütsel Bağlılıkları, Örgütsel Mutluluk Düzeyleri ve Performanslarını Yordama Düzeyine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Öğretmenlerle yapılan nitel görüşmelerden elde edilen bulgular çalışma barışı algısının öğretmenlerin motivasyonları, örgütsel bağlılıkları, örgütsel mutlulukları ve performansları ile ilişkili olduğu yönündeydi. Araştırmanın bu bölümünde ise çalışma barışı algısının ilgili değişkenleri yordama düzeyleri üzerinde durulacaktır.

5.1.9. Çalışma Barışı Algısının Öğretmenlerin Motivasyonunu Yordama Düzeyine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Bu başlık altında ilk olarak çalışma barışı algısının öğretmen motivasyonu üzerindeki yordama gücü tartışılacak ve bu bağlamda regresyon analizi sonuçlarından yararlanılacaktır. Regresyon analizi, bağımlı değişkenle ilişkisi olan bağımsız değişken veya değişkenlere dayalı olarak bağımlı değişkenin tahmin edilmesine yönelik bir analiz türüdür (Büyüköztürk, 2020: 93-100). Bu bağlamda yapılan analizlerde çalışma barışı algısı bağımsız değişken ve motivasyon, bağlılık, örgütsel mutluluk ve performans ise her biri ayrı ayrı olacak şekilde bağımlı değişken olarak kabul edilmişlerdir. Buna göre ilk olarak öğretmenlerin çalışma barışı algıları ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasında orta düzeyde anlamlı ve pozitif yönlü korelasyon olduğu tespit edildikten sonra regresyon analizi gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın ilk bölümünde öğretmenlerle yapılan nitel görüşmelerde çalışma barışı algılarının öğretmenlerin motivasyonlarını etkilediği yönünde çıktılar tespit edilmişti. Bu bulgunun genellenip genellenemeyeceğini tespit için toplanılan nicel veriler de ortaya koydukları korelasyonla adeta bu ilişkiyi doğrulamıştır. Bunların ötesinde araştırma bulguları çalışma barışı algısının öğretmenlerin motivasyon düzeylerini yordadığını göstermektedir. Buna göre öğretmen motivasyonu üzerindeki toplam varyansın önemli bir bölümünün öğretmenlerin eğitim politikaları ve okul içi yönetsel davranışlara ilişkin algıları ile açıklandığı görülmektedir. Araştırmanın bulguları öncelikle okul içi yönetsel davranışların sonrasında ise bakanlık politikalarının öğretmen motivasyonunun anlamlı birer yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Bu noktada Eyal ve Roth (2010: 256) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları bulgularımızda uyum göstermekte ve onu desteklemektedir. Eyal ve Roth (2010: 256), eğitim sistemlerindeki gücün okul müdürlerine devredilmesi ve müdürlerin de eğitim

personeline karşı özerkliği destekleyici olmaları için teşvik edilmeleri halinde bu adımların potansiyel olarak öğretmenlerin özerk motivasyonunu, memnuniyetini ve refahını kolaylaştırabileceğini söylemektedir. Bu araştırma neticesinde de okul içi yönetsel davranışların motivasyon üzerinde Bakanlık politikalarına göre nispeten daha fazla yordayıcı güce sahip olması merkezi yapıdan uzaklaşılarak gücün daha fazla okul müdürlerine devredilmesinin motivasyonun artırılması bağlamında önemli bir adım olabileceğine işaret edebilir. Aynı zamanda söz konusu merkezi yapının kararlarının öğretmenler üzerinde önemli etkiler yarattığı ve gücün daha fazla yerel yöneticilere aktarılması ile yapısal problemlerin de önemli bir kısmının çözülerek bu yolla çalışma barışı algısındaki artışa da zemin hazırlanabileceği söylenebilir. Aggarwal ve Sharma (2018: 3), çalışanların motivasyon seviyesi ve performansları üzerinde etkisi olan en önemli faktörlerden birinin işyeri ortamı olduğunu ifade etmektedir. Kazak ve Çiner (2021: 300) de okul müdürlerinin yönetsel becerilerini öğretmenlerin motivasyonları ile ilişkilendirmektedir. Atmaca ve Yeşilyurt (2022: 145) tarafından ifade edilen yöneticilerin gerçekleştirecekleri entelektüel liderlik ve üretecekleri destekleyici örgütsel politikaların çalışanların öğrenme motivasyonlarını artıracaklığı iddiası da bulgularımızla uyumlu görünmektedir.

5.1.10. Çalışma Barışı Algısının Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarını Yordama Düzeyine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Nitel görüşme sonuçlarında öğretmenlerin çalışma barışı algılarını oluşturan değişkenlerde ortaya çıkan azalmanın öğretmenlerin örgütsel bağlılığını etkilediği sonucuna ulaşılmış ve ardından da sonuçların genellenebilmesi bağlamında çalışma barışı algısı ve örgütsel bağlılık arasındaki korelasyonel ilişki ortaya çıkarılmıştı. Bu bölümde ise çalışma barışı algısının örgütsel bağlılık üzerindeki yordayıcı etkisi ele alınacaktır.

Bulgular bölümünde sunulduğu üzere korelasyon bağlamında çalışma barışı algısında ortaya çıkacak yükselişin öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini de artıracaklığı ve bu artışın da anlamlı bir artış olacağı görülmektedir. Alt boyutlar bağlamında değerlendirildiğinde okul içi yönetsel davranışların, eğitim politikalarının örgütsel bağlılık üzerindeki yordayıcı etkisini anlamsızlaştırdığı ve tek başına örgütsel bağlılığın bir yordayıcısı konumuna geldiği görülmektedir. Ancak araştırmada eğitim politikalarının örgütsel bağlılığın anlamlı bir yordayıcısı olmadığı belirlenmekle

birlikte eğitim politikaları ile okul içi yönetsel davranışlar arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkinin varlığı da ortaya çıkarılmıştır. Buna göre eğitim politikalarına ait algının iyileşmesi ile okul içi yönetsel uygulamalara dair algının da iyileşeceği ve böylelikle eğitim politikalarının okul içi yönetsel davranışlar üzerindeki etkisi sebebiyle bu durumun örgütsel bağlılığı dolaylı olarak etkileyeceği söylenebilir. Doğuş (2021: 202) tarafından okul etkililiği ile ilgili olarak yapılan araştırmada da benzer sonuçlar ortaya çıkarılmıştır.

Örgütsel bağlılığın anlamlı bir yordayıcısı olarak okul içi yönetsel davranışların tespit edilmesi önemli bir çıktı olarak değerlendirilebilir. Bu durum yine örgütler merkezileşmeli mi yoksa tam tersi bir yol mu izlemeli sorusunu gündeme getirmektedir. Certo ve Certo (2016, 197-217), âdem-i merkezileşmenin faydalarını insan kaynaklarından daha etkili faydalanılması, üst yönetimi önemli bir yükten kurtarması, kritik kararların teknik bilgiye sahip çalışanlar tarafından alınmasına imkân vermesi olarak saymaktadır. Ayrıca Balcı (2013: 71) da Amerika Birleşik Devletleri'nde etkili okul hareketinin giderek okula dayalı yönetime doğru bir kayma gösterdiğinden bahsetmektedir. Okula dayalı yönetim daha çok özerklik ve takdir yetkisi isteyen bir anlayıştır ve bu anlayışın temel boyutları arasında esneklik, sorumluluk, planlama, katılımcı-birlikte karar alma ve benlik yeterliği gibi değişkenler bulunmaktadır. Bu sayılan değişkenlerin ise öğretmenlerin çalışma barışı algılarına etki eden değişkenlerle büyük bir uyum içinde oldukları ifade edilebilir. Nitekim öğretmenlerin çalışma barışı algılarına ait en düşük ortalamaya sahip değişkenler eğitim politikaları düzeyinde öğretmen görüşlerinin dikkate alınmaması, bireysel farklılıkların gözetilmemesi, ödüllendirme ve kariyer değişkenleri ile ilgiliydi. Dolayısıyla gittikçe merkezileşen ve tüm kararların tepe yönetimleri tarafından alındığı bir örgüt yapısından daha esnek yapılara doğru geçişin bu bağlamda oldukça önemli olduğu ifade edilebilir. Ancak bu durumun okul yöneticilerine çok daha büyük bir yük getireceği de düşünüldüğünde okul yönetimlerinin oluşturulmasında profesyonelleşmeye geçilmesinin önemi de hatırlatılmalıdır. Hoy ve Miskel (2020: 420), okullardaki karmaşıklık ve bağlılığın “düşünen sistemler” gerektirdiğini ifade eder. Bu sebeple okul müdürlerinin parçadan ziyade bütünü görebilecek şekilde eğitim görmeleri ve okul müdürlüğünün ikinci bir görev olarak değil daha profesyonel bir şekilde düşünülmesi gerektiği ifade edilebilir.

Hulpia ve arkadaşları (2011: 729), öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını artırmak için liderlik ekibi tarafından desteklendiklerini hissetmeleri ve bu liderlik ekibinin grup uyumu, rol netliği ve hedef odaklılık ile karakterize edilmesi gerektiğini söylemektedir. Savaş ve Toprak (2014: 173), müdürlerin liderlik yeteneklerinin örgütsel bağlılığı hem doğrudan hem de psikolojik iklim aracılığıyla etkilediğini bildirmektedir. Bogler ve Somech (2004: 277), yaptıkları korelasyon ve regresyon analizlerinin öğretmenlerin güçlendirme düzeylerine ilişkin algılarının örgüte ve mesleğe bağlılık duyguları ile önemli ölçüde ilişkili olduğunu ortaya koyduğunu söylemektedirler. Ayrıca literatürde okul müdürlerinin liderlik özellikleri (Dou, Devos ve Valcke, 2017: 971-973; Shila ve Sevilla, 2015: 37), destek algıları (Demirtaş, vd., 2017: 1087) ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki etkiden bahseden birçok çalışma da bu araştırmanın bulguları ile uyumlu olarak değerlendirilmektedir.

5.1.11. Çalışma Barışı Algısının Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluklarını Yordama Düzeyine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Örgütsel mutluluk kavramının içinde barındırdığı olumlu duygular ve potansiyellerin gerçekleştirilebilmesi alt boyutları sebebiyle adeta bir buzdağını andırdığına daha önce değinilmişti. Dolayısıyla örgütsel mutluluk algısının öğretmenler nezdinde yükseltilebilmesi de bu bağlamda oldukça önemli olacaktır; çünkü örgütsel mutluluk algısı yüksek olan öğretmenler bireysel anlamda mutlu olmanın çok ötesinde kendi potansiyellerini geliştirebilecekleri bir ortamda çalıştıklarını da düşüneceklerdir. Bu bağlamda araştırmanın bu bölümünde çalışma barışı algısının öğretmenlerin örgütsel mutluluklarını yordama düzeylerine değinilecektir.

Öncelikle öğretmenlerle yapılan nitel görüşmelerde çalışma barışı algısının azaldığı durumlarda örgütsel mutluluğun da azalacağına ilişkin veriler elde edilmiş ve sonrasında da yapılan korelasyon analizleri ile çalışma barışı algısı ve örgütsel mutluluk arasındaki korelasyon ortaya çıkarılarak ilişki doğrulanmıştı. Bundan sonra ise çalışma barışı algısının örgütsel mutluluk üzerindeki etkisini saptamak için regresyon analizine başvurulmuştur. Regresyon analizi neticesinde öğretmenlerin çalışma barışı algılarının örgütsel mutluluk üzerinde yordayıcı etkisi olduğu tespit edilmiştir. Hem eğitim politikaları hem de okul içi yönetsel davranışlar örgütsel mutluluğun anlamlı bir yordayıcısı durumundadır. Böylelikle çalışma barışına ait değişkenlerin iyileştirilmesi ile öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarında da anlamlı

bir yükselişin kendiliğinden gerçekleşmiş olacağını söylemek mümkündür. Tıpkı diğer değişkenlerde olduğu gibi okul içi yönetsel uygulamaların geliştirilmesinin örgütsel mutluluk üzerinde de daha anlamlı bir etki yaratacağı da ifade edilebilir.

Literatürde genel anlamda uyum ve örgütsel mutluluk ile ilgili çalışmalar incelendiğinde örgütsel uyumun örgütsel mutluluğu yordadığının Töre ve Uysal (2022: 25) tarafından raporlandığı görülmektedir. Chen, Sparrow ve Cooper (2016: 946), kişi örgüt uyumunu teşvik eden eylemlerin çalışanların stresini azaltmada faydalı olabileceği ve bu durumun daha yüksek iş tatmini getirebileceğini ifade etmektedirler. Memon, Salleh ve Baharom (2015: 317) da çalışan ve işveren arasında yüksek uyum oluştuğunda çalışanların iş ile ilgili olumlu tutum ve davranışlar çıktılarının üretileceğinden bahseder. Diaz Pincheira ve Carrasco Garces (2018: 1), örgütsel mutluluğun çalışanların güçlendirildiği işlerle açıklanabileceğinden bahsetmektedir. Dolayısıyla çalışma neticesinde elde edilen bulguların literatür ile uyumlu olduğunu ifade etmek mümkündür. Espasadin-Bustelo, Ganaza-Vargas ve Diaz-Carrion (2021: 609) çalışan mutluluğunun iyileştirilmesinin sosyal değer yaratacağından bahsetmektedir. Yine öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerinin örgütsel bağlılığın (İncekara, 2020: 123) yordayıcısı olması sebebiyle öğretmenlerin çalışma barışı algılarına etki eden değişkenlerde yapılacak düzenlemelerle örgütsel mutluluk üzerinde olduğu gibi örgüt içi daha pek çok davranışta müspet ilerlemeler kaydedilebileceği görülmektedir.

5.1.12. Çalışma Barışı Algısının Öğretmenlerin Performans Algılarını Yordama Düzeyine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Nitel görüşmelerde öğretmenlerin çalışma barışı algılarının performans üzerinde etkili olduğu ortaya çıkarılmıştı. Bu aşamadan sonra öncelikle iki değişken arasındaki korelasyon varlığı ispatlanmış ve şimdi de çalışma barışının bir alt boyutu olan yönetsel davranışların performansın bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin yönetsel davranış algılarında yaşanan değişimlerle öğretmenlerin performansını tahmin etmek mümkün görünmektedir. Motivasyon, bağlılık ve mutluluk değişkenlerinde de olduğu gibi öğretmen performansı üzerinde de okul içi yönetsel uygulamaların etkisinin politikalardan daha önemli bir yordayıcı olduğunda anlaşılmaktadır. Nitekim alt boyutlar bağlamında değerlendirildiğinde okul içi yönetsel davranışların, eğitim politikalarının öğretmen performansı üzerindeki

yordayıcı etkisini anlamsızlaştırdığı ve tek başına öğretmen performansının bir yordayıcısı konumuna geldiği görülmektedir. Ancak araştırmada eğitim politikalarının öğretmen performansının anlamlı bir yordayıcısı olmadığı belirlenmekle birlikte eğitim politikaları ile okul içi yönetsel davranışlar arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkinin varlığı da ortaya çıkarılmıştır. Buna göre eğitim politikalarına ait algının iyileşmesi ile okul içi yönetsel uygulamalara dair algının da iyileşeceği ve böylelikle eğitim politikalarının okul içi yönetsel davranışlar üzerindeki etkisi sebebiyle bu durumun öğretmen performansını dolaylı olarak etkileyeceği söylenebilir. Selamat, Samsu ve Kamalu (2013: 71) tarafından raporlanan örgütsel iklimin öğretmenlerin performansını etkileyebilecek önemli bir faktör olduğu bulgusu bu bağlamda bu çalışmayla uyumludur. Kartini, Kristiawan ve Fitria (2020: 159) ile Muliati ve arkadaşları (2022: 160) da liderliğin performansı yordadığını bildirmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin çalışma barışı algılarının yükseltilmesine yönelik tedbirlerin alınmasının önemi araştırma kapsamında vurgulanmaktadır.

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulayıcılar için Öneriler

1. Okul yöneticilerinin yönetsel davranışları öğretmenlerin motivasyonlarını, örgütsel mutluluklarını, örgütsel bağlılıklarını, örgütsel mutluluklarını ve performans algılarını etkilemektedir. Okul yöneticileri ve yönetici adaylarının bu bağlamda yönetsel davranışlara ilişkin kuramsal bilgi düzeylerini artırmaları ve bu bilgiyi örgütlerinde pratik uygulamalar üzerinde göstererek öğretmenlerin çalışma barışı algılarını güçlendirmelidirler.
2. Okul yöneticilerinin yönetsel davranışlarının öğretmenler üzerindeki etkisinin ne kadar önemli olduğu araştırma kapsamında ortaya çıkarılmıştır. Bu bağlamda okul yöneticileri, yönetsel davranışlarını güçlendirmek için ilgili hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılmalı ve hatta alanlarında yüksek lisans yapmalıdır.
3. Okul yöneticileri ve yönetici adayları birçok değişken üzerinde üst yönetim politikalarından ziyade okul içi yönetsel davranışların etkili olduğunu bilmeli ve buna yönelik farkındalıklarını artırmalıdır.

4. Okul yöneticileri, öğretmenlerden düzenli olarak geri bildirim alabilecekleri sistemler oluşturmalı ve bu geribildirimlere dayalı olarak yönetsel davranışlarını iyileştirmelidir.

5.2.2. Araştırmacılara Öneriler

1. Bu çalışmada öğretmenlerin çalışma barışı algılarının motivasyon, örgütsel bağlılık, örgütsel mutluluk ve performans ile ilişkisi ve çalışma barışı algısının bu değişkenlere etkisi araştırılmıştır. Çalışma barışının etki edebileceği veya ilişkili olabileceği örgütsel güven, güç kaynakları ve benzeri değişkenlerle ilgili çalışmaların yapılması bu bağlamda araştırmacılara önerilebilir.
2. Çalışma barışı algısının ilişkili olduğu değişkenlere yeni aracı ve bağımsız değişkenler eklenerek yeni modellemeler yapılabilir ve literatür zenginleştirilebilir.
3. Bu çalışmada çalışma barışı ile motivasyon, örgütsel bağlılık, örgütsel mutluluk ve performans ilişkileri öğretmenler örneklem alınarak gerçekleştirilmiştir. Farklı meslek ve kariyerlerin örneklem alınması ile bu ilişkilerin örüntüsünü inceleyen karşılaştırmalı araştırmalar yapılabilir.
4. Öğretmenlerin çalışma barışı algılarının öğretmen motivasyonu, örgütsel bağlılık, örgütsel mutluluk ve performans üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla farklı ölçme araçları ile yeni araştırmalar yapılabilir.
5. Okul müdürlerinin yönetsel davranışlarına etki eden değişkenlerin neler olduğu tespit edilerek okul içi yönetsel uygulamaların geliştirilmesine yönelik tavsiyelerde bulunan çalışmalar yapılabilir.
6. Araştırma kapsamında geliştirilen “Çalışma Barışı Algısı Ölçeği” araştırmalarda farklı değişkenlerle kullanılarak geçerlik ve güvenirliği sınanabilir.
7. Sendika temsilcileri, eğitim iş kolundaki şefler, memurlar, eğitim uzmanları ile de çalışma barışına yönelik çalışmalar yapılabilir.
8. Okul müdürlerinin çalışma barışı algıları ile ilgili çalışmaların yapılması tavsiye edilebilir.

5.2.3. Politika Yapıcılara Öneriler

1. Yönetmelik davranışların pek çok değişkene doğrudan etki etmesi sebebiyle politika yapımcılar alanlarında yüksek lisans yapmak isteyen tüm kademelerdeki yöneticiler teşvik etmeli ve bu yöneticilere ek ders, başarı belgesi, ödül gibi konularda pozitif ayrımcılık yapmalıdır.
2. Okul yöneticileri karar verirken ve problem çözerken yasal metinleri göz önünde bulundurmak zorundadır. Yasal metinler ise okul yöneticilerine geniş alanlar bırakmamaktadır. Bu sebeple okul yöneticileri kendi okulları ile ilgili daha rahat hareket alanlarına sahip olacakları yasal düzenlemelerle desteklenmelidir.
3. Araştırma sonuçları stratejik üst yönetimin aldığı ve yürürlüğe koyduğu uygulamaların öğretmenler nezdinde istenilen sonuçları vermekten uzak olduğu anlaşılmaktadır. Bu sebeple stratejik kararlar alınırken daha çok veriye dayalı hareket edilmesi gerektiği ve alınan kararların öğretmenlere daha açık ve net anlatılması gerektiği ifade edilebilir.
4. Araştırmada öğretmenlerin çalışma barışı algıları bağlamında en düşük ortalamaya sahip maddenin öğretmenlik kariyer basamakları ile ilgili olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasına ait yeni düzenlemelerin yapılması tavsiye edilmektedir.
5. Yönetim süreçlerine olan güveni arttırabilecek ve çalışma barışını destekleyebilecek olması sebebiyle okul müdürlerinin karar alma süreçlerinde öğretmenlerin, velilerin ve diğer paydaşların katılımını arttıracak mekanizmalar geliştirilmelidir.
6. Eğitim politikaları oluşturulurken öğretmenlerin görüşlerini sistematik şekilde alacak anketler, çalıştaylar ve odak grup görüşmeleri hayata geçirilmelidir.

KAYNAKÇA

- Abdullah, A. (2010). *Yerel yönetimlerde çalışma ilişkileri: Sakarya büyükşehir belediyesi örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Açıkalın, A. (2014). Eğitimde İnsan Kaynağının Yönetimi. S. Turan (Ed.), *Eğitim Yönetimi, Teori, Araştırma ve Uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Açıkmışe, Ö. (2023). *Beden eğitimi öğretmenlerinin motivasyon ve iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişkinin araştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Samsun.
- Adams, J. S. (1965). Inequity in social exchange. L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*. Academic Press.
- Adıgüzel, O. ve Yüksel, H. (2011). Tarihsel Süreçte Çalışma Kavramı ve Bir Kırılma Noktası Olarak Sanayi Devrimi. *Finans Politik & Ekonomik Yorumlar Dergisi*, 48(553):69-81.
- Adim, C. V. ve David, G. O. (2020). Recognition-based Reward and Workplace Harmony Manufacturing Companies in Port Harcourt, Rivers State, Nigeria. *European Journal of Human Resource*, 4(2): 1-11.
- Agabe, N. A. (2020). Industrial Democracy in Workplace Harmony in Deposit Money Banks in South-South, Nigeria. *International Journal of Social and Management*, 8(1): 1-8.
- Aggarwal, A. ve Sharma, D. (2018). Managing Business with Human Values-Challenges and Measures “A Study of Harmony at Work Place in Academic institutions in NCR”. *Journal of IPEM*, 12, 1-7.
- Ajede, S. A., Ajirowo, W. O., Rahaman, R. O. ve Omoloso-Dada, B. (2024). Conflict Management Training and Employees’ Performance: A Study of Nigerian Bottling Company (NBC) PLC, Asejire Plant, Oyo State. *African Journal of Social and Behavioural Sciences (AJSBS)*, 14(6): 3716- 3733
- Ak, M. (2018). Kamu Sağlık Teşkilatından Örgütsel Etkililik Üzerine Bir Değerlendirme. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(3): 11-26.

- Akalp, G. (2003). İnsan Kaynakları Yönetimi'nde Ücret Sistemine Genel Bir Bakış. *Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 5(1). Erişim tarihi, 12.12.2022:
<http://www.isguc.org/?p=article&id=33&cilt=5&sayi=1&yil=2003>
- Akdoğan, D. M. (2007). *Doğrudan yabancı sermaye yatırımlarının ücretler ve istihdam üzerindeki etkileri*. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Akgündüz, Y. (2020). *Örgütsel Davranış*. Ankara: Nobel.
- Akıncı, Z. B. (1998). *Kurum Kültürü ve Örgütsel İletişim*. İstanbul: İletişim.
- Akpor-Oboro, M. O. & Oginni, B. O. (2018). Organizational Behaviour, Management Theory and Organizational Structure: An Overview of The Inter-Relationship. *Archives of Business Research*, 6(6): 1-10.
- Aksoy, A. (2016). Geleneksel Devletten Modern Devlete: Sanayi Devrimi ve Kamu Yönetimi Düşüncesinde Değişim. *International Journal of Political Studies*, 2(3): 31-37.
- Aksu, G., Eser, M. T. & Güzeller, C. O. (2017). *Açımlayıcı ve Doğrulayıcı Faktör Analizi ile Yapısal Eşitlik Modellemesi Uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Aktaş, Ö. ve Safran, M. (2013). Evrensel Bir Değer Olarak Barış ve Barış Eğitiminin Tarihçesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (172): 131-150.
- Al-Abedie, A. R C. ve Al-Temimi, A. H. A. Z. (2015). The Mediating Effect of Organizational Happiness on The Relationship between Benevolent Leadership and Organizational Outcomes “An Empirical Study at The University of Babylon. *World Journal of Pharmaceutical Research*, 4(9): 214-228.
- Al-Hadrawi, B.K., Al-Awsat, A.F., Jawad, A. R. ve Al Zurfi, A. R. (2023). Transformational Leadership and its Impact on Realizing Organizational Happiness, *Journal of Production Industrial Engineering*, 4(2): 60-73.
- Al-Kahlan, T. B. S. ve Khasawneh, M. A. S. (2024). The Degree to Which Secondary School Principals Practice Effective Communication Skills and Their

- Relationship to the Level of Motivation of Teachers Towards Work in the Kingdom of Saudi Arabia. *Migration Letters*, 21(3): 77-94.
- Al-Madi, F. N., Assal, H., Shrafat, F. ve Zeglat, D. (2017). The Impact of Employee Motivation on Organizational Commitment. *European Journal of Business and Management*, 9(15): 134-145.
- Almeida, F. (2018). Strategies to Perform A Mixed Methods Study. *European Journal of Education Studies*, 5(1): 137-151.
- Alkan, E. (2022). *Okul müdürlerinin çatışma yönetimi stilleri ile öğretmen performansı ve okul mutluluğu arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Allen, N. J. & Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of effective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63(1): 1-18.
- Alpaydın, Y. ve Uysal, Z. (2021). Okul Yöneticilerinin Yönetmel Davranışları ile Öğretmen Yetkinliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Academic Platform Journal of Education and Change*, 4(1): 42-67.
- Altan, M. Z. ve Özmuşul, M. (2022). Geleceğin Türkiye’inde Öğretmen Refahı: Öğretmenlik Meslek Kanununun Kayıp Parçası. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1): 24-42.
- Altay, L. (2001). *Bilgi toplumu örgütlerinde yaratıcı yönetim anlayışı: Bir alan araştırması* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Altındağ, E. ve Akgün, B. (2015). Örgütlerde Ödüllendirmenin İşgören Motivasyonu ve Performansı Üzerindeki Etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30): 281-297.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2004). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri* (3. Baskı). Adapazarı: Sakarya.
- Alwi, S. K. ve Shaiq, M. (2019). Healthy Organizational Environment Enhances Employees’ Productivity: An Empirical Evidence to Classical Concept, *Journal of Business Strategies*, 13(2): 49-60.

Anadolu Ajansı. (2022). *Türkiye’de 19 Milyonu Aşkın Öğrencinin Eğitimi İçin 1 Milyon 200 bin Öğretmen Görev Yapıyor*. 12.09.2024 tarihinde [https://www.aa.com.tr/tr/egitim/turkiyede-19-milyonu-askin-ogrencinin-egitimi-icin-1-milyon-200-bin-ogretmen-gorev-yapiyor/2744878#:~:text=Milli%20E%C4%9Fitim%20Bakanl%C4%B1%C4%9F%C4%B1na%20\(MEB\)%20ba%C4%9Fl%C4%B1,bin%20138%20%C3%B6%C4%9Fretmen%20g%C3%B6rev%20al%C4%B1yor.](https://www.aa.com.tr/tr/egitim/turkiyede-19-milyonu-askin-ogrencinin-egitimi-icin-1-milyon-200-bin-ogretmen-gorev-yapiyor/2744878#:~:text=Milli%20E%C4%9Fitim%20Bakanl%C4%B1%C4%9F%C4%B1na%20(MEB)%20ba%C4%9Fl%C4%B1,bin%20138%20%C3%B6%C4%9Fretmen%20g%C3%B6rev%20al%C4%B1yor.) adresinden erişilmiştir.

Anderson, D. M. ve Shinen, K. J. (2003). Gender Equity in The Context of Organizational Justice: A Closer Look at a Reoccurring Issue in The Field. *Journal of Leisure Research*, 35(2): 228-247.

Arslan, H. (2015). Ahilik Teşkilatı’nın Sosyo-İktisadi Yapısı ve Örneklik Değeri. *Akademik Bakış Dergisi*, 49: 248-271.

Arslan, Y. ve Polat, S. (2017). Örgütsel Mutluluk Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(4): 603-622.

Aslanargun, E. (2014). Eğitim Örgütlerinde Güç ve Politika. S. Turan (Ed.). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Pegem.

Ataç, İ., Yüksel, S., Dursun, İ.E., Özgenel, M. (2022). Türkiye’de Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluğu Konulu Lisansüstü Tezlerin Analizi (2000-2021): Bir Sistemik Derleme Çalışması. *EKEV Akademi Dergisi*, (92): 297-313.

Atasever, M., Gözlü, M., Özyayın, M. M., Güler, H. Örnek, M. Barkan, O. B., Kavak, Y., İlhan, N. (2018). *Şehir Hastaneleri Araştırması*. M. Atasever (Ed.). Ankara: Sağlık-Sen Yayınları.

Atkinson, E. S. (2000). An Investigation into the Relationship Between Teacher Motivation and Pupil Motivation. *Educational Psychology*, 20(1): 45-57.

Atmaca, T. & Yeşilyurt, H. (2022). Eğitimde insan kaynağının eğitimi ve geliştirilmesi. K. Yıldız (Ed.), *Eğitimde insan kaynakları yönetimi*. Ankara: Pegem.

Aydemir, Y. (2008). *OHSAS/TS 18001 iş sağlığı ve iş güvenliği uygulamalarının çalışma yaşamı kalitesine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: İzmir.

- Aydın, F. (2022). Eğitimde Motivasyon. K. Yıldız (Ed.), *Eğitimde İnsan Kaynakları Yönetimi*. Elazığ: Asos Yayınları.
- Aydoğan, İ. (2021). Örgüt ve Yönetim Kuramları. N. Can (Ed.), *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Pegem.
- Bakırcıoğlu, İ. (2012). *Yapı ve mimarlık hizmetleri sektörlerindeki işyerlerinde mobing* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bakke, E. W. (1946). How to Promote Labor Peace. *Proceedings of the Academy of Political Science*, 22(1): 75-83.
- Balcı, A. (2008). Türkiye’de Eğitim Yönetiminin Bilimleşme Düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (54): 181-209.
- Balcı, A. (2013). *Etkili okul geliştirme*. Ankara: Pegem.
- Balcı, Y. (1996). Geçmişten Geleceğe Çalışma İlişkileri. *Çerçeve*, (17): 77-85.
- Baltaş, A. (2010). *Türk kültüründe yönetmek*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Baluyos, M., Rivera, H. L. ve Baluyos, E. L. (2019). Teachers’ Job Satisfaction and Work Performance. *Open Journal of Social Sciences*, 7, 206-221.
- Balyer, A. (2019). *Eğitim Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bar-Tal, D. (2001). The Elusive Nature of Peace education. (G. Solomon ve B. Nevo, Ed.). *Peace Education: The Concept, Principles and Practice in the World*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bassey, A. O., Ojua, T. A., Archibong, E. P., Bassey, U. A. (2012). The Impact of Inter-Union Conflicts on Industrial Harmony: The Case of Tertiary Health Institutions in Cross River State, Nigeria. *Geografia*, 8(4): 33-39.
- Başaran, İ. E. (1982). *Örgütsel Davranışın Yönetimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını.
- Başaran, İ. E. (1984). *Yönetime Giriş*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde İnsan İlişkileri*. Ankara: Nobel.

- Bayram, L. (2005). Yönetimde Yeni Bir Paradigma: Örgütsel Bağlılık. *Sayıştay Dergisi*, (59): 125-139.
- Bedak, S. (2020). *Eğitim kurumlarında iş verimliliğini drama yöntemiyle artırmaya yönelik mesleki motivasyon ve öğretmen tutumlarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bedir, E., Uyanık, Y., Demirci, S. ve Karaman, N. (2018). Türkiye’de Sosyal Diyalog Mekanizmalarının Değerlendirilmesi ve Analizi. *Çalışma Hayatında Sosyal Diyalogun Geliştirilmesi Projesi*, Ankara: Uluslararası Çalışma Örgütü.
- Bennis, W. (2016). *Bir Lider Olabilmek* (U. Teksöz, Çev.). İstanbul: Aura.
- Beşikçi, E. B. ve Şihmantepe, A. (2020). Gemi Adamlarının İş Tatmini ve Örgütsel Bağlılık Düzeylerinde Farklılık Olan Demografik Faktörlerin Hiyerarşisi. *Anemon*, 8(4): 1255-1265.
- Bıçakçı, İ. (2008). Sanayi Toplumundan Bilgi Topluma Tüketimin Evrimi ve Türkiye’deki Yansımaları. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1): 1-25.
- Binbaşıoğlu, C. (1983). *Eğitim Yöneticiliği*. Ankara: Binbaşıoğlu.
- Bingöl, D. (1990). *İşyeri Disiplini ve Çalışma Barışı*. İstanbul: BASİSEN Eğitim ve Kültür Yayınları.
- Black, J. (2020). *İngiltere tarihi* (A. Yıldız, Çev.). Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Blake, R. R. ve Mouton, J. S. (1989). *Etkili Yönetime Giden Yok Yeni Grid* (T. Erkanlı. Çev.). İstanbul: Cem Ofset.
- Bogler, R. ve Somech, A. (2004). Influence of Teacher Empowerment on Teachers’ Organizational Commitment, Professional Commitment and Organizational Citizenship Behavior in Schools. *Teaching and teacher Education*, 20: 277-289.
- Bozak, A. (2017). Maarif Müfettişlerinin Denetim Sistemi Hakkında Yapılan Yasal Düzenlemelere ve Müfettişlik Mesleğine İlişkin Görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(38): 90-110.
- Bozanoğlu, B. ve Konan, N. (2020). Örgütsel Huzur Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11(3): 1-15.

- Bozkurt, S. (2021). Eğitim Örgütlerinde Güç Kaynakları ve Politik Dinamikler (N. Cemaloğlu, M. Özdemir, Ed.). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Pegem.
- Bozkurt, T. (2011). Çalışanı Güçlendirme. T. Bozkurt (Ed.), *Çalışma İlişkilerinin Evrimi*. İstanbul: Beta.
- Bozkurt, T. ve Ercan, N. (2011). Çalışma Kavramı'nın Çalışma İlişkilerinin Sosyo-Psikolojik Evrimi. T. Bozkurt (Ed.), *Çalışma İlişkilerinin Evrimi*. İstanbul: Beta.
- Budd, J. W. (2018). İnsani Bir Çalışma İlişkisi (F. Man, Çev.). Küre Yayınları.
- Budd, J. W. (2021). *Çalışma Düşüncesi* (F. Man, Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- Bulut, A. ve Demirhan, G. (2020). Eğitim Kurumlarında Yönetişel Tarz ve Örgütsel Mutluluk. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 4(2): 162-176.
- Bulut, A. ve Toprakçı, E. (2023). Millî Eğitim Bakanlığı İnceleme-Soruşturma Rehberinin Yasal Belgeler ve Muhakkiklik (Denetçilik) Görevi Temelinde İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3): 1884-1909.
- Burns, L. T. ve Howes, J. (1988). Handing Control to Local Schools. *Education Digest*, 54(3): 6-9.
- Bursalıoğlu, Z. (2019). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Canatan Doğan, N. (2022). *Öğretmenlik meslek kanunu'na yönelik öğretmen ve yönetici görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Canbolat, T. (2013). 6356 Sayılı Kanunda Barışçıl Çözüm Yolu Olarak Arabuluculuk. *Çalışma ve Toplum*, 39(4): 247-274.
- Cankurtaran, Y. (2023). Üniversitelerde Örgütsel Davranış. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 15(2): 114-131.

- Cemaloğlu, N. (2020). *Yönetimin PIN Kodu*. Ankara: Pegem.
- Cerit, Y. (2022). Performans Yönetimi. K. Yıldız (Ed.). *Eğitimde İnsan Kaynakları Yönetimi*. Elazığ: Asos Yayınları.
- Certo, S. C. ve Certo, S. T. (2016) *Modern management: Concepts and skills*. Pearson.
- Chatman, J. A. (1989). Improving Interactional Organizational Research: A Model of Person-Organization Fit. *Academy of Management Review*,14(3): 333-349.
- Chen, P. ve Sparrow, P. ve Cooper, C. (2016). The Relationship between Person-Organization Fit and Job Satisfaction. *Journal of Managerial Psychology*, 31(5): 946-959.
- Chin T. (2014). Harmony and Organizational Citizenship Behavior in Chinese Organizations. *The International Journal of Human Resource Management*, 26(8), 1110-1129.
- Chiriseri, E., Mubango, H., Madzivanyika, G., Muzvondiwa, E. ve Mfandaizda, N. (2024). The Effectiveness of Worker Participation in Promoting Industrial Harmony- A Case of One of the Public Sector Organizations in Zimbabwe. *Global journal of Economics and Business (GJEB)*, 14(5): 518-530.
- Christina, O. ve Konya, K. T. (2021). Leaders' Emotional Intelligence and Workplace Harmony in Manufacturing Companies in Port Harcourt, Rivers State, Nigeria. *International Journal of Management Sciences*, 9(1): 59-72.
- Cinman Şimşek, M. ve Doğan, Ç. (2018). Kurumsal İç İletişim Perspektifinde Ahlakî ve Kurumsal Sorunların Yönetimi. *İş'te Davranış Dergisi*, 3(1): 57-75.
- Cinoğlu, A. (2015). *Sağlık kurumlarında şiddet* (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Cowan, R. S. (1976). The “Industrial Revolution” in the Home: Household Technology and Social Change in the 20th Centuru. *Technology and Culture*, 17(1): 1-23.
- Cowherd, D. M. ve Levine, D. I. (1992). Product Quality and Pay Equity Between Lower-level Employees and Top Management: An Investigation of Distrubutive ustice Theory. *Administrative Science Quarterly*, 37(2): 302-320.

- Crawford, D. K., Schruppf, F. ve Bodine, R. J. (2007). *Okulda çatışma çözme ve akran arabuluculuk program rehberi* (F. G. Akbalık ve B. D. Karaduman, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Crehan, L. (2022). *Dâhiler Ülkesi* (Y. Öksüzoğlu, Çev.). İstanbul: Epsilon.
- Creswell, J. W. (2020). *Eğitim araştırmaları* (H. Ekşi, Çev. Ed.). Edam.
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2021). *Araştırma tasarımı* (E. Karadağ, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Cropanzano, R., Goldman, B. M. ve Benson, L. (2005). Organizational Justice. J. Barling, E. K. Kelloway ve M. R. Frone (Ed.). *Work Stress*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Çağlar, B. (2016). *Kamuda mobbing* (Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çalık, D. ve Çınar, Ö. P. (2009, Aralık). Geçmişten Günümüze Bilgi Yaklaşımları Bilgi Toplumu ve İnternet. 14. *Türkiye’de İnternet Konferansı*. Bilgi Üniversitesi, İstanbul.
- Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı. (2021). *Yıllara Göre Lokavt Uygulamaları*. Kasım 10, 2021 tarihinde https://www.csgeb.gov.tr/media/31747/grev_lokavt.pdf adresinden alındı.
- Çalışma ve Sosyal Güvenliği Bakanlığı İş Teftiş Kurulu Başkanlığı. (2016). *10 Adımda Düzenli Çalışma Koşulları İş Sağlığı ve Güvenliği*. İstanbul Hazır Giyim ve Konfeksiyon İhracatçıları Birliği. 01.01.2023 tarihinde <https://www.ihkib.org.tr/fp-icerik/ia/d/2016/12/22/10-adimda-duzenli-calisma-kosullari-201612221256130603-97928.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı Tebliği, T.C. Resmî Gazete, 31884, 2 Temmuz 2022.
- Çelebi, M. A. (2009). *Örgütsel bağlılığın sağlanmasında bir araç olarak personel güçlendirme* (Yüksek Lisans Tezi). Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
- Çelikten, M. & Özkan, H. H. (2018). Öğretmen Performans Değerlendirme Sistemi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15): 806-824.

- Çiftçi, V. (2005). *Batı'da Endüstriyel İşçi Kooperatifleri ve Türkiye İçin Bir Model Önerisi* (Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Çobanoğlu, F. ve İlkin, A. (2023). Öğretmenlerin Yenilenen Kariyer Basamakları Uygulaması Hakkındaki Görüşleri. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (14): 155-173.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler için Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve Lisrel Uygulamaları*. Ankara: Pegem.
- Çuvalcı, A. (2008). *İş hukukunun toplumsal fonksiyonlarında dönüşüm* (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Dağlı, A., Elçiçek, Z. ve Han, B. (2018). Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(68): 1765-177.
- Dalbudak, K. ve Özgenel, M. (2022). Okul Etkililiği, Okul İmajı, Öğretmenlerin Performansı ve Öğrencilerin Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiler Örüntüsü. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 9(1): 1-15.
- Dappa, K. B. ve Dappa, J. A. (2024). Staffing Orientation and Subsidiary Performance of Multinational Companies in Nigeria. *International Academic Journal of Management and Marketing*, 11(1): 206-218.
- Deane, P. (1988). *İlk sanayi inkılabı* (T. Güran, Çev.). Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Debeş, G. (2021). *Eğitim Yönetimi ve Denetimi*. Ankara: Nobel.
- Demir, E. (2017). *Türkiye'de iş sağlığı ve güvenliği kültürünün oluşturulması ve yaygınlaştırılmasında sendikaların rolü: HARB-İŞ Sendikası-Gölcük tersanesi örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Yalova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yalova.
- Demir, H. ve Zincirli, M. (2021). The Relationship between Teachers' Perceptions of Organizational Justice and Authentic Leadership and Their Levels of Organizational Happiness. *International Journal of Society Researches*, 17(37): 3976-3998.

- Demir, Y. (2005). İş ile Personel Uyumu ve Önemi. *Üçüncü Sektör Kooperatifçilik Dergisi*, (148): 1-108.
- Demirkaya, S. ve Güler, C. (2021). Çalışma Yaşamında İşçinin Kişilik Haklarının Korunması Bağlamında ILO'nun 190 Sayılı Şiddet ve Taciz Sözleşmesinin Değerlendirilmesi. *Çalışma ve Toplum*, 71(4): 2753-2796.
- Demirtaş, A. (1991). Barış, Savaş ve Eğitim. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (6): 41-46.
- Demirtaş, H., Özer, N., Demirbilek, N. ve Balı, O. (2017). Relationship between the Perceived Principal Support, Trust in Principal and Organizational Commitment. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(4), 1075-1092.
- Demo, G., & Paschoal, T. (2013). Well-Being at work scale: Exploratory and confirmatory validation in the United States comprising affective and cognitive components. *Proceeding XXXVII Encontro da ANPAD*, 7-11 September 2013. Rio de Janeiro.
- De Nobile, J. (2016). Organizational Communication and its Relationships with Job Satisfaction and Organizational Commitment of Primary School Staff in Western Australia. *Educational Psychology*, 37(3): 380-398.
- DeVellis, R. F. (2022). *Ölçek Geliştirme Kuram ve Uygulamalar* (T. Totan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Deviren, İ. Ve Okçu, V. (2020). İlkokul Müdürlerinin Kullandıkları Örgütsel Güç Kaynakları ile Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik ve Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(52): 915-932.
- Devos, G., Tuytens, M. ve Hulpia, H. (2014). Teachers' Organizational Commitment: Examining the Mediating Effects of Distributed Leadership. *American Journal of Education*, 120(2): 205-231.
- Devlet Memurları Kanunu, T.C. Resmi Gazete, 12056, 23 Temmuz 1965.
- Díaz Pincheira, F. J. ve Carrasco Garcés, M. E. (2018). Effects of Organizational Climate and Psychosocial Risks on Happiness at Work. *Contaduría Administracion*, 63(4): 1-4.

- Dinçer, Ö. (2023). *Stratejik Yönetim*. Ankara: Nobel.
- Direk, M. (2012). *Tarım Tarihi ve Deontoloji*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Doğan, B. ve Koç, K. (2014). *Ahilik Perspektifinde Çalışma Barışı Çalıştay Raporu*. Ankara: T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı.
- Doğan, Ç. (2018). *Kurumsal iç iletişim perspektifinde çalışma ahlakı ve kurumsal sorunların yönetimi* (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Doğuş, Y. (2021). *Örgütsel Barışın Fenomenolojik İncelemesi ve Okul Etkililiği ile İlişkisi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğuş, Y. ve Ereş, F. (2021). Okulda Örgütsel Barış Ölçeği (OÖBÖ) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4598-4623.
- Dou, D., Devos, G. ve Valcke, M. (2017). The Relationships between School Autonomy Gap, Principal Leadership, Teachers' Job Satisfaction and Organizational Commitment. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(6): 959-977.
- Dörnyei, Z & Ushioda, E. (2013). *Teaching and researching: Motivation*. Routledge.
- Durna, U. ve Eren, V. (2005). Üç Bağlılık Unsuru Ekseninde Örgütsel Bağlılık. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 6(2): 210-219.
- Eğitim-Bir-Sen. (2018). *Eğitimciler Birliği Sendikası Haber Bülteni*. (87). 02.01.2023 tarihinde https://www.ebs.org.tr/ebs_files/files/yayinlarimiz/bulten_87_web.pdf adresinden erişilmiştir.
- Eğitim-Sen. (2023). Eğitim, Öğretim ve Bilim Hizmetleri Kolu 6. ve 7. Dönem Toplu Sözleşme Hükümleri Karşılaştırması. 20.11.2024 tarihinde <https://egitimsen.org.tr/egitim-ogretim-ve-bilim-hizmet-kolu-6-ve-7-donem-toplu-sozlesme-hukumleri-karsilastirmasi/> adresinden erişilmiştir.
- Eker, Ö. ve Abdurrahmanoğlu, D. M. (2022). Kahramanmaraş Orman Bölge Müdürlüğünde Orman Yangın Söndürme Ekiplerinin İş Tatmini Üzerine Bir Araştırma. *Turkish Journal of Forest Science*, 6(1): 339-359.

- Ekin, N. (1985). Endüstri İlişkileri. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme İktisadi Enstitüsü Yayını.
- Ellis-Grunfeld, R. (1986). Pay Equity in Manitoba. *Manitoba Law Journal*, 16(3): 227-236.
- Elovainio, M., Heponiemi, T., Sinervo, T. ve Magnavita, N. (2010). Organizational Justice and Health; Review of Evidence. *Giornale Italiano di Medicina del Lavoro ed Ergonomia*, 32(3): 5-9.
- Erbaş, M. S. (2019). *Kamu kurumlarında bireysel performans yönetimi ve değerlendirme sistemi: Kamu çalışanları ile yapılan bir araştırma* (Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Erdem, T. (2014). Mobbing ve Mobbing ile Mücadele Yöntemleri. *Türk Kütüphaneciliği*, 28(4): 622-628.
- Erdem, A. R. (2022). *Dünyada ve Türkiye’de Eğitim Sendikası ve Sendikacılığı*. Ankara: Sobil.
- Erdemir, M. A. (2014). *İşverenin yönetim hakkı ve sınırları* (Yüksek Lisans Tezi). Galatasaray Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi, İstanbul.
- Erdoğan, T. ve Uyanık, Ş. E. (2020). Babadan Oğula Aktarılan Bir Miras Olarak Ayakkabıcılık Mesleğinde Yaşanan Değişimler: Denizli-Yeşilyuva Örneği. *Journal of Economy Culture and Society*, 0(1): 207-228.
- Erdönmez, S. (2013). *Hedeflerle yönetimin performans düzeyine etkisi: Bir alan araştırması* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Erhalaç, S. (2018). *Örgütsel etkililik açısından Kıbrıs Türk öğretmenler sendikası’nın değerlendirilmesi*. Doğu Akdeniz Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsü, Gazimağusa.
- Ertürk, R. ve Akgün, N. (2021). Motivasyon. Y. Cerit (Ed.). *Örgütsel Davranış*. Elazığ: Asos Yayınları.
- Espasadin-Bustelo, F. Ganaza-Vargas, J. ve Diaz-Carrion, R. (2021). Employee Happiness and Corporate Social Responsibility: The Role of Organizational Culture. *Employee Relations: The International Journal*, 43(3): 609-629.

- Eyal, O. ve Roth, G. (2010). Principals' Leadership and Teachers' Motivation: Self-Determination Theory Analysis. *Journal of Educational Administration*, 49(3): 256-275.
- Fayol, H. (2021). *Genel ve Endüstriyel Yönetim* (M. A. Çolakoğlu, Çev.). Ankara: Adres Yayınları.
- Febvre, L. (1995). *Uygarlık, Kapitalizm ve Kapitalistler* (M. A. Kılıçbay, Çev.). Ankara: İmge.
- Fettahlioğlu, Ö. O. ve Tatlı, H. S. (2015). Örgütsel Bağlılık ve Farklılıkların Yönetimi Algılamaları Arası İlişkilerin Saptanmasında Demografik Farklılıklara Yönelik İnceleme. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2): 119-140.
- Fine, B. (1995). Flexible Production and Flexible Theory: The Case of South Africa. *Geofrum*, 26(2): 170-119.
- Frost, T. F. ve Moussavi, F. (1992). The Relationship Between Leader Power Base And Influence: The Moderating Role Of Trust. *Journal of Applied Business Research*, 8(4), 9-14.
- Fulcher, J. (2004). *Capitalism A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Galtung, J. (1996). *Peace by Peaceful Means. Peace and Conflict, Development and Civilization*. Thousand Oaks: Sage.
- Gedikkaya, M. T. (2013). *Kamu personelinin maruz kaldığı psikolojik taciz'in önlenmesine yönelik mevzuat analizi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gedikoğlu, T. (1997). Eğitim Yönetimi Dün, Bugün ve 2000'li Yıllara Doğru. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 11(11): 299-307.
- Genç, N. (2017). *Yönetim ve organizasyon*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- George, D. & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 Update, 10th Edition*. Pearson, Boston.
- Giddens, A. (2006). *Sociology*. Cambridge: Polity Press.
- Gore, T. (1978). Aspects of Collective Bargaining. *Industrial and Commercial Training*, 10(3): 107-111.

- Gökdoğan, F. ve Yıldırım, A. (2023). Millî Eğitim Bakanlığı'nın İnsan Kaynakları Yönetimi Uygulamaları. *International Social Sciences Studies Journal*, 9(110): 6495-6500.
- Göktaş, S. (2021). Türk İş Hukukunda İşverenin İşçinin Özel Yaşamına Saygı Borcu. *Anayasa Yargısı*, 38(2): 1-55.
- Gözet Yayla, E. (2023). *Okul Öncesi eğitim kurumu yöneticilerinin yönetsel davranışları ile öğretmenleri motive etme yaklaşımları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Gravetter, F., Wallnau, L. B. ve Forzano, L. B. (2018). *Essentials of Statistics for the Behavioral Sciences*. Canada: Cengage Learning.
- Griffin, R. W. ve Moorhead, G. (2014). *Organizational Behaviour*. Ohio: South-Western Cengage Learning.
- Grint, K. (2005). *The sociology of work*. Cambridge: Polity Press.
- Güliden, B. ve Kaplan, K. (2023). Türkçe Öğretmenlerinin Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği ile İlgili Görüşleri. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (10): 14-31.
- Güler, Z. (2015). Özel Politika Gerektiren Grupların İş Yaşamındaki Sağlık ve Güvenlik Riskleri ile Kontrol Tedbirleri. *Çalışma Dünyası Dergisi*, 3(2): 117-134.
- Gülberman, A. (1981a). Çalışma Barışı ve Grev Hakkı. *İşveren*, 19(7): 5-7.
- Gülberman, A. (1981b). Çalışma Barışı Yerine Toplum Barışı. *İşveren*, 19(8): 3-5.
- Gülmez, H. ve Özdemir, T. (2023). Sınıf öğretmenlerinin mesleki yabancılaşma ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1): 427-448.
- Günay, D. (2002). Sanayi ve Sanayi Tarihi. *Mimar ve Mühendis Dergisi*, (31): 8-14.
- Güner, E. (2014). İş Kanunları Bağlamında Muvazzaf Askerlik, Diğer Askeri ve Kanuni Ödev Yükümlülüğünden Doğan Haklar. *İSMMMÖ Mali Çözüm*, (124): 297-307
- Güney, S. (2020). *Örgütsel davranış*. Ankara: Nobel.

- Güney, S. (2021). *Yargı kararları ışığında Türk hukukunda kıdem tazminatı uygulaması ve kıdem tazminatı fonuna ilişkin tasarıların değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Habeeb, M. O. Y., Kazeem, O. (2018). Organization Conflict and Industrial Harmony: A Synthesis of Literature. *European Journal of Business and Management*, 10(11): 1-13.
- Hair, Jr., J. F., Black, W. C., Babin, B. J. & Anderson, R. E. (2014). *Multivariate Data Analysis*. London: Pearson Education Limited.
- Hanaysa, J. R. ve Majid, M. (2018). Employee Motivation and its Role in Improving the Productivity and Organizational Commitment at Higher Education Institutions. *Journal of Entrepreneurship and Business*, 6(1): 17-28.
- Hansen, T. (2016). Holistic Peace. *Peace Review: A Journal of Social Justice*, 28(2): 212-219.
- Harris, I. M. (2004). Peace Education Theory. *Journal of Peace Education*, 1(1): 5-20.
- Havan, C. (2024). Sosyal Politika Açısından 4688 Sayılı Kamu Görevlileri ve Toplu Sözleşme Kanunu. *Sosyal Güvenç Derigisi*, (25): 1299-1325.
- Hayter, S., Fashoyin, T. ve Kochan, T. A. (2015). Collective Bargaining for the 21st Century. *Journal of Industrial Relations*, 53(2): 225-247.
- Hersey, P. Ve Blanchard, K. H. (1988). *Management of Organizational Behavior*. New Jersey: Prentice Hall.
- Hidayah, T. ve Tobing, D. S. K. (2018). The Influence of Job Satisfaction, Motivation, and Organizational Commitment to Employee Performance. *International Journal of Scientific & Technology Research*, 7(7): 122-127.
- Hill, C. W. L., ve Jones, G. R. (2009). *Essentials of Strategic Management*. Ohio: South-Western Cengage Learning
- Hobsbawm, E. (1996). *The Age of Revolution 1789-1848*. New York: Vintage Books.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2020). *Eğitim Yönetimi* (S. Turan, Çev, Ed.). Ankara: Nobel.

- Huberman, L. (2003). *Feodal toplumdan yirminci yüzyıla* (M. Belge, Çev.). İstanbul: İletişim.
- Hulpia, H., Devos, G. ve Van Keer, H. (2011). The Relation Between School Leadership from a Distrubuted Perspective and Teazchers' Organizational Commitment: Examining the Source of the Leadership Function. *Educational Administration Quarterly*, 47(5): 728-771.
- Hung, L. N. Q. (2020). Teachers' Motivation and its Influence on Quality Education: A Study at a Center for Foreign Languages in Vietnam. *Can Tho University Journal of Science*, 12(3): 17-26.
- Hüseyinli, N. ve Aslan Atabay, H. (2017). Psikolojik Tacizin İçtihatlar Işığında Uygulamadaki Yeri. *İnönü Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 8(2): 603-636.
- Işık, D. (2023). *Okul müdürlerinin kullandığı güç türleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- İbiş, İ. (2010). *Kamuda sözleşmeli çalışma ve çalışma barışına etkisi: Milli Eğitim Bakanlığı örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İçerli, L. (2010). Örgütsel Adalet: Kuramsal Bir Yaklaşım. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 5(1): 67-92.
- İmamoğlu, H. V., Bayraktar, G. (2014). Türk ve Macar Üniversite Öğrencilerinin Barış Kavramına İlişkin Algılarının Karşılaştırılması. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1): 20-44.
- İnandı, Y. (2001). Kalite Halkaları Eğitim Örgütlerine Nasıl Uyarlanabilir? *Psikoloji Çalışmaları*, 22: 135-153.
- İncekara, S. (2020). *Özel okul öğretmenlerinin örgütsel mutluluk ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Alanya.
- İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi (1948). <https://ihuam.ankara.edu.tr/insan-haklari-evrensel-beyannamesi/> [1 Kasım 2024].

İş Sağlığı ve Güvenliği Genelgesi (2014).
https://bitlis.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_02/15030413_m.e.bdestekhi_zmetlerigenelmdrlnn201416saylsggenelge.pdf [14.11.2024].

İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu, *T.C. Resmî Gazete*, 28339, 30.06.2012.

İşyerlerinde Psikolojik Tacizin (Mobbing) Önlenmesi Genelgesi. (2011). Resmi Gazete, 27879, 19 Mart 2011.

Jafari, P. ve Bidarian, S. (2012). The Relationship between Organizational Justice and Organizational Citizenship Behavior. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 47: 1815-1820.

Jamaluddin, S. Z., Taher, M. A., Yi, N. S. (2020). Industrial Relations in a High-Income Nation: Is Malaysia Ready?. *UUM Journal of Legal Studies*, 10(1), 93-111.

Jha, I. N., Pal, D. ve Sarkar, S. (2024). Unlocking the Secret to Happiness at Work: The Power of Inclusive Leadership, Organizational Justice and Workplace Inclusion. *Journal of Management Development*, 43(2): 200-211

Johnson, R. B. & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Eduvational Researcher*, 33(7): 14-26.

Kabakulak, A. (2018). Turist Rehberleri Açısından İş Doyumunun Önemi. *Turist Rehberliği Dergisi*, 1(1): 1-12.

Kaklıkkaya, A. (2019). *Y Kuşağının örgütsel bağlılığı ve iş tatmini üzerinde nitel bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kalkan, A. O. ve Polat, T. (2024). Milli Eğitim Bakanlığının Ödül Uygulamalarına İlişkin Eğitim Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 4(2): 716-733.

Kalkınma Planı (Birinci Beş Yıl). T. C. Başbakanlık Devlet Plânlama Teşkilâtı. Ocak 1963.

Kalsoon, T., Akhter, M., Mujahid, A. H., Saeed, A. ve Kausar, M. (2017). Teachers' Perception Regarding Effect of Reward System on Teachers' Performance at Elementary Level, *Bulletin of Education and Research*, 39(2): 107-118.

- Kantos, Z. E. (2021). Öğretmenlik Mesleğinin İtibarı ile İlgili Öğretmen Görüşleri. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8: 682-703.
- Karaali, G. B. (2020). Çalışma Kavramının Değişen Anlamı: Esneklik ve Güvence Bir Arada Mümkün mü? B. Yılmaz (Ed.), *Çalışma Hayatının Geleceği*, Ankara: Gazi Kitabevi, 31-77.
- Karabulut, B. (2015). Bilgi Toplumu Çağında Dijital Yerliler, Göçmenler ve Melezler. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (21): 11-23.
- Karagöz, Y. ve Bardakçı, S. (2020). *Bilimsel Araştırmalarda Kullanılan Ölçme Araçları ve Ölçek Geliştirme*. Ankara: Nobel.
- Karasar, N. (2023). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel
- Karataş, S. ve Güleş, H. (2010). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Tatmini ile Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2): 74-89.
- Karayılan, E. (2021). *Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının performansına etkisi: Özel ve devlet okulu karşılaştırması* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Karayılan, E. ve Mert, P. (2022). Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığının Performansına Etkisi: Özel ve Devlet Okulu Karşılaştırması. *Sosyal, Beşerî ve İdari Bilimler Dergisi*, 5(4): 357-377.
- Kartini, D., Kristiawan, M. ve Fitria, H. (2020). The Influence of Principal's Leadership, Academic Supervision, and Professional Competence toward Teachers' Performance. *International journal of Progressive Sciences and Technologies (IJPSAT)*, 20(1): 156-164.
- Kaya, S. (2021). Okul yöneticilerinin yönetsel davranışları ile öğretmenlerin mesleki aidiyetleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi ve İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüleri, İstanbul.
- Kazak, E. ve Çiner, S. (2021). Undesired Behaviours of School Principals and the Effects of These Behaviors on Teachers. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 12(2): 300-328.

- Keil, M., Amershi, B., Holmes, S., Jablonski, H., Lüthi, E., Matoba, K., Plett, A. ve Unruh, K. (2007). *Farklılıkların Yönetimi için Eğitim Elkitabı*. Uluslararası Farklılıkların Yönetimi Derneği Ayrımcılığın Engellenmesi ve Farklılıkların Yönetimi Eğitimi. VT/2006/009.
- Kelebek, D. (2023). *Okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile okul kültürünün öğretmen performansına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Kepoğlu, A. (2011). *Gençlik ve spor genel müdürlüğü taşra teşkilatı spor yöneticilerinin iş doyumlarının insan kaynakları yönetimi açısından incelenmesi* (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Khasawneh, S., Omari, A. ve Abu-Tineh, A. M. (2012). The Relationship between Transformational Leadership and Organizational Commitment: The Case for Vocational Teachers in Jordan. *Educational Management Administration & Leadership*, 40(4): 494-508.
- Kılıç, E. (2011). İşverenin Eşit Davranma Borcu Açısından Türk İş Hukukunun Avrupa Birliği İş Hukukuna Uyum. *Türkiye Adalet Akademisi Dergisi*, 1(6): 211-240.
- Kılıç, M. ve Özaydın, M. M. (2022). Türkiye’de Alt İşveren Uygulamasına İlişkin Güncel Sorunlar. *Çalışma İlişkileri Dergisi*, 13(1): 81-106.
- Kılıç, Y. & Yılmaz, E. (2019). İçsel, dışsal ve yönetsel faktörler bağlamında Öğretmen Motivasyon Ölçeği’nin geliştirilmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 77-91.
- Kıranlı, S. (2010). Lise müdürlerinin yönetsel davranış biçimleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2): 229-250.
- Kızıloğlu, E., Güllü, S. ve Şahin, S. (2017). Algılanan Örgütsel Prestijin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Üzerine Etkisi: Öğretmenler Üzerinde Bir Uygulama. B. Ayhan, M. Ay, S. Avşaroğlu, Ş. Akpınar (Ed.). *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları*. Konya: Çağrı Kitabevi Yayınları.
- Kocabaş, F. (2002). Küreselleşme Sürecinde İşveren Sendikalarında Yeniden Yapılanma Gereksinimi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2): 39-60.

- Kocaoğlu, A. M. (1999). Türkiye’de ve Dünyada Memur Sendikacılığının Gelişimine Panoramik Bakış. *TÜHİS-İŞ Hukuku ve İktisat Dergisi*, 15(5).
- Korte, M. (2020). *Are Teachers Really As Stressed As The Media Depict?: A Quantitative Study About the Effects of Organizational Communication on Teacher Stress and Teacher Engagement Applying the JD-R Model*. (Master Thesis). University of Twente, Faculty of Behavioural.
- Koşar, D., Şahin, F. ve Koşar, S. (2023). Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Tipleri ile Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişkide Okula Güvenin Aracı Rolü. *Eğitim ve Bilim*, 48(215): 243-260.
- Köse, A. ve Öztürk, G. (2023). Öğretmenlik Meslek Kanunu’nun Mesleki İmaj Bağlamında Değerlendirilmesi: Bir Karma Yöntem Çalışması. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2): 357-377.
- Köşker, Z. (2024). *Kamu ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin kayırmacılık algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Köycü, Z. G., Öngör, Ü., Çiftçi, Ç., Yanar, İ. (2023). Hizmetiçi Eğitimlerin Uygulanması Sürecinde Yaşanılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri ve Çözüm Önerileri. *International Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, (66): 3214-3219.
- Köybaşı, F., Uğurlu, C.T. ve Öncel A. (2017). Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları ile Örgütsel Sinizm Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1): 1-14.
- Kruger, J., & Dunning, D. (2002). Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1121–1134.
- Kurun, M. (2019). *Okul yöneticilerinin yönetsel davranışları ile sanal kaytarma davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

- Lawshe, C. H. (1975). *A Quantitative Approach to Content Validity*. *Personnel Psychology*, 28(4): 563-575.
- Lebas, M. J. (1995). *Performance Measurement and Performance Management*.
- Leghari, M. (2017). *Relationship of organizational justice, organizational cynicism and job stress among collage and university teachers* (Yüksek Lisans Tezi). Quaid-i-Azam University, Islamabad.
- Lordoğlu, K., Özkaplan, N. ve Törüner, M. (1999). *Çalışma İktisadı*. İstanbul: Beta Yayınları. *International Journal of Production Economics*, 41: 23-35.
- Lunenburg, F. C. ve Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim Yönetimi* (G. Arastaman, Çev. Ed.). Ankara: Nobel
- Mahiroğulları, A. (2005). Endüstri Devrimi Sonrasında Emeğin İstismarını Belgeleyen İki Eser: Germinal ve Dokumacılar. *Sosyoloji Konferansları*, 0(32): 41-53.
- Mansuroğlu Yadigarbüğün, G. (2020). *Kamuda çalışan alt işveren (taşeron) işçilerinin kadroya alınması ve endüstri ilişkilerine etkileri* (Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Marshall, G. (1999). *Sosyoloji Sözlüğü* (O. Akınbay ve D. Kömürcü, Çev.). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4): 370-396.
- Mavili, T. (2019). Kamu Personel Sözleşmeleri. *Gümrük Ticaret Dergisi*, 5(15): 10-31.
- McGregor, D. (1960). *The Human Side of Enterprise*. New York: McGraw-Hill.
- McShane, S. L. & von Glinow, M. A. (2016). *Örgütsel Davranış* (A. Günsel & S. Bozkurt, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Memduhoğlu, H. B. ve Şenyiğit, V. (2021). Yönetim Kuramları ve Eğitim Yönetimine Yansımaları. (K. Yılmaz, K. Demir, Ed.). *Eğitim Yönetimi Kuram ve Uygulama*. Ankara: Pegem.
- Memon, M. A., Salleh, R., Baharom, M. N. R. (2015). Linking Person-Job Fit, Person-Organization Fit, Employee Engagement and Turnover Intention: A Three-Step Conceptual Model. *Asian Social Science*, 11(2): 313-320.

Memur Sendikaları Konfederasyonu, (2021). 6. Dönem Toplu Sözleşme Tekliflerimiz.

MEMUR-SEN.

Erişim

Adresi:

<https://www.memursen.org.tr/dokuman/6.donemteklifler.pdf> .

Merriam, S. B. (2023). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama için Bir Rehber* (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.

Meyer, J. P. & Allen, N. J. (1991). A Three-Component Conceptualization of Organizational Commitment. *Human Resoruce Management Review*, 1(1): 61-89.

Meyer, J. P., Allen, N. J. & Smith, C. A. (1993). Commitment to organizations and occupations: Extensionand test of a three-component conceptualization. *Journal of Applied Psychology*. 78, 538-551.

Mikugi, İ. A.; Jamila, G.; Ifeoluwa, F. O. ve Ramatu, A. (2020). Collective Bargaining and Industrial Harmony in Organisation. *International Journal of Management Science and Entrepreneurship*, 19(7): 265-280.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2021). *Nitel Veri Analizi* (S. Akbaba Altun ve A. Ersoy, Çev. Ed.). Ankara: Pegem.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2015). Millî Eğitim Bakanlığının Kısa Tarihçesi. 12.09.2024 tarihinde <https://www.meb.gov.tr/milli-egitim-bakanliginin-kisa-tarihcesi/duyuru/8852> adresinden indirilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2022). 2021-2022 Örgün Eğitim İstatistikleri Açıklandı. 15.10.2024 tarihinde <https://www.meb.gov.tr/2021-2022-orgun-egitim-istatistikleri-aciklandi/haber/27552/tr> adresinden erişilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). MEB 2023 Vizyon Belgesi. 14.11.2024 tarihinde <https://baklan.meb.gov.tr/www/meb-2023-vizyon-belgesi/icerik/330> adresinden erişilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024a). Mesleki ve Teknik Eğitim Politika Belgesi Yayımlandı. 14.11.2024 tarihinde <https://www.meb.gov.tr/mesleki-ve-teknik-egitim-politika-belgesi-yayimlandi/haber/34473/tr> adresinden erişilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024b). MEB 2024-2028 Stratejik Planı Yayımlandı. 14.11.2024 tarihinde <https://www.meb.gov.tr/meb-2024-2028-stratejik-plani-yayimlandi/haber/32485/tr> adresinden erişilmiştir.

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024c). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli. 14.11.2024 tarihine <https://tymm.meb.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- Mintzberg, H. (2015). *Örgütler ve Yapıları* (A. Aypay, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Mitrany, D. (1943). *A Working Peace System*. London: The Royal Institute of International Affairs.
- Mokgolo, M. M. ve Dikotla, M. A. (2021). The Management of Disciplinary Cases in the South African Public Service post-2009 to the 2018 Era. *Africa's Public Service Delivery and Performance Review*, 9(1): 1-9.
- Mola, S. ve Dagnew, A. (2020). The Status of Teachers' Motivation and Process of Quality Education: The Case of Primary School Teachers, Ethiopia. *Global Journal of Guidance and Counselling in Schools: Current Perspectives*, 10(1): 01-11.
- Muliati, L., Asbari, M., Nadeak, M., Novitasari, D. ve Purwanto, A. (2022). Elementary School Teachers Performance: How the Role of Transformational Leadership, Competency, and Self-Efficacy? *International Journal of Social and Management Studies (IJOSMAS)*, 3(1): 158-166.
- Neta, M. ve Haas, I. J. (2019). *Movere: Characterizing the Role of Emotion and Motivastion in Shaping Human Behavior*. (M. Neta ve I. J. Haas, Ed.). *Emotion in The Mind and Body*. İsviçre: Springer.
- Neuman, L. (2006). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri: Nitel ve Nicel Yaklaşımlar*. Ankara: Yayınodası.
- Nkiinebari, N. P. (2014). Workplace Democracy and Industrial Harmony in Nigeria. *International Journal of Innovative Research & Development*, 3(1): 441-446.
- Nwabali, I. G. (2021). Influence of Industrial Democracy on Workplace Harmony in Banks Nigeria. *Journal of According, Management science and Information Technology*, 7(1): 106-108.
- Nwokocha, I. (2015). Employers and the Enhancement of Industrial Harmony in Private Sector Organizations in Nigeria. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, 20(5): 28-35.

- Odabaşı, F. (1997). Eğitimde Sistem Yaklaşımı ve Eğitim Teknolojisi. *Eğitim ve Bilim*, 21(106): 23-34.
- Ogundele, J. I. ve Majekodunmi, S. A. (2024). A Critical Examination of Industrial Conflict in Labour-Management Relations. *Business & Management Compass*, 68(3): 44-54.
- Odunukwe, I. E., Anah, M. O. ve Ezech, M. U. (2023). Workplace Harmony and Organizational Productivity of Selected Deposit Money Banks in Anambra State. *Global Online Journal of Academic Research*, 2(1): 50-69.
- Onyekwere, A. L. & Douglas, R. O. (2021). Personnel Management and Promotion of Institutional Harmony in Nigeria. *International Journal of Institutional Leadership, Policy and Management*, 3(4): 564-581.
- Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. (2013). T. C. Resmi Gazete, 28758, 7 Eylül 2013. Erişim Adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=18812&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5> .
- Oseyomon, E. P. & Ofiafoh, E. (2015). Conflict Management and Industrial Harmony: The Nexus. *Journal of Policy and Development Studies*, 9(2): 134-147.
- Öğretmenlik Meslek Kanunu, T.C. Resmî Gazete, 32696, 18.10.2024.
- Önsal, N. (2011). *Endüstri ilişkileri sözlüğü*. Türkiye İşçi Sendikaları Konfederasyonu.
- Ören, K. ve Yüksel, H. (2012). Geçmişten Günümüze Çalışma Hayatı. *HAK-İŞ Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 1(1): 34-59.
- Öz, Ş. (2024). *Anaokulu müdürlerinin kayırmacı davranışları ile öğretmenlerin motivasyonları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Öz, A., Öz, B., Özden, O. ve Özden, H. (2024). 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi'nin Eğitime Getirdiği Yeniliklerin Okul Yönetimi ve Öğretmenler Bağlamında İncelenmesi. *Ulusal Özgün Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1): 91-108.
- Özdamar, K. (2016). *Eğitim, Sağlık ve Davranış Bilimlerinde Ölçek ve Test Geliştirme Yapısal Eşitlik Modellemesi*. Ankara: Nisan.

- Özdemir, M. (2018). *Eğitim Yönetimi Alanın Temelleri ve Çağdaş Yönelimler*. Ankara: Anı.
- Özdemir, M. & Gören, S. Ç. (2017). Psikolojik Güçlendirme, Liderlik Uyumu ve Öğretmen Performansı İlişkisinde Örgütsel Bağlılığın Aracı Rolü. *İlköğretim Online*, 16(1): 342-353.
- Özen, F. (2018). The Impact of the Perception of Organizational Virtue on the Perception of Organizational Happiness in Educational Organizations. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 13(4): 124-140.
- Özgenel, M. (2019). Öğretmen performans değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması [Development of teacher performance evaluation scale: Validity and reliability study]. B. Kocaoğlu (Ed.), 5. Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Araştırmaları Kongresi [V. International Social and Education Sciences Studies Congress] içinde (s. 64-65). Balıkesir: Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi.
- Özgenel, M. & Mert, P. (2019). The Role of Teacher Performance in School Effectiveness. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 4(10): 417-434.
- Özgenel, M., Yüksel, S., Ataç, İ ve Dursun, İ. E. (2024). 17. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi (UEYK) Çağrısı. Unsuccess and Unaware: Exploring High School Student's Academic Achievement from Dunning-Kruger's Perspective. Ankara: Pegem.
- Özkal Sayan, İ. (2016). Türkiye’de Kamu Personel Sisteminde Sorun Alanları ve Çözüm Önerileri. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 71(3): 669-691.
- Özkal Sayan, İ. (2018). Türkiye’de Kamuda Taşeron İşçi İstihdamı: 696 Sayılı KHK’ya İlişkin Bir Değerlendirme. *Emek Araştırma Dergisi (GEAD)*, 9(14): 51-64.
- Özkan, A. M. ve Bayrakçıl, A. O. (2021). Çalışma Yaşamında Sığınmacılar: Türk İşçilerin Sığınmacı İş Arkadaşlarına Yönelik Tutumu Üzerine Bir Alan Araştırması. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve idari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(3): 706-719.

- Özkan, H. H. (2009). Bilgi Toplumu Eğitim Programları. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (10): 113-132.
- Özkiraz, A. ve Talu, N. (2008). Sendikaların Doğuşu; Türkiye ve Batı Avrupa Ülkeleri Karşılaştırması. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 3(2): 108-126.
- Özkolay, N., Şahin, E., Dalgıç, N., Özkurt, A. ve Çetinkaya, C. (2024). Milli Eğitim Bakanlığında Yönetmelik Değişiklikleri Sürecine İlişkin Yönetici Görüşleri. *International QMX Journal*, 3(5): 1725-1731.
- Özmen, S. ve Erdem, R. (2021). Hemşireler Arasında Damgalama Olgusu Üzerine Kişisel Bir Çalışma. *Mehmet Akif Ersoy İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(3): 1407-1435.
- Palma, B. U., Ramos, V., Casimiro, R. R., Gabriel, A. G. (2019). Harmony in Educational Institution: Management-Employee Union's Shared Responsibility. *Journal of Public Administration and Governance*, 9(1): 148-167.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem.
- Pearce, J. A. ve Robinson, R. B. (2020). *Stratejik Yönetim* (M. Barca, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Pınar, M. A. ve Dönel Akgül, G. (2023). Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Öğretmenlikte Kariyer Basamaklarında Yükselme Sistemine İlişkin Görüşleri. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 9(1): 36-47.
- Polanyi, K. (2020). *Büyük dönüşüm*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Polat, E. (2022). *Denetim Modelleri ile Öğretmen Performansı ve Okul Etkililiği Arasındaki İlişki* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Putra, R. B., Aima, H. ve Yulasmi, Y. (2023). The Role of Organizational Compatibility in Mediating and Moderating Knowledge- Oriented Leadership on Employee Performance. *Journal of Law and Sustainable Development*, 11(7): 01-21.

- Proctor, C. (2014). *Effective Organizational Commucation Affects Employee Attitude, Happiness, and Job Satisfaction* (Master's Thesis). Southern Utah University, Department of Communication.
- Rachman, M. M. (2022). The Impact of Motivation on Performance: The Role of Organizational. *Journal of Theoretical and Applied Management*, 15(3): 376-393.
- Rahman, A., Shahzad, N., Mustafa, K, Khan, M. F. ve Qurashi, F. (2016). Effects of Organizational Justice on Organizational Commitment. *International Journal of Economics and Financial Issues*, 6(S3): 188-196.
- Rapatsa, M. (2014). Atypical or Non-Standart Work: A Challenge to Workers' Protection in South Africa. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(27): 1067-1072
- Reza, A. H. ve Leyli, B. E. (2016). Investigating The Role of Organizational Happiness in Teachers' Occupational Burnout. *Journal of Fundemantal and Applied Sciences*, 8(2S): 1444-1465.
- Robbins, S. P. & Judge, T. A. (2020). *Örgütsel Davranışın Temelleri (İ. E. Artan ve G. Eser, Çev. Ed.)*. Ankara: Nobel.
- Robbins, S. P. & Judge, T. A. (2021). *Örgütsel Davranış (G. Ordun, Çev.; İ. Erdem, Çev. Ed.)*. Ankara: Nobel.
- Roberts, J. M. (2010). *Avrupa Tarihi* (F. Aytuna, Çev.). İstanbul: İnkılap.
- Rothschadl, F. (2023). Culture and psychology in global human resource managenet (Doktora Tezi). Selinus University, Palm Harbor.
- Salmazzem, M. (2015). Kur'ân Perspektifinde Barış. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2): 149-169.
- Sanjeev, M. A. ve Surya, A. V. (2016). Two Factor Theory of Motivation and Satisfaction: An Empirical Verfication. *Annals of Data. Science*, 3(2), 155-173.
- Sağır, M. (2020). Örgüt ve Yönetim Kuramlarında Denetim. M. Sağır ve S. Göksoy (Ed.), *Eğitimde Denetim ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem.

- Sarıbıyık, M. (2013). Meslek Yüksekokullarında Nitelikli İşgücü Yetiştirmek İçin 3+1 Eğitim Modeli. *Academic Platform- Journal of Engineering and Science*, 1(1): 39-41.
- Sart, G., Sezgin, F. H. ve Demir, N. (2018). Mobbingin Mesleki Tükenmişlik Algısı Üzerine Etkileri: Kadın Akademisyenler Örneği. *Beykoz Akademi Dergisi*, 6(1): 118-135.
- Saruhan, O. (2020). Kurumsal Yönetim ve Çalışanların Durumu: BİST Şirketleri Üzerine Ampirik Bir Araştırma. *Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 1(1): 40-48.
- Savas, A. C. ve Toprak, M. (2014). Mediation Effect of Schools' Psychological Climate on the Relationship between Principals' Leadership Style and Organizational Commitment. *Anthropologist*, 17(1): 173-182.
- Savran, F. (2016). Çalışma Barışında Artı ve Eksiler. 01.01.2023 tarihinde <https://iskanunu.com/sizin-sorduklariniz/calisma-barisinda-arti-eksiler/> adresinden erişilmiştir.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2010). *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling* (3rd ed.). New York, NY, US: Routledge/ Taylor & Francis Group.
- Selamat, N., Samsu, N. Z. ve Kamalu, N. S. M. (2013). The Impact of organizational Climate on Teachers' Job Performance. *Educatioanl Research*, 2(1): 71-82.
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. ve Kleiner, A. (2014). *Öğrenen Okullar (M. Çetin, Çev.)*. Ankara: Nobel.
- Shila, J. M. ve Sevilla, A. V. (2015). The Impact of the Principals' Leadership Style on Teachers' Job Satisfaction and Organizational Commitment: An Indian Perspective. *Indian Journal of Positive Psychology*, 6(1): 37-43.
- Silverman, D. (2018). *Nitel Verileri Yorumlama*. Ankara: Pegem.
- Smith, T. M. ve Reece, J. S. (1999). The Relationship of Strategy, Fit, Productivity, And Business Performance in A Services Setting. *Journal of Operations Management*, 17(2): 145-161.
- Sindhu, I. S. (2012). *Educational Administration and Management*. New Delhi: Pearson.

- Subaşı, M. ve Okumuş, K. (2017). Bir Araştırma Yöntemi Olarak Durum Çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2): 419-426.
- Susiloningsih, E., Hendrajaya, H., Luturmas, Y., Akbar, M. ve Suroso, A. (2023). The Analysis Effect of Organizational Communication and Self Development Program on Teacher Performance. *Jornal on Education*, 5(4): 14181-14816.
- Suzman, J. (2022). *Çalışma*. İstanbul: Kolektif Kitap.
- Şahin, R. (2019). Sanayi Devrimi Osmanlı İmparatorluğu'nda Neden Başlamadı? *Business Economics and Management Research Journal*, 2(1): 1-16.
- Şamdan, T. (2022). Eğitimde Örgütsel Adalet. (S. Girgin, Ed.). *Eğitimde Örgütsel Davranış*. İstanbul: Efe Akademi.
- Şen, S. (2018). Regresyon 10. Sunum. 17.11.2024 tarihinde <https://sedatsen.com/category/egitimde-istatistiksel-yontemler/> adresinden erişilmiştir.
- Şen, M. (2021). Türkiye'de Kıdem Tazminatı ve İşsizlik Sigortası İkileminde Fon Tartışmaları. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, (81): 325-366.
- Şenturan, Ş. (2014). *Örnek Olaylarla Örgütsel Davranış*, İstanbul: Beta.
- Şensoy, Ş. İ. (2019). *İş kazalarının çalışma koşulları bağlamında incelenmesi: Bir kamu hastanesi örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, İşletme Enstitüsü, Sakarya.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics (5th ed.)*. Allyn and Bacon. Boston. USA.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2020). *Çok Değişkenli İstatistiklerin Kullanımı* (M. Baloglu, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Tantawi, R. (2023). Standart deviation. *Salem Press Encyclopedia*.
- Taş, H. Y. (2012). Toplumsal Sınıfların Değişim Sürecinde Sendikalar ve Sendikaların Geleceği. *HAK-İŞ Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 1 (1): 60-80.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel.
- Taylor, F. W. (2020). *Bilimsel Yönetimin Temel İlkeleri*. Ankara: Adres Yayınları.

- TEDMEM. (2024). *PISA 2022 Türkiye için Neler Söylüyor? (TEDMEM Analiz Dizisi 10)*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Tekin, Y. F. (2023). Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları, motivasyon düzeyleri ve performansları: Bir yapısal eşitlik modellemesi (Doktora Tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Terzioğlu, A. (2019). İş Hukukunda İşverenin Borcu Olarak Ücret. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(72): 1934-1952.
- Tetik, S. (2010). Mobbing Kavramı: Birey ve Örgütler Açısından Önemi. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 12(18): 81-89.
- Thomas, R. R. (2010). *World Class Diversity Management*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Thompson, E. P. (1966). *The Making of the English Working Class*. New York: Vintage Books.
- Thoonen, E. E. J., Sleegers, P. J. C., Oort, F. J., Peetsma, T. T. D. Ve Geijsel, F. (2011). How to Improve Teaching Practices: The Role of Motivation, Organizational Factors, and Leadership Practices, *Educational Administration Quarterly*, 47(3): 496-536.
- Thu, M. ve Than, Z. N. (2021). Relationships Among Principals' Ethical Leadership, Organizational Justice and Teachers' Organizational Cynicism. *J. Myanmar Academy of Arts Science*, 19(9A): 217-232.
- Toffler, A. (2008). *Üçüncü Dalga* (S. Yeniçeri, Çev.). İstanbul: Koridor Yayıncılık.
- Toptaş Arslan, G. (2018). Çalışmanın Evrimi: Sanayi Toplumundan Sanayi Ötesi Topluma Geçiş. *Fırat Üniversitesi İİBF Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 2(1): 145-162.
- Tor, S. S. ve Esengün, K. (2011). Örgütlerde İş Tatminini Etkileyen Demografik Faktörler ve Verimlilik: Karaman Gıda Sektöründe Bir Uygulama, *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 13(20): 53-63.
- Töre, E. ve Uysal, O. K. (2022). Effect of Organizational Fit on Organizational Happiness: Mediating Role of Moral Commitment. *International Journal of Progressive Education*, 18(2): 18-33.

- Turğut, M. ve Songur, A. (2022). Yenilikçiliğin Çalışan Performansına Etkisi: Havacılık Teknisyenleri Üzerinde Bir Araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 27(3): 393-407.
- Tutar, H. (2022). *Örgütsel Davranış*. Kocaeli: Umuttepe Yayınları.
- Tutar, H., Öztürk Başpınar, N., Güler, S. (2018). Benlik Saygısı ve Boyun Eğici Davranışlar Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 5(22): 1039-1052.
- Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: 4. Akşam Sanat Okulu Matbaası.
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, T.C. Resmî Gazete, 17863, 09 Kasım 1982.
- Türkiye Kamu Sen. (2014). Toplu Sözleşme Hezimetleri Saymakla Bitmiyor. 20.11.2024 tarihinde <https://www.kamusen.org.tr/arsiv/toplu-sozlesme-hezimetleri-saymakla-bitmiyor-/2609/> adresinden erişilmiştir.
- Uenohara, M. (1986). Japanese Electronics Industry: From The 1950s şnto the Information Society. *Science and Public Policy*, 13(1): 7-15.
- Uğurlu, C. T. (2018). Durum (Örnek Olay) Çalışması. K. Beycioğlu, N. Özer ve Y. Kondakçı (Ed.), *Eğitim Yönetiminde Araştırma*. Ankara: Pegem.
- Ural, A. (2022). *Bir Bilim Dalı Olarak Eğitim Politikası*. Ankara: Pegem.
- Ural, A. ve Kılıç, İ. (2013). *Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Detay.
- Ushioda, E. (2008). Motivation and Good Language Learners (C. Griffiths, Ed.). *Lessons from Good Language Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Uysal, S. (2010). *Çalışma yaşamında yıldırma (mobbing) ve boyutları; Manisa kamu kurumları üzerinde bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Uzun, M. ve Köse, A. (2021). Örgütsel Güç Kaynakları ile Öğretmenlerin Kendini İşe Vermeleri Arasındaki İlişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(4): 886-898.
- Uzun, Y. (2007). İnsan Kaynakları ile İlgili Risklerin Yönetilmesi. *Sayıştay Dergisi*, (66): 53-66.

- Uzunçarşılı, Ü. ve Yoloğlu, N. (2007). Mobbing/İş Yerinde Duygusal Taciz: Ulusal ve Uluslararası Boyutu ile Çatışma Yüklü Bir İletişim. *Öneri*, 7(27): 1-8.
- Uzun, A. (2000). Sanayi Devrimi Esnasında Çalışma Şartları. *Prof. Dr. Nusret Ekin'e Armağan*. Ankara: Türk Ağır Sanayii ve Hizmet Sektörü Kamu İşverenleri Sendikası Yayını.
- Ülgen, H. ve Mirze, S. K. (2018). *İşletmelerde Stratejik Yönetim*. İstanbul: Beta.
- Ünal, Y. (2009). Bilgi Toplumunun Tarihçesi. *Tarih Okulu Dergisi*, (5): 123-144.
- Üngören, E. (2008). Örgütsel Çatışma Yönetimi Üzerine Konaklama İşletmelerinde Bir Araştırma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(5): 880-909.
- Üstüner, Y. ve Kalav İdrisoğlu, F. (2014). Kamu Çalışma Etiği ve Neo-Taylorist Uygulamalar: Türk Kamu Sağlık Hizmetinde Performansa Dayalı Ücretlendirme Örneği. *ODTÜ Gelişme Dergisi*, (41): 177-200.
- Vardar, M. (2021). *İş güvencesinde işyeri büyüklüğü* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Warr, P. (2011). Work, happiness, and unhappiness. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Warr, P. (2020). *Mutluluk psikolojisi* (E. Taml, Çev.). Ankara: Nobel Yaşam.
- Warwick, D. P. (1978). *A Theory of Public Bureaucracy*. London: Harvard University Press.
- Watson, G. W. ve Papamarcos, S. D. (2002). Social Capital And Organizational Commitment. *Journal of Business and Psychology*, 16(4): 537-552.
- Vazifeh, Z., Keivani, S., Poudineh, M., Sadegh, M. ve Rad, S. (2014). Presentation of a Model for Interpretation of Managers's Five Power Sources and their Impact on Personnel's Organizational Commitment. *International SAMANM Journal of Business and Social Sciences*, 2(2): 62-79.
- Weber, M. (1947). The Theory of Social and Economic Organizations. New York: Oxford University Press.
- Weber, M. (2004). *Sosyoloji Yazıları* (T. Parla, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Weber, M. (2020). *Bürokrasi ve Otorite* (H. B. Akın, Çev.). Ankara: Adres Yayınları.

- Wolowska, A. (2014). Determinants of Organizational Commitment. *Human Resources Management & Ergonomics*, 8(1): 129-146.
- Yaman, A. (2016). *Türk yükseköğretim sisteminde saydamlık ve hesap verilebilirlik* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yaman, E. (2020). Çalışma Hayatında Uzlaşma. *Meyad Akademi*, 1(1): 66-78.
- Yargıtay 22. Hukuk Dairesi. E:2013/7515, K:2013/10949, T:14.05.2013.
- Yasım, Y. K. (2020). Endüstri 4.0: Çalışmanın Geleceği. *Kırklareli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(1): 47-64.
- Yazıcı, Ş. (2020). *Öğretmenlerin öğrenme çevikliği, değişime hazır olma durumları ve performansları arasındaki ilişkiler örüntüsü* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi – İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Yazıcı, Ş. ve Özgenel, M. (2022). Eğitimde Kariyer Planlaması ve Kariyer Yönetimi. K. Yıldız (Ed.), *Eğitimde İnsan Kaynakları Yönetimi*. Elazığ: Asos Yayınları.
- Yenihan, B. ve As, İ. (2017). Türkiye’de Kamu Sendikacılığının Gelişimi ve Toplu Pazarlık Sorunları. *The International Journal of Innovative Approaches in Social Sciences*, 1(1): 71-89.
- Yıldırım, M. (2021). Örneklem ve Örnekleme Yöntemleri (S. Şen ve İ. Yıldırım, Ed.). *Eğitimde Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Akademik ve Mesleki Yayınlar.
- Yıldız, K. (2013). Örgütsel Bağlılık ile Örgütsel Sinizm ve Örgütsel Muhalefet Arasındaki İlişki. *Turkish Studies*, 8(6): 853-879.
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research*. California: Sage.
- Yin, R. K. (2017). *Durum çalışması araştırması* (İ. Günbayı, Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık
- Yonghong, C. ve Chongde, L. (2006). Theory and Practice on Teacher Performance Evaluation. *Frontiers of Education in China*, 1(1): 29-39.
- Yorgun, S. (1992). *Türkiye’de sosyal diyalog ve çalışma barışı* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Yorgun, S. (2012). Grevsiz Toplu Pazarlık Hakkı ve Aidat Bağımlılığı Kıskaçında Memur Sendiları. *Journal of Social Policy Conferances*, (60): 145-168.
- Yorulmaz, A. ve Çelik, S. (2016). İlkokul Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık, Örgütsel Sinizm ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1): 161-193.
- Younas, A., Pedersen, M. ve Durante, A. (2020). Characteristics of Joint Displays Illustrating Data Integration In Mixed-Methods Nursing Studies. *J Adv Nurs*. 76: 676-686.
- Yukl, G. (2018). *Örgütlerde Liderlik* (Ş. Çetin ve R. Baltacı, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Yüksel, S., Özgenel, M. ve Bilgivar, O. O. (2022). Okul müdürlerinin kullandıkları çatışma çözme stratejileri ile öğretmenlerin motivasyonları ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *TEBD*, 20(3): 787-805.
- Yüksel, S. ve Özgenel, M. (2022). Anadolu Liseleri Bağlamında Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği Sınıf Geçme Sistemine Yönelik Bir Öneri. *Academic Platform Journal of Education and Change*, 5(1): 40-54.
- Zaim, S. (2011). Türkiye’de Toplu Sözleşme Düzeninin İktisadi ve Sosyal Sahadaki Tesirleri. In *Journal of Social Policy Conferances* (No. 30, pp. 147-172).
- Zainuddin, M. A. ve Abu Hassan Asaari, M. H. (2020). Leadership Styles and Organizationaş Commitment Among Managers in Bahrain. *International Journal of Economics, Business and Management Research*, 4(10): 103-117.
- Zengin, T. (2012). Yeni Sendikacılık Bakımından Kamu Çalışanlarının Toplu Sözleşme Hakkı. *HAK-İŞ Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 1(2): 143-151.

EKLER



T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurulu Başkanlığı



Sayı : E-20292139-050.06.04-2300016637
Konu : Etik Kurul Kararı (Serkan YÜKSEL)

11.12.2023

Sayın Serkan YÜKSEL
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Yönetimi Doktora Programı Öğrencisi

"Eğitim Örgütlerinde Çalışma Barışı: Bir Karma Yöntem Araştırması" başlıklı araştırmanızla ilgili başvurunuz, kurulumuzun 13.10.2023 tarihli ve 2023/07 sayılı toplantısında değerlendirilerek araştırmanızın etik açıdan uygun bulunduğuna katılanların oy birliği ile karar verilmiştir.
Bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Kadir CANATAN
Kurul Başkanı

Ek: Serkan YÜKSEL Etik Onay Belgesi

Belge Doğrulama Kodu: AFTF33E

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Takip Adresi: <https://ubys.izu.edu.tr/ERMS/Record/ConfirmationPage/Index>

Adres: Halkalı Caddesi No: 281 Kâğıthane/İstanbul

Telefon No:

e-Posta:

Web Adresi: www.izu.edu.tr

Faks No:

İnternet Adresi:

Bilgi için :

Telefon No:

Direkt Hat:

Selda Şenol
Yeminli Katip



 Istanbul Zaim Universitesi	ETİK ONAY BELGESİ	Doküman No	ET-FR-674
		İlk Yayın Tarihi	27.11.2023
		Revizyon Tarihi	
		Revizyon No	00
		Sayfa	1/1

Tarih	13.10.2023
Sayı	2023/07
Araştırmanın Niteliği	Doktora Tezi
Araştırmanın Adı	<i>Eğitim Örgütlerinde Çalışma Barışı: Bir Karma Yöntem Araştırması</i>
Sorumlu Araştırmacının Adı Soyadı	Serkan YÜKSEL
Danışman Adı Soyadı	Doç. Dr. Mustafa ÖZGENEL
Karar	UYGUNDUR

(İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Etik Kurulu'nun kararı tavsiye niteliğinde olup, Üniversitemizle ilgili etik ilkelerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesi amacını taşımaktadır.)

(Katıldı)

Prof. Dr. Kadir CANATAN
Başkan

(Katıldı)

Prof. Dr. Mehmet Emin KÖKTAŞ
Başkan V.

(Katıldı)

Prof. Dr. Mustafa ATEŞ
Üye

(Katıldı)

Prof. Dr. Beytullah KAYA
Üye

(Katıldı)

Prof. Dr. Ayşe Nefise BAĞÇECİK
Üye

(Katıldı)

Prof. Dr. Yahya Kemal YOĞURTÇU
Üye

(Katıldı)

Av. Bilal ŞAMAT
Üye

Kurul Yeminli Kâtibi

Selda ŞENOL

Dokümantasyon Onayı Prof. Dr. İbrahim GÜNEY Yönetim Sistemleri Temsilcisi

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: EDAHETP Belge Takip Adresi: <https://ubys.zau.edu.tr/ERMS/Record/ConfirmationPage/Index>



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-59090411-20-93227520
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Serkan YÜKSEL)

29/12/2023

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesinin 18.12.2023 tarihli ve E-34555043-050.01.04-2300017308 sayılı yazısı.
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 27.12.2023 tarihli tutanağı.

Araştırma Konusu : Eğitim Örgütlerinde Çalışma Başarısı: Bir Karma Yöntem Araştırması
Araştırma Türü : Anket / Görüşme
Araştırma Yeri : İstanbul
Araştırma Kişiler : Anaokulu, Anasınıfı, İlkokul, Ortaokul, Lise Öğretmenleri
Araştırmanın Süresi : 2023 - 2024 Eğitim - Öğretim Yılı

Yukarıda bilgileri verilen araştırmanın; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı olarak kişisel veri istenmemesi, öğrenci velilerinden açık rıza onayı alınması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması, bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmaması ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, ilgi (a) genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğümüze uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Doç. Dr. Murat Mucahit YENTÜR
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR

Mustafa KAYA
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:

- İlgi (b) Yazı ve Ekleri (4 Sayfa)
- İlgi (c) Tutanak (1 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Binbirdirek Mah. İnönü Öktem Cad. No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul
Telefon : 0212 384 36 32
E-posta : stratejigelistirme34@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Belge Doğrulama : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi İçin : Aykut ÇELİK
Unvanı : Büro Hizmetleri
İnternet Adresi : <http://istanbul.meb.gov.tr/>

GÖRÜŞME FORMU

Kişisel Değişkenler

1. **Cinsiyetiniz:** Kadın () Erkek ()
2. **Medeni Durumunuz:** Evli () Bekar ()
3. **Öğrenim Durumunuz:** Lisans () Lisansüstü ()
4. **Çalıştığınız Okul Türü:** Anaokulu - İlkokul ()
Ortaokul ()
Lise ()
5. **Yaşınız** :
6. **Görev Süreniz** :
7. **Sendikanız** :
8. **Sendikada Aktif Bir Göreviniz Var mı?** : Evet () Hayır ()
Var İse Göreviniz :

GÖRÜŞME SORULARI

1. Çalışma barışı kavramını daha önce duydunuz veya kullandınız mı? Çalışma barışı sizin için ne ifade ediyor? Çalışma barışının sağlandığı bir okul ortamından bahsedildiğinde nasıl bir okul ortamı algılıyorsunuz?
2. Okulunuzun genel havasını düşündüğünüzde okul yönetimi ile ilişkilerinizi nasıl değerlendirirsiniz? Aranızdaki uyumu, işbirliğini olumsuz etkileyen, çalışma barışını bozan bu bağlamda sizi mutsuz eden durumlar oluyor mu? Bunlar nelerdir? Bu tip durumlarda neler hissediyorsunuz veya neler yapıyorsunuz?
3. Okulunuzda genel idari işleyiş nasıldır? Hangi konularda fikirleriniz alınır? Nöbet, izinler, ders programı vb. konularda okul yönetiminiz nasıl davranır? Herhangi bir problem durumunda okul yönetimi ile aranızda neler yaşanır? Bu durum çalışma barışı algınızı nasıl etkiliyor? Okul idarenizden nasıl destek alırsınız?

4. Bunlardan başka okulunuzda kendinizi mutsuz, huzursuz, okula karşı yabancı hissettiğiniz çalışma barışına olumsuz yansıdığını düşündüğünüz durumlar oluyor mu? Bunlar nelerdir?
5. Okul ortamınızı düşündüğünüzde gerek öğretmen arkadaşlarınız gerekse de okul yönetiminiz ile ilişkilerinizde sizi en mutlu eden olay veya durumlar nelerdir? Hangi durumlarda okul içi uyumunuzun arttığını düşünüyorsunuz?
6. Bir öğretmen olarak uzman öğretmenlik, başöğretmenlik, ücretli öğretmenlik, sözleşmeli öğretmenlik gibi uygulamaları nasıl değerlendiriyorsunuz? Bu uygulamalarla ilgili çalışma barışı bağlamında sizin yaşadığınız veya şahit olduğunuz durumlar oldu mu? Neler hissettiniz?
7. Okul yönetimi dışında üst yönetim kademeleri /bakanlık politikaları ile ilişkileriniz nasıldır? Üst yönetimler; kararlara katılmanıza, fikir ve görüşlerinizi dile getirmenize ne kadar izin verir? Bu durum çalışma barışı algınızı nasıl etkiliyor? Herhangi bir aksaklık gördüğünüzde bunu üst yönetime nasıl iletirsiniz ve dönüt alma süreci nasıldır?
8. Okul içinde veya genel milli eğitim teşkilatında farklılıklara nasıl yaklaşılır? Çalışma barışı bağlamında bu konuda sizi mutsuz eden durumlar oluyor mu? Bunlar nelerdir?
9. Maaş, ek ders ücreti, iş güvencesi, yer değiştirme, emeklilik, yönetici atama, ödüllendirme ve benzeri özlük hakları hakkında ne düşünüyorsunuz. Bunlar çalışma hayatınızı ve çalışma barışı algınızı nasıl etkiliyor?

10. Bunlardan başka iş huzurunun/çalışma barışının var olduğu bir ortamın oluşturulması için eklemek istedikleriniz nelerdir?

11. Çalışma barışı algınızı olumsuz etkileyen faktörleri göz önüne aldığınızda bu durumlarla karşılaştığınızda kendinizi nasıl hissedersiniz? Bu durumlarda yaşanan olumsuzluklar iş hayatınıza ve özel hayatınıza nasıl yansır? Gerek okul içinde gerekse Milli Eğitim politikaları ile yaşadığınız bu tip uyumsuzluklarda neler yaparsınız veya neler yapmaktan vazgeçersiniz?



DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Değerli Meslektaşım,

Bu form aracılığıyla, görüşlerinizden faydalanarak **“Öğretmenlerin Çalışma Barışı Algı Düzeyleri ile Motivasyon, Örgütsel Mutluluk, Performans ve Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkiler”** belirlenmeye çalışılacaktır.

Araştırmada kişisel veri toplanacağından 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu ile ilgili mevzuat uyarınca kişisel verileri toplamak amacıyla gerekli tüm tedbirler alınacak, gerekli her türlü yükümlülük yerine getirilecektir. Çalışma bilimsel bir araştırma için veri toplamayı amaçlamaktadır. Çalışma sonuçları sadece **bilimsel amaçlarla** kullanılacak, çalışmanın sonuçları **katılımcıların aleyhine olacak şekilde kullanılmayacaktır**. Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır, verdiğiniz cevaplar tamamen gizli tutulacak ve kimliklerinizi açık edici davranışlardan kaçınılacaktır. Çalışmaya katılım esnasında herhangi bir nedenle rahatsızlık hissetmeniz durumunda istediğiniz zaman katılımınızı sona erebilirsiniz.

Lütfen, ölçme aracı bulunan maddeleri dikkatlice okuyunuz. Okuduğunuz maddenin size uygun olan yalnızca birini işaretleyiniz. Lütfen boş madde bırakmayınız.

Gösterdiğiniz ilgi ve iş birliği için teşekkür ederim.

Doç. Dr. Mustafa ÖZGENEL

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

Serkan YÜKSEL

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

Doktora Öğrencisi

1. **Cinsiyetiniz:** Kadın (...) Erkek (...)
2. **Medeni Durumunuz:** Evli (...) Bekar (...)
3. **Yaşınız:**
4. **Mesleki Kıdeminiz:** (Yıl)
5. **Kaç Yıldır Aynı Okulda Çalışıyorsunuz?**
6. **Mevcut Okul Müdürünüzle Kaç Yıldır Çalışıyorsunuz?**
7. **Öğrenim Durumunuz:** Ön lisans-Lisans (...) Lisansüstü (...)
8. **Çalıştığınız Okul Türü:** Anaokulu (....) İlkokul (...) Ortaokul (...) Lise (...)
9. **Kariyer Basamağınız:** Öğretmen (...) Uzman Öğretmen (...) Başöğretmen (...)
10. **Bir Eğitim Sendikasına Üye misiniz?** Evet (....) Hayır (...)
11. **Okulunuzda Kaç Öğrenci Var?**
12. **Ortalama Sınıf Mevcudunuz Kaçtır?**
13. **Okuldaki Öğretmen Sayınız Kaçtır?**

Eğitim Örgütlerinde Çalışma Barışı Algısı Ölçeği

Eğitim Örgütlerinde Çalışma Barışı Algısı Ölçeği	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen katılıyorum	Oldukça katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1. Okul müdürüm, öğretmenlerle etkili iletişim kurar.	1	2	3	4	5
2. Millî Eğitim Bakanlığı, politikalarını geliştirirken öğretmen görüşlerini dikkate alır.	1	2	3	4	5
3. Okul müdürüm, kararlarını bilimsel temellere dayandırarak alır.	1	2	3	4	5
4. Millî Eğitim Bakanlığı, öğretmenlerin görevde yükselmesine ilişkin kriterlerin objektif bir şekilde uygulanmasını sağlar.	1	2	3	4	5
5. Okul müdürüm, öğretmenlerle takım ruhu içinde hareket eder.	1	2	3	4	5
6. Millî Eğitim Bakanlığı, oluşturduğu politikalarda öğretmenlerin bireysel farklılıklarını dikkate alır.	1	2	3	4	5
7. Okul müdürüm, öğretmenlerin okulla ilgili kararlara katılımını teşvik eder.	1	2	3	4	5
8. Millî Eğitim Bakanlığı, eğitim öğretim politikalarını bilimsel temellere dayandırarak hazırlar.	1	2	3	4	5
9. Okul müdürüm, öğretmenlerin bireysel farklılıklarına saygı duyar.	1	2	3	4	5
10. Millî Eğitim Bakanlığı, öğretmenlerin mesleki gelişimini teşvik eder.	1	2	3	4	5
11. Okul müdürüm, velilerin öğretmenlerle yaşadığı çatışmaları etkili yönetir.	1	2	3	4	5
12. Millî Eğitim Bakanlığı, öğretmenlerin ödüllendirilmesine ilişkin kriterlerin objektif bir şekilde uygulanmasını sağlar.	1	2	3	4	5
13. Okul müdürüm, öğretmenlerin ödüllendirilmesinde adaletli davranır.	1	2	3	4	5
14. Millî Eğitim Bakanlığı, öğretmenlik kariyer basamakları uygulaması ile öğretmenlerin kariyer ihtiyaçlarını karşılar.	1	2	3	4	5
15. Okul müdürüm, öğretmenlerin görev dağıtımında adaletli davranır.	1	2	3	4	5
16. Millî Eğitim Bakanlığı, öğretmenlerden ne beklediğini açık bir şekilde ortaya koyar.	1	2	3	4	5
17. Okul müdürüm, okulla ilgili güvenlik tedbirlerinin alınmasını sağlar.	1	2	3	4	5
18. Millî Eğitim Bakanlığı, ihtiyaç duyulması halinde öğretmenlerin üst yönetimlerden geri bildirim almalarına imkân sağlar.	1	2	3	4	5
19. Okul müdürüm, öğretmenlerin ders programı ile ilgili taleplerini dikkate alır.	1	2	3	4	5
20. Öğretmenlerin talepleri toplu sözleşme görüşmelerinde dikkate alınır.	1	2	3	4	5
21. Millî Eğitim Bakanlığı, öğretmenlerin alanları ile ilgili konularda inisiyatif kullanmalarına imkân tanır.	1	2	3	4	5

ÖĞRETMEN MOTİVASYON ÖLÇEĞİ

Madde No:	Aşağıda öğretmen motivasyonuna yönelik yer alan ifadelerden, lütfen durumunuzu en iyi yansıtan seçeneği işaretleyiniz.	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
1	Kendimi kurumumun önemli bir parçası olarak görüyorum.	5	4	3	2	1
2	Öğretmenlik mesleği bana sosyal ve sağlık güvencesi sağlamaktadır.	5	4	3	2	1
3	Yöneticim ve meslektaşlarımla ilişkilerim oldukça iyidir.	5	4	3	2	1
4	Mesleğimle ilgili konularda karar verme yetkisine sahibim.	5	4	3	2	1
5	Bu meslekte emekli olacağıma inanıyorum	5	4	3	2	1
6	Yöneticimin, çalışmalarına karşı duyarlı olması beni yeni çalışmalar yapmam konusunda cesaretlendiriyor.	5	4	3	2	1
7	Bu mesleği seçmekle maddi ve manevi olarak kazançlı olduğumu düşünüyorum	5	4	3	2	1
8	Öğretmenlik mesleği bana toplumda saygınlık kazandırmaktadır.	5	4	3	2	1
9	Yöneticimin tutum ve davranışları, benim güven ve huzur içinde çalışmamı sağlıyor.	5	4	3	2	1
10	Öğretmenlik mesleği, yetenek ve becerilerimi kullanmak ve geliştirmek için uygun bir meslektir.	5	4	3	2	1
11	Okulumun fiziki yapısı ve donanımı öğretmenlik yapmam için uygundur.	5	4	3	2	1
12	Yöneticim tarafından çalışmalarımın takdir edilmesi beni mutlu ediyor.	5	4	3	2	1
13	Öğretmenlik mesleğini, kariyer hedeflerime hizmet ettiği için seçtim.	5	4	3	2	1
14	Alanlarında uzman kişilerle çalışmaktan dolayı çok şanslıyım.	5	4	3	2	1
15	Okulumdaki yöneticilerin güvenini kazanmak benim için önemlidir.	5	4	3	2	1
16	Mesleğimde başarılı biri olduğumu düşünüyorum.	5	4	3	2	1
17	Mesleğimi özgür bir ortamda yaptığıma inanıyorum.	5	4	3	2	1
18	İstediğim hedeflere ulaşmak için inisiyatif aldığımı düşünüyorum.	5	4	3	2	1

ÖRGÜTSEL BAĞLILIK ÖLÇEĞİ

Madde No:		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Meslek hayatımın geri kalan kısmını bu okulda geçirmek beni çok mutlu eder.	1	2	3	4	5
2	Bu okulun problemlerini gerçekten kendi problemlerim gibi görüyorum.	1	2	3	4	5
3	Okuluma karşı güçlü bir aidiyet <u>hissetmiyorum.</u>	1	2	3	4	5
4	Bu okula karşı duygusal bağlılık <u>hissetmiyorum.</u>	1	2	3	4	5
5	Bu okulda kendimi “ailenin bir parçası” gibi <u>görmüyorum.</u>	1	2	3	4	5
6	Bu okulun benim için çok özel bir yeri vardır.	1	2	3	4	5
7	Şu anda bu okulda çalışıyor olmam, hem kendi isteğimden hem de şartların bunu gerektirmesindendir.	1	2	3	4	5
8	Okulumdan ayrılmayı isteseydim dahi şu anda bu bana çok zor gelirdi.	1	2	3	4	5
9	Şu anda okulumdan ayrılacak olsam, hayatımda birçok şey alt üst olur.	1	2	3	4	5
10	Bu okuldan ayrılmamı düşündürecek seçenekler oldukça azdır.	1	2	3	4	5
11	Eğer bu okula kendimden çok şey katmamış olsaydım, başka yerde çalışmayı düşünebilirdim.	1	2	3	4	5
12	Bu okuldan ayrılacak olsam, uygun alternatiflerim az olur.	1	2	3	4	5
13	Bu okulda çalışmaya devam etmek için yöneticilerime karşı bir minnet borcu/sorumluluk <u>hissetmiyorum.</u>	1	2	3	4	5
14	Eğer bu okuldan ayrılmak benim yararına olsa dahi şu anda buradan ayrılmanın doğru olmadığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
15	Okulumdan şu anda ayrılacak olsam kendimi suçlu hissederim.	1	2	3	4	5
16	Bu okul benim sadakatimi (bağlılığımı) hak ediyor.	1	2	3	4	5
17	Bu okuldaki insanlara karşı bir minnet borcu/sorumluluk hissettiğim için şu anda bu okuldan ayrılmam.	1	2	3	4	5
18	Bu okula çok şey borçluyum.	1	2	3	4	5

Örgütsel Mutluluk Ölçeği

Aşağıda, işinize ilişkin algınızı yansıtabileceğiniz 29 ifade bulunmaktadır. Lütfen, aşağıdaki ifadeleri dikkatlice okuyarak hangi seçenek sizin algınıza daha uygunsa o seçeneği yuvarlak içerisinde alınız. Hiçbir maddeyi boş bırakmayınız.	Hiç	Biraz	Oldukça	Sıklıkla	Tamamen
1. Son altı aydır işimde kendimi mutlu hissediyorum.	1	2	3	4	5
2. Son altı aydır işimde kendimi huzursuz hissediyorum.	1	2	3	4	5
3. Son altı aydır işimde kendimi gergin hissediyorum.	1	2	3	4	5
4. Son altı aydır işimde kendimi heyecanlı hissediyorum.	1	2	3	4	5
5. Son altı aydır işimde kendimi sinirli hissediyorum.	1	2	3	4	5
6. Son altı aydır işimde kendimi neşeli hissediyorum.	1	2	3	4	5
7. Son altı aydır işimde kendimi sabırsız hissediyorum.	1	2	3	4	5
8. Son altı aydır işimde kendimi hevesli hissediyorum.	1	2	3	4	5
9. Son altı aydır işimde canımı sıkın hissediyorum.	1	2	3	4	5
10. Son altı aydır işimde kendimi gururlu hissediyorum.	1	2	3	4	5
11. Son altı aydır işimde kendimi boşa çabalamış hissediyorum.	1	2	3	4	5
12. Son altı aydır işimde kendimi istekli hissediyorum.	1	2	3	4	5
13. Son altı aydır işimde kendimi sıkılmış hissediyorum.	1	2	3	4	5
14. Son altı aydır işimde kendimi memnun hissediyorum.	1	2	3	4	5
15. Son altı aydır işimde kendimi endişeli hissediyorum.	1	2	3	4	5
16. Son altı aydır işimde kendimi stresli hissediyorum.	1	2	3	4	5
17. Son altı aydır işimde kendimi huzurlu hissediyorum.	1	2	3	4	5
18. Son altı aydır işimde kendimi depresif hissediyorum.	1	2	3	4	5
19. Son altı aydır işimde kendimi aktif hissediyorum.	1	2	3	4	5
20. Son altı aydır işimde kendimi sıkıntılı hissediyorum.	1	2	3	4	5
21. Son altı aydır işimde kendimi üzgün hissediyorum.	1	2	3	4	5
	Tamamen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
22. İşimde potansiyelimi kullanıyorum.	1	2	3	4	5
23. İşimde önemli olduğumu düşündüğüm yeteneklerimi geliştiriyorum.	1	2	3	4	5
24. İşimde becerilerimi yansıttığım etkinliklere katılıyorum.	1	2	3	4	5
25. İşimde zorlukların üstesinden geliyorum.	1	2	3	4	5
26. İşimde değerli olduğumu düşündüğüm sonuçlara ulaşıyorum.	1	2	3	4	5
27. İşimde, hayatım için koyduğum amaçlar doğrultusunda ilerliyorum.	1	2	3	4	5
28. İşimde en iyi yönlerimi gösterebiliyorum.	1	2	3	4	5
29. İşimde gerçekten yapmaktan hoşlandığım işleri yapıyorum.	1	2	3	4	5

Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği

Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği	Çok Az	Az	Orta	İyi	Çok İyi
1. Alanımla ilgili konu ve kavramlara hâkimimdir.	1	2	3	4	5
2. Alanımın öğretim programını tüm öğeleri ile bilirim.	1	2	3	4	5
3. Öğretmenlik mesleğini ilgilendiren mevzuat bilgisine sahibim.	1	2	3	4	5
4. Planlarım tüm boyutlarıyla alanımın öğretim programına uygundur.	1	2	3	4	5
5. Planları öğrencilerin bireysel farklılıklarına ve ihtiyaçlarına göre hazırlarım.	1	2	3	4	5
6. Öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun öğrenme ortamı hazırlarım.	1	2	3	4	5
7. Öğrenme ortamlarında güvenliğe ilişkin tedbirleri alırım.	1	2	3	4	5
8. Öğrenme ortamlarını kazanımların özelliklerine göre düzenlerim.	1	2	3	4	5
9. Öğrenme ortamlarını farklı duylara hitap edecek biçimde düzenlerim.	1	2	3	4	5
10. Öğrenme ortamlarını öğrenmeyi destekleyen uygun öğretim materyalleri ile desteklerim.	1	2	3	4	5
11. Türkçeyi kurallarına uygun akıcı ve anlaşılır konuşurum.	1	2	3	4	5
12. Beden dilini ve ses tonunu doğru kullanırım.	1	2	3	4	5
13. Yönetici ve meslektaşlarımla etkili iletişim kurarım.	1	2	3	4	5
14. Velilerle etkili iletişim kurarım.	1	2	3	4	5
15. Öğrencilerle etkili iletişim kurarım.	1	2	3	4	5
16. Eğitim öğretim sürecindeki kişi, kurum ve kuruluşlarla işbirliği yaparım.	1	2	3	4	5
17. Eğitim öğretim sürecindeki ailelerle işbirliği yaparım.	1	2	3	4	5
18. Öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlarım.	1	2	3	4	5
19. Öğrencilerimi kazanımlardan haberdar ederim.	1	2	3	4	5
20. Öğrencilerimin yeteneklerini keşfetmelerine yardımcı olurum.	1	2	3	4	5
21. Ölçme değerlendirme yöntem ve araçlarını öğrenme süreçlerine uygun olarak seçerim.	1	2	3	4	5
22. Ölçme sürecine ilişkin öğrenci kaygılarını giderici çalışmalar yaparım.	1	2	3	4	5
23. Süreç odaklı, tamamlayıcı ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerini kullanırım.	1	2	3	4	5
24. Ölçme değerlendirme sonuçlarına ilişkin paydaşlara düzenli geri bildirim veririm.	1	2	3	4	5
25. Ders giriş-çıkış saatlerine uyarım.	1	2	3	4	5
26. Doğal çevre ile tarihsel ve kültürel mirasın korunmasına duyarlıyım.	1	2	3	4	5
27. Çocuk ve insan haklarına duyarlıyım.	1	2	3	4	5
28. Öğrencilerin milli ve manevi değerlere saygılı, evrensel değerlere açık bireyler olarak yetişmelerine katkıda bulunurum.	1	2	3	4	5
29. Kişisel bakımına ve sağlığına özen gösteririm.	1	2	3	4	5
30. Tutum ve davranışlarımla öğrencilere rol model olurum.	1	2	3	4	5
31. Bireysel ve kültürel farklılıklara saygılıyım.	1	2	3	4	5
32. İnsan ilişkilerinde empati ve hoşgörüğü esas alırım.	1	2	3	4	5
33. Her öğrenciye insan ve birey olarak değer veririm.	1	2	3	4	5
34. Mesleki etik ilkelere uygun davranırım.	1	2	3	4	5

ÖZGEÇMİŞ

EĞİTİM

Doktora: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Yönetimi, 2024.

Tezli Yüksek Lisans: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Yönetimi, 2021.

Tezsiz Yüksek Lisans: Sakarya Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği, 2009.

Lisans: Sakarya Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı, 2008.

DENEYİM

27.07.2022 - - Değirmenköy BİST Çok. Prog. And. Lisesi – Öğretmen.

08.09.2020 - 27.07.2022 - Silivri Mesleki Eğitim Merkezi – Müdür Yardımcısı.

25.02.2020 - 04.09.2020 - Gümüşyaka Anadolu Lisesi – Müdür Yardımcısı.

08.08.2016 - 25.02.2020 - Gümüşyaka Anadolu Lisesi – Öğretmen.

10.02.2014 - 08.08.2016 - Necip Sarıbekir Mes. ve Tek. And. Lisesi – Müdür Yardımcısı.

06.09.2011 - 10.02.2014 - Necip Sarıbekir Mes. ve Tek. And. Lisesi – Öğretmen.

14.01.2010 - 06.09.2011 - Muş Lisesi – Öğretmen.