



**ÖRGÜTSEL BARIŞIN FENOMENOLOJİK İNCELEMESİ VE
OKUL ETKİLİLİĞİ İLE İLİŞKİSİ**

Yurdagül Doğuş

**DOKTORA TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

ARALIK, 2021

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak gösterme koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren on iki (12) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Yurdagül
Soyadı : Doğuş
Bölümü : Eğitim Bilimleri Bölümü
İmza :
Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı: Örgütsel Barışın Fenomenolojik İncelemesi ve Okul Etkililiği ile İlişkisi

İngilize Adı: Phenomenological study of organizational peace and its relationship with school effectiveness

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Yurdagül Doğuş
İmza:

JURİ ONAY SAYFASI

Yurdagül Doğu tarafından hazırlanan “Örgütsel Barışın Fenomenolojik İncelemesi ve Okul Etkililiği ile İlişkisi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/ oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Figen EREŞ

(Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

.....

Başkan: Prof. Dr. Sabri ÇELİK

(Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

.....

Üye: Prof. Dr. Sait AKBAŞLI

(Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi)

.....

Üye: Doç. Dr. Gökhan ARASTAMAN

(Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi)

.....

Üye: Doç. Dr. Vicdan ALTINOK

(Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

.....

Tez Savunma Tarihi: 22/11/2021

Bu tezin Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....



*Çocuklarım
Tuğrul Arda'ya
ve
Ayça'ya*

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın ortaya çıkmasında teşekkürü borç bildiğim pek çok kişi bulunmaktadır. İlk sırada tez danışmanım Prof. Dr. Figen EREŞ'e en içten teşekkürlerimi sunmak isterim. Sevgili hocam siz benim öğretmenim, hocam, rehberim, ablam ve dostum oldunuz. Sizin öğrenciniz olmak doktora öğrenciliğimde sahip olduğum en önemli şanstı. Akademik derinliğiniz ve desteğiniz bu çalışmanın okuyucuyla buluşmasını sağladı. Kişiliğinizin naifliğine karşın bir o kadar da kararlı duruşunuz, hayata bakış açınız, etik değerleriniz sizi gözlemleyerek yaşamıma dahil etmeye çalıştığım özelliklerinizden sadece birkaçı. Kıymetli hocam, herkes kendi zamanına göre yaşar derler ya benimki de öyle oldu. Doktora öğrenciliğimde benim için bir dönüm noktası, mihenk taşı oldunuz. Gerçek sevginiz, mentörlüğünüz, yol arkadaşılığınız için çok teşekkür ediyorum, önünüzde saygı ile eğiliyorum.

Tezimin bütün aşamalarında değerli görüşleri, önerileri ve destekleriyle bana yardımcı olan, tezin en nitelikli ve özgün formuna ulaşmasına çok değerli katkılar sunan Prof. Dr. Sabri ÇELİK'e, Prof. Dr. Sait AKBAŞLI'ya, Doç. Dr. Vicdan ALTINOK'a en içten teşekkürlerimi sunarım. Bilgisine, deneyimine, görüşüne her başvurduğumda çözüm odaklı yanıtlar alabildiğim, olumlu eleştirileriyle daha iyisini yapabileceğim konusunda beni yüreklendiren Doç. Dr. Gökhan ARASTAMAN'a çok teşekkür ederim. Eğitim hayatım boyunca öğrencisi olduğum başta Gazi Üniversitesinin değerli akademisyenleri olmak üzere tüm öğretmenlerime ve hocalarıma teşekkür ederim.

Araştırma fikrinin ortaya çıktığı ilk andan itibaren örgütsel barış kavramı üzerinde uzun tartışmalar yürüttüğümüz arkadaşım Ebru YAVUZ'a, yardıma ihtiyaç duyduğum her anda yanımda olan birlikte görev yaptığım öğretmen arkadaşlarıma, özellikle ölçek geliştirme sürecindeki yardımları için Nuran AKBABA'ya ve Prof. Dr. Bülent AKBABA'ya, yüksek lisans eğitimime başladığım günden itibaren tüm çalışmalarında yanımda olan öğretmen arkadaşım Sefa KIZMAZ'a, can dostlarım Nalan SEYDİOĞULLARI'na ve Nüket AŞKIN'a bana verdikleri destek için teşekkürüm içtendir. Bu araştırmanın verilerinin toplanması bir pandemiye denk geldi. Zor koşullardaki yardımlarıyla süreci kolaylaştıran araştırmanın katılımcısı öğretmenlere çok teşekkür ederim.

Merhum babama, kıymetli anneme, canım kardeşime bu dünyayı mutlu bir ailede tanımamı sağladıkları ve bu satırları yazabilmemin yolunu açtıkları için minnettarım. Sevgili eşim Selçuk'a, çocuklarım Tuğrul Arda'ya ve Ayça'ya çok teşekkür ederim. Hayatı birlikte öğrenerek sürdürüyoruz. Bu tezin ortaya çıkmasında sundukları desteğin, gösterdikleri anlayışın ve verdikleri cesaretin çok büyük payı bulunmaktadır.

ÖRGÜTSEL BARIŞIN FENOMENOLOJİK İNCELEMESİ VE OKUL ETKİLİLİĞİ İLE İLİŞKİSİ

(Doktora Tezi)

Yurdagül Doğuş
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Aralık, 2021

ÖZ

Bu araştırmanın amacı örgütsel barış kavramını fenomenolojik olarak incelemek, örgütsel barış ile okul etkililiği arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Ayrıca öğretmenlerin demografik özellikleri ile örgütsel barış ve okul etkililiği ilişkisinin incelenmesi araştırmanın amaçları arasında yer almaktadır. Örgütsel barış kavramını hem nitel hem de nicel yöntemlerle incelemeye olanak tanınması nedeniyle araştırmada karma yöntem benimsenmiştir. Keşfedici özellik taşıması nedeniyle keşfedici sıralı karma desende gerçekleştirilen araştırma üç aşamada yürütülmüştür. İlk olarak fenomenolojik desende tasarlanan nitel araştırma gerçekleştirilmiştir. İkinci olarak nitel araştırmanın bulgularından ve literatürden yararlanılarak Okulda Örgütsel Barış Ölçeği geliştirilmiştir. Son olarak ise okullarda örgütsel barış ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin, örgütsel barış ve okul etkililiğinin demografik değişkenlere göre nasıl algılandığının belirlenmesi için korelasyonel tarama araştırması yürütülmüştür. Nitel araştırmanın katılımcılarını 10 (on) öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde ölçüt, kartopu, maksimum çeşitlilik örnekleme teknikleri kullanılmıştır. Katılımcı öğretmenlerin örgütsel barışın düşük ve yüksek hissedildiği okullarda görev yapmış olmaları ölçüt olarak belirlenmiştir. Ayrıca maksimum çeşitliliği sağlamak için farklı cinsiyet, branş, okul türü, eğitim düzeyi ve kıdeme sahip öğretmenler araştırmanın çalışma grubuna dahil edilmiştir. “Okulda Örgütsel Barış Ölçeği”ni geliştirme sürecinde ölçeğin yapı geçerliliğinin Açıklayıcı Faktör Analizi ile incelenmesi aşamasında 622, faktör yapılarının doğrulanması amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi aşamasında 1174 öğretmenden veri sağlanmıştır. Araştırmanın nicel kısmında örneklemin belirlenmesi için tabakalı örnekleme tekniği kullanılmıştır. Bu doğrultuda Şanlıurfa ili merkez ve dış ilçelerinde 2020-2021 eğitim öğretim yılında kamu ortaokullarında ve liselerinde görev yapan 517 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmada nitel veriler araştırmacı tarafından oluşturulan görüşme formu

ile elde edilmiştir. Araştırmanın nicel kısmında öğretmenlerin okullarının örgütsel barış düzeyine ilişkin algılarını belirlemek amacıyla araştırma kapsamında geliştirilen “Okulda Örgütsel Barış Ölçeği”, okullarının etkililiği hakkındaki algılarını belirlemek amacıyla Wayne K. Hoy (2009) tarafından geliştirilen “Okul Etkililiği Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın nitel verileri içerik analizine tabi tutulmuştur. Nicel verilerin analizinde IBM SPSS 21 ve LISREL 8.80 programları kullanılmıştır. Değişkenler arası ilişkilerin belirlenmesi için çok gruplu yapısal eşitlik modelleri kurulmuş ve yol analizleri ile incelenmiştir. Katılımcıların görüşlerindeki cinsiyet, kıdem, görev yapılan okuldaki hizmet süresi, okul müdürünün cinsiyeti gibi demografik değişkenlere göre farklılığın analizinde ise ki kare, t-testi ve ANOVA kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre örgütsel barışın iç barış ve dış barış olarak adlandırılan iki ana bileşeni bulunmaktadır. İç barışı örgütsel barışın denge ve liderlik, dış barışı politikalar ve çevre boyutları oluşturmaktadır. Örgütsel barış kavramı “dengeye, demokrasiye, etkili liderliğe, sinerji yaratan politikalara, destekleyici yakın ve uzak çevreye sahip pozitif bir örgüt yaşamı”nı nitelendirmektedir. Çalışanların mesleki nitelikleri, destekleyici örgütsel özellikler, okulun çevresiyle yapıcı etkileşimi okullarda örgütsel barışı geliştirmektedir. Okullarda örgütsel barışın okulun örgütsel, politik, psikososyal özelliklerinden ve çalışanların mesleki yetersizliklerinden kaynaklı engelleri bulunmaktadır. Okullarda örgütsel barışın yüksek düzeyde hissedilmesinin öğretmenlere, okul yöneticilerine, öğrencilere ve bir örgüt olarak okula olumlu sonuçları düşük hissedilmesinin ise olumsuz sonuçları bulunmaktadır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu okullarında örgütsel barışı negatif barış ve örgütsel kavga düzeyinde, okul etkililiğini ise düşük ve orta düzeyde algılamaktadır. Liselerde görev yapan öğretmenler ortaokullarda görev yapanlara göre okullarında örgütsel barışı ve okul etkililiğini daha yüksek algılamaktadır. Meslekte kıdemli olan öğretmenler mesleğe yeni başlayanlara göre örgütsel barışı daha yüksek algılamaktadır. Ancak öğretmenlerin örgütsel barış ve okul etkililiği algısı halen görev yaptıkları okulun bulunduğu yerleşim yerine, okulda çalışma sürelerine, okulun büyüklüğüne ayrıca öğretmenlerin ve birlikte çalıştıkları okul müdürlerinin cinsiyetine göre farklılaşmamaktadır. Okul etkililiği ile iç barış arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. İç barış puanlarındaki bir standart birimlik artış okul etkililiği puanlarında 0,81 birimlik bir artışa neden olmaktadır. Ayrıca iç barış ile dış barış arasında pozitif yönlü güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin kıdemleri arttıkça okullarının etkililiği bundan olumlu etkilenmektedir. Ortaokullarda görev yapan okul müdürleri ile dış ilçelerde görev yapan okul müdürlerinin, yönetici olarak çalışma sürelerinin artması okullarının etkililik düzeyini yükseltmektedir. Bu araştırmanın sonuçları okullarda örgütsel barışın geliştirilmesi ve bu şekilde okulların etkililik düzeyinin artırılmasıyla ilgili öğretmenlere, okul yöneticilerine, politika belirleyicilere önemli fırsatlar sunabilir. Ayrıca araştırma kapsamında geliştirilen ve örgütsel barış ile ilgili öncü çalışmalardan biri olan “Okulda Örgütsel Barış Ölçeği” araştırmacılar için yeni bir araştırma gündemi oluşturabilir.

Anahtar Kelimeler : Pozitif Psikoloji, Pozitif Örgütsel Yaklaşım, Barış, Örgütsel Barış, Ortaokul, Lise, Öğretmen, Okul Müdürü
Sayfa Adedi : 302
Danışman : Prof. Dr. Figen EREŞ

**PHENOMENOLOGICAL STUDY OF ORGANIZATIONAL PEACE
AND ITS RELATIONSHIP WITH SCHOOL EFFECTIVENESS
(Ph.D Thesis)**

Yurdagül Doğuş

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

December, 2021

ABSTRACT

The aim of this research is to examine the concept of organizational peace phenomenologically and to determine the relationship between organizational peace and school effectiveness. In addition, among the aims of the research is to determine the way in which organizational peace and school effectiveness are affected by some demographic variables of teachers. The research, which was carried out in an exploratory sequential mixed design due to its exploratory property, was carried out in three stages. First, qualitative research designed in a phenomenological design was carried out. Secondly, the Organizational Peace at School Scale was developed by using the findings of the qualitative research and the literature. Finally, a correlational survey was conducted to determine the relationship between organizational peace and school effectiveness in schools and how organizational peace and school effectiveness are perceived according to demographic variables. The participants of the qualitative research consist of ten (10) teachers. Criterion, snowball and maximum diversity sampling techniques were used to determine the participants. In the process of developing the "Organizational Peace at School Scale"; data were obtained from 622 teachers at the stage of examining the construct validity of the scale with Exploratory Factor Analysis, and from 1174 teachers during the Confirmatory Factor Analysis stage in order to verify the factor structures. In the quantitative part of the study, stratified sampling technique was used to determine the sample. In this direction, 517 teachers working in public middle schools and high schools in the central and outer districts of Şanlıurfa province in the 2020-2021 academic year constituted the sample of the research. Qualitative data in the research were obtained with the interview form created by the researcher. In the quantitative part of the study, the "Organizational Peace at School Scale ", which was developed within the scope of the research was used to determine the perception of organizational peace in their schools, and the "School Effectiveness Index" developed by

Wayne K. Hoy (2009) was used to determine their perceptions about the effectiveness of their schools. The qualitative data of the research were subjected to content analysis. IBM SPSS 21 and LISREL 8.80 programs were used in the analysis of quantitative data. According to the results of the research, organizational peace has two main components called internal peace and external peace. Internal peace consists of balance and leadership, external peace consists of policies and environment dimensions of organizational peace. The concept of organizational peace characterizes “a positive organizational life with balance, democracy, effective leadership, synergistic policies, supportive close and distant environment”. Professional qualifications of employees, supporting organizational features, and constructive interaction with the school's environment improve organizational peace in schools. Organizational peace in schools has obstacles due to the organizational, political and psychosocial characteristics of the school and the professional inadequacies of the employees. High levels of organizational peace in schools have positive results for teachers, school administrators, students, and low levels of organizational peace have negative results. The vast majority of teachers perceive organizational peace in their schools as negative peace and organizational quarrel, and school effectiveness at low and medium levels. Teachers working in high schools perceive organizational peace and school effectiveness in their schools higher than those working in middle schools. Teachers who are senior in the profession perceive organizational peace higher than those who are new to the profession. However, teachers' perception of organizational peace and school effectiveness does not differ due to the location of the school where they work, the length of time they work at the school, the size of the school, and the gender of the teachers and school principals they work with. There is a significant relationship between school effectiveness and internal peace. One standard unit increase in internal peace scores causes an increase of 0.81 units in school effectiveness scores. In addition, there is a strong positive relationship between internal peace and external peace. As the seniority of school administrators and teachers increases, the effectiveness of their schools is positively affected. As the working as administrators time of the administrators working in middle schools and the administrators working in outer districts increases, the effectiveness levels of the schools they work in increase. The results of this research can provide important opportunities to teachers, school administrators, and policy makers about the development of organizational peace in schools and thus increasing the level of effectiveness of schools. In addition, the "Organizational Peace at School Scale", which was developed within the scope of the research and is a pioneer in the literature, can create a new research agenda for researchers.

Key Words : Positive Psychology, Positive Organizational Approach, Peace, Organizational Peace, Organizational Peace at School, Middle School, High school, Teacher, School principal.

Page Number : 302

Supervisor : Prof. Dr. Figen ERES

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JURİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xviii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xxi
SİMGELER VE KISALTMALAR	xxiii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı	8
Araştırmanın Önemi.....	9
Varsayımlar	11
Sınırlılıklar.....	11
Tanımlar.....	11

BÖLÜM II.....	13
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	13
Pozitif Psikoloji.....	13
Felsefi Temelleri ve Tarihsel Arka Plan.....	13
Pozitif Psikoloji Yaklaşımı	15
Pozitif Örgütsel Yaklaşım.....	17
Pozitif Örgütsel Psikoloji (Positive Organizational Psychology)	17
Pozitif Örgüt Okulu (Positive Organizational Scholarship)	18
Pozitif Örgütsel Davranış (Positive Organizational Behavior).....	19
Eğitim Yönetimi Bağlamında Pozitif Örgütsel Yaklaşım.....	21
Barış Kavramı	22
Johan Galtung’un Barış Kuramı.....	24
Barbara, Dubee ve Galtung’un “Barış İşletmeciliği” Modeli	27
Joseph de Rivera’nın Barış Kültürü Modeli ve Örgütsel Düzeye Uyarlanması	28
Örgütsel Barış kavramı	31
Clyde T. Hardwick ve Bernard Francis Landuyt’un Örgütsel Barışa İlişkin Görüşleri	33
Örgütsel Barış Kavramının Literatüre Göre Kavramsal Çerçevesi	43
Denge Kavramı.....	45
Örgütsel Barışta Etkili Olan Denge Unsurları	46
<i>Çalışan Kaynaklı Etmenler.....</i>	47
<i>Çalışanların Olumlu Kişilik Özellikleri</i>	47
<i>Çalışan Yeterlilikleri.....</i>	47
<i>Çalışanların Değerleri.....</i>	48
<i>Çalışanların Tutumu</i>	48

Örgüt Kaynaklı Etmenler.....	50
<i>Örgütün Kaynakları</i>	<i>50</i>
<i>Örgütün Değerleri</i>	<i>51</i>
Liderlik.....	53
<i>Liderin Kişilik Özellikleri.....</i>	<i>54</i>
<i>Liderlik Yeterlilikleri.....</i>	<i>55</i>
<i>Liderlik Tarzı.....</i>	<i>56</i>
<i>Demokratik Liderlik.....</i>	<i>57</i>
<i>Etik Liderlik</i>	<i>57</i>
<i>Dönüşümcü Liderlik.....</i>	<i>58</i>
<i>Ortak (İştirakçi) Merkezli Liderlik.....</i>	<i>58</i>
<i>Stratejik liderlik</i>	<i>59</i>
Politikalar	61
<i>Çalışanların Katılımını ve Motivasyonunu Destekleyen Politikalar.....</i>	<i>61</i>
<i>İş ve İstihdam politikaları</i>	<i>63</i>
Çevre.....	64
<i>Yakın Çevre</i>	<i>65</i>
<i>Uzak Çevre.....</i>	<i>67</i>
Etkililik ve Okul Etkililiği Kavramları	67
Okul Etkililiği Araştırmalarının Tarihsel Süreci.....	69
<i>Coleman Raporunun Bulgularını Destekleyen Araştırmalar</i>	<i>70</i>
<i>Okulların Öğrenci Başarısındaki Rolünü Vurgulayan Araştırmalar.....</i>	<i>71</i>
<i>Etkili Okulların Özelliklerini Belirlemeyi Amaçlayan Araştırmalar</i>	<i>72</i>
<i>Gelişmiş ve Az Gelişmiş Ülkelerde Karşılaştırmalı Etkili Okul Araştırmaları.....</i>	<i>73</i>
<i>Son Dönem Etkili Okul Araştırmaları</i>	<i>74</i>
<i>Türkiye’de Okul Etkililiği Araştırmaları</i>	<i>75</i>

Etkili Okul Modelleri.....	78
<i>Amaç Modeli</i>	78
<i>Sistem-Kaynak Modeli</i>	79
<i>Süreç Modeli</i>	80
<i>Doyum Modeli</i>	80
<i>Meşruiyet Modeli</i>	81
<i>Etkisizlik Modeli</i>	81
<i>Örgütsel Öğrenme Modeli</i>	82
<i>Toplam Kalite Yönetimi Modeli</i>	82
BÖLÜM III	85
YÖNTEM	85
Araştırmanın Modeli	85
Araştırma Deseni.....	87
Nitel Araştırmanın Deseni.....	87
Nicel Araştırmanın Deseni	88
Araştırmanın Katılımcıları	88
Nitel Araştırmanın Çalışma Grubu.....	89
Araştırmanın Nicel Bölümü İçin Evren ve Örneklem	90
Veri Toplama Araçları	93
Araştırmanın Nitel Bölümünde Kullanılan Görüşme Formunun Geliştirilmesi	93
Araştırmanın Nicel Bölümünde Kullanılan Ölçme Araçları	94
<i>Kişisel Bilgiler Formu</i>	95
<i>Okul Etkililiği Ölçeği</i>	95
<i>Okul İklimi Ölçeği</i>	99
<i>Okulda Örgütsel Barış Ölçeği</i>	99

<i>Ölçek Geliştirme Süreci</i>	<i>100</i>
<i>Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....</i>	<i>104</i>
<i>Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları</i>	<i>108</i>
Geçerlik ve Güvenirlik.....	112
Nitel Araştırmada Geçerlik ve Güvenirliğin Sağlanması.....	112
Nicel Araştırmada Geçerlik ve Güvenirliğin Sağlanması	114
Verilerin Elde Edilmesi.....	116
Verilerin Çözümlemesi	119
BÖLÜM IV	121
BULGULAR	121
Öğretmenlerin Örgütsel Barış Kavramına Yükledikleri Anlama İlişkin Bulgular	121
Denge	122
Liderlik.....	123
Politikalar	125
Çevre.....	125
İç Barış ve Dış Barış.....	126
Öğretmenlerin Okulda Örgütsel Barış Deneyimlerine İlişkin Bulgular	129
Okulda Örgütsel Barışı Geliştiren Faktörlere İlişkin Bulgular.....	129
<i>Destekleyen Yapı</i>	<i>130</i>
<i>Psikolojik Bağlam</i>	<i>131</i>
<i>İşbirlikçi Kültür.....</i>	<i>132</i>
<i>Mesleki Nitelikler</i>	<i>133</i>
<i>Yapıcı Etkileşim.....</i>	<i>134</i>
Okulda Örgütsel Barışı Engelleyen Faktörlere İlişkin Bulgular	134
Örgütsel Engeller	135

<i>Politik Engeller.....</i>	<i>136</i>
<i>Liyakat Engelleri.....</i>	<i>138</i>
<i>Psikososyal Engeller</i>	<i>140</i>
Okulda Örgütsel Barışın Sonuçlarına İlişkin Bulgular	142
<i>Yüksek Düzeyde Örgütsel Barış.....</i>	<i>143</i>
<i>Düşük Düzeyde Örgütsel Barış.....</i>	<i>146</i>
Öğretmenlerin Örgütsel Barış Algılarına İlişkin Bulgular	148
Öğretmenlerin Okulda Örgütsel Barış Algı Düzeyine İlişkin Bulgular.....	148
Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Örgütsel Barış Algılarına İlişkin Bulgular	149
Öğretmenlerin Demografik Değişkenlere Göre Örgütsel Barış Düzeyi Algılarına İlişkin Bulgular	149
Öğretmenlerin Okul Etkililiği Algılarına İlişkin Bulgular.....	152
Öğretmenlerin Okullarının Etkililik Düzeyi Algılarına İlişkin Bulgular	152
Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Okul Etkililiği Algılarına İlişkin Bulgular.....	153
Öğretmenlerin Demografik Değişkenlere Göre Okul Etkililiği Algılarına İlişkin Bulgular.....	153
Okullarda Örgütsel Barış ile Okul Etkililiği Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular ..	155
Okulda Örgütsel Barış ile Okul Etkililiği İlişki Modeline İlişkin Bulgular....	155
Okulun Bulunduğu Yerleşim Yerine Göre Örgütsel Barış ve Okul Etkililiği İlişki Modeline İlişkin Bulgular	157
Okulun Eğitim Kademesine Göre Örgütsel Barış ve Okul Etkililiği Arasındaki İlişki Modeline İlişkin Bulgular	158
Okul Müdürünün Okul Etkililiği ve Örgütsel Barışa Etkisine İlişkin Bulgular...	160
Okul Müdürünün demografik değişkenlerinin Okul Etkililiğine Etkisine İlişkin Bulgular.....	160

Okul Müdürünün demografik değişkenlerinin Örgütsel Barışa Etkisine İlişkin Bulgular.....	161
Okulun Bulunduğu Yerleşim Yerine Göre Okul Müdürünün Yöneticilik Deneyiminin Okul Etkililiğini Yordamasına İlişkin Bulgular	162
Okulun Eğitim Kademesine Göre Okul Müdürünün Yöneticilik Deneyiminin Okul Etkililiğini Yordamasına İlişkin Bulgular	164
Öğretmenlerin Okul Etkililiğine ve Örgütsel Barışa Etkisine İlişkin Bulgular	166
Öğretmenlerin demografik değişkenlerinin Okul Etkililiğine Etkisine İlişkin Bulgular.....	166
Öğretmenlerin Demografik Değişkenlerinin Örgütsel Barışa Etkisine İlişkin Bulgular.....	167
Okulun Yerleşim Yerinin Öğretmenlerin Kıdemine Göre Okul Etkililiğini Yordamasına İlişkin Bulgular.....	168
Okulun Eğitim kademesine Göre Öğretmenlerin Kıdeminin Okul Etkililiğini Yordamasına İlişkin Bulgular.....	170
BÖLÜM V	173
TARTIŞMA SONUÇ ve ÖNERİLER.....	173
Tartışma.....	173
Öğretmenlerin Örgütsel Barış Kavramsallaştırmalarına İlişkin Bulguların Tartışılması.....	174
Öğretmenlerin Örgütsel Barış Deneyimlerine İlişkin Bulguların Tartışılması	180
Öğretmenlerin Okullarında Örgütsel Barış Algılama Düzeyine İlişkin Bulguların Tartışılması.....	191
Öğretmenlerin Okul Etkililiğini Algılama Düzeylerine İlişkin Bulguların Tartışılması.....	198
Örgütsel Barış ve Okul Etkililiği İlişkisi Hakkındaki Bulguların Tartışılması	202

Okul Müdürlerinin Okul Etkililiği ve Örgütsel Barışa Etkisine İlişkin Bulguların Tartışılması.....	207
Öğretmenlerin Okul Etkililiği ve Örgütsel Barışa Etkisine İlişkin Bulguların Tartışılması.....	213
Sonuçlar	215
Öneriler	221
KAYNAKLAR.....	225
EKLER.....	283
EK-1. Şanlıurfa İlinde Görev Yapan Öğretmen Sayısına İlişkin Veriler	284
EK-2. Görüşme Formu	285
EK-3. Okul Etkililiği Ölçeği	287
EK-4. K. Wayne Hoy Ölçek Kullanım İzni.....	288
EK-5. Okul İklimi Ölçeği Kullanım İzni.....	289
EK-6. Taslak Ölçek	290
EK-7. Etik Kurul Kararı	292
EK-8. Şanlıurfa İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni	294
EK-9. Okulda Örgütsel Barış Ölçeği Faktör Analizi Sonucunda Elde Edilen Özdeğerler ve Açıklanan Varyans Yüzdeleri	296
EK-10. Okulda Örgütsel Barış Ölçeği ve Okul İklimi Ölçeği Korelasyon Matrisi	297
EK-11. Okulda Örgütsel Barış Ölçeği	298
EK-12. Ölçek Puanlarına Ait Histogram Grafikleri.....	300
EK-13. Artıkların (hataların) homojenliği	302

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Örgütler İçin Barış Kültürü Boyutları.....	30
Tablo 2. Örgütsel Barış Kavramının Kavramsal Çerçevesi	44
Tablo 3. Etkili Okulların Özellikleri	73
Tablo 4. Türkiye’de Okul Etkililiği Hakkında Yürütülen Lisansüstü Tezlere İlişkin Sayısal Bilgiler	76
Tablo 5. Türkiye’de Yürütülen Lisansüstü Tezlerde Konularına Göre Okul Etkililiği Araştırmaları.....	76
Tablo 6. Okul Etkililiği Modelleri.....	78
Tablo 7. Araştırmanın Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri	90
Tablo 8. Evrenden Seçilen Örneklem Sayılarının Tabakalara Göre Belirlenmesi İlişkin Bilgiler	91
Tablo 9. Ulaşılan Örneklemde Öğretmenlerin Okul Türüne ve İlçeye Göre Dağılımı	92
Tablo 10. Araştırma Örnekleminde Yer Alan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri	93
Tablo 11. Okul Etkililiği Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	98
Tablo 12. Okul Etkililiği Ölçeği Madde Analizi Sonuçları.....	98
Tablo 13. Okul Etkililiği Ölçeği Cronbach alfa değeri	99
Tablo 14. Faktör Analizlerinde Yer Alan Katılımcıların Demografik Bilgileri	103
Tablo 15. Okulda Örgütsel Barış Ölçeği Faktör Analizinde Elde Edilen Özdeğerler ve Açıklanan Varyans Yüzdeleri	105
Tablo 16. Okulda Örgütsel Barış Ölçeği Faktör Yük Değerleri.....	106

Tablo 17. <i>Örgütsel Barış Ölçeği Düzeltilmiş Madde-Toplam Puanı Korelasyonu ve Madde Çıkarıldığında İlgili Boyutun Cronbach Alfa Değerine İlişkin Veriler</i>	106
Tablo 18. <i>Örgütsel Barış Ölçeği ve Alt Boyutları İçin İç Tutarlık Katsayıları</i>	108
Tablo 19. <i>Okulda Örgütsel Barış Ölçeği Doğrulamalı Faktör Analizi Sonuçları</i>	109
Tablo 20. <i>Öğretmenlerin Algıladıkları Örgütsel Barış Düzeyleri</i>	111
Tablo 21. <i>Örgütsel Barış Ölçeği ve Okul Etkililiği Ölçeğinden Elde Edilen Puan Dağılımlarına Ait Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları</i>	115
Tablo 22. <i>Yordayıcı Değişkenlere Ait Tolerance ve VIF Değerleri</i>	116
Tablo 23. <i>Öğretmenlerin Örgütsel Barış Kavramına Yükladıkları Anlamlar</i>	122
Tablo 24. <i>Okulda Örgütsel Barış Geliştiren Faktörler</i>	130
Tablo 25. <i>Okulda Örgütsel Barışın Engelleri</i>	135
Tablo 26. <i>Okullarda Örgütsel Barışın Sonuçları</i>	143
Tablo 27. <i>Öğretmenlerin Örgütsel Barış Düzeyi Algılarına İlişkin Sonuçlar</i>	148
Tablo 28. <i>Ortaokullar ve Liselerin Örgütsel Barış Düzeyine İlişkin Sonuçlar</i>	149
Tablo 29. <i>Öğretmenlerin Demografik Değişkenlere Göre Örgütsel Barış Algısı Sonuçları</i>	150
Tablo 30. <i>Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Örgütsel Barış Düzeyi Algısı Sonuçları</i>	151
Tablo 31. <i>Öğretmenlerin Okul Büyüklüğüne Göre Örgütsel Barış Düzeyi Algısı Sonuçları</i>	152
Tablo 32. <i>Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Etkililiği Düzeyi Sonuçları</i>	152
Tablo 33. <i>Ortaokullar ve Liselerin Okul Etkililiği Düzeyine İlişkin Sonuçlar</i>	153
Tablo 34. <i>Öğretmenlerin Demografik Değişkenlere Göre Okul Etkililiği Algısı Sonuçları</i>	154
Tablo 35. <i>Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Okul Etkililiği Algısı Sonuçları</i>	154
Tablo 36. <i>Öğretmenlerin Okul Büyüklüğüne Göre Okul Etkililiği Algısı Sonuçları</i>	155
Tablo 37. <i>Örgütsel Barış ve Okul Etkililiği Arasındaki İlişki Modeli Yol Katsayıları</i>	156
Tablo 38. <i>Okulun Yerleşim Yeri Göre Örgütsel Barış ve Okul Etkililiği Arasındaki İlişki Modeli Yol Katsayıları</i>	157

Tablo 39. <i>Okulun Eğitim Kademesine Göre Örgütsel Barış ve Okul Etkililiği Arasındaki İlişki Modeli Yol Katsayıları</i>	158
Tablo 40. <i>Okul Müdürünün Demografik Değişkenlerinin Okul Etkililiğini Yordama Modeli Yol Katsayıları</i>	160
Tablo 41. <i>Okul Müdürünün Demografik Değişkenlerinin İç Barışı Yordama Modeli Yol katsayıları</i>	162
Tablo 42. <i>Okulun Bulunduğu Yerleşim Yerine Göre Okul Müdürünün Yöneticilik Deneyiminin Okul Etkililiğini Yordama Modeli Yol Katsayıları</i>	163
Tablo 43. <i>Okulun Eğitim Kademesine Göre Okul Müdürünün Yöneticilik Deneyiminin Okul Etkililiğini Yordama Modeli Yol Katsayıları</i>	165
Tablo 44. <i>Öğretmenlerin Demografik Değişkenlerine Göre Okul Etkililiği Yordama Modeli Yol Katsayıları</i>	166
Tablo 45. <i>Öğretmenlerin Demografik Değişkenlerinin İç Barışı Yordama Modeli Yol Katsayıları</i>	168
Tablo 46. <i>Okulun Yerleşim Yerinin Öğretmenlerin Kıdemine Göre Okul Etkililiğini Yordama Modeli Yol Katsayıları</i>	169
Tablo 47. <i>Öğretmenlerin kıdeminin okul etkililiğini yordaması modelinin okulun eğitim kademesine göre incelenmesi</i>	170

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Johan Galtung'un şiddet tipolojisi	24
Şekil 2. John Galtung'un barış modeli	26
Şekil 3. Araştırma modeli/keşfedici sıralı karma desen	86
Şekil 4. Okul Etkililiği Ölçeği Ölçme Modeli.....	97
Şekil 5. Yamaç Birikinti Grafiği	105
Şekil 6. Okulda Örgütsel Barış Ölçeği Ölçme Modeli	110
Şekil 7. Örgütsel Barış Kavram Haritası	129
Şekil 8. Okulda örgütsel barış ile okul etkililiği arasındaki ilişki modeli yol diyagramı ...	156
Şekil 9. Okulun yerleşim yerine göre örgütsel barış ve okul etkililiği arasındaki ilişki modeli yol diyagramları	158
Şekil 10. Örgütsel Barış ve Okul Etkililiği Arasındaki İlişki Modelinin Okul Türüne Göre Yol Diyagramları	159
Şekil 11. Okul müdürünün yöneticilik tecrübesi ve cinsiyete göre okul etkililiğini yordama modeli yol diyagramı	161
Şekil 12. İç barış okul müdürün yöneticilik deneyimi ve cinsiyeti arasındaki ilişki modeli yol diyagramı	162
Şekil 13. Okulun bulunduğu yerleşim yerine göre okul müdürünün yöneticilik deneyiminin okul etkililiğini yordama yol diyagramları	164
Şekil 14. Okulun eğitim kademesine göre müdürün yöneticilik deneyiminin okul etkililiğini yordama modeli yol diyagramları	165
Şekil 15. Öğretmenlerin demografik değişkenlerine göre okul etkililiğini yordama modeli yol diyagramı	167

Şekil 16. Öğretmenlerin demografik değişkenleri ile iç barışı yordama modeli yol diyagramı	168
Şekil 17. Öğretmenlerin toplam kıdeminin okul etkililiğini yordaması modeli ilçelere göre yol diyagramları	170
Şekil 18. Öğretmenin toplam kıdeminin okul etkililiğini yordaması modelinin okulun eğitim kademesine göre yol diyagramları	171
Şekil 19. Örgütsel Barış Kavramı.....	215



SİMGELER VE KISALTMALAR

LGS	Liselere Giriş Sınavı
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
PISA	Programme for International Student Assessment
TIMMS	Trends in International Mathematics and Science Study
UNICEF	Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
YKS	Yüksek Öğretim Kurumlarına Giriş Sınavı

BÖLÜM I

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümde problem durumu, amacı, önemi, varsayımları ve sınırlılıkları açıklanarak konuya ilişkin bazı kavramların tanımları sunulmuştur.

Problem Durumu

Okul; öğrencilere bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve estetik becerilerin kazandırıldığı, evrensel ve yerel değerlerin içselleştirilerek gelecek kuşaklara aktarıldığı en önemli kurumdur. Tarih boyunca farklı yapılarda, farklı beklentileri karşılamak için farklı felsefi yaklaşımlar ve yöntemlerle varlığını korumayı başaran okul, hem bireylerin hem de devletlerin yaşamlarındaki rolü ile medeniyetin şekillenmesine aracılık etmiştir. Bireylere meslek, statü, gelir ve kültürel zenginlik olanağı sunarken devletlere de varlığının teminatı olacak vatandaşlar yetiştirebilme ve bu yolla küresel bir güç olabilme imkânı sağlamaktadır. Böylesi önemli görevleri üstelenen okulların amaçlarına ulaşabilmesi, başka bir deyişle etkililiği, iç ve dış paydaşlarıyla kurduğu barışçıl ilişkilerle yakından ilgilidir.

Ulusal ve uluslararası araştırmalar; öğrencilerin, öğretmenlerin, yöneticilerin, velilerin ve diğer okul paydaşlarının olumlu ilişkiler kurmasının başarılı, mutlu ve huzurlu bir okul ortamını sağladığını göstermektedir (Delice & Arslan, 2018; Sürücü, Yıldırım & Ünal, 2018; Tong, Reynold, Lee & Liu, 2019). Yüklendiği bireysel, toplumsal, ekonomik ve politik görevlerin önemi dikkate alındığında, okulun insanların kurduğu en önemli örgütlerden biri olduğu söylenebilir (Aslan, 2021). Ancak okulların yüklendiği bu önemli görevlerini yerine getirirken amaçlarına ulaşmasını engelleyen hayati sorunlarla karşı karşıya olduğu çok sayıda araştırma ile belirlenmiştir. Örneğin okulların çevresi ile gerekli iş birliğini sağlayamadığı (Babaoğlu, Çelik & Nalbant, 2018; Ergen & İnce, 2017; Han & Üstüner, 2020) yeterli kaynaklara sahip olmadığı (Aslanargun & Bozkurt, 2012; Çinkır, 2010;

Demirtaş & Küçük, 2014; Han, 2013), fiziksel ve psikolojik güvenliğine ilişkin sorunlar yaşadığı (Yıldırım, Akan & Çiftçi, 2018) tespit edilmiştir. Ayrıca okul müdürlerinin liderlik becerilerindeki yetersizliklerin, olumsuz yönetici tutumlarının (Altınok, 2014; Demirkasımoğlu & Arastaman, 2017), öğretmenlerin istenmeyen kişisel ve mesleki davranışlarının (Lewis & Riley, 2009; Suplicz, 2009; Yıldırım & Akan, 2018), öğrencilerin fiziksel ve psikolojik şiddet içeren eylemlerinin oluşturduğu disiplin sorunlarının (Ereş & Doğuş, 2020; Gagnon, Gurel & Barber, 2017; Tsagdi & Theologou, 2021) okullarda barış ortamını bozarak etkililik düzeyini düşürdüğü anlaşılmıştır.

Okul toplumunun demokratik, güvene dayalı ve barışçıl ilişkilerini gerektiren (Balcı, 2014, s. 35; Etxeberria, Intxausti & Azpillaga, 2017) okul etkililiği, öğrenci çıktılarında nedensel iyileşmeler sağlanabilmesi (Rothstein, 2006) olarak tanımlanmaktadır. John Hopkins Üniversitesi sosyoloğu James S. Coleman başkanlığındaki bir ekip tarafından yürütülen “Equalitiy of Educational Opportunity” araştırmasının, yaygın bilinen adıyla Coleman Raporunun yayınlanmasıyla başlayan okul etkililiği çalışmaları elli yılı aşkın süredir politika yapıcıların, akademisyenlerin ve eğitimcilerin uğraş alanlarından biri olmuştur (Dickinson, 2016). 2020 yılında tüm dünyayı etkisi altına alan Covid-19 salgın hastalığı nedeniyle birçok ülkede online eğitime geçilmesiyle de okul etkililiği kapsamına yeni boyutları dahil ederek (Bozkurt, 2020; Poyraz, 2020) güncelliğini korumuştur.

Amerika Birleşik Devletleri’nin ilk kapsamlı eğitim araştırmasının sonuçlarının açıklandığı Coleman Raporu’nda bir okulun fiziksel ve mali olanaklarının öğrencilerin başarısında çok sınırlı bir etkiye neden olduğuna, başarıyı belirleyen asıl unsurun öğrencinin ailesinin ve sınıfındaki arkadaşlarının özellikleri olduğuna dair bilimsel kanıtlar sunulmuştur. (Coleman vd., 1966; Dickinson, 2016). Devam eden süreçte gerçekleştirilen farklı araştırmalarda da eğitimin finansmanında, ders araç-gereçlerinde, okulun fiziki koşullarında, öğretmen niteliklerinde, yöneticilerin liderlik özelliklerinde çok önemli iyileşmeler sağlansa bile bütün bu gelişimler öğrencilerin başarısında ve öğrenmesinde çok sınırlı bir farklılık oluşturulabileceği sonuçlarına ulaşılmıştır (Bourdieu, 1986; Hauser, Sewell & Alwin, 1976; Jencks vd., 1972; Mayeske vd., 1972; Smith, 1972). Okulun eğitimdeki yerini ve önemini derinden sarsan bu sonuçlar karşısında bilim ve eğitim dünyasında büyük tartışmalar yaşanmış, okulun ve eğitimcilerin hak ettikleri değeri korumak için büyük bir araştırma hareketine girişilmiştir. Böylece literatürde “Etkili Okul Hareketi” olarak bilinen süreç başlamıştır (Balcı, 2014, s.12; Sammons, Hilman & Mortimore, 1995). İlk araştırmaların aksine yürütülen bu yeni araştırmalarda (Brookover, Beady, Flood, Schweitzer &

Wisenbaker, 1979; Cheng & Wong, 1996; Edmonds, 1979; Hallinger & Murphy, 1986; Heyneman & Loxley, 1983; Weber, 1971) okulun öğrenci başarısında büyük etkisinin olduğu ve etkili okulların öğrencilerin yaşamlarında farklılık yaratabileceği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Okulların öğrencilerin başarısı ve yaşamları üzerindeki önemini ortaya koyan çalışmaların sonuçları, araştırmacıları okullar arasındaki farklılıkları incelemeye yönlendirmiştir. Benzer koşullara sahip bazı okulların diğerlerine göre daha nitelikli öğrenme çıktılarına sahip oldukları anlaşılmıştır (Cheng & Wong, 1996; Edmonds, 1979; Henríquez, Lara, Mizala & Repetto, 2012; Lezotte, 1991). Bu okulları etkili yapan özellikler incelendiğinde etkili liderlik becerilerine sahip yöneticileri, bütün öğrenciler için yüksek beklentileri, bu beklentilerin karşılanacağına dair güçlü bir inançları, olumlu disiplin anlayışları, etkili kuralları, amaçlara bağlılıkları, işlevsel ölçme ve değerlendirme sistemleri, yüksek görev bilincine sahip nitelikli öğretmenleri, personelini geliştirmeye yönelik politikaları (Doran, 2004; Walker, 2010) bulunduğu anlaşılmıştır.

Etkili okulların özelliklerini tanımlayan araştırmacılar, bu okullarda çalışanların birbirleriyle ve okulun dış paydaşlarıyla barışçıl ilişkiler kurduklarını, başka bir deyişle örgütsel barışa sahip olduklarını açıklamışlardır. Örneğin Lezotte (1991) bunu *güvenli ve düzenli bir ortam* olarak ifade ederken, Weber (1971) *pozitif atmosfer*, Edmonds (1979) *öğrenmeyi destekleyici iklim* olarak nitelemiştir. Scheerens, Witziers & Steen (2013), okul etkililiğini ve öğrenci başarısını artıran 1211 ilişkiyi inceledikleri meta analiz çalışmasında en önemli etkiyi müfredat faktörlerinden sonra düzenli bir okul ortamı ile ılımlı bir iklimin yarattığını tespit etmiştir. Etxeberria vd. (2017), etkililik düzeyi yüksek okulların olumlu bir iklime sahip olduklarını, bu okullarda öğrencilerin, öğretmenlerin, yöneticilerin ve diğer çalışanların güvenli, barışçıl ve çatışmasız bir ortamda birlikte yaşadığını belirlemiştir, Güner (2018), sosyoekonomik durumdan bağımsız olarak velilerin etkili okulu *barışçıl bir okul ortamı* olarak tanımladıklarını, yöneticilerin de etkili okulu oluşturabilmek için *okulda iç barışın sağlanması* gerektiğini düşündüklerini tespit etmiştir. Başka bir ifadeyle Güner (2018)'in araştırmasında okulda örgütsel barışın sağlanmasının okul etkililiğini arttıran bir unsur olduğu anlaşılmıştır.

Tarihsel bir süreç içerisinde gelişen ve şekillenen etkili okul çalışmalarının 2000'li yıllara yaklaşıldığında Amerika ve Avrupa'da yerini okul geliştirme çalışmalarına bırakmaya başladığı literatürden anlaşılmaktadır (Şişman, 2020, s. 85). Yurtdışında okul etkililiği araştırmalarının görece hız kestiği ve biçim değiştirdiği bu dönemde konu, Türkiye'de

araştırmacıların yeni yeni ilgi odağında yer almaya başlamıştır (Balci, 1988, 1993; Çelik, 1994, Gümüşeli, 1996; Şişman, 1996). Eğitimde nitelik sorunları, öğretmen yetiştirme ve müfredat geliştirme ile ilgili çalışmalar daha eskilere dayanmakla birlikte etkili okulun doğrudan konu edildiği yayınlar 2000, özellikle de 2010 yılı sonrasında artış göstermiştir.

Okul etkililiği ile ilgili gerçekleştirilen ulusal araştırmaların bazılarında sadece kamu ya da özel okulların etkililik düzeyinin belirlenmesi amaçlanırken (Arslan, Satıcı & Kuru, 2006; Biltekin, 2013; Çubukçu & Girmen, 2006) çoğunluğunda ise okul etkililiği ile örgütsel ve bireysel değişkenlerin ilişkisi incelenmiştir. Yürütülen bu araştırmalarda örgüt kültürü, örgüt iklimi, örgüt sağlığı, örgütsel güven, iş doyumu, örgütsel bağlılık, örgütsel kimlik algısı, örgütsel öğrenme, örgütsel vatandaşlık davranışları ve stratejik planlama uygulamaları ile okul etkililiği arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir (Alanoğlu, 2014; Kılıçlı & Oğrak, 2020; Namlı, 2017; Özgenel, 2020; Şenel & Buluç, 2016). Bunun yanı sıra örgütsel sinizm, işten ayrılma niyeti gibi olumsuz örgütsel davranış özellikleri ile okul etkililiği arasında negatif yönlü ilişkiler saptanmıştır (Bildirici, 2020; Keskin, 2014; Küçük, 2020; Şenel & Buluç, 2016). Ayrıca etkili okulun önemli belirleyicilerinden biri olan okul yöneticilerinin liderlik tarzlarını konu alan araştırmalar yapılmış, çalışanları ve okulu güçlendiren liderlik tarzları ile (etkili, destekleyici, etkileşimsel, dönüştürücü, eğitimsel, sürdürülebilir, dönüştürücü, paylaşımcı) okul etkililiği arasında olumlu ilişkiler belirlenmiştir (Bildirici, 2020; Cerit & Yıldırım, 2017; Namlı, 2017; Özgenel, 2020). Bu araştırmaları destekler nitelikte etkisiz liderlik ve toksik liderlik gibi liderliğin karanlık yüzü olarak nitelendirilen yönetim anlayışının okul etkililiğini azalttığı (Küçük, 2020) görülmüştür.

Türkiye’de etkili okula ilişkin bilimsel araştırmalar diğer ülkelerden daha geç başlamış olmakla birlikte okulların etkililiği her zaman odak noktasında yer almış ve çok sayıda reform girişiminde bulunulmuştur. Ders geçme kredi sistemi, toplam kalite hareketi ve okul gelişim yönetim ekibi çalışmaları, müfredat laboratuvar okulları, bir yıl yabancı dil hazırlık programının uygulandığı süper liseler, fırsatları artırma ve teknolojiyi iyileştirme hareketi ve son olarak da proje okulu uygulamaları bunlardan bazılarıdır (Karip, 2019). Türkiye bu bakımdan eğitim sistemini ve okulların etkililiğini arttırmak için çaba harcayan ülkeler arasında sayılabilir (Başdemir, 2012; Şener, 2018).

Eğitimde niteliğin artırabilmesi için çok sayıda girişimde bulunulmasına rağmen okulların etkililiğini belirlemede bir kriter olarak kullanılan Programme for International Student Assessment (PISA) ve Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) gibi uluslararası sınavların sonuçları Türkiye’deki öğrencilerin temel becerilere sahip olmada

önemli sorunları bulunduğuna işaret etmektedir. Aynı sorunların Liselere Giriş Sınavı (LGS) ve Yüksek Öğretim Kurumlarına Giriş Sınavı (YKS) gibi ulusal sınavlar için de geçerli olduğu değerlendirme raporlarından anlaşılmaktadır. Bu sonuçlar genelde eğitim sisteminin özelde ise okulların nitelik ve nicelik ile ilgili sorunlarının bulunduğunu, hedeflenen sonuçlardan çok uzakta olduğunu ve bu nedenlerle yeterince etkili olmadığını göstermektedir.

PISA 2018 sonuçları incelendiğinde Türkiye’de öğrencilerin dörtte birinden fazlasının temel yeterlilik alanlarının altında skorlara sahip olduğu, üst yeterlilik alanında ise çok az sayıda öğrencinin yer aldığı görülmektedir. Hatta 2018 PISA uygulamasında Türkiye örneklemini sadece liselere giriş sınavı sonuçlarına göre en yüksek puanları alan öğrencilerin yerleştiği fen liseleri öğrencilerinden oluşmuş olabilseydi bile Türkiye’nin en başarılı ülkeler arasında yer alamayacağı verilerden anlaşılmaktadır (MEB, 2019b). Aynı şekilde 2020 LGS’de yer alan 90 sorunun öğrenciler tarafından doğru cevaplanma ortalaması 40,07’dir (MEB, 2020, s. 8). Benzer bir sonuç 2019 YKS’de de görülmektedir. Bu sınavda tüm adayların cevaplaması gereken 120 sorudan oluşan Temel Yeterlilik Testinde (TYT) doğru cevap ortalaması 36,73 olabilmıştır. Bu sınavda başarılı olabilmek için gerekli olan 150 puan kriterini adayların %25,84’ü sağlayamamıştır (ÖSYM, 2019). Bu sonuçlara göre, öğrencilerin sekiz yıllık temel eğitimin sonunda okuma ve sayısal becerileri yeterince kazanamadan ortaöğretime devam ettiği ve ortaöğretimin sonunda da üniversite giriş sınavlarında en alt başarı kriterini sağlayamadığı, temel eğitimde ve orta öğretimde öğrencilerin çok önemli bir oranın temel becerilerden yoksun kaldığı söylenebilir. Başka bir ifade ile Türkiye’de ilköğretim ve ortaöğretim okulları; öğrencilere temel bilgi, beceri ve davranışları kazandırma, onları ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yetiştirerek hayata, üst öğrenime, mesleğe hazırlama amaçlarını etkili bir şekilde yerine getirememektedir. Açıklanan nedenlerle Türkiye’de okul etkililiği konusunda önemli problemlerin olduğu ve okulların etkililiğinin artırılmasına yönelik araştırmalara ihtiyaç bulunduğu anlaşılmaktadır.

Okul etkililiği birçok faktörden etkilenen çok boyutlu bir kavramdır. Etkili okulu oluşturan bileşenler: okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler, ebeveynler, okul iklimi ve kültürü, eğitim programları, çevre ve fiziksel yeterlilikler, eğitim öğretim süreci ve ortamıdır (Şişman, 2020, s. 96). Tüm bu bileşenlerin oluşturduğu etkili okullar; öğrencilerin gelişimsel özelliklerine ve ihtiyaçlarına göre desteklendiği, bireysel farklılıklarına uygun öğrenme ortamlarının oluşturulduğu, tüm paydaşlarının beklentilerinin karşılandığı öğrenme merkezleridir. Özetle etkili okullar eğitsel, örgütsel ve yönetsel tüm hedeflere istenilen

düzeyde ulaşılan, öğretmenlerin öğretme, öğrencilerin de öğrenme motivasyonlarının yüksek olduğu örgütlerdir (Özgenel, 2020; Şişman & Turan, 2005, s. 124).

Etkili okullar öğrencilerine tüm alanlarda üst düzeyde yeterlilik sağlayan örgütler olmalarının yanı sıra ayrıca çalışanları için de etkili birer işyeri ortamıdır. Etkili okulları diğerlerinden ayıran önemli faktörlerden biri iklim, kültür, güven, iş doyumu gibi okulun doğasını açıklayan psikolojik özellikleridir. Halpin ve Croft (1963) birkaç okulu ziyaret eden herhangi birinin okullar arasındaki farkı hemen görebileceğini ifade etmektedir. Bazı okullarda çalışanların birlikte çalışmaktan mutlu olduğunu, birbirlerine güven duyduğunu, bazı okullarda ise huzursuz, mutsuz ve yaşanan başarısızlıklardan başkalarını sorumlu tutma eğilimde olduklarını hemen anlayabileceğini, tüm bu özelliklerin de okulun tüm birimlerine yansıdığını belirtir. Benzer bulguları elde eden araştırmalara göre de öğretmenler ve öğrenciler tarafından okuldaki yaşam farklı şekillerde algılanmaktadır. Bazı okullar çalışmak ve eğitim görmek için daha fazla tercih edilen, aile sıcaklığının hissedildiği, huzurlu bir işyeri ortamı ve rahat, hümanist, barışçıl bir öğrenme alanı olarak algılanmaktadır. Bazıları ise bunun aksine gerilimli, özgürlük alanı tanımayan olumsuz duyguların yaşanmasına neden olan örgütler olarak görülmektedir (Özdemir & Akkaya, 2013; Rapti, 2013). Okulun etkililiği ve sahip olduğu örgütsel barış, okullara ilişkin algılardaki bu farklılığı oluşturan değişkenlerden ikisidir.

Etkili okul hareketi kapsamında yürütülen araştırmaların nihai amacı mükemmel okulu oluşturma yollarını bulma çalışmaları olarak nitelendirilebilir. Bu mükemmellik arayışında hangi okul süreçlerinin etkililik ile ne düzeyde ilişkili olduğu, okulun örgütsel faktörlerinin öğrenci başarısını ve davranışlarını ne kadar etkilediği konusunda daha fazla araştırmaya ihtiyaç bulunmaktadır. Bununla birlikte mükemmel okul, tüm paydaşların birlikte başarabileceği bir hedeftir ve her şeyden önce okulun kültürü, iklimi, barış düzeyi ile yakından ilgilidir (Balcı, 2014, s. 43). Purkey ve Smith (1983) okul etkililiğinin dar bir çerçevede incelendiğini, Weber (1971) etkili okulun öğrencilerin ve okulun sahip olduğu fiziksel ve finansal olanaklar dışında başka değişkenlere de bağlı olduğunu belirtmiştir. Çok boyutlu bir kavram olan okul etkililiğinin literatürde birçok değişkenle ilişkisinin incelendiği görülmekle birlikte bir okulun işleyişiyle, doğasıyla, psikolojik özellikleriyle ilgili çok önemli bilgiler sağlayan örgütsel barış boyutunun ihmal edildiği anlaşılmaktadır.

Örgütsel barış; Hardwick ve Landuyt (1961) tarafından “çalışanlar arasında mümkün olan en yüksek düzeyde uyum”, Dogus (2019)’un araştırmasında “adalet, güven, iyi niyet gibi pozitif öncüller ile oluşan, açık iletişimle gelişebilen, bireylerin huzur ve mutlulukları

üzerinde etkili, dinamik bir durum” olarak tanımlanmıştır. Örgütsel barış, örgütün iç işleyişindeki dinamiklerle oluşan “iç barış” ile örgütün dışındaki kişiler, kurumlar, dinamiklerle oluşan “dış barış” tan oluşan ve bünyesinde çok sayıda örgütsel değişkeni barındıran şemsiye bir kavramdır (Dogus, 2019). Reed (2017)’e göre örgütsel barış, çalışan için bir sığınak, örgüt için örgütün maddi olmayan altyapısıdır. Çalışanlar sahip oldukları bu sığınak ile günlük yaşamın baskılarını daha etkili yönetebilir, iyi ilişkiler kurabilir ve işlerinde daha derin anlamlar bulabilirler. Örgütler, kurdukları maddi olmayan örgütsel barış altyapısı ile bünyelerine güven ve huzuru, uyumu ve çeşitliliği katabilirler.

Literatürde örgütsel barış kavramını kuramsal ve ampirik olarak inceleyen çok sınırlı araştırma bulunmakla birlikte (Dogus, 2019; Hardwick & Landuyt,1961; Okpalibekwe, Onyekwelu & Dike, 2015) farklı disiplinlerde gerçekleştirilen bazı araştırmalarda örgütsel barış ile çeşitli değişkenlerin ilişkili olduğu ifadesine rastlanmaktadır. Örneğin Tezcan (2012) adalet algısının örgütsel barış için çok önemli bir unsur olduğunu, Campbell (2017) örgütlerde affetme eğiliminin, Okorie (2014) etkili iletişimin, Ram, Ravindran ve Unnithan (2011) çatışma yönetim becerilerinin örgütsel barışı desteklediğini belirtmiştir. Pragadeeswaran (2018) şiddet eğiliminin, Karaca ve İnce (2016) saldırgan davranışların ve Taher ve Krotov (2016) çalışanların sabotaj davranışlarının örgütsel barışı engellediğini araştırmalarında ifade etmiştir.

Bir toplumun bütününe ilgilendiren okullar da bir örgüt olarak örgütsel barıştan etkilenmektedir. Bickmore (2011)’a göre okullarda yaşanan insan ilişkileri toplumun nasıl çalıştığını öğrencilere açıkça gösterir. Örgütsel barışa sahip okullar öğretmenlerin çalışmak istedikleri, yakın ilişkilerin kurulduğu, huzurlu işyeri ortamlarıdır. Örgütsel barışa sahip okulların sunduğu bu rahat, hümanist ve barışçıl öğrenme ortamı (Halpin & Croft, 1963; Özdemir & Akkaya, 2013; Rapti, 2013) öğrencilerin akademik, psikolojik ve sosyal uyumlarının (Özdoğan, 2001; Ünal, 1999), okula aidiyetlerinin ve devamlarının artmasına (Ereş, 2015) aracılık edebilir. Bu nedenle okulların örgütsel barış düzeyinin, örgütsel barışı geliştiren ve engelleyen faktörlerin, örgütsel barış ile okul etkililiği ilişkisinin tespit edilmesinin politika yapıcıların okulların niteliklerini artırmaya dönük çabalarına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Ayrıca uygulayıcıların okulların etkililiğinde örgütsel barışın önemine ilişkin farkındalıklarının artırılarak öğrenme ve öğretme süreçlerinin geliştirilebileceği, araştırmacılara örgütsel barış kavramına ilişkin bir araştırma gündemi sağlanabileceği değerlendirilmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, örgütsel barış kavramının fenomenolojik olarak incelenmesi ve öğretmenlerin algılarına göre okul etkililiği ile örgütsel barış arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Öğretmenler örgütsel barış kavramını nasıl anlamlandırmaktadır?
2. Öğretmenlerin okulda örgütsel barışa ilişkin deneyimleri nasıldır?
 - a) Öğretmenler örgütsel barışı geliştiren faktörleri nasıl algılamaktadır?
 - b) Öğretmenler örgütsel barışı engelleyen faktörleri nasıl algılamaktadır?
 - c) Öğretmenler örgütsel barışın sonuçlarını nasıl değerlendirmektedir?
3. Öğretmenlerin örgütsel barış algıları;
 - a) Ne düzeydedir?
 - b) Ortaokullarda ve liselerde farklılaşmakta mıdır?
 - c) Demografik değişkenlere göre (cinsiyet, kıdem, halen görev yapılan okulda çalışma süresi, okulun türü, okulun büyüklüğü, okulun yerleşim birimi, okul yöneticisinin cinsiyeti) farklılaşmakta mıdır?
4. Öğretmenlerin okul etkililiği algıları;
 - a) Ne düzeydedir?
 - b) Ortaokullarda ve liselerde farklılaşmakta mıdır?
 - c) Demografik değişkenlere göre (cinsiyet, kıdem, halen görev yapılan okulda çalışma süresi, okulun türü, okulun büyüklüğü, okulun yerleşim birimi, okul yöneticisinin cinsiyeti) farklılaşmakta mıdır?
5. Örgütsel Barış ile Okul Etkililiği Arasında ilişki var mıdır?
 - a) Örgütsel barış (iç barış, dış barış) ile okul etkililiği arasındaki ilişki modeli nasıldır?
 - b) Örgütsel barış ve okul etkililiği arasındaki ilişki modeli merkez ve dış ilçelerde istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - c) Örgütsel barış ve okul etkililiği arasındaki ilişki modeli ortaokul ve liselerde istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?

6. Okul müdürünün okul etkililiğine ve örgütsel barışa etkisi nedir?

- a) Okul etkililiği okul müdürünün demografik değişkenlerinden (yöneticilik kdemi, halen görev yaptığı okulda yönetici olarak çalışma süresi, cinsiyeti) etkilenmekte midir?
- b) rgtsel barış okul müdürünün demografik değişkenlerinden (yöneticilik kdemi, halen görev yaptığı okulda yönetici olarak çalışma süresi, cinsiyeti) etkilenmekte midir?
- c) Okulun bulunduğu yerleşim yerine göre okul müdürünün yöneticilik deneyimi okul etkililiğini yordamakta mıdır?
- d) Okulun eğitim kademesine göre okul müdürünün yöneticilik deneyimi okul etkililiğini yordamakta mıdır?

7. Öğretmenlerin okul etkililiğine ve örgütsel barışa etkisi nedir?

- a) Okul etkililiği öğretmenlerin demografik değişkenlerinden (kıdem, halen görev yaptığı okulda çalışma süresi, cinsiyet) etkilenmekte midir?
- b) rgtsel barış öğretmenlerin demografik değişkenlerinden (kıdem, halen görev yaptığı okulda çalışma süresi, cinsiyet) etkilenmekte midir?
- c) Okulun bulunduğu yerleşim yeri öğretmenlerin kdemine göre okul etkililiğini yordamakta mıdır?
- d) Okulun eğitim kademesine göre öğretmenlerin kdemi okul etkililiğini yordamakta mıdır?

Araştırmanın nemi

Bu araştırmada örgütsel barış kavramına kuramsal bir ereve çizilmesi ve örgütsel barışın okul etkililiği ile ilişkisinin ortaya konması gibi önemli çıktılar beklenmektedir. Okulları etkileyen örgütsel barışın bilinmesi; okulların örgütsel barış düzeylerinin artırılmasına, yöneticilerin ve öğretmenlerin tutum ve davranışlarına etki edebilecektir. Elde edilen veriler politika yapıcıların kararlarında rol oynayabilecektir. Bunun yanı sıra araştırma kapsamında geliştirilen Okullarda rgtsel Barış leği'nin, örgütsel barışın farklı okul süreçleri ve değişkenleriyle ilişkisinin araştırılmasına olanak sağlayacağı, alanyazına katkı sunulacağı düşünülmektedir. Ayrıca rgtsel barış kavramına ilişkin yürütülen nc çalışmalardan biri

olması sebebiyle de araştırmanın konuya ilişkin literatüre katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir.

Uluslararası araştırmaların sonuçları incelendiğinde en başarılı ülkelerin etkili okullara sahip oldukları, daha etkili okullar oluşturabilmek için eğitim sistemlerinde reformlar yaptıkları anlaşılmaktadır (Balcı, 2014). Durum Türkiye açısından değerlendirildiğinde PISA 2018 uygulaması sonuçları öğrencilerin akademik yeterlilikleri bakımından OECD ortalamasından oldukça geride olduğunu göstermektedir. Ayrıca uygulamada yer alan öğrenci anketi sonuçlarına göre de öğrenciler okulda zorbalığa maruz kalmakta, devamsızlık yapmakta ve kendilerini okula ait hissetmemektedir. Bu durumla ilgili Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan değerlendirme raporunda, okulların etkililiğinde yeterince iyileşme sağlanamadığı özeleştirisinde bulunulmuştur (MEB, 2019b). Başka bir ifade ile Türkiye’de okullar hem akademik hem de örgütün doğasından kaynaklı sorunlara sahiptir. Öğrencilerin okula ilişkin olumsuz duygu ve düşüncelere sahip olmalarının en önemli nedenlerinden biri de okulların barış düzeyinin düşük oluşudur.

Multidisipliner bir kavram olan barış; uluslararası ilişkiler, psikoloji, siyaset bilimi, tarih, ekonomi alanları için önemli bulunan ve üzerinde çok çalışılan kavramlardandır (Ökten, 2001, s. 234). Ancak örgütler açısından barış kavramı araştırmacıların ilgisini yeterince çekememiştir (Arslan, Demirel & Kök-Arslan, 2018; Spreitzer, 2007). Oysa günümüz insanı okul öncesi eğitim yaşantısından itibaren yaşamının neredeyse tamamını çeşitli örgütlerin bir parçası olarak sürdürmektedir (Şenel & Buluç, 2016). Bireyin yaşamında bu denli büyük öneme sahip örgütlerde, özellikle de cinsiyet, yaş, yaşam tarzı gibi birçok bakımdan farklılıkların zengin olduğu okullarda örgütsel barış düzeyinin yüksek olması önemlidir (Reed, 2017; Spreitzer, 2007).

Araştırmanın bir diğer önemi evrenine ilişkindir. Araştırmanın evrenini Şanlıurfa ilinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Şanlıurfa ili eğitim alanında dikkat çekici biçimde düşük başarıya sahiptir. Açıklanacak olursa Milli Eğitim Bakanlığı (2019b) tarafından 2019 liselere giriş sınavları ile ilgili yapılan analizlere göre, Şanlıurfa ili 79. sırada yer alarak en başarısız üçüncü il olmuştur. İlde 27.428 sekizinci sınıf öğrencisinin katıldığı sınavda %1’lik dilim içerisinde sadece 89 öğrenci yer alabilmiştir. Ayrıca yayınlanan 2018-2019 eğitim istatistiklerine göre de okullaşma oranları Türkiye ortalamasının altındadır. Ayrıca bu ilde öğrencilerin okul terki eğiliminin yüksek olduğu araştırmalarla belirlenmiştir (Karacabey & Boyacı, 2018; Şimşek, 2010; Şimşek & Şahin, 2012). Şanlıurfa’da ortaokul öğrencilerinin %16’sında okul terki eğilimi olduğunu belirleyen Şimşek ve Şahin (2012)’in bulguları

arasında öğrencilerin okul terki eğilimini arttıran unsurların okuldan, öğretmenlerden ve yöneticilerden memnuniyetsizlik, öğretmen ve yöneticilerden gerekli desteği bulamama, okul ortamında görülen kuralsız davranışların çok oluşu yer almaktadır. Karacabey ve Boyacı (2018) Şanlıurfa’da örgün eğitimden ayrılan 2.985 katılımcı ile gerçekleştirdikleri araştırmada okul terki nedenlerini incelemiştir. Buna göre katılımcıların beşte birinden fazlası (%20,3) okul terki nedenlerini okulu sevmemeleri, öğretmenlerle ve okul yöneticileri ile sorun yaşamları ve okula devam etmeyi anlamsız bulmaları, başka bir deyişle okulun barış ortamının düşük olmasıyla açıklamışlardır. Öğrencilerin akademik başarısızlıklarının ve okul terki eğilimlerinin birçok nedeni olmakla birlikte bu durumun önemli bir nedeni de okulların örgütsel barış düzeyinin düşük oluşudur. Bu bağlamda açıklanan nedenlerle örgütsel barış kavramının fenomenolojik olarak incelenmesi, okul etkililiği ile ilişkisinin belirlenmesi ve araştırmanın Şanlıurfa ilinde gerçekleştirilmesi önemli bulunmuştur.

Varsayımlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okullarında örgütsel barışı açıklayabilecek deneyim zenginliğine sahip oldukları varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

Araştırma, belirlenen ölçme araçlarından elde edilen veriler ve verilerin analizinde belirlenen istatistiksel yöntemler ile sınırlıdır.

Araştırmada gerçekleştirilen görüşmeler 2020 yılında dünyayı etkisi altına alan Covid-19 salgın hastalığı nedeniyle yüz yüze gerçekleştirilememiştir. Görüşmeler çevrimiçi toplantılar ile yürütülmüştür. Bu durum araştırmada ortaya çıkan temel sınırlılıklardan biri olmuştur.

Tanımlar

Örgütsel Barış: Örgütsel barış “örgütün iç ve dış, yakın ve uzak paydaşları ile barışçıl ilişkilerini” açıklamaktadır. Örgütsel barış dengeye, demokrasiye, etkili liderliğe, sinerji yaratan politikalara, destekleyici yakın ve uzak çevreye sahip pozitif bir örgüt yaşamını tarif etmektedir.

İç Barış: Örgütün dengeli yapısı ve liderin özelliklerinden etkilenen örgütün kendi içindeki ilişkileriyle ve koşullarıyla oluşan barış durumudur.

Dış Barış: Örgütün doğrudan ya da dolaylı olarak ilişkide olduğu yakın ve uzak çevresini, işleyişini etkileyen politikaları kapsayan örgütün dış ilişkileriyle ortaya çıkan barış durumudur.

Pozitif Barış; Örgütün iç ve dış ilişkilerinde şiddetin hiçbir türünün bulunmadığı, çalışanların motivasyonlarının, örgütsel ve mesleki bağlılıklarının yüksek olduğu, hümanist ve demokratik değerlerin paylaşıldığı örgütleri tanımlamaktadır.

Negatif Barış; örgütün iç ve dış ilişkilerinde açık çatışmaların yaşanmadığı, çalışanların yasal gereklilikler, toplumsal normlar ve etik ilkeler gereği mesleki rollerini oynadıkları, barışın kimi zaman barışçıl olmayan yollarla sağlandığı ancak yine de çalışanların örgütte kalma kararını sürdürdükleri örgüt ortamını açıklamaktadır.

Örgütsel Kavga; Örgütün iç ve dış ilişkilerinde yaşanan ileri derecede anlaşmazlığı ve tarafların artık birlikte çalışamayacağı bir örgüt yaşamını nitelendirmektedir.

Okul Etkililiği: Bir okulun tüm öğrencilerini kuruluş amaçlarında ve eğitim programında belirlediği hedeflere, istenilen düzeyde ulaştırma çabasıdır.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde örgütsel barış kavramına ilişkin kuramsal bir çerçeve oluşturulmaya çalışılmış, ayrıca okul etkililiğine ilişkin teorik bilgiler sunulmuştur. Bu doğrultuda örgütsel barış kavramına teorik arka plan sağlayan pozitif psikoloji yaklaşımı açıklanmış, literatürde örgütsel barış kavramının yer aldığı çalışmalardan yola çıkılarak kavrama ilişkin kuramsal bir temel sağlanmıştır. Okul etkililiği kavramı tarihsel gelişimiyle ve etkili okul araştırmalarıyla açıklanmıştır.

Pozitif Psikoloji

Bireylerin mutluluklarına, iyi oluşlarına, anlamlı pozitif ilişkilerine ve örgütlerin gelişim süreçlerine odaklanan, kısacası keyif dolu ve anlamlı bir yaşamla ilgilenen pozitif psikoloji hem bilimsel hem de klinik bir girişim olarak nitelendirilmektedir (Carr, 2016, s. 11). Olaylara, olgulara ilişkin bakış açısı farklılığı sunan pozitif psikoloji birçok disiplinin çalışmaları üzerinde etkili olan güncel bir yaklaşımdır. Pozitif psikoloji çalışmalarının odağında örgütsel barış gibi pozitif olguları, duyguları, durumları açıklayan kavramlar yer almaktadır. Bu bağlamda pozitif psikolojinin felsefi, tarihsel temelleri ve örgüt çalışmalarına yansımaları aşağıda sunulmuştur.

Felsefi Temelleri ve Tarihsel Arka Plan

Canlıların davranışlarını anlamaya ve açıklamaya çalışan psikolojinin, felsefeden ayrılıp bağımsız bir bilim alanı olma süreci modern dönemlere denk gelir. Psikolojinin tarihsel ve teorik gelişimi bilim tarihindeki paradigmalara göre şekillenmiş ve dönüşmüştür. Böylece insan davranışları psikoloji bilimi içerisinde pozitivizm, modernizm ve son olarak

postmodernizm argümanları ile açıklanmaya çalışılmıştır. Aguste Comte'a dayandırılan ve biyolojik bir bakış açısı sunan pozitivizm; duyuşsal olarak denenebilen, gözlemlenebilen olguları gerçek bilgi olarak kabul eder. Pozitivizmin doğa bilimlerinde başarılı sonuçlar elde etmesi aynı başarının sosyal bilimler açısından da kullanılabileceği tartışmalarını başlatmıştır. Bu tartışmalar ışığında 1879 yılında Wilhelm Wunt'un insan davranışlarını laboratuvar koşullarında incelemeye başlaması psikolojinin bilimsel olarak başlangıç noktası kabul edilmektedir (Bruno, 1996, s. 69). Başka bir ifade ile psikolojinin bilim olarak kabul görmesi pozitivizm sayesinde gerçekleşmiştir. Ancak pozivist yöntemlerle temel bilimlerde görece elde edilen başarı sosyal bilimler için yüzeysel düzeyde kalmış, dönemin paradigmaları doğrultusunda da modernizme doğru evrilmiştir.

Eskiden yeniye geçişi ifade eden modernizm; bireylerin yaşam tarzlarındaki farklılaşmayı, bireyselleşmeyi, geleneksel olmayan toplumsal bir yapıyı ve estetik anlayışını içermektedir (Kırılmaz & Ayparçası, 2016; Loo & Reijen, 2003, s. 14; Şaylan, 2009, s. 79). Bilimsel bilginin yanlışlanabilirliği, insanın kurtuluşunun doğanın denetim altına alınmasıyla ve bilgiye dayalı bir sitemin kurulmasıyla olabileceği modernizmin temel argümanlarıdır. Örneğin Gestalt yaklaşımının öncülerinin insan davranışlarının kompleks bir yapıya sahip olduğu, sadece deney ve gözlem metodunun insanı anlamaya yeterli olmayacağı yönündeki iddiaları modernizmin etkisindeki psikoloji anlayışına örnektir. Pavlov'un davranışçı yaklaşımının bilgiyi elde etme yollarına yönelik o güne kadar olan kabulleri değiştirmiş olması (Zangwill, 2012) bir başka örnek olarak sunulabilir. Bununla birlikte geleneksel psikolojinin sorun odaklı, insanların olumsuz ve zayıf yanlarına vurgu yapan, bireylerin bilinçaltına inmeyi amaçlayan yaklaşım biçiminin psikolojinin modernizmi benimsemesinden kaynaklandığı söylenebilir (Kırılmaz & Ayparçası, 2016).

Avrupa'da Birinci Dünya Savaşı, Amerika'da ise İkinci Dünya Savaşı izleyen dönemde gerçeğin birden fazla yorumunun olabileceği, insanın gözlemlenemeyen özelliklerinin de bilimin konusu olduğu iddia edilmeye başlanmıştır. Örneğin insanların duygularının da bilgi kaynağı olarak kullanılabileceği ileri sürülmüştür. Böylece modernizm yerini postmodernizme bırakmaya başlamıştır ve bilimde postmodernist paradigma etkisini göstermiştir. Böylece pozitif psikolojinin felsefi temellerini oluşturan postmodernizm; bireylerin öznel yaşam deneyimlerinin ön plana çıkarıldığı, öznel doğrulara ve bilgi kaynaklarına ulaşmayı önceleyen bir paridgma değişimi yaratmıştır (Kararımak & Siviş, 2008; Neimeyer & Bridges, 2003).

Postmodernist düşünce, insan hayatındaki aksaklıklar yerine doğru işleyen süreçlere odaklanmanın problemleri ortadan kaldırmak için etkili bir yol olduğunu kabul etmektedir (Seligman, 1998). Postmodernizmle birlikte modernizme olan karşı duruş, araştırma yöntemlerinde de değişime yol açmış, nitel veri toplama ve bireyin deneyimleri önem kazanmıştır (Neimeyer, 1993). Böylece psikoloji bilimi postmodern dönemde insan doğasına olumlu yaklaşım sunan; iyi oluş, yaşam kalitesi, çözüm odaklı olma gibi dinamikleri esas alan yaklaşımlara evrilmiştir. Bu yaklaşımlara insana yüklediği olumlu anlam nedeniyle “pozitif psikoloji” adı verilmiştir (Kararımak & Siviş, 2008).

Pozitif Psikoloji Yaklaşımı

İkinci dünya savaşına kadar akıl hastalıklarını iyileştirmek, insanları daha üretken hale getirmek ve onları tatmin etmek üzerine kurulu olan psikoloji anlayışı yukarıda açıklanan paradigmlar ve tarihsel süreçler çerçevesinde 1950’li yıllardan itibaren bireylere hangi koşulların ve deneyimlerin mutluluk getirdiğini araştırmaya başlamıştır. Pozitif psikoloji, 1998 yılında Amerikan Psikoloji Derneği Başkanı Martin Seligman’ın yeni bir psikoloji yaklaşımına vurgu yapması ile gelişimine başlamıştır. Pozitif psikoloji aynı zamanda bu dönemden önce yürütülmüş araştırmalardan da ilham almıştır. Bunların en önemlileri William James ve Abraham Maslow’un pozitif psikolojiyi ve kendini gerçekleştirme tanıtan çalışmalarıdır (Donaldson, Chen & Donaldson, 2021, s. 1). Ayrıca Lewis Madison Terman’ın üstün yetenekli bireyler ile gerçekleştirdiği araştırmaları, John Broadus Watson’un etkili ebeveynlik ve Carl Gustav Jung’un hayatın anlamını bulma konusundaki çalışmaları bu araştırmalardan bazılarıdır (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Özellikle hümanist psikoloji, pozitif psikolojinin bir psikoloji alanı olmasında etkili olmuştur. Bu bağlamda Carl Rogers, Abraham Maslow, Eric From’un çalışmaları pozitif psikolojinin öncülleri olarak kabul edilebilir (Aydın, Yılmaz & Altınkurt, 2013). Başka bir ifade ile pozitif psikoloji hümanist psikolojinin oluşturduğu temeller üzerinde gelişmiş ve hümanist psikologların çalışmalarındaki eksiklikleri gidermeye odaklanmış bir yaklaşımdır (Topaloğlu, 2013, s. 4).

Pozitif psikoloji yaklaşımı, bireylerde neyin doğru olduğuna ve bu doğru özelliklerin nasıl geliştirilebileceğine odaklanan araştırmalar için kullanılan üst bir kavramdır (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Genel olarak birey, grup ve örgütlerin işleyişine, gelişimine katkıda bulunan tüm süreç ve koşulları incelemeye odaklanmakta (Gable & Haidt, 2005) ve tedavi edici olmanın yanı sıra önleyici faaliyetlerin de önemini vurgulamaktadır. Seligman

(1998), daha önceleri ihmal edilmiş olan “iyi bir hayat için ortam sağlamanın” ve “bireylerin güçlü karakter özelliklerini ortaya çıkarmanın” pozitif psikolojinin iki önemli amacı olduğunu belirtmektedir. Pozitif psikologlar, geleneksel psikoloji çalışmalarına iki temel eleştiri getirmektedirler. Bunlardan ilki geleneksel psikolojinin insanın sadece olumsuz yanlarına odaklanmasıdır. İkincisi ise insandaki olumsuzluklara odaklanmaktan kaynaklı olarak insana dair eksik bilgi sağlamasıdır (Faller, 2001). Böylece pozitif psikologlar, bu eksiklikleri giderip insan davranışları hakkında bütüncül bir bakış açısı sunmayı amaçlamaktadırlar (Cameron, Dutton & Quinn, 2003, s. 7).

Hızlı gelişen bir çalışma alanı olan pozitif psikoloji, insanın özünde iyi olduğunu ve kendi potansiyelini en üste çıkararak kendini gerçekleştirme isteğinde olduğunu varsaymaktadır (Hoy & Tarter, 2011). Hayatın en iyi biçiminin inşasını, iyiliğin ve mükemmelliğin bir yanılısına olmadığını; bunların umut, bilgelik, yaratıcılık, farkındalık, cesaret, spirütüellik ve sorumluluk gibi pozitif özellikler ile sağlanabileceğini savunmaktadır (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Pozitif psikoloji araştırmacıları pozitifliği; öznel deneyimler ya da durumlar, pozitif bireysel özellikler ve pozitif örgütsel özellikler olarak üç yönlü ele alırlar (Cameron vd., 2003, s. 7). Bu özelliklerin tanımladığı kavramlar şu şekilde açıklanabilir:

- a) *Pozitif öznel deneyimler ya da durumlar*; mutluluk, geçmiş ve şimdiki duygular, haz, sevinç, akış, doyum, kendini gerçekleştirme ve iyi olma hâlini içerir. İyimserlik, umut ve inanç gibi bazı duygular gelecek odaklıdır ve bu olumlu duygular yaşamı değerli bir hale getirir.
- b) *Pozitif bireysel özellikler*; sevmeye, mesleki yeterlik, cesaret, azim, affedicilik, özgünlük, özyönetim, özsaygı ve bilgelik gibi iyi bir karakterin temel özelliklerini, yeteneklerini ve ilgi alanlarını açıklar.
- c) *Pozitif örgütsel özellikler*; örgütlerde sorumluluk alma, destek olma, fedakârlık, nezaket, uzlaşma, hoşgörü ve iş etiği gibi örgütsel erdemlerin sonucu olarak gerçekleşen olumlu deneyimler ve özelliklerdir. Pozitif kurumlar arasında aileler, okullar, örgütler, topluluklar ve toplumlar sayılabilir. Bu pozitif örgütler bireylere pozitif öznel deneyimlerinin ve pozitif bireysel özelliklerin gelişebilmesi için gerekli ortamı sağlayabilir (Cameron vd., 2003, s. 7; Fineman, 2006, akt. Demir, 2011; Ramlall, 2008).

Özetle söylemek gerekirse, sosyal bilimlerin tüm disiplinlerinde pozitif çalışma konularını kapsayan pozitif psikolojinin *olumlu bir deneyim, olumlu bir benlik ve olumlu ilişkiler* olmak

üzere üç tematik alanı bulunmaktadır (Ponton & Cavaola, 2008). Pozitif psikoloji bireylerin ruhsal sağlığına odaklanan tedavi anlayışının yanı sıra hayatı daha değerli kılmaya yönelik farklı bir bakış açısı da getirmekte (Sheldon & King, 2001), yönetim bilimi ve örgütsel davranış içerisinde “pozitif örgütsel yaklaşım” ya da “pozitif örgütsel bilim” olarak (Keleş, 2011) karşılık bulmaktadır.

Pozitif Örgütsel Yaklaşım

Sanayileşmeyle birlikte örgütlerin büyümesi ve karmaşık yapılar hâline dönüşmesi pek çok sorunu da beraberinde getirmiştir. Çalışanların duyguları ile performansları arasındaki ilişkinin Western Electric Company’de yürütülen Hawthorne araştırmalarıyla fark edilmesi yönetim ve örgütsel davranış açısından devrim niteliğinde bir gelişme olmuştur. Ancak literatürde örgütsel davranış alanının ilk çalışmaları olarak kabul edilen Hawthorne araştırmalarından bu yana süreç içerisinde tıpkı psikoloji biliminde olduğu gibi araştırmacılar bireylerin olumlu yanlarından ziyade çalışanların ve örgütün problemleri, karanlık ve negatif özelliklerini incelemeye odaklanmıştır (Cameron & Speitzer, 2011, s. 4; Cameron, vd., 2003, s. 13; Luthans, 2002a). Pozitif psikoloji yaklaşımına bilim insanları tarafından gösterilen ilgi örgütler açısından da karşılık bulmuş ve bu gelişmeler pozitif örgütsel yaklaşımın ortaya çıkmasını sağlamıştır (Özen-Kutanis & Yıldız, 2014). Pozitif örgütsel yaklaşım, örgütlerin ve çalışanların pozitif özelliklerine odaklanan *pozitif örgüt psikolojisi*, *pozitif örgüt okulu*, *pozitif örgütsel davranış* olarak isimlendiren üç ekole sahiptir. Bu üç ekol araştırmacıların dikkatini onaylama, iş birliği, gelişme, canlılık ve anlamlılık temeline dayanan (Cameron vd., 2003, s. 7) örgütsel özelliklere yöneltmektedir.

Pozitif Örgütsel Psikoloji

Örgütler; kuruluş amaçları, bu amaçlara ulaşmak için kullandıkları yöntemler, faaliyetleri sonucunda ortaya çıkardıkları ürünler ve başkaca birçok açıdan birbirlerinden farklılaşan yapılardır. Ancak tüm örgütler nihai olarak başarıya ulaşmak gibi ortak bir özelliğe sahiptir. Bu bağlamda Pozitif Örgütsel Psikoloji (PÖP) örgütlerde en iyi sonuçlara yani başarıya ulaşabilmek için örgüt yaşamının olumlu özelliklerine odaklanan bir pozitif örgütsel yaklaşım ekolu olarak nitelendirilebilir. Başka bir ifade ile PÖP, örgütsel yaşamda bakış açısı değişikliğine ihtiyaç olduğu argümanı ile yola çıkmıştır. Örgüt içi sorunlara ve onları çözmeye yönelik anlayış yerine çalışanları nelerin daha iyi hissettirdiğine, bağlılıklarını ve

üretkenliklerini artıran unsurların neler olduğunu anlamaya dayalı yeni bir perspektifi yansıtmaktadır (Donaldson ve Ko, 2010). Bu bağlamda pozitif örgütsel psikolojiyi Donaldson ve Ko (2010) “*pozitif örgütlerde pozitif öznel deneyimler ve özelliklerin bilimsel olarak çalışılması ve bu çalışmaların sonuçlarının örgütlerde etkililiği ve yaşam kalitesini iyileştirmek için uygulanması.*” olarak tanımlamaktadır.

PÖP, örgütleri rakiplerine göre avantajlı konuma getirebilmenin ve başarıya ulaştırabilmelerinin yolunun çalışanların olumlu duygularıyla ve davranışlarıyla yakından ilgilenilmesinden geçtiğini vurgulayan bir bakış açısını açıklamaktadır (Donaldson ve Ko, 2010). Bu bağlamda başarılı örgütler ve etkili yöneticilere ilişkin görüşler incelendiğinde etkili yöneticilerin pozitif örgütsel yaklaşımı benimsedikleri, çalışanlarının zayıflıklarını düzeltmeye çalışmak yerine onların güçlü yönlerine odaklandıkları (Buckingham, 2005; McEwan, 2018) görülmektedir. Ayrıca başarılı yöneticilerin güçlü iletişim becerisi, mizahı kullanma, kolaylaştırıcı olma, çalışanların çabalarını işlerine odaklama ve güçlü yanlarını daha üretken kılma gibi ortak pozitif özelliklere sahip oldukları (Drucker & Maciariello, 2007, s. 17; Gürbüz, Erdem & Yıldırım, 2013; McEwan, 2018) anlaşılmaktadır. Pozitif örgütsel yaklaşımın diğer iki ekolu pozitif örgüt okulu ve pozitif örgütsel davranıştır. Bu ekoller olumlu örgütsel gelişim ve değişim, pozitif psikolojik sermaye, örgütsel erdemlilik, etik, iş yerinde esenlik, işe bağlılık, işte akış gibi konulardaki çalışmalarıyla çalışanların olumlu yanlarının anlaşılmasını sağlayarak (Donaldson vd., 2021, s. 2) PÖP araştırmalarına destek olmaktadır.

Pozitif Örgüt Okulu

Çeşitli örgüt araştırmalarını “pozitif” kavramında birleştirerek, insanın potansiyeline ve doğasındaki iyiliğe odaklanan yeni bir örgütsel anlayış sunmayı amaçlayan Pozitif Örgüt Okulu (PÖO) bir diğer pozitif örgüt yaklaşımı ekolüdür (Demir, 2011; Narcıkara, 2017). PÖO çalışmaları Michigan Üniversitesi araştırmacıları tarafından yürütülen araştırmalara dayanmaktadır. PÖO’nun isminde yer alan “pozitif” kelimesi örgüt süreçlerini ve sonuçlarını, “örgüt” kelimesi örgütlerin ilişkilerinin ve yapısal dinamiklerinin pozitif olgulara odaklanmasını, “okul” kelimesi ise pozitif örgüt ortamlarından bilimsel ya da teorik olarak elde edilen ve titizlikle yürütülen araştırmaları nitelendirmektedir (Cameron & Speitzer, 2011, s. 2). Başka bir ifade ile PÖO araştırmaları birçok kavram ve teori üzerine çalışan tüm örgüt kuramlarının teorik arka planından yararlanan mükemmellik, esneklik, erdemlilik, başarı, ilerleme gibi örgütlerde pozitifliği üreten dinamikleri inceleyen bunun

yanında negatif özelliklerin de insanın bir parçası olduğunu kabul eden bütüncül bir yaklaşımı (Cameron vd., 2003; Peterson & Seligman, 2003; Snyder & Lopez, 2007) benimsemiştir.

PÖO araştırmacıları, makro yaklaşımla örgütsel düzeye odaklanmakta (Luthans, Youssef & Avolio, 2007, s. 10), araştırma yöntemi olarak genellikle çeşitli nitel ve nicel yöntemleri kullanmaktadırlar. Böylece örgütlerde sağlıklı, verimli, pozitif örgütsel çıktılar oluşturulmasını, örgütlerin itici güçlerinin keşfedilmesini, kriz dönemlerinde örgütlerin yaşamsal tehditlerden korunmasını hedeflemektedirler (Donaldson & Ko, 2010; Narcıkara, 2017). PÖO'nun çözüm odaklı yaklaşımı araştırma konularının da bu yönde olmasını sağlamıştır. Örneğin liderlik, kamu kurumlarında paydaşların katılımının sağlanması, sınıfta öğrenme, çalışan bağlılığı gibi konularda nasıl daha iyi sonuçlar ortaya koyulabileceği, çalışanların mutluluğuna ve gelişimine katkı sunan takdir etme, iş birliği, erdem, canlılık, dayanıklılık, güven gibi pozitif dinamiklerle çalışanların ve örgütün performansının nasıl artırılacağı (Cameron & Speitzer, 2011, s. 3-4; Cameron vd., 2003, s. 5; Ramlal, 2008) çalışma konularından bazılarıdır.

Pozitif Örgütsel Davranış

Fred Luthans'ın liderliğinde Nebraska Üniversitesi araştırmacıları tarafından ilk çalışmalarının gerçekleştirildiği Pozitif Örgütsel Davranış (PÖD), örgütlerde çalışanların performanslarını geliştirebilmek için ölçülebilir, geliştirilebilir ve etkin şekilde yönetilebilir bir araştırma ve uygulama alanı olarak tanımlanmaktadır (Demir, 2011). Fred Luthans (2002a), "The Need for and Meaning of Positive Organizational Behavior" başlıklı makalesinde örgütsel davranışta pozitif bir yaklaşıma neden ihtiyaç duyulduğunu açıklamaktadır. Makalede Luthans, Martin Seligman ve Ed Diener'in liderliğinde düzenlenen pozitif psikoloji konferanslarında sunulan çalışmaların kendisine pozitif psikoloji yaklaşımının örgütsel davranışa nasıl uygulanabileceği konusunda bir aydınlanma sağladığını belirtmektedir. Ayrıca Luthans, pozitif psikolojiyi örgütsel davranış alanını içinde bulunduğu kısır döngüden çıkarabilecek, araştırmacıların odak noktasını örgütün negatif yönünden pozitif yönüne çevirebilecek ve kişisel gelişim kitaplarının yarattığı anlam kaybından kurtarabilecek bir bakış açısı sağladığını ifade etmektedir.

Örgütsel davranış alanına yeni bir yaklaşım getiren Luthans (2002a), pozitif örgütsel davranışın kavramlarının nispeten benzersiz olması gerektiğini savunmakta ve bunu "eski

şarabı yeni bir örgütsel davranış kadehine dökmek” metaforu ile açıklamaktadır. Bununla birlikte Luthans (2002b), PÖD’ün sadece yeni ve heyecan verici şeylerin incelenmesi ve uygulanması yönünde bir adım olmadığını aynı zamanda örgütleri, çalışma koşullarını ve akademik çalışma alanını da ileriye taşımak için yeni bir yol olduğunu belirtmektedir. PÖD’e ilişkin bakış açısını *"çalışanları onları cezalandırmak için yanlış bir şey yaparken yakalamak yerine onları pekiştirmek için doğru bir şey yaparken yakalama fikrini kişisel olarak savunuyorum."* sözleriyle açıklamaktadır.

Luthans (2002a), PÖD araştırmalarının pozitifliğin ve benzersizliğin yanı sıra lider etkinliği ve çalışan performansının iyileştirilmesi için sahip olması gereken kriterleri şu şekilde açıklamıştır:

- a) Kuramsal, araştırma temelli ve geçerli ölçeklere dayanmalıdır.
- b) Durumsal olmalıdır ve bu nedenle geliştirilmeye açık olmalıdır.
- c) Performans etkisine sahip olmalıdır.
- d) Araştırma alanı çalışanların yeteneklerinin keşfedilmesine ve geliştirilmesine yönelik alanları kapsamalıdır.

İnsan potansiyelini hayata geçiren bir örgüt sistemi yaratma amacıyla olan PÖD’ün (Peterson & Spiker, 2005) çalışma alanı, çalışanların pozitif özellikleri ve bu özelliklerin bireylere, örgütlere en yararlı olacak şekilde geliştirilmesi ve yönetilmesidir (Topaloğlu, 2013, s. 7). Luthans (2002a), PÖD’ün yukarıda açıklanan kriterlerine en iyi uyum sağlayan kavramların güven, umut ve esneklik olduğunu belirterek bu şekilde kapasitenin artırılabilirliğini ifade etmektedir. Ancak PÖD, çıkarıcı bir bakış açısına sahip olduğu ve bireylerin pozitif psikolojik durumlarının araçsallaştırıldığı (Demir, 2011; Syder & Lopez, 2007) gerekçeleriyle eleştirilmektedir.

Kısacası, PÖD araştırmalarının tümevarımcı bir yaklaşımla bireyden örgüte analiz düzeyinde gelişim gösterdiği söylenebilir (Donaldson & Ko, 2010). Bu doğrultuda araştırmacıların ilgisini ölçülebilir ve geliştirilebilir olarak değerlendirilen iş birliği, onaylama, canlılık, gelişme, anlamlılık (Cameron vd., 2003, s. 7), umut, iyimserlik, esneklik, öz-yeterlik (Donaldson vd., 2021, s. 2) yaratıcılık, bilgelik, mizah, dayanıklılık (Bakker, Wilmar & Schaufeli, 2008, akt. Demir, 2011) gibi kavramlara ve durumlara yöneltilmektedir (Luthans, 2002a). PÖD yaklaşımını benimseyen araştırmacılar, örgütlerde çalışanların performansını yükseltme, geliştirme ve güçlendirmek için uygun örgütsel koşulların ve uygulamaların neler olduğunu (Donaldson & Ko, 2010) incelemektedir.

Eğitim Yönetimi Bağlamında Pozitif Örgütsel Yaklaşım

Yönetim biliminin bir alt disiplini olan eğitim yönetimi, pozitivist paradigma içerisinde ve çoğunlukla işletme alanının kavramlarını bünyesine katarak gelişmiştir. Pozitivist paradigmanın insana yüklediği mekanik anlam, eğitim yönetimi alanının felsefe, sosyoloji, psikoloji, edebiyat gibi insan unsurunu önceleyen disiplinlerle iş birliği yapmasını engelleyerek epistemolojik ve metodolojik pek çok sorunun ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Oysa eğitim yönetimi alanının uygulama birimi okullardır ve okullar kendine has kültürü, insan ilişkileri değer yönelimleri olan örgütlerdir. Okul yaşamı ve eğitim süreçleri ancak insanların duygularını, değerlerini, acılarını, zaferlerini, şiirlerini, tarihini araştırma bağlamına katacak pozitif yaklaşımlarla sağlıklı olarak açıklanabilir (Aydın vd., 2013). Bu nedenle eğitim yönetiminin araştırma geleneğine pozitif psikoloji ve pozitif örgütsel yaklaşımın dahil edilmesi çalışanların örgüt içindeki durumunu en iyiye çıkarmaya, öğrencilerin kapasitelerini tam olarak kullanabilmelerine olanak sağlayan öğrenme ortamları oluşturmaya (Terjesen, Jacofsky, Froh & Diguseppe, 2004) katkı sağlayabilecektir. Böylece eğitim süreçleri, okul yaşantısı, öğretmen ve öğrenci davranışları bütüncül bir şekilde anlamlandırılabilir.

Hoy ve Tarter (2011) pozitif psikoloji ve eğitim yönetimi ilişkisini iyimserlik merkezli olarak inceledikleri makalelerinde, pozitif psikolojinin alana tutarlılık, odak, keşfetme, uyum ve yenilik getirebileceğini belirtmiştir. Ancak görece yeni olan bu kuramsal bakış açısının eğitim yönetimi alanında çok yavaş benimsendiği özeleştirisinde de bulunmuşlardır. Bununla birlikte okul çalışmalarına pozitif bakış açısının erdem, sorumluluk, yeterlik, fedakârlık, akış, umut, iyimserlik, mutluluk, hoşgörü, adalet, esneklik, canlılık, pozitif olgular, nezaket, anlamlılık, bağlılık, esneklik ve iş etiği gibi boyutlarıyla dâhil edilebileceği (Hoy & Tarter, 2011) önerisinde bulunmuşlardır. Aydın vd. (2013) bu kavramlardan yeterlik, örgütsel güven, mutluluk ve iyimserlik hakkında görece araştırma zenginliği bulunduğunu ancak zevk, nitelikli ilişkiler, esneklik gibi kavramlara yeterince ilgi duyulmadığını ifade etmektedir.

Pozitif örgütsel yaklaşım çalışmaları Türkiye bağlamında ve lisansüstü tezler kapsamında incelendiğinde araştırmaların 2011 yılında yayınlanmaya başladığı anlaşılmaktadır. Yüksek Öğretim Kurulu Tez Tarama sayfasında yapılan incelemede, pozitif psikoloji ve pozitif örgüt araştırmalarının özellikle psikolojik sermaye kavramıyla gerçekleştirildiği görülmüştür. Bu doğrultuda 2011-2020 yılları arasında 269 lisansüstü tezin üretildiği bunların 87'sinin doktora düzeyinde olduğu belirlenmiştir (YÖK, 2020). Başka bir deyişle pozitif psikoloji

araştırmaları bilim dünyasına tanıtılmasından ancak on yılı aşkın bir süre sonra Türkçe literatüre girebilmiştir.

Sonuç olarak pozitif örgüt yaklaşımının pozitif örgüt psikolojisi, pozitif örgüt okulu ve pozitif örgütsel davranış olarak adlandırılan üç ekolünün çalışanlara ve örgütlere ait pozitif özellikleri, süreçleri ve sonuçları sürdürülebilirlik temelli, teori ve uygulama odaklı bir yaklaşımla ele aldığı söylenebilir (Cameron vd., 2003; Caza & Cameron, 2008; Luthans, 2002b; Luthans & Church, 2002). Eğitim yönetimi bağlamında değerlendirildiğinde eğitim ve okul merkezli gerçekleştirilecek araştırmalara pozitif örgütsel yaklaşımın bakış açısının dahil edilmesi eğitim süreçlerinin, okul yaşantısının,  ğretmen ve  ğrenci davranışlarının bütüncül bir şekilde anlamlandırılmasına önemli katkı sağlayacağı söylenebilir. Pozitif  rg tsel yaklaşım aynı zamanda pozitif psikolojinin yaşamın en iyi biçiminin inşa edilebileceği, iyiliğin ve mükemmelliğin ütopik kavramlar olmadığı ve bunların umut, bilgelik, yaratıcılık, farkındalık, cesaret, spir t ellik ve sorumluluk gibi pozitif özellikler ile sağlanabileceği tezlerini (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000)  rg t araştırmaları kapsamına dahil etmektedir. Örgütsel yaşamın en iyi biçiminin inşasındaki pozitif kavramlardan birinin de barış olduğu söylenebilir.

Barış Kavramı

 nsan, tarih boyunca barış olgusu üzerine cevaplar bulmaya çalışmış ve barış üzerine yaptığı tartışmalarda insanın kendisiyle, diğerleriyle, doğayla ve Tanrı ile ilişkisinin ne olduğunu, nasıl olduğunu anlamaya ve açıklamaya çalışmıştır ( kten, 2001, s. 3). Filozoflar, teologlar, yazarlar ve bilim insanları barış kavramına kendi gerçekliklerinden yüklemelerde bulunmuşlardır. Musevilik, Hristiyanlık ve  slam'ın yanı sıra Hinduizm, Budizm, Taoizm ve Cayinizm gibi tüm dinler kendilerini insanlara huzur ve mutluluk vasıtası olarak takdim etmiş, söylemleri ve yöntemlerinde farklılıklar olmakla birlikte nihai hedefin mutluluğa ve barışa ulaşmak olduğunu öğretilerinde ve kutsal metinlerinde açıklamışlardır. Platon (1998), *“Birçok kişinin barış dediği şey, bir isimden başka bir şey değildir. Gerçekte bütün devletlerin bütün devletlere karşı, ilan edilmemiş de olsa, doğası gereği bir savaşı vardır.”* (s. 40) derken barışın imkansızlığını ifade etmeye çalışmıştır. Perkins (2002), sonsuz bir savaş olmadığı gibi sonsuz bir barışın da  topya olduğunu savunmuştur. Tolstoy, insanlığın savaşı ortadan kaldıracadı konusunda oldukça umutsuzdur. Çünkü ona göre, insanların arasındaki çıkarlar savaşı ortadan kaldırıp barışı kurmalarına engeldir (Aktaş & Safran, 2013).

Olumlu bir kavram olmasına rağmen barış, tarih boyunca içinde şiddet barındıran eylemlerle tesis edilmeye, dualistik yapısından dolayı da zıddıyla tanımlanmaya çalışılmıştır. Galtung ve Fischer (2013) barışı, içinde karşılıklı hoşgörüyü barındıran, farklılıklara saygı gerektiren, çatışmayı değil dayanışmayı ve insan haklarını temel alan bir süreç olarak tanımlarken Crawford, Schrupf ve Bodine (2007) herkesin çatışma, önyargı, düşmanlık ya da haksızlık gibi engeller olmadan yaşayabilmesi ve başarılı olabilmek süreci olarak görmüştür (s. 164). Fort ve Schipani (2002) barışı; şiddet, huzursuzluk ve savaşın azaltılması olarak tanımlarken Harris (2004), şiddetin azaltılması ya da sona erdirilmesinin yanı sıra affetme, işbirliği, saygı göstermeyi de kapsadığını belirtmiştir. Barış genellikle çatışmanın, şiddetin ve savaşın olmadığı (Christie, Wagner & Winter, 2001; Coşgun, 2017, s. 15) bir durumu ifade etmek için kullanılmasına rağmen bu barış için oldukça eksik bir yaklaşımı yansıtmaktadır. UNICEF Genel Direktörü Henrietta H. Fore'nin dediği gibi “*Barış ileriye doğru giden tek yoldur.*”

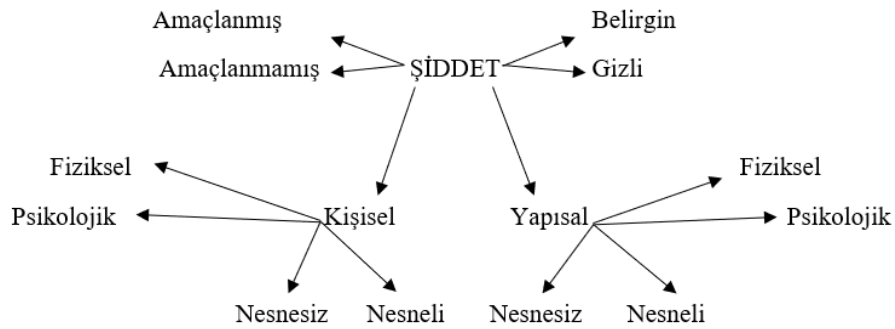
Barış, bireylerin çocukluklarından itibaren sosyalleşme süreçlerinde öğrendiklerini anlamlandırmalarına dayanan (Danesh, 2006), huzur üzerinde temellenebilecek (Coşgun, 2017, s. 15) çıkarlar, yetenekler ve istekler gibi güç dengeleri üzerine kurulu aktif olarak var olan sosyal bir sözleşmedir (Rummel, 1981). Barış, her bireyin diğerlerinin haklarını tam olarak kazanması için üzerine düşen tüm sorumluluğu yerine getirmesiyle sağlanabilir ve çatışmalara, farklılıklara hoşgörü ve esneklikle tepki vermeyi gerektirir (Crawford vd., 2007, s. 164). Huzur, güven, refah, adalet, eşitlik gibi kavramları da içeren barış, aynı zamanda insanın kendi iç huzuru ve insan dışı canlılara karşı saygısı ile de ilgilidir (Aktaş & Safran, 2013) ve genel olarak hoşgörü, farklılıklara saygı, dayanışma, insan haklarını temel alan bir süreci açıklamaktadır (Urlu, 2019). Literatürde yapılan tanımlardan yola çıkarak barış; en yalın haliyle *bireyin kendisi, diğerleri ve tüm doğa ile barışık olma hali* olarak tanımlanabilir.

Barış, multidisipliner yapısı nedeniyle uluslararası ilişkiler, psikoloji, siyaset bilimi, tarih, ekonomi alanları için önemli bulunan ve üzerinde çok çalışılan bir kavramdır (Ökten, 2001, s. 234). Ancak barış, örgütler açısından araştırmacıların ilgisini yeterince çekememiş ve örgütsel davranış alanında akademik ilgiden yoksun kalmıştır (Arslan vd., 2018; Hardwick & Landuyt, 1961; Spreitzer, 2007). Oysa günümüz insanı okul öncesi eğitim yaşantısından itibaren yaşamının neredeyse tamamını çeşitli örgütlerin bir parçası olarak sürdürmektedir (Şenel & Buluç, 2016). Örgütlerde yaşanan barış; çalışanların mutlulukları, huzurları, diğerlerine karşı daha affedici ve iyimser olmalarını etkilemektedir (Campbell, 2017; Şener

& Çekintaya, 2015). Bu nedenle barış kavramının örgütler açısından araştırılması önemlidir. Örgütler açısından barış “örgütsel barış” kavramı ile incelenebilir. Bu bağlamda literatürde yer alan bazı yaklaşımlar ve modeller örgütsel barış kavramına kuramsal arka plan sağlayabilir.

Johan Galtung’un Barış Kuramı

Norveçli bir bilim insanı ve Uluslararası Barış Araştırmaları Derneğinin kurucusu olan Johan Galtung, barış çalışmaları alanındaki en önemli isimlerden biri olarak kabul edilmektedir (Cremin & Guilherme, 2015). Journal of Peace Research’ın kuruluş baskısının baş yazısında Galtung (1964), ilk kez pozitif ve negatif barış kavramlarını kullanarak barışa ilişkin o güne kadarki ön kabullere meydan okumuş, barış çalışmaları alanında önemli bir dönüm noktası olmuştur. Barışı tanımlamanın en iyi yolunun onu antitezi olan şiddetle karşılaştırmak olduğunu savunan Galtung (1969), genişletilmiş bir şiddet tipolojisi oluşturmuştur.



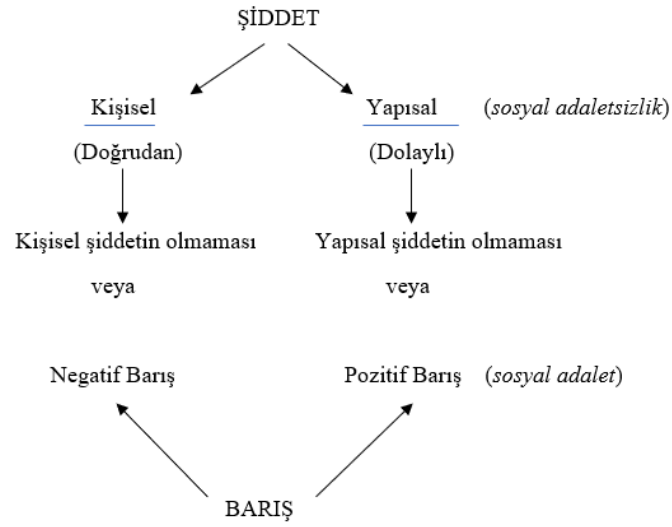
Şekil 1. Johan Galtung’un şiddet tipolojisi. “Galtung, J. (1969). Peace, and Peace Research, *Journal of Peace Research*, 6(3). 167-191.”

Şekil 1’de sunulan Galtung (1969)’un şiddet tipolojisine göre, şiddetin doğrudan ve yapısal şiddet olmak üzere iki türü bulunmaktadır. Doğrudan şiddet; saldırı, isyan, terörizm, savaş gibi kişilerin ürettiği şiddeti ifade etmektedir. Yapısal şiddet ise toplumun ürettiği, toplumun yapısından kaynaklanan yoksulluk, ayrımcılık, sosyal adaletsizliği içeren şiddet türünü nitelendirmektedir. Galtung, doğrudan şiddetin genellikle toplumsal yapının içine yerleştiğini, bu nedenle barışı kavramsallaştırarak büyük resme ve yapısal şiddete odaklanmak gerektiğini belirtmiştir. Galtung, daha sonraki çalışmalarında doğrudan ve yapısal şiddete kültürel şiddet kavramını da ekleyerek şiddeti “temel insan ihtiyaçlarına ve daha genel olarak da hayata yönelik önlenabilir hareketler” olarak tanımlamıştır (Galtung,

1990). Böylece hem şiddet tipolojisini hem de barış konusundaki görüşlerini daha geniş bir odaklanmaya çevirmiştir.

Galtung (1969)'a göre şiddet, potansiyel olarak olabilecek durum ile gerçek durum arasındaki farkın nedeni ve bu farkı artıran şeydir. Şiddetin kişisel-yapısal, amaçlı-amaçsız, açık-örtük, fiziksel-psikolojik ve nesneli-nesnesiz olarak adlandırılabilen türleri bulunmaktadır. Kişisel şiddet, küçük bir meydan okumadan öldürmeye kadar varan istikrarsız, dinamik ve görünür şiddet türü iken; yapısal şiddet istikrarlı, sessiz, kolay fark edilmeyen, insanları itaat altına almak ve tehdit etmek için kullanılan şiddet türüdür. Fiziksel şiddet bedensel bütünlüğü hedef alırken psikolojik şiddet kişilerin potansiyellerini gerçekleştirmelerini engelleyen, beyin yıkama ve tehditleri içeren eylemleri kapsayabilmektedir. Açık şiddet dışarıdan bakıldığında görülebilen, örtük şiddet ise ilk bakışta fark edilmese de kolayca ortaya çıkarılabilecek şiddet türüdür. Örneğin savaşlarda insanların ölmesi doğrudan şiddet iken modern dünyada bir kişinin tüberkülozdan ölmesi dolaylı şiddettir. Depremlerde depreme dayanıksız evlerde yaşayanların ölmesi yapısal şiddettir. Bir kocanın karısını dövmesi fiziksel ve bireysel şiddet iken milyonlarca kocanın eşlerini cehalet içinde bırakması yapısal şiddettir (Galtung, 1969).

Galtung (1969)'a göre şiddetin dar tanımı barışın sadece şiddetin yokluğu şeklinde algılanmasına neden olmaktadır. Şiddet kavramının genişletilerek kişisel ve yapısal şiddet olarak ikiye ayrılması barış kavramının da genişlemesini sağlamaktadır. Bu nedenle barışın da pozitif ve negatif barış olarak yeniden tanımlanması gerekmektedir. Şekil'2 de Galtung (1969)'un doğrudan ve dolaylı şiddet ile negatif ve pozitif barış arasındaki ilişkiyi açıklayan modeli yer almaktadır. Galtung (1969, 1990)'un barış kuramına göre negatif barış; şiddetin olmaması, iyileştirici, kötümser ve barışın her zaman barışçıl yollarla sağlanmadığı barış türüdür. Pozitif barış ise sosyal adaletin sağlandığı yapısal bütünleşmeyi açıklayan, iyimser, önleyici ve barışın her zaman barışçıl yollarla sağlandığı barıştır.



Şekil 2. John Galtung'un barış modeli. "Galtung, J. (1969). Peace, and Peace Research, *Journal of Peace Research*, 6(3). 167-191."

Savaşın ve yıkıcı çatışmaların olmadığı bir ortamı açıklayan *negatif barış* için temel dinamik açık şiddetin bulunmamasıdır. Başka bir ifade ile negatif barış, yapısal ve kültürel şiddetin devam ettiği bir durumda fakat açık şiddetin önlenmesi ile elde edilir (Coşgun, 2017, s. 128; Cremin & Guilherme, 2015). İdeal olan ve sürdürülebilir barış türü ise *pozitif barış*tır. Pozitif barış çatışmaların yapıcı ve adil bir şekilde çözülmesi, demokratik yapıların ve ilişkilerin kurulması, sosyal adaletin, toplumsal düzenin, eşitliğin sağlanması, şiddetin kökenlerine inilerek nedenlerinin ortadan kaldırılmasıyla sağlanabilir (Coşgun, 2017, s. 128). Şiddetin kısır döngüsünün kırılmasıyla pozitif barışa ulaşılabileceğini düşünen Galtung (1966), pozitif ve negatif barışı etkileyen kültürel, ekonomik, askeri ve politik güç olarak adlandırdığı dört tür güç boyutu tanımlamıştır. Ona göre ancak kültürel barıştan yapısal barışa doğru ilerleyebilecek erdemli bir barış sarmalıyla pozitif barış sağlanabilir. Nitekim barış araştırmaları da süreç içerisinde bu doğrultuda ilerlemiştir. Araştırmacılar doğrudan şiddetin kaldırılmasını açıklayan negatif barıştan yapısal şiddetin kaldırıldığı pozitif barışa yönelmiştir (Weber, 1999). Ancak pozitif barış kavramı bazı araştırmacılar tarafından somut içerikten yoksun, teorik olarak tanımlanması güç, aşırı ütöpik ve Avrupa merkezli bir kavram olduğu (Boulding, 1978; Wiberg, 1981) yönünde eleştirilmiştir.

Sonuç olarak Johan Galtung barış teorisini şiddet kavramından yola çıkarak geliştirmiş, barış ve barışa ilişkin kavramsallaştırmasını şiddeti geniş bir bakış açısıyla tanımlayarak yapmıştır. Barış kavramı ve barış araştırmaları ile ilgili dönüm noktası olarak kabul edilen teorisi ile barışa ilişkin bir kavram haritası sunmuştur (Coşgun, 2017, s. 136; Galtung, 1966).

Negatif barışın pozitif barışa giden yolda önceki adım olduğunu, kısa süre için yararlı olabilse de uzun vadeli gerçek çözümlere ideal barış türü olan pozitif barış ile ulaşılabileceğini belirtmiştir. Pozitif barışın ancak insanların örgütlendiği her yerde barışa bütünsel bakılmasıyla, ayrımcılığın önlenmesiyle, doğaya ve bireylere karşı doğrudan, dolaylı, kültürel, yapısal şiddetin ortadan kaldırılmasıyla gerçekleşebileceğini açıklamıştır. Başka bir deyişle pozitif barışa, insanlara ve doğaya karşı yapısal ve kültürel pozitifliğe inanarak yani özgürleşerek ulaşılabileceğini (Galtung, 1966) savunmuştur.

Johan Galtung'un küresel barışın sağlanabilmesi için sunduğu barış modeli o güne kadarki bakış açısını etkileyerek barışa bakış açısını değiştirmiştir. Barış yeryüzündeki her bir bireyin sorumlu olduğu bir durumdur. Bu bağlamda barışın kişisel ilişkilerden, ailelerden, okullardan başlayarak toplumlara yayılması sağlanabilir. Barışın örgütlerde, özellikle de okullarda inşa edilmesi insanlığın hiç bitmeyen arzusu olan barışçıl bir dünyaya en önemli katkıyı sağlayabilecektir. Örgütlerde yaşanan barışın Galtung'un tanımladığı gibi zaman zaman pozitif ve negatif düzeylerde hissedildiği araştırmaların sonuçlarından izlenebilmektedir.

Barbara, Dubee ve Galtung'un “Barış İşletmeciliği” Modeli

Barbara, Dubee ve Galtung (2013)'un *barış işletmeciliği* ismini verdikleri ve işletmelerin barışa ulaşmada nasıl bir katkı sağlayabileceklerine odaklanan modelin örgütsel barış kavramı için kuramsal arka plan sağlayabilecek bir yaklaşım sunduğu söylenebilir. Yazarlara göre barış işletmeciliği modelinin sunduğu bakış açısı ticari kuruluşların yanı sıra aileler ve okullar için de kullanılabilecek bir yaklaşım ortaya koymaktadır. Modelde sunulan beş perspektif şu şekildedir (s. 20):

1. *Kültür* (temel ihtiyaçlar, onur, eşitlik, ekolojik sürdürülebilirlik ve diyalog odaklı)
2. *Yapı* (tüm taraflar arasında eşitlik, diyalog ve takas yönelimli)
3. *Ürün* (temel ihtiyaçları karşılayan ekonomik ve kaliteli ürünler)
4. *Doğa-üretim-tüketim* (doğanın çeşitlilik ve ortak yaşamla yeniden üretimine odaklı)
5. *Artı değer-kâr* (sınırlar ve nasıl kullanıldığına odaklı)

Modele göre *kültür* perspektifi diğer dört perspektifin üzerinde konumlanmaktadır. Kültür, temel ihtiyaçların giderilmesi ve adalet olgusu gibi barışa dair bir bakış açısını kapsamakta ve bu da tarafların karşılıklı eşitliğini sağlayan bir *örgüt yapısı* anlamına gelmektedir.

Tarafların karşılıklı eşitliğini sağlayan örgüt yapısını sağlamak için kullanılabilecek yaklaşım tartışma yerine diyalogdur. Yazarlara göre, tartışma sözlü kavgaları kazanmak anlamına gelirken diyalog barışa ulaşmayı sağlayan bir ortak arayışı içermektedir. Örgütlerin devamlılığını sağlayan unsur ise ait oldukları sektöre ilişkin ürünler sunmaktır. Bu bağlamda barış işletmeciliğinin temel ögesi *ürünler*dir. Barış işletmeciliği ürünlerinden biri de eğitim malzemeleridir. Eğitim malzemelerinin barış işletmeciliğine uygun olabilmesi için metinlerin, görsel ya da işitsel materyallerin ülkelerin en ücra köşelerinde yaşayan insanlar için erişilebilir olmasını, her köy için bilgisayar, cep telefonu, internet olanağı bulunmasını, malzemelerin hazır ve indirilmeye uygun durumda sunulmasını, temel ihtiyaçlar ve sürdürülebilirlik gibi durumlar söz konusu olduğunda hiçbir telif hakkı kısıtlamasına uğramamasını gerektirmektedir (Barbara vd., 2013, s. 20-21).

Barbara vd. (2013)'ne göre örgütler daha büyük bir sosyal çevrenin yani dünyanın bir parçasıdır. Bir örgütün parçası olan çalışanlar, örgütlerinden temel ihtiyaçlarının karşılanmasını, örgütlerinde doğrudan, yapısal, kültürel şiddetin hiçbir türünün yaşanmamasını ve örgütlerinin barış için çalışarak sürdürülebilir bir çevre için sorumluluk bilinciyle hareket etmesini talep edebilirler. Bir örgütün barış, kalkınma, sürdürülebilir bir çevre üretmesi isteniyorsa örgütün faaliyetlerinin de bizzat barışçıl, gelişimsel ve sürdürülebilir olması gerekir (s. 24-25).

Barış işletmeciliği modeli örgütlerden başlayarak tüm dünyayı etkileyen barışçıl eylemlere ve pozitif durumlara odaklanmaktadır. Barış işletmeciliğinin kültür, yapı, ürün ve doğa-üretim-tüketim bileşenlerinin sunduğu perspektif örgütün iç ve dış paydaşları ile barışçıl ilişkiler kurulabilmesine olanak sağladığından örgütsel barışın sağlanmasında yararlanabilecek önemli bir model olduğu değerlendirilmektedir. Örneğin 2020 yılında yaşanan Covid-19 pandemisi nedeniyle neredeyse tüm dünyada uzaktan eğitime geçilmesi modelin eğitim ürünleri boyutunun ne denli önemli olduğunu göstermiştir.

Joseph de Rivera'nın Barış Kültürü Modeli ve Örgütsel Düzeye Uyarlanması

Joseph de Rivera (2004) "A Template for Assessing Cultures of Peace" başlıklı makalesinde, barış kültürü kavramını tartışarak farklı toplumlarda ne düzeyde barış kültürüne sahip olunduğunun belirlenebileceği bir şablon oluşturulabileceğini öne sürmüştür. Söz konusu makalede De Rivera, oluşturduğu barış kültürü modelinde Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNICEF) Genel Kurulunun 1999 yılında belirlediği barış kültürü tanımını

ve küresel bir barış kültürünün inşasına yönelik sekiz eylem alanını benimsemiştir. UNICEF'in barış kültürü tanımı “*bireyler, gruplar ve uluslararası diyalog ve müzakere yoluyla sorunları çözmek amacıyla şiddeti reddeden ve şiddetin temel nedenlerini ele alarak çatışmaları çözmeye çalışan değerler, tutumlar ve davranışlar.*” şeklindedir. Sekiz eylem alanı ise şu şekildedir:

1. Çatışmanın barışçıl çözümü için eğitim
2. Yoksulluğun ortadan kaldırılması, eşitsizliklerin azaltılması için sürdürülebilir ekonomik ve sosyal kalkınma
3. İnsan haklarına saygı
4. Cinsiyet eşitliği
5. Demokratik katılım
6. Halklar arasında, hassas gruplarda, ulus içinde ve uluslararası anlayış, hoşgörü ve dayanışma
7. Katılımcı iletişim ve serbest bilgi akışı
8. Silahsızlanma ve olumlu girişimleri kapsayan uluslararası barış ve güvenlik.

Bu doğrultuda De Rivera (2004) bir toplumdaki barış kültürünün;

a) *Liberal gelişme,*

b) *Şiddetli eşitsizlik,*

c) *Şiddet araçlarının devlet tarafından kullanımı*

d) *Fiziksel ve duygusal bakım* olarak adlandırdığı dört boyutta izlenebileceğini öne sürmüş ve oluşturduğu bu şablon ile Amerika Birleşik Devletlerindeki barış kültürünü değerlendirmiştir. De Rivera (2004)'nın uluslararası düzeyde oluşturduğu bu dört boyut ve sekiz temel eylem alanını içeren barış kültürü modelini Arslan vd. (2018) işyerinde barış kültürünü tanımlamak, teorik bir yaklaşım sunmak ve örgütlerde barış kültürünü daha görünür kılınmasını sağlayabilecek bir çerçeve sunmak amacıyla örgütlere uyarlamıştır. Bu kapsamda araştırmacılar Tablo 1'de görüldüğü gibi modelin liberal kalkınma, şiddet eşitsizliği ve şiddet araçlarının devlet kullanımı boyutlarını örgütsel düzeye dönüştürmüştür. Ancak fiziksel ve duygusal bakım (nurturance) boyutu yazarlar tarafından tekrara yol açmaması için örgütsel düzeyde kapsam dışı bırakmıştır.

Tablo 1

Örgütler İçin Barış Kültürü Boyutları

Barış Kültürü Boyutları De Rivera (2004)		Örgütler İçin Barış Kültürü Boyutları Arslan, Demirel ve Kök-Arslan (2018)
Liberal Kalkınma	<i>Sosyal boyut</i>	
	Yüksek okuryazarlık	Yüksek düzeyde eğitim ve geliştirme faaliyetleri
	Yüksek yaşam beklentisi	Uzun vadeli istihdam beklentisi
	Yüksek gelir	Yüksek çalışan geliri
	<i>Demokratik boyut</i>	
	Demokratik katılım	Karar verme sürecinde demokratik ve katılımcı yönetim tarzı
	Basın özgürlüğü	Verimli ve yatay iletişim sistemi
	İnsan haklarına saygı	Çalışanlara ve tüm paydaş gruplarına saygı
	Cinsiyet eşitliği	İşyerinde cinsiyet eşitliği
	Şiddet Eşitsizliği	
Şiddet Eşitsizliği	Gelir eşitsizliği (Gini katsayısı)	Aynı seviyedeki işlerde çalışanlar arasında gelir eşitsizliği (pozisyonlar arasında yüksek gelir farkı)
	Cinayet oranları	Personel devir hızı
	İnsan hakları ihlali	İşyerinde insan hakları ihlalleri (çalışanlara, müşterilere, yerel halka, paydaşlara yönelik ihlaller)
Şiddet Araçlarının Devletin Kullanımı	Askeri, dış politika krizi ve askeri harcamalarla başa çıkmada birincil teknik olarak hareket eder	Örgütsel güçle çözülen çatışmalar

Kaynak: Arslan, M., Demirel, H., & Arslan Kök, H. (2018). Transforming De Rivera's peace culture model into workplace: A theoretical analysis. *Journal of Global Responsibility*, June, (pp. 1-29).

Barış kültürünün liberal kalkınma boyutu; örgütsel düzeyde yüksek okuryazarlık, eğitim ve geliştirme faaliyetleri, uzun istihdam beklentisi, yüksek personel geliri, karar alma sürecinde demokratik ve katılımcı yönetim, verimli ve yatay iletişim sistemi, çalışanlara ve tüm paydaşlara saygı ve iş yerinde cinsiyet eşitliği ile tanımlanmıştır. Şiddet eşitsizliği boyutu; aynı seviyedeki işlerde çalışanlar arasında gelir eşitliği, istifa oranları (personel devir hızı) ve paydaş haklarına yönelik ihlallerle açıklanmıştır. Son olarak şiddet araçlarının devlet kullanımı boyutu ise örgütsel güç ile çözülen çatışmalar ile ifade edilmiştir.

Arslan, vd. (2018)'ne göre barış kültürü örgüt kültürünün bir boyutudur. Literatürde örgüt kültürüne ilişkin çeşitli sınıflamalar olmasına rağmen örgütler için barış kültürüne dair bir sınıflama mevcut değildir. Bu ihtiyaçtan yola çıktıklarını açıklayan araştırmacılar De Rivera (2004) tarafından uluslararası düzeyde geliştirilen barış kültürü boyutlarının örgütsel düzeyde de barış kültürünü ölçmeye uygun bir model sunduğunu belirtmektedir. Şefkat, saygı, adalet, fedakârlık gibi kavramlarla ele aldıkları barış kültürünü, örgütün manevi bir değeri, örgütsel maneviyatın bir parçası olarak değerlendirmektedirler. Ayrıca barış kültürü,

huzurlu bir çalışma ortamı sağlayarak uyumlu çalışma koşullarının oluşmasına aracılık eden, bu yolla hem çalışanların hem de yöneticilerin mutluluk düzeylerinin artmasına katkı sağlayan önemli bir örgütsel olgudur. Çünkü örgütler çalışanlara maddi ihtiyaçlarını karşılama olanağı sağlamanın yanı sıra onlara kendileri ve aileleri için bir sosyal yaşam alanı da sunmaktadır. Bu nedenle örgütlerde içsel ya da dışsal şiddet önlenmeli, örgüt kültürü; uyum, dayanışma ve özgecilik gibi barış kültürünün unsurlarını içermelidir. Aksi durumda yani örgütlerde barış kültürü oluşmadığında çatışmalar, iş doyumsuzluğu, işe devamsızlıklar ve işten ayrılmalar yoğun bir şekilde yaşanmaktadır (Arslan, vd., 2018). Model doğrultusunda genelde tüm örgütlerin özelde ise okulların barış kültürüne sahip olmasının örgütsel barış için en önemli unsurlardan biri olduğu söylenebilir.

Örgütsel Barış kavramı

Örgütsel barış günlük dilde ve akademik dilde kullanılan bir kavramdır. Farklı disiplinlerde gerçekleştirilen çalışmalarda araştırmacılar, araştırma konusunu açıklarken ya da elde ettikleri bulguları tartışırken örgütsel barışın çeşitli değişkenlerle ilişkisine değinmiştir. Ancak doğrudan örgütsel barış kavramını kuramsal veya ampirik olarak incelemeye odaklanan çok sınırlı araştırma bulunmaktadır (Dogus, 2019; Hardwick & Landuyt, 1961; Okpalıbekwe vd., 2015). Başka bir ifade ile örgütsel barış literatüre girmiş, günlük dilde benimsenmiş bir kavram olmasına rağmen, kuramsal olarak temellendirilmemiş ve ampirik olarak yeterince incelenmemiş bir kavram, bir olgu, örgütsel bir dinamiktir. Doğrudan örgütsel barış kavramına odaklanan literatürde erişilebilen çalışmalardan ilki Hardwick ve Landuyt (1961)'un kaleme aldığı Stratejik Yönetim (Administrative Strategy) isimli kitaptır. Kitabın 7. bölümünü *Örgütsel Barışı Sürdürmek* (Maintaining Organizational Peace) başlığını taşımaktadır. Aynı yazarlar tarafından kitap, kapsamına karar verme süreçlerini de dahil ederek 1966 yılında "Administrative Strategy and Decision Making" ismi ile tekrar yayınlamışlardır. Bu kitapta da "Maintaining Organizational Peace" bölümü ilk kitaptaki hali ile yer almıştır. Söz konusu kitaplar diğer araştırmacıların ilgisini stratejik yönetim (Aydın & Aksoy, 2007; Mintzberg, 1990), iletişim (Crumback, 1983), zaman yönetimi (Haider, 1967) ve karar verme (Frankel, 1985) gibi bölümleri ile çekebilmiş ancak "Maintaining Organizational Peace" bölümü ve örgütsel barış kavramı yazarların ele aldığı biçimiyle ilgi görememiştir. Örgütsel barışa ilişkin bir diğer çalışma Okpalıbekwe vd. (2015)'nin Nijerya'da sendikal çalışmalar ile ilgili yürüttükleri araştırmadır. Araştırmada hipotezlerinden biri örgütsel barışı incelemek üzerine kurulmuştur. Başka bir araştırmada

Dogus (2019), okulda örgütsel barışı nitel yöntemle incelemiş aynı zamanda örgütsel barış kavramına ilişkin teorik bir çerçeve sunmuştur.

Örgütsel barış kavramı ile ilgili sınırlı da olsa literatürde bazı tanımlar bulunmaktadır. Hardwick ve Landuyt (1961) örgütsel barışı “*çalışanlar arasında mümkün olan en yüksek düzeyde uyum*” olarak tanımlarken, Dogus (2019) “*adalet, güven, iyi niyet gibi pozitif öncüller ile oluşan, açık iletişimle gelişebilen, bireylerin huzur ve mutlulukları üzerinde etkili dinamik bir durum*” olarak nitelendirmiştir. Örgütsel barışın dinamik bir durum oluşu, kişilerin algılarındaki farklılıklar ve koşullardaki değişkenliklerden kaynaklanmaktadır (Dogus. 2019; Hardwick & Landuyt, 1961). Örgütsel barış, örgütün iç işleyişindeki dinamiklerle oluşan “iç barış” ile örgütün dışındaki kişiler, kurumlar, dinamiklerle oluşan “dış barış”tan oluşan ve bünyesinde çok sayıda örgütsel değişkeni barındıran şemsiye bir kavramdır (Dogus, 2019). Örgütsel barışı örgütlerin maddi olmayan varlıkları olarak gören Reed (2017)’e göre ise örgütsel barış; çalışan için bir sığınak, örgüt için örgütün maddi olmayan altyapısıdır. Çalışanlar sahip oldukları bu sığınak ile günlük yaşamın baskılarını daha etkili yönetebilir, iyi ilişkiler kurabilir ve işlerinde daha derin anlamlar bulabilirler. Örgütler kurdukları maddi olmayan örgütsel barış altyapısı ile bünyelerinde güven ve huzuru, uyumu ve çeşitliliği sağlayabilirler (Reed, 2017).

Örgütsel barış kavramının anlaşılabilmesi için bazı kavramların açıklanmasına ve örgütsel barış ile ilişkisinin ve farkının ortaya konulmasına ihtiyaç bulunmaktadır. Literatürden örgütsel barışın örgüt iklimi (Mueller, 1978, s. 17) ve örgüt kültürünün (Reed, 2017) bir boyutu olduğuna ilişkin görüşler bulunduğu görülmektedir. Bununla birlikte barış ve örgütsel barış kavramları literatürde zıddı ile yani şiddet ve çatışma kavramları (Galtung, 1969; Hardwick ve Landuyt, 1961, 1966) ile de açıklanmaktadır. Ayrıca örgütsel barış kavramının örgütsel uyum (Obiekwe, Felix & Izim, 2018; Pendharkar, 2020; Uzoh, 2013) ve huzur (Dağlı, Baysal & Korkut, 2013; Güllü, Şahin & Kızıloğlu, 2018; Öktem & Öztoprak, 2019; Spady, Bell & Kirby, 2002, s. 37; Tezcan, 2012) kavramlarıyla birlikte kullanıldığı kimi durumlarda da örgütsel barışa sahip bir örgütü tanımlamak için bu kavramların örgütsel barışın yerine kullanıldığı anlaşılmaktadır.

Genel olarak bireyin biyolojik, psikolojik ve sosyolojik dünyasının düzenli işleyişini (Avcı, 2006) açıklayan uyum kavramını Uzoh (2013), duygu ve düşüncede uzlaşma olarak nitelendirmektedir. Her disiplinin kendi çalışma konularına göre ele aldığı ve açıkladığı kavramlardan biri olan uyum, eğitimde okula uyum, iş yaşamında ve örgütlerde birey- örgüt uyumu gibi kavramlarla araştırılmıştır. Örgütlerde uyumun çalışanların örgütsel vatandaşlık

davranışları, iş doyumu gibi olumlu sonuçları bulunduğu da araştırmalarla gösterilmiştir (Alparslan, Çiçek & Soydemir, 2015; Chin, 2015). Genelde barışın özelde ise örgütsel barışın uyum ile yakın ilişkisi bulunmaktadır (Galtung, 2009; Hardwick & Landuyt, 1961). Örgütte denge durumunu belirleyen örgütsel uyumun (Başaran, 2008, s. 199) örgütsel barışın önemli öncüllerinden biri olduğu ancak örgütsel barışın uyumu da kapsayan daha büyük bir örgütsel olgu olduğu söylenebilir.

Dirlik, rahatlık, dinginlik anlamlarına gelen huzur (TDK, 2021), birbiriyle organik bağı bulunan bireysel huzur ve örgütsel huzur olarak iki boyutta ele alınabilir. Demirci ve Ekşi (2018)'ye göre bireysel huzur, kişinin kendisiyle barışık olmasını, güvende ve sakin hissetmesini, vicdani rahatlığını ifade etmektedir. Bozanoğlu (2020) örgütsel huzuru hem formal hem de informal ilişkilerde tüm paydaşların örgüt kültürü, amaçları, normlarıyla bütüncül olabilmesi, örgüte yardımlaşma, dayanışma, güven, adalet ve eşitliğin hâkim olması, sağlıklı iletişim yollarının kullanılması olarak tanımlamıştır. Örgütlerde çalışanlara rahatlık, sakinlik ve dinginlik hissi sağlayan huzur (Demirci & Ekşi, 2018) örgütsel bağlılık, iş doyumu, motivasyon, örgüt iklimi gibi pek çok örgütsel unsuru olumlu etkilemektedir (Bozanoğlu & Konan, 2020; Yaman, Vidinlioğlu ve Çitamel, 2010). Örgütsel huzurun olumlu etkilediği unsurların en önemlilerinden biri de örgütsel barıştır. Huzur, örgütsel barış açısından hem bir öncül hem de bir sonuçtur. Örgütsel barış çalışanlara huzur sağlarken (Reed, 2017), çalışanların iç huzura ulaştığı örgütlerde de örgütsel barış gelişmektedir (Spady vd., 2002, s. 37). Başka bir ifadeyle çalışanların düşmanca ilişkiler kurduğu, fiziksel ya da duygusal şiddetin bulunduğu örgütlerde huzurdan (Tunçer, 2019), huzurun bulunmadığı örgütlerde ise örgütsel barıştan söz edilemez (Güllü vd., 2018; Reed, 2017; Sart, Sezgin & Demir, 2018; Yıldız, 2007, s. 166). Sonuç olarak örgütsel barış için örgütsel huzurun önemli bir öncül olduğu söylenebilir. Ancak örgütsel barış ile örgütsel huzurun eş anlamlı kullanılmasının örgütsel barışın eksik yorumlanmasına neden olacağı değerlendirmesinde bulunulabilir. Örgütsel huzur, örgütsel barışı tanımlamak için kullanılabilecek başlıca önemli kavramlardan biri olarak örgütsel barış şemsiyesi altında yer alır.

Clyde T. Hardwick ve Bernard Francis Landuyt'un Örgütsel Barışa İlişkin Görüşleri

Örgütsel barış kavramı ile ilgili gerçekleştirilen literatür taramasında kavrama ilişkin erişilebilen ilk önemli bilimsel kaynağın yukarıda açıklandığı üzere Hardwick ve Landuyt

tarafından yazılan ve 1961 yılında yayınlanan “Administrative Strategy” isimli kitap olduğu anlaşılmıştır. Söz konusu kitabın önsözünde yazarlar, kitabı yazma motivasyonlarının yönetime ilişkin genel kabul gören klasik yönetim anlayışını yetersiz bulmaları olduğunu açıklamışlardır. Yazarlara göre yönetim literatürü, yönetimin mekanik yönüne odaklanarak hedeflerin belirlenmesi, planların hazırlanması, kaynakların yönetimi, eş güdümlenme ve yönlendirmeyi içeren standartlaştırılmış bir yönetim uygulamasını vurgulamaktadır. Bu ilkelerle hiçbir tartışmalarının olmadığını ancak bunların bir düzen içinde uygulanmasına dayanan bakış açısının yönetim olgusunu tam olarak açıklamadığı tezini savunmaktadırlar. Yazarlar bu bakımdan yönetim anlayışına yeni bir yön çizme iddiası ile stratejik yönetim yaklaşımını benimsediklerini ve bu yaklaşıma ilişkin açıklamalar ve örnekler sunmak amacıyla kitabı kaleme aldıklarını belirtmektedirler. Kitapta kuramsal bilgilerin yanı sıra örnek olay yöntemi de kullanılmış ve bölüm sonlarında bir rol oynama (drama) metnine yer verilmiştir.

Hardwick ve Landuyt (1961)’a göre stratejik yönetim, en üst yönetim biçimidir ve bu yönetim biçimi liderliğin en üst düzeyde sentezini gerektirir. Administrative Strategy’de yöneticilere stratejik yönetim ve stratejik liderliğe ilişkin takipçileri etkileme, amaç birliği sağlama, güç kullanımı, ahlaki yaklaşım, zaman yönetimi, iletişim ve planlama becerilerine ilişkin önemli açıklamalar ve stratejiler sunulmaktadır. Bu stratejilerden biri de *örgütsel barışı sürdürmektir*.

Hardwick ve Landuyt (1961)’a göre örgütler için barış kavramını tanımlamak zor bir görevdir. Yazarlar örgütsel barışı sıklıkla mühendislik terimlerini kullanarak ve meteforlarla açıklamışlardır. Örneğin yöneticilerin çalışanlarla etkili iletişim kurabilmeleri için iletişim kanallarının açık tutulmasını mühendislik terimi olan “boru hattı” ve örgütte yaşanan problemlerin çözümü için oluşturulabilecek bir sistemi “mühendisin tahliye vanası” terimleri ile ve örgütsel barışı yönetecek liderlik kadrosunu “*barış havarileri*” metaforu ile açıklamışlardır. Yazarlara göre örgütsel barışın bozulmasının en önemli nedeni çalışanlar arasında yaşanan çatışmalardır ve bu nedenle örgütsel barışı tanımlamak için kullanılabilecek en objektif yöntem örgütteki çatışmayı anlamaktır. Ayrıca felsefeden de yararlanan yazarlar, örgütsel barışın örgüt içerisindeki düzenle ilgili olduğu kanısına varmış ve örgütsel barışı *mümkün olan en yüksek düzeyde uyum* olarak tanımlamışlardır (s. 135-157).

Hardwick ve Landuyt (1961)’un örgütsel barışa ilişkin görüşleri incelendiğinde örgütsel barışın bazı özelliklerine vurgu yaptıkları anlaşılmaktadır. Bu araştırmada Hardwick ve

Landuyt'un örgütsel barışa ilişkin görüşleri analiz edilerek sınıflandırılmaya ve sistematik bir şekilde sunulmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda yazarların görüşleri on özellik ve dört ilke altında toplanarak aktarılmıştır.

1. *Örgütsel barış örgütler için yaşayan gerçek bir olgudur:* Tüm örgütlerin hedefleri, politikaları, planları ve prosedürleri bulunur. Örgütlerin en yüksek kazanıma ulaşabilmesi, en etkili şekilde faaliyetlerini sürdürebilmesi tüm üyelerinin pürüzsüz koordinasyonuna ve iş birliğine bağlıdır. Çalışanlar da amaçlarına en iyi şekilde yalnızca başkalarıyla birlikte ulaşabileceklerine inandıkları zaman, bazı ortak ve bireysel hedefler için örgütlerde bir araya gelirler (Hardwick & Landuyt, 1961, s. 136). Bu bir araya gelişte genel olarak örgütün ve çalışanların hedeflerine en üst düzeyde ulaşabilmesi, çıkarların maksimize edebilmesi için barışa ihtiyaç duyulur. Aksi hâlde, yani örgütsel barışı engelleyecek bir durum geliştiğinde, bu amaçlara ulaşmayı engelleyeceğinden neredeyse her zaman örgütlerde çatışmaya karşı çıkılır ve barışı koruma davranışları gösterilir (Hardwick & Landuyt, 1961, s. 151-152).

2. *Örgütsel barış doğası gereği tanımlanması zor bir olgudur:* Örgüt içindeki barışı tanımlamak zor bir görevdir. Ancak pratik olarak düşünüldüğünde *çatışmanın olmaması durumudur*. Yazarlara göre örgütsel barışı açıklamanın en objektif iki yolu örgütteki çatışmayı ve örgütteki çatışmaları yönetme becerisini tanımlamaktan geçmektedir. Örneğin sıradan bir yöneticiye yönettiği kurumun örgütsel barışa sahip olup olmadığı sorulduğunda muhtemelen örgütteki sorunların durumuna göre yani barışın antitezi çatışmaya göre bir cevap verecektir. Çünkü çatışma, barışa göre daha kolay tanımlanabilecek ve kavramsallaştırılabilecek bir olgudur. Ancak örgütsel barışı tanımlamak için kullanılacak çatışma türü bireysel çatışmalardan ziyade sosyal çatışmalardır. Sosyal çatışmalar grup veya birey olarak tarafların ileri derecede anlaşmazlığı ve artık tekrar birlikte çalışamayacağı bir durumu açıklamaktadır (Hardwick & Landuyt, 1961, s. 135).

3. *Örgütsel barış durumsaldır:* Yazarlar tamamen barış içerisinde bir örgütten söz edilemeyeceğini, böyle bir örgüt fenomeninin bulunmadığını, örgütsel barışın çalışanlar arasında yaşanan sorunlar nedeniyle kimi durumlarda kesintiye uğrayabildiğini belirtmektedir. İnsanın sosyal bir varlık oluşu nedeniyle bireyler ve gruplar arasında oluşan sosyal bağların çatışmanın ana nedeni olduğunu ifade eden yazarlar, çatışmanın yaşamın bizzat kendisinden doğduğuna işaret etmektedirler. Yöneticilerin ve çalışanların insan neslinin bir üyesi olması nedeniyle örgüt üyeleri arasında her zaman açık veya örtük, sıcak ya da soğuk bir savaşın mevcut olduğunu açıklamaktadırlar. Bu durumun örgüt üyelerinin birbirine zarar vermek için fırsat kolladıkları bir yer olarak görülmemesi ve örgütün bir *eşek*

arısı kovarı olarak değeriendirilmemesi gerektiği konusunda da ayrıca uyarmaktadırlar. Özetle yazarlar, insan doğasından kaynaklanan güç mücadelesinin ve çatışmanın yaşamın her yerinde olduğu gibi örgütlerde de yaşanmasının doğal olduğunu, bu nedenle örgütsel barışın kurumlarda istikrarlı bir şekilde süren bir durum olmadığını düşünmektedirler. Bunun yanı sıra açıklanan bu durumun çalışanların ve yöneticilerin birbirlerine kasıtlı olarak zarar vermeye çalıştıkları şeklinde yorumlanmaması veya örgütün düşmanca bir yer olarak algılanmaması gerektiğini vurgulamaktadırlar (Hardwick & Landuyt, 1961, s. 136). Aynı zamanda örgütte iç barışın sağlanmasının ve sürdürülmesinin örgüt içindeki birimlerin türü, çalışanların özellikleri ve dış baskılar gibi bir dizi koşula bağlı olduğunu ve doğası gereği değışken olduğunu (Hardwick & Landuyt (1961, s. 152) ifade etmektedirler.

4. *Örgütsel barış bir örgütsel normdur*: Örgütsel barış, örgütlerde çalışanlar ve yöneticiler tarafından istenilen bir durumdur. Örgütün içinde yaşanan barış süreci, yarattığı sinerji ile çalışanlara maaş, terfiler gibi maddi kazanımlar ve huzurlu bir iş yeri ortamında çalışma gibi manevi kazanımlar sağlayan bir olgudur. Örgütsel barış örgütler için örgütsel amaçlar doğrultusunda motive olan çalışanlara sahip olmayı sağlayarak en yüksek kârlılığa ulaşabilmeyi kolaylaştıran *örgütsel davranış açısından bir denge noktasıdır*. Örgütte barışın sağlanamaması, sayılan tüm bu kazanımlardan vazgeçmek anlamına geleceğinden *iç barış* neredeyse tüm örgütler için bir normdur (Hardwick & Landuyt (1961, s. 151).

5. *Örgütsel barış bulaşıcıdır, barış barışı doğurur*: Yazarlar örgütlerde barışı sağlamak için etkili bir yönetim stratejisi uygulanmasında, çalışanların çevreden ne denli etkilendiğinin ve insanların diğeriilerinin davranışlarını model alma eğiliminde olduklarının göz ardı edilmemesi gereken bir durum olduğunu vurgulamaktadır. Bu durumu yazarlar “*Bir grubun idare edilmesinde grubun üyelerinin davranışları üzerinde çevrenin etkisi gerçekten büyüktür. Taklit güçlü bir insan dürtüsüdür...bulaşma yasası barışçıl atmosferde de işlemektedir. Barış barışı doğurur*” sözleri ile ifade etmektedir. Yazarlara göre yöneticiler tarafından çalışanların genellikle barışçıl davrandığı bir işyeri ortamının oluşturabilmesi halinde, potansiyel olarak sorun yaratabilecek kişilerin de eyleme geçmesi önlenebilecektir. Ayrıca örgütsel barışın sağlandığı bir işyerinde, çalışanların büyük bir kısmı barışa zarar verecek girişimlerden kaçınacak, barış bariyerlerini aşma teşebbüsünde bulunmayacak ve örgütün sahip olduğu barış anlayışına uyacaktır. Bunun aksine davranılması yani bir çalışanın örgütte hâkim olan anlayışa aykırı davranışlarda bulunması için alışılmadık derecede cesur, yönlendirilmiş ve bu şekilde davranmaya motive olmuş olması gerekir. Örgütlerin benimsediğı davranış kalıplarına, değeri yargılarına ve örgütün kültürüne

neredeyse tüm çalışanlar uyum gösterir. Örgütün sahip olduğu örgütsel barış tüm çalışanlara bulaşır ve çalışanlar örgütteki barışı korumaya ve sürdürmeye dönük davranışlarda bulunurlar. Örgütsel barışın yüksek olduğu bir işyerinde barışa aykırı davranışlarda bulunan bir çalışan, barışçıl bir işyerinde savaşı bir çalışana dönüşerek bir anlamda kendisini sosyal dışlanmaya maruz bırakır (Hardwick & Landuyt, 1961, s. 153).

6. *Örgütsel barış çalışan ilişkilerinin bir ürünüdür:* İnsanın doğası, bilgi birikimi, özgür iradesi, önyargıları, ilgi alanları, yetenekleri, başka bir deyişle doğuştan getirdiği özellikler ile sonradan kazandığı özellikler onu diğerlerinden farklılaştırarak çatışmaya eğilimli kılar. Bu nedenle çalışanların birlikte çalıştığı arkadaşları ile çatışma yaşamaları pratik olarak kaçınılmazdır. Çalışanlar arasındaki ilişki biçimi örgütte barış atmosferi ya da çatışma atmosferi oluşmasına neden olabilir. Örgütte iç düzeni sağlayabilmenin yöntemlerinden biri de çalışanlara barış atmosferinin gerekliliğinin açıklanmasıdır. Örgütteki en önemli davranış biçiminin uyum ve iş birliği olduğu çalışanlarca kabul edildiğinde, örgütsel barış gelişebileceği bir zemin bulur. Örgütsel barışın gelişmesi için liderin çalışanlara davranışlarıyla örnek olması, barışı sağlayan çalışanları ödüllendirilmesi, engelleyenlere karşı kararlı bir tutum sergilenmesi etkili bir yöntem olarak değerlendirilebilir (Hardwick & Landuyt, 1961, s. 135). Başka bir söylemle en barışçıl ortamlarda bile bireyler arasında, gruplar arasında veya bireyler ile gruplar arasında ara sıra sorunların yaşanması olağandır. Sorunların etkili yollarla çözümlenmemesi barış dokusuna zarar verir. Barış barışı doğururken çatışma da çatışmayı doğuracaktır (Hardwick ve Landuyt, 1961, s.154). Önemli olan hangi yönün daha çok güçlendirildiğidir.

7. *Örgütsel barış örgütün ruh halidir:* Bireylerin ait oldukları grubun türü insan davranışlarını etkilemektedir. Formal ya da informal örgütlerde farklı insan davranışları görülebilse de örgütsel barışa sahip bir örgüt olumlu özelliklerini geliştirerek artırmaktadır. Barış bulaşıcı da olsa bir örgütü oluşturan çalışanlar arasındaki kişisel farklılıklar, çeşitli iç ve dış faktörlerin baskısı nedeniyle doğası gereği *istikrarsız bir durumdur*. Örgütsel barış örgütün ruh halini yansıtır. Örgütte barış barışı doğurduğu gibi çatışma da çatışmayı doğurur. Her örgütte çalışanların duyguları, davranışları, değer yargıları, inançlarından kaynaklanan farklılıklar nedeniyle çatışmalar yaşanması olağandır. Bu nedenle örgütsel barış örgütte tam bir çatışmasızlık halini değil, çatışmaların sağlıklı yönetebildiği örgütleri açıklamaktadır. Ayrıca örgütsel barışta örgütün iç ilişkilerine, çalışanlar arasındaki uyuma yapılan vurguda örgüt çalışanları arasında sürekli ve tam bir uzlaşma sağlanması da kastedilmemektedir ya da bu durum önerilmemektedir. Çünkü çalışanlar arasındaki tam bir mutabakatın örgütün

ilerlemesi açısından en ölümcül durum olduğu söylenebilir. Yazarlara göre insanlığın ulaştığı ilerleme, fikir ve yargılardaki farklılıklardan kaynaklanmıştır. Diğer bir ifadeyle örgütsel barış çalışanlar arasındaki tam bir uyumu ifade etmemektedir. Zira bir örgütte çalışanlar arasında tam bir uyum söz konusu ise muhtemelen o örgütte yeni fikirler ortaya çıkmıyordur ve örgüt ataletle mahkumdur. Çalışanların görüşlerindeki ve çalışma alışkanlıklarındaki farklılıklardan kaynaklı çatışmalar, örgütsel barış için bir engel değil dahası bir zenginliktir. Aslında örgütte anlaşmazlıkların ve çatışmaların hiç yaşanmaması durumu, itilafli tarafların birbirleriyle hiçbir şekilde iletişim kurmadıkları ve artık makul bir ölçüde birlikte çalışamayacakları ileri derecede bir anlaşmazlığın olduğunun en önemli göstergesidir (Hardwick & Landuyt, 1961, s. 157).

8. *Örgütsel barışın sağlanması çaba ve özen gerektirir:* Yazarlara göre örgütsel barışı korumak için yöneticiler her türlü çabayı göstermeli ve çalışanlarıyla etkili iletişim kurabilmelidirler. Yöneticilerle çalışanlar arasındaki iletişim kanallarının açık tutulması, örgütte sıcak ilişkilerin sürdürülmesi, ahlaki duyarlılığa sahip olunması, adil uygulamalar yürütülmesi, çatışma çözümünde hızlı hareket edilerek çözüm için özel bir çaba gösterilmesi, kişilerin konumlarına ve durumlarına uygun davranılması örgütsel barışın korunmasına katkı sağlamaktadır (Hardwick & Landuyt, 1961, s. 139-143). Örgütsel barış kendiliğinden oluşmaz. Etkili örgütler çatışma çözme konusunda önemli bir kapasiteye sahiptir. Etkili örgütlerin stratejik liderleri örgütsel barışın farkındadır ve örgütsel barışı sürdürmek için açık bir stratejiye sahiptir (Hardwick & Landuyt, 1961, s. 157).

9. *Örgütsel barışın sağlanmasında etkili liderlik anahtar role sahiptir:* Lider, örgütlerde düzeni sağlamada en önemli aktördür. Yazarlara göre liderin yönetim işlevini etkili bir şekilde yerine getirmesi ve çatışma çözmedeki becerisi örgütsel barışın sağlanmasının ana unsurudur. Örgütler karmaşık yapıları ve ilişkileri nedeniyle sürekli farklı problemlerle karşı karşıyadır. Liderin temel görevi bu problemleri çözümlenektir. Lider, örgütün işleyişi sırasında sürekli olarak örgütüne huzur ve düzeni ya da çatışma ve düzensizliği getirecek “doğru” veya “yanlış” eylemlerle karşılaşır. Liderin hangi eylem biçimini seçeceği, nasıl bir liderlik sergileyeceği yönettiği kurumun örgütsel barışının nasıl biçimleneceğinin temel belirleyicisi olacaktır (Hardwick & Landuyt, 1961, s. 152).

Yazarlara göre örgütsel barışın bozulmasının en önemli nedeni yaşanan çatışmalardır. Örneğin lider problemlerin tespiti ile ilgili bir beceri eksikliği yaşıyorsa, açık ya da örtük çatışmaları fark edemiyor ve zamanında önlemler geliştiremiyorsa bu yönettiği örgütte barışın bozulacağının bir işaretidir. Çünkü bir örgütte yaşanan açık ya da gizli, eski ya da

yeni bir çatışma yazarların deyiimiyle *er ya da geç büyük bir gürültü ile yöneticinin masasına düşer*. Yöneticilerin örgütlerinde barışı sağlamak ve sürdürmek için yaklaşan sorunlarla ilgili bilgi sahibi olması, önleyici tedbirler alabilmesi, çalışanlarla açık iletişim kanalları oluşturabilmesi, çatışmaları yönetebilmesi, yaşanabilecek sorunları çözmek için motive olması örgütsel barışı sürdürmek için önemli liderlik becerileridir. Örgütsel barışın ve örgütte *iç barışın* sağlanması yönetim kademesinin sorumluluğundadır (Hardwick & Landuyt, 1961, s. 138). Bu nedenle liderin örgütsel barışa ilişkin kararlı tutumu, barışa ilişkin çalışanlardan beklentilerini açık bir şekilde ifade etmesi, incelikli iletişim kurma becerisi, davranışlarıyla örnek olması ve barışı bozabilecek durumlar karşısında hızlı önlem alabilmesi önemli lider davranışlarıdır.

10. *Örgütsel barış geliştirilebilir bir olgudur*: Örgütler tıpkı insanlar gibi kendine özgü bir kimliğe sahiptir. Örgütün faaliyet alanı, büyüklüğü, çalışanların özellikleri, hizmet sunduğu kitle gibi farklılıklar örgütlerde yaşanan sorunları da farklılaştırır. Bu nedenle örgütsel barış farklı örgütlerde farklı düzeylerde gerçekleşebilirken aynı örgütte de farklı zaman dilimlerinde, farklı çalışanların örgüte dahil edilmesiyle farklı düzeylerde gerçekleşebilir. Örgütün lideri tarafından örgüte dair bu özellikler bilinirse ve örgütsel barışın doğası iyi anlaşılabilirse, örgütsel barışı geliştirmeye, sürdürmeye dair stratejiler uygulanabilir (Hardwick & Landuyt, 1961, s.152).

Hardwick ve Landuyt (1961), liderin temel görevlerinden birinin örgütün düzenini sağlamak olması nedeniyle örgütsel barışı sağlamada da ana sorumluluğun liderde olduğunu düşünmektedir. Örgütsel barışın sağlanmasının anahtarının liderin yönetim işlevini etkili bir şekilde yerine getirmesi olduğunu belirten yazarlar, liderler tarafından örgütsel barışı sağlayan özelliklerin iyi bilinmesi durumunda kullanılabilecek dört stratejik ilke sunmaktadır. Bu ilkeler şunlardır:

1. Uyum ortamı (*Lider örgütsel barışı sağlamak için bilinçli bir çaba içinde olmalıdır*)
2. Tahliye vanaları (*Örgütte çalışanların kendilerini ifade edebileceği bir problem çözme sistemi kurulmalıdır*)
3. Resmi şikâyet mekanizması (*Lider örgütte çalışanların kullanabileceği resmi bir şikâyet mekanizması oluşturmalıdır*)
4. Barış havarileri (*Lider örgütsel barış mekanizmasını işletebilmek için ikinci düzey yöneticilerden oluşan bir ekip kurmalıdır*)

Hadwick ve Landuyt tarafından liderlere önerilen bu dört örgütsel barışı sürdürme stratejisi şu şekilde açıklanabilir:

Birinci ilke *uyum ortamı* ile Hardwick ve Landuyt (1961), stratejik bir liderin çalışanlar arasında uyumun sağlanacağı bir ortam oluşturmak için bilinçli bir çaba içerisinde olması gerektiğini belirtmektedir. Yazarlara göre lider tarafından oluşturulan barış atmosferinin önemi çalışanlar tarafından fark edildiğinde, çalışanların örgütsel barışı bir değer olarak kabul düzeyleri ve barışı sürdürmeye yönelik davranışları artacaktır. Bu yolla barışı bozma potansiyeli olan çalışanlar da örgütteki barış atmosferine uyum sağlayabilecekler ve barışı bozma davranışlarına girmeyeceklerdir. Yazarlar çalışanların büyük çoğunluğunun sosyal dışlanmaya maruz kalmamak için örgütün hâkim değerlerine uygun davranacaklarını savunmuşlardır. Ayrıca örgütün düzenliliğinin sağlanması için çalışanların örgütsel barışın önemi konusundaki farkındalığının artırılması çalışmalarının önemli stratejik hamleler olduklarını belirtmişlerdir (s. 153).

İkinci ilke *tahliye vanası* ile Hardwick ve Landuyt (1961), örgütlerde lider tarafından çalışanların eleştirilerini, şikayetlerini rahatça ifade edebileceği, enerjilerini ve fikirlerini yeniden işlerine yönlendirilebileceği kolaylaştırıcı bir problem çözme sistemi kurulmasını önermektedir. Yazarlara göre örgütlerde yaşanan sorunların çoğunluğu resmi şikâyet mekanizmaları işletilmeden ve yasal yaptırımlar uygulanmadan çözülebilecek niteliktedir. Çalışanlar düşüncelerini ve şikâyet ettikleri durumları rahat bir şekilde ifade edebildiklerinde birçok sorun ortadan kaldırılabilir. Böylece her sorun için yasal prosedürler uygulanmadan çözümler üretilebilecek ve örgütün daha az çatışmacı bir yer olması sağlanabilecektir. Ayrıca liderin yaptırım uygulama gücü yaşanabilecek daha büyük sorunlar için saklanarak bir anlamda saygınlığı da korunmuş olacaktır. Yazarların “tahliye vanası” olarak adlandırdığı bu sistemde önerdikleri ve “vanalar” olarak adlandırdıkları çeşitli mekanizmalar vardır. Lider tarafından örgütsel barışı korumak ve problem çözmek için sistem kurulması, çalışanların şikayetlerini ifade edebilmelerine ve bu şikayetlerin çözümlenmesine fırsat sağlar. *Tahliye vanası* olarak adlandırılabilir bu sistemde birçok şikâyet mekanizması (vana) oluşturulabilir (s. 154). Esas olarak bazı tavsiyeleri içeren bu tahliye vanası sistemleri şu şekilde açıklanabilir:

- a) Üst yönetim çalışanlara cezalandırılma korkusu olmadan kendilerini amirlerine açıkça ifade edebilmesine izin vermelidir. Bu durum çalışanlara uygun şekilde bildirilip açıklanabilir.
- b) Çalışanların yapıcı katkılar sunmasını teşvik etmek için resmi bir öneri programı geliştirilebilir.

- c) Çalışanların duygularını ifade edebilmesi için eğitim konferansları düzenlenebilir. Bu konferanslar vanaların suyun akışını kolaylaştırdığı gibi çalışanların da duygularını açıklamasını kolaylaştırabilir.
- d) Uzlaşi komiteleri oluşturulabilir. Bu komitelerde çalışanlar duygularını açıklayabilir. Çalışanlar arasında oluşan görüş farklılıklarıyla ilgili tarafların uzlaşması sağlanabilir.
- e) Çalışanlar yeteneklerine uygun pozisyonlara atanmalıdır. Yüksek yeteneğe, eleştirel tutuma sahip ve güçlü inisiyatif alabilecek çalışanlar bu yeteneklerine uygun pozisyonlarda görevlendirilmelidir. Ancak bu atamalar başka niyetler gözetilmeden çalışanların yeteneklerini ve enerjilerini en üst düzeyde kullanabilmeleri için yapılmalıdır.
- f) Güvenlik vanaları kurulabilir. Örneğin çalışanların alanlarında ilerlemeleri için çeşitli kurslara, eğitimlere devam etmesinin teşvik edilmesi bir güvenlik vanası olarak değerlendirilebilir (Hardwick & Landuyt, 1961, s. 154-155).

Üçüncü ilke *yasal şikâyet mekanizmaları* ile Hardwick ve Landuyt (1961), örgütlerde şiddetli çatışmaların önlenmesini sağlayabilecek bir sistemi açıklamaktadır. Yazarlara göre tüm örgütlerde yasal süreçleri işletmeden çözümlenebilecek sorunlar yaşanabilir. Yasal bir şikâyet mekanizmasının kurulması böylece şiddetli çatışmaların önlenmesine yardımcı olabilir. Başka bir deyişle yasal şikâyet mekanizmalarının varlığı çalışanları büyük çatışmalara girmemeleri yönünde teşvik edecek, sorunların büyümeden etkili iletişim yolları ile çözmesini sağlayabilecektir. Ancak yasal bir şikâyet mekanizmasının örgütsel barışa yardım edebilmesi için bazı özelliklere sahip olması gerektiğini belirten yazarlar, bu özellikleri şu şekilde açıklamaktadırlar (s. 156).

- a) Anlaşmazlığı çözmek için birinin sorumluluğu üstlenmesi, çatışmayı yönetmesi gerekir. Sorun çözmek için bir arabulucu olmaması durumunda sorun daha da büyüyebilir ya da farklı sorunlara neden olabilir.
- b) Anlaşmazlıkla ilgili tüm taraflar, nihai karar verme yetkisine kimin sahip olduğunu ve anlaşmazlığın tarafları nasıl etkileyeceğine ilişkin genel prosedürleri bilmelidir. Başka bir deyişle örgüt içerisinde yaşanan sorunla ilgili hiyerarşik yapının ve sorunun sonuçlarının ne olduğuna ilişkin tarafların bilgi ve farkındalıkları olmalıdır.
- c) Örgütün iç anlaşmazlıklarını çözmek için sahip olduğu kriterler ve yasal bir mevzuatı olmalıdır. Yazarlar örgütün tıpkı bir mahkemenin kanunları, tüzükleri ya da emsal

kararlarının mahkemeye rehberlik ettiği gibi örgütlerinde yürütme organlarının anlaşmazlıkları yargılayabilecekleri yasal belgelere, kriterlere sahip olmaları gerektiğini belirtmektedir. Örgüt çok sayıda kritere sahip olabilir ancak önemli olan bu kriterlerin adalet için gerekli objektifliği sağlayabilmesidir. Örgütün benimseyebileceği kriterler arasında ahlaki ilkeler ve örgütün kârlılığını artıracak meşru hakları sayılabilir. Kullanılacak kriterlerin itilafı taraflara bildirilip bildirilmeyeceği ya da hangi durumlarda bildirileceği ise örgütün bir stratejisi olabilir. Ancak en azından çatışmaların yargılanma aşamasında itilafıllara değerlendirmenin hangi kriterlere göre yapılacağı açıklanırsa bu tarafların süreçleri adil hissetmesini sağlayacaktır.

Dördüncü ilke *barış havarileri* ile Hardwick ve Landuyt (1961) liderin örgütsel barışa yönelik hazırlayacağı olumlu programda alt ve orta düzey yöneticileri “barış havarileri” rolünde değerlendirmesi gerektiğini açıklamaktadır. Yazarlara göre örgütsel barış, iç ve dış faktörlerin baskısı nedeniyle dinamik ve değişken bir durumdur. Lider her zaman her yerde olamayacağı ve örgütte saygınlılığını sürdürebilmek için her işi kendi yapamayacağı için örgütte yaşanması muhtemel olan farklı düzeylerdeki çatışmalar için alt ve orta kademedeki yöneticilere ihtiyacı vardır. Lider bu bağlamda çalışanlara iş birliği yapma konusunda örnek olmalı ve yardımcıları ile iş birliği yapmalıdır. Liderin uyum ve verimlilik konusunda kendisi ile aynı fikirde olan kişileri yönetim kademelerine ataması örgütsel barış açısından tedbirli bir yaklaşım olacaktır. Ancak bu yaklaşım tek başına çözüm için yeterli değildir. Çünkü alt kademe yöneticiler de anlık baskılar nedeniyle etkili çatışma çözme becerisini sergileyemeyebilirler, örgütsel barışı sürdürme konusundaki inançlarını kaybedebilirler. Bu nedenle lider örgütsel barışı sürdürme konusundaki çabasını sürekli olarak korumalıdır (s. 156-157). Kısaca ifade etmek gerekirse örgütsel barışın sürdürülmesinde temel sorumluluk örgütün liderindedir.

Sonuç olarak Hardwick ve Landuyt’un Administrative Strategy isimli kitabı bu araştırmada örgütsel barış kavramı bağlamında erişilebilen en kapsamlı yayın olmuştur. Yazarlar örgütsel barış kavramına ilişkin ilk tanımlamayı ve sistematik olmasa da bazı ilkeleri açıklamışlardır. Yazarlar örgütsel barışı örgütte yaşanan çatışmalar temelinde ele alarak *mümkün olan en yüksek düzeydeki uyum* olarak tanımlamışlardır. Yazarlar örgütsel barışın kendiliğinden oluşmadığını, işyerlerinde örgütsel barışın sağlanabilmesi için bilinçli bir çaba ve stratejik bir program uygulanması gerektiğini belirtmiştir. Örgütün en verimli şekilde yönetilebilmesi, optimum iş birliğinin ve koordinasyonun sağlanmasının, ayrıca en yüksek

kârlılığa ulaşabilmenin yolunun örgütsel barışı sağlamak olduğunu açıklamışlardır. Tüm bu süreçlerin yönetiminden ve örgütsel barışın sağlanmasından da temel olarak liderleri sorumlu tutmuşlardır.

Örgütsel Barış Kavramının Literatüre Göre Kavramsal Çerçevesi

Örgütsel barış, yukarıda açıklandığı üzere akademik dilde kullanılmasına rağmen yeterince incelenmemiş, kuramsal çerçevesi oluşturulmamış bir kavram ve olgudur. Bu nedenle araştırmanın amaçlarından biri de örgütsel barış kavramını tanımlamak ve kavrama ilişkin kuramsal bir yapı oluşturmaktır. Bu doğrultuda Türkçe ve İngilizce literatür detaylı bir şekilde incelenerek örgütsel barış (organizational peace) kavramının geçtiği tüm yayınlara ulaşılmaya çalışılmıştır. Ancak farklı dillerde bilimsel yayınların bulunabileceği de göz ardı edilmemelidir. Örgütsel barışa ilişkin açıklamalar ile örgütsel barış ile ilişkili olduğuna değinilen kavramlar birlikte değerlendirilip mevcut literatür üzerinden içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Dogus (2019) tarafından gerçekleştirilen kavramsallaştırmadan, bu araştırma kapsamında yürütülen nitel araştırmanın bulgularından ve literatürden elde edilen bilgilerden örgütsel barış kavramına bir çerçeve çizilmiştir. Bu kapsamda örgütsel barış kavramının *iç barış* ve *dış barış* olarak adlandırılabilen iki düzeyi bulunduğu değerlendirilmiştir. Böylece iç barışın “denge” ve “liderlik”, dış barışın “politikalar” ve “çevre” olarak isimlendirilen faktörlerden etkilendiğine karar verilmiştir. Tablo 2’de literatürden elde edilen bilgilerle gerçekleştirilen sınıflandırma sunulmuştur.

Tablo 2

Örgütsel Barış Kavramının Kavramsal Çerçevesi

İÇ BARIŞ		DIŞ BARIŞ	
Denge	Liderlik	Politikalar	Çevre
Çalışan Kaynaklı Faktörler Çalışanların olumlu kişilik özellikleri (Empatik, destekleyici, iyi niyetli, hoşgörülü, dürüst, güvenilir, esnek, affedici, pozitif duygulanımlı, uyumlu, proaktif, üretken, değişime açık olmak, yüksek psikolojik sermayeye sahip olmak) Çalışanların yeterlilikleri (Sağlıklı problem çözme, çatışma yönetimi, etkili iletişim, yaşamı planlama, mizahı kullanabilme becerileri) Çalışanların değerleri (Ahlaki ve mesleki değerler, arkadaşlık ve dayanışma, diğerlerine saygı ve duyarlılık) Çalışanların tutumu (Örgüte yönelik tutum; örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık davranışları) (Mesleğe yönelik tutum; yüksek görev ve sorumluluk bilinci) Örgüt Kaynaklı Faktörler Örgütün değerleri Örgütsel demokrasi, adalet, uyum, maneviyat, ayrımcılık ve şiddete karşı toleranssızlık, örgütsel normlara bağlılık (açık işyeri kuralları, sağlıklı formal-informal iletişim, etkili problem çözme stratejileri, çalışan refahı) Örgüt kaynakları Maddi kaynaklar (sosyal yardım olanakları, motive olmuş çalışanlar, başarı) Maddi olmayan kaynaklar (huzurlu örgüt iklimi, barışçıl-demokratik-işbirlikçi kültür)	Liderin Kişilik Özellikleri Liderin güvenilir, hümanist, adil, eşitlikçi ve barışçıl tutuma sahip olması ve bu özellikleriyle örnek olması Liderlik Yeterlilikleri Adil ödüllendirme, çalışan motivasyonunu sağlama, çalışanlar için optimal iş yeri ve çalışma koşullarını sağlama, çalışanları örgüt amaçları etrafında toplayabilme, optimal iş yeri ve çalışma koşullarını oluşturma, barışı destekleyen insan kaynakları yönetimi uygulamaları, çatışma çözme becerisi, iletişim becerisi, çalışanlarla olumlu ilişkiler kurabilme adil denetim becerilerine sahip olması, proaktif olması, liderlik yeterlilikleri ile ilgili eğitime sahip olması Liderlik Tarzı Demokratik, etik, işbirlikçi, dönüşümcü, stratejik, hümanist liderlik	Çalışan Katılımını Destekleyen Politikalar Standart, şeffaf çalışma prosedürleri, Barışçıl çatışma çözme stratejileri, Çalışanlar için şikâyet mekanizmaları oluşturulması, Örgüt ile politika belirleyiciler arasında iş birliğini destekleyen politikalar Çalışanların Motivasyonunu Destekleyen Politikalar Örgütsel barışın bir norm olması, Çalışanlar için sosyal koruma politikaları, Adil ödüllendirme politikaları, Çalışan refahı politikaları, Etik kurallar İstihdam Politikaları İş güvenliği politikaları, Çalışan rotasyonu, İnsani istihdam politikaları (Mesai koşulları, İş güvencesi, Ücret politikaları) Mesleki yeterlilik kriterleri	Yakın Çevre Ortaklar, Tedarikçiler, Yasalar, Teknolojik kaynaklar, Toplumun sosyal ve kültürel yapısı, Örgütün çevresi ile uyumlu ilişkileri, Örgütün sosyal tesisleri, Endüstriyel çevre, Sendikalar Uzak Çevre Halkla ilişkiler çalışmaları, Ülkenin para politikaları, Uluslararası çevre Uluslararası iş birliği olanakları

Denge Kavramı

Denge; Güncel Türkçe Sözlükte zihinsel ve duygusal istikrar durumu, siyasi güçlerin, yetkilerin birbirini sınırlamayacak biçimde dağıtılması, ekonomik hayatın uyumu ve düzeni olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2021). Denge kavramı pek çok disiplinin kendi çerçevesinden tanımladığı kavramlardır. Örneğin sosyoloji alanında sosyal denge toplumda zayıf olanların korunması, çatışmaların azaltılması, düzenin sürekliliğinin sağlanması (Ersöz, 2020) olarak tanımlanırken; biyologlar dengeyi bütün canlıların iç yaşam koşullarını ve kişiliklerini ayakta ve canlı tutabilmek için harcadıkları çaba olarak nitelendirmektedir. Ekonomi alanında iç ve dış ekonomik denge olmak üzere iki tür dengeden söz edilmekte, bir ülkenin iç ve dış ekonomik dengesinin birbirine eşitlenmesi durumu makro ekonomik denge olarak açıklanmaktadır (Erol & Alma, 2016).

Örgütler açısından ise denge, *örgütteki unsurların uyumlu ilişkiler sürdürmesinin sağlanması* şeklinde karşılık bulmaktadır. Bir durum olmaktan ziyade bir süreci ifade eden örgütsel denge hem statik hem de dinamik özelliklere sahiptir (Yıldırım, 2010). Literatürde örgütsel denge genellikle sistem yaklaşımı, kaos teorisi ve örgütsel değişim bağlamında ele alınmıştır. Sistem yaklaşımına göre denge, sistemin özelliklerinden biridir ve sistem sürekli olarak dengeyi sürdürmek ister. Kaos teorisi, örgütleri etkisi altına alan bazı çekici unsurların örgütü ya denge durumuna ya da dengesiz durumlara çekebileceğini belirtir (Yıldırım, 2011b). Örgütsel değişim bağlamında, denge ile değişim kavramları zıtlık içeriyor gibi görünmesine rağmen temelde birbirini tanımlayan kavramlardır ve denge örgütsel değişimin üç temel modelinden biridir (Apaydın, 2009).

Örgütsel denge, örgütlerin başarılı bir risk yönetimi için temel gerekliliklerinden (Rowe, 2011), finansal olmayan performans değişkenlerinden (Şahin & Aytekin, 2019) ve sosyal sermaye unsurlarından biridir (Gül & Şeker, 2005). Çalışanların işte kalma niyetlerini etkileyen unsurlardan olan örgütsel denge (Ashforth & Mael, 1989) örgütün profesyonelleşmesinden, kurumsallaşmasından, formalliğinden, kapasitesini geliştirmesinden, değişime ayak uydurabilmesinden oldukça etkilenir (Apaydın, 2009). Ayrıca örgütsel dengenin sürdürülmesinde çalışanların iş yeri arkadaşlığı, destekleyici çalışma ortamı (Dickie, 2009), örgüt kültürü (Cohen & Prusak, 2001, akt. Şahin & Ada, 2013) önemli diğer belirleyicilerdir.

Örgütler sürekli olarak denge, dengesizlik ve yeniden denge durumunu yaşadıklarından (Taş, 2007) örgütsel denge tam olarak örgütün sürekli bir denge halinde kalmasını ifade

etmemektedir (Balcı, 2020, s. 4). Örgütte dengenin, başka bir ifade ile kararlı durumun bozulması entropi (Yıldırım, 2011b) kavramıyla, bozulan dengenin yeniden kurulması ise homeostasis kavramıyla (Balcı, 2020, s. 4) açıklanmaktadır. Pendharkar (2020) örgütsel dengeyi, çalışanların ve yöneticilerin görev ve sorumluluklarını, hatta bunun ötesinde örgütsel vatandaşlık davranışlarını, örgütlerine adanmışlıklarını ifade eden bir kavram olarak değerlendirmiştir. Ona göre mükemmel bir örgüt ve mükemmel çalışma koşullarına sahip bir iş yeri ütöpik olsa da çalışanlar ve yöneticiler örgütün mükemmel işlemesi için ellerinden geleni yapmadıklarında, çeşitli nedenlerle ortaya çıkan örgütsel dengesizlik barikatlarıyla çarpışmaya mahkumdur (Pendharkar, 2020). Başka bir anlatımla, örgütler dış çevreden gelen uyaranlara etkili tepkiler veremediğinde, entropi yaşadıklarında, iç çevre ile dış çevre arasında dengeyi sağlayamadıklarında yaşam sürelerinin kısa olacağı (Erdem, 2007) söylenebilir.

Uyum, canlılık, üretkenlik, pozitif örgüt iklimi gibi örgütün sosyal yapısı, düzeni, ahengi ile doğrudan ilgisi bulunan örgütsel dengenin sağlanabilmesi ve etkili bir şekilde yönetilebilmesi için örgütsel barışa ihtiyaç bulunmaktadır (Pendharkar, 2020; Yıldırım, 2011b). Bu durumu Hardwick ve Landuyt (1961), “*örgütsel barış örgütsel davranış açısından bir denge noktasıdır*” şeklinde ifade etmiştir (s.151). Başarılı bir örgüt hem kendine özgü bir bakış açısı ve örgüt kültürü geliştirmeli, hem de örgütte etki ve yetki dengesi sağlayarak (Rowe, 2011) örgütsel barışı kurmalıdır. Aslında Reed (2017)’e göre örgütsel barışın kendisi çalışanlar ve örgüt için bir denge ve istikrar sığınağıdır. Bu araştırmada örgütün iç barış boyutlarından biri olarak belirlenen *denge*, çalışanların; olumlu kişilik özelliklerinin, yeterliliklerinin, değerlerinin, örgütlerine, mesleklerine olan tutumlarının ve örgütün kaynaklarının, politikalarının uyumlu oluşunu açıklamaktadır.

Örgütsel Barışta Etkili Olan Denge Unsurları

Literatürde gerçekleştirilen inceleme ve analiz sonucunda örgütsel barışı etkileyen denge faktörlerinin çalışan kaynaklı ve örgüt kaynaklı olduğu anlaşılmıştır. Tablo 2’den görüleceği üzere çalışan kaynaklı faktörler arasında çalışanların olumlu kişilik özellikleri, yeterlilikleri, değerleri, örgüte ve mesleklerine ilişkin tutumları örgüt kaynaklı faktörler arasında ise örgütün değerleri ve sahip olduğu kaynaklar yer almaktadır. Örgütsel dengeyi etkileyen faktörler literatür doğrultusunda aşağıda açıklanmaktadır.

Çalışan Kaynaklı Etmenler

Çalışan kaynaklı örgütsel denge unsurları çalışanların olumlu kişilik özellikleri, yeterlilikleri, değerleri ve tutumları başlıkları altında ele alınarak sunulmuştur.

Çalışanların Olumlu Kişilik Özellikleri

Örgütün dengesini etkileyen çalışan faktörlerinin en önemlisinin çalışanların *olumlu kişilik özellikleri* olduğu söylenebilir. İnsan yaşamının ayrılmaz bir parçası olarak yüzyıllar boyunca filozoflardan, bilim insanlarından ve sanatçılardan büyük ilgi gören kişilik; bireyin iç ve dış çevresiyle kurduğu onu diğer bireylerden ayırt eden, tutarlı ve yapılaşmış ilişki biçimi, davranış kalıpları (Burger, 2006; Cüceloğlu, 1993, s. 404), değer yargıları ve düşünce sistemidir (Develioğlu & Tekin, 2013). Başka bir deyişle bireyin yaşam tarzını ifade eden kişilik (Eroğlu, 2011, s. 207), genel kabul gören tanımına göre, bireyi diğerlerinden ayıran bedensel, zihinsel, psikolojik özelliklerinin bütünü ve birbiriyle iç içe geçmiş karmaşık bir yapıdır (Köknel, 1985, s. 19).

Literatürde çalışanların olumlu kişilik özellikleri ile örgütsel barışın ilişkisine referans veren görüşler ve araştırmalar bulunmaktadır. Buna göre empatik (DeBara, 2021; Puckridge, 2019), dürüst, güvenilir, yardımsever, iyi niyetli, proaktif (Williams, 2018), pozitif duygulanımlı (Mueller, 1978, s. 17; Sarkar & Garg, 2020), affetmeye eğilimli (Campbell, 2017; Şener & Çetinkaya, 2015), esnek, uyumlu (Uzoh, 2013), diğerlerini destekleyen (Puckridge, 2019) çalışanların örgütsel barışı olumlu etkilediği anlaşılmaktadır. Ayrıca literatürden çalışanların birbirlerine karşı hoşgörülü davranmalarının (Aibieyi & Okojie, 2006; Hiçyılmaz & Şahin- Fırat, 2016), iş birliğine yatkın olmalarının (DeBara, 2021; Mueller, 1978, s. 17; Uzoh, 2013), değişime açıklık göstermelerinin (Reed, 2017) ve üretkenliklerinin (Aibieyi & Okojie, 2006) örgütlerde şiddet ve sapkın davranışların oluşmasını engelleyerek örgütsel barışın korunmasını sağlayan etkili stratejiler olduğu görülmektedir.

Çalışan Yeterlilikleri

Örgütler çalışanların hayatlarının en verimli yıllarını geçirdikleri birer yaşam alanıdır. Bu örgütsel yaşam alanı, farklı geçmiş öykülerine, kişilik özelliklerine, teknik ve beşerî yeterliliklere sahip bireylerin birlikte uyum içerisinde çalışmasını gerektirmektedir. Bu

nedenle çalışanların sahip olduğu sağlıklı problem çözme, çatışma yönetimi, etkili iletişim, planlama ve mizahı kullanabilme becerileri örgüt yaşamında uyumu, dengeyi dolayısıyla örgütsel barışı sağlamaktadır (Williams, 2018). Her örgütte çalışanların hedeflerine erişmesini engelleyen problemler, kişiler ya da gruplar arasındaki görüş farklılıklarından kaynaklanan çatışmalar yaşanabilir. Yaşanan problemlerin çözümünde, çatışmaların yönetilmesinde sağlıklı stratejiler uygulanması örgütlerde denge sağlanmasına yardımcı olmaktadır (Uzoh, 2013; Yıldız & Gökarp, 2020). Çalışanların çözüm olarak sorunları görmezden gelme, şikâyet etme, dedikodu yapma gibi yapıcı olmayan, örgütü toksik bir kimliğe büründüren yöntemleri kullanmaları yerine sorunlarla yüzleşebilmeleri ve sağlıklı problem çözümler olmaları (DeBara, 2021; Puckridge, 2019), özel yaşamları ile iş yaşamları arasındaki dengeyi kurabilmeleri (Uzoh, 2013) örgütsel barışı sağlayabilecektir. Aynı zamanda çalışanların problem çözümünde mizahı kullanmaları örgütsel barışı geliştiren başka bir çalışan becerisidir (Williams, 2018). Bu kapsamda Aibieyi ve Okojie (2006) örgütsel barışta en etkili iki stratejinin etkili iletişim ve iyi niyet olduğunu belirtmektedir.

Çalışanların Değerleri

Değerler; bireylerin davranışlarını şekillendiren motivatörler, kişisel ve sosyal tercihlerini açıklayan inançlar, kendilerini diğerleri ile karşılaştırmasında kullandığı ölçütlerdir (Rokeach, 1973, s. 5). Değerler, bireylerin tutumları ve içinde yaşadığı toplumun kültürel normları ile ilişkili olduğundan örgütsel yaşamda da çalışanların hangi tür davranışlarda bulunacağını belirleyen güçlü yönlendiricilerdir (Tunca, 2012, s. 5). Aibieyi ve Okojie (2006) çalışanların ahlâki değerlerinin, Williams (2018) arkadaşlık, dayanışma, diğerlerine saygı gibi bireysel değerlerin yanı sıra mesleki değerlerin örgütsel barışa katkı sağladığını, bunlardan yoksun olunmasının ise örgütsel barışa zarar verdiğini belirtmiştir.

Çalışanların Tutumu

Tutum, bireylerin bir nesne, olay ya da olguya karşı belirli bir biçimde davranmasıdır. Bireyin duygu, inanç ve değer yargılarına bağlı olarak ortaya çıkan tutumlar, bir sonucu kabullenme durumudur. Başka bir deyişle inançların ve değer yargılarının arkasında gizli olan tutumlar dayandıkları inanç ve değer yargıları devam ettikçe devamlılıklarını sürdürürler (Cüceloğlu, 1993, s. 585; Eren, 2001, s. 173-174). Bu nedenle çalışanların

örgütlerine ve mesleklerine yönelik tutumları örgütün dengesini ve örgütsel barışı etkilemektedir.

Çalışanların örgütlerine yönelik tutumu, onların davranışlarına ilişkin gözlemler ve çıkarsamalar yapılarak anlaşılabilir. Örgütsel bağlılık, örgütsel sessizlik, iş doyumu çalışanların sahip olduğu tutumlardan bazılarıdır (Üstüner, 2006). Çalışanların örgütsel bağlılık düzeylerinin yüksek olması, örgütsel amaçları benimsemesi, iş doyumu hissetmesi ve örgütsel vatandaşlık davranışları sergilemesi örgütlerine yönelik olumlu tutuma sahip olduklarının göstergesi olarak kabul edilebilir. Literatürde örgüte yönelik olumlu tutumun göstergeleri olan örgütsel bağlılığın (Turunç & Çelik, 2010), örgütsel amaçları benimsemenin (Reed, 2017; Scopelliti, 2018; Uzoh, 2013), örgütsel vatandaşlık davranışlarının (Kisamore, Liguori, Muldoon & Jawahar, 2014; Küçükoğlu & Adıgüzel, 2019; Organ, 1988; Özler, 2010) örgütsel barışı geliştirdiğine dair görüşler bulunmaktadır.

Çalışanların örgüte karşı olan sadakatini, örgütün amaçlarını ve değerlerini içselleştirmesini, örgütün başarısı için gösterdiği ilgiyi ve çabayı (Bayram, 2005; Swailes, 2002) açıklayan örgütsel bağlılık, Mowday, Porter ve Steers (1982)'e göre çalışanın kendisini örgütü ile tanımlaması, örgütün meselelerine dahil olması ve örgütü ile güçlü bir duygusal bağ kurmasıdır (akt. Altuğ, 2019). Çalışanların örgütleri ile kurdukları bu duygusal bağ, Turunç ve Çelik (2010)'e göre örgütsel barışı korumaları için de duygusal bir zorunluluk yaratmaktadır. Çalışanların örgütün amaçlarında birleşmesi, başka bir ifade ile örgütsel amaçlara bağlılıkları örgütsel barışın göstergelerinden bir diğeridir (Güllü vd., 2018). Örgütlerine karşı olumlu tutuma sahip olan, örgütsel bağlılık düzeyleri yüksek çalışanların aynı zamanda işteki pozisyonlarının gerektirdiği işlerin ötesinde çaba harcama, örgütsel vatandaşlık davranışları sergileme olasılıkları da daha yüksektir.

Çalışanların iş tanımında yer alan görevlerini beklenilenin üstünde gerçekleştirmesi ve yapmak zorunda olmadığı işleri de büyük bir istekle yerine getirmesi örgütsel vatandaşlık davranışı olarak tanımlanmaktadır (Bateman & Organ, 1983). Örgütsel vatandaşlık kavramını literatüre kazandıran Organ (1988), örgütsel vatandaşlık davranışının yapısını oluşturan unsurları başlangıçta örgütsel barışı da kapsayacak şekilde; ileri görev bilinci, örgütün gelişimine destek verme, gönüllülük ve centilmenlik, diğerlerini düşünme, nezaket tabanlı bilgilendirme, destekleme, barışı koruma olarak sınıflandırmıştır. Küçükoğlu ve Adıgüzel (2019) örgüt kültürü ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında örgütsel barışı sağlamak için örgütsel vatandaşlık davranışlarının

güçlendirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Benzer şekilde Kisamore vd. (2014) ve Özler (2010) örgütsel vatandaşlık davranışlarının örgütsel barışa katkı sağlayacağını ifade etmiştir.

Çalışanların mesleklerine yönelik tutumu örgütsel barış için bir diğer önemli unsurdur. Mesleğe yönelik tutum, çalışanların örgütlerindeki ve özel yaşamlarındaki mutluluğunun, başarısının, kısacası yaşam kalitesinin belirleyicisidir (Eraslan & Çakıcı, 2011; Gençay, 2020). Aynı zamanda çalışanların mesleklerine ilişkin tutumları, görev ve sorumluluklarını üst düzeyde gerçekleştirmeleri örgütsel barışın sağlanabilmesinin de ön koşullarından biridir (Uzoh, 2013).

Örgüt Kaynaklı Etmenler

Örgüt kaynaklı örgütsel denge unsurları; örgütün kaynakları ve değerleri başlıkları altında açıklanarak sunulmuştur.

Örgütün Kaynakları

Örgütler; insan, malzeme, ürün gibi maddi kaynaklar ve bu maddi kaynaklar kadar somut olmayan iklim, kültür gibi manevi kaynakların bütününden oluşan yapılardır (Reed, 2017). Literatürde örgütsel barışın; örgütün sosyal yardım olanakları, motive olmuş çalışanlar ve başarı gibi maddi kaynakları (Güllü vd., 2018; İnce & Gül, 2011; Obiekwe vd., 2018) ile örgüt iklimi, örgüt kültürü gibi manevi kaynaklarından etkilendiğine değinilmiştir (Arce, 1992; Day, 1969, s. 96; Spady vd., 2002, s. 37; Yaraş & Gündüzalp, 2021). Örneğin Obiekwe vd. (2018)'nin Nijerya'daki endüstri kuruluşlarında yaşanan insan ilişkilerini ve bu ilişkilerin yöneticiler üzerindeki etkilerini inceledikleri çalışmada, çalışanların motive olabilmemesinin, örgütsel amaçlar etrafında toplanabilmesinin örgütsel barışın sağlanması ile mümkün olabileceği, örgütsel barışın sağlanmasında ise örgütlerin sağladığı sosyal olanakların önemli olduğu belirtilmiştir. Ayrıca çalışmada hem kamu kuruluşlarına hem de özel kuruluşlara değişen koşullara uyum sağlayabilmek ve hayatta kalabilmek için kendilerini yeniden yapılandırmaları, uyumlu yapılar oluşturarak örgütsel barışı sağlamaları önerilmiştir. Güllü vd. (2018) çalışanların yaşamlarını sürdürebilmek, en azından asgari düzeyde ihtiyaçlarını giderebilmek için gelire, bir işe ve dolayısıyla örgütlere ihtiyacı olduğunu; örgütlerin de verimliliklerini ve kârlılıklarını artırabilmek için amaçlara odaklanmış çalışanlara ihtiyaç duyduklarını belirtmektedir. Çalışanların ve örgütlerin bu karşılıklı beklentilerinin karşılanması ise aralarındaki uyuma bağlıdır. Örgüt ve birey

arasındaki bu uyum zamandan tasarruf etme, maliyetleri düşürme, verimliliği artırma da dahil olmak üzere her iki taraf için çeşitli faydalar sağlamaktadır. Amaçlara odaklanmış çalışanlara sahip olan örgütlerde örgütsel barışın sağlanması daha olanaklı görünmektedir. Benzer şekilde İnce ve Gül (2011) örgütün başarısının örgütsel barış ile yakından ilgili olduğunu belirtmektedir.

Örgütlerin manevi kaynakları arasında yer alan iklim ve kültür örgütlerin sosyolojik ve psikolojik özellikleri ile ilgili kavramlardır. Örgütün psikolojisine referans veren örgüt iklimi; çalışanların örgütlerinde yaşadığı duygulara, deneyimlere, iş çevresine yüklediği bilişsel yorumlara (Akbaba-Altun, 2001; James & James, 1989), örgütsel prosedürlere ve değerlere ilişkin ortak algılarıdır (Ghanbari & Eskandari, 2013; Macey & Schneider, 2008). Örgütün sosyolojisini açıklayan örgüt kültürü ise bir grubun ya da bir örgütün üyelerinin ortaklaşa paylaştıkları, onların davranışlarını yönlendiren normlar, davranışlar, değerler, inançlar ve alışkanlıklardan oluşan temel sayıltılar, semboller ve uygulamalar bütünüdür (Karcıoğlu, 2001). Örgütsel barış Hardwick ve Landuyt (1961)'a göre örgütün ruh hali, Reed (2017)'e göre manevi sermayesidir. Bu bağlamda örgütsel barış ile örgüt iklimi ve kültürü arasında organik bir bağdan söz edilebilir. Örgütsel barışın ancak düşük şiddette ve yapıcı çatışma seviyesine sahip, problemlerin sağlıklı yöntemlerle çözüldüğü, çalışanların yaratıcılıklarını kullanmalarına izin veren, pozitif ve huzurlu iklimi olan örgütlerde gelişebileceği söylenebilir (Arce, 1992; Day, 1969, s. 96; Etzioni, 1969, akt. Auerbach, 1969; Obiekwe vd., 2018; Öktem & Öztoprak, 2019; Ram vd., 2011; Yaraş & Gündüzalp, 2021). Başka bir ifade ile daha fazla çalışanın iç huzura ulaştığı (Spady vd., 2002, s. 37) demokratik katılımın sağlandığı, hoşgörü ve dayanışma değerlerinin benimsendiği, sağlıklı iletişim olanaklarının geliştiği, çalışanlara eşit davranılan işbirlikçi ve demokratik örgüt kültürleri içerisinde örgütsel barışın gelişebileceği öngörülebilir (Demirel, 2020; Mueller, 1978, s. 17; Yıldız, 2007, s. 89).

Örgütün Değerleri

Örgüt kültürünün aynası olarak nitelendirilebilecek örgütsel değerler, örgüt içerisinde neye önem verildiğini açıklayan, çalışanlardan neyi nasıl yapmaları gerektiğine ilişkin beklentileri yansıtan norm ve tutumlardır. Başka bir ifade ile örgütler tıpkı bireyler gibi bir değer sistemine sahiptir. Bu değer sistemi örgütlerin karakterini belirleyen, vizyon ve misyonunu açıklayan yapı taşlarıdır. Çalışanların davranışlarının da önemli bir belirleyicisi olan örgütsel değerler, çalışanlara bir yol haritası sağlayarak günlük davranışlarında onlara rehberlik

ederler (Eren, 2001, s. 157). Demokrasi, adalet gibi hümanist değerlerin hâkim olduğu, çalışanların birbirleriyle ve yöneticileriyle uyumlu iş davranışlarında bulunduğu, farklılıklara saygılı, kapsayıcı örgütlerde çalışanlar da eylemlerini buna göre düzenleyeceklerinden örgütsel barış sağlanabilecektir (Okolocha, 2020; Reed, 2017; Williams, 2018; Yıldız, 2007, s. 77).

Örgütsel barış ancak demokratik bir ortamda ve adil uygulamalar ile gelişebilir. Çalışanların örgütsel süreçlerde kararlara katılımı merkezinde tanımlanan (Matten ve Crane, 2005) örgütsel demokrasi, özgürlüklere dayanan bir yönetim sisteminde çalışanların korku ve kontrol hissi yaşamadan (Fenton, 2011, s. 176) düzenlemelere ve karar süreçlerine gerçek benliklerini ortaya koyarak katılma sürecidir (Coşan-Erkai, 2012; Matten & Crane, 2005). Çalışanların yaş (Özçelik-Sözer, 2020), cinsiyet (Yıldız, 2007, s. 77) ve medeni durum (İlhan, 2020) özellikleri nedeniyle ayrımcılığına maruz kalmadığı, karar süreçlerine katılabildiği örgütlerde örgütsel barışın hâkim olduğu söylenebilir (Ayandele & Etim, 2020; Fazal & Siddiqui, 2020; Obiekwe vd., 2018; Okorie, 2014; Seim, Limborg & Jensen, 2015).

Örgütün tutarlı, önyargısız, doğru, düzeltilebilir ve etik uygulamalara sahip olması, başka bir deyişle adaleti bir değer olarak benimsemesi (Leventhal, 1980) örgütsel barışın sağlanması için mihenk taşıdır (Dağlı vd., 2013; İnce & Gül, 2011; Tezcan, 2012). Adaletin bir değer olarak kabul edilmemesini, çalışanların yetenekleri yerine kişisel yakınlıklara göre değerlendirilmesini ve bu nedenle örgütsel barışın bozulmasını Powell (2011) “*açık bir cehalet*” (akt. Mousa, Massoud, Ayoubi & Murtaza, 2021) olarak nitelendirmektedir. Diğer bir söylemle örgütsel adaletin örgütteki dürüstlüğe vurgu yaptığı ve bu algıyı tetiklediği söylenebilir. Sonuç olarak örgütsel adaletin örgütsel barış için örgütün en zorunlu değeri olduğu iddia edilebilir.

Çalışanların dürüstlük algısını tetikleyen ve örgütsel barışı etkileyen örgüt değerlerinden bir diğeri örgütsel maneviyattır (Marques, Dhiman & King, 2005). Çalışanların değerleri ile örgütün değerleri arasındaki uzlaşmaya atıfta bulunan örgütsel maneviyat, bireylerin kişiliklerinin olumlu gelişmesine, yaşamlarına anlam katabilmelerine, diğerleriyle güvene dayalı ilişkiler kurabilmelerine ve en nihayetinde mutlu olabilmelerine aracılık etmektedir (Kolodinsky, Giacalone & Jurkiewicz, 2008; Milliman, Czaplewski & Ferguson, 2003). Örgütsel maneviyatı bir çalışma sürecine dahil olan herkesin birbirine bağlılık deneyimi olarak tanımlayan Marques vd. (2005)’in geliştirdikleri örgütsel maneviyat modelinde, örgütsel barış önemli bir örgütsel bir değer olarak yer almaktadır. Dini inançlardan farklı özellikler içeren örgütsel maneviyatın (Arslan vd., 2018) örgütsel barış ile ilişkili olduğuna

dair literatürde bazı görüşler bulunmaktadır. Örneğin Joan Marques tarafından 2003 yılında hazırlanan doktora tezinde örgütsel maneviyata sahip bir örgüt için önemli olan temaların listesi çıkarılmıştır. Bu listede ahlak, saygı, anlayış, açıklık birbirine bağık gibi 19 tema yer almaktadır. Bu liste içerisinde örgütsel maneviyata sahip bir örgüt için önemli olan temalardan biri de örgütün barış ve uyum duygusuna sahip olmasıdır (akt. Marques vd., 2005). Montaudon-Tomas (2019)’a göre çalışanların refahını ve güvende hissetmelerini sağlayan örgütsel barış aynı zamanda örgütsel maneviyatın bileşenlerinden biridir.

Örgütte dengeyi sağlayan ve örgütsel barışı geliştiren bir başka değer örgütün normları ve bu normların herkes tarafından kabul edilmiş olmasıdır. Matsushita (2013) sağlıklı bir örgüt tesis edebilmek ve amaçlara ulaşabilmek için örgütlerin açık, anlaşılır, iyi temellendirilmiş, etkili örgüt normlarına sahip olmaları gerektiğini belirtmektedir (s. 15). Badley (1990) örgütlerin iş normlarını; verimlilik, etkinlik, esneklik, uyum, yönetime katılma, fiziki çalışma şartlarının geliştirilmesi, çalışanların tatmini, sosyal değerler, doğal çevrenin korunması ve tüketicinin korunması olmak üzere on boyutta açıklamaktadır (akt. Uzunçarşılı, Toprak & Ersun, 2000, s. 59-62). Literatürde yer alan bilgilere göre, örgütlerde şiddete ve ayrımcılığa toleranssızlık (İlhan, 2020; Scopelliti, 2018), dedikodunun uygun karşılanmaması (Williams, 2018) erişilebilir, açık, çalışan refahı merkezli prosedürlerin uygulanması, sağlıklı çatışma çözme yöntemleri, formal ve informal iletişim stratejilerine sahip olunması gibi barışı destekleyen normların bulunması ve bu normların tüm çalışanlar tarafından bir değer olarak kabul edilmesinin örgütsel dengeyi sağlayarak (Mousa vd., 2021; Mueller, 1978, s. 17; Njeru, Moguche & Mutea, 2017; Okorie, 2014; Radaelli, 2016; Yıldız, 2007, s. 89) örgütsel barışı geliştireceği söylenebilir.

Liderlik

Örgütsel barış olgusu üzerinde etkili olan bir başka unsur liderliktir. Literatürde “beyin” metaforu ile açıklanan lider (Kaya, 2021; Yıldız & Ertürk, 2019) örgütü yönlendiren, yöneten geleceğe taşıyan kişidir. Hoy ve Miskel (2015)’e göre liderlik, çok değişkenli bir sosyal etki sürecidir (s. 407). Bu anlamda örgütün barışa ilişkin yönünü de belirleyen anahtar kişi liderdir (Hardwick & Landuyt, 1961). 1900’lü yılların başlarından itibaren bilimsel anlamda incelenmeye başlayan liderliğe ilişkin zengin bir literatür oluşmuştur. Geleneksel ve yeni yaklaşımlar olarak iki ana boyutta sınıflandırılabilir liderliğe farklı bakış açıları getirilmiş, liderin sahip olması gereken beceriler, liderden beklentiler dönemin koşulları ve bilimsel paradigmlar doğrultusunda şekillenmiştir (Buluç, 2018, s. 43; Güçlü, 2018, s.1).

Bu doğrultuda süreç içerisinde liderlik çalışmaları pozitif psikoloji yaklaşımının da etkisiyle şeffaflık, ilham verme, iyi oluş, ahlak ve bireyselleştirilmiş ilgi gibi örgüt yaşamının ilişkilerindeki farklı özelliklere yönelmiştir (Ekşili & Alparıslan, 2021; Wegner, 2016).

Liderlik, örgütsel barış açısından ele alındığında literatürde liderin kişilik özelliklerinin, yeterliliklerinin, liderlik tarzının ve yönetimsel uygulamalarının örgütsel barışı etkilediğine yönelik görüşlere rastlanmaktadır (Glass, 1967; İlhan, 2020; Mwıtarı, 2009, s. 16; Park, 2016; Tubosun, 2017). Bu bağlamda bazı liderlik tarzlarının örgütsel barışı geliştirdiği bazılarının ise örgütsel barışa zarar verdiğı söylenebilir. Örneğın pozitif psikoloji ve pozitif örgüt yaklaşımının liderlik modeli olarak nitelendirilen otantik liderliğin, yine bu perspektifler ile açıklanabilecek hizmetkar, destekleyici, katılımcı, işbirlikçi, etik, dönüşümcü, spritüel liderlik özelliklerinin örgütsel barışı destekleyebileceğı anlaşılmaktadır. Ancak literatürde toksik, küçük tiran, istismarcı, narsist, karanlık liderlik olarak adlandırılan bazı yıkıcı liderlik tarzlarının örgütsel barışı engelleyebileceğı öngörülebilir.

Liderin Kişilik Özellikleri

Kişilik bireylerin farklılıkları üzerine temellendirilen ve kişilerin yaşam biçimlerini açıklayan bir kavramdır (Eroğlu, 2011, s, 207). Örgütsel barışı etkileyen önemli liderlik özelliklerinden biri liderin kişilik özellikleridir. Bu nedenle kişilik ile ilgili kuramsal açıklamaya ihtiyaç bulunmaktadır. 1930'lu yıllardan itibaren araştırmacıların ilgisini çeken kişilik, farklı kuramlarla ve sınıflandırmalarla açıklanmaya çalışılmaktadır (Yelboğa, 2006, s. 198). Örneğın Eysenck ve Eysenck (1972) kişiliğı içe dönüklük-dışa dönüklük, nörotizm ve psikotizm biçiminde üç boyutta ele almıştır. Rosenman ve Friedman (1974) kalp hastalarıyla ilgili çalışmalarına ve gözlemlerine dayanarak kişiliğı A ve B tipi kişilik tipolojisiyle açıklamıştır. Beş faktörlü kişilik modeline göre ise kişiliğın; dışadönüklük, duygusal dengesizlik, geçimlilik, sorumluluk ve açıklık olmak üzere beş ana boyutu bulunmaktadır (Somer & Goldberg, 1999). Buna göre dışa dönüklük özelliğine sahip bireyler hırslı, tutkulu, baskın, enerjiktir aynı zamanda olumlu duygulara ve yoğun kişisel ilişkilere sahiptir. Duygusal dengesizlik ve nevroklik özelliğı olumlu psikolojik uyum ve duygusal dengenin eksikliğini ifade etmektedir. Geçimlilik veya uyumluluk özelliğı işbirlikçi, güvenilir, nazik, sevecen, yardımsever olmayı açıklarken sorumluluk özelliğinde inisiyatif alabilmek ön plana çıkmaktadır. Açıklık özelliğı ise bireylerin zeki, sanata eğilimli,

entelektüel ve yaratıcı (Costa & McCrae, 1992; Develioğlu & Tekin, 2013) özelliklerini tanımlamaktadır.

Liderler sıklıkla zeki, dürüst, güvenilir, samimi, cesur, vizyoner, sportmen olmak gibi olumlu kişilik özellikleriyle tasvir edilmektedir (Eren, 2001, s. 433; Uğur & Uğur, 2014). Bu bağlamda literatürde örgütsel barışın da olumlu kişilik özelliklerine sahip liderler ile sağlanabileceği, liderlerin güvenilir (Kirkaldy. 1958, akt. Gupta, 2015a), adil, eşitlikçi, barışçıl özelliklere sahip olması gerektiği (Debara, 2021; İlhan, 2020; Williams, 2018) açıklamıştır. Özellikle güvenilir olmak örgütsel barış açısından liderin sahip olması gereken en önemli özelliklerinden biridir. Çünkü güvenilir olmak Elber-Börü, İslamoğlu ve Birsell, (2020)'e göre liderin dürüst, yalan söylemeyen, sadakatli, samimi, saygılı, açık sözlü, yardım sever ve sözünü tutan biri olarak algılanmasını sağlamaktadır. Kirkaldy (1958) yöneticilerin güvenilir olmalarının örgütsel barışı sağlamak için ne kadar önemli olduğunu *“Modern zamanlarda elinde güç bulunanların, gücün sorumluluk anlamına geldiğinin farkında olmadığı, hakların görevlerden ayrılmayacağı, uygulamalarda hükmeden olmaktan çok kendine güvenilen kimse olmanın zorunlu olduğunu anlamadıkça örgütsel barış kalıcı olarak sağlanamaz.”* (akt. Gupta, 2015a) sözleriyle açıklamaktadır. Sonuç olarak literatürde örgütsel barış ile ilişkisine değinilen güvenilir, adil, eşitlikçi ve barışçıl lider özelliklerinin beş faktörlü kişilik modelinde uyumluluk, sorumluluk ve duygusal denge boyutlarına karşılık geldiği söylenebilir.

Liderlik Yeterlilikleri

Liderlik ile ilgili yazında liderin teknik, kavramsal, beşerî, politik, analitik ve temsil yeterliliklerine sahip olması gerektiği açıklanmıştır. Bunlardan kavramsal yeterlilikler; liderin örgütünün işleyişine ilişkin süreçlere hâkim olmasını, liderlik ile ilgili kavramları anlamlandırabilmesini, örgütün ilişkili olduğu olayları, olguları yorumlayarak bir senteze ulaşabilmesini ifade etmektedir. Beşerî yeterlilikler; liderin çalışanlar ve paydaşlarla olumlu ilişkiler kurabilmesini ve bu ilişkileri sürdürebilmesini nitelendirmektedir. Liderin bilgiyi, teknolojiyi, araç ve kaynakları kullanabilmesi teknik yeterliliklerini açıklamaktadır. Örgütünün menfaatlerini diğer kişi ve kurumlara karşı koruyabilmesi, örgütü adına en iyi biçimde eylemde bulunabilmesi ise liderin temsil yeterliliklerini tanımlamaktadır. Ayrıca liderin örgütü için en iyi sonuçlara ulaşabilmek için ikna gücünü işe koşabilmesi politik yeterliliklerini ifade ederken karar verme, problem çözme gibi eylemlerini yerine getirirken

bilimsel yöntemleri kullanarak sonuca varması analitik yeterliliklerine vurgu yapmaktadır (Buluç, 2018, s. 47; Eren, 2001, s. 441-442; Hoy & Miskel, 2015, s. 380).

Liderlik becerileri örgütsel barış açısından değerlendirildiğinde, literatürde liderin adil ve profesyonel uygulamalar yürütmesi (Cindiloğlu, 2010; Dogus, 2019; Scopelliti, 2018; Sezgin, Tınmaz & Tetik, 2017), çalışan motivasyonunu sağlayabilmesi (Puckridge, 2019), çalışanlar için refah sağlayabilecek optimal iş yeri ve çalışma koşulları oluşturması (Güllü vd., 2018; Obiekwe vd., 2018) örgütsel barış ile ilişkilendirilmiştir. Ayrıca insan kaynakları uygulamalarını barışı koruyacak şekilde planlanması (Emeti, 2012; Kumar, 2009; Seim vd., 2015), çatışma yönetimi (Biçkes, 2017; Hardwick & Landuyt, 1961; Huczynski & Bunchanan, 1991, s. 556; Shanka & Thuo, 2017) ve etkili iletişim becerilerinin (Arıkan, 2011; Eshete, 2016, s. 6; Obiekwe vd., 2018, Scopelliti, 2018) örgütsel barışı geliştirdiği belirtilmiştir. Bu bilgilerden yola çıkarak örgütsel barışın liderin adil, profesyonel, barışçıl uygulamalarıyla yani kavramsal ve teknik yeterlilikleriyle, çalışanların motivasyonunu sağlayabilmesi, çatışma yönetimi stratejileri ve etkili iletişim becerileriyle yani beşeri yeterlilikleriyle yakından ilişkili olduğu söylenebilir. Çelikten (2018)'e göre, örgütsel barış için en önemli unsur, liderin liderliğini izleyenlerinin kabul etmesidir. Liderin izleyenlerinin kabul alanında olması gerektiğini *“örgütsel amaçların gerçekleşmesi için izleyenleri bir amaç doğrultusunda istekle çalıştıracak liderlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bir örgütte lider ve izleyenlerin arasındaki etkileşimin artması beraberinde örgütsel barışı, örgütsel bağlılığı ve örgütsel etkililiği getirecektir”* sözleriyle açıklamıştır (s. iii). Liderin kişilik özellikleri ile yeterlilikleri, başka bir deyişle liderin kim olduğu ve ne yapabildiği (Atwater & Yammarino, 1993) liderlik tarzını, liderlik tarzı da liderlik yaptığı kurumda örgütsel barışın nasıl biçimleneceğini belirlemektedir.

Liderlik Tarzı

Liderlik tarzı, liderin örgütü hangi felsefeye göre ve nasıl yönettiğini, çalışanları motive edip harekete geçirme yöntemlerini, sorunları ve çözümleri ele alış biçimini ifade etmektedir. Örgütün amaçlarına ulaşmasının önemli belirleyicilerinden olan liderlik tarzı aynı zamanda örgütsel barışın da nasıl yaşanacağına işaret etmektedir (Çelik, 2006; Glass, 1967; Obiekwe vd., 2018; Park, 2016; Tubosun, 2017; Ushijima, 2016;). Litetaratürde demokratik (Obiekwe vd., 2018; Tubosun, 2017; Ushijima, 2016), etik (Çelik, 2006), ortak (iştirakçi) merkezli (Park, 2016), dönüşümcü (Güven, 2015) ve stratejik (Mwıtarı, 2009, s. 16) liderlerin örgütsel barışı artırabileceğine değinilen çalışmalar bulunmaktadır.

Demokratik Liderlik

Örgütsel barış, doğası gereği insanı merkeze alan demokratik katılımcı örgütlerde gelişebilir (Ayandele & Etim, 2020; Fazal & Siddiqui, 2020; İlhan, 2020; Seim vd., 2015). Örgütsel demokrasi ise çalışanlara salt insan olduğu için değer veren, onları karar alma süreçlerine katılmaları konusunda cesaretlendiren, liderlik rollerini paylaşan demokratik liderler ile sağlanabilir (House, 1996). Demokratik katılımcı liderler, çalışanların örgütün politikaları üzerindeki etkisinin farkındadır. Bu farkındalık onların çalışanlarla ittifak kurmalarını, karar alma gibi örgütün yönetim süreçlerini birlikte işletmelerini sağlamaktadır. Demokratik katılımcı liderlerin çalışanlarla örgütün amaçları doğrultusunda geliştirdiği iş birliği örgütsel barışı geliştiren önemli bir liderlik özelliğidir (Obiekwe vd., 2018; Ushijima, 2016). Literatürde genel olarak demokratik katılımcı liderlerin örgütün politikalarının belirlenmesinde takipçilerin fikirlerinden yararlandıkları, astlarını pozitif yöntemlerle ödüllendirdikleri, cesaretlendirdikleri, çok yönlü iletişim kurabildikleri, çalışanlar ile arasında düşük düzeyde güç mesafesi bulunduğu ifade edilmiştir. Açıklanan tüm bu özellikler ile demokratik liderlerin (Bitmiş, Rodopman, Üner & Sökmen, 2015; Cunningham, Salomone & Wielgus, 2015; Tengilimoğlu, 2005) örgütlerini işgörenlerin çalışmak için tercih ettiği, örgütsel barışa ve çekiciliğe sahip işyerlerine dönüştürdüğü söylenebilir.

Etik Liderlik

Örgütsel barışı sağlamada etkili olan bir başka liderlik tarzı etik liderliktir (Çelik, 2006). Etik liderlik; liderin kişilik özelliklerinden oldukça fazla etkilenen, astların örgüte ve mesleklerine bağlılıkları gibi olumlu duygularını pekiştiren, üretim karşıtı davranışlar ve örgütten ayrılma niyeti gibi istenmeyen örgütsel davranışları engelleyen bir liderlik tarzıdır (Brown, Trevino & Harrison, 2005; Çelik, 2006). Etik liderler adil, dengeli, ilkeli kararlar veren, örgütlerinde tarafların birbirine fayda sağlamasını teşvik eden ve kolektif bilinci aşlamaya çalışan, takipçilerinin yaşamlarında derin izler bırakan bireyler olarak karakterize edilmektedir (Brown & Trevino, 2006; van Knippenberg, van Dick & Tavares, 2007). Durum okullar açısından ele alındığında etik okul yöneticilerinin bulunduğu, etik ilkeleri destekleyen bir okul kültüründe örgütsel barışın sağlanabileceği öngörülebilir. Böylece adalet, eşitlik, barış, insan hakları gibi evrensel değerlerin yaşandığı, bu değerlerin yaşatılacağı okullara sahip olunabilir (Çelik, 2006).

Dönüşümcü Liderlik

Ackermann, Feliks ve Murphy (2016) demokratik, etik ve dönüşümcü liderliğin pozitif liderlik tarzları olduğunu bildirmiştir. Bu liderlik tarzlarını benimseyen liderlerin çalışanlarına olan pozitif yaklaşımlarına çalışanların da pozitif tepkiler verdiklerini belirtmiştir. Bu bağlamda demokratik ve etik liderliğin yanı sıra örgütsel barışın sağlanmasında etkili olan bir diğer liderlik tarzının dönüşümcü liderlik olduğu söylenebilir. Dönüşümcü liderlik literatürde çalışanların potansiyellerinin farkında olan, onları örgüt amaçları doğrultusunda çaba harcaması için teşvik eden liderlik tarzı şeklinde tanımlanmaktadır (Burch & Guarana, 2014; Duan, Li, Xu & Wu, 2017). Dönüşümcü liderler Güven (2015)'e göre liderlik tarzları arasında örgütsel adaleti en çok tesis eden, kurumlarında örgütsel barışı teşvik ederek çalışanların sahip oldukları performanslarını, gizil güçlerini en üst düzeyde kullanabilmelerine olanak sağlayan liderlerdir (s. 57).

Dönüşümcü liderlik teorisi temel olarak liderliği idealleştirilmiş etki, ilham verici motivasyon, bireysel destek, entelektüel uyarım olarak adlandırılan dört boyutta incelemektedir (Antonakis, Avolio & Sivasubramaniam, 2003; Bass & Steidlmeier, 1999). İkna kabiliyetine, ahlaki standartlara, güvenilirliğe ve başkalarının ihtiyaçları konusunda duyarlılığa sahip olan dönüşümcü liderler, çalışanlarına model olarak, başka bir deyişle idealleştirilmiş etkileriyle onların görevlerini en iyi biçimde yapmalarını sağlarlar. Sahip oldukları vizyoner bakış açısıyla umutlu bir gelecek tablosu çizerler ve bu geleceğe ulaşılacakları yönünde çalışanları ilham verici bir şekilde motive ederler. Ayrıca dönüşümcü liderler çalışanların sahip oldukları sorunları, inanç ve değer sistemlerini sorgulamalarını, yeni bakış açıları kazanmalarını, farklı çözüm stratejileri ile karşılaşmalarını isterler. Bu şekilde izleyenleri üzerinde entelektüel bir farkındalık oluştururlar. Dönüşümcü liderler tüm bunları yaparken bireylerin biricik ve özel oldukları inancıyla her çalışanın ihtiyaçlarına ayrı ayrı yaklaşırlar (Hoy & Miskel, 2015, s. 397-398). Kısacası dönüşümcü liderler pozitif örgütsel bir yaklaşımla bireylerin potansiyellerinin ortaya çıkarılmasını hedeflerler.

Ortak (İştirakçi) Merkezli Liderlik

Hoy ve Miskel (2015, s. 397) liderliğe ilişkin yaklaşımların çoğunluğunun 1980'lerden önce ortaya çıkması ve bu geleneksel yaklaşımlara ilişkin araştırmacıların olumsuz eleştirilerde bulunmasına rağmen, liderlik ile ilgili literatüre her yıl binlerce basılı kaynağın eklendiğini

belirtmektedir. Liderliğe yeni bakış açısının getirilmesi ve yeni yaklaşımların desteklenmesinin önerilmesinden yola çıkarak Park (2016) küresel iş ilişkilerinde liderlerin ve ortakların birbirlerini teşvik edip desteklemesi için “ortak (iştirakçi) merkezli liderlik” (*Associate-Centered Leadership*) modelini önermiştir. Park (2016), araştırmasında ortak (iştirakçi) merkezli liderlerin örgütlerinde örgütsel barışı sağladıklarını açıklamıştır. Bu bağlamda ortak (iştirakçi) merkezli liderlik Park (2016)’a göre, tüm iştirakçilerinin yeteneklerini gösterebilecekleri bir bağlam sunarak ortaklarını grubun misyonuna ve vizyonuna ulaştırabilecek şekilde etkilemenin yöntemi, süreci ya da kapasitesidir. Ortak merkezli liderler; iş ortaklarını teşvik ederler, yardımcı olurlar, hizmet ederler, kolaylaştırırlar, yöneltirler ve takdir ederler. Ayrıca ortak merkezli liderler iştirakçilerini geçmişin yönetim anlayışlarını, inançlarını ve uygulamalarını sorgulamaya teşvik ederler. Park (2016) ortak merkezli örgüt modelinde liderin örgütsel barışı sağlamayı da kapsayan yedi rolünü şu şekilde tanımlamıştır:

1. İşbirlikçi liderler vizyon yaratırlar.
2. İşbirlikçi liderler iş ortaklarına durumları anlama, öncelikleri tanıma ve doğru yönü gösterme konularında rehberlik ederler ve bilgeliği geliştirirler.
3. İşbirlikçi liderler deneyimlerini kuruluşlarının üyelerine destek olmak ve onlara hizmet etmek için kullanırlar, rehberlik sağlarlar.
4. İşbirlikçi liderler çalışmaları kolaylaştırırlar.
5. İşbirlikçi liderler ılımlıdır.
6. İşbirlikçi liderler *örgütsel barışı* sağlarlar.
7. İşbirlikçi liderler ortakları tanırlar, överler ve takdir ederek içsel motivasyonlarını geliştirirler.

Stratejik liderlik

Örgütsel barışı geliştiren liderlik tarzlarından bir diğeri stratejik liderliktir. Ireland ve Hitt (2005) stratejik liderliği “*örgüt için gerçekleştirilebilir bir gelecek tasarlayarak bu geleceğe ulaşma stratejileriyle örgütü yönetmek*” şeklinde tanımlamaktadır. Hardwick ve Landuyt (1961, 1966)’un stratejik yönetimi ve stratejik liderliği detaylı bir şekilde ele aldıkları “Administrative Strategy” ve “Administrative Strategy and Decision Making” isimli

kitaplarında stratejik liderlik, yönetimin en üst düzeyde sentezini gerektiren en üst yönetim biçimi olarak nitelendirilmiştir. Örgütsel barış bağlamında ele alındığında ise stratejik liderlik Mwıtarı (2009)'ya göre örgütsel barışı sağlamak için stratejik yönetim anlayışının ve stratejik liderlik uygulamaları etkili bir yoldur (s. 16). Wheelen ve Hunger (1995) stratejik liderin önemli rollerinden birinin örgütsel barış ile yakın ilişkisi olan, örgütlerindeki olumlu atmosferi sağlamak olduğunu açıklamaktadır. Ayrıca Hardwick ve Landuyt (1961)'un stratejik bir liderlik için yöneticilere sundukları stratejik ilkelerden biri örgütsel barışın sürdürülmesidir.

Stratejik bir yönetimin amacı, örgütün varmak istediği noktaya stratejik yöntemlerle ulaştırılmasıdır. Örgütü varmak istediği noktaya en üst düzeyde ulaştırabilecek liderlik tarzı ise stratejik liderliktir. Başka bir deyişle stratejik liderlerin rolü örgütü ulaşmak istediği gelecek hedeflerine en iyi stratejilerle ulaştırmaktır (Guillot, 2003). Rowe (2001)'a göre liderler örgütlerinde her gün anlık kararlar vermek durumundadır. Liderin bu kararlarının örgütün stratejik yönü ile uyumlu olması hem kısa dönemli kârlılık sağlarken hem de gelecekteki istikrarını sağlamaktadır. Pisapia (2009) stratejik liderlerin içinde bulundukları küresel koşulları anlayabilmeleri ve örgütlerinin de bu koşullara uyum sağlayabilmesi için dönüştürücü, yönetsel, politik ve etik liderlik gibi stratejik özellikleri kullanmaları gerektiğini belirtmektedir.

Literatürde stratejik liderin özellikleri arasında vizyon sahibi olabilme, örgüt için gelecek vizyonu oluşturabilme, stratejik düşünme, diğerleri ile stratejik ilişkiler kurabilme (Ireland & Hitt, 2005) sayılmaktadır. Ayrıca stratejik liderin özellikleri arasında çalışanların özel yaşamlarına ve iş yaşamlarına duyarlı olma, çalışanlara karşı esnek bir yaklaşıma sahip olma ve bu şekilde çalışanların hata yapmalarına izin verme, davranışlarıyla diğer düzeylerdeki yöneticilere ve çalışanlara örnek olma (Swayne, Duncan & Ginter, 2006) yer almaktadır. Bu özelliklere Mwıtarı (2009, s. 16) ile Hardwick ve Landuyt (1961, 1966)'a dayanarak barışçıl bir tutuma sahip olma, örgütsel barışı sağlama özellikleri de eklenebilir.

Sonuç olarak örgütlerde örgütsel barışın sağlanabilmesinde en önemli role sahip olan, başka bir deyişle örgütsel barışın yönünü belirleyecek olan aktörün lider olduğu söylenebilir. Liderin hümanist bir yaklaşımı benimsemesi, örgütlerin amaçlarını gerçekleştirme hedefini hümanist yöntemlerle gerçekleştirmesi önemlidir (Tubosun, 2017). Liderin olumsuz yönetim anlayışı ya da yönetim tarzının yetersizliği çalışanların motivasyonunu olumsuz etkileyeceğinden örgütsel barışın bozulmasına neden olabilmektedir (Glass, 1967). Eğitim hizmetlerinin sunulduğu okul örgütleri için de aynı etkilerden ve sonuçlardan bahsedilebilir.

Okul personelinin hümanist bir şekilde yönetilmesi onların kurallara uyma ve okula ait hissetme yönündeki tutumlarını olumlu etkileyerek okullarda örgütsel barışın güçlenmesi sağlanabilecektir (Tubosun, 2017).

Politikalar

Literatürde örgütsel barış kavramına değinilen çalışmalar değerlendirildiğinde, örgütsel barış üzerinde etkili olan faktörlerden bir diğerinin politikalar olduğu anlaşılmıştır. Sözlük anlamı devletin etkinliklerini düzenleme ve gerçekleştirme esasları, davranış biçimi ve düşünce yapısı olan politika (TDK, 2021), genel olarak devletlerden örgütlere kadar her büyüklükteki topluluğun yaşama ve güçlenmesi ile ilgili öngörü, planlama, çaba ve faaliyetleri açıklamaktadır (Çalık & Ereş, 2006, s. 11). Sıklıkla güç kavramıyla açıklanan politika, örgütsel yaşamın bir gerçeğidir (Hoy ve Miskel, 2015, s. 221-223). Örgütlerin geleceğe ilişkin gerçekçi ve ulaşılabilir bir vizyon oluşturabilmesi için rasyonel analizler yapılarak oluşturulan politikalar, örgüte özgü bir gelenek sağlamaktadır (Çalık & Ereş, 2006, s. 11). Bu bağlamda politikalar örgütsel barışın da nasıl şekilleneceğini, kurumların örgütsel barışa ilişkin oluşturacağı geleneği de etkilemektedir. Literatürde çalışanların insancıl istihdamlarını sağlayan, motivasyonlarını ve katılımlarını destekleyen politikaların örgütsel barışı geliştirdiği belirtilmiştir.

Çalışanların Katılımını ve Motivasyonunu Destekleyen Politikalar

Çalışan katılımı, işgörenlerin karar alma, planlama, uygulama gibi tüm örgütsel süreçlere görüşleri, önerileri ve çabasıyla katılması (Emhan, Mengenci & Uryan, 2012) olarak tanımlanabilir. Jain, Chawla ve Arya (2021)'ya göre çalışan katılımı, bireylerin bilişsel ve duygusal olarak örgüte bağlı olma durumunu açıklamaktadır. Miller ve Monge (1986) çalışan katılımı ile ilgili gerçekleştirdikleri meta analiz çalışmasında çalışanların katılımını bilişsel, duygusal ve olasılığa bağlı katılım olarak adlandırdıkları üç kategoride açıklamışlardır.

Örgütün amaçlarına ulaşmasına yardımcı olabilecek önemli bir unsur olarak değerlendiren çalışan katılımı, örgütün amaçlarına ulaşmasının bir başka belirleyicisi olan örgütsel barış üzerinde etkili olduğuna ilişkin literatürde görüşlere rastlanmaktadır. Örneğin örgütlerde çalışan katılımını teşvik edecek standart ve şeffaf çalışma prosedürleri oluşturulmasının, çalışanlar için başvuru ve şikâyet mekanizmalarının bulunmasının, örgütün sahip olduğu

kurallar ve yaptırımlar hakkında tüm çalışanların açık bir şekilde bilgilendirilmesinin, bu bilgilere erişimin kolay olmasının örgütsel barışı destekleyeceği belirtilmiştir (Hardwick & Landuyt, 1961; Wilhelm, 2020). Gerçekleştirilen bir araştırmaya göre çalışanların kararlara katılımda işgörenler için en önemli öncelik erişilebilirlik olarak belirlenmiştir (Jain vd., 2021). Ayrıca örgüt ile politika belirleyiciler arasında iş birliğini destekleyen politikalar üretilebilmesinin, dolayısıyla çalışanların politika belirleme süreçlerine katılabilmesinin örgütsel barışın sağlanmasında önemli bir faktör olduğu vurgulanmıştır (Obiekwe vd., 2018). Bu bağlamda özel ve kamu örgütlerinin yer aldıkları faaliyet alanlarında ulusal ve uluslararası sürdürülebilirliklerini sağlayabilmeleri için çalışan katılımını sürekli gündemde tutmaları, örgütlerinde çalışan katılımını sağlayabilecek iyileştirici önlemler almaları gerekmektedir (Jain vd., 2021; van Assen, 2021). Böylece çalışanların daha fazla katılımcı oldukları kurumlarda motivasyonları artabilecek ve örgütsel barış da daha yüksek düzeyde gerçekleşebilecektir.

Motivasyon, belli amaçlara ulaşmak için bir güç kazanma hâli (Fidan, 1986, s. 128) olarak açıklanabilir. Örgütsel barışı teşvik etmek ve korumak için ise uzun vadeli bir ölçekte çalışanların sürekli motivasyonuna ihtiyaç duyulduğu söylenebilir (Glass, 1967). Literatürde çalışanların motivasyonlarını arttıran sosyal etkinlikler ve refah uygulamalarının örgütsel zorlukların çözümüne destek sağladığı ve sağlıklı ilişkileri teşvik ederek örgütsel barışı geliştirdiğine değinilmiştir (Glass, 1967; Mathew, 2011, s. 104 akt. Njeru vd., 2017).

Obiekwe vd. (2018)'ne göre ekonomik ve sosyal yaşamdaki değişiklikler, hızlı teknolojik gelişim, yüksek küreselleşme, rekabetin artışı ve bu nedenle ürün kalitesini geliştirme arayışları kamu ve özel sektördeki tüm kuruluşları hayatta kalabilmek için koşullara uyum sağlamaya zorlamaktadır. Bu zorlama ve işleyiş örgütleri kendilerini yeniden yapılandırmaya, çalışanların motivasyonlarını artıracak refah koşullarını sağlama yönünde politikalar belirlemeye zorlamaktadır. Çalışan refahı politikaları, çalışanlara maaş ve ücretlerin yanı sıra çeşitli hizmetler ve tesislerin sunulmasını da kapsamaktadır. Örneğin yiyecek yardımı, ödenek, konut, ulaşım, sağlık sigortası, emeklilik fonları gibi olanaklar çalışan refahı politikaları arasında sayılabilir. Patro (2019)'ya göre çalışanlar için refah politikalarının temel amacı, çalışma yaşamını zenginleştirmek ve örgütsel mutluluğu sağlamaktır. Bu refah önlemleri örgütün çalışanlar için daha anlamlı olmasını sağlamakta, devam bağlılıklarını artırmakta, motivasyonlarını ve verimliliklerini yükseltmektedir. Refah önlemleri ayrıca çalışanlar arasında sıcak ilişkiler kurulmasını sağlayarak örgütsel barışı korumaktadır.

Çalışan motivasyonunu sağlayabilecek örgütsel politikalardan bir diğeri çalışanlar arasında sıcak ilişkiler kurulmasını sağlayabilecek çalışmaların planlanmasıdır. Örgüt tarafından desteklenen sosyal etkinlikler ve çalışanlar arasındaki informal ilişkiler, çalışanların bağlılıklarını ve performanslarını arttırarak örgütün başarısının da artmasını sağlamaktadır (Akduman & Duran, 2017; Bitirim & Eğinli, 2008). Bu kapsamda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2019-2020 eğitim yılında benimsenen politikalardan biri olan ara tatillerin amaçlananlarından biri de öğretmenlerin motivasyonlarını arttırmaktır. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından yayınlanan iş takvimi doğrultusunda Kasım 2019 ara tatilinde öğretmenlerin konser, sinema, tiyatro, opera, halk dansları, sergi, yarışma, söyleşi, spor ve okul dışı etkinliklere katılması planlanmıştır (MEB, 2019a).

Gerçekleştirilen bazı araştırmalarda da öğretmenler arasında düzenlenen sosyal etkinliklerin örgütsel barışı arttırdığı anlaşılmıştır. Örneğin Yaman vd. (2010)'nin araştırmasına göre, çalışanlar doğum günlerinin kutlamasını işyerinde huzurun ve barışın göstergesi olarak algılamaktadır. Ada, Akan, Ayık, Yıldırım ve Yalçın (2013) okulda olumlu kişilerarası ilişkilerin, öğretmenler arası yardımlaşmanın, okul dışında yürütülen hobilerin öğretmenlerin motivasyonlarını arttırdığını; Demirkasımoğlu ve Arastaman (2017) öğretmen adaylarını içsel ödüllerin ve boş zaman verilmesinin motive ettiğini belirlemiştir. Örucü ve Kanbur (2008) motivasyon uygulamalarının çalışanların yönetiminde kullanılan araçlardan biri olduğunu ve örgütsel başarıyı sağlamada oldukça önemli bir rol oynadığını belirtmiştir. Sonuç olarak çalışanların motivasyonlarını ve katılımlarını destekleyen politikaların örgütsel barışı geliştirebileceği, bu doğrultuda örgütlerde barışın artırılmasının temel politikalardan biri olarak belirlenmesi gerektiği söylenebilir.

İş ve İstihdam politikaları

İş, bir sonuç elde etmek için belli bir güç harcayarak nesnelere biçim ve nitelik kazandırma etkinliği (Başaran, 1985, s. 37), karşılığında ücret ödenen ve bir değer yaratan emeği ifade etmektedir (Gerçek, Elmas-Atay & DüNDAR, 2015). İş aynı zamanda bireylerin psikolojik bütünlüğünü korumasını, kendini anlamlandırmasını ve örgütlerin var olma nedenini açıklayan önemli bir kavramdır (Akduman & Duran, 2017; Başaran, 1985, s. 37; Erdil, Keskin, İmamoğlu & Erat, 2004; Matsushita, 2013, s. 14). Çalışanların neredeyse tümü işyerlerinde aileleri ve arkadaşları ile geçirdikleri zamandan daha fazlasını geçirmektedir. Bu nedenlerle günümüzün modern örgütlerinde iş, çalışanlar için özlük haklarını belirleyen

yazılı sözleşmelerin ötesinde anlamlar içermektedir (Cindiloğlu, 2010; Rousseau, 1989). Başka bir anlatımla bir işe sahip olmak yani istihdam edilmek bireylerin toplumsal hayatta yer almalarının en önemli yollarından biridir (Gündoğan, 1999).

Literatürde insani istihdam koşullarının ve politikalarının örgütsel barışı geliştirdiğine ilişkin görüşlere rastlanılmaktadır (Budak, Arpacı & Tolay, 2017; Poyraz & Kama, 2008; Radaelli, 2016; Taher & Krotov, 2016). Örneğin Obiekwe vd. (2018) örgütsel barışın sağlayabilmesinin ön koşulunun işgörenlerin uygun iş ve istihdam koşullarında çalışabilmesi olduğunu belirtmektedir. Çalışanların geleceğe güvenle bakabilmesi anlamına gelen iş güvencesi (Bakan & Büyükbeşe, 2004; Çıtır & Kavi, 2010; Dogus, 2019; Poyraz & Kama, 2008), araştırmalara göre çalışanların özelliklerine uygun işlerde istihdam edilmesi (Baker, 2018) ve adil ücretlendirme politikalarıyla (Budak vd., 2017; Obiekwe vd., 2018) birleştiğinde örgütsel barışı geliştirmektedir.

Örgütsel barış, çalışanlara sahip oldukları işin anlamlı olmasını sağlayan örgütsel bir olgudur. Ancak iş ve istihdam politikalarının iyi planlanmamasının, belirlenen politikaların çalışanların yaşam kalitesini artıracak bir şekilde uygulanmamasının örgütsel barışı olumsuz etkileyeceği öngörülebilir. Örneğin çalışanların iş tanımlarının net olmayışı, ağır iş yükü, çok fazla sorumluluk ve buna karşılık yetkinin az oluşu (Taher & Krotov, 2016), çalışanlara rahatlık ve konfor sağlamayan (Erdil vd., 2004; Unur & Pekerşen, 2017) sağlıklarını tehlikeye atan çalışma ortamları (Njeru vd., 2017) örgütsel barışı engellemektedir. Ayrıca kişilerin özel yaşamlarındaki sorumluluklarını yerine getirebilmesine izin vermeyen çalışma saatleri (Parveen, 2018) ya da yer değiştirmelerde çalışan görüşünü dikkate almayan rotasyon uygulamaları (Memişoğlu, Çelik-Yılmaz, İsmetoğlu & Erbaş, 2015) gibi istihdama ilişkin politikalar örgütsel barışa zarar vermektedir. Sonuç olarak Hall (1993)'ın da belirttiği gibi politika belirleme sürecinde daha önce fark edilmemiş olan ihtiyaçlar, değerler, fırsatlardan oluşan seçenekler belirlenmeli ve doğru politikalar oluşturulmalıdır. Başka bir deyişle örgütsel barışı geliştirebilecek, çalışanlara ve örgüte maksimum faydayı sağlayacak iyi istihdam politikaları oluşturulmalıdır.

Çevre

Örgütsel anlamda ve en geniş ifadesiyle çevre; örgütün yapı, amaç, faaliyet, ürün, gibi tüm süreçlerini etkileyen unsurların tümüdür (Hicks, 1981, akt. Yiğit & Bayrakdar, 2016, s. 8). Örgütler için yaşamsal önemde olan çevre aynı zamanda örgütün kişiliğini de

belirlemektedir. Başka bir anlatımla örgüt yaşamak için elverişli bir çevreye ihtiyaç duymakta ve çevrenin durağan ya da değişime açık oluşu örgütün de duruk (statik) veya dirik (dinamik) bir yapıda olmasını belirlemektedir (Başaran, 1989, s. 36). Athos ve Coffey (1968) örgütün çevresini iç ve dış çevre olarak adlandırdıkları iki boyutta açıklamış, dış çevreyi de uzak ve yakın olarak ayırtmışlardır. Örgütün iç çevresinde yöneticiler, amaçlar, ürünler, teknoloji, coğrafi konum, örgütlenme biçimi, yönetim tarzı, mali kaynaklar, örgütün tarihi, personel nitelikleri gibi unsurlar bulunmaktadır. Örgütün uzak dış çevresinde ekonomik, sosyal, kültürel, politik, coğrafi, demografik etkenler; yakın dış çevresinde ise girişimciler, rakipler, müşteriler, kaynaklar ve diğer kurumlar yer almaktadır (s. 37). Benzer şekilde Başaran (1989) sistem yaklaşımı çerçevesinde örgütün çevresini iç ve dış çevreden oluşan iki boyutlu bir yapıda betimlemiştir. İç çevreyi örgüt içinde oluşan ortamın oluşturduğunu, dış çevreyi ise örgütle etkileşimde olan diğer tüm sistemlerin oluşturduğunu ifade etmiştir (s. 36).

Yaygın olarak örgütün çevresinin doğal, ekonomik, siyasal, toplumsal, kültürel, teknolojik, endüstriyel, uluslararası sistemlerden oluştuğu kabul edilmektedir (Başaran, 1989, s. 37; Obiekwe vd., 2018; Yiğit & Bayrakdar, 2016, s. 1). Bu sistemlerin aynı zamanda örgütsel barışı etkileyen çevresel faktörler olduğu ifade edilebilir. Obiekwe vd. (2018) örgütsel barışı etkileyen faktörlerin, çevrenin de içinde bulunduğu tüm öğelerin toplamı olduğunu söylemektedirler. Bu bağlamda literatürde örgütsel barışın çevresel unsurlardan etkilendiğine ilişkin bazı görüşler yer almaktadır (Asenath, Guyo & Otieno, 2017; Breton, Cox & Taylor, 2003; Dogus, 2019; Gupta, 2015b; Obiekwe vd., 2018; Okpalibekwe vd., 2015; Parveen, 2018). Bu görüşler incelendiğinde örgütün yakın çevresi ve uzak çevresine atıf yapıldığı anlaşılmaktadır.

Yakın Çevre

Örgütler devamlılıklarını sağlamak için ihtiyaç duydukları kaynakların büyük bir kısmını etkileşim halinde bulunduğu yakın çevresinden temin etmektedir. Örgüt ve yakın çevresi bu etkileşim sürecinde birbirini karşılıklı olarak biçimlendirerek değiştirmektedir (Yiğit & Bayrakdar, 2016). Bu nedenle örgütlerin yakın çevresinde bulunan ve örgütü destekleyen ortaklar, tedarikçiler (Park, 2016), endüstri kuruluşları, hiyerarşik örgütler, örgütsel barışın gelişmesine katkı sağlayabilirler. Aynı şekilde barış düzeyi yüksek örgütler de çevrelerini değiştirir ve biçimlendirirken sahip oldukları barışçıl tutumu da bu sürece yansıtırlar. Böylece örgütler toplumsal barışın gelişmesine katkı sunabilirler. Konu okullar açısından ele

alındığında, okul örgütlerinin yakın çevresinde veliler, yerel yönetimler, sivil toplum kuruluşları (Gümüseli, 2001) gibi yakın çevre unsurlarının bulunduğu görülmektedir. Okullar yakın çevresiyle kurduğu olumlu ilişkiler ile bir yandan kendi içinde örgütsel barışı tesis ederken diğer yandan da öğrenciler, öğretmenler ve veliler gibi sahip olduğu geniş ağ sayesinde toplumda barışın gelişmesinde önemli rol oynayabilirler.

Okul örgütlerinin yakın çevresinde bulunan sendikalar, çalışanların ve işverenlerin ekonomik, toplumsal ve kültürel çıkarlarını korumak ve geliştirmek amacıyla kurulan tüzel kişiliğe sahip sivil toplum örgütleridir (Eraslan, 2012). Sendikalar aynı zamanda Türkiye’de çalışanların yönetime katılmasının önemli yollarından biridir (Coşan-Erkal, 2012). Örgütsel barış ve istikrar açısından bireysel mücadelenin radikal ve yüksek maliyetli bir yöntem olduğunu belirten Breton vd. (2003), örgütsel barışı sağlamak için sendikal mücadelenin daha etkili ve ekonomik bir yol olduğunu ifade etmektedir.

Sendikalar çalışma saatlerinin düzenlenmesi, iş yaşamı ile özel yaşam arasında denge sağlayacak önlemler alınmasının sağlanması gibi çalışanların haklarını koruyan faaliyetler yürütmektedirler. Bu sendikal faaliyetlerin örgütsel barışa katkı sunduğu hakkında İngilizce literatürde görüşler bulunmaktadır (Asenath vd., 2017; Breton vd., 2003; Gupta, 2015b; Okpalıbekwe vd., 2015; Parveen, 2018). Ancak Türkiye’de gerçekleştirilen bazı araştırmalarda sendikaların faaliyetlerinin örgütsel barışa zarar verdiği bulguları elde edilmiştir. Örneğin Konan, Çetin ve Yılmaz (2017) yönetici atamada liyakat yerine sendika üyeliğinin etkili olduğunu; Köybaşı, Uğurlu ve Arslan (2016) öğretmenlerin sendikaların siyasi bağlantıları nedeniyle üye olmaktan çekindiklerini; Akcan, Polat ve Ölçüm (2017) sendikal faaliyetlerin etik dışı davranışlara, öğretmenler arasında siyasi kutuplaşmalara ve iletişim sorunlarına yol açtığını belirlemiştir.

Tüm işlerin ve ilişkilerin örgütsel ağlar içinde gerçekleştiği modern yaşamda, örgütlerle toplumu birbirinden bağımsız düşünmek olanaksızdır. Bu nedenle örgütsel barışı etkileyen önemli faktörlerden biri de örgütlerin toplumla olan ilişkisidir. Başka bir anlatımla birbirleri ile girift bir ilişki içerisinde bulunan örgütler ve toplum dinamik bir şekilde sürekli birbirlerini etkilemektedir. Örneğin toplumda yaşanan şiddet örgütleri, örgütlerde yaşanan şiddet de toplumu etkilemektedir (Aytaç, 2004; Türk & Kıroğlu, 2018). Durum barış için de aynı şekildedir. Örgütlerde yaşanan barışın çarpan etkisi yaratarak toplumsal barışı arttırdığı (Hardwick & Landuyt, 1961; Spreitzer, 2007), toplumda yaşanan barışın da örgütlerdeki barışı artırabileceği söylenebilir.

Uzak Çevre

Örgütler varlıklarını sürdürebilmek, ihtiyaç duydukları kaynaklara ulaşabilmek için girdi, süreç, ürün gibi tüm aşamalarında hem yakın hem uzak çevresiyle sürekli etkileşimde bulunmak zorundadır (Başaran, 1989, s. 36; Koçel, 2001). Kaynak bağımlılığı kuramına göre örgütlerin çevreleri ile etkileşimde bulunma zorunluluklarının nedeni, varlıklarını sürdürebilmelerine yetecek oranda kaynağı kendi öz varlıkları ile üretme potansiyeline sahip olmamalarındandır (Aldrich & Pfeffer, 1976). Örgütlerin uzak çevresiyle olumlu ilişkilerinin örgütsel barışı geliştirdiğine ilişkin literatürde bazı görüşler bulunmaktadır. Örneğin, örgütün çalışanlarının ve yöneticilerinin politika yapıcılar ile iş birliğinde bulunmasının (Obiekwe vd., 2018), halkla ilişkiler çalışmalarının (Pratt, 1994) örgütsel barışı artırdığı ifade edilmiştir. Başka bir deyişle örgütler, uygulamaları ile hem örgütün kendi içindeki barışı sağlayabilirler hem de yerel ve küresel topluluklar üzerindeki etkileriyle örgütün dışında barışın gelişmesine önemli katkı sunabilirler (Spreitzer, 2007). Bu bağlamda bir örgüt olarak okulların etkileme gücü göz önüne alındığında sahip olduğu örgütsel barış; öğrenciler, öğretmenler ve velilerden başlayarak yakın çevresini, toplumu ve küresel ilişkileri etkileyebileceği söylenebilir.

Etkililik ve Okul Etkililiği Kavramları

Örgütlerin amaçlarına ulaşma derecesini nitelendiren etkililik (Barnard, 1938, s. 1); örgütten yararlanan, örgütle ilişkili olan tüm kişi ve grupların taleplerinin ne ölçüde karşılandığı ile ilgilidir (Pfeffer & Salancik, 1978, s. 11). Etkililik kavramı, ekonomi bilimi içerisinde gelişmiş ve buradan diğer bilim dallarına yayılmış ve nihayetinde 1945'ten sonra yönetim bilimi içerisinde yerini almıştır. Etkililik, literatürde etkinlik ve verimlilik kavramlarıyla birlikte kullanılmakta, kimi zaman da bu kavramlarla birbirine karıştırılabilmektedir. Kavramların niteledikleri durumlar incelendiğinde *etkililiğin* sahip olunan kaynakların en iyi şekilde değerlendirilerek mümkün olan en iyi sonucun alınmasını, planlara ulaşma derecesini açıkladığı ve performansa vurgu yaptığı anlaşılmaktadır. *Verimlilik* kavramı, örgütün sahip olduğu kaynaklardan en uygun çıktıyı sağlayabilmesini, örgütün çıktılarını en az maliyetle yani savurganlıktan kaçınarak üretebilmesini açıklamaktadır. *Etkinlik* kavramı ise örgütün kaynaklarını belirlediği amaçlar doğrultusunda ne denli yeterli düzeyde kullandığını gösteren bir değerlendirme kriteridir (Yükçü & Atağan, 2009).

Etkililik kavramının okullar bağlamında ele alınması ve etkili okul kavramının ortaya çıkarak bu konuda tartışmalarının başlaması 1960'lı yılların sonralarına rastlamaktadır. Amerika Birleşik Devletleri'nde öğrenci başarısında okulların çok küçük bir payı olduğuna ilişkin sonuçlara ulaşan araştırmalar (Coleman vd., 1966; Jencks vd., 1972) okulların etkililiğinin tartışılmasına neden olmuştur. Böylece etkili okulların özelliklerinin belirlenmesini amaçlayan yoğun bir araştırma sürecini başlatmıştır.

Literatürde “Etkili Okul Hareketi” olarak adlandırılan araştırmaların ve tartışmaların odak noktasını öğrenci nitelikleri ve okul kaynakları bakımından benzer koşullara sahip okullar arasındaki başarı farklarının nedenlerinin sorgulanması oluşturmaktadır (Hoy & Miskel, 2015, s. 272). Ancak etkili okul çalışmaları kimi araştırmacılar tarafından kuramsal zeminden yoksun olduğu yönünde eleştirilmektedir. Bu nedenle okul etkililiği; okulların girdileri, okul programları, okul ve sınıf içi süreçler, çıktıları ve okulun içinde yer aldığı dış çevre gibi boyutları ile ele alarak tanımlanabilen ve bunlar arasında ilişkisel karşılaştırmalar yapılarak yargılarda bulunulan bir çalışma alanı (Şişman, 2020, s. 25) olarak nitelendirilmektedir.

Balcı (2014) okul etkililiğini okulun olumlu bir değişime uğraması, Etkili Okul Hareketini ise okulda mükemmel okulu yaratma yollarını bulma çabası olarak açıklamaktadır (s. 35). Cheng (1996a), okul etkililiğinin okul içi ve okul dışı süreçlerden etkilendiğini, teknik ve sosyal etkililik olarak nitelendirilebilecek iki boyutu bulunduğunu belirtmektedir. Okullar eğitim sistemi içerisinde eğitimin üretildiği, hizmetin sunulduğu ve ürünün ortaya çıkartıldığı temel kurumlardır. Okulların temel olarak eğitsel, örgütsel ve yönetsel üç tür amacı bulunmaktadır. Eğitsel amaçlar öğrencilere kazandırılması hedeflenen davranışların bütünü tanımlarken, örgütsel amaçlar okulun yaşamını sürdürebilmek için yerine getirmesi gerekenleri vurgular. Yönetimsel amaçlar ise okulun etkililiği ile yakından ilgili olan eğitimin niteliğinin artırılmasını ve yaygınlaştırılması çalışmalarını kapsar. Özetle etkili okul kavramının bu üç tür amaca üst düzeyde ulaşma motivasyonunda olmayı ve bu amaçları gerçekleştirmede başarılı olmayı nitelediği söylenebilir (Başaran, 1993, s. 11-13).

Öğretmenlerin, öğrencilerin, yöneticilerin, velilerin ve iş dünyasının tercihleri ve beklentileri değiştikçe okulların etkililikleri ile ilgili tanımlar ve kavramsallaştırmalar da değişmektedir. Örneğin bir dönem akademik başarı okulların etkililiği konusunda temel kriter iken daha sonraki süreçte okulların; öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimine katkı sunması, öğrencileri bu yönde geliştirmesi etkililik kriterleri olarak görülmeye başlanmıştır (Hoy & Miskel, 2015, s. 272). Başka bir ifadeyle okul etkililiği çalışmalarının tarihsel bir süreç

içerisinde beklentilerde ve etkililiğe yüklenen anlamlarda yaşanan dönemsel ve durumsal koşullardan etkilenecek gelişim gösterdiği söylenebilir. 2020 yılında küresel olarak etkili olan Covid-19 pandemisi nedeniyle dünyanın hemen hemen her yerinde uzaktan eğitime geçilmiş olması okul etkililiğiyle ilgili yeni beklentiler oluşturmuştur. Araştırmalarda (Fedele, Iacuzzi & Garlatti, 2021; Lathifah, Helmanto & Maryani, 2020; Varela & Fedynich, 2020) uzaktan eğitim sürecinin yönetilme biçimi, öğretmenlerin, öğrencilerin teknolojik olanakları ve yeterlilikleri önemli etkililik kriteri olarak belirlemeye başlamıştır.

Okul Etkililiği Araştırmalarının Tarihsel Süreci

Okul etkililiği çalışmalarının başlangıç noktasını Coleman Raporu olarak bilinen “Equality of Educational Opportunity” araştırması oluşturmaktadır. Söz konusu araştırma 1964 yılında Amerika Birleşik Devletleri’nde kabul edilen Sivil Haklar Yasasının bir maddesinde *okullar arasında ırk nedeniyle bireyler için eşit eğitim fırsatlarının bulunup bulunmadığının belirlenmesini* yasal zorunluluk haline getirmiş olması nedeniyle yürütülmüştür. Bu doğrultuda 1965 yılında John Hopkins Üniversitesi sosyoloğu James Coleman hükümet yetkilileri tarafından ırksal farklılıklara bağlı olarak eğitim eşitliğinin durumunu araştırmakla görevlendirilmiştir. Böylece James Coleman oluşturduğu bir ekiple birlikte Amerika’da okulların finansman ve kaynak dağıtımı, beyaz ve siyah öğrencilerin başarı durumlarının karşılaştırılması, başarılı bir öğrenme için gerekli unsurları belirleye dönük o güne kadar gerçekleştirilen en büyük araştırmayı yürütmüştür. Coleman ve arkadaşları okullara verilen kaynakların ve fonların yanı sıra bir çocuğun öğrenme kapasitesini nelerin etkilediğini ve çocukların ne kadar iyi öğrendiğini de araştırma kapsamına dahil etmiştir. Dört bin devlet okulundan 600 bin öğrenci ve 60 bin öğretmenin yanıtladığı anketler analiz edilerek entegrasyon, eğitim ve finansmanla ilgili birçok varsayımı alt üst eden sonuçları içeren ve literatürde Coleman Raporu olarak adlandırılan 737 sayfalık bir araştırma raporu hazırlanmıştır (Dickinson, 2016).

Coleman Raporunda, bir okulun fiziksel olanakları ve finansal kaynaklarının bir çocuğun eğitim başarısında en önemli faktörler olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca okullara ayrılan finansmanın bölgeler arasında nispeten eşit olduğu ancak bir öğrencinin aile geçmişi, sınıfında bulunan diğer öğrencilerin sosyo-ekonomik farklılıkları bir çocuğun ne kadar iyi öğrenebileceğinin en önemli belirleyicileri olduğu tespit edilmiştir. Raporda bir çocuğun akademik performansının, özellikle de işçi sınıfından bir çocuğun akademik performansının, farklı geçmişlerden gelen çocuklarla aynı okula gitmesinden büyük ölçüde olumlu

etkilendiği açıklanmıştır. Başka bir anlatımla farklı yaşam geçmişlerine sahip çocukların aynı sınıfta olmaları durumunda daha iyi performans gösterdikleri, çocuğun akademik başarısını sadece eğitim politikalarının ve öğretmen yeterliliklerinin belirlemediği, öğrencinin sınıf arkadaşlarının çok büyük belirleyici olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Coleman vd., 1966; Dickinson, 2016). Bunun yanı sıra rapor ile Coleman ve ekibi tarafından literatürde *başarı boşluğu* olarak nitelendirilen durum, bilimsel veriler ile ilk kez desteklenmiştir. Afroamerikan çocukların okuldaki beyaz çocukların birkaç sınıf gerisinde olduğunun tespit edildiği raporda, tüm farklı sosyal sınıflardan çocukların birbirlerine karıştığı okullarda eğitim görmesinin çözüm olabileceği (Dickinson, 2016) belirtilmiştir.

Equality of Educational Opportunity araştırması sonucunda yayınlanan raporda yer alan sonuçlar önce Amerika’da daha sonra diğer ülkelerde eğitim alanının en tartışmalı konulardan biri haline gelmiştir (Dickinson, 2016). 1960’lı yılların sonlarında başlayan bu tartışmanın ve konuya ilişkin araştırmaların 2020 yılına gelindiğinde çok dilli eğitim (Kırss, Säälik, Leijen & Pedaste, 2021), dönüşümcü liderlik (Gunawan, 2020) gibi farklı değişkenleri, pandemi gibi durumsal koşulları bünyesine katarak güncelliğini koruduğu söylenebilir. Etkili okul çalışmaları tarihsel bağlamda ve içeriklerine göre ele alındığında; Coleman Raporunun bulgularını destekleyen, Coleman Raporunun bulgularına karşı çıkarak etkili okul hareketini başlatan, etkili okulların özelliklerini belirlemeyi amaçlayan, gelişmiş ve az gelişmiş ülkelerdeki okul etkililiğinin sonuçlarına ilişkin farklılıkların belirlenmesini hedefleyen ve okul etkililiğinin güncel sorunlar bağlamında ileri istatistiksel yöntemlerle inceleyen araştırmalar olarak beş boyutta sınıflandırmak mümkündür.

Coleman Raporunun Bulgularını Destekleyen Araştırmalar

Coleman Raporunun yayınlanmasının ardından gerçekleştirilen bir dizi araştırmada da benzer bulgular elde edilmiştir. Örneğin Jencks vd. (1972, s. 22) Coleman raporu verilerini kullanarak yürüttükleri araştırmada, öğrenci başarısının okula bağlı olmadığı, okulda ve yaşamda başarıyı büyük ölçüde aile çevresinin belirlediği sonucuna ulaşmıştır. Yaşanan sosyal, eğitimsel ve diğer alanlardaki eşitsizliklerin kaynağının okullar arasındaki farklılıktan kaynaklandığının söylenemeyeceğini belirtmiştir. Hauser vd. (1976) yürüttükleri araştırmada benzer sonuçlara ulaşarak öğrencilerin sosyoekonomik özelliklerine ilişkin değişkenler kontrol edildiğinde başarılarındaki değişimin ancak %1-2’sinin okulların özelliklerinden kaynaklandığını açıklamıştır. Bourdieu (1986) okul dışı özelliklere vurgu

yaparak öğrenci başarısının toplumsal kökenle ve ailenin sahip olduğu kaynaklarla ilgili olduğunu ifade etmiştir.

Okulların Öğrenci Başarısındaki Rolünü Vurgulayan Araştırmalar

Öğrenci başarısında salt aile kaynaklarına odaklanan araştırma sonuçları okulların statü ve güven kaybına uğramasına neden olmuş, beraberinde okulların gerekliliğini sorgulayan bir tartışma gündemine yol açmıştır. Eğitimin her kademesindeki çalışanlar için önemli rahatsızlık yaratan bu duruma karşı eğitimcilerden güçlü bir yanıt gelmiş ve bir araştırma atağı başlamıştır (Chapman, Muijs, Reynolds, Sammons ve Teddlie 2016). Etkili Okul Araştırmaları olarak nitelendirilen bu araştırma hareketinde elde edilen bulgular okulların öğrencilerin yaşamlarında önemli bir fark yaratabileceği hipotezini desteklemiştir (Balcı, 2014, s. 18).

Weber (1971) üç farklı şehirde düşük sosyoekonomik düzeyden başarılı öğrencilerin bulunduğu okullarda bir araştırma yürütmüştür. Bu araştırmada okulların etkililik kriteri olarak öğrencilerin okuma yazma becerileri alınmış ve yoksul öğrencilerin bu beceri nasıl kazandıkları anlaşılmaya çalışılmıştır. Bu araştırmada sosyo-ekonomik düzeyi düşük ancak başarılı öğrencileri olan okullarda güçlü bir liderliğin, öğrenci başarısına yönelik yüksek beklentilerin, mutlu ve sakin bir okul atmosferinin olduğu, okuma becerisinin ısrarla vurgulandığı, çalışmalar için ek personel ve farklı öğretim materyalleri kullanıldığı, öğrencilerin gelişimlerinin sürekli değerlendirildiği belirlenmiştir. Mayeske vd. (1972)'nin hazırladığı “A Study of Our Nation's Schools” isimli araştırmanın raporunda öğrencilerin başarılarındaki değişkenliğin %37'sinin okullardan kaynaklandığı açıklanmıştır. Etkili okul hareketi ve etkili okul araştırmalarının bu ilk örnekleri sıra dışı özellikler gösteren okullarda durum çalışmaları şeklinde gerçekleştirilmiştir (Martinez-Abad, Gamazo & Rodriguez-Conde, 2020).

Etkili okul araştırmaları; standart testlere odaklandığı, okul etkililiğinin ölçütünün matematik ile okuma becerilerinden alınan puanlarla belirlenmeye çalışıldığı ve bu nedenle etkililik kavramının çok dar bir kapsamda ele alındığı, öğrencilerin psikolojik ve sosyal gelişimlerinin göz ardı edildiği, araştırmaların çoğunlukla ilkokullarda ve durum çalışmasıyla gerçekleştirildiği (Cohn & Rossmiller, 1987; Reid, Hopkins & Holly, 1987) yönünde eleştirilmiştir. Ayrıca araştırmaların teorik bir çerçevesinin bulunmadığı ve okullar ile okulun sosyal ve politik bağlamları arasında kopukluk olduğu (Angus, 1993) etkili okul

alışmalarına getirilen diğ er eleştiriler olmuştur. Bu eleştiriler araştırmalarda okullara ilişkin daha detaylı incelemeler yapılmasını sağlamıştır. Böylece araştırma örneklemini olarak başarısı yükselen ve düş en okulların belirlendiğı çalışmalar yürüt lmeye başlanmıştır. Güvenli ve düzenli bir okul çevresi, güçlü bir liderlik, öğrenci başarısına yönelik yüksek beklentiler, öğretim programının yakından izlenmesi, okul kaynaklarının etkili kullanımı, öğrenci gelişiminin takibi (Edmonds & Frederikson, 1979) okulların etkililiğini ve dolayısıyla öğrencilerin başarısını arttığı tespit edilmiştir.

Etkili Okulların Özelliklerini Belirlemeyi Amaçlayan Araştırmalar

Araştırmacıların ilgisi süreç içerisinden okulun öğrenci yaşamında bir fark yaratıp yaratmadığını sorgulamaktan etkili okulların hangi özelliklere sahip olduğuna yönelmiştir. Örneğın Brookover vd. (1979) araştırmasında ilkokullardaki sosyal sistemleri tanımlamaya çalışmıştır. Akran grupları arasındaki etkileşimin, okulun sosyal ikliminin, öğretimsel etkinliklere ayrılan zamanın, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerinin ve öğretmenlerin aldıkları ücretlerin öğrenci başarısında etkili olduğunu, öğrenci başarısındaki değışimin %85 oranında bu faktörlere bağılı olduğunu belirlemişlerdir. Edmonds (1979) etkili bir okulun özelliklerini belirlemek için iki okul arasındaki başarı farklarının nedenlerini incelemiştir. Araştırmada öğrenci başarısındaki farklılığın okul yönetiminin politika ve uygulamalarından kaynaklandığını tespit etmiştir.

Etkili okulların özelliklerine ilişkin araştırmalar önce Purkey ve Smith'in daha sonra Lezotte ve Sheerens ve Bosker'in çalışmaları ile devam etmiştir. Bu araştırmacılar etkili okulların özelliklerine ilişkin pek çok ortak özelliğın yanı sıra bazı farklı faktörlerin de önemine değinmişlerdir. Örneğın Purkey ve Smith personel gelişimi ve mesleki iş birliğine Sheerens ve Bosker'den daha fazla vurgu yapmıştır (Hoy & Miskel, 2015, s. 281). Ancak belirtmek gerekir ki, etkili okul araştırmacıları öğrencinin performansı üzerinde öncelikle okulun sorumlu olduğunu kabul etmekle birlikte ailenin öğrencinin başarısı üzerindeki rolünü de reddetmemektedir (Harbaugh, 2005, s. 33). Bu konuda Hallinger ve Murphy (1986) bir okulun etkili olabilmesi için ev ve okul arasında yakın ilişkiler kurulması, demokratik bir okul ortamı sağlanması, öğretmenlerin gelişimine önem verilmesi ve öğrencilerin öğrenmesini geliştirecek öğretim programları hazırlanması gerektiğine vurgu yapmıştır. Doran (2004) Amerikan okullarında etkili okulların özelliklerini ve etkili okulların öğrenci başarısı ile ilişkisini araştırdığı doktora tezinde kapsamlı bir literatür taraması gerçekleştirerek 1978-2000 yılları arasında Baldwin, Beare, Brookover, Cotton, Edmonds,

Lezotte, Zingcrelli, Pukey ve Smith tarafından yürütülen araştırmalarda belirlenen etkili okul özelliklerini tespit etmiştir. Doran (2004)'ın literatüre göre belirlediği etkili okulların özellikleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Etkili Okulların Özellikleri

Değişkenler	Değişkenin Özellikleri
Liderlik	Güçlü yönetsel ve öğretimsel liderlik
Yüksek beklentiler	Tüm öğrencilerin öğreneceği inancı, yüksek başarı beklentisi
Düzen ve disiplin	Düzenli, güvenli ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı okul ortamı
Odaklanmış misyon	Tüm örgütsel kaynakların eğitim misyonuna odaklanması
Gelişimin izlenmesi	Öğrenci gelişiminin sürekli izlenmesinin sağlanması
Olumlu ve destekleyici iklim	Destekleyici ve güvenli okul iklimi
Etkili öğrenme zamanı	Öğretmenlerin ve öğrencilerin öğrenme etkinliklerine maksimum zaman ayırması
Aile ve toplum katılımı	Toplum ve ailenin eğitim süreçlerine katılımı
Personel geliştirme	Öğretmenlerin mesleki ve sosyal gelişimi için düzenlenen programlar
Temel beceriler	Tüm öğrencilerin bir öncelik olarak temel becerileri kazanması
Kararlara öğretmen katılımı	Öğretmenlerin karar süreçlerine katılımı
Gruplama süreçleri	Esnek sınıf gruplamaları, uygun sınıf ödevleri
Takım olarak öğrenme	Takım olarak öğrenmeye olanak sağlayan öğretim oyunları
Uygun sınıf mevcutları	Kalabalık olmayan sınıflar

Kaynak: Doran, J. A. (2004). *Effective school characteristics and student achievement correlates as perceived by teachers in American-style international schools* (Doctoral dissertation) (pp. 45-47) University of Central Florida.

Gelişmiş ve Az Gelişmiş Ülkelerde Karşılaştırmalı Etkili Okul Araştırmaları

Etkili okul ile ilgilenen araştırmacılar süreç içerisinde okulların az gelişmiş ve gelişmiş ülkelerde öğrencileri etkileme biçiminin farklılaştığını belirlemiştir. Örneğin Heyneman ve Loxley (1983) 29 farklı gelişmiş ve az gelişmiş ülkeyi inceledikleri araştırmalarında okulların öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin farklı düzeylerde olduğunu tespit etmiştir. Araştırmaya göre az gelişmiş ülkelerdeki okul kaynaklarının öğrencilerin aile özelliklerinden daha çok etkili olduğu, ülkelerin gelişmişlik düzeyi düştükçe okulun öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin arttığı anlaşılmıştır. Başka bir deyişle gelişmekte olan ülkelerde yapılan araştırmalarda, öğrencinin akademik performansındaki okul kalitesine atfedilen varyansın oranının, aile geçmişinin etkisinden çok daha büyük olduğu bulunmuştur (Heyneman & Loxley 1983). Literatüre “Heyneman ve Loxley Etkisi” olarak geçen bu durum, Amerika ve Avrupa merkezli araştırmaların tüm ülkeler için genellemeyeceği sonucunu doğurmuştur (Dolu, 2018). Örneğin ailedeki çocuk sayısının fazla olması gelişmekte olan ülkelerde öğrenci başarısını olumlu etkilerken bu durum Amerika Birleşik

Devletleri'nde gerçekleştirilen araştırmalarda başarı üzerinde olumsuz etkiye neden olan bir faktör olarak belirlenmiştir (Baker, Goesling & Letendre, 2002).

Jansen (1995) gelişmekte olan ölkelerde 1970'lere kadar gerçekleştirilen okul etkililiği çalışmalarını birinci kuşak, 1980'lerden sonraki çalışmaları ise ikinci kuşak araştırmalar olarak nitelendirmektedir. Birinci kuşak araştırmaların ekonomi bilimi içerisinde üretim kapsamında ele alınan çalışmalar olduğunu, ikinci kuşak araştırmaların ise çoğunlukla 1980'lerde Dünya Bankası tarafından finanse edilen ve öğrencilerin akademik başarılarını hangi faktörlerin etkilediğini belirlemeye dönük gerçekleştirilen araştırmalar olduğunu belirtmektedir.

Az gelişmiş ölkelerde gerçekleştirilen bazı araştırmalarda etkili okulların özellikleri ve yönetim süreçlerinin okul etkililiği üzerindeki etkisi incelenmiştir. Örneğin Harber (1993) Tanzania'da okul yönetiminin okul etkililiğini nasıl etkilediğini incelediği araştırmasında daha katılımcı yönetimin okul etkinliğini arttırdığı, iletişimi geliştirdiği ve daha arkadaşça ilişkiler üretmeye yardımcı olduğu sonucuna varmıştır. Timilehin (2010) Nijerya'da gerçekleştirdiği çalışmasında okul müdürlerinin liderlik davranışları ile okul etkililiği arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonuçları müdürlerin liderlik davranışları ile okul etkililiği arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Pretorius (2014) Güney Afrika'daki uygulayıcıların etkili ve işlevsiz okullar hakkındaki algılarını araştırmak için bir çalışma yürütmüştür. Nitel yöntemle gerçekleştirilen araştırmada iyi yönetilen bir okulun planlama, organizasyon, liderlik, denetim gibi yönetim süreçlerini iyi işlettiğini bulgulamıştır.

Son Dönem Etkili Okul Araştırmaları

Okul etkililiği araştırmaları süreç içerisinde uluslararası sınavların verilerinin kullanılmasıyla genişlemiştir (Kyriakides, Creemers & Charalambous, 2019). Böylece okul ortamlarının, okul düzeylerinin, öğrencilerin, okulların sahip olduğu kaynakların da dahil edildiği ileri istatistiksel tekniklerin kullanıldığı önemli çalışmalarla desteklenmiştir (Kyriakides & Creemers, 2008; Martinez-Abad vd., 2020: şen, Yıldırım & Karacabey, 2020). Okulların öğrenciler üzerinde çok küçük bir etkiye sahip olduğunu bulgulayan araştırmaların (Coleman, 1966; Jencks vd. 1972) aksine 1970'li yıllardan bu yana yürütölen çalışmalar okulların öğrencilerin yaşamları üzerinde gözlenebilir somut etkileri bulunduğunu göstermektedir. Bu nedenle politika yapıcılara ve uygulayıcılara düşen temel

görev okulları iyileştirmek, geliştirmek, etkililiğini artırabilecek politikalar belirleyip uygulamak, özellikle etkililiği düşük okulları daha etkili yapacak çalışmalar yürütmektir (Şişman, 2020, s. 28). Bununla birlikte öğrenci başarısında ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin öneminin yadsınamaz bir gerçek olduğu PISA, TIMSS gibi uluslararası sınavların raporları ve bilimsel araştırmalarla ortaya konulmaya devam etmektedir (Arifoğlu, 2019). Ancak durumun bundan ibaret olduğunu söylemek kadereci bir anlayışa işaret etmekte ve okulların sorumluluk almasının önüne engel koymaktadır.

Okul etkililiği çalışmalarının belirtilen gerçeklerden hareketle etkili okullar için temel bileşenlerin neler olduğu, etkili okula ilişkin beklentilerin hangi durumlardan etkilenecek değiştiği, paydaş önerileri gibi konuları ele almaya devam edeceği söylenebilir. Etkili okula ilişkin çalışmaları ve okulların etkililik düzeylerini artırmayı ülkeler, birlikler, uluslararası kuruluşlar hedefleri arasına almakta yasal düzenlemeler yapmaktadır. Örneğin 1990 yılında başlatılan “Herkes İçin Eğitim (Education for All) hareketinin hedeflerinden biri eğitimin kalitesinin tüm yönleriyle iyileştirilmesi ve eğitimde mükemmelliğin sağlanması olarak belirlenmiştir (UNESCO, 2000). Türkiye özelinde değerlendirildiğinde de 2023 Eğitim Vizyonunun vurgusunun da bu yönde olduğu görülmektedir.

Türkiye’de Okul Etkililiği Araştırmaları

Amerika Birleşik Devletleri’nde 1960’lı yılların sonlarında başlayan etkili okul çalışmaları daha sonra Avrupa’ya genişlemiş ve 2000’li yıllara gelindiğinde görece zengin bir literatür oluşmuştur (Balcı, 2014, s. 18). Türkiye’de ise eğitimin nitelik sorunları ve bu sorunların iyileştirilmesine yönelik çalışmalar akademisyenlerin, uygulayıcıların ve politika yapıcılarının her zaman gündeminde olan konular arasında yer almasına rağmen okul etkililiğine ilişkin bilimsel ilginin oldukça geç başladığı söylenebilir. Türkçe literatür incelendiğinde 2000 yılı öncesinde çok sınırlı araştırmayla karşılaşmaktadır (Balcı, 1988; Balcı, 1993; Çelik, 1994, Gümüşeli, 1996; Şişman, 1996). Okul etkililiğine akademik ilginin 2000 yılında başladığı özellikle 2010 yılı sonrası artış gösterdiği görülmektedir. Bu kapsamda okul etkililiği ile ilgili yürütülen lisansüstü tezler Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezinden “okul etkililiği” ve “etkili okul” anahtar kelimeleriyle araştırılmıştır. Gerçekleştirilen taramada 2021 yılı öncesinde toplam 80 lisansüstü teze erişilmiş, 67 yüksek lisans, 13 doktora tezi yürütüldüğü anlaşılmıştır. Okul etkililiği ile ilgili yürütülen lisans üstü tezlere ilişkin sayısal bilgiler Tablo 4 ’te sunulmuştur.

Tablo 4

Türkiye’de Okul Etkililiği Hakkında Yürütülen Lisansüstü Tezlere İlişkin Sayısal Bilgiler

Tezin yayınlandığı yıl	Yüksek Lisans	Doktora	Toplam
2015-2020	28	8	36
2010-2014	18	2	20
2005-2009	16	2	18
2000-2004	5	1	6
TOPLAM	67	13	80

Kaynak: Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi,
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> sayfasından erişilmiştir.

Tablo 4’ ten lisansüstü tezlerde okul etkililiği konusunun 2010 yılı sonrasında daha fazla çalışıldığı anlaşılmaktadır. Tezlerin çoğunluğunun yüksek lisans düzeyinde olduğu ve yıllara göre dağılımlarına bakıldığında 2000 yılından bu yana okul etkililiğine ilginin artarak devam ettiği anlaşılmaktadır. Ayrıca okul etkililiği konusunun on tez ile en çok çalışıldığı yılın 2019 olduğu, birer tez ile en az 2004 ve 2012 yıllarında çalışıldığı görülmektedir. Okul etkililiği ile ilgili lisansüstü tezlerde ele alınan değişkenlere ilişkin dağılım Tablo 5’te sunulmuştur.

Gerçekleştirilen inceleme sonucunda lisansüstü tezlerde en çok liderlik tarzı ve yönetici yeterlilikleriyle okul etkililiği arasındaki ilişkinin araştırıldığı anlaşılmıştır. Bu kapsamda okul yöneticilerinin öğretimsel, kültürel, dönüşümsel, paylaşılan, destekleyici ve toksik liderlik özellikleri ile okulların etkililik düzeyi arasındaki ilişkilerin belirlenmeye çalışıldığı görülmüştür. Bunun yanı sıra lisansüstü tezlerde liderlik dışında araştırmaların çoğunluğunda bazı olumlu ve olumsuz örgütsel değişkenlerin okul etkililiğiyle olan ilişkisinin, paydaşların görüşlerine göre okulların etkililik düzeylerinin araştırıldığı anlaşılmıştır.

Tablo 5

Türkiye’de Yürütülen Lisansüstü Tezlerde Konularına Göre Okul Etkililiği Araştırmaları

Değişken	n
Liderlik tarzı ve yöneticilik yeterlilikleri	19
Olumlu ve olumsuz örgütsel davranış değişkenleri	18
Okul paydaşlarının okul etkililiğine ilişkin algıları	17
Okulların etkili okul olma düzeylerinin belirlenmesi	13
Çalışanların özellikleri	7
Okul değişkenleri	7
Okul çevre ilişkileri	3
Akademik başarı	3

Kaynak: Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi,
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> sayfasından erişilmiştir.

Literatürden Türkiye bağlamında okul etkililiğine ilişkin makalelerin 1990 yılı ve sonrasında yayınlanmaya başladığı anlaşılmaktadır. Türkiye’de yayınlanan okul etkililiği makalelerinin tematik incelemesinin yapıldığı araştırmalarda, çalışmalar bazı yönleri bakımından eleştirilmiştir. Örneğin Turhan, Şener ve Gündüzalp (2017), okul etkililiği ile ilgili 2012 yılına kadar yürütülen çalışmaların genel bir değerlendirmesini yaptıkları araştırmada, okul etkililiği çalışmalarını büyük bütçeli ve uzun süreli projelere dayanmaması, genellikle büyük şehirlerde ve kamu ilkokullarında yürütülmesi, örneklemin çoğunlukla öğretmenlerden oluşması, betimsel çalışmalar olması yönleriyle eleştirmişlerdir.

Polatcan ve Cansoy (2018), 2006-2017 yılları arasında okul etkililiğinin araştırıldığı 28 makaleyi tematik içerik analizi ile incelemiştir. Çalışmada etkili okulun boyutları arasında yer alan okul iklimi, kültürü ve liderlik gibi kavramlarla okul etkililiğinin ilişkinin incelenmiş olması, araştırmaların çoğunlukla nicel yöntemlerle gerçekleştirilmesi, nitel ve karma paradigmaya dayalı yeterince araştırma bulunmaması, okulun dış paydaşlarının görüşlerine başvurulmamış olması, öğrenci başarısı ve okul etkililiğinin incelendiği çalışmaların sınırlı olması eleştirilmiştir (Polatcan & Cansoy, 2018). 2018-2020 yılları arasında yayınlanan makaleler incelendiğinde ise bir kısmının lisansüstü tezlerden üretilmiş yayınlar olduğu, yukarıda açıklandığı gibi liderlik, bireysel ve örgütsel değişkenler ile okulların etkililik düzeyinin ilişkisinin belirlenmesinin amaçlandığı görülmektedir. Bunun yanı sıra öğretmen liderliği (Cansoy & Parlar, 2018), etkili okul temelli önleme programlarının özellikleri (Uz-Baş, 2019), öğretmenlerin işe angaje olması (Koçak & Nartgün, 2020) gibi farklı değişkenlerle de okul etkililiği çalışmaları yürütüldüğü anlaşılmaktadır. Bu bağlamda okul etkililiği çalışmalarının Türkiye’de araştırmacıların ilgilendiği konular arasında önemini koruduğu söylenebilir.

Okul etkililiği Türkiye özelinde uluslararası sınav sonuçları ve 2023 Vizyon belgesi doğrultusunda değerlendirildiğinde 2012, 2015 ve 2018 PISA araştırmalarında Türkiye için en sorunlu alanın bölgeler ve okullar arasındaki başarı farkları olduğu anlaşılmaktadır (MEB, 2019c). PISA 2018 ön değerlendirme raporunda okullar arasındaki başarı farklılıklarının çözümlenmesinin meşakkatli ve köklü bir sorun olduğu, ancak planlanan projelerin istikrarlı bir şekilde uygulanması ile önemli iyileşmeler sağlanabileceği tespitinde bulunulmuştur (MEB, 2019b, s. 13). 2023 Eğitim vizyonunda da okullar arası başarı farklarının azaltılması ve okul etkililiğinin artırılması için çok sayıda proje tasarlanmıştır. Okul profillerinin çıkartılması, izleme ve değerlendirme araştırmaları yapılması, destekleme

ve yetiştirme kurslarının yeniden yapılandırılması, dezavantajlı okullara altyapı desteğinde pozitif ayrımcılık sağlanması (MEB, 2013c) bu projelerden bazılarıdır.

Etkili Okul Modelleri

Temelde gerekli koşullar sağlanması halinde *her öğrencinin öğrenebileceği* varsayımına dayanan okul etkililiğinin (Lezotte, 1991) tanımlanabilmesi ve ölçülebilmesi için kuramsal bir yapıya ve değerlendirme kriterlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Okul etkililiği kavramına getirilen önemli eleştirilerden biri kuramsal bir yapıya dayanmıyor olduğu yönündedir (Hoy & Ferguson, 1985). Bu eleştiriler okul etkililiği çalışmalarında konuya değişik açılardan bakan çok sayıda modelin geliştirilmesini sağlamıştır (Balcı, 2014, s. 3). Literatürde yer alan okul etkililiği modelleri ve bu modellerin etkili okula ilişkin tanımları Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6

Okul Etkililiği Modelleri

Okul Etkililiği Modeli	Okul Etkililiği Kavramı
Amaç Modeli	Belirlenmiş amaçlara ulaşılması
Kaynak-Girdi Modeli	İhtiyaç duyulan kaynakların ve girdilerin sağlanması
Süreç Modeli	Sağlıklı işleyen örgüt içi süreçler
Doyum Modeli	Tüm paydaşların örgütün sunduğu hizmetlerden doyum sağlaması
Meşruiyet Modeli	Okulun varlığını sürdürebilmesi için yasal etkinliklerin başarılması
Etkisizlik Modeli	Okulun etkisizlik özelliklerinden arındırılması
Örgütsel Öğrenme Modeli	Çevresel değişimlere uyum sağlama ve örgüt içi engelleri giderme
Toplam Kalite Yönetimi	Örgütün iç paydaşlarının ihtiyaçlarının karşılanması, iç süreçlerinin sistematik bir yaklaşımla kalitesinin geliştirilmesi

Kaynak: Cheng, Y.C. (1996b). *School effectiveness and scholl-based management: Amachanism for devolopment*. (pp. 19). London: The Falmer Press.

Amaç Modeli

Örgütsel amaçlar, örgütün geleceğe dönük gerçekleştirmeyi planladıkları sonuçlardır. Örgütlere eylemleri için değerlendirme standartları sağlayan amaçlar aynı zamanda çalışanlara belirsizlikleri azaltabilmek için yön gösteren en önemli örgütsel araçlardır (Hoy & Miskel, 2015, s. 276). Bu nedenle amaç modelinde örgütsel etkililiğin belirlenebilmesinin en önemli yolu olarak örgütsel amaçlar görülmekte ve okul etkililiği okulun amaçlarına ulaşabilmesi olarak tanımlanmaktadır (Şişman, 2020, s. 8).

Amaç modeline göre bir örgüt amaçlarına ulaşabildiği ölçüde başarılıdır. Modelin varsayımlarına göre örgütte karar vericilerce önceden belirlenen örgütsel amaçlar tüm

çalışanlara yol gösterecek niteliktedir. Bunun yanı sıra örgütün belirlediği amaçlar bütün üyeleri tarafından aynı şekilde, açıkça ve doğru bir şekilde anlaşılmaktadır (Balcı, 2014, s. 4; Hoy & Ferguson, 1989, Şişman, 2020, s. 8). Ancak modelin bu varsayımlarının örgütlerin amaçlarının oldukça karmaşık olduğunu ve resmi, işlevsel, uygulamaya dönük amaçlar gibi çeşitlerinin bulunduğunu göz ardı ettiğini söylemek yerinde olacaktır.

Örgütlerin misyonlarını ifade eden resmi amaçları önceden yazılı olarak ifade edilirler. İşlevsel amaçları gündelik eylemlerine yol gösterirler. Uygulamaya dönük amaçları ise örgütün başarısını değerlendirmede kullanılan daha özelleştirilmiş amaçlardır (Şişman, 2020, s. 9). Bu nedenle örgütsel etkililiğin amaç modeline göre sağlıklı bir şekilde değerlendirilebilmesi için amaçların açık, ölçülebilir ve sabit olması gereklidir. Amaç modelinde okullarda sıklıkla öğrencilerin bazı derslerden ya da üst öğrenim kurumlarına geçiş sınavlarından aldıkları puanlar amaçlara ulaşmada başarı kriterleri olarak kabul edilmektedir (Şişman, 2020, s. 9). Modele getirilen en önemli elıştırılardan biri okullar gibi karmaşık örgütlerde birbiriyle çelişen amaçlarının göz ardı edildiği (Hoy & Miskel, 2015, s. 276) yönündedir.

Sistem-Kaynak Modeli

Sistem-kaynak modeli, amaç modeline alternatif olarak 1950’lerde geliştirilmiş ve 1970’li yıllara kadar oldukça ilgi görmüştür. Bu modelde amaçlar ya da sonuçlardan çok amaçlara ulaşmada kullanılan araçlar ve kaynaklar üzerine odaklanılmaktadır (Şişman, 2020, s. 10). Sistem-kaynak modeli bağlamında etkili okulların; deneyimli ve lisansüstü eğitime sahip öğretmenlere, ihtiyaçlara cevap verecek sayıda yardımcı personele, zengin kütüphaneye, laboratuvarlara ve ergonomik sınıflara sahip olduğu söylenebilir. Çıktılar başka bir deyişle performans sonuçları, okulun ürünlerinden tüm paydaşların beklediği sonuçlarıdır. Bu çıktılar arasında öğrenciler için akademik başarı, yaratıcılık, özgüven, mezuniyet; öğretmenler için iş doyumu, işe devam edebilme yer almaktadır. Okula adanma, okul bütçesini yönetebilme ise yöneticilerden beklenen çıktılar arasında sayılabilir (Hoy & Miskel, 2015, s. 276).

Sistem-kaynak modeline göre örgütte istekler sınırsız, karmaşık ve dinamiktir. Bu nedenle özelleştirilmiş amaçlar belirlemek çok mümkün değildir. Model, örgütlerin ihtiyaç duydukları kaynakları çevresinden sağlayabilmesine ve rekabet yeteneğine odaklanır. Örgütlerin etkililiği, örgütün iç tutarlılığının sürdürülmesine, kaynakları etkin

kullanabilmesine ve diğer örgütlerle rekabet edebilmesine bağlıdır. Modele göre okulların etkililiği ise sahip olunan kaynakların okul amaçları doğrultusunda kullanılmasına bağlıdır (Balcı, 2014, s. 5). Ancak model kaynakların kullanımı ve çıktılardan çok girdiler üzerine yoğunlaşması nedeniyle eleştirilmektedir (Şişman, 2020, s. 11).

Süreç Modeli

Okullarda planlanan etkinlikler, öğrencilere kazandırılması hedeflenen bilgi, beceri ve davranışlar okulların yönetim, öğretim ve eğitim süreçlerini ifade etmektedir. Süreç modeli okullardaki bu süreçlere odaklanmaktadır. Modelin beklenen faydayı sağlayabilmesi eğitim, öğretim ve yönetime dair belirtilen tüm bu süreçlerin etkili olmasına bağlıdır (Baştepe, 2009; Şişman, 2020, s. 28).

Süreç modeline göre okul etkililiğinin değerlendirilmesinde, okul içi süreçlerin gözlenerek bu süreçlere ilişkin veri sağlanması, sağlanan verilere göre değerlendirmelerde bulunulması benimsenmektedir. Model amaçlardan çok süreçlere odaklandığı için bu model ile okul etkililiğinin belirlenebilmesi, eğitim süreçleri ile çıktılar arasındaki ilişkilerin açık bir biçimde ortaya konulabilmesi ve sağlıklı veri elde edilebilmesi (Cheng, 1996b, s. 21) koşullarına bağlıdır.

Doyum Modeli

Doyum modeli okulun paydaşlarının sunulan hizmetten ve uygulamalardan sağladıkları doyuma odaklanmaktadır (Balcı, 2014, s. 5). Ancak model okul paydaşlarının fazla olması ve bu paydaşların okuldan beklentilerinin bilinmezliklerle dolu olması gerekçeleriyle okul etkililiğini belirlemede yetersiz kalacağı yönünde eleştirilmiştir. Modele yöneltilecek bu eleştiriler hem paydaşların tümüne ulaşamayabileceği hem de memnuniyet düzeyinin tam olarak belirlenemeyeceği bağlamında açıklanmaktadır (Şişman, 2020, s. 59). Modelin okul etkililiğinin tespitinde kullanılabilmesi ancak paydaşların okulla ilgili beklentilerinin uyumlu olması ve okulun da bu beklentilere cevap verebilmesi durumunda (Cheng, 1996b, s. 48) uygun olabilecektir.

Meşruiyet Modeli

Küresel ve toplumsal değişimlere paralel olarak okullardan beklentiler de farklılaşmaktadır. Bu nedenle okullar etkililiğini sürdürebilmek için çevresinin desteğine, çevresi tarafından meşru kabul edilmeye ihtiyaç duymaktadır. Özellikle gelişmiş ülkelerin okul seçimi konusunda velilere tanıdığı haklar okullar arasında şiddetli rekabetlerin yaşanmasına yol açmaktadır. Bu nedenle okullar destek ve kaynak sağlamak için toplum tarafından meşruiyetini ispatlama çabası içerisinde. Modelin okul etkililiğinin belirlenmesinde kullanabilmesi ancak çevresine meşruiyetini kabul ettirebilmesine (Şişman, 2020, s. 60) bağlı gözükmetedir.

Okullar amaçlarını gerçekleştirebildiği düzeyde başka bir deyişle velilerin, toplumun ve devletlerin beklentilerini karşılayabildiği oranda meşruiyetini koruyabilecektir. Örneğin okullardan veliler destekleyici bir okul ortamı, etkili yönetim, nitelikli öğretmen kadrosu, kaliteli eğitimsel uygulamalar ve akademik başarı (Bozyiğit, 2017; Nartgün & Kaya, 2016) beklerken, devletler de okullar aracılığı ile vatandaşlarını iyi insan, iyi yurttaş, iyi üretici ve iyi tüketici olarak yetiştirilmesini beklemektedir (Aydın, 2012, s. 3). Bu beklentileri karşılayabilen okullar veliler ve toplum tarafından meşru ve etkili kabul edilirler.

Etkisizlik Modeli

Okullardaki uygulama eksikliklerine odaklanan etkisizlik modeli, okul etkililiğinin olumsuz yönlerini ele almaktadır. Etkisizlik modeli, okullardaki eksiklik ve hataları etkisizlik göstergeleri olarak tanımlayarak okul etkililiğinin belirlenmesini esas almaktadır (Şişman, 2020, s. 62). Okullarda nitelikli bir eğitim için süreçlerin iyi işletilmesine engel olan, hedeflenen çıktılara ulaşmayı geciktiren, engelleyen tüm faktörler etkisizlik unsurlarıdır (Söğüt, 2020, s. 7). Bir okulda örgütsel çatışmalar, sorunlar, engeller, hatalar, düşük performans gibi unsurların bulunmaması halinde Cameron (1984) o okulun etkili okul olarak kabul edilebileceğini belirtir. Balcı (2014, s. 5) modelin okul etkililiğinde kullanılabileceğinin eksikliklerin ancak okulun işlevleri ile ilgili olması durumunda kullanılabileceğini belirtmektedir.

Örgütsel Öğrenme Modeli

Okullarda öğrenme sürecine odaklanan örgütsel öğrenme modeli; örgütsel etkililik için öğrenme davranışının önemini ve gerekliliğini vurgulamaktadır (Balcı, 2014, s. 5; Şişman, 2020, s. 60). 1950’li yıllarda söz edilmeye başlayan örgütsel öğrenme kavramı 1980’lerden itibaren yaşanan dijital dönüşüm ve bilgi patlamasıyla birlikte bilimsel çalışmalarda ilgi duyulan kavramlardan biri olmuştur (Demirbaş & Bostancı, 2020). Örgütsel öğrenme kavramıyla ilgili ilk araştırmayı gerçekleştiren Argyris ve Schön (1978)’e göre örgütsel öğrenme, hataların belirlenip ortaya çıkarılmasını ve hatalardan öğrenmeyi esas alan bir öğrenme yaklaşımıdır. Fiol ve Lyles (1985) ise örgütsel öğrenmenin, bir örgütün daha iyi bilgi ve kavrayış sayesinde örgütsel eylemlerini geliştirme süreci olduğunu belirtmektedir.

Okul etkililiğinin belirlenmesinde örgütsel öğrenme modeli, çevresel değişimlerin okul üzerindeki etkisini ve okulun içsel engellerinin varlığını kaçınılmaz kabul etmektedir. Bu nedenle okulun çevresiyle nasıl daha iyi uyum sağlayabileceğini, çevrenin okulun gelişimine nasıl katkıda bulunabileceğini öğrenmek zorunda olduğunu vurgulamaktadır. Okul ancak çevresine uyum sağlayabildiği ve çevrenin niteliklerini artırabildiği sürece etkili olarak kabul edilebilir. Bu modele göre bir okulun etkili olabilmesi, değişim ihtiyaçlarının farkında olmasına, bu ihtiyaçlarına göre okul içi süreçlerini düzenleyebilmesine bağlıdır. Ayrıca modelin okul etkililiğinde kullanılabilmesi örgütsel öğrenme süreçleri ile okul çıktıları arasındaki ilişkinin net bir şekilde ortaya konulabilmesi ile mümkündür (Cheng, 1996b, s. 25).

Toplam Kalite Yönetimi Modeli

Model, toplam kalite yönetimi yaklaşımını referans almaktadır. Toplam kalite yaklaşımı önceleri müşteri tatmini ile ilgili koşulların iyileştirilmesini hedeflemiştir. Daha sonra örgütün bir sistem olduğu gerçeğinden yola çıkarak sistemle ilgisi olan tüm paydaşlarla kurulacak ilişkilerin kalitesini geliştirilmesi yönünde genişlemiştir. Toplam kalite yaklaşımı müşteri memnuniyeti, tüm birimlerde takım çalışması kurmak, tedarikçiler ile iyi ilişkiler geliştirmek ve denetlemek, sürekli gelişim felsefesini yerleştirmek, rakip örgütlerin çalışmalarını izlemek, veriye dayalı yönetim anlayışını benimsemek, çalışanların memnuniyetini sağlayarak eğitimlerine önem vermek ilkelerini benimsemiştir (Eren, 2001, s. 58). Model okul etkililiği çalışmalarında ise okulun bir bütün olarak tüm süreçlerinin

kaliteyi temel almasına dayanmaktadır. Modelin başarılı olabilmesi ise toplam kalite yönetimi sürecinin okul işlevleriyle ilişkisine bağlıdır (Balcı, 2014, s. 6).





BÖLÜM III

YÖNTEM

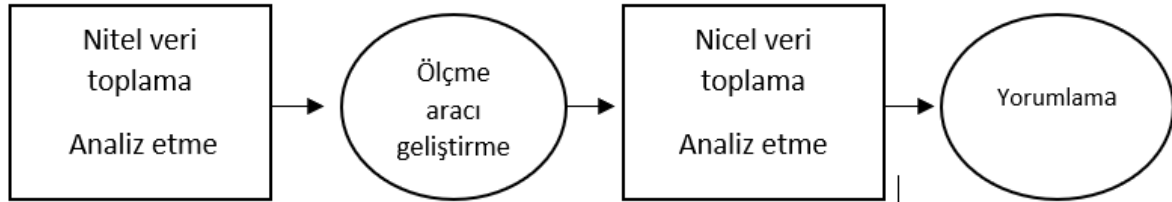
Bu bölümünde araştırmanın modeli, araştırma kapsamında yürütülen nicel ve nitel araştırma için benimsenen desenler, evren, örneklem, çalışma grubu ve ölçme araçlarına ilişkin açıklayıcı bilgelere yer verilmiştir. Ayrıca bölüm içerisinde ölçek geliştirme süreci, verilerin toplanması ve analiz edilmesi hakkında detaylı bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Örgütsel barış kavramını fenomenolojik olarak incelemeyi ve okullarda örgütsel barış ile etkili okul arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bu araştırma, karma yönteme dayalı tasarlanmıştır. Karma yöntem literatürde üç ana araştırma paradigmasından biri olarak kabul edilmektedir. Karma yöntem ile araştırmacılar, araştırma problemlerini derin bir şekilde anlamak ve doğrulamak için hem nicel hem de nitel yaklaşımın bakış açısını, veri toplama, analiz etme, çıkarımda bulunma unsurlarını birleştirebilmektedir (Creswell, 2017, s. 16; Johnson, Orwuegbuzie & Turner, 2007).

Felsefî kökenini pragmatizmden alan karma yöntem araştırmalarının başlangıcı 1950’li yıllara dayanmakla birlikte özellikle 1990’lardan itibaren eğitim, yönetim, sosyoloji ve sağlık bilimleri gibi alanlarda yoğun olarak kullanılmaya başlanmıştır. Karma yöntem nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin sınırlılıklarını en aza indirebilmesi, araştırmanın katılımcılarına hem açık hem de kapalı uçlu sorular sorulabilmesi, çoklu veri biçimlerinden yararlanılarak elde edilen veriler üzerinde metin analizleri ve istatistiksel analizler yapılabilmesi gibi avantajları sebebiyle (Creswell, 2017, s. 218) araştırmacılar tarafından tercih edilmektedir. Karma yöntem araştırmaları, araştırmanın özelliğine göre temel karma yöntem ve gelişmiş karma yöntem tasarımlarıyla farklı şekillerde gerçekleştirilebilmektedir. Bu araştırmada keşfedici sıralı karma yöntem deseni benimsenmiştir.

Keşfedici sıralı karma yöntem araştırmalarında, araştırmaya önce nitel araştırmayla başlanır. Nitel araştırmada katılımcıların bakış açıları keşfedilir, veriler analiz edilir daha sonra elde edilen bulgularla araştırma süreci nicel araştırmayla devam eder. Başka bir ifade ile ilk aşamada toplanan nitel veriler araştırmanın nicel kısmına yön vermek üzere kullanılır. Bazı durumlarda araştırma konusu ile ilgili ölçme aracı bulunmayabilir. Bu durumda araştırmacılar yarı yapılandırılmış görüşmeler ya da odak gurup görüşmeleriyle topladıkları veriler yardımıyla ölçme aracı geliştirirler ve geliştirilen ölçme aracını evrenden alınan örnekleme uygularlar (Creswell, 2017, s. 218). Çünkü bir olgu hakkında bilinenler sınırlı olduğunda, araştırma konusuna ilişkin boyutlar başka araştırmalar ile keşfedilmemişse araştırmaya nitel yöntemle başlamak işlevsel bir yaklaşımdır. Böylece sınırlı bilginin bulunduğu araştırma konusuna ilişkin derinlemesine bilgi sağlanabilir, konuya ilişkin pek çok boyut ortaya konulabilir. Aynı zamanda nitel araştırma ile elde edilen sonuçlar araştırmanın ikinci aşamasında yürütülecek nicel araştırma için bir ölçme aracı geliştirilmesini ve temel oluşturulmasını sağlayabilir (Özden & Saban, 2019, s.7). Bu bağlamda örgütsel barış kavramı literatürde yeterince incelenmemiş ve özellikleri keşfedilmemiş olması ve örgütsel barış kavramıyla ilgili bir ölçme aracı bulunmaması nedeniyle araştırma amacına en uygun desenin keşfedici sıralı karma desen olduğuna karar verilmiştir. Araştırma modeli Şekil 3’te sunulmuştur.



Şekil 3. Araştırma modeli/keşfedici sıralı karma desen. “Creswell, J.W. (2017, s. 220) *Araştırma deseni, nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. Eğiten Kitap, (4. Baskıdan çeviri) (Çev. Ed. Selçuk Beşir Demir), Ankara.”

Şekil 3’te görüldüğü gibi araştırmada ilk aşamada “örgütsel barış” kavramını keşfetmeye yönelik fenomenolojik desende nitel bir araştırma gerçekleştirilmiştir. İkinci aşamada nitel araştırmanın bulgularından yararlanılarak “Okulda Örgütsel Barış Ölçeği” geliştirilmiş ve üçüncü aşamada geliştirilen ölçme aracı da kullanılarak okulda örgütsel barışın çeşitli demografik değişkenlerle ve okul etkililiğiyle ilişkisi incelenmiştir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009, s. 267; Creswell, 2017, s. 226). Böylece araştırmaya nicel ve nitel araştırmaların çoklu bakış açıları dahil edilerek verilerin doğrulanması, elde

edilen bulguların sentezlenerek genellenebilirliği (Johnson vd., 2007) sağlanmaya çalışılmıştır.

Araştırma Deseni

Araştırma temel karma araştırma desenlerinden biri olan keşfedici sıralı karma desende gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nitel ve nicel boyutuna benimsenen desenlere ilişkin açıklayıcı bilgiler sunulmuştur.

Nitel Araştırmanın Deseni

Bir olgunun daha zengin ve derin yönünün keşfedilmesi fırsatını sağlayan nitel araştırmalar (Hefferon & Boniwell, 2018) farklı desenlerde yürütülebilir. Bu araştırmada fenomenoloji deseni benimsenmiştir. Fenomenoloji güçlü felsefi bileşenleri olan; Edmund Husserl, Heidegger, Sartre ve Merleau-Pont gibi yazarların önemli katkılarının bulunduğu bir yaklaşımdır. Fenomenolojik bir çalışma birkaç kişinin bir fenomen veya kavramla ilgili yaşamış deneyimlerinin ortak anlamlarını keşfeder. Bu bağlamda araştırmada incelenecek fenomen “örgütsel barış” kavramı olarak belirlenmiştir.

Fenomenolojinin temel amacı; evrensel bir olguyu bireylerin nasıl deneyimlediğini, bu deneyimlerdeki ortak özellikleri belirlemek ve böylece bazı genellenebilir evrensel niteliklere ulaşmaktır. Bu nedenle fenomenolojik desende yürütülen çalışmalarda incelenen fenomeni mümkün olduğunca açık bir şekilde ortaya koymaya çalışılmaktadır (Creswell, 2020, s. 79). Duygusal, yoğun ve etkili insan deneyimlerini çalışmak için uygun bir desen olan fenomenolojik yaklaşım (Merriam, 2018, s. 26), betimleyici fenomenoloji ve yorumlayıcı fenomenoloji olarak adlandırılan iki farklı biçimde ele alınmaktadır. Betimleyici fenomenoloji epistemolojik bir bakış açısıyla bireylerin bildikleri şeyin ne olduğu ile, yorumlayıcı fenomenoloji ise bireylerin yaşam deneyimlerinin içine gömülmüş anlamlar ile ilgilenir (Aksoy, 2019, s. 88).

Araştırmanın odak noktasını katılımcıların örgütsel barış kavramını nasıl anlamlandırdıkları, okullarında örgütsel barışla ilgili ne deneyimledikleri ve nasıl deneyimledikleri oluşturmaktadır. Bu nedenle araştırmada öğretmenlerin örgütsel barış kavramını nasıl algıladıkları, hangi anlamları yükledikleri, örgütsel barışı nelerin geliştirip nelerin engellediği, örgütsel barışın sonuçlarının neler olduğuna ilişkin deneyimlerinin

anlaşılmasına ve tarif edilmesine imkan veren betimleyici fenomenoloji yaklaşımı benimsenmiştir.

Nicel Araştırmanın Deseni

Araştırmanın nicel kısmı tarama modelinde gerçekleştirilmiş korelasyonel bir araştırmadır. Tarama araştırmaları bir grubun belirli özelliklerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen, görece çok sayıda bireyden veri elde edilerek geniş kitlelerin görüşlerinin belirlenmesine, sonuçların evrene genellenebilmesine olanak sağlayan araştırmalardır. Ayrıca tarama araştırmaları nitel araştırmalar ile derinlemesine elde edilen bilgilerin, oluşturulan kuramların test edilmesi için avantaj sağlayan bir yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2009, s. 231-232). Tarama araştırmaları ölçekler aracılığıyla verilerin hızlı bir şekilde toplanması, zaman tasarrufu ve nispeten az sayıda bireyden veri elde ederek büyük bir grubun özelliklerini belirleyebilmek gibi ekonomik avantajlara sahiptir (Fowler, 2009). Korelasyonel araştırmalar iki veya daha fazla değişken arasındaki durumu, değişkenlere herhangi bir müdahalede bulunmadan ilişkisel olarak belirlemek, değişkenlerin birlikte değişimini incelemek ve ortaya çıkması muhtemel sonuçları yordamak için kullanılan araştırmalardır (Büyüköztürk vd., 2009, s. 226-227; Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012).

Korelasyonel araştırmaların keşfedici ve yordayıcı araştırmalar olmak üzere iki türü bulunmaktadır. Keşfedici korelasyonel araştırmalar değişkenler arasındaki ilişkileri çözümlemeyi, yordayıcı korelasyonel araştırmalar ise değişkenlerin birinden yola çıkarak diğerlerinin yordanmasını amaçlamaktadır. Bu doğrultuda nitel araştırmada örgütsel barışa ilişkin elde edilen bulguların doğrulanması, genellenebilmesi, örgütsel barışın okul etkililiği ile olan ilişkisinin incelenebilmesi için araştırmanın nicel kısmının deseni keşfedici ve yordayıcı korelasyon araştırması (Büyüköztürk vd., 2009, s.227) olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın Katılımcıları

Araştırma Şanlıurfa ilinde 2020-2021 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma ve akabinde nicel araştırma yürütülmüştür. Nitel araştırmanın çalışma grubunda yer alan katılımcılara ve nicel araştırmanın evren, örneklemine ilişkin açıklayıcı bilgiler sunulmuştur.

Nitel Araştırmanın Çalışma Grubu

Bireylerin deneyimlerinin özüne odaklanan fenomenolojik araştırmalarda araştırma amacına uygun katılımcıların belirlenebilmesi önemlidir. Bu nedenle fenomenolojik araştırmalarda amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniğinin kullanılması ve fenomene yönelik deneyimi bulunan, bu deneyimi açıklama konusunda yeterli bilgi birikimine sahip bireylerin tercih edilmesi önerilmektedir (Creswell, 2020, s. 157). Ayrıca literatürde kartopu örnekleme, benzeşik örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemleriyle araştırmanın özelliğine göre uygun sayıda katılımcının araştırmaya dahil edilmesi tavsiye edilmektedir (Ersoy, 2019, s. 109).

Fenomenolojik araştırmalarda katılımcı sayısına ilişkin farklı görüşler bulunmaktadır. Örneğin Creswell (2020) bir kişiden 325 kişiye kadar katılımcı ile yürütülen fenomenolojik araştırmaların bulunduğunu belirtirken (s. 159), Dukes (1984) fenomenolojik bir araştırmada üç ile on kişi arasındaki katılımcı ile çalışılmasını önermektedir. Yıldırım ve Şimşek (2008)'de fenomenolojik araştırmalarda örnekleme türünün ölçüt örneklem olmasını ve örnekleme dahil edilecek birey sayısının 10'u geçmemesini önermektedir (s. 74). Patton (2018)'a göre ise fenomenolojik araştırmalarda örneklem büyüklüğü için bir kural yoktur. Örneklem büyüklüğü araştırmada neyin öğrenilmek istendiğine, araştırmanın amacına, bulguların nasıl kullanılacağına, güvenilirliğin nasıl sağlanacağına ve sahip olunan kaynaklara bağlıdır. Bir araştırmada daha az sayıda insandan gelen derinlemesine bilgi ile araştırma derinleştirilebilir (s. 244).

Literatürde fenomenolojik araştırmalar için genel yaklaşımın; araştırmaların az sayıda katılımcı ile gerçekleştirilmesi, katılımcıların araştırma konusu fenomeni deneyimlemiş gönüllülerden oluşması, fenomene ilişkin deneyimlerini aktarabilme becerisine sahip bireylerden belirlenmesi yönünde olduğu anlaşılmıştır. Literatürdeki önerilerden yola çıkılarak araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt, kartopu ve maksimum çeşitlilik örnekleme teknikleri kullanılmıştır. Araştırmada katılımcıların örgütsel barışın düşük ve yüksek hissedildiği okullarda görev yapmış olmaları ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda ilk, ikinci ve beşinci katılımcının önerileri ile farklı düzeylerde örgütsel barışı deneyimlemiş öğretmenlere ulaşılmış ve gönüllü olanlarla araştırma gerçekleştirilmiştir. Ayrıca maksimum çeşitliği sağlamak için farklı cinsiyet, branş, okul türü, eğitim düzeyi ve kıdeme sahip öğretmenlerin çalışma grubuna dahil edilmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7’den görüleceği üzere araştırmanın çalışma grubunda beşi kadın, beşi erkek on öğretmen yer almıştır. Katılımcılarının öğretmen olarak çalıştıkları süre 4 ile 14 yıl arasında değişmektedir. Öğretmenlerin ikisi yüksek lisans, 8’i lisans mezunudur. Okul öncesi, ilkök, ortaokul ve liselerde görev yapan katılımcıların branşları rehberlik (Ö1, Ö4), İngilizce (Ö2), Türkçe (Ö3), sosyal bilgiler (Ö5), görsel sanatlar (Ö6), din kültürü ve ahlak bilgisi (Ö7), resim (Ö8), beden eğitimi (Ö9) ve fen bilimleridir (Ö10). Ayrıca liselerde görev yapan katılımcılar Anadolu, Anadolu meslek ve Anadolu imam hatip lisesi gibi farklı türlerde okullarda görev yapmaktadır.

Tablo 7

Araştırmanın Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Kod	Cinsiyet	Branş	Kıdem	Eğitim	Okul türü	Görüşme süresi
Ö1	Kadın	Rehberlik	7	Yüksek lisans	Okul öncesi	1.Görüşme: 72 dakika 2.Görüşme: 59 dakika
Ö2	Kadın	İngilizce	6	Lisans	İlkokul	1.Görüşme: 47 dakika 2.Görüşme: 81 dakika
Ö3	Kadın	Türkçe	8	Lisans	Ortaokul	1.Görüşme: 22 dakika 2.Görüşme: 83 dakika
Ö4	Erkek	Rehberlik	11	Lisans	Meslek lisesi	1.Görüşme: 74 dakika 2.Görüşme: 65 dakika
Ö5	Erkek	Sosyal bilgiler	4	Yüksek Lisans	Ortaokul	1.Görüşme: 55 dakika 2.Görüşme: 51 dakika
Ö6	Erkek	Görsel sanatlar	5	Lisans	Ortaokul	1.Görüşme: 39 dakika 2.Görüşme: 37 dakika
Ö7	Erkek	Din KAB	14	Lisans	Anadolu lisesi	1.Görüşme: 65 dakika 2.Görüşme: 68 dakika
Ö8	Kadın	Resim	7	Lisans	Anadolu lisesi	1.Görüşme: 31 dakika 2.Görüşme: 74 dakika
Ö9	Erkek	Beden eğitimi	11	Lisans	Anadolu imam hatip lisesi	1.Görüşme: 32 dakika 2.Görüşme: 34 dakika
Ö10	Kadın	Fen bilimleri	9	Lisans	Ortaokul	3. Görüşme: 46 dakika 1.Görüşme: 57 dakika 2. Görüşme: 64 dakika

Araştırmanın Nicel Bölümü İçin Evren ve Örneklem

Araştırmanın genel evrenini Türkiye’de kamu ortaokulları ve liselerinde görev yapan öğretmenler, hedef evrenini ise Şanlıurfa ili merkez ve dış ilçelerinde 2020-2021 eğitim-öğretim yılında kamu ortaokullarında ve liselerinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini seçkisiz örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme yolu ile belirlenmiştir. Creswell (2017)’e göre tabakalaştırma, evrende yer alan bireylere ait özel karakteristiklerin örnekleme temsili edilmesi ve örneklemin evrende bazı karakteristiklere sahip olan bireylerin oranını tam yansıtarak örneklemin evreni temsili gücünü garanti altına almasıdır (s. 158). Başka bir ifade ile evrendeki alt grupların belirlenip bunların evren içindeki büyüklüğü ile orantılı olarak örnekleme temsili edilmesidir

(Büyüköztürk vd. 2009, s. 85). Fowler (2009) örneklemin belirlenmesinden önce evrenin tabakalaştırılabilmesi için evrendeki bireylerin karakteristiklerinin belirlenmesi gerektiğini belirtir. Bu nedenle öncelikle Şanlıurfa ili merkez ve dış ilçelerinde ortaokullar ve liselerde görev yapan öğretmenlerin sayısına ilişkin güncel bilgiler Şanlıurfa İl Milli Eğitim Müdürlüğünden temin edilmiştir. 2020-2021 eğitim yılında Şanlıurfa ili merkez ve dış ilçelerinde kamu ortaokulları ve liselerinde 17.219 öğretmenin görev yaptığı tespit edilmiştir. Örneklem büyüklüğü Büyüköztürk vd. (2009) tarafından önerilen örneklem büyüklüğü hesabına ilişkin formül ile (s. 94) hesaplanmıştır:

$$n = \frac{n_0}{1 + \frac{n_0}{N}} = \frac{384,16}{1 + \frac{384,16}{17219}} = 375,78 \cong 376$$

Formüldeki n_0 değeri madde bazında cevaplayıcı yanıtları temelinde ortalamanın tahmini için sapma (hoşgörü) miktarı 0,05; standart sapma 0,5 ve güven düzeyi %95 alındığında 384,16 değerini almaktadır (Büyüköztürk vd. 2009, s. 94). Yapılan hesaplamalara göre Şanlıurfa ilinde görev yapan 17.219 ortaokul ve lise öğretmenin Okulda Örgütsel Barış Ölçeği ve Okul Etkililiği Ölçeğinden elde edilen sürekli değişkenlerden elde edilen ölçümler için evrenin en az 376 kişi olması gerektiği belirlenmiştir. Bu kapsamda tabakalaştırma yapılırken, her bir tabaka için evrendeki öğretmen sayısının yüzde üçünün alınmasının örneklemin belirlenmesinde yeterli olacağına karar verilmiştir. Tabaka olarak ilçeler ve okul programları temel alınmıştır. Tablo 8’de evrenden tabakalı örneklem seçme yöntemine göre elde edilen örneklem sayıları ve ulaşılması gereken toplam örneklem sayıları sunulmuştur.

Tablo 8

Evrenden Seçilen Örneklem Sayılarının Tabakalara Göre Belirlenmesine İlişkin Bilgiler

			Evren	Örneklem
İlçe	Merkez ilçeler	Eyyübiye, Haliliye, Karaköprü	6425	193
	Dış ilçeler	Akçakale, Birecik, Bozova, Ceylanpınar, Halfeti, Harran, Hilvan, Siverek, Suruç, Viranşehir	10794	324
	Toplam		17219	517
Okul Düzeyi	Ortaokul	Ortaokul	8688	261
		İmam Hatip Ortaokulu	2130	64
		Anadolu Lisesi, Fen Lisesi	3801	114
	Lise	Mesleki Teknik Anadolu Lisesi, Çok Programlı	1833	55
		Anadolu Lisesi		
		İmam Hatip Lisesi	767	23
		Toplam		17219

Tablo 8’de görüldüğü gibi evrende yer alan öğretmenlerin 6.425’i merkez ilçelerde (Eyyübiye, Haliliye, Karaköprü), 10.794’ü dış ilçelerde (Akçakale, Birecik, Bozova, Ceylanpınar, Halfeti, Harran, Hilvan, Siverek, Suruç, Viranşehir) görev yapmaktadır. Evrendeki öğretmenlerin ve belirlenen örneklemin daha detaylı bir dağılımı EK-1’ de gösterilmiştir. Bu kapsamda, örnekleme 193’ü merkez ilçelerden ve 324’ü dış ilçelerden toplam 517 öğretmenin dahil edilmesi uygun bulunmuştur. Bu sayı örneklem büyüklüğü formülü ile hesaplanan minimum örneklem değeri olan 376 sayısından fazladır ve evreni temsil edecek örneklem için yeterli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca okul türüne göre yapılan tabakalandırma işlemi sonucunda ise öğretmenlerin 261’i ortaokul, 64’ü imam hatip ortaokulu, 114’ü Anadolu lisesi/fen lisesi, 55’i mesleki teknik Anadolu/çok programlı Anadolu lisesi ve 23’ü imam hatip lisesinden örnekleme dahil edilmiştir. Ulaşılan örnekleme okul türüne ve ilçelere göre öğretmen dağılımı Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

Ulaşılan Örnekleme Öğretmenlerin Okul Türüne ve İlçelere Göre Dağılımı

İlçe	Okul türü					Toplam
	Ortaokul	İmam Hatip Ortaokulu	Anadolu Lisesi	Mesleki Teknik Anadolu Lisesi	İmam Hatip Lisesi	
Merkez ilçe	89	14	26	52	12	193
Dış ilçe	172	50	40	38	24	324
Toplam	261	64	66	90	36	517

Araştırmanın nicel kısmında yer alan öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler Tablo 10’da sunulmuştur. Tablo 10’da görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin %71,37’si kadın, %28,63’ü erkektir. Öğretmenlerin yarıdan fazlası (%56,28) beş yıl ve daha az, %27,47’si 6 ile 10 yıl arası, %16, 25’i 11 yıl ve daha üzeri kıdeme sahiptir. Başka bir deyişle araştırmanın örnekleminde yer alan öğretmenlerin yarıdan fazlası öğretmenlik mesleğine görece yeni atanmış öğretmenlerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin çoğunluğu (%62,86) ortaokullarda, %37,14’ü liselerde görev yapmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin %37,3’ü merkez ilçelerde, %62,7’si ise dış ilçelerde görev yapmaktadır.

Tablo 10

Araştırma Örnekleminde Yer Alan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

Değişkenler	Kategoriler	n	%
Cinsiyet	Kadın	369	71,37
	Erkek	148	28,63
Mesleki kıdem yılı	1-5	291	56,28
	6-10	142	27,47
	11 ve üzeri	84	16,25
Okul türü	Ortaokul	325	62,86
	Lise	192	37,14
Görev yeri	Merkez ilçe	193	37,3
	Dış ilçe	324	62,7

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nitel verilerinin toplanması için araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formundan, nicel verilerinin toplanması için Okulda Örgütsel Barış Ölçeği ve Okul Etkililiği Ölçeğinden yararlanılmıştır. Okulda Örgütsel Barış Ölçeği araştırma kapsamında geliştirilmiştir. Ayrıca Okulda Örgütsel Barış Ölçeğinin geliştirilme sürecinde eşdeğer ölçek olarak Okul İklimi Ölçeği kullanılmıştır. Aşağıda ölçme araçlarına ve ölçek geliştirme sürecine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Nitel Bölümünde Kullanılan Görüşme Formunun Geliştirilmesi

Araştırmanın nitel bölümünde örgütsel barış kavramının fenomenolojik incelenmesi amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu (EK-2) oluşturulmuştur. Yıldırım ve Şimşek (2008) araştırma konusuna temel oluşturabilecek kuramsal alan yazının yeterli olmadığı durumlarda açık uçlu görüşme soruları ile oluşturulan görüşme formlarının kullanılmasını önermektedir. Ayrıca araştırma konusuna ilişkin alanyazında yeterli bilgi bulunmadığı durumlarda araştırmacılar tarafından oluşturulacak kavramsal çerçeve ve sahadan toplanacak ön bilgilerin görüşme formunda yer alacak soruların ayrıntılı bir biçimde ifade edilebilmesi için önemli avantaj sağladığını belirtmektedir (s. 91).

Merriam (2018) bir fenomene ilişkin yeterli bilgiye sahip olunmadığı durumlarda yapılandırılmamış görüşmeler ile keşfedici bir ön çalışma yapılmasının gerçekleştirilecek sonraki görüşmeler için soru hazırlanmasının etkili bir yolu olduğunu belirtmektedir (s. 89). Bu doğrultuda örgütsel barış kavramına ilişkin detaylı bir literatür taraması gerçekleştirilmiş ve kavramsal çerçeve oluşturulmuştur. Bir ortaokulda görev yapan dört öğretmen ile

yapılandırılmamış keşfedici ön görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme formunun soru havuzunun oluşturulmasında literatür taraması ile oluşturulan kavramsal çerçeve ve gerçekleştirilen ön görüşme verilerinden yararlanılmıştır.

Taslak görüşme formu üç eğitim yönetimi alan akademisyeninin görüşüne sunulmuştur. Uzmanların belirlenmesinde eğitim yönetimi alanında çalışmalar yürütmeleri, nitel araştırma yürütmüş olmaları ya da nitel araştırma ile gerçekleştirilen lisansüstü tezler yürütmüş olmaları kriterleri belirlenmiştir. Patton (2018) nitel araştırmalar için altı çeşit görüşme sorusu önermektedir. Bunlar; tecrübe ve davranış soruları, fikir ve değer soruları, algı soruları, bilgi soruları, duygulara ait sorular ve demografik sorulardır (s. 350). Bu kapsamda eğitim yönetimi akademisyenlerinin uzman görüşleri doğrultusunda bir soru görüşme formundan çıkartılmış ve taslak görüşme formu dört demografik, üç fikir, iki değer, bir bilgi sorusu ve on dört sondadan oluşmuştur.

Görüşme formun anlaşılabilirliğinin belirlenebilmesi için iki öğretmen ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalarda pilot görüşmeler soruları denemek için önemlidir. Pilot görüşmeler araştırmacılara hangi soruların şaşırtıcı olduğu, hangi soruların tekrar yazılması gerektiği, hangilerinin gereksiz veri ürettiği hakkında bilgi vererek soruların katılımcılar tarafından anlaşılabilir olabildiğini sağlamaktadır (Merriam, 2018, s. 93; Smith, Flowers ve Larkin, 2009, s.55). Pilot uygulamada formun katılımcılar tarafından anlaşılabilir olduğunun görülmesi üzerine form, dil bilgisi kuralları ve anlam açısından değerlendirilmek üzere iki Türkçe öğretmenin görüşüne sunulmuştur. Önerilen görüşler doğrultusunda düzenlemeler yapılmıştır. Böylece son hâli verilen görüşme formu, araştırmanın tanıtıldığı görüşme tarih, saat ve süresi ile ilgili bilgilerin bulunduğu açıklama bölümü, katılımcıların demografik bilgilerinin sorulduğu birinci bölüm ve örgütsel barış fenomenin keşfedilmesini amaçlayan soruların bulunduğu ikinci bölümden oluşmuştur.

Araştırmanın Nicel Bölümünde Kullanılan Ölçme Araçları

Araştırmada öğretmenlerin demografik bilgilerinin belirlenebilmesi için kişisel bilgiler formu, okul etkililiği algısının belirlenebilmesi için Okul Etkililiği Ölçeği (School Effectiveness Index)’nden yararlanılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin örgütsel barış algısı araştırma kapsamında geliştirilen Okulda Örgütsel Barış Ölçeği ile belirlenmiştir. Ölçek geliştirme sürecinde Okul İklimi Ölçeğinden eşdeğer ölçek olarak yararlanılmıştır.

Araştırmada kullanılan ölçme araçlarına ve ölçek geliştirme sürecine ilişkin detaylı bilgi sunulmuştur.

Kişisel Bilgiler Formu

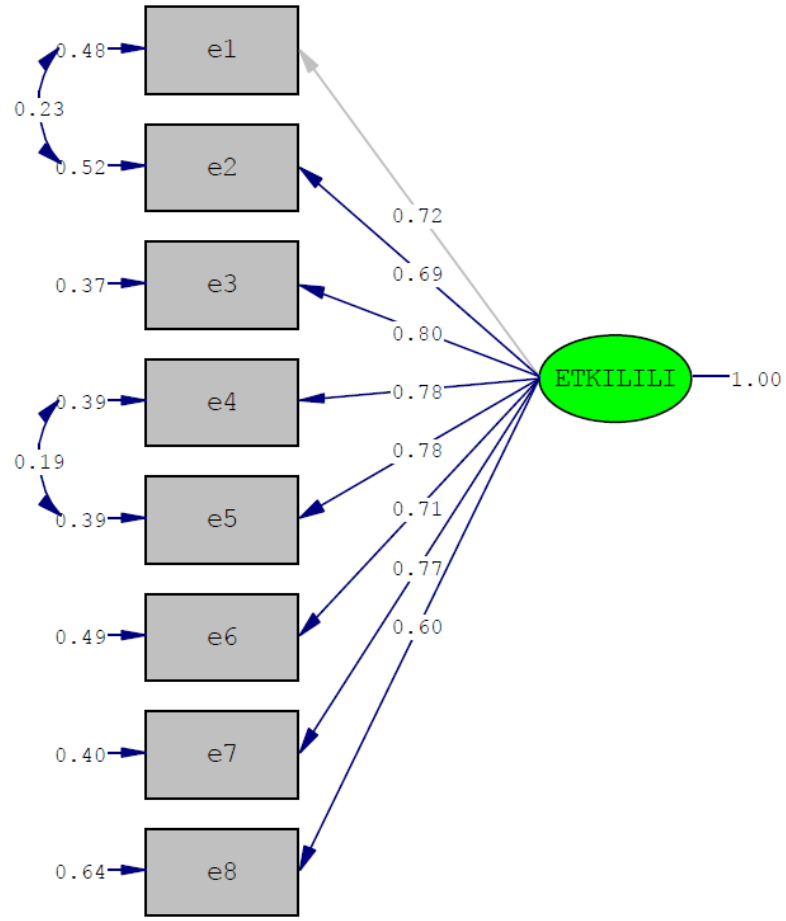
Araştırmada öğretmenlerin demografik bilgilerinin, görev yaptıkları okulun ve okul yöneticisinin özelliklerinin sorulduğu kişisel bilgiler formu kullanılmıştır (EK-11). Araştırmanın alt problemlerine uygun olarak araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgiler formunda on bir soru yer almaktadır. Bunların altısı öğretmenlerin cinsiyet, kıdem, branş, okul türü, görev yaptığı ilçeyi içeren demografik sorulardır. İki soru öğretmenlerin görev yaptıkları okulun büyüklüğü, üç soru okul müdürünün özellikleri hakkındadır.

Okul Etkililiği Ölçeği

Okul Etkililiği Ölçeği (School Effectiveness Index) Wayne K. Hoy (2009) tarafından okulların etkililik düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek; okulun ürün miktarı, ürün kalitesi, verimlilik, uyarlanabilirlik ve esneklik özelliklerini ölçmeyi amaçlayan Likert tipinde 8 maddeden oluşmaktadır. İlk olarak Mott (1972) tarafından geliştirilip hastanelerde kullanılarak geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılan ölçek, daha sonra Miskel, Fevurly ve Stewart (1979)'ın araştırmasında ve Wayne K. Hoy'un meslektaşlarıyla yürüttüğü araştırmalarda okullara uyarlanmıştır (Hoy & Ferguson, 1985; Hoy, Tarter & Kottkamp, 1991). Ölçek bir okulun genel etkililiği hakkında öznel bir değerlendirme sağlamaktadır. Başka bir ifade ile öğretmenlerin görüşlerine göre bir okulun ne kadar etkili olarak algılandığının derecesini ölçmektedir. Ölçekten alınan puan ne kadar yüksek ise okulun etkililiğine ilişkin algının o kadar yüksek olduğuna işaret etmektedir.

Okul Etkililiği Ölçeğinin farklı araştırmalarda Türkçe'ye uyarlama çalışması yapılmıştır (Alanoğlu, 2014; Şenel, 2015; Yıldırım & Ada, 2018). Bu çalışmalardan Şenel (2015)'in araştırmasında ölçek beşli likert tipinde uyarlanarak faktör analizleri gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin tek boyuttan oluştuğu, maddelerin faktör yüklerinin .63 ile .81 arasında değiştiği Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının .855 olduğu görülmüştür. Yıldırım ve Ada (2018)'nın uyarlama çalışmasında ölçeğin tek boyutlu yapısı gerçekleştirilen faktör analizleri ile doğrulanmış maddelerin yük değerleri .62 ile .77 arasında, güvenirlik katsayısı ise .86 hesaplanmıştır. Ölçek altılı likert tipinde derencenlenerek üçüncü düzeyde yer alan derece “kararsızım” olarak belirlenmiştir.

Okul Etkililiği Ölçeğinin Alanoğlu (2014) tarafından gerçekleştirilen uyarlama çalışmasında uygulanan AFA sonucunda ölçeğin sekiz maddesinin tek faktör altında toplandığı görülmüştür. Ancak ölçeğe uygulanan Doğrulamalı Faktör Analizinden kabul edilebilir değerler elde edilememiştir. Ölçüm değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olmaması nedeniyle modifikasyon indeksleri doğrultusunda en büyük hata veren iki madde (birinci ve sekizinci) ölçekten çıkarılmıştır. Araştırmacı bu durumun nedenin ölçeğin birinci maddesinde yer alan “çıktı” kavramının öğretmenler tarafından anlamlandırılmaması olabileceğini belirtmiştir. Bu araştırmada da ölçeğin uygulanacağı öğretmen grubu üzerinde Alanoğlu (2014) tarafından tespit edilen sorunların ortaya çıkmaması için bazı maddelere açıklama yapılmasının uygun olacağı değerlendirilmiştir. Bu kapsamda 1,2 ve 8.maddelere parantez içinde açıklama yazılmıştır (EK-3). Ölçeği geliştiren Wayne K. Hoy ile iletişime geçilerek duruma ilişkin bilgi aktarılmış, uygulanması düşünülen prosedür açıklanarak ölçek kullanım izni istenmiştir. Wayne K. Hoy’dan ölçek üzerinde gerçekleştirilmesi planlanan değişikliğin ölçme aracının geçerlik güvenirlik çalışmalarının yapılması durumunda uygun olacağına ilişkin yanıt alınmıştır (EK-4). Bu kapsamda araştırmada Okul Etkililiği Ölçeğine uygulanan doğrulamalı faktör analizi, ölçme modeli, madde analizi ve güvenirlik sonuçları aşağıda sunulmuştur.



Chi-Square=44.34, df=18, P-value=0.00052, RMSEA=0.053

Şekil 4. Okul Etkililiği Ölçeği Ölçme Modeli

Okul Etkililiği Ölçeğinin tek boyutlu yapısını incelemek için doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilirken uyum indeksi değerleri, faktör yük değerleri ve hata varyansları incelenerek model veri uyumu değerlendirilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen ölçme modeli Şekil 4'te, uyum indeksi değerleri, faktör yük değerleri (max-min) ve hata varyansı (max-min) değerleri Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11'de izlenebileceği gibi χ^2/sd değerinin 3'ten düşük olduğu görülmektedir ve buna göre modelin veriye iyi uyum gösterdiği söylenebilir. CFI değeri 0,99; GFI değeri 0,97 ve NFI değeri 0,99 olarak tespit edilmiştir. Bu değerlerin 0,90'nın üzerinde olması modelin veriye çok iyi uyum gösterdiği anlamına gelmektedir. RMSEA indeksi açısından değerlendirildiğinde ise bu indeksin model için 0,053 olduğu saptanmıştır ve bu indekse göre modelin veriye uyumlu olduğu söylenebilir.

Tablo 11

Okul Etkililiği Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

	χ^2	χ^2/sd	p	CFI	GFI	NFI	RMSEA	Faktör Yük Değerleri		Hata Varyansları	
								max	min	max	min
Ölçek	44,34	2,46	0,00	0,99	0,97	0,99	0,053	0,80	0,60	0,64	0,37
Önerilen		$\chi^2/sd \leq 3$		≥ 90	≥ 90	≥ 90	$\leq 0,080$	$\geq 0,30$		$\leq 0,90$	

Uyum indeksleri genel olarak değerlendirildiğinde Okul Etkililiği Ölçeği tek boyutlu modelin veriye uyum sağladığı görülmektedir. Ölçekteki tüm maddelerin faktör yük değerleri 0,30'dan yüksektir. Buna göre, tüm maddelerin amacına hizmet ettiği yorumu yapılabilir.

Tablo 12

Okul Etkililiği Ölçeği Madde Analizi Sonuçları

	Madde-Toplam Puan Korelasyonu	Düzeltilmiş Madde-Toplam Puan Korelasyonu	Üst Grup		Alt Grup		t
			$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss	
m1	0,793	0,723	4,27	0,57	2,62	0,67	22,085
m2	0,773	0,693	4,19	0,65	2,51	0,71	20,439
m3	0,801	0,739	4,44	0,51	2,90	0,67	21,616
m4	0,817	0,753	4,42	0,56	2,72	0,71	22,185
m5	0,807	0,742	4,51	0,57	2,85	0,71	21,666
m6	0,752	0,662	4,64	0,50	2,91	0,91	19,774
m7	0,791	0,718	4,25	0,60	2,52	0,68	22,468
m8	0,692	0,573	4,19	0,78	2,48	0,80	18,048
							p<0,05

Okul Etkililiği Ölçeğinin madde ayırt ediciliğinin belirlenebilmesi için ölçek puanları en üstten en alta doğru sıralanıp, üst %27'ye girenler üst grup ve alt %27'ye girenler alt grup olarak ayrılmıştır. Maddelerin alt grup ile üst grup arasında farklılık gösterme durumu t testi ile incelenmiştir. Ayrıca madde ayırt ediciliğini belirlemek amacıyla ek olarak madde-toplam puan korelasyonu ve düzeltilmiş madde toplam puan korelasyonu değerleri hesaplanarak sonuçları Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12 incelendiğinde madde toplam puan korelasyonlarının 0,692 ile 0,817 arasında değiştiği görülmektedir. Ayrıca düzeltilmiş madde-toplam puan korelasyonu değerlerinin 0,573 ile 0,753 arasında değiştiği belirlenmiştir. Üst grup ile alt grup arasında yapılan t testi sonucunda ise tüm maddeler için anlamlı farklılık tespit edilmiştir (p<0,05). Buna göre, Okul Etkililiği Ölçeğinde yer alan maddelerin alt grupta yer alan bireyler ile üst grupta yer alan bireyleri ayırmada başarılı olduğu söylenebilir. Ayrıca ölçeğe ait Cronbach alfa değeri Tablo

13'te sunulmuştur. Tablo 13'te görüleceği üzere Okul Etkililiği Ölçeği puanlarından elde edilen Cronbach alfa katsayısının 0,90 olduğu belirlenmiştir. Buna göre, elde edilen ölçümlerin güvenilirliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 13

Okul Etkililiği Ölçeği Cronbach alfa değeri

	Cronbach alfa değeri
Okul Etkililiği Ölçeği	0,90

Okul İklimi Ölçeği

Araştırma kapsamında geliştirilen Okulda Örgütsel Barış Ölçeğinin ölçüt geçerliğini incelemek amacıyla Canlı, Demirtaş ve Özer (2018) tarafından geliştirilip, geçerlik güvenilirlik çalışmaları yapılan Okul İklimi Ölçeği gerekli izin alınarak (EK-5) eşdeğer ölçek olarak kullanılmıştır. Araştırmada eşdeğer ölçek olarak okul iklimini ölçen bir ölçme aracının kullanılmasının temel gerekçesi hem okul ikliminin hem de örgütsel barışın okulun psikolojik özellikleriyle ilgili kavramlar olmasıdır. Dahası okul iklimi okulda örgütsel barışın önemli alt bileşenlerinden biridir. Okul İklimi Ölçeği; demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri, samimiyet ve çatışma olarak adlandırılan beş boyuttan ve 23 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda elde edilen uyum indeksi değerleri kabul edilebilir düzeyde ($\chi^2 / Sd = 3.080$, GFI = 0,910, AGFI = 0,886, NNFI (TLI) = 0,926, CFI = 0,937, RMSEA = 0,059, RMR = 0,057) ve Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları 0,753 ile 0,946 arasında hesaplanmıştır. Bu araştırmada ise Okul İklimi Ölçeğinin demokratiklik ve okula adanma boyutunun güvenilirlik katsayısı 0,877; liderlik ve etkileşim boyutunun 0,930; başarı etkenleri boyutunun 0,808; samimiyet boyutunun 0,876; çatışma boyutunun 0,836 ve ölçeğin tamamına ait Cronbach alfa katsayısı 0,945 olarak hesaplanmıştır.

Okulda Örgütsel Barış Ölçeği

Literatürde genelde örgütsel barışı özelde ise okullarda örgütsel barışı ölçen bir ölçme aracına rastlanamamıştır. Bu nedenle araştırma kapsamında öğretmenlerin örgütsel barış algısını belirlemeyi amaçlayan “Okulda Örgütsel Barış Ölçeği” geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme sürecinde DeVellis (2017) tarafından önerilen ölçek geliştirme ilkelerine uyulmuştur. Ölçek geliştirme sürecine ilişkin detaylı bilgi sunulmuştur.

Ölçek Geliştirme Süreci

Ölçülmek istenen yapının belirlenmesi: Okulda Örgütsel Barış Ölçeği ile öğretmenlerin algılarına göre okulların örgütsel barış düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. DeVellis (2017) ölçek geliştirme çalışmalarında geçerlik ve güvenirlik gibi teknik gereklilikleri yerine getirmenin yanı sıra ölçülecek özelliğe ilişkin kuramsal bir arka plan sağlanmasının önemini vurgulamaktadır. Ölçülmek istenen olgunun açıklanmasında konuya ilişkin önemli kuramlara dayandırılmasının ölçek geliştirme sürecinde büyük kolaylık sağladığını belirtmektedir. Ancak bazı olguların araştırılmasında ve olguya ilişkin bir ölçek geliştirme çalışmasında var olan kuramlar araştırmacılara beklenen yardımı sağlayamadığında yeni bir entelektüel yönelim gerekli olabilir. Bu türlü durumlarda araştırmacılar kendi kavramsal çerçevelerini hazırlayarak kendilerine rehberlik edecek en azından geçici kuramsal bir model belirleyebilirler (s. 73-74). Örgütsel barış kavramı bu duruma bir örnek olarak gösterilebilir. Örgütsel barış kavramıyla ilgili literatürde henüz yeterli bir kuramsal yapı bulunmamaktadır. Gerçekleştirilen literatür incelemesinde örgütsel barış kavramının pozitif psikoloji yaklaşımı ve pozitif örgüt çalışmaları ile yakın ilişkisinin bulunduğu, örgütte insan davranışlarını etkileyen adalet, güven, iletişim gibi pek çok örgütsel kavramı bünyesinde barındırdığı anlaşılmıştır. Bu doğrultuda öncelikle yukarıda açıklanan kavramsal çerçeve hazırlanmış ve örgütsel barış kavramının fenomenolojik incelemesini, okulda örgütsel barışın dinamiklerini anlamaya odaklanan nitel bir araştırma gerçekleştirilmiştir.

Madde havuzunun oluşturulması: Okullarda Örgütsel Barış Ölçeğinin geliştirilmesi sürecinde ilk aşamada detaylı bir literatür taraması yapılmış, örgütsel barış kavramı tüm yönleri ile anlaşılmasına çalışılmıştır (Cohen & Swerdlik, 2010). Bu kapsamda madde havuzunun oluşturulmasında literatürden ve gerçekleştirilen nitel araştırmanın verilerinden yararlanılmıştır. Ayrıca herhangi bir eksiklik bırakılmaması için örgütsel barış ile ilişkisi bulunan örgüt iklimi, örgütsel mutluluk, örgüt kültürü, örgütsel adalet gibi örgütsel değişkenleri ölçmeyi amaçlayan ölçekler incelenmiştir.

Madde havuzunda çoğunluğu nitel araştırmanın katılımcılarının görüşlerinden oluşan 165 madde yer almıştır. DeVellis (2017)'e göre ölçek geliştirme çalışmalarında başlangıçta madde havuzna dahil edilmesi gereken madde sayısını belirlemek mümkün değildir. Nihai ölçeğe dahil edilmeye aday geniş bir madde havuzunun bulunması iç tutarlılık için bir önlem oluşturur ve ne kadar çok maddeye sahip olunursa araştırma amacına en uygun maddelerin seçiminde daha titiz davranılabilir. Geniş bir madde havuzuna sahip olmak araştırmacılara yeterince açık olmayan, uygun olmayan ya da diğer maddelerle benzerlik gösteren

maddelerin elenebilmesi olanağı sağlar (s. 73-74). Ayrıca araştırmada keşfedici yan önemli bulunduğundan araştırmacı tarafından geniş bir madde havuzu oluşturulmasına önem verilmiştir. Oluşturulan ilk madde havuzunda okulda örgütsel barış olgusu ile düşük ilişkisi bulunduğu ve benzer anlamlar içerdiği düşünülen maddeler araştırmacı tarafından elenerek 68 maddeden oluşan taslak ölçek elde edilmiştir. Kapsam geçerliliğinin sağlanabilmesi için belirlenen maddelerin ilgili olduğu boyuta yönelik özelliği temsil etmesine dikkat edilmiştir.

Ölçme biçiminin belirlenmesi: Likert ölçekler düşünceleri, inançları ve tutumları ölçmek için yaygın biçimde kullanılmaktadır. Hazırlanan taslak ölçek fikirlerin gerçek farklılıklarını en doğru biçimde yansıtabilmesi için likert tipi bir ölçek olarak tasarlanmıştır (DeVellis, 2017, s. 93). Taslak ölçek bu kapsamda “*Tamamen katılıyorum* (5)”, “*Oldukça katılıyorum* (4)”, “*Kısmen katılıyorum* (3)”, “*Katılmıyorum* (2)”, “*Hiç katılmıyorum* (1)” seçeneklerinden oluşan likert tipi beşli derecelendirilmiştir.

Uzman görüşünün alınması: Taslak ölçek, kapsam ve görünüş geçerliliği sağlanmak amacıyla 8 eğitim yönetimi alan akademisyeni ve 3 ölçme değerlendirme akademisyeninin görüşüne sunulmuştur. Uzmanların belirlenmesinde eğitim yönetimi alanında çalışmalar yürütmeleri, ölçek geliştirme çalışmaları gerçekleştirmiş olmaları ya da ölçek geliştirme çalışmasını kapsayan lisansüstü tezler yürütmüş olmaları kriteri belirlenmiştir. Uzmanların incelemesinden sonra sunulan görüşler doğrultusunda taslak ölçekteki bazı maddeler çıkartılmış bazılarının ifadeleri düzenlenmiş ve bu şekilde 15 i ters yönde (olumsuz anlamlı) olmak üzere toplam 56 madde elde edilmiştir. DeVellis (2017)’e göre ölçeklerde olumlu ve olumsuz maddelerin bulunması yanıtlayıcıların olumlu cevap verme yanlılığını önleyebilir (s. 83). Yazım kuralları ve noktalama işaretleri ile ilgili iki Türkçe öğretmeninden görüş alınmış, ölçek maddeleri tekrar gözden geçirilerek dil açısından anlaşılabilirliği sağlanmaya çalışılmıştır. DeVellis (2017) uzman görüşünün alınmasının ölçeğin kapsam geçerliliğinin üst düzeyde sağlanmasına önemli katkı sağlayacağını belirtmektedir (s. 100). Ölçek herhangi bir boyutlandırma yapılmadan 10 öğretmene uygulanmış ve anlaşılabilirliğine ilişkin dönütler istenmiştir. Öğretmenler tarafından ölçeğin tüm maddelerinin kolay anlaşılabilir bulunduğu, aynı anlama gelen herhangi bir maddenin bulunmadığı yönünde geri bildirimler alınmıştır. Daha sonra taslak ölçekte yer alan maddeler sıralanarak araştırmanın amacını, etik hususları ve katılımcıların gönüllülüklerini ve cevaplama hususlarını açıklayan bir yönerge eklenmiştir (EK-6).

Maddelerin ölçek geliştirme örnekleme uygulanması: Hazırlanan taslak ölçek araştırma kapsamında alınan etik kurul kararı (EK-7) ve il milli eğitim müdürlüğü izni ile (EK-8)

Şanlıurfa ilinde görev yapan öğretmenlere uygulanmıştır. Faktör analizlerinde örneklem büyüklüğünün belirlenmesi için literatürde farklı görüşler bulunmaktadır. Örneğin Comrey ve Lee (1992) faktör analizi için 50'nin çok zayıf 100'ün zayıf, 200'ün orta, 300'ün iyi, 500'ün çok iyi ve 1000'in mükemmel olduğunu belirtmektedir (akt.Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2016, s. 206). Ayrıca madde sayısı ve faktör sayısına bağlı olarak da örneklem büyüklüğü ile ilgili görüşler de bulunmaktadır. Örneğin Huck (2012) ve Kline (1994) madde sayısının on katı, Gorsuch (1983), Hatcher (1994), Bryman ve Cramer (2001) ise örneklem büyüklüğünün en az madde sayısının beş katı olması gerektiğini belirtmiştir (akt.Çokluk vd., 2016, s. 206). Ancak literatürden madde sayısının on katı büyüklükte örneklem uygulama yapılmasının daha fazla kabul edilebilir bir yaklaşım olduğu anlaşılmaktadır (Hair, Black, Babin & Anderson, 2010). Literatürdeki bu bilgilere göre 56 maddenin yer aldığı ölçek için 560 kişiye ulaşılmasının önerildiği anlaşılmaktadır.

Araştırmada AFA uygulaması için 628 öğretmenden veri sağlanmış ancak yapılan uç değer incelemesi sonucu 6 ölçek analiz dışı bırakılmış ve 622 ölçek üzerinden analizler gerçekleştirilmiştir. DFA uygulaması için AFA uygulamasında yer almayan 1373 öğretmenden veri sağlanmıştır. DeVellis (2017) ölçek geliştirme çalışmalarında ölçekler içerisine geçerlik maddelerinin dahil edilmesini önermektedir (s. 101). Bu öneri doğrultusunda DFA uygulamasında ölçek formuna iki kontrol maddesi eklenerek ölçeklerin okunarak doldurulup doldurulmadığı kontrol edilmiştir. 199 ölçeğin katılımcılar tarafından okunmadan doldurulduğu değerlendirildiğinden bu ölçekler analiz dışı bırakılmış ve toplam 1174 ölçek ile analizler gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda araştırmanın hem AFA aşamasında hem DFA aşamasında örneklem büyüklüğünün mükemmel veya mükemmele yakın olduğu söylenebilir.

Faktör analizlerinde örneklemde yer alan katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 14'te sunulmuştur. Tablo 14'ten izlenebileceği gibi AFA katılımcılarının 474 (%76.2)'ü kadın, 148 (%23,8)'i erkektir. Katılımcıların 168'i ilkokullarda, 292'si ortaokullarda, 162 (%26)'si liselerde görev yapmaktadır. 447 (%72) katılımcı merkez ilçelerde 175 (%28) katılımcı ise dış ilçelerde görev yapmaktadır. DFA katılımcılarının 852 (%72.6)'si kadın, 322 (%27.4)'si erkek, 348'si ilkokullarda, 432'si ortaokullarda ve 394 (%33.6)'ü liselerde görev yapan öğretmenlerden oluşmuştur. Ayrıca 457 (%38.9) katılımcı merkez ilçelerde, 717 (%61.1) katılımcı dış ilçelerde görev yapmaktadır.

Tablo 14

Faktör Analizlerinde Yer Alan Katılımcıların Demografik Bilgileri

	Açımlayıcı Faktör Analizi			Doğrulayıcı Faktör Analizi		
Cinsiyet	<i>kadın</i>	<i>Erkek</i>	<i>Toplam</i>	<i>Kadın</i>	<i>Erkek</i>	<i>Toplam</i>
	474 (%76.2)	148 (%23,8)	622 (%100)	852 (%72.6)	322 (%27.4)	1174 (%100)
Okul türü	<i>İlköğretim</i>	<i>Ortaöğretim</i>	<i>Toplam</i>	<i>İlköğretim</i>	<i>Ortaöğretim</i>	<i>Toplam</i>
	460 (%74)	162 (%26)	622 (%100)	780 (%66.4)	394 (%33.6)	1174 (%100)
Görev yeri	<i>Merkez ilçe</i>	<i>Dış İlçe</i>	<i>Toplam</i>	<i>Merkez ilçe</i>	<i>Dış İlçe</i>	<i>Toplam</i>
	447 (%72)	175 (%28)	622 (%100)	457 (%38.9)	717 (%61.1)	1174 (%100)

Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları: Okullarda Örgütsel Barış Ölçeğinin faktör yapısı, yapı geçerliği, ölçüt geçerliği, ölçek puanlarının güvenilirliği ve madde ayırt edicilik indeksleri değerlendirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliği için AFA (Açımlayıcı Faktör Analizi) ve DFA (Doğrulayıcı Faktör Analizi) yapılmıştır. Ölçüt geçerliğinin test edilmesinde yapının ilişkili olduğu düşünülen geçerliği ve güvenilirliği saptanmış bir başka ölçekten elde edilen ölçümler ile arasındaki ilişki (korelasyon) incelenmiştir. Ölçeğin alt boyutları ile genel güvenilirliğine ilişkin olarak sırasıyla Cronbach alfa ve tabakalı alfa katsayısı kullanılarak incelenmiştir. AFA, Cronbach Alpha ve madde ayırt edicilikleri için IBM SPSS 21, DFA için LISREL 8.80 kullanılmıştır.

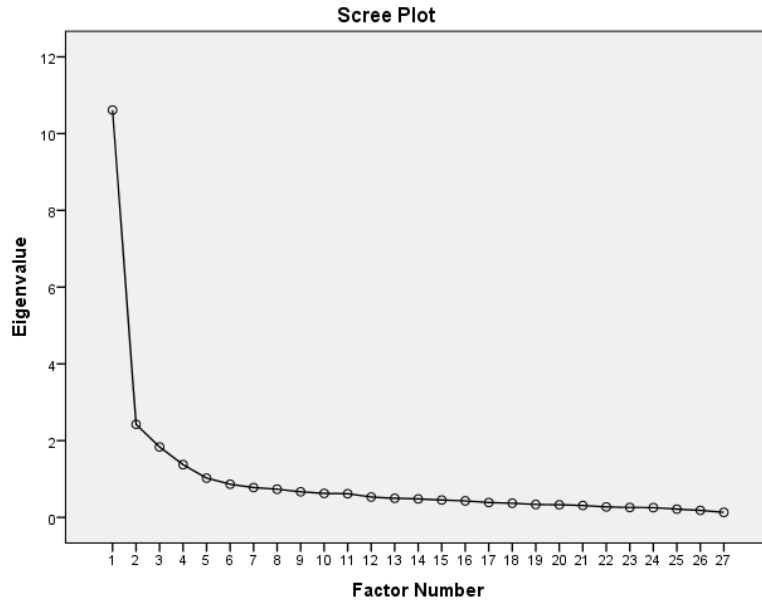
Verilerin analizine geçilmeden önce tek ve çok değişkenli normallik incelemeleri yapılmıştır. Tek değişkenli normallik varsayımının değerlendirilmesinde çarpıklık ve basıklık katsayıları değerlendirilmiştir. Çok değişkenli normallik varsayımlarının değerlendirilmesi için ise Mardia'nın çok değişkenli basıklık ve çarpıklık katsayıları hesaplatılmıştır. Kayıp veri oranı % 0.005 (6/628) olduğundan bu veriler listwise yöntemiyle çıkarılmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda çok değişkenli dağılım yapısında ciddi ihlallerin olmadığına kanaat gösterilmiştir. Örneklem büyüklüğünün yeterli olup olmadığının test edilmesinde ve maddeler arası çoklu korelasyonların anlamlılığın belirlenmesinde sırasıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testinin ve Barlett Küresellik testinin sonuçları incelenmiştir. KMO değerinin 0,953 olduğu bulunmuştur. Bu değer 0,60'dan yüksek olduğu için örneklem büyüklüğünün AFA için yeterli olduğu söylenebilir (Tabachnick ve Fidell, 2012). Barlett testinin de istatistiksel olarak anlamlı çıkmış olması açımlayıcı faktör analizine devam edilebileceğini göstermektedir (Bartlett küresellik testi sonucu: $\chi^2 = 20668,962$, $sd=1540$ ve $p < .05$).

AFA ile ortaya koyulan modelin doğrulanmasının test edilmesinde DFA'ya geçilmeden önce çok değişkenli normal dağılım varsayımı test edilmiş ve normallik sayıltısını sağlamadığı gözlenmiştir (Relative Multivariate Kurtosis=1,189). Bu nedenle Ağırlıklandırılmamış En Küçük Kareler kesiririm yöntemi (ULS-Unweighted Least Squares) kullanılmıştır.

Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Okullarda örgütsel barış yapısını açıklayan faktörlerin sayısına karar vermede Kaiser-Harris kriteri (Özdeğerin 1'den büyük olması) ve Cattell yamaç-birikinti grafiği incelenmiştir. Faktör sayının belirlenmesinde her bir boyutta en az üç maddenin yer alması gerekliliği dikkate alınmıştır (Velicer & Fava, 1998). Faktör analizi yapılırken faktör yük değerleri 0,30'un altında kalan maddeler aşamalı olarak analiz dışında bırakılarak faktör analizi yeniden yapılmıştır.

Birden fazla boyuta yük veren maddeler incelenmiş, maddelerinin madde yükleri arasındaki farkın 0,10'dan az olduğu durumlarda bu binişik maddeler de analiz dışı bırakılmıştır (Stevens, 2002). Faktör yük değerleri 0,30'un altında olan veya binişiklik gösteren maddeler (4, 6, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 18, 19, 21, 24, 25, 26, 27, 32, 33, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 47, 51, 53, 55, 56) analiz dışında bırakılmıştır. Ardından son olarak gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen öz değerler ve açıklanan varyans oranları Tablo 15'te, yamaç birikinti grafiği ise Şekil 5'te gösterilmiştir. Ayrıca tüm maddelere ilişkin özdeğerler ve açıklanan varyans yüzdeleri EK-9 da sunulmuştur.



Şekil 5. Yamaç Birikinti Grafiği

Gerçekleştirilen AFA sonucunda okullarda örgütsel barışa ilişkin dört boyutta açıklanan varyans oranının %54 olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, 27 maddeli bu ölçek, ölçmeyi amaçladığı özellikteki varyansın %54'ünü açıklamaktadır. Faktör 1 toplam varyansın %23'ünü, Faktör 2 %15'ini, Faktör 3 %10'unu Faktör 4 %5'ini açıklamaktadır.

Tablo 15

Okulda Örgütsel Barış Ölçeği Faktör Analizinde Elde Edilen Özdeğerler ve Açıklanan Varyans Yüzdeleri

	Öz Değer	Açıklanan Varyans Oranı	Toplam Açıklanan Varyans
1	10,613	22,958	22,958
2	2,425	15,076	38,034
3	1,835	10,078	48,112
4	1,374	5,412	53,525

Maddelerin hangi faktörlere ne kadar yük verdiğine ilişkin bilgilere Tablo 16'da yer verilmiştir. Tablo 16 incelendiğinde Faktör 1'de 12 madde (1, 2, 3, 5, 7, 8, 10, 16, 17, 20, 22, 23), Faktör 2'de altı madde (28, 29, 30, 31, 34, 35), Faktör 3'te dört madde (43, 44, 45, 46) ve Faktör 4'te beş madde (48, 49, 50, 52, 54) olduğu görülmektedir. Faktör 1'deki yük değerleri 0,556 ile 0,795; Faktör 2'deki yük değerleri 0,566 ile 0,857; Faktör 3'teki yük değerleri 0,370 ile 0,626 ve Faktör 4'teki yük değerleri 0,405 ile 0,731 arasında değişmektedir. Her bir faktörde yük değerlerinin 0,30'dan oldukça fazla olduğu saptanmıştır.

Tablo 16

Okulda Örgütsel Barış Ölçeği Faktör Yük Değerleri

Madde No	Maddeler	Faktör			
		1	2	3	4
M1	Okulumdaki öğretmenler birbirlerine karşı iyi niyetlidir.	0,795			
M2	Okulumdaki öğretmenler yaşanan anlaşmazlıkları sağlıklı yöntemlerle çözer.	0,761			
M3	Okulumdaki öğretmenler takım çalışmasına yatkındır.	0,689			
M5	Okulumdaki öğretmenler iş arkadaşlarıyla yakın ve sıcak ilişkiler kurar.	0,742			
M7	Okulumdaki öğretmenler meslekleri hakkında olumlu düşüncelere sahiptir.	0,556		0,322	
M8	Okulumdaki öğretmenler sorumluluklarını yerine getirmeye özen gösterir.	0,647		0,363	
M10	Okulumdaki öğretmenler birbirlerine nazik davranır.	0,738			
M16	Okulunda, öğretmenler öğrencilerin öğrenmesi için ortak bir çaba gösterir.	0,556		0,381	
M17	Okulumdaki öğretmenler mesleklerinin gerektirdiği becerilere sahiptir.	0,557		0,344	
M20	Okulunda, farklılıklara saygı gösterilir (dünya görüşü, etnik, cinsiyet vb.).	0,539			
M22	Okulumdaki öğretmenler tecrübelerini meslektaşlarıyla paylaşır.	0,666			
M23	Okulumdaki öğretmenler birbirlerine güvenir.	0,749			
M28	Okul müdürüm okulda yürütülen çalışmalarını etkili bir şekilde planlar.		0,783		
M29	Okul müdürüm öğretmenleri aynı amaç etrafında toplamayı başarır.	0,320	0,788		
M30	Okul müdürüm öğretmenlerin çabalarını takdir eder.		0,811		
M31	Okul müdürüm öğretmenlere rehberlik eder.		0,857		
M34	Okulumdaki yöneticiler adaleti sağlar (nöbet görevleri, ders programları, kurslar, ödüller, hizmet içi eğitim olanakları vb.).	0,322	0,580		
M35	Okulumdaki öğretmenler kendilerini ilgilendiren konularda karar süreçlerine katılır.	0,343	0,566		
M43	Okulumdaki öğretmenler bürokratik zorluklar nedeniyle planladıkları çalışmalarını yapmaktan vazgeçer (gezi, kermes, yarışma, tören vb.).				0,370
M44	Okulunda ihtiyaç duyulduğunda ilçe ve il milli eğitim müdürlüğünden gerekli yardım sağlanır.				0,626
M45	Okulunda öğretmenlere, ilçe ve il milli eğitim müdürlüğü tarafından kısıtlı zamanlarda yetiştirilmesi gereken zorlayıcı görevler verilir.				0,596
M46	Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen uygulamalar okulunda öğretmenler arasında sinerji oluşturur.				0,381
M48	Okulumun velileri bu okuldaki eğitim-öğretim faaliyetlerinden memnundur.	0,328		0,550	
M49	Okulumun velileri öğrencilere ilişkin sorumluluklarını yerine getirir.			0,731	
M50	Okulumun bulunduğu çevrede eğitime önem verilir.			0,724	
M52	Okulumun yakın çevresinde güvenliği tehdit eden durumlara karşı gerekli tedbirler alınır (şiddet, saldırganlık, taciz vb.).			0,464	
M54	Okulunda uluslararası iş birliğini arttıracak çalışmalar yapılır (Erasmus projeleri, eTwinning projeleri, öğrenci değişim programları, kardeş okul uygulamaları vb.).			0,405	

Buna göre, her bir maddenin bulunduğu boyuta iyi derecede hizmet ettiği söylenebilir. Faktörler altında yer alan maddeler kuramsal temelleri ile incelendiğinde birinci faktör

“Denge”, ikinci faktör “Liderlik”, üçüncü faktör “Politikalar” ve dördüncü faktör “Çevre” olarak adlandırılmıştır. Örgütsel barış kavramının kuramsal çerçevesi doğrultusunda denge ve liderlik boyutlarının iç barışı; politikalar ve çevre boyutlarının dış barışı temsil ettiği söylenebilir.

Tablo 17

Örgütsel Barış Ölçeği Düzeltilmiş Madde-Toplam Puanı Korelasyonu ve Madde Çıkarıldığında İlgili Boyutun Cronbach Alfa Değerine İlişkin Veriler

Boyutlar	İlk Form Madde No	Yeni Form Madde No	Düzeltilmiş Madde - Toplam Korelasyonu	Madde Çıkarıldığında Cronbach alfa Değeri
Denge	M1	M1	0,758	0,922
	M2	M2	0,752	0,923
	M3	M3	0,719	0,924
	M5	M4	0,729	0,924
	M7	M5	0,618	0,928
	M8	M6	0,703	0,925
	M10	M7	0,752	0,923
	M16	M8	0,643	0,927
	M17	M9	0,645	0,927
	M20	M10	0,607	0,929
	M22	M11	0,710	0,924
	M23	M12	0,781	0,922
Liderlik	M28	M13	0,796	0,906
	M29	M14	0,847	0,899
	M30	M15	0,824	0,902
	M31	M16	0,853	0,898
	M34	M17	0,681	0,922
	M35	M18	0,675	0,922
Politikalar	M43	M19	0,367	0,629
	M44	M20	0,535	0,506
	M45	M21	0,441	0,575
	M46	M22	0,387	0,612
Çevre	M48	M23	,553	0,714
	M49	M24	,672	0,667
	M50	M25	,610	0,683
	M52	M26	,466	0,737
	M54	M27	,401	0,772

Okulda Örgütsel Barış Ölçeğinin ilgili faktörlerinde yer alan maddelerinin madde ayırt ediciliğini incelemeye ilişkin düzeltilmiş madde-toplam puanı korelasyonu ve maddelerin ilgili boyutlarından çıkarılması durumunda boyuta ait Cronbach alfa değerleri Tablo 17’de sunulmuştur. Tablo 17’den izlenebileceği gibi *denge* boyutundaki maddelerin düzeltilmiş madde-toplam puan korelasyonu değerinin 0,607 ile 0,781 arasında; *liderlik* boyutundaki

maddeler için 0,675 ile 0,853 arasında; *politikalar* boyutunda 0,367 ve 0,535 arasında ve *çevre* boyutu altında 0,667 ve 0,772 arasında değiştiği anlaşılmaktadır. Bu değerler 0,30'un üzerinde olduğu için her bir boyutta yer alan maddelerin bulundukları boyutta amacına hizmet ettiği söylenebilir. Diğer bir deyişle alt boyutlardaki tüm maddeler iyi derecede ayırt etme gücüne sahiptir. Bu doğrultuda Tablo 18'de ölçeğin ve alt boyutlarının güvenilirliklerine ilişkin tutarlık katsayıları sunulmuştur.

Tablo 18

Örgütsel Barış Ölçeği ve Alt Boyutları İçin İç Tutarlık Katsayıları

Boyutlar	Madde sayısı	Varyans	Cronbach Alfa Katsayısı	Tabakalı Alfa Katsayısı
Denge	12	54,023	0,931	-
Liderlik	6	26,973	0,923	-
Politikalar	4	6,682	0,651	-
Çevre	5	11,721	0,758	-
Okulda Örgütsel Barış Ölçeği	27	219,235	0,941	0,95

Tablo 18'den izlenebileceği gibi her bir faktöre ait Cronbach alpha değerlerinin sırasıyla 0,931; 0,923; 0,651 ve 0,758 olduğu anlaşılmaktadır. Bu değerlerden 3. faktör (*politikalar*) hariç diğer faktörlere ilişkin Cronbach alpha değerleri 0,70'ten yüksek olduğundan bu faktörden elde edilen ölçek puanlarının güvenilir olduğu söylenebilir. Üçüncü faktör *politikalar* ise 0,70'e yakın bir değere sahiptir. Bu boyuta ait güvenirliliğin nispeten düşük çıkmasının sebebi madde sayısının nispeten daha az olması ve iki maddenin ters kodlama yapılmasına rağmen olumsuz ifade barındırması olarak görülebilir (Eys, Carron, Bray & Brawley, 2007). Nitekim DeVellis (2017) ölçeklerde bulunan ters maddelerin yanıtlayıcıların kafasını karıştırabildiğini, sosyal bilimlerde pek çok ölçeğin ters maddelerinin kötü çalıştığını ve sonuç olarak ters maddelerinin devantajlarının yararlarını aştığı yönünde görüş bildirmektedir (s. 84). Ölçeğin tamamının güvenirliliğinin belirlenmesinde varyans değerlerinden de faydalanarak (Tan, 2009) tabakalı alpha değeri hesaplanmıştır. Bu değer 0,95 çıkmıştır. Böylelikle Okulda Örgütsel Barış Ölçeğinin son derece yüksek düzeyde güvenilir ölçümler sağladığı ortaya konmuştur.

Doğrulamalı Faktör Analizi Sonuçları

Ortaya koyulan dört boyutlu yapının doğrulanması amacıyla farklı bireylerden elde edilen veriler üzerinden DFA yapılmıştır. DFA yapılırken, t değerleri, faktör yük değerleri ve uyum

indeksi değerleri incelenerek model veri uyumu değerlendirilmiştir. Okulda Örgütsel Barış Ölçeğinin dört boyutlu yapısı için her bir gizil değişkenin gözlenen değişkenler tarafından açıklamasının anlamlılık düzeyi t değerleri ile incelenmiş (Çokluk vd., 2016) ve hesaplanan t değerlerinin kritik t değerinden yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Böylece her bir maddeye ilişkin faktör yükünün istatistiksel olarak anlamlı olduğuna karar verilmiştir. DFA sonucunda elde edilen uyum indeksi değerleri Tablo 19’da sunulmuştur. Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller (2003)’in özetlediği uyum indeksleri kriterleri göz önüne alındığında, Tablo 19’da görüleceği üzere ölçeğin genel olarak iyi uyum sergilediği görülmüştür.

Tablo 19

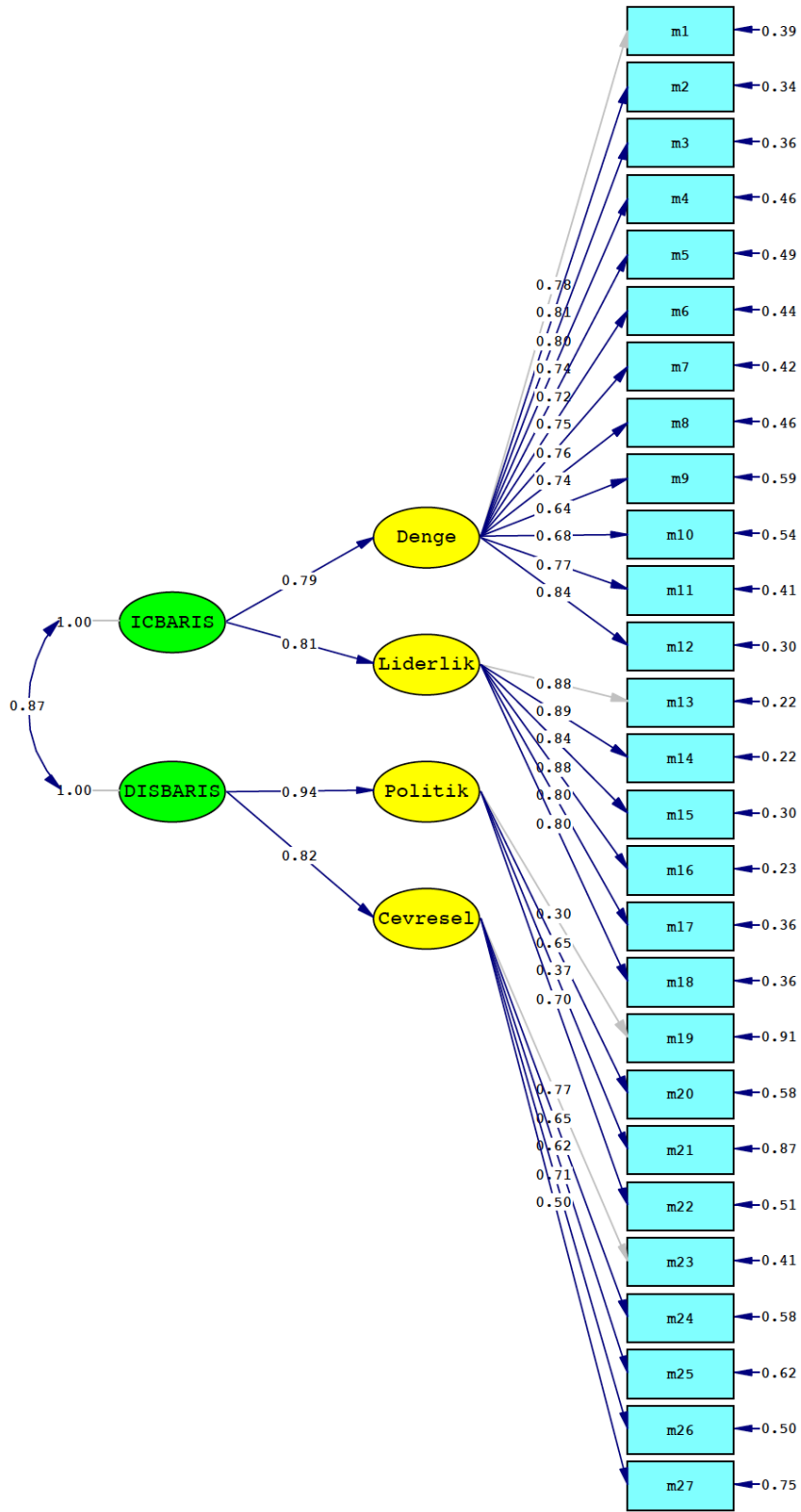
Okulda Örgütsel Barış Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

	Uyum İndeksleri					
	RMSEA	SRMR	CFI	GFI	AGFI	NFI
Ölçekten Elde Edilen Değerler	0,077	0,053	0,97	0,99	0,98	0,96
Kabul Edilebilir Değer Aralıkları	0,05 ^a -0,08	0,05 ^a -0,10	0,95-0,97 ^b	0,90-0,95 ^b	0,85-0,90 ^b	0,90-0,95 ^b
İyi Uyum Sağlayan Değer Aralıkları	0-0,05	0-0,05	0,97-1,00	0,95-1,00	0,90-1,00	0,95-1,00

a=değerinden büyük, b= değerinden küçük, RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation, SRMR = Standardized Root Mean Square Residual, CFI = Comparative Fit Index, GFI = Goodness-of-Fit Index, AGFI = Adjusted Goodness-of-Fit-Index, AIC = Akaike Information Criterion, NFI = Normed Fit Index

Tablo 19 incelendiğinde CFI değeri 0,97; GFI değeri 0,97; AGFI değeri 0,98 ve NFI değeri 0,96 olduğu görülmektedir. Bu değerler ilgili kriterlerle karşılaştırıldığında modelin veriye iyi uyum gösterdiği tespit edilmiştir. RMSEA ve SRMR indeksleri açısından değerlendirildiğinde ise bu indeksin model için kabul edilebilir düzeyde uyum gösterdiği yorumu yapılabilir. Uyum indeksleri genel olarak değerlendirildiğinde ise dört boyutlu modelin veriye uyum sağladığı görülmektedir. Ölçekteki tüm maddelerin faktör yük değerleri 0,30’dan yüksek olması tüm maddelerin amacına hizmet ettiğini göstermektedir. Bu doğrultuda DFA sonucunda elde edilen ölçme modeli Şekil 6’da sunulmuştur.

Şekil 6 incelendiğinde kurulan ikinci düzey ölçme modelinde *iç barış* ve *dış barış* gizil değişkenlerinin ikili korelasyonunu gösteren değer 0,87 olduğu tespit edilmiştir. Bu değer, ilgili iki değişkenin birbiriyle yüksek düzeyde ilişkili olduğunu doğrulamaktadır ve bu durum ölçeğin sahip olduğu boyutlardan toplam puan alınabileceğinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Ölçeğin her bir maddesi için standartlaştırılmış faktör yük değeri (λ), o maddenin (gözlenen değişken) gizil değişkeninin iyi bir temsilcisi olduğunu doğrulamaktadır.



Şekil 6. Okulda Örgütsel Barış Ölçeği Ölçme Modeli

Şekil 6’da görüldüğü üzere, DFA sonuçları, bu ölçme modelinin Okulda Örgütsel Barış Ölçeğinin yapı geçerliliğini doğruladığını göstermektedir. Okulda Örgütsel Barış Ölçeğinin

ölçüt geçerliğini incelemek üzere Okul İklimi Ölçeği de ikinci uygulamada (DFA) yer alan bireylere uygulanmış ve iki ölçekten elde edilen toplam puanlar arasındaki ilişki Spearman Sıra Farkları Korelasyon Analizi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda öğretmenlerin Okulda Örgütsel Barış Ölçeği puanları ile Okul İklimi Ölçeği puanları arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır ($r=0.889$, $p<0,01$).

Okulda Örgütsel Barış Ölçeğinden elde edilen puanlar ile geçerliği ve güvenirliği yüksek ölçümler sağladığı bilinen Okul İklimi Ölçeğinden elde edilen puanların ilişkilerinin yüksek olması Okulda Örgütsel Barış Ölçeğinden elde edilen ölçümlerin ölçüt geçerliğinin yeterli düzeyde olduğunun bir göstergesi olarak kabul edilmiştir. EK-10'da ilgili ölçeklerin alt boyut ve toplam puanlarının ikili korelasyon tablosuna yer verilmiştir. Güvenirlik ve geçerlik analizlerinin sonuçları ışığında özetle söylemek gerekirse Okulda Örgütsel Barış Ölçeğinden elde edilen ölçümlerin geçerli ve güvenilir olduğu istatistiksel olarak kanıtlanmıştır. Okulda Örgütsel Barış Ölçeği EK-11'de sunulmuştur.

Okulda Örgütsel Barış Ölçeğinden elde edilen puanlar üzerinden sınıflama yaparak kesme puan oluşturulması amacıyla Okulda Örgütsel Barış Ölçeğinden alınan puanlar küme sayısı üç olacak şekilde kümeleme analizi yapılmıştır. Grupların ortalamalarına göre bu üç küme *pozitif barış*, *negatif barış* ve *örgütsel kavga* olarak isimlendirilmiştir. Her bir boyut ve toplam puan için oluşturulan grupların betimsel istatistikleri Tablo 20'de sunulmuştur.

Tablo 20

Öğretmenlerin Algıladıkları Örgütsel Barış Düzeyleri

	f	%	$\bar{X}$	ss	Minimum	Maksimum
Pozitif barış	232	19,8	117,38	6,00	109	135
Negatif barış	666	56,7	96,56	6,56	85	108
Örgütsel kavga	276	23,5	73,14	9,85	32	84

Tablo 20'den izlenebileceği gibi katılımcıların %19,8'inin ($n=232$) pozitif barış, %56,7'sinin ($n=666$) negatif barış ve %23,5'inin ($n=276$) örgütsel kavga düzeyinde örgütsel barış algısına sahip olduğu görülmektedir. Pozitif barış grubunda yer alanların Okulda Örgütsel Barış Ölçeği puanının 109 ile 135 arasında değiştiği ve ortalamasının 117,38 olduğu, negatif barış grubunda yer alanların ölçekten 85 ile 108 arasında puan aldığı ve ortalamasının 56,7 olduğu saptanmıştır. Örgütsel kavga grubunda yer alanların ise Okulda Örgütsel Barış Ölçeği puanlarının 32 ile 84 arasında olduğu ve ortalamasının 73,14 olduğu anlaşılmıştır. Bu analiz sonuçlarına göre ölçeği kullanan araştırmacı veya uygulayıcılara ölçekten elde edilen toplam puanı Tablo 20' de verilen kesme puanlarına göre

sınıflandırmaları önerilmektedir. Özetle söylemek gerekirse, ölçekten elde edilen ölçümler 84 puana kadar öğretmenlerin okullarındaki örgütsel barışa ilişkin algılarının *örgütsel kavga*, 85 ve 108'e kadar *negatif barış* ve 109 ve üzeri *pozitif barış* düzeyinde olduğu anlamına gelmektedir.

Okulda Örgütsel Barış Ölçeğinde belirlenen üç kümenin *örgütsel kavga*, *negatif barış*, *pozitif barış* olarak adlandırılmasında, örgütsel barış kavramı ile ilgili oluşturan kavramsal çerçeve ve nitel araştırmanın bulgularından yararlanılmıştır. Açıklanacak olursa *pozitif barış* ve *negatif barış* kavramları uluslararası ilişkiler alanında öncü çalışmaları bulunan Galtung (1969)'un barış kuramından bu çalışmada örgütlere uyarlanarak örgütsel barış kavramına aktarılmıştır. Örgütler bağlamında ele alındığında *pozitif barış*; örgütün iç ve dış ilişkilerinde şiddetin hiçbir türünün bulunmadığı, çalışanların motivasyonlarının, örgütsel ve mesleki bağlılıklarının yüksek olduğu, hümanist ve demokratik değerlerin paylaşıldığı örgütleri tanımlamaktadır. *Negatif barış*; örgütün iç ve dış ilişkilerinde açık çatışmaların yaşanmadığı, çalışanların yasal gereklilikler, toplumsal normlar ve etik ilkeler gereği mesleki rollerini oynadıkları, barışın kimi zaman barışçıl olmayan yollarla sağlandığı ancak yine de çalışanların örgütte kalma kararını sürdürdükleri örgüt ortamını açıklamaktadır. *Örgütsel kavga* ise örgütün iç ve dış ilişkilerinde yaşanan ileri derecede anlaşmazlığı ve tarafların artık birlikte çalışamayacağı (Caldwell ve Canuto-Carronco, 2010; Hardwick ve Landuyt, 1961, s.137) bir örgüt yaşantısını nitelendirmektedir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada geçerli ve güvenilir sonuçlar elde edebilmek için özenli ve dikkatli bir araştırma süreci yürütülmüştür. Bu kapsamda nitel araştırmada literatürde önerilen stratejilerle inanırılık, aktarılabilirlik, tutarlık, doğrulanabilirlik sağlanmaya çalışılmıştır. Nicel araştırmada parametrik test varsayımlarının kontrolüne ilişkin gerekli testler gerçekleştirilmiş, ölçek formları içerisine kontrol maddeleri eklenmiştir.

Nitel Araştırmada Geçerlik ve Güvenirliğin Sağlanması

Literatürde nitel araştırmaların kalitesini artırmak, geçerlik ve güvenirliliğini sağlamak için bazı öneriler sunulmuştur. Örneğin Patton (2018) nitel araştırmanın kalitesini değerlendirmek için geleneksel bilimsel araştırma ölçütleri, sosyal inşacılık ve yapılandırmacılık ölçütleri, sanatsal ve anımsatıcı ölçütler, eleştirel değişim ölçütleri,

değerlendirme standartları ve ilkeleri olarak belirlediği beş zıt ölçütü (s. 542) açıklamıştır. Creswell ve Miller (2000) nitel araştırmalarda geçerlik için uzun süreli katılım ve sürekli gözlem, üçgenleme, akran incelemesi, olumsuz durum analizi, araştırmacı önyargılarının açıklanması, üye kontrolü, yoğun betimleme ve dış denetimi önermektedir. Ayrıca araştırmacıların görüşmelerin yüksek kalitede bir ses kayıt cihazı ile kayıt edilerek yazıya aktarılmasının, kodlayıcılar arası görüş birliğinin yüksek olmasının güvenilirliği artırdığını belirtmektedir (akt. Creswell, 2020, s. 252-257). Lincoln ve Guba (1985) nicel araştırmalarda kullanılan iç geçerlik, dış geçerlik, güvenilirlik ve nesnellik kavramlarını nitel araştırmalarda inanırılık, aktarılabilirlik, güvenilirlik ve doğrulanabilirlik kavramlarıyla açıklamaktadır (akt. Merriam, 2018, s. 201). Bu doğrultuda Merriam (2018) nitel araştırmalarda üçgenleme, katılımcı doğrulaması, uygun ve yeterli veri toplama, araştırmacının konumu, uzman değerlendirmesi, denetleme, zengin tanımlama ve maksimum çeşitliliğin nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan geçerlik ve güvenilirlik stratejileri olduğunu belirtmiştir (s. 221). Literatürde yer alan bu öneriler doğrultusunda araştırmada geçerliği güvenilirliği artırmak için inanırılık, aktarılabilirlik, tutarlık ve doğrulanabilirlik için alınan önlemler aşağıda açıklanmıştır.

Inanırılık (İç geçerlik) araştırma yoluyla gerçeğin doğru temsiline sağlanması, başka bir deyişle araştırma sürecinin ve sonuçlarının açık, tutarlı ve teyit edilebilir olmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2008, s. 265). Bu kapsamda araştırmacının inanırılığının artırılabilmesi, öncelikle *araştırmacı önyargısının kontrol altına alınabilmesi* için örgütsel barış kavramı hakkında çok detaylı bir literatür taraması gerçekleştirilmiştir. Ayrıca araştırmacının deneyimli bir psikolojik danışman olması meslek yaşamı boyunca önyargılarını kontrol altına alma, insan deneyimlerini dinleme, anlama becerilerinin gelişmesini sağlamıştır (Patton, 2018 s. 341). Katılımcılar ile derinlemesine görüşmeler yürütülmüş, her bir katılımcı ile görece uzun süreli en az iki görüşme gerçekleştirilmiş ve böylece *uzun süreli etkileşim kurulması* sağlanmıştır. Bu yolla katılımcılar ile güven ilişkisinin kurulması, katılımcılar üzerinde araştırmacı etkisinin azaltılması ve *derinlik odaklı veri toplanmaya* çalışılmıştır.

Araştırmada tez izleme komitesi üyelerinin araştırmanın tüm boyutlarını izlemesi ile *uzman incelemesi* önlemi alınmıştır. Görüşmelerde elde edilen ses kayıtları bilgisayar ortamında yazıya geçirilmiş, görüşmelerin yazılı hali katılımcılara ayrı ayrı iletilerek *katılımcı teyidi* sağlanmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2008, s. 266). Araştırma konusu fenomene farklı yollarla bakabilmek, sonuçlara ilişkin inanırılığı artırabilmek için farklı veri kaynakları, veri toplama ve analiz teknikleri kullanılarak *üçgenleme* yapılmıştır. Başka bir ifade ile araştırmada nicel

ve nitel yöntemler birlikte kullanılmış, kavramın geçtiği İngilizce ve Türkçe tüm kaynaklara ulaşılmaya çalışılmış, yerleşim yerleri, branşları ve okul türleri farklı olan kadın ve erkek öğretmenlerden veri sağlanmıştır (Patton, 2018, s. 556).

Aktarılabilirlik (dış geçerlik) bir araştırmanın sonuçlarının farklı durumlara ne derece uygulanabileceği ile ilgilidir. Araştırmada aktarabilirliği sağlamak amacıyla araştırma sürecine ilişkin detaylı bilgiler verilmiş, *zengin ve yoğun betimlemeler* yapılmıştır. Örneklem seçiminde fenomeni tecrübe etmiş öğretmenler araştırmaya dahil edilmiş ve cinsiyet, branş, eğitim düzeyi, görev yapılan okul türü gibi farklılıklara sahip katılımcılarla *azami çeşitlilik* sağlanmaya çalışılmıştır (Meriam, 2018, s. 218-219).

Tutarlık (güvenirlik) araştırmanın başından sonuna kadar tüm süreçlerinde tutarlı davranılmasını açıklamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2008, s. 272). Nitel araştırmada tutarlılığı sağlamak için Creswell (2020)'in verilerin kayıtlarının tutulmasıyla ve kodlama süreciyle ilgili sunduğu önerilere uyulmuştur (s. 255). Katılımcılardan elde edilen veriler *ses kayıt cihazı ile kayıt edilmiş*, sonrasında bilgisayar ortamında yazıya geçirilmiştir. Araştırmada ayrıca kodlama ve tema oluşturma işlemlerinde *kodlayıcılar arasındaki uyum yüzdesi* Miles ve Huberman (1994) modeli ile hesaplanmıştır. Bu doğrultuda birinci katılımcı ile gerçekleştirilen görüşme kayıtları eğitim yönetimi alanı akademisyeni bir kodlayıcıya iletilmiş kodlamada uyum %88 hesaplanmıştır. Ayrıca araştırmada 19 tema 64 kod belirlenmiştir. Bu tema ve kodlar için hesaplanan uyum ise %96 bulunmuştur. Gerçekleştirilen kodlama denetimine göre kodlayıcılar arası görüş birliğinin % 80'den fazla olması nedeniyle içsel tutarlılığın yüksek olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Doğrulanabilirlik (nesnellik) nitel araştırmalar için araştırmacının ulaştığı sonuçları elde ettiği verilerle sürekli olarak teyit etmesi, okuyucuya mantıklı bir açıklama sunabilmesidir. Bu nedenle araştırmada ulaşılan bulgular literatür ve katılımcı görüşleri doğrultusunda tartışılmış ve sıklıkla katılımcıların doğrudan görüşlerine yer verilmiştir. Ayrıca araştırmanın veri toplama araçları, ham veriler, kodlamalar ve analizler yedeklenerek saklanmıştır.

Nitel Araştırmada Geçerlik ve Güvenirliğin Sağlanması

Verilerin analizinden önce ön incelemeler ve kayıp veri analizleri yapılmıştır. Google Formlar üzerinde düzenlenen ölçekler içerisinde biri Okulda Örgütsel Barış Ölçeğinin diğeri Okul Etkililiği Ölçeğinin son maddesinden sonra olmak üzere iki kontrol maddesi

eklenmiştir. Öncelikle kontrol maddelerini verilen yönerge doğrultusunda kodlamayan, başka bir deyişle ölçek maddelerini okumadan kodlama yaptığı değerlendirilen katılımcıların yanıtları ayıklanmıştır. Daha sonra veri seti kayıp veri açısından incelenmiş ve kayıp veri oranının %5'ten az olduğu gözlenmiştir. Kayıp veri analizinde Little'ın Tamamıyla Raslantısal Olarak Kayıp olma durumu Testi (Missing Completely at Random Testi-MCAR Testi) kullanılmıştır (Little, 1988). Bununla birlikte Little'ın MCAR testi sonuçlarına göre kayıp verinin tamamen rastlantısal olarak dağıldığı görülmüştür ($p>0,05$). Yani kayıp veride belirli bir örüntü bulunmamıştır. Kayıp veriler için Doğrusal Eğilim Ataması (Linear Trend at Point) yapılmıştır. Bunun dışında da madde bazında kontroller yapılmış ve yanlış ya da eksik veri olmayacak şekilde analizlere devam edilmiştir. Ölçeklere ait maddeler puanlanırken ifadelerinin olumlu ya da olumsuz olma durumu dikkate alınmış, olumsuz ifadeler ters kodlama yapılmıştır.

Öğretmenlere uygulanan Örgütsel Barış Ölçeği ve Okul Etkililiği Ölçeğinden elde edilen verilerde normallik varsayımının sınanması için, örneklem büyüklüğünün 50'den büyük olduğu durumlarda uygulanan Kolmogorov-Smirnov testi yapılmıştır (Büyüköztürk, Çokluk & Köklü; 2014). Ayrıca normallik varsayımının test edilmesinde basıklık ve çarpıklık katsayıları incelenmiştir. Tablo 21'de Örgütsel Barış Ölçeğinin alt boyutları ve Okul Etkililiği Ölçeği puanlarına ilişkin Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları ile basıklık ve çarpıklık katsayılarına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 21

Örgütsel Barış Ölçeği ve Okul Etkililiği Ölçeğinden Elde Edilen Puan Dağılımlarına Ait Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov Testi			Çarpıklık	Basıklık
	İstatistik	sd	p		
Denge	0,053	517	0,001	-0,127	0,0316
Liderlik	0,072	517	<0,001	-0,473	0,233
Politikalar	0,121	517	<0,001	-0,570	-0,308
Çevre	0,109	517	<0,001	-0,270	0,311
Okul Etkililiği	0,067	517	<0,001	-0,0821	-0,0225

Tablo 21 incelendiğinde çarpıklık ve basıklık değerleri -1 ile +1 arasında olduğu için ölçek puanlarının normal dağılım sergilediği söylenebilir (Büyüköztürk vd., 2014). Kolmogorov-Smirnov testinin istatistiksel olarak anlamlı olması ise normal dağılımın göstergesi olarak kabul edilebilirken bu test örneklem büyüklüğünden etkilenmektedir. Çalışma kapsamında elde edilen örneklemin 517 olduğu dikkate alındığında normallik değerlendirmesinin

çarpıklık ve basıklık katsayıları üzerinden değerlendirilmesi daha uygun olacaktır. Bu bağlamda ölçek puanlarına ait histogram grafikleri EK-12’de sunulmuştur. Ayrıca Merkezi Limit Teoremine göre incelenen dağılımın örneklem sayısı 30’dan fazla olduğundan dağılımın normal dağılıma yaklaşıcağı varsayılır ve böylelikle parametrik testler kullanılabilir (Field, 2009, s. 42). Yapılan istatistiksel ve grafiksel incelemeler birlikte ele alındığında normal dağılımın varsayıldığı görülmüştür.

Öğretmenlerin Örgütsel Barış Ölçeğinin alt boyutları ve Okul Etkililiği Ölçeğinden elde ettikleri puanların varyansların homojenliği sayıltısına ilişkin Levene Testi uygulanmış ve araştırma kapsamında ele alınan birçok kategorik değişkene ilişkin varyansların homojenliği varsayımı sağlandığı görülmüştür ($p>0,05$). Özetle öğretmenlere uygulanan ölçeklerden elde edilen ölçümlere ait dağılımların normal dağılım varsayımını karşıladığı anlaşılmıştır.

Yapısal Eşitlik Modellemesinde, yordayıcı değişkenler arasında çoklu bağlantı sorunu olma durumunu incelemek amacıyla VIF ve tolerance değeri incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22

Yordayıcı Değişkenlere Ait Tolerance ve VIF Değerleri

	VIF	Tolerance
ob_denge	1,95	0,513
ob_liderlik	1,92	0,522
ob_politik	1,58	0,632
ob_çevresel	1,75	0,571

Tablo 22 incelendiğinde VIF değerleri 10’dan küçük ve tolerance değerleri 0,2’den yüksektir. VIF değerinin 10’dan küçük ve tolerance değerinin 0,2’den yüksek olması çoklu bağlantı sorunun olmadığı anlamına gelmektedir. Buna göre, kurulan modellerde yordayıcı değişkenler arasında çoklu bağlantı sorunu olmadığı anlaşılmaktadır. Artık (hata) değerlerinin varyanslarının homojenliği varsayımına ilişkin grafikler EK-13’te sunulmuştur. Grafik incelendiğinde değişkenler için artık varyanslarının homojen olduğu görülmektedir.

Verilerin Elde Edilmesi

Araştırmanın verileri 2020-2021 eğitim öğretim yılında 01.01.2021- 30.04.2021 tarihleri arasında elde edilmiştir. Araştırmanın yürütülebilmesi ve verilerinin toplanabilmesi için Etik

kurul kararı ve araştırma izni alınmıştır. Araştırmada veriler 2020 yılında dünya genelinde etkili olan salgın hastalık nedeniyle pandemi önlemlerine uyularak elde edilmiştir.

Araştırmanın nitel verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler ile elde edilmiştir. Smith vd. (2009), fenomenolojik araştırmalarda görüşmelerin yapılandırılmamış ya da yarı yapılandırılmış görüşmeler şeklinde gerçekleştirilmesini önermektedir (s. 55). Meriam (2018)'a göre görüşmeler, veri toplamak için gerçekleştirilen sistematik eylemlerdir ve görüşmelerin temel amacı araştırma konusuna ilişkin gözlemleyemediğimiz davranışlara, duygulara ve katılımcıların dünyayı nasıl ifade ettiklerine ilişkin özel bilgileri toplamaktır (s. 85). Bu kapsamda katılımcıların örgütsel barışa hakkındaki deneyimlerini keşfedebilmek için yarı yapılandırılmış görüşmeler planlanmıştır. Katılımcılar ile önce telefon iletişimi kurulmuş ve katılımcılara araştırma hakkında detaylı ön bilgi verilmiştir. Araştırmaya katılmaya gönüllü olduklarını belirtmeleri üzerine online ortamda görüşme yapmak üzere (Zoom toplantısı) kendilerine uygun gün ve saatler için randevu oluşturulmuştur. Akabinde katılımcıların mail adreslerine araştırmayı tanıtan bir bilgi yazısı ile gönüllü onam formu iletilmiştir. Katılımcılara görüşlerinin sadece bilimsel amaçlar için kullanılacağı, araştırmada kimliklerine ilişkin bir bilginin olmayacağı, isimlerinin ve çalıştıkları okulların adının araştırma raporunda yer almayacağı açıklanmıştır.

Ersoy (2019) fenomenolojik araştırmalarda katılımcıların fenomene yükledikleri anlamları ve deneyimleri betimleyecek şekilde zengin veri elde edilmesini (s. 129), Creswell (2020) aynı katılımcı ile birden fazla görüşme yapmasını ve katılımcıların yazılı izinlerinin alınmasını önermektedir (s. 151). Bu öneriler doğrultusunda araştırmada katılımcılara görüşmenin ve araştırmanın herhangi bir aşamasında araştırmadan çekilebilecekleri açıklanarak, gönüllü onam formları imzalamaları sağlanmıştır (Shenton, 2004). Katılımcılar ile birden fazla ve derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bir (Ö9) katılımcı ile üç görüşme diğer katılımcılar ile iki görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler toplamda 76 ile 139 dakika arasında sürmüştür. Tablo 7'de katılımcılar ile gerçekleştirilen görüşme sürelerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Katılımcıların tümü ses kayıt cihazı kullanılmasına izin vermiş ve görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Toplamda 1156 dakika kayıt yapılmıştır. Görüşmede elde edilen ses kayıtları bilgisayar ortamında yazıya geçirilmiştir. Ses kayıtlarının deşifre edilmesi aşamasında yeterince anlaşılmayan hususlar katılımcılar ile telefon iletişimi kurularak açıklığa kavuşturulmuştur. Ses kayıtlarının yazılı hali katılımcılara mail yolu ile iletilmiş ve onayları alınmıştır. Böylece Times New Roman 11 punto tek satır aralığı yazı tipinde 157 sayfa Microsoft Word sayfası yazılı veri elde edilmiştir.

Ayrıca görüşmeler esnasında araştırmacı tarafından notlar alınmış ve verilerin analizinde bu notlardan da yararlanılmıştır.

Araştırmanın nicel verileri üç aşamada toplanmıştır. Nicel araştırmanın üç aşamasında da katılımcılara uygulanan ölçeklerde araştırmayı tanıtan bilgilerin yanı sıra araştırmada gönüllü yer aldıklarını belirtmelerini sağlayan bir onay bölümü oluşturulmuştur. Bu kapsamda ilk aşamada Okulda Örgütsel Barış ölçeği geliştirme çalışmalarında taslak ölçeğin Açıklayıcı Faktör Analizinin yapılabilmesi için Google Formlar üzerinde düzenlenmiştir. Şanlıurfa ilinde okul müdürleri ile telefon iletişimi kurulmuş araştırma tanıtılmış ve uygulama izinleri hakkında bilgi verilmiştir. Ayrıca okulların rehber öğretmenleri ile iletişim kurularak araştırma hakkında yazılı bilgi iletilmiş, meslektaş dayanışması sağlanarak ölçek linki paylaşılmıştır. Rehber öğretmenlerden ölçeği yanıtlamaları ve sadece görev yaptıkları okulların sosyal medya hesaplarından öğretmen arkadaşları ile paylaşımları istenmiştir. Taslak ölçeğin iletildiği okullar kayıt edilmiştir. Taslak ölçeği 628 öğretmenin yanıtladığı anlaşılmıştır. Okulda Örgütsel Barış Ölçeğinin açıklayıcı faktör analizleri gerçekleştirildikten sonra ikinci aşamada Doğrulamalı Faktör Analizi için Google Formlar üzerinde ana ölçek ve eş değer ölçek olarak belirlenen Okul İklimi Ölçeği düzenlenmiştir. Bu aşamada da ilk aşamadaki yöntem izlenmiş ve ölçeğin ulaştırıldığı okullar kayıt edilmiştir. Bu şekilde taslak ölçek ve ana ölçek için farklı öğretmenlere ulaşılması sağlanmıştır. Ölçeğin Doğrulamalı Faktör Analizi gerçekleştirildikten ve ölçek geliştirilme süreci tamamlandıktan sonra üçüncü aşamaya geçilmiştir.

Araştırma alt problemleri doğrultusunda üçüncü aşamada öğretmenlerden veri sağlanmıştır. Bu aşamada örneklem seçiminde, oranlı tabakalı örnekleme yöntemi belirlenmiştir. Şanlıurfa İl Milli Eğitim Müdürlüğünden kamu ortaokulları ve liselerinde görev yapan öğretmen sayılarına ilişkin güncel bilgiler edinilmiştir. Şanlıurfa ilinin on üç ilçesi bulunmaktadır ve her ilçe bir tabaka olarak değerlendirilmiştir. Bu şekilde her tabakada yer alacak örneklem sayısı belirlenmiştir. Kişisel bilgiler formu, Okulda Örgütsel Barış Ölçeği, Okul Etkililiği Ölçeği Google Formlar üzerinde düzenlenmiştir. İlk uygulama ve ikinci uygulamada veri sağlanan okullar daha önce kayıt edilmiş olduğundan bu okullar üçüncü uygulamada hariç tutulmuş ve belirlenen örneklem dahilinde farklı okullarda görev yapan öğretmenlerden veri sağlanmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmanın nitel kısmında fenomenolojik desen benimsenmiştir. Fenomenolojik araştırmalar doğası gereği katılımcıların deneyimlerinin derinliğinin ortaya konulabilmesi için uzun süreli etkileşimi ve çoğu zaman birden fazla görüşme yapmayı gerektirmektedir. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini de artıran bu uzun görüşmeler sonucunda oldukça hacimli veri setleri elde edilmektedir. Bu nedenle elde edilen ham veriler içerik analizine tabi tutularak tema, kod, kategoriler ile okuyucu tarafından anlaşılabilir betimlemelere dönüştürülmesi gerekmektedir (Patton, 2018, s. 5; Yıldırım & Şimşek, 2008, s. 74). Bu bağlamda nitel verilerin analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. İçerik analizi metinler, görüşme kayıtları, resimler, görüntüler, grafikler, şarkı sözleri, sözsüz davranışlar dahil olmak üzere geniş bir yelpazede içeriğe odaklanılarak gerçekleştirilen, bilimsel araştırmalarda yaygın kullanılan analiz biçimlerindendir. İçerik analizi, analize tabi tutulan ögenin özelliklerinin sistematik ve nesnel incelemesi olarak tanımlanabilir (Neuendorf & Kumar, 2016). Başka bir ifadeyle içerik analizi, bir konu ile ilgili söylenenin içeriğini yansıtacak kelimelerle sistematik olarak özetlenmesi, kodlar oluşturulması ve kategorilere ayrılmasıdır (Büyüköztürk vd., 2009).

Temel olarak içerik analizlerinde insan kodlayıcı ve bilgisayar destekli kodlama olmak üzere iki metodolojik seçenek mevcuttur. Bazen de bu iki yaklaşım birlikte de kullanılmaktadır (Neuendorf & Kumar, 2016). İçerik analizinde ne tür verilerin bir örüntü oluşturacağına neyin bir tema teşkil edeceğine, bu yapıya ne isim vereceğine araştırmacılar karar vermek zorundadır (Patton, 2018, s. 442). Başka bir ifade ile söylenecek olursa literatürde nitel araştırmaların verilerinin analizinde farklı bilgisayar destekli analiz yöntemlerinden yararlanılmakla beraber temel olarak araştırmalardaki örüntüleri, temaları ve kodları belirleyen ve bunların ne şekilde isimlendirileceğine karar veren araştırmacılarıdır. Bu nedenle araştırmanın nitel verilerinin çözümlemesi araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş ancak kodlayıcılar arası uyumu sağlamak için bir eğitim yönetimi alanı akademisyeninden destek sağlanmıştır.

Araştırmada Moustakas (1994)'ın aşkın fenomenolojik modelinin basamakları uygulanmıştır. Bu modelde temel basamaklar epoche, fenomenolojik indirgeme, yaratıcı çeşitlilik, doku ve yapının sentezidir. Bu doğrultuda *ilk* olarak araştırmacı incelenen fenomenle ilgili ön yargıları, bakış açıları ve varsayımları ortadan kaldırmak için, en azından bunların farkında olabilmek için detaylı literatür taraması gerçekleştirmiştir. Örgütsel barış kavramının kullanıldığı tüm araştırmalara ulaşılmaya çalışılmıştır. Böylece örgütsel barış

kavramına bir anlam yüklenmeden geniş bir bakış açısıyla incelenmeye çalışmıştır. *İkinci* olarak fenomenolojik indirgeme uygulanmış, veriyi saf şekliyle belirlemek için paranteze alma kullanılmış ve fenomen parçalarına alınarak incelenmiştir. Fenomenolojik araştırmalar doğası gereği insan deneyimlerindeki benzerlikleri aradığından paranteze alma yöntemini kullanılmalıdır. Bu kapsamda bütün görüşme metinleri baştan sona birkaç kez okunmuş ve bir analiz tablosu oluşturulmuştur. Analiz tablosu Microsoft Word sayfasında üç sütundan oluşan bir çizelge halinde hazırlanmıştır. Paragraflara ayrılan veri 734 paragraftan oluşmuştur. Birinci sütuna katılımcı kodu (Ö1, Ö2...Ö10) ve paragraf numarası, ikinci sütuna ham veri yazılmış ve üçüncü sütun boş bırakılmıştır. Boş bırakılan sütunda veride yer alan kilit ifadeler, kısa kodlar belirlenerek işlenmiştir. *Üçüncü* olarak belirlenen kodlar, örüntüler anlamlı kümeler halinde organize edilmiştir. Her bir tema için yaratıcı değişim oluşturmak için veri içinde değişmeyen temalar belirlenmiştir. Her bir temanın dokusal betimlemesi yapılmaya çalışılmış en son olarak deneyimin anlamlarını ve özünü ortaya koyan bileşik metinsel ve yapısal betimlemeler bütünleştirilerek fenomen haritası hazırlanmıştır (Patton, 2018, s. 485-486). Bulgular katılımcıların deneyimlerinin özünü aktarabilmek için temalar ve kodlar altında düzenlenmiş, görseller oluşturulmuş, katılımcı öğretmenler “Ö” kısaltması ve sıra numarası verilerek (Ö1, Ö2...Ö10) tanımlanmış ve sık sık doğrudan anlatımlara yer verilerek betimsel bir şekilde sunulmuştur (Ersoy, 2019, s. 128; Merriam, 2018, s. 25; Patton, 2018, s. 454).

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın nitel ve nicel bulgularına yer verilmiştir. Araştırmanın nitel kısmında öğretmenlerin örgütsel barışa ilişkin deneyimlerinin ortak özü belirlenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda öğretmenlerin örgütsel barış kavramını anlamlandırış biçimleri, okullarında örgütsel barışı nasıl deneyimledikleri, örgütsel barışı geliştiren, engelleyen faktörlere ilişkin görüşlerinin ve örgütsel barışın sonuçları hakkındaki düşüncelerinin neler olduğunun anlaşılması hedeflenmiştir. Araştırmanın nicel kısmında nitel verilerinden yararlanılarak Okulda Örgütsel Barış Ölçeği geliştirilmiş ve geliştirilen bu ölçek yardımı ile nicel veriler elde edilmiştir. Böylece öğretmenlerin algılarına göre örgütsel barışın çeşitli demografik değişkenler ve okul etkililiği ile ilişkisi incelenmiştir.

Öğretmenlerin Örgütsel Barış Kavramına Yükladıkları Anlama İlişkin Bulgular

Araştırmanın ilk alt problemi öğretmenlerin örgütsel barış kavramını anlamlardırma biçimlerinin keşfedilmesidir. Bu nedenle öğretmenlerin örgütsel barışı nasıl kavramsallaştırdıklarının anlaşılabilmesi için katılımcılara “*Biraz iş yaşamınızdan bahseder misiniz? Okulunuzun nasıl bir çalışma ortamı olduğunu tasvir eder misiniz? Örgütsel barış kavramını daha önce duymuş muydunuz? Örgütsel barış kavramı size neyi çağrıştırdı, zihninizde nasıl bir şema oluştu?*” şeklinde dört soru yöneltilmiştir. Ayrıca sondalar ile katılımcıların görüşlerini ve deneyimlerini daha açık bir şekilde ifade edebilmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Katılımcıların görüşleri içerik analizi ile incelendiğinde örgütsel barış kavramını dört tema altında açıkladıkları anlaşılmıştır. Belirlenen temalar (i) denge, (ii) liderlik, (iii) politikalar ve (iv) çevre olarak adlandırılarak Tablo 23’te sunulmuştur.

Tablo 23

Öğretmenlerin Örgütsel Barış Kavramına Yükledikleri Anlamlar

Tema	Alt Tema	Kod	Katılımcı	n
Denge	Çalışan faktörleri	Olumlu kişilik özellikleri	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10	10
		Mesleki ve örgütsel aidiyet	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10	9
		Beşerî ve teknik beceriler	Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö10	6
	Örgüt faktörleri	Sağlıklı örgütsel yaşam	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10	10
		Demokratik örgüt yapısı	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10	9
		Yeterli kaynaklar	Ö1, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10	7
Liderlik	Kişilik özellikleri	Psikososyal olgunluk	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10	10
		Bilişsel yeterlilikler	Ö4, Ö6, Ö8, Ö9	4
	Liderlik becerileri	Yönetim ve koordinasyon	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10	10
		Yüksek beşerî ve sosyal sermaye	Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9	7
		Başarı odaklılık	Ö4, Ö5, Ö6, Ö9	4
	Yönetim tarzı	Demokratik	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö10	8
		Destekleyici	Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8	6
		Etik	Ö1, Ö3, Ö5, Ö6	4
Politikalar	Güdüleyici	Bürokratik zorluk oluşturmayan	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10	8
		Çalışanları destekleyen	Ö2, Ö3, Ö4, Ö10	4
		İş doyumu sağlayan	Ö1, Ö5, Ö7, Ö9	4
	Koruyucu	İnsan haklarına duyarlı	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö10	7
		Sinerji oluşturan	Ö1, Ö2, Ö5, Ö7, Ö9, Ö10	6
		Çalışan güvenliği sağlayan	Ö3, Ö4, Ö5, Ö9, Ö10	5
		Kapsayıcı	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5	4
Çevre	Yakın çevre	Örgütün ihtiyaçlarına duyarlı	Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10	7
		Yüksek kabul alanı sunan	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8	7
		Örgüt kapasitesini artıran	Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10	6
		Güvenli	Ö1, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8	5
	Uzak çevre	Destekleyici	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8	6
		Rekabet ve tanınırlık sağlayan	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8	6
		İş birliğinde bulunan	Ö2, Ö3, Ö6, Ö10	4

Denge

Tablo 23'ten izlenebileceği gibi *denge* teması altında katılımcıların görüşlerinden iki alt tema ve altı kod tespit edilmiştir. Katılımcılar örgütsel barışın çalışanların ve örgütün denge özellikleriyle ilgili olduğunu belirtmiştir. Çalışanların olumlu kişilik özellikleri (n=10), beşerî ve teknik beceriler (n=9) ile örgütsel ve mesleki aidiyetlerinin (n=6) ayrıca sağlıklı örgüt yaşamının (n=10), demokratik örgüt yapısının (n=9), yeterli örgütsel kaynakların (n=7) örgütsel barışı oluşturduğuna dair görüşler sunmuşlardır.

Katılımcıların tamamı örgütsel barışı kavramsallaştırırken çalışanların hoşgörü, sorumluluk, nezaket, iyi niyet, iyimserlik, sevecenlik gibi olumlu kişilik özelliklerine ve pozitif, rahat, adaletli, uyumlu, huzurlu, güvenli, verimli, motive edici sağlıklı örgütsel özelliklere vurgu

yaptığı anlaşılmıştır. Bunun yanı sıra katılımcıların büyük çoğunluğu çalışanların kişiler arası ilişkilerde olumlu iletişimi kullanmalarını, mesleğin gerektirdiği teknik becerilere sahip olunmasını, örgütlerine aidiyet hissetmelerini ve kararlara katılabildikleri, işleriyle ilgili özerkliğe sahip olabildikleri, kapsayıcı demokratik örgütleri örgütsel barış kavramıyla ilişkilendirmişlerdir. Örneğin örgütsel barışı çalışanların kişilik özelliklerinin dengeli yapısı ile açıklayan Ö1 düşüncelerini “*örgüte dahil olan herkesin sevgi, saygı, iş birliği ve karşılıklı iyi iletişim halinde olmaları, mesai arkadaşları ve hizmet verdiği kişilere de aynı şekilde davranmaları*” şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcıların görüşlerinden örgütsel barış kavramını iş yerinde uyum, mutluluk ve huzuru barındıran sağlıklı bir örgüt yaşamı ile tarif ettikleri belirlenmiştir. Bu konudaki düşüncelerini Ö4 “*Okul içindeki uyum ilk aklıma bu geldi, bu uyum içinde öğretmenlerin birbiriyle ilişkileri idarecilerin öğretmenlerle ilişkileri, dedikodu yapmaması, birlikte yaşama kültürü, aradaki diyalog kapılarının açık olması.*” şeklinde, Ö5 “*İlk aklıma gelen örgüt kültürü içerisinde oluşan huzur...örgütün tüm paydaşlarının yaptıkları çalışmaları rahat bir çalışma ortamında yapması. Huzurlu bir çalışma ortamı, sıcak ilişkiler*” diyerek açıklamıştır. Ö8’in görüşleri “*İnsanların birlikte barış içinde yaşamaları ve çalışmalarıdır. Bazen ses yükselebilir ama bu kavgaya dönüşmeden çözülüyorsa bu örgütsel barıştır.*” şeklindedir. Ö2 ise örgütsel barışı örgütün dengesi ile, sağlıklı bir örgüt yaşamı ve demokratik örgüt yapısı ile betimlemiştir. Ö2’ni görüşlerinin bir kısmı şu şekildedir:

Bir çalışma ortamında insanların birlikte barışçıl şekilde çalışması, birlikte ortak şeyler yaşayabilmesi...istenilen ve istenilmeyen şeyleri minimize edilerek, herkesin en az zararı olacak şekilde ama bir şekilde de herkesi mutlu edecek şekilde paylaşmak, birlikte çalışmak...insanların birlikte rahat çalışabilmesi. Örgütsel barışın olması için demokratik bir örgüt olması gerekir. Demokrasinin olduğu örgütlerde demokratik ürünler ortaya çıkar (Ö2).

Liderlik

Katılımcıların örgütsel barış kavramına ilişkin betimlemelerinde tespit edilen bir başka tema liderliktir. Bu tema altında katılımcıların görüşlerinden üç alt tema ve sekiz kod tespit edilmiştir. Tablo 23’ten izlenebileceği gibi katılımcılar, örgütsel barışın liderin kişilik özellikleri, yeterlilikleri ve yönetim tarzı ile ilgili olduğunu ifade etmiştir. Katılımcıların tamamı liderin psikolojik ve sosyal olgunluğunun, yönetim ve koordinasyon becerisinin büyük çoğunluğu da demokratik (n=8), destekleyici (n=6) liderlik tarzının, sahip olduğu beşerî ve sosyal sermayesi (n=7) ve örgütsel kaynakları artırabilmesinin örgütsel barışı oluşturduğuna dair görüşler sunmuşlardır.

Katılımcıların tamamı örgütsel barışı tanımlamak için liderin empati, adalet, nezaket, hoşgörü gibi özellikler bakımından psikososyal olgunluğa sahip olması gerektiğini açıklamışlardır. Çalışanların özel yaşamlarındaki zorlukları dikkate alan, insancıl, iyi niyetli, affedici, mizahı kullanabilen liderlerin yönettiği örgütleri örgütsel barış ile özdeşleştirmişlerdir. Ayrıca çalışanların karar süreçlerine katılabildiği, psikolojik şiddetin yaşanmadığı, ayrımcılığın hiçbir türünün bulunmadığı kapsayıcı ve demokratik liderlik anlayışı ile yönetilmeyi örgütsel barış olarak nitelendirmişlerdir.

Ö1 ve Ö5 çalışanları örgütün amaçları etrafında toplamayı başarabilen, Ö3, Ö5, Ö6, Ö8 planlama becerisine sahip olan, Ö5 gücünü yeteneklerinden alan liderlerin örgütlerindeki işleyişi örgütsel barış olarak açıklamıştır. Ö1 düşüncelerini *“İşin bilene verilmesi, müdürün liderliğine bağlı bir şey bu. Empati yapabilmesi, korkmaması, adaleti sağlaması, iletişim becerisi önemli.”* sözleriyle açıklamıştır. Ö2 ve Ö3 örgütsel barışın liderin adaleti sağlaması ile mümkün olacağını düşünmektedir. Ö2 görüşlerini, *“Adil ve barışçıl olmak önemli. Örgütsel barış bana göre yöneticinin, çalışanların barış içinde olmasını sağlamasıdır. İdareci nasıl yönlendirirse, çalışanlara eşitlikçi yaklaşır birini önde birini arkada bırakmazsa olur”* şeklinde belirtmiştir. Ö3’te benzer şekilde *“Adalet varsa ben mutlu olurum herkes de mutlu olur...hoşgörülü, tarafsız, tutarlı uygulamalar lazım...yöneticinin yöneticilik vasfına sahip olması, özel yaşamıyla okul yaşamını ayırd etmeyi bilmesi lazım. Sen benim de yöneticimsin ben seninle çok yakın olmak zorunda değilim ama benim haklarımı da gözetmelisin...idare edici olmalı, despot olmamalı, insan olsun.”* sözleriyle ifade etmiştir. Ö4 örgütsel barışın örgütün yönetimi ile yakından ilişkili olduğunu şu ifadeleri ile belirtmiştir:

...ruh sağlığı önemli. Kurum insanlardan oluşuyor. İnsanlar nasıl yönetiyorsa ilişkiler o şekilde geliyor...bu yıl kendimi daha fazla ait hissediyorum, en önemli olan şu oldu inisiyatif alabilme durumu, güveni hissedebilmek, sorun olduğunda çok çabuk bir şekilde çözülebilmesi...çalışanları sürece dahil edebiliyorsa, bir hata olduğunda bu hatayı tolere edebilecek çözüm yolları bulabiliyorsa olur, korkunun olduğu yerde barış olmaz...iş bölümü net olmalı...vizyon sahibi olması gerekiyor. Okul müdürü atarken mülakat yapacaksın, deneyimini önemseyeceksin. Kurumun müdürü çok önemli, yönetici ile yaşanan bir sorun baştan aşağıya her şeyi değiştiriyor (Ö4).

Örgütsel barışın yöneticiye rağmen tesis edilemeyeceğini düşünen Ö8 yaşadığı deneyimi şu sözlerle açıklamıştır.

Müdürün herkesin geliş gidiş saatini yazması, camdan sürekli gözetlemesi, alaycı konuşmaları, eften püften şeylerle sarı zarf vermesi, herkesin oturmasına kalkmasına giyinmesine kuşanmasına karışması milletin psikolojisini de bozdu örgütsel barışı da bozdu. Herkes paranoyak oldu...Barış okul idaresiyle ilgili bir şey. Böyle bir ortamda barıştan söz edilebilir mi? (Ö8).

Politikalar

Katılımcıların örgütsel barış kavramını algılayışı ile ilgili belirlenen bir diğer tema *politikalar*dır. Politikalar teması altında iki alt tema ve yedi kod tespit edilmiştir. Tablo 23'ten izlenebileceği gibi katılımcılar örgütsel barışın güdüleyici ve koruyucu politikalar ile ilgili bir kavram olduğunu düşünmektedir. Buna göre katılımcıların büyük çoğunluğu bürokratik zorluk oluşturmayan (n=8), insan haklarına duyarlı (n=7), destekleyici (n=6) ve çalışanlar arasına sinerji yaratan politikaları örgütsel barış ile ilişkilendirmişlerdir.

Katılımcılara göre kolaylaştıran, uygulamalarda birlik sağlayan, zaman baskısı yaratmayan, gerçekçi ve işlevsel olan politikalar örgütsel barışı sağlamaktadır. Ö1 örgütsel barışın örgütün formal yanı ile ilgili olduğunu düşünmektedir. Bu konudaki düşüncelerini “...örgütsel barış genelgeler, yasalar, yönetmeliklerle oluşan resmi bir süreç. Bakanlığın aldığı kararlara uymak zorundasın. Doğru bulmuyor olabilirsin ama uygulamak zorundasın.” sözleriyle açıklamıştır. Ö3 ve Ö4 örgütsel barışı politika yapıcılarının eylemlerinin şekillendirdiği görüşündedir. Ö5 örgütsel barış algısını en çok bürokratik işlerin etkilediğini “...Eba meselesinde yaptığınız çalışmaları rapor edin deniyor. Eba da bunlar görünüyor. Bununla ilgili bir birim vardır.” sözleriyle açıklamıştır. Ö10'da benzer şekilde örgütsel barışı en çok politika yapıcı birimlerin etkilediği yönünde görüşler belirtmiştir. Görüşlerinin bir kısmı şu şekildedir:

...örgütsel barış ile en alakalı olan birim bakanlık. Kuralları uygulamaları bakanlık belirliyor, sen uyguluyorsun. Bu uygulamalar örgütüde etkiliyor tüm toplumuda etkiliyor. Bağış yasak, bağış alınmadığında temizlik yapılamıyor, fotokopi çekilemiyor ama okulun parası da yok. Bağış yasak demek hiç gerçekçi değil. Yasaklar barışı sekteye uğrattıyor. Bürokrasi okulun çalışmalarını engelliyor, bezdiriyor (Ö10).

Çevre

Katılımcıların örgütsel barış kavramına ilişkin betimlemelerinde tespit edilen son tema *çevre*dir. Çevre teması altında iki alt tema ve yedi kod belirlenmiştir. Tablo 23'ten izlenebileceği gibi katılımcılar örgütsel barışın örgütün yakın ve uzak çevresi ile etkileşimi ile ilgili bir kavram olduğunu düşünmektedir. Buna göre örgütün ihtiyaçlarına duyarlı (n=7), maddi ve manevi kapisettesini geliştiren (n=6), örgütü kabul alanına alan (n=7) ve çalışanlar için güvenli olan (n=5) yakın çevre örgütsel barışı oluşturan faktörler arasında yer almaktadır. Ayrıca katılımcılar örgütün tanınırlığını artıran, yeni iş ve rekabet olanakları sağlayan (n=6), destekleyici (n=6), iş birlikçi (n=4) uzak çevre etkileşimleri ile örgütsel barış ilişkisini açıklamışlardır.

Katılımcılar, örgütlerin hiyerarşik ilişkide olduğu örgütlerden gerekli desteği sağlayabilmesinin, diğer örgütlerle kurdukları iş birliği sayesinde örgütün fiziksel, mali, teknolojik kaynaklarını ve çalışanların eğitim ihtiyaçlarını karşılayabilmesinin örgütsel barış ile yakından ilişkili olduğunu açıklamışlardır. Ö6 bu durumu “*Bizim okul varoş bir yerde, ne kadar çok başka kuruma erişebilirsek, yardım gelirse örgütsel barış o kadar artıyor.*” sözleri ile açıklamıştır. Bunun yanı sıra örgütsel barışın sadece örgütün içinde yaşanıp biten bir süreç olmadığı yakın ve uzak çevresinin örgütsel barışı geliştiren ya da engelleyen önemli bir unsur olduğuna vurgu yapmışlardır. Örneğin Ö1 örgütsel barışı “*Sadece bir kurumun değil farklı kurumların aynı amaç için birbirine bağlanması, aynı amaca yönelik çalışması...örgütün ilişki halinde olduğu diğer paydaşlarla uyumu, senkronizasyonu*” şeklinde tanımlamıştır.

Çevre ile barış halinin örgütsel barışın bir parçası olduğunu düşünen Ö5 düşüncelerini ve deneyimini “*...etraftaki şartlar da seni etkiler, ne kadar kendinle barışık olsan bile bunu devam ettirebilmek biraz da dış şartlara bağlı olduğunu düşünüyorum...mahalle sakinleri okuldan çok şikayetçi. Okulun ordaki varlığı mahallenin huzurunu kaçırdı, sürekli kavga problem küfür. Bu hem iç barışı hem dış barışı etkiliyor*” sözleri ile açıklamıştır. Benzer görüşlere sahip olan Ö8 de örgütsel barışı “*...devletin bütün kurumlarının birbirleri ile uyum içinde çalışıp diğerleri ile uyum içinde çalışması örgütsel barıştır.*” şeklinde açıklamıştır.

Değişen dünya düzeni nedeniyle örgütlerin uluslararası ilişkiler kurmak zorunda olduğunu düşünen Ö2, Ö3, Ö6 ve Ö10 uzak çevre ile iş birliğinin örgütsel barışı sağladığına ilişkin görüşler sunmuştur. Ayrıca katılımcıların yarısından fazlası uzak çevre ile barışçıl ilişkilerin örgütün hayatta kalabilmesi için gerekli olan rekabet avantajları sağladığını ifade etmiştir. Ö8 uluslararası iş birliğinin örgütsel barış üzerindeki etkisini “*Erasmus projesi yaptık bizim dünyaya bakışımız değişti. Hayatlarında hiç burdan dışarıya çıkmamış çocuklar yurtdışına gitti. Bir çok ülkeden arkadaşları oldu. Okulumuza canlılık geldi, umudumuz arttı.*” sözleriyle ifade etmiştir.

İç Barış ve Dış Barış

Katılımcılar tarafından örgütsel barışın literatürde değinildiği gibi örgütün iç ve dış ilişkileriyle şekillenen bir süreç olarak algılandığı anlaşılmıştır. Bu durumu Ö1 “*Sadece bir kurumun değil farklı kurumların aynı amaç için birbirine bağlanması...örgütsel düzeyde barış dünya barışına kadar gider*” sözleriyle, Ö2 “*Örgütsel barış sadece işyerinde değil*

toplum içine de yansır bütün bir ülkeyi kapsayabilir...Örgüt kendi içinde barışık değilse dışıyla barışık olamaz. İçinde barış varsa bu sürekliliği sağlar. Bu eninde sonunda örgütün dışıylada da barışı sağlar.” şeklinde ve Ö3 “Okulda barış varsa beraber çalıştığın kişiler de bundan olumlu etkilenir. Bu yoksa geziyi nasıl yapacaksın Tema’yi nasıl çağıracaksın.” diyerek açıklamıştır. Örgütsel barışın örgütün varlığını sürdürebilmesi için zorunlu bir süreç olduğuna vurgu yapan Ö4’ün “...örgütün içindeki ilişkilerini ve barışını dışıyla ilişkilerinden ayrı düşünemezsin, bir bütün. Okulun içinde tek başına mutlu olamazsın. Öğrenciyle, veliyle, kantinciyle ilçeyle, mahalleyle barışık değilsen örgüt içinde mutlu olamazsın, servisçiyle barışık değilsen örgütteki barış bozulur. Tüm bu ilişkiler birbirini doğrudan etkiler” şeklindeki sözlerinden örgütsel barışın “iç barış” ve “dış barış” boyutlarının birlikteliğinden meydana geldiği anlaşılmaktadır. Ö7’nin “Kendi içindeki ve diğerleri ile ilişkilerini kapsayan barış olarak ikiye ayırabilirim” sözlerinden de örgütsel barışın iç barış ve dış barış şeklinde tanımlanabilecek iki boyutlu bir kavram olduğu somut bir şekilde anlaşılabilmektedir.

Literatürde yer alan bilgilere göre örgütsel barışın durumsal koşullardan etkilenen dinamik bir olgu olduğu söylenebilir. Bu nedenle örgütsel barış her örgütte farklı düzeylerde hatta aynı örgütte koşulların değişmesiyle farklı zamanlarda farklı şekillerde hissedilebilmektedir. Araştırmada katılımcıların görüşlerinden bir örgütte hissedilen örgütsel barışın “pozitif barış”, “negatif barış” ve “örgütsel kavga” olarak üç düzeyde sınıflandırılabilceği anlaşılmıştır. Örneğin Ö7 “Barışın çok düşük olduğu örgütlerde kavga vardır, adalet yoktur eşiklik yoktur, iletişim yoktur gruplaşma vardır. Kavga kin, nefret ve hınç vardır. İntikam alma, art niyet vardır. Örgütü elde tutma imkanı yoktur sürekliliği yoktur, yönetilmesi zorlaşır, çalışanlar ya da yöneticinin örgütten ayrılması gerekir” sözlerinin örgütsel kavga düzeyinde bir örgütü nitelendirdiği söylenebilir. Ö6’nın “Bazen tam da barışın bozulacağı bozulması gereken bir durum oluyor ama biz bazen mış gibi yapabiliyoruz. Barış varmış gibi davranabiliyoruz” sözlerinin negatif barışa atıf yaptığı ve Ö8’in “İnsanlar birlikte barış içinde kavga etmeden medeni şekilde birbirleri ile anlaşarak olumsuzluklar karşısında da birbirlerinden incitmeden bağırmanın çalışabilmeleri diye örgütsel barışı açıklayabiliriz” sözleri pozitif barışı nitelendirdiği söylenebilir.

Tablo 23’te görüleceği gibi katılımcılar örgütsel barışı, örgütün iç ve dış ilişkilerinden oluşan bir bütün olarak değerlendirmiş ve örgütün duygusal, fiziksel, yönetsel, politik, çevresel özellikleri ile açıklamışlardır. İç barışı örgütsel dengenin ve liderliğin önemine işaret eden görüşlerle tasvir etmişlerdir. Katılımcılar denge kategorisini; çalışanların birbirleriyle sevgi,

saygı, hoşgörü ve iyi niyete dayalı ilişkileriyle ve yeterli fiziksel koşullara, teknolojik donanımına sahip, demokratik, güvenli örgütlerle betimlemişlerdir. Örgütsel barışta tüm paydaşların sorumlulukları olduğunu belirtmekle birlikte en belirleyici unsurun yönetici olduğunu başka bir ifadeyle örgütsel barışın bir liderlik ürünü olduğunu açıklamışlardır. Örgütsel barışın ancak adil, etik, insancıl, mesleğin gerektirdiği liyakata sahip, vizyoner liderlerle sağlanabileceğini ifade etmişlerdir.

Katılımcılar dış barışı; örgütün işleyişini kolaylaştıran, çalışanlar arasında sinerji yaratan politikaların şekillendirdiği resmi bir süreç, örgütün yakın ve uzak çevresiyle iyi ilişkiler kurarak örgütün kaynaklarını artırabilmesi, topluma yararlı çıktılar sağlayabilmesi perspektiflerinden değerlendirdikleri görülmüştür. Katılımcıların örgütsel barışın iç barış ve dış barışın bütünlüğünden oluştuğunu düşündükleri, örgütsel barışı sistem yaklaşımı bağlamında ele aldıkları, örgütün pozitif durumları ile açıkladıkları görülmüştür. Ayrıca iç barışın sağlanamaması halinde dış barışın da sağlanamayacağı, örgütte yaşanan barışın toplumsal barışa katkı sağlayacağı inancında oldukları anlaşılmıştır. Örneğin örgütsel barışın kolektif bir çaba ile gerçekleştiğini ifade eden Ö4 bu konudaki görüşlerini *“Örgütsel barış hem yukarıdan aşağıya hem aşağıdan yukarıya işleyen bir süreç. Mesela bazen aşağıdakinin ya da yukarıdakinin yaptığı bir şey örgütün ahengini olumlu yada olumsuz etkileyebilir. Okul müdürü örgütsel barışı başlatabilir ama bu tek başına yetmez”* şeklinde açıklamıştır.

Özetle, örgütsel barışın katılımcılar tarafından *dengeye, demokrasiye, etkili liderliğe, sinerji yaratan politikalara, destekleyici yakın ve uzak çevreye sahip pozitif bir örgüt yaşamı* olarak tanımlandığı bulgulanmıştır. Örgütsel barış örgütün doğasını, işleyişini, yakın ve uzak paydaşlarıyla ilişkilerinin niteliğini belirleyen kısacası örgütün kimliğini açıklamada önemli rol oynayan olgulardan biridir. Örgütün etkililiğini artırarak amaçlarına ulaşmasını kolaylaştıran, çalışanlara mutlu, huzurlu, rahat işyeri koşulları sağlayan örgütün manevi sermayesidir. Gerçekleştirilen nitel araştırmada katılımcıların görüşleri doğrultusunda örgütsel barış kavram haritası oluşturulmuş ve Şekil 7’de sunulmuştur.



Şekil 7. Örgütsel Barış Kavram Haritası

Öğretmenlerin Okulda Örgütsel Barış Deneyimlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi öğretmenlerin okullarında yaşadıkları örgütsel barış deneyimlerinin keşfedilmesidir. Bu doğrultuda öğretmenlerin örgütsel barışı geliştiren ve engelleyen faktörlere ilişkin duyguları, düşünceleri, okullarda örgütsel barışın sonuçlarına ilişkin görüşleri anlaşılmaya çalışılmıştır.

Okulda Örgütsel Barışı Geliştiren Faktörlere İlişkin Bulgular

Araştırmanın katılımcıları meslek yaşamlarında örgütsel barışın farklı düzeylerde hissedildiği okullarda görev yapmış ve örgütsel barışı çeşitli şekillerde deneyimlemişlerdir. Katılımcıların bu deneyimlerine göre örgütsel barışı geliştiren faktörler belirlenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda katılımcı öğretmenlere “Bir örgütte örgütsel barış nasıl anlaşılır, neler olduğunda örgütsel barışın yüksek olduğu söylenebilir?, Okulda örgütsel barışı geliştiren faktörlerin neler olduğunu düşünüyorsunuz?” soruları yöneltilmiştir. Ayrıca

katılımcıların duygularını, düşüncelerini derinlemesine ifade edebilmeleri için sondalardan yararlanılmıştır. Katılımcıların görüşleri içerik analizi ile incelendiğinde okulda örgütsel barışı geliştiren faktörlerin beş tema ve yirmi iki kod altında toplandığı anlaşılmıştır. Belirlenen temalar (i) destekleyen yapı, (ii) psikolojik bağlam, (iii) işbirlikçi kültür, (iv) mesleki nitelikler, ve (v) yapıcı etkileşim olarak adlandırılarak Tablo 24’te sunulmuştur.

Tablo 24

Okulda Örgütsel Barışı Geliştiren Faktörler

Tema	Kod	Katılımcı	n
Destekleyen yapı	Yeterli örgütsel kaynaklar	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10	9
	Örgütsel başarı	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10	9
	Örgütsel adalet	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10	9
	Çalışan bağlılığı	Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10	7
	Destekleyici liderlik	Ö2, Ö4, Ö7, Ö9, Ö10	5
	Değişime açıklık	Ö1, Ö2, Ö5, Ö7	4
	İşyeri güvenliği	Ö1, Ö2, Ö4, Ö8	4
	Optimal iş prensipleri	Ö1, Ö2, Ö4, Ö9	4
Psikolojik bağlam	Olumlu kişilik özellikleri	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10	10
	Örgütsel huzur	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10	9
	Arkadaşlık	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10	9
	Örgütsel uyum	Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö9	5
İşbirlikçi kültür	Diğer örgütlerle iş birliği	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10	10
	Veli iş birliği	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9	8
	Hiyerarşik ilişkili örgütlerle iş birliği	Ö1, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8	5
	Uluslararası iş birliği	Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö10	5
Mesleki nitelikler	Liyakat	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10	10
	İş doyumu	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10	9
	Mesleki aidiyet	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö8, Ö9, Ö10	7
	Personel güçlendirme	Ö2, Ö5, Ö7, Ö10	4
Yapıcı etkileşim	Toplumsal olumlu tutumu	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10	9
	Yakın çevre ile barış hali	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö8	6

Destekleyen Yapı

Tablo 24’ten izlenebileceği gibi *destekleyen yapı* teması altında katılımcıların görüşlerinden sekiz kod tespit edilmiştir. Katılımcılar okulun teknik, fiziksel ve beşeri kaynaklarının yeterli oluşunun (n=9), akademik, sanat, spor alanlarındaki yüksek başarısının (n=9), okulda adil uygulamaların yani dağıtım, prosedür ve etkileşim adaletinin sağlanmasının (n=9), çalışanların örgütsel bağlılığının (n=7), öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimlerini teşvik eden liderlik anlayışının (n=5), bir örgüt olarak okulun değişime açıklığının (n=4), çalışanların psikolojik ve fiziksel güvenliklerini sağlayan iş güvenliği önlemlerinin (n=4) ve uygulanabilir optimal iş prensiplerinin (n=4) örgütsel barışı geliştirdiğini belirtmiştir. Bu

bağlamda örgütsel barışın gelişebilmesi için örgütsel kaynakların önemli olduğunu ifade eden Ö1 ve Ö7'nin, örgütsel barışın ön koşulunun örgütsel adalet olduğunu ifade eden Ö3'ün, örgütsel barıştan temel olarak okul müdürünün sorumlu olduğunu düşünen Ö10'un görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

... Fiziksel koşullar zorlaştıkça yorgunluk artıyor, motivasyon, hoşgörü düşüyor. Fiziksel koşulların rahat olması motivasyon ve hoşgörüyü artırıyor. Örneğin güneş gören bir sınıfta çalışmakla zemin katta güneş görmeyen bir sınıfta çalışıyor olmak örgütsel barışı etkiliyor. Fotokopi makinesi sen çektin ben çektim kavgası, toneri bitti tartışması yaşanıyor. Herkesin ihtiyacını karşılayacak sayıda fotokopi makinesi olsa okulda insanlar birbirlerine karşı gerilmezler bu örgütsel barışın daha yükselmesini sağlayabilir...okulun ekonomik durumu gelir durumu önemli, okulun imkanlarının bulunması önemli (Ö1).

...iç dizaynın görselin iyi olması, fiziksel koşulların eksik olmaması iyi, bu etkili. Fiziksel koşulların iyi olması motive ediyor. Bir okulun fiziksel koşullarının iyi olması girişi sınıfları, sınıf iyiyse sırası tahtası ortamı orda daha çok mutlu oluyorsunuz, barışık oluyorsun yaşam alanı sonuçta, bahçesinin aynı şekilde. Okulun görünümü, bahçesi fiziksel olarak albenisi olması olumlu yönde etkiliyor. Ben bir öğretmen olarak temiz bir okula gitmekten daha büyük zevk alıyorum. Fiziksel ortamın düzgün olması iyi olması örgütsel barışa katkı sağlıyor (Ö7).

... iderenin yaptığı uygulamaları diğerlerinin adil bulması barışta önemli...örneğin ders programında görevlendirmelerde adalet olursa diğer bütün öğretmenler arasında sorun olmaz, barış olur. Verilen görevlerde adaletsizlik olursa, kendimiz bunun adaletsiz olduğuna inanırsak kişiler arasında barış değil de çatışma olur. Mesela geçen sene ablam kanser hastası, Adana'ya gitmem lazım dedim. Bence bu bir önceliktir. Programımın buna göre hazırlanmasını istedim ama yapılmadı, rapor almak zorunda kaldım ama o günüm boş gün olarak verilebilirdi. Mazeretlerde önceliklerin sıralanması gerekir... Adaletli, nesnel, objektif, hoşgörü, tarafsız, tutarlı uygulamalar olsun. Herkese aynı uygulamalar yapılsın, empati kurulursa örgütsel barış olur (Ö3).

... Barıştan en sorumlu kişi müdür. Müdür toplayıcı, adil olmalı, birleştirici olmalı, eşit mesafede olmalı, yöneticiliği becerebilmeli. İşi bilecek ki ortamı sana kolaylaştıracak. Müdür öğretmenin öğrencinin işini kolaylaştırması lazım. Bazı şeyleri yapmak için gayret göstermesi, teknik imkanlar sağlaması, materyal temin etmesi lazım. ...müdür yeniliklere açık olmalı, motive etmeli, öğretmeli, konfor koşulları sağlamalı, dolap gibi öğretmenlerin isteklerini değerlendirmeli. Her şey idare ile öğretmenler arasında gerçekleşiyor. Bir okulda barışı sağlayan tamamen ya da yüzde doksan idare. Daha önce çalıştığım okulda örgütsel barış vardı. Yöneticinin kişilere yüklediği anlam ve değer ideolojik görüşlerine bağlı değildi. Yönetici çalışanlara mesleki yeterliliklerine ve sahip olduğu insani özelliklerine, değerlerine göre anlam yükledi. Benim müdürle yaşam tarzı bakımından çok uzak mesafelerdedik. Ama iyi ilişkilerimiz oldu aradan çok zaman geçmesine rağmen hala ben onu o da beni sevgi ve saygı ile anarız (Ö10).

Psikolojik Bağlam

Okulda örgütsel barışı geliştiren faktörlere ilişkin tespit edilen bir diğer tema *psikolojik bağlam*dır. Psikolojik bağlam teması altında katılımcıların görüşlerinden dört kod tespit edilmiştir. Bu doğrultuda olumlu kişilik özelliklerinin önemine vurgu yapan Ö2 ve Ö4'ün okulun huzurlu bir çalışma ortamına sahip olması gerektiğini düşünen Ö3'ün ve uyumlu iş ilişkilerinin gerekliliğini açıklayan Ö7'nin görüşlerinin bir kısmı şu şekildedir:

...yardımlaşmayı seven, kendinden çok okulu düşünen, çalışkan insanlar barışa katkı sağlıyor. Böyle insalara güvenirsin. Mesela narsist insan bencildir ne kurumu ne de çalışma arkadaşlarını düşünür böyle insanlarla örgütsel barışı sağlayamazsın (Ö2).

Kişilik özellikleri, kişinin ruh hali, davranışlarındaki tutarlılığı, mizacı, karakteri etkilidir. Halkla ilişkiler birimlerinde çalışanların çok özenle seçildiğine çok dikkat etmişimdir. Özel sektörde barışı, ahengi bozan çalışanların eğer bir sorun varsa işten çıkarıldıklarını hemen gözlemlemişimdir. Böyle bir ekiple çalıştığında başarı da olur barış da olur (Ö4).

... okulun içinde huzur yoksa dışıyla barışı nasıl sağlayacaksın geziyi nasıl yapacaksın Tema'yı (TEMA Vakfı) nasıl çağıracağını, içerde huzurlu olacağını ki birlik beraberlik barış olacak (Ö3).

Zümrenin uyumlu olması, ekip arkadaşlarının uyumlu olması, çok zıt kutuplardaki insanların bir arada çalışabilmesi için anlayış, uyumun üst düzeyde olması lazım. Ortaya çıkacak ürün için farklı düşünceler iyidir ama gruplaşmalar uç noktalara gitmemeli. Kutuplaşmaların keskin olması barışı bozar. ...öğretmenlerin kendi içindeki iyi iletişimleri, idarenin kendi içinde uyumlu olması, idare ile öğretmenlerin birbirlerine iyi bakması, barışın sürdürülmesi için bir hassasiyet, özen ve uyum gerekiyor (Ö7).

İşbirlikçi Kültür

Örgütsel barışı geliştiren faktörlerle ilgili belirlenen başka bir tema *işbirlikçi kültür*dür. İşbirlikçi kültür teması altında katılımcıların görüşlerinden dört kod tespit edilmiştir. Katılımcılar okulların yerel yönetimler, sivil toplum örgütleri, üniversiteler, sağlık ve güvenlik kuruluşları gibi örgütlerle (n=10), velilerle (8), il-ilçe milli eğitim müdürlüğü, Bakanlık merkez teşkilatı gibi hiyerarşik ilişkide bulunan örgütlerle (n=5), farklı ülkelerdeki okullar ve uluslararası kuruluşlarla (n=5) iş birliğinde bulunulmasının örgütsel barışı geliştirdiğini belirtmiştir.

Tablo 24'te görüldüğü gibi katılımcıların tamamı yerel yönetimler, kolluk birimleri, sağlık kuruluşları, üniversiteler, müzeler, tiyatrolar, sivil toplum örgütleri ile işbirliği yapılmasının ve bu yolla örgütsel kaynakların artırılarak öğrencilere okul dışı öğrenme ortamları sunulmasının örgütsel barışı geliştirdiğini belirtmiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğu okullarda örgütsel barışın sağlanabilmesi için veli işbirliği yapılmasının ne denli önemli olduğunu açıklamıştır. Özellikle velilerin okulun maddi-manevi ihtiyaçlarına duyarlı olmasının ve öğrencilere ilişkin sorumluluklarını yerine getirmesinin örgütsel barış için en elzem durumlar olduğunu açıklamışlardır. Katılımcıların yarısı da hiyerarşik ilişkide olunan örgütlerle kurulan ilişkilere dikkat çekmiştir. Okulların hiyerarşik olarak bağlı bulunduğu ilçe ve il milli eğitim müdürlüğü, Milli Eğitim Bakanlığının merkez birimleri ile yakın ilişkiler kurulmasının, politikaların bu doğrultuda belirlenmesinin okulların işleyişini daha nitelikli hale getireceğini, öğretmenler arasında sinerji oluşturabileceğini ve böylece örgütsel barışın gelişeceğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde katılımcıların yarısı okulların çeşitli projeler ve çalışmalar aracılığıyla küresel ilişkiler kurulabilmesinin, farklı ülkelerdeki

okullarla etkileşimde bulunularak iyi uygulamaların transfer edilmesinin hem öğrenciler hem de öğretmenler için motivasyon ve mutluluk kaynağı olduğunu, sağlanan bu motivasyonun örgütsel barışı geliştirdiğini dile getirmiştir. Bu doğrultuda eğitimin insan yaşamındaki önemini kavrayan ve buna uygun davranan velilerin okullarda örgütsel barışı geliştirdiğini ifade eden Ö8, örgütsel barış üzerinde eğitim politikalarının önemine dikkat çeken Ö9'un görüşlerinin bir kısmı şu şekildedir:

...veli öğretmenin idarenin yanındaysa, bir problem varsa bunu çözmeye çalışmak önemli. Problemleri kavgaya dönüştürmeden çözen veli barışı sağlar. Velinin çocuğuyla okula gelip ilgilenmesi, bazıları da çok bunaltıyor. İnsanın olduğu her yerde olumlu ya da olumsuz her şey olabiliyor ama çözüm odaklı olan veliler, ileri görüşlü eğitimin önemini kavramış, eğitimin insan hayatındaki rolünü kavramış veliler okuldaki barışı artırıyor (Ö8).

...balık baştan kokar, baş belli eder herşeyi, biz uygulayıcıyız. Bakanlık sistemi düzgün kurmazsa yürümez. Kurallar ona göre konulmalı. Bazı okullar çok iyi bazıları kötü olabilir ama bütüne bakınca MEB teşkilatı belirleyici olan, politikayı yapan onlar. Mesela rotasyon olmalı. Bakanlık rotasyonu uygulamalı. Uzun süre aynı okulda çalışanlar örgütsel barışı bozuyor. Hatta tuzak kuruyorlar birbirlerine. Okulda örgütsel barışın gelişebilmesi için buna uygun bakanlık politikaları olmalı (Ö9).

Mesleki Nitelikler

Okulda örgütsel barışı geliştiren faktörlerle ilgili belirlenen diğer bir tema *mesleki nitelikler*dir. Mesleki nitelikler teması altında katılımcıların görüşlerinden dört kod tespit edilmiştir. Katılımcılar öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin mesleklerinin gerektirdiği yeterliliklere sahip olmasının (n=10), mesleklerinden doyum sağlamalarının (n=9), mesleklerine bağlılıklarının (n=7) öğretmenlerin mesleki anlamda güçlendirilmesinin (n=4) örgütsel barışı geliştirdiğini belirtmiştir. Tablo 24'te görüldüğü gibi katılımcıların tamamı öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin etik ilkelere uygun davranmasının, mesleklerinin gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip olmasının, tamamına yakını da öğretmenlerin yüksek düzeyde iş doyumunu sağlamasının örgütsel barışı geliştiren faktörler olduğunu ifade etmiştir. Ö5'in öğretmenlik mesleğine aidiyet hissedilmesinin, Ö7'nin öğretmenlerin mesleki olarak güçlendirilmenin örgütsel barışı geliştirdiği hakkındaki görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

...herşeyden önce okula mutlu gidiyorum. Ayaklarım geri geri gitmiyor. Öğretmenlik mesleğinin örgütsel barışı geliştirdiğini düşünüyorum. Öğrencilerimle ilgili bir öğretmen olduğum için bu arkadaşlarımda öğrencilerimde hoşuna gidiyor. Onların da okula bağlılığını artırıyor. Mesleğime bağlılığım var, yapılan işin örgütsel barışı geliştirdiğini düşünüyorum (Ö5).

... okulda yapılan bir takım seminerler, il ve ilçenin yaptığı toplantılar öğretmen akademileri bağlamında, öğretmenlerin kendilerini yenilemeleri, yeni metotlardan haberdar olmaları okulda barışı geliştiriyor (Ö7).

Yapıcı Etkileşim

Araştırmada katılımcıların görüşlerine göre örgütsel barışı geliştiren faktörler için belirlenen son tema *yapıcı etkileşim*dir. Yapıcı etkileşim teması altında katılımcıların görüşlerinden iki kod tespit edilmiştir. Katılımcılar toplumun okula olumlu tutumunun (n=9) ve okulun yakın çevresiyle barış içerisinde olmasının (n=6) örgütsel barışı geliştirdiğini belirtmiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğu okulların ve toplumun bir bütün olduğunu, birbirlerinin beklentilerini en üst düzeyde karşılamaları gerektiğini düşünmektedir. Bu nedenle katılımcılar okullarda yaşam boyu öğrenme etkinlikleriyle yetişkinlerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasının, çeşitli projelerle okulun sürekli açık tutulmasının ve toplumun her kesiminin okula erişiminin sağlanmasının örgütsel barışı geliştiren önemli bir faktör olduğunu yönünde görüş belirtmiştir. Ö10'un toplumun ve okulun karşılıklı birbirlerinden beklentileri olduğunu açıklayan *“toplumun okuldan beklentisi sağduyulu, başarılı, saygılı nesiller yetiştirmesi okulun da toplumdan beklentisi maddi ve manevi olarak destek alması, okulu sahiplenmesidir. Bu beklentiler karşılandığında okulda örgütsel barış gelişir”* şeklindeki görüşleri bu durumu açıklamaktadır. Ö6'nın okulun yakın çevresi ile etkileşiminin önemine ilişkin görüşlerinin bir kısmı şu şekildedir:

...ortam etkiler, çalıştığın yerin kültürel düzeyi etkiler. Kültürel olarak iyi seviyedeyse kolay çalışabiliyorsun. Çevrenin okula, eğitime, öğretime bakış açısı olumluysa o okulda örgütsel barış gelişir. Bir dağ köyünde çalışıyordum her şey çok zordu. Yol falan kalacak yer yoktu ama köylüler çocuklarının okuması için bize çok yardımcı oluyordu. Her zorluğa rağmen o okulda biz üç arkadaş örgütsel barışı hissediyorduk (Ö6).

Özetle söylemek gerekirse, araştırmada katılımcıların örgütsel barışı geliştiren faktörleri bireylerle ve örgütle ilgili faktörler olarak iki eksende açıkladıkları anlaşılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin pozitif kişisel ve mesleki özelliklerinin örgütsel barışı geliştiren bireysel faktörler olarak ön plana çıktığı bulgulanmıştır. Bunun yanı sıra okulun fiziki, teknolojik, akademik, psikolojik, sosyal bakımından çalışanları desteklemesi örgütsel barışı geliştiren örgütten kaynaklı faktörler olarak belirlenmiştir.

Okulda Örgütsel Barışı Engelleyen Faktörlere İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin okullarında örgütsel barışa ilişkin deneyimlerinin özünü keşfetmek bu araştırmanın temel problemlerinden biridir. Bu nedenle katılımcıların belirlenmesinde örgütsel barışın düşük hissedildiği okullarda çalışmış olmaları bir kriter olarak belirlenmiştir. Böylece öğretmenlerin deneyimlerinden örgütsel barışı engelleyen faktörler anlaşılmalı çalışılmıştır. Katılımcılara “Bir okulda neler olduğunda örgütsel barışın düşük

olduğunu söyleyebilirsiniz?, Okulda örgütsel barışı engelleyen faktörlerin neler olduğunu düşünüyorsunuz? Kendi deneyiminizi paylaşır mısınız?” soruları yöneltmiştir. Ayrıca katılımcıların duygularını, düşüncelerini derinlemesine ifade edebilmesi için sondalardan yararlanılmıştır. Veriler içerik analiziyle incelendiğinde okulda örgütsel barışı engelleyen faktörlerin dört tema ve on üç kod altında toplandığı anlaşılmıştır. Belirlenen temalar ve kodlar Tablo 25’de sunulmuştur. Buna göre okullarda örgütsel barışın engellerinin (i) örgütsel, (ii) politik, (iii) liyakat ve (iv) psikososyal kaynaklı olduğu anlaşılmıştır.

Tablo 25

Okulda Örgütsel Barışın Engelleri

Tema	Kod	Katılımcı	n
Örgütsel	Toksik örgüt yaşamı	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10	10
	Kapalı örgüt	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10	9
	Kaynak yetersizliği	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10	8
	Okul güvenliği sorunları	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö10	7
Politik	Bürokrasi	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10	10
	Eğitim politikaları	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10	9
Liyakat	Mesleki yetersizlik	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10	10
	Karanlık liderlik	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10	9
Psikososyal	Yabancılaşma	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10	10
	Psikolojik şiddet	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10	9
	Olumsuz veli tutumu	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10	9
	Negatif kişilik özellikleri	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö10	8
	Düşük toplumsal destek	Ö2, Ö4, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10	6

Örgütsel Engeller

Tablo 25’ten izlenebileceği gibi *örgütsel* engeller teması altında katılımcıların görüşlerinden dört kod tespit edilmiştir. Katılımcılar okulda toksik örgüt yaşamının (n=10), kapalı örgüt özelliklerinin (n=9), kaynak yetersizliğinin (n=8) ve güvenlik sorunlarının (n=7) örgütsel barışı engellediğini belirtmiştir. Katılımcılar toksik örgüt yaşamı kodu içerisinde; örgütsel amaçlardan sapılması, disiplin sorunları ve şiddetli çatışmalar yaşanması, çalışanların birbirlerine kin, nefret gibi negatif duygular beslemesi, eleştirilerin demokratik muhalefet yerine dedikodu yoluyla sergilenmesi, yöneticilerin çalışanlar arasında ayrımcılık yapmasıyla ilgili deneyimlerini ve görüşlerini paylaşmıştır. Örneğin Ö9 örgütsel amaçlardan sapılmasının örgütsel barışı engellediğini “*örgütsel barış, kurumun bir gayeye, amaca yönelmesini sağlar. Hedefin gayenin dışına çıkıldığı zaman, hedef sapması olduğu zaman barış bozuluyor. Ne zaman problem yaşıdıysam amaçlardan sapma olduğu zaman oldu...idarecinin hedefi eğitim öğretim değil de kendine menfaat elde etmekse barış*

bozuluyor” sözleriyle açıklamıştır. Ö1 ve Ö5’te görev yaptıkları okullarda örgütsel barışın bozulmasının nedenlerinden birinin okul müdürlerinin bazı öğretmenleri kayırması olduğunu belirtmiştir. Ö10 okulda farklılıklara saygı duyulmamasının ve öğretmenlerin kutuplaşmasının örgütsel barışı engellediğini “...şu anda çalıştığım okulunda gruplaşma var. Üç dört grup var bir grup her seferinde idareye çok yakın. Kendi isteklerini yapmak adına ne olursa olsun iyi geçiniyor idareyle. Kendi istekleri olmadığı zaman belden aşağı vurabiliyor” sözleri ile açıklamıştır.

Katılımcıların tamamına yakını okulun diğer örgütlerle gerekli iş birliğini sağlayamaması nedeniyle kaynaklarını artıramadığını bununda örgütsel barışı olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Örneğin Ö2 okulların yerel yönetimlerle iş birliği yapmasının örgütsel barış için önemini “Belediye yolları yapmazsa öğrenciler çamur içinde gider gelir okula, kanalizasyonu yapmaz okulun badana boyasını yapmazsa şartlar zorlaşır örgütsel barış bozulur. Karda çamurda öğrencilerin zorluk çekmesi, öğrencilerin okula geç gelmesine ya da hiç gelmemesine neden oluyor.” sözleriyle açıklamıştır. Ayrıca okulların coğrafi konum bakımından ve iklim açısından dezavantajlı bölgelerde olmaları, güvenlik sorunları yaşamaları da katılımcılar tarafından örgütsel barışın engelleri arasında sayılmıştır. Mesela Ö7 ve Ö8’de öğrencilerin devamsızlık yaparak okul çevresindeki riskli yerlerde vakit geçirmelerini, okul çevresindeki işletmelerin öğrencilere zararlı ürünler satmalarını, okul çevresinde asayiş sorunları yaşanmasını örgütsel barışa tehdit olarak değerlendirmiştir. Ö1, Ö2 ve Ö6 okulun bulunduğu yerleşim yerinin merkeze uzak olmasının ve zorlu iklim koşullarının öğretmenlerin örgütsel barışı düşük algılamasına neden olduğunu belirtmiştir. Ö1’in bu konudaki düşüncelerinin bir kısmı şu şöyledir:

Yerleşim yeri, iklim, ulaşım örgütsel barışı etkiliyor. Köyde çalışan bir öğretmen kar yağdığında çok zorlanıyor. Köyde çalışan öğretmenle şehir merkezinde çalışan öğretmen aynı maaşı alıyor fakat aynı koşullarda çalışmıyor...köyde çalışan çok zor koşullarda yaşıyor, iş dağılımı adil değil, soba yakmak birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlik yapmak çok zor...soba yakan, birleştirilmiş sınıflı okutan bir öğretmenle Nişantaşında öğretmenlik yapan birinin örgütsel barışı algılayışı ve motivasyonu farklıdır (Ö1).

Politik Engeller

Okulda örgütsel barışın politik engelleri teması altında katılımcıların görüşlerinden iki kod tespit edilmiştir. Katılımcıların tamamı bürokrasinin (n=10), tamamına yakını eğitim politikalarının (n=9) okullarda örgütsel barışı engellediğine yönelik görüş belirtmiştir. Bu görüşlerin bazıları okulların hiyerarşik olarak bağlı bulunduğu il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri tarafından son anda yetiştirilmesi gereken görevler vermesi, bu kurumların

okulların iç işleyişine aşırı müdahalede bulunması, planlanan çalışmalarda bürokratik engeller çıkarması ve bu engeller nedeniyle planlanan bazı faaliyetlerin yapılamaması ile ilgilidir. Örneğin bütün katılımcılar Millî Eğitim Bakanlığının nitelikli bir veri yönetim sistemi bulunmaması nedeniyle aynı çalışmayı defalarca yapmak zorunda olduklarını bu kod içinde ifade etmiştir. Ö6 düşüncelerini “EBA’da yaptığımız çalışmaların sürekli raporu isteniyor. Bu zaten bilişim sistemi, tek tıkla bakanlık bunları görebilir ama sürekli rapor yazmamız bekleniyor” sözleriyle açıklarken, Ö7’de kendisini “Zorlama proje çalışmaları, anketler sürekli bunlarla uğraşıyoruz. İşin mutfak kısmı var okul işin mutfak kısmı bunun yerine birtakım yazışmalar bürokratik engeller, okullar işlerini hemen halledemiyor” şeklinde ifade etmiştir. Ö1, Ö2, Ö4 ve Ö5 öznel deneyimlerini paylaşırken ilçe ve il milli eğitim müdürlükleriyle ilişkilerinde nitelik sorunu yaşadıklarını “...bir şey sorduğunda asla cevap alamıyorsun, köhne yerler.” (Ö1), “...yapmak istediğim bir geziye ilçe engel çıkarıyor o geziyi yapamıyorum.” (Ö2), “...çocukları Çanakkale’ye götürmek istiyorsun bunun bir prosedürü var izin istiyorsun ret geliyor yapamıyorsun. Bu seni etkiliyor barışı etkiliyor, öğrenciyi etkiliyor.” (Ö5), “İkili ilişkilere bağlı ilişkilerin iyiye bilgisayar gönderiyor, törenlerde destek veriyor ama ikili ilişkin yoksa okulunun adını bile bilmiyor. Kişiler değişince her şey değişiyor bir devamlılık yok.” (Ö4) sözleriyle açıklamıştır.

Eğitim politikaları okulların amaçlarına ulaşabilmesi, değişen küresel ve yerel koşullara uyum sağlayabilmesi, en nihayetinde nitelikli öğrenme çıktılarına sahip olunabilmesi için takip edilen yollardır. Ancak bu araştırmada katılımcıların norm-kadro, atama, müfredat, ücret, zorunlu eğitim, denetim gibi bazı eğitim politikalarının örgütsel barışı engellediğini düşündükleri anlaşılmıştır. Katılımcılar genel olarak uygulayıcıların karar süreçlerine dahil edilmediği, hızlı bir şekilde belirlenen, kısa vadeli çözümler sunan başka bir ifade ile gelecek yönelimli olmayan, okul ile veliyi karşı karşıya getiren salt sayısal veri odaklı uygulamaları kapsayan politikaların örgütsel barışı engellediğini kendi deneyimleri ile açıklamışlardır. Örneğin Ö1, Ö3 ve Ö9’un “Okul öncesinde rehber öğretmen normu defalarca verilip iptal edildi, rehber öğretmenler birden fazla okulda görevlendiriliyor.” (Ö1), “...çalışan sayısı bile önemli müdür yardımcısı bir kişi ise barış bozuluyor ek derslerimiz yanlış yapılıyor, çalışan hizmetli sayısı ve görevlendirilmesi önemli.” (Ö3), “...çok uzun yıllar aynı yerde çalışanlar barışı bozuluyor, rotasyonun faydası var. Yılı farklı olabilir ama rotasyon olmalı. Uzun süre aynı okulda çalışanlar birbirlerine aşırı kin güdüyor, hatta tuzak kuruyor.” (Ö9), sözlerinden mevcut norm kadro politikaların okullarda örgütsel barışa zarar verdiği anlaşılmaktadır. Ö2, Ö3 ve Ö7’de politikaların günlük çözümler sağladığını, bazen de

bulunan çözümlerin kendisinin örgütsel barışı bozduğunu düşünmektedir. Ö2'nin “Merkezi sınavların tarihlerinin değişmesi öğrenciler, öğretmenler, veliler arasında kaosa neden oldu, moral motivasyonu düşürdü bu da barışa yansıyor” sözleri bu durumu örneklemektedir. Ö3'ün konuya ilişkin görüşlerinin bir kısmı şu şekildedir:

...Bakanlığın verdiği karara tüm sistem uymak zorunda. Düğmeyi yukardan yanlış iliklediğinde aşağıda düğme kalmıyor, bakanlığın doğru, öngörülü ve denetlenebilir kararlar alması gerekiyor. Geçmiş yıllarda yanlış bir karar alındı ve küçük yaştaki çocuklar okula kaydoldu, ama şimdi bu kadar öğrenciyi yerleştirecek okul yok 8 yıl sonrası öngörülmediydi 60 aylık öğrencilerin alınması, bunlar öngörülebilmeliydi (Ö3).

Ö1, Ö6 ve Ö9'da okullarda yapılan her çalışmada sayısal veri baskısı altında olduklarını dile getirmiştir. Ö1 “Bakanlık sadece sayılarla ilgileniyor, müdür sayı istiyor, öğretmenleri zorluyor. Mesela beni veli eğitimleri için sıkıştırıyor, ben de öğretmenleri sıkıştırıyorum. Bu arkadaşlarımla aramdaki barışı bozuyor. Yönetim sadece sayılarla ilgili olmamalı nitelik önemli bir unsur. Bu baskı öğretmenleri hileye yönlendiriyor.” şeklindeki söylemi ile bu durumun altını çizmiştir. Ö9'un okullarda örgütsel barış ile ilgili görüşleri genel olarak okulun amaçlarından uzaklaşması ve eğitim politikalarının nitelik yerine nicelik odaklı belirlenmesi üzerinde şekillenmiştir. Bu kapsamda eğitim politikalarının eğitimin niteliksel özelliklerinden uzaklaştığını vurgulayan görüşlerinden bir kısmı şu şekildedir:

...Eba çalışmaları ile ilgili sürekli rapor isteniyor herkes aynı raporu yazıp gönderiyor... eğitim öğretim insanların niteliğini arttıran bir şey olarak değil sadece maliyet ve sayı boyutunda bakmak barışı bozar bu işe niteliği arttırmak bazında bakmak gerek. İnsanların daha ahlaklı, kalifiye olması için yapılan bir şey olarak bakmak gerek. Eğitim insanı sermaye olarak görüyor (Ö9).

Liyakat Engelleri

Okulda örgütsel barışın *liyakat* engelleri teması altında katılımcıların görüşlerinden iki kod tespit edilmiştir. Katılımcıların tamamı öğretmenlerin mesleklerinin gerektirdiği yeterliliğe sahip olmamasının (n=10), tamamına yakını da literatürde karanlık liderlik olarak adlandırılan yetersiz ve kötü niyetli liderliğin (n=9) örgütsel barışı engellediğine yönelik görüş belirtmiştir. Katılımcılar öğretmenlerin mesleki yetersizlikleri arasında branşlarına ilişkin bilgi ve becerilerdeki eksikliği, mevzuata hâkim olunmaması nedeniyle hak ve sorumlulukların yeterince bilinmemesini, meslek etik ilkelerine bağlılıkta özensiz davranılmasını saymıştır. Başka bir ifade ile katılımcılar öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği liyakata sahip olunmamasının örgütsel barışı engellediğini belirtmiştir. Örneğin Ö6“...öğretmenlerinde yönetmelikleri bilmemesi, sınırlarını bilmemesi barışı bozar.” sözleri ile öğretmenlerin yasal metinler ile belirlenen hak ve sorumlulukları bilmelerinin

örgütsel barışta önemli olduğunu göstermektedir. Ö9 öğretmenlerin iletişim becerisine sahip olmalarının, sorumluluklarını üstlenmelerinin, alan bilgisinin günün koşullarıyla uyumlu ve üst düzeyde olmasının önemli olduğuna vurgu yaptığı, bunların yetersiz olması halinde örgütsel barışı engellediğini düşündüğü anlaşılmıştır. Ö9'un bu konudaki görüşlerinin bir kısmı şu şekildedir:

...öğretmenin alanında iyi eğitim almış olması konuya hâkim olması, öğrenci idare ve veli karşısında aldığı iyi eğitim dolayısıyla kendine güvenen bir vafa sahip olması gerekir. İyi niyet yoksa yeterli donanımı yoksa öğrenciye popülizm yaparak, idareye karşı zafiyet içerisinde olduğu için barışı olumsuz etkiler. Şahsiyet sahibi insanlar donanımlı insanlar, idare ve öğrenci ile münasebetleri seviyeli bu barışa hizmet eder...başımı eğerim işime bakarım. İşleri gereği yapıyor insanlar. Bazı vasıflara sahip insanların yapabileceği bir iş öğretmenlik. Nitelik gerektiren bir şey. Öğrenci olmak da nitelik gerektiren bir şey, öğretmen olmak da nitelik gerektiren bir şey ne öğrenciler yeterli niteliğe sahip ne de biz bu niteliğe sahibiz. Türkiye'de insanlar öğrenmek için değil diplomaya sahip olmak için eğitim görüyor (Ö9).

Okulların hedeflenen düzeyde öğrenme çıktıları elde edebilmesi, öğretmenler için huzurlu bir işyeri ortamı olabilmesi ve diğer paydaşlarının beklentilerinin karşılanabilmesi büyük ölçüde yöneticilerin okulu nasıl yönettiği ile ilgilidir. Bu bağlamda katılımcıların büyük çoğunluğu okullarda örgütsel barışın en önemli engellerinden biri olarak okul müdürlerinin yetersiz ve kötü niyetli yöneticilik davranışları olduğunu belirtmiştir. Okul müdürlerinin teknik, beşerî, kavramsal yeterliliklere ve olumlu kişilik özelliklerine sahip olmamasının, despot bir yönetim tarzı sergilemesinin okulda örgütsel barışı engellediğini açıklamıştır. Ayrıca öğretmenler, okul müdürünün okulun etkililiğini artırmak için çaba harcamamasının ya da yetkilerini müdür yardımcıları ve öğretmenlerle paylaşmamasının, okulu çevreye açık hale getirmemesinin, kendi çıkarları için örgütün kaynaklarını kullanmasının örgütsel barışı olumsuz etkilediği yönünde görüşler sunmuşlardır. Bu konudaki düşüncelerini Ö1 okul müdürünün öğretmenleri korkutarak sindirmeye çalıştığını “...okulda müdür korkusundan herkes çok gergin, alarm durumunda. Çalışanlar arkasından dedikodu yapıyor fakat kimse karşısına çıkıp bir şey söyleyemiyor...müdürle kimse papaz olmak istemiyor. Bana dokunmayan yılan bin yaşasın anlayışında herkes” sözleriyle açıklamıştır. Ö7'nin okul müdürlerinin iyi niyetli olmamasının ve öğretmenler için huzurlu bir çalışma ortamı yaratmamasının örgütsel barışı engellediğine ilişkin görüşlerinin bazıları şu şekildedir:

...kin tutma, unutmama, kötülükleri unut, sana yapılan iyilikleri unutma olayı vardır ama bazı insanlar hiç unutmuyor (okul müdüründen bahsediyor). Geçmişte iki saat izin istemişim iki saat izin vermiş aylar sonra bunu benim önüme getiriyor. Çalışanların açıklarını bulup görmeye çalışıyor, açıklarını arşivliyor, bir şey istediğinizde talep ettiğinizde önüne koyuyor, yaptığı iyilik ya da müsamaha karşısında vebal altında bırakıyor. Dedikodu yapıyor, yapılmamalı (Ö7).

Ö6 daha önce görev yaptığı ve örgütsel barışın çok düşük olduğu bir okulda yaşadığı deneyimi şu sözlerle açıklamıştır:

Daha önce çalıştığım okulda örgütsel barış çok düşüktü. O okulun en önemli sorunu müdürün taraf oluşuydu. Ben norm fazlası oluyorum hep, birçok okulda çalıştım sadece bir okulda örgütsel barışın bu kadar çok bozuk olduğunu gördüm. İdareci özelliği taşımıyordu. İdareci diyor ya idare etmeli müdür idarecilikle ilgili vasıflara sahip değildi ne yapması gerektiğini bilmiyordu. Yapması gereken işten ziyade farklı şekillerde yaklaşıyordu rahatsız ediyordu. Teknik becerisi de yoktu zekâsı da yoktu, zeki değildi. İyi gibi görünüyordu ama sonradan fark ettiğim zaman, zeki değil demek yanlış oldu. Zekiydi çıkarlarına yönelikti. Sahip olduğu zekayı sadece çıkarları doğrultusunda kullanıyordu. Zeki insanlar aslında böyle şeyler yapmaz. Kendi çıkarlarına yönelik işler yapıyordu bu da çalışanların ortamını barışı bozuyordu (Ö6).

Psikososyal Engeller

Okulda örgütsel barışın psikososyal engelleri teması altında katılımcıların görüşlerinden beş kod tespit edilmiştir. Katılımcıların tamamı öğretmenlerin mesleklerine, kendilerine, diğerlerine yabancılaşmasının ve öğrencilerin okula yabancılaşmasının (n=10) örgütsel barışı engellediğini ifade etmiştir. Büyük bir kısmı ise okul müdürlerinin öğretmenlere veya öğretmenlerin birbirlerine uyguladığı mobing, toksik ve intikamcı davranışların (n=9) örgütsel barışı engellediğini açıklamıştır. Bunun yanı sıra katılımcılar; okulun iç işleyişine, öğretmenlerin sınıf otoritesine aşırı müdahalede bulunan, sorun odaklı suçlayıcı ya da çocuklarına kahvaltı yaptırmak gibi en temel sorumluluklarını yerine getirmeyen veli tutumunun (n=9), öfke, hırs, kıskançlık gibi negatif kişilik özelliklerinin, politik taktikler gibi diğerlerine zarar veren etik dışı davranışların (n=8) okullarda örgütsel barışın önündeki en önemli engeller olduğunu belirtmiştir. Ayrıca katılımcıların yarısından fazlası öğrencilerin disiplin sorunları, kültürel kodlardaki ve yaşam tarzlarındaki farklılıklar nedeniyle toplumsal desteğin yeterince sağlanamamasının (n=6) örgütsel barışı engellediği yönünde görüş sunmuştur. Örneğin Ö6 okulda tüm paydaşların okula yabancılaştığı hakkındaki görüşlerini şu sözlerle dile getirmiştir:

...yöneticiler memnun değil, çalışanlar memnun değil, maddi imkanlar az insanlar daha çok yaşam savaşı veriyor...insanlar maaşını alsın dersini yapsın ve çocuklar gitsin anlayışında çalışıyor. İnsanlar iş doyumunu yaşamıyor, işini sevmiyor sadece para kazanmak için çalışıyor ne öğrenciler okulda olmak istiyor ne öğretmenler...kendi yaşantım çok değişti, eskiden daha güçlüydüm, sonradan başka şeyler eklendi hayatıma, benle ilgili olabilir...ben çoğu zaman özel yaşamındaki problemleri nedeniyle sınıfa çok mutsuz giren öğretmenler görüyorum bundan dolayı da öğrencilere üzülüyorum. Kişi mutsuz olduğu zaman sınıftaki davranışları da farklı olur tölere edemez çocukların davranışlarını. Çocuklar her zaman düzgün davranmıyor işimiz aynı zamanda eğitim öğretim ya eğitemiyoruz çocukları. Mutsuz olduğunda tölere edemez incitir çocuklara travma yaşatır, mutsuz eder (Ö6).

Araştırmada iş yaşamının ve özel yaşamın dengesinin kurulamaması öğretmenlerin yabancılaşmasının ve örgütsel barışın engellerinin bir başka nedeni olarak ortaya çıkmıştır. Bu konuda Ö1 “Bizim müdürümüzün eşi ev hanımı. Müdür çalışan kadının sorunlarını anlayamıyor, empati yapamıyor. Kişilerin özel yaşamı beni ilgilendirmiyor diyor. Hafta sonu toplantılar düzenlemek istiyor sürekli. Bu onun koşullarına uygun ancak birçok çalışan

için uygun değil” sözleriyle konu hakkındaki düşüncelerini açıklamıştır. Katılımcı ayrıca özel yaşamında yaşadığı zorlukların iş yaşamından uzaklaşmasına neden olduğunu, çocuklarının sorumluluklarını tamamen kendisinin yerine getirmek zorunda olması nedeniyle hafta sonları yapması gereken veli toplantısı gibi görevlerini gerçekleştiremediğini belirtmiştir.

Ö1, Ö2, Ö6, Ö7, Ö8 okul yöneticilerinin öğretmenlere uyguladıkları, Ö4 ise öğretmenlerin birbirlerine uyguladıkları mobbingden söz etmiştir. Ö4’ün “*çalışma arkadaşları da birbirine şiddet uyguluyor, subliminal şiddet, gizli bir şiddet*” sözleriyle mobbingi “subliminal şiddet” kavramıyla açıkladığı görülmüştür. Ö8 okulda yaşadığı psikolojik şiddet deneyimini şu şekilde aktarmıştır:

Çalıştığım ortamda yöneticilerin sözlü ya da sözsüz, davranışsal şiddetlerine maruz kalıyorum... müdürün herkesin geliş gidiş saatini yazması, camdan sürekli gözetlemesi, alaycı konuşmaları, eften püften şeylerle sarı zarf vermesi, herkesin oturmasına kalkmasına giyinmesine kuşanmasına karışması benim de milletin de psikolojisini bozdu. Herkes paranoyak oldu baş etmek için arkadaşlarla konuşmaktan başka yapacak da bir şey yok. H... gitti, N... gitmek istedi. Ders saatimin az olması atölyemin olması bana yardımcı oldu orda vakit geçirdim. Müdürün gözüne gözükmemeye çalıştım (Ö8).

Ö10’un öğretmenlerin olumsuz kişilik özellikleri ve bunun sonucunda birbirlerine uyguladığı şiddet davranışlarıyla ilgili deneyimlerine ilişkin görüşlerinin bir kısmı şu şekildedir:

Ortamdaki pozitifliğin bozulmasını isteyenler, hırgür olmasını isteyenler, idare etmeyenler barışı engeller...çıkarlar ön plana çıktığında aşırı bencillik, bireylerin aşırı bencil olması, ortamdaki huzursuzluk, agresif, ruh sağlığı bozuk olanlar, ideolojik uçlarda olanlar barışı bozar. Takım çalışmasını yürütemeyecek kişiler, aşırı hırslı kişiler, bencil kişiler bozar. Kamuda olmamıza rağmen aşırı hırslı insanlar var. Özel okullarda bu durum daha da ciddi. Kişileri ezip üzerine oynayan zümre arkadaşlarım var...öğretmenler sadece kendi başarısını değil, okulun başarısını önde tutacak, benmerkezci olmayacak, ılımlı olacak, art niyetli olmayacak...aslında işin özü herkes işini iyi yapsa, herkes işini gerektiği gibi yapsa barış bozulmaz en etkili şey bu örgütsel barışta (Ö10).

Katılımcılar, velilerin öğrencilere ilişkin sorumluluklarını yerine getirmemesinin, okula destek sağlamamasının ya da okuldaki profesyonel işleyişe aşırı müdahalede bulunmasının, öğretmenlerin dinlenme zamanlarına saygı göstermemesinin örgütsel barışı engellediğine yönelik görüşler sunmuştur. Örneğin Ö5 ve Ö10 neredeyse aynı kelimelerle velilerin genellikle öğretmenlere olumlu sözler söylemediğini, teşekkür etmediklerini sadece şikâyet etmek için okula geldiklerini açıklamıştır. Ö1, Ö5, Ö7 ve Ö10 velilerin öğretmenlerin uzmanlık alanları ile ilgili kararlarına karışmalarının örgütsel barışı engellediğini belirtmiştir. Bu konudaki görüşlerini Ö1 “*...bir velim okulun önünden geçiyordum, camlar açıldı çocuğum hasta olur demişti. O anda sınıfın lideri öğretmen mutlaka ihtiyaç duyduğu için camları açmıştır.*” sözleri ile, Ö5 “*... veli öğretmenin ödev verip vermemesine*

öğrencinin sınıfta oturma düzenine karışmamalı.” şeklindeki ifadesi ile, Ö10 “...bazı veliler öğretmene nasıl öğretmenlik yapacağını öğretmeye çalışıyor, öğretmenin patronu gibi davranıyor.” diyerek açıklamıştır. Ö3 bu konudaki deneyimini şu sözlerle aktarmıştır:

...demek ki öğretemiyorsun diyen veli örgütsel barışı bozuyor. Hiç gelmeyen veli de bozuyor. Arıyorum telefonu açmıyor çıldırıyorum, öğrenciye söylüyorum davet ediyorum iki yıldır hiç görmedim arayıp söylemek istiyorum telefonu da açmıyor o çok çok sıkıntılı, çok gelende bozuyor hiç gelmeyen de bozuyor, orta düzeyi ayarlamak gerekiyor. Gelmeyen çok kötü hiç kâale alınmıyorsun (Ö3).

Ö4 ve Ö10 öğrencilerin oluşturduğu disiplin sorunları nedeniyle, Ö5’te toplumun eğitime gerekli önemi vermemesi, okulu sahiplenmemesi nedeniyle örgütsel barışın olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Bu konuda Ö4 ve Ö5 deneyimlerini şu sözlerle açıklamıştır:

Eski okulunda mahalle sakinleri okuldan çok şikayetçiydi, erik ağacı kayısı ağacı talan ediyordu öğrenciler. Okulun ordaki varlığı mahallenin huzurunu kaçırmıştı, sürekli kavga, problem, küfrediyordu mahalle ile barışı bozmuştu. Bulunduğun mahalleyle sorun yaşıyorsun okulun içinde huzurlu olman mümkün değil, bir zincirin halkaları bunlar (Ö4).

...varoştan yeni dönen göç alan bölgelerde dönüşüm içerisinde olan bir yer olduğu için sorunlar yaşanıyor. Ailenin, çevrenin okula desteği yok. Okulun anaokulunu yaptırdı bir kurum. Yaz tatilinde okulu talan etmişler çevredekiler, camları kırmışlar, her sınıfa klima takılmıştı. Klimaların kablolarını kesmişler her yer savaş alanına dönmüş. Veliler bize kızdı okula sahip çıkmadınız diye. Tatil dönemi idi okulda öğrenci yoktu okul onların okulu, onlar sahip çıkacak. Sahiplenme yok okulu. ...en büyük etkilerden biri toplumun hazır bulunuşluk düzeyi eğitime bakış açısı çok önemli (Ö5).

Araştırmada genel olarak okullarda örgütsel barışın bireysel, kültürel, sistemsal sorunlar nedeniyle engellendiği anlaşılmıştır. Katılımcıların tamamı öğrencileri ve öğretmenleri mutsuz eden, pasifleştiren toksik okul ortamının, bürokratik zorlukların, mesleki yetersizliklerin, çalışanların kendilerine, mesleklerine ve diğerlerine yabancılaşmasının örgütsel barışı engellediği yönünde görüşler belirtmiştir. Ayrıca katılımcıların büyük çoğunluğunun okulların çevreye açık olmamasının ve çevre ile yeterli iş birliğini sağlayamamasının, kararsız ve zorlayıcı eğitim politikalarının, literatürde karanlık liderlik olarak nitelendirilen yetersiz ve kötü niyetli okul yöneticilerinin, mobbing ve intikamcı davranışların örgütsel barışı engellediğini düşündükleri görülmüştür.

Okulda Örgütsel Barışın Sonuçlarına İlişkin Bulgular

İçinde bulunduğu toplumun küçük bir örneği olan okullar, kendine has ilişkilere, işleyişe, kurallara sahip örgütlerdir. Bu nedenle okul toplumunun mutlu ve üretken birlikteliği için örgütsel barış önemli bir unsurdur. Araştırmada katılımcıların deneyimlerine göre yüksek ve düşük düzeyde gerçekleşen örgütsel barışın sonuçları anlaşılmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda katılımcılara hem örgütsel barışın yüksek olduğu hem de düşük olduğu okul deneyimlerinde neler hissettiklerine ve neler düşündüklerine ilişkin sorular yöneltilmiştir.

Katılımcıların görüşleri içerik analizi ile incelendiğinde, okullarda örgütsel barışın yüksek düzeyde gerçekleşmesinin olumlu, düşük düzeyde gerçekleşmesinin ise olumsuz sonuçları olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların görüşleri hem yüksek hem de düşük örgütsel barış açısından (i) öğretmenlere, (ii) yöneticilere, (iii) öğrencilere ve (iv) okula etkileri olarak dört temada toplanmış ve Tablo 26’da sunulmuştur.

Tablo 26

Okullarda Örgütsel Barışın Sonuçları

Yüksek Düzeyde Örgütsel Barış			
Tema	Kod	Katılımcı	n
Öğretmenlere etkileri	Kişisel mutluluk	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10	8
	İş doyumu ve motivasyon	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö8	6
	Olumlu duygular ve arkadaşlık ilişkileri	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö8, Ö10	6
	Kişisel gelişim ve kariyer fırsatı	Ö1, Ö2, Ö5, Ö10	4
	İş-özel yaşam dengesi	Ö1, Ö2, Ö8, Ö10	4
Yöneticilere etkileri	Popülerlik ve kariyer fırsatı	Ö1, Ö2, Ö3, Ö10	4
	İzleyenlerin kabul alanının genişlemesi	Ö1, Ö3, Ö5, Ö7	4
Öğrencilere etkileri	Yaşam becerisi	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö8, Ö10	7
	Motivasyon ve başarı	Ö1, Ö2, Ö5, Ö7, Ö8, Ö10	5
	Fiziksel ve ruhsal gelişime katkı	Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö10	5
Okula etkileri	Örgütsel amaçlara ulaşılması ve başarı	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö10	8
	Kurumsal kapasitenin artması	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö8	6
	Örgütsel Mutluluk	Ö1, Ö2, Ö3, Ö7, Ö10	5
	Kurumsal itibar	Ö1, Ö2, Ö6, Ö7	4
Düşük Düzeyde Örgütsel Barış			
Tema	Kod	Katılımcı	n
Öğretmenlere etkileri	Fiziksel ve psikolojik sağlığın bozulması	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö8	5
	Yabancılaşma	Ö3, Ö4, Ö5, Ö8, Ö10	5
	İş özel yaşam çatışması	Ö1, Ö5, Ö6, Ö8	4
	İş doyumsuzluğu	Ö3, Ö5, Ö9	3
Yöneticilere etkileri	Yasal güce sık başvurma	Ö1, Ö5, Ö7	3
	İş yükü ve tükenmişlik	Ö3, Ö5, Ö7	3
Öğrencilere etkileri	Disiplin sorunları	Ö2, Ö5, Ö6	3
	Başarı ve motivasyon kaybı	Ö2, Ö5, Ö6	3
Okula etkileri	Personel devir hızının artması	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9	8
	Okul sağlığının bozulması	Ö3, Ö5, Ö7, Ö8, Ö10	5
	Kurumsal itibarın zarar görmesi	Ö4, Ö8	2

Yüksek Düzeyde Örgütsel Barış

Tablo 26’dan izlenebileceği gibi katılımcılar okullarda örgütsel barışın yüksek düzeyde yaşanmasının; kendileri, meslektaşları, yöneticileri, öğrencileri ve okulları için olumlu sonuçları olduğu hakkında görüşler belirtmiştir. Katılımcılar okullarında örgütsel barışı yüksek hissettiklerinde mutluluk düzeylerinin arttığını, olumlu duyguları daha fazla

hissettiklerini, iş arkadaşlarıyla yakın ilişkiler kurarak bu arkadaşlıklarını özel yaşamlarında da sürdürdüklerini açıklamışlardır. Böylece öğretmenlikten daha fazla doyum sağlayarak kariyer fırsatları elde ettiklerini belirtmişlerdir. Bu konudaki deneyimlerini Ö2 “...evine yorgun, mutsuz, bıkkın gitmek yerine mutlu bir şekilde gidiyorsun” şeklinde, Ö4 “...işte mutlu olan kişi evde de mutlu oluyor, bu otomatikman senin ev içindeki mutluluğunu, ailenle olan ilişkilerini etkiliyor” ifadeleriyle ve Ö8 “...örgütsel barış olduğunda mutlu oluyorsun, mutlu olduğunda etrafınla da barışık oluyorsun” diyerek aktarmıştır. Ö5 örgütsel barışın iş doyumunu artırdığını şu şekilde dile getirmiştir:

...şimdi okulda örgütsel barış hâkim. Her şeyden önce okula mutlu gidiyorum, hastalık var (pandemiden bahsediyor) çok gidemiyorum ama gene gidiyoruz ayaklarım geri geri gitmiyor. Severe gidiyorum. Bir iş yapma isteğim var. Mesleğe bağlılığım var iş doyumunu tatmini anlamında mesleğime bağlıyım...iş yaşamına katkı sağlar, her şeyden önce mesleğe bağlılık, iş doyumunun yüksek olması, olumlu motive olma, ilk aklıma gelenler bunlar oldu. Bunları düşündüğümüzde insanların iş doyumunu etkiler, benim etkiliyor örgütsel barış yüksek olduğu ortamlarda iş doyumlarının yüksek olduğunu düşünüyorum. Motivasyonla doğrudan ilişkilidir, stresli bir ortamda çalışılıyorsa motivasyon düşer. Yüksekse motivasyon artar işe bağlılığını artırır çünkü kişi kendini gerçekleştirme hedeflerine yaklaştırır (Ö5).

Katılımcılar okullarda örgütsel barış yüksek olduğunda bundan yöneticilerin de önemli kazanımlar elde ettiğine ilişkin görüşler sunmuştur. Yöneticilerin tanınırlığının artması ve bu yolla farklı kariyer fırsatları elde edebilmeleri, öğretmenlerin okul müdürlerinin liderliğini daha fazla kabul etmeleri başka bir ifadeyle izleyenlerin kabul alanının genişlemesi bu görüşlerden bir kısmıdır. Örneğin Ö1 örgütsel barışın okul müdürlerine popülerlik sağladığını “... örgütsel barışın yüksek olduğu örgütlerde işler iyi gider. Bu da yöneticilerin popülerliğini artırır. Farklı projeler yürütmesini sağlar her proje yöneticiye katma değer sağlar, iş doyumunu, saygınlık ve terfi olanakları sağlar” sözleriyle açıklamıştır. Ayrıca Ö6 örgütsel barışın yüksek olduğu okullarda yöneticilerin okulları daha kolay yönetebileceğini, Ö3 ve Ö5’te benzer şekilde okul müdürlerinin öğretmenlerin görev tanımı dışında olan işleri onlara gönüllülükle yaptırabileceğini düşünmektedir. Bu konuda Ö5’in görüşlerinin bazıları şu şekildedir:

Yöneticinin işi okulu yönetmektir. Örgütsel barış olduğunda çalışanlarla arasındaki ilişki daha yumuşak olur, çalışanlara ek işler verecekse işleyiş kolaylaşır, örgütsel barış yoksa yönetici çalışanlara ek işler yaptıramaz...yöneticinin yönettiği işte iyi olmasını sağlar, başarısını artırır. Mesela şimdi çalıştığım okulda örgütsel barış var yönetim benden rica ediyor, işim olmayan işlerde rica ediyorlar ben de severe yapıyorum (Ö5).

Okulların varlık nedeni öğrencilere sahip oldukları potansiyeli en üst düzeyde kullanabilecekleri öğrenme yaşantıları sunmak, çağın gerektirdiği bilgi ve becerileri kazandırmak, bu yolla içinde yer aldıkları toplumun ve dünyanın değerli bir üyesi yapmaktır. Başka bir ifadeyle okullar öğrenciler olduğu için ve öğrenciler için bulunmaktadır. Bu nedenle örgütsel barışın öğrencilerin sahip oldukları eğitim hakkını en üst düzeyde

kullanmalarını sağlayan önemli bir araç olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda araştırmada katılımcılar, okullarda örgütsel barış yüksek olduğunda öğrencilerin toplumsal konulardaki farkındalıklarının, yaşam becerilerinin, motivasyonlarının, başarılarının yüksek olduğunu ve bu yolla fiziksel, ruhsal, akademik gelişimlerinin daha iyi şekilde sağlandığını belirtmiştir. Örneğin Ö5 ve Ö6 okullarda örgütsel barış yüksek olduğunda, okulun çevre ile iş birliğinin daha nitelikli olduğunu böylece öğrenciler için daha fazla sosyal etkinlikler düzenlendiğini ifade etmiştir. Ö8 okullarda örgütsel barışın öğrencilerin toplumsal konulara duyarlılıklarını artırdığını *“STK’larla yürütülen yardım kampanyalarıyla, yetim çocuklara yapılan yardımlarla öğrenciler başka çocuklarla empati yapmayı öğreniyorlar, diğer insanlara yardım etmeyi öğreniyorlar...”* sözleri ile açıklamıştır.

Örgütsel barışın yüksek hissedilmesinin sonuçlarıyla ilgili katılımcılar son olarak bir örgüt olarak okulların da önemli kazanımları olduğunu belirten görüşler sunmuştur. Bu kazanımlar arasında okulun etkililiğinin, amaçlara ulaşma derecesinin, kapasitesinin, kurumsal itibarın artması sayılmıştır. Örneğin Ö1 örgütsel barışın örgütsel amaçlara ulaşılmasını sağladığını *“örgütsel barış o kurumun verdiği hizmeti hakkıyla vermesini sağlıyor”* sözleri ile açıklamıştır. Ö2 örgütsel barışın örgütsel mutluluğu getirdiğini *“...örgütsel barış varsa insanlar çalışkan üretken dolayısıyla mutludur”* şeklinde ve Ö3’te *“...örgütsel barış çalışanlar arasında uyumu artırır, uyum insanların daha mutlu olmasını sağlar”* biçiminde açıklamıştır. Ö10 örgütsel barışa kurumsal itibar açısından yaklaşmış ve düşüncelerini *“...örgütsel barış iş yaşamında kaliteyi ve başarıyı artırır insanlar sıcak ve yakın ilişkiler kurar, okulun prestiji artar”* diyerek ifade etmiştir. Bu konuda Ö2’nin görüşlerinin bir kısmı ise şu şekildedir:

Örgütsel barışın olduğu bir okulda öğretmenler şevkle çalıştıkları için öğrencilere de daha doyurucu bir eğitim sunarlar. Daha çok iş yaparlar sadece derslerini verip eve gitmezler, teneffüslerde de çalışırlar. Okul dışı başka faaliyetler de yaparlar. Bazen duyarız ya Mardin’de bir okulda bir öğretmen öğrencilere halk dansı öğretmiş, bu ne demek oluyor çocuklarla daha fazla vakit geçirmiş ya da bir köy okulunda bir öğretmen okulu boyamış duvarlarına resimler yapmış işte bu okullarda örgütsel barışın olduğunu gösterir. Böyle okullarda öğretmenlerin motivasyonunun yüksek olması öğrencilerin de motivasyonunu ve başarısını sağlıyor. Örgütsel barış olduğunda herkes elini taşın altına koyuyor (Ö2).

Görsel sanatlar öğretmeni olan Ö5 örgütsel barışın okulda yaratıcılığı artırdığını düşünmektedir. Bu konudaki görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

Yaratıcılığı artıracağımı düşünüyorum. İnsanlar rahat ve özgür ortamlarda fikirlerini daha rahat ifade ederler, bu fikirlerin rahat ifade edilmesinin etkisiyle yeni fikirler ortaya çıkıyor. Yeni fikirler ortaya çıkınca kültürel ve diğer yönlerden örgütü geliştiriyor. Örgütsel barışın çok iyi işlediği sağlıklı okullarda öğretmenlerin de bu rahat çalışma ortamından dolayı daha rahat hareket edebileceklerini okulun akademik başarısının yükselmesi için yoğun bir çaba içine girebileceklerini iş doyumunu anlamında daha rahat olabileceklerini düşünüyorum (Ö5).

Katılımcıların görüşlerinden örgütsel barışın örgütsel kapasitenin artmasını sağladığını düşündükleri ve bunu da daha çok dış barış unsurlarıyla açıklanmaya çalıştıkları anlaşılmıştır. Ö2'nin “...örgütlerin projeleri uluslararası entegrasyonu sağlıyor, iyi uygulamaların kendi örgütlerine transfer edilmesini sağlıyor. Mesela biz eTwinning projeleri yapıyoruz, yurtdışındaki öğretmenlerle çalışıyoruz onların okullarında neler yaptıklarından haberdar oluyoruz, biz de bazılarını kendi okulumuzda uyguluyoruz. Ufuk açıyor, motivasyon yaratıyor.” sözleri bu durumu örnekler niteliktedir.

Düşük Düzeyde Örgütsel Barış

Tablo 26'dan izlenebileceği gibi katılımcılar okullarda örgütsel barışın düşük düzeyde yaşanmasının öğretmenler, yöneticiler, öğrenciler ve bir örgüt olarak okullar açısından olumsuz sonuçları olduğuna ilişkin görüşler ifade etmişlerdir. Katılımcılar okullarında örgütsel barışı düşük hissettiklerinde fiziksel ve psikolojik sağlıklarının bozulduğunu, iş yaşamları ile özel yaşamları arasında çatışmalar yaşadıklarını mesleklerine yabancılaşarak doyum sağlayamadıklarını açıklamışlardır. Ö1, örgütsel barışın düşük olduğu bir okulda yaşanan sorunların insan yaşamını tehdit edebilecek boyutlara ulaşabileceği ifade etmiştir. Katılımcıların yarısı örgütsel barışı düşük hissettikleri okullarda mutsuz, huzursuz olduklarını, yoğun kaygı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Örneğin Ö4 deneyimini şu sözlerle tarif etmiştir:

Bu bir sarmal, evinin içindeki mutluluğu, ailenle olan ilişkilerini de etkiliyor. Bunu sadece okulda yaşamıyorsun evine de yansıtıyorsun. Ben eski okulunda çok mutsuzdum, huzursuzdum, hiç kimseye güvenmemeye başladım. Uyku problemi yaşıyordum, uyuyamıyordum dolayısıyla okula uykusuz gidiyordum. İştahım kesildi. Sonra rapor aldım bir süre yani okulunu işini aksatıyorsun, sekteye uğruyor (Ö4).

Ö4'ün görüşlerine benzer şekilde Ö3'te görevini asgari düzeyde yerine getirdiğini, Ö5 tayin istediğini belirtmiştir. Ö6'da düşünce ve duygularına uygun davranmadığını başka bir deyişle yabancılaştığını “...mı gibi yapıyordum. Stresli bir ortamda yaşamak istemiyordum çok mutsuzdum ama mutluymuş gibi davranmaya çalışıyordum. Mesleğimden de soğudum. Çalışmak istemiyordum. Öğrencilerin yoklamalarını alıp sınıfın sessizliğini sağlamaya çalıştım sadece.” sözleriyle ifade etmiştir. Ö8 ve Ö10'da kendini okul yaşamından ve meslektaşları ile ilişkilerden izole ettiklerini ve mesleklerine yabancılaşmış hissettiğini açıklamışlardır. Ö8 yaşadığı süreci “...öğretmenler odasında sürekli kulis vardı, müdürün gözü sürekli üstümdeydi, kendimi atölyeme kapattım, müdürün gözüne gözükmemeye çalıştım” şeklinde, Ö10 “...o okulda mutsuzluğum arttı. Öğretmenler odasına hiç gitmedim,

küçük bir zümre odası var orada vakit geçirdim. Sadece derslere girip çıkmak olarak gördüm okula gitmeyi, tüm gruplardan soyutladım kendimi” diyerek açıklamıştır.

Katılımcılar örgütsel barışın düşük olmasının yöneticiler açısından da oldukça olumsuz sonuçlar doğurduğuna ilişkin görüşler belirtmiştir. Bu doğrultuda örgütsel barışın düşük olduğu okullarda yöneticilerin yasal gücüne sık başvurmak zorunda kaldığına, öğretmenlerin görevleri dışında kalan işleri gönüllü olarak yapmaması nedeniyle yöneticilerin iş yüklerinin arttığına ve tükenmişlik yaşadıklarına ilişkin deneyimlerini paylaşmışlardır. Bu konuda Ö5 şunları ifade etmiştir:

... örgütsel barış olmadığında müdür öğretmenlere iş yaptırmak için sürekli tehdit etmek zorunda, sürekli müdür olduğunu hatırlatmak zorunda. Tabi böyle olunca öğretmenler de ister istemez direnç gösteriyor, bir çok işi müdür kendi yapmak zorunda kalıyor...müdür herşeyden haberinin olmasını istiyordu, öğretmenler müdürden habersiz nefes alamaz olmuştu ama sonunda her işi kendi yapmak zorunda kaldı (Ö5).

Okullarda örgütsel barışın düşük olması nedeniyle yaşanan çatışmalar, huzursuzluklar öğrencileri de doğrudan etkilemektedir. Bu bağlamda katılımcılar örgütsel barışın düşük olduğu okullarda öğrenci motivasyonun, başarısının daha düşük; disiplin sorularının daha yüksek yaşandığını açıklamıştır. Ö5 bu durumu “...okulda öğretmenler ve yöneticiler arasındaki sorunlar öğrencilere yansıyor. Öğretmen motivasyonsuz olduğunda öğrenciye de bu yansıyor. Okuldaki gerginlik öğrencinin de agresif olmasına neden oluyor” sözleriyle açıklamıştır.

Katılımcılar son olarak örgütsel barış düşük hissedildiğinde bir örgüt olarak okulun da bundan oldukça olumsuz etkilendiğini, personel devir hızının arttığını, okul sağlığının ve kurumsal itibarın zarar gördüğünü belirtmiştir. Öğretmenlerin tamamına yakını örgütsel barışın düşük olduğu okullarda çalıştıkları dönemde ya tayin isteyerek okuldan ayrıldıklarını ya da okuldan ayrılmayı ciddi bir şekilde düşündüklerini belirtmiştir. Ö2 bu durumu “Bir okulda öğretmen iki seneden fazla kalmak istemiyorsa o okulda yaşamak istemiyordur. Bir okul çok tayin görüyorsa o okulda örgütsel barış yok demektir. Örgütsel barış yoksa öğretmenler ilk fırsatta ordan kaçmak ister.” sözleriyle, Ö5 “Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisinde güvenlik ihtiyacı diye bir yer var. Örgütsel barış olmadığında öğretmen güvenlik tehdidi hisseder, bu ihtiyacını karşılamak için bir çaba içine girer ordan gitmek ister.” şeklinde açıklamıştır. Ö6 ise yaşadığı düşük örgütsel barış deneyimi sonucu tayin isteyerek okuldan ayrıldığını şu sözlerle açıklamıştır:

...ben daha önce bir dağ köyünde çalıştım, çok vasıfsız bir idarecimiz vardı ama bu kadar mutsuz olmadım. Bu kadar ayaklarım geri geri gitmedi, üstümde bu kadar büyük baskı hissetmedim, burda hissettim. Üstümde çok büyük bir baskı hissettim, çalışamadım tayin istedim gittim (Ö6).

Örgütsel barış okullarda okulun işleyişini, başarısını başka bir deyişle okulun nasıl konumlandığını belirleyen gerçek bir olgudur. Araştırmada katılımcıların görüşlerine göre genel olarak okulların etkililiğinin, çalışanların mutluluğunun, verimliliğinin ve öğrencilerin yüksek başarılarının örgütsel barış düzeyi yüksek okullarla mümkün olabileceği söylenebilir. Nitekim katılımcıların deneyimlerine göre okullarda örgütsel barışın düşük olmasının telafisi zor sonuçları bulunmaktadır. Tüm örgütler için önemli bir örgütsel olgu olan örgütsel barış, toplumların geleceğinin teminatı ve ülkelerin gelişmişlik düzeyinin belirleyicisi olan okullar açısından daha ayrıcalıklı bir role sahip olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin Örgütsel Barış Algılarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın nicel kısmında kişisel bilgiler formu, Okulda Örgütsel Barış Ölçeği ve Okul Etkililiği Ölçeğinden yararlanılmıştır. Katılımcılara uygulama yönergesi içerisinde ölçek maddelerini 2020 yılında yaşanan Covid-19 salgınının oluşturduğu durumsal koşulları göz ardı ederek yanıtlamaları, değerlendirmelerini salgın öncesi duygularına, düşüncelerine ve deneyimlerine göre yapmaları uyarısında bulunulmuştur. Bu kapsamda araştırmanın üçüncü alt problemini öğretmenlerin okullarında örgütsel barışı hangi düzeyde algıladıklarının ve bu algının okul türüne, bazı demografik değişkenlere göre farklılaşma durumunun belirlenmesi oluşturmaktadır.

Öğretmenlerin Okulda Örgütsel Barış Algı Düzeyine İlişkin Bulgular

Araştırmada öğretmenlerin genel olarak okullarında örgütsel barışı algılama düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda Okulda Örgütsel Barış Ölçeği geliştirilme aşamasında ölçek için belirlenen kesme puanları kullanılmıştır. Okulda Örgütsel Barış Ölçeği kesme puanlarına göre 84'ün altında puan alınması örgütsel barış algısının “*örgütsel kavga*”, 85 ile 108 arasında olması “*negatif barış*” ve 109 ve üzeri olması “*pozitif barış*” düzeyinde algıya sahip olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda yapılan sınıflamaya göre katılımcıların okulda barış algıları Tablo 27 de sunulmuştur.

Tablo 27

Öğretmenlerin Örgütsel Barış Düzeyi Algılarına İlişkin Sonuçlar

	n	%
Örgütsel Kavga	129	25,0
Negatif barış	284	54,9
Pozitif barış	104	20,1

Tablo 27’den izlenebileceği gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin %25’i (n=129) okullarında örgütsel barışı *örgütsel kavga*, %54,9’u (n=284) *negatif barış* ve %20,1’i (n=104) *pozitif barış* düzeyinde algıladıkları görülmektedir. Başka bir ifade ile araştırmada öğretmenlerin büyük çoğunluğunun okullarında örgütsel barışın yüksek düzeyde gerçekleşmediğini düşündükleri anlaşılmıştır. Öğretmenlerin sadece beşte biri okullarında pozitif barışın hâkim olduğunu düşünürken yarısından fazlası negatif barış algısına sahiptir.

Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Örgütsel Barış Algılarına İlişkin Bulgular

Araştırmada öğretmenlerin algılarına göre ortaokulların ve liselerin örgütsel barış düzeyinin farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla ki kare analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 28’de sunulmuştur.

Tablo 28

Ortaokullar ve Liselerin Örgütsel Barış Düzeyine İlişkin Sonuçlar

		Örgütsel Barış Düzeyi			Toplam
		Örgütsel kavga	Negatif barış	Pozitif barış	
Ortaokul	n	86	185	54	325
	%	26,5	56,9	16,6	100
Lise	n	43	99	50	192
	%	22,4	51,6	26,0	100

$$\chi^2=6,792; sd = 2; p = 0,034$$

Tablo 28’den izlenebileceği gibi öğretmenlerin algılarına göre ortaokullar ve liseler arasında okulların örgütsel barış düzeyi istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Satır yüzdeleri incelendiğinde örgütsel barışı *örgütsel kavga* ve *negatif barış* düzeyinde hisseden öğretmenlerin çoğunlukla ortaokullarda olduğu, *pozitif barış* düzeyinde hisseden öğretmenlerin ise çoğunlukla liselerde olduğu belirlenmiştir. Başka bir ifade ile ideal örgütsel barış düzeyi olan pozitif barışı, liselerde görev yapan öğretmenler daha fazla algılamaktadır.

Öğretmenlerin Demografik Değişkenlere Göre Örgütsel Barış Düzeyi Algılarına İlişkin Bulgular

Araştırmada öğretmenlerin okullarına ilişkin örgütsel barış algıları ile demografik değişkenleri (cinsiyet, kıdem, halen görev yaptıkları okulun türü, büyüklüğü, bulunduğu

yerleşim yeri, okul müdürünün cinsiyeti ve öğretmenlerin bu okulda görev süresi) arasındaki ilişki incelenmiştir. Bulgular Tablo 29’da sunulmuştur.

Normal dağılım varsayımı karşılandığı için okulda örgütsel barış algısı ile öğretmenlerin cinsiyeti, görev yaptıkları okulun türü, yerleşim birimi, halen görev yaptıkları okuldaki görev süreleri ve okul müdürün cinsiyeti değişkenleri arasındaki ilişki, *ilişkisiz örneklem t testi* ile incelenmiştir. Ayrıca yine normallik varsayımları karşılandığından öğretmenlerin okullarının örgütsel barış düzeyine ilişkin algıları ile toplam kıdem süreleri ve görev yaptıkları okulun büyüklüğü değişkenleri arasındaki ilişki varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir.

Tablo 29

Öğretmenlerin Demografik Değişkenlere Göre Örgütsel Barış Algısı Sonuçları

Değişken	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
<i>Cinsiyet</i>						
Erkek	148	93,81	17,79	515	0,647	0,518
Kadın	369	94,88	16,61			
<i>Okul türü</i>						
Ortaokul	325	92,94	16,81	515	2,872*	0,004*
Lise	192	97,34	16,87			
*p<0,05						
<i>Yerleşim birimi</i>						
Merkez ilçe	193	93,90	15,85	515	0,694	0,488
Dış ilçe	324	94,97	17,58			
<i>Çalışma Süresi</i>						
5 yıl ve altı	434	94,12	16,86	512	1,316	0,189
5 yıl üstü	80	96,84	17,59			
<i>Müdür cinsiyet</i>						
Erkek	477	94,82	16,96	515	1,155	0,249
Kadın	40	91,60	16,77			

Tablo 29’dan izlenebileceği gibi öğretmenlerin okullarında örgütsel barışı algılama düzeyi okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Ortalamalar incelendiğinde lisede görev yapan öğretmenlerin ölçekten aldıkları puan ortalamasının (97,34) ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ölçekten aldıkları puan ortalamasından (92,94) daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Buna göre, lisede görev yapan öğretmenlerin ortaokullarda görev yapanlara göre okullarında örgütsel barışı daha yüksek hissettikleri söylenebilir. Başka bir deyişle öğretmenlerin algılarına göre liselerde ortaokullara göre örgütsel barış daha hakimdir. Ancak örgütsel barış düzeyi algısının öğretmenlerin

cinsiyetine, görev yaptığı okulun bulunduğu yerleşim yerine, halen görev yaptıkları okulda çalışma süresine ve okul müdürün cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) anlaşılmaktadır. Başka bir deyişle kadın öğretmenler ve erkek öğretmenler, merkez ilçelerde görev yapan öğretmenler ile dış ilçelerde görev yapan öğretmenler örgütsel barışı benzer düzeyde algılamaktadır. Ayrıca öğretmenlerin görev yaptıkları okulda uzun süre ya da kısa süre çalışmaları, okul müdürlerinin kadın ya da erkek olması örgütsel barış algısını etkilememektedir.

Okulda örgütsel barış düzeyinin öğretmenlerin kıdem sürelerine göre farklılık gösterme durumuna ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 30’da sunulmuştur.

Tablo 30

Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Örgütsel Barış Düzeyi Algısı Sonuçları

Kıdem	n	$\bar{X}$	ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
5 yıl ve altı (1)	291	93,33	16,78				
6-10 yıl (2)	142	94,74	16,93	(2, 514)	3,163*	0,043	1-3
10 yıl ve üstü (3)	84	98,58	17,11				
Gruplar arası kareler ortalaması = 901,044							
Gruplar içi kareler ortalaması = 284,884							

* $p<0,05$

Tablo 30’dan izlenebileceği gibi öğretmenlerin okullarında örgütsel barışı algılama düzeyi kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Tespit edilen anlamlı farklılığın hangi kıdem düzeyleri arasında olduğunu belirlemek amacı ile ikili karşılaştırma testleri yapılmıştır. Varyansların homojenliği varsayımı sağlandığı için ikili karşılaştırma testi olarak Benforoni testi kullanılmıştır. Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda tespit edilen anlamlı farklılığın 5 yıl ve altı kıdeme sahip öğretmenler ile 10 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu saptanmıştır. Ortalamalar incelendiğinde *10 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel barış düzeyi algısının 5 yıl ve altı kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir*. Başka bir deyişle görece daha uzun süredir öğretmen olarak görev yapanlar, mesleğe yeni atanan öğretmenlere göre okullarındaki örgütsel barışı daha yüksek düzeyde algılamaktadır.

Okulda örgütsel barış düzeyinin öğretmenlerin görev yaptıkları okulun büyüklüğüne göre farklılık gösterme durumuna ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 31’de sunulmuştur. Okulun büyüklüğünün belirlenmesinde öğrenci sayıları esas alınmıştır. Bu doğrultuda okulların sahip oldukları öğrenci sayıları üç gruba ayrılmıştır. Birinci grupta 300 ve daha az öğrenciye

sahip okullar *küçük*, ikinci grupta 301 ile 600 öğrenciye sahip okullar *orta*, üçüncü grupta 601 ve daha fazla öğrenciye sahip okullar *büyük* okul olarak değerlendirilmiştir. Tablo 31’de görüleceği gibi öğretmenlerin örgütsel barış algısı görev yaptıkları okulun büyüklüğüne göre farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo 31

Öğretmenlerin Okul Büyüklüğüne Göre Örgütsel Barış Düzeyi Algısı Sonuçları

Okul büyüklüğü	n	$\bar{X}$	ss	sd	F	p
300 ve altı	149	96,27	17,27			
301-600	135	95,89	15,79	(2, 498)	2,439	0,088
601’den fazla	217	92,74	17,28			
Gruplar arası kareler ortalaması = 695,631						
Gruplar içi kareler ortalaması = 285,202						

Öğretmenlerin Okul Etkililiği Algılarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi öğretmenlerin okullarının etkililiğini ne düzeyde algıladıkları ve bu algının görev yapılan okul türüne, demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesidir.

Öğretmenlerin Okullarının Etkililik Düzeyi Algılarına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin algılarına göre okul etkililiğini belirlemek için Okul Etkililiği Ölçeği kullanılmıştır. Okul Etkililiği Ölçeğinin daha önceden belirlenen kesme puanı olmaması nedeniyle ölçekten alınan toplam puanlar üzerinden küme sayısı üç olacak şekilde kümeleme analizi yapılmıştır. Grupların ortalamalarına göre okul etkililiği *yüksek*, *orta* ve *düşük* düzeyde etkililik olarak isimlendirilmiştir. Her bir boyut ve toplam puan için oluşturulan grupların betimsel istatistikleri Tablo 32’de sunulmuştur.

Tablo 32’den izlenebileceği gibi öğretmenlerin %43,3’ü ($n=224$) okullarını düşük, %41,4’ü ($n=214$) orta ve %15,3’ü ($n=79$) yüksek düzeyde etkili görmektedir. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin büyük çoğunluğu *okullarını düşük ve orta düzeyde etkili* bulmaktadır.

Tablo 32

Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Etkililiği Düzeyi Sonuçları

Okul Etkililiği Düzeyi	n	%	$\bar{X}$	ss	Minimum	Maksimum
Düşük okul etkililiği	224	43,3	23,25	3,34	11	27
Orta okul etkililiği	214	41,4	30,36	1,67	28	33
Yüksek okul etkililiği	79	15,3	36,87	2,12	34	40

Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Okul Etkililiği Algılarına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin algılarına göre ortaokullar ve liseler arasında okulların etkililik düzeyinin farklılaşmasını incelemek amacıyla ki kare analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 33'te sunulmuştur. Tablo 33'ten izlenebileceği gibi öğretmenlerin algılarına göre ortaokullar ve liseler arasında okulların etkililik düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği ($p < 0,05$) anlaşılmıştır. Satır yüzdeleri incelendiğinde ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin okullarını daha çok “düşük” düzeyde etkili algıladığı liselerde görev yapan öğretmenlerin daha çok “orta” ve “yüksek” düzeyde etkili algıladığı anlaşılmaktadır. Başka bir ifade ile öğretmenlerin algılarına göre liseler ortaokullara göre daha yüksek okul etkililiğine sahiptir.

Tablo 33

Ortaokullar ve Liselerin Okul Etkililiği Düzeyine İlişkin Sonuçlar

		Okul Etkililiği			Toplam
		Düşük okul etkililiği	Orta okul etkililiği	Yüksek okul etkililiği	
Ortaokul	n	153	130	42	325
	%	47,1	40,0	12,9	100
Lise	n	71	84	37	192
	%	37,0	43,8	19,3	100
$\chi^2=6,433$; sd = 2; p = 0,040					

Öğretmenlerin Demografik Değişkenlere Göre Okul Etkililiği Algılarına İlişkin Bulgular

Araştırmada öğretmenlerin okul etkililiği algıları demografik değişkenleri (cinsiyet, kıdem, halen görev yaptıkları okulun türü, yerleşim birimi, büyüklüğü, okul müdürünün cinsiyeti, öğretmenlerin halen görev yaptıkları okuldaki görev süresi) bakımından incelenmiştir. Araştırmada normal dağılım varsayımları karşılandığı için okul etkililiği algısı ile öğretmenlerin cinsiyeti, görev yaptıkları okulun türü, yerleşim birimi, halen görev yaptıkları okuldaki görev süreleri ve okul müdürün cinsiyeti değişkenleri arasındaki ilişki, ilişkisiz örneklem t testi ile incelenmiştir. Ayrıca yine normallik varsayımları karşılandığından öğretmenlerin okullarının etkililiğine ilişkin algıları ile toplam kıdem süreleri ve görev yaptıkları okulun büyüklüğü değişkenleri arasındaki ilişki varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir.

Tablo 34'ten izlenebileceği gibi öğretmenlerin okul etkililiği algısı okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Ortalamalar incelendiğinde liselerde görev yapan öğretmenlerin okul etkililiği ölçeğinden aldıkları puanların ortalamasının (29,11) ortaokulda görev yapanlardan (27,78) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Başka bir deyişle öğretmenlerin algılarına göre liselerin okul etkililiği düzeylerinin ortaokullardan daha yüksek olduğu söylenebilir. Ancak öğretmenlerin okul etkililiği algısının cinsiyete, okulun bulunduğu yerleşim yerine, görev yaptıkları okulun müdürünün cinsiyetine, halen görev yaptıkları okuldaki çalışma süresine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) görülmektedir.

Tablo 34

Öğretmenlerin Demografik Değişkenlere Göre Okul Etkililiği Algısı Sonuçları

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Erkek	148	28,39	5,67	515	0,309	0,757
Kadın	369	28,22	5,50			
<i>Okul türü</i>						
Ortaokul	325	27,78	5,64	515	2,67*	0,008*
Lise	192	29,11	5,29			
*p<0,05						
<i>Yerleşim birimi</i>						
Merkez ilçe	193	27,89	5,23	515	1,208	0,228
Dış ilçe	324	28,50	5,72			
<i>Okul Müdürünün cinsiyeti</i>						
Erkek	477	28,36	5,57	515	1,334	0,183
Kadın	40	27,15	5,18			
<i>Görev yapılan okulda çalışma süresi</i>						
5 yıl ve altı	434	28,24	5,56	512	0,244	0,808
5 yıl üstü	80	28,40	5,59			

Okul etkililiği algısının öğretmenlerin kıdem süresine göre farklılık gösterme durumu Tablo 35'te sunulmuştur.

Tablo 35

Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Okul Etkililiği Algısı Sonuçları

Kıdem	n	$\bar{X}$	ss	sd	F	p
5 yıl ve altı	291	27,93	5,51	(2, 514)	2,841	0,059
6-10 yıl	142	28,21	5,75			
10 yıl ve üstü	84	29,56	5,18			
Gruplar arası kareler ortalaması = 86,778						
Gruplar içi kareler ortalaması = 30,543						

Tablo 35'ten izlenebileceği gibi öğretmenlerin okul etkililiği algısı kıdem sürelerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Başka bir deyişle öğretmenlik mesleğinde deneyimli öğretmenler ile mesleğe yeni başlayan öğretmenler okullarının etkililik düzeyini benzer şekilde algılamaktadır.

Okul etkililiği algısının öğretmenlerin görev yaptıkları okulun büyüklüğüne göre farklılık gösterme durumu Tablo 36'da sunulmuştur.

Tablo 36

Öğretmenlerin Okul Büyüklüğüne Göre Okul Etkililiği Algısı Sonuçları

Okul büyüklüğü	n	$\bar{X}$	ss	sd	F	p
300 ve altı	149	28,79	5,52			
301-600	135	28,48	5,47	(2, 498)	1,451	0,235
600'den fazla	217	27,82	5,62			
Gruplar arası kareler ortalaması = 44,681						
Gruplar içi kareler ortalaması = 30,797						

Tablo 36'dan izlenebileceği gibi öğretmenlerin okul etkililiği algısının okul büyüklüğüne göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) anlaşılmaktadır. Başka bir deyişle okullarının büyüklüğü öğretmenlerin okul etkililiği algısında bir fark oluşturmamaktadır.

Okullarda Örgütsel Barış ile Okul Etkililiği Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi öğretmenlerin algılarına göre okulda örgütsel barış ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu doğrultuda örgütsel barışın iç barış ve dış barış boyutlarının bazı değişkenlere göre okul etkililiği ile ilişkisi araştırılmıştır.

Okulda Örgütsel Barış ile Okul Etkililiği İlişki Modeline İlişkin Bulgular

Araştırmada okulda örgütsel barış ile okul etkililiği arasında ilişki modeli kurulmuştur. Modelde örgütsel barış iki boyutta (iç ve dış barış) okul etkililiği ise tek boyutlu olarak yer almıştır. İç barış Okulda Örgütsel Barış Ölçeğinin “denge” ve “liderlik” boyutlarıyla, dış barış “politikalar” ve “çevre” boyutlarıyla temsil edilmiştir. Okul etkililiği ise Okul Etkililiği Ölçeği toplam puanı ile temsil edilmiştir. Elde edilen model yol analizi ile test edilmiştir. Analizi sonucunda hesaplanan yol katsayıları ve model veri uyum indeksleri Tablo 37’de, standartlaştırılmış yol katsayılarının gösterildiği yol (path) diyagramı Şekil 8’de

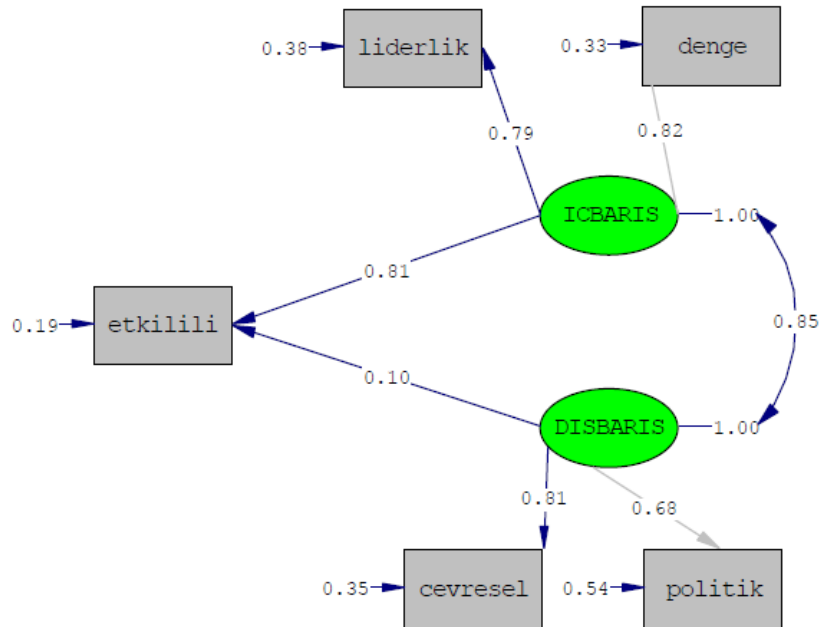
sunulmuştur. Tablo 37 incelendiğinde okulda örgütsel barışın *iç barış boyutundan okul etkililiğine pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu* ($\beta = 0,81$; $p < 0,05$) görülmektedir. Buna göre, iç barış puanlarındaki bir standart birimlik artışın okul etkililiği puanlarında 0,81 birimlik bir artışa neden olduğu söylenebilir.

Tablo 37

Örgütsel Barış ve Okul Etkililiği Arasındaki İlişki Modeli Yol Katsayıları

Yollar	Yol katsayısı (B)	Std. Yol katsayısı (β)	t	p
İç barış-> Okul etkililiği	0,66	0,81	7,11	<0,05
Dış barış-> Okul etkililiği	0,30	0,10	0,96	>0,05
İç barış <-> Dış barış	11,24	0,85	9,40	<0,05
$\chi^2 = 5,62$; $p = 0,131$; $\chi^2/sd = 1,87$; CFI = 1,00; GFI = 1,00; NFI = 1,00; RMSEA = 0,041				

Dış barıştan okul etkililiğine pozitif yönlü ($\beta = 0,10$) ancak istatistiksel olarak anlamlı olmayan ($p > 0,05$) bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre, *Dış barış* arttıkça okul etkililiğinde de bir artış olsa da bu artış istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Ayrıca Tablo 37 ve Şekil 8’de örgütsel barışın *iç barış ile dış barış boyutları arasında pozitif yönlü istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu* ($r = 0,85$; $p < 0,05$) görülmektedir. Buna göre, iç barış puanları arttıkça dış barış puanlarının da arttığı ya da dış barış puanları arttıkça iç barış puanlarının da arttığı söylenebilir.



Chi-Square=5.62, df=3, P-value=0.13157, RMSEA=0.041

Şekil 8. Okulda örgütsel barış ile okul etkililiği arasındaki ilişki modeli yol diyagramı

Okulun Bulunduğu Yerleşim Yerine Göre Örgütsel Barış ve Okul Etkililiği İlişki Modeline İlişkin Bulgular

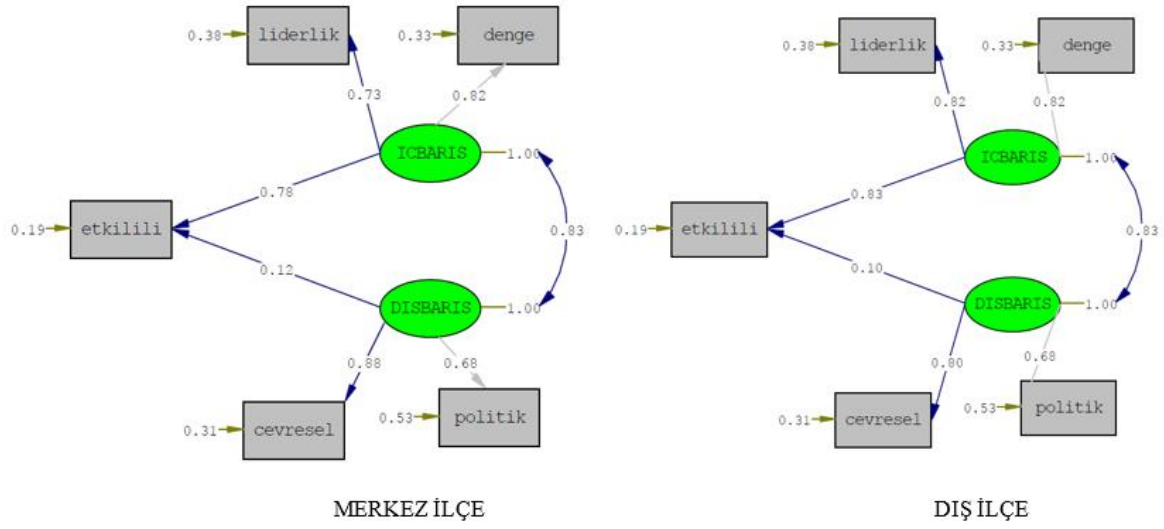
Örgütsel barış ve okul etkililiği arasındaki ilişkinin öğretmenlerin görev yaptığı okulun merkez ilçede ya da dış ilçede bulunma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için çok gruplu yapısal eşitlik modelleme kullanılmıştır. Çok gruplu yol analizi sonucunda elde edilen yol katsayıları ve global model veri uyum indeksleri Tablo 38’de ve standartlaştırılmış yol katsayılarının gösterildiği yol (path) diyagramı Şekil 9’da sunulmuştur. Tablo 38’den izlenebileceği gibi merkez ilçe için test edilen model ile dış ilçe için elde edilen model arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı global uyum indeksleri değerlendirilerek söylenebilir.

Tablo 38

Okulun Yerleşim Yerine Göre Örgütsel Barış ve Okul Etkililiği Arasındaki İlişki Modeli Yol Katsayıları

	Merkez İlçe			Dış İlçe		
	Std. Kestirimler	t	p	Std. Kestirimler	t	p
İç barış-> Okul etkililiği	0,78	5,49	<0,05	0,83	6,84	<0,05
Dış barış-> Okul etkililiği	0,12	0,90	>0,05	0,10	0,81	>0,05
İç barış <-> Dış barış	0,83	8,60	<0,05	0,83	8,97	<0,05
$\chi^2 = 32,21$; $p = 0,002$; $\chi^2/sd = 2,48$; CFI = 0,99; NFI = 0,98; RMSEA = 0,076						

Global uyum indeksi değerleri incelendiğinde χ^2/sd değerinin 3’ten düşük olduğu görülmektedir ve buna göre iki modelin birbiri ile uyumlu olduğu yorumu yapılabilir. CFI değeri 0,99 ve NFI değeri 0,98 olarak tespit edilmiştir. Bu değerlerin 0,90’nın üzerinde olması merkez ilçe için test edilen model ile dış ilçe için test edilen modelin iyi uyum gösterdiği anlamına gelmektedir. RMSEA indeksi açısından değerlendirildiğinde ise bu indeksin 0,076 olduğu belirlenmiştir ve bu indekse göre de iki modelin birbiri ile uyumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir. Yol katsayıları incelendiğinde ise iç barıştan okul etkililiğine olan yol katsayısının merkez ilçe için kurulan modelde 0,78 ve dış ilçe için kurulan modelde 0,83 olduğu ve her ikisinde de istatistiksel olarak anlamlı ($p<0,05$) olduğu belirlenmiştir. Dış barıştan okul etkililiğine olan yol katsayısının merkez ilçe için kurulan modelde 0,12 ve dış ilçe için kurulan modelde 0,10 olduğu ve her iki modelde de istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p>0,05$) belirlenmiştir. İç barış ile dış barış arasında korelasyon hem merkez ilçe için test edilen modelde hem de dış ilçe için test edilen modelde 0,83 olarak belirlenmiştir ve istatistiksel olarak ($p<0,05$) anlamlıdır.



Şekil 9. Okulun yerleşim yerine göre örgütsel barış ve okul etkililiği arasındaki ilişki modeli yol diyagramları

Okulun Eğitim Kademesine Göre Örgütsel Barış ve Okul Etkililiği Arasındaki İlişki Modeline İlişkin Bulgular

Örgütsel barış ve okul etkililiği arasındaki ilişkinin öğretmenlerin görev yaptıkları okulun ortaokul ya da lise olmasına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterme durumu tespit etmek için çok gruplu yapısal eşitlik modelleme kullanılmıştır. Çok gruplu yol analizi sonucunda elde edilen yol katsayıları ve global model veri uyum indeksleri Tablo 39’da standartlaştırılmış yol katsayılarının gösterildiği yol (path) diyagramı Şekil 10’da sunulmuştur.

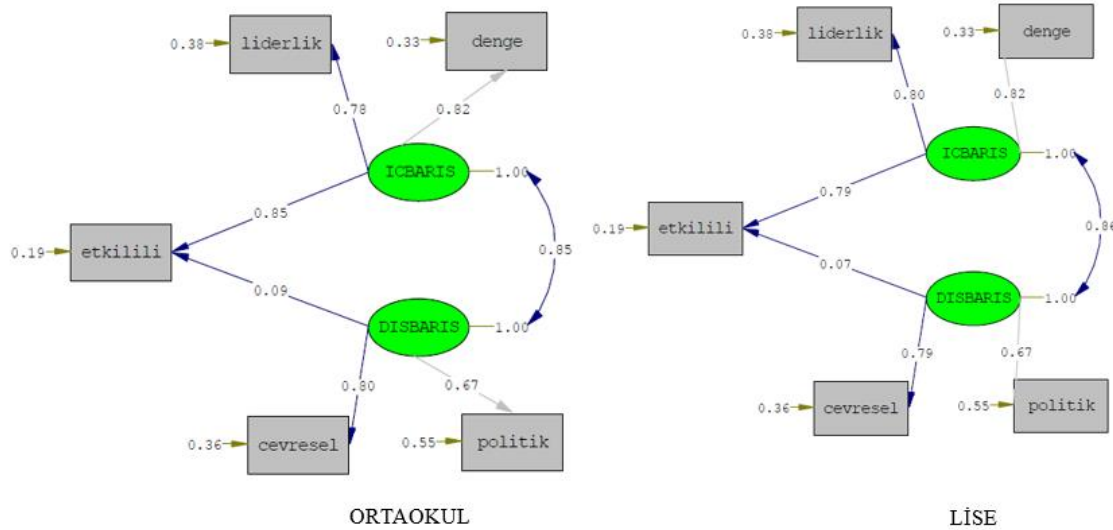
Tablo 39

Okulun Eğitim Kademesine Göre Örgütsel Barış ve Okul Etkililiği Arasındaki İlişki Modeli Yol Katsayıları

	Ortaokul			Lise		
	Std. Kestirimler	t	p	Std. Kestirimler	t	p
İç barış-> Okul etkililiği	0,85	6,27	<0,05	0,79	4,20	<0,05
Dış barış-> Okul etkililiği	0,09	0,69	>0,05	0,07	0,39	>0,05
İç barış <-> Dış barış	0,85	8,98	<0,05	0,86	8,63	<0,05
$\chi^2 = 13,63$; $p = 0,40$; $\chi^2/sd = 1,05$; CFI = 1,00; NFI = 1,00; RMSEA = 0,014						

Tablo 39’dan izlenebileceği gibi ortaokul için test edilen model ile lise için elde edilen model arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı global uyum indeksleri

değerlendirilerek söylenebilir. Global uyum indeksi değerleri incelendiğinde χ^2/sd değerinin 3'ten düşük olduğu görülmektedir ve buna göre iki modelin birbiri ile uyumlu olduğu yorumu yapılabilir. CFI değeri 1,00 ve NFI değeri 1,00 olarak tespit edilmiştir. Bu değerlerin 0,90'nın üzerinde olması ortaokul için test edilen model ile lise için test edilen modelin iyi uyum gösterdiği anlamına gelmektedir. RMSEA indeksi açısından değerlendirildiğinde ise bu indeksin 0,014 olduğu belirlenmiştir ve bu indekse göre de iki modelin birbiri ile uyumlu olduğu söylenebilir. Yol katsayıları incelendiğinde ise iç barıştan okul etkililiğine olan yol katsayısının ortaokul için kurulan modelde 0,85 ve lise için kurulan modelde 0,79 olduğu ve her ikisinde de istatistiksel olarak anlamlı ($p<0,05$) olduğu belirlenmiştir. Dış barıştan okul etkililiğine olan yol katsayısının ortaokul için kurulan modelde 0,09 ve lise kurulan modelde 0,07 olduğu ve her iki modelde de istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p>0,05$) belirlenmiştir. İç barış ile dış barış arasında korelasyon ortaokul için 0,85 olarak ve lise için 0,86 olarak belirlenmiştir ve istatistiksel olarak ($p<0,05$) anlamlıdır.



Şekil 10. Örgütsel Barış ve Okul Etkililiği Arasındaki İlişki Modelinin Okul Türüne Göre Yol Diyagramları

Okul etkililiği ile örgütsel barış arasında kurulan modellerde örgütsel barışın iç barış boyutunun dış barışa göre okul etkililiğini yordama gücünün daha yüksek olması nedeniyle aşağıdaki modellerde sadece örgütsel barışın iç barış boyutu dikkate alınmıştır.

Okul Müdürünün Okul Etkililiği ve Örgütsel Barışa Etkisine İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi öğretmenlerin birlikte görev yaptıkları okul müdürlerinin okul etkililiğine ve örgütsel barışa etkisinin incelenmesidir. Bu doğrultuda okul müdürlerinin demografik özellikleriyle (cinsiyet, toplam yöneticilik kıdemi, bulunduğu okuldaki yöneticilik kıdemi) okulun özelliklerinin (eğitim kademesi ve bulunduğu yerleşim yeri) okul etkililiğini ve örgütsel barışı nasıl etkilediği araştırılmıştır.

Okul Müdürünün Demografik Değişkenlerinin Okul Etkililiğine Etkisine İlişkin Bulgular

Okul müdürünün yöneticilikteki kıdemi, görev yaptığı okulda yönetici olarak çalışma süresi ve cinsiyetinin okul etkililiğine etkisini incelemek için yol modeli kurulmuştur. Elde edilen model yol analizi ile test edilmiştir. Yol analizi sonucunda elde edilen yol katsayıları ve model veri uyum indeksleri Tablo 40'ta sunulmuştur. Model tam tanımlanmış olduğundan tüm model veri uyumu indeksleri mükemmel uyumu göstermektedir. Ayrıca standartlaştırılmış yol katsayılarının gösterildiği yol (path) diyagramı Şekil 11'de sunulmuştur.

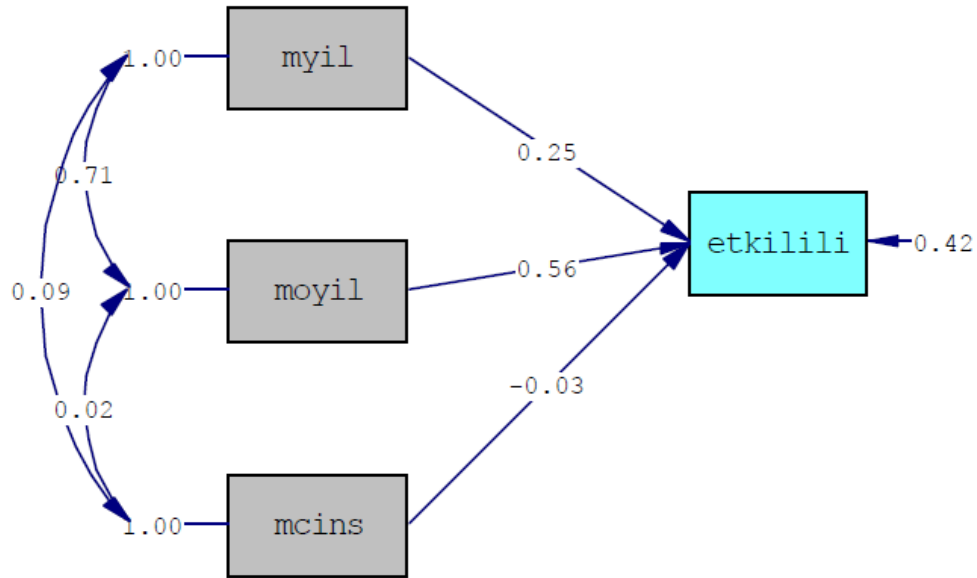
Tablo 40

Okul Müdürünün Demografik Değişkenlerinin Okul Etkililiğini Yordama Modeli Yol Katsayıları

Yollar	Yol katsayısı (B)	Std. Yol katsayısı (β)	t	p
Toplam yöneticilik tecrübesi-> Okul etkililiği	0,38	0,25	4,89	<0,05
Bulunduğu okuldaki yöneticilik tecrübesi-> Okul etkililiği	0,85	0,56	10,96	<0,05
Cinsiyet -> Okul etkililiği	-0,04	-0,03	0,83	>0,05
$\chi^2 = 0$; p = 1,00; RMSEA = 0,000				

Tablo 40'tan izlenebileceği gibi öğretmenlerin birlikte görev yaptığı okul müdürün *toplam yöneticilik tecrübesinden okul etkililiğine pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu* ($\beta = 0,25$; $p < 0,05$) görülmektedir. Buna göre, müdürün toplam yöneticilik tecrübesindeki bir standart birimlik artışın okul etkililiği puanlarında 0,25 birimlik bir artışa neden olduğu söylenebilir. Ayrıca okul müdürünün *bulunduğu okuldaki yöneticilik tecrübesinden okul etkililiğine pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu* ($\beta = 0,56$; $p < 0,05$) görülmektedir. Buna göre, müdürün bulunduğu okuldaki yöneticilik

tecrübesindeki bir standart birimlik artışın okul etkililiği puanlarında 0,56 birimlik bir artışa neden olduğu söylenebilir.



Şekil 11. Okul müdürünün yöneticilik tecrübesi ve cinsiyete göre okul etkililiğini yordama modeli yol diyagramı

Başka bir şekilde ifade etmek gerekirse okul müdürünün ne kadar süredir yöneticilik görevi yürüttüğü ayrıca bulunduğu okuldaki yöneticilik süresi okul etkililiği açısından oldukça önemlidir. Okul müdürünün cinsiyetinden okul etkililiğine negatif yönlü ($\beta=-0,03$) ancak istatistiksel olarak anlamlı olmayan ($p>0,05$) bir ilişki olduğu görülmektedir.

Okul Müdürünün Demografik Değişkenlerinin Örgütsel Barışa Etkisine İlişkin Bulgular

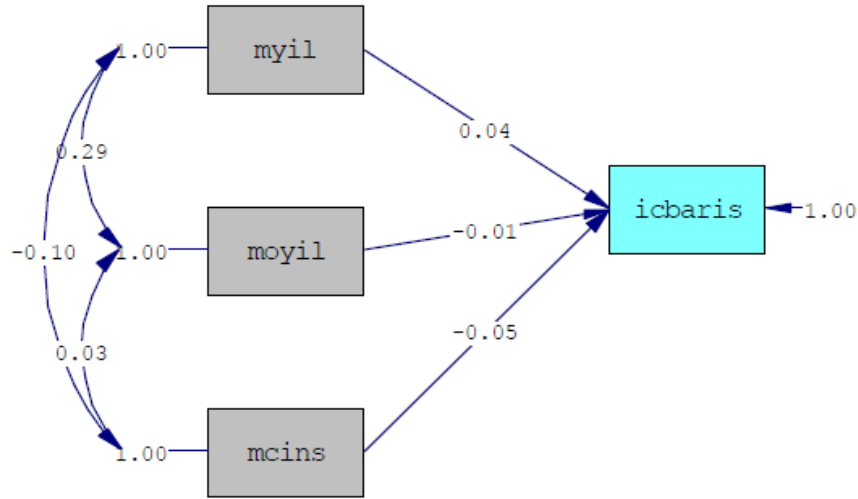
Okul müdürünün yöneticilikteki kıdeminin, halen görev yaptığı okulda yönetici olarak çalışma süresinin ve cinsiyetinin iç barışa etkisini incelemek için yol modeli kurulmuştur. Okul etkililiği ile örgütsel barış arasında yukarıda kurulan modellerde örgütsel barışın iç barış boyutunun dış barışa göre okul etkililiğini yordama gücünün daha yüksek olması nedeniyle bu modelde sadece iç barış boyutu dikkate alınmıştır. Elde edilen model yol analizi ile test edilmiştir. Yol analizi sonucunda elde edilen yol katsayıları ve model veri uyum indeksleri Tablo 41’de sunulmuştur. Model tam tanımlanmış olduğundan tüm model veri uyumu indeksleri mükemmel uyumu göstermektedir. Ayrıca standartlaştırılmış yol katsayılarının gösterildiği yol (path) diyagramı Şekil 12’de sunulmuştur.

Tablo 41

Okul Müdürünün Demografik Değişkenlerinin İç Barışı Yordama Modeli Yol katsayıları

Yollar	Yol katsayısı (B)	Std. Yol katsayısı (β)	t	p
Toplam yöneticilik tecrübesi-> İç barış	0,10	0,04	0,87	>0,05
Bulunduğu okuldaki yöneticilik tecrübesi-> İç barış	-0,05	-0,01	0,17	>0,05
Cinsiyet -> İç barış	-2,27	-0,05	1,11	>0,05
$\chi^2 = 0$; $p = 1,00$; RMSEA = 0,000				

Tablo 41'den izlenebileceği gibi okul müdürünün yöneticilik tecrübesinden, bulunduğu okulda yönetici olarak çalışma süresinden ve cinsiyetinden iç barışa olan yol katsayısının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p > 0,05$) görülmektedir. Diğer bir deyişle, iç barış okul müdürün toplam yöneticilik tecrübesinden, bulunduğu okuldaki yöneticilik süresinden ve cinsiyetinden etkilenmemektedir. Bu nedenle okul müdürü yöneticilik deneyimi ve cinsiyetinin okul etkililiğine olan etkide *iç barışın aracı etkisinin incelenmesine gerek olmadığı*, diğer bir deyişle okul müdürü yöneticilik deneyimi ve cinsiyeti okul etkililiğine olan etkide iç barışın aracı etkisinin olmadığı söylenebilir.



Şekil 12. İç barış okul müdürün yöneticilik deneyimi ve cinsiyeti arasındaki ilişki modeli yol diyagramı

Okulun Bulunduğu Yerleşim Yerine Göre Okul Müdürünün Yöneticilik Deneyiminin Okul Etkililiğini Yordamasına İlişkin Bulgular

Okul etkililiğinin okul müdürün yöneticilik deneyiminden etkilenmesine ilişkin modelinin okulun yerleşim yerine yani merkez ya da dış ilçede bulunmasına göre istatistiksel olarak

anlamlı farklılık gösterme durumu tespit etmek için çok gruplu yapısal eşitlik modelleme kullanılmıştır. Yukarıda kurulan modellerde müdürün cinsiyeti okul etkililiğini, toplam yöneticilik tecrübesi ve görev yaptığı okuldaki yöneticilik tecrübesi de iç barışı yordamadığı için bu modele dahil edilmemiştir. Çok gruplu yol analizi sonucunda elde edilen yol katsayıları ve global model veri uyum indeksleri Tablo 42’de sunulmuştur. Ayrıca standartlaştırılmış yol katsayılarının gösterildiği yol (path) diyagramı Şekil 13’te gösterilmiştir.

Tablo 42’den görüleceği üzere merkez ilçe için test edilen model ile dış ilçe için elde edilen model arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı global uyum indeksleri değerlendirilerek söylenebilir. Global uyum indeksi değerleri incelendiğinde χ^2/sd değerinin 3’ten düşük olduğu görülmektedir ve buna göre iki modelin birbiri ile uyumlu olduğu yorumu yapılabilir. CFI değeri 1,00 ve NFI değeri 1,00 olarak tespit edilmiştir. Bu değerlerin 0,90’nın üzerinde olması merkez ilçe için test edilen model ile dış ilçe için test edilen modelin iyi uyum gösterdiği anlamına gelmektedir. RMSEA indeksi açısından değerlendirildiğinde ise bu indeksin 0,076 olduğu belirlenmiştir ve bu indekse göre de iki modelin birbiri ile uyumlu olduğu söylenebilir.

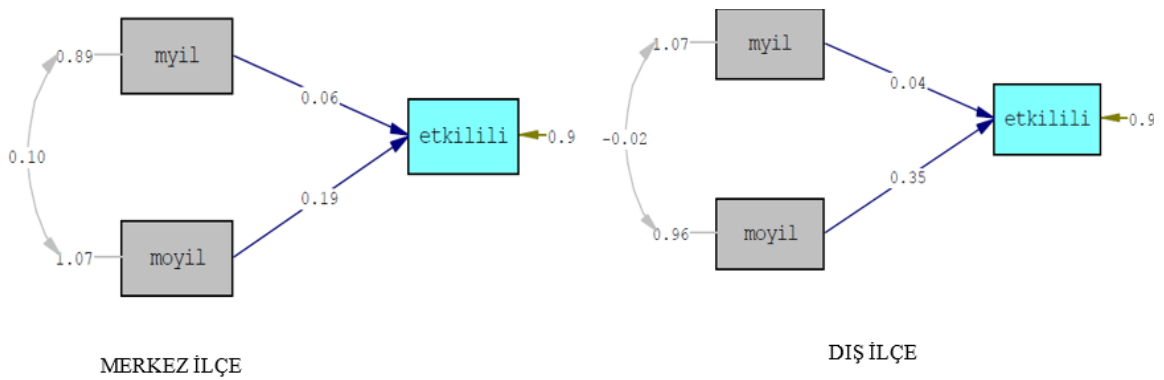
Tablo 42

Okulun Bulunduğu Yerleşim Yerine Göre Okul Müdürünün Yöneticilik Deneyiminin Okul Etkililiğini Yordama Modeli Yol Katsayıları

	Merkez İlçe			Dış İlçe		
	Std. Kestirimler	t	p	Std. Kestirimler	t	p
Toplam yöneticilik tecrübesi-> Okul etkililiği	0,06	0,82	>0,05	0,04	0,74	>0,05
Bulunduğu okuldaki yöneticilik tecrübesi-> Okul etkililiği	0,19	2,34	<0,05	0,35	6,03	<0,05
$\chi^2 = 0,25$; $p = 0,619$; $\chi^2/sd = 0,25$; CFI = 1,00; NFI = 1,00; RMSEA = 0,000						

Yol katsayıları incelendiğinde müdürün toplam yöneticilik tecrübesinden okul etkililiğine olan yol katsayısının merkez ilçe için kurulan modelde 0,06, dış ilçe için kurulan modelde 0,04 olduğu ve her ikisinde de istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p>0,05$) belirlenmiştir. Ancak merkez ve dış ilçe ayrımı yapılmadan genel olarak değerlendirildiğinde müdürün toplam yöneticilik tecrübesinden okul etkililiğine pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu ($\beta = 0,25$; $p<0,05$) tespit edilmiştir (Tablo 40). Müdürün bulunduğu okuldaki yöneticilik tecrübesinden okul etkililiğine olan yol katsayısının merkez ilçe için

kurulan modelde 0,19 ve dış ilçe için kurulan modelde 0,35 olduğu ve her iki modelde de de istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($p<0,05$) belirlenmiştir. Dikkat edilirse dış ilçe için müdürün bulunduğu okuldaki yöneticilik tecrübesinden okul etkililiğine olan yol katsayısının merkez ilçe için elde edilen yol katsayısının iki katı ($0,34/0,19=1,84\cong 2$) olduğu görülmektedir. Buna göre, dış ilçelerde müdürün bulunduğu okuldaki tecrübesinin okul etkililiğine etkisinin merkez ilçelere göre iki kat daha etkili olduğu söylenebilir. Ancak bu fark merkez ilçe ve dış ilçe için kurulan modellerde model uyum indeksleri açısından fark oluşturmamıştır.



Şekil 13. Okulun bulunduğu yerleşim yerine göre okul müdürünün yöneticilik deneyiminin okul etkililiğini yordama yol diyagramları

Okulun Eğitim Kademesine Göre Okul Müdürünün Yöneticilik Deneyiminin Okul Etkililiğini Yordamasına İlişkin Bulgular

Okul etkililiğinin okul müdürün yöneticilik deneyiminden etkilenmesine ilişkin modelinin öğretmenlerin görev yaptığı okulun ortaokul ya da lise olma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterme durumu tespit etmek için çok gruplu yapısal eşitlik modelleme kullanılmıştır. Çok gruplu yol analizi sonucunda elde edilen yol katsayıları ve global model veri uyum indeksleri Tablo 43'te sunulmuştur. Ayrıca standartlaştırılmış yol katsayılarının gösterildiği yol (path) diyagramı Şekil 14'te gösterilmiştir.

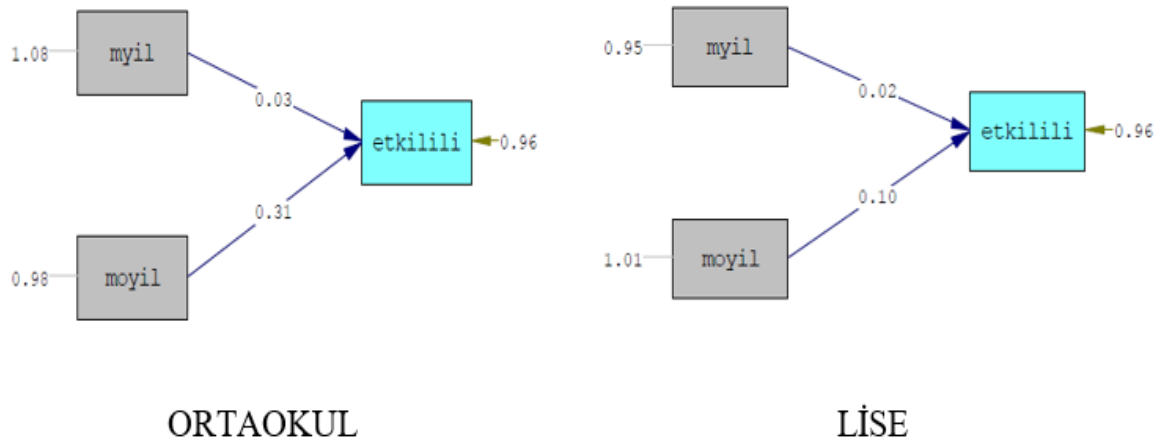
Tablo 43'ten görüldüğü üzere ortaokul için test edilen model ile lise için elde edilen model arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı global uyum indeksleri değerlendirilerek söylenebilir. Global uyum indeksi değerleri incelendiğinde χ^2/sd değerinin 3'ten düşük olduğu görülmektedir ve buna göre iki modelin birbiri ile uyumlu olduğu yorumu yapılabilir.

Tablo 43

Okulun Eğitim Kademesine Göre Okul Müdürünün Yöneticilik Deneyiminin Okul Etkililiğini Yordama Modeli Yol Katsayıları

	Ortaokul			Lise		
	Std. Kestirimler	t	p	Std. Kestirimler	t	p
Toplam yöneticilik tecrübesi-> Okul etkililiği	0,03	0,45	>0,05	0,02	0,33	>0,05
Bulunduğu okuldaki yöneticilik tecrübesi-> Okul etkililiği	0,31	4,52	<0,05	0,10	1,81	>0,05
$\chi^2 = 1,42$; $p = 0,233$; $\chi^2/sd = 1,42$; CFI = 0,98; NFI = 0,98; RMSEA = 0,040						

Modelde CFI değeri 0,98 ve NFI değeri 0,98 olarak tespit edilmiştir. Bu değerlerin 0,90'nın üzerinde olması merkez ilçe için test edilen model ile dış ilçe için test edilen modelin iyi uyum gösterdiği anlamına gelmektedir. RMSEA indeksi açısından değerlendirildiğinde ise bu indeksin 0,040 olduğu belirlenmiştir ve bu indekse göre de iki modelin birbiri ile uyumlu olduğu söylenebilir.



Şekil 14. Okulun eğitim kademesine göre müdürün yöneticilik deneyiminin okul etkililiğini yordama modeli yol diyagramları

Yol katsayıları incelendiğinde müdürün toplam yöneticilik tecrübesinden okul etkililiğine olan yol katsayısının ortaokul için kurulan modelde 0,03 ve lise için kurulan modelde 0,02 olduğu ve her ikisinde de istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p > 0,05$) belirlenmiştir. Ancak ortaokul ve lise ayrımı yapılmadan genel olarak değerlendirildiğinde müdürün toplam yöneticilik tecrübesinden okul etkililiğine pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu ($\beta = 0,25$; $p < 0,05$) tespit edilmiştir (Tablo 40). Okul müdürünün görev yaptığı

okuldaki yöneticilik tecrübesinden okul etkililiğine olan yol katsayısının ortaokul için kurulan modelde 0,31 ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($p < 0,05$) belirlenirken lise için kurulan modelde 0,10 olduğu ve istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p > 0,05$) belirlenmiştir. Buna göre okul müdürünün görev yaptığı okuldaki yöneticilik süresinin ortaokullarda okul etkililiğine etkisi bulunurken liselerde etkisinin olmadığı söylenebilir. Ancak bu fark merkez ilçelerde ortaokul ve lise için kurulan modellerde model uyum indeksleri açısından fark oluşturmamıştır.

Öğretmenlerin Okul Etkililiğine ve Örgütsel Barışa Etkisine İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi öğretmenlerin okul etkililiğine ve örgütsel barışa etkisinin incelenmesidir. Bu kapsamda öğretmenlerin demografik değişkenlerine ve okulun bulunduğu yerleşim yeri, düzeyi gibi özelliklerine göre okul etkililiğini ve örgütsel barışı nasıl etkilediği araştırılmıştır.

Öğretmenlerin Demografik Değişkenlerinin Okul Etkililiğine Etkisine İlişkin Bulgular

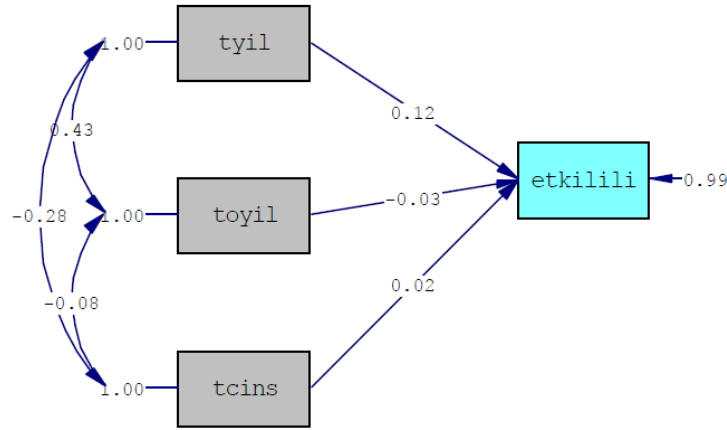
Öğretmenlerin kıdemi, halen görev yaptıkları okuldaki çalışma süreleri ve cinsiyetlerinin okul etkililiğine etkisini incelemek için yol modeli kurulmuştur. Elde edilen model yol analizi ile test edilmiştir. Yol analizi sonucunda elde edilen yol katsayıları ve model veri uyum indeksleri Tablo 44'te sunulmuştur. Model tam tanımlanmış olduğundan tüm model veri uyumu indeksleri mükemmel uyumu göstermektedir. Ayrıca standartlaştırılmış yol katsayılarının gösterildiği yol (path) diyagramı Şekil 15'te sunulmuştur.

Tablo 44

Öğretmenlerin Demografik Değişkenlerine Göre Okul Etkililiği Yordama Modeli Yol Katsayıları

Yollar	Yol katsayısı (B)	Std. Yol katsayısı (β)	t	p
Öğretmenlerin tecrübesi-> Okul etkililiği	0,12	0,12	2,51	<0,05
Bulunduğu okuldaki tecrübesi-> Okul etkililiği	-0,03	-0,03	0,71	>0,05
Cinsiyet -> Okul etkililiği	0,21	0,02	0,37	>0,05
$\chi^2 = 0$; p = 1,00; RMSEA = 0,000				

Tablo 44’te izlenebileceği gibi öğretmenlerin toplam kıdemlerinden okul etkililiğine pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu ($\beta = 0,12$; $p < 0,05$) anlaşılmaktadır. Buna göre, öğretmenlerin *toplam kıdemindeki bir standart birimlik artışın okul etkililiği puanlarında 0,12 birimlik bir artışa neden olduğu* söylenebilir. Öğretmenlerin görev yaptığı okuldaki tecrübesinden okul etkililiğine negatif yönlü ($\beta = -0,03$) ve öğretmenlerin cinsiyetinden okul etkililiğine pozitif yönlü ($\beta = 0,02$) ancak istatistiksel olarak anlamlı olmayan ($p > 0,05$) bir etki olduğu görülmektedir. Buna göre, okul etkililiğinin öğretmenlerin halen görev yaptığı okuldaki çalışma süresinden ve cinsiyetinden etkilenmediği yorumu yapılabilir.



Şekil 15. Öğretmenlerin demografik değişkenlerine göre okul etkililiğini yordama modeli yol diyagramı

Öğretmenlerin Demografik Değişkenlerinin Örgütsel Barışa Etkisine İlişkin Bulgular

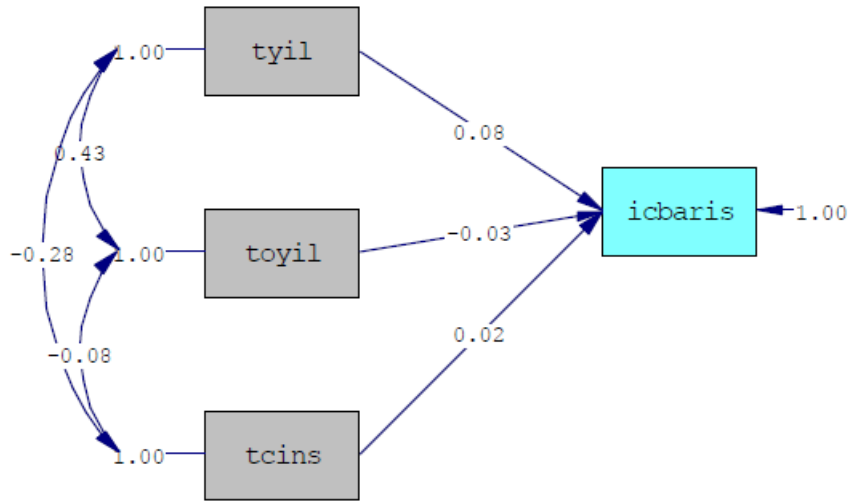
Öğretmenlerin toplam kıdemi, görev yaptığı okuldaki çalışma süresi ve cinsiyetinin iç barışa etkisini incelemek için yol modeli kurulmuştur. Model yol analizi ile test edilmiştir. Yol analizi sonucunda elde edilen yol katsayıları ve model veri uyum indeksleri Tablo 45’te sunulmuştur. Model tam tanımlanmış olduğundan tüm model veri uyumu indeksleri mükemmel uyumu göstermektedir. Ayrıca standartlaştırılmış yol katsayılarının gösterildiği yol (path) diyagramı Şekil 16’da sunulmuştur.

Tablo 45

Öğretmenlerin Demografik Değişkenlerinin İç Barışı Yordama Modeli Yol Katsayıları

Yollar	Yol katsayısı (B)	Std. Yol katsayısı (β)	t	p
Öğretmenin toplam tecrübesi-> İç barış	0,18	0,08	1,62	>0,05
Görev yaptığı okuldaki tecrübesi-> İç barış	-0,03	-0,03	0,62	>0,05
Cinsiyet -> İç barış	0,57	0,02	0,45	>0,05
$\chi^2 = 0$; p = 1,00; RMSEA = 0,000				

Tablo 45'ten izlenebileceği gibi öğretmenlerin toplam kıdeminden, halen görev yaptıkları okulda çalışma süresinden ve cinsiyetinden iç barışa olan yol katsayısının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p > 0,05$) görülmektedir. Diğer bir deyişle iç barış öğretmenlerin toplam tecrübesinden, görev yaptığı okulda çalışma süresinden ve cinsiyetinden etkilenmemektedir. Bu nedenle öğretmenlerin deneyimi ve cinsiyetinin okul etkililiğine olan etkisinde iç barışın aracı etkisinin incelenmesine gerek olmadığı, öğretmenlerin deneyimi ve cinsiyetinin okul etkililiğine olan etkisinde iç barışın aracı etkisinin olmadığı söylenebilir.



Şekil 16. Öğretmenlerin demografik değişkenleri ile iç barışı yordama modeli yol diyagramı

Okulun Yerleşim Yerinin Öğretmenlerin Kıdemine Göre Okul Etkililiğini Yordamasına İlişkin Bulgular

Okul etkililiğinin öğretmenlerin kıdeminden etkilenmesiyle ilgili öğretmenlerin görev yaptığı okulun merkez ilçede ya da dış ilçede olmasına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterme durumunu tespit etmek için çok gruplu yapısal eşitlik modelleme

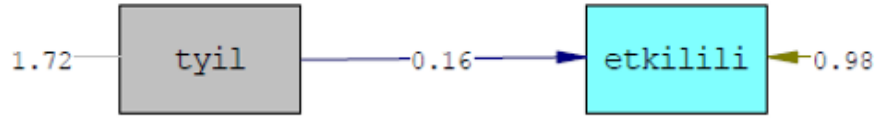
kullanılmıştır. Bu modele öğretmenlerin cinsiyet ve görev yaptıkları okulda çalışma süresi değişkenleri okul etkililiğini yordamadığı için dahil edilmemiştir. Çok gruplu yol analizi sonucunda elde edilen yol katsayıları ve global model veri uyum indeksleri Tablo 46’da standartlaştırılmış yol katsayılarının gösterildiği yol (path) diyagramı Şekil 17’de sunulmuştur. Tablo 46’da görüleceği gibi merkez ilçe için test edilen model ile dış ilçe için elde edilen model arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı global uyum indeksleri değerlendirilerek söylenebilir. Global uyum indeksi değerleri incelendiğinde χ^2/sd değerinin 3’ten düşük olduğu görülmektedir ve buna göre iki modelin birbiri ile uyumlu olduğu yorumu yapılabilir. CFI değeri 1,00 ve NFI değeri 0,97 olarak tespit edilmiştir. Bu değerlerin 0,90’nın üzerinde olması merkez ilçe için test edilen model ile dış ilçe için test edilen modelin iyi uyum gösterdiği anlamına gelmektedir.

Tablo 46

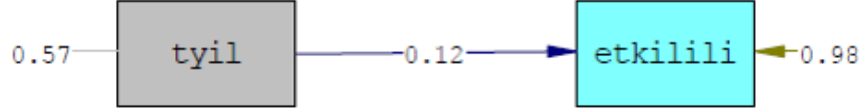
Okulun Yerleşim Yerinin Öğretmenlerin Kıdemine Göre Okul Etkililiğini Yordama Modeli Yol Katsayıları

	Merkez İlçe			Dış İlçe		
	Std. Kestirimler	t	p	Std. Kestirimler	t	p
Toplam yöneticilik tecrübesi-> Okul etkililiği	0,16	3,42	<0,05	0,12	1,84	>0,05
$\chi^2 = 0,37$; $p = 0,543$; $\chi^2/sd = 0,37$; CFI = 1,00; NFI = 0,97; RMSEA = 0,000						

RMSEA indeksi açısından değerlendirildiğinde bu indeksin 0,000 olduğu belirlenmiştir ve bu indekse göre de iki modelin birbiri ile uyumlu olduğu söylenebilir. Yol katsayıları incelendiğinde ise *öğretmenlerin toplam kıdeminden okul etkililiğine olan yol katsayısının merkez ilçe için kurulan modelde 0,16 ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu* ($p<0,05$) belirlenirken dış ilçe için kurulan modelde 0,12 olduğu ve istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p>0,05$) belirlenmiştir. Başka bir deyişle merkez ilçelerde görev yapan öğretmenlerin kıdemleri arttıkça okul etkililiği algılarının yükseldiği söylenebilir.



MERKEZ İLÇE



DIS İLÇE

Şekil 17. Öğretmenlerin toplam kıdeminin okul etkililiğini yordaması modeli ilçelere göre yol diyagramları

Okulun Eğitim kademesine Göre Öğretmenlerin Kıdeminin Okul Etkililiğini Yordamasına İlişkin Bulgular

Okul etkililiğinin öğretmenlerin toplam kıdeminden etkilenmesine ilişkin modelinin öğretmenlerin görev yaptığı okulun eğitim kademesine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterme durumunu tespit etmek için çok gruplu yapısal eşitlik modelleme kullanılmıştır. Bu modele öğretmenlerin cinsiyet ve görev yaptıkları okuldaki çalışma süresi değişkenleri okul etkililiğini yordamadığı için dahil edilmemiştir. Çok gruplu yol analizi sonucunda elde edilen yol katsayıları ve global model veri uyum indeksleri Tablo 47’de, standartlaştırılmış yol katsayılarının gösterildiği yol diyagramı Şekil 18’de sunulmuştur.

Tablo 47

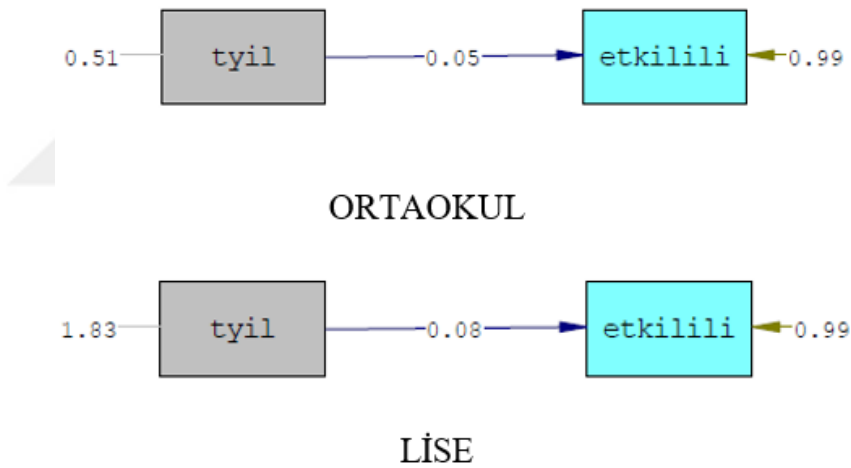
Öğretmenlerin Kıdeminin Okul Etkililiğini Yordaması Modelinin Okulun Eğitim Kademesine Göre İncelenmesi

	Ortaokul			Lise		
	Std. Kestirimler	t	p	Std. Kestirimler	t	p
Toplam öğretmenlik tecrübesi-> Okul etkililiği	0,05	0,73	>0,05	0,08	1,70	>0,05
$\chi^2 = 0,22$; $p = 0,638$; $\chi^2/sd = 0,22$; CFI = 1,00; NFI = 0,92; RMSEA = 0,000						

Tablo 47’de görüldüğü üzere ortaokul için test edilen model ile lise için elde edilen model arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı global uyum indeksleri

değerlendirilerek söylenebilir. Global uyum indeksi değerleri incelendiğinde χ^2/sd değerinin 3'ten düşük olduğu görülmektedir ve buna göre iki modelin birbiri ile uyumlu olduğu yorumu yapılabilir. CFI değeri 1,00 ve NFI değeri 0,92 olarak tespit edilmiştir. Bu değerlerin 0,90'nın üzerinde olması merkez ilçe için test edilen model ile dış ilçe için test edilen modelin iyi uyum gösterdiği anlamına gelmektedir. RMSEA indeksi açısından değerlendirildiğinde ise bu indeksin 0,000 olduğu belirlenmiştir ve bu indekse göre de iki modelin birbiri ile uyumlu olduğu söylenebilir.

Yol katsayıları incelendiğinde ise öğretmenlerin toplam kıdeminden okul etkililiğine olan yol katsayısının ortaokul için kurulan modelde 0,05 ve lise için kurulan modelde 0,08 olduğu ve istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p>0,05$) belirlenmiştir. Ancak ortaokul ve lise ayırımı yapılmadan değerlendirildiğinde (Tablo 44) öğretmenlerin toplam tecrübesinden okul etkililiğine pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu ($\beta = 0,12$; $p<0,05$) belirlenmiştir.



Şekil 18. Öğretmenin toplam kıdeminin okul etkililiğini yordaması modelinin okulun eğitim kademesine göre yol diyagramları



BÖLÜM V

TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde nitel ve nicel bulgulara göre ulaşılan sonuçlar literatür doğrultusunda tartışılmıştır. Bu kapsamda örgütsel barış kavramının algılanışı, okullarda örgütsel barışı etkileyen faktörler ile örgütsel barışın çeşitli demografik değişkenler ve okul etkililiği ilişkisi hakkındaki sonuçlar ele alınmıştır. Ayrıca elde edilen sonuçlara göre uygulayıcılara, politika yapıcılara ve araştırmacılara çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Tartışma

Bu araştırmada öğretmenlerin algılarına göre örgütsel barış kavramına kuramsal bir çerçeve çizilmeye çalışılarak okullarda örgütsel barışın çeşitli demografik değişkenlerle ve okul etkililiği ile ilişkisi incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda gerçekleştirilen nitel araştırmanın bulgularına göre örgütsel barışın *denge*, *liderlik*, *politikalar* ve *çevre* olarak adlandırılan dört temadan oluştuğu anlaşılmıştır. Ayrıca örgütsel barışın iç barış ve dış barış olarak adlandırılan iki bileşenin bulunduğu denge ve liderlik temalarının *iç barış*, politikalar ve çevre temalarının *dış barış* bileşenlerini oluşturduğu görülmüştür. Nitel araştırmada elde edilen bu bulgular nicel araştırma ile de doğrulanmıştır.

Araştırmanın nicel kısmında elde edilen bulgulardan öğretmenlerin algılarına göre okullarda örgütsel barış ile okul etkililiği arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ilişki bulunduğu, iç barışın okul etkililiğinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bulunduğu yerleşim birimi ve okulun eğitim kademesi fark etmeksizin örgütsel barış ile okul etkililiği arasındaki bu güçlü ilişkinin devam ettiği görülmüştür. Bunun yanı sıra okul müdürlerinin yöneticilikteki ve öğretmenlerin mesleklerindeki tecrübesi arttıkça okul etkililiğinin arttığı belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular alanyazın doğrultusunda tartışılarak sunulmuştur.

Öğretmenlerin Örgütsel Barış Kavramsallaştırmalarına İlişkin Bulguların Tartışılması

Örgütler, literatürde yaygın kabul edilen özellikleri dikkate alındığında; çalışanları aracılığıyla, sahip olduğu maddi ve maddi olmayan kaynaklarını kullanarak, kuruluş amaçlarını gerçekleştirmek üzere oluşturulan sosyal yapılar olarak tanımlanabilir (Atiker, 1995, s. 189; Etzioni, 1964; Katz & Kahn, 1977, s. 18; Parsons, 1970, s. 75). Örgütlerin sermaye, teknoloji, malzeme, hammadde gibi varlıkları maddi kaynaklarını; iklim, kültür, güven gibi psikolojik ve sosyolojik özellikleri de maddi olmayan kaynaklarını oluşturmaktadır. Geçmişte sahip oldukları maddi kaynakları ile rekabet üstünlüğü elde edebilen örgütler için bu durum, teknolojinin hızlı bir şekilde gelişmesi ve maddi kaynakların kolaylıkla temin edilebilir hale gelmesiyle değişmiştir. Yaşanan değişimler yirmi birinci yüzyılın örgütlerini kendilerini diğer örgütlerden farklılaştıran maddi olmayan kaynaklarını geliştirmeye zorlamaktadır (Naktiyok & Karabey, 2007). Bu bağlamda örgütler açısından en önemli maddi olmayan kaynaklardan birinin örgütsel barış olduğu söylenebilir.

Örgütsel barış günlük dilde ve akademik dilde aşına olunan bir kavram olmasına rağmen literatürden genelde örgütlerde, özelde ise okullarda yaşanan örgütsel barışa ilişkin yeterince çalışma yürütülmediği anlaşılmaktadır. Araştırmada katılımcıların örgütsel barışı bazı ortak noktalarla nitelendirdikleri belirlenmiştir. Buna göre katılımcıların tamamının örgütsel barış kavramını çalışanların hoşgörü, sorumluluk, nezaket, iyi niyet, iyimserlik, sevecenlik gibi olumlu kişilik özellikleri ve pozitif, rahat, adaletli, güvenli, verimli, motive edici sağlıklı örgütsel özellikler ile açıkladıkları görülmüştür. Başka bir ifade ile katılımcıların örgütsel barış kavramını iş yerinde uyumlu, mutlu, huzurlu ve sağlıklı bir örgüt yaşamı ile tarif ettikleri tespit edilmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin görüşlerinden örgütsel barışın “iç barış” ve “dış barış” olarak adlandırılan iki bileşenli bir süreç olduğu belirlenmiştir. Örgütsel barışın “*örgütün iç ve dış, yakın ve uzak paydaşları ile barışçıl ilişkilerini*” açıkladığı anlaşılmıştır. Araştırma bulgularından yola çıkılarak örgütsel barışın “*dengeye, demokrasiye, etkili liderliğe, sinerji yaratan politikalara, destekleyici yakın ve uzak çevreye sahip pozitif bir örgüt yaşamı*” şeklinde tanımlanabileceği anlaşılmıştır. İç barışın denge ve liderlik; dış barışın politikalar ve çevre temalarından oluştuğu nitel araştırmanın bulgularından tespit edilmiştir. Aynı zamanda araştırmanın nicel verileri de örgütsel barışa ilişkin belirlenen bu yapıyı doğrulamıştır.

Örgütsel barış kavramı ile ilgili sınırlı da olsa literatürde bu araştırmada elde edilen bulgulara paralel görüşler bulunmaktadır. Hardwick ve Landuyt (1961) örgütsel barışı tanımlamayı “gerçekleştirmesi zor bir görev” olarak nitelendirerek örgütsel barışın “yıkıcı çatışmaların yaşanmaması ve mümkün olan en üst düzeyde uyum” şeklinde açıklanabileceğini belirtmiştir (s. 152). Dogus (2019) örgütsel barışı, “*ana öğelerini adalet, güven ve iyi niyetin oluşturduğu, açık iletişimle gelişebilen, bireylerin huzur ve mutlulukları üzerinde etkili olan dinamik bir durum*” olarak tanımlamıştır. Bunun yanı sıra örgütlerde iç barış sürecinden söz eden araştırmalara ve görüşlere de rastlanmaktadır. Örneğin Güner (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, araştırmanın katılımcısı okul yöneticileri bir okulda etkililiğin sağlanabilmesi için iç barışın sağlanması gerektiğini ifade etmiştir. Hardwick ve Landuyt (1961) doğrudan “iç barış” kavramını kullanarak örgütsel barışı örgüt içi süreçlerle açıklamıştır. Onlara göre örgütte iç barışın sağlanması ve sürdürülmesi, örgütün ya da örgüt içindeki birimlerin türü, çalışanların özellikleri ve dış baskılar gibi bir dizi koşula bağlıdır ve doğası gereği değişkendir (s. 152). Bellei, Morawietz, Velenzuela ve Vanni (2020) okul etkililiğini belirleyen iç süreçler ve dış süreçlerden söz etmiştir. Reed (2017)’in “barış örgütün içinden bir durumdur fakat örgütün dışıyla olan ilişkilerini dengeler” sözlerinden iç barış ve dış barışa referans verdiği anlaşılmaktadır.

Araştırma bulguları incelendiğinde katılımcıların örgütsel barışı açıklarken *denge* teması altında yer alan özelliklere vurgu yaptıkları, örgütsel barışı çalışan ve örgüt faktörlerinin dengeli yapısı ile açıkladıkları görülmektedir. Katılımcılara göre örgütsel barışı oluşturan denge unsurları; çalışanların olumlu kişilik özellikleri, mesleki ve örgütsel aidiyetleri, beşerî ve teknik becerilerinin yanı sıra örgütün sağlıklı ve demokratik yapısını, yeterli kaynaklara sahip olmasını da kapsamaktadır. Başka bir ifade ile örgütteki ilişkilerin, iklimin, mesleğe yönelik tutumun, barışçıl bir iş yeri ortamının denge halini açıklamaktadır.

Denge, her disiplinin kendi uğraş alanı doğrultusunda tanımladığı ve kullandığı bir kavramdır. Clarke, Koch ve Hill (2004) dengenin pek çok farklı yolla tanımlanabileceğini ve tartışılabilirliğini belirtmektedir. Filozofların ve bilim insanlarının görüşlerinde denge kavramına çeşitli biçimlerde rastlanılmaktadır. Örneğin Aristoteles (2014)’in Nikomakhos’a Etik ikinci kitabında “uygun zamanda, uygun oranda, uygun insanlara karşı hareket etmek en iyisidir ve orta olan da budur, orta olan erdemdir” şeklinde ifade ettiği “altın orta ilkesi” (s. 48) örgütsel yaşamda denge kavramıyla açıklanabilir. Devleti farklı parçalar arasındaki denge olarak açıklayan Aristoteles (2013) altın orta ilkesinde aşırılıklardan her zaman kaçınılması gerektiğini ve orta bir nokta olması gerektiğini (s. 50) vurgulamaktadır. Bu orta

nokta bireylerin kendisiyle, diğerleriyle ve nesnelerle bir orta yol içerisinde olması başka bir deyişle dengede olmasıdır.

Hardwick ve Landuyt (1961)'un görüşlerinde denge; örgüt içindeki uyum, düzen ve çatışma seviyesi merkezinde yer almıştır. Yazarlara göre örgütsel barış örgütsel davranış açısından bir denge noktasıdır. Örgütte barışın sağlanamaması örgüt içerisindeki uyum, huzur, verimlilik açısından çok önemli kazanımlardan vazgeçmek anlamına geleceğinden iç barış neredeyse tüm örgütler için bir normdur (s. 151). Pendharkar (2020) örgütsel dengenin sağlanabilmesinin örgüt üyelerinin görevlerini ve sorumluluklarını istenilen düzeyde yerine getirmelerinin yanı sıra örgütsel vatandaşlık davranışlarının ve adanmışlıklarının devam ettirmesiyle mümkün olduğunu savunmaktadır. Apaydın (2011) dengeyi, olaylarda uyumlu ve eşit olma hali (s. 49) olarak nitelendirmektedir. Yıldırım (2011) ise örgütlerde dengenin örgütün istikrarı ve devamlılığı için bir zorunluluk olduğunu ve bir durumdan çok bir süreci ifade ettiğini düşünmektedir.

Denge eğitim örgütleri açısından ele alındığında, okul iklimi ile yakından ilişkilidir. Okulların kendilerine has karakteristik özelliklerini açıklayan iklim (Welsh, 2000) öğretmenlerin mutluluklarını, verimliliklerini, iş doyumlarını (Çetin & Döş, 2014), yaratıcı düşünme eğilimlerini (Türkdoğan & Özgenel, 2021) etkilemektedir. Ayrıca okul iklimi yöneticilerin liderlik davranışları (Şentürk ve Sağnak, 2012), öğrencilerin başarıları (Bektaş & Nalçacı, 2013), okula bağlılıkları (Koç, 2021) ve akran zorbalığı (Şen & Doğan, 2021) gibi davranış ve tutumlarını da önemli derecede belirlemektedir. Dolayısıyla okullarda dengeyi ve örgütsel barışı belirleyen önemli değişkenlerden birinin okul iklimi olduğu söylenebilir.

Yüner ve Burgaz (2019) okul iklimini oluşturan en önemli unsurun okul içindeki ilişkiler olduğunu belirlemiştir. Özgenel (2020)'e göre öğretmenlerin iş birliği halinde eğitim süreçlerini yönetebilmelerine başka bir deyişle okulda denge haline ihtiyaç bulunmaktadır. Şenel ve Buluç (2016)'un gerçekleştirdiği araştırmanın bulgularına göre de öğretmenlerin birbiriyle dengeli, samimi ve destekleyici ilişkileri okul iklimini olumlu algılamalarını sağlamaktadır. Ayrıca bu araştırmanın bulgularına benzer şekilde alanyazında yer alan bazı araştırmalar örgütlerde etkili iletişim süreçlerinin işletilememesinin, mobbing gibi çalışanlarda duygusal şiddet oluşturan davranış biçimlerinin örgütsel stres yarattığını, okul iklimini olumsuz etkilediğini (Erdem & Ulusoy, 2017; Oymak & Tulunay-Ateş, 2019) ve dengeyi bozarak barışı engellediğini göstermektedir.

Araştırmanın bulgularına göre örgütsel barışı oluşturan temalardan bir diğerrinin *liderlik* olduğu anlaşılmıştır. Katılımcılar yöneticilerin psikososyal olgunluğa, bilişsel yeterliğe, liderlik becerilerine sahip olmasının demokratik, destekleyici ve etik liderlik tarzının örgütsel barışın önemli bir bileşeni olduğunu belirtmiştir. Bu araştırmanın bulgularına benzer şekilde Hardwick ve Landuyt (1961) örgütte iç barışın sağlanmasının temel sorumluluğunun yönetim kademesinde olduğunu düşünmektedir (s. 138). Yazarlara göre lider örneğin problemlerin tespiti ile ilgili bir beceri eksikliği yaşıyorsa, açık ya da örtük çatışmaları fark edemiyor ve zamanında önlemler geliştiremiyorsa bu yönettiği örgütte barışın bozulacağının bir işaretidir (s. 152).

Olumlu kültüre ve iklime sahip, örgütsel barış düzeyi yüksek örgütlerin yöneticileri kendileriyle ve çalışanlarıyla barışık, neşeli, mizahı kullanabilen, örgütün pozitifliğini artırabilen, yapıcı liderlik tarzını benimseyen kişilerdir (Döş, 2013; Hardwick ve Landuyt, 1961, s. 135; Karcıoğlu, 2001). Alanyazında bu araştırmanın bulgularını destekleyecek şekilde örgütsel barış üzerinde etkili olan örgütsel adalet, örgütsel vatandaşlık, örgütsel destek algısı, örgütsel bağlılık, motivasyon, iş doyumu, yöneticiye güven gibi örgütsel değişkenlerle liderlik tarzının ilişkisine dair güçlü kanıtlar bulunmaktadır (Özgenel & Aktaş, 2020; Paşa & Nergiş-Işık, 2017; Ünüvar & Demirtaş, 2021). Ayrıca araştırmalardan yöneticilerin olumlu liderlik özelliklerinin çalışanların mutlu olmalarını, verimliliklerinin artmasını, yöneticilerine güven duymalarını sağlayarak (Akçay & Köprülü, 2021; Cooper, Kong & Crossley, 2018) örgütsel barışa yol açtığı anlaşılmaktadır.

Liderlik boyutu okullar özelinde değerlendirildiğinde, okul müdürlerinin olumlu bir okul ortamı oluşturarak barışı sağlayabilmeleri için öğretmenlere rehberlik etmesi ve destekleyici yaklaşımlarda bulunması gerektiği (Özgenel, 2020) söylenebilir. Öğretmenlerin bağlılıklarını, yeterliliklerini, motivasyonlarını artırmaya çalışan başka bir deyişle öğretmenlerin kapasitesini geliştirmeye çalışan müdürler, okullarında barışın ve başarının sağlanmasında en önemli aktördür (Hitt & Meyers, 2018). Nitekim pek çok araştırmanın bulgusu da okul müdürlerinin olumlu kişilik özelliklerinin, yöneticilik becerilerine sahip olmalarının, okulu değişimlere ayak uydurabilecek şekilde geliştirebilmelerinin (Demirtaş & Küçük, 2014; Hellström & Hagquist, 2019; Oymak & Tulunay-Ateş, 2019; Yıldırım & Ada, 2015) okullarda örgütsel barışı sağlamada önemli bir etken olduğunu göstermektedir.

Araştırmada örgütsel barışı oluşturan bir başka temanın *politikalar* olduğu anlaşılmıştır. Katılımcıların örgütsel barışın politikalardan etkilenen bir olgu olduğuna vurgu yaptıkları belirlenmiştir. Buna göre bürokratik zorluk oluşturmayan, çalışanları destekleyen, iş

doyumunu sağlayan güdüleyici politikalar ile insan haklarına duyarlı, kapsayıcı, sinerji oluşturan ve çalışan güvenliği sağlayan koruyucu politikaların örgütsel barışın önemli belirleyicileri olduğu tespit edilmiştir.

Bu araştırmada belirlendiği gibi farklı araştırmaların sonuçlarından da (Toker, Turan & Seçkin, 2020; Tubosun, 2017; Tweddle, Battle & Torjman, 2013 akt. Patro, 2019) politikaların çalışanların verimlilikleri, iyi oluş düzeyleri, iş doyumları, motivasyonları, yaşam kaliteleri ve refahlarıyla başka bir ifade ile örgütsel barış algılarıyla yakından ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Örneğin çalışanların yaşam kalitesini yükseltecek insancıl istihdam politikalarının (Ak, 2018; Erdoğdu & Kutlu, 2014), çalışanlar için belirlenen hedeflerin açık, ölçülebilir, ulaşılabılır olmasının, çalışanların yetenekleriyle uyumlu işlerde istihdam edilmesinin (Curran & Prottas, 2017) örgütsel barış üzerinde etkili olduğu anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra çalışanların iş-yaşam dengesini kurabilmesine olanak sağlayan politikaların örgütsel barışı sağladığına işaret eden çok sayıda araştırma sonucu bulunmaktadır (Cowan & Hoffman, 2007; Demirbağ, Cide-Demir & Yozgat, 2021; Polat & Özdemir, 2021; Tosun & Keskin, 2017). Ayrıca örgütsel barışı sağlayabilmek için politika belirleme süreçlerine uygulayıcıların katılımının sağlanması gerektiği, politika yapıcılarının, işverenlerin, yöneticilerin ve çalışanların istikrarlı ilişkiler kurmasının önemi (Aslan, 2021; Giles & Hargreaves, 2006; Obiekwe vd., 2018) literatürdeki vurgulardan anlaşılmaktadır.

Ülkelerin siyasal, sosyal, coğrafi ve ekonomik yapısına göre yönetim biçimleri farklılaşmaktadır. Belirlenen politikalar da ülkelerin yönetim biçimlerine göre şekillenmektedir. Başka bir ifadeyle politikaların benimsenen yönetim biçiminin sağladığı kolaylıklardan ve oluşturduğu zorluklardan doğrudan etkilendiği söylenebilir. Bu bağlamda en temel kamu hizmetlerinden biri olan eğitim, Türkiye’de hiyerarşik bir şekilde merkez, taşra ve yurtdışı teşkilatı biçiminde örgütlenen Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülmektedir (Başaran, 1993, s. 11). Araştırmalar hiyerarşik örgüt yapısının, okulların özellikleri gözetilmeden, öğretmen ve yöneticilerin görüşlerine başvurulmadan belirlenen politikaların okulun tüm paydaşları üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olduğunu (Aslan, 2021; Erdem & Ulusoy, 2017; Giles & Hargreaves, 2006; Memişoğlu vd., 2015) dolayısıyla örgütsel barışı engellediğini göstermektedir. Oysa okullar eğitim sistemlerinin en önemli örgütleridir ve temel olarak eğitim politikaları okulların nitelikli çıktılar üretebilmesi hedefiyle hazırlanmaktadır.

Araştırmada örgütsel barışı oluşturan son tema *çevre* olarak belirlenmiştir. Katılımcılar örgütün yakın ve uzak çevresi ile olumlu ilişkilerinin örgütsel barışın önemli bir bileşeni

olduğunu belirtmiştir. Ak (2018) bu araştırmada belirlendiği gibi örgütler için çevrenin; yakın, ulusal ve küresel çevre olarak üç boyutta ele alınabileceğini belirtmektedir. Obiekwe vd. (2018), örgütlerin çevresini siyasal, ekonomik, teknolojik, sosyal, kültürel, endüstriyel ve uluslararası çevre olarak sınıflandırmıştır. Daft (2010)'a göre ise örgütün dışında bulunan ve örgütü etkileyen tüm unsurlar örgütün çevresini oluşturmaktadır (s. 15).

Literatürde bu araştırmada belirlendiği gibi örgütlerin varlıklarını sürdürebilmesi için çevresiyle iş birliğinde bulunması, barışçıl ilişkiler kurması, çevrenin refahına katkı sunması gerektiğine işaret eden çalışmalar bulunmaktadır (Aldrich & Pfeffer, 1976; Doğan & Karataş, 2012; Koçel, 2001). Örneğin Şimşek (2001) örgütün başarıya ulaşabilmesinin çevresiyle iş birliği yapabilmesine, çevresinin taleplerine cevap verebilmesine, değişimlere ayak uydurabilmesine ve çevresinden kendisi için gerekli desteği sağlayabilmesine bağlı olduğunu düşünmektedir (s. 86). Doğan ve Karataş (2012) örgütlerin dış barışı sağlayabilmesinin çalışanlarıyla, müşterileriyle, tedarikçileriyle kısaca toplumun tüm kesimleriyle uyumlu ve barışçıl ilişkileriyle mümkün olabileceğini belirtmektedir. Aynı zamanda çevreye zarar veren, çevrenin kalkınmasına katkı sunmayan, yeterli istihdam sağlamayan örgütlerin toplumla barışık olmalarının uzak bir ihtimal olduğunu ifade etmektedir.

Sorumlu oldukları kamu hizmetinin önemi nedeniyle okullar çevresiyle yoğun etkileşime sahip örgütlerdir. Hoy ve Miskel (2015, s. 240) demografik, ekonomik, kültürel, toplumsal faktörleri, kamu, özel ve sivil toplum kuruluşlarını, yüksek öğretim kurumlarını, sendikaları ve velileri okulu etkileyen çevresel unsurlar arasında saymaktadır. Bu denli geniş bir çevre tarafından etkilenen okulların örgütsel barışı sağlayabilmeleri ve etkili olabilmeleri ancak olumlu çevre ilişkileri ile mümkün görünmektedir (Ekinci, 2010; Ergen & İnce, 2017; Uysal, 2008). Nitekim araştırmalarda olumlu veli ilişkilerinin okuldaki barış ortamına katkı yaptığı, olumsuz veli ilişkilerinin okul süreçlerini ve barış ortamını olumsuz etkilediği sonuçları elde edilmiştir (Aslan, 2021; Berkowitz, vd., 2021; Bozkurt, Bayar & Üstün, 2018; Tabak, 2021; Valenzuela, Bellei & Allende, 2016). Başka bir ifadeyle okulların amaçlarına ulaşabilmesinin büyük oranda iç barış ve dış barış dinamiklerinden yararlanabilmesine, çevresi ile barışçıl ilişkiler kurarak çevrenin kaynaklarını okulun amaçlarına yönlendirmesine bağlı olduğu yorumunda bulunulabilir.

Öğretmenlerin Örgütsel Barış Deneyimlerine İlişkin Bulguların Tartışılması

İçinde bulunduğu toplumun küçük bir örneği olan okullar, kendine has ilişkilere, işleyişe, kurallara sahip örgütlerdir. Okullar, bünyesinde bulunan paydaşlarının sahip olduğu cinsiyet, yaş, dünya görüşü, fiziksel, bilişsel, duyuşsal kapasite ve başkaca pek çok özellikleri bakımından farklılıklarının harmanlandığı örgütlerdir. Bu bakımdan okul toplumunun mutlu ve üretken birlikteliği için örgütsel barış önemli bir unsurdur. Araştırmada katılımcıların örgütsel barışı geliştiren ve engelleyen faktörler ile örgütsel barışın sonuçlarına ilişkin görüşlerinde ortak anlamlar keşfedilmeye çalışılmıştır. Okullarda örgütsel barışı geliştiren faktörlerle ilgili destekleyen yapı, psikolojik bağlam, işbirlikçi kültür, mesleki nitelikler ve yapıcı etkileşim temalarına ulaşılmıştır.

Destekleyen yapı teması altında okulun başarılı, değişime açık ve güvenli olmasının, iş prensiplerinin uygulanabilir, kaynaklarının yeterli olmasının örgütsel barışı geliştiren faktörler olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca bu tema altında okul yöneticilerinin adil ve destekleyici uygulamalarının, öğretmenlerin mesleklerine ve okula bağlılıklarının yüksek olmasının da örgütsel barışı geliştirdiği belirlenmiştir. Örgütsel barış çalışanların barışçıl bir şekilde uyum içerisinde çalıştıkları bir örgütü nitelemektedir. Bu araştırmanın bulgularıyla benzer şekilde literatürde yer alan başka araştırmalar başarılı örgütlerin; bağlılığı ve iş doyumunu yüksek, çalışan ve uyumlu işgörenleri bulunduğunu, destekleyici iklimlerinin ve kültürlerinin olduğunu başka bir deyişle barışın hâkim olduğunu göstermektedir (Bozkurt, Çoban, Özdemir & Özdemir, 2021; İnce & Gül, 2011). Örneğin Portekiz’de çalışanlar üzerinde gerçekleştirilen bir araştırmada (Monterio, Pereira, Daniel, da Silva & Matos, 2017) yöneticilerinden ve çalışma arkadaşlarından destek gören çalışanların daha uzlaşmacı bir yaklaşıma sahip olduğu belirlenmiştir.

Okullarda örgütsel barışı geliştiren destekleyen yapı özelliklerinden biri güvenli bir okul ortamıdır. Barış doğası gereği güvenli ortamlarda gelişebilen bir olgudur. Maslow (1943)’a göre açlık, susuzluk gibi temel ihtiyaçlarını karşıladıktan sonra tüm insanların ortak gereksinimi güvenlidir. Güvenli bir ortamda bulunmayan bireyler diğerleri ile ilişki kurma, ait olma, başarılı olma ve kendini gerçekleştirme gibi üst düzey ihtiyaçlarını karşılayamamaktadır. Bu araştırmanın bulgularıyla uyumlu bir şekilde alanyazındaki başka araştırmalarda da güvenli okulların öğrencilerini ve çalışanlarını koruyan, tehdit oluşturan durumlara karşı can ve mal güvenliğinin sağlayan, huzurlu (Delice & Arslan, 2018; Gülkan & Utkuğ, 2003; Söğüt, 2020; Stephens, 1995, s. 13-14), mutlu (Sürücü vd., 2018) başka bir deyişle örgütsel barış düzeyi yüksek örgütler olduğu belirlenmiştir.

Okullarda örgütsel barışı geliştiren destekleyen yapı özelliklerinden bir diğeri okulun yeterli kaynaklara sahip olmasıdır. Örgütsel kaynaklar Ordaz, Alcazar ve Cabnrrera (2003)'ya göre örgütün etkililiğini ve rekabet gücünü belirleyen maddi ve manevi her çeşit varlıklarıdır. Bu bağlamda okulların sahip olduğu kaynaklar, öğretmenlerine ve öğrencilerine konfor sağlayarak yaşam kalitesini artırmakta, okulu pozitif bir öğrenme alanına dönüştürerek (Erdil vd., 2004; Njeru vd., 2017; Sanchez & Marin, 2005, s. 289) barışçıl iklimin gelişmesine aracılık etmektedir.

Okullarda örgütsel barışı geliştiren destekleyen yapıya ait önemli özelliklerden bir başkası okul yöneticilerinin adil uygulamaları ve destekleyici liderlik davranışlarıdır. Okulda örgütsel barış kolektif bir çabanın sonucu olmakla birlikte bu araştırmada okulun barışa karşı nasıl konumlanacağını temel belirleyicisinin okul müdürü olduğu anlaşılmıştır. Okul yöneticisinin kişilik özellikleri, liderlik becerileri ve belirlediği vizyon yaşanan çatışmaları okulun amaçlarına yönlendirebileceği gibi okulun ataletle uğramasına, çalışanların okuldan ayrılmasına, öğrencilerin başarısızlıklarına da yol açabilir. Hardwick ve Landuyt (1961)'a göre de bir örgütte örgütsel barışı belirleyen en önemli aktör liderdir. Örneğin yöneticilerin örgütlerinde barışı sağlamak ve sürdürmek için yaklaşan sorunlarla ilgili bilgi sahibi olması, önleyici tedbirler alabilmesi, çalışanlarına açık iletişim kanalları oluşturabilmesi, çatışmaları yönetebilmesi, yaşanabilecek sorunları çözmek için motive olması örgütsel barışı sürdürmek için önemli liderlik becerileridir (Hardwick & Landuyt (1961, s. 152). Bunun yanı sıra Ayandele ve Etim (2020)'in savunduğu gibi liderin çalışanları karar süreçlerine katarak destekleyici lider davranışları göstermesinin örgütsel barışı geliştirdiği bu araştırmanın bulguları ile de doğrulanmıştır.

Örgütsel barış, başkalarının refahını sağlamak için karşılıklı saygıyı, güveni, desteği ve mücadeleyi gerektirir (Bocarnea, Henson, Huizing, Mahan & Winston, 2018, s. 39). Örgütsel barış için verilecek mücadele ancak örgütsel adaletin tesis edilebildiği ve adaletin örgüt kültürü haline getirilebildiği kurumlarda başarıya ulaşabilir. Adalet sağlanmadan tesis edilmeye çalışılan barış ise ancak zorunlu bir ateşkesten ibarettir (Dogus, 2019; Tezcan, 2012). Çalışanların örgütlerindeki uygulamalarla ilgili algıladığı adaleti ifade eden örgütsel adalet (Greenberg, 1996), çalışanların örgütlerine karşı olumlu tutum geliştirmesinin temel belirleyicilerinden biridir. Nitekim araştırmada mevcut literatüre paralel sonuçlar elde edilerek yöneticilerin destekleyici ve adil uygulamalarının örgütsel barışın gelişebilmesinde en önemli unsurlardan biri olduğu belirlenmiştir (Dağlı vd., 2013; Dogus, 2019; Öktem & Öztoprak, 2019; Tezcan, 2012). Örneğin İtalya'da öğretmenlerin yeterlik inançları,

tükenmişlik ve depresyon düzeyleri ile okul iklimi ve örgütsel adalet algıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan bir araştırmada, öğretmenlerin okul iklimi ve örgütsel adalet algılarının tükenmişlik ve depresyon yaşamaları arasında önemli bir ilişki olduğu belirlenmiştir (Capone, Joshanloo, & Park, 2019). Benzer şekilde Pan, Chen, Hao & Bi (2018)'nin büyük bir örnekleme gerçekleştirdiği araştırmada, çalışanların örgütsel adalet algılarının pozitif örgütsel davranışlarını doğrudan ve dolaylı şekilde güçlü bir biçimde etkilediği belirlenmiştir. Özetle söylemek gerekirse örgütsel adaletin okullarda pozitif örgüt ortamını dolayısıyla örgütsel barışı sağlamadaki önemi çok sayıda araştırma ile ortaya konmuştur. Okulda huzuru, verimliliği ve en nihayetinde etkililiği sağlamaya yardımcı olan örgütsel barış adaletin sağlanabildiği okullarda yaşama şansı bulabilmektedir.

Psikolojik bağlam teması altında çalışanların olumlu kişilik özelliklerine sahip olmasının, arkadaşlık ilişkilerinin, örgütsel huzurun ve uyumun örgütsel barışı geliştiren faktörler olduğu anlaşılmıştır. Örgütlerde arkadaşlık ilişkilerinin kurulmasında, huzurun ve uyumun yakalanmasında olumlu iletişim becerilerine sahip olmanın ve bu becerileri kullanmanın örgütsel barışı korumak için etkili bir strateji olduğu söylenebilir. Araştırmanın bu bulgusunun ilgili alanyazında yer alan pek çok araştırmanın (Aibieyi & Okojie, 2006; Demirel, 2020; Hiçyılmaz & Şahin-Fırat, 2016; Karaca & ince, 2016; Okorie, 2014; Reed, 2017; Yıldız, 2007, s. 77) sonuçlarıyla uyumlu olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin tecrübelerini birbirleriyle paylaşmaları ve bu yolla birbirlerinin mesleki gelişimlerine katkı sağlamaları, özel yaşamlarında ve iş yaşamlarında yakın arkadaşlık ilişkisi kurmaları okul iklimini de olumlulaştırmaktadır. Böylece olumlu okul iklimi örgütsel huzuru ve dolayısıyla örgütsel barışı geliştirmektedir (Bozanoğlu, 2020; Dogus, 2019; Monterio vd., 2017; Şenel & Buluç, 2016). Bu konuda Spady vd. (2002, s. 37) örgütlerde daha fazla kişinin iç huzura ulaşmasının örgütsel barışı sağlayacağını düşünmektedir. Nitekim Vangrieken, Dochy, Raes ve Kyndt (2015) kapsamlı bir literatür taraması gerçekleştirdikleri araştırmalarında öğretmenlerin iş birliği halinde olmasının motivasyonlarının ve verimliliklerinin artmasını, iş yüklerinin azalmasını ve daha az kişisel izolasyon yaşamalarını sağladığını belirlemişlerdir.

Okullarda örgütsel barışı geliştiren psikolojik bağlam özelliklerinden biri öğretmenlerin olumlu kişilik özelliklerine sahip olmasıdır. Toplumların geleceği olan öğrencilerin davranışlarının şekillenmesinde ebeveynlerinden sonra en önemli rolü öğretmenler üstlenmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin öğrencilere rol model olabilecek davranışlar sergilemesi gerekmektedir. Araştırmalar öğretmenler ile öğrencilerin arasındaki ilişkinin

niteliğinin ve öğretmenin olumlu kişilik özelliklerinin öğrenci başarısında ve davranışlarında etkisinin olduğunu göstermektedir. Örneğin öğretmenlerin gelişime açık olmaları okulda barış ortamını ve akademik ilerlemeyi olumlu etkilerken kaygılı olmaları, öfke ve depresyon yaşamaları olumsuz etkilemektedir (Pereira, Guterres, Moreira & Gonçalves, 2021).

İşbirlikçi kültür teması altında okulların hiyerarşik olarak bağlı olduğu örgütlerle, diğer kamu örgütleriyle, işletmelerle, sivil toplum kuruluşlarıyla velilerle, farklı ülkelerdeki okullar ve kurumlarla iş birliği yapabilmelerinin örgütsel barışı geliştiren faktörler olduğu anlaşılmıştır. Araştırmanın bu bulgusunu Obiekwe vd. (2018)'nin görüşleri desteklemektedir. Araştırmacılar Nijerya'daki endüstriyel ilişkileri inceledikleri çalışmalarında, örgütsel uyumu ve barışı sağlayabilmek için çalışanların, işverenlerin, yöneticilerin ve devlet yetkililerinin arasında istikrarlı ve uyumlu ilişkiler kurulması gerektiğini belirtmiştir. Yüner ve Burgaz (2019)'ın gerçekleştirdiği çalışmada da okulların iç ve dış paydaşlarıyla iş birliği halinde olmasının okul iklimini olumlu etkilediği anlaşılmıştır. Eğitimin üretildiği en temel kurum olan okullar, faaliyetlerini yerine getirirken öğrencilerin akademik, sosyal, psikolojik ihtiyaçlarını karşılayabilmek için farklı kurumlarla iş birliğinde bulunmaya zorunludur. Okulların sıklıkla iş birliği yaptığı örgütler arasında üniversiteler, yerel yönetimler, sivil toplum kuruluşları, sağlık ve güvenlik kurumları bulunmaktadır (Önal, 2020; Yavuz, 2021). Okullar bu bağlamda dahil oldukları bu geniş ağ içerisinde (Küçükilhan & Lamba, 2007) iş birliği yaptığı örgütlerle aralarındaki barışı sağlayabilmelidirler.

Okulların örgütsel barışı geliştirebilmek için iş birliğinde bulunması gereken en temel paydaşları velileridir. Olumlu bir okul ortamı ancak velilerin okuldaki uygulamaları desteklemesi, karar süreçlerine katılması ve gerekli iş birliğini sağlaması ile mümkündür (Babaoğlu vd., 2018; Spicer, 2016). Nitekim araştırmalar okul veli iş birliğinin öğrencilere, öğretmenlere, velilerin kendilerine ve okula olumlu katkılarının bulunduğunu (Akbaşlı ve Diş, 2019), çocuklarının eğitimiyle yakından ilgili olan ebeveynlerin çocuklarının akademik başarılarının daha yüksek olduğunu göstermektedir (Flores, 2016; Toldson & Lemmons, 2013; Wang, 2004). Özetle söylemek gerekirse velilerin öğrencilere ilişkin sorumluluklarını yerine getirmesi, okul ile iş birliğinde bulunması okulların hedeflerine daha hızlı ulaşmasını ve dolayısıyla da örgütsel barışı olumlu etkilemektedir. Hedeflediği başarıya ulaşamayan okullarda ise öğrencilerin, velilerin, öğretmenlerin memnuniyet düzeylerinin ve örgütsel barışın yüksek olması beklenemez.

Okullarda örgütsel barışı geliştiren işbirlikçi kültüre ilişkin önemli özelliklerden bir diğeri okulların farklı ülkelerdeki okullar ve kurumlarla iş birliği yapabilme kapasiteleridir. Örgütler bireylerin, toplumların ve devletlerin ihtiyaçlarının farklılaşması ve karşılıklı bağımlılıklarının artması nedeniyle uluslararası etkileşime girmek durumundadır (Bayar, 2008). Bu etkileşim örgütlerin sahip oldukları küresel iş birlikleri ve teknolojik imkanları sayesinde barışa olanak sağlamakta ve her bir bireyin barış için çaba harcamasına fırsat vermektedir (Tongeren, Brenk, Hellema & Verhoeven, 2005; Perkins, 2002). Okullar bu bağlamda öğrenci değişim programları, Erasmus ve eTwinning projeleri, kardeş okul uygulamaları gibi etkinliklerle küresel iş birliği kapasitesi yüksek örgütler arasında sayılabilir.

Mesleki nitelikler teması altında öğretmenlerin mesleklerinin gerektirdiği bilgiye, becerilere ve özelliklere sahip olmalarının, mesleki doyum sağlamalarının, mesleklerine aidiyet hissetmelerinin, niteliklerini artıracak faaliyetlere katılmalarının örgütsel barışı geliştiren faktörler olduğu anlaşılmıştır. Araştırmada elde edilen bu bulgu ile benzer sonuçlara ulaşan araştırmalar bulunmaktadır. Örneğin Gezer (2016), Tunçer (2019), Serçemeli ve Çınar (2020)'ın araştırmalardan çalışanların iş doyumlarının örgütsel barışı geliştirdiği anlaşılmaktadır. Örgütsel barış ile yakın ilişkisi bulunan örgütsel huzur ile iş doyumunun arasında pozitif ilişki olduğu Karakuş (2019) ve Bozanoğlu (2020)'nın çalışmalarından görülmektedir.

Yapıcı etkileşim teması altında okulun yakın çevresinin ve genel olarak toplumun eğitime önem vermesinin örgütsel barışı geliştiren faktörler olduğu anlaşılmıştır. Eğitim sistemlerinin toplumla en çok etkileşen ögesi okullardır. Bu nedenle okulların toplumun ve velilerin desteğini sağlamadan başarıya ulaşması mümkün görünmemektedir (Han & Üstüner, 2020; MEB, 2019c; Yiğit & Bayrakdar, 2016). Okulun imkân ve kaynaklarının toplumun hizmetine sunulması, kültür, sanat, spor gibi etkinliklerle okul ile toplumun bütünleşebilmesi okullarda örgütsel barışın gelişmesine katkı sağlayabilir.

Araştırmada katılımcıların deneyimlerine göre örgütsel barışı engelleyen faktörlerin keşfedilmesi hedeflenmiştir. Gerçekleştirilen analizler sonucunda örgütsel barışın engellerine ilişkin dört tema belirlenmiştir. Bunlar örgütsel, politik, psikososyal engeller ve liyakat ile ilgili engellerdir.

Örgütsel engeller teması altında toksik örgüt yaşamının, kapalı örgüt özelliklerinin, kaynak yetersizliğinin ve güvenlik sorunlarının örgütsel barışı engelleyen faktörler olduğu anlaşılmıştır. Toksik örgüt yaşamı çalışanların umutsuzluk, kızgınlık, güvensizlik gibi

duyguları yoğun yaşadığı, birbirleri ile husumetli olduğu, örgütten ayrılma niyetini taşıdıkları, dedikodunun yaygınlaştığı, adaletsiz, yabancılaştıran, kendi içinde birliği olmayan, yıkıcı bir örgüt ortamını nitelendirmektedir (Bitirim & Eğinli, 2008; Unur & Pekerşen, 2017). Bu nedenle toksik örgüt yaşamının okullarda örgütsel barışın önündeki en önemli engel olduğu yorumunda bulunulabilir.

Toksikleşen bir örgütte uygulamaların adaletsiz olduğu, örgütsel demokrasinin bulunmadığı, aşırı güç mücadelelerinin yaşandığı söylenebilir. Bu şekilde toksik bir kimliğe bürünen örgütlerde, örgütsel barışın engellendiği farklı araştırmalarla da desteklenmektedir. Örneğin çalışanların örgütsel süreçleri adil algılanmaması onları kızgın, öfkeli, üzgün ve saldırgan yaptığı, intikam niyeti taşımalarına yol açtığı (Özdevecioğlu, 2008; Skarlicki & Folger, 1997; Tınaz, 2008) ve böylece örgütü toksikleştirdiği tespit edilmiştir. Aynı şekilde örgütsel demokrasinin sağlanamadığı, çalışanların açık muhalefet edemediği (Kassing, 1997; Söğüt, 2020) dedikodunun yaygınlaştığı (Han, 2021), güç ilişkileri nedeniyle nezaketsizliğin ve açık ya da örtük şiddet davranışlarının yaşandığı (Demirkasımoğlu & Arastaman, 2017) okulların toksik bir kimliğe büründüğü belirlenmiştir.

Örgütler demografik, sosyal ve kültürel pek çok bakımdan farklılıklara sahip bireylerden oluşan yapılardır. Bu çeşitlilik içerisinde çalışanları karar alma süreçlerine dahil eden, yaşam tarzı farklılıklarına saygı gösteren demokratik kurumlarda örgütsel barış sağlanabilir (İlhan, 2020; Okorie, 2014; Özçelik-Sözer, 2020; Seim vd., 2015). Başka bir deyişle barış, her bir bireyin kendini etkileyen kararlarda söz söyleme hakkının bulunduğu, öneri ve şikayetlerini ifade edebildiği demokratik ortamlarda gelişebilecek bir olgudur.

Okullarda örgütsel barışın örgütsel engellerinden bir başkası örgütün sahip olduğu kaynakların yetersizliğidir. Okulların mali, teknolojik ve insan kaynakları bakımından yetersizlik yaşadığı (Aslan, 2021; Aslanargun & Bozkurt, 2012; Çınkır, 2010) bilinen bir durumdur. Bu araştırmanın katılımcıları okullarında öğrenme materyallerine erişilememesi nedeniyle öğrencilerin yeterince öğrenemediğini, yeterli sayıda çalışan olmamasından dolayı okullarda güvenlik sorunlarının oluştuğunu düşünmektedir. Bu yetersizlikler de okullarda örgütsel barışın yeterince gelişmemesine neden olmaktadır.

Sağlıklı örgütsel ilişkiler geliştirebilmek, okulun bilişsel, duygusal, sosyal işlevlerini etkili bir şekilde yerine getirebilmek için güvenlik öncelikli ihtiyaçtır (Manga, 2020). Gerçekleştirilen araştırmalar bu araştırmanın bulgularıyla benzer şekilde okulların güvenliğinin sağlanmasında yapısal ve eğitimsel sorunların bulunduğunu göstermektedir. Öğretmenler arasında yaşanan siyasi kutuplaşmaların, öğrencilerin disiplin sorunlarının,

okul çevresinde asayişin yeterince sağlanamamasının, fiziksel ve psikolojik şiddet davranışlarının okul güvenliğini tehdit ettiği (Çobanoğlu & Badavan, 2017; Erdem & Ulusoy, 2017; Goddard & Miller, 2010; Marchant, Christensen, Womack, Conley & Fisher, 2010; Yıldırım vd., 2018) dolayısıyla da örgütsel barışı engellediği anlaşılmaktadır. Bu bağlamda okulda örgütsel barışın gelişebilmesi için Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde yer aldığı gibi öncelikli olarak güvenliğin sağlanması gerektiği söylenebilir.

Politik engeller teması altında; okulların işleyişini yavaşlatan ve bu nedenle nitelik sorunları oluşturan bürokratik süreçler ile toplumsal gerçekliklerle örtüşmeyen, zorlayıcı eğitim politikalarının örgütsel barışı engelleyen faktörler olduğu anlaşılmıştır. Literatürde araştırmanın bu bulgusunu destekleyen, bürokratikleşme nedeniyle okulların sorun yaşadığını gösteren çok sayıda araştırma bulunmaktadır (Aslan, 2021; Çetin & Döş, 2014; Han & Üstüner, 2020; Karaoğlu, 2019; Söğüt, 2020). Örneğin Deveci ve Aykaç (2019) tarafından gerçekleştirilen meta sentez çalışmasına okullarda yaşanan sorunları inceleyen 61 araştırma dahil edilmiştir. Araştırmacılar okullarda yaşanan sorunlar içerisinde en yüksek frekansın sistem ve yapılanma sorunlarıyla ilgili olduğunu tespit etmiştir. Demirtaş, Özdemir & Küçük (2016) ve Karaoğlu (2019)'ın çalışmalarında okulların bürokratik yapısı arttıkça öğretmenlerin sessizlik ve sinizm davranışlarının da arttığı görülmüştür. Okul müdürleri ile gerçekleştirilen bir çalışmada Sezgin, Kazancı-Tınmaz ve Tetik (2020) okul müdürlerinin eğitim öğretim dışında kalan bürokratik işler nedeniyle iş yükünün artması, amaç kayması nedeniyle bürokrasinin amaç haline gelmesi gibi sorunlar yaşadıklarını belirlemiştir. Tüm bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde bürokratik süreçlerin öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin zaman kaybına yol açtığı, motivasyon düşüklüğüne neden olduğu böylece örgütsel barışı engellediği anlaşılmaktadır.

Araştırmanın dikkat çekici bulgularından biri okullarda örgütsel barışın en önemli engellerinden birinin eğitim politikalarıyla ilgili olduğudur. Literatürde yer alan başka araştırmalardan da okulların işleyişine, eğitim öğretim çalışmalarına, kaynak dağıtımına ve personel yönetimine ilişkin eğitim politikalarının (Ak, 2018; Memişoğlu vd., 2015; Özgenel, 2019; Uysal, 2008) örgütsel barışı engellediği anlaşılmaktadır. Örneğin Ekinci (2010) ve Aslan (2021)'ın araştırmalarında hiyerarşik ilişkide olunan örgütlerle iletişimi engelleyen politikaların eğitim kurumlarının en önemli sorunları olduğu görülmektedir. Söğüt (2020)'ün araştırmasına göre mevzuatta gerçekleşen sık değişiklikler, çalışanlara gereksiz iş yükü oluşturan uygulamalar, okul yöneticilerinin görevlendirilmesinde liyakatin esas alınmaması, eğitim politikalarının veriye dayalı belirlenmemesi gibi eğitime ilişkin

politikalar okul yönetimi süreçlerini etkisizleştirmektedir. Bu sonuçlardan yola çıkılarak eğitim öğretim süreçlerine ilişkin belirlenen bazı politikalarının okullarda örgütsel barışı engellediği söylenebilir.

Liyakat engelleri teması altında okul müdürlerinin literatürde karanlık liderlik olarak nitelendirilen toksik, yıkıcı, intikamcı özelliklerinin ve öğretmenlerin mesleklerinin gerektirdiği yeterliliğe sahip olmamalarının örgütsel barışı engelleyen faktörler olduğu anlaşılmıştır. Okulların temel görevi; öğrencilerin akademik, duygusal, sosyal bakımdan gelişimlerini ve bu şekilde başarılı olmalarını sağlamaktır. Bu görevi gerçekleştirebilmenin en önemli gereklerden birisi ise mesleklerinde yetkin öğretmenlere sahip olmaktır. Tüm ülkelerde öğretmenlerden branşlarına, eğitim bilimi alanına, teknolojiye, genel kültüre dair yeterli bilgiye sahip olmaları başka bir deyişle mesleğin gerektirdiği liyakatte olmaları beklenmektedir (Aksoğan & Bulut-Özek, 2020; Hazar, 2018; MEB, 2018). Bunun yanı sıra öğretmenlik olumlu iletişim, iş disiplini, problem çözme, entelektüel kapasite gibi liderlik becerilerini de gerektiren bir meslek alanıdır (Kanu, 1996; Pehlivan & Önder, 2020). Ancak araştırmalar öğretmenlerin mesleki yetersizlikleri bulunduğunu göstermektedir (Suplicz, 2009; Ekinci, 2010). Nitekim bu önem doğrultusunda MEB 2023 Eğitim Vizyonunda ve Avrupa Birliği 2020 Stratejik Planında da öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin artırılması öncelikli hedefler arasında belirlenmiştir.

Araştırmada okullarda örgütsel barışın en önemli engellerinden bir diğerinin okul yöneticilerinin liyakat sorunlarının bulunması ve karanlık liderlik özellikleri taşımaları olduğu anlaşılmıştır. Bu bulguyu destekler nitelikte Hardwick ve Landuyt (1961)'da örgütsel barışın bozulmasına liderin çatışmaları yönetme, problem çözme, çalışan motivasyonu sağlama gibi yönetsel becerilerindeki yetersizliklerinin (s. 152) başka bir deyişle gerekli liyakata sahip olmamasının neden olduğunu düşünmektedir. Literatürde yer alan liderlik becerilerinin incelendiği çok sayıda araştırmanın sonucundan yöneticilerin etkili iletişim, problem çözme, çatışma yönetimi, çevrenin desteğini sağlayabilme, okul kaynaklarını artırabilme gibi yeterliliklere sahip olmamasının (Altınok, 2014; Demirkasımoğlu & Arastaman, 2017; Maya & Yakut, 2020, s. 148; Nastiezaie & Musavinejad, 2018; Şenel & Buluç, 2016) ve adaletsiz, nezaketsiz, sınırlayıcı yani karanlık liderlik özelliklerinin (Ali, 2020; Ekinci, 2010; Patterson, DeBaryshe & Ramsey, 2017) örgütsel barışı engellediği görülmektedir.

Psikososyal engeller teması altında öğretmenlerin ve öğrencilerin okula yabancılaşmış olmasının, mobbing davranışlarının, olumsuz kişilik özelliklerine sahip öğretmen, yönetici

ve velilerin örgütsel barışı engelleyen faktörler olduğu anlaşılmıştır. Araştırmada istenmeyen öğretmen özellikleri örgütsel barışın psikososyal engelleri olarak öne çıkmıştır. İstenmeyen öğretmen özellikleri literatürde öğrencileri inciten davranışlardan öğrencilerin fiziksel olarak zarar gördükleri şiddet davranışlarına kadar geniş bir yelpazede açıklanmaktadır (Lewis & Riley, 2009). İstenmeyen öğretmen özelliklerinin temelinde örgütsel barışın engellerinden biri olan olumsuz kişilik özellikleri bulunmaktadır. Örneğin Suplicz (2009)'e göre öğrenciler tarafından açıklanan istenmeyen öğretmen davranışlarının %90'ına yakını öğretmenlerin olumsuz kişilik özellikleriyle ilgilidir. Çalışanların olumsuz kişilik özellikleri tüm örgütler için önemli bir sorun olmakla birlikte öğretmenlerin öğrencilerine rol model oldukları düşünüldüğünde okullar için daha yıkıcı sonuçları bulunduğu söylenebilir.

Araştırmada ayrıca katılımcıların deneyimlerinden okullarda örgütsel barışın sonuçlarının belirlenmesi hedeflenmiştir. Gerçekleştirilen analizlerde örgütsel barışın yüksek düzeyde hissedilmesinin öğretmenlere, yöneticilere, öğrencilere, bir örgüt olarak okula olumlu sonuçları, düşük düzeyde hissedilmesinin ise olumsuz sonuçları olduğu görülmüştür.

Örgütsel barışa sahip okullarda *öğretmenlerin* iş yaşamları ile özel yaşamları arasındaki dengeyi kurabildikleri, olumlu duygular yaşadıkları, samimi arkadaşlıklara sahip oldukları, bu arkadaşlıklar sayesinde mesleki anlamda geliştikleri belirlenmiştir. Ancak okullarda örgütsel barış düşük yaşandığında öğretmenlerin fiziksel ve psikolojik sağlıklarının bozulduğu, mesleklerine ve meslektaşlarına yabancılaşarak iş doyum düzeylerinin düştüğü, özel yaşamlarında sorunlar yaşamaya başladıkları görülmüştür. Bu araştırmanın bulgularıyla benzer şekilde literatürde yer alan başka araştırmalarda çalışanların mesleklerinden doyum sağlamalarının (Gezer, 2016; Serçemeli & Çınar, 2020; Tunçer, 2019), meslektaşlarıyla iş birliğinde bulunmalarının (Vangrieken vd., 2015), örgütlerine duydukları güvenin (Montaudon-Tomas, 2019) ve örgütsel adalet algılarının (Pan vd., 2018) örgütsel barışa sahip olumlu bir çalışma ortamından pozitif şekilde etkilendiğini göstermektedir. Örneğin Van Waes vd. (2016)'nin gerçekleştirdiği araştırmada öğretmenlerin birbirleriyle deneyimlerini paylaşmasının öğretmenlerin birbirinden öğrenmesinde en etkili yol olduğunu belirlemiştir. Ayrıca araştırmacılar öğretmenlerin birbirleriyle vakit geçirdikleri öğretmenler odası, kantin, fotokopi odası gibi ortak alanlardaki etkileşimlerinin, deneyimlerini paylaştıkları kahve sohbetlerinin onların yaşamlarında ne denli önemli olduğunu vurgulamıştır.

Örgütsel barışın yeterince gelişmediği bir okulda öğretmenlerin olumsuz duygular yaşadığı, bu olumsuz duygular nedeniyle iş yaşamları ve özel yaşamlarının olumsuz etkilendiği ve öğretmenlerin yabancılaşmasına yol açtığı başka araştırmaların sonuçlarından da anlaşılmaktadır (Capone vd., 2019; Çobanoğlu, 2019). Kişinin bulunduğu örgütten uzaklaşmasını açıklayan yabancılaşma (Şimşek, Çelik, Tahir & Fettahlıoğlu, 2006) hem öğrenciler hem de öğretmenler açısından örgütsel barışın olumsuz sonuçlarından biridir. Agarwal (1993) yabancılaşmayı çalışanların mesleklerine karşı ilgisini yitirerek sahip olduğu potansiyeli işine yansıtmaması, daha çok ekonomik nedenlerle mesleğinde ve işinde kalmaya devam etmesi olarak tanımlamaktadır. Örneğin Bilir-Güler, Demiralay ve Vural-Minaslı (2019)'nın gerçekleştirdikleri araştırmada bu araştırmanın bulgularıyla benzer şekilde çalışanların destek algıları arttıkça yabancılaşma düzeylerinin azaldığı, yabancılaşma düzeyleri arttıkça da örgütlerinden uzaklaştıklarını ya da şiddete yöneldiklerini belirlemişlerdir.

Örgütsel barış *okul yöneticilerinin* de yaşam kalitesini önemli derecede etkilemektedir. Araştırmada okullarda yaşanan yüksek düzeydeki örgütsel barışın yöneticilere popülerlik ve kariyer fırsatları sağladığı, öğretmenlerin okul müdürlerinin liderliğini daha fazla kabul alanlarına aldıkları anlaşılmıştır. Örgütsel barış düşük olduğunda ise öğretmenlerin yöneticilerine karşı direnç gösterdikleri, örgütsel vatandaşlık davranışları göstermeye gönüllü olmadıkları bu nedenlerle okul yöneticilerinin daha fazla yasal güçlerini kullandıkları, iş yüklerinin ve tükenmişliklerinin arttığı belirlenmiştir.

Örgütsel barışı oluşturan boyutlardan biri liderliktir. Bundan yola çıkılarak örgütsel barışın yöneticilerin liderlik özelliklerinden hem etkilenen hem de bir paydaş olarak okul yöneticilerini doğrudan etkileyen bir olgu olduğu söylenebilir. Nitekim literatürden olumlu bir okul ikliminden okul yöneticilerinin de olumlu etkilendiği (Sular, 2017, s. 29) anlaşılmaktadır. Uysal, Sarier ve Çilek (2019) öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarını etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği meta analiz çalışmasında bu araştırmanın bulgularıyla benzer şekilde okul müdürünün olumlu liderlik özelliklerinin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarını artırdığını belirlemiştir.

Okullarda örgütsel barış düşük olduğunda bir paydaş olarak okul yöneticileri de bu durumdan oldukça olumsuz etkilenmektedir. Okul yöneticilerinin kendi istekleri ile yöneticilikten ayrılma nedenlerinin incelendiği bazı araştırmaların sonuçları bu araştırmada elde edilen bulguları desteklemektedir. Örneğin okul yöneticiliğinden ayrılan öğretmenlerle gerçekleştirilen araştırmalarda, öğretmenlerin okul yöneticiliğinden istifa etmelerinde

yöneticilerin iş yükünün fazla olmasının, öğretmenlere ve diğer personele iş yaptırmakta zorluk çekmelerinin ve öğretmenlerle çatışma yaşamalarının etkili olduğu (Demirbilek & Bakioğlu, 2019; Kazak, 2021a) belirlenmiştir. Canlı ve Sindi (2021)'ye göre okul yöneticilerinin yöneticilik görevini yerine getirirken hoşnut olmadıkları durumlardan biri öğretmenlere iş yaptırmakta zorlanmalarıdır. Bu araştırmanın bulguları ve literatürde yer alan diğer araştırmalar birlikte değerlendirildiğinde okul yöneticilerinin örgütsel barıştan doğrudan etkilendikleri, gerek mesleki gelişimleri ve kariyer planlamalarının gerekse yöneticilik görevlerini etkili bir şekilde yerine getirebilmelerinin okuldaki örgütsel barış düzeyi ile yakından ilişkili olduğu söylenebilir.

Okullarda örgütsel barıştan etkilenen en temel paydaşın *öğrenciler* olduğu söylenebilir. Araştırmada okullarda örgütsel barışın yüksek hissedilmesinin öğrencilerin yaşam becerilerine, akademik ilgilerine, başarılarına, fiziksel ve ruhsal gelişimlerine olumlu katkısı olduğu belirlenmiştir. Başka bir deyişle yüksek düzeyde örgütsel barışa sahip okulların öğrencilerine destekleyici, demokratik, olumlu bir öğrenme ortamı sunduğu tespit edilmiştir. Okullarda örgütsel barış düşük olduğunda ise öğrencilerin disiplin, başarı ve motivasyon sorunları yaşadıkları anlaşılmıştır.

Destekleyici bir okul ortamında öğrencilerin okula ve öğretmenlere karşı hisleri de olumlu olmaktadır. Hem doğu hem de batı toplumlarında gerçekleştirilen araştırmalarda öğrencilerin huzurlu ve barışçıl bir okul ortamında olduklarında olumlu ilişkiler kurdukları, okula bağlılıklarının arttığı, akademik, duygusal ve sosyal gelişimlerinin olumlu etkilendiği anlaşılmıştır (Alridge & McChesney, 2018; Aslanargun, 2007; Sönmez, 2020; Wang & Holcombe, 2010). Örneğin Tong vd. (2019) Çin'de gerçekleştirdiği araştırmada okullardaki ilişkilerin öğrencilerin iyi olma halini etkilediğini, öğrencilerin öğretmenleri ve arkadaşlarıyla iyi ilişkilere sahip olmalarının stres, kaygı, depresyon gibi olumsuz duyguları daha az yaşamalarını sağladığını belirlemiştir. Christle, Jolivette ve Nelson (2007) ABD'nin Kentucky Eyaletindeki liselerde gerçekleştirdikleri araştırmada kendini okula ait hissedenden öğrencilerde daha düşük düzeyde okul terki eğilimi olduğunu tespit etmiştir.

Erken okul terkinin öğrencilerden, ailelerin koşullarından ve toplumsal faktörlerden kaynaklı farklı nedenleri olmakla birlikte (Romana & Gaerlan, 2021), öğrenci-öğretmen ilişkisinin olumsuz olması gibi okul kaynaklı çok önemli bir nedeni de bulunmaktadır (Karacabey ve Boyacı, 2018; Romana & Gaerlan, 2021). Üstelik araştırmalar öğretmenleriyle problem yaşaması nedeniyle okulu terk eden öğrencilerin ekonomik sorunlar ya da özel yaşamdaki zorluklar nedeniyle okul terk edenlere göre okula geri dönme

olasılıklarının daha düşük olduğunu göstermektedir (Zachry, 2005). Örneğin Boylan ve Renzulli (2014) Amerika Birleşik Devletleri'nde gerçekleştirdikleri araştırmada okul terki yaşayan ve okul terki nedeninin öğretmenlerle ve arkadaşlarıyla anlaşamamak olduğunu söyleyen öğrencilerin bunu belirtmeyenlere göre tekrar okul yaşantısına dönme ihtimalinin %38 daha az olduğunu bulgulamıştır. Benzer şekilde bu araştırmanın yürütüldüğü Şanlıurfa ilinde gerçekleştirilen bir araştırmada (Karacabey & Boyacı, 2018) okul terkinde etkili olan önemli nedenlerden birinin öğrencilerin öğretmenleri ve okul yöneticileri ile sorun yaşamaları olduğu belirlenmiştir. Okulun en önemli varlık nedenin öğrencilerin istenilen düzeyde öğrenmesi olduğu düşünüldüğünde, olumlu öğretmen-öğrenci ilişkileri ve destekleyici bir okul ortamı sağlayacağından örgütsel barışın bu amacı gerçekleştirmede etkili bir araç olduğu söylenebilir.

Araştırmada bir örgüt olarak *okulun* da örgütsel barıştan önemli derecede etkilendiği anlaşılmıştır. Yüksek düzeyde hissedilen örgütsel barışın okulların cazibesine, başarısına, kapasitesine, örgütsel mutluluk düzeyine katkı sağladığı anlaşılmıştır. Ancak örgütsel barışın düşük hissedildiği okullarda örgüt sağlığının bozulduğu, kurumsal itibarın zarar gördüğü ve öğretmenlerin bu okullardan ayrılmak istedikleri belirlenmiştir. Şimşek ve Şişman (2012)'a göre okulların çekiciliği daha başarılı öğrencileri ve öğretmenleri okulun bünyesine katabilmeye olanak tanımaktadır. Dolayısıyla okulların kapasitesinin artmasını da sağlamaktadır. Bu bulgulardan yola çıkarak örgütsel barışın yüksek düzeyde hissedilmesinin okulları öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler için çekici, mutluluk sağlayan ortak bir öğrenme ve yaşam alanına dönüştürdüğü söylenebilir.

Öğretmenlerin Okullarında Örgütsel Barış Algılama Düzeyine İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırmanın nitel kısmında katılımcılar örgütsel barışın durumsal koşullardan etkilenen bu nedenle her örgütte farklı düzeylerde hissedilen hatta aynı örgütte koşulların değişmesiyle farklı zamanlarda farklı şekillerde hissedebilen bir olgu olduğunu belirtmiştir. Nitel araştırmanın bulgularından yararlanarak geliştirilen Okulda Örgütsel Barış Ölçeği küme sayısı üç olacak şekilde kümeleme analizine tabi tutulmuştur. Gerçekleştirilen analizde bir okulda hissedilen örgütsel barış araştırmanın yöntem kısmında açıklandığı gibi “pozitif barış”, “negatif barış” ve “örgütsel kavga” olarak adlandırılan üç düzeyde sınıflandırılmıştır.

Araştırmada katılımcıların dörtte birinin örgütsel barışı örgütsel kavga, yarısından fazlasının negatif barış ve ancak beşte birinin pozitif barış düzeyinde algıladıkları anlaşılmıştır. Başka bir deyişle katılımcıların büyük çoğunluğunun okullarında örgütsel barışın örgütsel kavga ve negatif barış düzeyinde gerçekleştiğini düşündükleri belirlenmiştir. Pozitif barış daha önce de açıklandığı gibi duygusal, fiziksel, doğrudan ya da dolaylı şiddetin hiçbir türünün bulunmadığı hümanist ve demokratik örgütleri nitelendirmektedir (Galtung, 1969). Negatif barış örgütte örtük çatışmalar bulunmakla birlikte çalışanların örgütte kalma kararını sürdürerek mesleki rollerini oynadıkları ve yaşanan çatışmaları açık çatışmaya dönüştürmedikleri örgütleri karakterize etmektedir. Örgütsel kavga ise çalışanların birlikte çalışma olanağının kalmadığı ve ileri derecede çatışma yaşanan (Caldwell ve Canuto-Carronco, 2010; Hardwick & Landuyt, 1961, s.137) örgütleri tanımlamaktadır.

Örgütsel barışı negatif barış düzeyinde yaşayan örgütlerin Tosun ve Bostancı (2019)'nın çalışmasında pasif saldırgan örgütler olarak nitelendirildiği görülmektedir. Yazarlara göre pasif saldırgan örgütler dışardan bakıldığında herhangi bir çatışmanın olmadığı, çalışanlar arasında fikir birliğine ulaşılabilen bir örgüt tipini yansıtmaya rağmen aslında içi kaynayan, üzerinde uzlaşılan planların bile uygulanmasının zor olduğu örgütlerdir (Tosun ve Bostancı, 2019). Hardwick ve Landuyt (1961) bu konuda tam barış içerisinde bulunan bir örgütten söz edilemeyeceğini, çünkü insanın doğası gereği diğer insanlarla sürekli açık ya da örtük bir çatışma içerisinde olacağını düşünmektedir (s. 136).

Literatürde doğrudan öğretmenlerin ya da farklı kurumların çalışanlarının örgütsel barış algılarını belirlemeyi amaçlayan bir araştırmaya rastlanılamamıştır. Bununla birlikte örgütsel barışın boyutlarını doğrudan etkileyen örgütsel huzur, örgütsel mutluluk gibi örgütsel değişkenlerle ilgili literatürde önemli sonuçlar bulunmaktadır. Örneğin Bozanoğlu (2020) Türkiye örneklemini ile gerçekleştirdiği araştırmada öğretmenlerin örgütsel huzur algılarının bu araştırmanın bulgularına benzer şekilde “orta” düzeyde olduğunu belirlemiştir. Aynı şekilde Bozkurt-Bostancı, Akçadağ, Kahraman ve Tosun (2016) ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerle gerçekleştirdikleri araştırmada öğretmenlerin okul sağlığı algılarının “orta” düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Altınkurt ve Yılmaz (2014)'ın araştırmasında da öğretmenlerin “orta” düzeyde bir profesyonellik algısına ve iş doyumuna sahip oldukları anlaşılmıştır. Ancak bu araştırmanın bulgularından farklı olarak örgütsel barışı etkileyen bazı değişkenlerle ilgili öğretmenlerin daha olumlu algıya sahip olduğunu (Bozanoğlu, 2020; Yüner ve Burgaz, 2019) gösteren çalışmalar da bulunmaktadır.

Araştırmanın bulgularından ve literatürde yer alan diğer çalışmalardan anlaşılacağı üzere barış, tüm örgütler gibi eğitim örgütleri için de örgütsel amaçlara ulaşılmasında temel unsurlardan biridir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel barış algılarının daha çok örgütsel kavga ve negatif barış düzeyde çıkmasının nedeni nitel araştırmada da belirlendiği gibi öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin liyakat eksiklikleri, meslektaşlar arasında iyi ilişkiler kurulamaması, iç ve dış paydaşlarla gerekli iş birliğinin sağlanamaması, okulun kaynaklarının yetersizliği olabilir. Örgütsel barışın güven, adalet, bağlılık, motivasyon gibi psikolojik bağlamların yanı sıra kaynakların artırılmasını, paydaşlarla güçlü işbirliğini gerektiren bir süreç olduğu değerlendirildiğinde örgütsel barışın düşük düzeyde algılanmasının nedenleri daha iyi anlaşılabilir.

Araştırmanın dikkat çekici bulgularından biri öğretmenlerin örgütsel barış algılarının görev yaptıkları okulun eğitim kademesine göre farklılaştığıdır. Buna göre ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel barış algısının liselerde görev yapanlara göre belirgin derecede düşük olduğu anlaşılmıştır. Ortaokullarda görev yapan öğretmenler okullarında örgütsel barışı daha çok örgütsel kavga ve negatif barış düzeyinde hissederken, liselerde görev yapan öğretmenlerin daha çok pozitif barış düzeyinde hissettikleri belirlenmiştir. Bazı araştırmalarda (Erdoğan, 2017; Memduhoğlu & Turhan, 2016) bu araştırmada elde edilen bulgulara benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Örneğin Moçoşoğlu ve Kaya (2018) Şanlıurfa ilinde gerçekleştirdiği araştırmada, örgütsel mutluluğun okul türüne göre farklılık gösterdiğini bulgulamıştır. Ancak farklı bulgular elde eden araştırmalar da bulunmaktadır. Örneğin Bilgin (2018) araştırmasında örgütsel barışın özellikle iç barış boyutu ile yakın ilişkisi olan iş yeri arkadaşılığının okul türüne ve düzeyine göre farklılaşmadığını belirlemiştir. Çetin ve Polat (2019) ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyinin yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Türkiye’de ortaokullar öğrencilere çağın gerektirdiği bilgi ve becerileri kazandırmayı amaçlayan örgütlerdir. Ortaokullar bu amaç doğrultusunda öğrencilerinin demokrasi ve insan haklarına duyarlı birer birey olmalarını, bedensel, duygusal, sosyal, kültürel yönden gelişmelerini, ilgileri ve yetenekleri doğrultusunda üst eğitim kurumlarına devam etmelerini hedefleyen temel eğitim kurumlarıdır (MEB, 2016). Başka bir deyişle ortaokullarda öğrencilerin karşılaştırma ve rekabete dayalı bir anlayış yerine güvenli ve destekleyici bir eğitim ortamında (Wang & Holcombe, 2010) iyi birer yurttaş olabilmeleri için gerekli temel becerileri kazanması ve hayata hazırlanması sağlanmaya çalışılmaktadır (Doğan, 2007).

Bu araştırmada ortaokullarda örgütsel barışın istenilen düzeyde olmadığı, kavgaların yaşandığı, pozitif barışın yeterince gelişemediği anlaşılmaktadır. Oysa örgütsel barış öğretmenler için huzurlu bir iş yeri öğrenciler için öğrenmeye uygun bir okul ortamı için oldukça önemlidir. Ortaokulların öğretmenler tarafından örgütsel barış düzeyinin düşük algılanıyor olması, ortaokullarda önemli örgütsel ve bireysel sorunların bulunduğuna işaret etmektedir. Durum böyle olduğunda ortaokulların açıklanan hayati önemdeki hedeflerine yetince ulaşamadığı çıkarımında bulunulabilir. Ortaokulların hedeflerine yeterince ulaşamamasının öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler ve toplum üzerinde telafisi güç sonuçları olabileceği yorumu yapılabilir. Dolayısıyla temel eğitim kademesi olan ortaokullardaki örgütsel barış düzeyinin düşük olmasının eğitim yönetiminin yanı sıra, kamu yönetimi, siyaset bilimi, hukuk, ekonomi gibi birçok disiplinin öncelikle üzerinde durması gereken sorun alanlarından biri olduğu, politikaların okullarda örgütsel barışı sağlayabilecek uygulamaları içermesi gerektiği söylenebilir.

Araştırmada öğretmenlerin örgütsel barış algılarının kıdemlerine göre farklılaştığı belirlenmiştir. Buna göre on yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin beş yıl ve daha az kıdemi bulunanlara göre örgütsel barışı daha yüksek algıladığı anlaşılmıştır. Bu araştırmanın bulgularına benzer şekilde Bozanoğlu (2020) kıdemi yüksek olan öğretmenlerin kıdemi düşük olanlara göre örgütsel huzuru daha fazla hissettiklerini bulgulamıştır. Kıdem değişkenin yaş ile ilgili olduğu değerlendirildiğinde yetişkin örneklemeleriyle gerçekleştirilen araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Örneğin Demirci (2017) orta ve ileri yaşlardaki yetişkinlerin genç yaşlardakilere göre huzur düzeylerinin daha yüksek olduğunu bulgulamıştır. Song (2006) yaşça büyük olan çalışanların gençlere göre, Keleş (2018) kıdemi yüksek öğretmenlerin düşük olanlara göre iş yeri arkadaşlık algılarının daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Ayrıca yüksek kıdeme sahip öğretmenlerin iş doyumlarının (Darmody & Smyth, 2011), destekleyici liderlik algılarının daha yüksek olduğunu (Namlı, 2017), okullarını daha güvenli bulduklarını (Akgün, 2019), işten ayrılma niyetlerinin daha düşük olduğunu (Bildirici, 2020) belirleyen araştırmalar bulunmaktadır.

Örgütsel barışı etkileyen faktörlerle ilgili gerçekleştirilen araştırmalarda farklı sonuçlara ulaşan çalışmalar da bulunmaktadır. Örneğin mesleki doyumu mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin daha yüksek hissettiğini (Altınkurt & Yılmaz, 2014; Crossman & Haris, 2006), düşük kıdemdeki öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyinin daha yüksek olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Bulut, 2015; Çetin, 2019). Bir araştırmada (Şekerci, 2017) daha kıdemli olan öğretmenlerin kendilerini daha tükenmiş hissettikleri belirlenmiştir.

Bunun dışında öğretmenlerin kıdemlerinin okul güvenliği algılarını (Uluğ, 2015) ve okul yöneticileri ile ilgili değerlendirmelerini (Demirbilek, 2018; Şekerci,2017) farklılaştırmadığını gösteren araştırma sonuçları da mevcuttur.

Çomak ve Tunç (2012) öğretmenlik mesleğine yeni başlayan başka bir deyişle düşük kıdemli öğretmenlerin sosyal ilişkilerde, iletişimde daha fazla mobbing davranışlarına maruz kaldıklarını belirlemiştir. Benzer şekilde Kelling (2006) çalışmasında mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin daha kıdemli olanlara göre daha fazla saldırı ve sözlü suistimal gibi davranışlara maruz kaldığını tespit etmiştir. Mesleğe yeni başlayan düşük kıdeme sahip öğretmenlerin okullarında örgütsel barışı düşük hissetmesinin de benzer nedenlere bağlı olabileceği yorumunda bulunulabilir.

Araştırmada öğretmenlerin cinsiyetlerine, okulun büyüklüğüne, okulun bulunduğu yerleşim yerine, halen görev yaptıkları okulda çalışma süresine ve okul müdürünün cinsiyetine göre örgütsel barış algısının farklılaşmadığı belirlenmiştir. Örgütsel mutluluk, huzur, güven, liderlik, iş doyumu, okul-çevre iş birliği, eğitim politikaları gibi örgütsel barışı etkileyen faktörlerle ilgili gerçekleştirilen bazı araştırmaların bu araştırmanın bulgularını desteklediği görülmektedir. Buna göre araştırmalardan öğretmenlerin iş doyumu (Bozanoğlu, 2020; Diri & Kırıl, 2016), okul güvenliği (Barış, 2018; Göksoy, Sağır & Yenipınar, 2013; Kelling, 2006), tükenmişlik (Bilgen & Genç, 2014; Darmody & Smyth, 2011) algılarının cinsiyetlerine göre değişmediği anlaşılmaktadır. Çetin ve Polat (2019) öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerinin, Moçoşoğlu ve Kaya (2018) örgütsel mutluluk ve örgütsel sessizlik düzeylerinin, Bildirici (2020) işten ayrılma niyetinin cinsiyete göre farklılaşmadığını bulgulamıştır. Aynı şekilde liderlik özellikleriyle ilgili öğretmen algılarının cinsiyetlerinden etkilenmediği araştırmalardan (Demirbilek, 2018; Namlı, 2017; Şekerci, 2017) anlaşılmaktadır. Fakat farklı sonuçlara ulaşan çalışmalar da bulunmaktadır. Erkek öğretmenlerin Bozanoğlu (2020) örgütsel huzuru daha yüksek hissettiklerini, Akgün (2019) okulu daha güvenli bulduklarını, Bildirici (2020) paylaşılan liderlik algılarının daha yüksek olduğunu belirlemiştir.

Araştırmada okul büyüklüğü daha önce açıklandığı gibi öğrenci sayısı ile belirlenmiştir. Buna göre öğretmenlerin görev yaptıkları okullar sahip oldukları öğrenci sayısına göre küçük, orta, büyük olarak üç düzeye ayrılmıştır. Öğretmenlerin okul büyüklüğüne göre örgütsel barış algılarının farklılaşmadığı anlaşılmıştır. Literatürde yer alan bazı araştırmaların bu bulguyu desteklediği görülmektedir. Örneğin Altınkurt ve Yılmaz (2014) okuldaki öğretmen sayısına göre öğretmenlerin algılarında kuruma katkı, duygusal emek,

kişisel gelişim, mesleki duyarlılık, mesleki profesyonellik bakımından bir fark belirleyememiştir. Benzer şekilde Namı (2017) liselerde görev yapan öğretmenlerle gerçekleştirdiği araştırmada öğretmenlerin destekleyici liderlik algısını okuldaki öğretmen sayısının etkilemediğini tespit etmiştir. Türkiye’de okulların öğretmen sayılarının norm kadro uygulamaları doğrultusunda sahip oldukları öğrenci sayısına bağlı olarak belirlendiği düşünüldüğünde örgütsel barışı etkileyen unsurlar arasında yer alan mesleki duyarlılık, mesleki profesyonellik, destekleyici liderlik algısının okul büyüklüğünden etkilenmediği söylenebilir.

Araştırmanın bu bulgusunun aksine okullarda öğrenci mevcudunun artmasının güvenlik sorunlarına yol açtığını gösteren araştırmalar da bulunmaktadır (Barış, 2018; Can, 2014; Geyin, 2007). Örneğin Akgün (2019) okul mevcudu düşük olan küçük okullarda öğretmenlerin psikolojik güvenlik algılarının büyük okullara göre daha yüksek olduğunu, öğrenci mevcudunun artmasıyla okullarda daha fazla güvenlik sorunları yaşandığını belirlemiştir. Ayrıca Altinkurt ve Yılmaz (2014)’da bu araştırmanın aksine iş doyumu ile okulun büyüklüğü arasında anlamlı bir ilişki olduğunu, küçük okullarda görev yapan öğretmenlerin büyük okullarda görev yapanlara göre iş doyumlarının daha yüksek olduğunu belirlemiştir.

Araştırmada öğretmenlerin merkez ya da dış ilçede görev yapıyor olmalarının örgütsel barış algısını değiştirmediği anlaşılmıştır. Bu bulguya benzer şekilde Şekerci (2017) öğretmenlerin duygusal tükenmişliklerinde ve duyarsızlaşmalarında çalıştıkları eğitim bölgesi bakımından bir farklılık bulunmadığını belirlemiştir. Ancak çok sayıda araştırmada öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim bölgesinin örgütsel barışı etkileyen bazı değişkenlerle ilgili algılarını etkilediği görülmektedir. Örneğin Diri ve Kırıl (2016) düşük sosyoekonomik çevrede bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin daha yüksek olduğunu bulgulamıştır. Bildirici (2020) şehir dışında görev yapan öğretmenlerin şehir merkezinde çalışanlara göre paylaşılan liderliği daha fazla algıladığını, Dönmez ve Taylı (2018) alt sosyoekonomik düzeyde bulunan okulların öğrencilerinin okul iklimi algısının orta ve üst düzeyde bulunanlara göre daha düşük olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca sosyoekonomik düzeyi yüksek bölgelerde çalışan öğretmenlerin işlerinden daha fazla doyum sağladıkları çok sayıda araştırmanın sonucundan (George, Louw & Badenhorst, 2008; Koruklu, Feyzioğlu, Özenoğlu-Kiremit & Aladağ, 2013) anlaşılmaktadır.

Türkiye’nin coğrafi yapılanması dikkate alındığında dış ilçelerin merkez ilçelere göre sosyoekonomik açıdan daha fazla yetersizliklere sahip oldukları söylenebilir. Bu

yetersizlikler öğretmenlerin görevlerini gerçekleştirirken daha fedakâr davranışlarda bulunmasına neden olmaktadır. Nitekim Korkmaz ve Arabacı (2013) ilköğretim ve ortaöğretim okullarında gerçekleştirdikleri araştırmada dış ilçelerde ve kırsal kesimde görevli öğretmenlerin il merkezinde görev yapanlara göre örgütsel vatandaşlık davranışlarını daha çok sergilediklerini belirlemiştir.

Araştırmada örgütsel barış algısının halen görev yapılan okulda çalışma süresine göre farklılaşmadığı anlaşılmıştır. Literatürde araştırmanın bu bulgusunu destekleyen araştırmalar mevcuttur. Örneğin iş yeri arkadaşlığı örgütsel barışın denge boyutu için önemli bir değişkendir. Araştırmalar iş yeri arkadaşlığının aynı örgütte görev yapma süresinden etkilenmediğini göstermektedir (Bozanoğlu, 2020; Bilgin, 2018; Karaköy, 2019; Song, 2006). Benzer şekilde örgütsel stres (Şanlı, Tan & Bozanoğlu, 2018) örgütsel mutluluk (Çetin & Polat, 2019), iş doyumu (Bozanoğlu, 2020) ve tükenmişlik düzeylerinin görev yaptıkları okulda çalışma sürelerinden etkilenmediğini (Çelebi, 2013; Diri & Kırıl, 2016) gösteren araştırmalar da bulunmaktadır.

Araştırmada ayrıca öğretmenlerin örgütsel barış algısının okul müdürünün cinsiyetine göre farklılaşmadığı anlaşılmıştır. Hiçyılmaz ve Şahin (2020)'in araştırmasında da bu araştırmanın bulgularına benzer şekilde öğretmenlerin okul yöneticilerinin yenilik yönetim becerilerine ilişkin algılarının yöneticilerinin cinsiyetlerinden etkilenmediğini belirlemiştir. Okul müdürleri cinsiyetlerinden bağımsız olarak okul yönetimine ilişkin liderlik becerilerine sahip olmalıdır. Öğretmenlerin okul yöneticilerine ilişkin algılarını cinsiyetlerinden ziyade adaletli uygulamaları belirlemektedir (Demirbilek, 2018). Bununla beraber okul yöneticilerinin uygulamalarının cinsiyetlerine göre farklılaştığını gösteren araştırmalar da bulunmaktadır. Örneğin Maya ve Yakut (2020, s. 151) okul müdürlerinin kullandıkları motivasyonel dili araştırdıkları çalışmalarında kadın yöneticilerin öğretmenlerle iletişimlerinde motive edici bir dili kullandıkları belirlemiştir. İhtiyaroğlu (2018) okul yöneticilerinin liderlik davranışlarını incelediği çalışmasında; erkek okul müdürlerinin daha çok okul yönetiminde teknik ve görev kısmına yöneldikleri başka bir deyişle iş odaklı oldukları, kadın okul yöneticilerinin ise çalışanların kişisel ihtiyaçlarını ve bireysel farklılıklarını ön plana çıkardıkları ve çalışanların kişisel ihtiyaçlarını gidermeye çalıştıkları başka bir ifade ile kişi odaklı liderlik davranışlarını daha sık sergilediğini belirlemiştir.

Özetle söylemek gerekirse öğretmenlerin örgütsel barış algısının pozitif barış düzeyinde olmadığı, liselerde görev yapan öğretmenlerin ve mesleki kıdemleri fazla öğretmenlerin örgütsel barışı daha yüksek düzeyde algıladığı anlaşılmıştır. Bunun yanı sıra örgütsel barış

algısının öğretmenlerin ve okul müdürlerinin cinsiyeti, okulun büyüklüğü ve bulunduğu yerleşim yeri gibi demografik özelliklerden etkilenmediği görülmüştür. Örgütsel barış algısını etkileyen çeşitli örgütsel değişkenlerle ilgili literatürde bu araştırmanın sonuçlarından farklı bulgulara ulaşılmasının nedenin örgütsel barışın bünyesinde pek çok değişkeni barındıran bütüncül bir yapıyı tanımlaması başka bir deyişle parçaların basit bir birleşiminden daha fazla anlam içeren karmaşık bir yapı olmasından kaynaklandığı değerlendirilmiştir. Nitekim araştırma kapsamında yürütülen nitel araştırmada da belirlendiği gibi örgütsel barış demografik özelliklerden ziyade kişilerin ve örgütün psikolojik, sosyolojik, mali, kültürel özelliklerinden daha fazla etkilenen bir olgudur. Bu nedenle büyük ve küçük, merkez ya da dış ilçede görev yapan kadın ve erkek öğretmenler örgütsel barışı benzer özelliklerle ve benzer şekilde algılamaktadır.

Öğretmenlerin Okul Etkililiğini Algılama Düzeylerine İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırmanın bir başka alt problemi öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algılarının belirlenmesidir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin büyük çoğunluğunun okullarını *düşük* ve *orta* düzeyde etkili algıladıkları anlaşılmıştır. Literatürde bu bulgunun birçok araştırmayla desteklendiği görülmektedir (Koçak & Nartgün, 2020; Şenel & Buluç, 2016). Polatcan ve Cansoy (2018) tarafından Türkiye’de gerçekleştirilen etkili okul araştırmalarının analiz edildiği çalışmada okulların etkililik düzeylerinin çoğunlukla “orta” düzeyde algılandığı belirlenmiştir. Ancak literatürde bu araştırmada elde edilen bulgunun aksine öğretmenlerin okul etkililiği algılarının yüksek olduğunu gösteren çalışmalar da yer almaktadır (İmalı & Yelpeze, 2021; Namlı, 2017; Ramberg, Laftman, Amquist & Modin, 2018; Yıldırım & Ada, 2015). Türkiye’de gerçekleştirilen okul etkililiği araştırmalarının incelendiği bir başka çalışmada Turhan vd. (2017) genel olarak öğretmen, öğrenci, yönetici, okul kültürü, okul iklimi boyutlarında okulların etkili okul özellikleri gösterdikleri sonucuna ulaşmıştır.

Bir okulun tüm öğrencilerini kuruluş amaçlarında ve eğitim programında belirlediği hedeflere, istenilen düzeyde ulaştırması okul etkililiği olarak tanımlanmaktadır (Levine & Lezotte, 1990). Öğrencilerin sahip oldukları eğitim hakkını en üst düzeyde kullanabilmesi, gizil güçlerini açığa çıkarabilmeleri, potansiyellerine uygun şekilde istihdama katılabilmeleri ancak etkili okullarla mümkün görünmektedir (Nyagosia, Waweru & Njuguna, 2013). Bunun yanı sıra devletler hem kalkınmışlık düzeyini yükselterek küresel

ekonomi içerisinde söz sahibi olabilmek hem de varlıklarının teminatı olan bağılılığı yüksek vatandaşlar yetiştirebilmek için etkili bir eğitim sistemine ve etkili okullara ihtiyaç duymaktadır (Aslan, 2021). Bu nedenle bireyler, toplumlar ve devletler için okulların etkililiği büyük önem taşımaktadır.

Araştırmanın önemli bulgularından bir diğeri öğretmenlerin okul etkililiği algılarının görev yaptıkları okulun eğitim kademesine göre farklılaştığıdır. Buna göre ortaokullarda görev yapan öğretmenler okullarının etkililiğini *düşük*, liselerde görev yapan öğretmenler ise *orta* ve *yüksek* düzeyde algılamaktadır. Literatürde bu bulguya benzer sonuçlara ulaşan araştırmalar bulunmaktadır. Küçük (2020) liselerde görev yapan öğretmenlerin okul etkililiği algılarının orta, Namlı (2017) yüksek düzeyde olduğunu bulgulamıştır. Bildirici (2020) ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin okul etkililiğini orta düzeyde algıladıklarını belirlemiştir. Ancak bu araştırmanın bulgularından farklı olarak Çalışkan-Yılmaz (2021) İstanbul'da görev yapan öğretmenlerle gerçekleştirdiği çalışmada ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin liselerde görev yapanlara göre okul etkililiğini daha yüksek algıladığını belirlemiştir. Benzer şekilde Özgenel ve Mert (2019)'in araştırma bulguları arasında ilkökul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin liselerde görev yapanlara göre okullarını daha etkili algıladıkları yer almaktadır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin görev yaptıkları okulun eğitim kademesine göre okul etkililiği algısının farklılaşmadığını (Mert, Parlar & Özgenel, 2021) bulgulayan araştırmalar da mevcuttur.

Öğretmenlerin okul etkililiğini okulun eğitim kademesine göre farklı şekilde algılamalarının öğrenciden, öğretmenlerden, yöneticilerden, velilerden, müfredattan kaynaklı çok boyutlu nedenleri bulunduğu araştırmalarla belirlenmiştir. Açıklanacak olursa etkili liselerin özelliklerini belirlemeye yönelik gerçekleştirdikleri araştırmada Preston, Goldring, Guthrie, Ramsey ve Huff (2017) etkili liselerin ayırt edici özelliklerinin örgütün dokusunu belirleyen öğrenme merkezli liderlik ile titiz ve uyumlu müfredata sahip olmalarından kaynaklı olduğunu tespit etmiştir. Ortaokullarda okulların etkililiğini engelleyen faktörleri belirlemeyi amaçlayan bir araştırmada ortaokulların yönetimden, öğretmenlerden, öğrencilerden, okul ortamından, ailelerden, fiziksel çevrenin olanaklarından, öğrenme ve öğretme sürecinin niteliğinden kaynaklanan etkililik engellerinin bulunduğu anlaşılmıştır (Özkaya, 2021). Düşük ve yüksek sosyoekonomik sosyal çevrede bulunan ortaokullarda gerçekleştirilen başka bir araştırmada (Kazak, 2021b) öğrencilerin şiddet içerikli davranışlarının, okulun hiyerarşik ilişkide bulunduğu kurumlarla gerekli iş birliğini

sağlayamamasının, yöneticilerin engelleyici davranışlarının ve yönetsel yetersizliklerinin okulun etkililiğini engellediği belirlenmiştir.

Ortaokullar öğrencilere potansiyellerine uygun becerilerin yanı sıra iyi bir insan ve vatandaş olmayı sağlayan yeterliliklerin kazandırıldığı eğitim basamağıdır (MEB, 2016). Başka bir deyişle ortaokul bir öğrencinin gelecekte eğitim sürecinin nasıl şekilleneceğini belirleyen temel eğitim kurumudur (Wang & Holcombe, 2010). Ortaokulların etkililik düzeyinin yüksek olması öğrencilerin akademik gelişimleri için önemlidir. Bu nedenle ortaokullarda etkililik düzeyinin yükseltilmesini sağlayabilecek önlemlerin alınması zorunlu görünmektedir. Çünkü yeterince etkili olmayan ortaokullarda öğrenim gören öğrencilerin lisede ve yükseköğretimde potansiyellerine uygun eğitim olanaklarından yararlanamaması hatta öğrencilerin eğitim yaşantılarının okul terki ile sonuçlanması gibi olumsuz sonuçları olabilecektir.

Araştırmada öğretmenlerin okul etkililiği algısının cinsiyetlerine, kıdemlerine, görev yaptıkları yerleşim yerine, halen görev yaptıkları okulda çalışma sürelerine, okulun büyüklüğüne göre farklılık göstermediği anlaşılmıştır. Literatürde araştırmanın bulgularıyla benzerlik gösteren çalışmalar mevcuttur. Örneğin okul etkililiği algısının cinsiyete göre farklılaşmadığını gösteren çok sayıda araştırma sonucu bulunmaktadır (Çalışkan-Yılmaz, 2021; İmalı & Yelpaze, 2021; Küçük, 2020; Mert vd., 2021; Namlı, 2017; Özgenel & Mert, 2019). Ayrıca Turgut (2021)'un seksen iki araştırmanın verileri ile gerçekleştirdiği meta analiz çalışmasında okul etkililiği ile cinsiyet arasında anlamlı ilişki bulunmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin okul etkililiği algısını değiştirmeyen bir başka etken kıdemdir. Bu araştırmanın bulgularıyla benzer şekilde Namlı (2017), Özgenel ve Mert (2019), Mert vd. (2021), İmalı ve Yelpaze (2021)'de araştırmalarında öğretmenlerin mesleki tecrübelerinin okul etkililiği algısını değiştirmediğini bulgulamıştır.

Araştırmanın bulgularına göre hem merkez hem de dış ilçelerde görev yapan öğretmenlerin okul etkililiği algıları benzerlik göstermektedir. Bildirici (2020) gerçekleştirdiği araştırmada benzer sonuçlara ulaşarak okulun bulunduğu eğitim bölgesi ile etkililiği arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını belirlemiştir. Day, Gu ve Sammons (2016)'a göre okul etkililiğinin sağlanabilmesi öncelikle okulun eğitim bölgesindeki ihtiyaçlarının doğru tespit edilmesine bağlıdır. Araştırmanın bir başka bulgusu öğretmenlerin görev yaptıkları okulda çalışma süresinin ve görev yaptıkları okulun büyüklüğünün okul etkililiği algısını değiştirmediği yönündedir. Bu bulgu Namlı (2017)'nin araştırması ile de desteklenmektedir.

Literatürde öğretmenlerin demografik değişkenlerinin okul etkililiği algısını farklılaştırdığını belirleyen araştırmalara da rastlanılmaktadır. Örneğin Bildirici (2020) araştırmasında erkek öğretmenlerin okul etkililiğini daha yüksek algıladığını belirlemiştir. Bazı araştırmalarda okul etkililiği algısının öğretmenlerin deneyimlerinden etkilendiği, kıdem arttıkça okul etkililiği algısının arttığı sonucuna ulaşılmıştır (Bildirici, 2020; Çalışkan-Yılmaz, 2021; Çobanoğlu-Kasap, 2008; Küçük, 2020). Ayrıca Sönmez (2020)'in etkili okullarda gerçekleştirdiği araştırmada öğretmenlerin aynı okulda uzun süre birlikte çalışmasının güçlü bir öğretmen kültürü oluşturduğu, bu kültürün de okul etkililiğini önemli derecede belirlediği anlaşılmıştır. Bununla birlikte bazı araştırmalar sosyoekonomik düzeyi iyi olan okulların daha başarılı olduklarını göstermektedir (Day vd., 2016; Naidoo, van Eeden & Munch, 2014). Uysal (2008)'a göre okulun kırsal kesimde ya da kent merkezinde olması, yakın çevresinin sahip olduğu gelişmişlik düzeyi, okula verilen değeri ve okuldan beklentileri farklılaştırmaktadır. Örneğin ailelerin sahip olduğu çocuk sayısının fazla olması eğitime verilen değeri düşürmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin kırsal kesimde yaşıyor olmaları okulu terk etme olasılıklarını artırmaktadır. Ayrıca bu araştırmanın bulgularından farklı olarak Ermeydan ve Can (2020) Kahramanmaraş ilinde ilkokullar ve ortaokullarda gerçekleştirdiği araştırmada öğretmenlerin orta büyüklükteki okulları daha küçük ve büyük okullardan daha etkili bulduklarını belirlemiştir. Bunun yanı sıra Preston vd. (2017) okulun büyüklüğü arttıkça öğrenci ve öğretmen arasındaki ilişkinin gücü azalarak okul etkililiğinin zayıfladığını belirtmektedir.

Bu araştırmanın sonuçları ve literatürde yer alan diğer araştırmaların bulguları beraber değerlendirildiğinde Türkiye'de gerçekleştirilen okul etkililiği araştırmalarında farklı sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Bir kısım araştırmada öğretmenlerin okullarını oldukça etkili buldukları yer alırken (Ermeydan & Can, 2020; Şenel & Buluç, 2016) bazı araştırmalarda öğretmenler okullarını yeteri kadar etkili bulmamaktadır (Alanoğlu, 2014; Cerit & Yıldırım, 2017; Şahin, 2011). Ancak uluslararası sınavların sonuçları ve eğitim raporları Türkiye'de okulların etkililik sorunları yaşadığına işaret etmektedir. Literatürde öğretmen, yönetici ve öğrenci örneklemleri ile gerçekleştirilen çalışmalarda okul etkililiğiyle ilgili farklı sonuçlara ulaşılmasının nedeni paydaşların okul etkililiği kriterlerine ilişkin farkındalıklarının düşük olmasıyla açıklanabilir.

Eğitimin üretildiği temel kurum olan okulların etkisiz süreçlere ve sonuçlara sahip olmasının bireylerden başlayarak topluma ve küresel boyuta varan olumsuz sonuçları bulunmaktadır (Aslan, 2021). Rothstein (2006)'a göre etkili bir okul, öğrenci çıktılarında nedensel

iyileştirmeler üreten okuldur. Bunu başarabilmenin yolu ise tüm öğrencilerin öğreneceğine ilişkin güçlü bir inanca sahip olmak, bu uğurda sonsuz bir yolculuk yapmaktır (Lezotte, 1991). Eğitim tüm bireyler için daha iyi yaşam koşullarına sahip olabilmeyen en etkili ve en etik yoldur. Özellikle sosyal, psikolojik, fiziksel ve ekonomik açıdan dezavantajlı olanlar için sahip olunan eğitim hakkını etkili okullarda kullanabilmek yakalanabilecek en önemli fırsattır.

Örgütsel Barış ve Okul Etkililiği İlişkisi Hakkındaki Bulguların Tartışılması

Araştırmanın temel problemlerinden biri örgütsel barış ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Bu kapsamda kurulan modelde iç barış (denge ve liderlik) ile okul etkililiği arasında pozitif yönlü yüksek bir ilişki olduğu, iç barışın okul etkililiğini yordadığı belirlenmiştir. Başka bir deyişle iç barışın okul etkililiğini belirleyen önemli bir değişken olduğu, iç barış arttıkça okul etkililiği algısının yükseldiği anlaşılmıştır. Ayrıca araştırmada dış barışın okul etkililiğinin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı belirlenmekle birlikte dış barış ile iç barış arasında güçlü bir ilişkinin bulunduğu görülmüştür. Buna göre dış barış puanları arttıkça iç barış puanlarının da arttığı, dış barışın iç barış üzerindeki etkisi nedeniyle okul etkililiğini dolaylı olarak etkilediği söylenebilir.

Araştırmalardan etkili okulların boyutları ile örgütsel barışın boyutları arasında büyük bir benzerlik olduğu anlaşılmaktadır. Örneğin Purkey ve Smith (1983) etkili okulu, örgütsel bileşenler ve süreç bileşenleri olarak iki temel yapıda ele almıştır. Örgütsel bileşenler içerisinde örgütsel barışın denge boyutunu etkileyen öğretmenlerin mesleki gelişimine ve özerkliğine, örgütsel barışın liderlik boyutunu etkileyen liderlik performansının önemine vurgu yapmıştır. Süreç bileşenleri arasında ise örgütsel barışın çevre boyutunu etkileyen ebeveyn katılımını ve okul bölgesinin desteğini saymıştır. Aynı şekilde Behlol, Akbar ve Hukamdad (2019) etkili okulların göstergelerini güçlü liderlik, pozitif atmosfer ve meslektaşlara karşı özenli tutumla başka bir deyişle güçlü bir iç barışla karakterize etmektedir. Sönmez (2020) etkili okul kriterlerini karşılayan üç ortaokulda gerçekleştirdiği durum çalışmasında etkili okulların dengeye, etkili liderliğe, işbirlikçi çevreye sahip olduklarını belirlemiştir. Açıklanacak olursa etkili okullarda dinamik, yenilikçi, hümanist öğretmenlerin, güvenli, düzenli bir okul ikliminin ve güçlü bir okul kültürünün yani okulda dengenin olduğu anlaşılmıştır. Okul müdürlerinin vizyoner, dağıtımcı ve demokratik liderlik stillerini benimseyerek sorumluluğu çalışanlarla paylaştıkları görülmüştür. Aynı zamanda okulu maddi ve manevi olarak destekleyen veli çevresine sahip oldukları tespit edilmiştir

(Sönmez, 2020). Bu sonuçlardan yola çıkılarak etkili okulların aynı zamanda iç barış ve dış barış düzeyleri yüksek okullar oldukları söylenebilir.

Okul etkililiğini sağlayabilmenin önemli bir yolu etkisizliğe neden olan süreçlerin ve durumların belirlenerek önlemler geliştirilmesidir. Okullarda etkisizliğe neden olan faktörlerin bu araştırmanın nitel kısmında tespit edilen okullarda örgütsel barışın engelleriyle benzeştiği görülmektedir (Kazak, 2021b; Söğüt, 2020). Örneğin Özkaya (2021)'nın ortaokullarda görev yapan yöneticilerle gerçekleştirdiği çalışmada, okul etkililiğinin önündeki engellerin çalışanların olumsuz kişilik özelliklerinden, kendilerini okula ait hissetmemelerinden, mesleki tükenmişlik yaşamalarından, mutsuz ve huzursuz çalışma ortamından başka bir deyişle okuldaki dengenin bozulmasından kaynaklandığı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra okul müdürlerinin otoriter tutumunun, koordinasyon eksikliğinin, negatif yaklaşımının, adaletsiz uygulamalarının başka bir deyişle olumsuz liderlik özelliklerinin okulların etkililiğinin önemli engellerinden biri olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca eğitimde fırsat eşitliğini sağlamayan, yoğun ve sonuç odaklı öğretim programları gibi politikaların okulların etkililiğini zayıflattığı sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak düşük sosyoekonomik yapıya sahip, eğitimsiz, ilgisiz, okula değer vermeyen veliler gibi çevresel özelliklerin okul etkililiğinin önemli engelleri olduğunu anlaşılmıştır (Özkaya, 2021). Bu sonuçlardan yola çıkılarak okullarda etkililiğin sağlanabilmesinin önemli ölçüde örgütsel barışın sağlanabilmesi ile mümkün olabileceği yorumu yapılabilir.

Tüm ülkeler eğitim sistemlerinin niteliklerini artırabilmek için okulların etkililiğini artırmaya dönük çaba içerisinde. Bu nedenle etkili okul çalışmaları araştırmacıların odak noktasında bulunan konulardan biridir. Etkili okul çalışmalarıyla ilgili literatür incelendiğinde bu araştırmanın bulgularını destekleyen, okul etkililiği ile örgütsel barış arasındaki ilişkiye kanıt sunan çok sayıda araştırma bulunduğu anlaşılmaktadır (Balci, 2014; Bellei vd., 2020; Kazak, 2021b; Lezotte, 1991; Özkaya, 2021; Preston vd., 2017; Purkey ve Smith, 1983; Sönmez, 2020; Toldson & Lemmons, 2013; Turgut, 2021). Örneğin örgütsel barışın denge boyutunu etkileyen okul iklimi, kültürü (Ngware, Ciera, Musyoka & Mutisya, 2021; Şenel & Buluç, 2016; Yüner & Burgaz, 2019) ve iş yeri arkadaşlığı (Bozanoğlu, 2020) ile okul etkililiğinin olumlu ilişkisini gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Bu bağlamda etkili okulların öğrencilerin ve öğretmenlerin kendini güvende hissettiği (Manga, 2020; Marsden, 2005), çalışanların yüksek iş doyumuna sahip oldukları (Özgenel & Topal, 2019), huzurlu (Bozanoğlu, 2020; Oymak & Tulunay-Ateş, 2019), örgütsel barış düzeyi yüksek okullar oldukları söylenebilir. Nitekim Scheerens vd. (2013) gerçekleştirdikleri meta analiz

alışmasında okul etkililiğinde en büyük etkiyi okul iklimiyle ve müfredatla ilgili faktörlerin gösterdiğini belirlemiştir.

Eğitimin üretildiği en stratejik örgüt okuldur. Okulların etkili yöneticiler tarafından yönetilebilmesi okulların bir örgüt olarak iç ilişkilerini etkilediği gibi okulun çevresiyle ilişkileri üzerinde de büyük bir rol oynamaktadırlar (Ereş, 2009). Han ve Üstüner (2020)'e göre etkili okul yöneticisi çevrenin olanaklarını okulun amaçları doğrultusunda kullanabilen, okulun eğitim olanaklarını toplumun hizmetine sunabilen kişidir. Araştırmalar örgütsel barışın bileşenlerinden biri olan liderliğin aynı zamanda etkili okulların da temel özelliklerinden olduğunu göstermektedir (Behlol vd., 2019; Hallinger, 2005; Lezotte, 1991; Weber, 1971). Dönüşümsel (İmalı & Yelpaze, 2021), durumsal (Hutton, 2017), paylaşımcı liderlik tarzına sahip (Bildirici, 2020), adil uygulamalarda bulunan (Tofur & Balıkçı, 2018) destekleyici okul yöneticilerinin (Namlı, 2017, s. 202) okullarında hem örgütsel barışı sağlayabildiği hem de okullarının etkililiğini artırabildikleri görülmektedir. Nitekim okul yöneticilerinin planlama becerileri sayesinde (Oymak & Tulunay-Ateş, 2019) okulu bürokratik işleyiştten kurtarabilmeleri (Balyer, 2013; Şenel ve Buluç, 2016), hiyerarşik ilişkide oldukları örgütlerin desteklerini okulun başarısına ve öğretmenlerin motivasyonlarına yönlendirebilmeleri (Nastiezaie & Musavinejad, 2018) beraberinde okul etkililiğini ve örgütsel barışı getirdiği araştırmalardan anlaşılmaktadır.

Örgütsel barışın boyutlardan biri olan politikalar aynı zamanda okul etkililiğini sağlayan en önemli unsurlardandır. Babalola (2004)'ya göre kaliteli bir eğitimin temel girdilerinden biri eğitim politikaları ve bu politikalar doğrultusunda oluşturulan okul müfredatıdır. Bu bilgilerden örgütsel barış ile okul etkililiğinin politikalardan etkilenmesi bakımında da ilişki içerisinde olduğu yorumu yapılabilir.

Örgütsel barışın çevre boyutu okullar açısından değerlendirildiğinde en önemli unsurunun veliler olduğu söylenebilir (Ekinci, 2010; Demirtaş ve Küçük, 2014). Örgütsel barışı sağlayabilmek için bir gereklilik olan veli iş birliği aynı zamanda etkili okulların da önemli özelliklerinden biridir (Lezotte, 1991). Farklı ülkelerde yürütölen araştırmalar velilerin önemli derecede okulları etkileme gücünün bulunduğunu göstermektedir (Abdulkadiroğlu, Pathak, Schellenberg & Walters, 2020; Beuermann, Jackson, Navarro-Sola ve Pardo, 2020, s. 35-36). Bu araştırmaların ortak bulgusu ebeveynlerin çocuklarını etkili okullara kaydettirmeyi istedikleri yönündedir. Örneğin Ngware vd. (2021)'nin Kenya'da, Abdulkadiroğlu vd. (2020)'nin Amerika'da, Pulat (2019)'ın Türkiye'de gerçekleştirdikleri araştırmanın bulgularından biri de budur. Üstelik veliler çocuklarını etkili okullara

gönderebilmek için çok fazla fedakarlıkta bulunabilmektedir. Black (1999) okul kalitesinin ev fiyatları ile ilişkisini incelediği araştırmada velilerin daha etkili okullar için bütçelerinden daha fazla pay ayırdığını göstermiştir. Massachusetts eyaletinde gerçekleştirilen bu araştırmada velilerin test puanlarında yüzde beşlik bir artış için yüzde 2,5 daha fazla ev kirası ödemeye istekli oldukları bulgulanmıştır.

Bu araştırmanın nitel kısmında öğretmenler çevrenin okul üzerinde etkili olduğuna ilişkin görüşler belirtmiştir. Ancak araştırmanın nicel kısmında dış barışın başka bir deyişle politikalar ve çevre faktörlerinin okul etkililiğinin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı, dış barışın iç barış ile yüksek ilişkisi nedeniyle okul etkililiğinde dolaylı bir etkisi bulunduğu belirlenmiştir. Literatürde dış barışı oluşturan çevre ve politikalar faktörlerinin okulların etkililiği üzerinde önemli rolü olduğuna işaret eden nitel yöntemlerle gerçekleştirilmiş çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin Demirtaş ve Küçük (2014) okul yöneticileri ile gerçekleştirdikleri araştırmada çevresel faktörlerin okulun işleyişinde ve yöneticilerin performanslarında önemli bir etkiye sahip olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir.

Farklı kültürlerde gerçekleştirilen araştırmalarda da okul etkililiği ile örgütsel barış ilişkisine dair kanıtlar bulunmaktadır. Örneğin Bellei vd. (2020) Şili’de daha önce yüksek düzeyde etkili olarak tanımlanarak incelenmiş, düşük sosyoekonomik bölgelerde bulunan okulları on yıl sonra tekrar incelemiş ve etkililiği nasıl sürdürdüklerini keşfetmeye çalışmıştır. Sonuç olarak okulların etkililiğinin sürdürülebilirliğinin bazı iç ve dış faktörlere bağlı olduğunu belirlemiştir. Demografik değişimler, eğitim politikaları ve programları gibi dış faktörlerin, okul yöneticilerinin liderlik becerileri, okuldaki eğitim süreçlerinin organizasyonu, okul kültürü gibi iç faktörlerin okulların etkililiğinin sürdürülebilirliğini sağladığını tespit etmiştir. Araştırmacılar tarafından belirlenen iç ve dış faktörlerin örgütsel barışın iç barış ve dış barış boyutunda yer alan unsurlardan bazıları olduğu görülmektedir (Bellei vd., 2020).

Wang (2004), Hong Kong ve Amerika Birleşik Devletleri’nde öğrencilerin matematik başarılarını incelediği araştırmasında her iki ülkede de velilerin öğrencinin okul yaşantısını önemsemesinin, gerekli iş birliği ve desteği sağlamasının öğrenci başarısını artırdığı, başka bir deyişle örgütsel barışın çevre boyutunun okul etkililiğinde önemli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Toldson ve Lemmons (2013) Amerika Birleşik Devletleri’nde farklı etnik kökenden gelen öğrencilerin ebeveynlerinin verilerini kullanarak gerçekleştirdiği araştırmada velilerin okul süreçlerine katılımının ve desteğinin öğrenci başarısında etkili olduğunu bulgulanmıştır. Başka bir deyişle okulun dış barış bileşenlerinden biri olan veli katılımı ile okul etkililiğinin ilişkisini ortaya koymuştur. Townsend’ın (1997) yaptığı

Çalışma hem Avustralya hem de Amerika rneğinde okulun etkili olmasına neden olan koşulların aynı olduğunu göstermiştir. Araştırma, etkili bir okulun iyi bir liderlik, nitelikli çalışanlar, etkili politikalar ve destekleyici çevreye sahip olduğunu her iki ülke örneklemini için de kanıtlamıştır.

Literatürde yer alan diğer araştırmaların ve bu araştırmanın bulguları birlikte ele alındığında etkili okulların, öğrencilerine akademik başarı kazandırmanın yanı sıra onları suça yönelme gibi riskli durumlardan koruyabilen, iş gücü piyasasına katılabilmeyi sağlayan okullar oldukları (Beuermann vd., 2020, s. 35-36) yorumunda bulunulabilir. Aynı zamanda etkili okulların örgütsel barışı sağlayabilen okullar olduğu (Lezotte, 1991; Preston vd., 2017; Turgut, 2021) söylenebilir. Özetle etkili okulların öğrencilerine hem akademik becerileri hem de ihtiyaç duyacakları diğer becerileri kazandıran, örgütsel barış düzeyi yüksek okullar oldukları çıkarımında bulunulabilir.

Araştırmada okul etkililiği ile örgütsel barış ilişkisini okulun eğitim kademesine ve okulun bulunduğu yerleşim yerine göre incelemek amacıyla kurulan modellerde; ortaokullarda ve liselerde, merkez ve dış ilçelerde okul etkililiği ile i barış arasında ayrıca i barış ve dış barış arasında güçlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Başka bir anlatımla okulların merkez ya da dış ilçede olmasından, ortaokul veya lise olmasından etkilenmeksizin okul etkililiği ile i barış arasındaki ve i barış ile dış barış arasındaki güçlü ilişkinin devam ettiği tespit edilmiştir. Okullarda rgtsel barış arttıkça okul etkililiği de artmaktadır. Bununla birlikte modellere göre i barışın dış ilçelerde ve ortaokullarda okul etkililiği üzerinde merkez ilçelere ve liselere göre daha önemli bir etkisi bulunduğu anlaşılmıştır.

Etkili bir okul, okulun bulunduğu yerleşim yerine ve bu yerleşim yerinde yaşayan bireylerin sosyal, ekonomik ve kültürel geçmişlerine bakılmaksızın tüm öğrencilerine iyi sonuçlar elde edecekleri fırsatlar sunan, ğrencilerinin yeterliliklerinde nedensel iyileşmeler oluştıran öğrenme merkezidir (Aslanargun, 2007; Ramberg vd., 2018; Surez-Ortega, Ballesteros-Velzquez & Malik-Livano, 2012). Başka bir deyişle merkez ya da kırsal kesimde, tüm eğitim kademelerinde öğrencilere kazandırdıkları akademik çıktıların yanı sıra sağladıkları örgütsel barış ile öğrencilerin sosyal ve psikolojik gelişimlerini de olumlu etkileyen okullardır (Kazak, 2021b). Nitekim hem Türkiye’de hem de farklı lkelerde (Kazak, 2021b; Ngware vd., 2021) okulların etkililiği benzer özelliklerle nitelendirilmektedir.

Ngware vd. (2021), Kenya’da gerçekleştirdikleri araştırmada bu araştırmanın bulgularıyla benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Araştırmacılar okul etkililiği ile ilgili temel tespitlerini; kentsel düşük kaynaklı okullarda da okul etkililiğinin okulların amaçlarına ulaşması için

önemli olduğu, okul ikliminin okul etkililiği ile yüksek düzeyde bağlantısının bulunduğu şeklinde açıklamışlardır. Ayrıca köklü bir okul kültürünün, sağlıklı bir okul ortamının, düzenli ve güvenli bir çevrenin bir okulu ciddi bir eğitim ve öğretim yeri olarak karakterize eden temel bileşenler olduğunu belirtmişlerdir. Ancak bu araştırmanın bulgularından farklı olarak literatürde yer alan bazı çalışmalarda (Bellei vd., 2020; Şirin, 2005; White, 1982) dış ilçeler gibi ekonomik ve sosyal bakımdan dezavantajlı bölgelerde bulunan okullarda, okul etkililiğinin elde edilmesinin son derece zor olduğu ve sürdürülmesinin daha da zor olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okul Müdürlerinin Okul Etkililiği ve Örgütsel Barışa Etkisine İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırmada okul müdürlerinin okul etkililiğine ve örgütsel barışa etkisini belirlemek için farklı modeller kurulmuştur. Bu modellerle okul müdürlerinin demografik özellikleri (cinsiyet, toplam yöneticilik kıdemi, bulunduğu okuldaki yöneticilik kıdemi) ile okulun özelliklerinin (okulun bulunduğu yerleşim yeri, eğitim kademesi) okul etkililiğini ve örgütsel barışı nasıl etkilediği araştırılmıştır.

Okullar karmaşık yapıları ve sahip oldukları insan çeşitliliği nedeniyle çok yönlü koordinasyon gerektiren örgütlerdir (Deniz, 2021, s. 1). Bu karmaşık yapı içerisinde okul müdürlerinin yasal metinlerde tanımlanan biçimde okulu vizyonu ve misyonu doğrultusunda amaçlarına ulaştırması beklenmektedir. Okul müdürleri bu beklentiyi karşılayabilmek için öğrencilerin potansiyellerine uygun şekilde ilerleyebilecekleri okul yaşantısını oluşturabilmelidir. Ayrıca okul yöneticileri öğretmenlere ve diğer çalışanlara pozitif işyeri koşullarını sağlamalı, diğer paydaşların da beklentilerine cevap verebilecek etkili çözümler üretebilmelidir (Balcı, 2021; İhtiyaroğlu, 2018; Taymaz, 1982). Başka bir ifade ile okul yöneticileri eğitimin tüm süreçlerine yön veren ve etkide bulunan eğitim liderleri olabilmelidir (Leithwood & Riehl, 2003). Nitekim araştırmalar da olumlu iklime ve kültüre sahip, başarılı, hümanist okullar için deneyimli, alanında uzman yöneticilerin ne denli önemli bir role sahip olduklarını (Bellei vd., 2020; Blau & Presser, 2013; Dogus, 2019; Hoy & Smith, 2007; Leithwood & Riehl, 2003, s. 3) vurgulamaktadır.

Araştırmada okul müdürünün toplam yöneticilik tecrübesinin ve görev yaptığı okulda yönetici olarak çalışma süresinin okul etkililiğiyle pozitif yönlü anlamlı ilişkisi olduğu belirlenmiştir. Buna göre müdürünün toplam yöneticilik tecrübesindeki bir standart birimlik

artışın okul etkililiğinde 0,25, bulunduğu okuldaki yöneticilik süresindeki bir standart birimlik artışın ise 0,56 birimlik artış sağladığı anlaşılmıştır. Literatürde bu araştırmanın bulgularını destekleyecek şekilde okul yöneticilerinin deneyimlerinin okul etkililiğini sağlamak için önemli olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Aydın, Günbey & Kara, 2020; Balcı, 2021; Hutton, 2017; Keman, 2019; Özdoğru & Güçlü, 2021; Ramman, Tahir & Musah, 2015; Yetim & Toprakçı, 2020). Başka bir deyişle okul yöneticilerinin tecrübesinin az ya da çok oluşu bu çalışmada da belirlendiği gibi okulların özelliklerini farklılaştırmaktadır.

İhtiyaroğlu (2018)'nin araştırmasına göre okul müdürleri genç yaşlarda başka bir deyişle düşük kıdemde oldukları yıllarda iş odaklı davranışları, kıdemleri arttıkça ise kişi odaklı davranışları daha fazla sergilemektedir. Dolayısıyla okul müdürleri okulun pozitif iklimine katkı sağlayan, çalışanların bireysel farklılıklarını dikkate alan yönetim anlayışına kıdemleri arttıkça sahip olmaktadır. Nitekim göreve yeni başlayan okul yöneticileriyle yürütülen araştırmalarda tecrübesi düşük okul yöneticilerinin uyum (Yetim & Toprakçı, 2020), iletişim ve liyakat sorunları yaşadıkları (Aydın vd., 2020; Keman, 2019), tecrübesizlik nedeniyle yönetsel hatalar yaptıkları (Özdoğru & Güçlü, 2021) belirlenmiştir.

Araştırmada okul müdürlerinin bulundukları okulda yönetici olarak çalışma sürelerinin toplam yöneticilik sürelerine göre okul etkililiğini iki kat daha fazla etkilediği görülmüştür. Bu önemli etkinin nedeni yöneticilerin okulun önceki bilgi ve deneyimleri, başarıları, öğretmenlerin hangi dinamiklerle motive edilebildikleri, geçmişte yaşanan problemler ve bu problemlerin nasıl çözülebildiği ile ilgili bilgi ve tecrübeye başka bir deyişle örgütsel hafızaya sahip olmalarıyla (Küsbeci, 2021, s. 339; Özdoğru ve Güçlü, 2021) açıklanabilir. Ayrıca öğretmenlerin, öğrencilerin ve okulun bulunduğu bölgenin ihtiyaçları hakkında daha fazla bilgi sahibi olmalarına bağlanabilir.

Okul yöneticiliği; eğitim ve öğretim programlarının uygulanmasını sağlama, denetim, bütçeyi yönetme, okul güvenliği önlemleri alma, toplumsal beklentileri karşılama görevlerini ve bunun yanı sıra güncel gelişmeler nedeniyle ortaya çıkan yeni ihtiyaçları karşılamayı zorunlu kılan yoğun emek ve mesai gerektiren zorlu bir görev olarak nitelendirilmektedir (Balcı, 2021). Bu araştırmanın bulguları ve literatürdeki başka araştırmaların sonuçları birlikte değerlendirildiğinde okul yöneticilerinin okulun açık ve örtük kapasitesinin ortaya çıkarılmasında çok önemli rolü bulunduğu anlaşılmaktadır (Balcı, 2021; Hutton, 2017; Sönmez, 2020). Ancak Türkiye’de okul müdürlerinin çoğunlukla eğitim yönetimi alanında uzmanlığı bulunmayan öğretmenler arasından belirlendiği bilinen bir

gerçekdir. Bu nedenle okul müdürlerinin yöneticilikte geçirdikleri sürenin artması ve böylece yönetsel becerilerde yetkinleşerek okul yönetimine ilişkin bilgi ve tecrübelerini artırmış olmaları (Aydın vd., 2020; Arabacı, Şanlı & Altun, 2015; Balcı, 2021; Gök, 2019; Polat, Uğurlu & Bilgin-Aksu, 2018) okulların etkililiği açısından oldukça önemlidir.

Türkiye’de 1998 yılından itibaren okul yöneticiliği görevlendirmeleri yönetmeliklerle düzenlenmektedir. Bu bağlamda süreç içerisinde ilgili yönetmelikler gereği okul yöneticileri öğretmenlik deneyimi, yazılı sınav, sözlü sınav, okul yöneticisi yetiştirme kursu ve değerlendirme formu gibi kriterlere göre görevlendirilmiştir. 2014-2018 yılları arasında ise okul müdürlerinin belirlenmesinde yazılı sınav uygulamasından ve yöneticiler için hizmet öncesi eğitim uygulamalarından vazgeçilerek sadece sözlü sınav ve yönetici değerlendirme kriterleri doğrultusunda görevlendirmeler yapılmıştır (Uygur, 2021). Son olarak 2021 yılı itibariyle okul müdürleri 31386 sayılı Resmî Gazetede yayınlanan yönetici atama yönetmeliği doğrultusunda görevlendirilmiştir. Bu yönetmeliğe göre okul müdürü olarak görevlendirileceklerin en az bir yıl yöneticilik tecrübesine sahip olması gerektirmekle birlikte okul yöneticiliği halen eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitimi zorunlu kılmayan, öğretmenler tarafından ikinci görev olarak gerçekleştirilen, meslekleşmemiş bir alan olmayı sürdürmektedir. Dolayısıyla okul müdürleri, okul yönetimini kendi çabaları ve meslektaş dayanışmasıyla deneme yanılma yoluyla keşfetmek zorunda kaldıkları ve tecrübe ile kazanılan becerilerle yürüttükleri için okul yöneticisi olarak geçirilen sürenin okulun etkililiğini önemli derecede belirlediği söylenebilir.

Araştırmada okul müdürlerinin görev yaptıkları okulun bulunduğu yerleşim yerine göre bulundukları okulda yönetici olarak çalışma sürelerinin okul etkililiğini etkileme biçimi araştırılmıştır. Buna göre kurulan modelde dış ilçelerde görev yapan okul müdürlerinin okullarında yönetici olarak çalışma sürelerinin merkez ilçelerdekilere göre okul etkililiğini iki kat daha fazla olumlu etkilediği belirlenmiştir. Türkiye’de yöneticiler ve öğretmenler tayinlerinde tercihlerini dış ilçelerden merkez ilçelere, küçük şehirlerden büyük şehirlere doğru yapmaktadır. Bu bağlamda dış ilçelerde görece yüksek kıdeme sahip yöneticilerin sayısının az olduğu bu nedenle kıdemi yüksek okul yöneticilerinin de okulların etkililiğiyle ilgili fark oluşturabildikleri söylenebilir. Işık ve Gümüş (2017) gerçekleştirdikleri araştırmada okul yöneticilerinin kıdemleri arttıkça büyük okullarda çalışmaya başladığını belirlemiştir. Büyük okulların il merkezlerinde bulunduğu değerlendirildiğinde söz konusu araştırmanın bu araştırmayı desteklediği söylenebilir. Etkili okulların liderlerinin özelliklerinden biri liderliği öğretmenlerle paylaşmaları, okulu öğretmenlerle birlikte

yönetmeleridir. Bildirici (2020) gerçekleştirdiği çalışmada, bu araştırmanın bulgularıyla benzer sonuçlara ulaşılmış ve öğretmenler tarafından paylaşılan liderlik algısının en yüksek düzeyde il ve ilçe merkezi dışında bulunan okullarda hissedildiğini belirlemiştir.

Araştırmada öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin görev yaptıkları okulun eğitim kademesine göre toplam yöneticilik deneyimlerinin okul etkililiğini etkileme biçimi araştırılmıştır. Buna göre kurulan modelde ortaokullarda görev yapan müdürlerin yöneticilik tecrübesinin okul etkililiğini olumlu etkilediği ancak liselerde görev yapan müdürlerin okullarındaki yöneticilik sürelerinin böyle bir etkisinin bulunmadığı anlaşılmıştır. Benzer şekilde Sönmez (2020) Ankara ilinde etkili ortaokullarda gerçekleştirdiği araştırmada etkili ortaokulların önemli özelliklerinden birinin deneyimli yöneticilerinin bulunması olduğunu belirlemiştir. Göreve yeni başlayan deneyimsiz okul yöneticileriyle gerçekleştirilen araştırmalarda da bu araştırmada belirlendiği gibi okul yöneticilerin tecrübesinin okulların etkililiğinin artırabilmesi için önemli olduğunu anlaşılmıştır. Örneğin Keman (2019), Ramman vd. (2015), Yetim ve Toprakçı (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda deneyimsiz okul yöneticilerinin öğretmen ve velilerle iletişim ve iş birliği kurabilme, uyumu ve disiplini sağlayabilme, teori ve uygulamayı bütünleştirebilme gibi yönetim becerisinin yetersizliğinden kaynaklı sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir.

Ortaokullarda yönetici davranışlarının incelendiği araştırmalarda, ortaokul müdürlerinin uzmanlık güçlerini kullandıkları (Memduhoğlu & Turhan, 2016), öğretim lideri olarak en çok okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması davranışlarını gösterdikleri (Erdoğan, 2017) anlaşılmıştır. Bunun yanı sıra ortaokullarda görev yapan yöneticilerinin yaşanan kriz durumlarında, kriz öncesi ve sonrası süreçleri etkili yönetebildikleri (Karakuş & İnandı, 2018), çatışma çözmede en çok tümleştirme, uzlaşma ve ödün vermeyi benimsedikleri (Şanlı-Güneş & Akbaba, 2020), okul yönetiminin günlük görevlerini yerine getirmede ve insan ilişkilerinde başarılı oldukları (Göksoy vd., 2013) tespit edilmiştir. Ortaokul yöneticilerinin araştırmalarla belirlenen bu yönetsel yeterliliklerinin deneyimle zenginleştiği söylenebilir. Dolayısıyla bu araştırmada belirlendiği gibi ortaokullarda görev yapan müdürlerin kıdemleri arttıkça okul etkililiğinde de fark yaratabildikleri yorumunda bulunulabilir.

Ortaokullar, dört yıllık ilköğretim eğitiminin ardından öğrencilerin dört yıl süre ile eğitime devam ettikleri zorunlu temel eğitim basamağıdır. Ortaokullarda 10-14 yaşları arasında gelişim dönemlerinden çocukluktan ergenliğe geçiş aşamasında olan öğrenciler eğitim görmektedir. Ortaokul öğrencilerinin bir kısmı henüz çocukluk çağını yaşarken bir kısmı

ergenlikle tanışmaktadır. Bu nedenle okul müdürlerinin okulu, öğretmenleri ve dolayısıyla öğrenci davranışlarını ortaokullarda etkileme ve şekillendirme olasılığının bu gelişim döneminde ve eğitim kademesinde daha fazla olduğu söylenebilir.

Türkiye’de liselere öğrenci yerleştirmesi iki yolla yapılmaktadır. İlki, öğrencilerin ikamet adreslerine yakın olan ve tercih ettikleri liselere not ortalaması gibi bazı kriterler doğrultusunda gerçekleştirilen adrese dayalı yerleştirmedir. İkinci yol ise öğrencilerin Liselere Giriş Sınavındaki başarı sıralarına göre öğrenci kabul eden okullara sınavla yerleştirmedir. Bu nedenle ortaokullarda öğrenci başarısı hem adrese bağlı hem de sınavla öğrenci kabul eden liselere kaydolabilmek için çok önemlidir. Okul yöneticilerinin öğrenci başarılarını artırmaya yönelik motivasyonları ve bu konudaki yöneticilik tecrübeleri ortaokullarda okul etkililiğini artırıyor olabilir.

Ortaokullar ve liselerde görev yapan okul müdürlerinin yöneticilik tecrübelerinin okul etkililiği bakımından fark oluşturmamasının bir başka nedeni liseler ve ortaokullar arasındaki yapısal farklılıklardan kaynaklı olabilir. Ortaokullar görece daha az sayıda öğrenci ve öğretmene sahip küçük mevcutlu okullardır. Bu durum ortaokullarda okul yöneticilerinin öğretmenlerle ve öğrencilerle daha fazla etkileşimde ve iş birliğinde bulunmasını sağladığı şeklinde yorumlanabilir. Liseler ise çoğunlukla daha fazla öğrenci mevcuduna sahip, farklı branşlardan çok sayıda öğretmenin bulunduğu kalabalık okullardır. Fen, Anadolu, meslek gibi farklı türlerde eğitim içeriklerine sahip olan liseler bu nedenle akademik becerileri ve hedefleri bakımından heterojen öğrenci gruplarına sahiptir. Liselerde öğretmenlerin branşlarında uzmanlaşmış olmaları, öğrencilerin yaşça daha büyük olmaları nedeniyle de daha fazla özerkleştikleri söylenebilir. Bu gerekçelerle liselerde okul müdürlerinin kıdemlerinin fazla oluşunun okul etkililiği üzerinde ortaokullarda bu araştırmada belirlenen olumlu etkiyi yaratmadığı söylenebilir.

Araştırmada okul müdürlerinin demografik özelliklerinin okullarda örgütsel barışı (iç barışı) etkileme durumu kurulan farklı modellerle incelenmiştir. Modellerden iç barışın okul müdürünün cinsiyeti, toplam yöneticilik tecrübesi, bulunduğu okulda yönetici olarak çalışma süresi gibi faktörlerden etkilenmediği görülmüştür. Araştırmada elde edilen bu bulgunun örgütsel barış kavramının doğasıyla uyumlu olduğu söylenebilir. Örgütsel barış bireylerin demografik özelliklerinden çok onların psikolojik, sosyolojik, kültürel, akademik özelliklerinden daha fazla etkilenen bir olgudur. Daha önce de açıklandığı gibi iç barış, örgütsel barışın denge ve liderlik boyutlarını kapsamaktadır. Denge boyutu içerisinde çalışanların problem çözme, takım çalışması yürütebilme, yakın ve sıcak ilişkiler kurabilme,

birbirlerine karşı iyi niyetli olabilme gibi özellikleri yer almaktadır. Liderlik boyutunda ise yöneticilerin teknik, beşerî ve kavramsal yeterlilikleri ve bilhassa olumlu kişilik özelliklerine sahip olmaları bulunmaktadır.

İlgili alanyazındaki birçok çalışma, örgütsel barışın okul müdürlerinin demografik özelliklerinden etkilenmediği bulgusunu desteklemektedir. Bazı araştırmalarda okul yöneticilerinin çatışma çözme stillerinde (Şanlı-Güneş & Akbaba, 2020), karar verme becerilerinde (Ercan & Altunay, 2015) cinsiyete göre bir fark bulunmadığı ve karar verme becerilerinin yöneticilerin kıdemlerinden etkilenmediği (Ercan & Altunay, 2015) belirlenmiştir. Bazı araştırmalarda da yöneticilerin sahip oldukları olumlu kişilik özellikleri ile yönetsel becerilerinin örgütsel koşulları ve örgütsel davranışları olumlu etkilediği görülmüştür. Benzer şekilde yöneticilerin liderlik stillerinin çalışanların motivasyonlarını, örgütsel güven algılarını, örgütsel vatandaşlık davranışlarını, örgütsel bağlılıklarını başka bir deyişle örgütsel barışı olumlu etkilediğini gösteren çok sayıda araştırma (Avcı, 2015; Cerit & Yıldırım, 2017; Chaurdy & Javed, 2012; Leithwood & Jantzi, 1999) bulunmaktadır. Bunun yanı sıra okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışlarının öğretmenlerin tükenmişlik düzeyini (Çetinkaya, 2017) otokratik ve ilgisiz liderlik tarzının korku kültürünü artırdığını (Kahraman, 2019) gösteren çalışmalar da bulunmaktadır. Örneğin Shanka ve Thuo (2017) Etiyopya’da kamu ilkokullarında gerçekleştirdiği araştırmada okul yöneticileri, veliler ve öğretmenlerden elde ettiği verilerden okullarda yaşanan çatışmaların bir kısmının lider kaynaklı olduğunu belirlemiştir.

Okul yöneticilerinin deneyim sahibi olmalarının öğrencilerin akademik başarıları ve okulun bazı özellikleri üzerinde olumlu etkisi olmakla birlikte örgütsel barış sadece okul müdürünün yönetici olarak çalışma süresine bağlı olarak gelişebilecek bir olgu değildir. Örgütsel barış; okul yöneticilerinin destekleyici, demokratik ve etik liderlik davranışlarını ne düzeyde gösterebildiği, örgütsel adaleti ne kadar sağlayabildiği, toplumun desteğini okulun amaçlarına ne şekilde yönlendirebildiği ve hiyerarşik ilişkide olduğu örgütlerle nasıl ilişkiler kurduğuyla yakından ilişkilidir. Bunun yanı sıra okulu çağın gerekleri doğrultusunda yönetebilme ve uluslararası iş birliği sağlayabilme yeterlilikleri örgütsel barışı belirleyen diğer önemli unsurlar arasında sayılabilir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin okullarında sergiledikleri liderlik davranışlarının görev sürelerinden bağımsız olduğu düşünülebilir. Örneğin uzun yıllar okul yöneticisi olarak çalışan bir okul müdürü okulu sadece yönetmelikler çerçevesinde idare edebilir. Buna karşın yöneticilikte görece yeni olan bir okul müdürü bu konuda alanda meydana gelen değişimleri takip edebilir, okulu çevreye

açabilir, il ve ilçe milli eğitim müdürlükleriyle, diğer okullarla, yerel yönetimlerle ve sivil toplum kuruluşlarıyla iş birliği yaparak okulun kapasitesini geliştirebilir. Başka bir ifade ile örgütsel barış okul yöneticisinin kaç yıl yöneticilik görevi sürdürdüğü ile değil, görev yaptığı süre içerisinde okul iklimini, kültürünü, kaynaklarını, başarısını ne kadar olumlu etkilediği ile ilgili bir olgudur.

Öğretmenlerin Okul Etkililiği ve Örgütsel Barışa Etkisine İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırmada öğretmenlerin okul etkililiğine ve örgütsel barışa etkisini belirlemeye ilişkin farklı modeller kurulmuştur. Bu modellerle öğretmenlerin demografik özellikleri (cinsiyet, toplam öğretmenlik kıdemi, görev yaptıkları okulda çalışma süresi) ile okulun özelliklerinin (okulun bulunduğu yerleşim yeri, eğitim kademesi) okul etkililiğini ve örgütsel barışı nasıl etkilediği araştırılmıştır. Öğretmenlerin toplam öğretmenlik deneyimi, görev yaptıkları okulda çalışma süreleri ve cinsiyetlerinin okul etkililiğine etkisini incelemek üzere kurulan modele göre öğretmenlerin tecrübelerinin okul etkililiğini pozitif yönde etkilediği belirlenmiştir. Başka bir deyişle öğretmenlerin mesleklerinde geçirdikleri sürenin artması okul etkililiğini de artırmaktadır. Ancak modelde okul etkililiğinin öğretmenlerin halen görev yaptıkları okuldaki çalışma süresinden ve cinsiyetinden etkilenmediği anlaşılmıştır.

Türkiye’de öğretmen yeterlilikleri Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü tarafından mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerler olarak üç ana yeterlilik alanında tanımlanmaktadır (MEB, 2018). Öğretmen yeterlilikleri ile ilgili gerçekleştirilen araştırmalar öğretmenlerin olumlu kişilik özelliklerine sahip olmasının (Abide, 2021; Guba ve Getzels, 1955; Pereira vd., 2021), yeniliğe açık olmalarının (Sönmez, 2020) öğrenci başarısı ve okulların etkililiği üzerinde olumlu rolü olduğunu göstermektedir. Ayrıca Yüner ve Özdemir (2020)’in gerçekleştirdiği araştırmanın bulgularından öğretmenlerin mesleki özgüvenlerinin, Gökler ve Taştan (2018)’in gerçekleştirdiği araştırmanın bulgularından akademik iyimserliklerinin okulların niteliklerinde önemli olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin belirtilen bu alanlardaki yetkinlikleri hizmet öncesi eğitim sürecinde büyük oranda kazanmış olması beklenmektedir. Ancak öğretmenlik doğası gereği deneyimle ve meslektaşların birbirinden öğrenmesiyle zenginleşen, hizmet içinde öğrenmenin önemli olduğu bir meslek alanıdır. Bu nedenle öğretmenlerin kıdemleri başka bir deyişle öğretmen olarak geçirdikleri süre niteliklerinin gelişmesinde oldukça önemlidir.

Araştırmada öğretmenlerin demografik değişkenlerinin örgütsel barışı yordamasına ilişkin kurulan modele göre örgütsel barışın öğretmenlerin toplam öğretmenlik kıdeminden, görev yaptıkları okulda çalışma süresinden ve cinsiyetinden etkilenmediği anlaşılmıştır. Araştırmanın tüm bulguları birlikte değerlendirildiğinde örgütsel barışın öğretmenlerin demografik özelliklerinden ziyade onların bilişsel, duyuşsal ve davranışsal özelliklerinden etkilenen bir olgu olduğu söylenebilir. Bu nedenle okullarda örgütsel barışın öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bilişsel, duyuşsal ve davranışsal yeterliliklere sahip olan ve bu yeterliliklerini sürekli iyileştirme çabasında olan öğretmenlerle sağlanabileceği (Turgut, 2021, s. 42; Söğüt, 2020) yorumu yapılabilir.

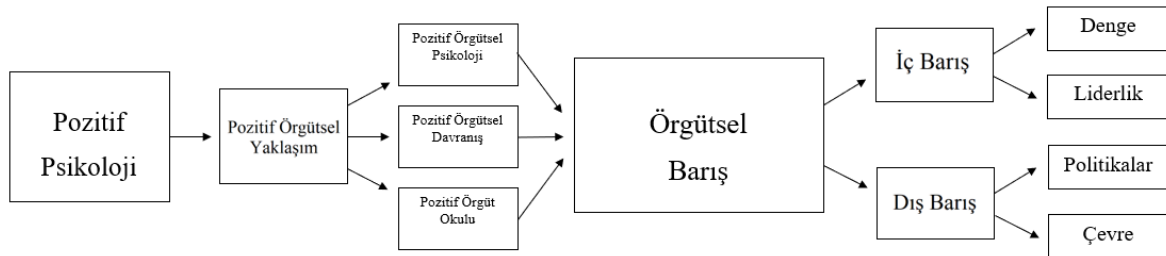
Araştırmalar öğretmenlerin okul süreçlerinde ve öğrenciler üzerindeki çok boyutlu etkisini göstermektedir. Örneğin Soto-Pérez, Sánchez-García ve Núñez-Ríos (2020) öğretmenlerin iş performansını ve okul etkililiğini Meksika bağlamında inceledikleri araştırmada, yüksek öz-yeterlik duygusuna ve içsel doyuma sahip öğretmenlerin oldukça üretken olduklarını belirlemiştir. Başka bir araştırmada öğrencilerin öğretmenlerine güvenmelerinin okul yöneticilerine de güvenmelerini sağladığı tespit edilmiştir (Özer, Dönmez ve Atik, 2016). Bunun yanı sıra okullarda yaşanan önemli bir problem olan akran zorbalığının önlenmesinde en kritik rolü öğretmenlerin üstlendikleri anlaşılmıştır (Şen ve Doğan, 2021). Hartzell (2018), öğretmen-öğrenci ilişkisini ve okulların etkililiğini değerlendirdiği çalışmasında, öğrencilerle olumlu ve güvenli bir ilişki kurduklarında öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olduğunu bulmuştur. Velasquez, West, Graham ve Osguthorpe (2013) araştırmalarında öğretmenlerin şefkatli ilişkilerinin öğrencilerinin başarısızlıklarına neden olan risk faktörlerinin azaltılabileceğini görmüştür. Akyurt (2019) ve Kythreotis, Pashiardis ve Kyriakides (2010)'in araştırmalarına göre de öğrenci başarısının en önemli belirleyici unsuru öğretmen liderliğidir. Hatta Kyriakides, vd. (2019)'ne göre öğrencilerin sosyolojik ve ekonomik dezavantajları gibi okulların doğrudan etkide bulunamayacağı yetersizliklerin olumsuz etkileri bile öğretmenlerin öğrencileri için çaba harcamalarıyla en aza indirilebilir.

Sonuç olarak özellikle öğretmen öğrenci ilişkilerinin niteliği ile okulların etkililiği ve örgütsel barış düzeyi arasında yakın bir bağ bulunduğu söylenebilir. Bu nedenle okullar niteliklerini artırmalı ve öğrencilerinin yeterliliklerini geliştirmelidir. Okulların niteliklerini artırabilecek en önemli mekanizmalardan biri örgütsel barışı sağlayabilmektir. Okullarda örgütsel barışın inşası için öğrencilerin ve çalışanların iş birliği yapabilme, problem çözme, yaratıcılık, iletişim gibi becerilerde geliştirilmesi, çatışmasız bir eğitim ortamı sağlanması, etkili bir eğitim müfredatı sunulması önemlidir.

Sonuçlar

Bu araştırmada örgütsel barış kavramı fenomenolojik olarak incelenmiş, örgütsel barış kavramının bazı demografik değişkenler ve okul etkililiği ile ilişkisi belirlenmiştir. Araştırmada örgütsel barışın pozitif psikolojiden ve pozitif psikolojinin örgütlere yansması olan pozitif örgütsel yaklaşımdan kuramsal arka plan sağlayan pozitif bir kavram olduğu anlaşılmıştır. Örgütsel barışın hem nitel hem de nicel yöntemlerle incelenmesinin kavrama ilişkin daha detaylı bilgi sağlayacağı değerlendirilmiş ve araştırma karma yöntemle göre tasarlanmıştır. Araştırma sonucunda ulaşılan sonuçlar alt problemlere göre şu şekildedir:

Araştırmanın *birinci alt problemde* öğretmenlerin deneyimlerine göre örgütsel barış kavramına yükledikleri anlam tespit edilmiştir. Katılımcıların tamamı örgütsel barışı çalışanların hoşgörü, sorumluluk, nezaket, iyi niyet, iyimserlik, sevecenlik gibi olumlu kişilik özellikleri ve pozitif, rahat, adaletli, uyumlu, huzurlu, güvenli, verimli, motive edici sağlıklı örgütsel özellikler ile açıklamıştır. Başka bir ifadeyle katılımcıların örgütsel barışı iş yerinde sağlıklı bir örgüt yaşamı ile tarif ettikleri anlaşılmıştır. Araştırmada örgütsel barışın örgütün içindeki ilişkilerle belirlenen *iç barış* ve örgütün dış paydaşlarıyla ilişkileriyle şekillenen *dış barış* olarak adlandırılan iki ana bileşenin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Örgütsel barışa ilişkin dört tema belirlenmiştir. Bu dört temadan denge ve liderliğin iç barışı, politikalar ve çevrenin dış barışı nitelediği görülmüştür. Nitel araştırma ile belirlenen bu yapı nicel araştırma ile de doğrulanmıştır. Böylece araştırmada örgütsel barış kavramının “*örgütün iç ve dış, yakın ve uzak paydaşları ile barışçıl ilişkilerini*” açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Böylece araştırmada örgütsel barış “*dengeye, demokrasiye, etkili liderliğe, sinerji yaratan politikalara, destekleyici yakın ve uzak çevreye sahip pozitif bir örgüt yaşamı*” şeklinde tanımlanmıştır. Araştırma sonucunda örgütsel barış kavramıyla ilgili belirlenen yapı görselleştirilerek Şekil 19’da sunulmuştur.



Şekil 19. Örgütsel Barış Kavramı

Araştırmanın *ikinci alt probleminde* öğretmenlerin okullarında örgütsel barış deneyimleri keşfedilmiştir. Öğretmenlerin deneyimlerine göre örgütsel barışı geliştiren ve engelleyen faktörler ile örgütsel barışın sonuçları belirlenmiştir. Buna göre çalışanların sahip oldukları olumlu mesleki nitelikler, destekleyen örgüt yapısı, çevre ile yapıcı etkileşim, pozitif psikolojik bağlam ve işbirlikçi örgüt kültürü özellikleri okullarda örgütsel barışı geliştiren faktörlerdir. Okullarda örgütsel barışın okulun örgütsel, politik, psikososyal özelliklerinden ve çalışanların mesleklerinin gerektirdiği liyakate sahip olmamasından kaynaklı engelleri bulunmaktadır. Ayrıca araştırmada örgütsel barışın yüksek düzeyde hissedilmesinin öğretmenlere, yöneticilere, öğrencilere, bir örgüt olarak okula olumlu sonuçları, düşük düzeyde hissedilmesinin ise olumsuz sonuçları olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okullarda örgütsel barışın yüksek düzeyde hissedilmesi öğretmenlerin olumlu duygulara sahip olmalarına ve hem iş yaşamlarında hem de özel yaşamlarında pozitif deneyimler kazanmalarına aracılık etmektedir. Örgütsel barış diğer paydaşların yanı sıra okul yöneticilerinin de yaşam kalitesini önemli derecede etkilemektedir. Bu nedenle okulda hissedilen yüksek düzeyde örgütsel barış, öğretmenlerin okul müdürünün liderliğini daha fazla kabul etmelerini sağlamakta, okul müdürlerinin popülerliğini artırarak yeni kariyer fırsatları sunmaktadır. Okulların varlık nedeni ve temel amacı öğrencilerin istenilen düzeyde öğrenmesini sağlamaktır. Örgütsel barış okulların bu en temel amacına ulaşmasını sağlayan önemli bir örgütsel özelliktir. Bundan dolayı okullarda örgütsel barış öğrencilerin yaşam becerileri, akademik ilgileri, başarıları, fiziksel ve ruhsal gelişimleri üzerinde çok önemli bir etkiye sahiptir. Ayrıca bir örgüt olarak okul da örgütsel barıştan önemli derecede etkilenmektedir. Yüksek düzeyde hissedilen örgütsel barış okulların cazibesine, başarısına, kapasitesine, örgütsel mutluluk düzeyine katkıda bulunmaktadır.

Okullarda örgütsel barışın düşük hissedilmesi öğretmenlerin, öğrencilerin, yöneticilerin ve bir örgüt olarak okulun pek çok bakımdan olumsuz etkilenmesine neden olmaktadır. Örgütsel barışın düşük düzeyde gerçekleştiği okullarda öğretmenlerin fiziksel ve psikolojik sağlıkları bozulmakta, mesleklerine ve meslektaşlarına yabancılaşarak iş doyum düzeyleri düşmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenler okul yöneticilerine karşı direnç göstermekte, örgütsel vatandaşlık davranışlarını sergileme konusunda isteksiz davranmaktadır. Durum böyle olduğunda ise okul yöneticilerinin iş yükleri ve tükenmişlikleri artmakta ve yöneticiler daha fazla yasal güçlerine başvurmaktadır. Ayrıca okullarda örgütsel barışın düşük hissedilmesi öğrencilerin disiplin, başarı ve motivasyon sorunları yaşamasına, okulların

çekiciliğini kaybetmesine, örgüt sağlığının bozulmasına, kurumsal itibarın zarar görmesine ve çalışan devir hızının artmasına yol açmaktadır.

Araştırmanın *üçüncü alt probleminde* öğretmenlerin okullarında örgütsel barışı algılama düzeyleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin örgütsel barış algıları araştırma kapsamında geliştirilen Okulda Örgütsel Barış ölçeği ile incelenmiştir. Okulda Örgütsel Barış Ölçeği üzerinde gerçekleştirilen kümeleme analizi sonucu üç küme belirlenmiştir. Bu üç küme düşükten yükseğe doğru literatürden yararlanılarak örgütsel kavga, negatif barış ve pozitif barış olarak isimlendirilmiştir. Buna göre öğretmenlerin yarısından fazlasının örgütsel barışı *negatif barış* düzeyinde, dörtte birinin *örgütsel kavga* düzeyinde, ancak beşte birinin *pozitif barış* düzeyinde hissettiği anlaşılmıştır. Başka bir deyişle araştırmada öğretmenlerin büyük çoğunluğunun okullarında örgütsel barışı yüksek düzeyde yani pozitif barış düzeyinde algılamadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin algılarına göre ortaokullar ve liseler arasında okulların örgütsel barış düzeyi istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermiştir. Liselerde görev yapan öğretmenlerin ortaokullarda görev yapanlara göre okullarında örgütsel barışı daha yüksek hissettikleri anlaşılmıştır. Ortaokullarda görev yapan öğretmenler örgütsel barışı daha çok “örgütsel kavga” ve “negatif barış” düzeyinde hissederken liselerde görev yapan öğretmenlerin daha çok “pozitif barış” düzeyinde hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Demografik özellikler ile örgütsel barış algısı arasındaki ilişkide ise okulun eğitim kademesinin ve öğretmenlerin kıdemlerinin örgütsel barış algısını farklılaştırdığı anlaşılmıştır. Liselerde görev yapan öğretmenler ile meslekte daha fazla kıdeme sahip öğretmenlerin okullarındaki örgütsel barışı daha yüksek hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra araştırma sonucunda öğretmenlerin cinsiyetlerinin, halen görev yaptıkları okulda çalışma sürelerinin, görev yaptıkları okulun bulunduğu yerleşim yerinin ve okul müdürün cinsiyetinin örgütsel barış algısını etkilemediği görülmüştür.

Araştırmanın *dördüncü alt probleminde* öğretmenlerin okul etkililiğini algılama düzeyleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin %43,3'ünün (n=224) okullarının etkililik düzeyini düşük, %41,4'ünün (n=214) orta ve %15,3'ünün (n=79) yüksek düzeyde algıladıkları tespit edilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin büyük çoğunluğunun okullarını düşük ve orta düzeyde etkili buldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin okul etkililiği algısının ortaokullarda ve liselerde istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Araştırmada liselerde görev yapan öğretmenlerin

okullarının etkililiğini daha çok “orta” ve “yüksek” düzeyde, ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin ise daha çok “düşük” düzeyde algıladığı anlaşılmıştır. Buna göre liselerde görev yapan öğretmenlerin okullarını ortaokulda görev yapan öğretmenlerden daha etkili buldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin demografik özellikleri ile okul etkililiği arasındaki ilişkide öğretmenlerin cinsiyetinin, kıdeminin, halen görev yaptıkları okuldaki çalışma süresinin, okulun bulunduğu yerleşim yerinin ve okul müdürün cinsiyetinin okul etkililiği algısını etkilemediği görülmüştür. Buna göre araştırmada öğretmenlerin okul etkililiği algısının okulun eğitim kademesi (ortaokul ya da lise olması) dışında diğer demografik özelliklerden etkilenmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın *beşinci alt probleminde* okullarda örgütsel barış ile okul etkililiği arasındaki ilişki kurulan farklı modellerle ve yol analizleriyle incelenmiştir. Kurulan ilk modelde örgütsel barışın iç barış boyutundan okul etkililiğine pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Buna göre, iç barış puanlarındaki bir standart birimlik artışın okul etkililiği puanlarında 0,81 birimlik bir artışa neden olduğu tespit edilmiştir. Dış barıştan okul etkililiğine pozitif yönlü ancak istatistiksel olarak anlamlı olmayan bir ilişki olduğu görülmüştür. Dış barış artıkça okul etkililiğinde de bir artış olsa da bu artış istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Ayrıca örgütsel barışın iç barış ile dış barış boyutları arasında pozitif yönlü ve güçlü bir ilişki olduğu anlaşılmıştır. İç barışın okul etkililiğinin önemli bir yordayıcısı olduğu, iç barış artıkça dış barışın da arttığı, dış barışın bu yolla okul etkililiğini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Örgütsel barış ve okul etkililiği arasındaki ilişkiye dair kurulan ikinci modelde çok gruplu yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulun merkez ilçede ya da dış ilçede bulunması fark etmeksizin iç barışın okul etkililiğini yüksek düzeyde olumlu etkilediği görülmüştür. Bunun yanı sıra iç barış ile dış barış arasındaki yüksek ilişkinin hem merkez ilçelerdeki okullarda hem dış ilçelerdeki okullarda sürdüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Örgütsel barış ve okul etkililiği arasındaki ilişkiye dair kurulan üçüncü modelde iç barışın okul etkililiğine etkisinin hem ortaokullar hem liseler için anlamlı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca iç barış ile dış barış arasında korelasyonun ortaokullar ve liseler için anlamlı ve yüksek olduğu görülmüştür. Böylece okulların merkez ya da dış ilçede olmasından, ortaokul veya lise olmasından etkilenmeksizin okul etkililiği ile iç barış arasında ve iç barış ile dış

barış arasında güçlü bir ilişki bulunduğu, okullarda örgütsel barış arttıkça okul etkililiğinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın *altıncı alt probleminde* öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin okul etkililiğine ve örgütsel barışa etkisi kurulan farklı modellerle incelenmiştir. Kurulan ilk modelde okul müdürlerinin cinsiyetinin okul etkililiğinde etkisi olmadığı görülmüştür. Okul müdürünün toplam yöneticilik tecrübesinden okul etkililiğine pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra okul müdürünün bulunduğu okuldaki yöneticilik tecrübesinin okul etkililiği üzerinde toplam yöneticilik tecrübesinden iki kat daha fazla etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Okul müdürlerinin yöneticilikteki tecrübesinin okul etkililiğini sağlamak açısından önemli bir faktör olduğu, özellikle okul müdürlerinin görev yaptıkları okulda yönetici olarak çalışma süresinin artmasının okulların etkililiğini sağlama açısından büyük bir avantaj sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Altıncı alt problem kapsamında kurulan ikinci yol modelinde okul müdürünün yöneticilikteki kıdeminin, halen görev yaptığı okulda yönetici olarak çalışma süresinin ve cinsiyetinin iç barışa etkisi incelenmiştir. Buna göre iç barışın okul müdürün toplam yöneticilik tecrübesinden, bulunduğu okuldaki yöneticilik süresinden ve cinsiyetinden etkilenmediği belirlenmiştir. Araştırmanın nitel ve nicel verileri birlikte değerlendirildiğinde örgütsel barışın okul müdürlerinin demografik özelliklerinden ziyade liderlik becerilerinden ve kişilik özelliklerinden daha fazla etkilenen bir olgu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu alt problem içerisinde kurulan üçüncü model ile okul etkililiğinin okul müdürün yöneticilik deneyiminden etkilenmesinde okulun bulunduğu yerleşim yerine göre farklılık gösterme durumu belirlenmiştir. Okul müdürün bulunduğu okuldaki yöneticilik tecrübesinden okul etkililiğine olan yol katsayılarının hem merkez ilçede hemde dış ilçede istatistiksel olarak anlamlı olduğu anlaşılmıştır. Bununla beraber dış ilçelerde okul müdürlerinin bulundukları okulda yönetici olarak çalışma sürelerinin okul etkililiği üzerinde merkez ilçelerde daha önemli bir etkisinin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okul müdürlerinin okul etkililiğine ve örgütsel barışa etkisini belirlemek için kurulan dördüncü modelde okul müdürünün yöneticilik deneyiminin okulun eğitim kademesine göre farklılık gösterme durumu belirlenmiştir. Bu bağlamda okul müdürünün görev yaptığı okuldaki yöneticilik tecrübesinden okul etkililiğine olan yol katsayısının ortaokul için istatistiksel olarak anlamlı olduğu ancak liseler için bu anlamlılığın olmadığı görülmüştür. Böylece okul müdürünün görev yaptığı okuldaki yöneticilik süresinin ortaokullarda okul etkililiğine etkisi bulunurken liselerde bu etkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın *yedinci alt probleminde* öğretmenlerin okul etkililiğine ve örgütsel barışa etkisi kurulan farklı modellerle incelenmiştir. Öğretmenlerin halen görev yaptıkları okuldaki çalışma süreleri ve cinsiyetlerinin okul etkililiğine etkisini incelemek için kurulan ilk modelde, öğretmenlerin toplam kıdemlerinden okul etkililiğine pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Ancak öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki tecrübesine ve cinsiyetine göre okul etkililiğinde anlamlı bir etki tespit edilememiştir. Böylece öğretmenlerin toplam kıdemlerinin okul etkililiğini pozitif şekilde etkilediği ancak bu etkinin cinsiyet ya da görev yapılan okuldaki çalışma süresi bakımından oluşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yedinci alt problem kapsamında kurulan ikinci model ile öğretmenlerin toplam kıdemi, görev yaptığı okuldaki çalışma süresi ve cinsiyetlerinin iç barışa etkisi incelenmiştir. Bu model ile öğretmenlerin toplam kıdemlerinin, görev yaptıkları okuldaki çalışma sürelerinin ve cinsiyetlerinin iç barışı etkilemediği, ayrıca öğretmenlerin deneyimi ve cinsiyetinin okul etkililiğine olan etkide iç barışın aracı etkisinin bulunmadığı anlaşılmıştır. Araştırmanın nitel ve nicel verileri birlikte değerlendirildiğinde örgütsel barışın öğretmenlerin demografik özelliklerinden ziyade onların sahip oldukları mesleki nitelikler ve kişilik özellikleriyle daha fazla ilişkili bir olgu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin okul etkililiğine etkisini belirlemek üzere kurulan üçüncü model ile okulun yerleşim yerinin öğretmenlerin kıdemine göre okul etkililiğini yordama durumu incelenmiştir. Öğretmenlerin toplam kıdeminden okul etkililiğine olan yol katsayısının merkez ilçe için istatistiksel olarak anlamlı olduğu ancak dış ilçe için bu anlamlılığın bulunmadığı belirlenmiştir. Böylece merkez ilçelerde görev yapan öğretmenlerin kıdemleri arttıkça okul etkililiğinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin okul etkililiğine etkisini belirlemek için kurulan dördüncü model ile okul etkililiğinin öğretmenlerin toplam kıdeminden etkilenmesinde görev yapılan okulun eğitim kademesine göre anlamlı fark gösterme durumu tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin toplam kıdeminden okul etkililiğine olan yol katsayısının hem ortaokullar için hem de liseler için kurulan modellerde istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Ancak ortaokul ve lise için ayırım yapılmadığında öğretmenin toplam tecrübesinden okul etkililiğine pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Böylece öğretmenlerin sahip oldukları mesleki deneyimleri görev yaptıkları eğitim kurumundan bağımsız düşünüldüğünde okul etkililiğini olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Örgütsel barış kavramının fenomenolojik olarak incelendiği ve okullarda örgütsel barışın okul etkililiği ile bazı demografik değişkenlerle ilişkisinin incelendiği bu araştırmada ulaşılan sonuçlara göre uygulayıcılara, politika belirleyicilere ve araştırmacılara öneriler sunulmuştur.

Uygulayıcılar İçin Öneriler

1. Örgütsel barış örgütün kimliğini, çalışan davranışlarını açıklamada önemli bir olgudur. Örgütsel barışın sağladığı avantajlar örgütün verimliliğini ve kârlılığını artırarak amaçlara ulaşmayı kolaylaştırmaktadır. Bu nedenle tüm örgütlerde çalışanlar ve yöneticilerin örgütsel barış hakkındaki farkındalıklarının artırılması önerilebilir. Örneğin her örgüt bünyesinde örgütsel barış farkındalık günü etkinlikleri düzenleyebilir, örgütsel barış ile ilgili bültenler hazırlayabilir, örgütte ortak kullanılan alanlara örgütsel barışın önemini vurgulayan posterler asılabilir ve çalışanlara örgütsel barış ile ilgili gerçekleştirilen bilimsel yayınlar hakkında bilgilendirmenin yapıldığı elektronik postalar gönderilebilir.
2. Okullarda örgütsel barış öğretmenlerin ve yöneticilerin olumlu kişilik özellikleriyle, mesleki yeterlilikleriyle yakından ilişkilidir. Öğretmenlerin ve okul yöneticiliklerinin kişisel gelişimlerine katkı sağlayacak çeşitli etkinliklere katılmaları teşvik edilebilir. Ayrıca öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerini artıracak mesleki öğrenme toplulukları oluşturmaları önerilebilir.
3. Okullarda örgütsel barışın sağlanabilmesi için okul-veli iş birliğinin niteliği oldukça önemlidir. Öğretmenlere ve okul yöneticilerine velilerin okulu daha fazla ziyaret edebilecekleri etkinlikler planlamaları önerilebilir.
4. Örgütsel barışın boyutlarından biri liderliktir. Okullarda lidere rağmen örgütsel barışı koruyabilmek mümkün görünmemektedir. Bu nedenle okul yöneticilerinin örgütsel barışı sürdürmeye yönelik bir anlayış geliştirmesi, okulun örgütsel barış düzeyini bu araştırma kapsamında geliştirilen ölçek ile ve sonraki araştırmalarda geliştirilecek ölçeklerle belirli zamanlarda belirlemesi, ölçeklerden elde edilecek sonuçlara göre gerekli önlemleri alması önerilebilir.
5. Okullarda örgütsel barış öğrencilerin okula devam ve disiplin sorunları, akademik ilgilerinin düşük olmaları gibi nedenlerle olumsuz etkilenmektedir. Öğretmenlere öğrencilerinin fiziksel, duygusal ve akademik gelişimleri hakkındaki bilgilerini

artıracak, onların derslere ilgisini yükseltecek farklı öğretim yöntemleri konusunda becerilerini geliştirecek hizmetiçi eğitimlere katılmaları önerilebilir.

6. Okullar barışın inşa edilmesi gereken kurumların başında gelmektedir. Okullarda barışı tesis edebilmek için potansiyel fiziksel ve duygusal şiddet davranışları ile çatışmalar yıkıcı hale gelmeden çözümlidir. Bu nedenle branş öğretmenlerine, okul yöneticilerine ve rehber öğretmenlere önleyici çalışmalar yürütmeleri önerilebilir.
7. Okulların yakın ve uzak çevre ile iş birliği yapabileceği, okulun ulusal ve uluslararası tanınırlığını artırabilecek projeler ve etkinlikler düzenlenmesi önerilebilir.
8. Öğretmenlerin ve okul müdürlerinin deneyimlerinin artması okul etkililiğini olumlu etkilemektedir. Okullarda öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin deneyimlerini paylaşabilecekleri informal etkinlikler düzenlenmesi önerilebilir.

Politika Belirleyicilere Öneriler

1. Ülkelerin kalkınmışlık düzeyleri üzerinde sahip oldukları örgütlerin niteliklerinin önemli bir rolü bulunmaktadır. Araştırmada örgütsel barışın çalışan davranışlarını ve örgütsel çıktıları etkilediği anlaşılmıştır. Bu nedenle politika belirleyicilerin çalışan yeterliliklerini ve istihdama ilişkin politikaları belirleme süreçlerinde örgütsel barışı dikkate alan düzenlemelerde bulunmaları önerilebilir.
2. Okullarda örgütsel barış kaynak yetersizlikleri nedeniyle sekteye uğramaktadır. Okulların insan, malzeme ve teknoloji kaynaklarının geliştirilmesi önerilebilir.
3. Okullarda örgütsel barış kolektif bir çabanın ürünü olmakla birlikte okul müdürleri örgütsel barışın nasıl şekilleneceği üzerinde temel bir role sahiptir. Okul müdürlerini seçme ve atama usullerinin yeniden gözden geçirilmesi, okul yöneticilerinin kişilik özellikleri ve mesleki yeterliliklerinin temel alındığı kriterler belirlenmesi önerilebilir.
4. Araştırmada ortaokullarda öğretmenlerin örgütsel barışı ve okul etkililiğini düşük düzeyde algıladıkları belirlenmiştir. Ortaokullarda örgütsel barışın ve okul etkililiğinin düşük algılanmasına yol açabilecek öğretmenlerden, öğrencilerden, yöneticilerden, örgütsel koşullardan kaynaklanan engellerin giderilmesine yönelik politikalar üretilmesi önerilebilir.
5. Araştırmada okul müdürlerinin görev yaptıkları okullardaki yöneticilik sürelerinin toplam yöneticilik sürelerine göre okulların etkililiği üzerinde daha fazla etkiye sahip

olduğu belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullarda uzun süre görev yapmalarını sağlayacak düzenlemeler yapılması önerilebilir.

6. Araştırmada okul müdürlerinin yöneticilik deneyimlerinin dış ilçelerde okul etkililiğini merkez ilçelere göre daha olumlu etkilediği belirlenmiştir. Deneyimli okul yöneticilerinin dış ilçelerde görev yapmalarını teşvik edecek düzenlemeler yapılması önerilebilir.
7. Örgütsel barış okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin demografik özelliklerinden ziyade onların olumlu kişilik özelliklerinden, mesleki yeterliliklerinden daha fazla etkilenen bir olgudur. Bu nedenle öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin hizmet öncesi ve hizmet esnasında hem kişisel hem de mesleki yeterliliklerinin artırılması sağlanabilir.
8. Araştırmada öğretmenlerin deneyimlerinin artmasının okul etkililiğini olumlu etkilediği belirlenmiştir. Mentörlük, mesleki öğrenme toplulukları gibi uygulamalarla öğretmenlerin deneyimlerini meslektaşlarıyla paylaşabilecekleri politikalar belirlenebilir.

Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Bu araştırmada örgütsel barış literatürde mevcut olan çalışmalar ve araştırma kapsamında gerçekleştirilen nitel araştırmanın verilerinden yararlanılarak kavramsallaştırılmıştır. Sonraki araştırmalarda örgütsel barış kavramı literatüre sonradan eklenen çalışmalar ve farklı araştırma yöntemleri ile yeniden ele alınabilir.
2. Bu araştırmada okullarda örgütsel barış ve okul etkililiği öğretmenlerin görüşlerine göre incelenmiştir. Örgütsel barışı ve okul etkililiğini okul yöneticilerinin, velilerin, öğrencilerin ve diğer paydaşların görüşlerine göre inceleyen araştırmalar yürütülebilir.
3. Araştırmada ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin liselerde görev yapanlara göre okullarında örgütsel barışı ve okul etkililiğini daha düşük düzeyde algıladıkları anlaşılmıştır. Ortaokullarda örgütsel barışın ve okul etkililiğinin düşük algılamasının nedenleri araştırılabilir.
4. Araştırmada ortaokullarda ve dış ilçelerde görev yapan okul yöneticilerinin mesleki kıdemlerinin okul etkililiğini olumlu etkilediği belirlenmiştir. Ortaokullarda ve dış

ilçelerde görev yapan okul yöneticilerinin yönetim yaklaşımlarının ve uygulamalarının incelendiği araştırmalar yürütülebilir.

5. Araştırmada öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin mesleki kıdemlerinin artmasının okul etkililiğini olumlu etkilediği belirlenmiştir. Deneyimli öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin okul etkililiğini hangi yeterlilikleriyle etkilediğini inceleyen araştırmalar yürütülebilir.
6. Örgütsel barış kavramı farklı mesleklerin mensuplarının görüşlerine ve algılarına göre incelendiği araştırmalar gerçekleştirilebilir. Böylece örgütsel barışa ilişkin öğretmenlerin algıları ile diğer mesleklerin çalışanlarının algılarındaki farklılıklar ortaya konulabilir.
7. Okullarda örgütsel barış düzeyini belirlemek için geliştirilen Okulda Örgütsel Barış Ölçeği farklı illerde, farklı eğitim kademelerinde görev yapılan öğretmenlere uygulanarak ölçeğin ölçme gücü belirlenebilir.



KAYNAKLAR

- Abdulkadiroğlu, A., Pathak, P. A., Schellenberg, J., & Walters, C. R. (2020). Do parents value school effectiveness? *American Economic Review*, 110(5), 1502–1539. DOI: 10.1257/aer.20172040
- Abide, Ö. F. (2021). Farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin nitelikli okul, nitelikli ders ve nitelikli öğretmen özelliklerine yönelik algılarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Kesit Akademi Dergisi*, 7(26), 463-482. DOI: 10.29228/kesit.49433
- Ackermann, K., Feliks, J., & Murphy, R. (2016). Reciprocity as an individual difference. *Journal of Conflict Resolution*, 60(2), 340-367. DOI: 10.1177/0022002714541854
- Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ., & Yalçın, S. (2013). Öğretmenlerin motivasyon etkenleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 151-166.
- Agarwal, S. (1993). Influence of formalization on role stress, organizational commitment, and work alienation of salespersons: A cross-national comparative study, *Journal of International Business Studies*, 24(4), 715-739. DOI: 10.1057/palgrave.jibs.8490252
- Aibieyi, S., & Okojie, J.O. (2006). Causes and consequences of conflict in an organization: Workers and management. *Nigerian Journal of Social Development*, 2(1), 9-13.
- Ak, M. (2018). Kamu sağlık teşkilatında örgütsel etkililik üzerine bir değerlendirme. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(3), 11-26. DOI: 10.32709/akusosbil.411898
- Akbaba-Altun, S. (2001). *Örgüt sağlığı*. Ankara: Nobel.
- Akbaşlı, S., & Diş, O. (2019). Öğretmen görüşlerine göre okul-aile işbirliğinin okul ortamına yararları. *Turish Studies*, 14(7), 3597-3613.
- Akcan, E., Polat, S., & Ölçüm, D. (2017). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre sendikal faaliyetlerin okullara etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1101-1119. DOI: 10.17240/aibuefd.2017.17.31178-338811

- Akçay, P., & Köprülü, H. K. (2021). Okul yöneticilerinin mizah tarzları ile yönetim becerileri arasındaki ilişki [Özel Sayı]. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18, 1308-1336. DOI: 10.26466/opus.890396
- Akduman, G., & Duran, N. (2017). Organizasyonlarda çalışanların mutluluğunun önemi ve insan kaynaklarında yeni bir kavram: mutluluk departmanı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Kongresi Bildirileri*, I/VI, 29-39.
- Akgün, S. (2019). *Okul güvenliğine ilişkin yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Aksoğan, M., & Bulut Özek, M. (2020). Öğretmen adaylarının teknoloji yeterlilikleri ile teknolojiye bakış açısı arasındaki ilişki. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 11(2), 301-311.
- Aksoy, F.A. (2019). *Fenomenoloji*. A. Saban & A. Ersoy (Ed.), Eğitimde nitel araştırma desenleri içinde (s. 81-138). Ankara: Anı.
- Aktaş, Ö. & Safran, M. (2013) Evrensel bir değer olarak barış ve Barış eğitiminin tarihçesi. *TSE*, 17(2), 131-150.
- Akyurt, Z. (2019). *Liselerde öğretmen liderliği, öğrencilerin okul yaşam kalitesi algıları ile akademik başarı arasındaki ilişkiler*. Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Alanoğlu, M. (2014). *Ortaöğretim kurumlarının örgütsel öğrenme düzeylerinin okul etkililiği ve örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Aldrich, H.E., & Pfeffer, J. (1976). Environments of organizations. *Annual Review of Sociology*, (2), 79-105. <https://www.jstor.org/stable/2946087>
- Ali, A. S. A. (2020). Delinquency as predicted by dark triad factors and demographic variables. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 661-675. DOI: 10.1080/02673843.2020.1711784
- Alparslan, A.M., Çiçek, H., & Soydemir, S. (2015). Birey-örgüt uyumunu güçlendiren öncül: işyeri arkadaşlığı. *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi*, 32, 175-194.

- Alridge, J. M. & McChesney, K. (2018). The relationships between school climate and adolescent mental health and wellbeing: A systematic literature review. *International Journal of Educational Research*, 88, 121–145. DOI: 10.1016/j.ijer.2018.01.012
- Altinkurt, Y., & Yılmaz, K. (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Sakarya University Journal of Education*, 4(2), 57- 71. DOI: 10.19126/suje.46033
- Altınok, V. (2014). Eğitim kurumlarında yöneticilerin psikolojik şiddet anlayışı. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (32), 213-224.
- Altuğ, E.S. (2019). *Yetenek yönetimi uygulamaları algısı ile örgütsel bağlılık ilişkisinde işe cezbolmanın aracılık etkisi: Bankacılık sektöründe bir araştırma*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Angus, L. (1993). The sociology of school effectiveness. *British Journal of Sociology of Education*, 14(3), 333–345. DOI: 10.1080/0142569930140309
- Antonakis, J., Avalio, B. J., & Sivasubramaniam, N. (2003). Examination of the nine factor full-range leadership theory using the multifactor leadership questionnaire. *Leadership Quarterly*, 14, 261-295. DOI:10.1016/S1048-9843(03)00030-4
- Apaydın, Ç. (2011). *Öğretim üyelerinin işe bağlılılık düzeyi ile iş-yaşam dengesi ve iş-aile yaşam dengesi arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Apaydın, F. (2009). Kurumsal teori ve işletmelerin kurumsallaşması. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 10(1), 1-22.
- Arabacı, İ., Şanlı, Ö., & Altun, M. (2015). Okul yöneticilerinin yetiştirilme ve atama yöntemlerine ilişkin sendika temsilcilerinin, maarif müfettişlerinin ve okul yöneticilerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31), 166-186.
- Arce, W.F. (1992). Oikos: The book and the organizations. *Philippine Studies*, 40(3), 388-396.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. New York: Addison-Wesley.

- Arıkan, Ü. (2011). Intra-Organizational communication and leadership: An interactive approach. *African Journal of Business Management*, 5(26), 10294-10302. DOI: 10.5897/AJBM11.1434
- Arifoğlu, A. (2019). *Öğrenci başarısına okul etkisinin araştırılması: TIMSS 2015 Türkiye verisine göre çok düzeyli bir analiz*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aristoteles. (2013). *Politika* (F. Akderin, Çev.). İstanbul: Say.
- Aristoteles. (2014). *Nikomakhos'a etik* (F. Akderin, Çev.). İstanbul: Say.
- Arslan, H., Satıcı, A., & Kuru, M. (2006). Devlet ve özel ilköğretim okullarının etkililiğinin araştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 31(142), 15-25.
- Arslan, M., Demirel, H., & Arslan Kök, H. (2018). Transforming De Rivera's peace culture model into workplace: A theoretical analysis. *Journal of Global Responsibility*, June, 1-29.
- Asenath, O.K., Guyo, W., & Otieno, R.O. (2017). Arbitration mechanism and its Influence on labour relations equilibrium in public education sector in Kenya. *Imperial Journal of Interdisciplinary Research*, 3(9).
- Ashforth, B. E., & Mael, F. (1989). Social identity theory and the organization. *The Academy of Management Review*, (14), 20-39. DOI: 10.5465/amr.1989.4278999
- Aslan, G. (2021). İlkokul ve ortaokulların hayati sorunları ve çözüm önerileri: Okul yöneticilerinin görüşlerine dayalı nitel bir analiz. *Journal of Qualitative Research in Education*, 25, 204-242. DOI: 10.14689/enad.25.9
- Aslanargun, E. (2007) Okul-aile işbirliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışma. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 119-135.
- Aslanargun, E., & Bozkurt, S. (2012). Okul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştığı sorunlar. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 349-368.
- Athos, G. A., & Coffey, E. R. (1968). *Behavior in organizations: A multidimensional View*. New Jersey: Prentice Hall.
- Atiker, E. (1995). *Bireyselleşme ve toplumsal farklılaşma*. İstanbul: İ.Ü.E.F.

- Atwater, L.E., & Yammarino, F.J. (1993). Personal attributes as predictors of superiors' and subordinates' perceptions of military academy leadership. *Human Relations*, 46, 645-668. DOI: 10.1177/001872679304600504
- Auerbach, A.J. (1969). Confrontation and administrative response. *American Society for Public Administration*, 29(6), 639-646. DOI: 10.2307/974107
- Avcı, A. (2015). Dönüşümcü ve işlemci liderlik stilleri: kavramsal çerçevesi ve eğitim örgütleri açısından etkileri. *FSM İlmî Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, 5(2015), 85-108.
- Avcı, M. (2006). Ergenlikte toplumsal uyum sorunları. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 39-63.
- Ayandele, I.A., & Etim O.E., (2020). Non-financial incentives and staff motivation in Akwa Ibom State Civil Service, Nigeria. *Business, Management and Economics Research*, 6(7), 88-98. DOI: 10.32861/bmer.67.88.98
- Aydın, A., Yılmaz, K., & Altinkurt Y. (2013). Eğitim yönetiminde pozitif psikoloji. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 1470-1490.
- Aydın, B., Günbey, M., & Kara, E. (2020). İlk defa görevlendirilen okul müdürlerinin karşılaştıkları sorunlar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (2), 1194-1205. DOI: 10.17240/aibuefd.2020..-655760
- Aydın, F. (2016). *Ortaokul yöneticilerinin kullandıkları örgütsel güç türleri ve öğretmenlerin örgütsel sessizlik davranışları*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Aydın, İ. (2012). *Alternatif okullar*. Ankara: Pegem.
- Aydın, M.D., & Aksoy, S. (2007). Kamu kesiminde stratejik planlama ve çalışanlara yansımaları. *H.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 25(1), 293-322.
- Aytaç, Ö. (2004). Örgütler: Sosyolojik bir perspektif. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 189-217.
- Babalola, J. B. (2004). Quality assurance and child friendly strategies for improving public school effectiveness and teacher performance in a democratic Nigeria. In E.O. Fagbamiye, J. B. Babalola, M. Fabunmi & A. O. Ayeni (Eds.), *Management of primary and secondary education in Nigeria* (pp. 303 - 312. Ibadan: NAEP.

- Babaoğlu, E., Çelik, E., & Nalbant, A. (2018). İdeal öğrenci velisi üzerine nitel bir çalışma. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 51-65. DOI: 10.19160/ijer.370497
- Bakan, İ., & Büyükbeşe, T. (2004). Çalışanların iş güvencesi ve genel iş davranışları ilişkisi: bir alan çalışması. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 23, 35-59.
- Baker, D. P., Goesling, B., & Letendre, G.K. (2002). Socioeconomic status, school quality, and national economic development: A cross-national analysis of the “Heyneman-Loxley Effect” on mathematics and science achievement. *Comparative Education Review*, 46(3), 291- 312. DOI: 10.1086/341159
- Baker, S. (2018). How the best places to work leverage personality type, ACACIA HR Solutions, <https://www.acaciahrsolutions.com/master-class-how-the-best-places-to-work-leverage-personality-type/> sayfasından erişildi.
- Balcı, A. (1988). Etkili okul. *Eğitim ve Bilim*, 12(70), 21-30.
- Balcı, A. (1993). *Etkili okul; Kuram, uygulama ve araştırma*. Ankara: Yavuz.
- Balcı, A. (2014). *Etkili okul, okul geliştirme*. Ankara: Pegem.
- Balcı, A. (2020). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü*. Ankara: Pegem.
- Balcı, A. (2021). Okul yöneticiliğinin meslekleşmesi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 4(2), 62-78. DOI: 10.52848/ijls.880112
- Balyer, A. (2013). Okul müdürlerinin öğretimin kalitesi üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(2), 181-214.
- Barbara, J. S., Dubee, F., & Galtung, J. (2013). *Barış işletmeciliği, piyasalar ve sermayeden önce insan ve doğa* (H. D. Kabakcı, Çev.). İstanbul: DBS.
- Barış, A. (2018). *Okul yöneticilerinin okul güvenliğine ilişkin algılarının değerlendirilmesi: Kastamonu ili örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Barnard, C.I. (1938). *The functions of the executive*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Bass, B. M., & Steidlmeier, P. (1999). Ethics, character, and authentic transformational leadership behavior. *The Leadership Quarterly*, 10(2), 181-217. DOI: 10.1016/S1048-9843(99)00016-8

- Başaran, İ.E. (1985). *Örgütlerde işgören hizmetlerinin yönetimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Başaran, İ.E. (1989). *Yönetim*. Ankara: Yargıcı.
- Başaran, İ.E. (1993). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Gül.
- Başaran, İ.E. (2008). *Örgütsel davranış insanın üretim gücü*. Ankara: Ekinoks.
- Başdemir, H.Y. (2012). Türk eğitim sisteminin yapısal sorunları ve bir öneri. *Liberal Düşünce*, 67, 35-53.
- Baştepe, İ. (2009). Etkili okulun eğitim-öğretim süreci ve ortamı boyutlarının nitelikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(29), 76-83.
- Bateman, T. S., & Organ, D. W. (1983). Job satisfaction and the good soldier: The relationship between affect and employee "citizenship". *The Academy of Management Journal*, 26(4), 587-595. DOI: 10.2307/255908
- Bayar, F. (2008). Küreselleşme kavramı ve küreselleşme sürecinde Türkiye. *Uluslararası Ekonomik Sorunlar Dergisi*, 32, 25-34.
- Bayram, L. (2005). Yönetimde yeni bir paradigma: Örgütsel bağlılık. *Sayıştay Dergisi*, 59, 125-139.
- Behlol, M. G., Akbar, R. A., & Hukamdad (2019). Investigating secondary school effectiveness: Peer-teacher relationship and pedagogical practices. *Bulletin of Education and Research*, 41(1), 43-55.
- Bektaş, F., & Nalçacı, A. (2013). Okul iklimi ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(13), 1-13.
- Bellei, C., Morawietz, L., Valenzuela, J. P., & Vanni, X. (2020). Effective schools 10 years on: Factors and processes enabling the sustainability of school effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(2), 266-288. DOI: 10.1080/09243453.2019.1652191
- Berkowitz, R., Astor, R. A., Pineda, D., DePedro, K. T., Weiss, E. L., & Benbenishty, R. (2021). Parental involvement and perceptions of school climate in California. *Urban Education*, 56(3), 393-423. DOI: 10.1177/0042085916685764

- Beuermann, D.W., Jackson, C.K., Navarro-Sola, L., & Pardo, F. (2021). *What is a good school, and can parents tell? Evidence on the multidimensionality of school output*. NBER National Bureau of Economic Research Working Paper No: 25342. DOI 10.3386/w25342
https://www.nber.org/system/files/working_papers/w25342/w25342.pdf
- Bickmore, K. (2011). Keeping, making and building peace in school. *Social Education*, 75(1), 40–44.
- Biçkes, D. M. (2017). Konaklama işletmelerinde örgütsel muhalefetin bireylerarası saldırganlık üzerindeki etkisi: Kapadokya'daki otellerde bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 21(4), 957-973.
- Bildirici, S. (2020). *Okul etkililiğinin işten ayrılma niyeti üzerine etkisinde paylaşılan liderliğin aracılık rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Bilgen, S., & Genç, S. Z. (2014). The rate of burnout of elementary school teachers and elementary mathematics teachers. *Educational Research Association The International Journal of Educational Researchers*, 5(1), 1-9.
- Bilgin, Y. N. (2018). *Öğretmenlerin iş yeri arkadaşlık ve okul kültürü algı düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Bilir-Güler, S., Demiralay, T., & Vural-Minaslı, A. (2019). Örgüt kültürünün örgütsel yabancılaşma davranışlarına etkisi. *Social Sciences Research Journal*, 8(1), 209-222.
- Biltekin, T. (2013). *Ortaöğretim okullarındaki öğretmenlerin etkili okul algıları (Kayseri ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Bitirim, S., & Eğinli, A.T. (2008). Kurumsal başarının önündeki engel: Zehirli (toksik) iletişim. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 5(3), 124–140.
- Bitmiş, G.M., Rodopman, B., Üner, M.M., & Sökmen, A. (2015). Katılımcı liderliğin iş tatmini üzerindeki etkisi: Örgütsel feda etmenin aracılık rolü. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(1), 1-13.
- Black, S. E. (1999). Do better schools matter? Parental valuation of elementary education. *Quarterly Journal of Economics*, 114(2), 577–99. DOI: 10.1162/003355399556070

- Blau, I., & Presser, O. (2013). E-leadership of school principals: Increasing school effectiveness by a school data management system. *British Journal of Educational Technology*, 44(6), 1000–1011. DOI:10.1111/BJET.12088
- Bocarnea, M. C., Henson, J., Huizing, R. L., Mahan, M., & Winston, B. E. (2018). *Evaluating Employee Performance Through Christian Virtues*. Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan.
- Boulding, K. (1978). Future directions of conflict and peace studies. *The Journal of Conflict Resolution*, 22(2), 342-354.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Eds.). *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). New York: Greenwood.
- Boylan, R. L., & Renzulli, L. (2014). Routes and reasons out, paths back. *Youth & Society*, 49(1), 46–71. DOI: 10.1177/0044118x14522078
- Bozanoglu, B., & Konan, N. (2020). Örgütsel huzur ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11(3), 1-15. DOI: 10.19160/ijer.836563
- Bozanoğlu, B. (2020). *Öğretmenlerde iş yeri arkadaşlığı, mesleki doyum ve örgütsel huzur ilişkisi*. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Bozkurt Bostancı, A., Akçadağ, T., Kahraman, Ü., & Tosun, A. (2016). Okulların DNA profili ile okul içi politik davranışlar arasındaki ilişki. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 5693-5705. DOI: 10.14687/jhs.v13i3.4307
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 112-142.
- Bozkurt, E., Bayar, A., & Üstün, A. (2018). Okul yöneticilerinin okul çevre ilişkileri ile ilgili sorunları ve çözüm önerileri. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 2561-2574. DOI: 10.17218-hititsosbil.450351
- Bozkurt, S., Çoban, Ö., Özdemir, M., & Özdemir, N. (2021). How leadership, school culture, collective efficacy, academic self-efficacy, and socioeconomic status affect student achievement. *Eğitim ve Bilim*, 46(207), 465-482. DOI: 10.15390/EB.2021.9338

- Bozyiğit, S. (2017). Özel okulların eğitim hizmetlerine ilişkin veli beklentisi ve algısı: Nitel bir araştırma. 2. *International Congress on Political, Economic and Social Studies (ICPESS) Bildirileri*, 19-22 Mayıs, 521-543.
- Breton, M., Cox, E.O., & Taylor, S. (2003). Social justice, social policy, and social work. *The Social Policy Journal*, 2(1), 3-20. DOI: 10.1300/J185v02n01_02
- Brookover, W.B., Beady, C., Flood, P., Schweitzer, J., & Wisenbaker, J. (1979). *Schools, social systems and student achievement: Schools can make a difference*. New York: Praeger.
- Brown, M., Trevino, L., & Harrison, D. (2005). Ethical leadership: a social learning perspective for construct development and testing. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 97, 117–134. DOI: 10.1016/j.obhdp.2005.03.002
- Brown, M.E., & Treviño, L.K. (2006). Ethical leadership: a review and future directions. *The Leadership Quarterly*, 17, 595–616. DOI: 10.1016/J.LEAQUA.2006.10.004
- Bruno, F.J. (1996). *Psikoloji tarihi* (G. Sevdiren, Çev.). İstanbul: Kibele.
- Buckingham, M. (2005). What great managers do. *Harvard Business Review*, 85(3), 7. Retrieved from <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net> sayfasından erişilmiştir.
- Budak, G., Arpacı, S.Ç., & Tolay, E. (2017). Performansa ve yetkinliğe dayalı ücret ve ödül yönetimi arasındaki bağlantılar. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(4), 15-34. DOI: 10.25287/ohuiibf.336790
- Buluç, B. (2018), Geleneksel liderlik yaklaşımları. N. Güçlü & S. Koşar (Ed.). *Eğitim yönetiminde liderlik, teori, araştırma ve uygulama* içinde (s. 39-62). Ankara: Pegem.
- Bulut, A. (2015). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel mutluluk algılarının incelenmesi: bir norm çalışması*. Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Burch, T. C., & Guarana, C. L. (2014). The comparative influences of transformational leadership and leader–member exchange on follower engagement. *Journal of Leadership Studies*, 8(3), 6-25. DOI: 10.1002/jls.21334
- Burger, J.M. (2006). *Kişilik* (İ.D. Erguvan, Çev.). İstanbul: Kaknüs.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karagöz, Ş., & Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.

- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. & Köklü, N. (2014). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem.
- Caldwell, C., & Canuto-Carranco, M. (2010). Organizational terrorism and moral choices—exercising voice when the leader is the problem. *Journal of Business Ethics*, 97(1), 159-171. DOI: 10.1007/s10551-010-0502-5.
- Cameron, K. S. (1984) Organizational adaptation and higher education, *The Journal of Higher Education*, 55(2), 122-144, DOI: 10.1080/00221546.1984.11778679
- Cameron, K. S., & Spreitzer, G. M. (2011). Introduction: What is positive about positive organizational scholarship?. In K. S. Cameron & G. M. Spreitzer (Eds.), *The Oxford handbook of positive organizational scholarship* (pp. 1-14). New York: Oxford University.
- Cameron, K. S., Dutton, J. E., & Quinn, R. E. (2003). Foundations of positive organizational scholarship. In K. S. Cameron, J. E. Dutton & R.E. Quinn (Eds.), *Positive organizational scholarship, foundations of a new discipline* (pp. 3-13). San Francisco: Berrett-Koehler.
- Campbell, A. (2017). Forgiveness and reconciliation as an organizational leadership competency within transitional justice instruments. *The International Journal of Servant-Leadership*, 11(1), 139-186.
- Can, E. (2014). *Liselerde çalışan öğretmen ve yöneticilerin okul güvenliği konusundaki görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Canlı, S. & Sindi, Ş. (2021). Okul müdürlerinin iş doyumu: Nitel bir çalışma [Armağan Sayısı]. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 69-88, DOI: 10.18026/cbayarsos.637436j
- Canlı, S., Demirtaş, H. & Özer, N. (2018). Okul iklimi ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 17(4), 1797-1811. DOI: 10.17051/ilkonline.2019.506842
- Cansoy, R., & Parlar, H. (2018). Teacher leadership as a predictor of school effectiveness. *Kastamonu Education Journal*, 26(3), 925-934. DOI: 10.24106/kefdergi.346648

- Capone, V., Joshanloo, M. & Park, M. S. A., (2019). Burnout, depression, efficacy beliefs, and work-related variables among school teachers. *International Journal of Educational Research*, (95) 97-108. DOI: 10.1016/j.ijer.2019.02.001
- Carr, A. (2019). *Pozitif psikoloji* (Ü. Şendilek, Çev.). İstanbul: Kaknüs.
- Caza, A., & Cameron, K.S. (2008). Positive organizational scholarship: What does it achieve? In S.R. Clegg & C.L. Cooper (Eds.), *SAGE handbook of organizational behavior* (pp. 99-116). Los Angeles, CA: SAGE Publications, Inc. DOI: 10.4135/9781849200455
- Cerit, Y. & Yıldırım, B. (2017). İlkokul müdürlerinin etkili liderlik davranışları ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 902-914. DOI: 10.14686/buefad.312405
- Chapman, C., Muijs, D., Reynolds, D., Sammons, P., & Teddlie, C. (Eds.). (2016). *The routledge international handbook of educational effectiveness and improvement research, policy, and practice*. New York: Routledge.
- Chaurdy, A. Q., & Javed, H. (2012). Impact of transactional and laissez faire leadership style on motivation. *International Journal of Business and Social Science*, 3(7), 258-264.
- Cheng, K., & Wong, K. (1996), School effectiveness in East Asia: Concepts, origins and implications. *Journal of Educational Administration*, 34(5), 32-39. DOI: 10.1108/09578239610148269
- Cheng, Y.C. (1996a). A school-based management mechanism for school effectiveness and development. *School Effectiveness and School Improvement*, 7(1), 35-61. DOI: 10.1080/0924345960070102
- Cheng, Y.C. (1996b). *School effectiveness and scholl-based management: A machanism for devolopment*. London: Routledge.
- Chin, T. (2015). Harmony and organizational citizenship behavior in Chinese organizations. *The International Journal of Human Resource Management*, 26(8), 1110-1129. DOI: 10.1080/09585192.2014.934882
- Christie, D. J., Wagner, R. V., & Winter, D. D. N. (2001). *Peace, conflict, and violence: Peace psychology for the 21st century*. Prentice Hall/Pearson Education. Retrieved from <https://psycnet.apa.org/record/2002-17740-000>

- Christle, C. A., Jolivette, K., & Nelson, C. M. (2007). School characteristics related to high school dropout rates. *Remedial and Special Education*, 28(6), 325–339. DOI: 10.1177/07419325070280060201
- Cindiloğlu, M. (2010). *Örgütsel değerlerin mobbing üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Clark, M., Koch, L., & Hill, E. (2004). The work-family interface: differentiating balance and fit. *Family and Consumer Sciences Research Journal*, 33(2), 121–140. DOI: 10.1177/1077727X04269610
- Cohen, R. J., & Swerdlik, M.E. (2010). *Psychological testing and assessment*. Boston: McGrawHill.
- Cohn, K., & Rossmiller, R. (1987). Research on effective schools: Implications for less developed countries. *Comparative Educational Review*, 31(3), 377-399.
- Coleman, J. S., Campbell, E.Q., Hobson, C.J., McPartland, J., Mood, A.M., Weinfeld, F.D., & York, R.L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington. Department of Health, Education and Welfare.
- Cooper, C.D., Kong, D.T., & Crossley, C.D. (2018). Leader humor as an interpersonal resource: Integrating three theoretical perspectives. *Academy of Management Journal*, 61(2), 769-796. DOI: 10.5465/amj.2014.0358
- Costa, P.T., & McCrae, R.R. (1992). Four ways the five factors are basic. *Personality and Individual Differences*, 13, 653-665. DOI: 10.1016/0191-8869(92)90236-I
- Coşan Erkal, P. (2012). *Örgütsel demokrasi: Kamu ve özel sektör çalışanlarına yönelik bir araştırma*. Doktora Tezi, Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Coşgun, M. (2017). *Johan Galtung ve Chantal Mouffe’da adalet, barış ve uzlaş kavramları*. Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Cowan, R., & Hoffman, M.F. (2007) The flexible organization: How contemporary employees construct the work/life border. *Qualitative Research Reports in Communication*, 8(1), 37-44. DOI: 10.1080/17459430701617895
- Crawford, D. K., Schrupf, F., & Bodine, R. J. (2007). *Okulda çatışma çözme ve akran arabuluculuk program rehberi* (F.G. Akbalık & B. D. Karaduman). Ankara: İmge.

- Cremin, H., & Guilherme, A. (2015). Violence in Schools: Perspectives (and hope) from Galtung and Buber. *Educational Philosophy and Theory*, 48(11), 1123–1137. DOI: 10.1080/00131857.2015.1102038
- Creswell, J.W. (2017). *Araştırma deseni, nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Eğiten.
- Creswell, J.W. (2020). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma deseni* (M. Bütün & S.B. Demir, Çev. Ed). Ankara: Siyasal.
- Crossman, A., & Harris, P. (2006). Jop satisfaction of secondary school teachers. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(1), 29-46. DOI: 10.1177/1741143206059538.
- Crumbach, L.M. (1983). *Command control and communication system*. Master's Thesis, Naval Postgraduate School, California.
- Cunningham, J., Salomone, J., & Wielgus, N. (2015). Project management leadership style: A team member perspective. *International Journal of Global Business*, 8(2), 27-54.
- Curran, T. M., & Prottas, D. J. (2017). Role stressors, engagement and work behaviours: a study of higher education professional staff. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 39(6), 642-657. DOI: 10.1080/1360080X.2017.1377964
- Cüceloğlu, D. (1993). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi.
- Çalık, T. & Ereş, F. (2006). *Kariyer yönetimi*. Ankara: Gazi.
- Çalışkan-Yılmaz, F. (2021). *Okul müdürlerinin çevik liderlik özellikleri ile okul etkililiği arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sebahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul.
- Çelebi, E. (2013). *Elazığ ve Malatya il merkezinde bulunan özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve ilgili faktörler*. Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Hemşirelik Anabilim Dalı, Elazığ.
- Çelik, V. (1994). Etkili bir okul için stratejik yönetim. *Eğitim ve Bilim*, 18(93), 28-34. <http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5904>
- Çelik, V. (2006). Eğitimde moral liderlik. *Türk Eğitim Sisteminde Yeni Paradigma Arayışları Bildiriler Kitabı*, 16, 269-282.
- Çelikten, Y. (2018). *Eğitim, örgüt ve liderlik*. Konya: Eğitim.

- Çetin, R.B. & Döş, İ. (2014). Örgüt DNA'sı ölçeğini geliştirilmesi ve MEB üzerine bir tarama çalışması. *Uluslararası sosyal araştırmalar dergisi*, 7(31), 560-574.
- Çetin, S. & Polat, S. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel mutluluk algılarının analizi. *14. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi bildirileri*, 163-168.
- Çetin, S. (2019). *Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algı düzeyleri ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Kocaeli.
- Çetinkaya, H. (2017). *Okul yöneticilerinin toksik (zehirli) liderlik davranışları ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Çinkır, Ş. (2010). İlköğretim okulu müdürlerinin sorunları: Sorun kaynakları ve destek stratejileri. *İlköğretim Online*, 9(3), 1027-1036.
- Çıtır, I.Ö. & Kavi, E. (2010). Algılanan örgütsel güven ile iş güvencesi arasındaki ilişkiye yönelik bir araştırma. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 231- 243.
- Çobanoğlu, F. & Badavan, Y. (2017). Başarılı okulların anahtarı: Etkili okul değişkenleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26, 114-134. DOI: 10.5505/pausbed.2017.24650
- Çobanoğlu, F. (2019). Öğretmenlerin yaşadıkları örgütsel yalnızlık. *III. Uluslararası Öğretmen Eğitimi ve Akreditasyon Kongresi bildirileri*, 108-116.
- Çobanoğlu-Kasap, F. (2008). *İlköğretim okullarında örgütsel kimlik ve örgütsel etkililik (Denizli ili örneği)*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem.
- Çomak, E. & Tunç, B. (2012). İlköğretim öğretmenlerinin ilköğretim okullarında yaşadıkları yıldırma durumları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 197-208.
- Çubukçu, Z. & Girmen, P. (2006). Ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri. *Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 121-136.
- Daft, R. L. (2010). *Organization theory and design*. Ohio: South-Western Cengage Learning.

- Dağlı, A., Baysal, N. & Korkut, A. (2013). İlköğretim okullarında örgütsel adalet. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 1-20.
- Danesh, H. B. (2006). Towards an integrative theory of peace education. *Journal of Peace Education*, 3(1), 55-78. DOI: 10.1080/17400200500532151
- Darmody, M., & Smyth, E. (2011). *Job satisfaction and occupational stress among primary school teachers and school principals in Ireland*. Dublin: ESRI / The Teaching Council.
- Day, C., Gu, Q. & Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221-258. DOI: 10.1177/0013161X15616863
- Day, M. T (1969). *The library as an organization: A critical overview of concepts and approaches*. Master's Thesis, University of Chicago, Chicago.
- De Rivera, J. (2004). A template for assessing cultures of peace. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 10(2), 125–146. DOI: 10.1207/s15327949pac1002_4
- DeBara, D. (2021). *Workplace peace: Dealing with employee turnover & Conflict* <https://www.hourly.io/post/keeping-the-workplace-peace-how-to-deal-with-employee-turnover-by-handling-conflict> sayfasından erişilmiştir.
- Delice, O. E. & Arslan, M. M. (2018). Koruyucu güvenlik önlemlerine yönelik okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(5), 54-71.
- Demir, K. (2011). Editörden: Pozitif örgüt araştırmaları. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(2). <http://ebad-jesr.com/>.
- Demirbağ, O., Cide Demir, D. & Yozgat, U. (2021). Uzaktan çalışmanın iş güvencesizliğine etkisinde iş-yaşam dengesi ve psikolojik güvenliğinin düzenleyici-aracılık rolü. *Hitit Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 1-25. DOI: 10.17218/hititsbd.881224
- Demirbaş, F. & Bostancı, A.B. (2020). Okulların örgütsel öğrenmeleri ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(3), 1426-1439.

- Demirbilek, M. & Bakioğlu, A. (2019). Okul müdür yardımcılarının görevlerinden ayrılma nedenleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52(3), 737-769. DOI: 10.30964/auebfd.505268
- Demirbilek, N. (2018). *Okul müdürlerinin kayırmacı davranışlarının öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile müdüre güvene etkisi*. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Demirci, İ. & Ekşi, H. (2018). Keep calm and be happy: A mixed method study from character strengths to well-being. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 18, 303–354. DOI: 10.12738/estp.2018.2.0799
- Demirci, İ. (2017). *Huzurlu ve mutlu yaşamın değerler ve karakter güçleri bağlamında karma bir araştırmayla incelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Demirel, K. (2020). Eğitimde kıyameti ancak motivasyon koparır. *Güncel Eğitim*, <http://www.guncelegitim.com/kose-yazisi/8203/egitimde-kiyameti-ancak-motivasyon-koparir.html> sayfasından erişilmiştir.
- Demirkasımoğlu, N. & Arastaman, G. (2017). Öğretmenlerin okulda nezaketsizlik olgusuna ilişkin görüşleri. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 167-188.
- Demirtaş, Z. & Küçük, Ö. (2014). Okul yöneticilerinin performanslarının değerlendirme ölçütleri ve performanslarını düşüren nedenler: Nitel bir araştırma. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 40, 47-67. Doi: 10.15285/EBD.2014409742
- Demirtaş, Z., Özdemir, T. Y. & Küçük, Ö. (2016). Okulların bürokratik yapısı, örgütsel sessizlik ve örgütsel sinizm arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 22(2), 193-216. Doi: 10.14582/DUZGEF.2021.157
- Deniz, Ü. (2021). *Öğretmenlerin mesleki kabul alanlarının öncülleri ve sonuçları: Kültürlerarası bir karşılaştırma*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara.
- Deveci, Ö. & Aykaç, N. (2019). Temel eğitimde yaşanan sorunları inceleyen çalışmaların değerlendirilmesi: Bir meta-sentez çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 277-301. DOI: 10.14689/issn.2148-2624.1.7c1s.13m

- Develioğlu, K. & Tekin, Ö.A. (2013). Beş faktör kişilik özellikleri ve yabancılaşma arasındaki ilişki: Beş yıldızlı otel çalışanları üzerine bir uygulama. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(2), 15-30.
- DeVellis, R. F. (2017). *Ölçek geliştirme kuram ve uygulamalar* (T. Totan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Dickie, C. (2009). Exploring workplace friendships in business: Cultural variations of employee behaviour. *Research and Practice in Human Resource Management*, 17(1), 128-137.
- Dickinson, E.E. (2016) Coleman Report set the standard for the study of public education. *John Hopkins Mazine*, <https://hub.jhu.edu/magazine/2016/winter/coleman-report-public-education/> adresinden erişilmiştir.
- Diri, M. & Kırıl, E. (2016). Ortaokul öğretmenlerinin iş doyumlarının mesleki tükenmişlik düzeylerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(39), 125-149. DOI: 10.21764/efd.81587
- Dogus, Y. (2019). A qualitative research on organizational peace in schools. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 14(4), 661-675. DOI: 10.18844/cjes.v11i4.4486
- Doğan, S. & Karataş, A. (2012). Örgütlerde sosyal sorumluluk bilinci ve güven ortamının oluşturulmasında etiğin önemi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 26(1), 93-109.
- Doğan, Y. (2007). İlköğretim çağındaki 10-14 yaş grubu öğrencilerinin gelişim özellikleri. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(13), 155-187.
- Dolu, A. (2018). 2015 PISA sonuçları aracılığıyla Türkiye’de eğitimde fırsat eşitliğinin matematiksel analizi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 23(3), 923-935.
- Donaldson, S.I., & Ko, I. (2010). Positive organizational psychology, behavior, and scholarship: A review of the emerging literature and evidence base. *The Journal of Positive Psychology*, 5(3), 177–191. DOI: 10.1080/17439761003790930
- Donaldson, S.I., Chen, C., & Donaldson, S. (2021). Designing positive organizational psychology interventions. In S.I. Donaldson & C. Chen (Eds.), *Positive organizational psychology interventions design & evaluation* (pp. 1-38). New Jersey: Wiley Blackwell.

- Doran, J. A. (2004). *Effective school characteristics and student achievement correlates as perceived by teachers in American-style international schools*. Doctoral Dissertation. University of Central Florida, Florida.
- Dönmez, Ş. & Taylı, A. (2018). Ortaokul öğrencilerinde okul iklimi, okula bağlılık ve okul yaşam kalitesi algısının incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 1-17.
- Döş, İ. (2013) Mutlu Okul. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 266-280.
- Drucker, P. & Maciariello, J. (2007). *Etkin yöneticinin seyir defteri* (Çev. Z. Dicleli, Çev.). İstanbul: Optimist.
- Duan, J., Li, C., Xu, Y., & Wu, C. H. (2017). Transformational leadership and employee voice behavior: A pygmalion mechanism. *Journal of Organizational Behavior*, 38(5), 650-670. DOI: 10.1002/job.2157
- Dukes, S. (1984). Phenomenological methodology in the human sciences. *Journal of Religion and Healthy*, 23(3), 197-203. DOI: 10.1007/BF00990785
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for urban poor. *Educational Leadership*, 37, 15-24.
- Edmonds, R. R., & Frederiksen, J. R. (1979). Search for effective schools: the identification and analysis of city schools that are instructionally effective for poor children, *ERIC Document Reproduction Service* No. ED 170 396.
- Ekinci, A. (2010). İlköğretim okullarında çalışan müdür ve öğretmenlerin mesleki sorunlarına ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 9(2), 734-748.
- Ekşili, N. & Alparslan, A.M. (2021). Hizmet sektöründe pozitif liderlik ölçeği geliştirme çalışması. *Journal of Organizational Behavior Review*, 3(1), 88-112.
- Elber-Börü, D., İslamoğlu, G. & Birsell, M. (2020). Güvenilir ve güvenilirmez insan özelliklerinin karşılaştırılması. *Küresel İktisat ve İşletme Dergisi*, 9(18), 149-162.
- Emeti, C.I. (2012). Towards an integrated model for strategic human resource management in Nigeria. *The Nigerian Academic Forum*, 22(1), 1-12.
- Emhan, A., Mengenci, C. & Uryan, Y. (2012). Yapısal eşitlik modeli kullanılarak iş tatmini, örgüt bağlılığı ve çalışan katılımı kavramları arasındaki ilişkilerin analizi: Sağlık sektöründe görgül bir araştırma. *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi*, 24, 125-140.

- Employees of Idemili North Local Government Council, Anambra State (2007 -2012). *Public Policy and Administration Research*, 5(4), 53-68.
- Eraslan, L. & Çakıcı, D. (2011). Pedagojik formasyon programı öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 427-438.
- Eraslan, L. (2012). Türkiye’de eğitim sendikacılığının tarihsel perspektifi ve günümüz eğitim sendikacılığının değerlendirilmesi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28, 1-16.
- Ercan, G. & Altunay, E. (2015). İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin kişilik özellikleri ile karar verme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (İzmir ili örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 120-143. DOI: 10.7822/omuefd.34.2.8
- Erdem, A. R. & Ulusoy, H. (2017). Ortaöğretim öğretmenlerinde örgütsel stres: Huzursuzluk. *EYFOR 8 Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu bildirileri*, 433-454.
- Erdem, R. (2007). Örgüt kültürü tipleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki: Elazığ il merkezindeki hastaneler üzerinde bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 2(2), 63-79.
- Erdil, O., Keskin, H., İmamoğlu, S. Z. & Erat, S. (2004). Yönetim tarzı ve çalışma koşulları, arkadaşlık ortamı ve takdir edilme duygusu ile iş tatmini arasındaki ilişkiler: Tekstil sektöründe bir uygulama. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 5(1), 17-26.
- Erdoğan, H. (2017). *Ortaokul yöneticilerinin öğretim liderliği ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Erdoğan, S. & Kutlu, D. (2014). Dünyada ve Türkiye’de çalışan yoksulluğu: İşgücü piyasası ve sosyal koruma politikaları bağlamında bir değerlendirme. *Çalışma ve Toplum*, 2, 63-114.
- Eren, E. (2001). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta.
- Ereş, F. & Doğuş, Y. (2020). Mülteci çocukların istenmeyen davranışları üzerine bir araştırma: Ankara’daki öğretmenlerin zorlukları. *6th International GAP social sciences congress*, 166-183.

- Ereş, F. (2009). Okul Yöneticilerinin yetiştirilmesinde mentörlük. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3, 157-165.
- Ereş, F. (2015). Lise öğrencilerinin okuldan kaçma nedenlerinin değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 321-336. DOI: 10.17152/gefad.04472
- Ergen, H. & İnce, Ş. (2017). İlköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri: Mersin örneği. *The Journal of Educational Research*, 3(1), 37-57.
- Ermeydan, M. & Can, N. (2020). Okul yöneticilerin liderlik stilleriyle etkili okul arasındaki ilişki. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 94-121.
- Eroğlu, F. (2011). *Davranış bilimleri*. İstanbul: Beta.
- Erol, E.D. & Alma, D. (2016). Üçüz açık hipotezinin geçerliliği ekonomik büyüme ilişkisi: 1975-2014 dönemi Türkiye analizi. *2 International Congress on Economics and Business bildirileri*, 22-31.
- Erol, İ. (2019). Resmi ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerin sınıf içi öğretim uygulamalarının değerlendirilmesi. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 9-18.
- Ersoy, F. (2019). *Fenomenoloji*. A. Saban & A. Ersoy (Ed.), Eğitimde nitel araştırma desenleri içinde (s. 81-134). Ankara: Anı.
- Ersöz, H.Y. (2020). *Sosyal politika* [Ders notları]. İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi Ders Notları, http://auzefkitap.istanbul.edu.tr/kitap/sosyalhizmetler_ao/sosyalpolitika.pdf, sayfasından erişilmiştir.
- Eshete, W. (2016). *Leadership and employees relation in future hope private and Aste Fassil Government Primary Schools*. Master's Thesis, Addis Ababa University, Etiyopya.
- Etzeberria, F., Intxausti, N., & Azpillaga, V. (2017). School climate in highly effective schools in the Autonomous Region of the Basque Country (Spain). *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educacion*, 15(4), 5-26. DOI: 10.15366/reice2017.15.4.001
- Etzioni, A. (1964). *Modern organizations*. New Jersey: Englewood Cliffs Prentice-Hall.

- Eys, M. A., Carron, A. V., Bray, S. R., & Brawley, L. R. (2007). Item wording and internal consistency of a measure of cohesion: The Group Environment Questionnaire. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 29(3), 395-402. DOI: 10.1123/jsep.29.3.395
- Eysenck, S.B.G., & Eysenck, H.J. (1972). The questionnaire measurement of psychoticism. *Psychological Medicine*, 2, 50-55. DOI: 10.1017/s0033291700045608
- Faller, G. (2001). Positive psychology: A paradigm shift. *Journal of Pastoral Counseling*, 36(7), 7-20.
- Fazal, S. H., & Siddiqui, D. A. (2020). Participative Decision Making and Organizational Commitment: The mediatory role of influence and communication. SSRN Electronic Journal. <https://ssrn.com/abstract=3683327> sayfasından erişilmiştir. DOI: 10.2139/ssrn.3683327
- Fedele, P., Iacuzzi, S., & Garlatti, A. (2021). One size does not fit all: Schools' response to the Covid-19 crisis. *International Journal of Public Administration*, 44(11-12), 643-951. DOI:10.1080/01900692.2021.1903501
- Fenton, T.L. (2011). Organizational democracy as a force for social change. In R. Biswas-Diener (Eds.), *Positive psychology as social change* (pp. 175-192), London-New York: Springer. DOI: 10.1007/978-90-481-9938-9
- Fidan, N. (1986). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Kadioğlu.
- Fiol, C. M., & Lyles, M. A. (1985). Organizational learning. *The Academy of Management Review*, 10(4), 803-813. DOI: 10.5465/amr.1985.4279103
- Flores, S. (2016). *Parental involvement strategies for student achievement success in elementary school as recommended by parents and experts*. Doctoral Dissertation, University of La Verne, California.
- Fort, T. L., & Schipani, C. A. (2002). The role of the corporation in fostering sustainable peace. *Vanderbilt Journal of Transnational Law*, 35, 389-436. DOI: 10.2139/ssrn.303316
- Fowler, F. J. (2009). *Survey research methods*. Thousand Oaks: SAGE.
- Fraenkel, J., Wallen, N. & Hyun, H.H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. Boston: McGraw Hill.

- Frankel, S.E. (1985). *Observations on the theory and reality of managerial use of computer-based decision support*. Master's Thesis, The University of Arizona, USA.
- Gable, S.L., & Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology?. *Review of General Psychology*, 9(2), 103-110. DOI: 10.1037/1089-2680.9.2.103
- Gagnon, J. C., Gurel, S., & Barber, B. R. (2017). State-level analysis of school punitive discipline practices in Florida. *Behavioral Disorders*, 42(2), 65-80. DOI: 10.1177/0198742916688652
- Galtung J. (1966). East-West interaction patterns. *Journal of Peace Research*, 3(2),146-176. DOI: 1177/002234336600300204
- Galtung, J. (1964). An editorial. *Journal of Peace Research*, 1(1), 1–4. DOI: 10.1177/002234336400100101
- Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167-191.
- Galtung, J. (1990). Cultural violence. *Journal of Peace Research*, 27(3), 291-305.
- Galtung, J. (2009). *Peace business*. Oslo: TUP.
- Galtung, J., & Fischer, D. (2013). Positive and negative peace. In H. G. Brauch (Eds.), *Johan Galtung pioneer of peace research* (pp.173-178). Berlin: Springer.
- Gençay, İ.C. (2020). Örgütsel adalet algısı ve mesleki tutum ilişkisi: Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi örneği. *International Multilingual Journal of Science and Technology*, 5(9), 1708-1716.
- George, E., Louw, D., & Badenhorst, G. (2008). Job satisfaction among urban secondary-school teachers in Namibia. *South African Journal of Education Copyright*, 28, 135-154. DOI: 10.15700/saje.v28n2a127
- Gerçek, M., Elmas Atay, S. & DüNDAR, G. (2015). Çalışanların iş-yaşam dengesi ile kariyer tatmininin, işten ayrılma niyetine etkisi. *Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6(11), 67-86.
- Geyin, Ç. (2007). *Genel liselerde okul güvenliği algılarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gezer, H. (2016). *Yönetici koçluk davranışının çalışan tatminine etkisi üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Ghanbari, S., & Eskandari, A. (2013). Organizational climate, job motivation and organizational citizenship behavior. *International Journal of Management Perspective*, 1(3), 1-14.
- Giles, C., & Hargreaves, A. (2006). The sustainability of innovative schools as learning organizations and professional learning communities during standardized reform. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 124–156. DOI: 10.1177/0013161X05278189
- Glass, H.J. (1967). The principles of good administration are well known: Apply them!. *Journal of The National Medical Association*, 59(1), 58-60.
- Goddard, R. D., & Miller, R. J. (2010). The conceptualization, measurement, and effects of school leadership: Introduction to the special issue. *The Elementary School Journal*, 111(2), 219-225. DOI: 10.1086/656298
- Gök, R. (2019). Türk eğitim sisteminde liyakat (meritokrasi) esaslı eğitim yöneticiliği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (52), 39-64. DOI: 10.21764/maeuefd.543883
- Gökler, R. & Taştan, N. (2018). Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile okul akademik iyimserliği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 333-358.
- Göksoy, Y., Sağır, Y. & Yenipınar, Ş. (2013). İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin yönetsel etkililik düzeyi. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 2(1), 18-31.
- Greenberg, J. (1996). *The quest for just/ce on the job: Essays and experiments*. California: SAGE.
- Guba, E. G. & Getzels, J.W. (1955). Personality and teacher effectiveness: a problem in theoretical research. *Journal of Educational Psychology*, 46(6), 330-344. DOI: 10.1037/h0045758
- Guillot, C.W. (2003). Strategic leadership: Defining the challenge. *Air & Space Power Journal*, Winter, 67-75.
- Gunawan, G. (2020). The influence of transformational leadership, school culture and work motivation on school effectiveness in junior high school in Medan. *Budapest International Research and Critics Institute-Journal (BIRCI-Journal)*, 3(1), 625-634. DOI: 10.33258/birci.v3i1.824

- Gupta, C. K. (2015a) Leadership, conflict Management and team work: A case study. *International Journal of Research in Management & Social Science*, 3(1), 171-176.
- Gupta, C. K. (2015b) Fight for rihts still a core agenda-with reference to some Asian countries-a critical study. *International Journal of Research in Management & Social Science*, 3(1), 141-146.
- Güçlü, N. (2018). *Eğitim yönetiminde liderlik*. Ankara: Pegem.
- Gül, H. & Şeker, G. (2005). Kamu kuruluşlarında halkla ilişkiler ve bir model analizi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(3), 225-241.
- Gül, H. (2010). Saldırgan davranışlar ve örgütsel mağduriyet üzerine kavramsal bir araştırma. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 12(18), 91-98.
- Gülkan, P. & Utkuğu, D. (2003). Okul binalarının deprem güvenliği için minimum dizayn kriterleri. *TMH-Türkiye Mühendislik Haberleri*, 425(3), 13-22.
- Güllü, S., Şahin, S. & Kızıloğlu, E. (2018). The effect of internal and external motivation on organizational trust: A case study on a sport organization in Turkey. *International Journal of Higher Education*, 7(5), 127-137. DOI: 10.5430/ijhe.v7n5p127
- Gümüşeli, A.İ. (2001). Çağdaş okul müdürün liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28, 531-548.
- Gümüşeli, A.İ. (1996). Öğretim liderliği ve okul etkililiği. *Yaşadıkça Eğitim*, 46, 10-14.
- Gündoğan, N. (1999). Genç işsizliği ve Avrupa Birliği'ne üye ülkelerde uygulanan genç istihdam politikaları. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 54(1), 63-79. DOI: 10.1501/SBFder_0000001932
- Güner, Ş. (2018). *Düşük ve yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki (SED) okullara yönelik etkili okul profilinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Gürbüz, R., Erdem, E. & Yıldırım, K. (2013). Başarılı okul müdürlerinin özellikleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 167-179.
- Güven, B. (2015). Stratejik girişimcilik: çiğköfte sektörü üzerine ampirik çalışma. İstanbul: Siyahinci.
- Haider, F. (1967). *How to deal with resistange to change in industry*. Master's Thesis, Kansas State University, Kansas.

- Hair, J.F., Black, W.C., Babin, B.J., & Anderson, R.E. (2010). *Multivariate Data Analysis* (Global Eds.), Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Hall, P. (1993). *Policy paradigms, social learning and the state. Comparative Politics*, 25 (3), 275-296. DOI: 10.2307/422246
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 221-239. DOI: 10.1080/15700760500244793
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1986). The social context of effective schools. *American Journal of Education*, 94, 328–355. DOI: 10.1086/443853
- Halpin, A. W., & Croft, D. B. (1963). *The organizational climate of schools*. Chicago, IL: Midwest Administration Center of the University of Chicago.
- Han, B. (2021). The sources of organizational gossips in schools [Special Issue]. *Education Quarterly Reviews*, 1, 15-24. DOI: 10.31014/aior.1993.04.02.222
- Han, F. & Üstüner, M. (2020). Okul çevre ilişkilerinin yeterli ve etkili olmasına ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 133-149.
- Han, F. (2013). *İlköğretim okullarının stratejik planlarında belirttikleri zayıf yönler ve bunların giderilmesine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Harbaugh, R. J. (2005). *Examining the correlates of effective schools present in an intermediate school: A case study*. Doctoral Dissertation, Immaculate University, Pennsylvania.
- Harber, C. (1993). Democratic management and school effectiveness in Africa: Learning from Tanzania. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 23(3), 289–300. DOI: 10.1080/0305792930230307
- Harber, C., & Muthukrishna, N. (2000). School effectiveness and school improvement in context: The case of South Africa. *School Effectiveness and School Improvement*, 11(4), 421-434. DOI: 10.1076/sesi.11.4.421.3559
- Hardwick, C. T., & B. F. Landuyt. (1966). *Administrative strategy and decision making*. Cincinnati: South-Western.

- Hardwick, C. T., & Landuyt, B. F. (1961). *Administrative strategy*. New York: Simmons-Boardman.
- Harris, I. M. (2004). Peace education theory. *Journal of Peace Education*, 1(1), 5-20. DOI: 10.1080/1740020032000178276
- Hartzell, L. (2018). *Teacher-student relationships and school effectiveness*. Doctoral Dissertation, Point Park University, Pittsburgh.
- Hauser, R.M., Sewell, W. H., & Alwin, D. F. (1976). High school effects on achievement. In W. H. Sewell, R.M. Hauser & D. L. Featherman (Eds.), *Schooling and achievement in American society*. New York: Academic.
- Hazar, Z. (2018). Eğitsel Oyunlara yönelik öğretmen görüşleri ve yeterliliklerinin incelenmesi. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 13(1), 52-72.
- Hefferon, K., & Boniwell, I. (2018). *Pozitif psikoloji, kuram, araştırma ve uygulamalar*. (T. Doğan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Hellström, L., & Hagquist, C. (2019). School effectiveness in Sweden: Psychometric properties of an instrument to measure pedagogical and social climate (PESOC) focusing on pedagogical leadership, *International Journal of Leadership in Education*, 1-22. DOI: 10.1080/13603124.2019.1623921
- Henríquez, F., Lara, B., Mizala, A., & Repetto, A. (2012). Effective schools do exist: Low-income children's academic performance in Chile. *Applied Economics Letters*, 19(5), 445–451. DOI:10.1080/13504851.2011.583208
- Heyneman, S. P., & Loxley, W. (1983). The effect of primary school quality on academic achievement accross twenty-nine high and lowincome countries. *American Journal of Sociology*, 88, 1162- 1194. Doi:10.1086/227799.
- Hiçyılmaz, Y. & Şahin, S. (2020). Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin yenilik yönetimi düzeyleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (50), 243-257.
- Hiçyılmaz, Y. & Şahin-Fırat, N. (2016). Cultural leadership behaviors of the primary school principals regarding certain variables, *13(2)*, 2462-2474.
- Hitt, D.H., & Meyers. C.V. (2018). Beyond turnaround: a synthesis of relevant frameworks for leaders of sustained improvement in previously low-performing schools, *School Leadership & Management*, 38(1), 4-31. DOI: 10.1080/13632434.2017.1374943

- House, R.J. (1996). Path-goal theory of leadership: Lessons, legacy, and a reformulated theory. *The Leadership Quarterly*, 7(3), 323-352. DOI:10.1016/S1048-9843(96)90024-7
- Hoy, W. K. (2009). School Effectiveness Index (SE-Index). http://waynekhoy.com/pdfs/School_Effectiveness_Index.pdf adresinden erişildi.
- Hoy, W. K., & Ferguson, J. (1985). A theoretical framework and exploration of organizational effectiveness in schools. *Educational Administration Quarterly*, 21, 117-134. DOI: 10.1177/0013161X85021002006
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2015). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama*. (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Hoy, W., & Smith, P. (2007). Influence: A key to successful leadership. *International Journal of Education Management*, 21(2), 158-167. DOI: 10.1108/09513540710729944
- Hoy, W.K., & Ferguson, J. (1989). The theoretical framework and exploration of organizational effectiveness of schools. In J. Burdin (Eds.), *School leadership: A contemporary reader* (259-274). CA: SAGE.
- Hoy, W.K., & Tarter, C.J. (2011). Positive psychology and educational administration: an optimistic research agenda. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 427–445. DOI: 10.1177/0013161X10396930
- Hoy, W.K., Tarter, J.C., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools/ healthy schools: measuring organizational climate*. Corwin Press/ SAGE Publications, Inc. https://www.waynekhoy.com/pdfs/open_schools_healthy_schools_book.pdf
- <https://www.meb.gov.tr/ara-tatilde-okullarin-kapilari-dogaya-spora-kulture-sanata-aciliyor/haber/19647/tr> sayfasından erişilmiştir.
- Huczynski, A., & Buchanan, D. (1991). *Organization behavior An introductory text*. U.K: Prentice Hall.
- Hutton, D.M. (2017). Leadership performance model for the effective school principal. *Journal of School Leadership*, 27(4), 553-580. DOI: 10.1177/105268461702700404

- Ireland, R.D., Hitt, M.A. (2005). Achieving and maintaining strategic competitiveness in the 21st. century: The role of strategic leadership. *Academy of Management Executive*, 19(4), 63-74. DOI: 10.5465/ame.1999.1567311
- Işık, A. & Gümüş, E. (2017). Yönetici öz-yeterliği ve okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(1), 419-434. Doi: 10.24106/kefdergi.309192
- İhtiyaroğlu, N. (2018). Okul müdürlerinin liderlik davranışlarının demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 1143-DOI: 1160..23891/efdyu.2018.99
- İlhan, Ü.D. (2020). 21. yüzyılda çalışma hayatında bir damgalama ve sosyal dışlanma unsuru olmaya devam eden boşanma olgusu: Kadın çalışanlar üzerine nitel bir analiz. *İzmir İktisat Dergisi*, 35(3), 511-530. DOI: 10.24988/ije.202035306
- İmalı, A. & Yelpaze, İ. (2021). Okul müdürlerinin stratejik liderlik davranışları ile etkili okul arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 3(1), 75-92.
- İnce, M. & Gül, H. (2011). The role of the organizational communication on employees' perception of justice: A sample of public institution from Turkey. *European Journal of Social Sciences*, (21), 106-124.
- Jain, V., Chawla, C., & Arya, S. (2021). Employee involvement and work culture. *Journal of Contemporary Issues in Business and Government*, 27(3), 693-699. DOI: 10.47750/cibg.2021.27.03.095
- James, L. A., & James, L. R. (1989). Integrating work perceptions: explorations into the measurement of meaning. *Journal of Applied Psychology*, 74(5), 739-751. DOI: 10.1037/0021-9010.74.5.739
- Jansen, J. D. (1995). Effective schools?. *Comparative Education*, 31(2), 181–200. DOI:10.1080/03050069529100.
- Jencks, C.S., Smith, M., Ackland, H., Bane, M.J., Cohen, D., Ginter, H., Heyns, B., & Michelson, S. (1972). *Inequality: A reassessment of the effect of the family and schooling in America*. New York: Basic.

- Johnson, R. B., Orwuegbuzie, A.J., & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133. DOI: 10.1177/1558689806298224
- Kahraman, Ü. (2019). *Okul yöneticilerinin yönetim tarzı, örgüt DNA'sı ve örgütsel değişimin okullardaki korku kültürüne etkisi*. Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Kanu, Y. (1996). Educating teachers for the improvement of the quality of basic education in developing countries. *In International Journal of Educational Development*, 16(2), 173- 184. Doi:10.1016/0738-0593(95)00040-2
- Karaca, M. & İnce, F. (2016). İşyerinde saldırganlık ve şiddet işten ayrılma niyetini etkiler (mi?) kamu sektörü örneği. *İŞ, GÜÇ Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 18(2), 41-62. DOI: 10.4026/2148-9874.2016.0315.X
- Karacabey, M. F. & Boyacı, A. (2018). Okulu terk eden ortaöğretim öğrencilerinin okulu terk etme nedenleri ve sosyo-ekonomik profilleri: Şanlıurfa örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(2), 247-293. DOI: 10.14527/kuey.2018.007
- Kararımak, Ö. & Siviş, R. (2008). Modernizmden postmodernizme geçiş ve pozitif psikoloji. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(30), 102-115.
- Karaköy, D. (2019). *Lider üye etkileşiminin, işyeri arkadaşlığının, rol belirsizliğinin ve rol çatışmasının işe yabancılaşma üzerine etkisine yönelik bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karakuş, A. & İnandı, Y. (2018). Ortaokul yöneticilerinin okullarında yaşanan kriz durumlarını yönetme becerilerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 500-518. DOI: 10.17860/mersinefd.442864
- Karakuş, Ç. (2019). Çalışma hayatında iş tatmini ve iş stresi: özel bir hastanede çalışan hemşireler üzerine bir araştırma. *Ahi Evran Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3(1), 92-104.
- Karaoğlu, Ö. (2019). *Okulların bürokratik yapısı, örgütsel sessizlik ve örgütsel sinizm arasındaki ilişki*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Denizli.
- Karcıoğlu, F. (2001). Örgüt kültürü ve örgüt iklimi ilişkisi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 15(1-2), 265-283.

- Karip, E. (2019). Eğitimde Değişimi Değiştirmek Zorundayız. *TEDMEM*, <https://tedmem.org/vurus/egitimde-degisimi-degistirmek-zorundayiz> sayfasından erişilmiştir.
- Kassing, J.W. (1997). Articulating, antagonizing, and displacing: A model of employee dissent. *Communication Studies*, 48(4), 311-332. DOI: 10.1080/10510979709368510
- Katz, D., & Kahn, R. (1977). *Örgütlerin Toplumsal Psikolojisi*, Ankara: Todaie.
- Kaya, M. 2021. *Okul yöneticilerinin “lider” kavramına ilişkin algıları: Bir metafor çalışması*. Tezsiz Yüksek Lisans Mezuniyet Projesi, Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Kazak, E. (2021a). Kendi isteğiyle okul yöneticiliğinden ayrılan öğretmenlerin gerekçeleri ve bu gerekçelere dayalı yaşadıkları duygu durumları: Fenomenolojik bir çalışma. *Journal of Qualitative Research in Education*, 26, 265-291. DOI: 10.14689/enad.26.12
- Kazak, E. (2021b). Farklı sosyo ekonomik çevrelerde bulunan okulların etkililiğine ilişkin öğretmenlerin görüşleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 139-161. DOI: 10.17240/aibuefd.2021.21.60703- 829153
- Keleş, H. N. (2011). Pozitif psikolojik sermaye: Tanımı, bileşenleri ve örgüt yönetimine etkileri. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 343-350.
- Keleş, H. N. (2018). Eğitim kurumlarında iş yeri arkadaşlığı ile örgütsel adanmışlık ilişkisi: İstanbul ilinde bir araştırma. *9. Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu*, 632-656.
- Kelling, I. K. (2006). *Elementary teacher perceptions of school violence: Safe school elements and responsibility*. Doctoral Dissertation, University of Southern California.
- Keman, F.Y. (2019). *Göreve yeni başlayan okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ortak Yüksek Lisans Programı.
- Keskin, C. (2014). *İlköğretim okullarında örgütsel etkililik, mesleki doyum ve işten ayrılma eğilimi*. Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

- Kılıçlı, Y. & Oğrak, A. (2020). Örgütsel bağlılık ile örgüt kültürünün kurum başarısı üzerinde etkisi: Van İli örneği. *USBAD Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, 2(3), 336-363. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1165622>
- Kırılmaz, H. & Ayparçası, F. (2016). Modernizm ve postmodernizm süreçlerinin tüketim kültürüne yansıması. *İnsan ve İnsan Bilim Kültür Sanat Düşünce Dergisi*, 3(8), 32-58. DOI: 10.29224/insanveinsan.280014
- Kirss, L., Säälik, Ü., Leijen, Ä., & Pedaste, M. (2021). School effectiveness in multilingual education: A review of success factors. *Education Sciences*, 11(193), 2-30. DOI: 10.3390/educsci11050193
- Kisamore, J.L., Liguori, E.W., Muldoon, J., & Jawahar, I.M. (2014). Keeping the peace an investigation of the interaction between personality, conflict, and competence on organizational citizenship behaviors. *Carer Development International*, 19(2), 244-259, DOI: 10.1108/CDI-09-2013-0115
- Koç, A. (2021). İmam hatip ortaokulu öğrencilerinin okul iklimi algıları ile okula bağlılıkları arasındaki ilişki. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 798-812. DOI: 10.33206/mjss.822914
- Koçak, S. & Nartgün, Ş.S. (2020). Öğretmenlerin işe angaje olmaları ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *Journal of Human Sciences*, 17(3), 792-811. DOI: 10.14687/jhs.v17i3.5959.
- Koçel, T. (2001). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta.
- Kolodinsky, R.W., Giacalone, R.A., & Jurkiewicz C.L. (2008). Workplace values and tutcomes: Exploring personal, trganizational, and snteractive workplace spirituality. *Journal of Business Ethics*, 81, 465-480. DOI: 10.1007/s10551-007-9507-0
- Konan, N., Çetin, R.B. & Yılmaz, S. (2017). Okul müdürü görevlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 147-160. DOI: 10.7822/omuefd.327395
- Korkmaz, C. & Arabacı, İ.B. (2013). İlköğretim ve ortaöğretim okullarında öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık algıları (Malatya ili örneği). *İlköğretim Online*, 12(3), 770-783.
- Koruklu, N., Feyzioğlu, B., Özenoğlu-Kiremit, H. & Aladağ, E. (2013). Öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 119-137.

- Köknel, Ö. (1985). *Kişilik*, İstanbul: Altın.
- Köybaşı, F., Uğurlu, C.T. & Arslan, C. (2016). Öğretmenlerin sendikal örgütlenmeye ilişkin görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(3), 101-123.
- Kumar, M.D. (2009). *Strategic HR initiatives to combat economic recession*. Review of Professional Management, 7(1), 12-21. DOI: 10.20968/rpm/2009/v7/i1/100880
- Küçük, Ö. (2020). *Okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları ile okul etkililiği arasındaki ilişkide örgütsel sinizm ve psikolojik sermayenin aracılık etkisi*. Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Küçükilhan, M. & Lamba, M. (2007). Üniversite hastanelerinde örgütsel yapıdan kaynaklanan sorunlar (hasta hakları örnek olayı). *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(2), 111-138.
- Küçükoğlu, İ. & Adıgüzel, Z. (2019). The effects of psychological violence on organizational culture and organizational citizenship behaviour. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 5, 185-202. DOI: 10.21733/ibad.623382
- Küsbeci, P. (2021). Örgütsel hafıza. M. Ak (Ed.), *Örgütsel davranış üzerinde literatür analizi ve ölçekler içinde* (s. 339-365). Ankara: Nobel.
- Kyriakides, L., & Creemers B. P.M. (2008). Using a multidimensional approach to measure the impact of classroom-level factors upon student achievement: a study testing the validity of the dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(2),183-205. DOI: 10.1080/09243450802047873
- Kyriakides, L., Creemers, B.P.M., & Charalambous, E. (2019). Searching for differential teacher and school effectiveness in terms of student socioeconomic status and gender: implications for promoting equity. *School Effectiveness and School Improvement*, 30(3), 286-308, DOI: 10.1080/09243453.2018.1511603
- Kythreotis, A., Pashiardis, P., & Kyriakides, L. (2010). The influence of school leadership styles and culture on students' achievement in Cyprus primary schools. *Journal of Educational Administration*, 48(2), 218-240, DOI: 10.1108/09578231011027860
- Lathifah, Z. K., Helmanto, F., & Maryani, N. (2020). The practice of effective classroom management in COVID-19 time. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 29(7), 3263-3271.

- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1999). Transformational school leadership effects: A replication. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(4), 451-479. DOI: 10.1076/sesi.10.4.451.3495
- Leithwood, K., & Riehl, C. (2003). What we know about successful school leadership. Nottingham, UK: National College for School Leadership. http://olms.cte.jhu.edu/olms2/data/ck/file/What_we_know_about_SchoolLeadership.pdf
- Leventhal, G. S. (1980). What should be done with equity theory? New approaches to the study of fairness in social relationships. In M. J. Gergen, M. S. Greenberg & R. H. Willis (Eds.), *Social exchange: Advances in theory and research* (pp. 27-55), New York: Plenum.
- Levine, D. U., & Lezotte, L. W. (1990). Unusually effective schools: A review and analysis of research and practice. *School Effectiveness and School Improvement*, 1(3), 221-224. DOI: 10.1080/0924345900010305
- Lewis, R., & Riley, P. (2009). Teacher misbehaviour. In L. J. Saha, & A. G. Dworkin (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching* (417-431). Berlin: Springer. DOI: 10.1007/978-0-387-73317-3_27
- Lezotte, L. W. (1991). *Correlates of effective schools: The first and second generation*. Michigan: Effective Schools Products.
- Loo, H.V.D., & Reijen, W.V. (2003). *Modernleşmenin paradoksları* (K. Canatan, Çev.). İstanbul: İnsan.
- Luthans, F. (2002a). The need for and meaning of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 23, 695-706. DOI: 10.1002/job.165.
- Luthans, F. (2002b). Positive organizational behavior: developing and managing psychological strengths. *Academy of Management Executive*, 16, 57-72. DOI: 10.5465/AME.2002.6640181
- Luthans, F., & Church, A. H. (2002). Positive organizational behaviour: Developing and managing psychological strengths. *Academy of Management Executive*, 16(1), 57-72. DOI: 10.5465/ame.2002.6640181
- Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2007). *Psychological capital: Developing the human competitive edge*. Oxford, UK: Oxford University.

- Macey, W. H. & Schneider, B. (2008). The meaning of employee engagement. *Industrial and organizational Psychology*, 1(1), 3-30. DOI: 10.1111/j.1754-9434.2007.0002.x
- Manga, S.D. (2020). Correlates of management of school security operations and school effectiveness in tertiary educational institutions in Kebbi State, Nigeria; Implications for educational managers. *International Journal of Management, and Social Sciences Review*, 4(1), 5-15. DOI: 10.31219/osf.io/duvtx
- Marchant, M., Christensen, L., Womack, S., Conley, L., & Fisher, A. (2010). Strengthening positive school discipline practices through Professional development. *Education Research and Perspectives*, 37(2), 38-63.
- Marques, J., Dhiman, S., & King, R. (2005). Spirituality in the workplace: Developing an integral model and a comprehensive definition. *The Journal of American Academy of Business*, 7(1), 81-92.
- Marsden, D. B. (2005). *Relations between teacher perceptions of safe and orderly environment and student achievement among ten better performing, high-poverty schools in one Southern California Elementary School District*. Doctoral Dissertation, Pepperdine University, California.
- Martinez-Abad, F., Gamazo, A., & Rodriguez-Conde, M.J. (2020). Educational data mining: Identification of factors associated with school effectiveness in PISA assesment. *Studies in Educational Evaluation*, 66, 1-10. DOI: 10.1016/j.stueduc.2020.100875.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396. DOI: 10.1037/h0054346
- Matsushita, K. (2013). Başarının ilkeleri (M. Nergiz, Çev.). <https://works.bepress.com/muhammet-negiz/22/download/> sayfasından erişilmiştir.
- Matten, D., & Crane, A. (2005). What is stakeholder democracy? Perspectives and issues. *Business Ethics: A European Review*, 14(1), 6-13. DOI: 10.1111/j.1467-8608.2005.00382.x
- Maya, İ. & Yakut, S. (2020) Okul müdürlerinin kullandığı motivasyonel dilin öğretmenler tarafından algılanması: Çanakkale ili örneği. F. G. Yılmaz & M. Naillioğlu-Kaymak (Ed.), *Eğitim araştırmaları-2020* içinde (s. 139-155). Ankara: EYUDER.

- Mayeske, G.W., Wisler, C.E., Beaton, A.E., Jr., Weinfield, F.O., Cohen, W.M., Okada, T., Proshek, J.M., & Taber, K.A. (1972). *A study of our nation's schools*. Washington, DC: Department of Health, Education, and Welfare.
- McEwan, E.K. (2018). *Etkili okul yöneticilerinin 10 özelliği* (N. Cemaloğlu, Çev. Ed.). Ankara: Pegem.
- MEB (2018). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri*. <https://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlilikleri/icerik/486> sayfasından erişilmiştir.
- MEB, (2016). *Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği*. http://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_11/03111224_ooky.pdf sayfasından erişilmiştir.
- MEB, (2019a). *Ara tatilde okulların kapıları doğaya, spora, kültüre, sanata açılıyor*.
- MEB, (2019b). *PISA 2018 Türkiye ön raporu*. Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi, No: 10. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf sayfasından erişilmiştir.
- MEB, (2019c). *2023 Eğitim vizyonu*. <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- MEB, (2020). *2020 Ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav*. Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi No:12. http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_07/17104126_2020_Ortaogretim_Kurumlarına_Iliskin_Merkezi_Sinav.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Memduhoğlu, H. & Turhan, M. (2016). Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okul müdürlerinin örgütsel güç kaynaklarını kullanım düzeyleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 44(44), 73-90. DOI: 10.15285/maruaebd.286486
- Memişoğlu, S.P., Çelik Yılmaz, D., İsmetoğlu, M. & Erbaş, H. (2015). Öğretmenlerin zorunlu yer değiştirmesi uygulamasına yönelik lise öğretmenlerinin görüşleri, *Turkish Studies*, 10(11), 1121-1144. DOI: 10.7827/TurkishStudies.8479
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma, desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev. Ed.). İstanbul: Nobel.

- Mert, P., Parlar, H. & Özgenel, M. (2021). Okul etkililiğinde okul müdürlerinin eleştirel liderlik stilinin rolü. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(79), 1079-1089. DOI: 10.17755/esosder.765307
- Miles, M.B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miller, K., & Monge, P. (1986). Participation, satisfaction and productivity: A meta-analytic review. *Academy of Management Journal*, 29(4), 727-753. DOI: 10.2307/255942
- Milliman, J., Czaplewski, A. J., & Ferguson, J. (2003). Workplace spirituality and employee work attitudes. *Journal of Organizational Change Management*, 16(4), 426-447. DOI: 10.1108/09534810310484172
- Mintzberg, H. (1990). The design school: Reconsidering the basic premises of strategic management. *Strategic Management*, 11(3), 171-195. DOI: 10.1002/smj.4250110302
- Miskel, C., Fevurly, R., & Stewart, J. (1979). Organizational structures and processes, perceived school effectiveness, loyalty, and job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 15, 97-118. DOI: 10.1177/0013131X7901500308
- Moçoşoğlu, B. & Kaya, A. (2018). Okul yöneticileri ve öğretmenlerin örgütsel sessizlik ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki: Şanlıurfa ili örneği. *Harran Maarif Dergisi*, 3(1), 52-70. DOI: 10.22596/2018.0301.52.70
- Montaudon-Tomas, C.M. (2019). Avoiding spiritual bankruptcy in organizations through the fruit of the spirit. *Journal of Biblical Perspectives in Leadership*, 9(1), 17-34.
- Monterio, R., Pereira, M., Daniel, F., da Silva, A.G., & Matos, F.R.N. (2017). The influence of organizational reconciliation policies and culture on workers stress perceptions. *Brazilian Administration Review*, 14(3), 1-13. DOI: 10.1590/1807-7692bar2017170005
- Mott, P. (1972). *The characteristics of effective organizations*. New York: Harper and Row.
- Mousa, M., Massoud, H.K., Ayoubi, R. M., & Murtaza, G. (2021). Why him not ME? inclusive/exclusive talent identification in academic public context. *International Journal of Public Administration*, 1-13. DOI: 10.1080/01900692.2021.1887217

- Mueller, R. K. (1978). *Career conflict: Management's inelegant dysfunction*. Washington DC: Lexington.
- Mwıtarı, S.N. (2009). *Strategic management practices of firms in the wines and spirits industry in Kenya*. Master's Thesis, University of Nairobi, Nairobi.
- Naidoo, A.V., van Eeden, A., & Munch, Z. (2014). Spatial variation in school performance, a local analysis of socio-economic factors in Cape Town. *South African Journal of Geomatics*, 3(1), 78-94.
- Naktiyok, A. & Karabey, C.N. (2007). İşletmelerin maddi olmayan kaynakları ve çevresel olumsuzluk algıları ile stratejik yönelimleri arasındaki ilişki. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 62(4), 203-225. DOI: 10.1501/SBFder_0000002099
- Namlı, A. (2017). *Lise müdürlerinin destekleyici liderlik davranışlarının ve kolektif güvenin okul etkililiği üzerindeki etkisi*. Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Narcıkara, E. (2017). Örgüt ortamlarında artarak yükselen olumluluk: Pozitif örgüt okulu perspektifi, *İş'te Davranış Dergisi*, 2(1), 20-33.
- Nartgün, Ş. & Kaya, A. (2016). Özel okul velilerinin beklentileri doğrultusunda okul imajı oluşturma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 153-167.
- Nastiezaie, N., & Musavinejad, S. H. (2018). Predicting the effectiveness of school principals based on fiedler's leadership model. *The New Educational Review*, 51(1), 184-191.
- Neimeyer, R. A. (1993). An appraisal of constructivist psychotherapies. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61(2), 221-234. DOI: 10.1037//0022-006X.61.2.221
- Neimeyer, R.A., & Bridges, S. K. (2003). Postmodern approaches to psychotherapy. In A.S. Gurman & B. M. Stanley (Eds.), *Essential psychotherapies: Theory and practice*. (pp. 272-316). New York: The Guilford.
- Neuendorf, K. A., & Kumar, A. (2016). Content analysis. *The International Encyclopedia of Political Communication*, 1-10. DOI: 10.1002/9781118541555.wbiepc065

- Ngware, M. W., Ciera, J. M., Musyoka, P.K., & Mutisya, M. (2021). School effectiveness and academic performance in low-resourced urban settings in Kenya. *Education*, 49(2), 176-189. DOI: 10.1080/03004279.2019.1705372
- Njeru, L., Moguche, A. B., & Mutea, M. (2017). An exploratory study of the relationship between non-monetary welfare programs and employee performance among non-teaching staff in institutions of higher learning in Kenya. *European Journal of Social Sciences Studies*, 2(7), 146-156. DOI: 10.46827/EJSS.V0I0.187
- Nyagasia, P. O., Waweru, S. N., & Njuguna, F. W. (2013). Factors influencing academic achievement in public secondary schools in central Kenya: An effective schools' perspective. *Educational Research International*, 2(2), 174-184.
- Obiekwe, O., Felix, O., & Izim, B. (2018). Industrial relations environment in Nigeria: implications for managers in Nigeria workplaces. *International Journal of Economics and Business Management*, 4(1), 1-10.
- Okolocha, C. B. (2020). Effect of management by objectives (MBO) on organizational productivity of Commercial Banks in Nigeria. *International Journal of Trend in Scientific Research and Development*, 4(5), 1469-1476.
- Okorie, J. C. (2014). *Industrial democracy and labour stability in Nigeria: a case study of selected organizations in Imo State 2007-2011*. Master's Thesis, Faculty of Sciences University of Nigeria, Nsukka.
- Okpalibekwe, U.N., Onyekwelu, R.U. & Dike, E.E. (2015). Collective bargaining and organizational performance; A study of the Nigeria Union of Local Government
- Ordaz, C. C., Alcazar, F. M., & Cabbera, R. V. (2003). Intangible resources and strategic orientation of companies: An analysis in the Spanish context. *Journal of Business Research*, 56, 95-103.
- Organ, D.W. (1988). A restatement of the satisfaction-performance hypothesis. *Journal of management*, 14(4), 547-557. DOI: 10.1177/014920638801400405
- Oymak, S. & Tulunay-Ateş, Ö. (2019). Öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşlerine göre okul iklimi. *14. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi bildirileri*, 169-176.
- Öktem, Ş. & Öztoprak, M. (2019). The effect of organizational justice perception on women employees: A research on hotels. *Journal of Business Management and Economic Research*, 3(12), 60-73. DOI: 10.29226/TR1001.2020.174

- Ökten, K.H. (2001). *Immanuel Kant'ın "Ebedi Barış Üzerine Felsefi Deneme" adlı eseriyle ortaya koyduğu ebedi barış fikri ve bu fikrin uluslararası ilişkiler düşüncesinde yarattığı etki*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Önal, G. (2020). Sivil toplum ve eğitim ilişkisi: Demokrasi okulu?. Y. Kabapınar (Ed.), *Demokrasinin beşinci gücü olarak eğitim temelli sivil toplum kuruluşları içinde* (ss.1-17). Ankara: Pegem.
- Örücü, E. & Kanbur, A. (2008). Örgütsel-yönetimsel motivasyon faktörlerinin çalışanların performans ve verimliliğine etkilerini incelemeye yönelik ampirik bir çalışma: Hizmet ve endüstri işletmesi örneği. *Yönetim ve Ekonomi*, 15(1), 85-97.
- ÖSYM, (2019). *2019 YKS değerlendirme raporu*. <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2019/GENEL/yksDegRaporweb03092019.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Özçelik-Sözer, B. (2020). *İş'te yaş ayrımcılığı*. <https://burcuozcelik.wordpress.com/2020/03/09/iste-yas-ayrimciligi/> sayfasından erişilmiştir.
- Özden, M. & Saban, A. (2019). Nitel araştırmalarda paradigma ve teorik temeller. A. Saban & A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri içinde* (s. 1-29), Ankara: Anı.
- Özden, M. & Saban, A. (2019). Nitel araştırmalarda paradigma ve teorik temeller. A. Saban & A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri içinde* (s. 1-30). Ankara: Anı.
- Özdevecioğlu, M. (2008). Organizasyonlarda intikam niyeti ve adalet algılamasının rolünü belirlemeye yönelik bir araştırma. *16. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi bildirileri 1*, 381-385.
- Özdoğan, B. (2001). Altı-on iki yaşlarındaki çocukların eğitimi ve okul başarıları. *Eğitim ve Bilim*, 26(120), 3-7.
- Özdoğru, M. & Güçlü, N. (2021). Okul yöneticilerinin yaptıkları yönetimsel hataların mesleki gelişim ve öğrenme bağlamında incelenmesi: Hatalardan öğrenme. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi ESTÜDAM Eğitim Dergisi*, 6(1), 46-62.
- Özen-Kutanis, R. & Yıldız, E. (2014). Pozitif psikoloji ile pozitif örgütsel davranış ilişkisi ve pozitif örgütsel davranış boyutları üzerine bir değerlendirme. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 5(11), 135-154.

- Özer, N., Dönmez, B. & Atik, S. (2016). Ortaokul ve lise öğrencilerinin okul müdürüne ve öğretmenlere güven düzeylerinin incelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 40(1), 259-280.
- Özgenel, M. & Aktaş, A. (2020). Okul müdürlerinin liderlik stillerinin öğretmen performansına etkisi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(2), 1-18.
- 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. & Topal, M. (2019). Okul etkililiğini yordayan bir faktör: Öğretmenlerin iş doyum düzeyleri. *VIth International Eurasian Educational Research Congress*, 477-480.
- Özgenel, M. (2020). An organizational factor predicting school effectiveness: School climate. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 7(1), 38-50. DOI: 10.17220/ijpes.2020.01.004
- Özkaya, F. (2021). Okul etkililiğinin önündeki engellere ilişkin okul müdürlerinin görüşleri. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 9(1), 119-144.
- Özler, D.E. (2010). *Örgütsel davranışta güncel konular*. Bursa: Ekin.
- Pan, X., Chen, M., Hao, Z., & Bi, W. (2018). The effects of organizational justice on positive organizational behavior: Evidence from a large-sample survey and a situational experiment. *Frontiers in Psychology*, 8, DOI: 10.3389/fpsyg.2017.02315
- Park, M.Y. (2016). Operating companies as collaborative communities for emergent innovation. *Advances in Economics and Business*, 4(12), 651-656. DOI: 10.13189/aeb.2016.041203
- Parsons, T. (1970). Social systems. In O. Grusky & G. Miller (Eds.), *The Sociology of Organizations*, New York: The Gree.
- Parveen, R. (2018). Work-family conflict in manufacturing and service organizations in Bangladesh: An assessment. *Thoughts on Economics*, 24(1-2).

- Paşa, Ö. & Nergiş-Işık, A. (2017). Okul müdürü tarafından sergilenen etik liderlik davranışlarının örgütsel sessizlik üzerindeki etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(60), 134-144. DOI: 10.17755/esosder.289656
- Patro, C.S. (2019). Handbook of Research on Managerial Practices and Disruptive Innovation in Asia. In O. D. Pablos, M. Patricia, Z. Xi & K. T. Chui (Eds.), *Employee Welfare Provisions: An Administration Tool to Enhance Employee Efficiency*. IGI Global
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün, S.B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem.
- Pehlivan R. & Önder E. (2020). Öğretmen mesleki yeterlilik değerlendirmesinde analitik hiyerarşi prosesi kullanımı. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 11(3), 831-845.
- Pendharkar, S.R. (2020). *The impact of conflict resolution on staff morale in the Irish travel and tourism sector*. Master's Thesis. National College of Ireland, Dublin.
- Pereira, B, J, P., Guterres, D.A., Moreira, I.X., & Gonçalves, A.D.S (2021). The influence of teacher's personality towards the learning achievement. *Journal of Innovative Studies on Character and Education*, 5(1), 69-78. <http://iscjournal.com/index.php/isce>
- Perkins, D. (2002). Paradoxes of peace and the prospects of peace education. In G. Salomon & B. Nevo (Eds.), *Peace education: The concept, principles, and practices around the world* (pp.37-55). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Peterson, C. M., & Seligman, M. E. P. (2003). Positive organizational studies: Lessons from positive psychology. In K. S. Cameron, J. E. Dutton & R. E. Quinn (Eds.), *Positive organizational scholarship: Foundations of a new discipline* (pp. 14-27), San Francisco: Berrett-Koehler.
- Peterson, S. J. & Spiker, B.K. (2005). A positive psychology perspective. *Organizational Dynamics*, 34(2), 153-167. DOI: 10.1016/j.orgdyn.2005.03.002
- Pfeffer, J., & Salancik, G.R. (1978). *The external control of organizations: A resource dependence perspective*. New York: Harper & Row.
- Pisapia, J. (2009). *The strategic leader*. Charlotte: Information Age.

- Platon. (1998). *Yasalar* (C. Şentuna ve S. Babür, Çev.). İstanbul: Kabalcı.
- Polat, S., Uğurlu, C. & Bilgin Aksu, M. (2018). Okul yöneticilerinin kendi mesleki gelişimleri ve okulu geliştirmeye yönelik liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 205-224. DOI: 10.14689/issn.2148-2624.1.6c1s9m
- Polat, Ş. & Özdemir, M. (2021). İş özellikleri ve iş-yaşam dengesi ilişkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 46(205), 207-219. DOI: 10.15390/EB.2020.7944
- Polatcan, M. & Cansoy, R. (2018) Türkiye’de etkili okul araştırmaları: Ampirik araştırmaların analizi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(3), 8-24. DOI: 10.19126/suje.370352
- Ponton, R. F., & Cavaola, A. A. (2008). Positive leadership in counseling workgroups. In G. R. Walz, J. C. Bleuer & R. K. Yep (Eds.). *Compelling counseling interventions. Celebrating VISTAS’ fifth anniversary*. (Edt: G. R. Walz, J. C. Bleuer & R. K. Yep) (pp. 283-292). United States: Ann Arbor, Counseling Outfitters.
- Poyraz, K. & Kama, B. (2008). Algılanan iş güvencesinin iş tatmini, örgütsel bağlılık ve işten ayrılma niyeti üzerindeki etkilerinin incelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(2), 143-164.
- Poyraz, M. (2020). Coronavirüs salgınıyla sarsılan dünyada ortaya çıkan bazı yeni toplumsal durumlar: Fransa ve Türkiye örneği [Özel Sayı]. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 37, 280-291.
- Pragadeeswaran, S. (2018). Yoga for win–win leadership through spirituality’ spirit + ability = win–win leadership or karma Yogi’. *NOLEGEIN-Journal Of Human Resource Management & Development*, 1(8). <http://mbajournals.in/index.php/JoHRMD/article/view/122>
- Pratt, C. B. (1994). Public relations, industrial peace, and economic development. In (Ed. A. A. Moemeka (Eds.), *Communicating for development: A new pan-disciplinary perspective* (pp. 167-173). Albany: State University of New York.
- Preston, C., Goldring, E., Guthrie, J. E., Ramsey, R., & Huff, J. (2017) Conceptualizing essential components of effective high schools. *Leadership and Policy in Schools*, 16(4), 525-562. DOI: 10.1080/15700763.2016.1205198

- Pretorius, S.G. (2014). Educators' perceptions of school effectiveness and dysfunctional schools in South Africa. *Journal of Social Sciences*, 40(1), 51–64. DOI: 10.1080/09718923.2014.11893302
- Puckridge, P. (2019). *How to create peace and harmony in the workplace*. <https://www.successinstituteaustralia.com/create-peace-harmony-workplace/> sayfasından erişilmiştir.
- Pulat, A. (2019). *İlkokul velilerinin özel okul tercihlerine etki eden faktörlerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Purkey, S., & Smith, M. (1983). Effective schools: A review. *Elementary School Journal*, 83(4), 426–452. DOI: 10.1086/461325
- Radaelli, C.M. (2016). *Measuring The quality of regulation: organizational processes and performance assessment*. Paper presented at the International Organizations and the Globalization of Public Instruments and Ideas: Micro-Processes and Actors' Configurations, Universite de Strasbourg, France.
- Ram, H. S. G., Ravindran, S., & Unnithan, A. B. (2011). *A Study on the relationship between managerial effectiveness and conflict managerial effectiveness and conflict management styles, changing perspective of management*. Paper presented at the Revisit the Existing and Explore the Novel Ideas Conference Proceedings, Kathmandu, Nepal.
- Ramberg, J., Laftman, S.B., Amquist, Y.B., & Modin, B. (2018). School effectiveness and students' perceptions of teacher caring: A multilevel study. *Improving Schools*, 22(1) 55–71. DOI: 10.1177/1365480218764693
- Ramlall, S.J. (2008). Enhancing employee performance through positive organizational behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 38, 1580–1600. DOI: 10.1111/j.1559-1816.2008.00360.x
- Ramman, S., Tahir, L.M., & Musah, M.B. (2015). Problems faced by novice principals in Malaysia: An exploration study. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(4), 562-569, DOI: 10.5901/mjss.2015.v6n4s3p562

- Rapti, D. (2013). School climate as an important component in school effectiveness. *Academicus International Scientific Journal*, 8(8), 110-125. DOI: 10.7336/academicus.2013.08.06
- Reed, L. (2017). How peace plays a role in the workplace. <https://www.business.com/articles/how-peace-plays-a-role-in-the-workplace/> sayfasından erişilmiştir.
- Reid, K., Hopkins, D., & Holly, P. (1987). *Towards the effective school: The problems and some solutions*. Oxford: Basil Blackwell.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free.
- Romana, A.V., & Gaerlan, A. A. (2021). Emerging reasons and consequences of early school leaving in Quezon province. *The Normal Lights*, 15(1), 151-176.
- Rosenman, R.H., & Friedman, M.D. (1974). Neurogenic factors in pathogenesis of coronary heard disease. *Medical Clinics of North America*, 58(2), 269-279. DOI: 10.1016/s0025-7125(16)32158-7
- Rothstein, J. M. (2006). Good principals or good Peers? Parental valuation of school characteristics, tiebout equilibrium, and the incentive effects of competition among jurisdictions. *American Economic Review*, 96(4), 1333–1350. DOI: 10.1257/aer.96.4.1333
- Rousseau, D.M. (1989). Psychological and implied contracts in organizations. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 2(2), 121-139. DOI: 10.1007/BF01384942
- Rowe, D.M. (2011). Organizational balance. EDPACS: The EDP Audit, Control, and Security Newsletter, 44(4), 8-12, DOI: 10.1080/07366981.2011.600588
- Rowe, W.G. (2001). “Creating Wealth in Organizations: The Role of Strategic Leadership”. *Academy of Management Executive*, 15(1), 81-94.
- Rummel, R. J. (1981). *Understanding conflict and war: The just peace*. Beverly Hills, California: SAGE.
- Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: a review of school effectiveness research*. London: B & MBC Education.

- Sanchez, A. A., & Marin, G. S. (2005). Strategic orientation, management characteristics and performance: A study of Spanish SMEs. *Journal of Small Business Management*, 43(3), 287-308. DOI: 10.1111/j.1540-627X.2005.00138.x
- Sarkar, A. & Garg, N. (2020). Peaceful workplace” only a myth? Examining the mediating role of psychological capital on spirituality and nonviolence behaviour at the workplace. *International Journal of Conflict Management*, 31(5), 709-728. DOI: 10.1108/IJCMA-11-2019-0217
- Sart, G., Sezgin, F.H. & Demir, N. (2018). Mobbingin mesleki tükenmişlik algısı üzerine etkileri: Kadın akademisyenler örneği. *Beykoz Akademi Dergisi*, 6(1), 118-135. DOI: 10.14514/BYK.m.21478082.2018.6/1.118-135
- Scheerens, J., Witziers, B., & Steen, R. (2013). A meta-analysis of school effectiveness studies. *Revista de Educacion*, 2013(361), 619-645. DOI: 10.1080/13803611.2012.718485
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Scopelliti, V. (2018). *How to improve workplace harmony*. http://www.wiseworkplace.com.au/_blog/WISE_Blog/post/how-to-improve-workplace-harmony/ sayfasından erişilmiştir.
- Seim, R., Limborg, H.J., & Jensen, P.L. (2015). *Professionalization of occupational health and safety management in Danish companies and the effects on worker participation*. Paper presented at the Proceedings 19th Triennial Congress of the IEA, Melbourne.
- Seligman, M. E. P. (1998). Positive social science. *APA Monitor*, 29, 2-5.
- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14. DOI: 10.1037/0003-066X.55.1.5
- Serçemeli, C. & Çınar, O. (2020). İş uyuşmazlıklarının önlenmesi ve çözümünde örgütsel bilgelik. *International Social Sciences Studies Journal*, 6(72), 4565-4581. DOI: 10.26449/sssj.2653
- Sezgin, F., Kazancı-Tınmaz, A. & Tetik, S. (2020). Okul müdürlerinin problem algılama ve çözme süreçlerinde dikkate aldıkları değerler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(2), 748-764. DOI: 10.24106/kefdergi.702838

- Sezgin, F., Tınmaz, A. & Tetik, S. (2017). Performans kriterlerine göre öğretmenlerin değerlendirilmesine ilişkin okul müdürü ve öğretmenlerin görüşleri. *Journal of Human Sciences*, 14(2), 1647-1668. DOI: 10.14687/jhs.v14i2.4557
- Shanka, E. B., & Thuo, M. (2017). Conflict management and resolution strategies between teachers and school leaders in primary schools of Wolaita Zone, Ethiopia. *Journal of Education and Practice*, 8(4), 63-74.
- Sheldon, K. M., & King, L. (2001). Why positive psychology is necessary. *American Psychologist*, 56(3), 216–217. DOI: 10.1037/0003-066X.56.3.216
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22(2), 63-75. DOI: 10.3233/EFI-2004-22201
- Skarlicki, D. P., & Folger, R. (1997). Retaliation in the workplace: The roles of distributive, procedural, and interactional justice. *Journal of Applied Psychology*, 82(3), 434-443. DOI: 10.1037/0021-9010.82.3.434
- Smith, J.A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. London: SAGE.
- Smith, M. S. (1972) Equality of educational opportunity: The basic findings reconsidered. In F. Mosteller & P. Moynihan (Eds.), *On equality of Educational Opportunity* (pp. 169-230). New York: Random House.
- Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (2007). *Positive psychology: the scientific and practical explorations of human strengths*. California: SAGE.
- Somer, O., & Goldberg, L.R. (1999). The structure of Turkish trait descriptive adjectives. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 431- 450. DOI: 10.1037//0022-3514.76.3.431
- Song, S. H. (2006). Workplace friendship and employees' productivity: LMX theory and the case of the Seoul city government. *International Review of Public Administration*, 11(1), 47-58. DOI: 10.1080/12294659.2006.10805077
- Soto-Pérez, M., Sánchez-García, J. Y., & Núñez-Ríos, J.E. (2020). Factors to improve job performance and school effectiveness. *International Journal of Educational Management*, 34(5), 805-822. DOI: 10.1108/IJEM-07-2019-0237

- Söğüt, E. (2020). *Okullarda karşılaşılan etkisiz süreçler ve rol belirsizliği*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Sönmez, E. (2020). *Etkili okullarda öğrenme kültürü: Bir durum çalışması*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Spady, R.J., Bell, C.H., & Kirby, R.S. (2002). *The leadership of civilization building: Administrative and civilization theory, symbolic dialogue, and citizen skills for the 21st century*. Seattle: Forum Foundation.
- Spicer, F. V. (2016). *School culture, school climate and the role of the principal*. Doctoral Dissertation, Georgia State University Educational Policy Studies, Atlanta.
- Spreitzer, G. (2007). Giving peace a chance: Organizational leadership, empowerment, and peace. *Journal of Organizational Behavior*, 28(8), 1077–1095. DOI: 10.1002/job.487
- Stephens, R. D. (1995). *Safe schools: A hand book for violence prevention*, National Educational Service, Bloomington. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED419272>
- Stevens, J. P. (2002). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. Hillsdale: Erlbaum.
- Suárez-Ortega, M., Ballesteros-Velázquez, B., & MalikLiévano, B. (2012). Educational achievement and effective schools: Examples of best practice. *Intercultural Education*, 23(1), 1-13. DOI: 10.1080/14675986.2012.664749
- Sular, M. (2017). *Lise öğrencilerinin okula yabancılaşmasında okul iklimi ve okulda iletişimin rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Suplicz, S. (2009). What Makes a Teacher Bad?-Traitand Learnt Factors of Teachers' Competencies. *Acta Polytechnica Hungarica*, 6(3), 125-138.
- Sürücü, A., Yıldırım, A. & Ünal, A. (2018). Okul güvenliği ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 217, 179-192.
- Swales, S. (2002). Organizational commitment: a critique of the construct and Measures. *International Journal of Management Reviews*, 4(2), 155-178. DOI: 10.1111/1468-2370.00082

- Swayne, L.E., Duncan W.J. & Ginter, P.M. (2006). *Strategic management of health care organizations*. Cornwall: Blackwell.
- Şahin, A. & Aytakin, M. (2019). Pazar odaklılığın işletme performansına etkisi: Türkiye’de faaliyet gösteren katılım bankaları üzerine bir araştırma. *International Journal of Economic and Administrative Studies*, (22), 17-38. DOI: 10.18092/ulikidince.394470
- Şahin, C. & Ada, Ş. (2013). İlköğretim ile ortaöğretim okullarında sosyal sermayenin kullanılma düzeyinin okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(23), 131-153.
- Şahin, M. (2011). *Etkili okul ve aile ilişkisine dair öğretmen algıları*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şanlı, Ö., Tan, Ç. & Bozanoğlu, B. (2018). Öğretmenlerin okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(85),7-20. DOI: 10.16992/ASOS.14456
- Şanlı-Güneş, E.N. & Akbaba, A. (2020). İlk ve ortaokul yöneticilerinin çatışma yönetimi stilleri ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(3), 1410-1425. DOI: 10.33206/mjss.623737
- Şaylan, G. (2009). *Postmodernizm*. Ankara: İmge.
- Şekerci, H. (2017). *Okul yöneticilerinin toksik (zehirli) liderlik davranışları ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli
- Şen, S., Yıldırım, İ. & Karacabey, M. F. (2020). Okul etkililiğini belirlemede kullanılan katma-değerli değerlendirme yaklaşımının uygulanması. *Eğitim ve Bilim*, 45(202), 79-91. DOI: 10.15390/EB.2020.8023
- Şen, Z. & Doğan, A. (2021). Öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin tutumlarının, akran zorbalığı ile baş etme stratejilerinin ve algıladıkları okul ikliminin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 46(207), 43-62. DOI: 10.15390/EB.2021.8942
- Şenel, T. & Buluç, B. (2016). İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *TÜBAV Bilim*, 9(4), 1-12.

- Şenel, T. (2015). *İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şener, E. & Çetinkaya, F.F. (2015). Bir liderlik özelliği olarak affetme ve örgütsel düzeyde etkileri üzerine bir inceleme. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 24-42.
- Şener, G. (2018). Türkiye’de yaşanan eğitim sorunlarına güncel bir bakış. *Milli Eğitim Dergisi*, 218, 187-199.
- Şentürk, C. & Sağnak, M. (2012). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 29-43.
- Şimşek, H. & Şahin, S. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde okulu bırakma eğilimi ve nedenleri (Şanlıurfa ili örneği). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 41-72.
- Şimşek, H. (2010). *Güneydoğu anadolu bölgesindeki lise öğrencilerinin sosyal bütünleşme düzeyleri ve gelecek beklentileri*. 109K300 Nolu Proje Raporu, Ankara: TÜBİTAK.
- Şimşek, M., Çelik, A., Akgemci, T. & Fettahloğlu, T. (2006). Örgütlerde yabancılaşmanın yönetimi araştırması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 569-587.
- Şimşek, Ş. (2001). *Bilgi toplumunda örgüt çevre ilişkisi, çalkantılı çevre ve örgütsel değişim*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Şirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417–453. DOI: 10.3102/00346543075003417
- Şişman, M. (1996). *Etkili Okul Yönetimi Araştırma Raporu*, Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi.
- Şişman, M. (2020). *Eğitimde mükemmellik arayışı etkili okullar*. Ankara: Pegem.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2012). *Using multivariate statistics*. Hudson Street: Pearson.
- Tabak, H. (2021). Analysis of school principals' views on parent involvement in education. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 29(2), 378-389. DOI: 10.24106/kefdergi.775682
- Taher, N.B., & Krotov, V. (2016). Business process reengineering: Addressing sources of resistance and sabotage tactics. *Journal of Consciousness Studies*, 24(3), 145-163.

- Tan, S. (2009). Misuses of KR-20 and Cronbach's alpha reliability coefficients. *Egitim ve Bilim*, 34(152), 101-112.
- Taş, S. (2007). Eğitimde yenileşmenin önündeki engeller (Dört köşe tekerlekler). *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17, 183-192.
- Taymaz, H. (1982). *Teftiş: Kavramlar, ilkeler, yöntemler*. Ankara: Sevinç.
- TDK, (2021). Türk Dil Kurumu Sözlükleri. <https://sozluk.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Tengilimoğlu, D. (2005). Kamu ve özel sektör örgütlerinde liderlik davranışı özelliklerinin belirlenmesine yönelik bir alan araştırması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 1-16.
- Terjesen, M. D., Jacofsky, M., Froh, J., & Digiuseppe, R. (2004). Integrating positive psychology into schools: Implications for practice. *Psychology in the Schools*, 41 (1), 163-172. DOI: 10.1002/pits.10148
- Tezcan, A. (2012). *Örgütsel adalet ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiler üzerine bir uygulama: Karaman Valiliği ve İl Özel İdaresi örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
- Tınaz, P. (2008). *Çalışma psikolojisi ve hukuki boyutlarıyla işyerinde psikolojik taciz*. İstanbul: Beta.
- Timilehin, E. H. (2010). Principal's Leadership Behaviour as a Determinant of Effectiveness of Secondary Schools in Nigeria. *European Journal of Education Studies*, 2(1), 24-30.
- Tofur, S. & Balıkçı, A. (2018). Okul yöneticileri ve öğretmenlere göre okul iklimini etkileyen faktörlerin incelenmesi: Ortaokul örneği. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(11), 1279-1295. DOI: 10.7827/TurkishStudies.13156
- Toker, E., Turan, Z. & Seçkin, Z. (2020). Bir hastanede çalışan ebelerin mesleki örgütlenme durumu, iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi. *Sağlık ve Toplum*, 30(1), 88- 97.
- Toldson, I. A., & Lemmons, B. P. (2013). Social demographics, the school environment, and parenting practices associated with parents' participation in schools and academic success among black, Hispanic, and white students. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 23(2), 237–255. DOI: 10.1080/10911359.2013.747407

- Tong, L., Reynold, K., Lee, E., & Liu, Y. (2019). School relational climate, social identity, and student well-being: New evidence from China on student depression and stress levels. *School Mental Health*, 11(4), 509-521. DOI: 10.1007/s12310-018-9293-0
- Tongeren, V.P., Brenk, M., Hellema, M. & Verhoeven, J. (2005). *People Building Peace II*. Colorado: Lynne Rienner.
- Topaloğlu, T. (2013). *Psikolojik sermaye: Psikolojik sermaye ile iş performansı arasındaki ilişkiye otantik liderliğin düzenleyici etkisi*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Tosun, A. & Bostancı, A. B. (2019). Okulların DNA profilleri ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık düzeyleri arasındaki ilişki. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 1115-1127. DOI: 10.17240/aibuefd.2019.19.49440-541193
- Tosun, C. & Keskin, F. (2017). Çalışan dostu kurumlarda iş-yaşam dengesi politikaları, kurumsal iletişim ve verimlilik. *Verimlilik Dergisi*, (4), 7-27.
- Townsend, T. (1997). What makes schools effective? A comparison between school communities in Australia and the USA. *School Effectiveness and School Improvement*, 8(3), 311-326. DOI: 10.1080/0924345970080302
- Tsagdi, S., & Theologou, K. (2021). Hate speech: A linguistic analysis of student messages in schools. *The Educational Review*, 5(4), 98-105. DOI: 10.26855/er.2021.04.003
- Tubosun, B.V. (2017). *Managing personnel in anaging personnel in science education towards sustainable devolopment in Nigeria*. Paper presented at the First International Conference organized by the Faculty of Education Northwest University, Kano-Nigeria. https://www.researchgate.net/publication/317552221_
- Tunca, N. (2012). *İlköğretim öğretmenleri için mesleki değerler ölçeğinin geliştirilmesi ve ilköğretim öğretmenlerinin mesleki değerlerinin belirlenmesi*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Tunçer, P. (2019). Mobbing ve örgüt kültürü. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 96, 85-103. DOI: 10.29228/ASOS.36733
- Turgut, M. (2021). *Etkili okul özelliklerine ilişkin bir meta analiz çalışması*. Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Turhan, M., Şener, G. & Gündüzalp, S. (2017). Türkiye’de okul etkililiği araştırmalarına genel bir bakış. *Turkish Journal of Educational Studies*, 4(2), 103-151.
- Turunç, Ö. & Çelik, M. (2010). Çalışanların algıladıkları örgütsel destek ve iş stresinin örgütsel özdeşleşme ve iş performansına etkisi. *Yönetim ve Ekonomi*, 17(2), 183-206.
- Türk, H. & Kıröğlu, K. (2018). Ailelerin sınıf öğretmenlerine uyguladığı mobbing davranışları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(4), 2357-2389. DOI: 10.17240/aibuefd.2018.18.41844-429343
- Türkdoğan, M. & Özgenel, M. (2021). Öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri ile okul iklimi arasındaki ilişki. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 190-213. DOI: 10.19160/ijer.815200
- Uğur, U. & Uğur, S. (2014). Yöneticilik ve liderlik ayrımında kişisel farklılıkların rolü. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 6 (1), 122-136.
- UNESCO. (2000). *Education for all: Meeting our collective commitments. Notes on the Dakar Framework for Action*. Paris: UNESCO.
- Unur, K. & Pekerşen, Y. (2017). İş stresi ile toksik davranışlar arasındaki ilişki: Aşçılar üzerinde bir araştırma. *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi*, 14(1), 108-129. DOI: 10.24010/soid.303722
- Urlu, E. (2019). *Sınıf eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin barışa ilişkin tutum ve görüşlerinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Ushijima, T. (2016). Corporate Diversification, Employee Bargaining Power, and Wages, The Research Institute of Economy, Trade and Industry, <https://www.rieti.go.jp/jp/publications/dp/16e103.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Uygur, M. (2021). Türkiye, Fransa, İngiltere, Finlandiya, Güney Kore ve Yunanistan’daki okul yöneticilerinin yetiştirilme ve atanma süreçlerinin karşılaştırılması. *İnsan ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 171-191. DOI: 10.53048/johass.822789
- Uysal, A. (2008). Okulu bırakma sorunu üzerine tartışmalar: Çevresel faktörler. *Milli Eğitim Dergisi*, 178, 139-150.

- Uysal, Ş., Sarier, Y. & Çilek, A. (2019). Türkiye’de öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarını etkileyen faktörler: Bir meta analiz çalışması. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 183-202.
- Uz-Baş, A. (2019). Okul-Temelli Önleme: Etkili Okul-Temelli Önleme Programlarının Özellikleri. *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 2(1), 73-94.
- Uzoh, N. (2013). Maintaining peace and harmony at the workplace. <https://kxw1.wordpress.com/2013/11/28/maintaining-peace-and-harmony-at-the-workplace/> sayfasından erişilmiştir.
- Uzunçarşılı, Ü., Toprak, M. & Ersun, O. (2000). *Şirket kültürü ve iş prensipleri*. İstanbul: İstanbul Ticaret Odası.
- Ünal, S. (1999). Okullardaki stres kaynakları verimlilik ilişkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11, 365-372.
- Ünüvar, B. & Demirtaş, Ö. (2021). Etik liderlik davranışlarının dile getirme davranışı aracılığıyla örgütsel adalet algısına etkisi: Sağlık çalışanları üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sağlık Yönetimi ve Stratejileri Araştırma Dergisi*, 7(1), 117-129.
- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45, 109-127.
- Valenzuela, J. P., Bellei, B., & Allende, C. (2016). Measuring systematic long-term trajectories of school effectiveness improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(4), 473-491. DOI: 10.1080/09243453.2016.1150861
- Van Assen, M. F. (2021). Training, employee involvement and continuous improvement – the moderating effect of a common improvement method. *Production Planning & Control*, 32(2), 132-144. DOI: 10.1080/09537287.2020.1716405
- Van Knippenberg, D., Van Dick, R., & Tavares, S. (2007). Social identity and social exchange: identification, support and withdrawal from the job. *Journal of Applied Social Psychology*, 37(3), 457–477. DOI: 10.1111/j.1559-1816.2007.00168.x
- Van Waes, S., Moolenaar, N.M., Daly, A. J., Henderijn H.P.F., Heldens, H.H.P.F., Donche, V. Van Petegem, P., & Van den Bossche, P. (2016). The networked instructor: The quality of networks in different stages of Professional development. *Teaching and Teacher Education*, (59), 295-308. DOI: 10.1016/j.tate.2016.05.022

- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17-40. DOI: 10.1016/j.edurev.2015.04.002
- Varela, D.G., & Fedynich, L.C. (2020). Leading schools from a social distance: Surveying South Texas School District leadership during the COVID-19 pandemic. *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal*, 38(4), 1-10. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1293887.pdf>
- Velasquez, A., West, R., Graham, C., & Osguthorpe, R. (2013). Developing caring relationships in schools: A review of the research on caring and nurturing pedagogies. *Review of Education*, 1, 162–190. DOI: 10.1002/rev3.3014
- Velicer, W. F., & Fava, J. L. (1998). Effects of variable and subject sampling on factor pattern recovery. *Psychological Methods*, 3(2), 231-251. DOI: 10.1037/1082-989X.3.2.231
- Walker, A. (2010). Building and leading learning cultures. In T. Bush, L. Bell, & D. Middlewood (Eds.), *The principles of educational leadership & management* (pp. 176-196). London: SAGE Publications, Inc.
- Wang, D. B. (2004). Family background factors and mathematics success: A comparison of Chinese and US students. *International Journal of Educational Research*, 41, 40–54. DOI: 10.1016/j.ijer.2005.04.013
- Wang, M.T. & Holcombe, R. (2010). Adolescents' Perceptions of School Environment, Engagement, and Academic Achievement in Middle School. *American Educational Research Journal*, 47(3), 633–662. DOI: 10.3102/0002831209361209
- Weber, G. (1971). *Inner city children can be taught to read: Four successful schools*. Washington, DC: Council for Basic Education.
- Weber, T. (1999). Gandhi, deep ecology, peace research and Buddhist economics. *Journal of Peace Research*, 36(3), 349-361. DOI: 10.1177/0022343399036003007
- Wegner, J. (2016). The manifestations of positive leader roles in classical theories of leadership. *Journal of Corporate Responsibility and Leadership*, 3(3), 91-105. DOI: 10.12775/JCRL.2016.018

- Welsh, W. N. (2000). The effects of school climate on school disorder. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 567(1), 88-107. DOI: 10.1177/000271620056700107
- Wheelen, T.L., Hunger, J.D. (1995). *Strategic management and business policy*. USA: Addison-Wesley.
- White, K. R. (1982). The relation between socioeconomic status and academic achievement. *Psychological Bulletin*, 91(3), 461–481. DOI: 10.1037/0033-2909.91.3.461
- Wiberg, H. (1981). JPR 1964-1980 What have we learnt about peace?. *Journal of Peace Research*, 18(2), 111-148. DOI: 10.1177/002234338101800202
- Wilhelm, S. (2020). Best ways to maintain peace and order in the workplace. <https://www.studentassembly.org/best-ways-to-maintain-peace-and-order-in-the-workplace/> sayfasından erişilmiştir.
- Williams, R.W. (2018). 10 Ways to be a peace marker at work. <https://rhondawilliamsnow.com/10-ways-to-be-a-peace-maker-at-work/> sayfasından erişilmiştir.
- Yaman, E., Vidinlioğlu, Ö. & Çitemel, N. (2010). İşyerinde psikoşiddet, motivasyon ve huzur: Öğretmenler çok şey mi bekliyor? Psikoşiddet mağduru öğretmenler üzerine. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 1136-1151.
- Yaraş, Z. & Gündüzalp, S. (2021). Regarding the school administrators' conflict resolution strategies about organizational conflicts: An assessment according to teacher opinions. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 6(14), 397-430. DOI: 10.35826/ijetsar.194
- Yavuz, M. (2021). İnsan ve anlam temelinde adil, kapsayıcı ve bütüncül eğitim politikalarının kavramsal inşası. *İnsan & İnsan*, 8(27), 51-62. DOI: 10.29224/insanveinsan.825214
- Yelboğa, A. (2006). Kişilik özellikleri ve iş performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İş- Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 8(2), 196-211. DOI: 10.4026/1303-2860.2006.0032.x
- Yetim, G. & Toprakçı, E. (2020). Göreve yeni başlayan okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 13-32. DOI: 10.17679/inuefd.538914

- Yıldırım, A. & Şimsek, H. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, İ. & Ada, Ş. (2015). Okul müdürlerinin kişilik özellikleri ve denetim odakları ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 429-446. DOI: 10.16991/INESJOURNAL.135
- Yıldırım, İ. & Ada, Ş. (2018). Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği'nin (SE-INDEX) Türkçeye uyarlaması. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(219), 19-32.
- Yıldırım, İ. & Akan, D. (2018). İstenmeyen öğretmen davranışları ile öğrencilerin okula yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 88-103. DOI: 10.17679/inuefd.320275
- Yıldırım, İ., Akan, D. & Çiftçi, M. (2018). Ortaokul müdürlerine göre okul güvenliğine yönelik tehditler ve çözüm önerileri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 135-156. DOI: 10.26468/trakyasobed.502187
- Yıldırım, N. (2010). Okul müdürlerinin denge stratejileri ve yeterlik ilişkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(11), 85-99.
- Yıldırım, N. (2011). Okul yönetimi ve dengeye ilişkin kuramsal bir inceleme. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(2), 389-404.
- Yıldız, K. & Ertürk, R. (2019). Yönetici ve lider kavramlarına ilişkin öğretmen görüşleri: Bir metafor çalışması. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(4), 1190-1216. DOI: 10.17240/aibuefd.2019.19.47159-574232
- Yıldız, S. (2007). *İşyerinde istismar davranışlarının psiko-sosyal boyutu ve bir uygulama*. Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Yıldız, S.B. & Gökalp, İ. (2020). Otel işletmelerinde çalışanların atılganlık düzeyleri ve problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(44), 1343-1367, DOI: 10.31795/baunsobed.719973
- Yiğit, B. & Bayrakdar, M. (2016). Okul-çevre ilişkileri. Ankara: Pegem.
- YÖK, (2020). *Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi*. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Yükçü, S. & Atağan, G. (2009). Etkinlik, etkililik ve verimlilik kavramlarının yarattığı karışıklık. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23(4), 1-13.

- Yüner, B. & Burgaz, B. (2019). Okul yönetişimi ile okul iklimi arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 44(199), 373-390, DOI: 10.15390/EB.2019.7961
- Yüner, B. & Özdemir, M. (2020). Kolektif öğretmen yeterliği ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 389-409. DOI: 10.19171/uefad.605195
- Zachry, E. M. (2005). Getting my education: Teen mothers' experiences in school before and after motherhood. *Teachers College Record*, 107, 2566-2598. DOI: 10.1111/j.1467-9620.2005.00629.x
- Zamir, N. A. (2020). A review of school effectiveness theory for school improvement. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 10(3), 113–101. DOI: 10.6007/IJARBSS/v10-i3/7028
- Zangwill, O. L. (2012). *Modern psikolojinin gelişimi* (Y. Özakpınar, Çev.). İstanbul: Ötüken.

EKLER



EK-1. Şanlıurfa İlinde Görev Yapan Öğretmen Sayısına İlişkin Veriler

İLÇE	ORTAOKUL		ORTA ÖĞRETİM KURUMU (LİSE)						
	Ortaokul	İmam hatip ort.	Anadolu İHL.	Anadolu lisesi	Anadolu Meslek Programı	Çok Programlı Anadolu L.	Fen Lisesi	İmam Hatip lisesi	Toplam
Akçakale	486	194	18	100	78	19	--	32	927
Birecik	503	80	--	177	82	41	24	53	886
Bozova	175	181	51	62	46	30		14	559
Ceylanpınar	308	244	32	102	89	19	31	33	858
Eyyübiye	1570	277	70	395	209	46		104	2671
Halfeti	243	22	25	53	9	20		18	390
Haliliye	1472	334	151	438	216	150	36	197	2003
Harran	398	125	22	49	25	67		66	752
Hilvan	179	91	--	70	54	--		37	431
Karaköprü	765	--	216	436	220	--	37	77	1751
Siverek	1231	209	105	423	178	--	31	62	2239
Suruç	520	30	51	174	79	--	27	25	906
Viranşehir	838	343	74	294	140	16	27	49	1781
TOPLAM	8688	2130	815	2773	1425	408	213	767	17219

EK-2. Görüşme Formu

ÖRGÜTSEL BARIŞIN FENOMENOLOJİK İNCELEMESİ Öğretmen Görüşme Formu

Görüşme

Tarihi:/...../2021

Yeri:.....

Başlama Saati:...../.....

Bitiş Saati:...../.....

GİRİŞ

Merhaba, adım Yurdagül Doğuş. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Bilim Dalında doktora öğrencisiyim. Aynı zamanda bir kamu ortaokulunda rehber öğretmen olarak çalışıyorum. Bu görüşme formunu doktora tezi kapsamında hazırladım. Araştırmanın amacı Örgütsel Barış kavramının öğretmenler tarafından nasıl algılandığının, okullarda örgütsel barışın nasıl yaşandığının, engelleyen ve geliştiren faktörlerin neler olduğunun, sonuçlarının belirlenmesi ve örgütsel barış kavramına ilişkin fenomenlerin ortaya çıkarılmasıdır. Bu nedenle sizden okul yaşantınızdan biraz bahsetmenizi, öğrenciler, veliler, meslektaşlarınız ve yöneticilerinizle olan deneyimlerinizi paylaşmanızı rica ediyorum. Araştırmaya ilişkin verilerin önemli bir kısmını siz değerli öğretmenlerden elde edeceğim veriler oluşturacaktır. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ediyorum. Görüşmeye geçmeden önce görüşmemizin gizli tutulacağını ve görüşme esnasında sonrasında kısaca araştırmanın herhangi bir aşamasında araştırmadan çekilebileceğinizi belirtmek isterim. Ayrıca vereceğiniz bilgiler araştırmada rapor edilirken, isminiz kesinlikle yer almayacak bunun yerine bazı kodlar kullanılacaktır. İzniniz olursa ses kaydı yapmak istiyorum. Görüşme sonunda yapacağım ses kaydını dinleyebilir ve aldığım notları inceleyebilirsiniz.

Görüşmenin yaklaşık bir saat süreceğini tahmin ediyorum. Görüşmeye başlamadan önce sormak istediğiniz bir soru varsa öncelikle bunu yanıtlamak isterim. Gerçekleştireceğimiz görüşmede sorular iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm kişisel bilgileriniz ile ilgili ikinci bölümde ise araştırma kapsamıyla ilgili sorular bulunmaktadır. Müsaade ederseniz sorulara başlamak istiyorum.

Yurdagül Doğuş

Gazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi Bölümü Doktora Öğrencisi

1. Bölüm: Kişisel Bilgiler

1. Kaç yıldır öğretmen olarak görev yapmaktasınız? _____
2. Görev yaptığınız okul türü nedir? _____
3. Branşınız nedir? _____
4. Öğrenim durumunuz nedir? _____

2. Bölüm: Örgütsel Barış Kavramına İlişkin Sorular

1. Biraz iş yaşamınızdan bahseder misiniz? Okulunuzun nasıl bir çalışma ortamı olduğunu tasvir eder misiniz? Neler yaşanıyor? Nasıl yaşanıyor?
 - Okulunuzda genel olarak ilişkiler nasıldır? Öğretmenlerin meslektaşlarıyla, öğrencilerle, velilerle, yöneticilerle nasıl ilişkileri var? Biraz tarif eder misiniz?
 - Okulunuzun çevresiyle nasıl ilişkileri var? Biraz açıkla mısınız?
 - Okulunuzda en memnun olduğunuz durumları ve sizi mutsuz eden durumları biraz anlatır mısınız?
2. Örgütsel barış kavramını daha önce duymuş muydunuz?

- *(Yanıt evet ise) Bu kavramı nerede nasıl duymuştunuz? Bu bilgilerinize dayanarak kavram hakkında neler söyleyebilirsiniz?*
- 3. Örgütsel barış kavramı size neyi çağrıştırdı? Zihninizde nasıl bir şema oluştu? Biraz açıkla mısınız? Zihninizde oluşan şemayı nasıl tanımlarsınız?
 - *Neden bu şekilde tanımladınız? Biraz açıkla mısınız?*
 - *Okuldaki iş yaşamınızla ilgili az önce anlattıklarınızı örgütsel barış açısından nasıl değerlendirirsiniz?*
- 4. Sizin örgütsel barış ile ilgili deneyiminiz nasıldı? Hangi süreçleri yaşadınız? Neler olmuştu?
 - *Nasıl hissetmiştiniz? Biraz anlatır mısınız?*
- 5. Bir okulda örgütsel barış nasıl anlaşılır? Neler olduğunda örgütsel barışın yüksek olduğu, neler olduğunda düşük olduğu söylenebilir?
 - *Kendi deneyimlerinize göre siz okulunuzda örgütsel barışı hangi özelliklere ve durumlara göre nitelendiriyorsunuz? Bir yargıya varmanıza neler neden oluyor? Biraz anlatır mısınız?*
 - *Örgütsel Barışı paydaşlar ya da diğer insanlar nasıl anlayabilir?*
 - *Örgütsel barışta kimlerin nasıl sorumlulukları bulunur?*
 - *Örgütsel barış hangi faktörlerden nasıl etkilenir (bireysel, örgütsel, yönetsel, iş faktörleri, çevresel faktörler, yasal faktörler)*
 - *Örgütsel barışı etkileyen örgütün iç faktörler neler olabilir? Bu faktörler örgütsel barışta nasıl rol alır? (Çalışanların kişilik özellikleri vb)*
 - *Örgütsel barışı etkileyen örgüt dışı faktörler neler olabilir? Bu faktörler örgütsel barışta nasıl rol alır? (Hiyerarşik ilişkiler, yakın çevre, toplum, diğer örgütler, küresel ilişkiler)*
- 6. Okulda örgütsel barışı geliştiren faktörlerin neler olduğunu düşünüyorsunuz?
 - *Bir okulda örgütsel barış nasıl gelişir? Kendi deneyiminize göre açıkla mısınız?*
 - *Okuldaki hangi faktörler örgütsel barışı geliştirir (Teknolojik koşullar, örgüt yapısı, örgüt kültürü, örgütün misyonu-vizyonu, çalışanların kişilik özellikleri, işe ilişkin faktörler, okulun faaliyet alanı vb.)*
- 7. Okulda örgütsel barışı engelleyen faktörlerin neler olduğunu düşünüyorsunuz? Kendi deneyiminizi paylaşır mısınız?
 - *Nasıl hissetmiştiniz? Neler olmuştu? Biraz anlatır mısınız?*
 - *Örgütsel barış hangi durumlarda, nasıl bozulmuştu? Deneyimlerinle açıkla mısınız?*
 - *Size göre okuldaki hangi faktörler örgütsel barışı engelliyor? (yönetim tarzı, çalışanlar arasındaki ilişkiler, öğrenci ve veli özellikleri, yasal zorunluluklar vb.*
- 8. Yaşadığınız her iki deneyime göre (örgütsel barışın yüksek olduğu ve düşük olduğu okulda yaşanan deneyimler) örgütsel barışın sonuçları hakkında neler söyleyebilirsiniz? Neler hissetmiştiniz? Yaşamınızda ne tür değişiklikler olmuştu?
 - *Öğretmenler, yöneticiler, öğrenciler, okul açısından ne tür sonuçlar doğurmuştu?*

EK-3. Okul Etkililiği Ölçeği

Sayın Katılımcı, Aşağıda okullara ilişkin bazı ifadeler yer almaktadır. Lütfen her ifadeyi kendi okulunuz açısından değerlendirerek sizin için en uygun seçeneği işaretleyiniz. 1.Hiç katılmıyorum, 2.Katılmıyorum, 3.Kısmen katılıyorum, 4.Oldukça katılıyorum, 5. Tamamen katılıyorum						
		1	2	3	4	5
1	Okulumdaki üretilen ürün ve hizmetlerin kalitesi çok iyidir (öğrencilere kazandırılan bilgi, beceri, davranış, tutum, etkinlikler vb.).					
2	Okulumda ürün ve hizmetler yeterli miktardadır (öğrencilere kazandırılan bilgi, beceri, davranış, tutum, etkinlikler vb.).					
3	Okulumda öğretmenler ortaya çıkan acil durumlar ve aksaklıklarla baş etmede oldukça başarılıdırlar.					
4	Okulumda çalışanların çoğunluğu değişimi kabul eder ve uyum sağlar.					
5	Okulumda değişiklikler yapıldığında öğretmenler değişimi kısa zamanda kabullenir ve ayak uydurur.					
6	Okulumda öğretmenler onları etkilemesi olası yenilikler hakkında yöneticiler tarafından bilgilendirilir.					
7	Okulumda öğretmenler sorunları önceden tahmin eder ve bunları önlerler.					
8	Okulumda öğretmenler okul kaynaklarını etkili bir şekilde kullanırlar (Kütüphane, teknoloji, laboratuvar kaynaklar vb.).					

EK-4. K. Wayne Hoy Ölçek Kullanım İzni

YD

Questionnaire Permission

Dear Proffessor Hoy,

I am a PhD student Educational Administration in Gazi University in Turkey. I'm studying about school effectiveness. The research for my dissertation is being supervised by Prof. Dr. Figen ERES and the members of my dissertation committee. I would like to use your "School Effectiveness Index" in my research and need your permission.

With all respect.

WH

Dear Yurdagül,

You have my permission to use the School Effectiveness Index in your research. See my web page at www.waynekhoy.com for more information on the scale.

Best wishes.

[Daha Fazlasını Gör](#)

YD

2.2020

Asking for your opinion

Dear Professor Hoy,

My name is Yurdagül Doğuş. I am a PhD student at Gazi University. In my thesis, I will use the "School Effectiveness Scale" you have developed. In this regard, I have asked for your necessary permission before.

The compatibility of the "School Effectiveness Scale" with Turkish culture was carried out by other researchers (For example, Alanoğlu, 2014; Şenel, 2015). However, some studies reported that the 1st and 8th questions of the scale were not understood (For example, Alanoğlu, 2014).

Therefore is there any drawback if I give explanation in parenthesis for questions 1,2 and 8? I need your opinion.

For example in the figure below

1. Question "The quality of products and services in this school is high" (e.g. knowledge, skills, behaviors, attitudes and activities acquired by students, etc.)

Question 2 "The quantity of products and services in this school is high" (eg knowledge, skills, behaviors, attitudes and activities etc.)

8. Question: "Teachers in this school use available resources efficiently" (For example, library resources, laboratory resources, technological resources, etc.)

Thank you very much for your help. Sincerely yours.

WH

20

Dear Yurdagül,

I think it is a good idea to explain the meaning, especially because there has been some issue with the meaning in translation. I would also urge you to check the reliability of the measure after the changes are made.

Good luck.

On Dec 18, 2020, at 6:01 AM,
Yurdagül DOĞUŞ

Alıntılanmış Metni Göster

Thank you very much for your help. Sincerely yours.

Wayne

EK-5. Okul İklimi Ölçeği Kullanım İzni

YD

Merhaba Suzan Hocam,
Adım Yurdagül Doğuş. Gazi
Üniversitesi Eğitim Bilimleri
Enstitüsü Eğitim Yönetimi Bilim
Dalı doktora programı
öğrencisiyim. Geliştirmiş
olduğunuz "Okul İklimi Ölçeği"ni
izniniz olursa doktora tez
çalışmamda kullanmak istiyorum.
Hocam ayrıca sormak istediğim
bir soru var. "Okul İklimi
Ölçeğinde" toplam puan elde
edilebilir mi? Yoksa alt boyut
puanları ayrı ayrı mı ele alınmalı?
yardımlarınız için şimdiden çok
teşekkür ederim.
Görüşmek üzere hoşçakalın.

< Geri ^{3 İleti} ÖLÇEK KULLANI... ^ v

SC

Sayın Yurdagül DOĞUŞ, ölçeği
kullanabilirsiniz. Toplam puan
alabilirsiniz. Alt boyutlara göre de
yorumlama yapabilirsiniz. Ölçekle
ilgili bilgiler e-mail ekindedir.
Çalışmanızda başarılar.



İklim ölçeği izni.doc
60 KB

EK-6. Taslak Ölçek

Sayın Katılımcı, Aşağıda okullarda yaşanması muhtemel bazı durumlara ilişkin ifadeler yer almaktadır. Lütfen her ifadeyi kendi okulunuz açısından değerlendirerek sizin için en uygun seçeneği işaretleyiniz. 1.Hiç katılmıyorum, 2.Katılmıyorum, 3.Kısmen katılıyorum, 4.Oldukça katılıyorum, 5. Tamamen katılıyorum		1	2	3	4	5
1	Okulumdaki öğretmenler birbirlerine karşı iyi niyetlidir.					
2	Okulumdaki öğretmenler yaşanan anlaşmazlıkları sağlıklı yöntemlerle çözer.					
3	Okulumdaki öğretmenler takım çalışmasına yatkındır.					
4*	Okulumdaki öğretmenler kendi çıkarları için başkalarının haklarını görmezden gelir.					
5	Okulumdaki öğretmenler iş arkadaşlarıyla yakın ve sıcak ilişkiler kurar.					
6*	Okulumdaki öğretmenler özel yaşamlarındaki sorunları iş yaşamlarına yansıtır.					
7	Okulumdaki öğretmenler meslekleri hakkında olumlu düşüncelere sahiptir.					
8	Okulumdaki öğretmenler sorumluluklarını yerine getirmeye özen gösterir.					
9*	Okulumdaki yöneticiler ile öğretmenler arasındaki ilişkilerde istenmeyen davranışlara rastlanır (azarlama, rencide etme, alay etme vb.)					
10	Okulumdaki öğretmenler birbirlerine nazik davranır.					
11	Okulumun fiziksel koşulları öğretmenlere ve öğrencilere eğitim süreçlerinde konfor sağlar (ısı, ışık, sınıf büyüklüğü, oyun alanları, kütüphane, laboratuvar).					
12	Okulumun teknolojik olanakları yeterlidir (akıllı tahta, ses sistemi, fotokopi makinesi, ders materyalleri vb.)					
13*	Okulumda, personel yetersizliğinden kaynaklı sorunlar yaşanır (yönetici, öğretmen, yardımcı personel vb.).					
14	Okulumda, öğrencilerin gelişimi için yeterli düzeyde sanat ve spor etkinlikleri düzenlenir.					
15*	Okulumdaki öğrencilerin öğrenme motivasyonu düşüktür.					
16	Okulumda, öğretmenler öğrencilerin öğrenmesi için ortak bir çaba gösterir.					
17	Okulumdaki öğretmenler mesleklerinin gerektirdiği becerilere sahiptir.					
18	Okulumdaki öğretmenler görev tanımlarının dışında kalan işleri de yapmaya isteklidir.					
19*	Okulumda, öğretmenler gerekli duyuru ve bilgilendirmelerden zamanında haberdar edilmez.					
20	Okulumda, farklılıklara saygı gösterilir (dünya görüşü, etnik, cinsiyet vb.).					
21	Okulumda, öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimleri desteklenir.					
22	Okulumdaki öğretmenler tecrübelerini meslektaşlarıyla paylaşır.					
23	Okulumdaki öğretmenler birbirlerine güvenir.					
24	Okulumdaki öğretmenler kendilerini bu okula ait hisseder.					
25*	Okulumdaki öğretmenler yaşanan bir sorun karşısında sessiz kalır.					
26	Okulumdaki öğretmenler kendilerini bu okulda huzurlu hisseder.					
27*	Okul müdürüm yasal yetkisine sık sık vurgu yapar.					
28	Okul müdürüm okulda yürütülen çalışmalarını etkili bir şekilde planlar.					
29	Okul müdürüm öğretmenleri aynı amaç etrafında toplamayı başarır.					
30	Okul müdürüm öğretmenlerin çabalarını takdir eder.					
31	Okul müdürüm öğretmenlere rehberlik eder.					
32*	Okulumda, yöneticilerin kayırdığı öğretmenler vardır.					
33*	Okulumda, yöneticiler özel yaşamındaki sorunlarını iş yaşamına yansıtır.					
34	Okulumdaki yöneticiler adaleti sağlar (nöbet görevleri, ders programları, kurslar, ödüller, hizmet içi eğitim olanakları vb.)					
35	Okulumdaki öğretmenler kendilerini ilgilendiren konularda karar süreçlerine katılır.					
36	Okulumdaki öğretmenler bu okulda uzun süre çalışmak ister.					
37*	Okulumda iş yoğunluğu fazladır.					
38	Okulumdaki öğretmenler mesleklerinin sağladığı maddi kazancı yeterli bulur.					

39	Okulumdaki iş prensipleri tüm çalışanlarca benimsenir (yönetmeliklerle belirlenen ilkeler, öğretmenler kurulu kararları, zümre toplantı kararları vb.).						
40*	Okulumda, ek görevlerden edinilen gelirler öğretmenler arasında huzursuzluk yaratır (ek ders, destekleme yetiştirme kursları, egzersiz çalışmaları vb.).						
41	Okulumdaki öğretmenler işlerinden doyum sağlar (başarı hissi, saygınlık, başkalarının yaşamlarında fark yaratabilme vb.).						
42	Okulumdaki çalışma koşulları öğretmenlerin iş yaşamları ile özel yaşamları arasında denge kurabilmelerine olanak sağlar.						
Politikalar Boyutu							
43*	Okulumdaki öğretmenler bürokratik zorluklar nedeniyle planladıkları çalışmaları yapmaktan vazgeçer (gezi, kermes, yarışma, tören vb.).						
44	Okulumda ihtiyaç duyulduğunda ilçe ve il milli eğitim müdürlüğünden gerekli yardım sağlanır.						
45*	Okulumda öğretmenlere, ilçe ve il milli eğitim müdürlüğü tarafından kısıtlı zamanlarda yetiştirilmesi gereken zorlayıcı görevler verilir.						
46	Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen uygulamalar okulumda öğretmenler arasında sinerji oluşturur.						
47*	Okulumda, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından alınan kararların uygulanması zordur.						
48	Okulumun velileri bu okuldaki eğitim-öğretim faaliyetlerinden memnundur.						
49	Okulumun velileri öğrencilere ilişkin sorumluluklarını yerine getirir.						
50	Okulumun bulunduğu çevrede eğitime önem verilir.						
51	Okulumda yetişkinlere yönelik eğitimler düzenlenmesi önemsenir (halk eğitim merkezi kursları, okul tarafından düzenlenen veli eğitimleri vb.).						
52	Okulumun yakın çevresinde güvenliği tehdit eden durumlara karşı gerekli tedbirler alınır (şiddet, saldırganlık, taciz vb.).						
53	Okulumda diğer kurumlarla iş birliği yapılarak okul kaynakları geliştirilir (yerel yönetimler, emniyet birimleri, sağlık kuruluşları, üniversiteler, sivil toplum kuruluşları vb.).						
54	Okulumda uluslararası iş birliğini arttıracak çalışmalar yapılır (Erasmus projeleri, eTwinning projeleri, öğrenci değişim programları, kardeş okul uygulamaları vb.).						
55	Okulumdaki öğretmenler uluslararası projeler yürütmeye isteklidir.						
56	Okulumdaki öğretmenler diğer ülkelerdeki meslektaşlarıyla etkileşimde bulunmaya isteklidir.						

*Ters puanlanan madde (reverse-code item)

 T.C. GAZİ ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü	
Sayı :	B-80287700-359A-
Konu :	Uygulama İzin Yürütme(Yurdağıtlı DOĞUS)
ŞANLIURFA VALİLİĞİNE (İl Millî Eğitim Müdürlüğü)	
Enstitümüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Doktora programı öğrencisi Yurdağıtlı DOĞUS, Prof. Dr. Figen ERGÜŞ danışmanlığında yürüttüğü "Örgütsel Davranış Fenomenolojik İncelenmesi ve Okul Etkiliği ile İlişkisi" konulu tez çalışması ile ilgili olarak Şanlıurfa İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler ile araştırma yapmak istemektedir. İlgili öğrencinin Üniversitemiz Etik Komisyon Kabul yanısı ekte sunulmuş olup gerekli izinlerin alınması hususunda gereğini bilgilerinize arz ederim.	
Prof. Dr. Bekir BULUÇ Rakor Yardımcısı	
Ek: 1- Öğrenci Dilekçesi 2- Araştırmada Kullanılacak Ölçekler 3- Etik Kurul Kararı 4- Tez Özetini	

Belge Değerlendirme Kodu : 8023.A/CEAB

Belge Tutarı Adresi : http://bilgi.gaziusn.edu.tr/guestinfo/bilgiengizlari.aspx

Mesajın Gönderildiği Tarih: 01/05/2020 09:50 Tutarın Gönderildiği Adres:
 Tel: +90 312 200 17 11 Faks: +90 312 200 17 70
 e-Posta: agbil@gaun.edu.tr Internet Adresi: http://www.agbil.guestinfo.tr/
 Konu Adresi:

Belgelerin Gönderildiği Tutarın Gönderildiği Adres:
 Tutarın Gönderildiği Adres:



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Öğene Değerlendirme Etik Ali Çalışma Grubu



Sayı : 91610558-302.08.01-
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 27.11.2020 tarihli ve E.115934 sayılı yazı.

İlgi yazınız ile göndermiş olduğunuz, Enstitünüz Eğitim Bilimleri Araştırma Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim/Dalı Doktor Öğrencisi Yardoğlu DOĞUŞ'un, Prof. Dr. Figen ERBEŞ'in danışmanlığında yürüttüğü "Örgütsel Benlik Farkındalığı İncelenmesi ve Okul Liderliği ile İlişkisi" adlı tez çalışması ile ilgili konu Kurulunuzun 10.11.2020 tarih ve 11 sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgili tez çalışmasının, yapılmış planlanan yerlerden izin alınması kolaylıkla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve kararın ilgili izin listesi ekte gönderilmiştir.

Bilginizi ve gereğini rica ederim.

e-imza
Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Kurul Başkanı

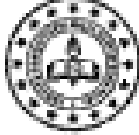
Araştırma Kod No: 2020-628

Ekte 1 Liste



EK-8. Şanlıurfa İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni

Verenigde Staten vs. Syrië: 28.12.2019 - 11:00PM



T.C.
SANKIİLEFA VALİLİĞİ
İİ Mİİ İğim MEdkge



Saya : 473772596-44-IL18368310
 Nama : Arlozi, Ugyulama Izni
 (Tundagi IL001US)

23.12.2020

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi: 23/09/2020 tarih ve 13294384 sayılı Valilik Maham Örneği.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Doktora öğrencisi Yurdagül DOĞUŞ'un teznamenin teslimi ile ilgili başvuruları birli baskı olarak 23/12/2020 tarih ve 31225 sayılı yazma, İlgili sayılı Valilik Makamı Orta ilçe idarelerince komisyon tarafından incelenecektir. Eğitimci adaylarının Milli Eğitim Bakanlığı, Yürürlük ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünde 21/01/2020 tarih ve 2020/2 sayılı genelgede belirtilen hususlar çerçevesinde uygulanabilirliği olan güncellenen komisyon tutanağı ile oryantasyonur. İlg (5) dilatör ile başvuruları birli 2020/2021 Eğitim ve Öğretim yılına devam etmektedir. Davetnamları ilgili okullar, İlgili eğitim müdürlükleri tarafından gerçekleştirilmek üzere derslere alınacakları kayıtları, başvuruların ayrıca öğretil, vaki ve/veya öğrencilerinden alınacak izin ve görüşme sonucu çerçevesinde 2020/2021 Eğitim Öğretim yılı sonrası kadar tutulacak belgelerin Tutan (31/12/2020) öğrencilere yönelik Covid-19 tedbirleri kapsamında diğer öğrencilerin kabulüne ilişkin olarak;

Malghesteria ve grupları ayrı edelim.

Journal YAPCER
Vol. 4
Bill Eggen, Editor

FIG. 1

- 1- Korrigejon Tutamagı (1 sayfa)
2- Auket (3 sayfa)

Card:

03 Depo Kaymakamlığına (Depo MİEM)

Bilgi:
Gazi Üniversitesi Rektörlüğü
(Gazi Eğitim Enstitüsü)

Given Below: Month
Age of Applicant
23/12/2020

Sayın: Yürüklü (2008)

Address: Kirtipur Road, Kathmandu, Nepal
E-mail: kshrestha@kshresthas.com
www.kshresthas.com

Tên: Nguyễn Văn Tuấn
Số: 12345678901234567890



Per i nostri giornali elettronici visitate la nostra homepage: <http://www.museo.it/it> o al numero 06-34-8713-3333-34837-3488. E se volete, visitate anche:

23.12/2020

ARAŞTIRMA İNCELEME VE DEĞERLENDİRME KOMİSYONU
TOPLANTI TUTANAĞI

Valilik Makamına 23/09/2020 tarih ve 11294/364 sayılı kararına istinaden oluşturulan komisyonumuz toplantısı; Gazı Üçyüzlüce'de 15/12/2020 tarih ve 51225 sayılı yazısına istinaden, Yurdagül DOĞUŞ İsmail, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Doçent Öğretim Üyesi tarafından "Öğretim Kuramı Yöneliminde Öğretimin ve Öğretiminin Değişimi" adlı tez çalışması ve müdürlüğümüzce müfettişlerimiz eliyle uygulanmış olup; Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21/01/2020 tarih ve 2900/2 sayılı genelgede belirtilen hususlar çerçevesinde, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak yürütülmesi olan tüm genel düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara uygun olarak teşkil edilecek şekilde, denetimleri ilgili okul, İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından gerçekleştirilerek rapor, denetimin akabinde kaydedilecek, araştırmanın ayrıca öğretimi, vaki vakıfça öğretmenlerden alınacak izin ve şifalırlık esasları çerçevesinde 2020/2021 eğitim-öğretim yılı sonuna kadar Tüm İlçelerimizdeki Ortaokul ve Lise Sınıf Öğretmenlerini şifalırlık uygulanması içinli kılınmışlarca uygun görülmüştür.

İsmail GÜZELİCİ
Kurumun Başkanı

Eğitimci
Diyar

İsmail AYKUT
Diyar

EK-9. Okulda Örgütsel Barış Ölçeği Faktör Analizi Sonucunda Elde Edilen Özdeğerler ve Açıklanan Varyans Yüzdeleri

	Öz Değer	Açıklanan Varyans Oranı	Toplam Açıklanan Varyans
1	10,613	22,958	22,958
2	2,425	15,076	38,034
3	1,835	10,078	48,112
4	1,374	5,412	53,525
5	0,994		
6	0,864		
7	0,777		
8	0,734		
9	0,667		
10	0,627		
11	0,617		
12	0,532		
13	0,498		
14	0,481		
15	0,453		
16	0,430		
17	0,387		
18	0,370		
19	0,337		
20	0,329		
21	0,310		
22	0,273		
23	0,259		
24	0,254		
25	0,216		
26	0,183		
27	0,131		

EK-10. Okulda Örgütsel Barış Ölçeği ve Okul İklimi Ölçeği Korelasyon Matrisi

Correlations			denge	liderlik	politik	öccuznel	ICBARIS	DISBARIS	OBTOPLAM	demokratik	çalışkan	basari	seminist	calisma	IKLIMTOPLAM
Sorumluluk	denge	Correlation Coefficient: 1.000 Sig. (2-tailed): .	1.000	.614**	.411**	.443**	.924**	.499**	.874**	.787**	.613**	.686**	.676**	.637**	.789**
	N	1174	1174	1174	1174	1174	1174	1174	1174	1174	1174	1174	1174	1174	1174
	liderlik	Correlation Coefficient: .614** Sig. (2-tailed): .	1.000	.503**	.466**	.851**	.553**	.839**	.595**	.864**	.532**	.555**	.528**	.772**	
	N	1174	1174	1174	1174	1174	1174	1174	1174	1174	1174	1174	1174	1174	
	politik	Correlation Coefficient: .411** Sig. (2-tailed): .	1.000	.503**	.473**	.500**	.782**	.436**	.531**	.387**	.427**	.407**	.535**		
	N	1174	1174	1174	1174	1174	1174	1174	1174	1174	1174	1174	1174	1174	
	öccuznel	Correlation Coefficient: .443** Sig. (2-tailed): .	1.000	.466**	.473**	.500**	.906**	.681**	.485**	.493**	.549**	.477**	.454**	.581**	
	N	1174	1174	1174	1174	1174	1174	1174	1174	1174	1174	1174	1174	1174	
	ICBARIS	Correlation Coefficient: .924** Sig. (2-tailed): .	1.000	.503**	.500**	.505**	.582**	.962**	.777**	.794**	.687**	.702**	.663**	.873**	
	N	1174	1174	1174	1174	1174	1174	1174	1174	1174	1174	1174	1174	1174	
	DISBARIS	Correlation Coefficient: .499** Sig. (2-tailed): .	1.000	.553**	.782**	.906**	.582**	1.000	.770**	.545**	.587**	.529**	.507**	.653**	
	N	1174	1174	1174	1174	1174	1174	1174	1174	1174	1174	1174	1174	1174	
	OBTOPLAM	Correlation Coefficient: .874** Sig. (2-tailed): .	1.000	.839**	.638**	.681**	.962**	.770**	1.000	.777**	.806**	.713**	.717**	.681**	.889**
	N	1174	1174	1174	1174	1174	1174	1174	1174	1174	1174	1174	1174	1174	1174
	demokratik	Correlation Coefficient: .787** Sig. (2-tailed): .	1.000	.595**	.436**	.485**	.777**	.545**	1.000	.672**	.727**	.635**	.579**	.850**	
	N	1174	1174	1174	1174	1174	1174	1174	1174	1174	1174	1174	1174	1174	1174
Okul İklimi	çalışkan	Correlation Coefficient: .613** Sig. (2-tailed): .	1.000	.532**	.531**	.492**	.794**	.587**	.806**	.672**	1.000	.602**	.620**	.574**	.876**
	N	1174	1174	1174	1174	1174	1174	1174	1174	1174	1174	1174	1174	1174	1174
	basari	Correlation Coefficient: .686** Sig. (2-tailed): .	1.000	.532**	.387**	.549**	.687**	.563**	.713**	.727**	.602**	1.000	.584**	.518**	.776**
	N	1174	1174	1174	1174	1174	1174	1174	1174	1174	1174	1174	1174	1174	1174
	seminist	Correlation Coefficient: .676** Sig. (2-tailed): .	1.000	.555**	.427**	.477**	.702**	.529**	.717**	.635**	.620**	.584**	1.000	.904**	.851**
	N	1174	1174	1174	1174	1174	1174	1174	1174	1174	1174	1174	1174	1174	1174
	calisma	Correlation Coefficient: .637** Sig. (2-tailed): .	1.000	.528**	.407**	.454**	.663**	.507**	.681**	.579**	.574**	.518**	.904**	1.000	.811**
	N	1174	1174	1174	1174	1174	1174	1174	1174	1174	1174	1174	1174	1174	1174
	IKLIMTOPLAM	Correlation Coefficient: .789** Sig. (2-tailed): .	1.000	.772**	.535**	.581**	.873**	.653**	.889**	.850**	.876**	.776**	.851**	.811**	1.000
	N	1174	1174	1174	1174	1174	1174	1174	1174	1174	1174	1174	1174	1174	1174

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

EK-11. Okulda Örgütsel Barış Ölçeği

Saygıdeğer Meslektaşım,

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalında Prof. Dr. Figen EREŞ danışmanlığında örgütsel barış kavramını ve okul etkililiği ile ilişkisini incelemeyi amaçlayan bir doktora tez çalışması yürütmekteyim. Doktora tezimde değerli görüşlerinize ihtiyaç duymaktayım. Bu ölçeklerde elde edilecek veriler, yürütülecek araştırmada kullanılacak olup, katılımcıların kişilik haklarına zarar verecek şekilde üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Size sunulan bu form üç bölümden oluşmaktadır. Formun ilk bölümünü kişisel bilgiler, ikinci bölümünde Örgütsel Barış ölçeği, üçüncü bölümünde Okul Etkililiği Ölçeği yer almaktadır. Lütfen ölçeklerde yer alan her bir ifadeyi okuyarak sizin için en uygun değeri işaretleyiniz

Görüşlerinizi paylaşıp değerli zamanınızı ayırdığınız ve çalışmama yaptığınız katkı için çok teşekkür ederim.

LÜTFEN ÖLÇEK MADDELERİNİ YANITLARKEN PANDEMİ SÜRECİNE ÖZGÜ ZORLUKLARI GÖZ ARDI EDİNİZ. DEĞERLENDİRMELERİNİZİ PANDEMİ ÖNCESİ KOŞULLARA VE GÖRÜŞLERİNİZE GÖRE YAPINIZ

Yurdagül Doğuş
Rehber Öğretmen

I. KİŞİSEL BİLGİLER

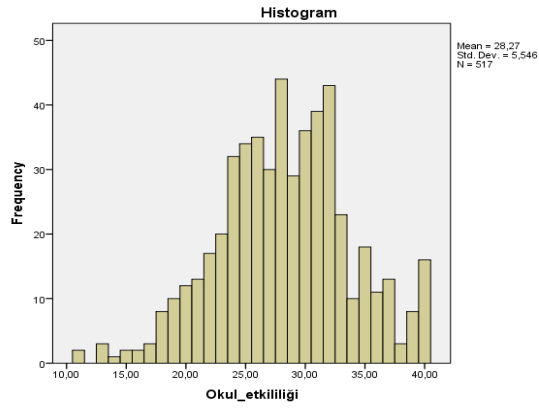
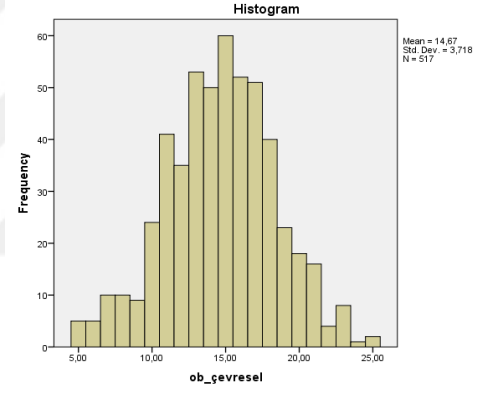
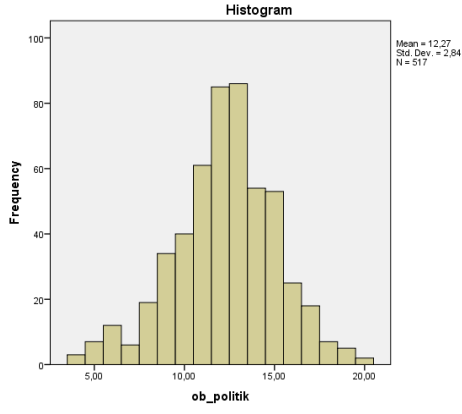
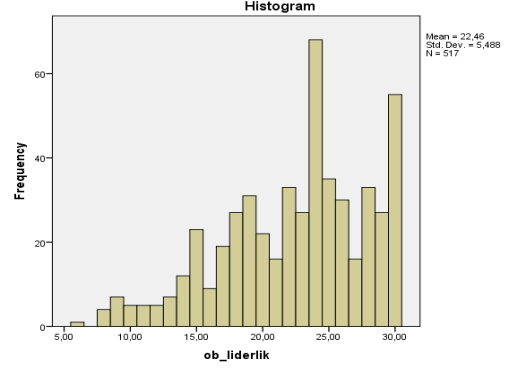
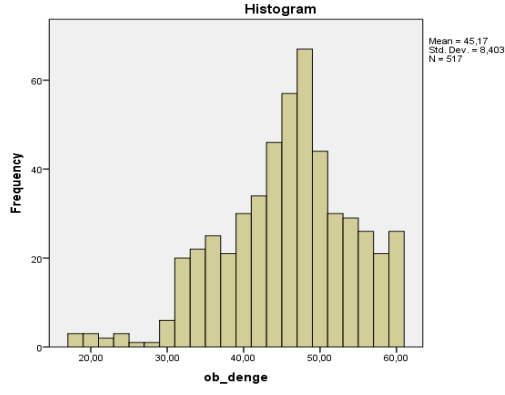
1. Cinsiyetiniz
2. Branşınız
3. Kaç yıldır öğretmen olarak görev yapıyorsunuz
4. Görev yaptığınız okulun türü nedir
5. Bu okulda ne kadar süredir görev yapıyorsunuz
6. Okulunuzda görev yapan öğretmen sayısını yazınız
7. Okulunuzda eğitim gören öğrenci sayısını yazınız
8. Okul müdürünüzün cinsiyeti nedir
9. Okul müdürünüz yaklaşık kaç yıldır yöneticilik görevi yürütüyor
10. Okul müdürünüz bu okulda kaç yıldır yöneticilik yapıyor
11. Görev yaptığınız ilçe nedi

Sayın Katılımcı,
Aşağıda okullarda yaşanması muhtemel bazı durumlara ilişkin ifadeler yer almaktadır. Lütfen her ifadeyi kendi okulunuz açısından değerlendirerek sizin için en uygun seçeneği işaretleyiniz.
1.Hiç katılmıyorum, 2.Katılmıyorum, 3.Kısmen katılıyorum, 4.Oldukça katılıyorum, 5. Tamamen katılıyorum

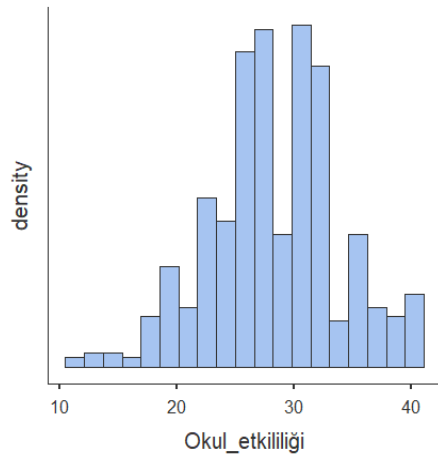
Denge Boyutu		1	2	3	4	5
1	Okulumdaki öğretmenler birbirlerine karşı iyi niyetlidir.					
2	Okulumdaki öğretmenler yaşanan anlaşmazlıkları sağlıklı yöntemlerle çözer.					
3	Okulumdaki öğretmenler takım çalışmasına yatkındır.					
4	Okulumdaki öğretmenler iş arkadaşlarıyla yakın ve sıcak ilişkiler kurar.					
5	Okulumdaki öğretmenler meslekleri hakkında olumlu düşüncelere sahiptir.					
6	Okulumdaki öğretmenler sorumluluklarını yerine getirmeye özen gösterir.					
7	Okulumdaki öğretmenler birbirlerine nazik davranır.					
8	Okulumda, öğretmenler öğrencilerin öğrenmesi için ortak bir çaba gösterir.					
9	Okulumdaki öğretmenler mesleklerinin gerektirdiği becerilere sahiptir.					
10	Okulumda, farklılıklara saygı gösterilir (dünya görüşü, etnik, cinsiyet vb.).					
11	Okulumdaki öğretmenler tecrübelerini meslektaşlarıyla paylaşır.					
12	Okulumdaki öğretmenler birbirlerine güvenir.					
Liderlik Boyutu						
13	Okul müdürüm okulda yürütülen çalışmalarını etkili bir şekilde planlar.					
14	Okul müdürüm öğretmenleri aynı amaç etrafında toplamayı başarır.					
15	Okul müdürüm öğretmenlerin çabalarını takdir eder.					
16	Okul müdürüm öğretmenlere rehberlik eder.					
17	Okulumdaki yöneticiler adaleti sağlar (nöbet görevleri, ders programları, kurslar, ödüller, hizmet içi eğitim olanakları vb.).					
18	Okulumdaki öğretmenler kendilerini ilgilendiren konularda karar süreçlerine katılır.					
Politikalar Boyutu						
19*	Okulumdaki öğretmenler bürokratik zorluklar nedeniyle planladıkları çalışmaları yapmaktan vazgeçer (gezi, kermes, yarışma, tören vb.).					
20	Okulumda ihtiyaç duyulduğunda ilçe ve il milli eğitim müdürlüğünden gerekli yardım sağlanır.					
21*	Okulumda öğretmenlere, ilçe ve il millî eğitim müdürlüğü tarafından kısıtlı zamanlarda yetiştirilmesi gereken zorlayıcı görevler verilir.					
22	Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen uygulamalar okulunda öğretmenler arasında sinerji oluşturur.					
Çevre Boyutu						
23	Okulumun velileri bu okuldaki eğitim-öğretim faaliyetlerinden memnundur.					
24	Okulumun velileri öğrencilere ilişkin sorumluluklarını yerine getirir.					
25	Okulumun bulunduğu çevrede eğitime önem verilir.					
26	Okulumun yakın çevresinde güvenliği tehdit eden durumlara karşı gerekli tedbirler alınır (şiddet, saldırganlık, taciz vb.).					
27	Okulumda uluslararası iş birliğini arttıracak çalışmalar yapılır (Erasmus projeleri, eTwinning projeleri, öğrenci değişim programları, kardeş okul uygulamaları vb.).					

*Ters puanlanan madde (reverse-code item)

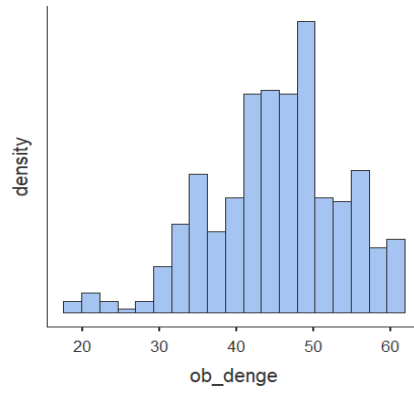
EK-12. Ölçek Puanlarına Ait Histogram Grafikleri



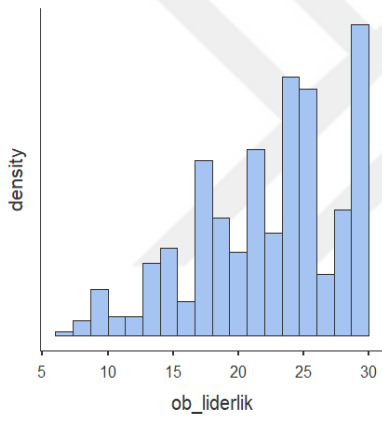
Okul_etkililiği



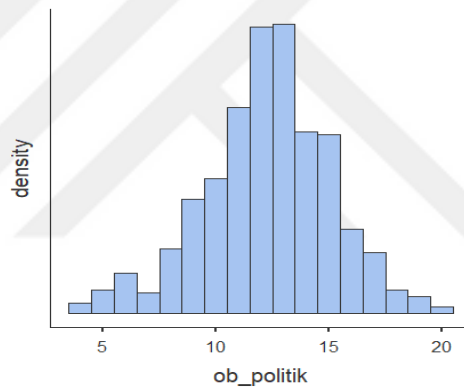
ob_denge



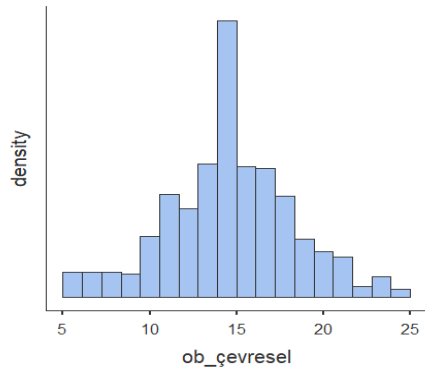
ob_liderlik



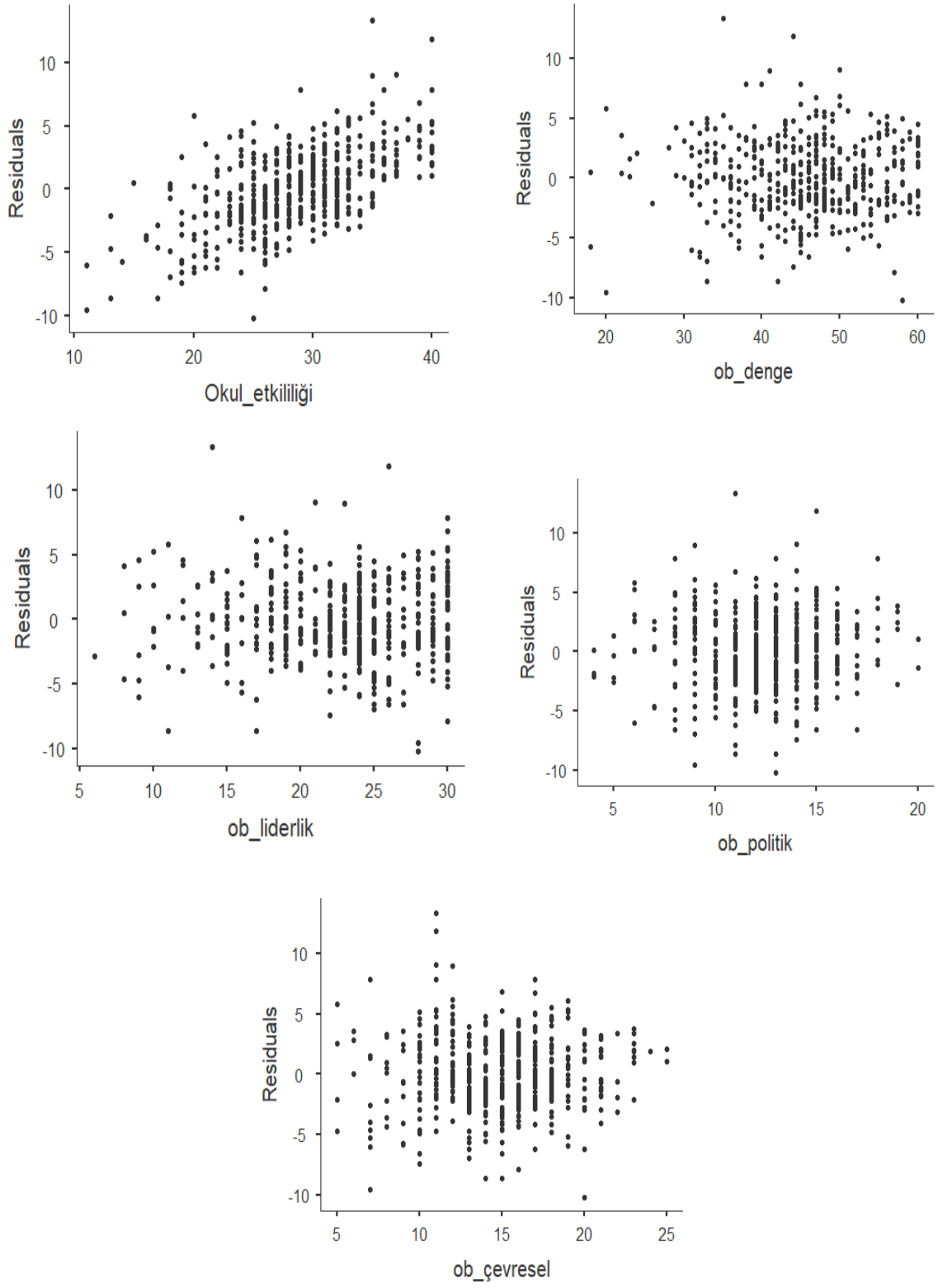
ob_politikalar



ob_evre



EK-13. Artıkların (hataların) homojenliği





GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..