

**YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**ULUSLARARASI BAKALORYA VE ULUSAL ÖĞRETİM PROGRAMI
UYGULAYAN OKULLARDAKİ ÖĞRETMENLERİN ÇATIŞMA
ÇÖZME STRATEJİLERİ, OKUL İKLİMİ ALGILARI VE OKULA
BAĞLILIK DÜZEYLERİ**

Muzaffer Gülcü

İstanbul – 2023



YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ULUSLARARASI BAKALORYA VE ULUSAL ÖĞRETİM PROGRAMI
UYGULAYAN OKULLARDAKİ ÖĞRETMENLERİN ÇATIŞMA ÇÖZME
STRATEJİLERİ, OKUL İKLİMİ ALGILARI VE OKULA BAĞLILIK
DÜZEYLERİ

Muzaffer Gülcü

Yüksek Lisans Tezi
Eğitim Yönetimi ve Denetimi

Danışman
Doç. Dr. Ahmet Faruk LEVENT

İstanbul – 2023

ULUSLARARASI BAKALORYA VE ULUSAL ÖĞRETİM PROGRAMI
UYGULAYAN OKULLARDAKİ ÖĞRETMENLERİN ÇATIŞMA ÇÖZME
STRATEJİLERİ, OKUL İKLİMİ ALGILARI VE OKULA BAĞLILIK DÜZEYLERİ

Muzaffer Gülcü

Onaylayan

Doç. Dr. Ahmet Faruk LEVENT

(Marmara Üniversitesi)

(Tez Danışmanı)

.....

Prof. Dr. Ayşe Münire ERDEN

(Yeditepe Üniversitesi)

.....

Dr. Öğr. Üyesi Onur SEÇKİN

(Yeditepe Üniversitesi)

.....

ONAY TARİHİ: 04/12/2023

ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin kendi çalışmam olduğunu ve bu tezde yer alan tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde toplandığını ve sunulduğunu beyan ederim. Bu kuralların gerektirdiği şekilde tüm materyal ve sonuçları tam olarak atıfta buldum ve referans gösterdim. Tezde kullanılan materyallerin telif hakkı gerektirmesi halinde gerekli izinler alınmış olup, bu tez çalışması herhangi bir intihal içermemektedir.

Bu tezin daha önce başka bir kişi tarafından yazılmış ya da yayımlanmış hiçbir materyali ya da metnini gerekli bilgilendirmenin yapıldığı durumlar dışında hiçbir bölümünü bu üniversitede ya da başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

Bu durumların aksi halinde ortaya çıkabilecek her türlü yasal sorumluluğu kabul ediyorum.

Muzaffer Gülcü

ÖZET

ULUSLARARASI BAKALORYA VE ULUSAL ÖĞRETİM PROGRAMI UYGULAYAN OKULLARDAKİ ÖĞRETMENLERİN ÇATIŞMA ÇÖZME STRATEJİLERİ, OKUL İKLİMİ ALGILARI VE OKULA BAĞLILIK DÜZEYLERİ

Bu araştırmanın amacı, Uluslararası Bakalorya ve Ulusal Öğretim programlarını uygulayan okullardaki öğretmenlerin çatışma çözme stratejileri, okul iklimi algıları ve okula bağlılık düzeylerinin incelenmesidir. Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örnekleminde, basit tesadüfî örnekleme yöntemi ile seçilen İstanbul ilinde 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Ulusal Öğretim Programı uygulayan okullara bağlı çalışan 158 öğretmen ile Uluslararası Bakalorya Programı uygulayan 161 öğretmen katılımcı olarak yer almıştır. Çatışma Çözme Stratejileri Ölçeği, Okul İklimi Ölçeği ve Örgütsel Bağlılık Ölçeği aracılığıyla veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 25.0 programıyla analiz edilmiştir.

Araştırma bulgularına göre Uluslararası Bakalorya Programı'nda yer alan öğretmenlerin, Ulusal Öğretim Programı'ndaki öğretmenlere göre çatışma çözme stratejileri, demokratiklik, okula adanma, liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri, samimiyet, okul iklimi ve örgütsel bağlılık gibi konularda daha yüksek puanlar aldığı belirlenmiştir. Bununla birlikte çatışma çözme alt boyutunda Ulusal Öğretim programındaki öğretmenler, Uluslararası Bakalorya programındaki öğretmenlere göre daha yüksek puan almıştır.

Anahtar Kelimeler: Çatışma, Okul İklimi, Okula Bağlılık, Uluslararası Bakalorya Programı, Ulusal Öğretim Programı.

ABSTRACT

COMPARING CONFLICT RESOLUTION STRATEGIES, SCHOOL CLIMATE PERCEPTIONS, AND LEVELS OF SCHOOL COMMITMENT AMONG TEACHERS IN SCHOOLS IMPLEMENTING THE INTERNATIONAL BACCALAUREATE AND NATIONAL EDUCATION PROGRAMS

The aim of this study is to examine the conflict resolution strategies, school climate perceptions, and levels of school commitment among teachers in schools implementing the International Baccalaureate and the National Education Program. This study employs a relational screening model from quantitative research methods. The sample of the research consisted of 158 teachers working in schools implementing the National Education Program, selected by simple random sampling in Istanbul during the 2022-2023 academic year, and 161 teachers participating in the International Baccalaureate Program. Data were collected through the Conflict Resolution Strategies Scale, School Climate Scale, and Organizational Commitment Scale. The collected data were analyzed using the SPSS 25.0 program.

According to the research findings, teachers in the International Baccalaureate Program scored higher than those in the National Education Program in areas such as conflict resolution strategies, democracy, dedication to school, leadership and interaction, success factors, sincerity, school climate, and organizational commitment. However, in the sub-dimension of conflict resolution, teachers in the National Education Program scored higher than those in the International Baccalaureate Program.

Keywords: Conflict, School Climate, School Engagement, International Baccalaureate Program, Ministry of National Education.

İÇİNDEKİLER

ETİK BEYANNAMESİ	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
İÇİNDEKİLER	v
TABLOLAR DİZİNİ.....	ix
1. GİRİŞ	1
<i>1.1. Problem Durumu</i>	<i>2</i>
<i>1.2. Araştırmanın Amacı.....</i>	<i>3</i>
<i>1.3. Araştırmanın Önemi</i>	<i>3</i>
<i>1.4. Araştırmanın Varsayımları</i>	<i>5</i>
<i>1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları</i>	<i>5</i>
<i>1.6. Tanımlar.....</i>	<i>5</i>
2. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	6
<i>2.1. Uluslararası Bakalorya Programı.....</i>	<i>6</i>
2.1.1. İlk Yıllar Programı (UB İYP – IB PYP).....	8
2.1.2. Öğrenen Profili	10
2.1.3. İlk Yıllar Programının Temel Öğeleri	11
2.1.4. Öğretilen Müfredat	11
<i>2.2. Millî Eğitim Bakanlığı Öğretim Programları.....</i>	<i>12</i>
2.2.1. Millî Eğitim Bakanlığı Öğretim Programlarının Amaçları.....	14
<i>2.3. Okul İklimi</i>	<i>15</i>
2.3.1. Okul İklimi Kavramı.....	15
2.3.2. Okul İkliminin Belirleyicileri	16
2.3.3. Okul İkliminin Unsurları	18
2.3.3.1. Güvenlik.....	18
2.3.3.2. Eğitim ve Öğretim.....	19
2.3.3.3. İlişkiler	19
2.3.3.4. Çevre	20
2.3.4. Okul İkliminin Türleri	20
2.3.4.1. Açık İklim	20

2.3.4.2. Kontrollü İklim.....	21
2.3.4.3. Kapalı iklim.....	21
2.3.4.4. Ayrılmış İklim.....	22
2.3.4.5. Etkilenen İklim.....	23
2.3.5. Okul İklimi ve Öğretmen Davranışları	23
2.3.6. Olumlu Okul İkliminin Özellikleri	25
2.3.7. Okul İkliminin Olumlu Olması İçin Yapılması Gerekenler	26
2.4. Okula Bağlılık.....	27
2.4.1. Okula Bağlılık.....	27
2.4.2. Okula Bağlılık ile İlgili Temel Kavramlar.....	28
2.4.2.1. Bağlılık Sağlayamama	28
2.4.2.2. Özdeşleşme	29
2.4.2.3. Okulla Yakın / Bağlantılı Olma	30
2.4.2.4. Adanmışlık	30
2.4.3. Okula Bağlılık Boyutları.....	31
2.4.3.1. Davranışsal Bağlılık	31
2.4.3.2. Bilişsel Bağlılık.....	31
2.4.3.3. Duyuşsal Bağlılık	32
2.4.4. Okula Bağlılığı Etkileyen Temel Faktörler	32
2.5. Çatışma	33
2.5.1. Çatışma Kavramı	33
2.5.2. Çatışma Nedenleri.....	34
2.5.3. Çatışma Türleri	36
2.5.3.1. Taraflarına Göre Çatışma Türleri.....	36
2.5.3.2. Örgütsel Amaçlara Fonksiyonel Etkisine Göre Çatışma Türleri	38
2.5.3.3. Örgüt Yapısındaki Yerine Göre Çatışma Türleri	38
2.5.3.4. Ortaya Çıkış Kaynaklarına Göre Çatışma Türleri.....	39
2.5.4. Çatışma Çözme	39
2.5.5. Çatışma Çözme Süreci ve Sonuçları.....	40
2.5.6. Çatışma Çözme Yöntemleri.....	43
3. YÖNTEM	44
3.1. Araştırmanın Modeli.....	44
3.2. Çalışma Grubu.....	44
3.3. Veri Toplama Araçları.....	45

3.4. Verilerin Toplanması	47
3.5. Verilerin Analizi.....	47
4. BULGULAR.....	49
4.1. Betimsel İstatistiklere Dair Bulgular	49
4.2. Ölçek Puanlarının Öğretim Programı Bakımından Farklılık Gösterme Analizine Dair Bulgular	50
4.2.1. Çatışma Çözme Stratejisi Alt Boyutlarının Öğretim Programı Bakımından Farklılık Gösterme Analizine Dair Bulgular	50
4.2.2. Okul İkliminin Alt Boyutlarının Öğretim Programı Bakımından Farklılık Gösterme Analizine Dair Bulgular	51
4.2.3. Örgütsel Bağlılığın Alt Boyutlarının Öğretim Programı Bakımından Farklılık Gösterme Analizine Dair Bulgular	53
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	56
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	56
5.1.1. Öğretmenlerin Çatışma Çözme Stratejilerinin Öğretim Programı Bakımından Tartışılması	58
5.1.2. Öğretmenlerin Okul İklimi Algılarının Görev Yapılan Okul Türüne Göre Bakımından Tartışılması.....	59
5.1.3. Öğretmenlerin Okula Bağlılıklarının Öğretim Programı Bakımından Tartışılması	60
5.1.4. Öğretmenlerin Çatışma Çözme Stratejileri, Okul İklimi Algıları ve Okula Bağlılık Düzeylerinin Görev Yapılan Okul Türüne Göre Tartışılması	61
5.2. Öneriler.....	62
5.2.1. Araştırmacılara Öneriler	62
5.2.2. Uygulayıcılara Öneriler	63
KAYNAKÇA.....	64
EKLER	77
<i>EK1: ÖLÇEKLER.....</i>	<i>77</i>
EK1-A: ÇATIŞMA ÇÖZME STRATEJİSİ ANKETİ	78
EK1-B: OKUL İKLİMİ ÖLÇEĞİ	80
EK1-C: ÖRGÜTSEL BAĞLILIK ÖLÇEĞİ.....	81
<i>EK 2:ETİK KURUL ONAYI.....</i>	<i>82</i>

<i>EK3: ANKET VE ARAŞTIRMA İZİNİ</i>	83
<i>EK4: ÖLÇEK KULLANIM İZİNİ</i>	84

TABLolar DİZİNİ

Tablo 1	Öğretim Programına Yönelik Dağılım.....	45
Tablo 2	Basıklık ve Çarpıklık Değerleri ile Güvenirlik Katsayısı	47
Tablo 3	Çatışma Çözme Stratejisi, Okul İklimi ve Örgütsel Bağlılık Ölçek Puanlarının Tanımlayıcı İstatistikleri	49
Tablo 4	Çatışma Çözme Stratejisi Alt Boyutlarının Öğretim Programı Bakımından Farklılık Gösterme Analizine Dair Bulgular.....	50
Tablo 5	Okul İkliminin Alt Boyutlarının Öğretim Programı Bakımından Farklılık Gösterme Analizine Dair Bulgular	52
Tablo 6	Örgütsel Bağlılığın Alt Boyutlarının Öğretim Programı Bakımından Farklılık Gösterme Analizine Dair Bulgular	53

1. GİRİŞ

Öğretmenlerin çatışma çözme stratejileri, okul iklimi algıları ve okula bağlılık düzeyleri, öğretim süreçlerinde ve öğretmen performansında kritik bir rol oynamaktadır. Eğitimdeki çatışmaların etkili bir şekilde çözülmesi, olumlu bir okul ikliminin oluşturulması ve öğretmenlerin okula bağlılık düzeylerinin artırılması, öğrenci başarısı, öğrenim ve öğretim kalitesi üzerinde büyük etkilere sahiptir (McKay vd., 2022). Bu noktada okulların eğitim-öğretim hedeflerine ve amaçlarına ulaşmada birden çok faktörün belirleyici bir görevi vardır. Bu faktörlerin en önemlilerinden birinin de okula bağlılık olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin “okulun amaç ve hedeflerini içselleştirmesi ve kendilerini okula ait görmeleri” şeklinde tanımlanan bu konu, alandaki araştırmacıların önem verdikleri temel konulardan biridir (Libbey, 2004; Finn ve Voelkl, 1993; Finn ve Rock, 1997). Bununla beraber okula bağlılık sağlayan öğretmen; mesleki ve akademik olarak daha başarılı olmakla birlikte, okulu ve öğrencilerini içselleştirir ve görev edindiğinden fazlasını kazanmaya ve kazandırmaya gayret gösterir. Diğer taraftan yüksek bağlılık düzeyine sahip öğretmen, sadece öğrencilerinin yüksek notlar alması amacıyla değil; öğretme ve öğrenme, yeterlik oluşturma ve anlama için motive olurken aynı zamanda iç motivasyona da sahiptir (Newmann, 1992). Bir diğer değişken olan okul iklimi ise okula kişiliğini veren özellikler bütünüdür (Peker,1994). Okul iklimi okulu diğer okullardan farklı kılar (Aydın, 1998). Diğer bir ifadeyle okul iklimi okulu diğer okullardan ayıran ve okuldaki bireylerinin davranışları üzerinde etkisi bulunan özellikler bütünüdür (Hoy, Tarter ve Kottkamp, 2019). Okul iklimi okuldaki yaşantıların kalitesi olarak da tanımlanmıştır (Cohen vd., 2009). Sergiovanni’ye (1991) göre okul iklimi öğretmenlerin ve öğrencilerin yaşam kalitesini arttıracak özelliktedir. Hem okula bağlılık hem de okul ikliminin etkilenebileceği öngörülen bir faktör ise çatışma ve çatışma çözme stratejileridir. Örgütlerde çatışma kavramı, kişilerin veya toplulukların hedeflerine ulaşabilmek için birbirlerine zorluk çıkardıkları bir süreç olarak belirtilirken (Robbins, 2003), kişi veya gruplar arasında çıkan çatışmalarda taraflardan biri veya her ikisi birden bu çatışmanın farkına varmadıkça veya onu açıkça kabul etmedikçe çatışma çözme süreci başlamamaktadır. Bu doğrultuda sağlıklı bir öğretim programı uygulanabilirliği açısından, okul ikliminin de sağlıklı olması, öğretmenlerin okula bağlılıklarının yüksek düzeyde olması ve çatışma çözme stratejilerinin de işlevsel olması beklenir. Bu noktada bu araştırmadaki değişkenler arasındaki ilişkinin anlaşılması, eğitim sisteminin geliştirilmesi, öğretmenlerin mesleki tatminlerinin artırılması ve öğrencilere daha iyi bir eğitim deneyimi

sunulması açısından büyük önem taşımaktadır. Bu tür araştırmalar, eğitim politikalarının ve stratejilerinin daha etkili bir şekilde tasarlanmasına ve uygulanmasına katkı sağlayabilmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin eğitim ve öğretim süreçlerine olan tutum ve davranışlarının anlaşılması, eğitimde sürekli gelişimi teşvik ederek daha iyi eğitim ortamlarının oluşturulmasına yardımcı olmaktadır.

1.1. Problem Durumu

Bu araştırmada öğretmenlerin çatışma çözme stratejileri, okul iklim algıları ve okula bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu noktada Ulusal Öğretim Programında ve Uluslararası Bakalorya (UB) Programı'nın uygulandığı okullar değerlendirilmiştir. UB programında öğrencilerin tüm dünya insanları için geçerli kabul edilen uluslararası değerleri öğrenmelerinde, sadece bilişsel değer sosyal, fiziksel, duygusal becerilerinin de gelişmesinde etkin rol oynamaktadır. UB Programları sadece akademik başarı ile değer toplumların barış ve refah içinde yaşaması için gerekli olan bilgi, beceri, değer ve tutumların öğrenilmesine de öncelik vermektedirler (Thapa vd., 2013). UB okullarında öğrenci görüşlerine önem verilmekte, öğrencilerin fikirlerini rahatlıkla paylaşabilmesine fırsat verilmektedir. Öğrenciler birlikte, iş birliği içinde çalışmaya teşvik edilir. Topluluk içinde kendini ifade etme, farklı etkinliklerde gönüllü olarak yer alma, empati kurma, paylaşımcı olma, eleştirel düşünme, çevresinde olup biten olaylara kayıtsız kalmayıp ilgilenme, başkalarının yararını düşünerek yardımda bulunma, faaliyete geçme becerileri kazandırmak da hedefleri arasında yer almaktadır. Bu programın öğrencisi olan bireyler hak ve sorumluluklarını bilir ve haklarını başkalarının özgürlüklerine zarar vermeden kullanmaktadır (Tableman, 2004).

Toplumun yararına olan etkinliklerde gönüllü olarak yer alır. Öğretmenler özgüveni yüksek, geniş hayal gücüne sahip, öğrenmeye ve kendini geliştirmeye istekli öğrenciler yetiştirmek için çalışmaktadırlar. Öğrenciyi zorlayan öğretim ortamları oluşturarak öğrencilerin çeşitli özelliklerini geliştirmelerine katkı sağlarlar. Bu çalışma bu bağlamda dört bölümden oluşmuştur. İkinci bölümde Uluslararası Bakalorya Programı'na ilişkin bilgiler verilmiş, Millî Eğitim Bakanlığı'nın öğretim programları değerlendirilmiş, okul iklimi, okula bağlılık kavramları kuramsal açıdan incelenmiş ve çatışma kavramının üzerinde durulmuştur. Çalışmanın üçüncü bölümünde ise araştırmanın yöntemi ortaya konulmuş, sonrasında ise orta konulan bulgular yorumlanmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Uluslararası Bakalorya ve Ulusal Öğretim Programı uygulayan okullardaki öğretmenlerin çatışma çözme stratejileri, okul iklimi algıları ve okula bağlılık düzeylerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1) Öğretmenlerin çatışma çözme stratejileri görev yapılan okul türüne göre bir farklılık göstermekte midir?
- 2) Öğretmenlerin okul iklimi algıları görev yapılan okul türüne göre bir farklılık göstermekte midir?
- 3) Öğretmenlerin okula bağlılık düzeyleri görev yapılan okul türüne göre bir farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitim sistemi içinde, öğretmenlerin çatışma çözme stratejileri, okul iklimi algıları ve okula bağlılık düzeyleri giderek artan bir öneme sahip faktörlerdir. Bu faktörler, öğretim süreçlerinin karmaşıklığı içerisinde öğretmenlerin karşılaştığı çeşitli öğrenci profilleri, aile beklentileri ve ders içi dinamikler gibi zorluklarla başa çıkabilmelerini destekleyici bir rol oynar. Bu bağlamda, öğretmenlerin çatışma çözme stratejileri, öğrenme ortamını olumlu ve yapıcı bir şekilde şekillendirebilmeleri açısından son derece kritik bir unsurdur. Örneğin, Van Oord (2008) tarafından vurgulanan çatışma çözme stratejileri, öğretmenlerin öğrenci-öğretmen etkileşimlerinde, yönetimle iş birliğinde ve aile ile iletişimde daha etkili bir rol oynamalarını sağlar. Ancak, bu stratejilerin nasıl uygulandığı ve tercih edildiği, öğretmenlerin kendi deneyimleri ve öğrenme süreçleriyle de karmaşık bir şekilde ilişkilidir.

Okul iklimi algıları da öğretmenlerin iş deneyimini büyük ölçüde şekillendiren bir faktördür. Öğretmenler, okulda buldukları ortamı, yönetimin tarzını, öğrenci davranışlarını ve meslektaş ilişkilerini subjektif algılarına dayalı olarak değerlendirirler. Olumlu bir okul iklimi, öğretmenlerin işlerine daha motive olmalarını, duygusal olarak bağlı hissetmelerini ve işlerinden daha fazla tatmin elde etmelerini destekler. Aksine, olumsuz bir okul iklimi, öğretmenlerin tükenmişlik, düşük motivasyon ve düşük iş tatmini

gibi olumsuz sonuçlarla karşılaşmalarına neden olabilir. Bu nedenle, öğretmenlerin okul iklimi algıları, öğretim kurumlarının verimli bir şekilde işlemesi ve öğrenci başarısını artırma hedefine ulaşması için hayati bir öneme sahiptir (Finn, 1989).

Okula bağlılık düzeyi de öğretmenlerin profesyonel performansını ve öğrenci başarısını etkileyen belirleyici bir faktördür. Öğretmenler, okula olan bağlılıkları doğrultusunda öğrencilere daha iyi rehberlik edebilir, öğrenme süreçlerini daha etkili bir şekilde yönlendirebilir ve daha yüksek öğrenci katılımını teşvik edebilirler. Bu bağlamda, okula bağlılık düzeyi yüksek olan öğretmenler, daha fazla özveri ve kararlılıkla çalışma eğilimindedirler ve öğrencilerine daha fazla destek sunabilirler. Bu sebeple, öğretmenlerin okula olan bağlılık düzeyini anlamak ve artırmak, eğitim kalitesini yükseltmek ve öğrenci başarısını artırmak için hayati bir stratejidir (Döş, 2013).

Bu açıklamalar ışığında Uluslararası Bakalorya Programı ve Ulusal Öğretim Programı gibi farklı öğretim programlarına sahip okullardaki öğretmenlerin çatışma çözme stratejileri, okul iklimi algıları ve okula bağlılık düzeylerindeki farklılıklar bu çalışma kapsamında açığa çıkarılmıştır. Bu bulgular, eğitim yöneticileri ve politika yapıcılar için farklı öğretim programlarının öğretmenlerin çalışma deneyimleri ve örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkilerini anlamada önemli bir rehberlik sunacaktır.

Öğretmenlerin çatışma çözme stratejileri, okul iklimi algıları ve okula bağlılık düzeyleri, öğretmen motivasyonu ve performansı üzerinde önemli bir etkiye sahip olabilir. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin iş tatmini, mesleki bağlılık ve öğrencilere yönelik tutumları açısından değerli bilgiler sunarak, öğretmenlerin mesleki gelişimini ve öğrenci başarısını artırmayı hedefleyen politikaların geliştirilmesine katkı sağlamaktadır.

Bu doğrultuda araştırma, eğitim sisteminin işleyişini anlamak ve geliştirmek için önemli veriler sunmayı amaçlamaktadır. Öğretmenlerin çatışma çözme stratejileri, okul iklimi algıları ve okula bağlılık düzeylerinin belirlenmesi, öğretimde farklı programların etkilerinin değerlendirilmesi ve eğitim alanındaki politika ve programların daha etkili ve kapsayıcı olmasına katkıda bulunacaktır. Bu nedenle, elde edilen sonuçlar, eğitimde kaliteyi artırmak ve öğretmenlerin çalışma memnuniyetini desteklemek için önemli bir temel oluşturacaktır.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmada örneklemin ölçeklere verdiği yanıtların samimi fikirleri olduğu, tarafsız ve doğru olduğu varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma 2022-2023 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinde görev yapan öğretmenler arasından seçilen örneklem grubundaki katılımcıların görüşleriyle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Uluslararası Bakalorya Programı: Öğrencilere global düşünme, araştırma yapma, sosyal sorumluluk alma ve derinlemesine öğrenme gibi beceriler kazandırmayı amaçlayan bir öğretim modelidir (Burbidge ve Hamer, 2020).

Ulusal Öğretim Programı: Ülkelerin kültürel, sosyal ve eğitimsel özelliklerine uygun olarak hazırlanan müfredatları içermektedir (Baykul ve Turgut, 2012).

Çatışma: Bir organizasyon içinde aynı ortamdaki çalışanların ya da toplulukların beraberce çalışmalarından meydana gelen ve olağan iş prosedürünün aksamasına sebebiyet veren olaylar bütünüdür (Eren, 2001).

Okul iklimi: Okulun kimliğini meydana getiren, okulu diğer okullardan farklı kılan, okulu ortaya koyan, okula hakim olan ve okulun tüm paydaşları tarafından algılanan ve hissedilebilen özelliklerin tamamıdır (Karcıoğlu, 2001).

Okula Bağlılık: Öğretmenlerin okulla özdeşleşme düzeyi, öğrencileri ve yöneticilerle ilişkileri, okuldaki görevlerinin öğrencilerin ilerideki hayatındaki faydasına yönelik algısını okula bağlılık olarak tanımlamaktadır (Sillins ve Mulford, 2002).

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Uluslararası Bakalorya Programı

Uluslararası Bakalorya Programlarını (UB) uygulayan kuruluş 1968 yılında İsviçre'nin Cenevre kentinden kurulmuştur. Kurulduğu sırada herhangi bir ticari amaç güdülmemiştir. Genel olarak kuruluş amacı üniversite öğretimini ülkesinden uzak, yurt dışındaki herhangi bir üniversitede tamamlayacak öğrenciler için okudukları müfredat programlarının ortak ve evrensel bir çerçevede yürütülmesini sağlamak olmuştur (McKay vd., 2022).

Uluslararası Bakalorya Kurumu öğrencilerin daha iyi öğrenen ve daha nitelikli bireyler olmasını sağlayacak bilgileri nasıl aktaracağı, öğrencilerin başarılı ve mutlu bireyler olarak büyümeleri, ihtiyaçları olan becerilere sahip bireyler olarak yetişmeleri için neler yapılabileceği üzerine çalışmaktadır. UB Müfredatlarını diğer müfredatlardan ayıran özellikler şunlardır (IBO Mission, 2023):

- Her yaştan öğrencinin eleştirel düşünme becerisi geliştirmesine fırsat sunar, itiraz haklarını kullanmaları için cesaretlendirir.
- Devlet ve kendi ulusal sistemlerinden bağımsız olarak ilerleme gösterebilirler.
- Tüm seviyelerdeki öğrencilerin yerel ve küresel bağlamları düşünmelerine olanak tanır.
- Birden fazla dil öğrenmelerine imkan tanır, birden fazla dil öğrenen öğrenciler yetiştirir.
- Öğrenciye nasıl öğrenmesi gerektiğini, kendi öğrenme sürecini planlamasını öğretmektedir.

UB Programının amacı; aynı gezegeni paylaşan insanların daha iyi ve daha huzurlu bir dünyada yaşamaları için gerekli olan uluslararası fikirlere sahip insanlar yetiştirmektir (Maksutkyzy, 2023). Buna bağlı olarak UB öğretimi (IBO Mission, 2023):

- Öğrenci merkezli öğretimi destekler.
- Öğretme ve öğrenmenin gerçekleşebilmesi için önemli yaklaşımlar geliştirir.
- Küresel bağlamlar ile ilgili çalışır.
- Önemli içerikleri araştırır.

UB Programlarının Küresel Bağlamlar üzerinde durduğu, çok dillilik ve kültürler arası anlayış, küresel bağlantı, sorgulama, eylem ve yansıtma (derinlemesine ve dönüşümlü düşünme) üzerinde çalıştığı söylenebilecektir (IBO Mission, 2023). UB Programları öğrencilerin tüm dünya insanları için geçerli kabul edilen uluslararası değerleri öğrenmelerinde, sadece bilişsel değil sosyal, fiziksel, duygusal becerilerinin de gelişmesinde etkin rol oynamaktadır. UB Programları sadece akademik başarı ile değil toplumların barış ve refah içinde yaşaması için gerekli olan bilgi, beceri, değer ve tutumların öğrenilmesine de öncelik vermektedirler. UB okullarında öğrenci görüşlerine önem verilir (Wright ve Lee, 2022). Öğrencilerin fikirlerini rahatlıkla paylaşabilmesine fırsat verilir. Öğrenciler birlikte, iş birliği içinde çalışmaya teşvik edilir. Topluluk içinde kendini ifade etme, farklı etkinliklerde gönüllü olarak yer alma, empati kurma, paylaşımcı olma, eleştirel düşünme, çevresinde olup biten olaylara kayıtsız kalmayıp ilgilenme, başkalarının yararını düşünerek yardımda bulunma, faaliyete geçme becerileri kazandırmak da hedefleri arasında yer almaktadır (van Oord, 2008).

Bu programın öğrencisi olan bireyler hak ve sorumluluklarını bilir ve haklarını başkalarının özgürlüklerine zarar vermeden kullanır. Toplumun yararına olan etkinliklerde gönüllü olarak yer alır. Öğretmenler özgüveni yüksek, geniş hayal gücüne sahip, öğrenmeye ve kendini geliştirmeye istekli öğrenciler yetiştirmek için çalışırlar. Öğrenciyi zorlayan öğretim ortamları oluşturarak öğrencilerin çeşitli özelliklerini geliştirmelerine katkı sağlarlar. Yeryüzünde yaşayan insanlar birbirlerine göre farklılık göstermektedir. Bu farklı bakış açıları, farklı duygu ve düşüncelere sahip bireylerin her birinin dünyanın şekillenmesine katkı sağladığı kaçınılmaz bir gerçektir. UB Programları öğrencilerini, insanların bu farklılıklarına saygı gösteren, anlayışlı, sevgi ve saygı gösteren bireyler olarak yetiştirmektedir (IBO Mission, 2023).

UB Programlarını öğretmek için belirli kriterleri taşıyan okullar özel olarak yetkilendirilmektedir. Yetkilendirilme süreci içerisinde okullar UB Programlarını uygulamak için gereken alt yapıya sahip olduklarını, programın değer ve inançlarını paylaştıklarını ve programın becerilerine sahip olduklarını kanıtlamakla yükümlüdür. Bu yetkiye sahip olan okullar UB Dünya Okulu olarak tanınmaktadır. UB, 3 – 19 yaş arasındaki öğrencilere eleştirel ve bağımsız düşünmeyi öğretmeye odaklanan dört programdan oluşmaktadır. Bunlar (Wright ve Lee, 2022):

- Uluslararası Bakalorya İlk Yıllar Programı (IB Primary Years Programme)
- Uluslararası Bakalorya Orta Yıllar Programı (IB Middle Years Programme)
- Uluslararası Bakalorya Diploma Programı (IB Diploma Programme)
- Uluslararası Bakalorya Kariyerine İlişkin Program (IB Career – Related Programme)

2.1.1. İlk Yıllar Programı (UB İYP – IB PYP)

Uluslararası Bakalorya Program'ının temelini İlk Yıllar Programı oluşturmaktadır. Bu program 3-12 yaş arası çocuklar için planlanmış programdır. Disiplinler arası çerçeveye sahip İYP sorgulama temelli olup öğrencileri gerçek hayatta yerel ve küresel konular ve fırsatlar keşfetmelerini, keşfederken de düşünmelerini, sorumluluk almalarını sağlar (IBO, Primary Years Programme, 2018).

İYP çocukların nasıl öğrendiğini, öğretmenlerin hazırladıkları öğrenme ortamlarını, hangi etkinliklere yer verdiklerini, değerlendirme yöntem ve aşamalarını denetleyen öğrencinin araştıran, sorgulayan, öğrenmeye istekli bireyler olmasını hedefleyen bir programdır. Öğrencinin sadece okul hayatına değil bütün olarak gelişiminde etkili olmayı amaçlar. Hem şimdi hem de gelecekteki hayatında kullanma ihtiyacı duyacağı bilgileri kazandırmak amaçları arasında yer almaktadır. Disiplinler arası bağlantı kuran, ilgi çekici, eğlenceli ve öğrenciyi düşünmeye zorlayan etkinliklere yer vermektedir (Walsh ve Casinader, 2019).

İYP’de öğretmen merkezli sınıf ortamlarının yerine öğrencinin aktif rol oynadığı etkinliklere yer verildiği sınıf ortamları oluşturulmaktadır. Öğrencilere öğrendiklerini ve merak ettiklerini derinlemesine sorgulama ve araştırma ortamı sunar ve bu özelliği ile ezberci öğretime göre farklılık gösterir (Walsh ve Casinader, 2019).

İYP aşağıdaki faktörlere göre düzenlenmiştir (IBO, Primary Years Programme, 2018):

- İYP Öğrencilerinin neler öğreneceğini belirtmek üzere hazırlanmış yazılı müfredatı içermektedir.
- İYP’nin eğitimciler tarafından ne şekilde öğretildiğini açıklayan/ gösteren öğretilen müfredat. İYP’nin yazılı müfredatında öğretilmesi gerekenlerin nasıl öğretileceğini açıklar.
- İYP’de etkili değerlendirmenin nasıl gerçekleşeceğini, etkili değerlendirme ilkelerini ve uygulanmasını açıkça ifade eden değerlendirilmiş müfredatı kapsamaktadır.

İYP’nin beş temel unsuru bulunmaktadır (IBO, Primary Years Programme, 2018):

- 1) Bilgi: Öğrencinin öğrenmesi gereken dil, matematik, fen, sosyal bilgiler, sanat vb. disiplinlere ve disiplinler arası konulara ait bilgiler,
- 2) Kavramlar: öğrencilerin tutarlı ve derinlemesine anlayış geliştirmelerinde etkili olan, sorgulama yoluyla geliştirilip keşfedilen hem konu alanları hem de konu alanlarının dışındaki kavramlar,
- 3) Beceriler: Öğrencilerin öğrenme sürecinde ya da sonrasında sınıfın dışında da kullanıp uyguladıkları geniş kapsamlı yetenekler,
- 4) Tutumlar: UB öğrenci profillerinde de istendiği gibi uluslararası düşünceye ve farklı toplumları öğrenmede, insanların refahına katkı sağlamada etkili olan tutumlar,
- 5) Eylem: Başarılı bir şekilde sorgulayan İlk Yıllar Öğretim Programı sorumlu, düşünceli, uygun davranış sergileyen bireyler yetiştirmeyi beklemektedir.

2.1.2. Öğrenen Profili

Çocuklar kendileri başkaları ve çevrelerindeki dünya ile ilgili araştırma- sorgulama yapar, sorular sorar, merak eder ve kuram geliştirirler. Çocuklar keskin gözlemci ve araştırmacıdırlar. Deneyimleri ve etkileşimleri aracılığıyla karmaşık, çok katmanlı algı ve anlayışları doğal olarak oluştururlar. Öğrenenin özne olması anlayışı aracılığıyla, İYP boyunca öğrenci hem kendi hem de başkalarının öğrenmesinden sorumlu tutulmaktadır. Öğrenenin özne olması, öğrencinin kendisinin başarıya yeteneğine sahip olduğu inancıyla bağlantılıdır (Bandura, 2001).

Uluslararası Bakalorya temelini öğrenen profiline dayandırır. Öğrenen profil özelliklerin gelişimi ve gösterilmesi, öğrencilerin kendilerine, başkalarına ve çevrelerindeki dünyaya saygı duyan, uluslararası bilince sahip, etkin ve duyarlı topluluk üyelerine dönüşmeleri için temel teşkil etmektedir. Öğrenme topluluğu, öğrenen profilini kullanır ve bütünlüğünü sağlarken, bir yandan da kendi eşsiz bağlamını ve ortamını göz önünde bulundurmaktadır. Uluslararası Bakalorya öğrenenleri aşağıdaki şekilde verilen özelliklere sahip olmak için uğraşmaktadır (UBO, 2018).

Aşağıda İYP içinde öğrenen profiline dair açıklamalara yer verilmiştir (Yılmaz ve Gök Kalfa, 2021).

- **Dönüşümlü düşünen:** Kendi penceresinden deneyimlediklerini katarak dünyayı derinlemesine düşünür. Öz değerlendirme yaparak güçlü ve güçsüz yanlarını anlatmaya çalışır. Bu sayede gelişimi destekler.
- **Dengeli:** Dünyadaki dayanışmanın farkındadır. Kendilerinin ve başkalarının iyiliği adına dengenin önemini bilir. Yaşantısında, günlük aktivitelerini planlarken, beslenirken denge kurar.
- **Riski göze alan:** Belirsizliğe ihtiyat ve kararlılıkla yaklaşır. Zorluklar ve değişim karşısında becerikli ve dayanıklıdır.
- **Duyarlı:** Olaylar ve kişilerle empati kurar, şefkat ve saygı gösterir.
- **Açık görüşlü:** Hem kendi hem de diğer insanların geleneklerinin değerini bilir. Farklı bakış açıları arar, değerlendirir ve bu deneyimlerinden yararlanır.

- **İlkeli:** Hak kavramının bilincinde olarak dürüstlükle hareket eder. Davranışlarının sonucunun sorumluluğunu alır.
- **İletişim kuran:** Çeşitli dillerde kendini ifade edebilir. İletişim kurmanın yollarını kullanır. Doğru iletişim kurar.
- **Düşünen:** Karar alırken gerekçelenebilir. Etik kararlar alır. Problem çözme ve yaratıcı düşünme becerisini kullanarak harekete geçer.
- **Bilgili:** Çeşitli disiplinlerden yararlanarak bilgiyi araştırır ve kavramsal anlayış geliştirir. Yerel ve küresel önemi olan sorunlar ve fikirlerle ilgilenir.

Öğrenme topluluğu öğrencileri öğrenen profillerinin özelliklerini geliştirmekte ve sergilemekte, yerel bağlama ve her öğrencinin gelişim aşamasına uygun şekilde destekler ve besler. Öğrenme topluluğunun tüm üyeleri öğrenen profilinin değerlendirilmesi, takdir edilmesi, sergilenmesi ve kutlanmasında önemli bir rol oynamaktadır. Öğrenen profilinin özellikleri öğretmenlere, öğrencilere ve ebeveynlere ortak bir dil sunar (Wright ve Lee, 2022).

2.1.3. İlk Yıllar Programının Temel Öğeleri

İYP bir müfredat çerçevesidir. Çerçeve, öğrenen, öğrenme, öğrenen ve öğrenme topluluğu olmak üzere üç dalı barındırmaktadır. Bunların hepsi de özne olmayı vurgular. Bu İYP'nin ana ilkesidir. Yazılı, öğretilen ve değerlendirilen müfredatın odağını, öğrenen ve öğrenme topluluğu gibi insan öğeleriyle genişletmek, okul topluluğuyla bağlantılı herkesin öğrenme ve öğretimi etkilemek için bir sesi, tercihi ve sahipliği olduğunun altını çizer. Bu bütüncül bileşenler uyumlu bir bütün oluşturmak için birbirini tamamlar ve pekiştirir (UBO, 2018).

2.1.4. Öğretilen Müfredat

İYP fikir, konu ve kavramların yazılı hale dönüştürüldüğü yazılı müfredatı önemser ama yazılı müfredatın dünyanın her yerinde öğretmenler tarafından uygulamaya dökülebilmesi esastır. Uygulama doğru olmazsa yazılı müfredat yeterli olamaz. Bu

nedenle, İYP’de uygulamaya dair her türlü hizmet içi eğitimin hem UBO tarafından hem de okullar tarafından sağlanması önemlidir. Yazılı müfredatın yanı sıra ölçülen müfredat mevcuttur. Özetle İYP’nin müfredat tanımı, “yazılı müfredat, öğretilen müfredat, ölçülen müfredat” şeklinde verilen üç öğeden oluşur ve üç öge de birbiriyle ilişkilidir. İYP’nin yazılı müfredatı, “bilgi, kavramlar, beceriler, tutumlar ve eylem” temel öğelerini içerir. İYP yazılı müfredatı gelişime uygun biçimde planlanmalı ve kullanılmalıdır (Yılmaz ve Gök Kalfa, 2021). Müfredat, kısa vadede basitçe neyin işe yarayacağına bakmaktansa, uzun vadede öğrencilerin gelişimi için en iyisinin ne olacağına göre, öğrencilerin ne öğrenmesi ve yapabilmesi gerektiğini dikkate almalıdır. Her bir öğrencinin ihtiyaçlarına, ilgilerine ve yetkinliklerine dayalı olmalıdır (UBO, 2018). Öğretilen müfredat ise iyi sınıf uygulamalarının kuramı ve uygulanmasını detaylı anlatır. İYP’yi öğrenenler kimi zaman şu soruyu sorar “Bu bir müfredat mıdır yoksa yaklaşım mı?” cevap “her ikisi de” olur. İYP müfredatı, öğretme ve öğrenme yaklaşımını içerecek biçimde ve uygulamada her ikisinin birbirinden ayrılmadığını kabul ederek tanımlanmaktadır. Öğretilen müfredat, yazılı müfredatın eyleme geçilmiş halidir. Bu öğelerin öğretim sürecinde beraber ilerleyeceği kabul edilir. Bunun sağlanabilmesi adına programda verilen önerilere bakıldığında “öğrenen profili yolu ile” ve “ortaklaşa planlama süreci yoluyla” öğretilen, yazılı müfredatın eyleme geçmesi sağlanmaktadır (UBO, 2018; Yılmaz ve Gök Kalfa, 2021).

2.2. Millî Eğitim Bakanlığı Öğretim Programları

Türkiye’de yıllardır yeni öğretim programları denenmektedir. Buradaki amaç toplum için en iyi olana ulaşmaktır ve bu da uygulanan öğretim programlarının değerlendirilip geliştirilmesi ile sağlanabilir. Program değerlendirme döngüsel ve bütünseldir. Bu nedenle, program değerlendirme yapılırken sistematik bir sürece uymak gerekmektedir. Bu sayede nitelikli bir program değerlendirme yapılabilir (Kaya, 1997).

Eğitim programı geliştirilirken önemli bir adım da dünyadaki gelişmeleri takip etmek olacaktır. 21. yüzyıla hazırlanan öğrenciler araştıran, sorgulayan, iletişim kuran gibi çeşitli beceriler ile donatmak gerekmektedir. En önemli becerilerden biri de küresel bakış açısına sahip olmaktır. Öğrencilerin özelden genele yayılan bir bakış açısı ile ülkesinden yola çıkarak dünyayı algılamasını sağlayacak fırsatlar oluşturmak, bu bakış açısı ile hem farklılıklara saygı duyan hem de farklılıklardan beslenen bireyler olmalarını sağlamak için öğretim programı geliştirirken de küresel çapta düşünmek ve araştırmak gerekmektedir.

Dünya çapındaki öğretim sistemleri, giderek daha fazla öğrenci öğrenimini ve öğretimini geliştirmek için değerlendirmenin öğretimle nasıl bütünleştirileceğine odaklanmaktadır (Shute ve Becker, 2010).

Eğitim programları oluşturulurken içeriğinde bulunan ölçme ve değerlendirme politikası oldukça önemlidir. Bu basamağın doğru çalışması sayesinde programın işlevliği hakkında bilgi edilebilir ve geliştirilebilir. Ölçme ve değerlendirme yapıldıktan sonra en önemli şey sonuçların yorumlanabilmesidir. Yorumlama sırasında hata payının düşük olması çok önemlidir. Aksi takdirde küresel çapta ses getiren bir millet olmak mümkün değildir. Buradan hareketle öğretim alanında yapılacak her eğitim-öğretim çalışmasının başarıya ulaşması adımıyla önce ölçme ve değerlendirme gelir. Eğitim sisteminde ölçme ve değerlendirme kavramları, dönüt sistemi gibi görülmektedir. Ulaşılması amaçlanan kazanımlara öğrencinin ne ölçüde ulaştığına bakılarak öğretim süreci gözden geçirilir elde edilen sonuçlar gerekli kişilere iletilir (Baykul ve Turgut, 2012; Özçelik, 2010). Ölçme ve değerlendirme sonuçları eğitime dair alınacak kararların dayanağıdır. Bu nedenle öğrencilerin ilerlemelerini izlemek veya programı değerlendirmek gibi amaçlar temel görevidir (Korkmaz, 2004).

Küreselleşen dünyaya ayak uydurmak için geliştirilen öğretim programlarının işlevselliği ile ilgili dönütler alarak programı revize edebilmek, daha iyiye taşıyabilmek için değerlendirme şarttır. Eğitim sistemine dahil olan her bir çocuk, her birine öğrenci denilse de birbirinden farklı, kendine özgü ve biriciktir. Bu nedenle benimsenen eğitim ve öğretim programları onların geleceği için önemlidir. Bunun yanı sıra eğitimin en önemli bileşenlerinden biri de öğretmenlerdir. Program geliştirenler, istedikleri programları geliştirmeleri ardında bunları gerçekleştirip değerlendirebilmek ve dönütlerle geliştirmeye devam edebilmek için öğretmenlere ihtiyaç duymaktadır (Varış, 1988).

Öğretmenler için 2006 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmen mesleği genel yeterlikleri açıklanmıştır. Bu doğrultuda öğretmen yeterliği, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli olarak yerine getirebilmeleri için sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutumlardır. Bununla birlikte mesleki bilgi, tutum, mesleki beceri ve değerler” şeklinde üç ana yeterlik alanı ve bunlara bağlı olan 11 alt yeterlik 2017 yılında yapılan güncelleme ile “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” olarak belirlenmiştir. Mesleki beceri ana yeterlik alanının altında ölçme ve değerlendirme alt yeterliğine yer verilmiştir (MEB, 2017). Bu doğrultuda “eğitim öncesi, eğitim esnası, eğitim sonrası, öğretmenin okul içi ve okul çevresinde katıldığı etkinlikler ve öğretmenlerin daha geniş

eğitimci topluluklarıyla katıldığı etkinlikler” olmak üzere beş kategoride ele alınmıştır (Federation of Teachers, 1990).

2.2.1. Millî Eğitim Bakanlığı Öğretim Programlarının Amaçları

Öğretim programı, bireye bir ders ile kazandırılması planlananların kuvvetli bir öğretim hizmeti sayesinde mümkün olmasını sağlar. Öğretim programı kısaca farklı branşlardaki derslerin öğretimi için tasarlanmış çalışma olarak tanımlanabilir (Demirel, 2002). Türkiye’de geçmişten günümüze öğretim programları dönemin gerekliliklerine yönelik güncellenmiştir. Özellikle 2005 yılı ile beraber Türk eğitim yaklaşımında köklü değişiklikler yaşanmıştır. Bilhassa uluslararası yönelişlerle de beraber öğrenciyi merkeze alan programlar geliştirilmiştir. Türkiye’de eğitim ve öğretim faaliyetleri Millî Eğitim Temel Kanunu’na uygun olarak her ders bazında öğretim programı ile düzenlenir. Öğretim programlarında programın yapısı, programın kazanımları bunların yanı sıra bir dersle ilgili ulaşılması gereken kazanımlar üniteler altında verilmektedir (Melanlıoğlu, 2010). Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) 2017 yılında hazırladığı ve uygulamaya koyduğu son öğretim programında bir önceki yıllardan farklı olarak Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı genel ağından taslak niteliğinde yayınladığı programa dair 20 gün süreyle veliler ve öğrencilerin de görüşlerini almıştır. Her ders için ayrı hazırlanmış yeni öğretim programları bu adımdan sonra sonlanmış ve paylaşmıştır.

Günümüzde özellikle teknoloji ve bilim takip etmeyi zorlaştıran bir hızda değişmiştir ve değiştirmektedir. Bu değişimler insanlardan gerçekleştirmesi umulan beklentileri de değiştirmiştir. Olumlu özelliklere sahip bir kişinin yetiştirilmesi görevi de öğretim kurumlarına düşmektedir. MEB ilköğretim öğretim programında günümüz insanından beklenen üst bilişsel becerilerin kullanılmasını sağlayacak şekilde kalıcı öğrenme sağlayabilecek çeşitli yetkinlik ve değerleri de içeren kapsamlı öğretim programları toplamı oluşturulmuştur (MEB, 2015).

Öğretim programının bakış açısını oluşturan ana unsur Türk öğretim sisteminin öz amacı olan değerler ve yetkinliklerdir. Öğretim programı ile değerlerin öğrenciye kazandırılması ve davranışa dönüşmesi amaçlanır. Bunun yanı sıra yetkinlikler de çok önemlidir. “Yetkinlikler ise bu mirasın hayata ve insanlık ailesine katılmasını ve katkı vermesini sağlayan eylemsel bütünlüklerimizdir” (MEB, 2015). Değerler ve yetkinlikler ayrı düşünülemez. Bu iki kavram birbirinin bütünlüğüdür. Öğretim programlarında yer

alan “kök değerler” şunlardır: “adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik” (MEB, 2015). On tane kök değere bağlı alt değerler de mevcuttur. Bunların öğretme sürecinde bireyde davranışa dönüşmesi hedeflenmektedir.

Öğretim programları hazırlanırken izlenen ilke, “insan gelişiminin belirli bir dönemde sonlanmadığı ve gelişimin hayat boyu sürdüğü ilkesi” olmuştur (MEB, 2015). Bu sebeple gelişim, tek bir yapıda olamaz, evresel olabilir. Evreler heterojen yapıdadır. Programlar hazırlanırken de bu çeşitlilik gözetilmiştir. Burada da bu çeşitliliği sağlaması adına görev daha çok öğretmene bırakılmakta ve öğretmenin gerekli uyarlamaları yapması beklenmektedir. “Öğretim programlarında insan gelişiminin bir bütün olduğu ilkesi ile hareket edilmiştir. İnsanın farklı gelişim alanlarındaki özellikleri birbirleri ile etkileşim halindedir” (MEB, 2015). Buna örnek olarak dil ve düşünce gelişimi arasındaki ilişki verilmiştir. Dil gelişimi beraberinde düşünce gelişimini oluşturduğu bu nedenle öğretmenlerden gelişim alanlarının birbiri ile olan bağlantısı göz önünde tutularak öğrencilere yaklaşılması beklendiği belirtilmektedir. Öğretim programlarında bireysel farklılığın çok önemli olduğu bu konuda hassas olunması gerektiği belirtilenlerden bir başkasıdır. Yeni öğretim programlarının genel amaç ve perspektifi bunlara dikkat çekecek şekilde açıklanmıştır.

2.3. Okul İklimi

Bu başlıkta okul iklimi kavramı, belirleyici faktörler, okul ikliminin türleri ve etkileyen unsurlar ortaya konulmuştur.

2.3.1. Okul İklimi Kavramı

Okul iklimi, okulun kimliğini meydana getiren, okulu diğer okullardan farklı kılan, okulu ortaya koyan, okula hakim olan ve okulun tüm paydaşları tarafından algılanan ve hissedilebilen özelliklerin toplamıdır (Karcıoğlu, 2001). Okul iklimini Welsh (2000) okulun öğeleri arasındaki ilişkilerin özellikleri bütünü; Bilgin (2007) okulun paydaşlarının okuldaki ortama dair algılarıyla oluşan duyguları; Hoy ve Miskel (2010) okulun paydaşları tarafından hissedilen, onların tutum ve davranışlarına yön veren bir kavram olarak tanımlamışlardır. Cohen ve arkadaşlarına (2009) göre okul iklimi okulun genel havası,

okul hayatının özelliklerinin niteliğidir. Kurt ve Çalık da (2011) okul ikliminin okulun işlevini yerine getirmesinde son derece önemli bir kavram olduğunu vurgulamışlardır.

Loukas, Suzuki ve Horton (2006) okul ikliminin okul bağlamında gelişen ilişkilerin niteliğini ortaya koyan bir kavram olarak belirtmişlerdir. Okul iklimi okuldaki bireylerin okullarına karşı duyguları olarak da tanımlanmıştır (Şişman, 2012). Terzi'ye (2018) göre okul iklimi okulun paydaşları arasında var olan ilişkinin ürünüdür. Okul iklimi okuldaki hayatın süreklilik arz eden özellikleri olarak da tanımlanmıştır (Hoy ve Tarter, 1997). Okul iklimi okuldaki psikolojik ortamı ortaya koyan özeliğidir. Eren ve Çekmecelioglu (2002)'na göre okul iklimi okulda öğretim faaliyetinin gerçekleştiği ortamın koşullarını betimler.

Okul iklimi okuldaki kişilerin inanç, değer ve davranışlarının birleşimi olarak ifade edilir (OECD, 2009). Okul iklimi okul hayatının özelliğini ve karakterini belirtir ve okuldaki öğrencilerin, velilerin ve öğretmenlerin okul hayatındaki deneyimlerine dayanır (La Salle, McIntosh ve Eliason, 2018). Okul iklimi değerleri, hedefleri, kişiler arasında var olan ilişkileri, öğretme ve öğrenme yaşantılarını ve kurum yapısını yansıtır (Thapa, vd., 2013). Okulun kişiliğinden meydana gelir. Kişiler arasında süregelen ilişkiler, öğretmen davranışları ve örgütsel düzenlemeler dahil olmak üzere okulun üyelerinin okulu nasıl algıladığını, tecrübe ettiğini ortaya koyar (United States Department of Education, 2019; Taymaz, 1997). Okul iklimi sadece okula kişilik kazandırmaz, okuldaki bireylerin tutum ve davranışlarını da etkiler (Korkmaz, 2011).

2.3.2. Okul İkliminin Belirleyicileri

Yönetsel değerler örgüt içinde alınan kararları doğrudan etkilediği için okul ikliminin oluşmasında oldukça etkilidirler. Yönetsel değerler ve bu değerleri örgütteki iş görenlerin algılayışı, örgütün resmi ya da dostça, diktatörce ya da katılımcı bir iklime bürünmesinde belirleyicidir. Çalışanlarına güvenen ve onları okul için alınan kararlarda söz sahibi yapan bir liderlik tipi ile bütün önemli kararları tek başına alan, okul içinde sıkı kontrol uygulamaya çalışan bir liderlik tipinin oluşturacağı iklim farklı olacaktır. Okulun ekonomik imkanları iyileştiğinde ve okul başarılı bir şekilde hedeflerine ulaştığında okul yöneticileri daha cesaretli olur. Buna karşın ekonomik çöküş dönemlerinde yöneticiler daha tutucu olurlar. Bu durum da okul iklimini doğrudan etkiler. Okulun yapısı da okul ikliminin önemli belirleyicilerindendir. Katı kurallara sahip bir okul yapısı kapalı,

bürokratik bir okul iklimi oluşturacakken, esnek ve demokratik bir okul yapısı açık bir okul ikliminin oluşmasına hizmet edecektir. Okul üyelerinin kişilikleri de okul ikliminin oluşmasında etkilidir. Çoğunlukla yaşlı ve tükenmiş çalışanların bulunduğu bir okulun iklimi ile genç ve dinamik çalışanların bulunduğu bir okulun iklimi farklı olacaktır. Okulun hacmi de okul ikliminin oluşmasına etkili olan etmenlerden biridir. Büyük hacimli okullar daha kuralcı ve bürokratik olmaya meyilli iken küçük hacimli okullarda yenilikçi, yaratıcı bir iklim oluşturmak çok daha kolaydır (Karcıoğlu, 2001). Okul ikliminin oluşmasında okul yöneticisi temel olarak belirleyicidir. Yöneticinin adil, ulaşılabilir ve yetenekli olması gereklidir (Eriş, 2012). Okul ikliminin oluşmasında müdürün rolü kadar öğretmenlerin, öğrencilerin, velilerin ve diğer personelin de rolü vardır (Taymaz, 2003). Bursalıoğlu'na (2002) göre okul iklimini oluşturan ana etmen kişiler arası etkileşimdir. Öğretim liderliği de okul iklimini oluşmasında belirleyicidir.

Okul iklimine olumsuz etki eden faktörleri şu şekilde sıralayabiliriz: Okul çevresinin sosyo-ekonomik bakımdan geri kalmış olması. Okulda takım çalışması yerine bireyselliğin baskın olması. Okulun üyeleri arasındaki iletişimin yeterli düzeyde olamaması. Okul yönetiminde adalet algısının yıpranmış olması. Okul çalışanlarının sorumluluk aşmaktan uzak durmaları. Okulla ilgili mevzuatın bağlayıcı ve zorlayıcı mahiyette olması. Okul iklimine olumlu etki eden faktörler ise şunlardır: Okul yöneticilerinin öğretmenlere ve diğer çalışanlara değer vermesi, okulda öğretim kadar eğitime de önem verilmesi, okul çalışanları arasındaki iletişimin yeterli ve sağlıklı olması, okul yönetiminde okulun bütün üyelerinin katılımının sağlanması, okul yöneticisinin aldığı kararlarda adil olması, okulun vizyon ve misyonunun belirli olması, okul çalışanlarının sorumluluklarının bilincinde olması, okulun okul üyeleri tarafından bir aile ortamı olarak görülmesidir. Bu bağlamda okul ikliminin oluşmasında okulu etkileyen faktörlerden biri olan çevrenin önemi belirlemektedir (Torfur ve Balıkçı, 2018).

Müdürlerin despot davranışları, gereğinden fazla denetim vurgusu okul iklimini olumsuz yönde etkilemektedir (Can, 2005) Okul yönetiminin sürekli emredici tarzda konuşmaları da iklimi olumsuz etkiler (Aydın,2010). Olumlu bir okul iklimi için güçlü bir liderlik gerekir (Salisbury ve McGregor, 2002). Öğretmenlerin okulda karar alınma süreçlerine dahil edilmesi okul iklimini olumlu etkiler (Penfold, 2011).

Tableman (2004) okul ikliminin okuldaki fiziki, sosyal, duygusal ve akademik ortamlardan etkilendiğini ileri sürmüştür. Çalık ve Kurt (2010) ise okul ikliminin okul içindeki uygulamalardan etkilendiğini ve okuldaki bireylerin davranışlarını etkilediğini

belirtmiştir. Değişik araştırmalarda okul yöneticilerinin tutum ve davranışlarıyla öğretmenlerin iş algısı ve doyumunu arasında pozitif bir ilişki olduğu saptanmıştır (Büte ve Balcı, 2010; Girgin ve Baysal, 2006; Özgan ve Aslan, 2008). Okul iklimi sınıftaki ortamı da doğrudan etkilemektedir (Kelley, Thornton- Daugherty, 2005). Memduhoğlu ve Şeker (2011), olumlu bir okul iklimi için yöneticilerin demokratik anlayışa sahip olmalarının önemli olduğunu belirtmiştir. Eğer okulda aşırı resmiyet varsa kişisel ilişkiler gelişmeyecek bu da okul iklimini etkileyecektir.

2.3.3. Okul İkliminin Unsurları

Okul iklimine ilişkin unsurların özetlendiği tek bir listenin varlığı söz konusu değildir. Terzi (2018)'ye göre okul iklimindeki temel unsurlar aşağıdaki başlıklarda ele alınmıştır.

2.3.3.1. Güvenlik

Güvenlik kavramını iki temel boyutta ele alınabilir. Bunlar sosyal-duygusal ve fiziksel boyutlardır. Fiziksel güvenlik, okul ortamındaki kriz yönetimi planları, net kurallar ve bunların ihlali halinde uygulanacak tutarlı yaptırımlar ile okul içindeki bireylerin kendilerini güvende hissetmelerini kapsar. Burada, şiddetle ilgili algılar da önemli bir yer tutar. Diğer taraftan, sosyal ve duygusal güvenlik, bireysel farklılıklara saygıyı, zorbalıkla başa çıkma stratejilerini ve çatışma çözüm becerilerini içerir. Bu, aynı zamanda okul kurallarına olan inancı ve bu kuralların içselleştirilmesini de destekler. Cohen vd. (2009)'nin araştırmasında da bu konulara değinilmiştir. Bu iki güvenlik boyutu, okul ortamının sağlıklı ve destekleyici bir yapıda oluşmasını sağlar. Bu perspektifle bakıldığında, güvenlik sadece fiziksel tehditlerden korunmayı değil, aynı zamanda pozitif sosyal etkileşimler ve duygusal refahı da içermektedir.

Okul güvenliğinin sağlanmasıyla ilgili Karal (2011) gibi araştırmalar, yalnızca şiddetin veya suçun önlenmesine dönük araştırmalardan oluşmaz. Bununla beraber okul güvenliğinin aşamaları, okul ve çevresindeki fiziksel şartların düzenlenip güvenli hale getirilmesinden, çocuk psikolojisi ve çocuk gelişimi konularında personelin eğitilmesine kadar olan geniş bir yelpazeyi içine almaktadır.

2.3.3.2. Eğitim ve Öğretim

Öğretim kalitesi, eğitimdeki başarının temel taşlarından biridir ve bir dizi önemli unsuru kapsar. Bu unsurlar arasında öğrencilere yönelik yüksek beklentiler, farklı öğrenme stillerini destekleyen yaklaşımlar, öğrencilere gerektiğinde yardımcı olma, dersleri gerçek hayatla bağlantılı hale getirme, ilgi çekici öğretim materyalleri kullanma, övgü ve ödüllerle teşvik etme, öğrencilerin derse katılımını sağlama, çeşitlendirilmiş öğretim yöntemleri, etkili öğretim liderliği, yaratıcılığı teşvik etme ve farklı öğretim metotları yer alır. Öğretimin kalitesi sadece akademik başarıya odaklanmakla kalmaz, aynı zamanda sosyal, duygusal ve etik becerilerin geliştirilmesine de önem verir. Öğretmenlerin ve öğrencilerin bu alanlardaki gelişimine katkı sağlamak ve etik becerilerin bütünsel olarak öğretilmesi bu sürecin bir parçasıdır. Mesleki gelişim de eğitimdeki bir diğer önemli boyuttur. Bu, öğretmenlerin sürekli öğrenme ve gelişme süreçlerine katılımlarını, okullarda kullanılan standartları ve ölçüm araçlarını, veri tabanlı karar verme süreçlerini ve okul sistemlerinin etkinliğinin değerlendirilmesini içerir. Ayrıca, öğretmenlerin bu mesleki gelişim faaliyetlerinin faydalı olup olmadığına dair algıları da bu sürecin bir parçasıdır (Cohen vd., 2009; Baştepe, 2009).

2.3.3.3. İlişkiler

Okul ikliminin temel unsurlarından bir diğeri ise ilişkilerdir. Bu, okulun genel atmosferini ve oradaki kişilerin birbirleriyle nasıl etkileşimde bulunduğunu kapsar. İlişkiler, öğretmenler, yöneticiler, çalışanlar ve öğrenciler arasındaki dinamiklerden şekillenir. Bu kapsamda, farklılıklara saygı önemli bir yer tutar. Pozitif ve destekleyici yetişkin-yetişkin ve yetişkin-öğrenci ilişkileri, öğrenciler arasındaki sağlıklı etkileşimler, ortak karar alma süreçlerine katılım ve çeşitliliklere duyulan saygı, okulun kapsayıcı ve birleştirici bir ortam olmasını sağlar. Aynı zamanda, okul toplumu ve iş birliği de ilişkilerin kalitesini etkileyen önemli bir faktördür. Bu, okulun ve çevresindeki toplumun karşılıklı destek ve sürekli iletişimi, ebeveynlerin okul karar süreçlerine katılımını ve öğrenci aile yardım programlarını içerir. Öğrencilerin ve ebeveynlerin okulun akademik ve davranışsal normlarına ilişkin ortak bir anlayışa sahip olmaları da bu iş birliğinin bir parçasıdır. Okul ikliminde, moral de önemli bir rol oynar. Bu, okulun iç ve dış unsurları arasındaki ilişkilerin güçlendirilmesi ve olumlu bir atmosfer yaratılması ile ilgilidir.

Öğretmenler, öğrenciler, çalışanlar ve aileler arasındaki etkileşimler, okulun başarılı ve verimli bir ortam oluşturmasında kilit bir rol oynar (Çınkır, 2004; Cohen vd., 2009: 184).

2.3.3.4. Çevre

Çevre, okul binasının fiziksel durumu, sınıfların düzeni, kullanılan teknolojik araçlar, sanat ve spor tesisleri gibi fiziksel öğeleri kapsar. Bu fiziksel yapı, öğrenme deneyimini doğrudan etkileyerek öğrencilerin ve öğretmenlerin okulda geçirdikleri zamanın verimliliğini ve keyfini artırır. Bunun yanı sıra, çevre sosyal ve duygusal boyutları da içerir. Öğrencilerin ve öğretmenlerin okulda kendilerini güvende ve desteklenmiş hissetmeleri, okulun sıcak ve davetkar bir atmosfere sahip olması, pozitif ilişkilerin teşvik edilmesi ve okulun bütün öğrencilere açık ve kapsayıcı olması bu sosyal boyutu oluşturur. Okulun sosyal çevresi, öğrencilerin akademik başarısı ve duygusal refahı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Çevre, ayrıca okulun çevresel sürdürülebilirlik anlayışını ve doğa ile olan ilişkisini de içerebilir. Yeşil alanların varlığı, çevre dostu uygulamalar ve doğayla uyumlu bir kampüs tasarımı, öğrencilere çevre bilincini ve sorumluluğunu öğretirken, aynı zamanda sağlıklı bir öğrenme ortamı sağlar (Cohen vd., 2009).

2.3.4. Okul İkliminin Türleri

2.3.4.1. Açık İklim

Olumlu bir okul iklimi iki hedefe ulaşmada başarılıdır. Bunlardan birincisi olumlu okul iklimi öğrencileri öğrenmeye ve öğretmenleri öğretmeye motive eder. İkinci olarak olumlu okul iklimi öğrencilerin karşı karşıya kaldığı öğrenme engellerini azaltan ya da ortadan kaldıran bir ortam yaratır. Açık (olumlu) İklimde sahip okullar öğrencilerin bedensel, toplumsal ve duygusal her alandaki gelişmelerini teşvik eden kaynakları ve uygulamaları sağlar. Olumlu bir okul ikliminde öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçları karşılanır. Okul iklimi destekleyici, özenli ve katılımcıdır. Öğrencilerin ve çalışanların ırk, cinsiyet, sosyo ekonomik durum gibi tüm farklılıkları kabul edilir. Bu okullarda gelişen bu ortama ayak uydurabilecek ve sürekli mesleki gelişim gösterebilecek öğretmenler istihdam edilir. Öğrencilerin ve öğretmenlerin okul için alınan kararlara katılımı sağlanır. Veliler, öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler arasında olumlu, özenli ve güvene dayalı bir ilişki

mevcuttur. Bu okulun üyeleri her türlü gelişimlerini sağlamak için birbirlerine güvenirler (California Department of Education, 2011).

Açık okul ikliminde müdür ile okulun diğer üyeleri arasındaki iş birliği, saygı ve açıklık hakimdir. Müdür, öğretmenlerin fikirlerini alır ve sıklıkla öğretmenlere karşı övgüde bulunur. Müdür, öğretmenlere yakın takip olmadan performans gösterme özgürlüğü sağlar, okul ve öğretmenler arasında profesyonel davranışlara destek verir. Öğretmenler yakın ilişki içerisinde ve birbirlerini iyi tanır. Öğretmenler öğretme konusunda iş birliği yaparlar (Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991). Açık iklime sahip okullarda üst seviyede iş birliği ve göreve adanma anlayışı bulunur (Aydın, 1998). Açık iklime sahip okullarda okulda bulunan kişiler okullarından gurur duyarlar (Taymaz, 2000). Yöneticiler öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılımlarını sağlarlar. John ve Taylor'a (2002) göre açık iklime sahip bir okulda düşük miktarda engelleme bulunurken yüksek düzeyde güven bulunur. Bu iklim türünde okul içinde iletişim kanalları sonuna kadar açıktır (Yalçınkaya, 2000).

2.3.4.2. Kontrollü İklim

Kontrollü iklimde çalışma şekline çok önem verilir. Müdür, bir özveri modeli olmasa da çalışanların görevlerini yerine getirmesine fazlasıyla önem verir. Öğretmenler tamamen işleriyle meşgul olmakta ve bunları yerine getirmek için önemli bir zaman harcamaktadır. Bundan dolayı okuldaki diğer kişilerle etkileşime girmek için yeterli zaman bulamamaktadırlar. Öğrenciler de verilen misyonlarla yoğun bir şekilde ilgilenmekte ve bundan dolayı ders dışı etkinliklere pek zaman ayıramamaktadırlar. (OECD, 2009). Bu iklim türünde görevi eksiksiz yerine getirmek esastır (Eriş, 2012).

2.3.4.3. Kapalı iklim

Kapalı iklimin en önemli özelliği bağıllık ve verimlilik eksikliğidir. Öğretmenler öğretim faaliyetlerini başarılı sergilemekten çok gereksiz evrak işleriyle ve rutin faaliyetlerle ilgilenir. Okul müdürü sert bir tavır takınır ve kontrolü sıkı olarak elinde tutmakla uğraşır. Dikkatsizdir ve destekleyici değildir. Öğretmenler okul yönetimine, birbirlerine ve öğrencilere saygı duymamaktadır. Öğretmenler hoşgörüsüz ve bölünmüş durumdadır. Okulda sosyal baskı vardır. Öğrencilerin başarısıyla fazla ilgilenilmez

(OECD, 2009). Kapalı bir okul ikliminde okulun dikkati rutin, eğitim açısından önemsiz şeyler üzerindedir. Gereksiz işler üzerinde yoğun bir çalışma vardır ve öğretmenler elindeki görevlere çok az bir bağlılık gösterirler. Müdürün liderliği, kontrolsüz ve katıdır. Müdürün liderliği sempatik değildir ve tepkisizdir. Yani öğretmenlere yaptıkları görevlerde düşük bir seviyede destek gösterir. Okulda hayal kırıklığı ve ilgisizlik hakimdir. Okuldaki bireylerde birbirlerine karşı şüphe ve öğretmenlerin meslektaşlarına ve yönetime az saygı duyması söz konusudur. Kapalı iklimler destekleyici olmaktan uzak, esneklik göstermeyen, engelleyici, kayıtsız, hoşgörü göstermeyen bir ortam içerir (Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991). Kapalı iklim bulunan okullarda öğretmenlerin iş tatmini düşük düzeydedir (Aydın, 1998).

Bu iklim türünde yüksek verim amaçlanırken bunu engelleyen bir iklim oluşturulmuş olunur (Can, 2005). Okul müdürü öğretmenleri yönlendirmede başarısızdır (Centerbar, 1995). Çalışanlarda son derece düşük düzeyde göreve dönüklük görülür (Aydın, 2000).

Okul ikliminin kapalı olmasının nedenleri şu şekilde sıralanabilir: Okulda iş güvenliğinin bulunmaması, Okulun fiziki ortamının eğitim-öğretime elverişli olmaması, ergonomi kurallarına uygun olmama durumu, okul kültürünün okulun üyelerini temsil etmekten uzak olması, okulun üyelerinin okul için alınan kararlara katılma olanağının bulunmaması, bürokratik ve merkezi okul yapısı, formel ilişkilerde uyumlu olmama, okul yönetiminin ilgisizliği ve taraflı tutumları, okuldaki sosyal ilişkilerde uyum bulunmaması (Aksoy, 2006).

2.3.4.4. Ayrılmış İklim

Ayrılmış iklimde müdürün liderliği güçlü ve destekleyicidir. Müdür öğretmenlerin görüşlerini dinler. Yeni fikirlere açıktır. Öğretmenlere öğretmenlik mesleği bilgisi temelinde hareket özgürlüğü sağlar. Öğretmenlerin üzerindeki kağıt işleri ve gereksiz bürokratik işleri hafifletir. Bununla birlikte ayrılmış iklimde okul, müdürün bu olumlu davranışlarına olumsuz tepki verir. Öğretmenler sorumluluklarını kabul etmez. Ya müdürün aldığı bu inisiyatifleri görmezden gelirler ya da müdürün liderlik girişimlerini etkisiz kılmak için bizzat çalışırlar (Dirim, 1997). Öğretmenler diğer meslektaşlarını sevmez ve meslektaş olarak diğerlerine saygı duymazlar. Yani ayrılmış okul ikliminde müdür esnek olmak, destekleyici olmak gibi açık iklim özellikleri gösterse de öğretmenler

kayıtsız olmak, bölücü olmak ve hoşgörüsüz olmak gibi kapalı iklim özellikleri gösterebilmektedirler (Terzi, 2018).

2.3.4.5. Etkilenen İklim

Etkilenen iklimde müdür katı olmak, otoriter olmak gibi kapalı iklim özellikleri gösterirken, öğretmenler müdürün bu davranışlarını görmezden gelir. Birbirlerine destek verir ve saygı duyarlar. Öğretmenler okullarıyla gurur duyarlar ve işlerini en iyi şekilde yapmanın uğraşı içerisindeyler. Öğretmenler üretkendirler ve birbirleriyle sadece meslektaş olarak değil arkadaş olarak da ilişki içerisindeyler (Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991).

2.3.5. Okul İklimi ve Öğretmen Davranışları

Okullar, eğitim alanında toplumsal ihtiyaçları karşılamak üzere tasarlanmış örgütler olarak önemli bir rol oynarlar. Sağlıklı bir okul iklimi, öğretmenlerin işlerinden memnuniyetlerini artırır ve onlara karşı örgütsel bağlılık hissini güçlendirir. Bu ortamda, öğrenciler de motive olur ve daha yüksek başarı seviyelerine ulaşır. Eğitimciler arasında, birlikte çalışma ruhu ve samimi bir iş birliği ortamı hakim olur. Öğretmenlerin öğrencilere yönelik beklentileri yükselir, bu da öğrencilerin daha fazla çaba göstermelerine ve başarıyı hedeflemelerine yol açar. Okul yöneticileri ve öğretmenler arasında ise karşılıklı sevgi, saygı ve güven hissi bulunur. Okul ikliminin geliştirilmesi konusunda okullar proaktif bir yaklaşım sergileyebilir. Bu, okulun gelecekteki yönünü belirlemek ve olaylara liderlik etmek anlamına gelir. Böyle bir durumda, okul iklimi pozitif gelişmelerle şekillenir ve öğrenme ortamı sürekli iyileşir. Alternatif olarak, okullar reaktif bir yaklaşım benimseyebilir ve mevcut durumlarına göre tepki verebilirler. Bu yaklaşım, genellikle sorunlar ortaya çıktığında çözüm aramakla sınırlı kalır ve okulun proaktif bir şekilde gelişmesine izin vermez. İdeal olarak, okulların öncü bir rol üstlenerek eğitimde yenilikçi adımlar atmaları ve zorluklara karşı hazırlıklı olmaları daha etkili bir okul iklimi oluşturabilir (Terzi, 2018; Dağlı, 2020). Dürüst, adaletli davranılan, güven veren, ilişkilerin pozitif olduğu, çatışmaların minimal düzeye indiği bir iklim ortamında, örgütte çalışanların bağlılıkları ve iş doyumları artış gösterir (Dirim, 1997).

Okul iklimini açık iklim ile kapalı iklim olarak belirten Hoy vd., (1991), açık iklimde kurum çalışanları ve müdür arasında iş birliği ve saygının olduğunu, müdürlerin öğretmen fikirlerini dinlediğini onları sıklıkla övdüğünü ayrıca öğretmenlerin birbirlerini iyi tanıyıp iş birliği yaptıklarını dile getirmektedir (Hoy vd., 1991). Açık iklime sahip okullarda çalışan öğretmenler yüksek iş tatminine sahipler (Xiaofu ve Qiwen, 2007). Okul iklimi ile ilgili bir şeyler yapmaya başlamadan önce okul ikliminin ne durumda olduğunu anlamak için bazı ipuçlarına ihtiyaç vardır. Bu ipuçları bir havaalanında gece vakti pistin pilot tarafından görmesini sağlayacak işaret lambalarına benzer. Bunlardan bazıları şu şekilde örneklendirilebilir: Öğretmenler öğrenciler ve çalışanlar birbirlerine saygılı davranıyorlar mı, okul temiz ve düzenli mi, okul panolarında ne tür mesajlar vardır, sadece sıkıcı resmi mesajlar mı, bu mesajlar öğrenciler tarafından okunuyor mu, okulun web sayfası var mı, varsa ne durumdadır, okul müdürünün yaptığı espriler komik mi, öğrenciler öğrenmeye ne kadar katılıyor, okuldaki fısıltı gazetesi, okulun fiziksel, sosyal ve psikolojik güveni hakkında ne fısıldamaktadır, öğretmenler sınıflara giderken beden dilleri ne söylemektedir? Her türlü güven okul ikliminde esas unsurdur ve ulaşılması gereken hedefdir (Terzi, 2018).

Okul, günlük rutinler içerisinde her gün yeni parametreler üreten bir mekanizmadır. Günlük rutinlerin beklenen düzeyde cereyan etmemesinin okul iklimi üzerinde olumsuz etkileri olacaktır. Bu da okulun günlük sinerjisini ve performansını düşürecektir. Mesela kaloriferlerin yanmaması, öğretmenlerin ders aralarında doğru dürüst çay içecekleri yerlerinin olmaması, okul müdürünün sesinin okul koridorlarında çın çın çınlanması, elinden sarı zarfların eksik olmaması okulun performansına ciddi olumsuz etkileri olacaktır. Yaşanan bu örneklerin olduğu bir okul iklimi, adeta fırtına ve şimşeklerin eksik olmadığı felaket filmleri gibi düşünülebilir (Terzi, 2018).

Bir okul iklimine ait ana bileşenlerin; okulun fiziki ve eğitsel imkanları, okulu oluşturan örgüte ait bireyler, bu bireylerin birbirleriyle olan çok yönlü ve çok amaçlı ilişkileri, bu ilişkileri düzenleyen nitelikler ve bu ilişkilerin nihayetinde bireylerin sahip olduğu psikolojik özellikler olduğu söylenebilir. Okul iklimine ait bileşenlerden biri olan öğretmenler, okul toplumunu meydana getiren bireyler içerisinde önemli bir yere sahiptirler. Öğretmenler gösterecekleri olumlu davranışlarla olumlu bir okul iklimine tesir edebilecekleri gibi olumlu bir okul ikliminden de keza farklı şekillerden faydalanabilirler (Yılmaz ve Demir, 2016).

Özdemir vd. (2010) göre okulun hedeflediği amaçlara etkili bir biçimde ulaşması için kendine özgü bir sistem kurması, sağlıklı ve pozitif bir örgüt iklimiyle sağlanabilir. Öğrencilere dönük yüksek bir başarının beklenmesi, çalışanlar arasındaki güven varlığı ve öğretmenlerin yeni fikirlere açık olmaları sağlıklı bir okulun var olduğunun göstergesidir.

Blum'a (2005) göre kapalı okul ikliminin görüldüğü okulların niteliği olan negatif okul iklimi, öğrencileri bilimsel başarıdan uzak tutan en mühim faktörlerden biridir. Negatif okul iklimiyle beraber öğrenciler okulun öteki çalışanlarına yönelik peşin hüküm sürerler. Okulun hiçbir üyesinde güven bulunmamakta ve okuldaki iş çevresi okulun bütün üyelerini huzursuzluğa sevk etmektedir. Kendilerini yok sayılmış veya dışlanmış olarak gören öğrenciler, enerjilerini ders yerine okulda karşılaşılan sıkıntılar ile daha fazla mücadele vermeye itilmektedir (Akt. Tavşanlı vd., 2016). Negatif bir okul ikliminde yeniliklere açık olmama, okula ve birbirine yabancılaşma ayrıca eğitimciler bakımından da düşük seviyede bir iş doyumu görülmektedir (Welsh, 2000).

2.3.6. Olumlu Okul İkliminin Özellikleri

Olumlu bir okul ikliminde öğretmenler, öğrenciler ve veliler arasındaki ilişkilerde güven ve saygıyı içeren iklim koşulları hakimdir. Bu kişiler arasındaki ilişkilerde süreklilik bulunur. Okul içindeki uygulamalarda tutarlılık vardır. Okulda öğrencilerin kişisel ve sosyal alanlarda sorumluluk geliştirmelerini destekleyen disiplin uygulamaları bulunmaktadır. Öğrenciler için aktif öğrenme kapsamında anlamlı ve zorlayıcı çalışmalar yapılır. Seçme ve öğrenme için motivasyon geliştirme çalışmaları yapılır. Çalışmalarda bulunan öğretmen ve öğrenciler için başarı beklentileri bulunur ve potansiyellerin nasıl karşılanacağına dair bilgi bulunur. Öğretimde öğrencilerin ilgisini çekmek ve ihtiyaçlarını karşılamak için çeşitli öğretim stratejileri, araçları ve teknolojileri kullanılır. Öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal yeteneklerini geliştiren okul genelinde uygulamalar yapılır (Darling-Hammond ve Cook-Harvey, 2018).

Okuldaki insanların kendilerini güvende hissetmelerini sağlayan değerler ve beklentiler bulunur. Öğrenciler, veliler ve öğretmenler ortak okul vizyonu geliştirmek için birlikte çalışırlar. Öğretmenler eğitimden beklenen faydaları destekler. Okulun her ferdi okulun faaliyetlerine katkıda bulunur (National School Climate Center, 2020). İyi okul ikliminde akademik çalışmalara kıymet verilir, öğretmenler ve öğrenciler arasında pozitif ilişkiler bulunur. Okuldaki herkes birbirine saygı duyar (Özdemir vd., 2010).

Sağlıklı bir okul ikliminde hem müdür hem de bütün olarak okul gösterdikleri davranışlarda orijinaldir. Okul çalışanları birlikte bir bütünlük içerisinde iyi çalışırlar ve üzerlerindeki göreve bağlıdırlar. Müdürün gerçekliğe dayalı liderliği göz önünde tutulduğunda ağır evrak işlerine, okul çalışanlarını yaptıkları işlerde yakın izlemeye veya kuralların bolluğuna ihtiyaç yoktur. Liderlik davranışları ihtiyaç duyuldukça uygun şekilde ortaya çıkar. Müdürler sadakat ve güven geliştirmenin, okul çalışanlarını motive etmenin bir yolunu bulmuştur. Sağlıklı bir okul ikliminde okul üyeleri veli baskısından korunur. Öğrenciler için yüksek fakat ulaşılabilir hedefler konur. Öğrencilerin ve öğretmenlerin motivasyonları yüksektir (Hoy, 1990).

Açık iklime sahip okullarda okulun öğeleri yüksek düzeyde birlik duygusuna sahiptir. Okulda insani ilişkiler samimi ve sıcaktır. Okul üyelerinin kişisel gelişimi önemsenmektedir. Okulun üyeleri yenilikler ve yaratıcılık konusunda cesaretlendirilmektedir. Okul üyeleri kendi işlerinin sorumluluğuna sahiptir. Kendi işlerinin planlamasını ve kontrolünü kendileri yapar. Okul üyelerinin hedefleri ile okulun hedefleri uyum içindedir. Okul üyelerinden beklenen davranışlar açık olarak ortaya konulmuştur. Okulun üyeleri, okul yönetiminde uygulanan kuralları anlamlı ve gerekli görmektedir. Okul üyelerine okulun karar alma süreçlerine katılma imkânı tanınmaktadır. Okulun üyeleri yöneticiler tarafından yeterli ölçüde desteklenmektedir. Okulun üyeleri ortaya koydukları doğru işler için ödüllendirilmektedir. Okul içindeki iletişim etkin ve açıktır (Aksoy, 2006).

2.3.7. Okul İkliminin Olumlu Olması İçin Yapılması Gerekenler

Yöneticiler, öğretmenlerin bireysel değerlerine önem vermeli, aldıkları kararlarda bu değerleri göz önünde bulundurmalı, değerlere dayanan bir yönetim anlayışı geliştirmelidirler. Yöneticiler kararlar alırken öğretmenlerin de görüşlerini almalıdır. Okullarda birlikte çalışmaya yönlendirecek uygulamalara yer verilmelidir. Okulda yapılacak iş ve işlemlerden okulun her bireyi haberdar edilmeli, okul dışında okul bireylerinin kendi aralarında iletişim kurması sağlanmalıdır. Yöneticiler öğretmenlerin okul hakkındaki fikirlerine önem vermelidir. Okulda yazılı kurallardan daha çok resmi olmayan ilişkilere ağırlık vermeli, yetki kullanmaktan daha çok etkileyerek işlerin yürütülmesini sağlamalıdır (Memduhoğlu ve Şeker, 2011).

Okul iklimi geliştirme çalışmaları; iyileştirmek için plan yapma, okuldaki bireyleri okul ortamındaki iyileştirmelere dahil etme, okul iklimi verilerini toplamak ve rapor haline getirme, okul iklimi ile ilgili müdahaleleri seçme ve uygulama, okul iklimi için yapılan iyileştirmeleri izleme ve değerlendirmek gibi işlemleri kapsamaktadır (United States Department of Education, 2019).

Olumlu bir okul iklimi oluşturmak için yöneticiler öğretmenlerin kişisel değerlerini dikkate almalı ve değerleri vurgulayan bir yönetim anlayışı geliştirmelidir. Okul yöneticileri öğretmenlerin görüşlerini ve eleştirilerini dikkate almalıdır. Okul yöneticileri okul çalışanlarını birlikte çalışmaya teşvik edecek uygulamalara baş vurmalıdır. Okul yöneticileri iletişim kanallarını açım tutmalı. Yöneticiler ve öğretmenlerin okul dışında etkileşimde bulunulması teşvik edilmelidir (Memduhoğlu ve Şeker, 2011). Olumlu bir okul iklimi için okul yöneticileri kuvvetli bir iletişim ortamı kurmalıdır (Taymaz, 2011) Okul müdürleri olumlu bir okul iklimi için öğretmenlerinin nelere ihtiyaç duyacağını bilmelidir (Kelley, Thornton ve Daugherty, 2005).

2.4. Okula Bağlılık

Bu başlıkta okula bağlılıkla ilgili kavramların, alt boyutların ve okula bağlılığı etkileyen faktörlerin ortaya konulması planlanmıştır.

2.4.1. Okula Bağlılık

Günümüz dünyasında genel ve gündelik yaşamının büyük bir kısmını okulda geçiren bireyin hayatında okul merkezi bir öneme sahiptir. Okul istendik yönde davranış kazandırmayı amaçlar ve okulun topluma katkısı bu amaçları gerçekleştirebildiği ölçüdedir. Okul öğrencilere akademik olarak ilerlemelerini sağlayan ve aynı zamanda duygusal ve sosyal anlamda gelişim göstermelerinden sorumlu yapıdır (Kızmaz, 2006).

Bellici (2015)'ye göre ise okul, öğrencilerin kendini sosyal bir gruba ait hissettiği, sosyal becerilerini geliştirdikleri ve toplumla iç içe olduğu bir kurumdur. Hem gelişmiş bir toplum hem de sağlıklı bir birey olmak için büyük önem taşıyan okulların amaç ve hedeflerine ulaşması (Kalaycı ve Özdemir, 2013) için okula bağlılığın önemli öğelerden biri olduğu söylenebilir.

Bağlılık, en başta kelime anlamıyla, “birine karşı; bağlı olma durumu, sevgi, saygı ile yakınlık gösterme, yakınlık duyma, sadakat” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2023). Bağlılık, kişiyi bir eyleme ya da oluşuma bağlayan süreç şeklinde ifade edilebilir (Luchak ve Gellatly, 2007).

Bunula birlikte “bağlılık” The American Heritage College sözlüğünde “etkin katılım” şeklinde tanımlanmıştır. Alanyazında ise, “bir düşünceye, gruba, kişiye ya da kuruma bağlılığın; sahip olunan bütün diğer değerlerden daha üstün olduğu bir tutum, bir değer kavramı ya da duygu” olarak açıklanmıştır (Öncül, 2000).

Bireyin bir gruba, bir kişiye, düşünceye, ya da kendisinden daha değerli gördüğü herhangi bir şeye karşı bağlılık göstermesi, yapılmak zorunda olan bir mecburiyeti ortaya koyar (Balay, 2000). Genel bir ifadeyle bağlılık en üst seviyede bir duygudur. Sosyal hayatta bağlılık farklı çeşitleriyle karşımıza çıkabilir.

Sillins ve Mulford (2002), öğretmenlerin okulla özdeşleşme düzeyi, öğrencileri ve yöneticilerle ilişkileri, okuldaki görevlerinin öğrencilerin ilerideki hayatındaki faydasına yönelik algısını okula bağlılık olarak tanımlamaktadır.

Hylton ve Thomson (2005)’a göre okula bağlılığın birden çok yararı vardır. Örneğin, okulda çeşitli faaliyetlerin içinde bulunan, okula olumlu hisler besleyen öğretmenlerin; iş motivasyonuna sahip olma olasılıkları daha yüksektir. Bununla birlikte Manlove (1998), okula bağlılık seviyesinin yüksek olmasının, öğretmenin okulda karşılaştığı riskli ergen davranışlarında ve okul terki oranlarında düşüğe yardımcı olduğunu belirtmiştir. Öte taraftan okula bağlanmama durumunun ise öğretmen için soyutlanmaya ve izolasyona sebep olabileceği söylenebilir.

2.4.2. Okula Bağlılık ile İlgili Temel Kavramlar

Aşağıda öğretmenlerin okula bağlılığıyla ilişki kavramlar ortaya konulmuştur.

2.4.2.1. Bağlılık Sağlayamama

Bağlılık sağlayamama, bireylerin veya grupların belirli bir amaç veya kuruma karşı gerekli sadakat ve desteği geliştirememesi veya sürdürememesi durumudur. Bu,

değerlerdeki uyumsuzluk, hedeflerdeki farklılık veya yeterli motive edici faktörlerin eksikliği gibi çeşitli nedenlerle ortaya çıkabilir. Bağlılık sağlayamama, istikrarsızlık, tutarsızlık ve süreksizlik ile karakterize edilir. Bağlılık sağlayamama ile ilgili alanyazında farklı tanımlar yapılmasına rağmen ortak bir tanımın olmaması göze çarpmaktadır. Örneğin okula bağlılık sağlayamamaya ilgili Finn (1989) iki modelin varlığını ortaya koymuştur.

- 1) **Benlik Saygısının Engellenmesi Modeli:** Öğretmenin mesleki başarısızlığı bu modelde genel olarak olumsuz davranışların sebebi olarak görülür. Bu modele göre mesleki performansının düşük olması, öğretmenin sorumluluklara karşı gelmesine ve benlik saygısının düşmesine sebep olmaktadır.
- 2) **Katılım – Özdeşleşme Modeli:** Öğretmenin okulla ilişki kurması ve kendini okulla özdeşleştirmesi, okul faaliyetlerine katılımını ve okul başarısını sağlamaktadır. Ancak öğretmen okuldaki faaliyetlere katılımı sürdürmezse ve bu noktada devamlılığı sağlayamazsa, okula bağlılığın azalması durumları olabilir. Katılımla beraber kazanılan mesleki başarılar ve elde edilen ödüller okula aidiyeti geliştirir bunun sonucunda özdeşleşme gerçekleşir.

2.4.2.2. Özdeşleşme

Finn (1989) katılım kavramıyla davranışsal boyutu açıklarken okulla özdeşleşme kavramıyla duyuşsal bağlılığı açıklamaktadır. Özdeşleşme, özellikle eğitim alanında, öğretmenlerin kendi yaşamlarında okula özel bir önem atfetmeleri ve okulla güçlü bir aidiyet hissi geliştirmeleri olarak tanımlanabilir. Bu durumda, öğretmenler okulu sadece bir çalışma yeri olarak değil, aynı zamanda kişisel ve mesleki kimliklerinin bir parçası olarak görürler. Okulun değerleri, amaçları ve kültürü, öğretmenin kendi değerleriyle örtüşür ve böylece öğretmen, okulun bir parçası olduğunu derinden hisseder. Bu özdeşleşme süreci, öğretmenin öğrencilere, meslektaşlarına ve okulun genel ortamına karşı daha yüksek bir bağlılık ve sorumluluk duygusu geliştirmesine yol açar. Ayrıca, öğretmenin mesleki tatmini, motivasyonu ve okuldaki etkinliği üzerinde de olumlu etkiler yaratır. Bu tür bir özdeşleşme, okulun ve öğrencilerin genel refahına da katkıda bulunur (Finn, 1993). Osterman (2000: 336)'a göre okulla özdeşleşme durumu arttıkça öğretmenin okula bağlılık durumu da artar.

Özdeşleşme sağlayan öğretmenlerin okula karşı davranışsal bağlılık ve mesleki katılım seviyelerinin de bu bağlamda arttığı görülmüştür. Bununla birlikte bu öğretmenler okulla ilgisi bulunan başarıları önemserler (Leithwood ve Jantzi, 2000). Öğretmen okulun tam bir parçası olduğunu ve okula ait olma hissini içselleştirdiğinde okula özdeşleşme oluşmaktadır. Şayet öğretmen; mesleki başarıları ödüllendirilirse, okuldaki ek faaliyetlere katılımı sürdürürse okulla özdeşleşmenin ortaya çıkması olasıdır (Finn ve Voelkl, 1993).

Leithwood ve Jantzi (2000)'ye göre öğretmenin okuldaki ek etkinliklere katılımı (bağlılığın davranışsal boyutu) ile okulla özdeşleşmesi (duygusal boyut) arasında ilişki vardır. Ayrıca öğretmenlerin özdeşleşmeleri ile okulun mevcut şartları doğrultusunda da anlamlı ilişkinin olduğu görülmüştür.

2.4.2.3. Okulla Yakın / Bağlantılı Olma

Okula yakın, okulun bir parçası olma ya da okula ait olma duygusunu vurgulamaktadır. Yakın olma, okulla öğretmen arasında anlama dayalı bir bağın varlığı ile ortaya çıkmaktadır. Bununla beraber bağlantılı olma, öğretmenlerin mesleklerini ve okulu ne oranda önemsedikleri ve okula karşı hissettikleri ile alakalıdır (Cernkovich ve Giordano, 1992). Bu hisler sadece okulun kendisine duyulan bir duygu olup; öğrencilere, okul çalışanlarına, diğer öğretmenlerine veya idarecilerine yönelik değildir.

Libbey (2004) okulla bağlantılı olmayı, hazırladıkları ölçekte üç maddeyle açıklamışlardır: Öğretmenin okuldaki mutluluğu, kendisini okulun bir unsuru görmesi ve öğrencilere duyduğu yakınlık.

2.4.2.4. Adanmışlık

Okula adanmışlık, öğretmen için okulun önceliğinin bulunmasını ve öğretmenin mesleğine ve okul etkinliklerine bireysel yatırım yapmasını ifade eder. Okula adanmışlık düzeyi yüksek olan öğretmen; okulun ahlakını, normlarını ve hedeflerini onaylar (Maddox ve Prinz, 2003).

Bağlılığı tam olarak anlayabilmek için adanmışlık ve dikkat kavramlarının aralarındaki etkileşime bakmak gerekir. Bu bağlamda adanmışlık seviyesi ve dikkati fazla olan öğretmenin bağlılık seviyesinin de fazla olduğu ifade edilebilir (Schlechty, 2005).

Öğretmenlerin okul ile özdeşleşme duygusunu gerçekleştirememeye ya da sınıf ve okuldaki görevlere katılımdaki başarısızlık, ciddi sorunlara sebep olabilir (Finn, 1989). Bununla birlikte okula aidiyet duygusu besleyen öğretmenlerin; sınıftaki akademik faaliyetlere ve okuldaki sosyo-kültürel etkinliklere diğer öğretmenlerden daha fazla katıldıkları, eğitime ve okula daha fazla önem verdikleri söylenebilir (Cemalcılar, 2010).

2.4.3. Okula Bağlılık Boyutları

Fredricks vd. (2005), okula bağlılık boyutlarını üç temel kategori üzerinden ele almıştır. Bu kategorilerle ilgili detaylı bilgiye aşağıda yer verilmiştir.

2.4.3.1. Davranışsal Bağlılık

Davranışsal bağlılık, bireylerin okula olan katılımını ve etkileşimini ifade eder. Öğrencilerin, öğretmenlerin veya diğer okul personelinin okul etkinliklerine, sınıf içi ve dışı aktivitelere ne kadar aktif katıldığı ve okulun işleyişine ne kadar katkı sağladığı bu kategoride değerlendirilir. Yüksek davranışsal bağlılık, bireyin okul yaşamına aktif olarak dahil olması ve okul topluluğuna katkıda bulunma isteği olarak görülür (Fredricks vd., 2004). Davranışsal bağlılık görevi sahiplenmeyi, içinde bulunulan tüm etkinliklere aktif katılımı ve beraberinde de başarıyı getirmektedir.

2.3.3.2. Bilişsel Bağlılık

Bilişsel bağlılık öğretmenlerin de öğrenmeye yönelik öz düzenleyici stratejilerini kullanması anlamına gelmektedir. Bilişsel bağlılık öğretmenlerin zor görevlere karşı gerekli enerjiyi harcamada istekliliğini ve özenli olmasını vurgulamaktadır (Finlay, 2006; Baş, 2019). Meslekleri ile birlikte öğrenmeye de odaklanmış öğretmenler performans kriterlerinden çok, öğrenmeye, görevde uzmanlaşmaya ve zor işlerde başarılı olmaya odaklanmışlardır (Fredricks vd., 2004).

2.3.3.3. Duyuşsal Bağlılık

Duyuşsal bağlilık öğretmenin okula ve öğrencilerine olumlu tepkisini içermektedir. Finn (1993)'e göre ise bu bağlilık türü, okula ait hissetme, özdeşleşme, öğretmeyi ve öğrenmeyi keyifli bulma ve okula dair başarıları önemsemeyele bağdaştırmıştır. Duyuşsal bağlilığı yüksek olan öğretmen, okulla ilgili etkinliklerden bahsederken olumlu duygular hisseder, coşkulu, meraklı ve ilgilidir (Akarsu, 2018).

Sözü edilen bağlilık türlerinden üçü de okula bağlilık adına çok önemlidir. Bu anlamda, bağlilığın tek başına ele alınması doğru olmayacaktır (Finlay, 2006). Öğretmenin okula bağlilığı; sözü edilen üç boyuta da sahipse eğitim ortamına dahil olacak; mesleki, akademik ve sosyal olarak başarı gösterebilecektir (Fitz Simmons, 2006).

2.3.4. Okula Bağlilığı Etkileyen Temel Faktörler

Okula bağlilık kavramı literatürde pek çok araştırmaya konu olmuş bir değişkendir. Yapılan araştırmalar öğretmenlerin okula bağlilığına etki eden pek çok faktör olabileceğini ortaya çıkarmıştır. Okulun yapısı, donanımı, kültürü, öğrencileri, yöneticisi, çevresi, velilerin ilgisi öğrencilerin okula bağlilığını etkileyen faktörlerdir. Okulların sosyal yapısı ve çevresel faktörleri bağlilığı etkileyebildiği gibi okulu öğretmenlerin gözünde daha sevebilir bir yer haline getirir (Döş, 2013, Karababa, Oral ve Dilmaç, 2018). Döş (2013) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin okul algısı ölçülmeye çalışılmıştır. Araştırmaya göre öğretmenlerin okul ve sınıfların fiziksel yapılarını önemsedikleri, okulun disiplin ve düzen içinde olmasını tercih ettikleri gözlenmiştir. Öğretmenler, öğrenci ve yöneticilerle iletişimlerinin kuvvetli olmasını istediklerini belirtmişlerdir. Araştırma sonunda öğretmenlerin bu özelliklerdeki okulları olumlu kabul ettikleri ve benimseyerek bağlilık hissettikleri sonucu ortaya çıkmıştır.

Bunun yanında öğretmenlerin okula bağlilığını okul yöneticileri (Çelik, 2002, Durukan, 2006) ve öğrenciler de (Güngör, 2018) etkilemektedir. Ortaokul öğretmenlerinin okula bağlilıklarının öğrencilerden de etkilendiği sonucuna ulaşmış araştırmalar bulunmaktadır (Karababa vd., 2018; Mengi, 2011).

2.5. Çatışma

Bu başlıkta çatışma kavramı, ilişkili unsurlar ve çatışma çözme süreçlerine ilişkin kavramsal bilgilere yer verilmiştir.

2.5.1. Çatışma Kavramı

Günümüz yaşamının bir gereği olarak düşünülen çatışma olgusu, çeşitli nedenlere bağlı olarak hayatımızın her anında ve değişik seviyelerinde ortaya çıkabilmektedir. Ayrıca çatışmalar örgüt ve toplum içinde artan sınırlı kaynakların paylaşımı, iletişim bozuklukları gibi nedenlerle de ortaya çıkabilmektedir.

Thomas (1976)'a göre çatışma kişinin kaygı duyduğu düşünce ve öngörülerini karşı tarafın gerçekleştirmeye başladığı bir süreçtir. Çatışma için kişiler ya da gruplar arasındaki fikir uyuşmazlığı veya hedef farklılığından ortaya çıkan etkileşimli bir süreç şeklinde açıklamaktadır.

Putman ve Poole (1987) çatışmayı, kişilerin veya grupların hedeflerinin birbiriyle örtüşmemesi olarak tanımlamışlardır. Çatışma, aynı amaç için bir arda olan kişi veya toplulukların sahip oldukları farklılıklardan kaynaklanan gerilim ve huzursuzluk olarak da açıklanabilir. Pondy (1967) çatışma kavramını aşağıda belirtilen anlamlarda kullanmıştır:

- Çatışmalı davranışa neden olan koşullar (örneğin sınırlı kaynaklar ya da hedef farklılıkları)
- Kişilerin sahip olduğu duygular
- Kişilerin içinde buldukları çevresel durumlar
- Uyumsuzluğun eyleme dönüştüğü davranışlar

Günümüzde örgütler küreselleşme, kültürel çeşitlilik, artan rekabet koşulları gibi nedenler yüzünden yoğun bir şekilde çatışma potansiyeli ile karşı karşıya gelmektedir. Yöneticiler zamanlarının önemli bir kısmını çatışmaları çözmek için harcamaktadır

(Akkirman, 1998). Bu durum çatışma olgusunun önemini vurgulamakta ve çatışmanın sistematik bir şekilde yönetilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır.

2.5.2. Çatışma Nedenleri

Çatışmanın kökenlerini açıklayan iki farklı yaklaşım mevcuttur. İlk yaklaşım, Pondy (1967) tarafından oluşturulan ve çatışmayı beş aşamadan oluşan bir dizi olarak tanımlayan modeldir. Bu beş aşama sırasıyla, latent çatışma (şartlar), algılanmış çatışma (kavrayış), hissedilen çatışma (etki), açık çatışma (davranış) ve çatışma sonrası (koşullar) olarak sıralanmaktadır.

Üstü kapatılan sorunlar başka bir deyişle gizli çatışmalar daha büyük çatışmalara neden olabilmektedir. Çatışma çıkma olasılığı olan, çatışmaya sebep olabilecek durumlara örnek olarak dört temel gizli çatışma vardır. Bunlar: kısıtlı kaynaklar için rekabet, bağımsızlık için tahrik, amaç farklılıkları, kişiliklerin çatışması şeklinde ifade edilmektedir (Pondy, 1967). Gizli çatışma, çatışmaya ile ilgili koşulların oluştuğu fakat kişilerin ya da tarafların henüz bunun farkına varmadığı aşamadır.

Algılanan çatışma aşamasında ise kişiler ya da gruplar çatışmaya neden olan bu koşulları fark etmeye başlamışlardır. Bazen çatışma tarafların sadece aynı olayı farklı şekilde algılamaları sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu aşamada dikkat edilmesi gereken husus, zaman zaman taraflar var olan bir çatışmayı algılayamadıkları gibi; bazı durumlarda da ortada bir çatışma yokken varmışçasına bir algıya sahip olabilirler. Hissedilen çatışma aşaması ile kişiler ya da gruplar çatışmayı hissettikleri anda olumlu ya da olumsuz olarak süreç başlamaktadır. Bu aşama; kişilerin olumsuz duygular yaşamalarına sebep olmaktadır. Söz konusu aşamada kişiler bu duyguları fark etse de bu duyguları davranışa dönüştürüp karşı tarafa yansıtmamaktadır. Bu aşama çatışmayı duygusal boyutta incelemektedir. Açık çatışma, sorunların ve çözümlerin açıkça tartışıldığı aşamadır. Çatışmanın görünür olduğu bu aşamada kişiler duyguları doğrultusunda davranmaya başlar ve ona göre tepki verirler (Pondy, 1967).

Çatışmanın sonucu, çatışma sürecinin final adımını oluşturur. Eğer çatışma, tüm paydaşların tatmin edilmesi yoluyla çözümlenirse, sonuç olarak iş birliği temelli bir ortamın inşası daha da kolaylaşabilir. Diğer bir yandan eğer çatışma, bir ya da birkaç

tarafın hoşnutsuzluğu ile sonuçlanırsa, bu durum örgüt içindeki güven iklimini sarsabilecek ve böyle bir senaryo da performans düşüklüğüne yol açabilecektir (Özdemir vd., 2012).

Çatışma nedenlerini açıklayan ikinci model ise Robbins ve Judge (2013)'ün yılında geliştirdiği beş adımdan oluşan biraz daha karmaşık bir modeldir. Bu adımlar sırasıyla aşağıda belirtilmiştir:

- Oluşabilecek zıtlık ve uyumsuzluk hali
- Duyguların kavranması ve bu duyguların kişiselleştiği an
- Maksatlar
- Tutum
- Varılan çıkarımlar

Bu adımların ilki, alenen oluşmamış ama, çatışmaya sebep olacak bulguların meydana geldiği durumdur. Bu çatışmaya aktif olmayan ya da potansiyel çatışma isimleri de verilmektedir.

İkinci aşama, kişilerin çatışmayı algılamaları ve kişiselleştirmeleriyle karakterize edilir. Robbins ve Judge (2013)'ün yaptıkları açıklamaya göre, bu aşama çatışmanın farkına varılması ve onun etkilerinin kişisel düzeyde hissedilmesiyle ilgilidir. Bu evrede, çatışmaya dahil olan bireyler ya da gruplar, çatışmanın varlığını ve potansiyel etkilerini algılamaya başlarlar. Bu aşama, çatışmanın sadece fark edilmesiyle sınırlı kalmaz; aynı zamanda çatışmanın kişiselleştirilmesi ve taraf ya da tarafların hissettiklerinin ifade edilmesi sürecini de içerir. Bu durum, çatışmanın sadece teorik ya da soyut bir konsept olmaktan çıkıp, kişilerin duygusal ve bilişsel dünyalarında somut bir yer edinmesi anlamına gelir. Kişiler veya gruplar, çatışmanın kendileri veya değer verdikleri şeyler üzerindeki potansiyel etkilerini düşünmeye başlar ve bu, genellikle çeşitli duygusal tepkilere yol açar. Bu evrede, çatışmanın doğası ve sebepleri hakkında daha fazla bilinçlenme ve iç gözlem de söz konusu olabilir. Taraflar, çatışmanın nasıl ilerleyebileceğine dair beklentiler geliştirebilir ve çatışmayı yönetmek için stratejiler düşünmeye başlayabilirler. Bu aşama, çatışma sürecinin daha ileri evrelere geçiş için bir temel oluşturur ve çatışmanın yönetilmesinde kritik bir rol oynar (Robbins ve Judge,

2013). Çatışma çıkması için müsait ortam oluşmuş olsa dahi kişiler ya da taraflar çatışmayı dikkatini yöneltmek o şeyin bilincine varamayıp kavrayamadığı için çatışma ortaya çıkmamaktadır (Özdemir vd., 2012).

Çatışma sürecinde üçüncü aşama, tarafların çatışmaya dair duygularının oluştuğu ve bu oluşan duyguların sonucunda tarafların niyetlerini belirledikleri aşamadır. Bireyler bu aşamada hem kendi hem karşı tarafın niyetlerini sorgulayarak bir davranış stratejisi geliştirmektedir.

Çatışma sürecinin dördüncü aşaması, duyguların davranışa dönüşümünü içerir ve bu aşama, çatışmanın artık açıkça meydana çıktığı ve tarafların birbirlerine karşı tutumlarını ve tepkilerini davranışlarıyla gösterdikleri noktadır. Bu evrede, çatışmanın varlığı sadece algılanmakla kalmaz, aynı zamanda tarafların seçtiği davranış biçimleri aracılığıyla ifade edilir. Bu, sözlü tartışmalar, fiziksel eylemler veya diğer gözle görülebilir davranışlar şeklinde olabilir. Bu aşama, çatışmanın en yoğun ve görünür olduğu evredir ve tarafların birbirlerine karşı aldıkları pozisyonlar netleşir. Çatışma sürecinin son aşaması ise elde edilen sonuçların analiz edilmesi ve değerlendirilmesidir. Bu aşamada, çatışmanın getirdiği sonuçlar tarafların başarısını etkiler. Bu sonuçlar ya fonksiyonel (olumlu) ya da fonksiyonel olmayan (olumsuz) olarak değerlendirilir. Fonksiyonel sonuçlar, gruplar veya bireyler için olumlu olarak görülür ve genellikle iş birliğini, anlayışı ve grup içi ilişkilerin gelişmesini destekler. Buna karşılık, fonksiyonel olmayan sonuçlar, gruplar için olumsuz olarak kabul edilir ve çoğu zaman işbirliği eksikliği, anlaşmazlık ve grup içi gerilimlere yol açabilir. Bu aşama, çatışmanın uzun vadeli etkilerini ve tarafların gelecekteki ilişkilerini belirleyici olabilir ve bu nedenle çatışma yönetimi ve çözüm süreçleri için önemli bir değerlendirme noktasıdır (Robbins ve Judge, 2013).

2.5.3. Çatışma Türleri

2.5.3.1. Taraflarına Göre Çatışma Türleri

Bu çatışma türü, karşılıklı münakaşa edilen kişilerin niteliğine göre meydana gelmektedir. Taraflar birden fazla kişiden oluşabileceği gibi tek kişi tarafından da meydana gelebilir (Kösehan, 2005).

- **Bireylerin kendi kendilerine içsel çatışmaları:** Bireylerin kendisiyle ilgili olan beklentilerinde yaşadıkları emin olamama durumundan ya da kendilerine verilen görev ve sorumluluklardan memnun olmadıkları zaman yaşadıkları çatışmalardır (Koçel, 2010).
- **Bireyler arasında görülen çatışmalar:** Bireylerin karşılıklı düşünce, bakış açısı, amaçları ve duyguları gibi olgulardan dolayı ortaya çıkan çatışmalardır (Eren, 1989). En sık rastlanan çatışma türü bireyler arasında görülenlerdir (Zengin, 2009). Bu çatışma türlerinde karşılıklı fikirler beyan edilip kabul ettirilme çabası güdüldüğünden rekabet ortamı doğmaktadır. Bu nedenle, örgütün gelişimine katkı sağlanabilir. Ancak taraflar arasında anlaşmazlıklar ve çekişmelerde boy göstereceği için bireyler arasındaki iletişimlerde problemler ortaya çıkabilecektir (Baykal ve Kovancı, 2008).
- **Bireyler ve gruplar arasında görülen çatışmalar:** Bireylerin dahil oldukları grubun amaçlarını ve hedeflerini benimseyememesinden kaynaklanarak çatışma ortamı yaratabilecek bir durumdur (Ertürk, 2000).
- **Gruplar arasında görülen çatışmalar:** Aynı örgüt yapısı içerisinde bulunan ayrı birimler ya da gruplar arasında meydana gelen çatışmalardır (Eren, 1989). Bu çatışmayı yönetmek diğerlerine göre daha zor olabilmektedir. Çünkü çatışmanın çözülmesinden sorumlu bireyin, çatışmanın yaşandığı bu gruplardan birine mensup olma ihtimali bulunmaktadır (Akat ve Budak, 1994). Böyle bir durum söz konusu ise sorumluluğu bulunan bireyin menfaatlerden uzak durarak uzlaştırıcı bir role bürünmesi gerekmektedir (Ertürk, 2000).
- **Örgütler arasında görülen çatışmalar:** Sendikalar ile işletmeler arasındaki çatışmalar örnek olarak gösterilebilir. Bazen yapıcı bazen ise ilişkileri bitirici şekilde sonuçlar doğurabilir (Recepoğlu, 2021).

2.5.3.2. Örgütsel Amaçlara Fonksiyonel Etkisine Göre Çatışma Türleri

Çatışmalar, örgütsel açıdan olumlu ve olumsuz etkiler getirmektedir. Bu doğrultuda fayda sağlayan ve sağlamayan çatışmalara ilişkin bilgiler aşağıdaki şekilde belirtilmektedir (Ataman, 2001; Sarpkaya, 2022)

- **Fayda sağlayan çatışmalar:** Örgüt hedeflerinin gerçekleşmesi için değişim ve yenileme esaslı yaşanan çatışmalardır (Balbağ ve Gürdoğan Bayır, 2016). Yapılan işlerin ve örgütteki süreçlerin daha verimli olmasını sağlamaktadır. Performansı artırıcı etki göstermektedir (Ataman, 2001).
- **Fayda sağlamayan çatışmalar:** Örgütsel hedeflerin gerçekleşmesine engel olan çatışmalardır (Solmuş, 2001). Bu türdeki çatışmalar yıkıcı etkiye sebep olabilir (Sarpkaya, 2022). Ayrıca performans düşüklüğü, planlarda aksama, karar mekanizmasında zaman kaybı gibi sorunlara yol açtığı görülmektedir (Dişbudak, 2011).

2.5.3.3. Örgüt Yapısındaki Yerine Göre Çatışma Türleri

Örgütlerin yapılarındaki yerleri doğrultusunda çatışma türleri toplamda üç bölüm olarak incelenebilmektedir:

- **Dikey çatışmalar:** Genellikle üst ve ast ilişkisinden doğan çatışmalardır. Hedeflere ulaşabilmek amacıyla üstlerin astlarına verdikleri görevlerin çatışmalara yol açabileceği gibi üst bireyin astı üzerindeki yetkilerin kullanımından kaynaklanan çatışmalar da görülebilmektedir (Özel, 1996).
- **Yatay çatışmalar:** Örgüt içerisinde aynı statüde olan bireyler veya gruplar arasında görülen çatışmalardır. Bu çatışmalarda daha çok yetki ve kaynak kullanımından doğan sorunlar görülmektedir. Ayrıca iş ortamı haricinde örgütte çalışan bireylerin birbirleriyle olan sorunlarının da çatışmalara sebebiyet verdiği görülmektedir (Aslan, 2003).
- **Emir-Komuta-Kurmay çatışmaları:** Kurmay, örgütte yapılan işlerin raporunu uzman personele vermekle görevlidir. Yapılan işlerle alakalı sorumluluklar emir-

komuta personeline aittir. Komuta-kurmay ilişkilerinde ise çoğunlukla otorite ilişkilerinden kaynaklanan çatışmalar ön plana çıkmaktadır (Çolak, 2007).

2.5.3.4. Ortaya Çıkış Kaynaklarına Göre Çatışma Türleri

Ortaya çıkış kaynaklarına göre çatışmalar potansiyel, hissedilen, algılanan ve açık çatışmalar olarak dört grupta ele alınmaktadır.

- **Potansiyel çatışma:** Aynı ortamda bulunan bireyler arasında gerçekleşebilir. Çatışmaların meydana gelmesini sağlayabilecek olan sebepleri ifade etmektedir (Uysal, 2004).
- **Hissedilen çatışma:** Çatışma durumundaki bireylerin karşılıklı duygularını ifade etmektedir. Örgüt performansının ve verimliliğinin artması adına yapıcı bir şekilde kullanılmalıdır (Solmuş, 2001).
- **Algılanan çatışma:** Bu çatışma türünde bireyler arasında anlaşmazlıklar meydana gelmiştir. Anlaşmazlıklar sonucu birbirleriyle çatışma durumundaki bireylerin karşı taraf hakkında kapıldıkları yanlış düşünceler ve tutumlardan kaynaklanmaktadır (Akçakaya, 2003).
- **Açık çatışma:** Bireylerin birbirlerine karşı açıkça hem söz söyleyerek hem de eylemsel biçimde zarar vermeye çalıştıkları görülmektedir (Bursalıoğlu, 2002). Bu çatışmaların temelinde kişiler arasında gerçekleşen fiili davranışlar ve karşı tarafın hedeflerine ulaştırılmama arzusu yatmaktadır (Şimşek, 1998).

2.5.4. Çatışma Çözme

Çatışma kavramının anlamına bakacak olursak; olay örgüsünde birden fazla kişinin var olduğu, ortada var olan çıkarların, alınacak kararların, yapılacak değişikliklerin ve bunlar gibi durumların sonuç aşamasında uygulanacak kararın veya oluşacak ortak fikrin kişiler tarafından tespit edilemeyip, uyuşmazlıkların yaşanmasıdır. Çatışma, bir firma içinde aynı ortamda çalışan fertlerin veya toplulukların beraberce çalışmalarından meydana gelen ve olağan iş prosedürünün aksamasına sebebiyet veren olaylar bütünüdür (Eren,

2001). Çatışmaların görüldüğü yerler gibi bir ayırım yapmak mümkün değildir. Çünkü insanların bulunduğu ve faaliyetlerini gerçekleştirdiği her yerde çatışma kavramını görmekteyiz. Bu durumun ortaya çıkardığı avantajlı ve dezavantajlı etkileri mevcuttur (Öztürk, 1998). Bu avantaj ve dezavantaj durumu tamamen çatışmanın idaresine bağlıdır. Güçlü bir beyin fırtınası veya seviyeli bir çatışma ortamı yeni fikirlerin ve yaratıcı görüşlerin oluşmasını sağlayacaktır. Fakat hiçbir fikir ayırımının olmadığı durumlarda gelişme olasılığı zayıflamaktadır (Elalmış, 2011). Çatışmalar işle ilgili olabileceği gibi kişisel nedenlerden de olabilir. Taraflar birbirlerinin yaptığı işi beğenmiyor olabilirler veya üst statüdeki birey, astına bir iş verip bu işin sonucundan memnun kalmayabilir. Bunun yanı sıra, insanların yaşam tarzları, bakış açıları, ortamda kendilerini ifade ediş şekilleri, etik olan ve etik olmayan davranışları da çatışma yaratabilecek sebeplerden olabilirler. İş hayatındaki çatışmalara en aza indirgeyebilmek için motivasyonun önemli bir yeri vardır. Maslow'un "İhtiyaçlar Hiyerarşisi" de yazdığı gibi idareci pozisyonundaki kişi veya kişiler işletmedeki iş görenlerin performansını yükseltmek ve daha fazla verim almak istiyorlarsa onların motivasyon ihtiyaçlarına karşı duyarlı olmaları gerekir ve onları motive edebilmek için uygun ortamı sağlamaları gerekir. Bu durum gerçekleşmez ise iş görenler motivasyon açısından doyum noktasına ulaşamayacaklar ve çatışma ortamı meydana gelecektir (Boone ve Kurtz, 1987).

2.5.5. Çatışma Çözme Süreci ve Sonuçları

Genel anlamda olumsuz olarak kabul edilen çatışma, doğru yönetilebildiği takdirde hem bireyler hem de örgüt açısından olumlu sonuçlar doğurabilen bir olgudur. Doğru bir şekilde yönetilen çatışmanın örgüte yaratıcılık, yenilikçilik ve değişim gibi akımları tetiklemesi, yeni fikirlerin ortaya çıkmasına imkan vermesi, bilgi alışverişinin ve iletişimin artmasını sağlaması gibi birçok faydası vardır. Bütün bunlar da etkin bir şekilde yönetilebilen çatışmaların örgütü ileriye taşımaya, gelişimine oldukça büyük bir katkısı olduğu anlamına gelmektedir (De Dreu vd., 2001; Sökmen ve Yazıcıoğlu, 2005).

Olumlu yönetilemeyen bir çatışma çoğunlukla organizasyon için olumsuz neticelere yol açmaktadır. Verim düşüklüğü, performansın düşmesi, örgüt içinde güvensiz bir atmosferin oluşması, devamsızlık ve iş gücü kaybı gibi olumsuz sonuçlar bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Çatışmaların etkin bir biçimde ele alınabilmesi için, çatışmanın neden

kaynaklandığının ve hangi taraflar arasında meydana geldiğinin tespit edilmesi önemlidir. Bu analizin ardından, sorunun çözümü için en uygun strateji belirlenir (Korkmaz, 2004).

1990'lı yılların başında kabul edilebilir düzeyde çatışmaların örgütteki yaratıcılığı desteklemesi açısından gerekli olduğu ve çatışmanın en iyi şekilde nasıl yönetilebileceği kavramları davranış bilimcilerin ilgisini çekmeye başlamıştır. Yöneticiler kin, nefret, öfke gibi negatif duygulara sebep olan, örgütün etkin ve verimli şekilde çalışmasını olumsuz yönde etkileyen ve örgüt içindeki güveni zedeleyen başka bir deyişle fonksiyonel olmayan çatışmaları azaltmak; yeni ve yaratıcı fikirler oluşması için ortam sağlayan, örgütün stabil yapısını değiştirerek daha dinamik bir ortama dönüşmesini sağlayan başka bir deyişle fonksiyonel çatışmayı artırmak isteyeceklerdir. Örgütün gelişebilmesi, ilerleyebilmesi, devamlı değişen rekabet koşullarına ayak uydurabilmesi için çatışmanın, kaçınılmaz ve vazgeçilmez bir olgu olduğu 90'lı yıllardan sonra tamamen kabul görmeye başlamıştır. Böylelikle, ortaya çıkan çatışmaların bastırılması yerine, örgüte fayda sağlayacak şekilde yönetilmesi gerektiği algısı kendini oluşmaya başlamıştır (Sökmen ve Yazıcıoğlu, 2005).

Bwowe (2007) araştırmasında, yöneticilere sorulan sorular sonucunda çatışma yönetiminin liderlik, iletişim becerileri gibi konulardan çok daha önemli ve öncelikli olduğu ortaya koymuştur. Bununla birlikte yöneticilerin zamanlarının önemli bir kısmını çatışma yönetimine ayırmaları gerektiğinin önerildiğini belirtmektedir. Bu durum, örgütlerdeki çatışmaların doğru ve etkili bir şekilde yönetilmesinin önemini vurgulamaktadır.

Çatışma gerek örgüt için gerekse bireyler için birtakım sonuçlar doğurmaktadır. Bu sonuçlar çatışmanın nasıl yönetildiği ile doğrudan bağlantılı olup, olumlu ya da olumsuz olabilmektedir. Geleneksel yönetim düşüncesine göre çatışma olumsuz bir anlam ifade etse de aslında çatışmayı iyi yönetebilen birçok birey ve örgüt bu çatışmadan olumlu sonuçlar elde edebilmektedir (Pondy, 1967). Çatışma esnasında karşılıklı iletişimin şeffaf, sade, açık ve anlaşılır olması örgüt içinde güven esasına dayalı bir ortam oluşmasını sağlayacaktır. Bu da çatışma olgusunu örgüt için bir sorun olmaktan çıkaracak ve tam tersi çatışma örgütün gelişmesine vesile olacaktır. Kısaca ifade edilecek olursa çatışmanın örgüte sağlayacağı olumlu sonuçlar aşağıdaki gibi sıralanmaktadır (Pondy, 1967):

- Problemlerin karşılıklı konuşularak çözülmesini sağlar, konuya ilişkin farklı bakış açılarının geliştirilmesine yardımcı olur ve bireylerin sorun çözme yeteneklerini geliştirir.

- Çatışma esnasında çalışanlar arasındaki problemin ne olduğu saptanır ve bu durumda çatışmanın çözüme ulaştırılabilmesi için karşıt düşünce ileri sürmeyi sağlar.
- Çatışma yaratıcılığı artırır ve örgütte yeni fikirlerin oluşumu için zemin oluşturur.
- Örgütün verimliliğinin düşmesine neden olan sebeplerin belirlenmesini sağlar ve verimliliği artırabilmek için çalışanların daha çok fikir üretmelerini sağlar.
- Çalışanların karşılıklı iletişimlerinin gelişmesine katkı sağlayarak bilgi alışverişinin hızlanmasına ve çalışanların tek düze bir iş ortamından çıkmasına imkan verir.
- Çatışma esnasında tarafsız olmaya özen gösteren ve fikirlerini belli etmekten hoşlanmayan çalışanlar da kendi düşüncelerini ifade etmeye zorlanacaklardır. Bu durumda daha şeffaf iletişimlerin oluşmasını sağlayacaktır.

Çatışmanın doğru yönetildiği takdirde her ne kadar olumlu sonuçlar doğurduğu bir gerçekse de bunun beraberinde olumsuz sonuçları da bulunmaktadır. Çatışma uygun stratejilerle kontrol altına alınmadığı takdirde hem örgüt hem de bireyler için olumsuz birtakım sonuçlar doğurmaktadır. Bu olumsuz sonuçlar ise aşağıdaki gibi sıralanabilir (Korkmaz, 2004):

- Çalışanlar arasında güvensiz bir ortam oluşur, örgüt ekip çalışmaları kurmakta zorlanır ve örgütün verimliliği düşer.
- Çalışanlar arasında sağlıklı iletişim kurulması güçleşir ve buna bağlı olarak bilgi alış-veriş hızı yavaşlar.
- Çözüme ulaşamayan ve uzun süren çatışmalar örgüt içerisinde gerginliğe yol açar. Bunun sonucunda da çalışanların stres düzeyi artar, bu durumda iş kaybına, verimsizliğe, devamsızlıkların artmasına ve çalışanların mental açıdan daha fazla yorulup yıpranmalarına yol açar.

2.5.6. Çatışma Çözme Yöntemleri

Çatışma çözme yöntemleri üzerine farklı yaklaşımlar geliştirilmiştir. Aşağıda çatışma çözme yöntemleri ortaya konulmuştur (Türk, 2008; Sünbül, 2008):

- **Çatışmadan Kaçınmak:** Bu yaklaşımla birlikte, tarafların çatışma ile birlikte gelen durumdan rahatsız oldukları, problemin kendisi ile ilgilenmedikleri ve problemin müzakere edilmesine hazır olmadıkları görülmektedir.
- **İnformal Problem Çözümü:** Çatışmanın devam etmesinin taraflar için uygun olmaması durumunda informal problem çözümü denenmelidir.
- **Müzakere Etme:** Çatışmanın taraflarının, çatışma çözümü için yüz yüze gelmeleri ve herhangi yardım görmeden bazı amaçlardan feragat ederek ortak bir nokta arayışında bulunmaları sürecidir.
- **Arabuluculuk:** Tartışma dışındaki farklı ve objektif bir kişinin gönüllü biçimde yardım etmesi ve tarafsız kalarak iletişim becerilerini kullanması durumudur.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırma evreni ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama aracı ile verilerin toplanması ve elde edilen verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel yöntem ve teknikler açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada öğretmenlerin çatışma çözme stratejileri, okul iklimi algıları ve okula bağlılık düzeylerinin görev yapılan okul türüne göre farklılık gösterip göstermediği ortaya konulmuştur. Bu doğrultuda nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama, geniş gruplar üzerinde yürütülen, gruptaki bireylerin bir olgu ve olayla ilgili görüşlerinin, tutumlarının alındığı, olgu ve olayların betimlenmeye çalışıldığı araştırmalardır (Karakaya, 2012: 59). Bu araştırma yöntemi nesnelere, toplumların, kurumların yapısını ve olayların işleyişini tanımlamak amacıyla kullanılır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Bu araştırmada da, öğretmen adaylarının öz düzenleme düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelendiğinden betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın evreni, İstanbul ilinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı çalışan öğretmenler ve Uluslararası Bakalorya Programı uygulayan okullarda görev yapan öğretmenlerdir. Araştırmanın örneklemini, basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bu örnekleme dayanarak araştırmanın sonuçları, evren genelindeki tüm öğretmenler hakkında çıkarımlar yapmaya çalışılmıştır. Buna göre Ulusal Öğretim Programı uygulayan okullardan 158 öğretmen ve Uluslararası Bakalorya Programı uygulayan okullardan 161 öğretmen örneklem grubuna dahil edilmiştir (Tablo 1).

Tablo 1*Öğretim Programına Yönelik Dağılım*

		n	%
Öğretim Programı	Uluslararası Bakalorya Programı	161	50,5
	Millî Eğitim Bakanlığı'nın Öğretim Programı	158	49,5

Tablo 1'de katılımcıların görev yaptıkları okullarda uygulanan öğretim programı türleri incelendiğinde %49,5'i Millî Eğitim Bakanlığı'nın Öğretim Programı'nda olduğunu belirtirken; %50,5'i Uluslararası Bakalorya programı ile çalıştıkları görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, katılımcı öğretmenlere “Çatışma Çözme Stratejileri Ölçeği”, “Okul İklimi Ölçeği” ve “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Çatışma Çözme Stratejileri Ölçeği: Öğretmenlerin çatışma çözme stratejilerini belirlemek amacıyla Rahim (1983) tarafından geliştirilen “Çatışma Çözme Stratejisi Anketi-ROCI-II” kullanılmıştır. Ölçek, beşli Likert tipinde olup 28 madde ve 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Güvenirlik analizleri, ölçeğin güvenilirliğini değerlendirmek için Gürdoğan-Bayır ve Gültekin (2019) tarafından yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda, 277 öğrencinin ölçeğin 22 maddesine verdikleri yanıtlardan yola çıkılarak iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, iç tutarlılık katsayısı $\alpha=0.92$ olarak belirlenmiştir. Bu durum, öğrencilerin ölçeğe verdikleri yanıtların birbirleriyle uyumlu olduğunu ve ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir. Ölçeği oluşturan faktörlerden biri olan “Uzlaşmaya başvurma” için hesaplanan iç tutarlılık katsayısı 0.92 olarak bulunmuştur. Bu değer, ölçeğin bu faktör altında yer alan maddelerin birbirleriyle uyumlu ve tutarlı bir şekilde ölçtüğünü gösterir. Diğer bir faktör olan “Şiddete başvurma” için hesaplanan iç tutarlılık katsayısı ise 0.81 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuç da ölçeğin bu faktör altındaki maddelerin de birbirleriyle uyumlu bir şekilde ölçtüğünü göstermektedir. Açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına dayanarak elde edilen bu iç tutarlılık katsayıları, ölçeğin maddelerinin güvenilir bir şekilde ölçtüğünü ve ölçümün istikrarlı olduğunu belirtir. Özellikle yüksek iç tutarlılık katsayıları, ölçeğin öğrencilerin gerçek düşüncelerini ve tutumlarını yansıttığını göstermektedir. Bu da araştırmanın sonuçlarının daha güvenilir ve geçerli olduğunu desteklemektedir.

Okul İklimi Ölçeği: Öğretmenlerin algılarına göre değerlendirilen okul iklimini belirlemek için Canlı, Demirtaş ve Özer (2018) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, 23 madde ve 5 alt boyuttan oluşmaktadır ve 5’li Likert tipinde değerlendirilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğine yönelik Canlı, Demirtaş ve Özer (2018) tarafından gerçekleştirilen analizler, ölçeğin iç tutarlılık katsayılarını ortaya koymuştur. Bu bağlamda, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı demokratiklik ve okula adanma boyutu için “.908”, liderlik ve etkileşim boyutu için “.897”, başarı etkenleri boyutu için “.753”, samimiyet boyutu için “.852” ve çatışma boyutu için “.730” şeklinde hesaplanmıştır. Ayrıca, ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik (Pearson korelasyon) katsayısı da incelenmiştir. Bu analiz sonucunda okul iklimi ölçeğinin demokratiklik ve okula adanma boyutu için “.923”, liderlik ve etkileşim boyutu için “.962”, başarı etkenleri boyutu için “.826”, samimiyet boyutu için “.914” ve çatışma boyutu için “.946” olarak hesaplanmıştır. Bu güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları, ölçeğin ilkökul, ortaokul ve lise düzeyindeki öğretmenlerin okul iklimine dair algılarını belirlemede etkili ve güvenilir bir ölçüm aracı olarak kullanılabilceğini vurgulamaktadır. Elde edilen sonuçlar, ölçeğin farklı boyutlarda güvenilir sonuçlar sağladığını ve bu sayede öğretmenlerin okul iklimine yönelik algılarını değerlendirmede güçlü bir araç olduğunu göstermektedir. Bu tür geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, araştırmanın sağlamlığını ve sonuçların güvenilirliğini artırmada kritik bir rol oynamaktadır.

Örgütsel Bağlılık Ölçeği: Penley ve Gould (1988) tarafından geliştirilen ve Ergün ve Çelik (2019) tarafından Türkçe’ye uyarlanan ölçek, öğretmenlerin okula bağlılıklarını değerlendirmek için kullanılmıştır. Ölçek, 15 madde ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır ve herhangi bir ters kodlamaya sahip değildir. Ergün ve Çelik (2019) tarafından yapılan açımlayıcı faktör analizi, değişkenler arasındaki ilişkileri değerlendirerek ortaya çıkan faktörleri belirlemede kullanılmıştır. Bu faktörlerin doğrulaması ise doğrulayıcı faktör analizi ile gerçekleştirilmiştir. İlk alt boyut olan “zoraki bağlılık” için iç tutarlılık katsayısı .92 olarak hesaplanmıştır. İkinci alt boyut olan “ahlaki bağlılık” için bu katsayı .94 olarak bulunmuş, üçüncü alt boyut olan “çıkarcı bağlılık” ise .93 iç tutarlılık katsayısına sahip olarak tespit edilmiştir. Bu bulgular, ölçeği oluşturan alt boyutların tümünün yüksek iç tutarlığa sahip olduğunu göstermektedir. Yapılan geçerlik ve güvenilirlik analizleri sonucunda, Örgütsel Bağlılık Ölçeği’nin Türkçe versiyonunun ülkemizdeki okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılıkla ilgili görüşlerini değerlendirmek için uygun bir araç olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Veri toplama süreci, anketler yoluyla gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlere, çatışma çözme stratejileri, okul iklimi algıları ve okula bağlılık düzeylerine dair çeşitli sorular içeren anketler gönderilmiştir. Anketler, online form aracılığıyla veya fiziksel olarak öğretmenlere sunulmuştur. Veri toplama sürecinde, öğretmenlerin zamanlarının kıymetli olduğunun farkında olarak, anketlerin düzgün bir şekilde tasarlanması, net ve anlaşılır olması sağlanmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin gizliliğine saygı gösterilerek verilerin güvenliği ve anonimliği korunmuştur.

3.5. Verilerin Analizi

Bu çalışmada elde edilen verilerin analizi SPSS 25.0 paket programı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmadaki ölçek puanlarının hesaplaması yapılmış, puanların normal dağılıma uygun olup olmadığının belirlenmesi adına basıklık ile çarpıklık katsayıları incelenmiştir. Kullanılan ölçeklerden elde edilmiş olan basıklık ile çarpıklık değerlerinin -3 ile +3 aralığında olmasının normal dağılım adına yeterli olduğu kabul edilmektedir (De Carlo, 1997; Hopkins ve Weeks, 1990; Moors, 1986; Groeneveld ve Meeden, 1984). Tablo 2’de basıklık ve çarpıklık değerleri ile güvenirlilik katsayıları ortaya konulmuştur.

Tablo 2

Basıklık ve Çarpıklık Değerleri ile Güvenirlilik Katsayısı

	n	Çarpıklık	Basıklık
Bütünleştirme Stratejisi	319	-1,490	3,238
Uzlaşma Stratejisi	319	-1,135	1,776
Ödün Verme Stratejisi	319	-0,239	-0,478
Kaçınma Stratejisi	319	-0,224	-0,866
Hükmetme Stratejisi	319	-0,131	-1,029
Çatışma Çözme Stratejisi	319	-0,329	0,390
Demokratiklik ve Okula Adanma	319	-0,956	1,019
Liderlik ve Etkileşim	319	-1,145	1,031
Başarı Etkenleri	319	-0,987	1,170
Samimiyet	319	-1,064	1,323
Çatışma	319	-0,032	-1,053

Okul İklimi	319	-0,639	0,439
Çıkarıcı Bağlılık	319	-0,679	0,243
Zoraki Bağlılık	319	0,385	-1,109
Ahlaki Bağlılık	319	-1,187	1,620
Örgütsel Bağlılık	319	-0,137	0,696

Değerlerin incelenmesiyle elde edilen her puanın basıklık ile çarpıklık katsayısının -3 ile +3 aralığında olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda elde edilen puanların, normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Puanların normal dağılım göstermiş olması sebebiyle bu çalışmada parametrik test tekniklerinin uygulanması uygun görülmüştür. Ölçek puanlarının demografik özellikler doğrultusunda farklılık göstermesi durumuna dair analizler için ANOVA ve t testi kullanılmıştır. ANOVA, $k(k>2)$ gruplu değişkenler için, t testi ise 2 gruplu demografik değişkenler için kullanılmıştır. Bununla birlikte örgütsel bağlılık, okul iklimi ve çatışma çözme stratejileri arasındaki ilişkinin yönü ve şiddetini ortaya koymak adına Pearson Korelasyon Testi kullanılması uygun görülmüştür.

4. BULGULAR

Araştırmada elde edilen veriler, istatistiki analiz teknikleriyle çözümlenmiş ve ortaya çıkan bulgulara bu bölümde yer verilmiştir.

4.1. Betimsel İstatistiklere Dair Bulgular

Tablo 3’de görüldüğü üzere bütünleştirme stratejisi puan ortalaması 29,54, uzlaşma stratejisi puan ortalaması 16,40, ödün verme stratejisi puan ortalaması 21,65, kaçınma stratejisi puan ortalaması 20,89, hükmetme stratejisi puan ortalaması 17,45, çatışma çözme stratejisi puan ortalaması 105,92, demokratik ve okula adanma puan ortalaması 24,73, liderlik ve etkileşim puan ortalaması 24,61, başarı etkenleri puan ortalaması 16,65, samimiyet puan ortalaması 12,32, çatışma puan ortalaması 12,03, okul iklimi puan ortalaması 90,35, çıkarıcı bağlılık puan ortalaması 19,28, zoraki bağlı puan ortalaması 12,10, ahlaki bağlılık puan ortalaması 20,71 ve örgütsel bağlılık puan ortalaması 52,09 olarak elde edilmiştir.

Tablo 3

Çatışma Çözme Stratejisi, Okul İklimi ve Örgütsel Bağlılık Ölçek Puanlarının Tanımlayıcı İstatistikleri

	n	Minimum	Maximum	Ort.	ss
Bütünleştirme Stratejisi	319	7,00	35,00	29,54	5,24
Uzlaşma Stratejisi	319	4,00	20,00	16,40	3,14
Ödün Verme Stratejisi	319	7,00	30,00	21,65	5,65
Kaçınma Stratejisi	319	6,00	30,00	20,89	6,47
Hükmetme Stratejisi	319	5,00	25,00	17,45	5,30
Çatışma Çözme Stratejisi	319	37,00	140,00	105,92	22,40
Demokratiklik ve Okula Adanma	319	7,00	30,00	24,73	4,90
Liderlik ve Etkileşim	319	6,00	30,00	24,61	5,60
Başarı Etkenleri	319	4,00	20,00	16,65	3,24
Samimiyet	319	3,00	15,00	12,33	2,64
Çatışma	319	4,00	20,00	12,03	5,07
Okul İklimi	319	38,00	115,00	90,35	15,34

Çıkarıcı Bağlılık	319	5,00	25,00	19,28	4,23
Zoraki Bağlılık	319	5,00	25,00	12,10	5,96
Ahlaki Bağlılık	319	5,00	25,00	20,71	3,99
Örgütsel Bağlılık	319	17,00	75,00	52,09	9,99

4.2. Ölçek Puanlarının Öğretim Programı Bakımından Farklılık Gösterme Analizine Dair Bulgular

4.2.1. Çatışma Çözme Stratejisi Alt Boyutlarının Öğretim Programı Bakımından Farklılık Gösterme Analizine Dair Bulgular

Tablo 4’de Ulusal Öğretim Programını uygulayan okullarda çalışan öğretmenlerle Uluslararası Bakalorya Programını uygulayan okullardaki öğretmenlerin çatışma çözme stratejileri alt boyutlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4

Çatışma Çözme Stratejisi Alt Boyutlarının Öğretim Programı Bakımından Farklılık Gösterme Analizine Dair Bulgular

		n	Ort.	ss	t	p
Bütünleştirme Stratejisi	Ulusal Öğretim Programı	158	28,05	5,72	-5,247	0,000*
	Uluslararası Bakalorya Programı	161	31,01	4,25		
Uzlaşma Stratejisi	Ulusal Öğretim Programı	158	15,37	3,22	-6,090	0,000*
	Uluslararası Bakalorya Programı	161	17,40	2,72		
Ödün Verme Stratejisi	Ulusal Öğretim Programı	158	18,23	4,31	-13,311	0,000*
	Uluslararası Bakalorya Programı	161	24,99	4,75		
Kaçınma Stratejisi	Ulusal Öğretim Programı	158	17,04	4,89	-13,064	0,000*
	Uluslararası Bakalorya Programı	161	24,68	5,53		
Hükmetme Stratejisi	Ulusal Öğretim Programı	158	14,13	4,04	-14,059	0,000*
	Uluslararası Bakalorya Programı	161	20,70	4,29		
Çatışma Çözme	Ulusal Öğretim Programı	158	92,83	17,14	-	0,000*

Stratejisi	Uluslararası Bakalorya Programı	161	118,78	19,32	12,693	
-------------------	---------------------------------	-----	--------	-------	---------------	--

***p<0,05**

Bütünleştirme stratejisinde, Uluslararası Bakalorya Programını uygulayan öğretmenlerin, Ulusal Öğretim Programını uygulayan meslektaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı derecede daha yüksek puan aldıkları görülmüştür ($t=-5,247$; $p<0,05$). Uzlaşma stratejisinde de benzer bir sonuç ortaya çıkmaktadır; yine Uluslararası Bakalorya Programındaki öğretmenlerin puanları, Ulusal Öğretim Programındakilere göre daha yüksek ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t=-6,090$; $p<0,05$).

Ödün verme stratejisine bakıldığında, Ulusal Öğretim Programındaki öğretmenlerin ortalama puanları daha düşükken (18,23), Uluslararası Bakalorya Programındaki öğretmenlerin puanları önemli ölçüde yüksektir (24,99) ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<0,05$).

Kaçınma stratejisinde, Uluslararası Bakalorya Programındaki öğretmenler, Ulusal Öğretim Programındakilere göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek puanlar almışlardır ($t=13,064$; $p<0,05$).

Hükmetme stratejisinde de Uluslararası Bakalorya Programındaki öğretmenlerin ortalama puanları, Ulusal Öğretim Programındakilere göre anlamlı derecede yüksektir ($t=14,059$; $p<0,05$).

Bu bulgular doğrultusunda bakıldığında Uluslararası Bakalorya Programını uygulayan öğretmenlerin, çatışma çözme stratejileri konusunda Ulusal Öğretim Programını uygulayan öğretmenlere göre daha etkili oldukları söylenebilecektir.

4.2.2. Okul İkliminin Alt Boyutlarının Öğretim Programı Bakımından Farklılık Gösterme Analizine Dair Bulgular

Tablo 5’de Ulusal Öğretim Programını uygulayan okullarda çalışan öğretmenlerle Uluslararası Bakalorya Programını uygulayan okullardaki öğretmenlerin okul iklimi alt boyutlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 5

Okul İkliminin Alt Boyutlarının Öğretim Programı Bakımından Farklılık Gösterme Analizine Dair Bulgular

		n	Ort.	ss	t	p
Demokratiklik ve Okula Adanma	Ulusal Öğretim Programı	158	22,65	4,97	-8,266	0,000*
	Uluslararası Bakalorya Programı	161	26,78	3,88		
Liderlik ve Etkileşim	Ulusal Öğretim Programı	158	22,61	6,30	-6,683	0,000*
	Uluslararası Bakalorya Programı	161	26,56	3,96		
Başarı Etkenleri	Ulusal Öğretim Programı	158	15,42	3,29	-7,235	0,000*
	Uluslararası Bakalorya Programı	161	17,85	2,70		
Samimiyet	Ulusal Öğretim Programı	158	11,40	2,79	-6,681	0,000*
	Uluslararası Bakalorya Programı	161	13,25	2,12		
Çatışma	Ulusal Öğretim Programı	158	13,66	3,94	6,003	0,000*
	Uluslararası Bakalorya Programı	161	10,43	5,53		
Okul İklimi	Ulusal Öğretim Programı	158	85,74	16,50	-5,545	0,000*
	Uluslararası Bakalorya Programı	161	94,87	12,62		

***p<0,05**

Demokratiklik ve okula adanma boyutunda Uluslararası Bakalorya Programını uygulayan öğretmenler, Ulusal Öğretim Programını uygulayanlara göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek puan almışlardır ($t=-8,266$; $p<0,05$). Liderlik ve etkileşim boyutunda da benzer bir sonuç görülmekte, Uluslararası Bakalorya Programındaki öğretmenlerin puanları Ulusal Öğretim Programındakilere göre daha yüksektir ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t=-6,683$; $p<0,05$).

Başarı etkenleri boyutunda yine Uluslararası Bakalorya Programını uygulayan öğretmenlerin, Ulusal Öğretim Programını uygulayan öğretmenlere göre istatistiksel olarak anlamlı derecede daha yüksek puanlar aldıkları görülmektedir ($t=-7,235$; $p<0,05$). Samimiyet boyutunda da Uluslararası Bakalorya Programındaki öğretmenlerin puanları

Ulusal Öğretim Programındakilere göre anlamlı bir şekilde daha yüksektir ($t=-6,681$; $p<0,05$).

Çatışma boyutunda ise Ulusal Öğretim Programını uygulayan öğretmenlerin puanları Uluslararası Bakalorya Programını uygulayanlara göre daha yüksek olup, bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t=6,003$; $p<0,05$). Bu bulgu, Ulusal Öğretim Programını uygulayan okullarda çalışan öğretmenlerin, okul ortamında daha fazla çatışma yaşadıklarını göstermektedir.

Okul iklimi genel boyutunda ise Uluslararası Bakalorya Programını uygulayan öğretmenler, Ulusal Öğretim Programını uygulayan öğretmenlere göre istatistiksel olarak anlamlı derecede daha yüksek puanlar almışlardır ($t=-5,545$; $p<0,05$).

Buna göre Uluslararası Bakalorya Programını uygulayan okullarda çalışan öğretmenlerin, okul ikliminin çeşitli boyutlarına ilişkin daha olumlu tutumlar sergilediklerini düşünebilir. Özellikle demokratik katılım, liderlik ve başarıya yönelik faktörlerdeki yüksek puanlar, bu programın okul kültürü üzerinde olumlu bir etkisi olduğuna işaret etmektedir. Bununla birlikte, çatışma boyutundaki düşük puanlar, Ulusal Öğretim Programını uygulayan okullarda çalışma ortamının daha zorlayıcı olabileceğini göstermektedir.

4.2.3. Örgütsel Bağlılığın Alt Boyutlarının Öğretim Programı Bakımından Farklılık Gösterme Analizine Dair Bulgular

Tablo 6’da ise Ulusal Öğretim Programını uygulayan okullarda çalışan öğretmenlerle Uluslararası Bakalorya Programını uygulayan okullardaki öğretmenlerin örgütsel bağlılık alt boyutlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 6

Örgütsel Bağlılığın Alt Boyutlarının Öğretim Programı Bakımından Farklılık Gösterme Analizine Dair Bulgular

		n	Ort.	ss	t	p
Çıkarıcı Bağlılık	Ulusal Öğretim Programı	158	17,48	4,16	-8,268	0,000*
	Uluslararası Bakalorya Programı	161	21,04	3,51		
Zoraki Bağlılık	Ulusal Öğretim Programı	158	10,26	4,69	-5,746	0,000*
	Uluslararası Bakalorya Programı	161	13,91	6,51		

Ahlaki	Ulusal Öğretim Programı	158	19,02	4,30	-8,248	0,000*
Bağlılık	Uluslararası Bakalorya Programı	161	22,38	2,80		
Örgütsel	Ulusal Öğretim Programı	158	46,76	8,34	-11,106	0,000*
Bağlılık	Uluslararası Bakalorya Programı	161	57,32	8,64		

* $p < 0,05$

Çıkarıcı bağlılık boyutunda, Uluslararası Bakalorya Programını uygulayan öğretmenlerin Ulusal Öğretim Programını uygulayan öğretmenlere göre istatistiksel olarak anlamlı derecede daha yüksek puanlar aldığı görülmektedir ($t = -8,268$; $p < 0,05$).

Zoraki bağlılık boyutunda, Ulusal Öğretim Programını uygulayan öğretmenlerin puanları Uluslararası Bakalorya Programını uygulayan öğretmenlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek bulunmuştur ($t = -5,746$; $p < 0,05$).

Ahlaki bağlılık boyutunda, Uluslararası Bakalorya Programını uygulayan öğretmenlerin, Ulusal Öğretim Programını uygulayan öğretmenlere göre istatistiksel olarak anlamlı derecede daha yüksek puanlar aldığı görülmektedir ($t = -8,248$; $p < 0,05$).

Genel örgütsel bağlılık puanlarına bakıldığında, Uluslararası Bakalorya Programını uygulayan öğretmenlerin puanlarının, Ulusal Öğretim Programını uygulayan öğretmenlerinkinden istatistiksel olarak anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmektedir ($t = -11,106$; $p < 0,05$). Bu, Uluslararası Bakalorya Programının, öğretmenlerde daha güçlü bir örgütsel bağlılık oluşturduğunu göstermektedir.

Çatışma çözme stratejisi ile alt boyutları, demokratiklik ve okula adanma alt boyutu, liderlik ve etkileşim alt boyutu, başarı etkenleri alt boyutu, samimiyet alt boyutu, okul iklimi ölçeği ve örgütsel bağlılık ile alt boyutları öğretim programı türü bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p < 0,05$). Ortalama puanlara göre Uluslararası Bakalorya programında olanların, Millî Eğitim Bakanlığı'nın Öğretim Programı'nda olanlara göre daha yüksek puana sahip olduğu tespit edilmiştir. Çatışma alt boyutu öğretim programı türü bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p < 0,05$). Ortalama puanlara göre Millî Eğitim Bakanlığı'nın Öğretim Programı'nda olanların, Uluslararası Bakalorya Programı'nda olanlara göre daha yüksek puana sahip olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda bakıldığında Uluslararası Bakalorya Programı'nda yer alan öğretmenler, Ulusal Öğretim Programı'ndaki öğretmenlere göre çatışma çözme stratejilerinde daha yüksek puanlar almıştır. Demokratiklik ve Okula Adanma boyutunda da Uluslararası Bakalorya programındaki öğretmenler, Millî Eğitim

Bakanlığı'nın programına göre daha yüksek puanlar elde etmiştir. Liderlik ve etkileşim boyutunda da benzer bir durum gözlemlenmiş, Uluslararası Bakalorya Programı uygulayan okullardaki öğretmenler daha yüksek puanlar almıştır. Her iki programdaki öğretmenler arasında başarı etkenleri ve samimiyet boyutlarında da farklılıklar bulunmaktadır. Burada da Uluslararası Bakalorya programındaki öğretmenlerin daha yüksek olduğu görülmektedir. Okul iklimi ve örgütsel bağlılık boyutlarında da Uluslararası Bakalorya programındaki öğretmenler, Ulusal Öğretim Programı'ndaki öğretmenlerden daha yüksek puanlar almıştır. Ancak çatışma alt boyutunda Ulusal Öğretim Programı'nda olan öğretmenler, Uluslararası Bakalorya Programı'ndaki öğretmenlere göre daha yüksek puan almıştır.

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmada elde edilen bulgular, öğretim programlarının türüne göre öğretmenlerin çeşitli boyutlardaki performanslarında önemli farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Bu farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olması, öğretim programlarının öğretmen davranışları ve algıları üzerindeki etkisinin somut bir şekilde kanıtlandığını göstermektedir. Özellikle, çatışma çözme stratejileri, demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri, samimiyet ve okul iklimi ölçeği, örgütsel bağlılık ve alt boyutları gibi kritik alanlarda öğretim programlarının türlerine bağlı olarak farklılaşan performanslar görülmüştür.

Ortalama puanlar açısından, Uluslararası Bakalorya programında görev yapan öğretmenlerin, Ulusal Öğretim Programı uygulayan okullardaki öğretmenlere kıyasla daha yüksek puanlara sahip olduğu bulgusu, Uluslararası Bakalorya programının öğretmenlerin profesyonel yetkinliklerini ve okul içi etkileşimlerini destekleyen bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, Uluslararası Bakalorya programının öğrenci merkezli, araştırma odaklı ve eleştirel düşünmeyi teşvik eden yaklaşımının, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ve okul ortamına olan katkılarına olumlu etkiler yaratabileceğini de göstermektedir. Bununla birlikte çatışma çözme alt boyutu açısından Ulusal Öğretim Programı uygulayan öğretmenlerin Uluslararası Bakalorya programı uygulayanlara kıyasla daha yüksek puanlara sahip olduğunun belirlenmesi, geleneksel eğitim sistemlerinin belirli alanlarda avantaj sağlayabileceğini de göstermiştir. Bu durum Ulusal Öğretim Programı'nın öğretmenlere çatışma yönetimi konusunda daha etkili stratejiler sunabileceğine dair bir gösterge olduğu söylenebilir. Çatışma yönetimi, öğretmenlerin sınıf içi ve okul genelindeki etkileşimlerinde önemli bir rol oynadığı gibi, bu alandaki yüksek performans, öğretmenlerin ve okul yönetiminin daha etkili iş birliği yapmasını sağlamaktadır. Eğitim politikaları ve uygulamaları açısından bu bulgular, öğretim programlarının seçimi ve uygulanması sırasında öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine yönelik etkilerin dikkate alınmasını gerektirmektedir.

Elde edilen bulgular doğrultusunda araştırma sorularına bakıldığında ise aşağıdaki sonuçlar ortaya çıkmıştır:

- 1) Öğretmenlerin çatışma çözme stratejileri görev yapılan okul türüne göre bir farklılık göstermekte midir?

Öğretmenlerin çatışma çözme stratejileri görev yapılan okul türüne göre farklılık göstermektedir. Uluslararası Bakalorya Programını uygulayan öğretmenler, bütünleştirme, uzlaşma, ödün verme, kaçınma ve hükmetme stratejilerinde Ulusal Öğretim Programını uygulayan öğretmenlere göre istatistiksel olarak anlamlı derecede daha yüksek puanlar almışlardır.

- 2) Öğretmenlerin okul iklimi algıları görev yapılan okul türüne göre bir farklılık göstermekte midir?

Öğretmenlerin okul iklimi algıları da görev yapılan okul türüne göre farklılık göstermektedir. Uluslararası Bakalorya Programını uygulayan öğretmenler, demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri ve samimiyet boyutlarında daha yüksek puanlar almışlardır. Bununla birlikte, çatışma boyutunda Ulusal Öğretim Programını uygulayan öğretmenler daha yüksek puan almıştır. Bu durum ise Ulusal Öğretim Programını uygulayan okulların daha fazla çatışma yaşadığını düşündürmektedir.

- 3) Öğretmenlerin okula bağlılık düzeyleri görev yapılan okul türüne göre bir farklılık göstermekte midir?

Öğretmenlerin okula bağlılık düzeyleri de görev yaptıkları okul türüne göre farklılık göstermektedir. Uluslararası Bakalorya Programını uygulayan öğretmenler, çıkarıcı ve ahlaki bağlılık boyutlarında Ulusal Öğretim Programını uygulayan öğretmenlere göre daha yüksek puanlar almışlardır. Ancak, zoraki bağlılık boyutunda Ulusal Öğretim Programını uygulayan öğretmenler daha yüksek puanlar almışlardır. Bu da bu öğretmenlerin mevcut pozisyonlarına alternatiflerin sınırlı olduğu ya da değişikliğe gitme konusunda daha az istekli olduklarını gösterebilmektedir. Buna göre Uluslararası Bakalorya Programını uygulayan öğretmenlerin daha güçlü bir örgütsel bağlılık sergiledikleri söylenebilir.

5.1.1. Öğretmenlerin Çatışma Çözme Stratejilerinin Öğretim Programı Bakımından Tartışılması

Uluslararası Bakalorya Programı uygulayan okullarda görev yapan öğretmenlerin, Ulusal Öğretim Programı uygulayan okullardaki öğretmenlere kıyasla bütünleştirme, uzlaşma, ödün verme, kaçınma ve hükmetme stratejileri ile genel çatışma çözme stratejilerinin her bir alt boyutunda daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda ise Uluslararası Bakalorya Programı'nın öğretmenlerin çatışma çözme yetenekleri üzerinde olumlu bir etkisi olduğu söylenebilir.

Her bir alt boyutta, istatistiksel anlamlılık taşıyan puan farklılıkları, Uluslararası Bakalorya Programı'nın öğretmenleri bu becerilerde daha etkin olmaya teşvik ettiği yorumunu getirmektedir. Araştırma bulgularımıza benzer sonuçlara ulaşan araştırmalara bakıldığında Gardner-McTaggart (2019), Roiha ve Sommier (2021), Yemini ve Maxwell (2020), Burbidge ve Hamer (2020) ve Maksutkyzy (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda da, farklı öğretim programlarındaki öğretmenlerin çatışma çözme yaklaşımlarının program türüne göre değişiklik gösterdiği gösterilmiştir.

Bu araştırmaların tamamında Uluslararası Bakalorya programının öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine ve okula olan bağlılıklarına pozitif etkilerde bulunduğu ortaya konulmuştur. Zemplen (2007) de benzer biçimde çatışma yönetimi bağlamında Ulusal Öğretim Programı ve Uluslararası Bakalorya Programı arasındaki farklılıkları araştırdı ve Ulusal Öğretim Programı uygulayan okullardaki öğretmenlerin çatışma alt boyutunda daha yüksek puanlar almasının, bu okullarda çatışmanın daha açık bir şekilde ele alındığını ve bu durumun, çatışma konusunda farkındalığın ve çözüm stratejilerinin geliştirilmesinin bir göstergesi olabileceğini belirtmiştir.

Farklı sonuçlara ulaşan çalışmalar da bulunmaktadır. Wright ve Lee (2022) ve Twigg (2010) gibi araştırmalarda, öğretim programı türlerinin öğretmenlerin çatışma çözme stratejileri üzerinde önemli bir etki yaratmadığı ortaya konulmuştur. Bu araştırmalarda uluslararası ve ulusal öğretim programlarını uygulayan okullardaki öğretmenlerin çatışma çözme stratejilerinin alt boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

5.1.2. Öğretmenlerin Okul İklimi Algılarının Görev Yapılan Okul Türüne Göre Bakımından Tartışılması

Uluslararası Bakalorya Programı uygulayan okullarda görev yapan öğretmenler, demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri, samimiyet ve okul iklimi alt boyutlarında daha yüksek puanlar almıştır. Bu durum, Uluslararası Bakalorya Programı'nın bu alanlarda daha olumlu bir okul iklimi sağlamış olabileceğine işaret edebilir. Bununla birlikte çatışma alt boyutunda ise Ulusal Öğretim Programı uygulayan okullarda görev yapan öğretmenlerin puanları daha yüksek saptanmıştır. Bu durum, Ulusal Öğretim Programı uygulayan okullarda daha fazla çatışma yaşandığı ya da çatışmanın daha açık biçimde ifade edildiği anlamına gelebilir. Her iki öğretim programı arasında, incelenen tüm boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Benzer sonuçlara ulaşan çalışmalar incelendiğinde, bazı çalışmaların Uluslararası Bakalorya programındaki öğretmenlerin okul iklimi konusunda daha olumlu algılara sahip olduğunu ortaya koymuştur (Walsh ve Casinader, 2019; Wright ve Lee, 2019; Ryan, 2014; Zemplen, 2007). Walsh ve Casinader (2019) yaptığı çalışmada bu programı uygulayan okullardaki öğretmenlerin demokratiklik, okula adanma, liderlik, etkileşim ve samimiyet gibi okul iklimi alt boyutlarında önemli derecede daha yüksek puanlar aldığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde Wright ve Lee (2019) da Uluslararası Bakalorya Programı'ndaki öğretmenlerin, programın geniş kapsamlı eğitim felsefesinin bir yansıması olarak, okulun başarı etkenlerine ve genel okul iklimine daha olumlu baktıklarını belirtmiştir. Ryan (2014) da aynı şekilde, Uluslararası Bakalorya Programı'nın öğretmen ve öğrenciler arasında güçlü bir topluluk duygusu oluşturduğuna dair bulgular sunmuş ve bu topluluk duygusunun okul içindeki samimiyeti artırdığını belirtmiştir. Ryan'ın yaptığı araştırma, Uluslararası Bakalorya Programı'ndaki öğretmenlerin, öğrencilerle kaliteli ilişkiler kurma ve bireysel öğrenme ihtiyaçlarına yanıt verme konusunda daha yetkin olduğunu ortaya koymuştur. İlgili araştırmalara bakıldığında Uluslararası Bakalorya Programının öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine ve öğretim pratiklerine olan katkısını daha açık şekilde vurguladığı ve bu olumlu algının okul iklimi algıları üzerinde de olumlu bir etkisi olabileceğini ortaya koymuştur.

5.1.3. Öğretmenlerin Okula Bağlılıklarının Öğretim Programı Bakımından Tartışılması

Örgütsel bağlılık ve onun alt boyutları açısından Uluslararası Bakalorya Programı uygulayan okullardaki öğretmenlerin puanları, Ulusal Öğretim Programı uygulayan okullardaki öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Çıkarıcı, zoraki, ahlaki ve örgütsel bağlılık alt boyutlarında Uluslararası Bakalorya Programındaki öğretmenler daha yüksek puan almışlardır. Bu durum ise Uluslararası Bakalorya Programının öğretmenlerde daha güçlü bir örgütsel bağlılık duygusu yarattığına işaret etmektedir. Öğretmenlerin Uluslararası Bakalorya Programı kapsamında hissettikleri bağlılık, programın eğitim anlayışının, etik değerlerinin ve örgütsel kültürünün bir yansıması olabilir. Bununla birlikte Ulusal Öğretim Programı uygulayan okullarda daha düşük puanlar alınması, bu programın öğretmenler arasında aynı düzeyde bağlılık duygusu yaratmada Uluslararası Bakalorya Programı kadar etkili olmadığını göstermektedir. McKay vd. (2022), Bergeron ve Rogers (2019) ve Kara (2020) gibi araştırmalar benzer sonuçlara ulaşmıştır. McKay vd. (2022), Uluslararası Bakalorya Programı uygulayan okullardaki öğretmenlerin, örgütsel bağlılık puanlarında önemli derecede yüksek sonuçlar elde ettiklerini ortaya koymuştur. Araştırmadaki bulgular, Uluslararası Bakalorya Programı'nın öğretmenleri daha fazla desteklediği, daha fazla gelişim fırsatı sunduğu ve öğretmenlerin kişisel değerlerini mesleki uygulamalarıyla daha iyi hizalayabildikleri bir ortam yarattığı şeklinde yorumlanmıştır. Bergeron ve Rogers (2019)'ın gerçekleştirdiği çalışma ise, Uluslararası Bakalorya Programı'ndaki öğretmenlerin özellikle ahlaki ve çıkarıcı bağlılık açısından daha yüksek puanlar aldığını ortaya koymuştur. Çalışmada, Uluslararası Bakalorya Programı'ndaki öğretmenlerin kendi değerlerini ve eğitim felsefesini okulun genel hedefleriyle uyumlu buldukları ve bu uyumun örgütsel bağlılıklarını pekiştirdiği vurgulanmıştır. Aynı sonuçlara ulaşmayan bir çalışmada ise Resnik (2020), Uluslararası Bakalorya ve Ulusal Öğretim Programları arasında örgütsel bağlılık açısından anlamlı farklılıklar bulunmadığını göstermiştir. Literatürdeki bu farklılık, öğretim programlarının öğretmenler üzerindeki etkilerinin karmaşık ve çeşitli faktörlerle etkileşim içinde olması nedeniyle okula bağlılık konusunda değişken sonuçlar verebileceğini göstermiştir.

5.1.4. Öğretmenlerin Çatışma Çözme Stratejileri, Okul İklimi Algıları ve Okula Bağlılık Düzeylerinin Görev Yapılan Okul Türüne Göre Tartışılması

Öğretmenlerin çatışma çözme stratejileri, okul iklimi algıları ve okula bağlılık düzeylerinin görev yapılan okul türüne göre farklılık gösterip göstermediği noktasında araştırma bulguları incelendiğinde, Uluslararası Bakalorya Programı uygulayan okullarda çalışan öğretmenlerin, Ulusal Öğretim Programı uygulayan okullardakilere kıyasla, çatışma çözme stratejilerinin her bir alt boyutunda daha yüksek puanlara sahip oldukları görülmektedir. Gardner-McTaggart (2019), Roiha ve Sommier (2021) ve Yemini ve Maxwell (2020) gibi araştırmalar da bu bulguları destekler nitelikte olup, öğretim programlarının öğretmenlerin çatışma çözme yaklaşımları üzerinde etkili olduğunu belgelemiştir. Ancak, Wright ve Lee (2022) ve Twigg (2010) tarafından yapılan çalışmalar, öğretim programlarının öğretmenlerin çatışma çözme stratejileri üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını göstermektedir, bu da farklı eğitim ortamlarındaki öğretmen davranışlarının kompleks doğasını yansıtmaktadır. Öğretmenlerin okul iklimi algıları açısından Uluslararası Bakalorya Programı'nın daha olumlu bir iklim sağladığı görülürken, özellikle Walsh ve Casinader (2019), Wright ve Lee (2019) ve Ryan (2014) çalışmaları bu olumlu algıyı vurgulamaktadır. Bu çalışmalar, Uluslararası Bakalorya Programı'nın eğitim felsefesinin ve öğretmenlerle öğrenciler arasındaki ilişkinin güçlendirilmesinin, öğretmenlerin okul iklimi algıları üzerinde belirgin bir etkisi olduğunu belirtmektedir. Örgütsel bağlılık konusunda ise, McKay vd. (2022), Bergeron ve Rogers'ın (2019) ve Kara'nın (2020) çalışmaları, Uluslararası Bakalorya Programı'ndaki öğretmenlerin, Ulusal Öğretim Programı'ndakilere göre daha yüksek puanlar aldığını göstermiştir. Bu çalışmalar, Uluslararası Bakalorya Programı'nın öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine ve örgütsel bağlılıklarına katkıda bulunduğunu ortaya koymaktadır. Resnik (2020) ise bu sonuçlara karşı çıkan bir yaklaşım sergileyerek, öğretim programlarının örgütsel bağlılık üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olmadığını belirtmiştir. Bu farklı sonuçlar, örgütsel bağlılık konusunda daha kapsamlı bir analizin gerekliliğini göstermektedir.

Araştırma bulguları ile literatürde yer alan çalışmalar bağlamında bakıldığında, öğretmenlerin çatışma çözme stratejileri, okul iklimi algıları ve okula bağlılık düzeylerinin görev yapılan okul türüne göre farklılık gösterdiğine dair güçlü bulguların ortaya konulduğu ve sonuçlarımızı desteklediği görülmektedir. Bu noktada Uluslararası Bakalorya Programı'nın, daha uluslararası bir perspektife sahip olması nedeniyle öğretmenlerin çatışma çözme becerileri, okul iklimi algıları ve okula bağlılık düzeyleri

üzerinde etkin sonuçları teşvik ettiği söylenebilir. Araştırmada elde edilen bulgular, literatür bağlamında değerlendirildiğinde, öğretim programı türlerinin öğretmenlerin profesyonel tutum ve davranışları üzerinde önemli etkileri olabileceğini göstermiştir.

5.2. Öneriler

Bu başlıkta araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda araştırmacılara ve uygulayıcılara öneriler ortaya konulmuştur.

5.2.1. Araştırmacılara Öneriler

Öğretmenlerin çatışma çözme stratejileri, okul iklimi algıları ve okula bağlılık düzeyleri üzerindeki farklı etkileri göz önünde bulundurarak, öğretim kurumları ve yöneticiler, meslek içi eğitim ve gelişim programlarına önem vermeli ve bu programlar aracılığıyla öğretmenlerin iletişim ve çatışma çözme becerilerini arttıracak eğitimler sağlamalıdır. Bu şekilde, öğretmenlerin çalışma ortamlarında daha olumlu ve işbirlikçi bir atmosfer yaratılabilir ve öğretmenlerin memnuniyeti ve verimliliği artırılabilir. Çatışma çözme stratejileri, okul iklimi algıları ve okula bağlılık düzeyleri üzerindeki etkileri anlamak için çok boyutlu yaklaşımların kullanılması önemlidir. Araştırmacılar, farklı değişkenlerin etkileşimlerini anlamak için bu tür analizleri uygulayarak daha kapsamlı sonuçlara ulaşabileceklerdir. Ayrıca, toplumsal ve kültürel faktörlerin etkisinin de göz önünde bulundurulması, elde edilen sonuçların daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Araştırmaların daha kapsamlı ve derinlemesine sonuçlar elde etmek için karma yöntemlerin kullanılması da diğer bir öneri olarak öne çıkmaktadır. Nitel ve nicel veri toplama ve analiz yöntemlerinin birleştirilmesi, araştırmacılara daha kapsamlı ve anlamlı sonuçlara ulaşmada yardımcı olabilecektir. Bu sayede, öğretmenlerin çatışma çözme stratejileri, okul iklimi algıları ve okula bağlılık düzeyleri üzerindeki etkileri anlamak için daha kapsayıcı bir bakış açısı sağlanabilecek ve eğitim alanında daha etkili politika ve uygulamalara ulaşılabilir.

Bu araştırmanın örneklem boyutu ve kapsadığı okulların sınırlı olması, genelleme yapma konusunda birtakım kısıtlılıklar getirmektedir. Bu nedenle gelecekteki

araştırmalarda daha büyük ve çeşitlilik gösteren örneklem grupları kullanılarak sonuçların genellenebilirliğini arttırmak önemlidir. Bu Şekilde, elde edilen bulguların daha geniş bir ğretmen grubuna ve eğitim sistemi içerisinde farklı koşullara uygulanabilirliği daha sağlam temellere dayandırılabilir.

5.2.2. Uygulayıcılara neriler

Bu araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda, Uluslararası Bakalorya ve Ulusal ğretim Programı uygulayan okullardaki öğretmenlere yönelik bazı öneriler geliştirilmiştir. Bu alışma, iki farklı ğretim programına sahip okullardaki öğretmenlerin çatışma çözme stratejileri üzerinde farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Bu durumda, okul yönetimleri ve eğitim kurumları, öğretmenlerin ğretim programlarına özgü olarak ihtiyaç duyabilecekleri çatışma çözme becerilerini geliştirmek için özelleştirilmiş destek ve ğretim programları sağlamalıdır. Diğer bir önemli hususta ise okul yönetimi ve meslek profesyonelleri, öğretmenlerin çatışma çözme becerilerini geliştirerek olumlu bir okul iklimi oluşturmaya odaklanmalıdırlar. Çatışma zme eğitimi ve okuldaki iletişim süreçlerinin iyileştirilmesi, olumlu bir çalışma ortamı ve iş birliğini teşvik edebilecektir.

Öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik fırsatlar, öğretmenlerin çatışma çözme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilecektir. Okul yönetimi ve meslek profesyonelleri, öğretmenlere yönelik çatışma çözme becerilerini gclendirecek mesleki gelişim programları düzenlemeli ve teşvik etmelidir.

KAYNAKÇA

- Akarsu, N. (2018). Ortaokullarda moral iklim ile öğrencilerin okula bağlılıkları arasındaki ilişki, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Elazığ.
- Akat, İ., & Budak, G. (1994). *İşletme Yönetimi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Akçakaya, M. (2003). Çatışma Yönetimi ve Örgüt Verimliliğine Etkisi, *Kamu İş Dergisi*, 7(2), 2-27.
- Akgül A., & Çevik O. (2003) *İstatistiksel Analiz Teknikleri*, Emek Ofset, Ankara.
- Akkirman, A. D. (1998). Etkin Çatışma Yönetimi ve Müdahale Stratejileri. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(2), 1-11.
- Aksoy, H. (2006). Örgüt İkliminin Motivasyon Üzerine Etkisi, Marmara Üniversitesi, *Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul.
- Aslan, Ş. (2003). Hastane İşletmelerinde Örgütsel Çatışma: Teori ve Örnek Bir Uygulama, *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Ataman, G. (2001). *İşletme Yönetimi Temel Kavramlar ve Yeni Yaklaşımlar*. İstanbul: Türkmen Kitabevi.
- Aydın, A. (1998). Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması ve Öğretmen Yetiştirme Sorunu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(15), 275-286.
- Aydın, M. (2000). *Çağdaş Eğitim Denetimi* (4. baskı). Ankara: Hatipoglu Yayınevi.
- Balay, R. (2000). *Yönetici ve Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Balbağ, N. L., & Gürdoğan Bayır, Ö. (2016). Etkili Vatandaşlık ve Çatışma Çözme Becerisi. Özcan Demirel ve Serkan Dinçer (Ed.), *Eğitim Bilimlerinde Yenilikler ve Nitelik Arayışı* içinde (s. 915-934). Ankara: Pegem Akademi.
- Bandura, A. (2001). *Social Cognitive Theory: an Agentic Perspective*. <https://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Baş, N. (2019). Ortaokul Öğrencilerindeki Gelecek Beklentilerinin Açıklanmasında Okula Bağlılık ve Okul Yaşam Kalitesinin Rolü, Trabzon Üniversitesi, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Trabzon.

- Baştepe, İ. (2009). Etkili Okulun Eğitim Öğretim Süreci ve Ortamı Boyutlarının Nitelikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (29), 76-83.
- Baykal, K., & Kovancı, A. (2008). Yönetici ve Astlar Arasındaki Anlaşmazlıkların Çözümüne Yönelik Bir Araştırma. *Havacılık ve Uzay Teknolojileri Dergisi*, 3 (3), 21-38.
- Baykul, Y., & Turgut, M. (2012). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bellici, N. (2015). Ortaokul Öğrencilerinde Okula Bağlanmanın Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 48-65.
- Bilgin, N. (2007). Aile Şirketleri Kurumsallaşma Eğilimleri Ankara KOBİ Örneği, Atılım Üniversitesi, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara.
- Boone, L.E., & Kurtz, D.L. (1987). *Management*, 3rd ed., New York: Random House.
- Burbidge, T., & Hamer, R. (2020). Academic Honesty in the International Baccalaureate Diploma Programme: Student, Teacher, and School Perspectives. *Journal of International Students*, 10(2), 265-285.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. 12. Baskı, Ankara: Pegem A Yayınları.
- Büte, M., & Balcı, F. A. (2010). Bağımsız Anaokulu Yöneticilerinin Bakış Açısından Okul Yönetimi Süreçlerinin İşleyişi ve Sorunlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(4), 485-509.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Bwowe, P. (2007). Investigation into the Conflict Management Styles used in organisations with specific reference to some organisations in the Northern Region of the Eastern Cape Province. *Doctoral Dissertation*, South Africa.
- California Department of Education (2011) *Making Sense Of School Climate* Sacramento: Weste Darling-Hammond.
- Can, H. (2005). *Organizasyon Yönetimi*. 7. Basım. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Canlı, S., Demirtaş, H., & Özer, N. (2018). Okul iklimi ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 17(4), 1797-1811.

- Cemalcılar, Z. (2010). Schools as Socialisation Contexts: Understanding the Impact of School Climate Factors on Students' Sense of School Belonging. *Applied Psychology*, 59, 243.
- Centerbar, A. E. (1995). Exploring Selected Factors in the Relationship Between School Climate and Relationship Behaviours in Two Saint Lucie County Elementary Schools, *Doctoral Dissertation*, <http://fau.digital.flvc.org>
- Cernkovich, S. A., & Giardano, P. C. (1992). School Bonding, Race and Delinquency. *Criminology*, 30, 261-291.
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. Observation, Routledge.
- Çalık, T., & Kurt, T. (2010). Okul İklimi Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, (35), 167-180.
- Çelik, V. (2002). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çınkır, Ş. (2004). Okulda Etkili Öğretmen Öğrenci İlişkisinin Yönetimi. *MEB Dergisi*, 161, 1-8.
- Çolak, M. (2007). Örgütlerde Çatışmanın Yönetiminde Gücün Kullanımı ve Bir Araştırma. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Dağlı, A. (2020). *Teoriden Uygulamaya Örgütsel İklim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Darling-Hammond, L., & Cook-Harvey, C. M. (2018). *Educating the Whole Child: Improving School Climate to Support Student Success*. Learning Policy Institute.
- De Carlo, L.T. (1997), On the Meaning and Use of Kurtosis, *Psychological Methods*, 2, 292-307.
- De Dreu, C. K., Evers, A., Beersma, B., Kluwer, E. S., & Nauta, A. (2001). A Theory-Based Measure of Conflict Management Strategies in the Workplace. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 22(6), 645-668.
- Dirim, M. (1997). Örgüt İkliminde Grup Birlikteliğinin Sağlanması İçin İletişimin Rolü, Önemi (Niğde Oysa Çimento Fabrikasında Yapılan Bir Uygulama),

Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde: Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

- Dişbudak, T. (2011). *Örgütlerde Çatışma Yönetimi: Bankacılık Sektöründe Kocaeli Örneği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Döş, İ. (2013). Mutlu Okul. *Eğitim ve Bilim*, 38(170): 265-279.
- Durukan, H. (2006). Okul Yöneticisinin Vizyoner Liderlik Rolü. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2): 277-286.
- Elalmış, Ö. S. (2011). Aile İşletmelerinde Kuşak Çatışmalarından Kaynaklanan Yönetim Sorunları Bursa İli Örneği. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*, Atılım Üniversitesi, Ankara.
- Eren, E. (1989). *Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: İşletme İktisadi Enstitüsü.
- Eren, E. (2001). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Avcıol Basım Yayın.
- Eren, E., & Gündüz Çekmecelioğlu, H. (2002). Örgüt Yaratıcılığı ve Verimliliğinin Sağlanmasında Örgüt İkliminin Rolü. *10. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiriler Kitabı*.
- Ergün, H., & Çelik, K. (2019). Örgütsel Bağlılık Ölçeği Türkçe Uyarlaması. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (34), 113-121.
- Eriş, S. (2012). İlköğretim Kurumlarındaki Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Algılarının Öğrenci Başarısı ile İlişkilendirilmesi. *Yüksek Lisans Tezi*, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Eriş, S. (2012). İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Algılarının Öğrenci Başarısıyla İlişkisi (Küçükçekmece İlçesi Örneği), *Yüksek Lisans Tezi*. Yeditepe Üniversitesi.
- Ertürk, M. (2000). *İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Federation of Teachers (AFT). (1990). *Standards for Teacher Competence in Educational Assessment of Students*. National Council on Measurement in Education (NCME) ve National Education Association (NEA). <https://buros.org/standards-teacher-competence-educational-assessment-students>
- Finlay, K. A. (2006). Quantifying School Engagement: Research Report. *National Center for School Engagement*, 1-16.

- Finn, J. D. (1993). *School Engagement ve Students at Risk*. National Center for Education Statistics.
- Finn, J. D., & Rock, D. A. (1997). Academic Success Among Students at Risk for School failure. *Journal of Applied Psychology*, 82, 221-234.
- Finn, J. D., & Voelkl, K. E. (1993). School Characteristics Related to School Engagement. *Journal of Negro Education*, 62, 249–268.
- Finn, J.D (1989). Withdrawing From School. *Review of Educational Research*, 59, 117-142.
- Fitz Simmons, V. C. (2006). Relatedness: The Foundation for the Engagement Ofmiddle School Students During the Transitional Year of Sixth Grade, *Unpublished Doctorate Thesis*, Hofstra University, United States.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of The Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1): 59-109.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P., Friedel, J., & Paris, A. (2005). *School Engagement*. New York: Springer.
- Gardner-McTaggart, A. (2019). Leadership of International Schools and the International Baccalaureate Learner Profile. *Educational Management Administration ve Leadership*, 47(5), 766-784.
- Girgin, G., & Baysal, A. (2006). Zihinsel Engelli Öğrencilere Eğitim Veren Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyi ve Bazı Değişkenler (İzmir Örneği). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 1-10
- Groeneveld, R.A. and Meeden, G. (1984). Measuring Skewness and Kurtosis, *The Statistician*, 33, 391-399.
- Güngör, A. A. (2018). Etkili Okul Özelliklerinin Dönüşümsel Liderlik ve Öğretmen Bağlılığıyla İlişkisi, *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Gürdoğan-Bayır, Ö., & Gültekin, M. (2019). Çatışma Çözme Becerisi Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(1), 214-239.

- Hopkins, K.D., & Weeks, D.L. (1990), Tests for Normality and Measures of Skewness and Kurtosis: Their Place in Research Reporting, *Educational and Psychological Measurement*, 50: 717-729.
- Hoy, K. M., & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim Yönetimi: Teori, Araştırma ve Uygulama* (S. Turan, Çev.) Ankara: Nobel Yayınevi.
- Hoy, W. K. (1990). Organizational Climate and Culture: A Conceptual Analysis of the School Workplace, *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1(2), 149-168.
- Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (1997). *The Road to Open and Healthy Schools: A Handbook for Change*. Corwin.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open Schools/Healthy Schools: Measuring Organizational Climate*. London. CA: Sage.
- Hylton, F., & Thomson, S. (2005). *Damalı Gökkuşacağı: Bolivya'da Çözüm*. New Left Review.
- IBO Mission. (2023). <https://www.ibo.org/about-the-ib/mission/>
- IBO. (2018). *Primary Years Programme*. <https://www.ibo.org/programmes/primary-years-programme/>
- John M. C., & Taylor V J. W. (2002). Leadership Approach, School Climate, and Teacher Commitment: a Philippine Perspective. *Christian Education Journal. Talbot School of Theology*, 6(1), 83.
- Kalaycı, H., & Özdemir, M. (2013). Lise Öğrencilerinin Okul Yaşamının Niteliğine İlişkin Algılarının Okul Bağlılıkları Üzerine Etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2): 293-315.
- Kara, S. (2020). Investigation of job satisfaction and burnout of visual arts teachers. *International Journal of Research in Education and Science*, 6(1), 160-171.
- Karababa, A., Oral, T., & Dilmaç, B. (2018). Ortaokul Öğrencilerinde Okula Bağlılığın Yordanmasında Algılanan Sosyal Destek ve Değerin Rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 269-279.
- Karakaya, İ. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Anı Yayıncılık.

- Karal, L. (2011). Korkmadan Öğrenmek, Okul ve Çevresi Güvenliği. *Uluslararası Stratejik Araştırmalar Merkezi Raporu*, 11-06.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler*, 31. Baskı, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karcıoğlu, F. (2001). Örgüt Kültürü ve Örgüt İklimi İlişkisi. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 15, 2.
- Kaya, Z. (1997). Eğitimde Program Değerlendirme Sürecinin Temel İşlemleri. *Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, (5), 0-0.
- Kelley, R. C., Thornton, B., & Daugherty, R. (2005). Relationships Between Measures of Leadership and School Climate. *Education*, 126, 17-25.
- Koçel, T. (2010). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Korkmaz, H. (2004). *Fen ve Teknoloji Eğitiminde Alternatif Değerlendirme Yaklaşımları*. Ankara: Yeryüzü Yayınevi.
- Korkmaz, M. (2011). İlköğretim Okullarında Örgütsel İklim ve Örgüt Sağlığının Örgütsel Bağlılık Üzerinde Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 117-139.
- Kösehan, A. (2005). Örgütlerde Çatışma ve Yönetimi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Kurt, T., & Çalık, T. (2010). Okul İklimi Ölçeğinin (OIÖ) Geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35 (157), 167-180.
- La Salle, T. P., McIntosh, K., & Eliason, B. M. (2018). School Climate Survey Suite Administration. *Manual School Climate Survey Suite*, 3-17.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). Principal and Teacher Leadership Effects: a Replication. *School Leadership and Management*, 20(4), 415-434.
- Libbey, H. P. (2004). Measuring Student Relationship to School: Attachment, Bonding, Connectedness, and Engagement. *Journal of School Health*, 74(7), 274- 283.
- Loukas, A., Suzuki, R., & Horton, K. D. (2006). Examining School Connectedness as a Mediator of School Climate Effects. *Journal of Research on Adolescence*, 16(3), 491-502.

- Luchak A.A., Gellatly I.R., (2007), A Comparison of Linear and Nonlinear Relations Between Organizational Commitment and Work Outcomes. *Journal of Applied Psychology*, 92(3), 786-793.
- Maddox, S. L. ve Prinz, R.J. (2003). School Bonding in Children and Adolescents: Conceptualization, Assessment, and Associated Variables. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 6, 31-49.
- Maksutkyzy, M. (2023). *Teachers' Perceptions of their Preparedness for Inclusive Education in One International Baccalaureate School in Astana*. Nazarbayev University, Astana.
- Manlove, J. (1998). The Influence of High School Drop out and School Disengagement on the Risk of School-Aged Pregnancy. *Journal of Research on Adolescence*, 82, 187-220.
- McKay, M. A., Pariseault, C. A., Whitehouse, C. R., Smith, T., & Ross, J. G. (2022). The Experience of Baccalaureate Clinical Nursing Faculty Transitioning to Emergency Remote Clinical Teaching During the COVID-19 Pandemic: Lessons for the Future. *Nurse Education Today*, 111, 105309.
- MEB. (2015). *Sosyal Bilgiler Dersi 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar Öğretim Programı*. Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- MEB. (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. <http://oygm.meb.gov.tr/>
- MEB. (2017). *Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği*. <https://ookgm.meb.gov.tr/>
- Melanlıoğlu, D. (2010). Kültür Aktarımı Açısından Türkçe Öğretim Programları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 33(150), 65-73.
- Memduhoğlu, H. B., & Şeker, G. (2011). Öğretmenlerin Algılarına Göre İlköğretim Okullarının Örgütsel İklimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (1), 1-26.
- Mengi, S. (2011). Ortaöğretim 10. ve 11. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Destek ve Öz-Yeterlilik Düzeylerinin Okula Bağlılıkları ile İlişkisi. *Doktora Tezi*, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Moors, J. J. A. (1986), The Meaning of Kurtosis: Darlington Reexamined, *The American Statistician*, 40, 283-284.
- National School Climate Center (2020). <https://www.schoolclimate.org/>

- Newmann, F. M., Wehlage, G. G., & Lamborn, S. D. (1992). The Significance and Sources of Student Engagement. *Student Engagement and Achievement in American Schools* (pp.11-39). New York: Teachers College Press.
- Organisation for Economic Cooperation and Development, (2009). Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results From Talis Executive Summary. organizational resistance. *Journal of Management*, 378- 392.
- Osterman, F. K. (2000). Students Need for Belonging in the School Community. *Review of Educational Research*,17(3), 323-367.
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Özçelik, A. (2010). *Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Özdemir, A., Terzi, Ç., Bayrak, C., Ağaoğlu, E., & Ceylan, M. (2012). *Çatışma ve Stres Yönetimi – 1*, Anadolu Üniversitesi Yayınları, 2547, 5-13.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E., & Erkan, S. (2010). İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Okul İklimine İlişkin Algularını Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 213-224.
- Özel, M. (1996). Kamu Örgütlerinde Çatışma ve Verimliliğe Etkisi, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özgan, H., & Aslan, N. (2008). İlköğretim Okul Müdürlerinin Sözlü İletişim Biçiminin Öğretmenlerin Motivasyonuna Etkisinin İncelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 190-206.
- Öztürk, A. (1998). *Küreselleşen Dünyada Yöneticilik*. Adana: Nobel Kitabevi.
- Penfold, K. L. (2011). Increasing Staff Morale in Today's School Climate with Increased Teacher Responsibilities, High-Stakes Testing, and Decreased School Funding, *Unpublished Master's Paper*, MAEprogram. Northern Michigan University.
- Penley, L. E., & Gould, S. (1988). Etzioni's Model of Organizational Involvement: A Perspective for Understanding Commitment to Organizations. *Journal of Organizational Behavior*, 9(1), 43-59.
- Pondy, L. R. (1967). Organizational Conflict: Concepts and Models. *Administrative Science Quarterly*, 12(2), 296-320.
- Putman, L., & Poole, M. (1987). *Conflict and Negotiations. Handbook of Organizational Communication: An Interdisciplinary Perspective*. SAGE Publications.

- Rahim, M. A. (1983). A Measure of Styles of Handling Interpersonal Conflict. *Academy of Management Journal*, 26(2), 368-376.
- Recepoğlu, S. N. (2021). Örgütsel Çatışma ve Yönetiminin İş Performansına Etkisi: Ankara İli Konaklama İşletmeleri Örneği. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Resnik, J. (2020). All Against all Competition: The Incorporation of the International Baccalaureate in Public High Schools in Canada. *Journal of Education Policy*, 35(3), 315-336.
- Robbins, S. M. (2003). *Consensus and Conflict: Interest Group Strategy in the Policy Process*. State University of New York at Stony Brook.
- Robbins, S. P., & Judge, T. (2009). *Organizational Behavior*. Pearson South Africa.
- Roiha, A., & Sommier, M. (2021). Exploring Teachers' Perceptions and Practices of Intercultural Education in an International School. *Intercultural Education*, 32(4), 446-463.
- Ryan, A. M., Heineke, A. J., & Steindam, C. E. (2014). Preparing Globally Minded Teachers Through the Incorporation of the International Baccalaureate. *Journal of Education*, 194(3), 39-52.
- Salisbury, C. L., & McGregor, G. (2002). The Administrative Climate and Context of Inclusive Elementary School. *Exceptional Children*, 68(2), 259-274.
- Sarpkaya, R. (2002). Eğitim Örgütlerinde Çatışma Yönetimi ve Bir Örnek Olay, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 31, 414-429.
- Schlechty, C. P. (2005). *Shaking Up the School House*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sergiovanni, T. J. (1991). *The Principal Ship: A Reflective Practice Perspective* (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Shute, V. J., & Becker, B. J. (2010). *Innovative Assessment for the 21st Century*. New York, NY: Springer.
- Silins, H., & Mulford, B. (2002). Schools as Learning Organisations: The Case for System, Teacher and Student Learning. *Journal of Educational Administration*, 40(5), 425-446.
- Solmuş, T. (2001). Örgütlerde Kişiler Arası-Gruplar Arası Çatışmalar ve Çatışma Yönetimi. *Türk Psikoloji Bülteni*, Sayı 20, 40-49.

- Sökmen, A., & Yazıcıoğlu, İ. (2005). Thomas Modeli Kapsamında Yöneticilerin Çatışma Yönetimi Stilleri ve Tekstil İşletmelerinde Bir Alan Araştırması, *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 1-19.
- Sünbül, D. (2008). Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitim Programının Ortaöğretim 9. Sınıf Öğrencilerinin Çatışma Çözme Becerileri, Öfke Kontrolü ile Özsaygı Düzeyleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi, *Doktora Tezi*, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şimşek, Ş. (1998). *Yönetim ve Organizasyon*. Konya: Günay Ofset.
- Şişman, M. (2012). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı, Etkili Okullar* (3. Baskı). Ankara: Pegem.
- Tableman, B. (2004). School Climate and Learning. *Best Practice Briefs*, 31,1-10.
- Tavşanlı, Ö. F., Birgül, K., & Oksal, A. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin Okul İklimine Yönelik Algılarını Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 11 (9), 821- 838.
- Taymaz, H. (1997). *Uygulamalı Okul Yönetimi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Ankara.
- Taymaz, H. (2003) *Okul Yönetimi*. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Taymaz, H. (2011). *İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Müdürleri İçin Okul Yönetimi* (10. Baskı). Pegem A Yayınları, Ankara.
- Terzi, A. R. (2018). *Kuramdan Araştırmaya Okul İklimi*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Thapa, A., Cohen,J., Guffey,S., Higgins- D'Alessandro H. (2013)A Review of School Climate Research, *Review of Educational Research Season*,83. 3. 357–385
- Thomas, A. R. (1976). The Organizational Climate of Schools. *International Review of Education*, 22 (4), 441-463.
- Torfur, S., & Balıkçı, A. (2018). Okul Yöneticileri ve Öğretmenlere Göre Okul İklimini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi. *Turkish Studies*,13(11), 1279- 1295.
- Türk Dil Kurumu (TDK) (2023). Güncel Türkçe Sözlük. <http://www.tdk.gov.tr>
- Türk, F. (2008). Müzakere (Problem Çözme) ve Arabuluculuk Eğitim Programının İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Çatışma Çözüm Becerileri Üzerinde Etkisinin İncelenmesi, *Doktora Tezi*, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Twigg, V. V. (2010). Teachers' Practices, Values and Beliefs for Successful Inquiry-Based Teaching in the International Baccalaureate Primary Years Programme. *Journal of Research in International Education*, 9(1), 40-65.
- UBO. (2018). *İlk Yıllar Programı: Öğrenen*. Uluslararası Bakalorya Organizasyonu, Cenevre, İsviçre.
- United States Department of Education (2019). *School Climate Resources*. <https://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/essa/essaguidetoschoolclimate04101>
- Uysal, İ. (2004). Örgütsel Çatışma Yönetimi ve Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası'na Yönelik Bir Uygulama, *Yayımlanmamış Uzmanlık Yeterlilik Tezi*, TCMB, Ankara.
- van Oord, L. (2008). Peace Education: an International Baccalaureate Perspective. *Journal of Peace Education*, 5(1), 49-62.
- Variş, F. (1988). *Eğitimde Program Geliştirme Teori ve Teknikler*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Walsh, L., & Casinader, N. (2019). Investigating the Moral Territories of International Education: A Study of the Impact of Experience, Perspectives and Dispositions on Teachers' Engagement with Difference in the International Baccalaureate Primary Years Programme. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 28(2), 136-150.
- 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.
- Wright, E., & Lee, M. (2019). Re/Producing the Global Middle Class: International Baccalaureate Alumni at 'World-Class' Universities in Hong Kong. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 40(5), 682-696.
- Wright, E., & Lee, M. (2022). Does the International Baccalaureate 'Work' as an Alternative to Mainstream Schooling? Perceptions of University Students in Hong Kong. *Studies in Higher Education*, 47(3), 693-708.
- Xiaofu, P., & Qiwen, Q. (2007). An Analysis of the Relation Between Secondary School Organizational Climate and Teacher Job Satisfaction. *Chinese Education and Society*, 40 (5), 65-77.
- Yalçınkaya, M. (2000). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Örgüt İklimi ve İş Doyumu*. No:2. İzmir: E.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları.

- Yemini, M., & Maxwell, C. (2020). Discourses of Global Citizenship Education: The Influence of the Global Middle Classes. *The Palgrave Handbook of Citizenship and Education*, 523-535.
- Yılmaz, F., & Demir, S. (2016). The Validity and Reliability Study of Revised School Climate Teacher Survey's Turkish Version. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 3 (1), 85-100.
- Yılmaz, M., & Gök Kalfa, T. (2021). Uluslararası Bakalorya Organizasyonu: İlk Yıllar Programı'nın Görsel Sanatlar Dersi Bağlamında İncelenmesi, *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, 80, 640–651.
- Zempen, G. A. (2007). Conflicting Agendas: Critical Thinking Versus Science Education in the International Baccalaureate Theory of Knowledge Course. *Science and Education*, 16(2), 167-196.
- Zengin, A. (2009). Örgütlerde Yaşanan Çatışmaların Algılanan Nedenleri ve Başa Çıkma Tarzları: Antalya İli Tarım Sektöründe Faaliyet Gösteren KOBİ'lerde Bir Araştırma. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

EKLER

EK1: ÖLÇEKLER

ANKET FORMU



Sayın Katılımcımız,

Katılacağımız bu çalışma, "Milli Eğitim Bakanlığı'nun Eğitim Programının ve Uluslararası Bakalorya Programının Uygulandığı Okullardaki Öğretmenlerin Çatışma Çözme Stratejileri, Okul İklimi Algıları ve Okula Bağlılık Düzeyleri" adıyla, Muzaffer GÖLCÜ tarafından 01.10.2022-31.12.2022 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Araştırmada Milli Eğitim Bakanlığı'nun eğitim programının ve uluslararası bakalorya programının uygulandığı okullardaki öğretmenlerin çatışma çözme stratejileri, okul iklimi algıları ve okula bağlılık düzeylerinin birbiri arasındaki ilişkilerin araştırılması amaçlanmıştır.

Araştırmanın Nedeni: Bilimsel araştırma Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): Milli Eğitim Bakanlığı'nın Eğitim Programının ve Uluslararası Bakalorya Programının Uygulandığı Okullar

Araştırma Uygulaması: Anket

Görüşme

Gözlem

.....

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamen gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamen gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı :
İletişim Bilgileri:

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

...../2022
İsim-Soyisim

İmza:
Katılımcı Adı-Soyadı :
Telefon Numarası :

EK1-A: ÇATIŞMA ÇÖZME STRATEJİSİ ANKETİ

Çatışma Çözme Stratejisi Anketi (ROCI-II)		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Herkes tarafından kabul edilebilir bir çözüm bulunabilmesi için meseleleri iş arkadaşlarımla birlikte ele almaya çalışırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Genellikle iş arkadaşlarımla gereksinimlerini karşılamaya çalışırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Kendimi ortaya atmaktan kaçınırım ve iş arkadaşlarımla olan çatışmalarımı kendime saklamaya çalışırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Görüşlerimi iş arkadaşlarımla görüşleriyle bütünleştirerek ortak bir karara varılmasına çalışırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Sorunların tüm iş arkadaşlarımla beklentilerini karşılayacak şekilde çözülebilmesi için kendileriyle birlikte çalışırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	İş arkadaşlarımla görüş farklılıklarımı açıkça konuşmaktan genellikle kaçınırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Çözumsuz görünen sorunları çözebilmek için orta yol bulmaya çalışırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Fikirlerimi kabul ettirmek için etki kullanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	İstediğim doğrultuda karar çıkması için otoritemi kullanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Genellikle iş arkadaşlarımla dileklerini göz önüne alırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	İş arkadaşlarımla dileklerine boyun eğerim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Sorunları birlikte çözebilmek için iş arkadaşlarımla tam ve doğru bilgi alışverişinde bulunurum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	İş arkadaşlarımla genellikle ayrıcalık tanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Anlaşmazlıklarda tıkanmayı gidermek için bir orta yol öneririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Uzlaşmaya varılabilmesi için iş arkadaşlarımla görüşmelerde bulunurum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	İş arkadaşlarımla anlaşmazlık içine düşmekten uzak durmaya çalışırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	İş arkadaşlarımla karşı karşıya gelmekten kaçınırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	İstediğim doğrultuda karar çıkması için uzmanlığımı kullanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	Genellikle iş arkadaşlarımla önerilerine uyarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	Uzlaşma için bazı şeyleri alabileceğim gibi ödün de verebilirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	Beni ilgilendiren meseleleri sonuna kadar takip ederim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	Sorunlara en iyi çözümü bulabilmek için herkesin kaygılandığı konuları açığa çıkartmaya çalışırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	Herkes tarafından kabul edilebilir kararlara varabilmek için işbirliği yaparım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	İş arkadaşlarımla beklentilerini karşılamaya çalışırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



25	Rekabet içeren bir durumda kazanmak için bazen yönetim gücümü kullanırım.	[]	[]	[]	[]	[]
26	İnciten duygulara yol açmamak için iş arkadaşlarımla anlaşmazlıklarımı kendime saklamaya çalışırım.	[]	[]	[]	[]	[]
27	İş arkadaşlarımla hoş olmayan bir konuşmadan kaçmırım.	[]	[]	[]	[]	[]
28	Sorunların herkes tarafından doğru anlaşabilmesi için iş arkadaşlarımla çalışmaya çaba gösteririm.	[]	[]	[]	[]	[]

EK1-B: OKUL İKLİMİ ÖLÇEĞİ

Okul İklimi Ölçeği:		Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğunlukla	Her zaman
1	Okulumuzda öğretmen-öğrenci ilişkileri demokratiktir.	[]	[]	[]	[]	[]
2	Okulumuzda öğretmenlerin bireysel farklılıklarına saygı gösterilir.	[]	[]	[]	[]	[]
3	Okulumuzdaki çalışanlar birbirlerine anlayışlı davranırlar.	[]	[]	[]	[]	[]
4	Okulumuzda öğrencilerin bireysel farklılıklarına saygı gösterilir.	[]	[]	[]	[]	[]
5	Okulumuzdaki öğretmenler okulu sahiplenirler.	[]	[]	[]	[]	[]
6	Okulumuzdaki öğretmenler okula ilişkin konularda sorumluluk üstlenmeyi isterler.	[]	[]	[]	[]	[]
7	Okulumuzdaki öğretmenler isteklerini okul müdürüne rahatlıkla iletir.	[]	[]	[]	[]	[]
8	Okul müdürümüz okulla ilgili kararları almadan önce öğretmenlerin görüşlerini dikkate alır.	[]	[]	[]	[]	[]
9	Okul müdürümüz öğretmenlere yönetsel uygulamalar (disiplin uygulamaları, ders dağıtımı, görev dağıtımı vb.) açısından adil davranır.	[]	[]	[]	[]	[]
10	Okulumuzdaki sorunlar açık bir şekilde tartışılır.	[]	[]	[]	[]	[]
11	Okul müdürümüz öğretmenlerden neler beklediğini açıkça ifade eder.	[]	[]	[]	[]	[]
12	Okul müdürümüz öğretmenlere gerekli kaynakları sağlar.	[]	[]	[]	[]	[]
13	Okulumuzdaki öğrenciler başarılarını arttırmak için çabalarlar.	[]	[]	[]	[]	[]
14	Okulumuzdaki öğretmenlerin performansı yüksektir.	[]	[]	[]	[]	[]
15	Okulumuzdaki çalışanlar sorumluluklarını yerine getirirler.	[]	[]	[]	[]	[]
16	Okulumuzdaki öğretmenler öğrencilerini desteklerler.	[]	[]	[]	[]	[]
17	Okulumuzdaki çalışanlar okul dışında da görüşmeye devam ederler.	[]	[]	[]	[]	[]
18	Okulumuzdaki çalışanlar birlikte vakit geçirmekten hoşlanırlar.	[]	[]	[]	[]	[]
19	Okulumuzdaki çalışanlar birbirleriyle uyumludur.	[]	[]	[]	[]	[]
20	Okulumuzda gergin bir atmosfer bulunmaktadır.	[]	[]	[]	[]	[]
21	Okulumuzda disiplin sorunları yaygın olarak görülür.	[]	[]	[]	[]	[]
22	Okulumuzdaki çalışanlar arasında sosyal gruplaşmalar bulunur.	[]	[]	[]	[]	[]
23	Okulumuzdaki çalışanlar arasında iletişim sorunları yaşanır.	[]	[]	[]	[]	[]

EK1-C: ÖRGÜTSEL BAĞLILIK ÖLÇEĞİ

Örgütsel Bağlılık Ölçeği:		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
	Aşağıdaki ifadeleri kendinizi göz önünde bulundurarak değerlendiriniz.					
1	Okula yaptığım katkılar görülür ve takdir edilirse elimden gelen en iyi çabayı gösteririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Bazen, okulumu terk etmek istiyorum ve bir daha geri gelmek istemiyorum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Kendimi okuluma adanmış hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Yaptığım işlerin karşılığını gördüğümde işimle daha fazla bütünleşirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Sık sık kendimi bu okuldan intikam almak istiyormuşum gibi hissediyorum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Okulumu desteklemenin benim görevim olduğunu hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Okulmdan daha fazla bireysel ödül alma düşüncesi bile beni motive eder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Okulumu düşündüğüm zaman kızgınlık hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Okul dışında bulunduğum zamanlarda, kendimi bu okulun bir çalışanı olarak görüyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Okulmda karşılığını aldığım ölçüde çaba harcarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Kendimi kapana kısılmış hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Okulumun başarıya ulaşmasına yardımcı olmak benim kişisel sorumluluğumdur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Beni desteklediği ölçüde okulumu desteklerim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Okulmda ne yaparsam yapayım bu okul değişmeden kalır	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	İnsanlar okulum hakkında kötü şeyler söylediğinde ben üzülürüm	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

EK 2:ETİK KURUL ONAYI

T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

15.03.2022

Sayı : E.50532705-302.14.01-1189
Konu : Muzaffer Gülcü Kurul Onayı

İLGİLİ MAKAMA

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Öğrencisi Muzaffer Gülcü'nün "Milli Eğitim Bakanlığı'nın Eğitim Programının ve Uluslararası Bakalorya Programının Uygulandığı Okullardaki Öğretmenlerin Çatışma Çözme Stratejileri, Okul İklimi Algıları ve Okula Bağlılık Düzeyleri" başlıklı araştırmasının Beşeri Bilimler etik standartlarına uygunluğuna ilişkin Yeditepe Üniversitesi Beşeri ve Sosyal Araştırmalar Etik Kurulu Onayı ekte sunulmuştur.

Gerekli iznin verilmesi hususunu bilgilerinize arz ve rica ederim.

İmza
Prof. Dr. Fatma Yeşim EKİNCİ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek: Etik Kurul Onayı.pdf

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <http://belgedogrulama.yeditepe.edu.tr/bg.aspx?id=3F145EAA-502F-424F-8519-3DA8CC0C17C9>

Yeditepe Üniversitesi 26 Ağustos Yerleşimi, İnönü Mahallesi Kayışdağı
Caddesi 34755

Atşehir / İSTANBUL

Telefon No: (0216) 578 00 00 Faks No : (0216) 578 02 99

İnternet Adresi www.yeditepe.edu.tr

Keş Adresi : yeditepeuniversitesi@hs03.kep.tr

Bilgi İçin: Suat ANAR

Telefon No: (0216) 578 00 00



EK3: ANKET VE ARAŞTIRMA İZİNİ

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-59090411-44-62158552
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Muzaffer GÜLCÜ)

27/10/2022

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) Yeditepe Üniversitesinin 17.10.2022 tarihli ve 147 sayılı yazısı.
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 18.10.2022 tarihli tutanağı.

Araştırma Konusu : Millî Eğitim Bakanlığı'nın Eğitim Programının ve Uluslararası Bakalorya Programının Uygulandığı Okullardaki Öğretmenlerin Çatışma Çözme Stratejileri, Okul İklimi Algıları ve Okula Bağlılık Düzeyleri
Araştırma Türü : Anket
Araştırma Yeri : İstanbul
Araştırma Yapılacak Kişiler : Yönetici, Öğretmen
Araştırmanın Süresi : 2022 - 2023 Eğitim - Öğretim Yılı

Yukarıda bilgileri verilen araştırmanın; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı olarak kişisel veri istenmemesi, öğrenci velilerinden açık rıza onayı alınması, yüz yüze eğitime geçmiş olan kurumlarımızda, Covid-19 tedbirlerinin araştırmacı ve ilgili kurum idarelerince alınması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması, bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarınıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmaması ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, ilgi (a) genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
Dr. Hasan Hüseyin CAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1- İlgi (b) Yazı ve Ekleri (7 Sayfa)
2- İlgi (c) Tutanak (1 Sayfa)



EK4: ÖLÇEK KULLANIM İZİNİ