

EDITOR IN CHIEF:
SERDAN KERVAN



**KOSOVO
EDUCATIONAL
RESEARCH JOURNAL**

VOLUME 4/ISSUE 1
JANUARY-APRIL
2023

KERJOURNAL.COM



Kosovo Educational Research Journal

Volume 4, Issue 1, 2-76.

ISSN: 2710-0871

<https://kerjournal.com/>

Kosova Prizren Belediyesi İlköğretim, Orta Alt ve Orta Üst Öğretim Okullarında Türkçe Eğitim

Ferdi KOVAÇ¹CEM TUNA²

Kosova'da Türkçe eğitim 1389'dan 1912 kadar devam etmiş, 1912-1951 yılları arası eğitim kesintiye uğramış, 1951 yılından günümüze yapılmaya devam etmiştir. Kosova'da Türk toplumunun yoğun olarak yaşadığı şehirlerin başında Prizren gelmektedir. Prizren'de yapılan eğitim ve öğretim, karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri eğitim politikaları açısından önem taşımaktadır. Bu çalışmada Kosova Prizren ilköğretim ve ortaöğretim okullarında Türkçe eğitim incelenmiştir. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesine dayalıdır. Çalışmada Kosova Prizren şehrinde ilköğretim ve ortaöğretim okullarında yapılan Türkçe eğitimle ilgili dokümanlar, çalışmalar incelenmiştir. Dokümanlarda eğitim ile ilgili görülen cümleler bulgu olarak saptanmış, elde edilen bulgulara nitel veri analizlerinden içerik analizi uygulanmıştır. Bu amaçla toplanan veriler önce eğitim olarak kavramsallaştırılmış, daha sonra ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmiş ve buna göre veriyi açıklayan kodlar saptanmıştır. Buna göre öğrenci sayıları, öğretmen sayıları, eğitim ve öğretimde karşılaşılan sorunlar, eğitim ve öğretime yönelik stratejiler ve çözüm önerileri konuları kodlama yapılmıştır. Çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: 2022 / 2023 Eğitim – öğretim yılı için Prizren Belediyesi'nde ilköğretim okullarında toplam 1099 Türk öğrenci öğrenim görmektedir. 2022 / 2023 Eğitim – öğretim yılı için Prizren Belediyesi'nde ortaöğretim okullarında toplam 350 Türk öğrenci öğrenim görmektedir. 2022 / 2023 Eğitim – öğretim yılı için Prizren Belediyesi'nde ilköğretim ve ortaöğretim okullarında toplam 106 Türk öğretmen görev yapmaktadır. Kosova Prizren şehrinde ilköğretim ve ortaöğretim okullarında yapılan Türkçe eğitimde öğrenci başarı durumu toplam olarak ilköğretimde % 64, lisede % 77'dir.

Kosova Prizren şehrinde ilköğretim ve ortaöğretim okullarında yapılan Türkçe eğitimde sorunları; kitap sorunu, X. sınıf liselere kayıtlarda yaşanan sorunlar, bir psikoloğun yaklaşık 1500 öğrenciyi yeterli olmaması, “Nazim Kokolari – Budakova” İlköğretim Okulunda VI. Sınıftan IX. Sınıfa Türkçe eğitimin olmaması, Türk öğrencilere “Arnavutça” dil dersini veren öğretmenlerin yeterli kalitede olmaması, Eğitim Bakanlığı'nda Türkçe Eğitimle ilgili tam bir yetkilinin olmaması şeklindedir. Prizren Belediyesi'nde Türkçe Eğitim için çalışma stratejisi kısa, orta ve uzun vade şeklinde planlanabilir.

Anahtar Kelimeler: Kosova, Prizren, Türkçe eğitim, ilköğretim, ortaöğretim, sorunlar.

To cite this article: Kovaç, F. & Tuna, C. (2023). Kosova Prizren Belediyesi İlköğretim, Orta Alt ve Orta Üst Öğretim Okullarında Türkçe Eğitim. Kosovo Educational Research Journal, 4(1), 2-20.

¹ Kosova Cumhuriyeti Prizren Belediyesi Türkçe Eğitim İçin Üst Düzey Yetkili, Ferdi.kovac@rks-gov.net.

²(Coauthor) Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, 53200 Çayeli-RİZE. cem.topsakal@erdogan.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6846-8676

Turkish Language Education in Kosovo Prizren Municipality Primary, Secondary, Lower and Secondary Schools

Abstract: Turkish education in Kosovo continued from 1389 to 1912, education was interrupted between 1912-1951, and it has continued to be given since 1951. Prizren is one of the cities where the Turkish community is densely populated in Kosovo. Education and training in Prizren, the problems encountered and solution suggestions are important in terms of education policies. In this study, Turkish education in Kosovo Prizren primary and secondary schools was examined. The study is based on document analysis, one of the qualitative research methods. In the study, documents and studies related to Turkish education in primary and secondary schools in the city of Prizren, Kosovo were examined. The sentences related to education in the documents were determined as findings, and content analysis, one of the qualitative data analysis, was applied to the findings. For this purpose, the collected data was first conceptualized as education, then arranged logically according to the emerging concepts and codes explaining the data were determined accordingly. Accordingly, the number of students, the number of teachers, the problems encountered in education and training, strategies for education and training and solution suggestions were coded.

The following results were obtained in the study: A total of 1099 Turkish students are studying in primary schools in Prizren Municipality for the 2022 / 2023 academic year. For the 2022 / 2023 academic year, a total of 350 Turkish students are studying in secondary schools in the Municipality of Prizren. For the 2022 / 2023 academic year, a total of 106 Turkish teachers are working in primary and secondary schools in the Municipality of Prizren. In the city of Prizren, Kosovo, the student success rate in Turkish education in primary and secondary schools is 64% in primary education and 77% in high school.

Problems in Turkish education in primary and secondary schools in Prizren, Kosovo; book problem, problems in enrollment in X. grade high schools, one psychologist is not enough for about 1500 students, VI. Class IX. There is no Turkish education in the classroom, the teachers who teach the "Albanian" language to Turkish students are not qualified enough, and the Ministry of Education does not have a full authority on Turkish Education. Working strategy for Turkish Education in Prizren Municipality can be planned as short, medium and long term.

Keywords: Kosovo, Prizren, Turkish education, primary education, secondary education, problems.

1.GİRİŞ

Osmanlı Devleti'nin yönetimi Kosova'da 1389 Meydan Muharebesiyle başlar ve 1912 yılına kadar Osmanlı'nın bu topraklardan geri çekilmesine kadar sürer. Osmanlı Devleti'nin amacı diğer toprak ve bölgelerinde olduğu gibi Kosova'da da eğitimi gerçekleştirmek ve geliştirmektir. 1912'de Eski Yugoslavya Krallığı döneminde Sırbistan Kosova'yı işgal etmiştir. 1951 yılına kadar bu topraklarda en belirgin özellik resmi Türk dilinde eğitimin yapılmamasıdır. 1951 yılında ise Yugoslavya'nın kurulmasıyla birlikte yine Türkçe eğitim başlar. 1974 Anayasası'nda Kosova'da Türkçe resmi dil olmasına rağmen, bu süreçte Türkçe eğitimde sorunlar çözülememiştir. 1999 yılında Kosova BM yönetimi altına girer, bu süreç 17 Şubat 2008 Kosova'nın bağımsızlığını ilan etmesine kadar devam etmektedir. Bu zamanın en belirgin özelliği Türkçe eğitimin devam etmesi, çok uluslu bir toplum ve demokrasinin oluşturulması için sivil toplum kuruluşlarının eğitim sorunlarının çözülmesinde etkin rol almasıdır. 1999 NATO müdahalesinden sonra Kosova'da kurulan Birleşmiş Milletler Geçici

Misyonu UNMİK, çok uluslu bir demokratik toplum geliştirmeyi amaçlamıştır. Kosova’da Türkçe eğitim tarihi süreç içinde dördüncü dönemini yaşamaktadır. UNMİK yönetmeliği eğitim yasasında Kosova’da Arnavutça, Sırpça, Boşnakça ve Türkçe olmak üzere dört dilde eğitim yapılmaktadır. Bu yasalara göre Kosova’da her topluluk üniversite düzeyine kadar anadilinde eğitim görme hakkına sahiptir (Koro, 2008: 8; Suroy Recepoğlu, 2005; Zengin ve Topsakal, 2008: 112).

1.1. 1951’de Eski Yugoslavya’da Başlayan Türkçe Eğitim

1913 sonrası Sırp, Pristina ve Prizren’deki birkaç medrese dışında Kosova’da Türkçe eğitim yasaklanmıştı. 1943’te ise Türkçe eğitim tamamen kaldırılmıştır. 1947 yılında Prizren’de, Kosova’nın diğer kentlerinde ve Brodosan köyünde, kimileri daha önce, kimileri daha sonraki yıllarda bütün medreseler kapatılmıştır. 1948 yılında Kosova Bölgesinde din görevlisi yetiştirecek orta medrese okulu Pristina’da açılmıştır. Fakat bu medresede eğitim Arnavutça dilinde yapılmıştır (TDK, 1999: 217).

Eski Yugoslavya’daki Türkleri genellikle Kosova Bölgesinde yaşadıkları için Bölge Halk Kurulunun Karar Komisyonu, Kosova-Metohiya Özerk Bölgesinde Türkçe eğitim görülecek okulların açılması ile ilgili bir önerge hazırlayıp 20 Mart 1951 tarihinde düzenlenen üçüncü dönem Bölge Halk Kurulunun 2. Olağan Oturumuna bu komisyonun sözcüsü Şefket Mustafa tarafından sunulmuştur. 5 Eylül 1951 tarihinde Kosova’da Türklerin yaşadıkları kent ve köylerdeki okullarda Türkçe eğitim verilecek sınıflar, bazı yerlerde ise okullar çalışmalarına başlamıştır. Böylece Kosova’da yaşayan Türkler de kendi ana dillerinde öğrenim görme hakkına kavuşmuştur (TDK, 1999: 221).

1951/52 öğretim yılında Prizren Belediyesinde 9 birinci sınıf, 5 ikinci sınıf, 7 üçüncü sınıf, 5 dördüncü sınıf; toplam 26 sınıf Türk dili üzere çalışmıştır. Bu dönemde 26 sınıfta toplam 1123 öğrenci öğrenim görmüştür (TDK, 1999: 222).

Türklerin Kosova’daki hukuki varlığı ancak 1951’de tanındı. Aslında 1945’te Eski Yugoslavya Federasyonunun kurulmasından sonra tüm azınlıklar kendi dillerinde öğrenim görme hakkını elde etmişti. Ancak 1945’e kadar okullarda Sırpça okumak zorunda kalan Türkler, bu tarihten sonra Arnavutça okumaya zorlandılar. Türkler, Türkçe eğitim hakkını altı yıl gecikme ile elde etmiştir. Ancak 5 Eylül 1951’den itibaren Türkler, çoğunluk oldukları yerlerde kendi okullarını kurma hakkını elde etmiştir. Kosova 1999 yılı sonrası BM altına girmesi ve 17 Şubat 2008 tarihinde bağımsızlığını ilan etmesi ile 4. Dönemini yaşamakta olan Kosova Türkçe eğitimi ve Kosova Türkleri her eğitim aşamasında kendi okullarına sahiptir. Prizren, Mamuşa, Pristina, Gilan, Dobriçan ve Vıçitrn’da toplam 3000’e yakın Türk öğrencisinin devam ettiği 3 anaokulu, 11 ilkokul, 6 lise, Pristina Üniversitesi’ne bağlı Filoloji Fakültesinde Türk Dili Edebiyatı Bölümü ve Prizren Eğitim Fakültesinde Sınıf Öğretmenliği ve Matematik Enformatik Bölümleri bulunmaktadır (Taşkıran, 2009: 24; Zengin ve Topsakal, 2008). İlerleyen dönemde Prizren “Ukshin Hoti” Üniversitesinde 3 ayrı bölümde Türkçe dilinde eğitim verilmektedir. “Sınıf Öğretmenliği”, “Anasınıf Öğretmenliği” ve” TİK Teknoloji, İletişim ve Komünikasyon” bölümleri çalışmalarını sürdürmektedir.

1.2. Kosova’da Türkçe Eğitimde Öğretmen Kadrosu

Kosova'da Türkçe eğitim - öğretim XV. Yüzyılın ikinci yarısında Osmanlı yönetim organları yanı sıra Türkçe eğitim kurumları kurulmasıyla başlamıştır. Kosova'da Türkçe eğitimin kurumu için ilk yazılı belge, 1515 yılında yazılan Suzi Çelebi Vakıfnamesi'dir. Ünlü bir Türk şairi de olan Suzi Çelebi, Vakıfnamesi'nde Prizren'de bir cami, caminin bitişiğinde bir mektep yaptığını ve mektebe kitaplar vakfettiğini belirtmektedir (Kaleşi, 1962: 92; Akt. Topsakal ve Koro, 2007: 20).

Osmanlı Devleti'nde camiler bir ibadet yerinden başka birer eğitim merkezi idi. Kosova'da XV. Yüzyılın ikinci yarısında Kosova'da Türkçe eğitim de yapıldığı olasıdır. XVI. Yüzyılın ikinci yarısında başlayarak Prizren'den başka Kosova'nın diğer kentlerinde, çoğunlukla camilerin bitişiğinde sıbyan mektepleri ve medreselerin inşa edilmesi, çok sayıda çocuğun Türkçe eğitim - öğretim yaptığını kanıtlamaktadır (Topsakal ve Koro, 2007: 21).

Osmanlı İmparatorluğu'nda dolayısıyla Kosova'da da, Tanzimat dönemine kadar (1455-1839) Türkçe eğitim ve öğretim sıbyan mekteplerinde ve medreselerde gerçekleşmektedir. Osmanlıların ilköğretim seviyesindeki okullara genel olarak "sıbyan mektebi" veya mahalle mektebi denilmektedir. Sıbyan okullarına "mektep" veya "küttab" da deniliyordu. Sıbyan, küçük erkek çocuk anlamına gelen "sabi" nin çoğuludur. Küttab veya mektep, "yazı öğretilen yer" anlamına gelir. Küttab veya mektep öğretmenlerine "muallim" denilmektedir. Muallimler genellikle o mahalle veya caminin imamı olurlar; imamların eşleri de kız öğrencilerine öğretmenlik yapmaktadır (Ergün, 2008: 1). Medreselerde sıbyan mekteplerini bitirenlerin ya da en az o kadar özel bir öğrenim gören erkek öğrencilerin gittiği görülmektedir. Öğrenci sayısı, vakıf şartlarına, binanın büyüklüğüne ve dönemlere göre değişmekle beraber, genellikle bir medresede tüm öğrenci sayısı 20-30'u geçmemiştir (Akyüz, 2001: 67).

XIX. yüzyılın ikinci yarısında, Sultan II. Abdülhamit döneminde rüşdiye denilen orta eğitimin gelişimine Kosova vilayetinde de önem verilmiştir. Priştine'de rüşdiye okulu 1869 yılında kurulmuştur. Kosova'da rüşdiyelerin sayısı 1878 yılında 7'ye çıkmıştır. II. Abdülhamit döneminde ise Kosova'da 14 rüşdiye okulu inşa edilmiştir (Recepçi, 1984: 15; Akt. Topsakal ve Sofoğlu, 2007: 70; Demir, 2010).

Türk eğitim tarihinde öğretmen yetiştirme sorunu XIX. Yüzyıl ortalarına gelinceye kadar okullaşmamıştır. Bu dönemde medreseler hem adalet mekanizmasını hem din adamlarının ve "sıbyan mektepleri muallimleri" nin ve medrese öğretim elemanlarının yetişmesinde hemen hemen tek kaynak olmuşlardır. Okullara öğretmen yetiştirmek için ilk önce 1848 yılında İstanbul'da Darülmualimin-i Rüşdi açılmıştır, daha sonra ise, 1868 yılında ilköğretim öğretmenleri yetiştirmek için bir "Darülmualimin-i Sıbyan" kurulmuştur. 1869 Genel Eğitim Yönetmeliğinde de (Marif-i Umumiyye Nizamnamesi) bir büyük Darülmualimin kurulması öngörülmüştür. Buna göre bu okul üç şubeden oluşacaktı: Rüşdiye, İdadiye ve Sultaniye. Bu üç çeşit okula öğretmen yetiştirecek büyük Darülmualim'in yöneticisine Darülmualimin-i Sıbyan'ın yönetimi de verilmişti. Aynı yönetmelik Sıbyan ve Rüşdiye okullarına öğretmen yetiştirecek bir Kız Öğretmen Okulu (Darülmualimmat) kurulmasını da öngörülmüştür. Yönetmelik maddelerine göre 1870 yılında açılan Darülmualimmat, üç yıl öğretim süreli hem sıbyan okullarına, hem de kız rüşdiyelerine öğretmen yetiştiren bir kurum olarak devam etti. Okullara gereken öğretmen kadrosu yetiştirmek ve Kosova'da eğitimde yeni metodların

uygulanarak eğitimin modernize ettirilmesi için, Osmanlı Hükümeti 1879 yılında bir Öğretmen Okulu (Eğitim Fakültesi) açılmasına karar almıştır (Sofuoğlu, 2006: 18).

Bu karara dayanarak Kosova Vilayeti'nin Priştine kentinde daha 1880 yılında Darümuallimin-i Sıbyan açılmıştır. Bu hususla ilgili bir irade-i saniyede, okulun gayesi “Kosova vilayetindeki hocalara yeni usulün öğretilmesi ve yeni hocalar yetiştirilmesi” şeklinde ifade edilmiştir. Buna göre, Priştine Darümuallimin-i Sıbyan'ına hem yeni öğretmen yetiştirmek, hem de mevcut öğretmenlere kurs vermek gibi iki görev verilmiştir. Aynı vesikadan, Priştine'de uygulama okulu olarak bir de numune iptidai okulu açıldığını, hatta Fatih iptidai okulu öğretmenlerinden Hüseyin Efendi'nin buraya 750 kuruş maaşla tayin edildiği görülmektedir. Ayrıca Priştine Darümuallimin-i Sıbyani “Mekatib-i âliye” den sayıldığından, okulun maaş ve diğer masraflarının karşılanması için maarif bütçesinden tahsisat ayrılmıştır (Safçı ve Koro, 2008: 30).

Balkan savaşlarıyla Osmanlı Devleti'nin Balkanlardan çekilmesiyle Sırbistan Devleti'nin işgali altına düşen ve Kosova'da yaşamaya devam eden Türkler'in tüm ulusal hak ve özgürlüklerine son verilmiştir. XX. Yüzyılın başlangıcında (1900-1912) Osmanlı döneminde çok sayıda eğitim kurumlarından yararlanabilme imkânına sahip bulunan Kosova Türkleri, Balkan Savaşı sonrasında, ulusal kimliklerinin yadsınmasıyla birlikte bütün bu sahip oldukları eğitim-öğretim kurumlarında da birdenbire yoksun kalmışlardır. Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra da kurulan Eski Yugoslavya Devleti'nden dolayısıyla çoğunlukla Kosova, Sancak ve Makedonya'dan Müslüman ahalinin Türkiye'ye göç etmesi, Türkçe eğitimin yapılmaması, Sırpça ise çok az sayıda Türk öğrencilerinin öğrenim görmesi nedenleriyle, Kosova Türklerinin eğitim-kültür sayesinde bir gerileme meydana gelmiştir (Safçı ve Koro, 2008: 31).

Birinci Balkan Savaşı'ndan, 1912-1951 yılına kadar Kosova'da Türkçe eğitim - öğretim yapılamamasından dolayı öğretmenlerin yetiştirilmesi durdurulmuştur. İki Dünya Savaşı arasında Kosova'da anadilinde resmi okulların çalışmaması ile Arnavut ve Türk çocukları, özel sıbyan mektepleri ve medreselerinde öğrenim görmek zorunda kalmışlardır. Kosova'da Türk kimliği 1951 yılından tanınmakla birlikte 39 yıl aradan sonra yeniden Türkçe eğitim ve öğretim yapılmaya başlamıştır. 20 Mart 1951 tarihinde düzenlenen Üçüncü dönem Bölge Halk Kurulu'nun ikinci sıralı oturumunda Türkçe eğitim ve öğretimin başlamasıyla ilgili alınan karar 1 Nisan 1951 yılında “Resmi Gazete”de yayınlanmış ve hemen yürürlüğe girmiştir (Suroy, 2006: 116). 1951/1952 öğretim yılında Türkçe öğrenim görmek için ilköğretim ve lise okullarına kayıtlar yapılmıştır. 1951/1952 öğretim yılında Kosova'nın Prizren, Priştine, Gilan, Mitroviça, İpek şehirlerinde ve Mamuşa, Dobırçan (Kosova) ve Bilaç (Sırbistan) köyünde Türk ilkokulları açılmıştır (TDK, 1999: 235).

1951 yılında Türkçe öğretim yapılmaya başladığı sırada hemen hemen hiçbir öğretmen gereken kafiye sahip olmadığı için yüksekokul veya fakülte mezunu değildi. Kosova'nın altı kent ve iki köyünde Türkçe yapılacak olan eğitime öğretmen sağlamak amacıyla 1951 yılının yaz aylarında Üsküp'ün “Nikola Karev” öğretmen okulunda öğretmen kursları düzenlenmekte idi. 1952/1953 yılında ise Kosova'dan 5 öğrenci Üsküp'teki Öğretmen Okulu'na kaydını yaptırmıştır. Bu okulu ancak 2 öğrenci 1955/56 yılında bitirmeyi başarmıştır. Kosova'da Türkçe eğitim ve öğretimin ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla 1962/63 öğretim yılında

Prizren'in "Cevdet Doda" Yüksek Pedagoji Okulu'nda Türk dili ve edebiyatı bölümü, "Dimitriye Tucoviç" Öğretmen okulunda bir karma sınıf (Sırp, Boşnak, Karadağlı ve Türk öğrencilerden) ve 1963/64 öğretim yılında ise sadece Türk öğrencilerden oluşan bir sınıf açılmıştır (TDK, 1999: 236).

Kosova'daki Türkçe eğitim veren okullara öğretmen kadrosu yetiştirmek için 1951 yılında yaygın eğitime başvurulmuştur. Böylece Kosova'dan yaklaşık 70 öğretmen adayı Üsküp Nikola Karev Öğretmen Okuluna gönderilmiştir. İleriki yıllarda okullarda öğrenci sayısı artınca kurslara katılan öğretmen sayısı da artmıştır. 1952/53 öğretim yılından sonra Kosova'da Priştine ve Prizren kentinde düzenlenen yaz öğretmen kurslarında da öğretmen yetiştirilmeye başlamıştır (TDK, 1999: 237). 1962 - 1971 yılları döneminde çalışan Prizren Öğretmen Okuluna 157 öğrenci kaydını yapmıştır. Öğretmen okuluna kayıt yaptıran 157 öğrenciden 90 öğrenci mezun olmuştur. 1960'lı yılların sonlarında ve 70'li yıllarda Kosova Türk gençleri Sırpça üniversite ve YPO öğrenim görekere Kosova'da Türkçe eğitim için kadrolar yetiştirmiştir (TDK, 1999: 217).

1992 yılında Türkiye Cumhuriyeti "Büyük Öğrenci Projesi"'ni uygulamaya koymuş, Kosova'da Türkçe öğrenim gören liselerden mezun olan gençler Türkiye üniversitelerinde öğrenim görmeye başlamışlar. Bu öğrenciler XXI. Yüzyılın ilk yıllarında üniversiteleri ve yüksekokulları bitirmekle Kosova'da Türkçe eğitimi için gereken kadro yetiştirmeye başlamıştır.

2003/2004 öğretim yılında Prizzren'de Eğitim Fakültesi bünyesinde Türkçe Sınıf Öğretmenliği bölümü açılmıştır. Bu bölümde 2006/2007 öğretim yılında ilk mezunlarını vermekle öğretmen kadrosu yetiştirmeye başlamıştır. 2007/08 öğretim yılında yapılan incelemelere göre Kosova ilk ve ortaöğretim okullarında Türkiye Cumhuriyeti Üniversitelerinde mezun olan 32 öğretmenin çalıştığı görülmektedir (Safçı ve Koro, 2008: 34).

Kosova'nın genelinde 74 sınıf öğretmeni ve 100 branş öğretmeni toplam 174 olmak üzere öğretmen mevcuttur. Kosova okullarında yapılan araştırmalara göre, bu ülkede Türk dilinde 11 ilköğretim ve 6 ortaokulda 174 öğretmen çalışmaktadır. Kosova'da Türk dilinde çalışan 174 öğretmenden 61 ya da % 35,29 oranında üniversite, 88 ya da % 52,93 oranında yüksekokul ve 20 ya da % 11,78 oranında öğretmen okulu veya lise mezunlarıdır. Bu öğretmenlerimizden % 45 oranında 31 – 40 yaş arası, % 20 oranında 20 – 30 yaş arası, % 30 oranında 41 – 50 yaş arası ve % 5 oranında 50 – 60 yaş arası olmak üzere belirlenmiştir (Safçı ve Koro, 2008: 25).

Prizren'de öğretmen ve Türk toplumunun eğitim haklarını savunmak amacıyla Kosova Türk Öğretmenler Derneği 12.06.1994 tarihinde kurulmuştur. Aradan iki yıl geçtikten sonra Türk Öğretmenler Derneği, bu iki yıl içinde Türkçe eğitimde çeşitli sorunlarla karşılaşarak onlara çözüm bulmakta büyük mücadeleler vermiştir ve vermeye devam etmektedir (İğciler, 1996: 10).

1.3.Prizren'de Türkçe Eğitimin Tarihsel Süreci

1354 yılında Osmanlı askeri kuvveti Balkan yarımadasına ayak basmıştır. 1371 yılı Meriç savaşından sonra ve 1389 yılında Kosova Muharebesinden sonra Osmanlılar Balkan

yarımadasının güney ve güneydoğu bölgelerinin büyük kısmını yönetimi altına almıştır. Osmanlıların gelmesiyle bu topraklarda toplumsal değişimler, ekonomi, eğitim ve kültür gelişmelerin başladığı görülmektedir. Osmanlılar 1425 yılında Prizren kentini de yönetimine katarak bu kentte kısa bir sürede büyük kalkınmalar gerçekleşmiştir. Osmanlı İmparatorluğu tarafından yönetimi altında bulunan bu bölgelere özel din yerleri yani camiiler, çeşitli binalar ve enfastrüktür yerler inşa edilmiştir. Bazı kaynaklara göre kente ilkyazı okuma merkezi Suzi Çelebi camisinde gerçekleşmiştir (Prizren’de Namazgâh camiden sonra kurulan ikinci cami). Bu camii kentin ilk öğretmeni olan Suzi Çelebi tarafından 1512-1513 yıllarında yani XVII yy. başlangıcında inşa edilmiştir. Suzi Çelebi büyük edebi şahıs olarak bu camide hem din hocası hem de eğitim-öğretim hocalık görevini yürütmüştür. Bu edebi şahıs (Suzi Çelebi) bu camide yeterli sayıda öğrencilere ilk olarak din dersleri sonra bu derslerle birlikte doğa bilim dersler, matematik, coğrafya, tarih ve yazı okumak derslerini öğretmiştir. Buna göre bu camide ilerlemiş bir seviyede ilim-öğretim gerçekleşiyordu (Vırmiça, 2007). XVI yy. sonunda Mehmet Paşa idaresi tarafından Medrese Okulu çalışmaya başlatılmış. Aynı şahıs Mehmet Paşa Camii - okulu ve kentin merkez bölümünde hamamı da inşa etmiştir. 1830 yılı istatistik kayıtlara göre Prizren’de 30 ilkokul (camilerde ve evlerde çalışan okullar) 1 ortaokul, 3 medresede toplam 1537 öğrenci öğrenim görüyor ve 136 öğretmen çalışıyordu. Diğer kentlere kıyaslandığında Prizren’de okul, öğrenci ve öğretmen sayısı en fazla idi (Vırmiça, 2007; Demir, 2010).

XIX. yy. Kosova Vilayetinin merkezi olan Prizren’de bazı gazete ve dergiler Osmanlıca ve Türkçe dilinde basılmaya başlamıştır. 1871 yılında kentte ilk basılan gazete “Prizren” adını taşıyordu. Daha sonra II. Meşrutiyet’ten sonra “Enva Hürriyet” ve “Yıldız” dergileri basılmaktadır. XX. yüzyılın başlangıcında “Yeni Mektep” gazetesi çıkmaya başlamıştır. Bütün bu gazete ve dergiler burada yaşayan ulusların toplum, ekonomi, eğitim ve kültür seviyesini yansıtmaktaydı. XIX. yy. sonunda ve XX yy. başlangıcında büyük Osmanlı İmparatorluğunda bazı siyasi-askeri gereklilikler hissedilince, bu durum Balkan yarımadasını da etkisi altına almıştır. 1912 yılında I. Balkan savaşı ve 500 yıllık idareden sonra Osmanlılar Balkan yarımadasının bir kısmından çekilmek zorunda kalmıştır. Bu durum okulların çalışmasına da kötü tesir etmiş ve Prizrende de Türkçe ve Arnavutça dilinde eğitim veren okullar çalışmalarına ara vermiştir. Birkaç yıl sonra bu bölgede Boşnak-Sırp dilinde eğitim veren okullar çalışmalarına başlamıştır. Birçok Müslüman aile çocuğunun eğitimi aksamasın diye Boşnak-Sırp dilinde derslerini görmesine izin vermek zorunda kalmıştır (Vırmiça, 2007; Kovac, 2011).

Birinci Balkan Savaşı’nda (1912), Balkan İttifakı karşısında Osmanlı Devleti’nin yenilgiye uğraması sonucu Kosova, Sırbistan Krallığı sınırları içinde kalmıştır. Bu siyasi sonuç beraberinde Türkler ve Müslümanlar açısından pek çok sosyal, kültürel, eğitim sorunları getirmiştir. Yüzyıllardır Balkanlarda Türkçe ve Türkler hâkim konumdayken siyasi kayıplarla Türkçe de tamamen yadsınır konuma düşmüştür (Derviş, 2008: 2).

II. Dünya savaşından sonra Kosova’da Arnavut dilinde okullar çalışmaya devam etmiş, Türk dilinde ise okulların açılması için karar getirilmemiştir. Yönetim Türk dilinde eğitimin gerçekleştirilmesi bu ulusa ait yapılmış bir haksızlık düşüncesine sahipti. Devlet yöneticileri Türkçe eğitime yapılan yanlıştın 1951 yılında farkına varmış ve o zaman ki eyalet meclisi 20 Mart 1951 tarihinde Türk dilinde okulların açılmasının kanunu getirilmiştir. Türkçe olarak eğitim veren okullar Prizren, Priştine, İpek, Mitroviça, Vuçiturn, Gilan, Dobırçan ve Mamuşa’da

çalışmalarına başlamıştır. Prizren’de 1951 yılının Nisan ayında bazı dersler Türkçe dilinde görülürken, resmi dersler ise 5 Eylül 1951 yılında başlamıştır (Vırmiça, 2007: 133).

Osmanlı Devleti’nin Balkanlardan çekilmesiyle Türk çocukları, kendi ana dillerinde öğretim görmekten yoksul kalmaktadır. 1912 - 1951 yılları döneminde Kosova’da Türkçe okulların yokluğu yüzünden, Türk çocukları Sırpça ya da 1941-1945 yılları döneminde Arnavutça öğrenim görmek zorunda bırakılmıştır (İğciler, 1996: 5). O günden günümüze Prizren’de Türkçe eğitim çeşitli zorluklarla devam etmektedir. 2008 yılında Kosova’nın bağımsızlığı sonucu kabul edilen Anayasaya göre Türkçe bugün Kosova’da, Türklerin seçim barajını geçebildikleri Prizren ve Mamuşa belediyeleri resmi statüye sahiptir (Akgün, 2012: 23).

Bu çalışmada Kosova Prizren şehrinde ilköğretim ve ortaöğretim okullarında yapılan Türkçe eğitim incelenmiştir. Bu amaçla aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Kosova Prizren şehrinde ilköğretim ve ortaöğretim okullarında yapılan Türkçe eğitimde öğrenci sayıları ne kadardır?
2. Kosova Prizren şehrinde ilköğretim ve ortaöğretim okullarında yapılan Türkçe eğitimde öğretmen sayıları ne kadardır?
3. Kosova Prizren şehrinde ilköğretim ve ortaöğretim okullarında yapılan Türkçe eğitimde öğrenci başarı durumu nasıldır?
4. Kosova Prizren şehrinde ilköğretim ve ortaöğretim okullarında yapılan Türkçe eğitimde sorunlar nelerdir?
5. Kosova Prizren şehrinde ilköğretim ve ortaöğretim okullarında yapılan Türkçe eğitimde sorunlara yönelik stratejiler ve çözüm önerileri nelerdir?

2. YÖNTEM

Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesine dayalıdır. Çalışmada Kosova Prizren şehrinde ilköğretim ve ortaöğretim okullarında yapılan Türkçe eğitimle ilgili dokümanlar, çalışmalar incelenmiştir. Dokümanlarda eğitim ile ilgili görülen cümleler bulgu olarak saptanmış, elde edilen bulgulara nitel veri analizlerinden içerik analizi uygulanmıştır. Bu amaçla toplanan veriler önce eğitim olarak kavramsallaştırılmış, daha sonra ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmiş ve buna göre veriyi açıklayan kodlar saptanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Buna göre öğrenci sayıları, öğretmen sayıları, eğitim ve öğretimde karşılaşılan sorunlar, eğitim ve öğretime yönelik stratejiler ve çözüm önerileri konuları kodlama yapılmıştır. Kategorilerden oluşturulan üst tema eğitim olarak saptanmıştır. Bu aşamada elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

3. BULGULAR

3.1. Kosova Prizren Belediyesinde İlköğretim Ve Ortaöğretim Okullarında Yapılan Türkçe Eğitimde Öğrenci Sayıları

Kosova eğitim sistemi ülkenin tamamını kapsamakta ve ülke sınırları içindeki tüm belediyelerde uygulanmaktadır (Zengin ve Topsakal, 2008: 113). Bu belediyelerden biri çalışma konusu olana Prizren belediyesidir. 2022 / 2023 Eğitim – öğretim yılı için Prizren Belediyesi’nde ilköğretim okullarında Türk öğrenci sayı bilgileri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 1: 2022 / 2023 Eğitim – öğretim yılı için Prizren Belediyesi’nde ilköğretim okullarında Türk öğrenci sayı bilgileri

Shkolla Okul	Klasa Sınıf										Total Toplam
	Ana sınıf	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	
1. “MOTRAT QIRIAZI” İlköğretim Okulu	40	37	41	35	21	44	47	41	54	35	395
2. “EMIN DURAK” İlköğretim Okulu	34	30	28	30	17	27	18	30	21	23	258
3. “MATI LOGORECI” İlköğretim Okulu	20	10	10	12	19	23	11	17	20	21	163
4. “MUSTAFA BAKIU” İlköğretim Okulu	16	7	15	20	15	7	11	13	20	9	133
5. “ABDYL FRASHERI” İlköğretim Okulu	15	9	16	16	8	13					77
6. “HYSEN REXHEPI” Orta Alt Eğitim Okulu							6	16	18	8	48
7. “NAZIM KOKOLLARI” İlköğretim Okulu	9	6	/	2	6	2					25
Toplam sayı	134	99	110	115	86	116	93	117	133	96	1099

Tablo 1’e göre; Motrat Qiriazı İlköğretim Okulunda 395, Emin Durak İlköğretim Okulunda 258, Mati Logoreci İlköğretim Okulunda 163, Mustafa Bakiu İlköğretim Okulunda 133, Abdyl Frasheri İlköğretim Okulunda 77, Hysen Rexhepi Orta Alt Eğitim Okulunda 48, Nazım Kokollari İlköğretim Okulunda 25 olmak üzere toplam 1099 öğrenci öğrenim görmektedir.

2022 / 2023 Eğitim – öğretim yılı için Prizren Belediyesi’nde ortaöğretim okullarında Türk öğrenci sayı bilgileri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 2: 2022 / 2023 Eğitim – öğretim yılı için Prizren Belediyesi’nde ortaöğretim okullarında Türk öğrenci sayı bilgileri

Shkolla Okul	Klasa Sınıf			Numri Total Toplam Sayı
	X	XI	XII	
1. “GJON BUZUKU” Fen Lisesi	48	41	45	134
2. “LUCIANO MOTRONI” Tıp Meslek Lisesi	50	32	41	123
3. “YMER PRIZRENI” Ekonomi Meslek lisesi	10	11	16	37
4. “11 MARSİ” Teknik Meslek Lisesi	15	24	17	56

Toplam Sayı	123	108	119	350
--------------------	------------	------------	------------	------------

Tablo 2'ye göre; Gjon Buzuku Fen Lisesinde 134, Luciano Motroni Tıp Meslek Lisesinde 123, Ymer Prizreni Ekonomi Meslek Lisesinde 37, 11 Marsi Teknik Meslek Lisesinde 56 olmak üzere toplam 350 öğrenci öğrenim görmektedir.

3.2. Kosova Prizren Belediyesinde İlköğretim Ve Ortaöğretim Okullarında Yapılan Türkçe Eğitimde Öğretmen Sayıları

2022 / 2023 Eğitim – öğretim yılı için Prizren Belediyesi'nde ilköğretim ve ortaöğretim okullarında Türk öğretmen sayı bilgileri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 3: 2022 / 2023 Eğitim – öğretim yılı için Prizren Belediyesi'nde ilköğretim ve ortaöğretim okullarında Türk öğretmen sayı bilgileri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

İLKÖĞRETİM VE LİSE OKULLARINDA GÖREVLİ ÖĞRETMEN – BİLGİLERİ		
		Öğretmen Sayısı
1.	İlköğretim Sınıf Öğretmeni	33
2.	İlköğretim Branş Öğretmeni	37
3.	İlköğretim Ana Sınıf Öğretmeni	5
TOPLAM		73
4.	Liselerde Branş Öğretmenleri	31
TOPLAM		106

Tablo 3'e göre 2022 / 2023 Eğitim – öğretim yılı için Prizren Belediyesi'nde ilköğretim okullarında 33 sınıf, 37 branş ve 5 anasınıfı olmak üzere toplam 75 öğretmen görev yapmaktadır. Öğretmen kadrosu cinsiyet olarak 58 kadın, 17 erkek öğretmenden oluşmaktadır. *Liselerde ise 16 erkek, 15 kadın olmak üzere toplam 31 öğretmen görev yapmaktadır.*

2022 / 2023 Eğitim – öğretim yılı için Prizren Belediyesi'nde ilköğretim ve ortaöğretim okullarında Türk öğretmenlerin kalifiye bilgileri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4: 2022 / 2023 Eğitim – Öğretim Yılı İçin Prizren Belediyesi'nde İlköğretim Ve Ortaöğretim Okullarında Türk Öğretmenlerin Kalifiye Bilgileri

TÜM ÖĞRETMENLER – KALİFİYE BİLGİLERİ		
1.	Yüksek Okul Mezunu	33
2.	Üniversite Öğrencisi	1
3.	Lisans Tamlama (2 + 2)	13
4.	Üniversite Mezunu	61
5.	Yüksek Lisans Öğrencisi	1
6.	Yüksek Lisans Mezunu	3

7.	Doktora Öğrencisi	5
TOPLAM		106

Tablo 4'e göre; 2022 / 2023 Eğitim – öğretim yılı için Prizren Belediyesi'nde ilköğretim ve ortaöğretim okullarında Türk öğretmenlerin 33'ü yüksek okul, 61'i üniversite, 3'ü yüksek lisans mezunudur. 13 öğretmen lisans tamamlamıştır. Öğretmenlerden 5'i doktora, 1'i yüksek lisans ve 1'i üniversite öğrencisi olarak öğrenimlerine devam etmektedir.

3.3.Kosova Prizren Belediyesinde İlköğretim Ve Ortaöğretim Okullarında Yapılan Türkçe Eğitimde Öğrenci Başarı Durumu

Kosova Prizren belediyesinde ilköğretim ve ortaöğretim okullarında yapılan Türkçe eğitimde öğrenci başarı durumu eğitim ve öğretim yılı sonunda yapılan genel sınavlar sonucu ortaya çıkmaktadır. Sınav sonuçları aşağıda tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 5: 04 – 14 Haziran 2022 Tarihli IX Sınıflar Başarı Testi Sonuçları

Belediye Kodu	Okul Kodu	Okul İsmi	Öğrenci Sayısı	Olması gereken en yüksek puan	Yapılan Puan	Başarı Yüzdeliği
24	2	Emin Durak	24	4800	2990	% 62
24	5	Motrat Qiriazı	31	6200	4001	% 64
24	7	Mati Logoreci	18	3600	2144	% 59
24	8	Mustafa Baki	7	1400	713	% 50.9
24	53	Hysen Rexhepi Abdyl Frasheri	17	3400	2418	% 71
TOPLAM BAŞARI ORANI			97	19.400	12.418	% 64

Tablo 5'e göre Emin Durak İlköğretim Okulunda % 62, Motrat Qiriazı İlköğretim Okulunda % 64, Mati Logoreci İlköğretim Okulunda % 59, Mustafa Baki İlköğretim Okulunda % 50.9, Hysen Rexhepi Orta Alt Eğitim Okulunda ve Abdyl Frasheri İlköğretim Okulunda %71 başarı yüzdeliği elde edilmiştir. Toplam başarı oranı ise % 64' dür.

Tablo 6: 14 – 21 Haziran 2019 Lise Mezuniyet Sınavı Sonuçları³

Belediye Kodu	Okul Kodu	Okul İsmi	Öğrenci Sayısı	Başarılı	Başarısız	Eksik	Başarı Yüzdeliği
---------------	-----------	-----------	----------------	----------	-----------	-------	------------------

³ Kovid 19/ salgın sürecinde sınavlar yapılamadığından 2019 verilerine ulaşılabilmektedir.

24	1	Gjon Buzuku	64	63	1	-	% 98
24	7	Luqiano Matroni	59	42	17	-	% 71
24	6	11 Mars Teknik	14	6	8	-	% 42
24	8	Ymer Prizreni	12	4	8	-	% 30
TOPLAM BAŞARI ORANI			149	115	34	-	% 77

Tablo 6'ya göre Gjon Buzuku Fen Lisesinde %98, Luciano Motroni Tıp Meslek Lisesinde % 71, 11 Marsi Teknik Meslek Lisesinde % 42, Ymer Prizreni Ekonomi Meslek Lisesinde %30 başarı yüzdeliği elde edilmiştir. Toplam başarı oranı % 77' dir.

3.4. Kosova Prizren Şehrinde İlköğretim Ve Ortaöğretim Okullarında Yapılan Türkçe Eğitimde Sorunları

Prizren Belediyesi Eğitim Müdürlüğü tarafından 2021 yılında hazırlanan raporda Türkçe eğitimde var olan sorunlar ortaya konulmuştur (Prizren Belediyesi Eğitim Müdürlüğü, 2021). Bu raporu 2022 yılında Toplulukların Eğitim Gördüğü Lise Düzeyindeki Okullarda Mevcut Durum takip etmiştir (Kovaç, 2022). Buna göre sorunları 2021 yılından günümüze; kitap sorunu, X. sınıf liselere kayıtlarda yaşanan sorunlar, bir psikoloğun yaklaşık 1500 öğrenciye yeterli olmaması, “Nazim Kokolari – Budakova” İlköğretim okulunda VI. Sınıftan IX. Sınıfa Türkçe eğitimin olmaması, Türk öğrencilere “Arnavutça” dil dersini veren öğretmenlerin yeterli kalifiyede olmaması, Eğitim Bakanlığı'nda Türkçe Eğitimle ilgili tam bir yetkilinin olmaması şeklinde sınıflandırmak mümkündür.

3.4.1.Kitap Sorunu

2021 / 2022 eğitim-öğretim yılı için Kosova Yeni Eğitim Müfredatına göre hazırlanan kitapların Türkçe dilinde eğitim gören öğrencilere ulaşmaması önemli bir sorundur. Bakanlıktan edinilen bilgilere göre kitapların basım aşamasında olmasından dolayı, gecikmenin yaşandığı söylenmiştir. Eğitim yılının gecikmeli (27.09.2021) olarak başlamasına rağmen çocukların okullara kitapsız gitmeleri eğitim açısından çok verimli olmamıştır.

3.4.2.X. Sınıflara Kayıtlarda Yaşanan Sorunlar

Prizren Belediyesinde her eğitim yılının sonunda İlköğretim IX. Sınıflardan yaklaşık 120 öğrenci mezun olmaktadır. Prizren Belediyesi'nde 4 ayrı lisede Türkçe dilinde eğitim görülmektedir. Kosova Eğitim Bakanlığının X. sınıflara kayıtlarla ilgili yayınladığı duyuruda ikinci kayıt döneminde Topluluklar için kriterlerde bir değişiklik ya da esneme yapılmadığı

takdirde, belli sayıda öğrenci kaydını yaptırmakta sorun yaşamaktadır. Her iki kayıt döneminde kriterler aynı bırakıldığı takdirde, birinci kayıt döneminde kaydını yaptıramayan öğrenci, ikinci kayıt döneminde de kaydını yaptıramamaktadır. Dolayısıyla kayıtlarla yapılan planlamada bir sınıfta 24 öğrenci olması gerektiğini göz önünde bulundurulduğunda, ikinci kayıt döneminde yer kalan, yani dolmayan sınıflara bu öğrencileri yerleştirmek için Toplulukları kapsayan bir kararın alınması gerekmektedir.

3.4.3.Psikolog Sorunu

Prizren Belediyesi'nde ilk defa 2020 yılında Türkçe Eğitimde görev alacak bir Psikolog kabul edildi. İlk ve orta öğretimde toplam olarak yaklaşık 1500 öğrenci Türkçe dilinde eğitim görmektedir. Bir psikoloğun öğrencilerin sorunlarıyla yakından ilgilenebilmek için yeterli olmadığı açıktır. En kısa zamanda ilköğretim ve ortaöğretimden sorumlu olacak yeteri kadar psikoloğun daha kabul edilmesi doğru olacaktır.

3.4.4.Nazim Kokolari – Budakova İlköğretim Okulunda Türkçe Eğitim

Dardania bölgesindeki “Nazim Kokolari – Budakova” İlköğretim okulunda Türkçe dilinde eğitim birinci sınıftan beşinci sınıfa kadar karma sınıflar halinde görülmektedir. Beşinci sınıfını tamamlayan bir öğrenci kendi anadilinde VI. Sınıftan itibaren eğitim olmadığı için başka okula transfer olmak zorunda kalmaktadır. Bölgenin merkeze yaklaşık 3 km uzaklıkta olduğunu varsayılırsa bir ilkokul öğrencisi için oldukça zor bir durum. Bu okulda VI. Sınıftan IX. Sınıfa kadar Türkçe dilinde eğitimin olması o bölgede Türk topluluğuna ait yaşayan aile ve çocuklar için büyük bir kolaylık sağlayacaktır.

3.4.5.Türk Öğrencilerinin “Arnavutça Dil Dersi” Öğretimi

Kosova Eğitim Yasalarına göre topluluk öğrencilerine Arnavutça dil dersi 3. Sınıftan itibaren başlamaktadır. Prizren Belediyesi'nde bu derse giren bazı öğretmenlerin o alandan olmadığı ve bu derse vermek için yeterli kalifiyede olmadıkları bilinmektedir. Bu derse girecek öğretmen seçimi o okulun müdürüne ait olduğu için bu konuda daha özveri ile düşünceleri gerekmektedir. Çünkü Türk toplumu da öğrencilerin ileri seviyede Arnavutça dilini bilmelerini ve öğrenmelerini istemektedir.

3.4.6.Eğitim Bakanlığı'nda Türkçe Eğitim Yetkilisinin Olmaması

Kosova Eğitim ve Bilim Bakanlığı'nda Türkçe Eğitimden tam sorumlu bir yetkilinin olmaması, karşılaşılan sorunların tam çözüme kavuşamaması anlamına gelmektedir. Çünkü Kosova'da birkaç belediyede Türkçe dilinde eğitim görülmektedir. Karşılaşılan sorunları aktarıldığında bazı birim ve yetkililerden tam karşılık alınmamakta ve sorunlar çözüme kavuşamamaktadır. Ancak Bakanlıkta böyle bir yetkilinin olması, karşılaşılan sorunları iletme ve yardım alma konusunda önemli kolaylık sağlayacaktır. Eğitim Bakanlığında şu an iki Türk görevli bulunmaktadır, ancak bunların görevleri farklıdır. Bakanlık bünyesinde çalıştıkları birim ya da bölümler başkadır, direk Topluluk Eğitimi ile ilgili değildir. Bu nedenle ihtiyaç devam etmektedir.

3.5. Kosova Prizren Şehrinde İlköğretim Ve Ortaöğretim Okullarında Yapılan Türkçe Eğitimde Sorunlara Yönelik Stratejiler Ve Çözüm Önerileri

Prizren Belediyesi 2017-2021 yılları için Eğitim Gelişme Planı hazırlamıştır (Prizren Belediyesi, 2017). Gelişme planında okulların yönetilmesi ve idare edilmesi, katılım ve geniş kapsamlılık, öğretmenlerin mesleki gelişimi, yeni programların uygulanması ve kalitenin sağlanması başlıkları ele alınmıştır (Prizren Belediyesi, 30-48, 2017).

Prizren Belediyesi'nde Türkçe Eğitim için çalışma stratejisi 2020 ve devam eden yıllar için kısa, orta ve uzun vade şeklinde bir rapor halinde planlanması önerilmiştir (Kovaç, 2020).

3.5.1. Kısa Vade Yapılması Gerekenler

3.5.1.1. "Nazim Kokolari" İlköğretim okuluna anasınıfı çalışması.

"Nazim Kokolari – Budakova" İlköğretim okulunda 2022 yılının Şubat ayında Türkçe dilinde anasınıf 7 öğrencisiyle birlikte çalışmalara başlamıştır. Anasınıfın çalışmaya başlamasıyla birlikte birinci sınıfa kayıt yaptıran öğrenci sayısında olumlu bir etkilenme görülmektedir. 2022 / 2023 eğitim-öğretim yılı için aynı okulda birinci sınıfa 6 öğrenci kaydını yaptırmıştır. Yine aynı okulda anasınıfa 7 öğrenci kaydını yaptırmıştır. İlk defa bu okulda iki yıl ard arda kayıt döneminde aynı sayı yakalanmıştır.

3.5.1.2. Türk öğrencilere Arnavutça dili dersini veren öğretmenler sağlanmalıdır.

Kosova Eğitim Müfredatına göre çoğunluk olmayan topluluklar için Arnavutça dil dersi ilköğretim 3. Sınıftan itibaren başlamaktadır. Bu dersin daha etkin ve kalıcı olması için ders öğretmenlerinin Türkçe dilini yazıda ve sözelde iyi tanınması mecburiyeti getirilmelidir. Ayrıca derslerde kullanılan kitaplar daha uygun bir şekilde hazırlanmalıdır. Yetkililer bu durum için özen göstermiş ve bazı okullarda değişiklikler yaşanmıştır. Türk öğrencilerine "Arnavutça Dili ve Edebiyatı" dersine giren öğretmenlerin belirlenmesinde özen gösterilmiş ve öğretmenler, veliler bu durumdan memnun kalmıştır. Bu durum Prizren Belediyesi'nde Türkçe dilinde eğitim görülen her okul için geçerli olmasa da, bazı okullarda durumun değiştiği görülmektedir.

3.5.1.3. Okuma Kitabının hazırlanması

Okuma kitabı Kosova Eğitim Müfredatı Çerçevesine göre hazırlanması için bir kurul kurulmalıdır. Bu kuruldan her okulu temsilen birer sınıf öğretmeni, süreci takip edecek bir eğitim yetkilisi ve Toplumunu temsilen bir topluluk mensubu siyasetçi yer almalıdır. Kurul önce bir alan araştırması yaparak rapor hazırlamalıdır. Bu rapor dâhilinde çalışmalar başlatılmalıdır.

3.5.1.4. Kitap Hazırlama Kurulu

İlköğretim düzeyinde Türk öğretmen ve yazarlar tarafından kitapların hazırlanabilmesi için bir kurul oluşturulmalıdır. Bu kurulda alt sınıflardan iki üst sınıflardan dört öğretmen ve süreci takip edecek bir eğitim yetkilisi ve bir parti yönetim kurulu üyesi yer almalıdır. Bu kurul önce eksiklikleri tespit etmeli ve geniş çaplı bir rapor hazırlamalıdır. Bu rapor doğrultusunda kurulun eğitimi için Türkiye'ye gönderilmeli ve çeşitli seminer ve çalışmalara katılmaları sağlanmalıdır. Kurul önerisiyle branşlar için çalışma hazırlayacak öğretmen ve yazarlar tespit edilmelidir.

3.5.1.5.Okullarda Türk Psikolog Danışmanın yer alması

İlköğretim düzeyinde eğitim sürecinde sorun yaşayan öğrencilere destek olabilecek psikolog danışmanın yer alması. İlk aşamada 6 okula hizmet edebilecek iki psikoloğun çalışmaya başlaması ve diğer okula hizmet edebilmeleri talep edilmelidir.

3.5.1.6.Öğrencilere teşvik amaçlı hediye ve ödüller

Kosova'da ekonomik krizden dolayı doğum oranında önemli ölçüde düşüş yaşanmaktadır. Örneğin; Prizren Belediyesi'nde 2016 / 2017 eğitim-öğretim yılı ile 2018 / 2019 eğitim öğretim yılı arasında çeşitli nedenlerden dolayı bine yakın öğrenci azalmıştır. Ancak son 15 yılın istatistiğine bakarsak Prizren Belediyesi'nde birinci sınıflara kayıt yaptıran öğrenci konusunda böyle bir durum görülmemektedir. Sayı 90 ila 130 arasında değişmektedir. Ancak öğrenci sayısını bu seviyelerde tutabilmek ve toplumun milli duygularını canlı tutabilmek adına çeşitli teşvik edici hediye ve ödüller verilebilir.

Örnek olarak;

- Anasınıf öğrencilerine tablet, (Tablet bütün Türk öğretmenlerine verildi)
- Anasınıf öğrencilerine kayıt bursu,
- Birinci sınıflara laptop,
- Birinci sınıflara yıllık burs, (Kosova genelinde Türkçe dilinde eğitim gören birinci ve ikinci sınıf öğrencilere Türkçe Eğitime Teşvik bursu verildi. Daha üst sınıflara da verilmesi teşvik edici olacaktır),
- İkinci sınıflara eğitim yılı sonunda her okuldan en başarılı birer öğrenciye aileleriyle birlikte Türkiye gezisi,
- Para olarak ödül,
- Her sınıf seviyesindeki öğrencilere yılsonunda belirlenecek en başarılı öğrenciye para ödülü, bilgisayar, bisiklet, oda mobilyası v.b.

3.5.1.7.Bir “Özel Eğitim Sınıfının” daha açılması

Terzi Mahallesi, Tabakhane ve Ortakol semtlerine yakın olabilecek ve engelli çocukları olan ailelere ulaşım kolaylığı açısından bu bölgeler arasındaki mesafenin ortasında bir “Özel Eğitim Sınıfının” daha açılması. Örnek olarak “Emin Durak” İlköğretim okulunda karma şekilde eğitim verebilecek bir sınıfın Türkçe dilinde eğitim vermesi gerekir. Ancak bu sınıflara kayıt yaptıracak öğrencilerin uzman hekim ve psikologlar tarafından engellilik seviyesinin tespit edilmesi ve derecelendirilmesi gerekmektedir. Örneğin; Öğrenebilme seviyesi 25 ila 50 arasında olan bir öğrenci ile öğrenebilme seviyesi 50 ile 75 arasında olan öğrencinin aynı sınıf ortamında eğitilmesi, her iki öğrencinin de eğitim sürecinin olumsuz yönde etkileyecektir.

3.5.2. Orta Vade Yapılması Gerekenler

3.5.2.1.“Nazim Kokolari – Budakova” Karma Sınıf olayının çözümü.

“Nazim Kokolari – Budakova” İlköğretim okulunda Türkçe anasının çalışmaya başlamasıyla 3 yıl içerisinde öğrenci sayısında gözle görülür bir artış gerçekleşirse karma sınıflardan normal sınıflara geçilmesi ve her sınıf seviyesinin kendi sınıf öğretmeninin olması hedeflenmelidir.

3.5.2.2.Okullarda Türk hademelerin görevlendirilmesi.

1998 / 1999 eğitim-öğretim yılında Prizren Belediyesi'nde okullarda Türk milli mensubuna ait 10'un üzerinde, temizlikçi, teknik sorumlu ve usta bulunurken. 2019 yılında bu sayı sadece birdir. Bu görev yerlerinden emekli olan, vefat eden çalışanlar yerine başka milli mensubuna bireyler görevlendirilmiştir. Bilindiği üzere Prizren Belediyesi'nde altı ilköğretim okulu ve dört ayrı lisede Türkçe dilinde eğitim görülmektedir. Buna göre bu okullarda hem öğretmen hem öğrencilerin kendi anadilinde iletişim kurabilecekleri ve birbirlerine yardımcı olabilecekleri temizlikçi, teknik sorumlu ya da usta Türk milli mensubundan olmalıdır. Her okulda birer tane olabilir.

3.5.2.3.Okullarda Türk Psikolog Danışmanın yer alması.

İlköğretim düzeyinde eğitim sürecinde sorun yaşayan öğrencilere destek olabilecek psikolog danışmanın yer alması. İlk aşamada 6 okula hizmet edebilecek 6 psikoloğun çalışmaya başlaması ve her okulda birer Türk psikolog ya da pedagoğun yer alması önerilebilir.

3.5.2.4.Eğitim Yasalarında Türklerin Haklarının korunması.

Türk öğretmen alımında öğretmen kabul komisyonunda % 70 Türk eğitim temsilci ve sorumlularının yer alması gerekmektedir. İş ilanlarına katılacak adayların eğitim seviyesinin en az iki seviyesini kendi anadilinde tamamlamış olması şartı konulmalıdır. Önümüzdeki dönem yeniden düzenlenecek öğretmen alım prosedürü idari talimatına Türk adayların haklarını koruyacak maddelerin eklenmesi önem taşımaktadır.

3.5.2.5.Seminerlerin Düzenlenmesi

Türk öğretmenlerin eksiği olduğu alan ve konularla ilgili seminer istemi Kosova Türk Öğretmenler Derneği tarafından ya da öğretmenlerin talebine göre her okul temsilcisi veya koordinatör öğretmen tarafından belirlenebilir. Seminer istemi proje haline getirilmeli (Seminer konusu, seminere katılacak öğretmen gurubu ve sayısı, seminer için eğitmen, seminer yeri) ve Eğitim Bakanlığına sunulmalıdır. Bakanlık tarafından seminerin onaylatılması ve seminer sonunda verilecek sertifikaların onaylatılması, puanlanması gerekmektedir.

3.5.3. Uzun Vade Yapılması Gerekenler

3.5.3.1.“Nazim Kokolari – Budakova” İlköğretim okulu Üst Sınıfların Talebi.

“Nazim Kokolari – Budakova” İlköğretim okulunda anasınıfın Türkçe dilinde eğitim vermesi, alt sınıfların karma sınıflardan normal sınıflara dönmesi ve her sınıf seviyesinin kendi öğretmeninin olması Türkçe dilinde eğitime olumlu yönde etki edecek ve öğrenci sayısını artırdığı durumda VI. Sınıftan – IX. Sınıfa kadar Türkçe dilinde eğitimin verilmesi istenecektir. Bu durumda öğrenciler V. Sınıf eğitimini tamamladığı okulda orta üst seviyedeki eğitimine yine aynı okulda devam edebilecektir.

3.5.3.2.Lise Düzeyinde Okulun Yapılması

Prizren Belediyesi'nde Türkçe dilinde eğitim gören öğrenciler için Lise düzeyinde tüm lise ve branşları kapsayan okulun kampüs düzeninde çalışmalarına başlayabilir. Önceden Eğitim Bakanlığı'nın onayı ve kabulü, okul binasının yapımı tamamlanmış olması, Kosova Eğitim Kanun ve Yasalarına göre çalışma düzeninin hazırlanması gerekir. Kosova eğitim yasalarına ve çalışma planına göre tüm Türk öğrencilerinin eğitim alabileceği merkezi bir orta üst öğretim okulu ya da lise kampüsü yapılabilir. Burada Türk öğrencilere lise ve branşlarına göre eğitimlerine devam ederler. Bu durumun eğitimdeki kaliteyi artıracakı düşünülmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

2022 / 2023 Eğitim – öğretim yılı için Prizren Belediyesi'nde ilköğretim okullarında toplam 1099, ortaöğretim okullarında toplam 350 Türk öğrenci öğrenim görmektedir. 2022 / 2023 Eğitim – öğretim yılı için Prizren Belediyesi'nde ilköğretim ve ortaöğretim okullarında toplam 106 Türk öğretmen görev yapmaktadır. Geçmişten günümüze öğretmen niteliğinde gözle görülür bir artış söz konusudur (Zengin ve Topsakal, 2008: 124). Kosova Prizren şehrinde ilköğretim ve ortaöğretim okullarında yapılan Türkçe eğitimde öğrenci başarı durumu toplam olarak ilköğretimde % 64, lisede % 77'dir.

Kosova Prizren şehrinde ilköğretim ve ortaöğretim okullarında yapılan Türkçe eğitimde sorunları; kitap sorunu, X. sınıf liselere kayıtlarda yaşanan sorunlar, bir psikoloğun yaklaşık 1500 öğrenciye yeterli olmaması, “Nazim Kokolari – Budakova” İlköğretim Okulunda VI. Sınıftan IX. Sınıfa Türkçe eğitimin olmaması, Türk öğrencilere “Arnavutça” dil dersini veren öğretmenlerin yeterli kalitede olmaması, Eğitim Bakanlığı'nda Türkçe Eğitimle ilgili tam bir yetkilinin olmaması şeklindedir. Türkçe eğitimde karşılaşılan sorunlar kimi akademik çalışmalarla ortaya konmuştur (Ergül, 2009; Yıldırım, 2011). Türkçe kitaplar sorunu gelişmeler olmakla birlikte kimi kitaplar için devam etmektedir (Koro, 2008b; Akgün, 2012). Sorunların çözüm yeri başka genel sorunlarda olduğu gibi Eğitim Bakanlığı (Caca, 2013) ve Prizren Belediyesi'dir. Ortak çalışma ile bu sorunların üstesinden gelinebilir.

Prizren Belediyesi'nde Türkçe Eğitim için çalışma stratejisi kısa, orta ve uzun vade şeklinde planlanabilir. Bu hedeflere ulaşılabilmesi için sürekli rehberlik ve denetim faydalı olacaktır (Leskovci Sarıoğlu, 2011).

KAYNAKÇA:

AKGÜN, Sibel (2012). Kosova Türklerinin Tarihten Bugüne Kimlik Mücadelesi. *Karadeniz Araştırmaları*, (34), 11-36.

AKYÜZ, Yahya (2022). *Türk Eğitim Tarihi*, 35. Baskı, PegemA Yayınları, İstanbul.

CACA, Gülten (2013). Kosova Eğitim Sisteminde Din Eğitimine Eğitimci Algıları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü.

DEMİR, Necati (2010). Başbakanlık Osmanlı Arşivlerine Göre 1877-1912 Yılları Arasında Kosova'da Eğitim Ve Öğretim. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 2(3), 5-26.

DERVİŞ, Fetnan (2008). Osmanlı Döneminden Sonra Kosova'da Türklerin Eğitimi. *VI. Uluslararası Türk Dili Kurultayı'nda*, Sunulan Bildiri, Ankara.

ERGÜL, Fazlı (2009). Kosova'da Türkçe Eğitim Ve Sınıf Öğretmeni Yetiştirme İhtiyacı. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13) , 39-51. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/zgefd/issue/47954/606729>

İGCİLER, Ahmet (1996). *Monografi*. Tan Yayınları, Priştine - Kosova.

KORO, Bedrettin (2008b). Kosova Türk Toplumunu Sorumlusu Bedrettin Koro ile 20.06.2008 tarihli yapılan mülakat.

KORO, Bedrettin (2008). "Kosova Eğitim Sistemi ve Türkçe Eğitim", <http://www.kosovahaber.com>, İndirilen Tarih: 25.11.2008.

Kosova Eğitim Bakanlığı Çalışma Stratejisi, <http://www.masht-gov.net>, indirilen Tarih – 09.03.2013.

KOVAÇ, Ferdi (2020). Kosova'da Türkçe Eğitim Stratejisi Prizren Belediyesi'nde Türkçe Eğitim Stratejisi Çalışma Planı. Prizren Belediyesi, Prizren.

KOVAÇ, Ferdi (2011). Sınıf Yönetimi'nde Öğretmenlerin Öğretim Liderliği Davranışlarını Gerçekleştirme Düzeyine İlişkin Karşılaştırmalı Bir Araştırma (Türkiye Kosova Örneği). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, Basılmamış Yüksek lisans Tezi, Sakarya.

KOVAÇ, Ferdi (2022), Toplulukların Eğitim Gördüğü Lise Düzeyindeki Okullarda Mevcut Durum. Prizren Belediyesi, Prizren.

LESKOVCI SARIOĞLU, Esengül. (2011). Kosova Eğitim Deneticilerinin Türk Eğitim Denetimi Sisteminin Kosova Eğitim Sisteminde Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Prizren Belediyesi, (2017). *Eğitim Gelişme Planı 2017-2021*. Prizren Belediyesi, Prizren.

Prizren Belediyesi Eğitim Müdürlüğü, (2021). Türkçe Eğitimde Var Olan Sorunlar. Prizren Belediyesi, Prizren.

SAFÇI, Nazan ve Bedrettin KORO (2008). *Kosova'da Türkçe Eğitimde Öğretmen Kadrosu*. Türk Öğretmenleri Derneği Yayınları, Prizren - Kosova.

SUROY Recepoğlu, Altay (2005). Kosova Türk Toplumunun ve Üyelerinin Haklar. Prizren: Özel Yayın

TAŞKIRAN, Cemalettin (2009). *Unuttuğumuz Vatan Rumeli*, Barış Platin Kitabevi Yayınları, Ankara.

TOPSAKAL, Cem ve Bedrettin KORO (2007). *Kosova'da Yaşayan Türkçe Eğitim*. Balkan Aydınları ve Yazarları Yayınları 40, Araştırma Dizisi 8, Bay Yayınları, Prizren – Kosova.

SOFUOĞLU, Ebubekir ve TOPSAKAL, Cem (2007). Osmanlı Devleti'nin Kosova Eğitim Sistemi'ne Yönelik Yönetimsel Düzenlemeler. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 4 – Sayı 1.

VIRMİÇA, Raif (2007). Kosova Türk Eğitim Kurultayı. *Kosova Türk Eğitiminin 55. Yıldönümü*. Kosova Türk Öğretmenler Derneği Kitap Yayınları, Prizren - Kosova.

YAMAN, Erkan, H. Yaman ve Ferdi KOVAÇ (2010). Kosova'da Türkçe Eğitimi: Tarihi Gelişimi, Sorunları ve Çözüm Önerileri. 2. *Uluslararası Balkanlarda Sosyal Bilimler Kongresi*, 30 Mayıs – 6 Haziran, Bildiriler Kitabı, Cilt 1, s. 649 - 660, Prizren - Kosova.

YILDIRIM, Bilal. (2011). *Kosova Eğitim Sistemi Ve Okul Yönetimi*. *Education Sciences*, 6 (3), 2399-2412. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/nwsaedu/issue/19819/212069>

ZENGİN, Mevsim ve Cem TOPSAKAL, “Kosova Eğitim Sistemi ve Türkiye Eğitim Sistemi le Karşılaştırılması”. *Karadeniz Araştırmaları*. Sayı: 18, Yaz 2008, 107-126.

The Relationship Between Conflict Action Styles and Organizational Commitment Perceptions of Academic Staff in Vocational Schools

Arzuhan ÇAKIR⁴

Mehmet ULUTAŞ⁵

Abstract: The purpose of this study is to determine whether the conflict management strategies used by academic staff influence organizational commitment and whether they differ according to independent variables. In this study, a relational screening model, one of the research methods, was used. The accessible population of the research consists of 106 academic staff working in Vocational Schools of Aydın Adnan Menderes University. In the research conducted in the 2018-2019 academic year, Conflict Action Styles Inventory and Organizational Commitment Scale were used as data collection tools. Statistical analyses were performed with IBM SPSS 25.0 program. Descriptive statistics were expressed as frequency (f), percentage (%), mean (\bar{X}), standard deviation (SD), minimum and maximum values. In the study, firstly, whether the scales fit the normal distribution hypothesis was determined by skewness and kurtosis coefficients and parametric test methods were preferred. The gender, age, marital status, education, academic title, and term of office distribution of the academic staff included in the study were examined and it was observed with the regression model created in line with the determined purpose conflict action styles predict organizational commitment positively and statistically significant. Moreover, when other variables are held constant, a one-unit increase in the level of conflict action styles of academic staff provides an increase of 0.183 in the level of organizational commitment. Conflict action styles of academic staff should be studied with different groups at the point of organizational commitment, opportunities should be given for employees to improve themselves and rise in other institutions, and the importance of creating organizational commitment should be known by taking opinions not only from academicians but also from other professions, and studies related to conflict styles and organizational commitment should be conducted at various times.

Keywords: Educational administration, Conflict action styles, Organizational commitment, Academic staff, Vocational schools

To cite this article: Çakır, A. & Ulutaş, M. (2023). The Relationship Between Conflict Action Styles and Organizational Commitment Perceptions of Academic Staff in Vocational Schools. Kosovo Educational Research Journal, 4(1), 21-42

Introduction

Today, the issue of conflict is intensively studied by psychology, sociology, anthropology, economics, education, and management sciences. Since the issue of conflict is examined from different points of view by researchers, it is difficult to declare a common statement on this issue. In the studies conducted by researchers on conflict management, conflict is briefly defined as the sharing of scarce resources or the allocation of activities between two or more individuals or groups in the organization and the disagreement or dispute arising from the status, purpose, value or understanding points between these individuals or groups (Stoner, 1978).

⁴ Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

⁵ Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, mehmet.ulutas@adu.edu.tr.

Looking at the research data within the framework of conflict action styles, it is understood that conflict resolution style is an important factor that directs the behaviours of educators (Yılmaz & Aslan, 2013). At this point, the general framework of conflict resolution can be expressed as the process of behaviours and attitudes exhibited by the parties to finalize the existing conflict, and to provide solutions and agreements for the problems (Balat & Dağal, 2011).

The way chosen and the attitudes exhibited in the resolution of conflicts affect the solution in various ways. For this reason, conflict action styles are one of the determining factors in conflict resolution. In this sense, in this study, the relationship between the perceptions of conflict action styles and organizational commitment perceptions is discussed and how this situation is revealed.

In this respect, "Organizational commitment" is necessary both for the continuity of the organization itself and for the harmony, satisfaction, and productivity of the employees. Employees who continue their lives with high feelings of satisfaction are expected to have positive work attitudes and be more useful. Commitment, in terms of emotion at the highest level; is an individual's loyalty to others or an idea, to something greater than himself/herself, to a duty that he/she is obliged to perform in an organization or workplace (Mahmutoglu, 2007).

In another approach, commitment can be expressed in the simplest way as an affective inclination towards a certain entity and identification with the social unit. At the same time, there are also expressions of organizational commitment based on moral obligation or responsibility in various studies. In terms of responsibility, commitment is expressed as the totality of internalized normative pressures that occur in a way that satisfies organizational goals and interests (Wiener, 1982).

In this case, acts of commitment are socially accepted behaviours that exceed formal or normative expectations of commitment. Thus, a committed employee is an individual who finds it morally right to stay with the organization, regardless of how much promotion or satisfaction the firm has offered him/her over the years (Sürgevil, 2007). In this framework, organizational commitment is an individual's behaviour towards these goals and values beyond the formal and normative expectations that an organization expects from an individual. Organizational commitment does not mean being loyal to a single employer, it is a process in which those who have joined the organization express their opinions and make efforts for the good of the organization and the continuation of its success (Yüksel, 2000).

Especially the fact that the people who make up the organization have values such as gender differences, age differences, cultural differences or educational differences is a situation encountered in every organization. Incompatibility situations that may arise from these differences may arise in the form of conflict. The term conflict, which also occurs in daily life and is constantly used, generally exhibits negative feelings and thoughts such as disagreement, incompatibility, distress, stress, hostility, and anxiety. The ability of the organization to achieve its goal, and the commitment of the people who make up the organization is a situation that affects the performance of the organization according to the working situation. It is known that the more the individual's commitment to the organization increases, the more his/her performance in the organization increases.

Determining whether the conflict management strategies experienced in the organization can affect the commitment of people to the organization is important for contributing to the field in terms of

academic, practice and field research by shedding light on the situations that may arise in achieving the goals of the organization.

At this point, when a conflict situation occurs, if the individual attaches importance to the relationship with the other person, he/she exhibits relationship-oriented behaviours and in this direction, he/she prefers accommodating approaches towards harmony (Weiten, Hammer, & Dunn, 2016). In this study, the main problem of the research was determined as "the relationship between conflict action styles and organizational commitment perceptions of academic staff?". In this framework, answers to some questions were sought.

The aim of this study is to determine whether the conflict management strategies used by the academic staff working in vocational schools of Aydın Adnan Menderes University in the 2018-2019 academic year influence organizational commitment and whether they differ according to independent variables.

In line with this purpose, do the conflict management strategies used by the academic staff working in vocational schools influence organizational commitment? Within the framework of this problem, answers to questions such as whether conflict action styles and organizational commitment levels differ according to the socio-demographic characteristics of the academic staff, whether there is a relationship between conflict action styles and organizational commitment, whether the conflict action style of the academic staff has an effect on organizational commitment, whether the perceptions of the conflict action styles of the academic staff have an effect on affective commitment, and whether the perceptions of the conflict action styles of the academic staff have an effect on normative commitment were sought:

1. Do Conflict Action Styles and Organizational Commitment levels differ according to the socio-demographic characteristics of academic staff?
2. Is there a relationship between Conflict Action Styles and Organizational Commitment?
3. Does the conflict action style of academic staff influence organizational commitment?

Method

In the model of the research, the research subject, which was determined to investigate the effect of conflict management strategies preferred by the academic staff working in vocational schools on organizational commitment, was examined using the relational screening model, one of the research methods. A relational screening model is a screening approach that aims to determine the existence of co-variation between two or more variables. In the relational screening model, it is tried to determine whether the variables change together or not, and if there is a change, how it happens (Karasar, 2014).

Population and Sample

The accessible population of the study consists of academic staff working in Vocational Schools of Aydın Adnan Menderes University. Statistical information showing the number of academic staff working in the 2018-2019 and 2019-2020 academic years was taken from Aydın Adnan Menderes University's website. There are a total of 106 academic staff working in 19 Vocational Schools of Aydın Adnan Menderes University. The research was conducted without sampling (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Data Collection Tools

In this study, questionnaire forms were used as a data collection method. Furthermore, an information form was used. In addition to these, data were obtained with the scales.

Information Form

It includes demographic information such as gender, age, and term of office of the academic staff working in vocational schools.

Conflict Action Styles Inventory

The Conflict Action Styles Inventory was developed by Johnson and Johnson in 1981 and has been revised and finalized until 2008. The Conflict Action Styles Inventory, which was analysed for validity and reliability by Karadağ and Tosun (2014), was developed to determine individuals' actions during the conflict. The scale is a five-point Likert scale ("1 = I Never Behave Like This", "2 = I Rarely Behave Like This", "3 = I Sometimes Behave Like This", "4 = I Often Behave Like This", "5 = I Mostly Behave Like This") and consists of 35 items and 5 sub-scales, which are avoiding (items 1, 6, 11, 16, 21, 26 and 31), competing (items 2, 7, 12, 17, 22, 27 and 32), compromising (items 3, 8, 13, 18, 23, 28 and 33), accommodating (items 4, 9, 14, 19, 24, 29 and 34) and collaborating (items 5, 10, 15, 20, 25, 30 and 35). In addition, there are no statements that require reverse scoring.

Organizational Commitment Scale

Organizational Commitment Scale was developed by Meyer and Allen (1984-1997) and adapted into Turkish by Wasti (2000). The scale is a five-point Likert scale ("5 = Strongly Agree", "4 = Agree", "3 = Partially Agree", "2 = Disagree", "1 = Strongly Disagree") and consists of 18 items and 3 sub-scales, which are affective commitment (items 1, 4, 5, 12, 15 and 16), continuance commitment (items 2, 6, 7, 8, 14 and 18) and normative commitment (items 3, 9, 10, 11, 13 and 17). In addition, the answers to the items numbered 3, 8, 11 and 14 were reverse scored.

When the reliability coefficients of the Conflict Action Styles Inventory and the Organizational Commitment Scale were examined, they were found to be 0.814 and 0.617, respectively. These values reveal that the scales are highly reliable" and it was concluded that there was no obstacle to use them in the analysis (Özdamar, 1999). Permission for the use of the scales was obtained via e-mail.

Data Analysis

All statistical analyses were performed with IBM SPSS 25.0 program. Descriptive statistics were expressed as frequency (f), percentage (%), mean (\bar{X}), standard deviation (SD), minimum and maximum values. In the study, firstly, whether the scales fit the normal distribution hypothesis was determined by skewness and kurtosis coefficients and parametric test methods were preferred. Then, an internal consistency analyses were conducted for the Conflict Action Styles Inventory and Organizational Commitment Scale, and it was discussed whether there was a drawback in using these scales in the study. Then, the personal information of the academic staff working in vocational schools was evaluated. While "independent sample t-test" was used for two-group comparisons of variables that meet the assumption of normal distribution, "one-way ANOVA" was used for comparisons of three or more groups. Finally, the relationship between conflict action styles and organizational commitment was examined with "The Pearson Correlation test" and the effect of conflict action styles on organizational commitment of academic staff working in vocational schools was examined with linear regression analysis, while the effect of conflict action styles perceptions on affective, continuance and normative commitment was examined with multiple linear regression analysis. Statistical significance was evaluated at $p < 0.05$ level in all the results obtained.

Findings

The data of the study were obtained by applying the statements in the Conflict Action Styles Inventory and Organizational Commitment Scale to the academic staff together with demographic questions and the analysis of the data was carried out under this title. In the analyses conducted in this section; "internal consistency analysis, the demographic profile of the academic staff included in the research, descriptive analysis for variables, difference tests, the relationship between conflict action styles and organizational commitment and regression analysis" are included.

Economic and Demographic Profile of Academic staff

In this part of the study, the distribution of gender, age, marital status, education, academic title and term of office in the institution were analysed by frequency analysis. The gender distribution of the academic staff is given in Table 1.

Table 1. Distribution of demographic characteristics of academic staffs

Gender	Female	Male			
Status	46 (43.4)	60 (56.6)			
Age	18-25 Age Range	26-30 Age Range	31-40 Age Range	41-50 Age Range	51 Years and Over

	2 (1.9)	6 (5.7)	57 (53.8)	28 (62.4)	13 (12.2)
Marital Status	Single	Married			
	21 (19.8)	85 (80.2)			
Education Status	Bachelor's Degree	Master's Degree	PhD		
	8 (7.5)	66 (62.3)	32 (30.2)		
Academic Title	Lecturer	Assistant Prof.	Assoc. Prof.	Prof.	
	89 (84.0)	12 (11.3)	4 (3.8)	1 (.9)	
Term of Office	0-5 Year Range	6-10 Year Range	11-15 Year Range	16-20 Year Range	21 Years and Over
	37 (34.9)	27 (25.5)	19 (17.9)	10 (9.4)	13 (12.2)

According to the results of the frequency analysis in Table 1, 56.6% of the academic staff are male, 43.4% are female, 53.8% are between 31-40 years old and 26.4% are between 41-50 years old. It was also determined that 80.2% of the academic staff are married and 19.8% are single. While 7.5% of the academic staff have a bachelor's degree, 62.3% of them have a master's degree, 30.2% have a PhD degree and 84.0% of them are lecturers. Finally, it is seen that 34.9% of the academic staff have been working between 0-5 years, 25.5% between 6-10 years and 39.5% for 11 years and more.

Difference Tests

In this part of the study, the differences between the gender, age, marital status, education, academic title and term of office in the institution and the levels of the research variables were discussed. Moreover, to obtain more meaningful and accurate results and groups with less than 30 respondents:

- The categorical variables 18-25 years and 26-30 years were combined with the categorical variable 31-40 years as 40 years and below, and the categorical variables 41-50 years and 51 years and above were combined as 41 years and above,
- The categorical variable bachelor's degree was combined with the categorical variable master's degree as bachelor's degree/master's degree,
- The categorical variables Assistant Prof., Assoc. Prof. and Prof. were combined as Assistant Prof. / Assoc. Prof. / Prof.,

- The categorical variable 6-10 years was combined with the categorical variable 0-5 years and renamed as 10 years and less and the categorical variables 11-15 years, 16-20 years, and 21 years or more were combined and renamed as 11 years and more.

Table 2: Differentiation of mean scores obtained from variables according to gender

Variables	Gender	n	\bar{X}	Sd	df	t	p																																																																																																								
Conflict Action Styles	Female	46	116,63	13,56	104	,991	,324																																																																																																								
	Male	60	114,05	13,08				Avoiding	Female	46	19,70	3,43	104	1,904	,060	Male	60	18,22	4,33	Competing	Female	46	21,65	2,82	104	-1,299	,197	Male	60	22,43	3,24	Compromising	Female	46	24,48	3,91	104	-,082	,935	Male	60	24,53	3,04	Accommodating	Female	46	24,37	3,05	104	1,593	,114	Male	60	23,27	3,86	Collaborating	Female	46	26,43	3,36	104	1,350	,180	Male	60	25,60	2,99	Organizational Commitment	Female	46	55,41	8,23	104	,603	,548	Male	60	54,52	7,06	Affective Commitment	Female	46	17,83	3,06	104	-,451	,653	Male	60	18,08	2,78	Continuance Commitment	Female	46	18,85	3,36	104	1,171	,244	Male	60	18,15	2,77	Normative Commitment	Female	46	18,74	3,28	104	,736	,463
Avoiding	Female	46	19,70	3,43	104	1,904	,060																																																																																																								
	Male	60	18,22	4,33				Competing	Female	46	21,65	2,82	104	-1,299	,197	Male	60	22,43	3,24	Compromising	Female	46	24,48	3,91	104	-,082	,935	Male	60	24,53	3,04	Accommodating	Female	46	24,37	3,05	104	1,593	,114	Male	60	23,27	3,86	Collaborating	Female	46	26,43	3,36	104	1,350	,180	Male	60	25,60	2,99	Organizational Commitment	Female	46	55,41	8,23	104	,603	,548	Male	60	54,52	7,06	Affective Commitment	Female	46	17,83	3,06	104	-,451	,653	Male	60	18,08	2,78	Continuance Commitment	Female	46	18,85	3,36	104	1,171	,244	Male	60	18,15	2,77	Normative Commitment	Female	46	18,74	3,28	104	,736	,463	Male	60	18,28	3,07								
Competing	Female	46	21,65	2,82	104	-1,299	,197																																																																																																								
	Male	60	22,43	3,24				Compromising	Female	46	24,48	3,91	104	-,082	,935	Male	60	24,53	3,04	Accommodating	Female	46	24,37	3,05	104	1,593	,114	Male	60	23,27	3,86	Collaborating	Female	46	26,43	3,36	104	1,350	,180	Male	60	25,60	2,99	Organizational Commitment	Female	46	55,41	8,23	104	,603	,548	Male	60	54,52	7,06	Affective Commitment	Female	46	17,83	3,06	104	-,451	,653	Male	60	18,08	2,78	Continuance Commitment	Female	46	18,85	3,36	104	1,171	,244	Male	60	18,15	2,77	Normative Commitment	Female	46	18,74	3,28	104	,736	,463	Male	60	18,28	3,07																				
Compromising	Female	46	24,48	3,91	104	-,082	,935																																																																																																								
	Male	60	24,53	3,04				Accommodating	Female	46	24,37	3,05	104	1,593	,114	Male	60	23,27	3,86	Collaborating	Female	46	26,43	3,36	104	1,350	,180	Male	60	25,60	2,99	Organizational Commitment	Female	46	55,41	8,23	104	,603	,548	Male	60	54,52	7,06	Affective Commitment	Female	46	17,83	3,06	104	-,451	,653	Male	60	18,08	2,78	Continuance Commitment	Female	46	18,85	3,36	104	1,171	,244	Male	60	18,15	2,77	Normative Commitment	Female	46	18,74	3,28	104	,736	,463	Male	60	18,28	3,07																																
Accommodating	Female	46	24,37	3,05	104	1,593	,114																																																																																																								
	Male	60	23,27	3,86				Collaborating	Female	46	26,43	3,36	104	1,350	,180	Male	60	25,60	2,99	Organizational Commitment	Female	46	55,41	8,23	104	,603	,548	Male	60	54,52	7,06	Affective Commitment	Female	46	17,83	3,06	104	-,451	,653	Male	60	18,08	2,78	Continuance Commitment	Female	46	18,85	3,36	104	1,171	,244	Male	60	18,15	2,77	Normative Commitment	Female	46	18,74	3,28	104	,736	,463	Male	60	18,28	3,07																																												
Collaborating	Female	46	26,43	3,36	104	1,350	,180																																																																																																								
	Male	60	25,60	2,99				Organizational Commitment	Female	46	55,41	8,23	104	,603	,548	Male	60	54,52	7,06	Affective Commitment	Female	46	17,83	3,06	104	-,451	,653	Male	60	18,08	2,78	Continuance Commitment	Female	46	18,85	3,36	104	1,171	,244	Male	60	18,15	2,77	Normative Commitment	Female	46	18,74	3,28	104	,736	,463	Male	60	18,28	3,07																																																								
Organizational Commitment	Female	46	55,41	8,23	104	,603	,548																																																																																																								
	Male	60	54,52	7,06				Affective Commitment	Female	46	17,83	3,06	104	-,451	,653	Male	60	18,08	2,78	Continuance Commitment	Female	46	18,85	3,36	104	1,171	,244	Male	60	18,15	2,77	Normative Commitment	Female	46	18,74	3,28	104	,736	,463	Male	60	18,28	3,07																																																																				
Affective Commitment	Female	46	17,83	3,06	104	-,451	,653																																																																																																								
	Male	60	18,08	2,78				Continuance Commitment	Female	46	18,85	3,36	104	1,171	,244	Male	60	18,15	2,77	Normative Commitment	Female	46	18,74	3,28	104	,736	,463	Male	60	18,28	3,07																																																																																
Continuance Commitment	Female	46	18,85	3,36	104	1,171	,244																																																																																																								
	Male	60	18,15	2,77				Normative Commitment	Female	46	18,74	3,28	104	,736	,463	Male	60	18,28	3,07																																																																																												
Normative Commitment	Female	46	18,74	3,28	104	,736	,463																																																																																																								
	Male	60	18,28	3,07																																																																																																											

The results of the independent sample t-test are shown in Table 2, as a result of the analysis; according to the gender of the academic staff, there is statistically significance in conflict action styles ($t=0.991$, $p>0.05$), avoiding ($t=1.904$, $p>0.05$), competing ($t=-1.299$, $p>0.05$), compromising ($t=-0.082$, $p>0.05$),

accommodating ($t=1.593$, $p>0.05$) collaborating ($t=1.350$, $p>0.05$), and organizational ($t=0.603$, $p>0.05$), affective ($t=-0.451$, $p>0.05$), continuance ($t=1.171$, $p>0.05$) and normative commitment ($t=0.736$, $p>0.05$). Furthermore, being male or female does not make a difference between the group mean scores of conflict action styles, avoiding, competing, compromising, accommodating, collaborating and organizational, affective, continuance and normative commitment.

Table 3: Differentiation of mean scores obtained from variables according to the age

Variables	Age	n	\bar{X}	Sd	df	t	p																																																																												
Conflict Action Styles	40 Years and Under	65	113,15	14,06	104	-1,994	,049*																																																																												
	41 Years and Over	41	118,37	11,41				Avoiding	40 Years and Under	65	18,55	4,41	104	-,984	,327	41 Years and Over	41	19,34	3,29	Competing	40 Years and Under	65	21,89	2,81	104	-,850	,397	41 Years and Over	41	22,41	3,48	Compromising	40 Years and Under	65	23,95	3,66	104	-2,136	,035*	41 Years and Over	41	25,39	2,84	Accommodating	40 Years and Under	65	23,37	4,01	104	-1,375	,172	41 Years and Over	41	24,34	2,63	Collaborating	40 Years and Under	65	25,38	3,38	104	-2,418	,017*	41 Years and Over	41	26,88	2,58	Organizational Commitment	40 Years and Under	65	54,86	7,58	104	-,075	,940	41 Years and Over	41	54,98	7,64	Affective Commitment	40 Years and Under	65	17,82
Avoiding	40 Years and Under	65	18,55	4,41	104	-,984	,327																																																																												
	41 Years and Over	41	19,34	3,29				Competing	40 Years and Under	65	21,89	2,81	104	-,850	,397	41 Years and Over	41	22,41	3,48	Compromising	40 Years and Under	65	23,95	3,66	104	-2,136	,035*	41 Years and Over	41	25,39	2,84	Accommodating	40 Years and Under	65	23,37	4,01	104	-1,375	,172	41 Years and Over	41	24,34	2,63	Collaborating	40 Years and Under	65	25,38	3,38	104	-2,418	,017*	41 Years and Over	41	26,88	2,58	Organizational Commitment	40 Years and Under	65	54,86	7,58	104	-,075	,940	41 Years and Over	41	54,98	7,64	Affective Commitment	40 Years and Under	65	17,82	2,69	104	-,698	,487								
Competing	40 Years and Under	65	21,89	2,81	104	-,850	,397																																																																												
	41 Years and Over	41	22,41	3,48				Compromising	40 Years and Under	65	23,95	3,66	104	-2,136	,035*	41 Years and Over	41	25,39	2,84	Accommodating	40 Years and Under	65	23,37	4,01	104	-1,375	,172	41 Years and Over	41	24,34	2,63	Collaborating	40 Years and Under	65	25,38	3,38	104	-2,418	,017*	41 Years and Over	41	26,88	2,58	Organizational Commitment	40 Years and Under	65	54,86	7,58	104	-,075	,940	41 Years and Over	41	54,98	7,64	Affective Commitment	40 Years and Under	65	17,82	2,69	104	-,698	,487																				
Compromising	40 Years and Under	65	23,95	3,66	104	-2,136	,035*																																																																												
	41 Years and Over	41	25,39	2,84				Accommodating	40 Years and Under	65	23,37	4,01	104	-1,375	,172	41 Years and Over	41	24,34	2,63	Collaborating	40 Years and Under	65	25,38	3,38	104	-2,418	,017*	41 Years and Over	41	26,88	2,58	Organizational Commitment	40 Years and Under	65	54,86	7,58	104	-,075	,940	41 Years and Over	41	54,98	7,64	Affective Commitment	40 Years and Under	65	17,82	2,69	104	-,698	,487																																
Accommodating	40 Years and Under	65	23,37	4,01	104	-1,375	,172																																																																												
	41 Years and Over	41	24,34	2,63				Collaborating	40 Years and Under	65	25,38	3,38	104	-2,418	,017*	41 Years and Over	41	26,88	2,58	Organizational Commitment	40 Years and Under	65	54,86	7,58	104	-,075	,940	41 Years and Over	41	54,98	7,64	Affective Commitment	40 Years and Under	65	17,82	2,69	104	-,698	,487																																												
Collaborating	40 Years and Under	65	25,38	3,38	104	-2,418	,017*																																																																												
	41 Years and Over	41	26,88	2,58				Organizational Commitment	40 Years and Under	65	54,86	7,58	104	-,075	,940	41 Years and Over	41	54,98	7,64	Affective Commitment	40 Years and Under	65	17,82	2,69	104	-,698	,487																																																								
Organizational Commitment	40 Years and Under	65	54,86	7,58	104	-,075	,940																																																																												
	41 Years and Over	41	54,98	7,64				Affective Commitment	40 Years and Under	65	17,82	2,69	104	-,698	,487																																																																				
Affective Commitment	40 Years and Under	65	17,82	2,69	104	-,698	,487																																																																												

	41 Years and Over	41	18,22	3,21			
Continuance Commitment	40 Years and Under	65	18,77	3,09	104	1,352	,179
	41 Years and Over	41	17,95	2,95			
Normative Commitment	40 Years and Under	65	18,28	3,28	104	-,838	,404
	41 Years and Over	41	18,80	2,96			

*p<0.05

The results of the independent sample t-test are shown in Table 3, as a result of the analysis; the levels of conflict action styles ($t=-1.994$, $p<0.05$), compromising ($t=-2.136$, $p<0.05$) and collaborating ($t=-2.418$, $p<0.05$) differ statistically and significantly according to the age of the academic staff and the conflict action styles, compromising and collaborating levels of academic staff aged 41 and over are higher than those of academic staff aged 40 and under. However, according to the age of the academic staff, the levels of avoiding ($t=-0.984$, $p>0.05$), competing ($t=-0.850$, $p>0.05$), accommodating ($t=-1.375$, $p>0.05$) and organizational ($t=-0.075$, $p>0.05$), affective ($t=-0.698$, $p>0.05$), continuance ($t=-1.352$, $p>0.05$) and normative commitment ($t=-0.838$, $p>0.05$) levels do not differ statistically and significantly. Besides, the age of the academic staff being 40 years and below or 41 years and above makes a difference between the group mean scores of conflict action styles, compromising and collaborating, but not between the group mean scores of avoiding, competing, accommodating and organizational, affective, continuance and normative commitment.

Table 4: Differentiation of the mean scores obtained from the variables according to the marital status

Variables	Marital Status	n	\bar{X}	Sd	df	t	p
Conflict Action Styles	Single	21	118,67	13,30	104	1,352	,179
	Married	85	114,31	13,22			
Avoiding	Single	21	19,95	4,14	104	1,401	,164
	Married	85	18,59	3,96			
Competing	Single	21	22,71	1,74	104	1,031	,305
	Married	85	21,94	3,32			
Compromising	Single	21	23,90	3,55	104	-,902	,369
	Married	85	24,66	3,40			

Accommodating	Single	21	24,86	3,02	104	1,611	,110
	Married	85	23,47	3,64			
Collaborating	Single	21	27,24	3,60	104	2,094	,039*
	Married	85	25,65	2,99			
Organizational Commitment	Single	21	53,52	7,28	104	-,934	,352
	Married	85	55,25	7,64			
Affective Commitment	Single	21	17,86	3,37	104	-,201	,841
	Married	85	18,00	2,79			
Continuance Commitment	Single	21	18,81	3,27	104	,597	,552
	Married	85	18,36	3,00			
Normative Commitment	Single	21	16,86	2,63	104	-2,714	,008*
	Married	85	18,88	3,16			

*p<0.05

The results of the independent sample t-test are shown in Table 4, as a result of the analysis; according to the marital status of the academic staff, the levels of collaborating ($t=2.094$, $p<0.05$) and normative commitment ($t=-2.714$, $p<0.05$) differ statistically and significantly and the level of collaborating of single academic staff is higher than married academic staff, while the level of normative commitment of married academic staff is higher than single academic staff. However, according to the marital status of the academic staff, conflict action styles ($t=1.352$, $p>0.05$), avoiding ($t=1.401$, $p>0.05$), competing ($t=1.031$, $p>0.05$), compromising ($t=-0.902$, $p>0.05$), accommodating ($t=1.611$, $p>0.05$) and organizational ($t=-0.934$, $p>0.05$), affective ($t=-0.201$, $p>0.05$) and continuance commitment ($t=0.597$, $p>0.05$) levels do not differ statistically and significantly. In addition, the single or married status of the academic staff makes a difference between the group mean scores of collaborating and normative commitments, while conflict action styles, avoiding, competing, compromising, accommodating and organizational, affective and continuance commitment do not make a difference between the group mean scores.

Table 5: Differentiation of the mean scores obtained from the variables according to the education

Variables	Education	n	\bar{X}	Sd	df	t	p
Conflict Action Styles	Bachelor's/Master's Degree	74	115,64	12,90	104	,546	,586

	PhD	32	114,09	14,30			
Avoiding	Bachelor's/Master's Degree	74	19,05	3,97	104	,761	,448
	PhD	32	18,41	4,14			
Competing	Bachelor's/Master's Degree	74	22,15	3,28	104	,275	,784
	PhD	32	21,97	2,60			
Compromising	Bachelor's/Master's Degree	74	24,18	3,65	104	-1,534	,128
	PhD	32	25,28	2,76			
Accommodating	Bachelor's/Master's Degree	74	24,15	2,95	104	1,793	,076
	PhD	32	22,81	4,60			
Collaborating	Bachelor's/Master's Degree	74	26,11	2,95	104	,719	,474
	PhD	32	25,63	3,65			
Organizational Commitment	Bachelor's/Master's Degree	74	55,77	7,58	104	1,808	,073
	PhD	32	52,91	7,27			
Affective Commitment	Bachelor's/Master's Degree	74	18,08	2,94	104	,589	,557
	PhD	32	17,72	2,83			
Continuance Commitment	Bachelor's/Master's Degree	74	18,81	3,05	104	1,861	,066
	PhD	32	17,63	2,92			
Normative Commitment	Bachelor's/Master's Degree	74	18,88	3,22	104	2,000	,048*
	PhD	32	17,56	2,83			

*p<0.05

The results of the independent sample t-test are shown in Table 5, because of the analysis; the normative commitment levels of the academic staff differ statistically and significantly according to

their education ($t=2.000$, $p<0.05$). The normative commitment level of the academic staff with bachelor's/master's degree is higher than that of the academic staff with PhD degree. However, according to the education of the academic staff, conflict action styles ($t=0.546$, $p>0.05$), avoiding ($t=0.761$, $p>0.05$), competing ($t=0.275$, $p>0.05$), compromising ($t=-1.534$, $p>0.05$), accommodating ($t=1.793$, $p>0.05$), collaborating ($t=0.719$, $p>0.05$) and organizational ($t=1.808$, $p>0.05$), affective ($t=0.589$, $p>0.05$) and continuance commitment ($t=1.861$, $p>0.05$) levels do not differ statistically and significantly. Furthermore, while having a bachelor's/master's degree or PhD makes a difference between normative commitment group mean scores, conflict action styles, avoiding, competing, compromising, accommodating, collaborating and organizational, affective and continuance commitment group mean scores do not make a difference.

Table 6: Differentiation of mean scores obtained from variables according to academic title

Variables	Academic Title	n	\bar{X}	Sd	df	t	p																																																																
Conflict Action Styles	Lecturer	89	116,52	12,56	104	2,444	,016*																																																																
	Assistant. Prof. / Assoc. Prof. / Prof.	17	108,12	15,09				Avoiding	Lecturer	89	19,27	3,88	104	2,472	,015*	Assistant. Prof. / Assoc. Prof. / Prof.	17	16,71	4,15	Competing	Lecturer	89	22,31	3,11	104	1,701	,092	Assistant. Prof. / Assoc. Prof. / Prof.	17	20,94	2,73	Compromising	Lecturer	89	24,48	3,61	104	-,180	,858	Assistant. Prof. / Assoc. Prof. / Prof.	17	24,65	2,37	Accommodating	Lecturer	89	24,20	2,99	104	3,150	,002*	Assistant. Prof. / Assoc. Prof. / Prof.	17	21,35	5,18	Collaborating	Lecturer	89	26,25	2,97	104	2,155	,033*	Assistant. Prof. / Assoc. Prof. / Prof.	17	24,47	3,83		Lecturer	89	55,79
Avoiding	Lecturer	89	19,27	3,88	104	2,472	,015*																																																																
	Assistant. Prof. / Assoc. Prof. / Prof.	17	16,71	4,15				Competing	Lecturer	89	22,31	3,11	104	1,701	,092	Assistant. Prof. / Assoc. Prof. / Prof.	17	20,94	2,73	Compromising	Lecturer	89	24,48	3,61	104	-,180	,858	Assistant. Prof. / Assoc. Prof. / Prof.	17	24,65	2,37	Accommodating	Lecturer	89	24,20	2,99	104	3,150	,002*	Assistant. Prof. / Assoc. Prof. / Prof.	17	21,35	5,18	Collaborating	Lecturer	89	26,25	2,97	104	2,155	,033*	Assistant. Prof. / Assoc. Prof. / Prof.	17	24,47	3,83		Lecturer	89	55,79	7,39	104	2,833	,006*								
Competing	Lecturer	89	22,31	3,11	104	1,701	,092																																																																
	Assistant. Prof. / Assoc. Prof. / Prof.	17	20,94	2,73				Compromising	Lecturer	89	24,48	3,61	104	-,180	,858	Assistant. Prof. / Assoc. Prof. / Prof.	17	24,65	2,37	Accommodating	Lecturer	89	24,20	2,99	104	3,150	,002*	Assistant. Prof. / Assoc. Prof. / Prof.	17	21,35	5,18	Collaborating	Lecturer	89	26,25	2,97	104	2,155	,033*	Assistant. Prof. / Assoc. Prof. / Prof.	17	24,47	3,83		Lecturer	89	55,79	7,39	104	2,833	,006*																				
Compromising	Lecturer	89	24,48	3,61	104	-,180	,858																																																																
	Assistant. Prof. / Assoc. Prof. / Prof.	17	24,65	2,37				Accommodating	Lecturer	89	24,20	2,99	104	3,150	,002*	Assistant. Prof. / Assoc. Prof. / Prof.	17	21,35	5,18	Collaborating	Lecturer	89	26,25	2,97	104	2,155	,033*	Assistant. Prof. / Assoc. Prof. / Prof.	17	24,47	3,83		Lecturer	89	55,79	7,39	104	2,833	,006*																																
Accommodating	Lecturer	89	24,20	2,99	104	3,150	,002*																																																																
	Assistant. Prof. / Assoc. Prof. / Prof.	17	21,35	5,18				Collaborating	Lecturer	89	26,25	2,97	104	2,155	,033*	Assistant. Prof. / Assoc. Prof. / Prof.	17	24,47	3,83		Lecturer	89	55,79	7,39	104	2,833	,006*																																												
Collaborating	Lecturer	89	26,25	2,97	104	2,155	,033*																																																																
	Assistant. Prof. / Assoc. Prof. / Prof.	17	24,47	3,83					Lecturer	89	55,79	7,39	104	2,833	,006*																																																								
	Lecturer	89	55,79	7,39	104	2,833	,006*																																																																

Organizational Commitment	Assistant. Prof. / Assoc. Prof. / Prof.	17	50,29	6,97			
	Lecturer	89	18,12	2,82			
Affective Commitment	Assistant. Prof. / Assoc. Prof. / Prof.	17	17,18	3,24	104	1,239	,218
	Lecturer	89	18,79	3,05			
Continuance Commitment	Assistant. Prof. / Assoc. Prof. / Prof.	17	16,71	2,39	104	2,654	,009*
	Lecturer	89	18,88	3,03			
Normative Commitment	Assistant. Prof. / Assoc. Prof. / Prof.	17	16,41	3,04	104	3,068	,003*

*p<0.05

The results of the independent sample t-test are shown in Table 6, as a result of the analysis; according to the academic title, conflict action styles ($t=2.444$, $p<0.05$), avoiding ($t=2.472$, $p<0.05$), accommodating ($t=3.150$, $p<0.05$), collaborating ($t=2.155$, $p<0.05$) and organizational ($t=2.833$, $p<0.05$), continuance ($t=2.654$, $p<0.05$) and normative commitment ($t=3.068$, $p<0.05$) levels differ statistically and significantly and the conflict action styles, avoiding, accommodating, collaborating and organizational, continuance and normative commitment levels of the academic staff who is lecturer are higher than the academic staff who is Assistant Prof./ Assoc. Prof./ Prof. However, the levels of competing ($t=1.701$, $p>0.05$), compromising ($t=-0.180$, $p>0.05$) and affective commitment ($t=1.239$, $p>0.05$) do not differ statistically and significantly according to the academic title. In addition, the title groups of the academic staff make a difference between the group mean scores of conflict action styles, avoiding, accommodating, collaborating and organizational, continuance and normative commitment, but not between the group mean scores of competing, compromising and affective commitment.

Table 7: Differentiation of the mean scores obtained from the variables according to the term of office

Variables	Term of Office	n	\bar{X}	Sd	df	t	p
Conflict Action Styles	10 Years and Less	64	113,84	14,41			
	11 Years and Over	42	117,19	11,23	104	-1,272	,206
Avoiding	10 Years and Less	64	18,81	4,11	104	-,145	,885

	11 Years and Over	42	18,93	3,91			
	10 Years and Less	64	21,81	2,83			
Competing	11 Years and Over	42	22,52	3,41	104	-1,166	,246
	10 Years and Less	64	24,05	3,70			
Compromising	11 Years and Over	42	25,21	2,87	104	-1,731	,086
	10 Years and Less	64	23,47	3,94			
Accommodating	11 Years and Over	42	24,17	2,89	104	-,987	,326
	10 Years and Less	64	25,70	3,53			
Collaborating	11 Years and Over	42	26,36	2,52	104	-1,040	,301
	10 Years and Less	64	54,70	8,19			
Organizational Commitment	11 Years and Over	42	55,21	6,58	104	-,339	,735
	10 Years and Less	64	17,56	3,12			
Affective Commitment	11 Years and Over	42	18,60	2,43	104	-1,815	,072
	10 Years and Less	64	18,75	3,13			
Continuance Commitment	11 Years and Over	42	18,00	2,90	104	1,243	,217
	10 Years and Less	64	18,39	3,34			
Normative Commitment	11 Years and Over	42	18,62	2,89	104	-,363	,717

The results of the independent sample t-test are shown in Table 7, as a result of the analysis; according to the term of office of the academic staff in the institution, conflict action styles ($t=-1.272$, $p>0.05$), avoiding ($t=-0.145$, $p>0.05$), competing ($t=-1.166$, $p>0.05$), compromising ($t=-1.731$, $p>0.05$), accommodating ($t=-0.987$, $p>0.05$), collaborating ($t=-1.040$, $p>0.05$) and organizational ($t=-0.339$, $p>0.05$), affective ($t=-1.815$, $p>0.05$), continuance ($t=1.243$, $p>0.05$) and normative commitment ($t=-0.363$, $p>0.05$) levels do not differ statistically and significantly. Furthermore, whether the term of

office of the academic staff in the institution is 10 years and less or 11 years and more does not make a difference between the group mean scores of conflict action styles, avoiding, competing, compromising, accommodating, collaborating and organizational, affective, continuance and normative commitment.

Findings on the Relationships between Variables

In this part of the study, the relationship between conflict action styles and organizational commitment was examined with "Pearson Correlation Analysis", one of the parametric test methods, and statistical significance was evaluated at $p < 0.05$ level.

Table 8: Pearson correlation analysis results

		Conflict Action Styles	Organizational Commitment
Conflict Action Styles	r_p	1	
	p		
Organizational Commitment	r_p	,321**	1
	p	,001	

** $p < 0.01$

When the Pearson Correlation test results in Table 8 are examined, it is observed that there is a positive moderate relationship between the level of conflict action styles and organizational commitment ($r_p = 0.321$, $p = 0.001$).

Findings for Regression Analysis

In this part of the study, regression analyses were conducted within the scope of the models created in line with the purpose of the study and the findings of the linear regression analysis investigating the effect of conflict action styles on organizational commitment are presented in Table 9. "Before the regression analyses, normality, linearity and homogeneity assumptions for the scale structures were examined. Since there were no extreme outliers in the scale structures and the Durbin-Watson statistic was 1.879, it was concluded that there was no autocorrelation among the errors" (Genceli, 1973). Besides, the "multiple linear connection problem" VIF values were examined, and it was determined that there was no multiple linear connection problem since VIF values were less than 10 ($VIF < 10$) (Albayrak, 2005).

Table 9: The effect of conflict action styles on organizational commitment

	Unstandardized coefficients		Standardized coefficients			F	R ²
	B	Std. error	β	t	p		
Fixed	33,865	6,130		5,524	,000		
Conflict Action Styles (X_{CAS})	,183	,053	,321	3,455	,001	11,937*	,103

Dependent variable: Organizational Commitment (Y_{OC})

* $p < 0.001$

According to the results of the linear regression analysis performed to determine to what extent conflict action styles are effective on organizational commitment, it is understood that this model is statistically significant and conflict action styles can explain 10.3% of the variance of organizational commitment ($R^2 = .103$; $F(1,104) = 11,937$, $p = 0.001$). According to the results, conflict action styles predict organizational commitment positively, statistically, and significantly ($\beta = 0.321$, $t = 3,455$, $p = 0.001$). In other words, the level of conflict action styles of the academic staff included in the study positively affects their organizational commitment levels. Moreover, when other variables are held constant, a one-unit increase in the level of conflict action styles of the academic staff provides an increase of 0.183 in the level of organizational commitment. The equation of the model is $Y_{OC} = 33,865 + 0,183 X_{CAS}$.

Discussion, Conclusion and Recommendations

Very important studies on organizational commitment have been conducted especially in the 1980s. Greenhaus (1971), while discussing the concept at this point, expressed it as giving oneself to his/her profession, job or him/herself, apart from the time spent in the working environment. In this study, it is in line with the results related to commitment.

Özmen, Özer, and Saatçioğlu (2005) examined organizational commitment and professional commitment in academicians and observed that there are two types of commitment for academicians and that the professional commitment of academicians was higher than their organizational commitment due to their knowledge worker characteristics. In addition to these, it is seen that while there is a difference between the conflict action styles, compromising and collaborating group mean scores of the academic staff included in this study, there is no difference between the group mean scores of avoiding, competing, accommodating and organizational, affective, continuance and normative commitment.

In this framework, Boylu et al. (2007), in their study on the organizational commitment levels of academicians, stated that significant differences were observed between the personal characteristics of academicians and their organizational commitment levels. In this study, there is no difference between male and female academic staff in terms of conflict action styles, avoiding, competing, compromising, accommodating, collaborating and organizational, affective, continuance and normative commitment group mean scores.

In Sheldon's (1971) work, commitment was considered as a positive orientation and expressed as an attitude or orientation towards the organization. Such an attitude integrates the identity of the person with the organization and increases the commitment of people who have a sense of social participation and professional competition. In this study, while there is a difference between the title groups, conflict action styles, avoiding, accommodating, collaborating and organizational, continuance and normative commitment group mean scores of the academic staff, they are the same in competing, compromising and affective commitment.

In the study conducted by Sıgır (2006), public and private sector employees were included in their research and as a result, it was understood that the affective commitment of private sector employees was higher. When we look at the results of the study conducted by Tetik (2012) on healthcare employees, it is seen that the affective commitment of the employees to the organization was low, and the level of continuance commitment and normative commitment was at a medium level, while in this study, it is understood that there is no difference between the affective commitment group mean scores of the academic staff.

Boylu et al. (2007) stated that while the expressions with the highest level of agreement regarding the degree of agreement of the academicians with the statements about affective, continuance and normative commitment towards both the unit they work for and the whole university were the statements about affective commitment, it was followed by statements about normative and continuance commitment, respectively. In the present study, it was concluded that there is no difference between the conflict action styles, avoiding, competing, compromising, accommodating, collaborating and organizational, affective, continuance and normative commitment group mean scores of the academic staff included in the study.

As a result of another research, it was observed that personality traits such as extraversion, agreeableness, conscientiousness, and openness to experience positively affect affective commitment and extraversion, conscientiousness and openness to experience personality traits positively affect normative commitment (Bozkaya, 2013). In the study conducted by Gündoğan (2009), it was determined that the participants had high levels of emotional and continuance commitment and low levels of normative commitment, and significant relationships were found between the emotional commitment sub-dimension and place of work, marital status, age, education level, and length of service. It was found that there was a significant relationship between the normative commitment dimension and only gender, and the duration of service in the title did not have a statistically significant relationship with any commitment dimension. In the present study, it was observed that whether the academic staff is single or married makes a difference between the group mean scores of collaborating and normative commitments, while conflict action styles, avoiding, competing, compromising, accommodating and organizational, affective and continuance commitment does not make a difference between group mean scores. Besides, while having a bachelor's / master's or PhD makes a

difference between group mean scores of normative commitments, conflict action styles, avoiding, competing, compromising, accommodating, collaborating, and organizational commitment, it was understood that there is no difference between the group mean scores of affective commitment and continuance commitment. Moreover, when the term of office is 10 years and less or 11 years and more, there is no difference between the group mean scores of conflict action styles, avoiding, competing, compromising, accommodating, collaborating and organizational, affective, continuance and normative commitment.

In the research conducted by Bozkurt and Yurt (2013), it was found that academic staff showed commitment to their institutions and this commitment was mainly affective. In another research conducted by Kurtbaşı (2011), most of the academicians participating in the research had high levels of affective, continuance and normative commitment respectively, and there was a significant relationship between the organizational commitment levels and the variables of age, title and term of office. In another research conducted by Özkırış (2012), organizational commitment levels did not differ in terms of university, unit, title, gender, marital status, and term of office in the institution, but differed in terms of age groups. Welsch and La Van (1981) determined that organizational commitment is an important measure in evaluating the level of unity between the employee and the organization, while the distribution of gender, age, marital status, education, academic title and term of office in the institution of the academic staff included in this study was examined.

When other results are considered and the differentiation between the gender, age, marital status, education, academic title, and term of office in the institution and the levels of the research variables of the academic staff constituting the research group are examined:

- There is no difference between the group mean scores of conflict action styles, avoiding, competing, compromising, accommodating, collaborating and organizational, affective, continuance and normative commitment,
- When the age of the academic staff is 40 years and below or 41 years and above, there is a difference between conflict action styles, compromising and collaborating group mean scores, but there is no difference between avoiding, competing, accommodating and organizational, affective, continuance and normative commitment group mean scores,
- The single or married status of the academic staff included in the study creates a difference between the group mean scores of collaborating and normative commitments, while conflict action styles, avoiding, competing, compromising, accommodating and organizational, affective and continuance commitment does not create a difference between the group mean scores,
- The bachelor's / master's or PhD degree of the academic staff included in the study makes a difference between normative commitment group mean scores, however, it does not make a difference between conflict action styles, avoiding, competing, compromising, accommodating, collaborating and organizational, affective and continuance commitment group mean scores,
- The title groups of the academic staff included in the study creates a difference between the group mean scores of conflict action styles, avoiding, accommodating, collaborating and organizational, continuance and normative commitment, but not between the group mean scores of competing, compromising and affective commitment,

- It was determined that whether the term of office of the academic staff included in the study is 10 years and less or 11 years and more does not make a difference between the group mean scores of conflict action styles, avoiding, competing, compromising, accommodating, collaborating and organizational, affective, continuance and normative commitment.

When the results of the regression model created in line with the purpose of the study were examined, it was found that conflict action styles predict organizational commitment positively, statistically, and significantly, and when other variables are held constant, a one-unit increase in the level of conflict action styles of academic staff led to an increase of 0.183 in the level of organizational commitment.

It was determined that perceptions of conflict action styles can explain 12.1% of the variance of affective commitment and make a significant contribution to the avoiding model among conflict action styles, but not to the competing, compromising, accommodating, and collaborating models. It was observed that the perceptions of conflict action styles can explain 13.0% of the variance of normative commitment and contribute significantly to the accommodating model among conflict action styles, but not to the avoiding, competing, compromising, and collaborating models.

It was found that the perceptions of conflict action styles can explain 25.3% of the variance of continuance commitment and make a significant contribution to the avoiding and collaborating models among conflict action styles, but not to the competing, compromising, and accommodating models.

Recommendations

In future studies, it is thought that in the evaluation of conflict action styles of academic staff, working with more different groups in terms of organizational commitment will yield results to provide more detailed information. In this framework, it is understood that providing opportunities for employees to develop themselves and to be promoted in other institutions will lead to positive results.

In this framework, the importance of creating organizational commitment can be emphasized by taking opinions not only from academicians but also from other professions.

It is understood that it is important to know the role of organizational commitment in the development of organizations. Especially considering the contribution of universities, which are educational and scientific organizations, to humanity and society, at this point, the level of commitment can be increased by considering the wishes and expectations of the employees in the institutions of universities.

In this direction, it is thought that conducting current situation analyses on conflict styles and organizational commitment at various times will make important contributions to the field.

Acknowledgements or Notes

The related study is presented as a master's thesis. Thank you to everyone who participated in the study.

Author (s) Contribution Rate

The first author of the study is a graduate thesis student. The second author is the thesis advisor. Their contribution to the work is equal.

Conflicts of Interest

There is no conflict of interest with any institution or person for the study.

References

- Albayrak, A.S. (2005). Çoklu doğrusal bağlantı halinde en küçük kareler tekniğinin alternatifi yanlı tahmin teknikleri ve bir uygulama. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi* 1(1) 106-126.
- Balat, G. U. & Dağal, A. B. (2011). *Okul öncesinde değerler eğitimi etkinlikleri*. Kök Yayınevi.
- Baron, R. A. (1990) *Conflict in organizations*. In K. R. Murphy and F. E. Saal (Eds.), *Psychology in organizations: Integrating science and practice* (pp. 197–216). Erlbaum.
- Boylu Y., Pelit E. & Güçer E. (2007). Akademisyenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri üzerine bir araştırma. *Finans Politik & Ekonomik Yorumlar*, 44(511).
- Bozkaya, E. (2013). *Örgüt çalışanlarının kişilik özellikleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi: hiyerarşik yapısı yüksek bir kurumda uygulama* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Balıkesir.
- Bozkurt, Ö. & Yurt, İ. (2013). Akademisyenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 7(22).
- Çırpan, H. (1999). *Örgütsel öğrenme iklimi ve örgüte bağlılık ilişkisi: bir alan araştırması* [Yayımlanmamış doktora Tezi]. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Genceli, M. (1973). İki değişkenli doğrusal regresyonda zaman faktörü. *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası*, 33(1), 179.
- Greenhaus, J. H., (1971). An investigation on the role of career salience in vocational behaviour. *Journal of Vocational Behavior*, 1, 209-216.
- Gündoğan, T. (2009). *Örgütsel bağlılık: Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası uygulaması* [Yayımlanmamış uzmanlık yeterlilik tezi]. Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü.
- Karadağ, E. & Tosun, Ü. (2014). Çatışma Eylem Stilleri Ölçeği [ÇESÖ]: Türkçe'ye uyarlanması dil geçerliği ve ön psikometrik incelemesi. *Psikoloji Çalışmaları/Studies in Psychology*, 34(1), 45-69.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel.
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş. & Bökeoğlu, Ö. Ç. (2006). *Sosyal bilimler için istatistik*. PegemA Yayıncılık.

- Kurtbaşı, D. (2011). *Akademisyenlerin maruz kaldıkları psikolojik şiddet ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki kamu ve vakıf üniversitelerinde bir araştırma*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Mahmutoğlu, A. (2007). *Millî eğitim bakanlığı merkez örgütünde iş doyumu ve örgütsel bağlılık*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Meyer, J.P., & Allen, N.J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resources Management Review*, 1, 61-89.
- Meyer, J.P., & Allen, N.J. (1997). *Commitment in the workplace: Theory, research, and application*. Sage Publications.
- Özdamar, K. (1999) *Paket program ile istatistiksel veri analizi* (2. Baskı). Kaan Kitabevi.
- Özkırış, B. (2012). *Akademisyenlerin temel benlik değerlendirmeleri ile duygusal örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Özmen, Ö. T., Özer, P. S. & Saatçioğlu, Ö. Y. (2005). Akademisyenlerde örgütsel ve mesleki bağlılığın incelenmesine ilişkin bir örnek araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 6(2), 1-14.
- Sheldon, M. E. (1971). Investments and involvements as mechanisms producing commitment to the organization. *Administrative Science Quarterly*, 143-150.
- Sıgır, Ü. (2007). İş görenlerin örgütsel bağlılıklarının meyer ve ailen tipolojisiyle analizi: kamu ve özel sektörde karşılaştırmalı bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7, 261-278.
- Spaho, K. (2013). Örgütsel iletişim ve çatışma yönetimi. *Yönetim-Çağdaş Yönetim Sorunları Dergisi*, 18(1), 103-118.
- Stoner, J. A. F. (1978). *Management*. Prentice Hall Inc.
- Sürgevil, O. (2007). *Çalışma yaşamında örgütsel bağlılık* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Tetik, S. (2012). Sağlık çalışanlarının örgütsel bağlılık düzeylerini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi*, 4(1).
- Wasti, S. A. (2000). Meyer ve Allen'in üç boyutlu örgütsel bağlılık ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik analizi. 8. *Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi*.
- Weiner, Y. (1982). Commitment in organizations: a normative view, *Academy of Management Review*, 7(3), 418-428.
- Weiten, W., Hammer, E. Y. & Dunn, D. S. (2016) (Ed.). *Psikoloji ve çağdaş yaşam insan uyumu*. (Çev. Ed. Ebru İkiz). Nobel Akademik Yayıncılık.

- Welsch, H.P. & La Van, H. (1981). Interrelationship between organizational commitment, job characteristics, job satisfaction, professional behavior, and organizational climate. *Human Relations*, 34, 1079-1090.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yılmaz, E. E. & Aslan, H. (2013). Öğretmenlerin iş yerindeki yalnızlıkları ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pegem Journal of Education & Instruction / Pegem Eğitim ve Öğretim*, 3(3), 59-69.
- Yüksel, Ö. (2000). *İnsan kaynakları yönetimi*. Gazi Kitapevi.

Relation Between Math Anxiety and Playing Computer Games: Students Perceptions

Senad ORHANI⁶

Abstract: Mathematics is seen as the most frustrating subject and has the highest failure rate, and is the subject that students tend to fear the most, and this anxiety turns into a math phobia. Due to the complexity of mathematics, some students are anxious about learning it. Therefore, the objective of this paper was to analyze the relationship of playing computer games to the level of mathematical anxiety in students. The methodology chosen for this study is a correlational research design. The selected sample was represented by 76 students from the music high school "Lorenç Antoni" and the lower school "Heronjtë e Lumës" Prizren from Kosovo. A questionnaire with two sections was used for data collection, where the first section measures the level of students' anxiety about mathematics and the second section measures students' liking for computer games. The results from this research show that there is a correlation between students' anxiety about mathematics and playing computer games, and vice versa. Consequently, it is argued from students' perceptions that their mathematics anxiety is likely to affect the learning environment by playing computer games.

Keywords: Anxiety, Computer Games, Learning, Math, Playing, Students

To cite this article: Orhani, S. (2023). Relation Between Math Anxiety and Playing Computer Games: Students Perceptions. Kosovo Educational Research Journal, 4(1), 43-57.

1. Introduction

It is now necessary to pursue alternative teaching methods that allow students to learn mathematics in a calm and unhurried setting without having to worry about failing or losing their self-respect. Every math student needs to learn that failure is a necessary step on the road to success and shouldn't be something to be afraid of or ashamed of. A crucial first step in creating a positive learning environment is to make mathematics for students a visually appealing, captivating, and immersive subject. It is necessary to change mathematics from a subject that is only learned by memorizing facts to one that involves imagination and creativity. For students to gain confidence and fall in love with the subject, teachers must emphasize the value of original and qualitative thinking throughout the learning process.

Children who experience math anxiety may experience physical and psychological symptoms like heart palpitations and mental health issues. Additionally, because of the poor outcomes, students may perform poorly on assessments and tests at school. It's crucial to transform your fear of math into confidence because math is a foundational subject for many other disciplines, including science and international affairs. Additionally, a student's self-esteem and lifelong math abilities depend on this transformation. The purpose of this study is to take advantage of computer games' potential to reduce anxiety and boost confidence. Computer games demonstrate to a student that their skills can be developed through commitment and effort, which fosters a growth mindset. Students see opportunities for growth rather than challenges as factors that increase the likelihood of failure. Students may be reluctant to participate in class when they fear the social repercussions of answering a math question incorrectly. Because they

⁶Faculty of Education, University of Prishtina "Hasan Prishtina", Prishtina, Kosovo, Fehmi Lladrovci 31, 20000, Prizren / Kosovo, Corresponding author: senad.orhani@uni-pr.edu, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3965-0791>

don't feel connected to the subject, they may find it difficult to fully concentrate in class as a result.

Therefore, "a crippling negative emotional response to math" is the definition of math anxiety (Hill, Mammarella, Devine, & Caviola, 2016). Math anxiety is a multifaceted concept that encompasses anxiety about math tests, anxiety about learning math, and anxiety about using math in real-world situations (Cipora, Santos, Kucian, & Dowker, 2022). Indeed, numerous studies have shown that game-based learning is effective in the teaching of mathematics (Byun, 2018). As a result, Deficit Theory suggests that games may help people feel less anxious about math by improving their math abilities. Playing educational games can support students' critical thinking, problem-solving, and understanding of abstract math concepts (Plass, Mayer, & Homer, 2020). Since one's belief or expectation of successfully completing specific tasks or achieving specific objectives is known as self-efficacy (Bandura, 1988), It is believed that using computer and information technologies to practice and provide immediate feedback can help students learn mathematics more effectively.

On the other hand, educators have understood the value of utilizing the educational potential of video games for a long time. Teachers can lower students' math anxiety and promote math as a fun and challenging exercise by incorporating online puzzles and competitive computer games into assignments and activities. Students may feel much more confident and comfortable engaging privately in computer games, where the social consequences of making a mistake are much less acute.

1.1. Identification of the problem

In recent years, anxiety about the prospect of learning mathematics has been recognized as an important factor shaping mathematics learning, mathematics performance, and basic numerical skills of adults in the classroom (Maloney, Risko, Ansari, & Fugelsang, 2010). Achievement in mathematics is inversely correlated with mathematics anxiety.

Anxiety in math has been linked to negative attitudes toward the subject as well as poor results in math performance and self-confidence in one's ability to learn the subject (Bekdemir, 2010). Poor math performance may result from math anxiety because it strains working memory and prevents it from being used to its full potential when performing math-related tasks. Math anxiety can also lead to poor performance because those who struggle with it often avoid math-related tasks or complete them in a hurried, inaccurate manner in an effort to escape the stressful situation (Ashcraft & Krause, 2007).

1.2. Purpose of Study

Mathematical ability is frequently used as a filter when choosing career paths because it is a crucial subject in education and career preparation. A cognitively demanding subject, mathematics requires the manipulation of symbols in a setting that is frequently very abstract. In contrast to language, which kids pick up naturally from their surroundings early in life, mathematics should be taught in schools. Given that different points in the mathematics curriculum may be specified depending on the grade level at which computer games may be introduced, this should provide cognitive psychology with some advantages in the study of mathematics.

As a result, the goal of this study is also derived using the students' anxiety toward mathematics and the inclusion of computer games in the learning of this subject. The goal of this essay is to present students' perspectives on the connection between playing computer games and their levels of anxiety about mathematics-related topics. The factors we need to examine are

cooperative play, adaptability, social interactions, introducing real-time measurements of math anxiety into the game, and features that promote intrinsic motivation. We searched for randomized studies describing computer game-based interventions to reduce math anxiety.

1.3. Research Questions

The main questions of this research are as follows:

1. Does the level of anxiety about mathematics among students vary according to gender, age, class or level of knowledge about this subject?
2. What are the students' perceptions of the level of anxiety about the subject of mathematics and playing computer games?
3. Is there any relation of game-based mathematics learning approach to students' mathematics anxiety?
4. Do we have any statistically significant regression according to students' perception that the more we play computer games, the more the phobia for the subject of mathematics will go away?

2. Literature review

When new concepts are introduced as a logical learning progression, games also meet the specific teaching and learning needs of students. Learning progressions, or the order in which these skills are typically developed, are frequently described as the route students take to learn a body of knowledge or set of skills. In education, learning progressions are frequently used. In conventional classroom settings, a student may be left with a gap in his knowledge base that makes it difficult for him to later attempt to build more complex concepts. In contrast, computer games compel players to understand a concept in order to advance (for instance, double-line jumping while in mid-air to cross a lava pit). Players can practice the same scenario over and over until they understand it. The use of video games in the classroom can follow the same principles. In essence, a learner cannot solve algebra problems until they have acquired the necessary background knowledge. Students might have to spend a lot of time learning each skill before moving on to the next with this mastery-based learning, though. These scenarios imply that a student has some curricular control and choice. The learner's sense of agency and autonomy is crucial. The failure to give the learner an appropriate level of action is the most frequent error in online learning activities. Action is the learner's capacity to engage with the subject matter, as well as their sense of social and emotional support. According to Dalton (2000), 56% of online course participants reported feeling a lack of interaction and choosing not to be active learners. However, well-designed games inspire students to customize and create the teaching and learning methods that work best for them, which promotes a greater level of involvement in the learning process (Klopfer, Osterweil, & Salen, 2009).

Additionally, lowering math anxiety can help students feel more confident in their ability to learn the subject, which will boost their learning efficacy. Therefore, coming up with new teaching methods or tools to ease students' math anxiety and increase their confidence is a crucial and difficult task (Peters, 2013).

To illustrate how students, when engaged in creative activities they consider fun, are unaware that they are also developing mathematical concepts, Papert related an incident from his observations of children playing LOGO. He described how a fifth-grader who claimed to "hate math" actually demonstrated aptitude for computer programming. It took the student a full year to realize that she was carrying out mathematical operations and creating mathematical concepts

while she was programming. This incident showed Papert how using the LOGO environment changed a student's misconceptions about mathematics, sense of self-motivation, and ability to perform mathematical actions (Abrams, 2006).

Based on encouraging data gathered in closely related research fields, play-based learning has been proposed as a potential treatment for math anxiety over the past ten years. The term "game-based learning" describes the practice of using video games to encourage learning. These games are frequently referred to as educational or serious games. By incorporating elements like clear, relevant personal goals, serious games can present educational material in a more interesting way than traditional classroom instruction. According to Juul (2010), a game is "a formal rule-based system with a variable and measurable outcome, where different outcomes are assigned different values, the player makes efforts to influence the outcome, the player feels connected to the result, and the consequences of the activity are optional and negotiable" (Juul, 2012).

In a recent study, Pareto et al. (2011) developed a learnable agent math game to hone fundamental math abilities. A study involving 153 participants, mostly third- and fifth-graders, evaluated the game. The outcomes demonstrate how the game enhanced students' mathematical proficiency and sense of self-efficacy. The creation of a fractions-related educational mathematical game for elementary school students is described by Ahmad and Latih (2010). Similar to this, Lee (2009) discusses the development and assessment of a fractions educational game and notes that it enhanced students' comprehension and performance. More specifically, video games foster active learning and the growth of a variety of skills while retaining their appealing and enjoyable aspects (Pareto, Arvemo, Dahl, Haake, & Gulz, 2011; Ahmad & Latih, 2010).

It can be hypothesized that students are naturally drawn to computer games because they are entertaining based on how computer games increase the speed and focus of learning mathematics (Demirbileka & Tamer, 2010). According to a study, digital game-based learning (DGBL) that gives students feedback helps them learn while also lowering their math anxiety. These games reduce the anxiety associated with learning and create a fun learning environment that boosts both motivation and learning (Huang, Huang, & Wu, 2013).

Çankaya and Karamete (2009) studied the effect of educational computer games on students' attitudes toward mathematics and reported a positive attitude as a learning achievement. Demirbileka and Tamer (2010) conducted a qualitative study and interviewed thirteen mathematics teachers in Turkey in order to develop a theoretical framework for the use of educational computer games in teaching mathematics. They came to the conclusion that computer games significantly improve students' academic success. Grimley et al. (2011) investigated the impact of computer games on learning performance in comparison to the presentation method and came to the conclusion that students who receive training in the use of computer games have higher emotional intelligence and readiness, are more engaged, participate more, and develop a sense of competition (Çankaya & Karamete, 2009; Demirbileka & Tamer, 2010; Grimley, Green, Nilsen, Thompson, & Tomes, 2011).

Math anxiety or phobia causes students to score 34 points lower on math tests than students who do not have it, according to research from the Program for International Student Assessment (PISA). A full school year is lost as a result of this anxiety. These findings demonstrate a direct relationship between math anxiety and phobia and low academic achievement, indicating that overcoming math anxiety can significantly enhance student performance (Nath, 2021).

There are numerous ways to implement game design principles in the classroom. Computer games are digital simulations of real-world events that are played for the purpose of problem-solving (Connolly, Boyle, Macarthur, Hainey, & Boyle, 2012). For instance, students were able to independently explore their learning environments while playing the science research game River City. To address the issue, they developed their theories and ran their experiments (Klopfer, Osterweil, & Salen, 2009).

In general, well-designed games are difficult but doable, just like well-designed educational experiences. To increase player engagement, challenges in games should be scaled to the player's skill level. The key is to set the task's difficulty level so that the student has to exert some effort but still manages to finish it with only moderate assistance. This is comparable to Vygotsky's zone of proximal development, which is defined as "the gap between the level of potential development as determined by problem-solving under adult guidance, or in collaboration with the most capable colleagues," and the actual level of development as determined by independent problem solving (Vygotsky, 2006).

A crucial skill for the twenty-first century is conceptual thinking. By enabling players to see the effects of their actions, multiplayer role-playing games can also support problem-based learning. They could play much more quickly than they could in real-time, putting them in situations rather than just reading about them. Gee (2007) asserts that high-quality immersive games require players to think methodically and take relationships into account rather than singular events or facts. Games' abundance of options and possible decision-making opportunities compel players to apply and adapt their knowledge to various contexts. Because they are playing in an abstract way, they must think abstractly. This fosters the growth of their capacity for innovation, problem-solving, and decision-making (Johnson, Smith, Willis, Levine, & Haywood, 2011).

More recently, a collaborative project called Electronic Games for Mathematics and Science Education (EGEMS) looked into the development and application of computer games to improve mathematics learning, specifically for students between the ages of 9 and 14. A priority was given to developing educational computer game prototypes and carrying out targeted quantitative and qualitative studies to assess the efficacy of various design and usage options. According to the project's findings, children who actively "think about and evaluate the mathematics embedded in the computer game with three factors that are particularly important in focusing students' attention in mathematics: teachers' attitudes, support activities, and cooperative play" can learn and enjoy mathematics more while playing computer games (Mor, Winters, Cerulli, & Björk, 2006).

3. Method of the Study

3.1. Design of Study

The present study aims to understand the relationship between computer games based on the principles of learning mathematics and anxiety levels for this subject. Therefore, the methodology used for this study is the correlation method. A correlational research design investigates relationships between variables without the researcher controlling or manipulating any of them. A correlation reflects the strength and/or direction of the relationship between two (or more) variables. The direction of a correlation can be positive or negative (Bhandari, 2021). The choice of this design will give some information about whether there is any relationship

between math anxiety and computer games. The choice of this design will give some information about whether there is any relationship between math anxiety and computer games.

3.2.Participation

The sample of the study consists of 76 students from the music high school "Lorenc Antoni" and the lower school "Heronjtë e Lumës" in Prizren from Kosovo. The selected sample is purposive since the participants are students that I work as a teacher in those schools and this study was conducted to understand their mathematics anxiety. Of them, 32 were female and 44 were males, also 25 students were 12 years old, 9 students were 13 years old, 7 students were 14 years old, 12 students were 15 years old, 14 students were 16 years old, 7 students were 17 years old, and 2 students were 18 years old. So, the study sample includes groups and schools by choosing a sample based on gender, age, and different classes to carry out this study.

3.3.Data Collection and Analysis

In order to identify whether computer games have any relationship of anxiety levels in mathematics, a statistical analysis was performed to compare students' perceptions from the questionnaire. Therefore, the data collection instrument for this research was a questionnaire with closed questions, with two sections. The questionnaire questions were compiled by the researcher himself and the answers are on a 5-point Likert scale, from never to always. This questionnaire helped us to measure the variables of interest, where the survey was conducted online. The survey was a quick and flexible way to collect standardized data from many students, but it is important to ensure the questions are formulated in an unbiased way and capture relevant knowledge. The first section included 15 questions about the levels of anxiety for the subject of mathematics, which includes the questions that the students are afraid of making mistakes while solving the task on the table and that their friends will make fun of them, to the questions that they are afraid that the teacher will call by name to solve the task. And, the second section was about 15 questions related to playing computer games, which includes questions about how students enjoy playing mathematical computer games and questions about whether students think they will play them in the future mathematical computer games. After collecting the data, these questions were statistically analyzed for relationships between variables using regression analysis. Whereas, with a regression analysis, we have tried to predict how much a change in one variable will be associated with a change in the other variable. The result is a regression equation that describes the line on a graph of the variables. The reliability of the questionnaire was performed using the internal consistency with Cronbach's alpha coefficient index, as a function of the number of questionnaire questions and the average correlation between the questions. From our results, Cronbach's alpha coefficient was .901, indicating that the questions have relatively high internal consistency. Also, to evaluate the validity of the questionnaire we used the KMO test, where the results from the Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy test was .718 and we have the significant with .000, which shows that the questions have good validity among anxiety questions for mathematics and playing mathematical computer games.

4. Findings

The survey achieved a high response rate, with the average level of students' math anxiety at 2.59 and a standard deviation of .734. This shows that students on average had mathematics anxiety. Taking gender as a basis, we see that there is no statistically significant difference in students' anxiety about mathematics since the results show that the average for both male and female gender reaches the average value of 2.59. So, both women and men have the same anxiety about math. The results of the survey showed that math anxiety seems to bother both genders, thus justifying the need to find different ways to overcome this anxiety. Math anxiety varied by age, with 12-year-old students having an average anxiety of 2.72, 13-year-old students having an average anxiety of 2.78, 14-year-old students having an average anxiety of 3.14, 15-year-old students having an average anxiety of with 2.42, 16-year-old students had an average anxiety of 2.14, 17-year-old students had an average anxiety of 2.57, and 18-year-old students had an average anxiety of 2.50. The results of the study show that students up to the age of 14 had the highest level of mathematics anxiety, while anxiety significantly decreases after the age of 15. Also, analyzing math anxiety according to classes, we have resulted that sixth-grade students had an average of 2.92 anxiety, seventh-grade students had an average of 2.64 anxiety, eighth-grade students had an average of 2.67 anxiety, ninth-grade students had an average of 3.0 anxiety, tenth graders averaged 1.9 anxiety, eleventh graders averaged 2.47 anxiety, and twelfth graders averaged 1.0 anxiety. From these results, we are noticing that lower secondary school students have more anxiety compared to upper secondary school students. On the other hand, comparing the students according to their level of knowledge of mathematics, we notice that students who have an insufficient grade in mathematics have an average of 4.0 anxiety for mathematics, students who have a sufficient grade in mathematics have an average of 2.78 anxiety for mathematics, students who have a good grade in math have an average of 2.93 math anxiety, students who have a very good grade in math have an average of 2.52 math anxiety, and students who have an excellent grade in math have an average of 2.1 math anxiety. From these results, we are noticing that the students who are weaker in mathematics have the highest level of anxiety about mathematics and vice versa.

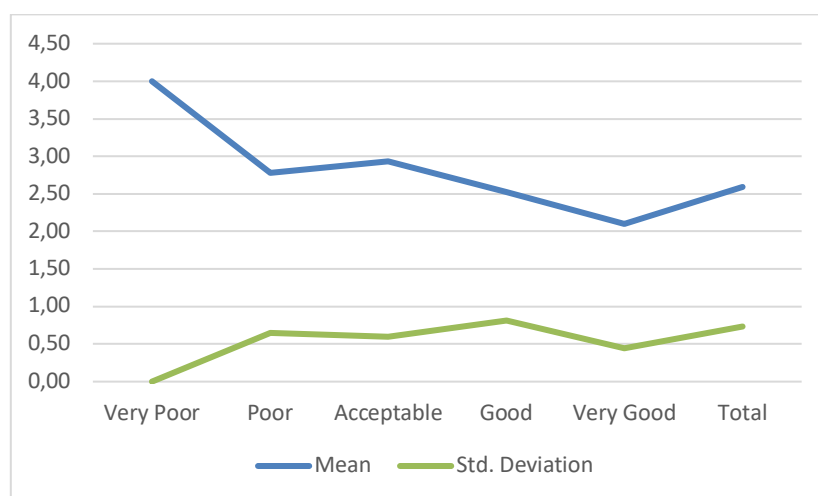


Diagram 1. Results of the level of anxiety about the level of knowledge of mathematics

To understand that students have mathematics anxiety, we addressed them with some questions. Our results from 76 participants show that about half of them have asked for permission from the teacher in math classes and have anxiety when faced with a math problem. A quarter of the number of students declares that they have doubts about the result and think that they got the task wrong, while more than half of the students declare that they have pressure in doing homework, have a negative previous experience with mathematics, and have learned a lot about math tests, but have low success. Also, about half of the students declared that they had limited time in math tests, had difficulty remembering previous math concepts, and a very important result was that they were afraid of making mistakes while solving the task on the table, and friends make fun of him. However, students do not claim to have torn notebooks and books intentionally during mathematical activities in the classroom. But many students declare that they had teachers who made math boring and they are afraid that the teacher will call them by name to solve the task. However, about a quarter of the number of students thinks that they have fatigue and stress when they solve any mathematical problem and that you do not need these mathematical tasks that are taught, while the rest think the opposite. So, from our study results, we are seeing that more than half of the students believe that they are not good at mathematics. Therefore, we are giving the summarized results for students' anxiety about mathematics in the table below:

Table 1. Summary results for students' mathematics anxiety

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Anxiety in math	76	1	4	2.59	.734
Valid N (listwise)	76				

Analyzing the results of table 1, we observe a mean of 2.59 and a standard deviation of .734, which shows that more than half of the students had mathematics anxiety. From this, we can say that many factors can contribute to math anxiety. These factors according to our results include teachers, methodology, classmates, and society. Negative experiences of learning math in the classroom can lead to increased math anxiety.

On the other hand, in order to reduce anxiety towards mathematics, we tried to see the impact of playing computer games on the level of students' anxiety about topics from the subject of mathematics. The results of the study show that participating male students play more mathematical computer games compared to female students. From this, it is understandable that boys play computer games more than girls. Comparing by age, 12-year-old students like math games the most, followed by 13-, 15-, and 16-year-old students. This shows that students up to the age of 16 like to have fun with computer games. However, the results probably show that high school students have positive perceptions of mathematical computer games, at the same time as low school students. On the other hand, looking at the results of our study, we are noticing that students' mathematical knowledge is resulting in a relationship with computer games, since our results are showing that students who have good knowledge of mathematics are eager to play computer games. So, our results show that about 72.4% of students have played mathematical computer games, about 68.5% of students enjoy playing mathematical computer games, about 60.5% of students stated that they learned by playing mathematical games, about

68.5% of students stated that they have motivation for passing the levels of the mathematical computer game, about 65.7% of the students declared that they gained knowledge during computer games in solving mathematical problems, about 71.1% of the students declared that they strengthened their calculation skills by playing computer games, about 64.5% of students stated that they developed critical thinking by playing mathematical computer games, about 61.9% of students stated that they learned to solve real-world problems through computer game activities, about 64.5% of students stated that they applied game practice in solving mathematical problems, about 67.1% of students declared that they stayed engaged in mathematics after playing computer games, about 57.9% of students declared that they gained self-confidence after playing computer games against friends while solving mathematical tasks, about 68.5% of students declared that they have a higher focus on mathematics lessons after playing computer games, about 57.8% of students declared that they noticed significant changes in mathematics lessons after integrating computer games into the learning process, about 60.5% of students declared that they changed their attitude towards mathematics after playing computer games, and about 67.1% of students declared that they think they will play mathematical computer games in the future. Therefore, the summarized results for playing mathematical computer games are given in the table below:

Table 2. Summary results for playing mathematical computer games

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Computer games	76	1	5	3.00	.993
Valid N (listwise)	76				

According to the results of table 2 we are noticing that we have a mean of 3.00 and a standard deviation of .963 which shows that the students have a pretty high satisfaction with playing mathematical computer games. In other words, playing computer games promises to diversify mathematics, increase students' interest and motivation, and provide positive and effective learning experiences.

The results from the study show that the significance is significant at the .05 error level. At 95 percent confidence, the result showed a positive correlation between math anxiety and playing math computer games ($r = .220$, $p < .05$). This result shows that we have a weak positive correlation, but nevertheless we can say that the perceptions of students show that those who had high anxiety in mathematics can be reduced a little bit by playing mathematical computer games.

To understand the mathematical relationship between the independent variable of students' anxiety about mathematics and the dependent variable of playing computer games we analyzed through the linear regression coefficient. The results of the linear regression are described as follows:

Table 3. Summary of the linear regression model for anxiety and computer games

Pattern	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate

1	,220 a	,048	,035	,720
---	--------	------	------	------

a. Predictors: (Constant), Computer games

As can be seen from the results of table 3, we notice that we have a regression with a value of .220, which indicates a weak degree of correlation. From the R^2 value, it is shown that the relationship of anxiety for mathematics through playing computer games has only 4.8% impact on students.

Other results were analyzed with ANOVA, which reports how well the regression equation fits the data. The results are shown below:

Table 4. ANOVA regression results for anxiety and computer games

	Pattern	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	1,946	1	1,946	3,749	,047 b
	Residual	38,409	74	,519		
	Total	40,355	75			

a. Dependent Variable: Anxiety in math

b. Predictors: (Constant), Computer games

The results of table 4 show that the regression model predicts the dependent variable of students' math anxiety very well. This shows the statistical significance of the regression model that was run and the value p is .047 which is less than .05, and shows that, overall, the regression model statistically significantly predicts the outcome variable.

The table of coefficients provides us with the necessary information to predict computer games, as well as to determine whether computer games contribute statistically to the reduction of students' anxiety about the subject of mathematics. Furthermore, we are presenting the results of the coefficients as follows:

Table 5. Results of the coefficients for anxiety and computer games

Pattern	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
1 (Constant)	2,106	,264		7,961	,000
Computer games	,162	,084	,220	1,936	,047

a. Dependent Variable: Anxiety in math

The results of table 5 show that the average score of anxiety is 2.106 when the number of playing computer games is equal to zero. The unstandardized coefficient B of .162 tells us the average change in the response variable is associated with a one-unit increase in the predictor variable. In this study, each additional computer game played was associated with a .162 ratio of student math anxiety. In this case, since the value p is less than .05, we can conclude that the predictor variable of computer games is statistically significant.

Finally, we can form a regression equation using values for constants and computer games. In this case, the equation would be:

$$\text{Relationship between anxiety and computer games score} = 2.106 + 0.162 \cdot (\text{game})$$

We can use this equation to find the estimated math anxiety score for a student, based on the number of games played. For example, a student who plays for 3 computer games is expected to affect math anxiety by 2.592 percent.

$$\begin{aligned} \text{Relationship between anxiety and computer games score} &= 2.106 + 0.162 \cdot 3 \\ &= 2.592 \end{aligned}$$

5. Conclusion and Discussion

The gamified aspect of computer games encourages students to learn mathematics and boosts their engagement and confidence, which creates favorable perceptions of the subject. Therefore, the purpose of this essay was to examine how computer game playing affects students' levels of mathematical anxiety.

Our results show that there were significantly fewer upper secondary school students than lower secondary school students reporting mathematics as their favorite subjects. However, our findings show that lower high school students had more math anxiety compared to high school students. In terms of age, the presentation of anxiety about mathematics was up to the age of 14. Our findings reflect that negative attitudes towards the subject of mathematics can cause disruptions in students' learning and further discourage them from performing well in the subject. Our study provides new empirical evidence that a treatment consisting of mathematical computer games has a relationship with students' levels of mathematics anxiety.

Anxiety about mathematics in this study was related to several factors: such as teachers' influence, teaching method, perception of mathematics difficulty, pressure of time constraints on tests, fear of being ridiculed by peers, and belief that mathematics performance is a measure of intelligence. On the other hand, showing that, regardless of the teaching method, students' performance, beliefs, attitudes and anxiety influence each other, so that according to our correlational results, those with less anxiety can achieve better results and vice versa.

Our results show that there was a weak positive correlation between students' level of mathematics anxiety and playing computer games. Also, a regression was presented which was statistically significant and that the level of anxiety about mathematics through playing computer games has an impact of only 4.8% on students.

To answer the first question of the research, whether the level of anxiety about mathematics among students varies according to gender, age, class or level of knowledge about this subject, we are basing ourselves on the results of the study. Taking gender as a basis, we see that there is no statistically significant difference for students' anxiety about mathematics. The results of the study show that students up to the age of 14 had the highest level of anxiety about

mathematics, while anxiety significantly decreases after the age of 15. From the results, we are noticing that lower secondary school students have more anxiety compared to upper secondary school students. On the other hand, looking at the results of our study, we are noticing that students' mathematical knowledge is resulting in a relationship with computer games.

However, to answer the second question of the research, what are the students' perceptions of the level of anxiety about the subject of mathematics and playing computer games, we are basing it on the results of the regression coefficient with the equation presented in the results. Also, based on student responses, they claim that math confidence, math value, and math barriers are related to math behavior and performance. Therefore, this study reported that students with low math confidence or high math anxiety can benefit from playing math computer games.

To answer the third question of the research, whether is there any relation of game-based mathematics learning approach to students' mathematics anxiety, we are based on the results of table 2, where it is showed that students with a high average outlined the approach to develop contemporary teaching methods that can be applied to students or the curriculum of the subject to help reduce their anxiety about mathematics. This approach in this study evaluated computer game-based learning as an active learning technique that uses games to influence students' level of mathematics anxiety.

The fourth research question was whether there is any statistically significant regression that the more we play computer games, the more the math phobia will go away. To answer the research question, we are basing ourselves on the results of the research, which show that the significant significance is .047, which shows that this correlation exists and that it reaches the value of .220. It is perhaps understandable that this anxiety could not be expected to be completely overcome, but somehow mathematical computer games are associated with students' phobia of lower-level mathematics that compromises the development of higher-level mathematical skills. Also, in the results of the linear regression tables, it is shown that this regression was statistically significant and has a value of .220. Thus, each additional computer game played is associated with a .162 reduction in students' math anxiety. In other words, the students' perceptions show that if the student plays 3 mathematical computer games, it will have an impact on reducing his performance in this subject by 2.6%.

In addition, the implemented measures can also be used to explain the degree of students' anxiety regarding mathematics. We can draw the conclusion that playing computer games has a somewhat efficient relationship for the level of students' anxiety about mathematics in order to draw differentiated conclusions about the influence of computer games in the intervention of anxiety reactions related to mathematics and/or math phobia.

Computer games proved in this study to be an attractive distraction for students suffering from mathematics anxiety. The level of students' anxiety about the subject of mathematics, as well as the promotion of their self-efficacy in mathematics, learning motivation and learning achievement has been recognized as a challenging and important issue. This study provides additional proof that playing computer games and doing math problems can help reduce math

anxiety. Additionally, this study has supported the idea that students may feel more positively about mathematics if they play computer games in class.

These correlations mean, simply but more importantly, that the level of math anxiety, math achievement declines. This seemingly inherent relationship between anxiety and math achievement poses a real interpretive dilemma. Critically, the reduction in students' anxiety about the mathematics subject was particularly prominent among students suffering from high levels of math anxiety. These findings have shown that students' anxiety about the subject of mathematics has decisive effects on learning. Fortunately, the results of our study according to the perception of students showed that this problem can be significantly reduced by playing computer games in the learning process. Our study thus emphasizes the special potential of this strategy for improving mathematics teaching in educational practice. The objective of the current study is to comprehensively review the body of research on interventions and strategies for lowering math anxiety in students by using computer games.

In the end, it is still difficult to determine exactly how computer games can help students who are experiencing math anxiety. This study still offers insightful information about the state of computer game research in relation to student anxiety levels, though. The results of this study suggest potential benefits that may provide guidance for future research and the creation of successful interventions aimed at lowering students' anxiety about mathematics.

Acknowledgment

I am grateful to the students of the music high school "Lorenc Antoni", and lower secondary school "Heronjtë e Lumës", in Prizren/Kosovo who participated voluntarily in this research. Without their participation research would not have been possible.

References

- Abrams, LS (2006). The Effect of Computer Mathematics Games on Elementary and Middle School Students' Mathematics Motivation and Achievement. *ProQuest Information and Learning Company*.
- Ahmad, W., & Latih, N. (2010). Development of a Mathematics courseware: Fractions. *Malaysia: Proceedings of the Fifteenth Asian Technology Conference in Mathematics*, 17-21.
- Ashcraft, MH, & Krause, JA (2007). Working memory, math performance, and math anxiety. *Psychonomic Bulletin & Review*, 14(2), 243-248.
- Bandura, A. (1988). Organizational application of social cognitive theory. *Australian Journal of Management*, 13(2), 275-302.
- Bekdemir, M. (2010). The pre-service teachers' mathematics anxiety related to the depth of negative experiences in the mathematics classroom while they were students. *Educational Studies in Mathematics*.

- Bhandari, P. (2021). Correlational Research | When & How to Use. Retrieved from Scribbr: <https://www.scribbr.com/methodology/correlational-research/#:~:text=What%20is%20correlational%20research%3F,experimental%20type%20of%20quantitative%20research.>
- Byun, J. (2018). Digital game-based learning for k–12 mathematics education: A meta-analysis. *School Science & Mathematics*.
- Cipora, K., Santos, FH, Kucian, K., & Dowker, A. (2022). Mathematics anxiety—where are we and where shall we go? *Annals of the New York Academy of Sciences*, 10-20.
- Connolly, TM, Boyle, EA, Macarthur, E., Hainey, T., & Boyle, JM (2012). A systematic literature review of empirical evidence on computer games and serious games. *Computers & Education*, 59, 661–686.
- Çankaya, S., & Karamete, A. (2009). The effects of educational Computer Games on students' attitudes towards mathematical courses and educational Computer Games. *Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 145-149.
- Demirbileka, M., & Tamer, LS (2010). Math teachers' perspectives on using educational computer games in math education. *Proceedings of Social and Behavioral Sciences*, 9, 709–716.
- Grimley, G., Green, R., Nilsen, T., Thompson, D., & Tomes, R. (2011). Using computer games for instruction: The student experience. *Active Learning in Higher Education*, 12(1), 45–56.
- Hill, F., Mammarella, IC, Devine, A., & Caviola, S. (2016). Maths anxiety in primary and secondary school students: Gender differences, developmental changes, and anxiety specificity. *Learning and Individual Differences*, 48, 45-53.
- Huang, Y., Huang, S., & Wu, T. (2013). Embedding diagnostic mechanisms in a digital game for learning mathematics. *Educational Technology Research and Development*, 62(2), 187-207.
- Johnson, L., Smith, R., Willis, H., Levine, A., & Haywood, K. (2011). The 2011 Horizon Report. *Austin, Texas: The New Media Consortium*.
- Juul, J. (2012). *A Casual Revolution: Reinventing Video Games and Their Players*. The MIT Press.
- Klopfer, E., Osterweil, S., & Salen, K. (2009). *Moving learning games forward*. Cambridge: *The Education Arcade*.
- Maloney, EA, Risko, EF, Ansari, D., & Fugelsang, J. (2010). Mathematics anxiety affects counting but not subitizing during visual enumeration. *Cognition*, 114(2), 293-297.

- Mor, Y., Winters, N., Cerulli, M., & Björk, S. (2006). Learning patterns for the design and deployment of mathematical games. *Klaleidoscope*.
- Nath, DJ (2021). Overcoming Math Anxiety Through Games. *Retrieved from The Learning Counsel*: <https://thelearningcounsel.com/articles/overcoming-math-anxiety-through-games/>
- Pareto, L., Arvemo, T., Dahl, Y., Haake, M., & Gulz, M. (2011). teachable-agent arithmetic game's effects on mathematics understanding, attitude and self-efficacy. *AIED'11 Proceedings of the 15th international conference on Artificial intelligence in education*, 247-255.
- Peters, ML (2013). Examining the relationships among classroom climate, self-efficacy, and achievement in undergraduate mathematics: A multi-level analysis. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 11(2), 459–480.
- Plass, JL, Mayer, RE, & Homer, BD (2020). Handbook of game-based learning. Amazon.
- Vygotsky, LV (2006). Mind in society: The development of higher psychological processes. *Cambridge, MA: Harvard University Press*.

İlköğretim Ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk Düzeylerinin İncelenmesi (Rize İli Örneği)

Büşra Nur YAZICI⁷

CEM TUNA⁸

Özet: Bu çalışma, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerini araştırmayı amaçlamaktadır. İlkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin bazı demografik özellikler açısından örgütsel mutluluk düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evreninde 2022-2023 eğitim öğretim yılında Rize ili ve ilçelerinde görev yapan öğretmenler yer almaktadır. Araştırmanın örneklemini Rize ili ve ilçelerinde görev yapan 291 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada tesadüfi örnekleme yöntemi seçilmiştir. Araştırmada veri toplama araçları olarak, “Kişisel Bilgiler olarak araştırmacılar tarafından oluşturulan Form” ve Yaser Arslan tarafından geliştirilen “Örgütsel Mutluluk Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde JAMOVI programı kullanılmıştır. Veri analizinde öğretmenlerin genel mutluluk algıları ile örgütsel mutluluk algılarının yönetim süreçleri alt boyutlarına göre yüksek olması, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar, Örgütsel Mutluluk Ölçeği'nin iletişim, bağlılık ve ekonomiklik sağlaması sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğretmenlerin Örgütsel mutluluk algıları, okullardaki öğretmenlerin öğretim verdiği eğitim düzeyine göre önemli ölçüde farklılaşma göstermemektedir. Örgütsel Mutluluk Ölçeği'nin alt boyutları yönetim süreçlerinde ekonomiklik sağlamaktadır. Öğretmenlerin mesleki kıdeme göre örgütsel mutluluk algıları önemli ölçüde farklılık göstermemiştir. Örgütsel Mutluluk Ölçeği şu anda çalıştıkları kurumlardaki çalışma süresi alt boyutunda öğretmenlerin örgütsel algıları mutluluk, yönetim süreçleri, öğretime yönelik tutumlar alt boyutlarında anlamlı olarak farklılaşmamıştır. Örgütsel Mutluluk Ölçeği'nin meslek, bağlılık ve ekonomik açıdan sağlanması açısından ve branşa göre değişkenlik göstermemiştir. Öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları cinsiyet, eğitim durumu, branş ve çalıştıkları okuldaki kıdem değişkenlerine göre önemli ölçüde farklılaşmamıştır.

Anahtar Kelimeler: İlköğretim Ve Ortaöğretim, Öğretmen, Örgütsel Mutluluk, Mutluluk Seviyesi

To cite this article: Yazıcı, B.N. & Tuna, C. (2023). İlköğretim Ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk Düzeylerinin İncelenmesi (Rize İli Örneği). Kosovo Educational Research Journal, 4(1), 58-76.

The Examination of Organizational Happiness Levels of Teachers Working in Primary And Secondary Schools (Example of Rize)

Abstract: This study aims to investigate the organizational happiness levels of teachers working in primary and secondary schools. It was conducted to determine whether there is a significant difference between the organizational happiness levels of teachers working in primary, secondary and high schools in terms of some demographic characteristics. Scanning model was used in the study. The teachers working in Rize and its districts in the 2022-2023 academic years were included in the study. The sample of the study consists of 291 teachers working in Rize and its districts. The random sampling method was chosen for the study. “The Form produced by researchers as Personal Information” and “The

⁷ Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.

⁸(Coauthor) Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, 53200 Çayeli-RİZE. cem.topsakal@erdogan.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6846-8676

Organizational Happiness Scale” developed by Yaser Arslan were used as data collection tools. The JAMOVI program was used for the data analysis. Through the data analysis, it was concluded that teachers’ general happiness and organizational happiness perceptions were higher than the management processes sub-dimensions, attitudes towards the teaching profession, and the Organizational Happiness Scale provided communication, commitment and economy. The organizational happiness perceptions of teachers did not differ significantly owing to the education level they teach. The sub-dimensions of the Organizational Happiness Scale provide economy in management processes. Teachers’ perceptions of organizational happiness did not differ significantly owing to their professional seniority. The Organizational Happiness Scale did not differ significantly in the sub-dimensions of teachers’ organizational perceptions of happiness, management processes, and attitudes towards teaching in the sub-dimension of working time in the institutions they are currently working. The Organizational Happiness Scale did not show any variation in terms of profession, commitment and economic provision and according to the branch. Teachers’ perceptions of organizational happiness did not differ significantly according to gender, educational status, branch and seniority in the school they work.

Keywords: Primary and Secondary Education, Teacher, Organizational Happiness, Happiness Level

1.GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın kuramsal çerçevesi ve problem durumu ortaya konulmuştur. Önce örgüt ve mutluluk kavramları incelenmiştir.

1.1. Örgüt Kavramı

Örgüt, iş veya devlet dairesinde yer alan belirli bir amacı organize eden bir grup insanı ifade eder. Bir başka ifade ile örgüt, bir grup insanın bir şeyleri organize etme eylemidir. Örgütlenme ise, insanların sahip oldukları kaynakları, istedikleri değişikliği yapmak için ihtiyaç duydukları güce dönüştürmelerini sağlayan liderliktir. Topluluk örgütlenmesi tamamen insanlarla, güçle ve değişimle ilgilidir; insanlarla ve ilişkilerle başlar, gücü değiştirmeye odaklanır ve kalıcı değişim yaratmayı amaçlar. İnsanları değişim yapma gücünü inşa edecek şekilde organize etmek, beş temel liderlik uygulamasının ustalığına dayanır (Jones, 2010):

1. Hikâyeler anlatmak,
2. İlişkiler kurmak,
3. Ekipleri yapılandırmak,
4. Strateji oluşturmak,
5. Harekete geçmek.

Örgütlenme doğrusal bir süreç olmasa da, örgütleyiciler bir topluluk içinde güç oluşturmak için ilk üç uygulamayı (hikâyeler, ilişkiler, yapı) kullanırken, son iki uygulama (strateji, eylem) değişim yaratmak için bu gücü kullanırlar. Örgütler kuruldukları andan itibaren belirli bir amacı gerçekleştirmeyi amaçlar ve bu amacı gerçekleştirdikçe varlığını korur. Belirtilen amaçlara ulaşabilmek için ise her türlü değişime ve yeniliğe açık olmaları gerekmektedir.

1.2. Mutluluk Kavramı ve Mutluluk Algısı

Mutluluk, zihinsel veya duygusal durumlar bağlamında, memnuniyetten yoğun neşeye kadar değişen olumlu veya hoş duygulardır. Yaşam doyumu, esenlik, öznel esenlik, gelişme olarak da ifade edilebilir.

1960'lardan bu yana, gerontoloji, sosyal psikoloji ve pozitif psikoloji, klinik ve tıbbi araştırma ve mutluluk ekonomisi dâhil olmak üzere çok çeşitli bilimsel disiplinlerde mutluluk araştırmaları yürütülmektedir.

Mutluluk kelimesi çoğunlukla iki faktörle ilgili olarak kullanılır:

1. Zevk veya neşe gibi bir duygu hissinin mevcut deneyimi veya daha genel anlamda bir bütün olarak duygusal durum.

2. Yaşam kalitesi ve yaşam doyumunun değerlendirilmesi.

Bazı kullanımlar bu faktörlerin her ikisini de içerebilir. Öznel iyi oluş mevcut deneyimin (duygular, ruh halleri ve hisler) ve yaşam doyumunun ölçümlerini içerir. Dolayısıyla bu farklı kullanımlar kişiler üzerinde farklı sonuçlara neden olabilir.

İnsanlar yüzyıllardır mutluluğu ölçmeye çalışmışlardır. Örneğin; 1780'de İngiliz faydacı filozof Jeremy Bentham, mutluluğun insanların birincil amacı olduğu için, hükümetin ne kadar iyi performans gösterdiğini belirlemenin bir yolu olarak ölçülmesi gerektiğini öne sürmüştür.

Mutluluk, deneyimsel ve değerlendirci bağlamlarda incelenebilir. Deneyimsel iyi oluş veya "nesnel mutluluk", "Şu anki deneyiminiz ne kadar iyi veya kötü?" gibi sorularla o anda ölçülür. Buna karşılık, değerlendirci iyilik hali, "Tatiliniz ne kadar iyi geçti?" gibi sorular sorar kişinin geçmişteki mutlulukla ilgili öznel düşünce ve duygularını ölçer. Deneyimsel esenlik, yeniden yapılandırıcı hafızadaki hatalara daha az eğilimlidir, ancak mutluluk hakkındaki literatürün çoğu, değerlendirci esenliğe atıfta bulunur. Mutluluğun iki ölçüsü, zirve-son kuralı gibi buluşsal yöntemler ile ilişkilendirilebilir.

Mutluluğu ölçmek için çeşitli ölçekler geliştirilmiştir (Chaiprasit ve Santidhiraku, 2011):

1. Öznel Mutluluk Ölçeği (SHS), 1999'dan itibaren küresel öznel mutluluğu ölçen dört maddelik bir ölçektir. Ölçek, katılımcıların kendilerini mutlu ya da mutsuz bireyler olarak nitelendirmek için mutlak derecelendirmeler kullanmalarını ve kendilerini ne ölçüde onlarla özdeşleştirdiklerini sorar. Mutlu ve mutsuz bireylerin açıklamalarını içerir.

2. 1988 tarihli Pozitif ve Negatif Duygu Çizelgesi (PANAS), kişilik özellikleri ile olumlu veya olumsuz arasındaki ilişkiyi değerlendirmek için beşli Likert ölçeği (1 = çok az veya hiç, 5 = aşırı) kullanan 20 maddelik bir ankettir. "şu an, bugün, son birkaç gün, geçen hafta, son birkaç hafta, geçen yıl ve genel olarak" etkiler.

3. Yaşamdan Memnuniyet Ölçeği (SWLS), Ed Diener tarafından geliştirilen yaşam memnuniyetinin küresel bir bilişsel değerlendirmesidir. Bir kişinin hayatıyla ilgili beş ifadeye katılmak veya katılmamak için yedili Likert ölçeği kullanılır.

4. Cantril merdiveni yöntemi, Dünya Mutluluk Raporu'nda kullanılmıştır. Katılımcılardan, kendileri için mümkün olan en iyi yaşam 10 ve en kötü olası yaşam 0 olan bir merdiven düşünceleri istenir. Daha sonra kendi mevcut yaşamlarını bu 0 ila 10 ölçeğinde derecelendirmeleri istenir.

5. Gallup tarafından yapılan ankette, önceki gün insanların keyif alıp almadıklarını, çok gülüp geçmediklerini, kendilerini dinlenmiş hissedip hissetmediklerini, kendilerine saygıyla davranıldığını, ilginç bir şeyler öğrenip öğrenmediklerini ya da yapıp yapmadıklarını sormuştur.

6. 2012'den beri bir Dünya Mutluluk Raporu yayınlandı. Mutluluk, "Bir bütün olarak hayatınızdan ne kadar mutlusunuz?" ve duygusal raporlarda, "Şimdi ne kadar mutlusunuz?" gibi değerlendirilir ve insanlar bu sözlü bağlamlarda mutluluğu uygun şekilde kullanabiliyor gibi görünmektedir. Rapor, bu önlemleri kullanarak en yüksek mutluluk düzeyine sahip ülkeleri belirliyor. Öznel iyi oluş ölçümlerinde birincil ayırım, bilişsel yaşam değerlendirmeleri ile duygusal raporlar arasındadır.

1.2.1. Mutluluğun Önemi ve Yaşamsal Değeri

Bilimsel kanıtlar, mutlu olmanın sağlık için büyük faydaları olabileceğini göstermektedir. Mutlu olmak sağlıklı bir yaşam tarzını teşvik etmektedir. Ayrıca stresle mücadelede, bağışıklık sistemini güçlendirmeye, kalbi korumaya ve ağrıyı azaltmaya yardımcı olmaktadır. Dahası, yaşam beklentisini bile arttırabilmektedir. Bu etkilerin nasıl çalıştığını anlamak için daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulsa da, mutluluğa öncelik vermeye başlamak insanoğlu için faydalı olacaktır. İnsanı mutlu eden şeylere odaklanmak sadece hayatı

iyileştirmekle kalmaz, aynı zamanda uzatmaya da yardımcı olabilmektedir (Chaiprasit ve Santidhiraku, 2011).

Mutluluk bütünsel bir idealdir. Kişiye, hayatının makul olması anlamında eksiksiz olduğunu söyler. Arzuları yaşamı boyunca yerine getirilir. İşyeri mutluluğu sadece iyi hissettiren bir şey değildir; finansal açıdan da gerçekten önemlidir. İşyeri mutluluğu, motivasyon ve üretkenlik için önemli bir faktördür. Çok fazla dinamizm, verimlilik ve mutlu birinden gelen coşkudur. Bununla birlikte, işyeri mutluluğu, anahtarı elde tutmada daha da önemlidir. Bir organizasyon içindeki insanların mutluluğu hem çalışan hem de kurum için çok önemlidir. İnsanlar yetişkin hayatlarının çoğunu diğer her şeyden çok işlerine harcarlar.

İnsanların işi, zamanlarının çoğunu geçirdikleri yerdir. O, zaman, gerçekten onları mutlu yapan bir işte harcansa çok güzel olurdu. Mutlu insanlar ve mutlu bir kurum; verimliliği, kaliteyi, memnuniyeti, yaratıcılık, yenilikçiliği, uyumu, esnekliği arttırmak ve kayıp, devamsızlık, stres, işçi sayısı, kazalar ve meslek hastalıklarını azaltmak adına büyük önem arz edecektir. Yani kalite organizasyonu kalite ile değil, kaliteli personel ile başlamış olacaktır.

1.2.2. Mutluluk Kuramları

Mutlulukla ilgili üç kuramdan söz edilebilir (Chaiprasit ve Santidhiraku, 2011):

I. Öznel İyi Oluş Kuramları

Kişilerin hangi sebeplerle ve hangi şekillerde huzurlu ve rahat olabileceğini araştırıp sonuçlara ulaşan kuramlardır ve bu kurumlar şunlardır:

a. Erek (Telik) Kuramı: Bu kuramın üzerinde durduğu ikin önemli kavram ‘‘gaye’’ ve ‘‘ihtiyaç’’tır. Gaye, bireysel tasarı ve amaçları içerir. İhtiyaç ise yaşam boyunca gerek duyulan kavramları içerir. Bu iki kavram birbiri ile alakalıdır. Çünkü ihtiyaçlar doğrultusunda gayeler belirlenir.

b. Etkinlik (Activity) Kuramı: Bu kurama göre kişiler becerilerine uygun amaçlar seçip bu alanda çalışmalıdırlar. Çünkü mutluluğa bu şekilde ulaşabileceklerdir.

c. Sosyal Karşılaştırma Kuramı: Kişinin kendi durumu ile başkalarının durumunu kıyaslaması ile ulaştığı mutlulukla birlikte iyi olma durumunu ifade eder.

d. Uyum (Adaptasyon) Kuramı: Başlangıçta olumsuz olarak düşünülen yaşam tarzına zamanla alışılması ve uyum sağlanması sonucu oluşan bir mutlu olma halini ifade eder.

e. Rffy’in Psikolojik İyi Oluş Kuramı: Rffy (1989)’e göre kişilerin yaşamlarının bir kısmının iyi şekilde olması kişinin mutlu olmasının nedenlerindedir.

f. Csikzentmihalyi’nin Akış Kuramı: Bazı eylemleri gerçekleştirilirken duyulan mutluluğun eylemin sonucundan duyulan mutluluktan daha yoğun olma durumudur.

II. Aşağıdan Yukarıya-Yukarıdan Aşağıya Kuramları

Aşağıdan yukarıya kuramı bir kişinin küçük mutluluklarının büyük mutluluklarından daha fazla olmasıdır. Yukarıdan aşağıya kuramı ise kişi olumlu bir tutuma sahip ise yaşadıklarına olumlu bir şekilde yaklaşmaktadır, kişi olumsuz bir tutuma sahip ise de yaşadıklarına olumsuz bir şekilde yaklaşmaktadır.

III. Bağ Kuramları

Kişinin yaşadıkları olaylardan iyi olanları içselleştirmesi sonucu mutluluğunun artacağını ifade eden kuramdır.

1.3. Örgütsel Mutluluk Kavramı ve Önemi

Örgütsel mutluluk, bireyin örgüt içinde yüklenen duygularını, işine yüklediği anlamı ve kendi potansiyelini gerçekleştirme algısıdır. Bir başka ifade ile bireylerin işlerinden sağladığı doyumdur. Tıpkı mutluluk kavramında olduğu gibi örgütsel mutluluk kavramında da tanımlar farklılaşabilmektedir.

Bireyleri etkileyen mutluluk düzeyi, çalıştıkları kurumlardaki bireylerin ve dolayısıyla kurum kültürünün mutluluğunu da etkileyebilmektedir. Tam tersi örgütlerdeki mutluluk düzeyi

de kişilerin mutluluk düzeylerini etkilemektedir. Örgütleşmenin ve iletişimin yoğun olduğu kurumlardan en önemlilerinden biri okullardır. Eğitim ve öğretim ortamlarının gerçekleştiği okullarımızda öğretmen-yönetici, öğretmen-öğrenci, öğretmen-veli ve öğretmen ile diğer çalışanlar arasındaki iletişim ve etkileşimin durumu öğretmenlerin mutluluk düzeylerini etkilemektedir (Waterman, 1993).

Bireyin yapmış olduğu iş ile karakteri arasındaki bağlantı da mutluluk düzeyini belirlemektedir. Bireylerin yaptığı işten mutlu olabilmesi ve keyif alabilmesi için karakterleri ile uyumlu işler yapması gerekmektedir. Bu durum iş verimliliği açısından da büyük önem arz etmektedir.

Bireylerin karakterleri ile iş yerlerindeki davranışları arasındaki uyum durumu, kişisel özellikler ile mutluluk seviyesini ortaya koymaktadır. Geçmişte ve günümüzde yapılan araştırmalar mutluluk ile kişisel özellikler arasında doğru orantı olduğunu göstermektedir. Mutlu bireyler çevresindeki kişilere de mutluluk ve olumlu bir enerji vermektedir. Dolayısı ile mutluluk bulaşıcı bir kavramdır denilebilir.

İnsanların ruhsal hallerinin ürettiği işlere yansımaları örgüt verimliliği açısından büyük bir öneme sahiptir. Mutlu bireyler daha üretken ve yaratıcı olabiliyorlar, mutsuz bireyler bunun tam tersi bir tutum sergileyebilmektedirler. Dolayısıyla örgütler; çalışanlarının mutluluklarına ne kadar çok katkı sağlarsa kurumlarının verimlilik ve başarı oranı da o derece artış gösterecek ve uzun vadeli olacaktır.

Kişilerin zamanının büyük bir kısmını iş yerlerinde geçiriyor olmasından ötürü örgütsel mutluluk bireysel mutluluğu önemli derecede etkisi altına almaktadır. Bu nedenle bir örgütte yer alanlar örgüt içinde kendini gerçekleştirerek mutlu olmayı amaçlamaktadırlar.

Örgütler, çalışanlarının nasıl mutlu olabileceğine yönelik fikirler geliştirmeli ve bu fikirleri ivedilikle hayata geçirebilmelidirler. Gerek görülürse çalışanlarının mutluluk seviyesini yükseltmek adına rehberlik hizmeti sunabilmelilerdir.

Çalışanların örgütsel mutluluk düzeylerinin bilinmesinin bir diğer önemi de örgüt yöneticilerine; çalışanlar hakkında işlerinden ne kadar hoşlandıkları, kazandıkları maaştan memnuniyetleri, kendilerini ne düzeyde önemli hissettikleri vb. konularda fikirler sunuyor olmasıdır.

1.3.1. Örgütsel Mutluluğun Oluşumu ve Ön Koşulları

Örgütsel mutluluk; örgütsel stres, örgüt iklimi, örgüt kültürü, örgütsel sağlık ve örgütsel doyum unsurlarından etkilenmektedir. Bu kavramlar bireylerin örgüte olan bağlılığını ve güvenini arttıracaktır. Ayrıca örgütlerin de çalışanlarının mutluluğu için bu kavramları dikkate alması gerekmektedir.

Jones (2010) 79 ülkeden 3000 çalışanla gerçekleştirdiği araştırmanın sonuçlarına göre örgütsel mutluluğun ön koşulu sayılabilecek temel kriterleri katkı, inanç, kültür, taahhüt ve güven olarak belirlemiştir. Chairpravit ve Santidhiraku (2011), örgütsel mutluluğu etkileyen etkenleri iş anlamlaştırma, iş yaşamının kalitesi, örgütte paylaşılan ortak değerler, ilişkiler, liderlik olarak sıralamıştır. Jones (2010) ise bu etkenleri katkı, kültür, güven, bağlılık ve kanaat olarak ifade etmektedir.

Bireylerin göstermiş olduğu çaba, kendilerine olan güven, başarabilme inancı, bireyin özel hayatı ile çalışma hayatının uyum göstermesi, işindeki yeterlilikleri, söz ve davranışları örgütsel mutluluğun ön koşullarındandır. Bu sıralanan özellikler gerçekleştikçe çalışanın kendine olan güveni ve akabinde mutluluk düzeyi de artış gösterecektir.

Örgütler, işleri gerçekleştiren bireylere göre tasarlanır ve yönetilirlerse işi gerçekleştiren kişiler daha mutlu olacaklardır. Bu bireyler işlerinde daha başarılı, daha hızlı kariyer ilerlemesi gösteren ve işbirliğine daha yatkın olacaklardır. İş gerçekleştiren bireylerden mutlu olanlar mutsuz olanlara göre daha enerjik, çevik ve iş bitiren olacaklardır. Bir diğer ifade ile mutlu olan iş görenler daha üretken, daha iyi ürünler ortaya çıkaran, faydalı ve kendilerini gerçekleştirmiş

bireyler olarak karşımıza çıkacaklardır. Ayrıca bireyler nasıl ve ne şekilde mutlu olacaklarını belirlerse bu hem kendilerine hem de topluma daha faydalı olabileceklerine işaret edecektir.

1.3.2. Mutluluğun ve Örgütsel Mutluluğun Boyutları

Soyut bir kavram olan mutluluğu tanımlarken bilişsel ve duyuşsal boyutlar ifade edilmektedir. Duyuşsal boyut duygularla ilişkilendirilir. Bilişsel boyut ise doyum kavramı ile ilişkilendirilir. Tıpkı mutluluğun boyutlarında olduğu gibi örgütsel mutluluğun boyutları da duygusal ve bilişsel boyutlara sahiptir. Yönetim süreçleri, mesleki tutum, iletişim, adanmışlık ve ekonomik koşullar örgütsel mutluluğun boyutlarıdır.

Waterman (1993), mutluluğun boyutlarını “olumlu duygular, olumsuz duygular ve bilişsel boyut” olarak üçe ayırmıştır. Olumlu duygular, mutluluğun yüksek seviyesini, olumsuz duygular mutluluğun düşük seviyesini ifade etmekte iken, bilişsel boyut, bireyin yaşamına dair bütünsel bir değerlendirmesi olarak tanımlanmaktadır. Bu çalışmada kullanılan “Örgütsel Mutluluk Ölçeği” Warr’ın (2007) önerdiği örgütsel mutluluk boyutlarını temel almaktadır. Bu boyutlar aşağıdaki gibidir:

- Olumlu duygular; mutlu, huzurlu, heyecanlı, neşeli, sevinçli, hayat dolu olma, sevgi dolu, gururlu olma, istekli olma, aktif olma gibi olumlu duygu durumlarını içerir.
- Olumsuz duygular; mutsuz, umutsuz, huzursuz olma, üzgün, endişeli olma, stresli olma, utanma, endişelenme, öfkelenme, değersiz hissetme, depresyon, kaygı gibi olumsuz duygu durumlarını içerir.
- Potansiyelin gerçekleştirilmesi; potansiyelin keşfi ve gerçekleştirilmesi, kişisel niteliklerin geliştirilmesi, kişinin kendini yansıtması, üstün yönlerin açığa çıkarılması, becerilerin geliştirilmesi, zorluklarla mücadele etme potansiyelinin ortaya konması gibi durumları içerir.

1.4. Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Mutluluk İlişkisi

Mutluluğun kişilik özellikleri üzerine etkisi noktasında birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalar birbirlerinden farklılık gösterebilmektedir. Kişiliğin mutluluk üzerindeki etkisi, mutluluğun devamını sağlayabilme ve kişilerin mutluluğuna etki eden etmenlerin neler olduğu araştırmacılarca incelenmiştir. Bu incelemeler sonucunda farklı modeller meydana çıkarılmıştır. Bunlardan biri sabit nokta kuramıdır. Bu kurama göre mutluluğun sabit bir düzeyi vardır. Kişilerin mutlulukları hayatlarındaki değişimlerden etkilenebilmektedir. Bu değişimler ortadan kalktığı anda bireyler tekrar sabit mutluluk noktasına ulaşırlar.

Kişinin yapmış olduğu iş ile karakteri arasındaki uyum yaptığı işten mutluluk duymasını sağlamaktadır. Kişiler yaptıkları iş ve karakterleri arasında bağlantı kurarlar. İş ortamında verimliliği artırmak için yapılan çalışmada iki Amerikalı doktorun San Francisco şehrinde erkek katılımcılar üzerinde yaptığı çalışmaya dayanarak, insan kişilik tiplerini iki kategoriye bölmüşlerdir (İmirlioğlu, 2009). Bu kişilik tiplerini a ve b olarak isimlendirmişlerdir. Bu kişilik tiplerini sağlayan kişilerin iş yerindeki davranışları incelenip kişilik özelliklerine ne kadar uyumlu olduğu gözlemlenmiştir. Bu durum da kişisel özellikler ile örgütsel mutluluk ilişkisini ortaya koymaktadır. Steel ve diğerlerinin (2008) yapmış olduğu çalışma sonucunda mutluluk ile kişilik özelliklerini etkileyen faktörler arası ilişkilerin doğru orantılı olduğu belirtilmiştir. Araştırmalar sonucunda, mutluluk seviyesi fazla olan bireyler yalnızca kendilerini mutlu hissetmenin yanında etraflarını da mutlu edebilmektedirler sonucuna ulaşmışlardır.

Eğitim örgütleri insanlık için en önemli değerlerden biri olan insan kaynağını yetiştirirler. Bu örgütler, toplumun gelenek, beklenti, amaç, hedef ve vizyonları doğrultusunda örgüt yapısını oluşturmaktadırlar. Eğitim örgütleri önceden hazırlanan programlarca varlıklarını sürdürmektedirler. Uzman rehberler kişilerin toplumsal uyumunu ve sağlıklı kişilik gelişimini sağlar. Böylelikle ülke kalkınmasına da fayda sağlar. Eğitim örgütlerindeki kişilerin duygu durumu personel arasındaki iletişimi, eğitim ve öğretimin kalitesini etkiler.

1.5. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, bazı değişkenler göz önünde bulundurularak örgütsel mutluluk düzeylerini belirlemektir. Ayrıca ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin mutluluk düzeyini arttırabilmek adına neler yapılabileceğini ortaya koymaktır.

Bu araştırmanın önemi ise ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin mutluluk düzeylerinin belirlenmesini sağlayacak olmasıdır. Ayrıca ‘‘Örgütsel Mutluluk’’ alanında çok az çalışma yapıldığı gözlenmektedir ve bu nedenle literatürdeki boşluğu doldurmak adına çalışma önem arz etmektedir.

1.5.1. Problem Cümlesi

İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyi nedir?

1.5.2. Alt Problemler

Rize ili ve ilçelerinde ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin;

1. Örgütsel mutluluk düzeyi nedir?
2. Örgütsel mutluluk düzeyine ilişkin algılarında;
 - a) Cinsiyet
 - b) Branş
 - c) Çalıştığı Kademe
 - d) Mesleki Kıdem
 - e) Okuldaki çalışma süresi
 - f) En son aldıkları diploma türü

değişkenlerine göre anlamlı bir fark var mıdır? Sorularına yanıt aranmıştır.

2.YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, veri toplama araç ve teknikleri, verilerin nasıl toplandığı, çözümlendiği ve yorumlandığı açıklanmıştır.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelinde, değişkenler arasındaki ilişkilerin ve bağlantıların incelenmesi amaçlanmıştır (Akgün, Büyüköztürk, Demirel, Karadeniz ve Kılıç-Çakmak, 2012).

2.2. Araştırmanın Evreni Ve Örnekleme

Bu araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim öğretim yılı güz yarısında Rize merkez ve merkez ilçelerinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem olarak Rize merkez ve merkez ilçelerinde görev yapan 245 ilköğretim kurumu ve 46 ortaöğretim kurumu öğretmeni olmak üzere toplam 291 öğretmen oluşturmaktadır.

Bu araştırmanın örneklem grubunu aşağıda verilen tablo ile belirtebiliriz:

Tablo 1. Nicel Verilerin Toplandığı Katılımcıların Özelliklerine Göre Dağılımları

Demografik Özellikler	Sayımlar	%Toplam	Veriler%
Cinsiyet			
Kadın	80	27.5 %	27.5 %
Erkek	211	72.5 %	100.0 %
Çalışılan Kademe			
Lise	48	16.5 %	16.5 %
Okul Öncesi	22	7.6 %	24.1 %
Ortaokul	92	31.6 %	55.7 %
İlkokul	129	44.3 %	100.0 %
Mezuniyet			

Lisans	243	83.5 %	83.5 %
Lisansüstü	41	14.1 %	97.6%
Ön Lisans	7	2.4 %	100.0%
Mesleki Kıdem			
1-5	73	25.1 %	25.1%
6-10	100	34.4 %	100.0%
11-20	72	24.7 %	49.8%
21+	46	15.8 %	65.6%
Şu An Görev Yaptığı Okulda Çalışma Süresi			
1-5	186	63.9 %	63.9 %
6-10	69	23.7 %	100.0 %
10+	36	12.4 %	76%

Tablo 1'e göre araştırmaya katılanların 211'i (% 72.5) kadın, 80'i (% 27.5) erkektir. Katılımcıların 41'i (% 14.1) yüksek lisans, 243'ü (% 83.5) lisans ve 7'si (% 2.4) ön lisans mezunudur. 154'ü (% 52.9) branş öğretmeni, 31'i (% 10.1) okul öncesi öğretmeni ve 106'sı (% 36.4) sınıf öğretmenidir. Katılımcıların mesleki kıdemini 73'ü (% 25.1) 1-5 yıl arası, 100'ü (% 34.4) 6-10 yıl arası, 72'si (% 24.7) 11-20 yıl arası ve 46'sı 21 ve üzeri yıl olarak ifade edebilir. Katılımcıların şu an çalıştıkları kurumlardaki görev süresini ise 186'sı (% 63.9) 1-5 yıl arası, 69'u (% 23.7) 6-10 arası ve 36'sı (% 12.4) 10 yıl ve üzeri olarak ifade edebilir.

2.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak, "Kişisel Bilgiler olarak araştırmacılar tarafından oluşturulan Form" ve Yaser Arslan tarafından geliştirilen "Örgütsel Mutluluk Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek sahibinden ölçeği kullanma için izin alınmıştır. Ölçeğin kullanımı için Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'ndan 30.09.2022 tarih ve 2022/173 sayılı karar ile izin talebi etik açıdan uygun bulunmuştur.

2.3.1 Örgütsel Mutluluk Ölçeği (ÖMÖ)

Paschoal ve Tamayo (2008) isimli bilim insanlarınca Brezilya'da çalışan kişilerin örgütsel mutluluk düzeylerini ölçmek amacıyla Portekizce olarak geliştirilen bir formdur. Bu ölçek, örgütsel mutluluğu hem duygular ve modlar hem de algılanan potansiyelin gerçekleştirilmesi açısından ele almaktadır (Demo ve Paschoal, 2013). Ölçeğe göre, örgütsel mutluluk kavramı iş yerindeki duygulardan, yapılan işe verilen anlamdan bireyin kendisini gerçekleştirme düzeyine ait algısından meydana gelmektedir. Ölçekte hem iş yerindeki duygulara hem de bireylerin kendilerini gerçekleştirme düzeylerine yer verilmiştir.

ÖMÖ'nün İngilizce formu Portekizce'den İngilizce'ye Demo ve Paschoal (2013) isimli bilim insanlarınca çevrilmiştir. Ölçekte 29 madde yer almaktadır. Ölçeğin geçerliği ve güvenilirliği ABD'de çalışan 809 katılımcıdan elde edilen verilerle ortaya çıkarılmıştır. Ölçeğin İngilizce'den Türkçe'ye uyarlanması ise 2015-2016 eğitim öğretim bahar yarıyılında Kocaeli'de çalışan 342 öğretmenden veri toplanarak gerçekleştirilmiştir. ÖMÖ'nün dilimize çevrilmesi noktasında ilk yapılan iş ölçeği geliştiren Demo ve Paschoal'dan (2013) izin almak olmuştur. İzin alındıktan sonra beş İngilizce öğretmeni tarafından çeviri gerçekleştirilmiştir. Ardından, çeviriler araştırmacılar tarafından incelenerek en uygun seçeneklere karar kılınarak ölçek oluşturulmuştur. Formdaki maddelerin geri çevirimi ise eğitim yönetimi alanında doktora yapan bir İngilizce öğretmenince gerçekleştirilmiştir. Çeviri işlemlerinin tamamlanması ve onaylanması ile eğitim yönetimi alanında tezsiz yüksek lisans yapan 18 öğretmenle deneme uygulaması yapılmıştır ve ölçek maddelerinin anlaşılabilirliği ile kullanılabilirliği noktasındaki geribildirimler ile ölçeğin son hali oluşturulmuştur (Arslan ve Polat, 2017). Beş dereceli Likert yapıdaki ölçek 29 ifade ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. "Olumlu duygular" ve "olumsuz duygular" boyutlarında "(1) hiç, (2) biraz, (3) oldukça, (4) sıklıkla, (5) tamamen", şeklinde;

"potansiyelin gerçekleştirilmesi" boyutunda ise "(1) tamamen katılmıyorum, (2) katılmıyorum, (3) kısmen katılıyorum, (4) katılıyorum, (5) tamamen katılıyorum" şeklinde derecelendirilmektedir. Olumsuz ifadeler için ters puanlama yöntemi kullanılmıştır.

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanması aşamasında, araştırmacı 2022-2023 eğitim öğretim yılının güz döneminde Rize ili ve merkez ilçelerinde görev yapan ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan 291 öğretmenin Google Forms üzerinden Örgütsel Mutluluk Ölçeğini doldurması sağlanmıştır. Bu durum tamamen gönüllük esaslı olmuştur. Doldurulan 291 ölçeğin tamamı eksiksiz bir şekilde analize tabi tutulmuştur.

Verilerin analizi aşamasında ise JAMOVİ programı kullanılarak önce normallik varsayımına bakılmıştır ve veriler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Örgütsel Mutluluk Ölçeği Verilerine Dair Betimsel İstatistik Sonuçları

N	Eksik Veri	Ortalama	Medyan	Mod	SD	Minimum	Maksimum	Çarpıklık		Basıklık		Normallik		
								Çarpıklık	SE	Basıklık	SE	W	p	
Puan	291	0	65.1	72	97.0	29.1	0	100	-0.544	0.143	-0.916	0.285	0.907	<.001

Tablo 2 incelendiğinde Örgütsel Mutluluk Düzeyi Ölçeği'ne ait betimsel istatistiklerin verildiği görülmektedir. Betimsel istatistik için verilen bu değerler örgütsel mutluluk değişkeni için yorumlanmıştır ve 291 kişiden veri toplanmıştır. Tüm katılımcılar örgütsel mutluluk seviyelerine dair bilgileri vermişlerdir ve kayıp bir veriye rastlanmamıştır. Örgütsel mutluluk düzeyine ait ortalamanın 65.1, ortancanın 72, çarpıklık katsayısının -0.544 ve çarpıklık katsayısının standart hatasının 0.143, basıklık katsayısının -0.916 ve basıklık katsayısının standart hatasının 0.285 olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bilgilere göre örgütsel mutluluk puanlarının normal dağılımdan aşırı sapmadığı, bir başka ifade ile normal dağılıma sahip olduğunun kabul edilebileceği ifade edilebilir. Ayrıca ortalama ve medyan değerleri birbirine yakın, çarpıklık ve basıklık katsayıları -2 ile +2 arasında yer almaktadır. Örgütsel mutluluk puanlarının en küçük değerinin (minimum) 0 ve en büyük değerinin (maximum) 100 olduğu görülmektedir. Betimsel İstatistik sonuçlarının normal dağılıma sahip olduğu sonucunun elde edilmesi ile çalışma grubunun 291 kişiden oluşuyor olması ve bir örneklemden meydana gelmesinden dolayı Tek Örneklem Testi (One Sample *t* test) ve Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA (Welch's)) Testi yapılmıştır. Tek örneklem *t* testi sonuçları aşağıda Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Örgütsel Mutluluk Ölçeği *t* testi Sonuçları

	İstatistik	df	p	Ortalama Farkı	95% Güven Aralığı		Etki Boyutu	95% Güven Aralığı		
					Alt Sınır	Üst Sınır		Alt Sınır	Üst Sınır	
Puan	Öğretmenler	38.2	29	<.001	65.1	61.8	68.5	2.24	2.0	2.4

Tablo 3 incelendiğinde *t* testinin anlamlılığını belirlemek için *p* değerine bakıldığında 0.05 kritik değerden küçük olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını ifade edilebilir.

3.BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmaya katılan öğretmenlerden ‘Kişisel Bilgi Formu’ ve ‘Örgütsel Mutluluk Ölçeği’ ile toplanan verilerle bu verilerin istatistik analizinden elde edilen bulgular yer almaktadır.

3.1 Alt Problemlere İlişkin Bulgular

3.1.1 Birinci Alt Problem

Araştırmanın bu bölümünü ‘‘Rize ili ve ilçelerinde görev yapan ilköğretim ve ortaöğretim kurumu öğretmenlerinin örgütsel mutluluk düzeyi nedir?’’ sorusu oluşturmaktadır.

Tablo 4. Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk Seviyelerine Ait Ortalama Puanları ve Standart Sapma Değerleri Tanımlayıcılar

	Toplam	Ortalama	Medyan	SD	SE
Puan	291	65.1	72	29.1	1.71

Araştırmaya katılan 291 öğretmenin örgütsel mutluluk seviyesine ait betimsel istatistik tablosu incelendiğinde ortalamanın 65.1 ve standart sapmanın 29.1 olduğu görülmektedir.

3.1.2 İkinci Alt Problem

Burada ‘‘Öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyine ait algılarında cinsiyet, branş, mesleki kıdem ve okuldaki çalışma süresine göre anlamlı bir fark var mıdır?’’ Sorusuna verilen cevaplar incelenecektir.

3.1.2.1. Cinsiyet Değişkeni

Cinsiyet değişkeni ile öğretmenlerin mutluluk düzeyleri arasındaki farklılığın belirlenmesi amacıyla Bağımsız Örneklem (Independent Samples) t Testi yapılmıştır.

Tablo 5. Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk Düzeyinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farkını Gösteren Bağımsız Örneklemeler (Independent Samples) t Testi Bulgular

Grup Tanımlayıcıları						
	Grup	Toplam	Ortalama	Medyan	SD	SE
Puan	ERKEK	80	64.8	67.5	28.3	3.17
	KADIN	211	65.3	74.0	29.5	2.03

Bağımsız Örneklemeler (Independent Samples) T-Test					
		İstatistik	df	p	
Puan	Öğretmenler	-0.140	289	0.889	

Tablo 5'e göre öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark görülmemektedir. Tabloda verilen bilgilere göre cinsiyetin örgütsel mutluluk düzeyini belirlemede etkisi yoktur.

3.1.2.2. Branş Değişkeni

Branş değişkeni ile öğretmenlerin mutluluk düzeyleri arasındaki farklılıklar Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk Düzeyinin Branş Değişkenine Göre Farkını Gösteren Bulgular

Grup Tanımlayıcıları					
	Branşınız:	N	Ortalama	SD	SE
Puan	Branş Öğretmeni	154	63.8	29.1	2.35
	Okul Öncesi Öğretmeni	31	70.3	23.1	4.15
	Sınıf Öğretmeni	106	66.2	30.0	2.91

Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA (Welch's))

	F	df1	df2	P
Puan	0.957	2	91.1	0.388

Grup Tanımlayıcıları

Branşınız:	N	Ortalama	SD	SE
------------	---	----------	----	----

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyleri ile branş değişkeni arasında anlamlı bir fark görülmemektedir. Buna göre ilköğretim kurumlarında görev yapan ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerinde anlamlı bir fark yoktur.

3.1.2.3. Mesleki Kıdem Değişkeni

Mesleki Kıdem değişkeni ile öğretmenlerin mutluluk düzeyleri arasındaki farklılıklar Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk Düzeyinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farkını Gösteren Bulgular

Grup Tanımlayıcıları

	Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz?	N	Ortalama	SE	SD
Puan	1-5	73	61.7	3.62	30.9
	11-20	72	61.6	3.41	28.9
	21+	46	71.0	3.96	26.8
	6-10	100	67.5	2.86	28.6

Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA (Welch's))

	F	df1	df2	p
Puan	1.61	3	141	0.190

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin mutluluk seviyesinde mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark çıkmamıştır.

3.1.2.4. Okuldaki Çalışma Süresi Değişkeni

Okuldaki Çalışma Süresi değişkeni ile öğretmenlerin mutluluk düzeyleri arasındaki farklılıklar Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk Düzeyinin Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farkını Gösteren Bulgular

Grup Tanımlayıcıları

	Şu an görev yaptığınız okulda kaç yıldır öğretmen olarak çalışmaktasınız?	N	Ortalama	SD	SE
Puan	1-5	186	66.1	29.1	2.14
	10+	36	69.6	26.6	4.43
	6-10	69	61.1	29.1	3.51

Grup Tanımlayıcıları					
	Şu an görev yaptığınız okulda kaç yıldır öğretmen olarak çalışmaktasınız?	N	Ortalama	SD	SE
Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA (Welch's))					
	F	df1	df2	P	
Puan	1.24	2	87.9	0.294	

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerinin okuldaki çalışma süresi değişkenine göre önemli düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir.

3.1.2.5. En Son Aldıkları Diploma Türü

En Son Aldıkları Diploma Türü değişkeni ile öğretmenlerin mutluluk düzeyleri arasındaki farklılıklar Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9. Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk Düzeyinin En Son Aldıkları Diploma Türü Değişkenine Göre Farkını Gösteren Bulgular

Grup Tanımlayıcıları					
	En son hangi diplomayı aldınız?	N	Ortalama	SD	SE
Puan	LİSANS	243	64.8	28.7	1.84
	LİSANSÜSTÜ	41	66.3	30.4	4.75
	ÖN LİSANS	7	79.3	24.9	9.42

Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA (Welch's))

	F	df1	df2	p
Puan	1.11	2	15.2	0.356

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerinin en son aldıkları diploma türü değişkenine göre farklılaşmadığı görülmektedir.

2. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen veriler doğrultusunda elde edilen sonuçlar ifade edilecek olup araştırmayla ilgili tartışmalara ve önerilere yer verilmiştir.

4.1 Sonuç Ve Tartışma

Örgütsel Mutluluk Ölçeği Veri analizi sonuçlarına göre öğretmenlerin genel mutluluk algıları ve örgütsel yönetim süreçleri alt boyutlarına göre mutluluk algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları, değişkenlere göre önemli ölçüde farklılık göstermemiştir. Ölçeğin birinci ve ikinci alt boyutlarında öğretmenler tarafından verilen eğitimin örgütsel mutluluğu olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler ile ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler arasında örgütsel mutluluk açısından büyük ölçüde bir farklılık söz konusu değildir. Öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları, mesleki kıdeme göre önemli ölçüde farklılık göstermemiştir. Öğretmenlerin örgütsel algıları mutluluk, mesleki kıdem, eğitim düzeyi alt

boyutlarında anlamlı olarak farklılaşmamıştır. Öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları cinsiyet, eğitim durumu, branş ve çalıştıkları okuldaki kıdem değişkenlerine göre önemli ölçüde farklılaşmamıştır.

Bulgular, öğretmenlerin iş yerindeki mutluluğunun kısmen mizaçsal mutluluk arasındaki ilişkiye aracılık etmektedir. Öğretmen sağlığı ve benlik saygısı ile öğretmen sağlığı arasındaki ilişkiye tam olarak aracılık etmemektedir. Bilindiği kadarıyla, öğretmen mutluluğunun aracı rolü ele alınmamıştır. Daha önce bu boyutlarla ilgili olarak sağlığı öngörmeye mizaçsal mutluluk ve benlik saygısının rolüyle ilgili olarak, bir örnekleme doğrulanmıştır.

4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar Ve Tartışma

Bulut (2015) araştırmasında fen liselerinde görev yapan öğretmenlerin meslek liselerinde çalışan öğretmenlerden daha mutlu olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Kaya ve Moçoşoğlu (2018), ilkokulda görev yapan öğretmenlerin örgütsel mutluluk puanlarının diğerlerine göre daha yüksek olduğu bir araştırmada ortaokulda çalışan öğretmenlerin, aynı okulda geçirilen uzun zamandan kaynaklandığı gösterilmiştir. Bu bağlamda araştırmamız ilkokul öğretmenlerinin mutluluk seviyesinin öğretmenler tarafından öğrencilere yayılımını ve böylece daha sıcak bir atmosfer yaratılmasını sağlayacaktır. Ayrıca, ilkokul öğretmenlerinin kendilerine ait sınıflarının olması da onların mutluluklarını etkilemiş olabilir. Çünkü bu durum daha yoğun bir aidiyet ve sahiplenme duygusuna yol açmaktadır.

Bekil (2019) ve Uğur (2019), öğretmenlerin görev yaptığı okul türünün mutluluk üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığını ifade etmişlerdir.

Arslan (2018), Akın ve Şentürk (2012), Bulut (2015), Çetin (2019), Çetin ve Polat (2019), Demircan (2019), Duman (2014), Duran (2016), Göral (2013), Kabal (2019), Sancak (2019), Serter (2019), Öztürk (2015), Uğur (2019) ve Yılmaz (2019) ek olarak katılımcıların mutluluğunun üst düzeyde olduğunu belirtmişlerdir.

Birdoğan-Kuvvet (2019) ve Düzgün (2016), yaptıkları çalışmalarda katılımcıların mutluluğunun orta düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Literatürde öğretmenlerin düşük mutluluk düzeyine sahip olduklarını ortaya koyan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Sonuç olarak denilebilir ki öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları yüksektir, okullarda kendilerini mutlu hissederler, mevcut durumları ve öğretmen oldukları için mutlulardır.

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre örgütsel mutluluk algılarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Çalışmalarında Bekil (2019), Birdoğan-Kuvvet (2019), Bulut (2015), Çetin ve Polat (2019), Demir (2017), Demir ve Murat (2017), Demirel (2018), Duman (2014), Duran (2016), Korkut (2019), Öztaş (2018), Saygın (2008), Sevindik (2015), Şahin (2015), Şengül ve Demirel (2016), ve Yazıcı (2015), cinsiyete göre bireylerin mutluluk düzeyleri arasında fark olmadığını bildirmiştir.

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre örgütsel mutluluk düzeyleri farklılık göstermemektedir. Cinsiyet ve örgütsel mutluluk arasında anlamlı bir fark olmamasının bir başka nedeni de okulların hem kadın hem de erkek öğretmenlere aynı koşulları sunmaları ve benzer koşullarda çalışmaları vb. söylenebilir. Ayrıca mutluluğun içsel süreçlerle ve kişilik özellikleriyle ilişkisi olabilir. Bu çalışmadan farklı olarak Akın ve Şentürk (2012), Akyol (2016), Düzgün (2016), Şentürk (2011) ve Yıldız-Akyol (2016) erkeklerin mutluluk düzeylerinin kadınlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Atay (2012), Çirkin ve Göksel (2016), Çolak (2018), Erdoğan (2017), Gülcan (2014), Kangal (2013) ve Şaşmaz (2016) kadınların mutluluk düzeylerini erkeklere göre daha yüksek bulmuşlardır. Bu farklılıklar evrenden, örneklemeden ve kullanılan veri toplama araçlarının yapısından kaynaklanabilir.

Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Bulut (2015), Çetin ve Polat (2019), Duran (2016) ve Düzgün

(2016), bireylerin mutluluk düzeyleri arasında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark bulamamışlardır. Yine Bulut (2015) tarafından yapılan araştırmada sözlü branşlarda öğretmenlerin daha mutlu oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları incelendiğinde, ilkokul öğretmenlerinin ve sözel branşlarda çalışan öğretmenlerin daha mutlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sözel branşlarda ve ilkokulda öğretmenler kendilerini daha iyi ifade edebilirler ve bu onların mutluluklarını etkileyebilir.

Tingaz ve Hazar (2014) tarafından yapılan çalışma sonucunda, beden eğitimi öğretmen adayları ile ilköğretim matematik öğretmen adaylarının mutluluk puanları diğer öğretmenlerle karşılaştırılmış ve aralarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının puanları, ilköğretim matematik öğretmeni adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur.

Özdemir ve Kış (2019) branş öğretmenlerinin daha yüksek mutluluk algıları olduğunu belirtmiştir. Araştırma sonucunda branş öğretmenlerinin ilkokul öğretmenlerinden daha fazla puan aldığını ve bu durumun ilkokul öğretmenleri için yorucu olmasından kaynaklandığını açıklamaktadır. Ayrıca öğretmenlerinin genç yaş grubuyla çalışmasının pozitif bir ortam sağlayacağından da bahsetmişlerdir. Branş öğretmenlerinin akademik anlamda kendilerine daha fazla zaman ayırmalarının neden olduğu duygular kurumlarındaki memnuniyet seviyesini ve performanslarını etkilemiştir.

Duran (2016) ve Uğur (2019) çalışmalarında öğretmenlerin mutluluk düzeyleri arasında branş değişkeni açısından anlamlı bir fark olmadığını bildirmişlerdir.

Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarında sadece 21 yıl ve üzeri yıl çalışan öğretmenler arasında çok düşük düzeyde bir farklılık gözlemlenmiştir. 21 yıl ve üzerinde çalışan öğretmenlerin diğerlerinden daha mutlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Meslekte yeni olan öğretmenler ve üst düzey heyecan yaşayan öğretmenler ile mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin deneyimlerinden dolayı kendilerine olan özgüvenleri örgütsel mutluluk seviyelerine olumlu bir etki yaratmış olabilir.

Çetin ve Polat (2019) araştırmalarında ortaokul öğretmenlerinin örgütsel mutluluğunun “1-10 yıl” mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin, “11-20 yıl” mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Korkut (2019) çalışmasında “1-5 yıl” kıdeme sahip öğretmenlerin ilk yıllarında olan mutluluk seviyelerinin, mesleki kıdemi “6-10 yıl”, “16-20 yıl” olan grupların örgütsel mutluluk algısı ve “21+ yıl” olan öğretmenlerle benzer olabilmesi adına örgütsel mutluluğun zamanla kazanılacağını ve diğer psikolojik etkenlere bağlı olarak uzun bir süreyi gerektirebileceğini ifade etmişlerdir.

Bulut (2015) yaptığı çalışmada, bir yıldır görev yapan yeni öğretmenlerin örgütsel mutluluklarının daha uzun yıllar çalışan öğretmenlerden daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

Düzgün (2016) yaptığı çalışmada öğretmenlerin kıdem yıllarının mutluluklarında önemli bir fark yarattığını ifade etmiştir. Araştırmaya göre mesleki kıdemi “20 yıl olan öğretmenler ve yukarı” araştırmaya katılan en yüksek kıdeme sahip en mutlu grubu oluşturmuştur.

Birdoğan-Kuvvet (2019) ile Özdemir ve Kış (2019) çalışmalarında mesleki kıdemin örgütsel mutluluğu etkilemediğini ifade etmişlerdir.

Eğitim durumu değişkeni göre öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Yalnızca önlisans mezunu öğretmenlerin Lisans ve Lisansüstü mezunu öğretmenlere göre biraz daha mutlu oldukları söylenebilir.

Düzgün (2016), Kurnaz (2015), Öğüt (2018), Öztaş (2018), Selim (2008), Sönmez (2016), Tingaz (2013) ve Yılmaz (2019) çalışmalarında eğitim durumu değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel mutluluk seviyeleri arasında fark olmadığını belirtmişlerdir. Çalışma kapsamında, öğretmenlerin farkındalıklarının, deneyimlerinin ve hayata katkılarının artacağı

göz önünde bulundurulabilirdi. Dolayısıyla eğitim seviyeleri yükseldikçe mutlu olmak için daha çok nedenleri olacaktır.

Kangal (2013) yaptığı çalışmada üniversite veya yüksekokul mezunlarının ilköğretim ile ortaöğretimden mezun olanlara ve hiçbir okuldan mezun olmayanlara göre daha mutlu olduklarını ortaya koymuştur.

Sevindik (2015) tarafından yapılan araştırmaya göre, bir lisans derecesi, bir yüksek lisans derecesine sahip olanlardan daha mutlu olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Korkut (2019) yaptığı çalışmada, kendilerini en mutlu grup olarak ilan eden grubun önlisans mezunu öğretmenlerden oluştuğunu ve örgütsel mutluluk algısının en düşük olduğu grubun ise yüksek lisans derecesine sahip öğretmenlerden oluştuğunu ifade etmiştir. Eğitim düzeyi yükseldikçe örgütsel mutluluk algısında görece bir düşüş gözlenmektedir.

Okuldaki çalışma süresi değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Akyol (2016), Aydemir (2008), Birdoğan-Kuvvet (2019), Çolak (2018), Demirel (2018), Duran (2016), Öztaş (2018), Sevindik (2015), Şahin (2011) ve Topuz (2013) çalışmalarında mutluluk düzeylerinin okuldaki çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu çalışmada, okuldaki çalışma süresi faktörünün mutlulukta anlamlı bir farklılık yaratmamış olması, mutluluk kavramında birçok içsel ve anlık etkenin var olduğunu göstermektedir. Bireyler her durumda mutlu olmak isterler. Mutluluğu bağımsız olarak yaşarlar ve bunun için çaba harcarlar. Kadın veya erkek fark etmez, hiçbir birey genç ya da yaşlı oldukları için mutluluktan kaçınmaz. Fiziksel ve psikolojik ihtiyaçları karşılamanın hangi yaşta olursa olsun bireyleri mutlu edeceği söylenebilir.

İçinde bulunulan dönemden kaynaklı olarak yapılan çalışmalar arasında bazı çalışmaların bu sonuçlarla paralellik göstermediği söylenebilir.

4.2. Öneriler

4.2.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

1. Çalışmanın kesitsel olması yüksek oranda önyargılara maruz kalmasına neden olmaktadır. Farklı okul kademelerinde görev yapan öğretmenler arasındaki farklılıkları ortaya çıkarmakta yeterli olmamaktadır. Bu nedenle gözlemsel, deneysel ve metodolojik araştırmalar yapılabilir.

2. Bu araştırma nicel bir araştırmadır, etkililiğini arttırmak adına nitel verilerinde yer alacağı karma model kullanılarak yeni bir araştırma yürütülebilir.

3. Bu araştırma, öğretmenlerin örgütsel mutluluk algı düzeylerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Örgütsel mutluluğun hangi durumlarda deneyimlendiğini ve beklentilerin neler olduğunu yeterince ortaya koymak kuruluşla ilgilidir. Bu nedenle öğretmenlerle görüşülerek çalışmalar yapılabilir. Bu sorulara verdikleri yanıtları da içeren karma tasarım, daha kapsamlı ve ayrıntılı bir mevcut durumun açıklayıcısı olacaktır. Araştırmacılar örgütsel mutlulukla ilgili liderlik stilleri arasındaki ilişkiyi araştırabilir.

4. Bu araştırmanın öğretmenler üzerinde yapılmış olması, öğretmenlerin eğitim düzeylerinin en az dört lisans derecesi olması ve eğitim durumu seçeneklerinin ağırlıklı olarak sadece üç seçenkle sınırlı kalması araştırma sonuçlarında yeterli olmamıştır. Yapılan çalışmalar arasında bazı araştırmalar, bu sonuçlarla paralellik göstermemektedir. Bu nedenle daha farklı örneklem grupları ve değişkenler alınarak çalışma yapılabilir.

4.2.2. Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Araştırma yalnızca Rize ili ve ilçelerinde görev yapan devlet okullarındaki ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenleri ile sınırlıdır. Genelleme yapabilmek için bu çalışmaya benzer başka araştırmalar birden fazla evrende yapılmalıdır. Bu alanda çalışmaların artması hem bireylere hem de kurumlara önemli katkılar sağlayacaktır.

2. Genel olarak, bulgular okullardaki olumlu duyguları teşvik etmeyi amaçlayan müdahalelerdir ve bunlara çeşitli eklemeler yapılabilir.

3. Önceki çalışmalar, öğretmenlerde işle ilgili birkaç mutluluk kaynağı içermiştir ancak öğrencilerin başarısını keşfetme ve öğrenciyi tanıma, kurum taleplerinin olumlu yönetimi, meslektaşların ve müdürün desteği ile sağlanabileceği konuları gelecek çalışmalarda göz önünde bulundurulabilir.

4. Bireylerin içinde bulunduğu ortamlarda meydana gelen deneyimlerin içsel, yani kendi belirlediği hedefleri takip eden, olumlu deneyimlerin elde edilmesi ile örgütsel mutluluğu etkilediğini belirten maddelerin ölçeklerde yer alması gerekir.

KAYNAKLAR

Ayan, S., Kocacık, F., ve Karakuş, H. (2009). Lise Öğretmenlerinin İş Doyumu Düzeyi ile Bunu Etkileyen Bireysel ve Kurumsal Etkenler: Sivas Merkez İlçe Örneği. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 10:18-25.

Arslan, Y. (2018). Öğretmenlerin farklılıkların yönetimi yaklaşımlarına ilişkin algıları ile örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış doktora tezi. Kocaeli Üniversitesi.

Aydın, A., Yılmaz, K., ve Altinkurt, Y. (2013). Eğitim Yönetiminde Pozitif Psikoloji. *International Journal of Human Sciences*, 10(1):1470-1490.

Balcı, F. (2011). Psikolojik Ve Öznel İyi Olma Hali ile Dini İnançlar Arasındaki İlişki Üzerine Bir İnceleme, Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Bekil, M. (2019). Öğretmenlerde mutluluğun yordayıcıları olarak sosyal bağlılık, özgecilik ve sosyal empati. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi. Birdoğan-Kuvvet, A. (2019). Okul müdürlerinin öğretim liderlikleri ile sınıf öğretmenlerinin örgütsel mutlulukları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi.

Bulut, A. (2015). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel mutluluk algılarının incelenmesi: bir norm çalışması. Yayınlanmamış doktora tezi. Gaziantep Üniversitesi. Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Akademi.

Çetin, S. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algı düzeyleri ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kocaeli Üniversitesi. Çetin, S., & Polat, S. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel mutluluk algılarının analizi (p. 14). *Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı*, Ankara.

Çolak, E. (2018). Sosyal Fayda Projelerinde Gönüllü Çalışan Üniversite Öğrencilerinde Mutluluk ve Psikolojik Yardım Aramaya Gönüllülük Düzeylerinin Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Beykent Üniversitesi

Demir, R. (2017). Öğretmen adaylarının mutluluk, iyimserlik, yaşam anlamı ve yaşam doyumlarının incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi. <https://doi.org/10.26466/opus.347656> Demir, R., & Murat, M. (2017). Öğretmen adaylarının mutluluk, iyimserlik, yaşam anlamı ve yaşam doyumlarının incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(7), 3.

Demircan, T. (2019). Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile örgütsel mutlulukları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Uşak Üniversitesi

Demirel, C. (2018). Yetişkinlerde bağlanma stillerinin mutluluk yaşam doyumunu ve depresyon ile ilişkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Işık Üniversitesi.

Duman, S. (2014). Öğretmen adaylarında özgünlük ve öz-duyarlılığın mutluluk ile ilişkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi.

Duran, A. (2016). Okul yöneticilerinin mutluluk düzeylerinin öz yeterlilikleriyle ilişkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi.

Düzgün, O. (2016). Ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin mutluluk düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi.

Doğan, T., ve Eryılmaz, A.(2013). İki Boyutlu Benlik Saygısı ve Öznel İyi Oluş Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33: 107-117.

Dumludağ Ö.(2011). Mutluluk ve İktisadi Paradigmaların Üzerine Bir İnceleme, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Eryılmaz, A., & Ercan, L. (2011). Öznel iyi oluşun cinsiyet, yaş grupları ve kişilik özellikleri açısından incelenmesi. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 4(36), 139–151. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tpdrd/issue/21456/229650>

Fisher, C. D. (2010). Happiness at work. International Journal of Management Reviews, 12(4), 384–412.

Fordyce M. W. (1997). Development of a Program to Increase Personal Happiness. Journal of Counseling Psychology 1 (6): 511-521.

Hsieh, T. (2010) Delivering Happiness: A Path to Profits, Passion, and Purpose. , NY:Business Plus.

İmirlioğlu, İ.(2009). İş Ortamında Verimliliği Etkileyen Faktörler, İş Sağlığı ve Güvenirliği Dergisi, 44: 33-36.

Kangal, A. (2013). Mutluluk Üzerine Kavramsal Bir Değerlendirme ve Türk Hane Halkı İçin Bazı Sonuçlar. Electronic Journal of Social Sciences, 12 (44): 214- 233.

Katja, R., Paivi, A. K., Marja-Terttu, T. ve Pekka, L. (2002). Relationships Among Adolescent Subjective. Well-Being, Health Behavior and School Satisfaction. Journal of School Health, 72(6): 243-249.

Kaya, M. (1991). “Aristo” Mad. Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi, İstanbul , 3: 375.

Korkut, A. (2019). Öğretmenlerin örgütsel mutluluk, örgütsel sinizm ve örgütsel adalet algılarının analizi. Yayınlanmamış doktora tezi. İnönü Üniversitesi.

Krause, A. (2014). Happiness and Work. Institute for the Study of Labor Iza Discussion Paper No. 8435 Germany.

Mellor, D., Hayashi, Y., Stokes, M., Firth, L., Lake, L., Staples, M., Chambers, S. ve Cummins, R. (2008). Volunteering and Its Relationship With Personal and Neighbourhood Wellbeing. Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly, 38 (1): 144- 159.

Moçoşoğlu, B., & Kaya, A. (2018). Okul yöneticileri ve öğretmenlerin örgütsel sessizlik ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki: Şanlıurfa ili örneği. Harran Education Journal, 3(1), 52–70.

OECD (2014). Talis 2013 Results:an Internatinal Perspective on Teaching and Learning, TALIS, OECD Publishing.

Özdemir, Y., ve Koruklu, N. (2011). Üniversite Öğrencilerinde Değerler ve Mutluluk Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. YYÜ, Eğitim Fakültesi Dergisi. 8(1): 190-210.

Pessi, A. B. (2011). Religiosity and Altruism: Exploring The Link and Its Relation to Happiness. Journal of Contemporary Religion, 26(1): 1-18.

Pınar D.(2012). Yaşamın Anlamı, İyimserlik, Umut Ve Başa Çıkma Stillerinin Öznel İyi Oluş Üzerindeki Rolü. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü

Pryce Jones, J. (2010). Happiness At Work, Wiley Blackwell Yayınevi.

Steele, L. G., ve Lynch, S. M. (2013). The Pursuit Of Happiness in China: Individualism, Collectivism, and Subjective Well-Being During China's Economic and Social Transformation. *Social Indicators Research*, 114(2): 441-451.

Şahin, M., Aydın, B., Sarı, S. V., Kaya, S., ve Pala, H. (2012). Öznel İyi Oluşu Açıklamada Umut ve Yaşamda Anlamın Rolü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3): 827-836.

Şeker, M. (2011). Mutluluk Ekonomisi. *Sosyoloji Konferansları*, (39): 115-140.

Tuzgöl-Dost, M. (2004). Üniversite Öğrencilerinin Öznel İyi Oluş Düzeyleri, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Taşdan, M. (2010). Türkiye'deki Resmi ve Özel İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Bireysel Değerleri ile Okulun Örgütsel Değerleri Arasındaki Uyum Düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 16(1):113-148.

Vural, B. A. (2003). Kurum Kültürü. İletişim Yayınları. İstanbul.