

CİLT 2 // SAYI 1 // ŞUBAT 2021

ÖĞRETMEN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİM



Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

ÖĞRETMEN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİM

Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü



Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Öğretmen Eğitimi ve Öğretim

Teacher Education and Instruction

Cilt 2 / Sayı 1/ Şubat 2021

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/jnate>

Dergi İmtiyaz Sahibi-Enstitü Adına

Prof. Dr. Mustafa GÜÇLÜ-Enstitü Müdürü

Editörler

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Emin ÖZTÜRK

Dr. Öğr. Üyesi Esra KIZILAY

Editör Yardımcısı

Dr. Öğr. Üyesi Neşet MUTLU

Dizinler

[Türk Eğitim İndeksi](#)

[Index Copernicus](#)

[Cite Factor](#)

[Google Scholar](#)

[ASOS İndeks](#)

ÖĞRETMEN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİM

Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü



Alan Editörleri

Prof. Dr. Mustafa ÖZTÜRK

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Sami KONCA

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet YAMAÇ

Dr. Öğr. Üyesi Alpaslan GÖZLER

Dr. Öğr. Üyesi Gürkan MORALI

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KARNAS

Dr. Öğr. Üyesi Neşet MUTLU

Dr. Öğr. Üyesi Sevim SEVGİ

Dr. Öğr. Üyesi Sümeyye DERİN

Dr. Aslı SAYLAN KIRMIZIGÜL

Dr. Lutfi ÖZTÜRK

Dr. Ufuk GİRGİN

ÖĞRETMEN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİM

Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü



Yayın-Danışma Kurulu

Dr. Aaron Osafo-ACQUAH, University of Cape Coast, GANA

Dr. Aimee FRIER, University of South Florida, ABD

Dr. Aisha Yancey Holmes, University of South Florida St. Petersburg, ABD

Dr. Ali Gök, Mersin Üniversitesi

Dr. Brenda Walker, University of South Florida St. Petersburg, ABD

Dr. Crista Banks, Murray State University, ABD

Dr. Danie ROBERTS-DAHM, University of South Florida St. Petersburg, ABD

Dr. Denise Donahue, University of South Florida, ABD

Dr. Eraldine Williams-Shakespeare, University of Technology, Jamaika

Dr. Gülsüm Gök, Mersin Üniversitesi

Dr. Gülsüm Akyol, Aksaray Üniversitesi

Dr. Halis Sakız, Mardin Artuklu Üniversitesi

Dr. Haifa Al-Sayyari, King Saud University, Suudi Arabistan

Dr. Havva Yamak, Gazi Üniversitesi

Dr. İlyas Karadeniz, Siirt Üniversitesi

Dr. Jhon Cuesta, West Virginia University, ABD

Dr. Kader Bilican, Kırıkkale Üniversitesi

ÖĞRETMEN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİM

Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü



Yayın-Danışma Kurulu

Dr. Kemal Afacan, Artvin Çoruh Üniversitesi

Dr. Kibar Gül, Nevşehir Üniversitesi

Dr. Mahmut Sami Kılıç, Kastamonu Üniversitesi

Dr. Merve Lütfiye Şentürk, Süleyman Demirel Üniversitesi

Dr. Metin Besaltı, Artvin Çoruh Üniversitesi

Dr. Monica Gonzalez SMITH, University of Hawai'i at Manoa, ABD

Dr. Mustafa Hamalosmanoğlu, Erciyes Üniversitesi

Dr. Naim Uzun, Aksaray Üniversitesi

Dr. Nusret Kavak, Gazi Üniversitesi

Dr. Onur Emre Kocaöz, Aksaray Üniversitesi

Dr. Özgül Keleş, Aksaray Üniversitesi

Dr. Rebecca Burns, University of South Florida, ABD

Dr. Sedef Canbazoğlu Bilici, Aksaray Üniversitesi

Dr. Tyler HICKS, University Of Kansas, ABD

Dr. Victoria Adams Damjanovic, University of South Florida, ABD

Dr. Yasemin Hacıoğlu, Giresun Üniversitesi

Dr. Zeynep Köylü, University of Basel, İsviçre

Dr. Zorka Karanxha, University of South Florida, ABD

ÖĞRETMEN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİM

Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü



Öğretmen Eğitimi ve Öğretim Teacher Education and Instruction

Dergi, öğretmen eğitimi ve öğretimle ilgili tüm alanlardan çalışmaları yayımlamaktadır.

Dergi yılda iki sayı olarak yayımlanan hakemli bir dergidir.

Dergi ücretsiz ve açık erişimli bir dergidir.

Bu Sayının Hakemleri*

Doç. Dr. Hasan Hüseyin KILINÇ-Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Doç. Dr. İbrahim Hakan KARATAŞ-İstanbul Medeniyet Üniversitesi

Doç. Dr. Muhammet Hanifi ERCOŞKUN-Atatürk Üniversitesi

Doç. Dr. Mustafa METİN-Erciyes Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Bestami Buğra ÜLGER-Hakkari Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Emre TOPRAK-Erciyes Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Nagihan TANIK ÖNAL-Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Sevinç KAÇAR-Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Zeynep KOYUNLU ÜNLÜ-Yozgat Bozok Üniversitesi

Dr. Aslı SAYLAN KIRMIZIGÜL-Erciyes Üniversitesi

Dr. Fatih ŞAHİN-Gazi Üniversitesi

Dr. Kibar GÜL- Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Dr. Sevgi YILDIZ-Ordu Üniversitesi

*Listede yer alan hakemler, makalelere verdikleri kararlardan bağımsız olarak listeye eklenmiştir.

Yayımlanmayan makalelerde değerlendirme yapan hakemler de listelenmiştir.

ÖĞRETMEN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİM

Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü



Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

**Öğretmen Eğitimi ve Öğretim
Teacher Education and Instruction**

Cilt 2 / Sayı 1/ Şubat 2021

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/jnate>

İçindekiler

Yöneticilerin Kullandıkları Örgütsel Güç Kaynakları ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Abdullah ADMIŞ, Gülcan DEVİREN, Hanifi ACAR, Mehmet TARUK, Muhammet Musab GÜMÜŞ & Yusuf DEMİR1-16

İngilizce Öğretmenlerinin Çatışma Yoğunluğu Nedenleri ve Çatışma Çözme Stratejileri

Alpaslan GÖZLER, Onur KÖKSAL & Aslı GÖZLER17-33

Dinamik Görsellerle Öğretimin 6. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına Etkisi: Vücudumuzda Sistemler Ünitesi

Makbule ÇALIŞKAN & Merve Lütfiye ŞENTÜRK34-48

Yöneticilerin Kullandıkları Örgütsel Güç Kaynakları ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Abdullah ADMIŞ
Millî Eğitim Bakanlığı

Gülcan DEVİREN
Millî Eğitim Bakanlığı

Hanifi ACAR
Millî Eğitim Bakanlığı

Mehmet TARUK
Millî Eğitim Bakanlığı

Muhammet Musab GÜMÜŞ
Millî Eğitim Bakanlığı

Yusuf DEMİR
Millî Eğitim Bakanlığı

ÖZET

Bu çalışma, okul müdürleri tarafından kullanılan örgütsel güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi konu almaktadır. Çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinde yapılmış betimsel bir çalışmadır. Araştırma 2019-2020 eğitim öğretim yılında Diyarbakır Merkez Sur ilçesinde görev yapan 1051 öğretmenden, basit random örnekleme yöntemi ile seçilen 263 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak için Altinkurt ve Yılmaz (2013) tarafından geliştirilen “Okullarda Örgütsel Güç “ ölçeği ve Dağlı, Elçiçek ve Han(2018) tarafından Türkçeye uyarlanan “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen verileri incelemek amacıyla ANOVA, t-testi ve korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizi sonucunda öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin sırasıyla karizmatik gücü, yasal gücü, uzmanlık gücü ve ödül gücünü “çoğunlukla” kullandıklarını; örgütsel bağlılık düzeylerinin alt boyutları olan, duygusal bağlılık boyutu, devam bağlılığı boyutu ve normatif bağlılık boyutunda ise “orta” düzeyin az üstünde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin cinsiyetine göre okul müdürlerinin ödül güç ve karizmatik güç alt boyutları hakkındaki algılarının farklılaştığı; örgütsel bağlılığın alt boyutlarında ise devam ve normatif bağlılık alt boyutlarına ilişkin algılarının farklılaşmadığı, ancak duygusal bağlılık alt boyutunda ise farklılaştığı saptanmıştır. Korelasyon analiz sonucuna göre yasal güç ile duygusal, devam ve normatif bağlılık alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Ödül gücü ile duygusal, devam ve normatif boyutları arasında pozitif ve orta düzeyde; karizmatik güç ile duygusal, devam ve normatif boyutları arasında pozitif ve orta düzeyde; zorlayıcı güç ile duygusal bağlılık boyutu arasında negatif orta düzeyde bir ilişki varken devam ve normatif bağlılıkta boyutlarında ise negatif ve düşük düzeyde; uzmanlık gücü ile duygusal, devam ve normatif boyutları arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Ülkenin coğrafi, ekonomik, sosyal ve kültürel yapısı göz önüne alınarak, değişik bölgelerde aynı çalışma yapılabilir.

Gönderim: 27.11.2020
Kabul: 10.12.2020
Yayınlanma: 28.02.2021

Sorumlu Yazar:
Muhammet Musab GÜMÜŞ
mmggumus@gmail.com

Anahtar Kelimeler: Örgüt, Güç Kaynakları, Bağlılık

The Relationship Between Administrators 'Organizational Power Sources and Teachers' Organizational Commitment

Abdullah ADMİŞ
Ministry of Education

Gülcan DEVİREN
Ministry of Education

Hanifi ACAR
Ministry of Education

Mehmet TARUK
Ministry of Education

Muhammet Musab GÜMÜŞ
Ministry of Education

Yusuf DEMİR
Ministry of Education

ABSTRACT

This study focuses on the relationship between organizational power sources used by school principals and the organizational ties of teachers. The study is a descriptive study conducted in a relational screening model from quantitative research methods. Research in the 2019-2020 academic year, there are 263 teachers selected by simple random sampling method out of 1051 teachers working in Diyarbakir central sur district. The “organizational strength in schools “ scale developed by Altinkurt and Yılmaz (2013) and the “organizational connectivity scale” adapted to Turkish by Dagli,Elçiçek and Han(2018) were used to collect data in the research. Anova, t-test and Korean analysis were carried out to examine the hand-delivered ones. At the end of the analysis of the data, according to the perception of teachers, school principals “mostly” use charismatic power, legal power, Specialized Power and reward power, respectively; it was found that the lower dimensions of organizational connection levels, the emotion connection size, the continuation connection size, and the normative connection size, are less than the “intermediate” level of the ISE. According to the gender of teachers, school principals ' perceptions of reward and power about the charismatic power sub-dimensions differ; their perceptions of attendance and normative commitment sub-dimensions do not differ in the lower dimensions of organizational commitment, but they differ in the lower dimension of emotional commitment. According to the results of the Korean analysis, no significant relationship was found between legal power and the sub-dimensions of emotion, continuation, and normative connection. With the power of emotional reward, resume and a positive and moderate between the dimensions of normative, referent power emotional, resume positive and moderate between the dimensions and normative is coercive power and emotional commitment between the size of the negative, while there is a moderate relationship to continue, and when there are low negative and normative commitment in the size of the ISE; it has been found that there is a positive and moderately significant relationship between the strength of expertise and the dimensions of emotion, continuation and normative. Taking into account the cooperation, economic, social and cultural structure of the country, the same work can be done in the regions of change.

Keywords: Organisation, Power Sources, Commitment

Received: 27.11.2020

Accepted: 10.12.2020

Published: 28.02.2021

Corresponding Author:
Muhammet Musab GÜMÜŞ
mmsgumus@gmail.com

GİRİŞ

Birey bütün ihtiyaçlarını tek başına karşılayamamasından dolayı toplumdaki diğer bireylerle bir arada yaşamak zorundadır. Bu zorunluluk bireyleri bir araya getirerek örgütleri oluşturmaktadır. Bireylerin oluşturduğu örgütlerin varoluş hedeflerini gerçekleştirebilmesi ve devam ettirebilmesi için birçok karmaşık süreçten geçmesi bir zorunluluktur. Bu süreçlerin en önemlisi örgütü oluşturan öğelerin birbirleriyle işbirlikçi bir şekilde hareket etmesini sağlayan yöneticilerdir. Yönetme yetkisine sahip yöneticilerin güç kaynaklarını etkin bir şekilde kavraması ve kullanması gerekmektedir. Okullarda güç kaynaklarını kullanma yetkisini elinde tutan ve yasal olarak okul örgütünün amaçlarının etkili bir biçimde yerine getirilmesinden okul müdürü sorumludur (Altınkurt ve Yılmaz, 2013: 4).

Güç, bir kişinin başkasına istediğini yaptırma, yönlendirme ve ikna etme olarak tanımlanabilir. Güç kavramı özellikle yöneticilerin takipçilerini etkilemesi anlamında çok önemlidir. Yöneticiler birey üzerinde bu kadar etkiye sahip olan gücü doğru kullanıldığı takdirde örgütün amacına hizmet etmektedir. Yöneticilerin örgüt faaliyetlerinin düzenli ve kararlı bir şekilde yönetilebilmesi için özellikle güç kavramının önemini kavraması gerekmektedir (Yılmaz, Altınkurt, 2012: 15).

Bireylerin başkaları üzerinde etki yaratmak için yararlandıkları kaynaklar ise güç kaynaklarıdır. French ve Raven tarafından 1959 yılında kişiler arasındaki ilişkilerden hareketle güç kaynaklarını araştırmaya başlamıştır. Bunlar; karizmatik güç, uzmanlık gücü, zorlayıcı güç, yasal güç ve ödüllendirme gücü olarak 5 başlık altında toplanmıştır. Bunlardan ilki olan yasal güç, yöneticilerin bulunduğu konumdan gücünü alarak iş göreni etkilemesidir. Yasal güç diğer güç kaynaklarına nazaran daha çok karmaşık bir güçtür. Yasal güç kaynağının hedefte bulunan çalışanların yönetici konumundaki kişilerin onları etkileme hakkı olduklarına dair içsel bir değer içermesi ve bu durumu kabullenmek zorunda oldukları düşüncesinden ortaya çıktığı görülmektedir. Resmi örgütlerde yasal güç insanlar arasındaki ilişkilerden çok makamlarla ilgili konulardır. Literatürde bazı çalışmalarda makam gücü olarak geçmektedir. Yasal gücü sadece üst kademedekiler kullanamamakta bazı durumlarda bu gücü astlarda birbirine karşı kullanabilmektedir (Sass, 2016: 66-67). Bir diğer güç türü olan ödül gücü ise, işverenin çalışanları istenen davranışları göstermesi durumunda personeli ödüllendirmesidir. İdari amirin bir personelini performansından dolayı ödüllendirmesi örnek olarak verilebilir. Ödül gücünün kullanılması durumunda lideri takip eden bireylerin yaptıkları olumlu davranışlarının neticesinde ödül alacaklarına olan inançları artmaktadır. Bu gücün kullanılması resmi ve gayri resmi şekilde ortaya çıkar. Resmi olarak yöneticiler kendisine tanımlanan yetkiler dâhilinde çalışanları ödüllendirmesi, gayri resmi ise yöneticilerin üstünlük kullanarak çalışanlarını ödüllendirmesidir (Graham, 2015: 32). Zorlayıcı Güç: Temelinde korku duygusu yatan bu güç türü ödül gücünün zıddı olarak görülebilir. Zorlayıcı gücün sahibi olan idari amirin cezalandırma araçlarına başvurup personeli istenmedik davranışları değiştirmesi söz konusu olmaktadır. Zorlayıcı gücü kullanan yöneticiler astlarının istemedikleri davranışlarını değiştirmek için farklı cezalandırma teknikleriyle onları etkileme yolunu seçerler. Buradaki zorlayıcı gücü kullanmadaki amaç astları bazı davranışlardan caydırmaktır. Zorlayıcı güç kaynağında baskı ve ceza olduğundan tenkitler almaktadır (French ve Raven, 1959: 152). Karizmatik Güç: Kişisel özelliklere dayanan güçtür. Karizmatik güçte çalışanlar yöneticilerini bir referans kaynağı olarak görmekte ve yöneticiler çalışanlara ilham olması ve rol model olması, çalışanları üzerinde güçlü bir etki yaratabilmektedir. (Graham, 2015: 33). Uzmanlık gücü ise yöneticinin sahip olduğu bilgi ve tecrübelerle ilgilidir. Astların algısı burada çok önemlidir. Eğer bir lider bilgili veya tecrübeli olarak algılanıyorsa o lider astlarını kolaylıkla etkileyebilecektir. Organizasyonlarda kurmay personel bu tür güce bir örnektir. Uzmanlık gücü yüksek bir kurmay personel, emir komuta personelini daha kolaylıkla etkileyecektir (Koçel, 2014: 654).

Kurum yöneticilerinin güç kaynaklarını etkili ve verimli kullanmamaları çalışanlar üzerinde olumsuz bir etkiye neden olmaktadır. Bu olumsuz etkilerden biride çalışanların örgütsel bağlılık düzeylerinin düşmesidir. Örgütsel bağlılık; örgütteki bireylerin kendi çıkarlarından çok örgütün çıkarlarını, değerini ve amaçlarını ön planda tutmasıdır (Becker, 1960: 32). Diğer bir tanıma göre ise bireylerin örgütle bütünleştiği ve katılımcı olduğu için hoşnut olma durumudur (Sağlam, 2003: 22). Örgütsel bağlılığın örgüt açısından olumlu neticeleri olarak, işe devamsızlık oranlarının düşmesi ve çalışanların örgütün başarısı için motive olmaları olarak görülebilir. Örgütsel bağlılığı yüksek olan çalışanlar isteklerinin ya da çıkarlarının doğrultusunda örgütte kalmayı sürdürmek istemekte ve örgütün değerlerini kendi

değerleriyle özdeşleştirebilmektedirler. Bu durum da örgütün başarıya erişmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Bozoğlu, 2011: 49). Örgütsel bağlılık, Meyer, Allen ve Smith (1993) tarafından üç boyutlu bir kavram olarak ele alınmış ve örgütsel bağlılığı; devam bağlılığı, duygusal bağlılık ve normatif bağlılık olmak üzere üç farklı şekilde incelemiştir. Devam bağlılığı, örgütte çalışanların örgüte yaptıkları yatırımların (zaman, emek, kıdem tazminatı vb.) örgütten ayrılmaları karşısında boşa gideceği tereddüdü ile örgüte bağlı olduklarını ve örgütte kalmak zorunluluğunu düşünmeleridir. Devam bağlılığı olan bir çalışanın örgütten ayrılması durumunda başka bir iş bulmada sıkıntı yaşayacağını düşünür ve bu nedenle örgütten ayrılma fikrinden uzaklaşır. Örgüte gönülden bağlı olmak yerine ailevi meseleleri, sağlık sorunları, emeklilik gibi etkenler ile örgütte kalma duygusunu hissederler (Bayram, 2006:133). Duygusal bağlılık ise çalışanın değerleriyle örgütün hedef ve değerlerinin örtüşmesi sonucu örgüte bağlanması ve örgütte kendi rızası üzerine çalışma kararı almasını ifade etmektedir. Örgütün bir bileşeni olduğundan memnun olma ve bu memnuniyetini devam ettirme isteğinin olması, duygusal olarak örgüte bağlı olma durumudur. Çalışanın örgütle bir olması ve bütünleşmesini ifade etmektedir (Balay, 2000:21). Normatif bağlılık ise bireyin kurumda kalmayı yükümlülük olarak algılaması olarak tanımlanabilir. Bu kişiler itaat, ihtiyatlılık ve formaliteye önemserler. Bunların duygusal bağlılıktaki bireylerle aynı tutum ve davranışları gösterme eğiliminde oldukları yapılan araştırmalar da elde edilen bulgularla desteklenmiştir (Starnes ve Truhon, 2006: 3). İş görenler örgüte ahlaki bir görev manası yükledikleri için örgüte bağlılık gösterirler. Diğer bir deyişle iş görenlerin bireysel yararlarından ziyade örgütte çalıştıkları zamanın ahlaki ve doğru olduğuna inanmaları sonucuna bağlı oldukları söylenebilir. Çalışanlar örgüte samimi olmanın doğru ve etik olduğuna inanmakta ve örgüte içten bağlı olmanın bir görev olduğunu düşünmektedirler (Akar ve Yıldırım, 2008:100). Okul yöneticilerinin uyguladıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin motivasyonları ve iş doyumları arasında da ilişki olduğu söylenebilir. Olumsuz güç kaynakları öğretmenlerin ruhsal çöküntü oluşturarak okula karşı tutumlarını, davranışlarını ve bağlılıklarını etkilemektedir (Demir, 2017: 25).

Bu araştırmanın esas amacı, okul müdürleri tarafından kullanılan örgütsel güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırılan konu ile ilgili yapılan alan yazın taramasına herhangi bir çalışmaya rastlanılmadı. Türkiye'de yapılan literatür taramasında yöneticilerin kullandıkları örgütsel güç kaynakları ile ilgili (Aslanargun, 2009 ; Cömert, 2014; Dayanan Uğur, 2018; Demir, 2017; Diş, 2015; Gültürk, 2012; Kahraman, 2015; Kayalı, 2011; Koşar, 2008; Koşar ve Çalık, 2011; Şener Pars, 2017; Yorulmaz, 2014; Zafer, 2008, Deviren ve Okçu (2020)) birçok araştırmanın yapıldığı gözlenmektedir. Okullarda örgütsel Bağlılık ile ilgili de Balay(2001), Tanrıseven (2014) tarafından yapılan araştırmalar mevcuttur. Bu iki değişkenin birlikte incelenmesi alan yazınına teorik ve ampirik açıdan katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla bu araştırmada ilkökul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak hedeflenmektedir. Bu temel amaçla beraber aşağıdaki sorular yanıtlanmaya çalışılmıştır:

1. Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin güç kaynaklarını kullanma düzeyleri nedir?
2. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri nedir?
3. Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları konusunda öğretmenlerinin algıları cinsiyet, branş ve kıdeme değişkenlerine göre değişmekte midir?
4. Öğretmenlerinin örgütsel bağlılık algıları cinsiyet, branş ve kıdem değişkenlerine göre değişmekte midir?
5. Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları arasında bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

İlişkisel tarama modeline göre bu araştırmada; öğretmenlerinin algılarına göre, okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın ulaşılabilir evrenini 2019-2020 eğitim öğretim yılında Diyarbakır Merkez Sur ilçesinde görev yapan 1051 öğretmen, örneklemini ise evren içerisinden basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen 263 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerin kişisel bilgileri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Kişisel Özelliklerinin Dağılımı

		n	%
Cinsiyet	Kadın	133	50.6
	Erkek	130	49.4
Branş	Sınıf Öğretmeni	113	51.0
	Branş	129	49.0
Deneyim	1-5 yıl	49	18.6
	6-10 yıl	73	27.8
	11-15 yıl	75	28.5
	16 ve üzeri	66	25.1
Toplam		263	100.0

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kişisel bilgi formu, okullarda örgütsel güç ölçeği ve örgütsel bağlılık ölçeği kullanılmıştır.

Okullarda Örgütsel Güç Ölçeği

Araştırmada, Altıncı ve Yılmaz (2013) tarafından geliştirilen “Okullarda Örgütsel Güç Ölçeğinden (OÖGÖ)” yararlanılmıştır. Ölçek, örgütsel güç çeşitleri olan yasal güç, zorlayıcı güç, karizmatik güç, uzmanlık gücü ve ödül gücü olarak 5 alt boyut ve 37 maddeden oluşmaktadır. Maddeler beşli likert dereceli olarak etiketlenmiştir. Ölçeğin, güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla Cronbach Alfa ve McDonald’ın iç tutarlık katsayısı ile madde toplam korelasyonları incelenmiştir. Faktörlerin güvenilirlik katsayıları ise 0.83 ile 0.94 arasında değişmektedir. OÖGÖ’nün “Yasal Güç” faktöründe maddelerin madde-toplam korelasyonları 0.57 ile 0.71 arasında, “Ödül Gücü” faktöründe 0.50 ile 0.81 arasında, “Zorlayıcı Güç” faktöründe 0.43 ile 0.76 arasında, “Uzmanlık Gücü” faktöründe 0.71 ile 0.85 arasında ve “Karizma Gücü” faktöründe 0.75 ile 0.84 arasında değişmektedir (Yılmaz ve Altıncı, 2013:1).

Örgütsel Bağlılık Ölçeği

Örgütsel Bağlılık kavramsal yapısını ölçmek Allen, Meyer ve Smith (1993)’in “Örgütsel Bağlılık” ölçeğini, Dağlı, Elçiçek ve Han (2018:177) Türkçe ‘ye uyarlamışlardır. Örgütsel bağlılık ölçeği; duygusal bağlılık, normatif bağlılık ve devam bağlılığı olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. 18 maddede yer alan ifadeler; hangi boyuta ait olduğu belirtilmeden karışık gösterilmiştir. İfadeler beşli likert dereceli olarak etiketlenmiştir. Ölçek 18 madde ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek 5 likert tipinde derecelendirilmiştir.

Tablo 2. *Örgütsel Güç Kaynakları, Örgütsel Bağlılığa İlişkin Hesaplanan Croanbach Alpha Katsayılar*

	Cronbach Alpha Katsayıları
Yasal Güç	.730
Ödül Güç	.727
Karizmatik Güç	.803
Zorlayıcı Güç	.807
Uzmanlık Güç	.793
Duygusal Bağlılık	.838
Devam Bağlılık	.778
Normatif Bağlılık	.769

Tablo 2’ deki bulgulara göre, Cronbach Alfa değerleri .70 ve üstü bir sayı çıkması değişkenlerin güvenilir bir şekilde ölçümlendiğini gösterir. Özdamar (1999)’a göre Cronbach Alpha Katsayı değeri .070 ve üzeri ise güvenilirdir. Dolayısıyla elde edilen araştırmanın güvenilirliği açısından oldukça tatminkâr bir anlam taşımaktadır.

Tablo 3. *Örgütsel Güç Kaynakları ve Örgütsel Bağlılık Düzeylerine Ait Normal Dağılım Analizi Sonuçları*

	Kolmogorov-Smirnov				
	Statistic	df	Sig.	Basıklık	Çarpıklık
Duygusal Bağlılık	.077	263	.001	-.141	0
Devam Bağlılığı	.086	263	.071	.233	-.621
Normatif Bağlılık	.098	263	.000	.239	.293
Yasal Güç	.133	263	.080	-.470	-487
Ödül Gücü	.103	263	.000	-.760	983
Karizmatik Güç	.120	263	.063	.945	263
Zorlayıcı Güç	.123	263	.000	.892	-1.45
Uzmanlık Gücü	.136	263	.137	1.64	-976

Araştırma kapsamında elde edilen örgütsel güç kaynakları ve örgütsel bağlılık ile ilgili verilerin normallik testi sonucu Kolmogorov-Smirnov analizi sonucu verilerin dağılımının normal olmadığı ama diğer normallik varsayımları incelendiğinde çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 2 sınırları içerisinde olması, ortalama ve medyanın yakın olması sonucu (Tabachnick ve Fidell, 2014), ayrıca çalışma grubu hacminin yeterli sayıda olmasından dolayı verilerin dağılımının normal olduğu varsayımı ile parametrik analizler yapılmıştır.

BULGULAR

Bu kısımda öğretmenlere ait demografik özelliklere ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 4. Güç kaynakları ve örgütsel bağlılık alt boyutlardaki aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri.

Alt Boyut	N	\bar{X}	Ss
Yasal Güç	263	4.16	0.59
Ödül Güç	263	3.85	0.68
Karizmatik Güç	263	4.02	0.76
Zorlayıcı Güç	263	2.21	0.77
Uzmanlık	263	4.13	0.79
Duygusal Bağlılık	263	3.67	0.77
Devam Bağlılığı	263	3.07	0.68
Normatif Bağlılık	263	3.06	0.78

Tablo 4'te görüldüğü üzere öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin karizmatik gücü ($\bar{X}=4.02$), yasal gücü ($\bar{X}=4.16$), uzmanlık gücü ($\bar{X}=4.13$) ve ödül gücünü ($\bar{X}=3.85$) “çoğunlukla” kullandıkları görülmüştür. Ayrıca, öğretmen ifadelerine göre okul müdürleri zorlayıcı güçlerini ($X=2.21$) “çok nadir” kullanmaktadırlar. Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürleri sırasıyla en fazla karizmatik gücü, yasal güç, uzmanlık güç ve ödül gücünü kullanırken, zorlayıcı güç müdürlerin en az kullandığı güç kaynağıdır. Ayrıca öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin alt boyutla; duygusal bağlılık boyutu ($X=3.67$), devam bağlılığı boyutu ($X=3.07$), ve normatif bağlılık boyutu ise ($X=3.06$) “orta” değerinin az üzerinde yer aldığı tespit edilmiştir.

Okul yöneticilerinin güç kaynakları kullanımı ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin cinsiyete göre karşılaştırılması amacı ile yapılan t-testi sonuçları Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5'e göre öğretmenlerin yasal güç, zorlayıcı güç ve uzmanlık güç alt boyutlarına ilişkin algıları cinsiyete göre farklılaşmaktadır. Ancak ödül güç ve karizmatik güç alt boyutlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Öğretmenlerin devam ve normatif bağlılık alt boyutlarındaki fikirleri cinsiyete göre farklılaşmamaktadır. Fakat öğretmenlerin duygusal bağlılık alt boyutunda ise anlamlı farklılık saptanmıştır.

Tablo 5. *Cinsiyet Değişkenine İlişkin t-Testi Sonuçları*

	Cinsiyet	N	X	Ss	t	df	p
Yasal Güç	Kadın	133	4.27	0.53	3.222	261	.001
	Erkek	130	4.04	0.64			
Ödül Güç	Kadın	133	3.90	0.59	1.345	261	.180
	Erkek	130	3.79	0.75			
Karizmatik Güç	Kadın	133	4.08	0.66	1.206	261	.229
	Erkek	130	3.96	0.86			
Zorlayıcı Güç	Kadın	133	2.10	0.68	-2.379	261	.018
	Erkek	130	2.32	0.83			
Uzmanlık Güç	Kadın	133	4.25	0.59	2.541	261	.012
	Erkek	130	4.01	0.93			
Duygusal Bağlılığı	Kadın	133	3.53	0.76	-2.998	261	.003
	Erkek	130	3.81	0.76			
Devam Bağlılığı	Kadın	133	2.99	0.69	-1.762	261	.079
	Erkek	130	3.14	0.67			
Normatif Bağlılık	Kadın	133	3.02	0.75	-.930	261	.353
	Erkek	130	3.11	0.80			

Okul yöneticilerinin güç kaynakları kullanımı ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin bransa göre karşılaştırılması amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 6 da yer almaktadır.

Tablo 6 da okul müdürlerinin kullandıkları yasal güç, ödül gücü, zorlayıcı güç, uzmanlık gücü ve karizmatik gücün öğretmenlerin brans değişkenine göre önemli bir fark tespit edilmemiştir. Ancak öğretmenlerin duygusal bağlılık ve normatif alt boyutlarında anlamlı farklılık saptanmıştır. Dolayısıyla brans öğretmenler ($\bar{X}= 3.79$), sınıf öğretmenlere ($\bar{X}=3.56$) göre kuruma duygusal olarak kendini daha fazla bağlı hissettiği söylenilebilir. Yine aynı doğrultuda brans öğretmenleri ($\bar{X}= 3.25$), sınıf öğretmenlere ($\bar{X}=2.88$) göre kuruma duygusal olarak kendini daha fazla bağlı hissettiği söylenilebilir. Ancak öğretmenlerin devam bağlılık alt boyutunda ise anlamlı farklılık saptanmamıştır.

Tablo 6. Sınıf ve Branş Öğretmeni Değişkenine İlişkin t-Testi Sonuçları

	Branş	N	\bar{X}	Ss	T	df	p
Yasal Güç	Sınıf Öğretmeni	134	4.14	0.59	-.490	261	.625
	Branş	129	4.18	0.59			
Ödül Güç	Sınıf Öğretmeni	134	3.90	0.58	1.431	261	.154
	Branş	129	3.78	0.76			
Karizmatik Güç	Sınıf Öğretmeni	134	4.09	0.68	1.427	261	.155
	Branş	129	3.95	0.84			
Zorlayıcı Güç	Sınıf Öğretmeni	134	2.22	0.73	.224	261	.823
	Branş	129	2.20	0.80			
Uzmanlık Güç	Sınıf Öğretmeni	134	4.18	0.72	1.086	261	.279
	Branş	129	4.08	0.85			
Duygusal Bağlılık	Sınıf Öğretmeni	134	3.56	0.75	-2.453	261	.015
	Branş	129	3.79	0.77			
Devam Bağlılığı	Sınıf Öğretmeni	134	3.09	0.69	.473	261	.637
	Branş	129	3.05	0.68			
Normatif Bağlılığı	Sınıf Öğretmeni	134	2.88	0.67	-3.954	261	.000
	Branş	129	3.25	0.83			

Okul yöneticilerinin güç kaynakları kullanımı ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin hizmet süresine göre karşılaştırılması amacı ile yapılan Anova testi sonuçları Tablo 7' de yer almaktadır.

Tablo 7'ye göre istatistiksel olarak okul yöneticilerinin ödül güç ve karizmatik güç kullanımlarının öğretmenlerin mesleki süresine göre anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Ancak yasal güç, zorlayıcı güç ve uzmanlık güç kullanımlarının mesleki sürelerine göre istatistiksel olarak anlamlı fark gösterdiği görülmektedir. Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarından faydalanılmıştır. Kıdemleri 16 ve üzeri yıl olan öğretmenlerin, kıdemleri 11-15 yıl arası olan öğretmenlere oranla yasal gücü daha fazla hissettikleri söylenebilir. Kıdem süreleri 6-10 yıl arası olan öğretmenlerin, kıdem süreleri 1-5 yıl arası olan öğretmenlere nazaran zorlayıcı gücü daha fazla algıladıkları söylenebilir. Dolayısıyla 6-10 yıl arası olan öğretmenlerin, mesleki kıdemleri 1-5 yıl arası olan öğretmenlere göre okul müdürlerinin olumsuz tavırlarından daha çok etkilendiği söylenilebilir. Mesleki süreleri 1-5 yıl arası olan öğretmenlerin, mesleki süreleri 6-10 ve 16 ve üzeri yıl arasında olan öğretmenlere oranla uzmanlık gücü daha fazla algıladıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeyleri hizmet süresine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak öğretmenlerin devam ve normatif bağlılık alt boyutlarında hizmet süresine göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Mesleki süreleri 1-5 yıl arası olan öğretmenlerin, mesleki süreleri 11-15 ve 16 ve üzeri yıl arasında olan öğretmenlere oranla devam ve normatif bağlılık düzeylerini daha fazla algıladıkları söylenebilir.

Tablo 7. *Kıdem Değişkenine İlişkin Anova Testi Sonuçları*

	Hizmet süresi	n	\bar{X}	Ss	F	p	Anlamlı Fark
Yasal Güç	1-5 yıl	49	4.18	0.64	3.50	.016	16 ve üzeri > 11-15 yıl
	6-10 yıl	73	4.13	0.56			
	11-15 yıl	75	4.02	0.62			
	16 ve üzeri	66	4.34	0.53			
Ödül Güç	1-5 yıl	49	4.04	0.53	2.03	.110	
	6-10 yıl	73	3.86	0.61			
	11-15 yıl	75	3.80	0.85			
	16 ve üzeri	66	3.74	0.60			
Karizmatik Güç	1-5 yıl	49	4.21	0.65	2.57	.055	
	6-10 yıl	73	4.11	0.64			
	11-15 yıl	75	3.94	0.93			
	16 ve üzeri	66	3.87	0.74			
Zorlayıcı Güç	1-5 yıl	49	1.93	0.58	3.22	.023	6-10 yıl > 1-5 yıl
	6-10 yıl	73	2.33	0.77			
	11-15 yıl	75	2.19	0.88			
	16 ve üzeri	66	2.30	0.69			
Uzmanlık Gücü	1-5 yıl	49	4.40	0.73	3.48	.017	1-5 yıl > 6-10 yıl
	6-10 yıl	73	4.21	0.64			
	11-15 yıl	75	4.00	0.97			
	16 ve üzeri	66	4.01	0.70			
Duygusal Bağlılık	1-5 yıl	49	3.77	0.76	2.03	.110	
	6-10 yıl	73	3.80	0.74			
	11-15 yıl	75	3.52	0.80			
	16 ve üzeri	66	3.63	0.76			
Devam Bağlılığı	1-5 yıl	49	3.32	0.70	3.67	.013	1-5 yıl > 16 ve üzeri
	6-10 yıl	73	3.09	0.54			
	11-15 yıl	75	3.01	0.75			
	16 ve üzeri	66	2.91	0.70			
Normatif Bağlılık	1-5 yıl	49	3.37	0.76	5.38	.001	1-5 yıl > 11-15 yıl
	6-10 yıl	73	3.07	0.57			
	11-15 yıl	75	2.82	0.72			
	16 ve üzeri	66	3.11	0.96			

Tablo 8. Örgütsel güç kaynakları ile örgütsel bağlılık ilişkin öğretmen görüşleri arasındaki ilişki

	1	2	3	4	5	6	7	8
Yasal Güç	1							
Ödül Gücü	.189**							
Karizmatik Güç	.321**	.688**						
Zorlayıcı Güç	-.247**	-.480**	-.576**					
Uzmanlık Gücü	.486**	.727**	.859**	-.612**				
Duygusal Bağlılık	.115	.440**	.440**	-.361**	.431**			
Devam Bağlılığı	-.073	.364**	.290**	-.216**	.260**	.461**		
Normatif Bağlılığı	-.008	.301**	.275**	-.136*	.247**	.413**	.510**	1

Tablo incelendiğinde yasal güç ile duygusal, devam ve normatif bağlılık alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ödül gücü ile duygusal ($r=.44$), devam ($r=.36$) ve normatif($r=.30$) boyutları arasında pozitif ve orta düzeyde; karizmatik gücü ile duygusal ($r=.44$), devam ($r=.29$) ve normatif($r=.28$) boyutları arasında pozitif ve orta düzeyde; zorlayıcı gücü ile duygusal ($r=-.37$) bağlılık negatif orta düzede iken devam ($r=-.22$) ve normatif($r=-.14$) bağlılıkta ise boyutları arasında negatif ve düşük düzeyde; uzmanlık gücü ile duygusal ($r=.43$), devam ($r=.26$) ve normatif($r=.25$) boyutları arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı ilişkilerin bulunduğu görülmektedir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmada yöneticinin güç kaynakları ile örgütsel bağlılık düzeyi arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Güç kaynakları boyutları analiz sonuçlarına göre, katılımcıların en yüksek algıladıkları yasal ve karizmatik güç, en düşük algılanan gücün ise zorlayıcı güç olduğu belirlenmiştir. Deviren ve Okçu'nun (2019) yaptığı araştırmada okul müdürlerinin en çok ödül ve karizmatik gücünü kullandığını tespit etmişler bu da yaptığımız çalışmayı destekler niteliktedir. Okul yöneticilerinin en çok yasal gücü kullandığı yönünde bulgular elde edilmiştir (Altınkurt ve Yılmaz, 2012a, 2012b; Helvacı ve Kayalı, 2011). Zafer'in (2008) ilköğretim okullarında yaptığı araştırmada da okul yöneticilerin kullandıkları güç kaynakları bu araştırma ile benzer şekilde en çok yasal gücü kullandıklarını ancak farklı olarak en az kullandığı ise ödül gücü olarak belirlenmiştir. Merkeziyetçi ve bürokratik bir şekilde yapılanan Türk eğitim sisteminden ötürü okul yöneticileri daha çok yasal gücü kullanmaya itmektedir. Bu şekilde de yasal güçle çalışanların örgüte bağlılığını sağlamak mümkün değildir (KatzveKahn, 1977). Okul yöneticilerinin en az kullandıkları ise zorlayıcı güçtür. Okul müdürlerinin bu gücü tercih etmemeleri olumlu bir gelişme olarak kabul edilebilir. Bu bulgu Aslanargun (2009), Kayalı (2011), Atmaca (2014), Demir (2014), Bayrak, Altınkurt ve Yılmaz (2014), Karaman (2015), Diş ve Ayık (2016), Uçar (2016), Pamuk (2018), Polat (2010), Titrek ve Zafer (2009) ve Özhan (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Örgütsel bağlılık alt boyutları: duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık boyutları elde edilen verilere göre öğretmenlerin “orta” düzeyde bağlılık gösterdikleri anlaşılmaktadır. Başyigit (2009), Uğraşoğlu ve Çağanağa (2017) yaptığı araştırmaların sonuçları yaptığımız araştırmaya araştırmayı desteklemektedir. Farklı sonuçlar elde eden Okçu (2011), Karataş ve Güleş (2010) ve Özkan (2005) araştırmacılarında da çalışanların bağlılık düzeyinin yüksek olduğunu belirtmiştir. Okuldaki çalışma şartları istenilen düzeyde olan, okulundaki öğretmen ve yöneticileri ile olumlu iletişimi kurabilen öğretmenler okula olan bağlılıklarının artmasında etkili olduğu söylenilebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ödül güç ve karizmatik güç alt boyutlarındaki görüşleri cinsiyete göre farklılaşmamaktadır. Ancak katılımcıların ödül gücü, zorlayıcı ve uzmanlık gücü alt boyutundaki görüşleri cinsiyete göre değişmektedir. Bu sonuçların ışığında kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere göre okul müdürlerinin yasal güce daha sık başvurduğunu algılamaktadırlar. Kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere nazaran okul müdürlerinin uzmanlık gücü kaynağını daha sık kullandığını değerlendirilmektedir. Ancak erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere göre okul müdürlerinin daha sık zorlayıcı güce başvurduğunu düşünmektedirler. Uçar (2016) araştırmasında ödül gücü alt boyutunda cinsiyet değişkenine anlamlı farklılık tespit etmiştir. Ödül gücü ile ilişkili sonuçlar bu araştırma sonuçları ile örtüşmektedir.

Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarına göre erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere göre kuruma duygusal olarak kendini daha fazla bağlı hissettiği söylenebilir. Çoban ve Demirtaş (2011) erkek öğretmenlerin bağlılık düzeylerinin kadın öğretmenlerin bağlılık düzeyinden daha fazla olduğunu bulmuş. Bu araştırma Çoban ve Demirtaş (2011) a benzer sonuçlar elde edebilir. Boylu ve diğerleri (2007) de öğretmenler üzerinde gerçekleştirdiği çalışmasında, bağlılık düzeylerinin cinsiyet faktörüne göre farklılaşmadığı sonucunu tespit etmiş.

Okul müdürlerinin ödül güç ve karizmatik güç kullanımları öğretmenlerin kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak yasal güç, zorlayıcı güç ve uzmanlık güç kullanımlarının kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı fark gösterdiği görülmektedir. Bu bulgu, Özdemir-Demirel'in (2012) yaptıkları araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Özdemir-Demirel (2012), okul müdürlerinin güç kullanma stillerini araştırdıkları çalışmanın sonucunda, yöneticilerin kullandıkları ödül gücü, zorlayıcı güç, uzmanlık gücü, yasal güç ve karizmatik güç boyutlarına ilişkin öğretmen görüşleri arasında kıdemleri bakımından anlamlı bir fark olmadığını görülmektedir.

Öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeylerinin hizmet süresine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak öğretmenlerin devam ve normatif bağlılık alt boyutlarından anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Mesleki süreleri 1-5 yıl arası olan öğretmenlerin, mesleki süreleri 11-15 ve 16 ve üzeri yıl arasında olan öğretmenlere oranla devam ve normatif bağlılık düzeylerinin daha fazla algıladıkları söylenebilir. Yeşilyurt (2015) da öğretmenlerin okula bağlılık düzeyleri hizmet yılı değişkenine göre incelediğinde öğretmenlerin bağlılıklarında anlamlı bir farklılık bulmuştur. Bu sonuçlardan farklı olarak ise, Uğraşoğlu ve Çağanağa (2017), hizmet yılı bağımsız değişkeni açısından incelendiğinde anlamlı bir farklılık bulgusuna ulaşmamıştır. Kurşunoğlu ve diğerleri (2010) yaptıkları çalışmada örgüte bağlılık ile hizmet yılı arasında anlamlı bir farklılık saptamamışlardır. Karataş ve Güleş (2010) de örgüte bağlılık ile hizmet yılı değişkeni arasında anlamlı bir farklılık saptamadığını tespit etmiştir.

Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmen örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi tespit etmek için korelasyon analizi uygulanmıştır. Bulgular ışığında; yasal güç ile duygusal, devam ve normatif bağlılık alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ödül gücü ile duygusal, devam ve normatif boyutları arasında pozitif ve orta düzeyde; karizmatik gücü ile duygusal, devam ve normatif boyutları arasında pozitif ve orta düzeyde; zorlayıcı gücü ile duygusal bağlılık negatif orta düzede iken devam ve normatif bağlılıkta ise boyutları arasında negatif ve düşük düzeyde; uzmanlık gücü ile duygusal, devam ve normatif boyutları arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı ilişkilerin bulunduğu görülmektedir. Aradaki ilişki incelendiğinde öğretmenlerin ödül gücü, uzmanlık gücü ve karizma gücü algıları arttıkça örgütsel duygusal, devam ve normatif bağlılık düzeyleri arttığı, zorlayıcı güç algılarının arttığında ise örgütsel duygusal, devam ve normatif bağlılık düzeyleri azaldığı ifade edilebilir.

Sonuç itibarıyla okul müdürlerinin uygun ve yerinde güç kaynaklarının kullanması, öğretmenlerin okula karşı duygusal bağlılıklarını pozitif yönde etkilemektedir. Amaç ve hedeflerine ulaşmak okulların, öğretmenlerin örgüte olan bağlılıklarını yüksek düzeyde tutacak çaba içerisinde bulunmaları gerekmektedir. Örgütsel bağlılıkları yüksek olan çalışanların yer aldığı işletmelerin diğer okulların nazaran daha başarılı oldukları bilinmektedir. Örgütsel güç kaynakları ile örgütsel bağlılık ilişkisinin araştırıldığı bu çalışma sonuçlarının hem okul müdürlerine hem de bu alanda çalışan akademisyenlere katkı sunmuş olacağı düşünülmektedir.

ÖNERİLER

1. Elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Bunun nedenleri derinlemesine nitel bir yöntemle araştırılabilir.
2. Elde edilen sonuçlara göre okul müdürlerinin kullandığı örgütsel güç kaynaklarından özellikle uzmanlık gücü, yasal güç, karizmatik ve ödül gücün ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasında anlamlı ve orta düzeyde bir ilişkiye ulaşılmıştır. Dolayısıyla öğretmenlerin örgütsel bağlılık ile örgütsel güç kaynakları ve hizmet içi eğitim etkinlikleri (Seminer, panel, konferans vb.) düzenlenebilir.
3. Bu araştırmada kamu okullarında çalışan öğretmenlerden veri toplanılmıştır. Aynı çalışma özel öğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerden de veri alınarak sonuçları karşılaştırılabilir.
4. Ülkenin coğrafi, ekonomik, sosyal ve kültürel yapısı göz önüne alınarak, değişik bölgelerde aynı çalışma yapılabilir.
5. Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin kullanmış oldukları güç kaynaklarını belirleye çalışılmıştır. Buna ek olarak müdür yardımcılarının algılarına başvurulabilir. Elde edilen sonuçları karşılaştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Akar, C. ve Yıldırım, Y. T. (2008). Yöneticilerin Örgütsel Bağlılık, İş Tatmini ve Rol Stres Kaynakları Arasındaki İlişkiler: Yapısal Denklem Modeliyle Beyaz Et Sektöründe Bir Alan Uygulaması. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(2), 97-113.
- Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K., (2013). Okullarda Örgütsel Güç Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *e-International Journal of Educational Research*, 4 (4), 1-17.
- Aslanargun, E. (2009). *İlköğretim ve Lise Müdürlerinin Okul Yönetiminde Kullandığı Güç Türleri* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi.
- Atmaca, T. (2014). *Okul yöneticilerinin Kullandıkları Güç Türleri ile Öğretmenlerin Yaşadıkları Yıldıрма, Örgütsel Bağlılık ve Örgütsel Sinizm Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.
- Balay, R. (2000). *Yönetici ve Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Başığit, F. (2009). *Öğretmenlerin Karar Alma Sürecine Katılım Düzeylerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri ile İlişkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi.
- Bayrak, C., Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2014). The relation ship between school administrators' power sources and school climate. *The Anthropologist*, 17(1), 81-91.
- Bayram, L. (2006). Geleneksel Performans Değerlendirme Yöntemlerine Yeni Bir Alternatif: 360 Derece Performans Değerlendirme. *Sayıştay Dergisi*, 62, 47-65.
- Becker, H. S. (1960). Notes On The Concept Of Commitment. *The American Journal Of Sociology*, 66(1), 32-40.
- Boylu, Y., Pelit, E., ve Güçer, E. (2007). Akademisyenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma. *Finans Politik ve Ekonomik Yorumlar*, 44(511), 55-74.
- Bozoğlu, G. (2011). *Örgüt Kültürü ve Örgütsel Bağlılık Açısından Eğitim Sektöründe Yalova İlinde Karşılaştırmalı Bir Araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yalova Üniversitesi.
- Çoban, D., ve Demirtaş, H. (2011). Okulların Akademik İyimserlik Düzeyi ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki. *İnönü Üniversitesi Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17(3), 317-348.
- Dağlı, A., Elçiçek, Z. ve Han, B. (2018). Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Güz -2018, 17(68), 1765-1777.
- Demir, K. (2017). *Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Kaynakları ile Öğretmenlerin Sinizm Düzeyleri Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi .
- Demir, K. ve Arabikoğlu, S. N., (2014). Okulöncesi Öğretmenlerinin Okula Bağlılık ve Örgütsel Güven Düzeylerinin Okul Yöneticilerinin Liderlik Uygulamalarına Göre İncelenmesi/Examination of Organizational Commitment and Trust Levels of Preschool Teachers According to Leadership Practices. *e-International Journal of Educational Research*, 5(4).
- Deviren, İ. ve Okçu, V. (2020). İlkokul Müdürlerinin Kullandıkları Örgütsel Güç Kaynakları İle Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik ve Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(52), 915-932.
- Diş, O. ve Ayık, A. (2016). Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Güç Kaynakları ile Örgüt İklimi Arasındaki İlişki. *İktisat ve Girişimcilik Üniversitesi Akademik Bakış Dergisi*, 58, 500-518.

- French, J. R., ve Raven, B. H. (1959). The Bases of Social Power In Studies in Social Power. D. P. Cartwright (Ed.). Ann Arbor: *Institute for Social Research, University of Michigan*, 150–167.
- Graham, T. W. (2015). *The relation ship between the high school principal's use of power and the teachers' self-perception of professionalism* (Unpublished doctoral dissertation). University of Missouri, Columbia.
- Helvacı, M. ve Kayalı, M. (2011). Okul Müdürlerinin Kullandıkları Örgütsel Güç Kaynaklarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Uşak ili örneği). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(22), 255-279.
- Karaman, G. (2015). *Okul müdürlerinin Kullandıkları Güç Kaynakları ile Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Davranışları Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi.
- Karataş, S. ve Güleş, H. (2010). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Tatmini ile Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 74- 89.
- Katz, D. & Andkahn, R.L. (1977). *Örgütlerin Toplumsal Psikolojisi*, (Çev. Ed. Can, H. ve Bayar, Y.). Ankara: Doğan Basımevi.
- Kayalı, M. (2011). *Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Kaynakları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi.
- Koçel, T. (2014). *İşletme yöneticiliği*. Ankara: Beta Yayınları.
- Kurşunoğlu, A., Emin, B. ve Tanrıoğen, A. (2010). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 101-115.
- Meyer, J. P., Allen, N. J. ve Smith, C. A. (1993). Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a three-component conceptualization. *Journal of Applied Psychology*. 78, 538-551.
- Okçu, V. (2011). *İlköğretim Okulu Yöneticilerin Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık ve Yıldıрма (mobbing) Yaşama Düzeyleri Arasındaki İlişki* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi.
- Özdamar, K. (1999). *Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi I*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özdemir, D. G. (2012). *Okul Müdürlerinin Güç Kaynaklarını Kullanma Stilleri ve Müdür Desteğinin Kurumsal Vatandaşlık Davranışıyla İlişkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.
- Özhan, T. (2016). *Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Kaynakları ile Öğretmenlerin Örgütsel Güven Düzeylerine Yönelik Görüşleri Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Düzce Üniversitesi.
- Özkan, Y. (2005). *Örgütsel Sosyalleşme Sürecinin Öğretmenlerin Örgüte Bağlılıklarına Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi.
- Pamuk, N. (2018). Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Güç Kaynakları (Afyonkarahisar ili örneği) (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi .
- Polat, S. (2010). *Okul Öncesi Yöneticilerinin Kullandıkları Yönelimsel Güç Kaynaklarına İlişkin Öğretmen Alguları ile Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi.
- Sağlam, G. (2003). Yöneticiye Duyulan Güven Örgütsel Bağlılığı Artırır mı? *Gazi Üniversitesi Ticaret Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (2), 17-36.
- Sass, M. A. (2016). *Presidential assistants in higher education and their use of power, authority and influence* (Unpublished doctoral dissertation). New York State Üniversitesi, Albany.

- Starnes, B. J. ve Truhon, S. (2006). A Primer on organizational commitment. Human Development and Leadership Division. <http://asqhdandl.org/index.html>.
- Tabachnick, B., ve Fidel, L. (2014). *Using multivariate statistics*. USA: Pearson Education Limited.
- Titrek, O. ve Zafer, D. (2009). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Kullandıkları Örgütsel Güç Kaynaklarına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15(4), 657-674.
- Uçar, L. (2016). *Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Güç Türleri ve Örgütsel Depresyon düzeyi: Bir İlişkisel Tarama Modeli* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Siirt Üniversitesi.
- Uğraşoğlu, İ.K. ve Çağanağa, Ç.K. (2017). Öğretmenlerin Örgüte Bağlılık Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *International Journal Of New Trends In Arts, Sports & Science Education (Ijtase) Issn: 2146-9466*
- Yeşilyurt, R. (2015). *Okul Müdürlerinin Etkileşimci Liderlik Stilleri İle Öğretmenlerin Okula Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2012). Güç Kaynağı ve İş Doymu Faktörlerine İlişkin Farklılığın Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 20,385-402.
- Zafer, D. (2008). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Kullandıkları Örgütsel Güç Kaynaklarına İlişkin Öğretmen Görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi.

İngilizce Öğretmenlerinin Çatışma Yoğunluğu Nedenleri ve Çatışma Çözme Stratejileri *

Alpaslan Gözler

Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Onur Köksal

Selçuk Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksek Okulu

Aslı Gözler

Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Zenger Güç Ortaokulu

ÖZET

Bu araştırma, İngilizce öğretmenlerinin çatışma çözme stratejilerini ve çatışma yoğunluğu nedenlerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Bu genel amaç ile bağlantılı olarak çatışma çözme stratejilerinin ve çatışma yoğunluğu nedenlerinin öğretmenlerin cinsiyetlerine, yöneticilik yapma durumlarına, öğrenim düzeylerine ve kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığına ve öğretmenlerin çatışma çözme stratejileri ile çatışma yoğunluğu nedenleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına bakılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere “Kişisel Bilgi Formu”, Çatışma Yoğunluğu Ölçeği ve “Çatışma Çözme Stratejileri Ölçeği” uygulanarak, araştırmanın verileri toplanmıştır. Verilerinin analizinde ise t testi, F testi, çoklu karşılaştırma (Tukey) ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre çatışma çözmeye tümleştirme, ödün verme, kaçınma ve uzlaşma stratejisini daha fazla kullandığını ifade etmişlerdir. Diğer taraftan kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre çatışma çözmeye hükmetme yöntemini daha az kullandığını ifade etmişlerdir. Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre lisansüstü eğitime sahip öğretmenler lisans mezunu öğretmenlere göre iş arkadaşlarını ve bireysel farklılıkları okullarda çatışma nedeni olarak daha fazla görmekte olduklarını ifade etmişlerdir. Çatışma Çözme Stratejileri Ölçeği ve Çatışma Yoğunluğu Ölçeği alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde ise kaçınma ile iş arkadaşları, kaçınma ile yönetim, kaçınma ile kişisel farklılık ve iş arkadaşları ile uzlaşma arasında ilişki bulunamazken, hükmetme ile kaçınma, hükmetme ile iş arkadaşları, iş arkadaşları ile yönetim, iş arkadaşları ile kişisel farklılık ve kişisel farklılık ile yönetim arasında pozitif ve anlamlı ilişki bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Çatışma yönetimi, Çatışma nedeni, İngilizce öğretmenleri

Gönderim: 18.02.2021

Kabul: 26.02.2021

Yayımlanma: 28.02.2021

Sorumlu Yazar:

Alpaslan Gözler

agozler@erciyes.edu.tr

Analysis of The Causes of Conflict Among English Teachers and Their Skills to Resolve Conflict *

Alpaslan Gözler

Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Onur Köksal

Selçuk Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksek Okulu

Aslı Gözler

Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Zenger Güç Ortaokulu

ABSTRACT

The present research studies the relationships between the causes of conflict among English teachers and the strategies they use to resolve conflict. In accordance with this general purpose, the research investigates whether school administrators' conflict resolution strategies vary significantly by their gender, administrative status, educational background and length of service, whether the causes of conflict among English teachers vary significantly by their gender, administrative status, educational background and length of service, and whether there is a significant relationship between the causes of conflict among English teachers and their conflict resolution strategies. The data of the research were collected by conducting the "Personal Information Form", the Conflict Intensity Scale and the "Conflict Resolution Strategies Scale" to the English teachers participating in the study. t test, F test, multiple comparison (Tukey) and Pearson Product Moment Correlation Coefficient test were used to analyse the data. According to the findings of the research, more female English teachers than male English teachers stated that their administrators used the strategies of integration, compromise, avoidance and reconciliation in conflict resolution. On the other hand, they stated that female English teachers used domination method less in conflict resolution than male English teachers. According to another finding of the research, English teachers with postgraduate degrees stated that they perceive their colleagues and individual differences as a cause of conflict in schools more than English teachers with bachelor's degrees. In terms of the relationship between the Conflict Resolution Strategies Scale and the Sub-dimensions of the Conflict Intensity Scale, there is no relationship between avoidance and co-workers, avoidance and management, avoidance and personal difference, and reconciliation with colleagues, while there are positive and significant relationships between avoidance and domination, domination and colleagues, colleagues and management, colleagues and personal difference, personal difference and management.

Keywords: Conflict management, Cause of conflict, English teacher's

Received: 18.02.2021

Accepted: 26.02.2021

Published: 28.02.2021

Corresponding Author:

Alpaslan Gözler

agozler@erciyes.edu.tr

GİRİŞ

Hem doğada hem de toplumlarda sürekli var olan çatışma genel olarak insanlarda kavga, savaş ve mücadele gibi anlamlarda kullanıldığı söylenebilir (Sarpkaya, 2002). Çatışma, aynı anda iki ya da daha fazla birey arasında fizyolojik gerekse de sosyo-psikolojik ihtiyaçların tatminini sağlamak amacıyla birden fazla dürtünün işin içine girdiği durumlarda ortaya çıkar. Çatışma, toplumun tüm yaşam alanlarında yer alan doğal bir olgudur. Çatışma, tarafların kişilik özellikleri, yaşanılan ilişki, çatışmanın kaynağı, yaşanılan çevre ve çözümü için uygulanan stratejilerden etkilenir. Çatışma sonunda var olan düzen bozulmadıysa, çalışanlarda verim sağlanabiliyorsa, bu durum, çatışma sürecinin iyi yönetildiğini gösterir (Cüceloğlu, 2000; Eren, 2003; Gürüz ve Gürel, 2009).

İnsani ilişkiler ve etkileşim, eğitim örgütlerinin en önemli ve en büyük alt sistemi olan okullarda diğer örgütlere göre daha fazladır. İnsani faktörlerin çok önemli olduğu okullarda farklı yapıya sahip iş görenler çalışmaktadır. Bu farklılıklar ve yoğun insan iletişimi ve etkileşimi sonucu okullarda, diğer örgütlerden daha fazla çatışma yaşanması ortaya çıkmaktadır (Demirci, 2002). Ortaya çıkan çatışma ortamında yöneticiye düşen görev farklı görüşleri kabullenip kurumsal menfaatleri göz önüne alarak yeni hedefler belirlemesi gerekmektedir. Bu amaç doğrultusunda hareket ederken çatışma durumunun ciddi boyutlara ulaşması engellenmeli ve kişiler arası problem çözme becerilerini geliştirici farkındalık çalışmaları yapılmalıdır. (Akın, 1998; Koç, 2018). Okul yöneticileri zamanlarının çoğunu çatışmaların çözülmesine harcarlar. Yöneticiler her an çatışma çözmeye hazır olmalıdırlar. Okul ortamındaki unsurlar daha akıcı olduğu için küçük tartışmalar bile umulmadık çatışmalara yol açabilir. Okuldaki ilişkiler, sadece biçimsel öğrenme ile sınırlı değildir. Çok yönlü ilişkiler yer almaktadır. Yöneticiler, insan ilişkileri konusunda eğitilmiş ve bilgili olurlarsa çatışmaların etkili yollarla çözümünde başarılı olabilirler. Okulun öğretim kadrosu, bir meslek eğitimi görmüş, alanlarında uzmanlaşmış öğretmenlerden oluşmaktadır. Bazı okullarda öğretmenler, yöneticilerden daha yüksek öğrenim görmüş olabilirler. Bu durum öğretmen ve yönetici ilişkilerinde bazı çatışmalara yol açabilir. Kurumun amaçları ile kurum çalışanlarının gereksinimleri arasında formal ve hiyerarşik çatışmalar çıkabilir (Bursalıoğlu, 2013). Okullarda yönetim ve çalışanların en fazla çatışma ortamı yaşadıkları alanlar genel hizmetler, çalışan hakları ve eğitim öğretim faaliyetleri olarak düşünülebilir. Genel hizmetler kavramı için Başaran (2006), “okuldaki eğitim programına, öğrenciye, iş görene doğrudan yönelik olmayan ama bunların ve okulun bütününe ilgilendiren” hizmetler tanımını yapmaktadır.

Okullarda çatışmaların sıklıkla görüldüğü alan iş gören hizmetleri alanıdır. “İş gören, örgütün dolayısıyla yönetimin var oluş nedenidir” (Başaran, 1991). Yöneticinin yönetsel amaçlarından biri iş gören hizmetlerinin yönetimidir. Bir okulda öğretmenin istihdamı, göreve başlatılması, cezalandırılması, yetiştirilmesi, geliştirilmesi, yükseltilmesine ilişkin iş ve işlemler iş gören için yapılacak hizmetlerdir.” (Taşkın, 1994). “İş görenlere ilişkin işleri yönetmenin amacı, eğitim sisteminin amaçlarını gerçekleştirmelerine karşılık olarak iş görenlerin, hak ettikleri parasal, ruhsal ve toplumsal gereksinmelerini karşılamaktır. İş görene ilişkin işler, iş görenin örgüte alınmasından ayrılmasına kadar geçen süre içinde, onun için yapılan hizmetleri kapsar” (Başaran, 2006). Öğretmenler ve diğer çalışanların yasal haklarını kullanma ve sorumluluklarını yerine getirme durumlarında yöneticilerle karşı karşıya gelebilmektedirler. İşyerinde etkili çatışma yönetimi, çatışmanın olumsuz etkilerini azaltabilir. Bu olumsuz sonuçlar düşük verimlilik, sağlık sebepli stres, artan işgücü devri ya da hukuki ihtilaf olabilir (Shapiro, 2014). Bazı okullarda yönetimin desteklemediği sendikalara üye olmak bile çatışma durumu ortaya çıkarmaktadır (Akcan ve diğ.2017).

Kurumlarda çatışmaların yönetiminin başarısı için bazı stratejiler gereklidir. Bu bağlamda yöneticilerde çatışma yönetimini sağlıklı olarak sürdüren yönetmeleri ve iyi bir sinerji gereklidir (Busch, 2015; Perez, 2018). Hakvoort ve Olsson (2014), okulun demokratik misyonu ile çatışma çözme becerileri arasında önemli bir ilişkinin olduğunu belirtip çatışma perspektiflerinin öğrenme fırsatları olarak görülüp tartışılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bundan dolayı yöneticiler farklı gereksinim, istek ve beklentileri olan çalışanların gerek bireysel ve gerek kurumsal anlaşmazlıkları yönetip uzlaştırıp uyumlaştıran kişi olmalıdır (Trombly, Comer ve Villamil, 2002; Şimşek, Akgemci, ve Çelik, 2011). Bu durum örgütün eğitim niteliğinde olumlu bir etki oluşturacaktır (Girgin, 2003). Kurumlarda görev alan yöneticilerde yaratıcı problem çözme, kaynak ayrımı ve çatışma çözme becerileri gerektirmektedir (Trombly, Comer ve Villamil, 2002).

25.01.2017 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan yönetmelik ile ilkokullarda “Yabancı Dil ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi” derslerine girmesi hususu resmi yazıyla belirlenmiştir (MEB, 2017). Bu bağlamda bu iki branş öğretmenleri eğitim sisteminde temel eğitimden ortaöğretime kadar devam eden her kademede görev alabilmektedir. Bu sebeple farklı kademe ve farklı okullarda çalışan bu öğretmenlerin yaşanan çatışma durumlarına daha fazla şahit olması ve yaşaması muhtemeldir. Örgütsel çatışma ya da çatışma nedenleri ile ilgili literatürde benzer araştırmalara rastlanmaktadır (Gümüşeli, 2004; Gürcüoğlu ve Uyar, 2020; Toytok ve Açıkgöz, 2013; Yıldırım, 2003). İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin değerlendirilmesi ile ilgili yapılan araştırmada İngilizce ve Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin görüşleri ele almış ve Okul yöneticilerinin çatışma yönetim stilleri ile öğretmenlerin örgütsel adalet algısı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir (Çalışoğlu, Aslan ve Tanışır, 2018). İlhan (2020) ise kurum içinde yaşanan problemlerin sonucunda çalışanlarda yalnızlık, hayal kırıklığı ve kutuplaşma gibi sonuçların ortaya çıkacağını belirtmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; İngilizce öğretmenlerinin çatışma çözme stratejileri ile çatışma yoğunluğu düzeylerini tespit edip aralarındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu genel amaç ile bağlantılı olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır;

1. İngilizce öğretmenlerinin çatışma çözme stratejileri ve çatışma yoğunluğu nedenleri cinsiyetlerine, yöneticilik durumlarına, öğrenim düzeylerine ve kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Öğretmenlerin çatışma çözme stratejileri ile çatışma yoğunluğu nedenleri ile arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma İngilizce öğretmenlerinin çatışma çözme stratejilerini ve öğretmenlerin çatışma yoğunluğu nedenlerinin belirlenmesine yönelik betimsel bir araştırmadır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli uygulanmıştır. Bu modelde değişkenler arasındaki ilişkiler ve düzeyi belirlenmeye çalışılmıştır. Tarama modeli geçmişte olan veya günümüzde var olan bir durumu betimlemeyi veya resmetmeyi hedefleyen bir yaklaşımdır (Karasar, 2002; Crano ve Brewer, 2002).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Kayseri ilinde çalışan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Kayseri de çalışan rastgele yöntemle seçilen 188 erkek, 224 kadın öğretmen olmak üzere toplam 412 kişiden oluşmuştur.

Tablo 1'e bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin %54,3'ü kadın (n=224) ve %45,7'si erkek öğretmenlerden (n=188) oluşmaktadır. Kıdem değişkeninde ise en fazla oran 21 yıl ve üstü (n=149), daha sonra 11-20 yıl arası (n=149) ve son olarak 1-10 yıl arası (n=80) olmuştur. Öğretmenlerin öğrenim düzeylerine bakıldığında da %74,1 gibi büyük bir çoğunluğunun lisans mezunu olduğu (n=305) geriye kalan %25,9'lük bir oranın ise lisansüstü mezunu (n=107) oldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin %23'ü yöneticilik yapmış olduğunu belirtirken (n=95) %77'lik bir dilim ise yöneticilik yapmadığını belirtmiştir (n=317).

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Değişken		n	%
Cinsiyet	Kadın	224	54.3
	Erkek	188	45.7
Kıdem	1-10 yıl	80	18.7
	11-20 yıl	149	36.1
	21 ve üst yıl	183	44.2
Öğrenim düzeyi	Lisans	305	74.1
	Lisansüstü	107	25.9
Yöneticilik yapma durumu	Evet	95	23
	Hayır	317	77
Toplam		412	100,0

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak Uysal (2004) tarafından geliştirilen *Çatışma Çözme Stratejileri* ve *Çatışma Yoğunluğu-Nedenleri Ölçeği* kullanılmıştır. Çatışma Yoğunluğu Ölçeği kendi içerisinde “İş Arkadaşları”, “Yönetim” ve “Kişisel Farklılıklar” olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı .894 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verilerinin analizinde betimsel analiz tekniklerinden bağımsız gruplar için t testi, öğretmenlerin demografik değişkenlere göre farklılığı belirlemek için F testi, farklılaşmanın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Tukey testi ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı testi tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

Normallik Testi

Ölçek maddelerine ve ölçek toplam puanlarına ilişkin normal dağılım incelemeleri, çarpıklık ve basıklık katsayıları ile bakılmıştır. Betimsel istatistik sonuçlarında basıklık katsayısı .23 ile -.97 arasında, çarpıklık katsayısı ise .37 ile -.89 arasında kaldığı görülmektedir. Toplam puan için çarpıklık ve basıklık katsayılarının yaklaşık olarak -1/+1 aralığında tespit edilmiştir. Bu bulgulardan hareketle dağılımların normale yakın olduğu söylenebilir.

BULGULAR

Araştırmanın bu kısmında İngilizce öğretmenlerinin çatışma çözme stratejilerinin öğretmenlerin cinsiyetlerine, yöneticilik durumlarına, öğrenim düzeylerine ve kıdemlerine göre incelenmesi, öğretmenlerin çatışma yoğunluğu nedenlerinin cinsiyetlerine, yöneticilik durumlarına, öğrenim düzeylerine ve kıdemlerine göre farklılaşma durumu ve öğretmenlerin çatışma nedenleri ile çatışma çözme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmama durumları incelenmiştir.

Tablo 2. *Çatışma Çözme Stratejileri ölçeği alt boyutlarının öğretmenlerin cinsiyete ilişkin t Testi sonuçları*

Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	t	P
Tümleştirme	Kadın	224	18.46	5.76	.241	.02*
	Erkek	188	16.83	5.31		
Ödün Verme	Kadın	224	11.89	3.34	-1.530	.03*
	Erkek	188	13.69	3.70		
Hükmetme	Kadın	224	11.15	3.55	2.058	.04*
	Erkek	188	13.05	3.29		
Kaçınma	Kadın	224	18.41	4.04	-.770	.01*
	Erkek	188	17.07	4.47		
Uzlaşma	Kadın	224	18.78	4.91	.112	.05
	Erkek	188	18.70	5.23		

Çatışma çözme stratejilerine ilişkin öğretmen görüşleri İngilizce öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre incelendiğinde tümleştirme, ödün verme, hükmetme ve kaçınma alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir farklılık oluşmuştur. Tümleştirme ($\bar{X}=18.46$), uzlaşma ($\bar{X}=18.78$) ve kaçınma ($\bar{X}=18.41$) boyutunda kadın öğretmenler, ödün verme ($\bar{X}=13.69$) ve hükmetme ($\bar{X}=13.05$) boyutunda ise erkek öğretmenler daha üst düzeyde katılımda bulunmuşlardır. Çatışma Yoğunluğu ölçeği alt boyutlarının öğretmenlerin cinsiyetlerine ilişkin veriler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. *Çatışma Yoğunluğu ölçeği alt boyutlarının öğretmenlerin cinsiyete ilişkin t Testi sonuçları*

Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	t	P
İş Arkadaşları	Kadın	224	17.22	6.16	-1.442	.02*
	Erkek	188	19.56	6.57		
Yönetim	Kadın	224	13.21	4.73	-.434	.07
	Erkek	188	13.32	4.72		
Kişisel Farklılıklar	Kadın	224	18.11	7.04	-.588	.01*
	Erkek	188	19.96	7.00		

Çatışma Yoğunluğu Ölçeği'nin alt boyutları öğretmenlerin cinsiyetlerine göre incelendiğinde iş arkadaşları ve kişisel farklılıklar alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı farklılıklar oluşmuştur. Her iki alt boyutta da erkek öğretmenler daha üst düzeyde katılımda bulunmuşlardır. Çatışma Çözme Stratejileri Ölçeği İngilizce öğretmenlerinin yöneticilik durumlarına göre farklılık olup olmadığına ilişkin veriler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Çatışma Çözme Stratejileri ölçeği alt boyutlarının öğretmenlerin yöneticilik yapma durumuna ilişkin t Testi sonuçları

Boyutlar	Yöneticilik yapma durumu	n	\bar{X}	SS	t	P
Tümleştirme	Evet	95	22.45	6.23	1.328	.02*
	Hayır	317	20.13	5.74		
Ödün Verme	Evet	95	13.42	4.69	-1.165	.01*
	Hayır	317	14.25	3.26		
Kaçınma	Evet	95	19.80	3.91	1.211	.02*
	Hayır	317	18.01	4.18		

Çatışma Çözme Stratejileri Ölçeği'nin alt boyutları İngilizce öğretmenlerinin yöneticilik yapma durumuna göre incelendiğinde tümleştirme, Ödün verme ve kaçınma alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı farklılıklar oluşmuştur. Tümleştirme (\bar{X} =22.45) ve kaçınma (\bar{X} =19.80) boyutlarında erkek, ödün verme (\bar{X} =14.25) boyutunda ise kadın öğretmenler daha üst düzeyde katılımda bulunmuşlardır. Çatışma Yoğunluğu ölçeği alt boyutlarının İngilizce öğretmenlerinin yöneticilik yapma durumuna ilişkin veriler Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Çatışma Yoğunluğu ölçeği alt boyutlarının İngilizce öğretmenlerinin yöneticilik yapma durumuna ilişkin t Testi sonuçları

Boyutlar	Yöneticilik yapma durumu	n	\bar{X}	SS	t	P
İş Arkadaşları	Evet	95	23.06	6.21	2.060	.00*
	Hayır	317	19.44	6.44		
Yönetim	Evet	95	13.97	5.55	.343	.08
	Hayır	317	14.02	4.72		
Kişisel Farklılıklar	Evet	95	21.23	6.44	1.422	.00*

Çatışma Yoğunluğu Nedenleri Ölçeği'nin alt boyutları İngilizce öğretmenlerinin yöneticilik yapma durumlarına göre incelendiğinde iş arkadaşları ve kişisel farklılıklar boyutunda yöneticilik yapan öğretmenler lehinde anlamlı farklılıklar oluşmuştur. Yönetim boyutunda ise herhangi bir anlamlı farklılık oluşmamıştır. Çatışma Çözme Stratejileri Ölçeği İngilizce öğretmenlerinin öğrenim düzeylerine göre farklılık olup olmadığına ilişkin veriler Tablo 6'de verilmiştir.

Tablo 6. Çatışma Çözme Stratejileri ölçeği alt boyutlarının öğretmenlerin öğrenim düzeylerine ilişkin t Testi sonuçları

Boyutlar	Öğrenim Düzeyi	n	\bar{X}	SS	t	P
Tümleştirme	Lisans	305	19.53	5.78	1.221	.15
	Lisansüstü	107	18.71	6.25		
Ödün Verme	Lisans	305	13.88	3.76	2.456	.02*
	Lisansüstü	107	12.21	3.77		
Hükmetme	Lisans	305	12.36	3.45	-.870	.98
	Lisansüstü	107	12.48	3.56		
Kaçınma	Lisans	305	18.46	4.54	1.965	.03*
	Lisansüstü	107	17.05	5.65		
Uzlaşma	Lisans	305	17.76	4.98	.876	.38
	Lisansüstü	107	18.03	5.86		

Öğretmenlerin Çatışma Çözme Stratejileri Ölçeği'nin alt boyutları İngilizce öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre incelendiğinde sadece ödün verme ve kaçınma alt boyutlarında lisans mezunlarının lehinde anlamlı farklılıklar oluşmuştur. Diğer alt boyutlarda ise anlamlı düzeyde farklılıklar oluşmamıştır. Çatışma Yoğunluğu ölçeği alt boyutlarının öğretmenlerin yaşlarına ilişkin veriler Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Çatışma Yoğunluğu ölçeği alt boyutlarının öğretmenlerin öğrenim düzeylerine ilişkin t Testi sonuçları

Boyutlar	Öğrenim Düzeyi	n	X	SS	t	P
İş Arkadaşları	Lisans	305	19.65	6.30	2.865	.01*
	Lisansüstü	107	22.77	6.20		
Yönetim	Lisans	305	11.89	4.69	.322	.05
	Lisansüstü	107	12.46	4.66		
Kişisel Farklılıklar	Lisans	305	18.80	6.32	1.544	.00*
	Lisansüstü	107	22.03	9.23		

Öğretmenlerin Çatışma yoğunluğu Ölçeği'nin alt boyutları İngilizce öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre incelendiğinde iş arkadaşları farklılıklar alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı farklılıklar oluşmuştur. Her iki boyutta da lisansüstü mezunları lehinde anlamlı farklılıklar oluşmuştur. Çatışma Çözme Stratejileri Ölçeği öğretmenlerin kıdemlerine göre farklılık olup olmadığına ilişkin veriler Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Çatışma Çözme Stratejileri ölçeği alt boyutlarının öğretmenlerin kıdemlerine ilişkin F Testi sonuçları

Boyutlar	Kıdem	n	\bar{X}	SS	F	P
Tümleştirme	1-10yıl	80	22,46	5,22	1,395	,20
	11-20yıl	149	20,66	5,43		
	21 ve üst yıl	183	21,59	5,86		
Ödün Verme	1-10yıl	80	14,32	3,46	1,105	,33
	11-20yıl	149	14,82	3,72		
	21 ve üst yıl	183	14,26	3,08		
Hükmetme	1-10yıl	80	12,82	2,98	2,485	,02*
	11-20yıl	149	13,46	3,54		
	21 ve üst yıl	183	14,17	3,16		
Kaçınma	1-10yıl	80	18,84	3,96	,398	,64
	11-20yıl	149	19,36	4,29		
	21 ve üst yıl	183	19,53	4,19		
Uzlaşma	1-10yıl	80	21,51	4,89	1,565	,24
	11-20yıl	149	20,63	4,78		
	21 ve üst yıl	183	20,27	5,11		

İngilizce öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre Çatışma Çözme Stratejileri Ölçeği'nin alt boyutları incelendiğinde sadece hükmetme boyutunda gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Diğer gruplarda herhangi bir anlamlı farklılık oluşmamıştır. Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için yapılan Tukey testi analizi tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin Tukey testi sonuçları

Boyutlar	(I) Kıdem	(J) Kıdem	Ortalamalar arasındaki fark (I-J)	P	
Hükmetme	1-10 yıl	11-20 yıl	.64*	,63941	,04
		21 ve üstü	-1.35*	,57716	,03

Hükmetme alt boyutu puanları incelendiğinde mesleki kıdemleri 1-10 yıl olan öğretmenlerin, mesleki kıdemleri 11-20 ve 21 yıl ve üstü olan öğretmenlere göre hükmetme stratejisini kullanma düzeyleri yüksek bulunmuştur. Çatışma yoğunluğu ölçeği alt boyutlarının öğretmenlerin mesleki kıdemlerine ilişkin veriler Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Öğretmenlerin Çatışma Yoğunluğu ölçeği alt boyutlarının öğretmenlerin kıdemlerine göre farklılaşmasına ilişkin F Testi

Boyutlar	Kıdem	n	\bar{X}	SS	F	P
İş Arkadaşları	1-10yıl	80	17,52	6,25	9,258	,00*
	11-20yıl	149	20,65	6,45		
	21 ve üst yıl	183	21,77	6,17		
Yönetim	1-10yıl	80	11,17	3,69	3,424	,02*
	11-20yıl	149	13,87	5,84		
	21 ve üst yıl	183	13,80	4,43		
Kişisel Farklılık	1-10yıl	80	17,84	7,61	3,448	,04*
	11-20yıl	149	19,80	7,17		
	21 ve üst yıl	183	20,54	6,37		

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre Çatışma Yoğunluğu Ölçeği'nin alt boyutları incelendiğinde İş arkadaşları, yönetim ve kişisel farklılıklar alt boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Tukey Testi ilişkin bulgular Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Çatışma Yoğunluğu ölçeği alt boyutlarının öğretmenlerin kıdemlerine göre farklılaşmanın hangi gruptan kaynaklandığına ilişkin çoklu karşılaştırma testi sonuçları

Boyutlar	(I) Kıdem	(J) Kıdem	Ortalamalar arasındaki fark (I-J)		P
İş Arkadaşları	1-10 yıl	11-20 yıl	-3,13*	1,11261	,02
		21 ve üst yıl	-4,25*	,98401	,00
Yönetim	1-10 yıl	21 ve üst yıl	-2,63*	,73434	,04
Kişisel Farklılık	1-10 yıl	11-20 yıl	-1,96	1,35806	,24
		21 ve üst yıl	-2,73*	1,20745	,03

Öğretmenlerin kıdemlerine göre Çatışma Yoğunluğu Ölçeği puanları incelendiğinde, iş arkadaşları, yönetim ve kişisel farklılıklar alt boyutlarında mesleki kıdemi 1-10 yıl olan öğretmenler diğer kıdemli öğretmenlere göre iş arkadaşlarını, yönetimi ve kişisel farklılıkları çatışma nedeni olarak görme düzeyleri düşük bulunmuştur. Çatışma Çözme Stratejileri Ölçeği ve Çatışma Yoğunluğu Ölçeği korelasyon analizine ilişkin veriler Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. Öğretmenlerde Çatışma Çözme Stratejileri Ölçeği ve Çatışma Yoğunluğu Ölçeği alt boyutlarına ilişkin korelasyon analiz sonuçları

	Tümleştirme	Ödün verme	Hükmetme	Kaçınma	Uzlaşma	İş Arkadaş	Yönetim	
Ödün Verme	r	,738**						
	p	,000						
	n	412						
Hükmetme	r	-,307**	,003					
	p	,000	,965					
	n	412	412					
Kaçınma	r	,557**	,561**	,134*				
	p	,000	,000	,036				
	n	412	412	412				
Uzlaşma	r	,854**	,693**	-,257**	,687**			
	p	,000	,000	,001	,000			
	n	412	412	412	412			
İş arkadaşları	r	-,136*	-,001	,330**	,181**	-,067		
	p	,049	,989	,000	,008	,329		
	n	412	412	412	412	412		
Yönetim	r	-,436**	-,186**	,426**	-,080	-,359**	,583**	
	p	,000	,007	,000	,249	,000	,000	
	n	412	412	412	412	412	412	
Kişisel Farklılık	r	-,332**	-,218**	,356**	,001	-,219**	,678**	,763**
	p	,000	,001	,000	,984	,000	,000	,000
	n	412	412	412	412	412	412	412

Tablo 12 incelendiğinde Çatışma Çözme Stratejileri Ölçeği ve Çatışma Yoğunluğu Ölçeği alt boyutları arasındaki ilişki incelenmiştir. Ödün verme ile hükmetme ($r = .003$ $p < .965$), kaçınma ile iş arkadaşları ($r = .008$ $p < .212$), kaçınma ile yönetim ($r = -.080$ $p < .249$), kaçınma ile kişisel farklılık ($r = .001$ $p < .984$) ve iş arkadaşları ile uzlaşma ($r = -.067$ $p < .329$) arasında ilişki bulunamamıştır. Ödün verme ile tümleştirme ($r = .738$ $p < .000$), kaçınma ile tümleştirme ($r = .575$ $p < .000$), kaçınma ile ödün verme ($r = .550$ $p < .000$), kaçınma ile uzlaşma ($r = .743$ $p < .000$), hükmetme ile kaçınma ($r = .143$ $p < .037$), hükmetme ile iş arkadaşları ($r = .181$ $p < .008$), iş arkadaşları ile yönetim ($r = .583$ $p < .000$), iş arkadaşları ile kişisel farklılık ($r = .678$ $p < .000$) ve kişisel farklılık ile yönetim ($r = .736$ $p < .000$) arasında pozitif ve anlamlı ilişki bulunmuştur. Tümleştirme ile hükmetme ($r = -.307$ $p < .000$), tümleştirme ile iş arkadaşları ($r = -.136$

$p < .049$), tümleştirme ile yönetim ($r = -.436$ $p < .000$), tümleştirme ile kişisel farklılık ($r = -.336$ $p < .000$), ödün verme ile kişisel farklılık ($r = -.186$ $p < .007$), ödün verme ile kişisel farklılık ($r = -.229$ $p < .001$), uzlaşma ile hükmetme ($r = -.234$ $p < .001$), uzlaşma ile yönetim ($r = -.359$ $p < .000$) ve uzlaşma ile kişisel farklılıklar ($r = -.291$ $p < .000$) arasında negatif ve anlamlı ilişki bulunmuştur.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmanın alt problemlerinden birincisi olan “İngilizce öğretmenlerinin çatışma çözme stratejileri ve çatışma yoğunluğu nedenleri cinsiyetlerine, yöneticilik durumlarına, öğrenim düzeylerine ve kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin bulgular incelendiğinde çatışma yönetimi stratejilerinden kaçınma, uzlaşma, hükmetme tümleştirme ve ödün verme ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre çatışma çözmede tümleştirme, ödün verme, kaçınma ve uzlaşma stratejisini daha fazla kullandığını ifade etmişlerdir. Diğer taraftan erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre çatışma çözmede hükmetme boyutunu daha fazla kullandığını ifade etmişlerdir. İlgili literatür incelendiğinde Çetin ve Hacıfazlıoğlu (2004), Güneş (2008) ve Uysal (2012) yapmış oldukları çalışma sonuçları araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Diğer yandan Sungur (2008) ve Arslantaş ve Özkan’ın (2012) yaptığı çalışmada ise cinsiyet değişkeni ile çatışma yönetim stratejileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmişlerdir. Holt ve De Vore (2012); kadınlar uzlaşma stilini erkeklerden daha fazla desteklerken, erkekler de zorlama stilini kadınlara oranla daha fazla kullandıklarını belirtmiştir. Erdenk ve Altuntaş (2017)’in üç ayrı hastanede 237 sağlık çalışanı ile yapmış olduğu çalışmada hemşirelerin cinsiyet farklılığına göre anlamlı bir farklılık tespit etmemiştir. Bulgular incelendiğinde çatışma nedenlerinden iş arkadaşları ve kişisel farklılıklar boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunurken, yönetim alt boyutunda anlamlı farklılık bulunamamıştır. Araştırmanın sonucuna göre kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre iş arkadaşlarını ve bireysel farklılıkları okullarda çatışma nedeni olarak daha fazla görmektedir. İlgili literatür incelendiğinde Özgan (2006) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin, cinsiyeti ile çatışma konuları ve nedenleri arasında anlamlı farklılıklar bulunduğu şeklindedir. Araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

İngilizce öğretmenlerinin yöneticilik yapma durumlarına ilişkin bulgular incelendiğinde çatışma yönetimi stratejilerinden hükmetme yöntemi ve uzlaşma yöntemi ile yöneticilik değişkeni arasında anlamlı farklılık bulunmazken kaçınma, tümleştirme ve ödün verme ile yöneticilik değişkeni arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Araştırma bulgularına göre yönetici olmayan öğretmenler yönetici olan öğretmenlere göre yöneticilerinin çatışma çözmede kaçınma, tümleştirme ve ödün verme yöntemini daha fazla kullandıklarını belirtmişlerdir. İlgili literatür incelendiğinde farklı araştırma sonuçları olduğu görülmektedir. Üngüren (2008), araştırmasında çatışma yönetiminde uygulanan stratejilerin, çalışanların pozisyonuna ve departmanına göre istatistiksel anlamda farklılık oluşturduğu tespit etmiştir. Araştırma bulgularını desteklemektedir. Diğer taraftan Başak (2010)’ın araştırma sonuçlarına göre çatışmaların çözümünde başvurulan yönetim yolları ile demografik göstergeler arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Bu durum araştırma bulgularını desteklemektedir. Bulgulara bakıldığında çatışma yoğunluğu nedenlerinden iş arkadaşları ve kişisel farklılıklar boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunurken, yönetim alt boyutunda anlamlı farklılık bulunamamıştır. Araştırmanın sonucuna göre yöneticilik yapmış öğretmenler yönetici olmayan öğretmenlere göre iş arkadaşlarını ve bireysel farklılıkları okullarda çatışma nedeni olarak daha fazla görmekte olduklarını ifade etmişlerdir. Statü farklılığının, astlarla üstlerin farklı düşünmelerinin, yetki ve sorumlulukların denetim biçiminin, çalışanların bazılarının diğer çalışanlar üzerinde egemenlik kurmaya çalışmasının, örgütlerde çatışma nedeni olarak görüldüğü belirtilmiştir (Başak, 2010). Al-Hamdan, Al-Ta’amneh, Rayan ve Bawadi’nin (2020) sağlık çalışanları üzerinde yapmış oldukları çalışmalarda yöneticilerin en fazla tümleştirme stratejilerini kullandıklarını belirlemişlerdir. Roselle (2018) ise yapmış olduğu çalışmada okul yöneticilerinin çatışma çözme becerilerinde kaçınma stratejilerini kullandıklarını tespit etmiştir. Loder ve Spilane (2005), yaptıkları araştırma sonucunda yönetici olan öğretmenlerin tutumlarının değiştiğini ve yöneticilerin kendilerini öğretmenlere meslektaş olarak değil, yöneten kişi olarak algıladıklarını tespit etmişlerdir.

İngilizce öğretmenlerinin öğrenim düzeylerine ilişkin bulgular incelendiğinde çatışma yönetimi stratejilerinden uzlaşma, hükmetme ve tümleştirme yöntemi ile öğrenim düzeyi değişkeni arasında anlamlı farklılık bulunmazken ödün verme ve kaçınma yöntemleri ile öğrenim düzeyi değişkeni arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Öğrenim düzeyi lisans olan öğretmenler öğrenim düzeyi yüksek lisans olan öğretmenlere göre çatışma stratejilerinden ödün verme ve kaçınma stratejilerini tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Kırçan (2009)'ın çalışmasında; ön lisans mezunu öğretmenlerin, çatışma yönetimi stratejisi olarak kaçınma stilini kullandıkları görüşünü lisans mezunu öğretmenlerden daha fazla tercih ettiğini tespit etmiştir. Tanrıverdi (2008) ve Demireli ve Munzur (2012) çalışmasında ise lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin, okul yöneticilerinin çatışma yönetiminde uzlaşma stili kullandıkları görüşünü diğer öğretmenlerden daha fazla tercih ettiği ifade edilmiştir. Literatürdeki bu araştırma bulguları, araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Ancak bunlardan farklı olarak; Öğrenim durumuna ilişkin bulgular, Fırat (2010) ve Tekkanat (2009)'ın çalışmalarındaki öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre, okul yöneticilerinin kullandıkları çatışma yönetimi stratejilerine yönelik görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmadığı bulgusuyla örtüşmemektedir.

Yine öğrenim düzeylerine göre bulgular incelendiğinde çatışma yoğunluğu nedenlerinden iş arkadaşları ve kişisel farklılıklar boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunurken, yönetim alt boyutunda anlamlı farklılık bulunamamıştır. Araştırmanın sonucuna göre lisansüstü eğitime sahip öğretmenler lisans mezunu öğretmenlere göre iş arkadaşlarını ve bireysel farklılıkları okullarda çatışma nedeni olarak daha fazla görmekte olduklarını ifade etmişlerdir. Literatür incelendiğinde Korkmaz (1994) öğrenim durumu farklı olan çalışanların, aynı olaylara ve durumlara farklı gözlemlerle baktıklarını ve olayları farklı şekillerde yorumladıklarını belirtmiş ve çatışma nedeni olabileceğini belirtmiştir.

İngilizce öğretmenlerinin kıdemlerine ilişkin bulgular incelendiğinde çatışma yönetimi stratejilerinden ödün verme, tümleştirme uzlaşma kaçınma ve yöntemi ile mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı farklılık bulunmazken hükmetme yöntemi ile mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Mesleki kıdemleri 0-10 yıl olan öğretmenler kıdemleri 11-20 ve 21 yıl üstü olan öğretmenlere göre hükmetme stratejilerini daha fazla tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bu bulguların Görün (2009), Güllüoğlu (2013) ve Sungur (2008) yaptığı çalışmalarda da tutarlılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Çetin ve Hacıfazlıoğlu (2004) Öğretim elemanlarının mesleki deneyimlerine göre kullandıkları çatışma yönetimi stratejileri arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca akademisyenlerin kıdem süresi 11-20 yıl arası olanların uzlaşma stilini kıdem süresi daha az olanlara göre daha fazla tercih ettiği sonucuna varmışlardır. Şirin (2008) araştırmasında mesleki kıdemi 11-15 yıl olanların tümleştirme stratejisini 6-10 yıl olanlardan daha fazla kullandığı sonucuna ulaşmıştır. İlgili literatür incelendiğinde araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Kıdeme ilişkin bulgular, Tanrıverdi (2008) ve Şahin (2007)'in çalışmalarındaki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmadığı bulgusuyla örtüşmemektedir.

Çatışma yoğunluğu nedenlerinin mesleki kıdemlerine ilişkin bulgular incelendiğinde çatışma nedenlerinden iş arkadaşları, yönetim ve kişisel boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Araştırmanın sonucuna göre mesleki kıdemi 1-10 yıl olan öğretmenler diğer kıdemli öğretmenlere göre iş arkadaşlarını, yönetimi ve kişisel farklılıkları çatışma nedeni olarak görme düzeyleri düşük olduğu saptanmıştır. Özgan (2006) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin kıdem durumu ile çatışma konuları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir.

Araştırmanın ikinci alt amacı olan “Öğretmenlerin çatışma çözme stratejileri ile çatışma yoğunluğu nedenleri ile arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” incelendiğinde ise ödün verme ile hükmetme, kaçınma ile iş arkadaşları, kaçınma ile yönetim, kaçınma ile kişisel farklılık ve iş arkadaşları ile uzlaşma arasında ilişki bulunamamıştır. Ödün verme ile tümleştirme, kaçınma ile tümleştirme, kaçınma ile ödün verme, kaçınma ile uzlaşma, hükmetme ile kaçınma, hükmetme ile iş arkadaşları, iş arkadaşları ile yönetim, iş arkadaşları ile kişisel farklılık ve kişisel farklılık ile yönetim arasında pozitif ve anlamlı ilişki bulunmuştur. Tümleştirme ile hükmetme, tümleştirme ile iş arkadaşları, tümleştirme ile yönetim, tümleştirme ile kişisel farklılık, ödün verme ile kişisel farklılık, ödün verme ile kişisel farklılık, uzlaşma ile hükmetme, uzlaşma ile yönetim ve uzlaşma ile kişisel farklılıklar arasında negatif ve anlamlı ilişki bulunmuştur.

İlgili literatür incelendiğinde Eratilla ve Kethüda (2012) çatışma türleri ile çatışma yönetim tarzları arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında; iş arkadaşlarından kaynaklanan çatışma nedeni ile uyma arasında ve yönetimden kaynaklanan çatışma nedenleri ile uzlaşma yönetim tarzı arasında zayıf bir anlamlı ilişki tespit edildiğini, iş ortamında iş arkadaşlarından kaynaklanan çatışmalar arttıkça çatışma yönetim tarzı olarak uyma tarzını kullandığı, yönetimden kaynaklanan çatışma nedenleri arttıkça, uzlaşma yönetim tarzının kullanıldığının görülmekte olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca Baykal ve Kovancı (2008), Ertürk (2009), Gülşen ve Gökyer (2012), Şimşek ve Çelik (2008), okulda meydana gelen çatışma nedenlerini yönetim biçimindeki farklılıklar, bireysel farklılıklar ve statü ve rol farklılıkları şeklinde bulmuşlardır. İlgili literatür araştırma bulgularını desteklemektedir (Pavlakıs, Kaitelıdou, Theodorou, Galanı, Sourtzı ve Sıskou, 2011). Çatışmalar değişik sebeplerle ortaya çıkmaktadır. Bu sebepleri sınırlı başlıklara almak doğru olmayacaktır (Darling ve Walker, 2001; Huczynski ve Buchanan, 1991). Bununla birlikte öğretmenler arası ilişkiler, okulların kurumsal yapısı, formal iletişim sistemi gibi kurumsal ve bireysel unsurlar ön plana çıkmaktadır (Darling ve Fogliasso, 1999; Özkalp ve Kirel, 2011; Robbins, 1998).

ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen sonuçlara bağlantılı olarak; öğretmenlere çatışma çözme stratejileri ile ilgili eğitimler verilmesi gerekmektedir. Özellikle erkek öğretmenlerin daha uzlaşmacı ve tümleştirici bir tutum sergilenmesi ile ilgili çalışmalar yapılmalıdır. Yöneticilik yapan öğretmenlerin tümleştirme, kaçınma ve ödün verme stratejilerini daha fazla kullandıkları tespit edilmiştir. Yöneticilik yapmayan öğretmenlerin bu bağlamda empatik tutum konusunda desteklenmesi gerektiği ortaya çıkmıştır. Milli Eğitim Bakanlığınca öğretmenler için hazırlanan sene başı sene sonu mesleki gelişim programlarında bu tür eğitimlere yer verilmesi gerektiği önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Akcan, E., Polat, S. ve Ölçüm, D. (2017). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre sendikall faaliyetlerin okullara etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1101-1119.
- Akın, M. (1998). *İşletmelerde çatışma yönetiminde iletişimin yeri ve önemi*, Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Kayseri.
- Arslandaş, H. İ. ve Özkan, M. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin çatışma yönetimi yaklaşımlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (2), 555-570.
- Başak, B. (2010). *Çatışma ve çatışma yönetimi: İzmir kamu ve vakıf üniversitelerinin karşılaştırılması*, Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Başaran, İ.E. (1991). *Örgütsel Davranış, İnsanın Üretim Gücü*, Ankara.
- Başaran, İ.E.(2006). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*, Ankara.
- Baykal, K. ve Kovancı, A. (2008). Yönetici ve astlar arasındaki anlaşmazlıkların çözümüne yönelik bir araştırma. *Havacılık ve Uzay Teknolojileri Dergisi*, 3 (3), 21-38
- Bursalıoğlu, Z. (1991). *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama*, Ankara.
- Busch, D. (2015), Conflict Management in Organizations, *The Wiley Blackwell Encyclopedia of Race, Ethnicity, and Nationalism*. Hoboken NJ.
- Cüceloğlu, D. (2000). *İnsan ve Davranışı*, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Çalışoğlu, M., Aslan, A. ve Tanışır, S. N. (2018), İlkokullarda görev yapan branş öğretmenlerinin gözünden sınıf öğretmenleri, *EKEV akademi dergisi*. Yıl:22 sayı:75
- Çetin, M. Ö. ve Hacıfazlıoğlu, Ö. (2004). Academics' conflict management styles. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 5 (2), 155-162.
- Darling, R. J. Ve Walker, E. W., (2001), Effective Conflict Management: Use of Behavioral Style Model, *Leadership & Organization Development Journal*, 22 (5), 230-242.
- Darling, R.J. Ve Fogliasso, E.C. (1999). Conflict Management Accross Cultural Boundaries: A Case Analysis From A Multinational Bank, *European Business Review*, 99 (6), 383-392.
- Demirci, Y. (2002). *İlköğretim Okullarında Yaşanılan Çatışma Türleri ve Yöneticilerin İzledikleri Çözüm Stratejileri*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Demireli, C. & Munzur, Ç. (2012), *Personelin Çatışma Yönetimi Algıları ve İş Doyumu Düzeylerinin İncelenmesi: Mersin Gençlik Hizmetleri Ve Spor İl Müdürlüğü Örneği*, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 34, 295-309.
- Eratilla, M. ve Kethüda, Ö. (2012). Orman işletmelerinde çatışma nedenleri ile çatışma yönetim tarzları arasındaki ilişki: Bolu orman bölge müdürlüğünde bir uygulama, *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 70-93.
- Erdenk, N ve Altuntaş, S. (2017), Do personality traits of nurses have an effect on conflict management strategies?, *Journal of Nursing Management* 25, 366– 374
- Eren, E. (2003). *Yönetim ve Organizasyon*, Beta Yayıncılık, İstanbul.
- Ertürk, M. (2009). *İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon*. (Genişletilmiş 4.Baskı). İstanbul: Beta Basım A.Ş. Do personality traits of nurses have an effect on conflict management strategies?, *Journal of Nursing Management*. Volume 25, Issue 5 sf: 366-374
- Fırat, S. (2010). *Öğretmen Algılarına Göre Ortaöğretim Okul Müdürlerinin Kullandıkları Çatışma Yönetimi Stratejilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir

- Girgin, E.G. (2003). *İlköğretim Yöneticilerinin Çatışmaya Bakış Açuları ve Yönetme Biçimleri*, Yüksek Lisans Tezi. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Görün, L. (2009). *Düzce ve Bolu illeri merkez okullarında görev yapan okul yöneticilerinin çatışma yönetim yaklaşımları ve beden eğitimi öğretmenlerinin bu konuya ilişkin algıları*. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Güllüoğlu, Ö. (2013), Kayseri’de hizmet veren özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin çatışma faktörlerinin ve çatışma yönetimi stratejilerinin analizi, *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 36, 193-218.
- Gülşen, C. ve Gökyer, N. (2012). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. (2.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gümüseli, A. İ. (2004). *İlköğretim okulu müdürlerinin çatışma yönetim stilleri ile öğretmenlerin doyumları arasındaki ilişki*. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1 (1).
- Güneş, A. (2008). *Okul müdürlerinin çatışma yönetimi ile yönetim stilleri arasındaki farklar*, Yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Gürcüoğlu, S, Uyar, M. (2020). *Örgütsel çatışma ile örgütsel iklim arasındaki ilişkinin ortaöğretim öğretmenleri perspektifinden incelenmesi*. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 23 (43), sf: 229-254
- Gürüz, D., ve Gürel, E. (2009). *Yönetim ve Organizasyon*, Nobel Yayınevi, Ankara.
- Hakvoort, İ. ve Olsson, E. (2015), The School’s Democratic Mission and Conflict Resolution: Voices of Swedish Educators, *Curriculum Inquiry*, 44:4, 531-552
- Holt, J. L. ve DeVore, C. J. (2005). Culture, gender, organizational role, and styles of conflict resolution: A meta-analysis. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(2), 165-196.
- Huczynski, A. Ve Buchanan, D. (1991), *Organizational Behaviour*, Prentice Hall. 2. Edition, New York.
- Ilhan, A. (2020). Örgütsel çatışma yönetiminin incelenmesine yönelik fenomenolojik bir araştırma. *Research Journal of Business and Management*, 7(4), 239-252.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kırçan, E. (2009). *İlköğretim okulları yöneticilerinin çatışmayı yönetmede kullandıkları çatışma yönetimi stratejileri*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Sakarya.
- Koç, K. (2018). Beden eğitimi ve spor öğretmenliği adaylarının liderlik özellikleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Spor Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 223-232.
- Korkmaz, M. (1994). *Örgütlerde çatışma ve nedenleri*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Loder, T. L. & Spillane, I. P. (2005). Is a principal still a teacher? US women administrators’ account of role conflict and role discontinuity. *School Leadership and Management*, 25(3), 263-279.
- MEB (2017). <https://evraksorgu.meb.gov.tr/evrakdogrulama.jsp?sorgula=1#git>
- Özgan, H. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin çatışma yönetimi stratejilerinin incelenmesi*, Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Özkalp, E., Kirel, Ç. (2011). *Örgütsel davranış*. (5. Baskı). Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Pavlakı A., Kartelidou D., Theodorou M., Galanis P., Sourtzı P.& Siskou O. (2011) Conflict management in public hospitals: the Cyprus case. *International Nursing Review*, 58, 242–248.

- Perez, R. (2018), *What Do Organizations Learn From Conflict? A Grounded Meta-Analysis Approach to Developing an Integrated Conflict System Roadmap*, College of Arts, Humanities, and Social Sciences of Nova Southeastern University.
- Robbins, P.S. (1998). *Organizational Behavior*, Prentice Hall International Inc., New Jersey.
- Roselle, C. D. (2017), *Elementary School Principals' Perceptions of Conflict with Teachers in Elementary Schools: A Phenomenological Study*, Graduate School of Humanities and Social Sciences of Nova Southeastern University.
- Sarpkaya, R. (2002). Eğitim örgütlerinde çatışma yönetimi ve bir örnek olay, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 31, 414-429.
- Shapiro, J.G. (2014), *Identifying the Factors That Influence Conflict Management Behavior of Human Resource Professionals in the Workplace: An Analysis of the Relationship Between Personality and Conflict Management Behavior*. College of Arts, Humanities and Social Sciences. Nova Southeastern University.
- Sungur, D. (2008). *Eskişehir ili Yenikent eğitim bölgesi ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin çatışma yönetimi yaklaşımlarına ilişkin algıları*. Yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Şahin, A. (2007). *İlköğretim okulu yöneticilerinin kişiler arası iletişim becerileri ve çatışma yönetim stratejileri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Şimşek, M. Ş. ve Çelik, A. (2008). *Çağdaş Yönetim ve Örgütsel Başarımlar*. Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Şimşek, Ş., Akgemci, T., Çelik, A. (2011), *Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütlerde Davranış*, Gazi Kitabevi, Ankara
- Tanrıverdi, M. (2008). *Ortaöğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan çatışma yönetimi stilleri ile öğretmenlerin okul iklimi algıları arasındaki ilişki (Bursa ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Tekkanat, D. (2009). *İlköğretim okulu yöneticilerinin çatışma yönetiminde kullandıkları iletişim tarzlarına ilişkin öğretmen algıları (Edirne ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Sakarya.
- Toytok, E., Açıköz, A. (2013). Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin çatışma yönetim stilleri ile örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki. *AJELI- Anatolian Journal of Educational Leadership and Instruction*, 1(2), 24-36.
- Trombly, M. R. Comer, W. R. Villamil, E. J. (2002), Managing Conflict—The Case of the Faculty Stuck in the Middle, *Journal of Dental Education*, 66(4), 514-519.
- Uysal, C. T. (2012). *Resmi ve özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin çatışma yönetimi stratejilerinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Üngüren, E. (2008), Örgütsel çatışma yönetimi üzerine konaklama işletmelerinde bir araştırma, *The Journal of International Social Research*, 1(5), 880-909
- Yıldırım, A. (2003). *İlköğretim okulu yöneticilerinin empatik eğilimleri ve empatik becerileri ile çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Zaid M. Al-Hamdan, Anas Muhsen, Mohammad Alhamdan, Ahmed Rayan, Halit Banyhamdan ve Hala Bawadi, (2020). The impact of emotional intelligence on conflict management styles used by jordanian nurse managers. *Journal of Nursing Management*, 28(2), 351-358.

Dinamik Görsellerle Öğretimin 6. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına Etkisi: Vücudumuzda Sistemler Ünitesi *

Makbule Çalışkan, Merve Lütfiye Şentürk
Süleyman Demirel Üniversitesi

ÖZET

Bu araştırmanın amacı vücudumuzdaki sistemler ünitesinde dinamik görsel kullanımının altıncı sınıf öğrencilerinin başarılarına etkisini belirlemektir. Nicel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilen çalışma deneysel yöntem temelinde yürütülmüştür. Çalışmada yarı deneysel modelin eşitlenmemiş grup ön test son test deseni kullanılmıştır. Araştırmanın deneysel süreci 2019-2020 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilmiş olup sekiz hafta sürmüştür. Araştırmanın örneklemini Bayburt il merkezindeki bir devlet okulunda öğrenim görmekte olan 38 altıncı sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Deney grubunda 16 kontrol grubunda ise 22 öğrenci yer almaktadır. Deney grubunda söz konusu ünite dinamik görseller kullanılarak, kontrol grubunda ise öğretim programının ön gördüğü yöntem ile işlenmiştir. Veri toplama aracı olarak, Milli Eğitim Bakanlığı Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün kazanım sorularından oluşturulan "Vücudumuzdaki Sistemler Başarı Testi" (VSBT) kullanılmıştır. VSBT deneysel süreç öncesinde ön test, deneysel süreç sonrasında ise son test olarak her iki gruba da uygulanmıştır. Verilerin analizinde iki farklı parametrik olmayan test kullanılmıştır. Kontrol ve deney gruplarında uygulanan öğretimin grupların kendi içinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığı Wilcoxon işaretli sıralar testi, grupların akademik başarı açısından birbirlerine göre istatistiksel olarak farklılaşıp farklılaşmadığı ise Mann Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre; kontrol ve deney gruplarının "Vücudumuzdaki Sistemler Başarı Testi" son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmuş ve bu farklılığın deney grubu lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu anlamlı farklılıktan yola çıkılarak vücudumuzdaki sistemler ünitesinin öğretimi sürecinde dinamik görsel kullanımının, öğretim programının öngördüğü yönetime göre öğrencilerin akademik başarıları üzerinde daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları temelinde dinamik görsellerin öğrenci başarısını artırmak amacıyla kullanımının yaygınlaştırılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: dinamik görsel, animasyon, simülasyon, fen eğitimi

Gönderim: 08.02.2021

Kabul: 27.02.2021

Yayımlanma: 28.02.2021

Sorumlu Yazar:

Merve Lütfiye Şentürk

mervesenturk@sdu.edu.tr

*Bu çalışma ilk yazarın yüksek lisans tezinden oluşturulmuştur.

The Effect of Teaching with Dynamic Visuals on Academic Achievement of 6th Grade Students: The Unit of Systems in Our Body*

Makbule Çalışkan, Merve Lütfiye Şentürk
Süleyman Demirel University

ABSTRACT

This study aimed to determine the effect of the use of dynamic visual in the systems unit in our body on the achievement of sixth grade students. The study carried out with the quantitative research method was carried out on the basis of experimental method. The unequaled group pre-test post-test design of the quasi-experimental model was used in the study. The experimental process of the study was carried out in the 2019-2020 academic year and lasted eight weeks. The study was conducted with 38 sixth grade students from a middle school in Bayburt. There were 16 students in the experimental group and there were 22 students in the control group. "The systems unit in our body" was processed using dynamic visuals in the experimental group and it was processed using the method suggested by the curriculum in the control group. "The Systems in Our Body Achievement Test" (SOBAT) was used as a data collection tool, which was created from the acquisition questions of Ministry of National Education Measurement Assessment and Examination Services General Directorate. SOBAT was applied to both groups as a pre-test before the experimental process and as a post-test after the experimental process. Two different nonparametric tests were used to analyze the data. Whether the instruction applied in the control and experimental groups created a statistically significant difference within the group was analyzed using the Wilcoxon signed rank test, and whether the groups differed statistically from each other in terms of academic success was analyzed using the Mann Whitney U test. Based on analyses, there was a significant difference between post-test scores of SOBAT experimental and control groups. The difference was determined to be in favor of the experimental group. Based on this significant difference, it was concluded that the use of dynamic visuals in the teaching process of "The systems unit in our body" is more effective on students' academic achievement than the method recommended by the curriculum. According to the results of the research, it is suggested to expand the use of dynamic visuals in order to increase student success.

Keywords: dynamic visual, animation, simulation, science education

Received: 08.02.2021

Accepted: 27.02.2021

Published: 28.02.2021

Corresponding Author:

Merve Lütfiye Şentürk

mervesenturk@sdu.edu.tr

* This study was created from first author's master thesis.

GİRİŞ

Eğitimin temel amacının, çağın koşulları temelinde bireyler yetiştirmek olması sebebi ile öğretim sürecinde kullanılacak yöntem ve tekniklerin seçiminde de o dönemin öğrencilerinin ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalıdır (Oktay ve Çakır, 2013). Bu doğrultuda, günümüz eğitim ve öğretim politikalarında toplumdaki değişim ve yenilikler ile bireysel ihtiyaçlar dikkate alınarak bilginin yapılandırılması ve daha kalıcı olması yer almaktadır (Özmen, 2004). Etkili öğretimin ya da diğer bir ifade ile anlamlı ve kalıcı öğrenmenin sağlanabilmesi için öğrenme sürecinin nitelikli bir şekilde organize edilmesi gerekmektedir (Duman ve Peker Ünal, 2018). Öğrenilenlerin kalıcılığı konusu ise büyük oranda bellekle ilişkilendirilmekte ve bellek ile öğrenme süreçleri, birbirini tamamlayan süreçler olarak karşımıza çıkmaktadır (Korkmaz ve Mahiroğlu, 2007). Bellek, bilginin depolandığı ve gerekli durumlarda bilgiye erişimin sağlandığı yapıdır (Engin, Calapoğlu ve Gürbüzöğlü, 2008). Bu yapı içerisinde beyne iletilen uyarılar ne kadar çok duyuya hitap ederse unutmak da bir o kadar güçleşmekte (Çepni ve Keleş, 2006) ve böylece hem öğrenmede kalıcılık sağlanmakta hem de akademik başarı olumlu yönde etkilenmektedir.

Bilimin ve doğanın keşfedildiği fen bilimleri dersinde öğrenme ortamlarındaki çeşitlilik arttıkça öğrenmede kalıcılığın artacağı öne sürülmektedir (Bahar, Yener, Yılmaz, Emen ve Gürer, 2018). Bu durumun bir sonucu olarak öğretim yöntemlerinin ve öğrenme ortamlarının çeşitlendirilmesinde, zenginleştirilmesinde teknoloji başlıca kaynaklardan biri olarak karşımıza çıkmakta ve günümüz öğrenme ortamlarında oldukça geniş bir yer edinmektedir (Somyürek, 2014). Bilişim ve internet teknolojisi alanındaki gelişmeler; elektronik ortamlarda bilgiye erişim ve bilginin kullanım alanlarında önemli adımların atılmasına olanak tanımıştır (Toplu ve Gökçearslan, 2012). Böylece öğretim programları ve öğretim materyalleri gibi birçok eğitim öğesi teknolojiye uyumlu hale getirilmeye çalışılmakta ve teknoloji entegrasyonu sayesinde akademik başarıya katkı sağlanmaktadır. Teknoloji entegrasyonunda; biri tercih edilen teknoloji türü, diğeri ise teknolojiyi derse entegre ederken kullanılan yol yani pedagojik yaklaşım olmak üzere iki önemli unsur bulunmaktadır (Flores, Knaup, Middleton ve Staley, 2002). Bu unsurlara dikkat edildiği takdirde öğrencilerde anlamlı ve kalıcı öğrenme sağlanarak akademik başarı elde edilebileceği ön görülmektedir. Öyle ki alan yazında; teknoloji uygulamaları ile gerçekleştirilen derslerde daha başarılı olunduğunu (Örneğin; Aydoğan, 2019; Bıçak, 2019; Gambari, Kawu ve Falode, 2018) ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Renshaw ve Taylor, 2000). Bu açıdan bakıldığında teknolojik materyallerle öğretimin, fen bilimleri dersindeki soyut kavramların somutlaştırılma sürecinde anlamlı öğrenmeyi sağlama ve akademik başarıyı artırma konularında olumlu etkiye sahip olabileceği düşünülmektedir. Böylece düz anlatım yerine seslerle, müziklerle ve görsellerle desteklenmiş bir eğitim ortamı farklı duyu organlarını harekete geçireceğinden, teknoloji ile zenginleştirilmiş ortamların öğrencilerin öğrenmelerine olumlu yönde katkı sağlayacağı ön görülmektedir (Tüfekçi Aslım ve Çevik, 2019).

Piaget'nin gelişim dönemleri içerisinde özellikle, somut işlemler ve öncesi dönemlerdeki öğrenci gruplarında öğrenmeyi sağlamak amacı ile somut materyallere ihtiyaç duyulmaktadır. Ancak dijital yerliler olarak isimlendirilen günümüz öğrenci gruplarının (Prensky, 2004) teknolojiyi hayatlarının her aşamasında kullanmaları (Toraman ve Usta, 2018) öğrenme sürecinde kullanılacak materyallerin seçimini de etkilemektedir. Bu doğrultuda video, animasyon ve simülasyon gibi bilgisayar teknolojileri ile geliştirilen eğitim materyallerinin öğretim sürecinde kullanılması dijital yerli olarak isimlendirilen bu öğrenci gruplarının akademik başarılarına katkı sağlamaktadır (Yıldırım ve Kaban, 2010).

Video, animasyon, simülasyon gibi teknolojilerin tümü dinamik görseller isimli başlık altında toplanmakta ve bu görseller, görsel bilgilerin dijital ortamlarda çizim, video, görüntü, animasyon, seslendirme gibi olanakların birleştirilmesi ile elde edilmektedir (Bedir Erişti, 2017; Robin, 2008; Schönborn ve Anderson, 2006). Bu şekilde oluşturulan hareketli görsellerin birden fazla duyuya hitap etmesi öğretimin kalıcılığını artırmaktadır. Gelişim dönemleri göz önünde bulundurulduğunda somut işlemler döneminden soyut işlemler dönemine geçiş dönemi olarak adlandırılan altıncı sınıf

öğrencilerinin (Bacanlı, 2007) akademik başarı elde edebilmelerinde, kavramları somutlaştırarak birden çok duyuya hitap edebilen bu materyallerin önemi ortaya çıkmaktadır.

Dinamik görsellerin ilgi, motivasyon ve başarıyı artırmada etkili olduğu sonucu çeşitli araştırmalarda (Örneğin; Çevik, Keleş ve Keleş, 2017; Kim, Kim, Lee, Spector ve DeMeester, 2013; Uğur ve Arkün Kocadere, 2016) ortaya koyulmuştur. Ancak alan yazın incelemesinde fen bilimleri alanında ve soyut kavramların fazlaca yer aldığı vücudumuzdaki sistemler ünitesinin öğretiminde genellikle belirli, bir tür dinamik görselden yararlanıldığı görülmüştür (Örneğin; Daşdemir, Uzoğlu ve Cengiz, 2012). Benzer şekilde farklı konularda yapılan araştırmalarda da genellikle animasyon ya da simülasyon gibi belirli bir ya da iki teknolojinin akademik başarıya etkisi araştırılmıştır (Örneğin; Benli Özdemir, 2019; Bıçak, 2019; Ikwuka ve Samuel, 2017; Pınarkaya, 2017; Şimşek, 2017; Uzuner ve Çakır, 2019). Ancak Öztürk (1999) öğrenme için önemli bir faktör olan dikkatin devamlılığının sürekli uyarılmasına bağlı olduğunu belirterek öğrenme sürecinde kullanılacak materyallerin çeşitlendirilmesi gerektiğine vurgu yapmıştır. Aksi takdirde bir süre sonra başlangıçta dikkat çeken materyalde bir değişiklik olmamasının alışkanlığa sebep olarak tepkide bulunulmamasına ve duyusal eşikte bir yükselme olmasına yol açarak öğrenmeyi güçleştirebileceğini belirtmiştir. Böylece yapılan bu araştırmada öğrencilerin dikkatlerini taze tutabilecekleri çeşitliliği sağlayacak şekilde deneysel süreç sırasında birden çok dinamik görsel (animasyon, simülasyon ve video) bir arada kullanılmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın amacı; fen bilimleri dersi vücudumuzdaki sistemler ünitesinde dinamik görsel kullanımının altıncı sınıf öğrencilerinin akademik başarısına etkisini ortaya çıkarmak olarak belirlenmiş ve aşağıdaki araştırma sorusuna yanıt aranmaya çalışılmıştır:

“Vücudumuzdaki sistemler ünitesinde dinamik görsel kullanımı altıncı sınıf öğrencilerinin akademik başarılarını etkilemekte midir?”. Araştırma sorusu temelinde çalışmanın alt problemleri ise şu şekildedir:

1. Deney grubu ile kontrol grubunun akademik başarı ön-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Deney grubu ile kontrol grubunun akademik başarı son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Deney grubu öğrencilerinin akademik başarı öntest sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı öntest sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

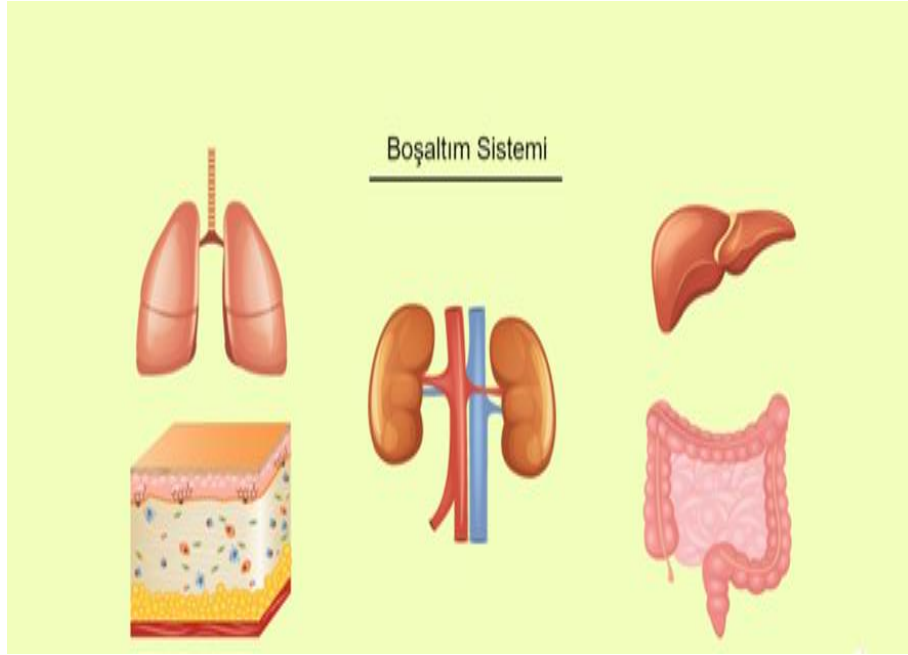
YÖNTEM

Araştırma Modeli

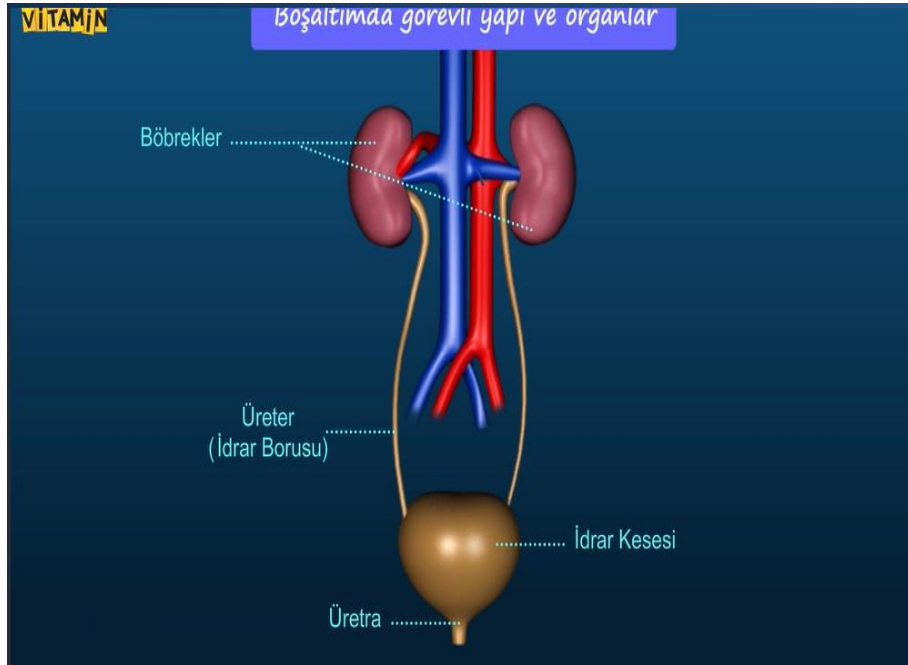
Vücudumuzdaki sistemler ünitesinde dinamik görsel kullanımının, 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisinin araştırıldığı bu çalışmada; nicel araştırma yöntemlerinden biri olan deneysel yöntemin yarı deneysel modeli, eşitlenmemiş grup ön test – son test deseni kullanılmıştır. Deneysel araştırma yöntemleri; çalışma gruplarının rastlantıyla belirlenmesi, ön test-son test yapılması ve kontrol ve deney gruplarının bulundurulması durumları göz önünde bulundurularak üç grupta incelenebilmektedir (Gürbüz ve Şahin, 2017). Ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel araştırma modelinde, biri kontrol diğeri deney grubu olacak şekilde iki grup yansız (rastlantıyla) atama ile oluşturulmaktadır (Büyüköztürk, 2016). Böylece bu araştırmada kontrol ve deney grupları belirlenirken rastgele atama yöntemi kullanılmış bu sayede yarı deneysellik sağlanmıştır.

Araştırma 2019-2020 eğitim öğretim yılında, ünitelendirilmiş yıllık plana uygun olarak fen bilimleri dersinde, haftalık 4 ders saati içerisinde olmak üzere toplam 8 hafta boyunca devam etmiştir. Deney grubunda öğretim programının ön gördüğü yöntem temelinde ders kitabında yer alan etkinlikler yerine ilgili konu ve kazanım ile ilişkili animasyon, simülasyon ve videolarla öğretim sağlanmıştır. Deney grubunun öğretim sürecinde kullanılan video, animasyon ve simülasyonlara; “www.eba.gov.tr, www.morpakampus.com, www.okulistik.com, www.youtube.com, www.edumedia.sciences.com”

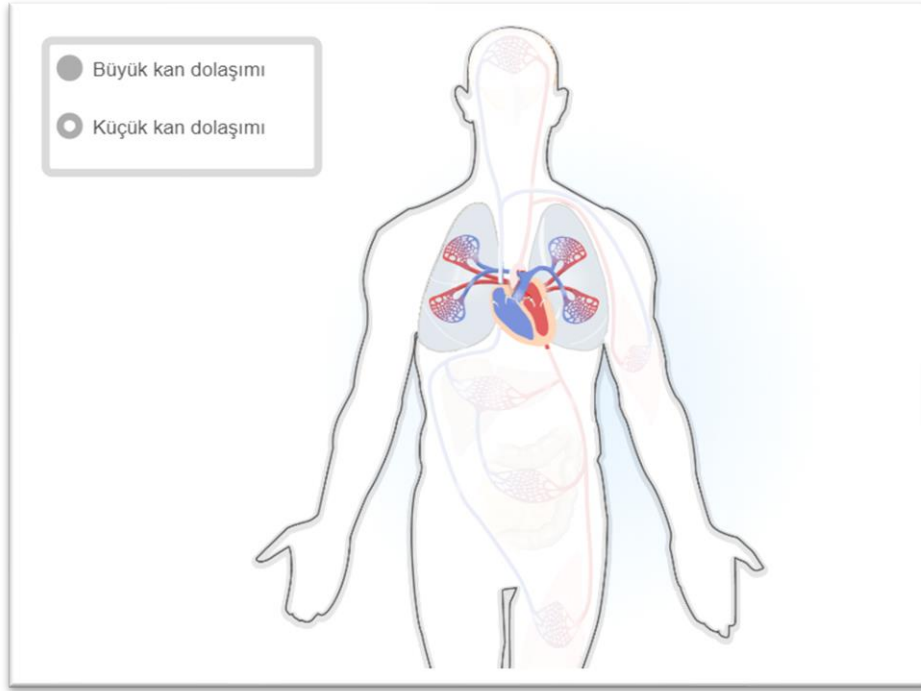
internet sitelerinden erişilmiştir. Aşağıda kullanılan her bir dinamik görsel türüne ait birer örnek görsel yer almaktadır. (bkz. Şekil 1, Şekil 2, Şekil 3).



Şekil 1. Boşaltıma yardımcı organlar animasyon örneği (www.okulistik.com)



Şekil 2. Boşaltım sistemi video örneği (www.eba.gov.tr)



Şekil 3. Dolaşım sistemi simülasyon örneği (www.edumedia.sciences.com)

Kontrol grubunun öğretim sürecinde ise öğretim programının ön gördüğü şekilde ders kitabında yer alan etkinlikler kullanılmıştır. Her iki grupta da öğrencileri aktif kılacak etkinliklere yer verilmiş ve etik açıdan kontrol grubu aleyhine bir sorun oluşturmamaya özen gösterilmiştir. Araştırma sürecine ilişkin bilgiler aşağıda yer alan Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırma Süreci

Grup	Öntest	DeneySEL işlem	Sontest
Deney Grubu	Vücudumuzdaki sistemler akademik başarı testi	Dinamik görsellerle zenginleştirilmiş etkinlikler temelinde öğretim	Vücudumuzdaki sistemler akademik başarı testi
Kontrol Grubu	Vücudumuzdaki sistemler akademik başarı testi	Öğretim programının ön gördüğü etkinlikler temelinde öğretim	Vücudumuzdaki sistemler akademik başarı testi

Araştırmanın Örnekleme

Araştırmanın örneklemini Bayburt ilindeki bir devlet okulunun 6. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmanın yapıldığı okulun belirlenmesinde araştırmacının zaman ve mekân koşulları dikkate alınmıştır. Bu nedenle örneklem (çalışma) grupları belirlenirken uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ancak örneklem içerisinde yer alan deney (16) ve kontrol (22) grubu kura ile rastgele belirlenmiştir. Apaydın ve Kandemir (2017) deney ve kontrol gruplarının eşit sayıda katılımcı içermesinin çalışma bulguları hakkında daha net bilgiler vereceğini belirtmiştir. Ancak öğrencilerin doğal eğitim ortamlarının değiştirilmesi öğrenme durumlarını etkileyebileceğinden araştırmada bu gereklilik sağlanamamış, okulun mevcut sınıfları ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Kontrol ve deney gruplarındaki öğrencilerin cinsiyete göre dağılımlarına ilişkin bilgiler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Çalışma grubu kadın ve erkek öğrenci dağılımı

Grup	Cinsiyet	Sayı	Yüzde (%)
Kontrol	Kadın	9	40.9
	Erkek	13	59.1
Deney	Kadın	7	43.8
	Erkek	9	56.2

Araştırmanın bağımlı bağımsız ve kontrol değişkenine ilişkin bilgiler ise Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Araştırmanın değişkenleri

Değişken adı	Değişken türü
Vücudumuzdaki sistemler ünitesindeki akademik başarı	Bağımlı değişken
Öğretim yöntemi (Dinamik Görsellerle Öğretim/ Öğretim Programının Öngördüğü Öğretim)	Bağımsız değişken
Dersin konusu, dersin yürütücüsü, öğretime ayrılan süre	Kontrol değişkeni

Veri Toplama Aracı

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün (MEB, t.y.) vücudumuzdaki sistemler ünitesinde yer alan destek ve hareket sistemi, sindirim sistemi, dolaşım sistemi, solunum sistemi ve boşaltım sistemi konularına ait çoktan seçmeli sorularından oluşan vücudumuzdaki sistemler başarı testi (VSBT) veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Bu test iki alan uzmanı (fen eğitimcisi) tarafından incelenmiştir. Alan uzmanlarının VSBT'ye yönelik görüşleri doğrultusunda kapsam geçerliği sağlanmıştır. Ayrıca VSBT'nin cronbach alfa değeri 0,714 olarak tespit edilmiştir. Cronbach alfa değerinin 0,70'ten büyük olması durumunda testin güvenilir kabul edilebileceği belirtilmektedir (Kılıç, 2016). Böylece araştırmada veri toplama aracının güvenilirliği sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde iki farklı parametrik olmayan test kullanılmıştır. Bağımsız iki grubun bağımlı bir değişken açısından karşılaştırılıp aralarındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için kullanılan istatistiksel teknik, Mann Whitney U testi ve belirli bir gruba belirli aralıklarda uygulanan testlerin farklılığının anlamlı olup olmadığını belirlemek için kullanılan istatistiksel teknik ise Wilcoxon işaretli sıralar testi olarak isimlendirilmektedir. Grup içerisindeki ya da gruplar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için ise p değerine bakılmaktadır. P değeri; $p > .05$ ise iki grup arasında anlamlı bir farklılık olmadığı; $p < .05$ ise anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir (Ekiz, 2009). Bu araştırmada ise kontrol ve deney gruplarında uygulanan öğretimin grupların kendi içinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığı Wilcoxon işaretli sıralar testi, grupların akademik başarı açısından birbirlerine göre istatistiksel olarak farklılaşıp farklılaşmadığı ise Mann Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Örneklem sayısının parametrik analizler için yeterli olmaması sebebi ile verilerin analizinde normal dağılım durumlarına bakılmaksızın yukarıda belirtilmiş olan parametrik olmayan testler kullanılmıştır.

BULGULAR

Bulgular, araştırmanın aşağıda sıralanan her bir alt problemi temelinde ayrı başlıklar altında oluşturulmuştur:

Kontrol ve Deney Gruplarının Ön-test Puanlarına Ait Bulgular

Kontrol grubu ile deney grubunun akademik başarı ön-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır? alt probleminin araştırılması sonucunda elde edilen veriler Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Kontrol ve deney grubu başarı testi ön test puanlarına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	p
Kontrol	22	16.73	368.00	115	-1.834	.73
Deney	16	23.31	373.00			

$p > .05$

Tablo 4 incelendiğinde, kontrol ve deney gruplarındaki öğrencilerin vücudumuzdaki sistemler ünitesine yönelik ön test başarı puanları arasında fark olduğu ancak bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı bulunmadığı ($U=115$, $p=.73 > .05$) tespit edilmiştir. Buna göre kontrol ve deney gruplarında yer alan altıncı sınıf öğrencilerinin deneysel sürecin başında, vücudumuzdaki sistemler ünitesi için başarı düzeylerinin birbirine yakın olduğu söylenebilir.

Kontrol ve Deney Gruplarının Son-test Puanlarına Ait Bulgular

Kontrol grubu ile deney grubunun akademik başarı son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır? alt probleminin araştırılması sonucunda elde edilen veriler aşağıda Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Kontrol ve deney grubu başarı testi son test puanlarına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	p
Kontrol	22	14.89	327.50	74.500	-3.052	.002
Deney	16	25.84	413.50			

$p < .05$

Tablo 5 incelendiğinde, kontrol ve deney gruplarındaki öğrencilerin vücudumuzdaki sistemler ünitesine yönelik son test başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir ($U=74.500$; $p=.002 < .05$). Bu bulguya göre, deneysel sürecin sonunda vücudumuzdaki sistemler ünitesine yönelik başarı puanları arasında deney grubu lehine bir farklılık ortaya çıkmıştır. Böylece ilgili üniteye dinamik görsel kullanımının, öğretim programının ön gördüğü etkinliklere göre öğrencilerin akademik başarısı üzerinde daha etkili olduğu söylenebilir.

Kontrol Grubu İçin Ön-test Son-test Puanlarına Ait Bulgular

Kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı ön-test son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır? alt probleminin araştırılması sonucunda elde edilen veriler aşağıda Tablo 6'da yer almaktadır:

Tablo 6. Kontrol grubu öntest sontest puanlarına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

Son-Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	4	10.25	41.00	-2.207	.027
Pozitif Sıra	15	9.93	149.00		
Eşit	3	-	-		

$p < .05$

Tablo 6 incelendiğinde, kontrol grubu öğrencilerinin vücudumuzdaki sistemler ünitesindeki akademik başarıları ön-test- son-test puanları arasında anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($z = -2.207$; $p = .027 < .05$). Bu farklılığın son-test puanları lehine olduğu görülmüştür. Bu durumda kontrol grubunu oluşturan altıncı sınıf öğrencilerinin vücudumuzdaki sistemler ünitesinde akademik başarı düzeylerinin öğretim programının ön gördüğü etkinliklerle arttığı söylenebilir.

Deney Grubu İçin Ön-test Son-test Puanlarına Ait Bulgular

Deney grubu öğrencilerinin akademik başarı ön-test son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır? alt probleminin araştırılması sonucunda elde edilen veriler Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7. Deney grubu öntest sontest puanlarına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

Son-Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	.00	.00	-3.352	.001
Pozitif Sıra	14	7.5	105.00		
Eşit	2	-	-		

$p < .05$

Tablo 7 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin vücudumuzdaki sistemler ünitesindeki akademik başarıları ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($z = -3.352$; $p = .001 < .05$). Bu farklılığın son-test puanları lehine olduğu görülmüştür. Bu durumda dinamik görseller kullanılarak yapılan ders anlatımının altıncı sınıf vücudumuzdaki sistemler ünitesinde akademik başarıyı artırdığı söylenebilir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Fen bilimleri dersi vücudumuzdaki sistemler ünitesinde dinamik görsellerin (animasyon, simülasyon ve video) kullanımının altıncı sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisini ortaya çıkarmak amacı ile gerçekleştirilen bu çalışmada elde edilen bulgulara yönelik sonuçlar alan yazın ile tartışılarak aşağıda sunulmuştur:

Araştırma sürecinin başlangıç aşamasında, kontrol ve deney grubu öğrencilerinin vücudumuzdaki sistemler ünitesinde ön-test başarı puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilerek deneysel uygulama öncesinde öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin benzer seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda yapılan çalışmalarda yer alan; ön-test sonuçlarının iki grup arasında anlamlı bir farklılık oluşturmaması ve grupların benzerlik göstermesinin; uygulamanın etkililiğinin araştırılabilmesi için ön koşul niteliği taşıması (Kaya ve Çevik, 2020) ve çalışma bulgularının yorumlanmasında daha somut ve nesnel bilgiler vermesi (Apaydın ve Kandemir, 2017) görüşlerine uygun olduğu görülmüştür. Divarcı ve Saltan (2017), yaptıkları çalışmada, ön-test sonuçlarının deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık oluşturmamasının son-test sonuçlarını güçlendirdiğini ve çalışma farklılıklarını daha net ortaya koyduğunu belirterek bu düşüncüyü doğrulayacak veriler sunmuşlardır. Benzer şekilde Metin ve Bozdoğan (2020) ile Aslan Efe, Oral, Efe ve Öner Sünkür (2011) de yapmış oldukları araştırmalarda çalışma gruplarının ön-test puanlarında

anlamli farkin olmadigi sonucunu vurgulayarak deneysel surec oncesinde gruplari basari puanlariinin benzer olmasinin bir gereklilik oldugunu ortaya koymuslardir.

Vucudumuzdaki sistemler unitesinin ogretiminde, ogretim programinin ongordugü yontemin kullanildigi kontrol grubunda, Wilcoxon isaretli siralari testi sonuclarina gore ogrencilerin VSBT akademik basari puanlariinin istatistiksel olarak son-test puanlariinin lehine anlamli farklılik olusturdugu tespit edilmiştir. Böylece vucudumuzdaki sistemler unitesinde ogretim programinin on gordügu yontem olan yapılandırmacı yaklaşımla temelinde ve ders kitabında yer alan etkinliklerle ogretim akademik basari üzerinde olumlu yönde etkiye sahip oldugu söylenebilir. Bu sonucu destekleyecek şekilde çeşitli araştırmalarda (Örneğin; Arı ve Bayram, 2011; Sarıkaya, Güven, Göksü ve İnce Aka, 2010; Ünal ve Ergin, 2006) yapılandırmacı yaklaşımla fen bilimleri dersinde akademik başarıyı artırmada etkili bir yöntem oldugu ortaya koyulmuştur. Benzer şekilde Kölemen (2018) de çalışmasında yapılandırmacı yaklaşımla ogrencilerin ogretim sürecine aktif katılımını sağladığını ve bilgiyi anlamlandırma imkanı sundugunu belirterek, akademik başarıyı artırmada etkili bir yöntem oldugunu ortaya koymuştur.

Vucudumuzdaki sistemler unitesinin ogretiminde dinamik görsellerin (animasyon, simülasyon ve video) kullanildigi deney grubunda, Wilcoxon isaretli siralari testi sonuclarina gore ogrencilerin VSBT akademik basari puanlariinin istatistiksel olarak son-test puanlari lehine anlamli farklılik olusturdugu tespit edilmiştir. Böylece vucudumuzdaki sistemler unitesinde dinamik görsellerin kullanılmasının akademik basari üzerinde olumlu etki olusturdugu sonucuna ulasılmıştır. Alan yazında yer alan çeşitli çalışmaların (Örneğin; Bülbül, 2010; Çamloğlu, 2014; Papestrergiou, 2009; Türkoğlu ve Uzunkoca, 2017) bulguları ile araştırmanın bu sonucu benzerlik göstermekte ve dinamik görsellerin akademik başarıyı artirdigi ile ilgili araştırma sonucu güçlenmektedir. Ayrıca Akhigbe ve Ogufer (2020) biyoloji ogretim sürecinde simülasyon kullanımının; Öner ve Yaman (2020) ile Şimşek (2017) fen ogretim sürecinde animasyon ve simülasyon kullanımının; Ceylan (2018) ise animasyon ve bilgisayar destekli materyal kullanımının akademik başarıyı artırmada etkili bir yöntem oldugunu ortaya koyarak araştırma sonucunu doğrulamaktadır.

Öğretim sürecinin sonunda VSBT her iki gruba da son-test olarak uygulanmış ve Mann Whitney U testi sonucunun istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamli farklılik gösterdigi tespit edilmiştir. Bu bulguya dayanarak, vucudumuzdaki sistemler unitesinde ogretim sürecinin dinamik görsellerle ogretim akademik başarıyı artırmada ogretim programinin on gordügu yonteme göre daha etkili oldugu sonucuna ulasılmıştır. Alan yazında araştırmanın bu sonucunu destekleyecek şekilde çeşitli çalışma bulguları yer almaktadır. Örneğin; Bıçak (2019) simülasyonlarla desteklenmiş ogretim, mevcut ogretim yöntemine göre akademik başarıyı artırmada daha etkili oldugunu tespit etmiştir. Genç ve Öksüz (2016) yapılandırmacı yaklaşım, dinamik matematik yazılımları ve bilgisayar destekli ogretim akademik basari üzerindeki etkisini araştırdıkları çalışmalarında dinamik yazılımların ve bilgisayar destekli ogretim akademik başarıyı artırmada daha etkili oldugunu ortaya koymuştur. Bayram ve Koçak (2013) animasyonların başarıyı artırma ve kalıcılık üzerinde yapılandırmacı yaklaşımla göre daha etkili oldugu bulgusunu elde etmiştir. Gül ve Yeşilyurt (2011) fen bilimleri dersinde bilgisayar destekli yapılandırmacı yaklaşım yönteminin, yapılandırmacı yaklaşım yöntemine göre akademik basari ve tutum üzerinde daha olumlu etki olusturduğunu belirlemiştir. Benzer şekilde Güvercin'in (2010) animasyon ve simülasyon uygulamaları ile ogrencilerin derste ve ders dışında etkileşimli olarak ders çalışabileceklerini, bu nedenle ogretim sürecinde dinamik görsel kullanımının akademik başarıyı artırmada daha etkili bir yöntem oldugunu öne sürdüğü görüş de yine araştırmanın bu sonucunu güçlendirmektedir.

Sonuç olarak vucudumuzdaki sistemler unitesinde akademik başarının sağlanması ya da artırılmasında birden çok duyu organına hitap eden, çeşitli tür ve özellikteki dijital görseller etkili bir ogretim aracıdır.

ÖNERİLER

Ulaşılan sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

Elde edilen sonuçların daha detaylı yorumlanabilmesi için benzer çalışmalar daha geniş örneklem ile karma araştırma yöntemleri temelinde gerçekleştirilebilir.

Fen eğitiminde soyut kavramların çoğunlukta olduğu farklı ünite ve konularda dinamik görsellerin etkisi araştırılabilir.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın ilgili birimleri ya da eğitim teknolojisi araştırmacıları fen öğretim programında yer alan kazanımlar ile uyumlu Türkçe animasyon, simülasyon ve videoların sayılarının artırılmasına katkı sağlayabilir.

BİLGİLENDİRME

Bu araştırma ilk yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Verilerin analizi hakem görüşleri doğrultusunda güncellenmiştir.

KAYNAKÇA

- Akhigbe, J., & Ogufere, J. (2020). Effect of computer simulation instructional strategy on students' attitude and academic achievement in genetics. *KIU Journal of Social Sciences*, 5(4), 305-315.
- Apaydın, Z., ve Kandemir, M. A. (2017). Aktif öğrenme yaklaşımı Jigsaw II tekniğinin 4. sınıf fen bilimleri dersine yönelik öğrenci tutumlarına etkisi. *Journal of Computer and Education Research*, 5(10), 317-334.
- Arı, E., ve Bayram, H. (2011). Yapılandırmacı yaklaşım ve öğrenme stillerinin laboratuvar uygulamalarında başarı ve bilimsel süreç becerileri üzerine etkisi. *İlköğretim Online*, 10(1), 311-324.
- Aslan Efe, H., Oral, B., Efe, R., ve Öner Sünkür, M. (2011). Fotosentez ünitesinin bilgisayar simülasyonlarıyla desteklenen işbirlikli öğretim yöntemiyle öğretiminin öğrenci erişimi ve biyoloji dersine yönelik tutuma etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(1), 313-329.
- Aydoğan, A. (2019). *Simülasyon destekli işbirlikli öğretim yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına ve fene yönelik tutumlarına etkisi: DNA ve genetik kod ünitesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Bacanlı, H. (2007). *Eğitim Psikolojisi* (1. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bahar, M., Yener, D., Yılmaz M., Emen, H., ve Gürer, F. (2018). 2018 Fen bilimleri öğretim programı kazanımlarındaki değişimler ve fen teknoloji matematik mühendislik (STEM) entegrasyonu. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 702-735
- Bayram, K., ve Koçak, N. (2013). Öğretmen adaylarının genel kimya dersindeki erişimlerine ve kalıcılık düzeylerine animasyon uygulamalarının etkisi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(12), 167-177.
- Bedir Erişti, S. D. (2017). Çocuklarda teknoloji odaklı görsel iletişim ve dinamik görsel dinamik görsel iletişim yolu olarak dijital öyküleme. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 52, 25-38.
- Benli Özdemir, E. (2019). Animasyon destekli fen öğretiminin 6. sınıf öğrencilerinin güneş, dünya ve ay kavramları hakkındaki kavram yanlışlarının giderilmesine ve astronomiye yönelik tutuma etkisi. *Başkent University Journal of Education*, 6(1), 46-58.
- Bıçak, F. (2019). *Simülasyonlarla zenginleştirilmiş etkileşimli tahta kullanımının fen bilimleri dersinde akademik başarıya etkisi: 6. sınıf kuvvet ve hareket örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Bülbül, O. (2010). 9. sınıf fizik dersi optik ünitesinin bilgisayar destekli öğretiminde kullanılan animasyonların ve simülasyonların akademik başarıya ve akılda kalıcılığa etkisinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(3), 409-422.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (22. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Ceylan, N. (2018). *Bilgisayar animasyonları destekli 5E öğrenme modelinin "Tepkimelerde hız ve denge" konusunda akademik başarı üzerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Kimya Eğitimi Programı, Ankara.
- Çamloğlu, N. (2014). *Yavaş geçişli animasyon tekniğinin öğrencilerin akademik başarılarına, motivasyonlarına ve akademik öz-yeterliliklerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Çepni, S., ve Keleş, E. (2006). Beyin ve öğrenme. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 3(2), 66-82.
- Çevik, İ., Keleş, A., ve Keleş, A. (2017). Fen eğitiminde 3D animasyonlar ile soyut konu ve kavramların öğretilmesi. *Turkish Studies*, 12(6), 197-214.

- Daşdemir, İ., Uzoğlu, M. ve Cengiz, E. (2012). 7. sınıf vücudumuzdaki sistemler ünitesinde animasyon kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına, öğrenilen bilgilerin kalıcılığına ve bilimsel süreç becerilerine etkisi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 54-62.
- Divarçı, Ö. F. ve Saltan, F. (2017). Multimedya destekli probleme dayalı öğrenme yaklaşımının fen eğitiminde akademik başarıya ve tutuma etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 91-104.
- Duman, T., ve Peker Ünal, D. (2018). Etkili öğrenme ve öğretim. Aral N., Duman, T. (Ed.), *Eğitim psikolojisi içinde* (492-526 ss.). Pegem Akademi: Ankara.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri: Yaklaşım, Yöntem ve Teknikler* (Geliştirilmiş 2. baskı) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Engin, A. O., Calapoğlu, M. ve Gürbüzöğlü S. (2008). Uzun süreli bellek ve öğrenme. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 251-262.
- Flores, A., Knaupp, J. E., Middleton, J. A., & Staley, F. A. (2002). Integration of technology, science, and mathematics in the middle grades: A teacher preparation program. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*. <http://www.citejournal.org/volume-2/issue-1-02/mathematics/integration-of-technology-science-and-mathematics-in-the-middle-grades-a-teacher-preparation-program> erişim adresinden ulaşılmıştır.
- Gambari, A. I., Kawu, H., & Falode, O. C. (2018). Impact of virtual laboratory on the achievement of secondary school chemistry students in homogeneous and heterogeneous collaborative environments. *Contemporary Educational Technology*, 9(3), 246-63.
- Genç, G., ve Öksüz, C. (2016). Dinamik matematik yazılımı ile 5. sınıf çokgenler ve dörtgenler konularının öğretilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1551-1566.
- Gül, Ş. ve Yeşilyurt, S. (2011). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı bilgisayar destekli öğretimin öğrencilerin tutumları ve başarıları üzerine etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(1), 94-115.
- Gürbüz, S., ve Şahin, F. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (4. baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Güvercin, Z. (2010). *Fizik dersinde simülasyon destekli yazılımın öğrencilerin akademik başarısına, tutumlarına ve kalıcılığa olan etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Ikwuka, O. I., & Samuel, N. N. C. (2017). Effect of computer animation on chemistry academic achievement of secondary school students in Anambra State, Nigeria. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies (JETERAPS)*, 8(2), 98-102.
- Kaya, H., ve Çevik, A. (2020). Fen bilimleri dersinde kullanılan bellek destekleyici stratejilerin akademik başarı ve kalıcılığa etkisi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 67-85.
- Kim, C., Kim, M. K., Lee, C., Spector, J. M., & DeMeester, K. (2013). Teacher beliefs and technology integration. *Teaching and Teacher Education*, 29(1), 76-85.
- Korkmaz, O., ve Mahiroğlu, A. (2007). Beyin, bellek ve öğrenme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 93-104.
- Kölemen, S. (2018). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında araştırmacı sorgulayıcı eğitim ve bilgisayar destekli öğretim metodu ile işlenen fen dersinin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin başarı, öğrenme yaklaşımı ve motivasyona etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Metin, M., ve Bozdoğan, A. E. (2020). Fen bilimleri dersi kapsamında planetaryuma düzenlenen bir gezinin 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarı, ilgi ve motivasyonuna etkisi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 240-260.
- MEB, Ölçme ve Değerlendirme Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü (t.y.). 6. Sınıf Fen Bilimleri Kazanım Testleri. <http://odsgm.meb.gov.tr/kurslar/KazanımTestleri.aspx?sinifid=2&ders=17> erişim adresinden ulaşılmıştır.
- Oktay, S., ve Çakır, R. (2013). Teknoloji destekli beyin temelli öğrenmenin öğrencilerin akademik başarıları, hatırlama düzeyleri ve üst-bilişsel farkındalık düzeylerine etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 10(3), 3-23.
- Öner, Y. E., ve Yaman, S. (2020). The effect of simulation and animation supported 5E model on science achievement and motivation of prospective classroom teachers. *Turkish Journal of Primary Education (TJPE)*, 5(2), 183-193.
- Özmen, H. (2004). Fen öğretiminde öğrenme teorileri ve teknoloji destekli yapılandırmacı (constructivist) öğrenme. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(1), 100-111.
- Öztürk, B. (1999). Öğrenme ve Öğretimde Dikkat. *Milli Eğitim Dergisi*, 144. https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/144/ozturk.htm erişim adresinden ulaşılmıştır.
- Papestrergiou, M. (2009). Digital game-based learning in high school computer science education: Impact on educational effectiveness and student motivation. *Computers & Education*, 52(1), 1-12.
- Pınarkaya, Y. (2017). *Aynalarda yansıma ve ışığın soğrulması ünitesinde animasyon destekli kavram karikatürleri uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarına, kavram yanlışlarına ve tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ordu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı, Ordu.
- Prensky, M. (2004). *The emerging online life of the digital native*. http://www.marcprensky.com/writing/PrenskyThe_Emerging_Online_Life_of_the_Digital_Native-03.pdf erişim adresinden ulaşılmıştır.
- Renshaw, C. E., & Taylor, H. A. (2000). The educational effectiveness of computer based instruction. *Computers and Geosciences*, 26(6), 677-682.
- Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory Into Practice*, 47, 220-228.
- Sarıkaya, M., Güven, E., Göksu, V., ve İnce Aka, E. (2010). Yapılandırmacı yaklaşımın öğrencilerin akademik başarı ve bilgilerinin kalıcılığı üzerine etkisi. *İlköğretim Online*, 9(1), 413-423.
- Schönborn, J. K., & Anderson, T. R. (2006). The importance of visual literacy in the education of biochemists. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 34(2), 94-102.
- Somyürek, S. (2014). Öğretim sürecinde z kuşağının dikkatini çekme: Artırılmış gerçeklik. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 4(1), 63-80.
- Şimşek, F. (2017). Fen bilimleri dersinde animasyon ve simülasyon kullanımının öğrencilerin akademik başarıları ve bilgilerin kalıcılığı üzerine etkisi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 3(3), 112-124.
- Temur, A., Erdemir, N., Artun, H. (2017). “Canlılar ve Enerji İlişkileri” ünitesinin öğretiminde animasyon tekniğinin öğrenci başarıları üzerindeki etkisi. *Alınları Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 25-36.
- Toplu, M., ve Gökçearslan, Ş. (2012). E-öğrenmenin gelişimi ve internetin eğitimi sürecine yansımaları: Gazi Üniversitesi örneği. *Türk Kütüphaneciliği*, 26(3), 501-535.

- Toraman, L., ve Usta, E. (2018). Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Yerli ve Siber Zorba Olma Durumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 57-77.
- Tüfekçi Aslım, S., ve Çevik, H. (2019) Morpa kampüsün öğrenme-öğretme ortamına yönelik etkilerinin incelenmesi. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*, 54(2), 857-873.
- Türkoğlu, İ., ve Uzunkoca, F. (2017). İlköğretim 7. sınıflarda ekosistem konusunun öğretiminde geleneksel ve bilgisayar destekli öğretim yöntemlerinin öğrenci başarısına etkisinin karşılaştırılması. *Turkish Journal of Educational Studies*, 4(2), 78-102.
- Uğur, B., ve Arkün Kocadere, S. (2016). Öğrenme ve öğretme sürecine BİT entegrasyonu: Bir çevrimiçi öğretmen eğitimi önerisi. *XVIII. Akademik Bilişim Konferansı (AB16)*, 30 Ocak-5 Şubat, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Uzuner, Ö., ve Çakır, R. (2019). Yavaş Geçişli Animasyon Tekniğinin Öğrencilerin Başarıları, Bilimsel Düşünme Becerileri ve Hedef Yönelimleri Üzerine Etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(2), 323-341.
- Ünal, G., ve Ergin, Ö. (2006). Buluş yoluyla fen öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına, öğrenme yaklaşımlarına ve tutumlarına etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 3(1), 36-52.
- Yıldırım, S., ve Kaban, A. (2010). Öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitime karşı tutumları. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 158- 168.