

Received/Geliş :	2025 April/Nisan	Accepted/Kabul :	2025 May/Mayıs	Published/Yayın :	2025 June/Haziran
------------------	------------------	------------------	----------------	-------------------	-------------------

Öğretmenlerin Oyunlaştırma Tutumlarının Sınıf Yönetim Stilleri ile İlişkisinin İncelenmesi

İmren İpek¹

Mehmet Barış İpek²

Atıf/Reference: İpek, İ. ve İpek, M.B. (2025). Öğretmenlerin Oyunlaştırma Tutumlarının Sınıf Yönetim Stilleri ile İlişkisinin İncelenmesi. *Yönetim ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 129-144.

Özet

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin oyunlaştırmaya yönelik tutumları ile sınıf yönetimi stilleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama modelinin kullanıldığı bu çalışmada, 2023–2024 eğitim-öğretim yılında görev yapmakta olan 260 öğretmenden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Veri toplama aracı olarak Oyunlaştırma Tutum Ölçeği ile Sınıf Yönetimi Stilleri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin oyunlaştırmaya yönelik tutumlarının genel olarak yüksek düzeyde olduğu; özellikle kullanım, edinim ve tasarım alt boyutlarında olumlu tutumlar sergiledikleri belirlenmiştir. Cinsiyet, medeni durum, yaş, öğretim düzeyi ve kıdem yılı değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. Erkek, evli, deneyimli ve yüksek öğretim düzeyine sahip öğretmenlerin oyunlaştırma tutumlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Sınıf yönetimi stilleri açısından ise yalnızca serbest ve ilgisiz stiller ile oyunlaştırma arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Korelasyon analizine göre oyunlaştırma tutumları ile ilgisiz sınıf yönetimi stili arasında orta düzeyde pozitif, yetkeci sınıf yönetimi stili ile ise düşük düzeyde negatif ilişki olduğu ortaya konmuştur. Elde edilen bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin oyunlaştırma becerilerinin geliştirilmesine yönelik mesleki gelişim programlarına ihtiyaç duyulduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Oyunlaştırma, öğretmen tutumu, sınıf yönetimi, öğretmenlik deneyimi, öğretim düzeyi, korelasyon analizi.

The Relationship Between Teachers' Attitudes Towards Gamification and Their Classroom Management Styles

Abstract

The purpose of this study is to examine the relationship between teachers' attitudes toward gamification and their classroom management styles. In this study, which employed the general survey model of quantitative research methods, data obtained from 260 teachers working during the 2023–2024 academic year were analyzed. The Gamification Attitude Scale and the Classroom Management Styles Scale were used as data collection tools. According to the research findings, teachers' attitudes toward gamification were generally found to be high, with particularly positive attitudes in the usage, acquisition, and design sub-dimensions. Significant differences were observed according to gender, marital status, age, education level, and years of experience. Male, married, experienced, and teachers with higher education levels were found to have higher gamification attitudes. In terms of classroom management styles, only free and uninterested styles were found to be significantly related to gamification. According to the correlation analysis, a moderate positive relationship was found between gamification attitudes and the uninterested classroom management style, while a low negative relationship was found between gamification attitudes and the authoritarian classroom management style. Based on the findings,

¹ Uzman Öğretmen; Saçaklızade İlkokulu, <https://orcid.org/0009-0004-5390-1790>; imrenipek84@gmail.com;

² Okul Müdürü; Sütçü İmam Anadolu İmam Hatip Lisesi, <https://orcid.org/0000-0002-6338-4879>; baris_ipek2007@hotmail.com;

it was concluded that there is a need for professional development programs aimed at improving teachers' gamification skills.

Keywords: Gamification, teacher attitudes, classroom management, teaching experience, teaching level, correlation analysis.

1. Giriş

Oyunlaştırma ve eğitim uygulamalarının kesiştiği nokta, araştırmacılar ve eğitimciler arasında, özellikle öğretmenlerin oyunlaştırmaya yönelik tutumlarının sınıf yönetimi tarzlarıyla nasıl ilişkili olduğunu anlamak açısından büyük ilgi uyandırmıştır. Oyunlaştırma, oyun tasarım öğelerinin oyun dışı bağlamlarda uygulanması olarak tanımlanmaktadır ve öğrencilerin katılım ve motivasyonunun artmasıyla bağlantılıdır, bu da nihayetinde çeşitli öğrenme ortamlarında akademik başarıların artmasına yol açmaktadır (Zhang & Hasim, 2023; Yaşar ve ark., 2020). Özellikle, liderlik tabloları, rozetler ve puan sistemleri gibi unsurlar, öğrenciler arasında rekabeti ve işbirliğini teşvik etmek ve böylece öğrenmeyi daha da ilerletmek için etkili araçlar olarak tanımlanmaktadır (Zhang & Hasim, 2023; Yaşar ve ark., 2020).

Bununla birlikte, oyunlaştırma stratejilerinin başarılı bir şekilde uygulanması, yalnızca tasarımlarına veya etkinliklerine bağlı değildir, aynı zamanda öğretmenlerin bu metodolojilere karşı tutumlarına da büyük ölçüde bağlıdır. Kanıtlar, öğretmenlerin oyunlaştırma algılarının büyük ölçüde farklılık gösterebileceğini ve bazı eğitimcilerin öğretim uygulamalarında oyunlaştırma yaklaşımlarının etkinliğine şüpheyle yaklaştığını göstermektedir (Aksoy ve ark., 2022; López ve ark., 2022). Ayrıca, otoriterden izin vericiye kadar değişebilen öğretmenlerin yönetim tarzı, oyunlaştırma unsurlarını pedagojilerine entegre etmeye olan açık olmalarını sıklıkla etkilemektedir. Örneğin, López ve arkadaşları (2022), öğretmenlerin oyunlaştırmaya karşı olumlu tutumlarının, oyunlaştırmının sınıf etkinliklerine etkili bir şekilde entegre edilmesinde önemli bir faktör olduğunu belirtmektedir (López ve arkadaşları, 2022).

Kültürel bağlamlar da öğretmenlerin oyunlaştırmaya karşı tutumlarının şekillenmesinde rol oynar. Özellikle, farklı eğitim sistemlerine odaklanan çalışmalar, öğretmenlerin oyunlaştırma hakkındaki inançlarının mesleki gelişim deneyimlerinin yanı sıra toplumsal norm ve değerlerinden de etkilenebileceğini vurgulamaktadır (Zhang & Hasim, 2023; Rodríguez & Argüello, 2023). Bu tutumların çeşitli sınıf yönetimi stillerinde nasıl ortaya çıktığına dair daha fazla araştırma, daha ilgi çekici bir öğrenme ortamı oluşturmayı amaçlayan öğretmen eğitim programları ve pedagojik stratejiler için önemli çıkarımlar ortaya çıkarabilir (Malvasi ve ark., 2022; Araújo & Carvalho, 2022). Bu nedenle, öğretmenlerin oyunlaştırma tutumları ile sınıf yönetimi stilleri arasındaki ilişkiyi araştırmak, çeşitli öğretim ortamlarında eğitim etkinliğini ve uyarlanabilirliği artırmak için değerli bilgiler sağlayabilir.

Özetle, oyunlaştırmının eğitim bağlamındaki faydaları ampirik kanıtlarla desteklenmekle birlikte, eğitimcilerin tutum ve uygulamalarının sınıf yönetimi stilleriyle nasıl etkileşime girdiğini anlamak, gelecekteki araştırmalar için önemli bir yol sunmaktadır. Bu araştırma sadece akademik bir çalışma değildir; oyunlaştırılmış öğrenme deneyimlerinin tam potansiyelinden yararlanmak için öğretmen eğitimi ve müfredat tasarımına bilgi sağlamak açısından hayati öneme sahiptir. Bu çalışmada, öğretmenlerin oyunlaştırmaya yönelik tutumları ile sınıf yönetimi stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

2. Yöntem

Bu araştırma, ilişkisel tarama modeliyle gerçekleştirilmiştir (Karasar, 2005). Çalışma grubunun seçiminde olasılığa dayanmayan örnekleme çeşidinden uygun (amaca yönelik) örnekleme tekniği kullanılmıştır (Şimşek & Yıldırım, 2013). Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri hakkında betimsel istatistiklere ait veriler aşağıdaki Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Bilgileri

Değişken	Grup	n	%
Cinsiyet	Kadın	140	53.8
	Erkek	120	46.2
Yaş Grupları	20-30	48	18.5
	31-40	82	31.5
	41-50	92	35.4
	51 ve üzeri	38	14.6

Hizmet Yılı	1-5 yıl arası	32	12.3
	6-10 yıl arası	20	7.7
	11-15 yıl arası	64	24.6
	16-20 yıl arası	68	26.2
	20 yıl ve üzeri	76	29.2
Medeni Durumu	Evli	130	50.0
	Bekar	130	50.0
Eğitim durumu	Ön lisans	40	15.4
	Lisans	122	46.9
	Yüksek Lisans	80	30.8
	Doktora	18	6.9
	Toplam	260	100.0

p<.05

Tablo 1 incelendiğinde, araştırma kapsamında toplam 260 öğretmenden elde edilen veriler doğrultusunda, katılımcıların demografik özellikleri aşağıda özetlenmiştir. Cinsiyet dağılımına göre, katılımcıların %53,8'ini kadın öğretmenler (n = 140), %46,2'sini ise erkek öğretmenler (n = 120) oluşturmaktadır. Yaş gruplarına göre dağılım incelendiğinde, en büyük grubu %35,4 ile 41–50 yaş arası öğretmenler (n = 92) oluştururken, bunu %31,5 ile 31–40 yaş arası katılımcılar (n = 82) takip etmektedir. En küçük yaş grubu ise %14,6 oranla 51 yaş ve üzeri öğretmenlerden oluşmaktadır (n = 38). Medeni durum açısından öğretmenlerin %50'si evli (n = 130) ve %50'si bekar (n = 130), yani örneklem bu değişken bakımından eşit dağılmıştır.

Eğitim durumu bakımından katılımcıların %46,9'u lisans mezunu (n = 122), %30,8'i yüksek lisans mezunu (n = 80), %15,4'ü ön lisans mezunu (n = 40) ve %6,9'u doktora derecesine sahiptir (n = 18). Bu bulgular, örneklem ağırlıklı olarak lisans ve yüksek lisans düzeyinde eğitim almış öğretmenlerden oluştuğunu göstermektedir. Öğretmenlikte hizmet süresi bakımından ise en fazla katılımcı %29,2 oranıyla 20 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenlerdir (n = 76). Bunu %26,2 ile 16–20 yıl arası deneyimi olanlar (n = 68) ve %24,6 ile 11–15 yıl arası hizmet süresine sahip olanlar (n = 64) izlemektedir. Bu durum, örneklem grubunun büyük çoğunluğunun deneyimli öğretmenlerden oluştuğunu göstermektedir. Bu demografik dağılımlar, çalışmanın çeşitli değişkenler bakımından dengeli ve heterojen bir örneklem dayandığını göstermektedir.

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak iki farklı ölçek kullanılmıştır. Oyunlaştırma Tutum Ölçeği, öğretmenlerin oyunlaştırmaya yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirilen bu ölçek, İnesi, Gökalp ve Sezer (2022) tarafından oluşturulmuştur. Ölçek 14 madde ve üç alt boyuttan oluşmaktadır: kullanım, edinim ve tasarım. Ölçek maddeleri 5'li Likert tipi olarak derecelendirilmiştir (1 = Hiç katılmıyorum, 5 = Tamamen katılıyorum). Geliştirme çalışmasında hem Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) hem de Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmış ve yapı geçerliği doğrulanmıştır (RMSEA = .06, CFI = .94, GFI = .92). Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı toplamda $\alpha = .88$ olup alt boyutlar için .75 ile .87 arasında değişmektedir. Ölçek, eğitimde oyunlaştırma tutumunu değerlendirme açısından geçerli ve güvenilir bir araçtır (İnesi, Gökalp & Sezer, 2022).

Sınıf Yönetimi Stilleri Ölçeği (SYSÖ) ise sınıf yönetimi stillerini belirlemek amacıyla kullanılan ölçek, Bosworth (1997) tarafından geliştirilen sınıf yönetimi envanterinin Türkçeye uyarlanmasıyla oluşturulmuştur. Türkçe uyarlama ve geçerlik-güvenirlilik çalışmaları Aktan ve Sezer (2018) tarafından yapılmıştır. Ölçek 12 maddeden oluşmakta olup dört alt boyut içermektedir: otoriter, yetkeci, serbest ve ilgisiz sınıf yönetimi stilleri. 5'li Likert tipi puanlama esasına göre yapılandırılan ölçeğin DFA sonuçlarına göre model yeterli uyum indekslerine sahiptir (KMO = .80, açıklanan toplam varyans = %66.68). Ölçeğin Cronbach alfa değeri genel düzeyde .82 olarak hesaplanmış, alt boyutlarda ise .68 ile .76 arasında değişmektedir (Aktan & Sezer, 2018).

Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının iç tutarlılığı değerlendirilmiş ve Cronbach's Alpha katsayıları hesaplanmıştır. Oyunlaştırma Tutum Ölçeği'nin 14 maddeden oluştuğu ve oldukça yüksek bir iç tutarlılığa sahip olduğu görülmüştür ($\alpha = .96$). Bu değer, ölçeğin ölçtüğü kavramı tutarlı bir şekilde yansıttığını ve yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir (Tabachnick & Fidell, 2013). Sınıf Yönetimi Stilleri Ölçeği ise 12 maddeden oluşmakta olup, Cronbach's Alpha değeri $\alpha = .75$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer, psikometrik açıdan kabul edilebilir bir güvenirlik düzeyine işaret etmektedir (Field, 2013). Ölçeğin sınıf yönetimi stillerini genel olarak yeterli bir tutarlılıkla ölçtüğü söylenebilir. Sonuç olarak, her iki ölçeğin de güvenirlik düzeyleri, araştırma kapsamında yapılacak analizler için uygun düzeydedir.

İstatistik analizlerin IBM SPSS paket programı ile yapılmıştır. Sürekli değişkenlerin normal dağılıma

uygunluğunun Skewness ve Kurtosis testi ile test edilmiştir.

Tablo 2. Ölçek ve Alt Boyutların Normallik Varsayımı

	N	Min	Maks	Ort	S.Sapma	Skewness	Std. Hata	Kurtosis	Std. Hata
Kullanım alt boyutu	260	1.00	5.00	4.0192	1.07742	-.777	.151	-.428	.301
Edinim alt boyutu	260	1.00	5.00	4.0141	1.05369	-.696	.151	-.531	.301
Tasarım alt boyutu	260	1.00	5.00	3.9558	1.06110	-.750	.151	-.158	.301
Oyunlaştırma Tutum Ölçeği	260	1.29	5.00	3.9989	.98543	-.531	.151	-.747	.301
Otoriter Sınıf Yönetim Stili	260	1.00	5.00	3.3000	.82001	.025	.151	.368	.301
Yetkeci Sınıf Yönetim Stili	260	1.00	5.00	2.9282	1.12914	.196	.151	-1.001	.301
Serbest Sınıf Yönetim Stili	260	1.00	5.00	2.9026	.88016	.566	.151	.205	.301
İlgisiz Sınıf Yönetim Stili	260	1.00	5.00	3.7103	1.04747	-.552	.151	-.567	.301
Sınıf Yönetimi Stilleri Ölçeği	260	1.00	5.00	3.2103	.67769	.386	.151	1.765	.301

p < .05;

Oyunlaştırma Tutum ve Sınıf Yönetimi Stilleri ölçekleri ve alt boyutları için çarpıklık ve basıklık değeri +1.5 ile -1.5 arasında olduğu görülmektedir. Tabachnick ve Fidell'e göre de çarpıklık ve basıklık değeri +1.5 ile -1.5 arasında olduğunu zaman parametrik test olarak kabul edilip ona göre işlem yapılabileceğini ifade etmektedir (Tabachnick & Fidell, 2013). Diğer yandan George ve Mallery'e (2010) göre ise çarpıklık ve basıklık değeri +2 ile -2 arasında olduğu zaman parametrik test olarak kabul edilip ona göre işlem yapılabileceğini ifade etmektedir.

Bu anlamda Oyunlaştırma Tutum ve Sınıf Yönetimi Stilleri ölçekleri ve alt boyutları normallik varsayımına göre uygun ve parametrik analizlerin yapılabileceği gerekmektedir. İlk önce fark testleri için değişkenler ölçeklere göre incelenecektir. Daha sonra korelasyon ve etki analizleri yapılacaktır. Araştırmada toplanan verilerin korelasyon, regresyon analizi, tek yönlü varyans analizinden (ANOVA) ve t-testi teknikleri ile analizleri yapılmıştır.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin oyunlaştırma tutum düzeyleri ve sınıf yönetim stillerine ilişkin eğilimleri betimleyici istatistiklerle incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin Oyunlaştırma Tutum Ölçeği'ne verdikleri toplam puanlar incelendiğinde, ortalamanın (M = 3.99) oldukça yüksek olduğu ve öğretmenlerin oyunlaştırmaya yönelik genel tutumlarının olumlu düzeyde bulunduğu görülmektedir (SD = 0.98). Ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında ise, en yüksek ortalamanın Kullanım alt boyutunda olduğu belirlenmiştir (M = 4.02, SD = 1.08). Bunu sırasıyla Edinim alt boyutu (M = 4.01, SD = 1.05) ve Tasarım alt boyutu (M = 3.96, SD = 1.06) izlemektedir. Bu durum, öğretmenlerin oyunlaştırmayı hem kullanma hem de edinme konusunda oldukça istekli olduklarını, ancak oyunlaştırma tasarlama konusunda biraz daha düşük bir eğilim gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Sınıf Yönetimi Stilleri Ölçeği genel ortalaması ise M = 3.21, SD = 0.68 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgu, öğretmenlerin sınıf yönetiminde orta düzeyde bir stil tercih ettiklerini göstermektedir. Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde ise, en yüksek ortalamanın İlgisiz sınıf yönetim stiline olduğu görülmektedir (M = 3.71, SD = 1.05). Bu bulguyu Otoriter stil (M = 3.30, SD = 0.82), Yetkeci stil (M = 2.93, SD = 1.13) ve Serbest stil (M = 2.90, SD = 0.88) takip etmektedir.

Özellikle ilgisiz stilin diğer stillere kıyasla daha yüksek ortalamaya sahip olması, öğretmenlerin bazı durumlarda sınıf içi kontrolü veya yönlendirici rolü yeterince yerine getirmediği ya da böyle algılandığı şeklinde yorumlanabilir. Bu bulgu, sınıf yönetim stillerinin öğretmen tutumları ve sınıf ortamlarıyla ilişkili olarak daha derinlemesine incelenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

3. Bulgular

Bağımsız örneklem t testi, araştırmada katılımcıların cinsiyetlerine göre ölçek puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem için t-testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Ölçeklerin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

	Cinsiyet	N	Ortalama	S.S.	t	df	p
Kullanım alt boyutu	Kadın	140	3.8679	1.08266	-2.471	258	.014*
	Erkek	120	4.1958	1.04830			
Edinim alt boyutu	Kadın	140	3.9548	.94235	-.965	227.761	.336
	Erkek	120	4.0833	1.17056			
Tasarım alt boyutu	Kadın	140	3.8321	1.00334	-2.042	258	.042*
	Erkek	120	4.1000	1.11163			
Oyunlaştırma Tutum Ölçeği	Kadın	140	3.8949	.90056	-1.823	233.989	.070
	Erkek	120	4.1202	1.06708			
Otoriter Sınıf Yönetim Stili	Kadın	140	3.3857	.79494	1.829	258	.069
	Erkek	120	3.2000	.84061			
Yetkeci Sınıf Yönetim Stili	Kadın	140	3.0714	1.10791	2.226	258	.027*
	Erkek	120	2.7611	1.13528			
Serbest Sınıf Yönetim Stili	Kadın	140	2.9714	.81893	1.365	258	.173
	Erkek	120	2.8222	.94373			
İlgisiz Sınıf Yönetim Stili	Kadın	140	3.5810	1.00468	-2.165	258	.031*
	Erkek	120	3.8611	1.07998			
Sınıf Yönetimi Stilleri Ölçeği	Kadın	140	3.2524	.59742	1.083	258	.280
	Erkek	120	3.1611	.76037			

*p < .05

Araştırmada öğretmenlerin oyunlaştırma tutumları ve sınıf yönetimi stilleri cinsiyet değişkenine göre bağımsız örneklem t-testi ile karşılaştırılmıştır. Kullanım alt boyutunda, erkek öğretmenlerin ortalaması ($M = 4.20$, $SD = 1.05$), kadın öğretmenlere göre ($M = 3.87$, $SD = 1.08$) anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur ($t(258) = -2.47$, $p = .014$). Benzer şekilde, Tasarım alt boyutunda da erkek öğretmenlerin ortalaması ($M = 4.10$, $SD = 1.11$), kadın öğretmenlerden ($M = 3.83$, $SD = 1.00$) anlamlı düzeyde yüksektir ($t(258) = -2.04$, $p = .042$). Bu bulgular, erkek öğretmenlerin oyunlaştırma araçlarını hem kullanma hem de tasarlama konularında kadın meslektaşlarına göre daha olumlu bir tutum sergilediklerini göstermektedir. Buna karşın, Edinim alt boyutunda ($p = .336$) ve Oyunlaştırma Tutum Ölçeği toplam puanlarında ($p = .070$) cinsiyete göre anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Sınıf yönetimi stilleri açısından incelendiğinde, Yetkeci sınıf yönetim stiline, kadın öğretmenlerin ortalaması ($M = 3.07$, $SD = 1.11$), erkek öğretmenlere göre ($M = 2.76$, $SD = 1.13$) anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur ($t(258) = 2.23$, $p = .027$). Bu durum, kadın öğretmenlerin sınıf içinde daha fazla denetim ve kontrol uygulama eğiliminde olduklarını göstermektedir. Öte yandan, İlgisiz sınıf yönetimi stiline, erkek öğretmenlerin ortalaması ($M = 3.86$, $SD = 1.08$), kadın öğretmenlere göre ($M = 3.58$, $SD = 1.00$) anlamlı düzeyde daha yüksektir ($t(258) = -2.17$, $p = .031$). Bu bulgu, erkek öğretmenlerin sınıf yönetiminde bazı durumlarda daha az müdahaleci ya da daha pasif kaldıklarını göstermektedir. Diğer sınıf yönetimi alt boyutlarında (otoriter, serbest) ve genel Sınıf Yönetimi Stilleri Ölçeği toplam puanında cinsiyetler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > .05$).

Bu sonuçlara göre, cinsiyetin bazı oyunlaştırma alt boyutları ve sınıf yönetimi stillerinde etkili olduğu görülmektedir. Özellikle erkek öğretmenlerin teknoloji kullanımına daha açık olduğu, kadın öğretmenlerin ise sınıf yönetiminde daha yapılandırıcı stilleri tercih ettiği söylenebilir. Bu farklılıklar, hizmet içi eğitimlerde ve teknoloji entegrasyonunda cinsiyet temelli ihtiyaçlara yönelik özel yaklaşımların geliştirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin medeni durumlarına göre ölçek puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem için t-testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4'te sunulmaktadır.

Tablo 4. Ölçeklerin Medeni Durum Değişkenine Göre Karşılaştırılması

	Medeni Durumu	N	Ortalama	S.S.	t	df	p
Kullanım alt boyutu	Evli	130	4.4308	.89951	6.654	249.326	.000*
	Bekar	130	3.6077	1.08636			
Edinim alt boyutu	Evli	130	4.4154	.91974	6.631	258	.000*
	Bekar	130	3.6128	1.02891			
Tasarım alt boyutu	Evli	130	4.2962	1.00183	5.452	258	.000*
	Bekar	130	3.6154	1.01163			
Oyunlaştırma Tutum Ölçeği	Evli	130	4.3857	.87782	6.871	258	.000*
	Bekar	130	3.6121	.93677			
Otoriter Sınıf Yönetim Stili	Evli	130	3.3795	.76052	1.567	258	.118
	Bekar	130	3.2205	.87116			
Yetkeci Sınıf Yönetim Stili	Evli	130	2.9231	1.16328	-.073	258	.942
	Bekar	130	2.9333	1.09843			
Serbest Sınıf Yönetim Stili	Evli	130	2.8308	.87086	-1.317	258	.189
	Bekar	130	2.9744	.88690			
İlgisiz Sınıf Yönetim Stili	Evli	130	4.0462	.96427	5.450	258	.000*
	Bekar	130	3.3744	1.02258			
Sınıf Yönetimi Stilleri Ölçeği	Evli	130	3.2949	.61018	2.025	258	.044*
	Bekar	130	3.1256	.73167			

*p < .05

Araştırmada öğretmenlerin oyunlaştırma tutumları ve sınıf yönetimi stilleri, medeni durum değişkenine göre bağımsız örneklem t-testi ile karşılaştırılmıştır. Oyunlaştırma Tutumlarında; medeni durum değişkeni açısından, evli öğretmenlerin oyunlaştırmaya yönelik tutumlarının bekar öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kullanım alt boyutunda, evli öğretmenlerin ortalaması $M = 4.43$, $SD = 0.90$ iken, bekar öğretmenlerin ortalaması $M = 3.61$, $SD = 1.09$ 'dur. Bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t(249.33) = 6.65$, $p < .001$). Edinim alt boyutunda da evli öğretmenler ($M = 4.42$) ile bekar öğretmenler ($M = 3.61$) arasında anlamlı fark vardır ($t(258) = 6.63$, $p < .001$). Tasarım alt boyutunda, evli öğretmenlerin ortalaması $M = 4.30$, $SD = 1.00$; bekar öğretmenlerin ortalaması $M = 3.62$, $SD = 1.01$ olup fark anlamlıdır ($t(258) = 5.45$, $p < .001$). Genel Oyunlaştırma Tutum Ölçeği puanında da benzer şekilde, evli öğretmenler ($M = 4.39$, $SD = 0.88$), bekar öğretmenlerden ($M = 3.61$, $SD = 0.94$) anlamlı derecede daha yüksek tutuma sahiptir ($t(258) = 6.87$, $p < .001$).

Bu bulgular, evli öğretmenlerin oyunlaştırmayı daha fazla benimsediklerini, bu yaklaşımı sınıf ortamında daha olumlu değerlendirdiklerini ortaya koymaktadır. Bu durum, evli öğretmenlerin pedagojik deneyimlerinin, yaşla birlikte artan mesleki olgunlukla birleşerek daha yüksek oyunlaştırma tutumu geliştirmelerine katkı sağladığını düşündürmektedir.

Sınıf yönetimi stilleri açısından genel olarak bazı farklar olmakla birlikte, bu farkların çoğu istatistiksel olarak anlamlı değildir. İlgisiz sınıf yönetim stiline, evli öğretmenlerin ortalaması ($M = 4.05$, $SD = 0.96$), bekar öğretmenlere göre ($M = 3.37$, $SD = 1.02$) anlamlı düzeyde daha yüksektir ($t(258) = 5.45$, $p < .001$). Bu bulgu, dikkatle yorumlanmalıdır. İlgisiz stilin yüksekliği, öğretmenlerin bazı durumlarda öğrencilerle yeterince etkileşim kurmaması ya da sınıf yönetiminde pasif kalması olarak yorumlanabilir. Sınıf Yönetimi Stilleri Ölçeği toplam puanında ise evli öğretmenler ($M = 3.29$, $SD = 0.61$), bekar öğretmenlere göre ($M = 3.13$, $SD = 0.73$) anlamlı düzeyde daha yüksek puan almıştır ($t(258) = 2.03$, $p = .044$). Diğer sınıf yönetimi stillerinde (otoriter, yetkeci, serbest) medeni duruma göre anlamlı fark bulunmamıştır ($p > .05$).

Genel Değerlendirmede; evli öğretmenler, oyunlaştırma tutumları açısından daha yüksek puanlara sahiptir. İlgisiz sınıf yönetimi stiline de evli öğretmenlerin anlamlı biçimde daha yüksek ortalamaya sahip olmaları dikkat çekici bir bulgudur. Diğer sınıf yönetim stillerinde medeni duruma göre anlamlı farklılık görülmemiştir.

Araştırmada öğretmenlerin yaş gruplarına göre ölçek puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 5'te sunulmaktadır.

Tablo 5. Ölçeklerin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

<i>f. x ss Değerleri</i>					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	X	S.S.	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p
Kullanım alt boyutu	20-30	48	3.6563	1.21780	Gruplar arası	12.729	3	4.243	3.773	.011*
	31-40	82	4.1951	.99925	Grup içi	287.924	256	1.125		
	41-50	92	4.1522	1.05022	Toplam	300.654	259			LSD
	51 ve üzeri	38	3.7763	.99964						2>1.4
	Total	260	4.0192	1.07742						3>1
Edinim alt boyutu	20-30	48	3.5556	1.29708	Gruplar arası	15.206	3	5.069	4.764	.003*
	31-40	82	4.1220	.96440	Grup içi	272.353	256	1.064		
	41-50	92	4.2101	1.01541	Toplam	287.559	259			Scheffe
	51 ve üzeri	38	3.8860	.80735						2.3>1
	Total	260	4.0141	1.05369						
Tasarım alt boyutu	20-30	48	3.5208	1.31059	Gruplar arası	15.440	3	5.147	4.771	.003*
	31-40	82	4.1098	.95104	Grup içi	276.176	256	1.079		
	41-50	92	4.1304	1.03076	Toplam	291.616	259			Scheffe
	51 ve üzeri	38	3.7500	.83017						2.3>1
	Total	260	3.9558	1.06110						
Oyunlaştırma Tutum Ölçeği	20-30	48	3.5744	1.20328	Gruplar arası	14.260	3	4.753	5.129	.002*
	31-40	82	4.1394	.88533	Grup içi	237.249	256	.927		
	41-50	92	4.1708	.95097	Toplam	251.510	259			Scheffe
	51 ve üzeri	38	3.8158	.79550						2.3>1
	Total	260	3.9989	.98543						
Otoriter Sınıf Yönetim Stili	20-30	48	3.1806	1.03818	Gruplar arası	3.520	3	1.173	1.760	.155
	31-40	82	3.3659	.71743	Grup içi	170.636	256	.667		
	41-50	92	3.3913	.83660	Toplam	174.156	259			
	51 ve üzeri	38	3.0877	.62809						
	Total	260	3.3000	.82001						
Yetkeci Sınıf Yönetim Stili	20-30	48	3.1944	.96715	Gruplar arası	5.472	3	1.824	1.438	.232
	31-40	82	2.8374	1.12369	Grup içi	324.743	256	1.269		
	41-50	92	2.8261	1.28243	Toplam	330.215	259			
	51 ve üzeri	38	3.0351	.88290						
	Total	260	2.9282	1.12914						
Serbest Sınıf Yönetim Stili	20-30	48	2.9722	.84728	Gruplar arası	.662	3	.221	.282	.838
	31-40	82	2.8943	.90249	Grup içi	199.981	256	.781		
	41-50	92	2.8478	.88869	Toplam	200.643	259			
	51 ve üzeri	38	2.9649	.87607						
	Total	260	2.9026	.88016						
İlgisiz Sınıf Yönetim Stili	20-30	48	3.4861	1.10866	Gruplar arası	5.229	3	1.743	1.600	.190
	31-40	82	3.6911	1.04071	Grup içi	278.943	256	1.090		
	41-50	92	3.8768	1.09914	Toplam	284.173	259			
	51 ve üzeri	38	3.6316	.79710						
	Total	260	3.7103	1.04747						
Sınıf Yönetimi Stilleri Ölçeği	20-30	48	3.2083	.78287	Gruplar arası	.108	3	.036	.078	.972
	31-40	82	3.1972	.66299	Grup içi	118.842	256	.464		
	41-50	92	3.2355	.71703	Toplam	118.950	259			
	51 ve üzeri	38	3.1798	.45459						
	Total	260	3.2103	.67769						

*p < .05

Araştırmada öğretmenlerin oyunlaştırma tutumları ve sınıf yönetim stilleri, yaş değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Anlamlı bulunan farklılıklarda LSD ve Scheffé çoklu karşılaştırma testleri kullanılmıştır.

Oyunlaştırma Tutumlarının Kullanım alt boyutunda, yaş grupları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($F(3, 256) = 3.77, p = .011$). Çoklu karşılaştırmalarda, 31–40 yaş grubu ($M = 4.20$) ve 41–50 yaş grubu ($M = 4.15$), 20–30 yaş grubuna göre ($M = 3.66$) anlamlı düzeyde daha yüksek ortalamalara sahiptir. Benzer şekilde, Edinim alt boyutunda da yaşa göre anlamlı bir fark belirlenmiştir ($F(3, 256) = 4.76, p = .003$). Scheffé testine göre, 31–40 ve 41–50 yaş gruplarının ortalamaları ($M = 4.12$ ve $M = 4.21$), 20–30 yaş grubuna göre anlamlı

derecede daha yüksektir ($M = 3.56$). Tasarım alt boyutunda, yaş grupları arasında yine anlamlı bir fark saptanmıştır ($F(3, 256) = 4.77, p = .003$). 31–40 ($M = 4.11$) ve 41–50 yaş grupları ($M = 4.13$), 20–30 yaş grubuna kıyasla ($M = 3.52$) oyunlaştırma tasarımıyla yönelik daha yüksek tutum sergilemiştir. Genel Oyunlaştırma Tutum Ölçeği puanında da yaşa göre anlamlı fark bulunmaktadır ($F(3, 256) = 5.13, p = .002$). Bu bağlamda, 31–50 yaş aralığındaki öğretmenler, 20–30 yaş aralığındakilere kıyasla daha olumlu oyunlaştırma tutumlarına sahiptir. Bu sonuçlar, yaş ilerledikçe öğretmenlerin oyunlaştırmaya yönelik tutumlarının daha olumlu hâle geldiğini, özellikle mesleki deneyim kazandıkça uygulamaya yönelik beceri ve isteğin arttığını göstermektedir.

Sınıf yönetimi stillerinde ise yaşa göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > .05$). Ne otoriter, ne yetkeci, ne serbest, ne de ilgisiz sınıf yönetim stillerinde yaş grupları arasında anlamlı farklılık gözlenmemiştir. Genel Sınıf Yönetimi Stilleri Ölçeği puanında da yaşa göre anlamlı bir değişim görülmemiştir ($F(3, 256) = 0.078, p = .972$). Bu bulgu, sınıf yönetim anlayışının yaş faktöründen bağımsız olarak şekillendiğini düşündürmektedir.

Sonuç Olarak: 31–50 yaş grubu öğretmenleri, oyunlaştırmaya karşı daha olumlu tutumlara sahiptir. Genç öğretmenlerde (20–30 yaş), oyunlaştırma tutumları daha düşük düzeydedir. Sınıf yönetim stillerinde yaşa bağlı anlamlı fark saptanmamıştır. Bu sonuçlar, özellikle genç öğretmenlerin oyunlaştırma becerilerinin geliştirilmesine yönelik eğitim programlarına daha fazla ihtiyaç duyduğunu göstermektedir. Ayrıca yaş grupları arasındaki oyunlaştırma farkı, deneyimle birlikte pedagojik teknoloji kullanımının güçlendiğine işaret etmektedir.

Araştırmada öğrenim düzeyine göre ölçek puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Varyans analizi sonuçlarına göre, üç ölçekte de anlamlı düzeyde farklılıklar saptanmıştır ($p < .05$). Bulgular aşağıda özetlenmiştir.

Tablo 6. Ölçeklerin Öğretim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

		<i>f. x ss Değerleri</i>				ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	N	X	S.S.	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p
Kullanım alt boyutu	Ön lisans	40	3.7375	1.01424	Gruplar arası	6.280	3	2.093	1.820	.144
	Lisans	122	4.1598	1.18708	Grup içi	294.374	256	1.150		
	Yüksek Lisans	80	3.9313	1.00314	Toplam	300.654	259			
	Doktora	18	4.0833	.50000						
	Total	260	4.0192	1.07742						
Edinim alt boyutu	Ön lisans	40	3.4333	1.19995	Gruplar arası	22.096	3	7.365	7.103	.000*
	Lisans	122	4.2432	1.05347	Grup içi	265.464	256	1.037		
	Yüksek Lisans	80	4.0333	.91955	Toplam	287.559	259			
	Doktora	18	3.6667	.69546						Scheffe 2.3>1
	Total	260	4.0141	1.05369						
Tasarım alt boyutu	Ön lisans	40	3.5750	1.04114	Gruplar arası	19.650	3	6.550	6.165	.000*
	Lisans	122	4.1516	1.15196	Grup içi	271.967	256	1.062		
	Yüksek Lisans	80	4.0063	.84660	Toplam	291.616	259			
	Doktora	18	3.2500	.85749						Scheffe 2>1.4
	Total	260	3.9558	1.06110						
Oyunlaştırmaya Tutum Ölçeği	Ön lisans	40	3.5607	1.01899	Gruplar arası	14.274	3	4.758	5.134	.002*
	Lisans	122	4.1932	1.04981	Grup içi	237.236	256	.927		
	Yüksek Lisans	80	3.9964	.85924	Toplam	251.510	259			
	Doktora	18	3.6667	.54564						Scheffe 2>1
	Total	260	3.9989	.98543						
Otoriter Sınıf Yönetim Stili	Ön lisans	40	3.1667	.75862	Gruplar arası	3.142	3	1.047	1.568	.198
	Lisans	122	3.4098	.94940	Grup içi	171.014	256	.668		
	Yüksek Lisans	80	3.1917	.65769	Toplam	174.156	259			
	Doktora	18	3.3333	.56011						
	Total	260	3.3000	.82001						
Yetkeci Sınıf Yönetim Stili	Ön lisans	40	2.9667	1.04541	Gruplar arası	2.310	3	.770	.601	.615
	Lisans	122	3.0000	1.21061	Grup içi	327.906	256	1.281		
	Yüksek Lisans	80	2.8583	1.06309	Toplam	330.215	259			
	Doktora	18	2.6667	1.04787						
	Total	260	2.9282	1.12914						
Serbest Sınıf Yönetim Stili	Ön lisans	40	2.9333	.85801	Gruplar arası	2.825	3	.942	1.219	.303
	Lisans	122	2.9727	1.00558	Grup içi	197.818	256	.773		
	Yüksek Lisans	80	2.7500	.66137	Toplam	200.643	259			
	Doktora	18	3.0370	.84705						
	Total	260	2.9026	.88016						

İlgisiz Sınıf Yönetim Stili	Ön lisans	40	3.8667	.99228	Gruplar arası	6.055	3	2.018	1.858	.137
	Lisans	122	3.8033	1.14572	Grup içi	278.118	256	1.086		
	Yüksek Lisans	80	3.5750	.94872	Toplam	284.173	259			
	Doktora	18	3.3333	.75840						
	Total	260	3.7103	1.04747						
Sınıf Yönetimi Stilleri Ölçeği	Ön lisans	40	3.2333	.66324	Gruplar arası	2.263	3	.754	1.655	.177
	Lisans	122	3.2964	.80880	Grup içi	116.688	256	.456		
	Yüksek Lisans	80	3.0937	.46244	Toplam	118.950	259			
	Doktora	18	3.0926	.45274						
	Total	260	3.2103	.67769						

*p < .05

Araştırmada öğretmenlerin oyunlaştırma tutumları ve sınıf yönetimi stilleri, öğretim düzeylerine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Anlamlı sonuçlar elde edilen durumlarda Scheffé çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır.

Oyunlaştırma Tutumlarının kullanım alt boyutunda, öğretim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F(3, 256) = 1.82, p = .144$). Ancak ortalamalar incelendiğinde, lisans mezunu öğretmenlerin ($M = 4.16$) bu alt boyutta en yüksek ortalama sahip olduğu görülmektedir. Edinim alt boyutunda, öğretim düzeylerine göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir ($F(3, 256) = 7.10, p < .001$). Scheffé testi sonuçlarına göre, lisans ($M = 4.24$) ve yüksek lisans mezunu öğretmenler ($M = 4.03$), ön lisans mezunlarına göre ($M = 3.43$) anlamlı düzeyde daha yüksek tutuma sahiptir. Tasarım alt boyutunda da benzer şekilde anlamlı fark bulunmuştur ($F(3, 256) = 6.17, p < .001$). Lisans mezunlarının ortalaması ($M = 4.15$), ön lisans mezunlarından ($M = 3.58$) anlamlı biçimde daha yüksektir. Ayrıca yüksek lisans mezunları da ön lisans mezunlarına göre daha olumlu tutum sergilemiştir. Öte yandan, doktora mezunlarının ortalamasının ($M = 3.25$) düşük olması dikkat çekicidir.

Oyunlaştırma Tutum Ölçeği toplam puanlarında öğretim düzeyine göre anlamlı fark saptanmıştır ($F(3, 256) = 5.13, p = .002$). Scheffé testi sonuçlarına göre, lisans mezunlarının ortalaması ($M = 4.19$), ön lisans mezunlarından ($M = 3.56$) anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bu bulgu, lisans ve üzeri düzeyde eğitim alan öğretmenlerin oyunlaştırmaya karşı daha olumlu yaklaştığını göstermektedir. Sınıf yönetimi stilleri açısından, öğretim düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > .05$). Ne otoriter, ne yetkeci, ne serbest, ne de ilgisiz sınıf yönetim stillerinde öğretim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Ayrıca genel Sınıf Yönetimi Stilleri Ölçeği toplam puanları da öğretim düzeyine göre farklılık göstermemektedir ($F(3, 256) = 1.66, p = .177$). Bu bulgular, öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarının, eğitim düzeyinden bağımsız olarak benzerlik gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Genel Değerlendirmede; lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenler, oyunlaştırma tutumlarında ön lisans mezunlarına göre anlamlı şekilde daha yüksek puan almıştır. Sınıf yönetimi stilleri, öğretim düzeyinden bağımsız olarak benzer düzeylerde seyretmektedir. Özellikle doktora düzeyindeki katılımcı sayısının düşük olması ($n = 18$), bu gruba ilişkin genellemelerin dikkatle yapılmasını gerektirmektedir. Bu sonuçlar, oyunlaştırma eğitiminin öğretmen yetiştirme programlarında daha üst düzeyde işlenmesinin, tutumlar üzerinde olumlu etki yarattığını düşündürmektedir. Öğretmenlerin mesleki deneyim sürelerine göre ölçek puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Ölçeklerin Mesleki Deneyimi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

f. x ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	X	S.S.	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p
Kullanım alt boyutu	1-5 yıl arası	32	3.4531	1.36553	Gruplar arası	35.698	4	8.925	8.589	.000*
	6-10 yıl arası	20	3.1500	.89000	Grup içi	264.956	255	1.039		
	11-15 yıl arası	64	4.0078	1.18101	Toplam	300.654	259			
	16-20 yıl arası	68	4.3676	.76108						
	20 yıl ve üzeri	76	4.1842	.93396						
	Total	260	4.0192	1.07742						
Edinim alt boyutu	1-5 yıl arası	32	3.4479	1.37270	Gruplar arası	17.728	4	4.432	4.188	.003*
	6-10 yıl arası	20	3.6500	.97767	Grup içi	269.831	255	1.058		
	11-15 yıl arası	64	4.1146	1.01091	Toplam	287.559	259			
	16-20 yıl arası	68	4.2598	.86405						
	20 yıl ve üzeri	76	4.0439	1.02537						
	Total	260	4.0192	1.07742						

	Total	260	4.0141	1.05369						
Tasarım alt boyutu	1-5 yıl arası	32	3.6719	1.30976	Gruplar arası	7.330	4	1.833	1.644	.164
	6-10 yıl arası	20	3.7000	.92338	Grup içi	284.286	255	1.115		
	11-15 yıl arası	64	4.0078	1.01864	Toplam	291.616	259			
	16-20 yıl arası	68	4.1691	1.01614						
	20 yıl ve üzeri	76	3.9079	1.03509						
	Total	260	3.9558	1.06110						
Oyunlaştırma Tutum Ölçeği	1-5 yıl arası	32	3.5134	1.24810	Gruplar arası	17.261	4	4.315	4.697	.001*
	6-10 yıl arası	20	3.5214	.86590	Grup içi	234.249	255	.919		
	11-15 yıl arası	64	4.0536	.95730	Toplam	251.510	259			
	16-20 yıl arası	68	4.2647	.83892						Scheffe
	20 yıl ve üzeri	76	4.0451	.94393						4>1
	Total	260	3.9989	.98543						
Otoriter Sınıf Yönetim Stili	1-5 yıl arası	32	3.3958	1.01754	Gruplar arası	1.894	4	.474	.701	.592
	6-10 yıl arası	20	3.2667	1.05742	Grup içi	172.261	255	.676		
	11-15 yıl arası	64	3.2396	.83247	Toplam	174.156	259			
	16-20 yıl arası	68	3.4118	.66197						
	20 yıl ve üzeri	76	3.2193	.78231						
	Total	260	3.3000	.82001						
Yetkeci Sınıf Yönetim Stili	1-5 yıl arası	32	3.1667	1.17927	Gruplar arası	11.272	4	2.818	2.253	.064
	6-10 yıl arası	20	3.5000	1.05131	Grup içi	318.943	255	1.251		
	11-15 yıl arası	64	2.9375	1.07706	Toplam	330.215	259			
	16-20 yıl arası	68	2.8333	1.15542						
	20 yıl ve üzeri	76	2.7544	1.10938						
	Total	260	2.9282	1.12914						
Serbest Sınıf Yönetim Stili	1-5 yıl arası	32	3.0000	.86343	Gruplar arası	11.407	4	2.852	3.843	.005*
	6-10 yıl arası	20	3.5667	1.01509	Grup içi	189.236	255	.742		
	11-15 yıl arası	64	2.9271	.90359	Toplam	200.643	259			
	16-20 yıl arası	68	2.7745	.78848						Scheffe
	20 yıl ve üzeri	76	2.7807	.84424						2>4.5
	Total	260	2.9026	.88016						
İlgisiz Sınıf Yönetim Stili	1-5 yıl arası	32	3.7708	1.00692	Gruplar arası	4.577	4	1.144	1.044	.385
	6-10 yıl arası	20	3.2667	.95268	Grup içi	279.596	255	1.096		
	11-15 yıl arası	64	3.6875	1.14838	Toplam	284.173	259			
	16-20 yıl arası	68	3.7647	1.06046						
	20 yıl ve üzeri	76	3.7719	.98313						
	Total	260	3.7103	1.04747						
Sınıf Yönetimi Stilleri Ölçeği	1-5 yıl arası	32	3.3333	.78345	Gruplar arası	1.699	4	.425	.924	.451
	6-10 yıl arası	20	3.4000	.96260	Grup içi	117.252	255	.460		
	11-15 yıl arası	64	3.1979	.65524	Toplam	118.950	259			
	16-20 yıl arası	68	3.1961	.56202						
	20 yıl ve üzeri	76	3.1316	.65733						
	Total	260	3.2103	.67769						

*p < .05

Araştırmada öğretmenlerin oyunlaştırma tutumları ve sınıf yönetimi stilleri, kıdem yılı değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Anlamlı fark bulunan durumlarda Scheffé testi ile çoklu karşılaştırmalar yapılmıştır.

Oyunlaştırma Tutumlarının kullanım alt boyutunda, öğretmenlerin kıdem yılına göre anlamlı fark olduğu belirlenmiştir ($F(4, 255) = 8.59, p < .001$). Scheffé testi sonuçlarına göre: 11–15 yıl ($M = 4.00$), 16–20 yıl ($M = 4.37$) ve 20 yıl ve üzeri kıdem grubundaki öğretmenler ($M = 4.18$), 6–10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden ($M = 3.15$) anlamlı düzeyde daha yüksek ortalama puan almıştır. Ayrıca, 16–20 yıl ve 20 yıl ve üzeri grubu, 1–5 yıl kıdem grubundan ($M = 3.45$) da anlamlı şekilde daha yüksek ortalamaya sahiptir. Edinim alt boyutunda da anlamlı fark bulunmuştur ($F(4, 255) = 4.19, p = .003$). 16–20 yıl kıdem grubundaki öğretmenler ($M = 4.26$), 1–5 yıl kıdem grubuna göre ($M = 3.45$) anlamlı şekilde daha yüksek edinim tutumu sergilemektedir. Tasarım alt boyutunda ise fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p = .164$), ancak ortalamalar deneyim arttıkça eğilimin pozitif yönde yükseldiğine işaret etmektedir. Genel Oyunlaştırma Tutum Ölçeği toplam puanlarında da kıdem yılına göre anlamlı fark vardır ($F(4, 255) = 4.70, p = .001$). 16–20 yıl kıdem grubundaki öğretmenler ($M = 4.26$), 1–5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden ($M = 3.51$) anlamlı düzeyde daha yüksek puan almıştır. Bu bulgular, öğretmenlikte deneyim arttıkça oyunlaştırma uygulamalarına yönelik tutumun güçlendiğini göstermektedir.

Sınıf yönetimi stillerine ilişkin genel farklar incelendiğinde, yalnızca serbest sınıf yönetimi stili alt boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($F(4, 255) = 3.84, p = .005$). Scheffé testi sonuçlarına göre: 6–10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($M = 3.57$), 16–20 yıl ($M = 2.77$) ve 20 yıl ve üzeri gruplardan ($M = 2.78$) anlamlı düzeyde daha yüksek serbest stil puanına sahiptir. Diğer sınıf yönetimi stillerinde (otoriter, yetkeci, ilgisiz) ve toplam sınıf yönetimi ölçeği puanlarında kıdem yılına göre anlamlı bir fark saptanmamıştır ($p > .05$).

Genel Değerlendirmede; oyunlaştırma tutumları, kıdem süresi arttıkça belirgin şekilde olumlu yönde artış göstermektedir. En olumlu oyunlaştırma tutumları, 16–20 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerde görülmüştür. Serbest sınıf yönetimi stili, orta kıdem grubundaki öğretmenlerde (özellikle 6–10 yıl) daha yüksek düzeyde gözlenmiştir. Diğer sınıf yönetimi stilleri, kıdem yılına göre anlamlı fark göstermemiştir. Bu sonuçlar, mesleki deneyimin özellikle pedagojik yeniliklere (oyunlaştırma gibi) açık olmayı destekleyici bir rol üstlenebileceğini, ancak sınıf yönetimi anlayışının daha durağan bir yapıya sahip olabileceğini göstermektedir.

Araştırma kapsamında kullanılan ölçekler arasındaki ilişki düzeylerini belirlemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi uygulanmıştır. Elde edilen korelasyon katsayıları Tablo 8’de sunulmaktadır.

Tablo 8. Ölçekler ve Alt Boyutlarla Korelasyon Tablosu

No	Ölçek ve Alt Boyutlar	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	Kullanım alt boyutu	1	.843**	.687**	.910**	.212**	-.162**	-.052	.511**	.177**
2	Edinim alt boyutu		1	.796**	.966**	.192**	-.099	.042	.487**	.219**
3	Tasarım alt boyutu			1	.887**	.126*	-.108	.059	.528**	.216**
4	Oyunlaştırma Tutum Ölçeği				1	.193**	-.130*	.021	.545**	.222**
5	Otoriter Sınıf Yönetim Stili					1	.446**	.470**	.224**	.728**
6	Yetkeci Sınıf Yönetim Stili						1	.649**	-.007	.760**
7	Serbest Sınıf Yönetim Stili							1	.198**	.814**
8	İlgisiz Sınıf Yönetim Stili								1	.516**
9	Sınıf Yönetimi Stilleri Ölçeği									1

* $p < .05$; ** $p < .01$

Araştırmada, öğretmenlerin oyunlaştırma tutumları ile sınıf yönetimi stilleri arasındaki ilişki düzeyleri Pearson korelasyon katsayısı ile incelenmiştir. Tüm alt boyutlar ve ölçekler arasındaki ilişkiler aşağıda özetlenmiştir.

Oyunlaştırma Alt Boyutları Arasındaki İlişkilerde; Kullanım, Edinim ve Tasarım alt boyutları ile Oyunlaştırma Tutum Ölçeği arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı korelasyonlar bulunmuştur ($r = .910, r = .966, r = .887; p < .01$). Bu durum, alt boyutlar arttıkça genel oyunlaştırma tutumunun da yükseldiğini göstermektedir. Alt boyutlar kendi aralarında da güçlü ilişkiler sergilemektedir: Kullanım–Edinim ($r = .843$), Kullanım–Tasarım ($r = .687$), Edinim–Tasarım ($r = .796$); tümü $p < .01$ düzeyinde anlamlıdır.

Oyunlaştırma Tutumları ile Sınıf Yönetimi Stilleri Arasındaki İlişkilerde; oyunlaştırma Tutum Ölçeği ile Otoriter sınıf yönetim stili arasında düşük düzeyde ancak pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır ($r = .193, p < .01$). Yetkeci sınıf yönetim stili ile negatif yönlü, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r = -.130, p < .05$). Serbest sınıf yönetim stili ile anlamlı bir ilişki görülmemiştir ($r = .021, p > .05$). İlgisiz sınıf yönetimi stili ile orta düzeyde pozitif bir ilişki saptanmıştır ($r = .545, p < .01$). Genel sınıf yönetimi stili ölçeği ile de pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = .222, p < .01$).

Sınıf Yönetimi Stilleri Arasındaki İlişkilerin alt boyutları arasında anlamlı pozitif ilişkiler bulunmaktadır. Otoriter ve yetkeci stiller arasında ($r = .446$), otoriter ve ilgisiz stiller arasında ($r = .224$), yetkeci ve ilgisiz stiller arasında ($r = .760$), serbest ve ilgisiz stiller arasında ($r = .198$), serbest ve yetkeci stiller arasında ($r = .649$), tümü $p < .01$ düzeyinde anlamlıdır. Sınıf Yönetimi Stilleri Ölçeği, tüm alt boyutlarla yüksek düzeyde ilişkili bulunmuştur: özellikle yetkeci ($r = .760$), serbest ($r = .814$) ve otoriter ($r = .728$) stillerle güçlü pozitif korelasyon

göstermektedir.

Bu bulgulara göre: oyunlaştırma tutumları, özellikle öğretmenlerin sınıf içinde ilgisizliğe eğilim göstermesiyle birlikte artmaktadır. Bu sonuç dikkat çekicidir ve öğretmenlerin sınıf yönetiminde yapılandırıcı değil, bireysel esnekliği tercih ettiklerinde oyunlaştırmaya daha açık olabileceklerini düşündürmektedir. Yetkeci sınıf yönetimi stiline, oyunlaştırma tutumlarıyla negatif ilişkili olması, bu tür kontrolcü yaklaşımların oyunlaştırma gibi öğrenci merkezli yöntemlerle çelişebileceğine işaret etmektedir.

4. Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada öğretmenlerin oyunlaştırmaya yönelik tutumları ile sınıf yönetimi stilleri arasındaki ilişki incelenmiş, demografik değişkenlere göre anlamlı farkların olup olmadığı analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin genel olarak oyunlaştırmaya yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Özellikle kullanım, edinim ve tasarım alt boyutlarında öğretmenlerin olumlu bir yaklaşım sergiledikleri tespit edilmiştir.

Cinsiyet değişkeni açısından, erkek öğretmenlerin kullanım ve tasarım alt boyutlarında kadın öğretmenlere kıyasla daha yüksek puanlara sahip oldukları belirlenmiştir. Medeni durum değişkenine göre ise evli öğretmenlerin, bekar öğretmenlere göre oyunlaştırma tutumları açısından anlamlı biçimde daha yüksek puanlara sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca evli öğretmenlerin ilgisiz sınıf yönetimi stiline daha fazla eğilim gösterdiği dikkat çekmiştir.

Yaş gruplarına göre yapılan karşılaştırmalarda, 31–50 yaş aralığındaki öğretmenlerin, 20–30 yaş aralığındakilere kıyasla oyunlaştırma tutumlarının anlamlı şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, öğretmenlik deneyimi ile oyunlaştırmaya yönelik tutumlar arasında pozitif bir ilişki olduğunu düşündürmektedir.

Öğretim düzeyi değişkenine göre lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin, ön lisans mezunlarına göre oyunlaştırma tutumlarının anlamlı biçimde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak sınıf yönetimi stillerinde öğretim düzeyine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Kıdem yılı açısından değerlendirildiğinde, öğretmenlik deneyimi arttıkça oyunlaştırma tutumlarının da olumlu yönde geliştiği görülmüştür. Özellikle 16–20 yıl arası ve 20 yıl üzeri kıdem grubundaki öğretmenler, 1–5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere göre oyunlaştırma açısından daha yüksek düzeyde tutum sergilemektedir.

Yapılan korelasyon analizi sonucunda, oyunlaştırma tutumları ile sınıf yönetimi stilleri arasında bazı anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Oyunlaştırma tutumları ile ilgisiz sınıf yönetimi stili arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki saptanırken, yetkeci sınıf yönetimi stili ile oyunlaştırma tutumu arasında düşük düzeyde negatif bir ilişki tespit edilmiştir. Diğer yönetim stilleriyle olan ilişkiler ise zayıf düzeydedir.

Tartışma

Öğretmenlerin oyunlaştırmaya yönelik tutumları ile sınıf yönetimi stilleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmada, mevcut literatürde gözlemlenen eğilimleri yansıtan birkaç önemli bulgu ortaya çıkmıştır. Araştırma, öğretmenlerin genel olarak oyunlaştırmaya, özellikle de oyunlaştırmının uygulaması ve tasarımına karşı olumlu tutumlar sergilediğini ortaya koymuştur. Bu bulgu, olumlu algıların oyunlaştırma tekniklerinin pedagojik uygulamalara entegrasyonunu nasıl geliştirebileceğini ve dolayısıyla eğitim sonuçlarını iyileştirebileceğini vurgulayan çalışmalarla uyumludur (López ve ark., 2022; Rueda ve ark., 2023).

Ayrıca, oyunlaştırmaya yönelik tutumlarda cinsiyet farklılıkları gözlemlenmiştir. Erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere kıyasla kullanım ve tasarım alt boyutlarında daha yüksek puanlar almıştır. Bu durum, daha geniş sosyal dinamikleri ve cinsiyetler arası eğitim eşitsizliklerini yansıtır olabilir. Literatürde, farklı öğretim metodolojilerinin öğretmen demografisi arasında farklı katılım düzeylerine yol açabileceğini vurgulayan bir tema vardır (Spathopoulou & Pitychoutis, 2024). Ek olarak, evli öğretmenlerin bekar öğretmenlere kıyasla oyunlaştırmaya daha olumlu tutumlar sergilediği bulgusu, kişisel yaşamın eğitim psikolojisi ve öğretim etkinliği üzerindeki etkisine ilişkin daha fazla araştırma için ilginç bir bakış açısı sunmaktadır (Spathopoulou & Pitychoutis, 2024) Vandehe ve ark., 2020).

Yaşla ilgili eğilimler, 31-50 yaş arası öğretmenlerin 20-30 yaş arası öğretmenlere göre daha yüksek oyunlaştırma tutumları sergilediğini göstermiştir. Bu durum, öğretim deneyiminin oyunlaştırmaya karşı olumlu tutumlarla pozitif korelasyon gösterdiğini düşündürmektedir. Bu ilişki, daha fazla deneyimin genellikle yenilikçi öğretim yöntemlerinin daha fazla kabul edilmesine yol açtığını ve oyunlaştırma yoluyla öğrencilerin katılımının potansiyel faydalarının anlaşıldığını gösteren araştırmalarla desteklenmektedir (Spathopoulou & Pitychoutis, 2024).

İlginç bir şekilde, yüksek eğitim düzeyine (lisans ve yüksek lisans dereceleri) sahip öğretmenlerin, ön lisans derecesine sahip öğretmenlere göre oyunlaştırmaya karşı daha olumlu tutumlar sergilediği belirlenmiştir; ancak, eğitim düzeyine göre sınıf yönetimi tarzlarında bir farklılık bulunmamıştır. Bu, oyunlaştırmaya yönelik tutumların, yalnızca resmi niteliklerden çok pedagojik inançlardan daha fazla etkilendiğini gösterebilir ve yenilikçi yöntemlere pratik olarak maruz kalmanın teorik temelden daha önemli bir rol oynadığı bulgularını yansıtmaktadır (Puerta, 2024; Asanza ve ark., 2024).

Korelasyon analizi, oyunlaştırma tutumları ile katılımcı sınıf yönetimi stili arasında orta derecede pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Tersine, otoriter yönetim tarzları ile oyunlaştırma tutumları arasında düşük düzeyde negatif bir ilişki bulunmuştur. Bu ikilem, daha rahat ve katılımcı bir yönetim tarzını tercih eden öğretmenlerin, oyunlaştırma bileşenlerini öğretimlerine daha kolay entegre etme eğiliminde olduklarını göstermektedir. Bu bulgu, öğrenci merkezli öğrenme ortamlarının oyunlaştırma stratejilerinin başarılı bir şekilde uygulanmasına elverişli olduğunu gösteren araştırmalarla uyumludur (Trinh ve ark., 2023; Turan ve ark., 2016).

Özetle, bu çalışma, öğretmenlerin oyunlaştırmaya yönelik tutumlarının çok yönlü doğasını ve bu algıların sınıf yönetimi tarzlarını etkileyen incelikli yolları tanımak ve anlamak önemini vurgulamaktadır. Eğitim paradigmaları daha etkileşimli ve ilgi çekici metodolojilere doğru kayarken, eğitimcileri oyunlaştırmayı benimsemeye teşvik etmek, öğrenci sonuçlarını önemli ölçüde iyileştirebilir ve daha fazla araştırma ve hedefli mesleki gelişim girişimlerini gerektirebilir.

Öneriler

Araştırma bulgularına dayanarak aşağıdaki öneriler sunulmaktadır:

1. Öğretmenlerin oyunlaştırmaya yönelik tutumlarını geliştirmek amacıyla hizmet içi eğitim programlarında oyunlaştırma uygulamalarına yer verilmelidir. Özellikle genç ve az deneyimli öğretmenlerin bu konuda desteklenmesi önemlidir.
2. Oyunlaştırma uygulamaları ile sınıf yönetimi stilleri arasında denge kurulmalıdır. Öğretmenlerin sınıf yönetiminde yapılandırıcı ve rehberlik edici rolleriyle oyunlaştırmayı bir arada yürütmeleri teşvik edilmelidir.
3. Öğretmen yetiştirme programlarında oyunlaştırma temelli öğretim yöntemlerine daha fazla ağırlık verilmelidir. Bu sayede öğretmen adayları sınıf içi uygulamalarda teknolojiyi daha etkin kullanabilecek becerilerle donatılabilir.
4. Eğitim kurumlarında oyunlaştırma uygulamalarını teşvik eden okul kültürünün oluşturulması ve öğretmenlerin bu konudaki iyi uygulamalarının paylaşılmasına yönelik ortamların sağlanması önerilmektedir.
5. İlgisiz sınıf yönetimi stiline eğilim gösteren öğretmenler için özel destekleyici programlar düzenlenmeli; bu öğretmenlerin oyunlaştırma yoluyla öğrenci etkileşimini artırmaları sağlanmalıdır.
6. Gelecek araştırmalarda farklı branşlar, okul türleri ve kültürel bağlamlar ele alınarak daha geniş örneklemlemlerle çalışılması önerilmektedir. Ayrıca nitel veri toplama teknikleriyle öğretmenlerin oyunlaştırma deneyimlerinin derinlemesine incelenmesi faydalı olabilir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Yazarlarının katkı oranı eşit düzeydedir.

Çıkar Çatışması

Bu araştırmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Aksoy, N., Aksoy, E., & Usta, E. (2022). Metaphors developed by teachers for the gamification approach in education. *Journal of Teacher Education and Lifelong Learning*, 4(2), 150–162. <https://doi.org/10.51535/tell.1185893>
- Aktan, S., & Sezer, F. (2018). Sınıf yönetimi stilleri ölçeği'nin psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(2), 439–449. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.389803>
- Araújo, I., & Carvalho, A. (2022). Enablers and difficulties in the implementation of gamification: A case study with teachers. *Education Sciences*, 12(3), Article 191. <https://doi.org/10.3390/educsci12030191>
- Asanza, T., Asanza, M., Martínez, M., & García, F. (2024). Gamification as a didactic motivator in low-resource public English as a Foreign Language (EFL) classrooms in Ecuador. *Ciencia Latina Revista Científica*

- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4th ed.). Sage Publications.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Pearson College Division.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2013). *Multivariate data analysis*. Pearson Education Limited.
- İnesi, M. A., Gökalp, A., & Sezer, A. (2022). Oyunlaştırma tutum ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 6(2), 338–351. <https://doi.org/10.38015/sbyy.1213017>
- Kaplan, R. M., & Saccuzzo, D. P. (2009). *Psychological testing: Principles, applications, and issues* (7th ed.). Thompson Wadsworth.
- López, J., Cano, E., Cadavieco, J., & Meneses, E. (2022). Gamification and gaming proposals, teachers' perceptions and practices in primary education. *Interaction Design and Architecture(s)*, (53), 213–229. <https://doi.org/10.55612/s-5002-053-011>
- Malvasi, V., Quintana, J., & Bocciolesi, E. (2022). The projection of gamification and serious games in the learning of mathematics: Multi-case study of secondary schools in Italy. *Mathematics*, 10(3), Article 336. <https://doi.org/10.3390/math10030336>
- Puerta, L. (2024). Exploring if gamification experiences make an impact on pre-service teachers' perceptions of future gamification use: A case report. *Societies*, 14(1), 11. <https://doi.org/10.3390/soc14010011>
- Rodríguez, J., & Argüello, M. (2023). Foreign language teachers' perceptions after gamified classroom practice. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 25(1), 31–41. <https://doi.org/10.14483/22487085.18921>
- Rueda, M., Cerero, J., Mena-Guacas, A., & Reyes-Rebollo, M. (2023). Impact of gamified teaching on university student learning. *Education Sciences*, 13(5), 470. <https://doi.org/10.3390/educsci13050470>
- Spathopoulou, F., & Pitychoutis, K. (2024). Teachers' attitudes on gamification: The Greek EFL context. *International Journal of Education and Practice*, 12(2), 163–176. <https://doi.org/10.18488/61.v12i2.3630>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson.
- Trinh, M., Chico, R., & Reed, R. (2023). How fun overcame fear: The gamification of a graduate-level statistics course. *Organizational Behavior Teaching Review*, 48(4), 735–776. <https://doi.org/10.1177/10525629231181120>
- Turan, Z., Avinc, Z., Kara, A., & Göktaş, Y. (2016). Gamification and education: Achievements, cognitive loads, and views of students. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 11(7), 64–69. <https://doi.org/10.3991/ijet.v11i07.5455>
- Vanduhe, V., Nat, M., & Hasan, H. (2020). Continuance intentions to use gamification for training in higher education: Integrating the technology acceptance model (TAM), social motivation, and task technology fit (TTF). *IEEE Access*, 8, 21473–21484. <https://doi.org/10.1109/access.2020.2966179>
- Yaşar, H., Kırıyıcı, M., & Karataş, A. (2020). The views and adoption levels of primary school teachers on gamification, problems and possible solutions. *Participatory Educational Research*, 7(3), 265–279. <https://doi.org/10.17275/per.20.46.7.3>
- Zhang, S., & Hasim, Z. (2023). Gamification in EFL/ESL instruction: A systematic review of empirical research. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1030790>

The purpose of this study is to examine the relationship between teachers' attitudes toward gamification and their classroom management styles. Gamification is a contemporary educational approach that aims to make learning processes more motivating and interactive by applying game elements to non-game environments. Teachers' adoption of this approach and how they relate it to their classroom management styles directly affects the quality of learning environments. Within this scope, differences between teachers' demographic characteristics and their attitudes toward gamification and classroom management preferences were also investigated. The research was conducted using a correlational survey model, and the sample consisted of 260 teachers working in the 2023–2024 academic year. Data were collected using the “Gamification Attitude Scale” and the “Classroom Management Styles Scale.” The Cronbach's Alpha reliability coefficients of the scales were calculated as .96 and .75, respectively. Independent samples t-test, one-way analysis of variance (ANOVA), and Pearson correlation analysis techniques were used to analyze the data.

In terms of gender, male teachers scored higher than female teachers in the usage and design sub-dimensions. According to marital status, married teachers scored significantly higher than single teachers in terms of gamification attitudes. Additionally, married teachers tended to exhibit a more disengaged classroom management style. Comparisons based on age groups revealed that teachers aged 31–50 had significantly higher gamification attitudes than those aged 20–30. This suggests a positive relationship between teaching experience and attitudes toward gamification.

According to the teaching level variable, it was determined that teachers with bachelor's and master's degrees had significantly higher gamification attitudes than those with associate degrees. However, no significant difference was found in classroom management styles according to teaching level. When evaluated in terms of years of experience, it was observed that gamification attitudes developed positively as teaching experience increased. In particular, teachers with 16–20 years and over 20 years of experience demonstrated higher gamification attitudes than teachers with 1–5 years of experience.

As a result of the correlation analysis, some significant relationships were found between gamification attitudes and classroom management styles. A moderate positive relationship was found between gamification attitudes and the uninvolved classroom management style, while a low negative relationship was found between the authoritarian classroom management style and gamification attitudes. The relationships with other management styles were weak.

The study examining the relationship between teachers' attitudes toward gamification and classroom management styles revealed several important findings that reflect trends observed in the existing literature. The study found that teachers generally had positive attitudes toward gamification, especially its implementation and design. This finding is consistent with studies emphasizing how positive perceptions can improve the integration of gamification techniques into pedagogical practices and, consequently, improve educational outcomes (López et al., 2022; Rueda et al., 2023).

Furthermore, gender differences in attitudes toward gamification were observed. Male teachers scored higher than female teachers in the usage and design sub-dimensions. This may reflect broader social dynamics and gender-based educational inequalities. The literature highlights a theme that different teaching methodologies can lead to varying levels of participation among teacher demographics (Spathopoulou & Pitychoutis, 2024). Additionally, the finding that married teachers exhibit more positive attitudes toward gamification compared to single teachers offers an interesting perspective for further research on the impact of personal life on educational psychology and teaching effectiveness (Spathopoulou & Pitychoutis, 2024; Vanduhe et al., 2020).

Age-related trends indicate that teachers aged 31–50 exhibit higher gamification attitudes than those aged 20–30. This suggests that teaching experience is positively correlated with positive attitudes toward gamification. This relationship is supported by research indicating that greater experience often leads to greater acceptance of innovative teaching methods and an understanding of the potential benefits of student engagement through gamification (Spathopoulou & Pitychoutis, 2024).

Interestingly, teachers with higher educational levels (bachelor's and master's degrees) were found to exhibit more positive attitudes toward gamification than teachers with associate degrees; however, no difference was found in classroom management styles based on educational level. This may indicate that attitudes toward gamification are more influenced by pedagogical beliefs than formal qualifications and reflects findings that practical exposure to innovative methods plays a more significant role than theoretical foundations (Puerta, 2024; Asanza et al., 2024).

Correlation analysis revealed a moderate positive relationship between gamification attitudes and participatory classroom management style. Conversely, a low negative relationship was found between authoritarian management styles and gamification attitudes. This dilemma suggests that teachers who prefer a more relaxed and participatory management style are more likely to integrate gamification components into their teaching. This finding aligns with research indicating that student-centered learning environments are conducive to the successful implementation of gamification strategies (Trinh et al., 2023; Turan et al., 2016).

In summary, this study emphasizes the importance of understanding the multifaceted nature of teachers' attitudes toward gamification and the subtle ways in which these perceptions influence classroom management styles. As educational paradigms shift toward more interactive and engaging methodologies, encouraging educators to embrace gamification can significantly improve student outcomes and necessitate further research and targeted professional development initiatives.

Recommendations

Based on the research findings, the following recommendations are presented:

1. In-service training programs should include gamification applications to improve teachers' attitudes toward gamification. It is particularly important to support young and inexperienced teachers in this regard.
2. A balance should be established between gamification applications and classroom management styles. Teachers should be encouraged to combine gamification with their constructive and guiding roles in classroom management.
3. Teacher training programs should place greater emphasis on gamification-based teaching methods. This will equip teacher candidates with the skills to use technology more effectively in classroom applications.
4. It is recommended that a school culture that encourages gamification applications be established in educational institutions and that environments be provided for teachers to share their best practices in this area.
5. Special support programs should be organized for teachers who tend to use an unengaging classroom management style; these teachers should be helped to increase student engagement through gamification.
6. Future research should be conducted with larger samples, taking into account different disciplines, school types, and cultural contexts. In addition, qualitative data collection techniques could be useful for examining teachers' experiences with gamification in greater depth.