

June 2025

Haziran 2025

JMEDUSCI

Journal of Management and Educational Sciences
Yönetim ve Eğitim Bilimleri Dergisi

Year/Yıl : 2025

Volume/Cilt : 4

Issue/Sayı : 2

JMEDUSCI, Yönetim ve Eğitim Bilimleri Dergisi'dir. Dergi ilk sayısını 2022 yılında yılda dört kez (Mart, Haziran, Eylül, Aralık) yayınlanan ulusal hakemli bir dergi olarak yayımlamıştır. JMEDUSCI Yönetim ve Eğitim Bilimleri Dergisi, Türkiye'den ve tüm dünyadan yönetim ve eğitim bilimlerinin her alanında özgün, yayınlanmamış, yayınlanmamış makale ve derlemeleri bilim dünyasına sunmak amacıyla kurulmuştur.

JMEDUSCI Yönetim ve Eğitim Bilimleri Dergisi'ne gönderilen makaleler daha sonra benzerlik açısından kontrol edilir. Benzerlik kontrolü İntihal.net veya Turnitin programı ile yapılır, benzerlik oranı %20'yi geçmemelidir. Arama sonucunda makalenin benzerlik indeksi (SI) %20'nin üzerinde ise makale ilgili yazar(lar)a geri gönderilerek SI'sının %20'nin altına düşürülmesi sağlanır. Gerekli düzeltmelerin yapılmaması halinde makale reddedilir.

Yazarlar dergimize yayınlanmak üzere gönderdikleri eserlerin telif haklarını JMEDUSCI Yönetim ve Eğitim Bilimleri Dergisi'ne devretmiş sayılırlar. Yazarların değerlendirmeleri dergimizin resmi görüşü olarak kabul edilemez. Çalışmaların tüm sorumlulukları yazarlara aittir. Araştırma ürünleri için etik kurul raporu isteniyorsa, bu raporun çalışma üzerine alındığı belirtilmeli ve kurul raporu sisteme kaydedilmelidir. Araştırmayla ilgili intihal, atıf manipülasyonu, sahte veri üretimi vb. Suistimaller tespit edilirse yayın ve etik ilkelere uyulur. Bu durumda eserin yayımlanmasını engellemek, yayından kaldırmak veya başka eylemlerde bulunmak için gerekli prosedürler izlenir.

2023 bahar döneminden itibaren makaleler uluslararası yazar kimlik numarası ORCID ile yayınlanmaya başlanmıştır.

Dergi ekibi, dergimizin ulusal ve uluslararası indeksler tarafından taranan bir dergi olması için gayretle çalışmaktadır. Dergimize gösterilen ilgi bizi bu yönde cesaretlendirecektir.

JMEDUSCI, Yönetim ve Eğitim Bilimleri Dergisi'dir. Dergide; Yönetim, örgütsel davranış, yönetsel davranış, eğitim ve alt dalları, okul yönetimi alanlarında özgün araştırmalar değerlendirilmektedir.

ISSN: 2980-0609 (Elektronik)

Yıl/Year: 4 – Sayı/Issue: 1- Haziran/June 2025

Journal of Management and Educational Sciences (JMEDUSCI)

Yönetim ve Eğitim Bilimleri Dergisi



Editor: Dr. Mahmut KARAKAYA

E-mail: editor@jmedusci.com

DANIŞMA VE YAYIN KURULU

- 1-Dr. Selçuk Topdemir (ST Clements Üniversitesi)
- 2-Dr. Arzu Pekğöz Çeviker (Kırıkkale Üniversitesi)
- 3-Dr. Zuhale Ayhan (Yüksek Öğretim Kalite Kurulu)
- 4-Uzm. Nurgül Aktaş (Bilgi Teknolojileri Uzmanı)
- 5-Hikmet Soysal (Kişisel Verilerin Korunması Hukuku Uzmanı)
- 6-Uzm. Shoirā İbrāgimova (Yönetim Bilimleri Uzmanı) (Özbekistan Temsilcisi)
- 7- Sara Amirpour (İran Temsilcisi)

İÇİNDEKİLER

A Review of Theses on Mathematics Problem-Solving Skills in Primary Schools Prepared in Turkey Between 2012 and 2022

Türkiye’de 2012-2022 Yılları Arasında Hazırlanan İlkokulda Matematik Problemi Çözme Becerileri Konulu Tezlerin İncelenmesi

Seda Salgın, Aysun Ergüner, Baran Yaşlı

53-63

An Investigation of Primary School Visual Arts Curriculum Teachers' Views on Literacy

İlkokul Görsel Sanatlar Öğretim Programı Okuryazarlığına Yönelik Sınıf Öğretmeni Görüşlerinin İncelenmesi

Amine Can, Arzu Pekgöz Çeviker

64-74

The Effect of Couples' Communication Skills on Conflict Resolution Styles: A Case Study in Konya Province

Çiftlerin İletişim Becerilerinin Çatışma Çözüm Stillerine Etkisinin İncelenmesi: Konya İli Örneği

Hale Ulusoy, Birol Büyükdogan

75-80

The Effect of Play and Friendship on the Development of Life Skills in Home-Schooled Students with Special Needs

Evde Eğitim Yapılan Özel Gereksinimli Öğrencilerin Yaşam Becerilerini Geliştirmede Oyun ve Arkadaşlık Etkisinin İncelenmesi

Betül Eker, Kadir Çelik

81-95

An Investigation of Organizational Presenteeism Among Teachers

Öğretmenler Arasında Örgütsel Presenteeism’in İncelenmesi

Mürşide Tepe, Muhammed Tepe

96-106

Problems Experienced by School Administrators Working in Transport Schools and Proposed Solutions

Taşımalı Okullarda Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Özkan Çelik, Seda Çelik, Ahmet Kaba

107-118

Trends in Postgraduate Theses Written on Teacher Involvement

Öğretmen Failliği Konusunda Yazılan Lisansüstü Tezlerin Eğilimleri

Özlem Petük

119-128

Examining the Effect of School Culture Perception on Teachers' Motivation and Student Achievement

Okul Kùltürü Algısının Öğretmenlerin Motivasyonu ve Öğrenci Başarısına Etkisinin İncelenmesi

Okan Yılmaz

129-139

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

Öğretmenlerin Oyunlaştırma Tutumlarının Sınıf Yönetim Stilleri ile İlişkisinin İncelenmesi

İmren İpek, Mehmet Barış İpek

129-144

The Effect of Teachers' Perceptions of School Climate on Classroom Management Styles

Öğretmenlerin Okul İklimi Algısının Sınıf Yönetimi Stillerine Etkisinin İncelenmesi

Dilek Ekinci

147-157

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

Türkiye’de 2012-2022 Yılları Arasında Hazırlanan İlkokulda Matematik Problemi Çözme Becerileri Konulu Tezlerin İncelenmesi

Seda Salgın¹ Aysun Ergüner² Baran Yaşlı³

Atıf/Reference: Salgın, S., Ergüner, A. ve Yaşlı, B. (2025). Türkiye’de 2012-2022 Yılları Arasında Hazırlanan İlkokulda Matematik Problemi Çözme Becerileri Konulu Tezlerin İncelenmesi. *Yönetim ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 53-63.

Özet

Bu araştırmada Türkiye’de 2012-2022 yılları arasında hazırlanan ilkökulda matematik problemi çözme becerileri konulu tezlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada konuyla ilgili 2012-2022 yılları arasında hazırlanan 25 adet teze ulaşılmıştır. Tezleri incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2012-2022 yılları arasında YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında “problem çözme becerileri, matematik, ilkökul” gibi anahtar sözcükleri ile taranarak ulaşılan, ulusal alanda yayımlanmış yüksek lisans ve doktora tezleri oluşturmaktadır. Araştırmanın giriş ve kuramsal bilgi bölümünde problem çözme becerileri ile ilgili genel açıklamalara ve tanımlara yer verilmiştir. Araştırmanın bulguları kısmında, tezlerin belirlenen alt amaçlarına bağlı kalınarak tezler, hazırlandıkları yıla ve türe göre; tezlerde kullanılan araştırma yöntemi, modeli, veri toplama araçları, veri analiz yöntemlerine göre; tezlerin çalışma gruplarının il, sınıf seviyesi ve büyüklüklerine göre; tezlerin konu başlıkları ve sonuçlarına göre analiz edilmiştir. Son bölümde ise tartışma, sonuç ve öneriler kısmı yer almaktadır.

Anahtar Sözcükler: Betimsel analiz, ilkökul, matematik eğitimi, problem çözme, problem çözme becerileri.

A Review of Theses on Mathematics Problem-Solving Skills in Primary Schools Prepared in Turkey Between 2012 and 2022

Abstract

This study aims to examine master's theses on mathematics problem-solving skills in primary schools prepared in Turkey between 2012 and 2022. A total of 25 theses related to the subject were identified between 2012 and 2022. The document review method, one of the qualitative research methods, was used to examine the theses. The study group consists of master's and doctoral theses published nationally, which were identified by searching the YÖK National Thesis Center database using keywords such as “problem-solving skills, mathematics, elementary school” between 2012 and 2022. The introduction and theoretical background section of the study includes general explanations and definitions related to problem-solving skills. In the findings section of the research, the theses were analyzed according to the sub-objectives of the thesis, the year and type of thesis, the research method, model, data collection tools, and data analysis methods used in the theses, the province, grade level, and size of the working groups of the theses, and the subject headings and results of the theses. The final section includes the discussion, conclusions, and recommendations.

Keywords: Descriptive analysis, elementary school, mathematics education, problem solving, problem-solving skills.

¹ Öğretmen; Alpaslan İlkokulu, <https://orcid.org/0009-0001-1411-7926>; sedaaknc@hotmail.com;

² Öğretmen; Alpaslan İlkokulu, <https://orcid.org/0009-0000-7963-0694>; ustunaysun@hotmail.com;

³ Müdür Yardımcısı; Alpaslan İlkokulu, <https://orcid.org/0009-0000-2573-3815>; baran.yasl@gmail.com ;

1. Giriş

Dünya devamlı bir değişim göstermektedir ve bu değişim her alanda gelişmeyi zorunlu kılar. İnsanın sürekli güncellenen dünya düzenine uyum sağlamasının yolu da farklı tür becerileri kazanmasından geçer. Bu becerilerin bireylere kazandırılabilmesi için eğitim önemli bir güçtür. Eğitimin toplumsal amaçları göz önüne alındığında, bireyi, toplumun insan gücünü karşılayacak şekilde yetiştirmesi gerekliliği ortaya çıkar. Bu gereklilik bireyin bilimsel gelişmeleri takip edip kendini bu doğrultuda yenilemesini ve öğrenmenin doğasını anlamasını kapsar (Göktaş, 2010).

Günümüz eğitim sistemi, öğrencinin ezberden uzaklaşıp bilgiyi anlama ve kavrama noktasında almasını, bu doğrultuda da araştıran, sorgulayan, eleştiren öğrenciler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Öğretim programları öğrencinin üst bilişsel becerilerinin gelişimini destekleyecek şekilde planlanmaktadır.

Değişen dünya ve eğitim anlayışı matematik öğretiminde de değişikliğe sebep olmuştur. Günümüz matematik öğretim hedefleri, ezberden uzaklaşıp öğrencinin aktif süreçler sayesinde matematiksel bilgileri kullanabilmesini amaçlamaktadır. Problem çözme becerisi matematik becerilerinin merkezi durumundadır. Bu beceri sayesinde öğrenciler zorluklara karşı uygun çözüm yolu bulmayı öğrenirler.

Güncel yaşam becerileri düşünüldüğünde problem çözme becerisi yaşamın her anında, her yerde kullanılması gereken bir beceri olarak karşımıza çıkar. Sistematik bir yaklaşımla ele alındığında problem çözme becerisi geliştirilebilir. Bu konuda yapılmış pek çok çalışmada problem çözme becerilerinin gelişiminde programlama öğretiminin önemi üzerinde durulmaktadır. Çünkü problemin çözümü için problemle ilgili analiz yapılması gerekir.

İlkokul öğrencilerinin problem çözme becerileri üzerinde etki eden değişkenlerin bilinmesi önemlidir. Çünkü becerinin sistematik olarak kazandırılacağı ilk öğretim basamağı ilkökuldür. Problem çözme becerilerinin gelişimi için öğretmenler, öğrencilerinin yaşama dönük çalışmalarla problemleri çözümleme aşamalarını içselleştirmelerini sağlamalıdır. Problem çözme süreci ne kadar eğlenceli ve ilgi çekici olursa öğrenci çözüm noktasında o kadar istekli olacaktır. Bunun için problemlerin öğrencinin yaşantısıyla ilgili olması, çözüm noktasında oyunlardan, eğlenceli ve güncel uygulamalardan yararlanılması önemlidir. Matematik, kavramları sebebiyle soyut bir derstir. Öğrencilerin soyut kavramları somutlaştırılmalarında oyun gibi eğlenceli etkinlikler sürece dahil edilebilir, bu sayede öğrencinin matematiğe karşı tutumu ve problem çözme becerileri gelişebilir (Altunay, 2004).

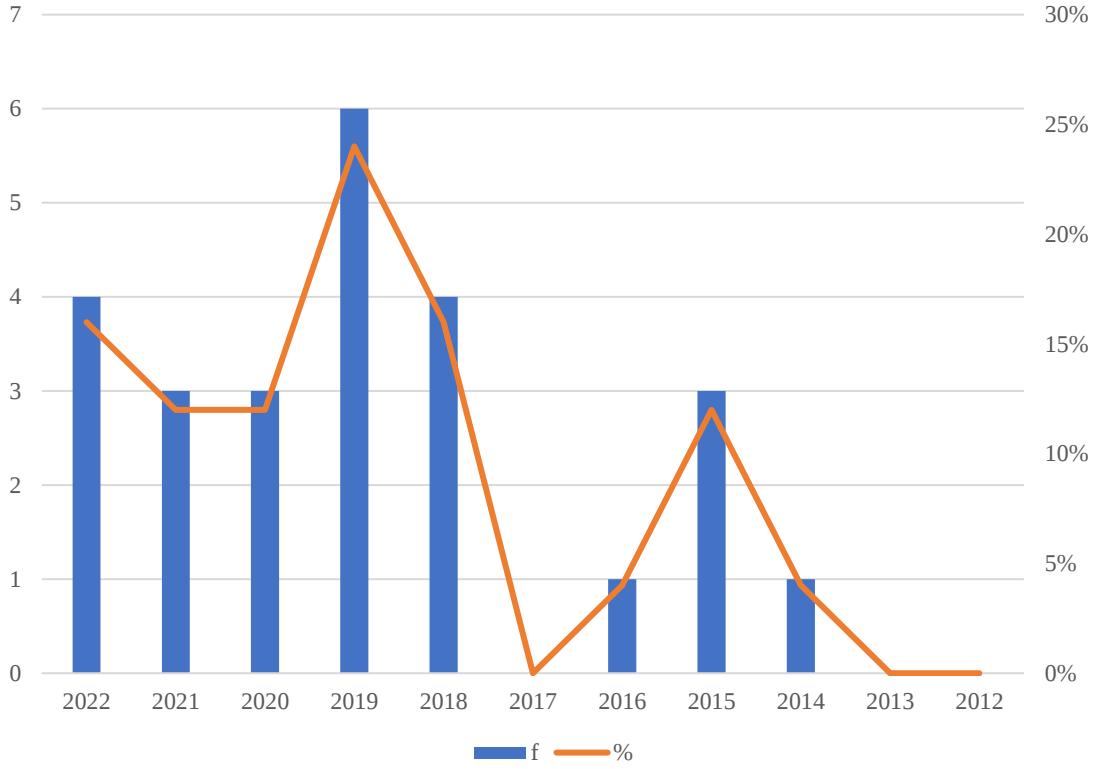
Bu çalışmayla, Türkiye’de 2012-2022 yılları arasında hazırlanan ilkökulda matematik problemi çözme becerileri konulu tezlerin incelenerek analiz edilmesi ve analiz sonuçlarının bilimsel veriler çerçevesinde sunulması amaçlanmıştır.

2. Yöntem

Bu araştırma, doküman incelemesi yapılan nitel bir çalışmadır. Doküman analizi yapıldıktan sonra eldeki tüm veriler toplanılarak veri analizi yapılmıştır (Karasar, 2005). Bu çalışmada ilkökul öğrencilerinin problem çözme becerilerini konu alan, 2012-2022 yılları arasında yazılmış 25 adet tez incelenmiştir. Bu araştırma kapsamında incelenen tezlere YÖK Tez Merkezi’nin internet sitesinden ulaşılmıştır. Elektronik ortamda “problem çözme” anahtar sözcüğü ile taranan ve erişime açık olan 1385 adet yüksek lisans tezinden, adında “ilkokul” ve “matematik” sözcüklerinden biri bulunan 25 tanesi seçilmiştir. Bu çalışmada, öncelikle literatür taraması yapılmıştır. İlkokul öğrencilerinin problem çözme becerileri konulu çeşitli kitaplar ve makaleler incelenmiştir. İncelenen kaynaklara atıflar yapılarak kavramsal kısım oluşturulmuştur.

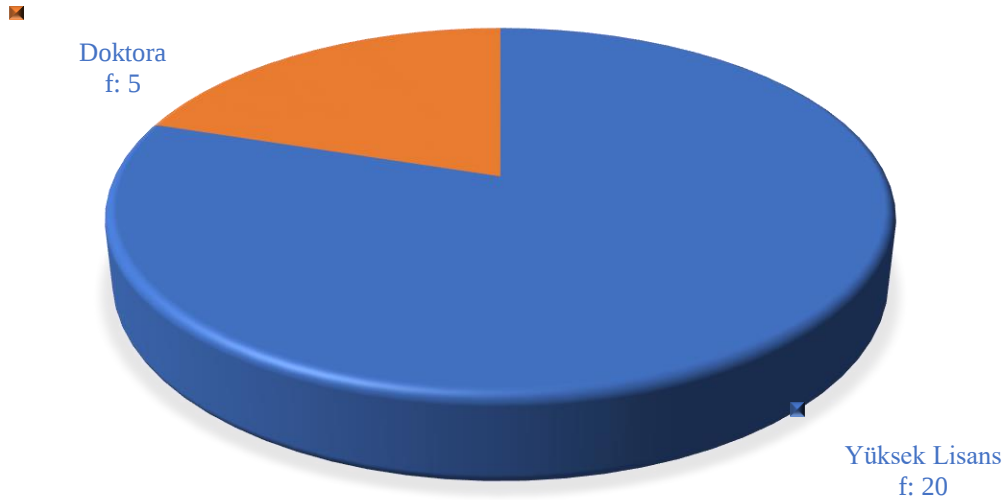
3. Bulgular

Bu bölümde araştırmanın amaç ve alt amaçlarına yönelik bulgular ve yorumlar yer almaktadır. Türkiye’de ilkökul öğrencilerinin matematik problemi çözme becerilerini konu alan tezlerin daha ayrıntılı incelenmesi için tezler 12 alt amaçta ele alınmıştır. Araştırma sonucunda her bir alt amaca ait bulgular ayrı ayrı ortaya konmuştur. Bu bulgular doğrultusunda yapılan yorumlar grafik ve tabloların altında yer almaktadır. Tablolar hazırlanırken Microsoft Excel uygulaması kullanılmıştır.



Grafik 1. Tezlerin Hazırlandığı Yıllara Göre Dağılımı Grafiği

Grafik 1’de tezlerin yıllara göre dağılımı yer almaktadır. 2022-2012 yılları arasında hazırlanan ilköğrencilerin matematik problemi çözme becerileri konulu tezlerin en çok, 6 frekans ve %24 yüzdelik değeriyle 2019 yılında yayımlandığı görülmektedir. 2019 yılından sonra 4’er tez oranı ve %16 yüzdelik değeriyle 2018 ve 2022 yılları yer almaktadır. 2014 ve 2016 yıllarında sadece 1’er tez çalışması yapılmıştır. Literatür incelendiği zaman son on yıl içinde 2012, 2013, 2017 yıllarında herhangi bir tez yayımlanmamıştır. Grafiğe göre son beş yıl içinde ilköğrencilerin matematik problemi çözme konulu tez çalışmalarının artış gösterdiği görülmektedir.



Grafik 2. Tezlerin Hazırlandığı Türlerine Göre Dağılımı

Grafik 2’de tezlerin hazırlandığı lisansüstü türlere göre dağılımı gösterilmektedir. Türkiye’de 2012-2022 yılları arasında ilköğrencilerin matematik problemi çözme becerileri konulu tezlerin en çok 20 frekans

değeriyle yüksek lisans döneminde hazırlandığı görülmektedir. 25 tez içerisinde sadece 5 tanesi doktora tezidir.

Tablo 1. Tezlerin Hazırlandığı Üniversitelere Göre Dağılımı

Üniversiteler	f	%
Aydın Adnan Menderes	1	4
Balıkesir	1	4
Bartın	1	4
Çukurova	2	8
Fırat	1	4
Gazi	1	4
Giresun	1	4
İstanbul Medeniyet	1	4
Kırıkkale	1	4
Kırşehir Ahi Evran	1	4
Marmara	3	12
Mersin	2	8
Necmettin Erbakan	3	12
Ordu	1	4
Tokat Gaziosmanpaşa	1	4
Trabzon	1	4
Uludağ	1	4
Yıldız Teknik	1	4
Yozgat Bozok	1	4

Tablo 1 incelendiğinde; Türkiye’de, son 10 yıl içerisinde, 19 üniversitede, ilköğrencilerinin matematik problemi çözme becerileri konulu tez çalışmaları yapıldığı görülmektedir. Tabloya göre konuyla ilgili en çok tez çalışmasının yapıldığı üniversiteler %12 oranıyla Marmara ve Necmettin Erbakan üniversiteleri olmuştur. Sonrasında %8 oranıyla Çukurova Üniversitesi ve Mersin Üniversitesi gelmektedir. Diğer üniversitelerde sadece birer çalışma yapılmıştır.

Tablo 2. Tezlerde Kullanılan Araştırma Yöntemleri Dağılımı

Araştırma Yöntemi	f	%
Karma	6	24
Nicel	15	60
Nitel	4	16

Tablo 2’de Türkiye’de ilköğrencilerinin matematik problemi çözme becerilerini inceleyen tezlerde araştırma yöntemi olarak %60 oranıyla en çok nicel araştırma yöntemi kullanıldığı görülmektedir. Nicel yöntemden sonra %24 oranıyla karma yöntem kullanılmıştır. En az kullanılan araştırma yöntemi ise nitel yöntemidir.

Tablo 3. Tezlerde Kullanılan Nicel Araştırma Modelleri Dağılımı

Ana Kategori	f	%
Yarı Deneysel Model	14	67
Korelasyonel Modeli	5	24
Betimsel Tarama Modeli	2	10

Araştırma kapsamına dahil edilmiş olan tezlerden 15 tanesi nicel, 6 tanesi karma araştırma yöntemini kullanmıştır. Nicel araştırma yöntemleri deneysel modeller ve deneysel olmayan (tarama) modelleri olmak üzere iki alt kategoriye ayrılır. Tablo 3. incelendiğinde toplam 21 adet tezde nicel araştırma modellerinden en çok kullanılanı 14 frekans değeriyle ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel model olmuştur. Deneysel olmayan nicel araştırma modellerinden olan korelasyonel (ilişkisel) tarama modeli 5 tezde, betimsel tarama modeli ise 2 tezde kullanılmıştır.

Tablo 4. Tezlerde Kullanılan Nitel Araştırma Modelleri Dağılımı

Ana Kategori	f	%
Durum Çalışması Modeli	6	60
Gözlem Modeli	2	20
Eylem Araştırması Modeli	1	10
Temel Araştırma Modeli	1	10

Araştırma kapsamına dahil edilmiş olan tezlerden 4 tanesi nitel 6 tanesi karma araştırma yöntemini kullanmıştır. Tablo 4 incelendiğinde toplam 10 adet nitel araştırma modelinden en çok kullanılanı 6 frekans değeriyle durum çalışması modeli olmuştur. İkinci sırada 2 frekans değeriyle gözlem modeli yer almaktadır. Eylem araştırması ve temel araştırma modeli sadece birer adet tezde kullanılmıştır.

Tablo 5. Tezlerde Kullanılan Veri Toplama Araçlarının Dağılımı

Veri Toplama Araçları	f	%
Başarı Testi	22	55
Dereceli Puanlama Anahtarı	1	3
Envanter	3	8
Görüşme Formu	3	8
Gözlem Formu	2	5
Kişisel Bilgi Formu	2	5
Klinik Mülakat Kayıtları	3	8
Ölçek	4	10

Tablo 5'te incelenen tezlerde kullanılan veri toplama araçlarının dağılımı yer almaktadır. Tezlerde en çok kullanılan veri toplama aracı 22 frekans değeriyle başarı testi olmuştur. Veri toplama araçlarından ölçek 4 tezde; envanter, görüşme formu, klinik mülakat kaynakları 3'er farklı tezde; gözlem ve kişisel bilgi formları 2'er farklı tezde kullanılmıştır. Sadece bir tezde, dereceli puanlama anahtarı kullanılmıştır.

Tablo 6. Tezlerde Kullanılan Veri Analiz Yöntemlerinin Dağılımı

Veri Analiz Yöntemleri	f	%
Ancova Kovaryans Analizi	1	2
Anova Varyans Analizi	5	9
Betimsel Analiz	10	18
İçerik Analizi	4	7
Kruskal Wallis Testi	2	4
Mann Whitney U Testi	8	14
Pearson Korelasyon Analizi	5	9
T Testi	12	21
Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi	8	14
Shapiro Wilks Testi	1	2

Tablo 6'da tezlerde kullanılan veri analiz yöntemlerinin dağılımını göstermektedir. Nicel veri analiz yöntemlerinden en çok kullanılanı 12 frekans değeriyle t testi olmuştur. 10 tezde nitel veri analiz yöntemlerinden betimsel analiz kullanılmıştır. Farklı 8'er tezde Wilcoxon İşaretli Sıralar ve Mann Whitney U testleri, 5'er tezde Anova ve Pearson analizleri uygulanmış, 4 tezde ise içerik analizi ile veriler çözümlenmiştir.

Tablo 7. Tezlerdeki Çalışma Gruplarının İllere Göre Dağılımı

İller	f	%
Adana	3	12
Aydın	1	4
Balıkesir	1	4
Bartın	1	4
Bursa	1	4
Elâzığ	1	4
İstanbul	3	12
Kastamonu	1	4
Kayseri	1	4
Kırıkkale	1	4
Kırşehir	1	4
Konya	1	4
Mersin	3	12
Ordu	1	4
Sakarya	1	4
Tokat	2	8
Trabzon	1	4
Yozgat	1	4

Tablo 7’ye göre ilkökul öğrencilerinin matematik problemi çözme becerileri konulu tezlerin çalışma grupları 18 farklı ilde oluşturulmuştur. Çalışma grubu olarak en çok tercih edilen iller Adana, İstanbul ve Mersin’dir. Tokat ili iki çalışmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Diğer illerimizde birer araştırma yapılmıştır.

Tablo 8. Tezlerdeki Çalışma Gruplarının Sınıflara Göre Dağılımı

Çalışma Grubu	f	%
1.Sınıf Öğrencileri	0	0
2.Sınıf Öğrencileri	4	16
3.Sınıf Öğrencileri	2	8
4.Sınıf Öğrencileri	19	76

Tablo 8. araştırmacıların çalışma grubu olarak hangi sınıf seviyesindeki öğrencileri seçtiğini göstermektedir. En çok tercih edilen çalışma grubunun 19 frekans değeriyle 4. sınıf öğrencileri olduğu gözlemlenmiştir. 4 araştırma çalışma grubu olarak 2. sınıf öğrencilerini, 2 araştırma ise 3. sınıf öğrencilerini seçmiştir. İlkokul öğrencilerinin matematik problemi çözme becerilerini konu alan tezlerin hiçbirinde 1. sınıf öğrencileri düzeyinde bir araştırma yapılmadığı görülmektedir.

Tablo 9. Tezlerdeki Çalışma Gruplarının Büyüklüklerine Göre Dağılımı

Çalışma Grubu Büyüklüğü	f	%
7-100 Arası	13	52
101-200 Arası	6	24
201-300 Arası	2	8
301-400 Arası	1	4
401-500 Arası	3	12

Tablo 9’da araştırmacıların çalışma büyüklüğü olarak kaç öğrenci seçtiğini göstermektedir. Tabloya göre en çok tercih edilen çalışma grubunun %52 yüzdelik değeriyle 7-100 öğrenciden oluştuğu gözlemlenmiştir. 6 tez (%24 oranıyla) 101-200 arası öğrenciyi, 3 tez (%12 oranıyla) 401-500 arası öğrenciyi, 2 tez (%8 oranıyla) 201-

300 arası öğrenciyi çalışma grubu olarak seçmiştir. Sadece 1 tez 301-400 öğrenci arasında çalışma grubu belirlemiştir.

Tablo 10. Tezlerin Konu Başlıklarına Göre Dağılımı

Başlıklar	Alt Başlıklar	F	%
Öğretim Yöntem Ve Tekniklerinin Problem Çözme Becerisine Etkisi	Büyük Küçük Sayıların Kullanımı	1	4
	Çözölmüş Örnekler Yöntemi	1	4
	Gerçekçi Matematik Eğitimi	3	12
	İşbirliğine Dayalı Öğretim	1	4
	Polya'nın Problem Çözme Yöntemi	1	4
	Problem Çözme Stratejilerinin Öğretimi	2	8
Teknolojik Uygulamaların Problem Çözme Becerisine Etkisi	Lego MoretoMath Eğitsel Aracı	1	4
	Mobil Yapı İskelesi	1	4
	Teknoloji ile İlişkilendirilmiş Ders	1	4
Oyun Ve Oyunla Öğretimin Problem Çözme Becerisine Etkisi	Akıl ve Zekâ Oyunları	2	8
	Oryantiring	1	4
	Oyunla Öğretim	1	4
Diğer Becerilerin Problem Çözme Becerisi Üzerindeki Etkisi	Dört İşlem Becerisi	1	4
	Triarşik Zekâ Becerileri	1	4
	Uzamsal Akıl Yürütme Becerisi	1	4
	Okuduğunu Anlama Becerisi	3	12
İlkokul Öğrencilerinin Problem Çözme Süreçleri	Süreç İnceleme	2	8
	Görsel Temsil	1	4

Tablo 10'da ilkokul öğrencilerinin matematik problem çözme becerilerini inceleyen tezlerin konu başlıklarını ve alt başlıkları göstermektedir. Tezler problem çözme temalı konularına göre beş farklı ana başlık altında toplanmıştır. Tabloya göre yapılan çalışmalar en çok gerçekçi matematik eğitimi (%12) ve okuduğunu anlama becerisi (%12) değişkenine göre incelenmiştir. 2 tezde problem çözme stratejilerinin öğretiminin problem çözme becerileri üzerindeki etkisi, 2 tezde akıl ve zekâ oyunlarının etkisi incelenmiştir. Öğrencilerin problem çözme becerilerini uyguladıkları süreçlerin incelendiği 2 tez vardır. Frekans değeri 1 olan değişkenler, büyük ve küçük sayıların kullanımı, çözülmüş örnekler yöntemi, işbirliğine dayalı öğretim, Polya'nın problem çözme yöntemi, Lego MoretoMath eğitsel aracı, mobil yapı iskelesi, teknoloji ile ilişkilendirilmiş ders, Oryantiring, oyunla öğretim, dört işlem becerisi, Triarşik zeka becerileri, uzamsal akıl yürütme becerisi, görsel temsil başlıklarıyla tabloda yer almaktadır.

Tablo 11. Tezlerin Bulgularına Göre Sonuçlarının Dağılımı

Tezlerin Sonuçları	f	%
Akıl ve zekâ oyunları etkinlikleri problem çözme becerilerini anlamlı düzeyde etkiler.	2	7
Büyük sayıların olduğu problemleri öğrenciler anlamakta zorlandıkları için küçük sayıların olduğu problemlerde daha başarılıdır.	1	3
Cinsiyet faktörü problem çözme becerisini etkileyen bir değişken değildir.	2	7
Çözölmüş örnekler yönteminin kullanılması öğrencinin problem çözme becerisinde etkilidir.	1	3
Dört işlem becerisi problem çözme becerisini olumlu etkiler ama tek başına yeterli değildir.	1	3
GME etkinlikleri ilkokul öğrencilerinin problem çözme başarılarını artırır.	3	10
İlkokul öğrencilerinin rutin ve rutin olmayan problem çözme süreçlerinde akademik başarıları düşüktür.	2	7
İşbirliğine dayalı sorgulama temelli öğretim uygulamaları problem çözme becerisini geliştirir.	1	3
Lego Moretomath uygulaması matematikteki soyut kavramları somutlaştırdığı için öğrencilerin problem çözme becerilerini artırır.	1	3

Mobil uygulamalar ile yapı iskelesi kullanımı problem çözme başarısını artırmaktadır.	1	3
Okuduğunu anlama becerisi ile matematik problemi çözme becerisi arasında anlamlı bir ilişki vardır.	3	10
Oryantiring, öğrencilerin problem çözme tutumlarını olumlu yönde etkiler.	1	3
Oyunla öğretim problem çözme başarısını artırır.	2	7
Oyunla öğretim yönteminin matematik dersi tutumuna anlamlı bir etkisi yoktur.	1	3
Öğrencilerin triarşik zekâları ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki vardır.	1	3
Polya'nın problem çözme yöntemi etkinlikleri problem çözme başarısını artırır.	1	3
Problem çözme stratejilerinin öğretimini öğrencinin problem çözme başarısını artırmaktadır.	2	7
Problem çözümünde şematik temsil kullanan öğrencilerin problem çözme başarısı yüksektir.	1	3
Teknoloji destekli matematik öğretiminde problem çözme başarısı artarken, matematik tutumları bu değişkenden etkilenmemiştir.	1	3
Uzamsal akıl yürütme becerileri öğrencinin problem çözme performansının %60'ını açıklar.	1	3

Tablo 11’de Türkiye’de 2012-2022 yılları arasında hazırlanan, ilkökul öğrencilerinin matematik problem çözme becerileri konulu tezlerin sonuçlarını göstermektedir. Tabloya göre en çok tekrar eden sonuçlar, gerçekçi matematik eğitiminin problem çözme becerisini artırdığı (%10) ve okuduğunu anlama becerisi ile matematik problem çözme becerisi arasında anlamlı bir ilişki olduğu (%10) sonuçlarıdır.

4. Sonuç ve Öneriler

Bu yüksek lisans proje çalışmasında Türkiye’de 2012-2022 yılları arasında hazırlanan ilkökul öğrencilerinin matematik problemi çözme becerileri konulu 25 adet tez incelenmiştir. Elde edilen bulgular şu sonuçları oluşturmuştur:

Tezlerin hazırlandığı yıllar göz önüne alındığında son yıllarda matematiğe verilen anlamın ve matematikten beklenen becerilerin şekil değiştirmesinin etkisiyle üst bilişsel beceri alanlarından olan problem çözme becerisi konulu tezlerin hazırlanmasında bir artış olduğu görülmektedir. Ülkemizde yenilenen matematik dersi öğretim programında problem çözme becerisi okul öncesi dönemden başlayarak tüm akademik yaşantı boyunca karşılaşılabilecek bir beceri türü olarak yer almaktadır (Pesen ve Bindak, 2021). Araştırmaya konu olan 25 tezdten 20’sinin son beş yıl içinde hazırlandığı görülmektedir. Son on yıl içinde ilkökul öğrencilerinin matematiksel problem çözme becerilerini konu eden tez çalışmaları en çok 2019 yılında yapılmıştır.

Tezlerin hazırlandığı türlere bakıldığında incelenen 25 adet tezin 20’sinin yüksek lisans 5’inin doktora tezi olduğu görülmektedir. Bu sonucun sebebi olarak ülkemizde yüksek lisans programları ve öğrencilerinin, doktora programları ve öğrencilerinden daha fazla ve doktora programının daha kapsamlı bir alanının olması sayılabilir.

Tezlerin hazırlandığı üniversiteler içerisinde en çok çalışmanın Marmara ve Necmettin Erbakan Üniversitelerinde yapıldığı görülmektedir. Son on yıl içinde Türkiye’nin 19 farklı üniversitesinde ilkökul öğrencilerinin matematik problem çözme becerileri konulu tez hazırlanmıştır.

Araştırma kapsamındaki tezlerin araştırma yöntemleri incelendiğinde 15 çalışmanın nicel, 6 çalışmanın karma, 4 çalışmanın nitel yöntem kullandığı görülmektedir. Araştırmalarda nicel yöntemin tercih edilmesinin nedeni araştırmacıların sonuçları genellemede daha kararlı davranabilmeleri ve bu yöntemi uygulamanın süre, zaman, etkinlik ve maliyet bakımından daha ekonomik olmasıdır (Göktaş, 2012). Nicel araştırma yönteminin kullanıldığı araştırmalara bakıldığında araştırma modeli olarak en çok ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen modelinin kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Nicel araştırmaların veri analizinde %21 oranıyla en çok kullanılan yöntem t testidir. Nicel veri analiz yöntemi olarak Ancova Kovaryans Analizi, Anova Varyans Analizi, Kruskal Wallis Testi, Mann Whitney U Testi, Pearson Korelasyon Analizi, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, Shapiro Wilks Testi kullanılmıştır. Bu noktada verilerin çözümlenmesi noktasında bir zenginlik olduğu söylenebilir. Nitel araştırma yöntemini uygulayan tezlerin en çok uyguladığı model %60 oranıyla durum çalışması (örnek olay) olmuştur. Nitel araştırma yürüten çalışmaların veri analizi için en çok uyguladığı yöntem betimsel analiz (518) olmuştur.

Bu araştırmada tezlerin veri toplama araçlarına ilişkin analize bakıldığında en fazla başarı testlerinin (%55) kullanıldığı görülmektedir. Kullanılan diğer veri toplama araçları dereceli puanlama anahtarı, envanter, görüşme formu, gözlem formu, kişisel bilgi formu, klinik mülakat kayıtları ve ölçektir.

Tezlerin çalışma gruplarıyla alakalı analizler incelendiğinde tezlerin 18 farklı şehirde, farklı sınıf seviyeleri ve grup büyüklükleriyle çalışılarak hazırlandığı sonucuna ulaşılır. Tezlerin çalışma grubu olarak en çok seçilen iller Adana, İstanbul ve Mersin'dir. Çalışma grubu olarak Türkiye'nin farklı bölgelerinden farklı şehirlerin seçilmesi çalışmanın geçerliliğini artırmaktadır. Tezlerdeki çalışma gruplarını en çok 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. 1. sınıf öğrencilerini konu alan hiçbir tez yoktur. Tezler çalışma büyüklüğü olarak en çok 100 öğrenciye kadar olan grupları seçmiştir. Bu sayı aralığının 13 tezde tekrar etmesinin nedeni küçük örnekleme ulaşmanın daha kolay, bulgularının analiz edilmesinin daha ulaşılabilir olması nedeniyle olabilir.

Tezlerin konu başlıklarına yönelik bulgular analiz edildiğinde ilkökul öğrencilerinin matematik problemi çözme becerilerinin en çok gerçekçi matematik eğitimi ve okuduğunu anlama değişkenine bağlı olarak incelendiği anlaşılmaktadır. Tezlerin 9 tanesi problem çözme becerisi üzerinde öğretim yöntem ve tekniklerinin etkisini incelemiştir. 3 tanesi teknolojik uygulamaların, 4 tanesi oyunla öğretimin, 6 tanesi diğer becerilerin problem çözmede etkisini araştırmıştır. 3 tezde ise öğrencilerin problem çözme süreçlerini incelemek amaçlanmıştır.

Tezlerin sonuçlarına ilişkin bulgular analiz edildiğinde en çok tekrar edilen sonuçların, gerçekçi matematik eğitiminin, matematiksel problem çözme başarısını artırdığı ve okuduğunu anlama becerisi ile problem çözme becerisinin pozitif ilişkili olduğu görülür. İlkokul öğrencilerinin problem çözme süreçlerini inceleyen araştırmalar problem çözümünde öğrencilerin başarılı olmadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Oyunla öğretimin ve problem çözme stratejilerini öğretmenin problem çözme becerisine olumlu katkısı olduğu sonucuna ulaşan ikişer tez vardır. Çalışmalarda ulaşılan bir başka sonuç da ilkökul öğrencilerinin problem çözme becerisinde cinsiyetin etkin bir değişken olmadığıdır.

Tartışma

Eryiğit (2022), matematiksel modelleme konusunda hazırlanan lisansüstü tezlerini incelediği araştırmalarında ilkökul matematik alanında yapılan doktora çalışmalarının yüksek lisans çalışmalarından daha az olduğunu, bunun nedeninin de Türkiye'deki doktora öğrencisi sayısının az olmasına ve doktoranın kapsamının daha geniş olmasına bağlamıştır. Yine aynı araştırma matematik alanında hazırlanan tezlerin günümüze doğru artışa geçtiğini göstermektedir (Eryiğit, 2022). Bu çalışmanın bulgular kısmına bakıldığında da ilkökul öğrencilerinin matematik problemi çözme becerileri konulu hazırlanan 25 adet tezin sadece 5 tanesinin doktora çalışması olduğu görülmektedir. Ayrıca son on yıl içerisinde hazırlanan tezler incelendiğinde 2022-2017 yılları arasında 20 adet tez, 2017-2022 yılları arasında sadece 5 tez hazırlandığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Çalışma bu yönüyle ilgili araştırmayla paralel sonuçlara ulaşmıştır.

Kanbolat ve Balta (2019), ilkökul kademesinde matematik problemi çözme konulu lisansüstü tezleri inceledikleri çalışmalarında, tezlerde en çok kullanılan araştırma yönteminin nicel yöntem, veri toplama aracının başarı testi ve veri analiz yönteminin t testi olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Kanbolat ve Balta, 2019). Mevcut araştırmanın bu noktada ulaştığı sonuçlar bu çalışmayı destekler niteliktedir. 25 tez içinde en çok kullanılan araştırma yöntemi %60 değerle nicel araştırma olmuştur. Başarı testi %55 değerle en çok kullanılan veri toplama aracı olurken, t testi %21'lik oranla en çok kullanılan veri analiz yöntemi olmuştur. Yine her iki çalışmada da tezlerin çalışma grubu olarak en çok 100 öğrenciye kadar büyüklüğü tercih ettikleri sonucu ortakır.

Yaşar ve Papatğa (2015), ilkökul dönemi matematik konulu tezleri inceledikleri çalışmalarında ilkökul kademesinde en çok 5. sınıf düzeyinde tez hazırlandığı sonucuna ulaşmışlardır (Yaşar ve Papatğa, 2015). Bu araştırmada ilkökul düzeyinde çalışma grubu olarak en çok seçilen sınıf seviyesinin 4. sınıf düzeyi olduğu görülmektedir. Bu farklılığın sebebi 2012-2013 eğitim öğretim yılında kademe olarak 4+4+4 şeklinde kabul edilen eğitim sistemi değişikliği olmuştur. İlkokul anahtar kelimesiyle incelenen güncel tezler çalışma grubu olarak 1 ve 4. sınıfları baz almıştır. Her iki çalışmada da ilkökul 1.,2.,3. sınıflarında matematik becerileri alanında daha az çalışma yapıldığı sonucuna ulaşılır.

Öneriler

Bu çalışmada Türkiye'de 2012-2022 yılları arasında hazırlanan ilkökul öğrencilerinin matematik problemi çözme becerileri konulu tezler analiz edilmiştir. Ulaşılan analiz sonuçlarına göre aşağıdaki önerilerde bulunmak mümkündür:

1. İlkokul öğrencilerinin problem çözme becerilerini konu edinen çalışmaların doktora düzeyinde daha çok yapılması sağlanabilir.

2. Güncel eğitim teknolojileri takip edilerek problem çözme becerileri üzerinde farklı değişkenlerin etkinliği konu başlığı olarak seçilebilir.
3. Çalışmaların güvenilirliğini artırmak için nicel verilerin nitel verilerle desteklendiği karma yöntemle çalışmalar hazırlanması desteklenebilir.
4. Araştırmacıların çalışma grubu olarak daha büyük gruplarla çalışması konusunda yönlendirmeler yapılabilir.
5. Verilerin analizinde t testi dışında diğer yöntemlerin de daha sıklıkla kullanılabilmesi için veri analiz yöntemlerinin öğretimine ağırlık verilebilir.
6. Çalışılan yıl aralığı artırılarak konu üzerindeki değişim ve gelişim takip edilebilir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Yazarlarının katkı oranı eşit düzeydedir.

Çıkar Çatışması

Bu araştırmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Altunay, D. (2004). *Oyunla desteklenmiş matematik öğretiminin öğrenci erişimine ve kalıcılığına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Aslanargun, E. (2009). *The power sources that principals handle in Turkish public elementary and secondary school administration*. Ankara University.
- Eryiğit, E. (2022). *Türkiye’de ilköğretim matematik alanında matematiksel modelleme ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Göktaş, Ö. (2010). *Okuduğunu anlama becerisinin ilköğretim ikinci kademe matematik dersindeki akademik başarıya etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi: Malatya.
- Kanbolat, O., & Balta, M. A. (2019). İlkokulda matematiksel problem çözme ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 1–16.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Pesen C. ve Bindak R. (2021). İlkokul matematik dersinde problem çözme öğretim uygulamaları. *BAUN Fen Bil. Enst. Dergisi*, 173-186.
- Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Tabachnick, B., & Fidell, L. (2013). *Using Multivariate Statistics*. Boston : Pearson.
- Yaşar, Ş., & Papatğa, E. (2015). İlkokul matematik derslerine yönelik yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 113–130.

EXTENDED ABSTRACT

This study aims to examine and analyze theses on primary school mathematics problem-solving skills prepared in Turkey between 2012 and 2022 and to present the analysis results within the framework of scientific data. This research is a qualitative study involving document review. After document analysis, all available data were collected and analyzed. In this study, 25 theses written between 2012 and 2022 on the problem-solving skills of elementary school students were examined. The theses examined in this study were accessed from the website of the Council of Higher Education Thesis Center. From 1,385 master's theses available online that were searched using the keyword “problem solving,” 25 were selected that included either the words “elementary school” or “mathematics” in their titles. In this study, a literature review was first conducted. Various books and articles on the problem-solving skills of elementary school students were examined. A conceptual section was created by referring to the sources examined.

In this master's project, 25 theses on the mathematical problem-solving skills of primary school students

prepared in Turkey between 2012 and 2022 were examined. The findings yielded the following results:

Considering the years in which the theses were prepared, it can be seen that there has been an increase in the preparation of theses on problem-solving skills, which is one of the metacognitive skills, due to the changing meaning of mathematics and the skills expected from mathematics in recent years. In our country, problem-solving skills are included in the renewed mathematics curriculum as a skill type that will be encountered throughout the entire academic life, starting from the preschool period (Pesen and Bindak, 2021). It is seen that 20 of the 25 theses included in the study were prepared in the last five years. Thesis studies focusing on primary school students' mathematical problem-solving skills were most frequently conducted in 2019 over the past ten years.

When looking at the types of theses, it is seen that 20 of the 25 theses examined are master's theses and 5 are doctoral theses. The reason for this result may be that master's programs and students in our country are more numerous than doctoral programs and students, and that doctoral programs cover a more comprehensive field.

Among the universities where the theses were prepared, the highest number of studies were conducted at Marmara and Necmettin Erbakan Universities. Over the past ten years, theses on the mathematical problem-solving skills of primary school students have been prepared at 19 different universities in Turkey.

When examining the research methods used in the theses included in the study, it is observed that 15 studies used quantitative methods, 6 studies used mixed methods, and 4 studies used qualitative methods. The reason for preferring quantitative methods in research is that researchers can be more decisive in generalizing results and that this method is more economical in terms of time, efficiency, and cost (Göktaş, 2012). When examining the studies that used quantitative research methods, it was concluded that the pre-test post-test control group quasi-experimental design model was the most commonly used research model. The t-test was the most commonly used method in quantitative research data analysis, with a rate of 21%. The quantitative data analysis methods used were Ancova Covariance Analysis, Anova Variance Analysis, Kruskal Wallis Test, Mann Whitney U Test, Pearson Correlation Analysis, Wilcoxon Signed Ranks Test, and Shapiro Wilks Test. At this point, it can be said that there is a wealth of data analysis. The most commonly used model in theses applying qualitative research methods was case study (60%). The most commonly used method for data analysis in studies conducting qualitative research was descriptive analysis (518).

When analyzing the data collection tools used in the theses, it is seen that achievement tests (55%) were used the most. Other data collection tools used include graded scoring keys, inventories, interview forms, observation forms, personal information forms, clinical interview records, and measurements.

When analyzing the theses in terms of their working groups, it is concluded that the theses were prepared in 18 different cities, with different class levels and group sizes. The provinces most frequently selected as working groups are Adana, Istanbul, and Mersin. The selection of different cities from different regions of Turkey as working groups increases the validity of the study. The study groups in the theses are mostly composed of 4th grade students. There are no theses focusing on 1st grade students. The theses selected groups with a maximum of 100 students in terms of study size. The reason for the repetition of this number range in 13 theses may be due to the ease of obtaining a small sample and the accessibility of analyzing the findings.

When the findings related to the thesis topics are analyzed, it is understood that the mathematical problem-solving skills of elementary school students are most frequently examined in relation to realistic mathematics education and reading comprehension. Nine of the theses examined the effect of teaching methods and techniques on problem-solving skills. Three examined the effect of technological applications, four examined the effect of game-based teaching, and six examined the effect of other skills on problem-solving. Three theses aimed to examine students' problem-solving processes.

When the findings related to the results of the theses are analyzed, the most frequently repeated results are that realistic mathematics education increases mathematical problem-solving success and that reading comprehension skills and problem-solving skills are positively related. Studies examining the problem-solving processes of elementary school students have concluded that students are not successful in problem solving. Two theses have concluded that teaching through games and teaching problem-solving strategies have a positive contribution to problem-solving skills. Another finding from the studies is that gender is not an effective variable in the problem-solving skills of elementary school students.

Received/Geliş :	2025 June/Haziran	Accepted/Kabul :	2025 June/Haziran	Published/Yayın :	2025 June/Haziran
------------------	-------------------	------------------	-------------------	-------------------	-------------------

İlkokul Görsel Sanatlar Öğretim Programı Okuryazarlığına Yönelik Sınıf Öğretmeni Görüşlerinin İncelenmesi¹

Amine Can² Arzu Pekgöz Çeviker³

Atıf/Reference: Can, A. ve Pekgöz Çeviker, A. (2025). İlkokul Görsel Sanatlar Öğretim Programı Okuryazarlığına Yönelik Sınıf Öğretmeni Görüşlerinin İncelenmesi. *Yönetim ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 64-74.

Özet

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin ilkökul görsel sanatlar öğretim programı okuryazarlığına ilişkin görüşlerini derinlemesine incelemektir. Öğretmenlerin programları anlama, uygulama ve değerlendirme yeterlikleri, özellikle sanat eğitimi gibi uygulamalı derslerde eğitimin niteliğini doğrudan etkilemektedir. Araştırma, nitel yöntemlerden içerik analizi ile yürütülmüş; veri toplama aracı olarak, alan yazın ve uzman görüşleri doğrultusunda oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler, 20 sınıf öğretmeniyle yapılan birebir görüşmeler yoluyla elde edilmiş ve analiz edilmiştir. Analiz sonucunda görüşler altı ana temada toplanmıştır: Öğretim programı okuryazarlığı algısı, görsel sanatlar öğretim programına yönelik görüşler, görsel sanatlar dersinin amaçlarına yönelik görüşler, görsel sanatlar program içeriğine yönelik görüşler, öğrenme-öğretme süreçlerine yönelik görüşler, ölçme ve değerlendirme süreçlerine yönelik görüşler. Bulgulara göre öğretmenler, programın temel amaç ve kazanımlarını anladıklarını ve öğrencilerin sanatsal gelişimini desteklemeye çalıştıklarını belirtmiş; genel olarak olumlu bir tutum sergilemişlerdir. Ancak zaman yetersizliği, materyal eksikliği ve branş dışı görevlendirme gibi sorunların, programın sınıf içi uygulamalarını zorlaştırdığı ifade edilmiştir. Öğretmenler ayrıca, dersin yaratıcı düşünme, estetik duyarlılık ve özgün ifade becerilerini geliştirdiğini vurgulamış; ancak bazı sınıf düzeylerinde içeriğin soyut kaldığını, sürenin yetersiz olduğunu ve ölçme-değerlendirme süreçlerinin yeterince net olmadığını eleştirmişlerdir. Bu durumun, uygulamada belirsizlik yaratarak öğretmenlerin etkinliğini sınırladığı görülmektedir. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin yalnızca uygulayıcı değil; aynı zamanda eleştirel düşünebilen ve yapıcı öneriler geliştirebilen profesyoneller olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda, hizmet içi eğitimlerin güçlendirilmesi, program okuryazarlığını artıracak çalışmalar yapılması ve öğretim programlarının sahadan gelen geri bildirimlerle güncellenmesi önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Öğretim programı okuryazarlığı, görsel sanatlar, sınıf öğretmenleri.

An Investigation of Primary School Visual Arts Curriculum Teachers' Views on Literacy

Abstract

The aim of this study is to examine in depth the views of classroom teachers regarding their literacy of the primary school visual arts curriculum. Teachers' competencies in understanding, implementing, and evaluating curricula directly influence the quality of education, especially in practice-based subjects such as art education. This research was conducted using the content analysis method, one of the qualitative research approaches. A semi-structured interview form developed in line with literature and expert opinions was used as the data collection tool. The data were collected through face-to-face interviews with 20 classroom teachers and analyzed

¹ Bu çalışma yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Araştırmacı; Kırıkkale Üniversitesi, <https://orcid.org/0000-0003-1378-5110>; aminecan.acan@gmail.com;

³ Dr. Öğr. Üyesi; Kırıkkale Üniversitesi, <https://orcid.org/0000-0003-1671-7500>; apekgoz@kku.edu.tr

accordingly. As a result of the analysis, teacher views were categorized under six main themes: perceptions of curriculum literacy, opinions on the visual arts curriculum, views on the objectives of the visual arts course, evaluations of the curriculum content, views on teaching and learning processes, and assessments of measurement and evaluation practices. According to the findings, teachers generally exhibit a positive attitude towards the visual arts curriculum and stated that they understand the fundamental goals and outcomes of the program and try to implement it in a way that supports students' artistic development. However, challenges such as time constraints, lack of materials, and assignments outside their field were identified as significant obstacles to effective classroom implementation. Teachers also emphasized the contribution of the course to fostering creative thinking, aesthetic sensitivity, and self-expression, but criticized the abstract nature of the content at certain grade levels, the insufficiency of lesson time, and the lack of clarity and applicability in assessment processes. These issues create uncertainties in implementation and hinder teachers' effectiveness. The findings reveal that teachers are not only practitioners but also professionals who can think critically, identify deficiencies, and offer constructive suggestions. Accordingly, it is recommended that in-service training programs be strengthened, curriculum literacy be enhanced through targeted efforts, and curricula be revised based on field feedback.

Keywords: Curriculum literacy, visual arts curriculum, classroom teachers.

1. Giriş

Eğitim sistemleri, bireylerin toplumsal hayata etkin ve donanımlı bireyler olarak katılabilmelerini sağlamak amacıyla sürekli olarak kendini yeniler. Bu bağlamda, öğretim programları; bireylere beceri, bilgi, tutum ve değer kazandırmayı amaçlayan sistematik yapılar olarak eğitim sürecinin temelini oluşturur (Demirel, 2007). Ancak öğretim programlarının etkili olabilmesi, yalnızca içeriklerinin güncellenmiş ve bilimsel temelli olmasıyla sınırlı değildir; aynı zamanda bu programların öğretmenler tarafından nasıl algılandığı ve sınıf ortamına nasıl yansıtıldığı da belirleyicidir (Ertürk, 1972).

Öğretim programlarında bulunan amaç ve kazanımlara ulaşılmasında en önemli sorumluluk öğretmenlere düşmektedir (Pekgöz Çeviker, 2021). Eğitim sisteminin temel yapı olarak görülen öğretmenler, sahip oldukları bilgiyi, beceriyi ve donanımı etkin biçimde kullanarak eğitim-öğretim sürecinde belirleyici bir rol üstlenmektedirler (Saydam, 2003).

Günümüzde eğitimde sadece bilgi aktarımı yeterli görülmemekte; öğrencilerin sanatsal duyarlılık, estetik algı ve üreticilik gibi ileri düzey düşünme becerilerinin de gelişmesi beklenmektedir. Bu bağlamda görsel sanatlar dersi, öğrencilerin çok yönlü gelişimine katkı sağlayan temel derslerden biridir (MEB, 2018). Görsel sanatlar öğretim programları, öğrencilerin kendilerini ifade etme, farklı kültürleri tanıma, sanatsal beğeni geliştirme ve üretken bireyler olmalarına katkı sağlama yönünden büyük öneme sahiptir. Ancak bu hedeflerin gerçekleşebilmesi, öğretmenlerin söz konusu programları ne ölçüde anladığı ve sınıf içinde nasıl uyguladığı ile doğrudan ilişkilidir. Sınıf öğretmenleri, ilkökul düzeyindeki öğrencilerin çok yönlü gelişimini destekleyen ilk aktörler olduklarından, onların öğretim programlarını nasıl değerlendirdiği ve uyguladığı oldukça önemlidir.

Sınıf öğretmenlerinin, branş uzmanı olmaksızın bu dersi yürütüyor olması, onların görsel sanatlar öğretim programına ilişkin bilgi, beceri ve algı düzeylerinin daha yakından incelenmesini gerekli kılmaktadır. Çünkü öğretmenlerin bu programa yönelik yaklaşımları, dersin uygulama biçimini ve öğrencilerin sanatsal gelişimini doğrudan etkilemektedir. Nitekim bazı araştırmalar, sınıf öğretmenlerinin sanat eğitimi programlarına dair yeterli donanıma sahip olmadıklarını, bu durumun da dersin etkili yürütülmesini zorlaştırdığını ortaya koymaktadır (Gök ve Erdoğan, 2011).

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar öğretim programı okuryazarlığına yönelik görüşlerini derinlemesine incelemektir. Böylelikle hem öğretim programı okuryazarlığına yönelik farkındalığın artırılması hem de görsel sanatlar dersinin daha etkili uygulanabilmesine yönelik veriye dayalı öneriler geliştirilmesi mümkün olacaktır.

2. Yöntem

Çalışma grubunu, Ankara ili Keçiören ilçesinde görev yapan toplam 20 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcıların seçiminde bazı önemli kriterler gözetilmiştir. Bunlar; hem kadın hem erkek öğretmenlerin yer alması, her sınıf düzeyini temsil edecek en az bir öğretmenin bulunması ve mesleki deneyim bakımından farklılık gösteren öğretmenlerin araştırmaya dâhil edilmesi şeklindedir. Bu bağlamda, belirlenen ölçütlere uygun olarak en fazla bilgiye erişim sağlayabileceği ve araştırmanın nicel bulgularını derinleştirebileceği düşünülen 20 öğretmenle görüşmeler yapılmıştır. Katılımcı seçiminde "kritik durum örnekleme" yönteminden

yararlanılmıştır. Bu örnekleme türünde temel yaklaşım, belirli bir durumun mevcut olduğu bir örnekte gözlenen sonuçların, benzer diğer durumlarda da ortaya çıkabileceği ya da tersi bir şekilde, gözlenmediği yerlerde de ortaya çıkmayabileceği varsayımına dayanmaktadır. Patton (1987), bu yöntemin temelinde “eğer bu sorun burada yaşanıyorsa, başka benzer yerlerde kesinlikle yaşanır” ya da “burada yaşanmıyorsa başka yerlerde de yaşanmaz” gibi varsayımların yer aldığını belirtmektedir. Bununla birlikte, yalnızca kritik durumlara odaklanmak, tüm benzer durumlara dair kesin genellemelere ulaşmayı her zaman mümkün kılmaz. Ancak bu yöntemin kullanılması, elde edilen verilerin derinliği ve güvenilirliği açısından anlamlı katkılar sunar ve sınırlı da olsa genelleme yapılabilmesine olanak tanır.

Nitel araştırmalarda hem veri toplama ve analiz sürecinin ayrıntılı olması hem de kaynakların sınırlı olması nedeniyle çok fazla kişiyi araştırmaya dâhil etmek genellikle mümkün değildir. Bu yüzden nitel çalışmalarda az sayıda katılımcı ile daha derinlemesine bilgi toplanması hedeflenir. Morse’a (1994) göre, nitel araştırmalarda özellikle görüşme gibi yöntemlerle elde edilen verilerde veri doygunluğuna ulaşıldığında araştırmada yeterli sağlanmış kabul edilir. Bu çerçevede, çalışma dahilinde örneklem büyüklüğünün 20 kişi olarak belirlenmesinin temel nedeni; elde edilen katılımcı yanıtlarının belirli bir noktadan sonra tekrar etmeye başlaması ve bu tekrarların veri doygunluğuna işaret etmesidir.

Veriler araştırmacı tarafından oluşturulan, 6 sorudan oluşan bir görüşme formu ile toplanmıştır. Soruların içeriğinin uygunluğunu değerlendirmek ve geçerliliğini artırmak amacıyla form beş alan uzmanına sunulmuş, alınan görüşler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak sorulara son şekli verilmiştir. Görüş alınan uzmanlardan 3’ü doktor öğretim üyesi, 2’si ise doçent unvanına sahip olup hepsi sınıf öğretmenliği ana bilim dalında görev yapmaktadır. Uzmanlardan elde edilen yanıtlar doğrultusunda, kapsam geçerliliği oranları Lawshe (1975) yöntemi temel alınarak hesaplanmıştır. Bu yöntemde göre kapsam geçerliliği oranı (KGO), formülde $NG = \text{maddeyi uygun bulan uzman sayısı}$, $N = \text{maddeye görüş bildiren toplam uzman sayısı}$ olmak üzere, $KGO = (NG \div (N/2)) - 1$ şeklinde ifade edilmektedir.

Tablo 1. Görüşme Formuna Yönelik Kapsam Geçerlilik Oranları.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu Soruları	Uygun değil	Kısmen uygun	Uygun	NG	N	Kapsam geçerlilik oranı (KGO)
1.Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Programı Okuryazarlık Algıları nelerdir?	0	0	5	5	5	1
2.Sınıf Öğretmenlerinin Görsel Sanatlar Öğretim Programına Yönelik Görüşleri Nelerdir?	0	0	5	5	5	1
3.Sınıf öğretmenlerinin, görsel sanatlar dersinin amaçlarına ilişkin görüşleri nelerdir?	0	0	5	5	5	1
4.Sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersi öğretim programının içeriği hakkında görüşleri nelerdir?	0	0	5	5	5	1
5.Sınıf öğretmenlerinin, görsel sanatlar dersinde kullanılan öğrenme- öğretme süreci hakkında görüşleri nelerdir?	0	0	5	5	5	1
6.Sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersindeki ölçme ve değerlendirme süreçleriyle ilgili görüşleri nelerdir?	0	0	5	5	5	1
Kapsam Geçerlilik Oranı						1

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan tüm sorular, uzman değerlendirmeleri sonucunda tam puan almış ve kapsam geçerlilik oranı 1 olarak hesaplanmıştır. Bu oran, Lawshe’nin (1975) belirttiği üzere 5 uzman için gerekli olan minimum 0,99 değerinin üzerinde olduğundan, sorular geçerli kabul edilmiş ve form son haline getirilmiştir.

Görüşmelerde öğretmenlere yöneltilen sorulara verilen yanıtlar, içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Her bir soruya verilen cevaplar detaylı şekilde incelenmiş ve dökümü yapılmıştır. Bu süreçte, görüşmeler ses kaydıyla kayıt altına alınmış; ardından bu kayıtlar bilgisayar ortamına aktararak metne dökülmüştür. Elde edilen veriler tematik analiz yoluyla çözümlenmiş ve belirlenen temalar doğrultusunda yorumlanmıştır.

3. Bulgular

Bu araştırmada elde edilen nitel veriler, içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. İlk aşamada açık

kodlama yapılmış, katılımcı ifadeleri doğrultusunda belirlenen kodlar benzerliklerine göre gruplanarak alt temalar oluşturulmuştur. Ardından, bu alt temalar arasında anlam bütünlüğü sağlanarak daha üst düzey bir soyutlama gerçekleştirilmiş ve eksen kodlara ulaşılmıştır. Elde edilen eksen kodlar içerisinde merkezi öneme sahip bir kod belirlenmiş ve bu kod etrafında seçici kodlama yapılmıştır. Seçici kodlama süreci, açık ve eksen kodlamada elde edilen kategorilerin bir araya getirilerek bütüncül bir yapı oluşturulmasıdır. Bu süreçte, açık kodlamada tanımlanan 6 alt tema birbiriyle ilişkilendirilmiş ve bu ilişkiler doğrultusunda eksen kodlar geliştirilmiştir. Son olarak, toplam 18 alt tema ve 6 ana tema, belirlenen merkezi kategori çerçevesinde birleştirilerek analiz tamamlanmıştır.

Süreç boyunca öğretmen ifadeleri "K-1", "K-2" ... "K-20" biçiminde isimlendirilmiş olup yorumlarda bu biçimde kullanılmıştır.

İçerik analizi sürecinde elde edilen verilerin bütüncül değerlendirilmesi sonucunda oluşturulan merkezi tema, "sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar öğretim programına yönelik genel görüşleri" olarak belirlenmiştir.

Bu bağlamda, araştırmanın nitel bulguları 6 ana temada toplanmıştır.

Temaların sayısallaştırılmış betimsel istatistiklerine ulaşmak amacıyla sayısallaştırılmış içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Her katılımcının belirli bir tema ya da alt temaya ilişkin ifadeye bulunup bulunmadığı 1 (var) ve 0 (yok) biçiminde kodlanmıştır. Böylece elde edilen veriler frekans ve yüzde dağılımlarıyla tablolastırılarak temaların yoğunluğu ve öne çıkma düzeyleri nicel olarak da desteklenmiştir.

Tablo 2. Alt Temalara İlişkin Katılımcı Görüşlerinin Sayısallaştırılmış Betimsel İstatistikleri

Ana Tema	Alt Tema	N	f	%
Öğretim Programı Okuryazarlığı Algısı	Uygulama Deneyimi ve Esneklik Algısı	20	19	95
	Rehberlik ve Kaynak Erişimi	20	5	25
	Eleştirel Bakış ve Katılımcı Tasarım İhtiyacı	20	6	30
Görsel Sanatlar Öğretim Programına Yönelik Görüşler	Programın Uygulanabilirliği ve Gerçeklik Algısı	20	11	55
	Branş Öğretmeni İhtiyacı ve Yeterlilik Düzeyi	20	10	50
	Programın Öğrenciye Katkısı ve Algılanan Değeri	20	9	45
Görsel Sanatlar Dersinin Amaçlarına Yönelik Görüşler	Amaçların Somutluk ve Uygulanabilirlik Düzeyi	20	8	40
	Psikomotor Gelişim ve Yaratıcılığa Katkı	20	12	60
	İfade Becerisi ve Psikolojik Yansımalar	20	12	60
Görsel Sanatlar Program İçeriğine Yönelik Görüşler	İçeriklerin Yaş Düzeyine Uygunluğu	20	11	55
	Materyal Kullanımı ve Erişim Sorunları	20	12	60
	Ders Saati ve İçerik Dengesi	20	3	15
Öğrenme-Öğretme Süreçlerine Yönelik Görüşler	Esneklik ve Uygulama Serbestliği	20	8	40
	Öğretmen Yaratıcılığı ve Etkinlik Geliştirme	20	12	60
	Öğrenci Katılımı ve Gönüllülük Temelli İlerleyiş	20	4	20
Ölçme ve Değerlendirme Süreçlerine Yönelik Görüşler	Gözleme Dayalı Değerlendirme ve Süreç Takibi	20	20	100
	Not Verme Güçlüğü ve Nesnellik Sorunu	20	8	40
	Değerlendirme Kriterlerine İlişkin Belirsizlikler	20	6	30

Sayısallaştırma işlemi, nitel bulguların daha görünür ve karşılaştırılabilir hale getirilmesini sağlamakta; ayrıca hangi temaların katılımcıların büyük çoğunluğu tarafından vurgulandığını açık biçimde göstermektedir. Bu yöntem özellikle temalar arası önem derecesinin belirlenmesi ve bulguların somutlaştırılması açısından araştırmaya katkı sunmaktadır (Miles ve Huberman, 2014).

Nitel verilerin sayısallaştırılması sonucu elde edilen verilere göre, katılımcıların en çok değindiği ana temanın "Ölçme ve Değerlendirme Süreçlerine Yönelik Görüşler" olduğu görülmektedir ($f = 34$). Özellikle "Gözleme Dayalı Değerlendirme ve Süreç Takibi" alt teması tüm katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. Bu durum, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme süreçlerini dersin temel bir parçası olarak gördüklerini ve bu konuda yoğun deneyim yaşadıklarını göstermektedir. Diğer yandan, "Öğrenme-Öğretme Süreçlerine Yönelik Görüşler" teması, en az değinilen ana tema olmuştur ($f=20$). Bu durum, öğretmenlerin dersin öğrenme-öğretme boyutunda uygulama çeşitliliği veya gönüllü katılım gibi konulara sınırlı şekilde değindiklerine işaret etmektedir. Öğrenci merkezli yaklaşımların, görsel sanatlar dersi bağlamında istenen düzeyde yansıtılamadığı söylenebilir.

3.1. Öğretim Programı Okuryazarlığı Algısı

Yapılan içerik analizi sonucunda öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı algıları üç alt temada

toplanmıştır.

3.1.1. Uygulama Deneyimi ve Esneklik Algısı

Katılımcıların büyük çoğunluğu, öğretim programını uygulama sürecinde farklı güçlüklerle karşılaştıklarını ifade etmiştir. Bu zorlukların başında sınıf içi heterojen yapı, özel gereksinimli ve göçmen öğrencilerin varlığı ve zaman yönetimi problemleri gelmektedir. Aynı zamanda öğretim programının bireysel farklılıklara göre esnetilmesi gerektiği yönünde güçlü bir görüş birliği mevcuttur.

"Uygulamaya çalışıyoruz ama anlayamadığımız yani sınıfa uygulayamadığımız konular da oluyor. Zorlandığımız yerler oluyor..." (K-10)

"Sınıfın durumuna, öğrencilerin durumuna göre, öğretmenin ilerleme hızına göre bu programda ufak tefek değişiklikler yapılabileceğini düşünüyorum." (K-11)

"Uygulama becerisi olarak da deneyimlerimizden yararlanarak ve sınıflarımızdaki öğrenci profilimizden, çocuklarımızın seviyesinden ve var olan programlarımızı da inceleyerek bir harmanlama yapıyoruz." (K-17)

Bu bulgular öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığını yalnızca metinsel bir okuma biçimiyle değil, sınıf içi durumlara göre yeniden yapılandırılan dinamik bir anlayışla ele aldığını göstermektedir. Esneklik, öğretmenler açısından programı anlamak kadar uygulamaya geçirmenin de ön şartı olarak görülmektedir.

3.1.2. Rehberlik ve Kaynak Erişimi

Bazı katılımcılar, program okuryazarlığını geliştirici bir unsur olarak rehber materyallerin, dijital içeriklerin ve meslektaş paylaşımlarının önemine dikkat çekmiştir. Özellikle Milli Eğitim Bakanlığı'nın sunduğu kaynaklar, EBA ve öğretmen toplulukları sıkça vurgulanmıştır.

"Derslerimde de çok rahat bir şekilde uyguluyorum. Bir sıkıntı yaşamıyorum. Destek ve kaynaklara, dijital ortamda bakanlık bayağı bize materyal sunuyor..." (K-14)

"EBA'dan karekod şifresiyle girişlerimizi yaparak oradaki etkinliklerle destekliyoruz." (K-8)

Bu bulgu, öğretmenlerin programı anlama ve uygulama becerilerinde materyal erişiminin çok önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Program okuryazarlığı yalnızca bireysel bilgiyle değil, çevresel ve dijital destek unsurlarıyla da gelişmektedir.

3.1.3. Eleştirel Bakış ve Katılımcı Tasarım İhtiyacı

Bazı öğretmenler, öğretim programlarının sahadaki gerçeklerden uzak biçimde hazırlandığını ve bu nedenle öğretmen görüşlerinin program geliştirme sürecine daha fazla dahil edilmesi gerektiğini belirtmiştir.

"Programı yazan kişilerin işin mutfağında değil, çocuklarla karşılıklı birebir diyalogda olmadan akademisyenler tarafından hazırlanmasının da zaman zaman sıkıntılar çıkardığını düşünüyorum." (K-12)

"Genel program üzerinde eskiden bizim öğretmenlere yönelik klavuz kitaplarımız vardı. Klavuz olduğu zaman bize yardımcı oluyordu." (K-1)

Bu görüşler, öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığını sadece uygulayıcı pozisyonuyla değil, aynı zamanda eleştirel gözle değerlendiren ve gelişime açık bir perspektifle benimsediklerini göstermektedir. Öğretmenlerin programlara sadece uyum sağlamakla kalmayıp, aynı zamanda programın oluşum sürecine katılım talepleri dikkat çekicidir.

3.2. Görsel Sanatlar Öğretim Programına Yönelik Görüşler

Katılımcıların görsel sanatlar öğretim programına yönelik görüşleri genel olarak programın uygulanabilirliği, içeriğinin sınıf seviyesine uygunluğu ve branş öğretmeni ihtiyacı etrafında şekillenmiştir. Bu görüşler üç ana alt tema altında toplanmıştır.

3.2.1. Programın Uygulanabilirliği ve Gerçeklik Algısı

Bazı öğretmenler programın içeriğini teorik olarak değerli bulsalar da pratikte uygulanabilirliğinin sınırlı olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin yaş düzeyine uygun olmayan kavramlar, materyal eksikliği ve sınıf ortamının yetersizliği, programın etkili bir şekilde uygulanmasını zorlaştıran unsurlar arasında gösterilmiştir.

"Görsel sanatlar dersinde öğretim programını ne kadar uyguluyoruz desek yalan olur... Branşlaşması gereken bir ders." (K-5)

"Program sınıf seviyelerine uygun değil. Çocukların seviyelerini bence aşıyor." (K-18)

"Program orada kalıyor ama çocukların bence kendi hayallerini önce geliştirmeliyiz." (K-15)

Bu ifadeler, görsel sanatlar programının öğretmenler nezdinde soyut ve uygulamaya aktarımı güç bir yapıda algılandığını göstermektedir. Öğretmenler, uygulamada çoğunlukla kendi hazırladıkları etkinliklerle süreci yürütmektedir.

3.2.2. Branş Öğretmeni İhtiyacı ve Yeterlilik Düzeyi

Katılımcıların önemli bir kısmı, görsel sanatlar dersinin alanında uzman öğretmenler tarafından verilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Özellikle sanat eğitiminin pedagojik ve teknik yönlerinin uzmanlık gerektirdiği, sınıf öğretmenlerinin ise bu alanda kendilerini yetersiz hissettikleri dile getirilmiştir.

"Ben yeteneksiz olduğum için belki de... Ama kursa gelen öğretmenimden biliyorum. Çok güzel şeyler çıkardı." (K-4)

"Görsel sanatlar bir yetenek olduğu için derslere görsel sanatlar öğretmenlerinin girmesini isterim." (K-6)

"Görsel sanatların, müziğin, İngilizce'nin ve beden eğitimin branş dersi olmasını savunanlardanım." (K-13)

Bu bulgu, öğretmenlerin dersin içeriğini ve önemini kabul etmekle birlikte, kendi yeterliliklerinin bu alanı etkili biçimde yansıtmaya yetmediğine inandıklarını ortaya koymaktadır.

3.2.3. Programın Öğrenciye Katkısı ve Algılanan Değeri

Bazı öğretmenler ise tüm zorluklara rağmen görsel sanatlar öğretim programının öğrencilerin gelişimi açısından önemli bir değer taşıdığını belirtmiştir. Özellikle dikkat gelişimi, yaratıcılık, ifade özgürlüğü ve kültürel farkındalık gibi yönleri vurgulanmıştır.

"Resim becerisi olan çocukları da keşfetmemizi sağlıyor aslında." (K-14)

"Bence öğrenciler üzerinde görsel sanatlar olarak amacına ulaştığını düşünüyorum. Çocukların dikkatini çektiğini hissediyorum." (K-8)

"Sanat eserinden bahsediyor ama bunları çevresel olarak çocuklarımız çok fazla algılayamıyor. O yüzden daha çok geri dönüşüm çalışmalarıyla ilgileniyoruz." (K-9)

Bu görüşler, öğretmenlerin programın sınırlılıklarını fark etmekle birlikte, öğrenciler üzerindeki olumlu etkilerini gözlemlediklerini ve bu nedenle derse olan inançlarını sürdürdüklerini göstermektedir.

3.3. Görsel Sanatlar Dersinin Amaçlarına Yönelik Görüşler

Görsel sanatlar dersine ilişkin amaçların uygulanabilirliği, öğrenci düzeyine uygunluk ve gelişimsel katkı potansiyeli, öğretmen görüşlerinde öne çıkan temel başlıklar olmuştur. Bu doğrultuda üç alt tema belirlenmiştir.

3.3.1. Amaçların Somutluk ve Uygulanabilirlik Düzeyi

Bazı öğretmenler dersin amaçlarının öğrenci seviyesine uygun olmadığını, soyut kavramlara dayandığını ve öğrenciler tarafından anlaşılamadığını ifade etmiştir. Özellikle küçük yaş grupları için daha somut, beceri temelli ve deneyimsel etkinliklerin daha etkili olacağı belirtilmiştir.

"Amaçlar bence yaş grubuna uygun değil. Özellikle birinci sınıf seviyesine göre. Çocuklar o tanımları anlayamıyorlar bile..." (K-3)

"Özel sanatlar dersi çok fazla amaçlarına ulaştığını düşünmüyorum açıkçası. Çünkü amaçları programın Türkiye gerçeklerine uygun değil." (K-18)

"Amaçlar çocuklara yönelik değil. Daha soyut kavramlar var. Çocuklarsa daha somut şeyleri yapmaktan hoşlanıyorlar." (K-16)

Bu bulgular, öğretmenlerin dersin amaçlarını gerçek sınıf dinamikleriyle uyumsuz bulduklarını ve soyut yapıların küçük yaş gruplarında etkili olamadığını düşündüklerini ortaya koymaktadır.

3.3.2. Psikomotor Gelişim ve Yaratıcılığa Katkı

Diğer bir öğretmen grubu ise, dersin amaçlarının öğrenci gelişimine önemli katkılar sunduğunu, özellikle psikomotor becerilerin gelişimi ve yaratıcılık açısından faydalı olduğunu vurgulamıştır.

"İnce motor kaslarını geliştirdiklerine inanıyorum. Boyama, kesme, kes yapıştırı etkinlikleri fazlasıyla dolu dolu var. Bu yüzden de yeterli düzeyde olduğuna inanıyorum." (K-17)

"Yaratıcıların daha da artırdığına inanıyorum. Hayal güçleri gelişiyor ve bunu aktarabiliyorlar." (K-2)

"Çocukların psikolojik motor becerisinin gelişmesinin yanı sıra aynı zamanda belirli gün ve haftaların da pekişmesi adına olumlu oluyor." (K-19)

Bu yorumlar, öğretmenlerin dersin amaçlarını yalnızca bilişsel açıdan değil, bununla birlikte duyuşsal ve psikomotor alanlara hitap eden çok yönlü bir yapı olarak değerlendirdiklerini göstermektedir.

3.3.3. İfade Becerisi ve Psikolojik Yansımalar

Bazı öğretmenler ise, görsel sanatlar dersinin öğrencilerin kendini ifade etmesine ve duygusal rahatlamasına olanak sağladığını belirtmiştir. Resim etkinliklerinin öğrencilerin iç dünyasını yansıtmaya fırsat verdiği, özellikle içe dönük öğrenciler için önemli olduğu ifade edilmiştir.

"Bazı öğrencilerimiz özellikle birinci sınıftan itibaren içine kapanık oluyor. Bu noktada kendilerini ifade

etmelerinde bize çok bilgi veriyor." (K-20)

"Yaptığı resimlerden bunu anlayabiliyoruz. Genelde çocuklar resim yaptıklarında çok rahatlıyorlar." (K-7)

"Çocuklar hayal dünyasında o farklı bir yerdedir. O yüzden her zaman ne olursa olsun en güzel olmuş, güzel olmuş, güzel..." (K-17)

Bu görüşler, görsel sanatlar dersinin yalnızca sanatsal becerileri geliştirmekle kalmayıp, öğrencilerin duygusal gelişimine de önemli katkılar sunduğunu göstermektedir.

3.4. Görsel Sanatlar Program İçeriğine Yönelik Görüşler

Görsel sanatlar dersinin öğretim programı içeriğiyle ilgili öğretmen görüşleri ağırlıklı olarak içeriklerin öğrenci düzeyine uygunluğu, materyal erişimi ve haftalık ders saatinin yetersizliği etrafında şekillenmiştir. Bu kapsamda içerik analizi sürecinde üç alt tema ortaya çıkmıştır.

3.4.1. İçeriklerin Yaş Düzeyine Uygunluğu

Katılımcıların bir bölümü, ders içeriğinin öğrenci gelişim düzeyine uygun olmadığını, özellikle ikinci ve üçüncü sınıf seviyelerindeki öğrenciler için bazı içeriklerin soyut ve karmaşık olduğunu belirtmiştir. İçeriğin sadeleştirilmesi ve seviyelere göre daha işlevsel hale getirilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

"İçeriği de öğrenci seviyelerine bence uygun değil. İkinci sınıf seviyesindeki görsel sanatlardaki ders içerikleri çocukların seviyelerini aşıyor." (K-1)

"Program sınıf düzeyine uygun ama kazanım süreçlerinde bir çıktı veriliyor, bu da öğretmene bırakılıyor. Biz sınıfın ihtiyacına göre belirliyoruz." (K-20)

Bu bulgular, öğretim programı içeriğinin sınıf seviyelerine göre farklılık göstermesi gerektiğini ve öğretmenlerin uygulama sürecinde içerikleri yeniden yapılandırıldığını ortaya koymaktadır.

3.4.2. Materyal Kullanımı ve Erişim Sorunları

Bazı öğretmenler, programda yer alan etkinliklerin uygulanabilirliği için gerekli araç ve gereçlerin her zaman erişilebilir olmadığını belirtmiştir. Bu durum özellikle sosyoekonomik düzeyi düşük öğrenciler için önemli bir engel oluşturmaktadır.

"Materyalleri genelde öğrenciler temin ediyor ama materyaller programların yapılmasına uygun değil bence." (K-18)

"Dersten önce gerekli araç gereçleri söylüyorum. Genelde öğrenciler getiriyor. Getirmedikleri zaman biraz sorumluluk duygusu almadıklarını düşünüyorum." (K-10)

Bu görüşler, programın içerdiği etkinliklerin uygulanabilirliği açısından materyal desteğinin önemini ve mevcut eksikliklerin öğrenme süreçlerini olumsuz etkilediğini göstermektedir.

3.4.3. Ders Saati ve İçerik Dengesi

Katılımcıların bir kısmı, görsel sanatlar dersine haftalık olarak ayrılan sürenin yetersiz olduğunu, programın amaçladığı kazanımları gerçekleştirmek için bu sürenin artırılması gerektiğini belirtmiştir.

"Derse ayrılan zaman da çocuklar için yeterli değil. Daha fazla ders olması lazım ama haftada bir saat maalesef." (K-5)

"Zaman haftada bir ders yeterli olduğunu düşünmüyorum. Öğrenciler derse seviyorlar ve katılımı sağlıyorlar." (K-11)

Bu bulgular, içerik-zaman ilişkisinin öğretmenler açısından önemli bir engel olarak görüldüğünü, sınırlı süre içerisinde içeriklerin tam anlamıyla aktarılmasının zor olduğunu ortaya koymaktadır.

3.5. Öğrenme-Öğretme Süreçlerine Yönelik Görüşler

Öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin görüşleri, dersin esnek yapısı, öğretmen yaratıcılığı ve öğrenci katılımı olmak üzere üç temel alt temada toplanmıştır.

3.5.1. Esneklik ve Uygulama Serbestliği

Birçok öğretmen, görsel sanatlar dersinin diğer derslere kıyasla daha esnek bir yapıya sahip olduğunu, bu sayede sınıf seviyesine ve öğrenci ihtiyaçlarına göre düzenlemeler yapılabildiğini belirtmiştir. Bu esneklik, hem içerik hem de öğretim yöntemi açısından öğretmenlere özgürlük sağlamaktadır.

"Müfredat bu ders için bence esnek. Sınıfın düzeyine göre yapmaları gerekenleri söylüyoruz." (K-4)

"Program sınıf düzeyine uygun. Kazanım süreçlerinde çıktı veriliyor ama öğretmene bırakılıyor." (K-20)

Bu bulgular, öğretmenlerin görsel sanatlar dersini sınıf içi koşullara göre yeniden yapılandırılabilen, esnek bir öğrenme ortamı olarak gördüklerini göstermektedir.

3.5.2. Öğretmen Yaratıcılığı ve Etkinlik Geliştirme

Katılımcıların çoğu, dersin doğası gereği öğretmenlerin kendi yaratıcılıklarını kullanarak özgün etkinlikler hazırladıklarını ifade etmiştir. Öğretmenlerin bireysel çabaları, dersin etkili bir şekilde yürütülmesinde önemli bir rol oynamaktadır.

"Görsel sanatlarla ilgili öğrencilerime her hafta farklı etkinlikler yaptırıyorum." (K-8)

"Çocukların hayal gücünü geliştirici etkinlikleri çoğunlukla kendim tasarlıyorum." (K-2)

Bu görüşler, öğretmenlerin aktif, yaratıcı ve üretken roller üstlendiğini; öğretim sürecinde bireysel katkılarının büyük olduğunu göstermektedir.

3.5.3. Öğrenci Katılımı ve Gönüllülük Temelli İlerleyiş

Bazı öğretmenler, dersin yapısal olarak öğrenciler tarafından sevildiğini ve bu sevginin öğrenci katılımını olumlu etkilediğini ifade etmiştir. Öğrencilerin gönüllü olarak derse katılması, sürece daha istekli ve verimli bir şekilde dahil olmalarını sağlamaktadır.

"Öğrenciler dersi seviyorlar ve katılımı sağlıyorlar." (K-20)

"Sanat derslerinde çocuklar sıkılmıyorlar, tam tersine katılmak istiyorlar." (K-19)

"Hayal güçlerini serbestçe kullanabildikleri için çok mutlu oluyorlar." (K-3)

Bu ifadeler, dersin motivasyon artırıcı bir yapıya sahip olduğunu ve öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirdiğini göstermektedir.

3.6. Ölçme ve Değerlendirme Süreçlerine Yönelik Görüşler

Görsel sanatlar dersinde ölçme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin öğretmen görüşleri genel olarak gözleme dayalı değerlendirme tercihleri, not verme zorlukları ve değerlendirme kriterlerinin net olmaması gibi temalarda yoğunlaşmıştır. Bu bulgular üç alt tema altında sunulmuştur.

3.6.1. Gözleme Dayalı Değerlendirme ve Süreç Takibi

Pek çok öğretmen, görsel sanatlar dersinde ürün kadar sürece dayalı gözlem yapmanın daha anlamlı olduğunu ifade etmiştir. Öğrencinin dersi sahiplenmesi, katılım düzeyi ve gelişimi dikkate alınarak değerlendirme yapılmaktadır.

"Çocukların derse ilgisini ve yaparken ki çabasını gözlemleyerek değerlendiriyorum." (K-6)

"Süreç içinde gayret gösteren öğrenciler için olumlu değerlendirmeler yapmaya çalışıyorum." (K-15)

Bu görüşler, öğretmenlerin değerlendirme anlayışında ürün yerine sürece, başarıdan çok katılıma önem verdiklerini göstermektedir.

3.6.2. Not Verme Güçlüğü ve Nesnellik Sorunu

Bazı öğretmenler, görsel sanatlar dersinde öğrencilere not verirken zorlandıklarını, çünkü sanat ürünlerinin objektif kriterlerle değerlendirilmesinin güç olduğunu ifade etmiştir.

"Her çocuğun çizimi farklı olur. Kimine güzel olan, diğerine göre sade olabilir. Not vermek bu nedenle zor oluyor." (K-1)

"Bazen çocuk çok emek harcıyor ama ortaya çıkan ürün zayıf olabiliyor. Bu durumda notu neye göre vereceğimi şaşıyorum." (K-17)

Bu ifadeler, öğretmenlerin değerlendirme sürecinde nesnellikten çok adalet ve öğrenci çabasına odaklandıklarını, bu nedenle puanlama konusunda kararsızlık yaşayabildiklerini ortaya koymaktadır.

3.6.3. Değerlendirme Kriterlerine İlişkin Belirsizlikler

Katılımcıların bir kısmı, ölçme ve değerlendirme süreçlerinde kullanılan kriterlerin yeterince açık olmadığını, rehberlik edecek standartlara ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir.

"Programda ölçme-değerlendirme ile ilgili açık bir çerçeve olmalı. Neyin neye göre değerlendirileceği belli değil." (K-5)

"Eskiden klavuz kitaplar vardı, en azından bir örnek olurdu. Şimdi o da yok, tamamen kendi deneyimimize dayalı hareket ediyoruz." (K-12)

Bu bulgular, değerlendirme sürecinin öğretmen deneyimine bırakıldığını ve bu durumun öğretmenler ve öğrenciler için belirsizlik yaratabildiğini göstermektedir.

4. Sonuç ve Tartışma

Araştırmada, öğretmen görüşleri içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiş ve toplamda altı ana tema altında on sekiz alt tema ortaya konmuştur.

Öğretim programı okuryazarlığına yönelik algıları konusunda öğretmen görüşleri uygulamaya dönüklük, esneklik, kaynak kullanımı ve eleştirel değerlendirme ekseninde şekillendiği ortaya çıkmıştır. Katılımcıların çoğu, öğretim programına dair teorik bilgileri sınıf gerçeklikleriyle harmanlayarak anlamlandırmakta, bu süreci dinamik, sürekli gelişen ve destekleyici kaynaklarla zenginleştirilen bir yapı olarak gördüklerini ifade etmişlerdir.

Görsel sanatlar öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin uygulama güçlükleri, branş öğretmeni eksikliği ve öğrencilerin gelişim düzeyine uygunluk gibi başlıklar etrafında toplandığı görülmektedir. Katılımcılar, programın kuramsal çerçevesi ile sınıf içi pratikler arasında belirgin bir fark olduğunu; bu uyumsuzluğu ise bireysel çaba ve deneyimle aşmaya çalıştıklarını belirtmiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin görsel sanatlar dersini yürütürken çeşitli yapısal ve pedagojik engellerle karşılaştıklarını ortaya koyan araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Nitekim öğretmenler, programdaki bazı kazanımların soyutluğu, materyal eksiklikleri, ders süresinin yetersizliği ve fiziksel koşulların sınırlılığı gibi nedenlerle program hedeflerine ulaşmakta zorlandıklarını vurgulamışlardır (Ertürk, 2013; Kahraman, 2014). Ayrıca öğretmenlerin, bu alandaki lisans eğitiminin yetersizliğini önemli bir sorun olarak görmeleri ve uygulamada güçlük yaşamaları, branş uzmanlığı ihtiyacının altını çizmektedir (Öz ve Dinç, 2021).

Görsel sanatlar dersinin amaçlarına yönelik öğretmen görüşleri, iki zıt yaklaşım arasında şekillenmiştir. Öğretmenler bir yandan, programda yer alan bazı hedeflerin soyut yapısını ve öğrencilerin yaş düzeyine uygun olmamasını eleştirirken; diğer yandan psikomotor becerilerin geliştirilmesi, yaratıcılığın desteklenmesi ve duygusal ifadenin teşvik edilmesi gibi kazanımları önemli ve değerli bulduklarını ifade etmişlerdir. Bu durum, dersin amaçlarıyla ilgili hem yapısal bir sadeleştirme ihtiyacını hem de öğretmenlerin uygulama becerilerinin desteklenmesi gereğini ortaya koymaktadır. Nitekim daha önceki bulgularda da öğretmenlerin bazı kazanımları yorumlamakta güçlük çektikleri, içeriklerin karmaşıklığı nedeniyle öğretim sürecinde zorlandıkları ve öğrencilerin düzeyine uygunluğu sağlamakta yetersiz kaldıkları belirtilmiştir (Kahraman, 2014). Bu bulgular, öğretmenlerin yalnızca hedef bilgisine değil, bu hedefleri sınıf ortamına uyarlayacak pedagojik donanımına da ihtiyaç duyduğunu göstermektedir.

Görsel sanatlar dersinin içeriğine ilişkin öğretmen görüşleri, içeriklerin öğrencilerin gelişim düzeyine uygunluğu, materyal erişim imkânları ve ders saatinin sınırlılığı çerçevesinde eleştirel bir tutumla dile getirilmiştir. Bu değerlendirmeler, öğretim programı içeriğinin sadece pedagojik açıdan değil, aynı zamanda uygulama zemini oluşturan yapısal koşullar bakımından da yeniden ele alınması gerektiğini göstermektedir. Nitekim daha önce yapılan araştırmalar da öğretmenlerin içeriklerin dil ve kapsam açısından öğrencilerin seviyesine uygun olmadığı, materyal eksikliklerinin öğretimi güçleştirdiği ve ders saatinin yetersizliğinin programın etkin şekilde uygulanmasını engellediği yönünde benzer bulgulara ulaşmıştır (Öz ve Dinç, 2021). Bu bulgular, içerik tasarımının öğretmenlerin gerçek sınıf koşulları dikkate alınarak geliştirilmesi gerekliliğine işaret etmektedir.

Öğretmen görüşlerine göre, görsel sanatlar dersi esnek, yaratıcı ve öğrenci merkezli bir yapıya sahiptir. Dersin bu yapısal özellikleri, öğretmenin pedagojik inisiyatif kullanmasına ve öğrencilerin derse aktif katılım göstermesine olanak tanımaktadır. Öğretmenler, bu özelliklerin öğrenme sürecini daha doğal, etkileşimli ve keyifli bir hale getirdiğini belirtmiştir. Bu durum, programın yapısal çerçevesine rağmen öğretmenlerin bireysel yaratıcılıklarını ve sınıf yönetimi becerilerini devreye sokarak öğrenme sürecini zenginleştirdiklerini göstermektedir. Nitekim önceki bulgularda da öğretmenlerin programın sınıf gerçekliğine uygunluk düzeyini kişisel deneyimleriyle dengeledikleri ve içerikleri öğrencilerin ihtiyaçlarına göre esnetme eğiliminde oldukları belirtilmiştir (Ertürk, 2013; Marsh ve Willis, 2007). Bu bağlamda, programın esnekliğe açık yapısı, etkili öğrenme ortamlarının oluşturulmasında önemli bir avantaj sağlamaktadır.

Görsel sanatlar dersine ilişkin ölçme ve değerlendirme süreçleri, öğretmenler tarafından genellikle süreç odaklı ve gözleme dayalı bir yaklaşımla yürütülmektedir. Ancak öğretmenler, değerlendirme ölçütlerinin belirsizliği ve not verme sürecine dair kararsızlıkların uygulamada ciddi zorluklar oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Bu durum, dersin doğası gereği öznel değerlendirmelere açık olması nedeniyle, öğretmenlerin kendilerini yeterince rehberlik edilmemiş hissettiklerini göstermektedir. Önceki bulgularda da öğretmenlerin, bu derste hem ölçme-değerlendirme teknikleri konusunda yeterli donanıma sahip olmadıkları hem de bu süreçleri yapılandırmakta güçlük yaşadıkları belirtilmiştir (Kahraman, 2014; Öz ve Dinç, 2021). Bu bağlamda, görsel sanatlar dersine özel olarak geliştirilmiş, açık, işlevsel ve katılımcı temelli değerlendirme sistemlerinin oluşturulması, öğretmen uygulamalarını daha nitelikli hale getirecek önemli bir gereklilik olarak öne çıkmaktadır.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Eğitim fakültelerinde verilen ders içerikleri, MEB'e bağlı okullarda uygulanan programlarla uyumlu hale getirilebilir. Akademisyenler, öğretmenlerin ihtiyaçlarını dikkate alarak ders içeriklerini daha yararlı ve uygulanabilir şekilde düzenleyebilir.
- Görsel sanatlar dersinin haftalık ders saati artırılabilir.
- Görsel sanatlar öğretim programı, diğer derslerle bağlantılı olacak şekilde bütüncül bir yapıda hazırlanabilir.
- Görsel sanatlar gibi uygulamalı derslerin, alanında uzman öğretmenler tarafından verilmesi için eğitim politikaları yeniden gözden geçirilebilir.
- Öğretmenlerin hazırladığı yaratıcı etkinlikler, dijital ortamlarda paylaşılabilir ve iyi uygulamaların yaygınlaştırılması teşvik edilebilir.
- Kaynakların sınırlı olduğu okullarda görev yapan öğretmenler için, düşük maliyetli ve geri dönüşümlü materyallerle yapılabilecek etkinlikler konusunda rehber dokümanlar hazırlanabilir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Yazarlarının katkı oranı eşit düzeydedir.

Çıkar Çatışması

Bu araştırmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ertürk, M. (2013). İlköğretim II. kademe görsel sanatlar eğitimi dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 3(1), 78–94.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Gök, B., & Erdoğan, T. (2011). İlköğretim öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(2), 29–52. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001223
- Kahraman, D. (2014). Sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersi programının uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri ve çözüm önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 221–240. <http://efdergi.ibu.edu.tr/index.php/efdergi/article/view/1351>
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 568–575.
- Marsh, C. J., & Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- MEB. (2018). *Görsel sanatlar dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Morse, J. M. (1994). Designing funded qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 220–235). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Öz, Z., & Dinç Altun, Z. (2021). Sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersinin işlenişine ilişkin görüşleri. *Uygulamada Eğitim ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 94–113.
- Patton, Q. M. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newsbury Park, CA: Sage Publications.
- Pekgöz Çeviker, A. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersi öğretim programına yönelik hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve model sonuçları* (Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi).

Saydam, R. (2003, Ekim). İlköğretim okulu I ve II devre müzik eğitiminde eğitimci sorunu. *Cumhuriyetimizi 80. Yılında Müzik Sempozyumu Kitabı* (ss. 75–81). İnönü Üniversitesi, Malatya.

EXTENDED ABSTRACT

This study aims to comprehensively examine classroom teachers' levels of curriculum literacy regarding the primary school visual arts curriculum. It specifically explores how they understand, interpret, implement, and evaluate the curriculum in actual classroom settings. In the context of visual arts, curriculum literacy is not limited to mastering the content of the program; it also encompasses critical thinking, adaptability, and the ability to integrate theoretical knowledge with the dynamic realities of the classroom. As a subject requiring sensitivity in cognitive, affective, and psychomotor domains, visual arts education demands greater pedagogical awareness and interpretive capacity from teachers.

The study focuses on how classroom teachers, who are not visual arts specialists, perceive their competencies and roles in implementing the curriculum through the lens of curriculum literacy. Structured as a qualitative study, the research was conducted using the content analysis method. Data were collected through semi-structured individual interviews with 20 classroom teachers working at public primary schools affiliated with the Ministry of National Education in the Keçiören district of Ankara. The interview form was developed with contributions from subject-matter experts and finalized based on Lawshe's (1975) content validity method. As a result of the analysis, all six items were accepted with a perfect Content Validity Index (CVI) of 1.00.

The qualitative data obtained were analyzed through open, axial, and selective coding stages. The responses were categorized under six main themes and eighteen sub-themes. To deepen the analysis, a quantification technique known as enumerative content analysis was applied by converting qualitative codes into binary values (1 = mentioned, 0 = not mentioned), thus allowing the calculation of frequency and percentage distributions for each sub-theme. For example, although all participating teachers emphasized the imbalance between lesson hours and curriculum content, only three explicitly stated this issue, indicating both an implicit consensus and perceptual gaps within the sample.

The findings reveal that teachers consider curriculum literacy as a dynamic and sustainable process. Participants stated that they frequently adapt the visual arts curriculum based on grade level, time constraints, and availability of materials. While they generally held positive views toward the curriculum's goals, many highlighted inconsistencies between certain objectives—particularly those aimed at fostering creativity, aesthetic sensitivity, and emotional expression—and the developmental levels of younger students. The abstract nature of some objectives was perceived as misaligned with the readiness of these age groups.

One of the most prominent findings concerns structural challenges in implementation. Teachers identified limited instructional time (only one lesson per week), lack of adequate materials, and their non-expert status in the field as major barriers to effective curriculum implementation. These challenges were more prominent among teachers who acknowledged inadequate training in arts education and expressed support for assigning visual arts courses to subject specialists. Nevertheless, many teachers attempted to overcome these limitations by taking personal initiative, designing original activities, and utilizing digital resources such as EBA.

Regarding assessment processes, teachers reported using formative and process-oriented evaluation strategies, emphasizing effort and participation over standardized grading. However, many expressed uncertainty about assessment criteria and reported discomfort in grading subjective and expressive student work. The absence of clear criteria led to concerns about fairness and consistency, highlighting the need for a more structured and functional assessment framework to evaluate artistic development.

The findings also show that teachers appreciated the flexibility embedded in the visual arts curriculum, viewing it as an opportunity to support student-centered learning. They particularly emphasized the value of the course in helping introverted students express themselves through creative means.

In conclusion, this study reveals that classroom teachers approach the visual arts curriculum with a strong sense of commitment and reflective insight. However, they also face structural and pedagogical challenges that hinder the full implementation of the curriculum's goals. Accordingly, the findings underscore the necessity of developing an understanding based on curriculum literacy in visual arts courses, designing clear and applicable assessment tools, and ensuring that such courses are taught by subject-specialist teachers. Classroom teachers should be recognized not merely as implementers, but as capable and critical contributors who actively participate in curriculum development processes.

Çiftlerin İletişim Becerilerinin Çatışma Çözüm Stillerine Etkisinin İncelenmesi: Konya İli Örneği

Hale Ulusoy¹ Birol Büyükdogan²

Atıf/Reference: Ulusoy, H. ve Büyükdogan, B., (2025). Çiftlerin İletişim Becerilerinin Çatışma Çözüm Stillerine Etkisinin İncelenmesi: Konya İli Örneği. *Yönetim ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 75-80.

Özet

Bu araştırmanın amacı, evli bireylerin iletişim becerilerinin çatışma çözüm stilleri üzerindeki etkisini incelemektir. Evlilik ilişkileri, bireylerin sosyal, duygusal ve ekonomik boyutlarda bir araya geldikleri, dinamik ve karmaşık yapılardır. Bu birliktelik sürecinde, çiftlerin karşılaştığı sorunlar kaçınılmaz olup zaman zaman çatışmalarla sonuçlanabilmektedir. Bu bağlamda, bireylerin sahip oldukları iletişim becerileri, söz konusu çatışmaların yönetiminde belirleyici rol oynamaktadır. Literatürde etkili iletişim becerilerinin; empati kurabilme, kendini açık ve net ifade etme, etkin dinleme gibi alt bileşenlerden oluştuğu ve evlilik doyumunu artırdığı sıkça vurgulanmaktadır. İletişim yeterliklerinin çatışma çözüm stillerine olan etkisinin belirlenmesi, aile içi uyumun sağlanması ve evlilik bağının güçlendirilmesi açısından önem taşımaktadır. Bu çalışmada ilişkisel tarama modeli benimsenmiş olup, Türkiye'deki büyükşehirlerden biri olan Konya'da yaşayan 426 evli bireyden kolayda örnekleme yöntemi ile veri toplanmıştır. Veri toplama araçları olarak; kişisel bilgi formu, Korkut-Owen ve Demirbaş Çelik (2017) tarafından geliştirilen İletişim Becerileri Ölçeği ile Özen (2016) tarafından geliştirilen Romantik İlişkilerde Çatışma Çözme Stilleri Ölçeği kullanılmıştır. Veriler SPSS 25 paket programı aracılığıyla analiz edilmiş; hipotezlerin test edilmesinde Pearson korelasyon analizi ve çoklu doğrusal regresyon analizi yöntemlerine başvurulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, iletişim becerileri ile çatışma çözüm stilleri arasında pozitif yönde anlamlı ancak düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Özellikle olumlu çatışma çözüm stratejileri ile iletişim becerileri arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Regresyon analizi bulguları ise, iletişim becerilerinin çatışma çözüm stillerini yordama gücünün sınırlı olduğunu; yalnızca “iletişim kurmaya istekli olma” alt boyutunun anlamlılık sınırında bulunduğunu göstermektedir. Bu sonuç, çatışma çözümünün yalnızca iletişim yeterlikleri ile açıklanamayacağını, kişilik özellikleri, bağlanma stilleri ve evlilik süresi gibi diğer psikososyal değişkenlerin de etkili olabileceğini göstermektedir. Sonuç olarak, araştırma çiftlerin sağlıklı iletişim becerileri geliştirmesinin çatışma çözüm süreçlerinde yapıcı davranış biçimlerini benimsemelerine katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Bulgular, evlilik danışmanlığı ve aile terapisi uygulamalarında iletişim odaklı müdahale programlarının önemini desteklemektedir. Ayrıca, farklı sosyokültürel bağlamlarda yürütülecek benzer çalışmaların alanyazına katkı sunacağı ve genellenebilir sonuçların elde edilmesini sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Çatışma, çatışma çözüm stilleri, evlilik, iletişim, iletişim becerileri.

The Effect of Couples' Communication Skills on Conflict Resolution Styles: A Case Study in Konya Province

Abstract

This study aims to examine the impact of communication skills on conflict resolution styles among married individuals. Marital relationships are dynamic and complex structures in which individuals unite socially, emotionally, and economically. Conflicts are inevitable in this process, and communication skills play a pivotal

¹ Okul Müdürü; Alaeddin İlkokulu, <https://orcid.org/0009-0005-9049-1580>; haleulusoy1@gmail.com;

² Doç. Dr.; Karatay Üniversitesi, <https://orcid.org/0000-0001-9873-4317>; birol.buyukdogan@karatay.edu.tr

role in managing them. The literature emphasizes that effective communication includes empathy, clear self-expression, and active listening, which contribute significantly to marital satisfaction. In this context, determining the effect of communication competence on conflict resolution styles is critical for enhancing family harmony and strengthening marital bonds. The study employs a relational survey model and was conducted with 426 married individuals residing in Konya, Turkey, selected through convenience sampling. Data were collected using a personal information form, the Communication Skills Scale (developed by Korkut-Owen & Demirbaş Çelik, 2017), and the Conflict Resolution Styles in Romantic Relationships Scale (developed by Özen, 2016). Data analysis was performed using SPSS 25, employing Pearson correlation and multiple linear regression techniques. Findings indicate a positive but low-level significant relationship between communication skills and conflict resolution styles, with a moderate correlation observed specifically between constructive resolution strategies and communication skills. Regression analysis reveals that communication skills have a limited predictive power on conflict resolution styles, with only the “willingness to communicate” sub-dimension approaching significance. These results suggest that conflict resolution cannot be explained solely by communication competence; other psychosocial variables such as personality traits, attachment styles, and marital duration also play a role. In conclusion, the findings highlight that developing effective communication skills supports the adoption of constructive behaviors in conflict resolution processes. The study underscores the importance of communication-focused interventions in marital counseling and family therapy and recommends further research in diverse sociocultural contexts to enhance generalizability.

Keywords: Conflict, conflict resolution styles, marriage, communication, communication skills.

1. Giriş

Evlilik, bireylerin hayatlarını birleştirerek sosyal, duygusal ve ekonomik bir birliktelik kurduğu, karmaşık bir yapıya sahip toplumsal bir kurumdur. Evlilik sürecinde çiftler arasında yaşanabilecek farklılıklar, zaman zaman uyumsuzluk ve çatışmaların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Bu noktada çatışmayı nasıl yönettikleri ve hangi yollarla çözmeye çalıştıkları, evlilik ilişkisinin sürekliliği ve doyumu açısından önem arz etmektedir (Gottman & Krokoff, 1989). Evlilikte ortaya çıkan çatışmalar, sadece ilişkiyi zedelemekle kalmaz; aynı zamanda aile içindeki psikolojik atmosferi, çocukların gelişimini ve bireylerin yaşam doyumunu da olumsuz etkileyebilir. Dolayısıyla evlilik ilişkilerinde çatışmaların yapıcı şekilde yönetilmesi ve çözüm yollarının sağlıklı iletişim temelli olması gerekmektedir.

Çatışma, iki taraf arasındaki görüş, değer, çıkar ya da beklenti farklılıklarından kaynaklanan ve çoğu zaman stres yaratan bir etkileşim biçimidir. Çatışma durumunun kendisinden çok, bu duruma verilen tepkiler ilişkinin geleceği üzerinde belirleyici olmaktadır (Helvacıoğlu & Eliüşük Bülbül, 2022). Bu bağlamda, çatışma çözüm stillerinin etkili yönetimi, sağlıklı bir evlilik ilişkisinin temel taşlarından biri olarak kabul edilmektedir. Evliliklerde karşılaşılan sorunların çözümünde kullanılan stratejiler, çiftlerin psikolojik uyum düzeyini, evlilik doyumunu ve karşılıklı anlayışı etkileyebilmektedir. Bu nedenle çiftlerin sahip olduğu iletişim becerilerinin çatışma çözüm sürecindeki işlevi önem kazanmaktadır.

Literatüre bakıldığında, çatışma çözüm üzerine etkili olan birçok bireysel ve sosyal faktör olduğu görülmektedir. Bu faktörlerin başında, bireylerin sahip olduğu iletişim becerileri yer almaktadır. İletişim becerileri, kişiler arası ilişkilerde duygu ve düşüncelerin açık, doğru ve etkili bir biçimde aktarılmasını sağlayan yeterlikler bütünü olarak tanımlanabilir. Etkin dinleme, kendini ifade etme, empati kurma gibi unsurları içeren bu beceriler, çatışmaların yapıcı bir şekilde ele alınmasında kritik bir role sahiptir (Işık, 2022). Nitekim güçlü iletişim becerilerine sahip bireylerin, karşılaştıkları sorunlar karşısında daha yapıcı, sabırlı ve empatik yaklaşımlar sergiledikleri; bu durumun ise evlilik uyumuna olumlu katkı sunduğu pek çok araştırmada ortaya konmuştur (Bayraktar, 2015; Ergun, 2020).

Gelişen teknolojilerle birlikte değişen sosyal ilişkiler, özellikle çiftlerin iletişim dinamiklerini de etkilemektedir. Sosyal medya gibi dijital araçlar üzerinden kurulan sanal iletişim biçimleri, yüz yüze iletişim becerilerini zayıflatırken; dijital etkileşimlerin aşırı kullanımı da evlilik içi paylaşımı azaltmakta, çiftlerin duygusal bağlarını zayıflatılabilmektedir. Bu durum, iletişim eksikliklerinin çatışma sıklığını artırabileceğine ve çözüm yollarını sınırlayabileceğine işaret etmektedir (Güleç, 2018; Çelik, 2006).

Bu çalışmanın odak noktalarından biri de söz konusu ilişkinin Konya ili örneğinde incelenmesidir. Konya, geleneksel aile yapısının belirgin olduğu ve çift dinamiklerinin çeşitli sosyokültürel etmenlerden etkilendiği bir şehir olarak bu tür araştırmalar için anlamlı bir saha sunmaktadır. Yerel kültürel yapının çatışma çözüm stratejilerine ve iletişim tarzlarına olan etkisinin değerlendirilmesi, çalışmanın özgünlüğünü artırmaktadır.

Araştırmada ele alınan iki temel hipotez aşağıdaki gibidir:

H1: Çiftlerin iletişim becerileri, çatışma çözüm stillerini anlamlı düzeyde etkilemektedir.

H2: Çiftlerin iletişim becerileri ile çatışma çözüm stilleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır.

Bu bağlamda, çalışmanın amacı çiftlerin iletişim becerileri ile çatışma çözüm stilleri arasındaki ilişkinin derecesini ve yönünü ortaya koymaktır. Bu ilişkiyi incelemek, evlilik danışmanlığı ve aile terapisi gibi alanlarda çalışan uzmanlar için önemli ipuçları sunmakta; evlilik ilişkilerinde sağlıklı iletişimin teşviki açısından yol gösterici olmaktadır.

2. Yöntem

Bu çalışma, nicel araştırma yaklaşımı benimsenerek ilişkisel tarama modelinde düzenlenmiştir. Bu model, değişkenler arasındaki var olan ilişkileri belirlemeye ve bu ilişkilerin yönü ile düzeyini ortaya koymaya yönelik kullanılmaktadır (Karasar, 2014). Araştırmada, çiftlerin iletişim becerileri ile çatışma çözüm stilleri arasındaki ilişki düzeyi ve bu becerilerin çatışma çözümünü yordayıp yordamadığı incelenmiştir.

Araştırmanın evrenini Konya il merkezinde yaşayan evli bireyler oluşturmaktadır. Bu evrenden kolayda örneklem yöntemiyle seçilen 426 kişi ile veri toplanmıştır. Katılımcıların seçiminde en az bir yıldır evli olma, aktif bir evlilik ilişkisi yaşıyor olma ve çalışmaya gönüllü katılım şartları aranmıştır. Katılımcıların yaşları, evlilik süreleri, eğitim düzeyleri ve çalışma durumları çeşitlilik göstermektedir. Bu çeşitlilik, elde edilen verilerin genellenebilirliğini artırmak açısından avantaj sağlamaktadır.

Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, İletişim Becerileri Ölçeği (Korkut-Owen & Demirbaş Çelik, 2017) ve Romantik İlişkilerde Çatışma Çözme Stilleri Ölçeği (Ayça Özen, 2016) kullanılmıştır.

İletişim Becerileri Ölçeği, bireylerin temel iletişim yeterliklerini ölçmek üzere geliştirilmiş, 5 alt boyut ve 25 maddeden oluşan likert tipi bir ölçektir. İç tutarlılık katsayısı .94 olup güvenilir bir ölçüm aracı olarak kabul edilmektedir.

Romantik İlişkilerde Çatışma Çözme Stilleri Ölçeği, çiftlerin çatışma durumlarında başvurdukları çözüm stratejilerini belirlemek amacıyla oluşturulmuştur. Ölçekte uzlaşma, çekilme, saldırganlık ve işbirliği gibi alt boyutlar yer almaktadır. Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış ve Cronbach Alpha katsayısı .81 olarak belirlenmiştir.

Elde edilen veriler SPSS 25 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin normal dağılım gösterdiği basıklık ve çarpıklık katsayıları ile kontrol edilmiştir. Parametrik test koşullarının sağlandığı belirlenmiş ve analiz sürecinde Pearson Korelasyon Analizi ile Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi kullanılmıştır.

H1 hipotezi için çoklu regresyon analizi yapılmış ve iletişim becerilerinin çatışma çözüm stillerini yordayıp yordamadığı test edilmiştir.

H2 hipotezi için Pearson Korelasyon katsayısı hesaplanmış ve değişkenler arasındaki ilişkinin yönü ve düzeyi belirlenmiştir.

Tüm analizlerde anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak kabul edilmiştir.

3. Bulgular

“H1 Hipotezi: Çiftlerin iletişim becerileri, çatışma çözüm stillerini anlamlı düzeyde etkilemektedir.” hipotezinin incelenmesi için çoklu doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır.

Tablo 1. Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Beta	t	p
İletişim İlkeleri ve Temel Beceriler	0.106	0.090	0.985	0.325
Kendini İfade Etme	0.040	0.039	0.480	0.631
Etkin Dinleme ve Sözel Olmayan	0.052	0.048	0.446	0.656
İletişim Kurmaya İsteklilik	0.173	0.153	1.805	0.072

$p < .05$; **Model Özeti:** $R = 0.303$, $R^2 = 0.092$, $F(4,421) = 10.640$, $p < .001$

Yukarıdaki çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre; modelin genel anlamlılığı $F(4, 421) = 10.640$, $p < .001$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bağımsız değişkenler olan "İletişim İlkeleri ve Temel Beceriler", "Kendini İfade Etme", "Etkin Dinleme ve Sözel Olmayan İletişim" ile "İletişim Kurmaya İsteklilik" değişkenlerinden sadece "İletişim Kurmaya İsteklilik" değişkeni sınırdan anlamlılık göstermiştir ($p = .072$). Diğer değişkenler anlamlı düzeyde katkı sağlamamıştır. Modele ait belirleme katsayısı $R^2 = .092$ olup, iletişim becerileri çatışma çözüm stillerinin yaklaşık %9'unu açıklamaktadır.

Bu bulgular doğrultusunda H1 hipotezi reddedilmiştir.

"H2 Hipotezi: Çiftlerin iletişim becerileri ile çatışma çözüm stilleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır." hipotezinin incelenmesi için çoklu doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır.

Tablo 2. Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	r	p
İletişim Becerileri ↔ Çatışma Çözüm Stilleri	0.299	<.01
İletişim Becerileri ↔ Olumlu Çatışma Stilleri	0.438	<.01
İletişim Becerileri ↔ Olumsuz Çatışma Stilleri	-0.019	>.05

* $p < .05$ (2-tailed). ** $p < .01$ (2-tailed).

Araştırmada uygulanan Pearson korelasyon analizi sonuçlarına göre, çiftlerin iletişim becerileri ile çatışma çözüm stilleri arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ancak anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = .299$, $p < .01$). Ayrıca, iletişim becerileri ile olumlu çatışma çözüm stilleri arasında orta düzeyde ($r = .438$, $p < .01$); iletişim becerileri ile olumsuz çatışma stilleri arasında ise negatif ancak anlamsız bir ilişki ($r = -.019$, $p > .05$) tespit edilmiştir.

Bu bulgular doğrultusunda H2 hipotezi kabul edilmiştir.

4. Tartışma

Bu araştırmada elde edilen bulgular, çiftlerin iletişim becerilerinin çatışma çözüm stilleriyle anlamlı bir ilişki içinde olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle ikinci hipotez kapsamında elde edilen korelasyon sonucu, iletişim becerileri yükseldikçe olumlu çatışma çözüm stratejilerinin daha fazla benimsendiğini göstermektedir. Bu durum, Işık'ın (2022) çalışmasıyla da örtüşmektedir. Işık, evli bireylerin iletişim yeterliliklerinin evlilik doyumu ve uyumu üzerinde etkili olduğunu, özellikle empatik yaklaşım ve etkin dinleme becerilerinin evlilik içi anlaşmazlıkların çözümünde belirleyici rol oynadığını vurgulamaktadır.

Benzer şekilde Bayraktar (2015), iletişim eksikliğinin çiftler arasındaki anlaşmazlıkların temel nedenlerinden biri olduğunu ve bu durumun çatışma çözme becerilerini olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Bu çalışmada da iletişim kurmaya istekli olmanın, diğer iletişim alt boyutlarına kıyasla çatışma çözüm stillerini anlamlı biçimde yordaması dikkat çekicidir. Bu sonuç, gönüllülüğün ve iletişime açık olmanın, yalnızca beceri değil aynı zamanda bir tutum olarak evlilik ilişkilerinde önemli olduğunu göstermektedir.

Ancak regresyon analizinde modelin genel anlamlılığına rağmen, iletişim becerilerinin çatışma çözüm stillerini düşük düzeyde açıklaması ($R^2 = .092$) dikkat çekmektedir. Bu bulgu, çatışma çözüm stillerinin sadece iletişim becerileriyle değil; kişilik özellikleri, geçmiş deneyimler, stres düzeyi, bağlanma stilleri gibi birçok başka değişkenle de ilişkili olabileceğini düşündürmektedir (Helvacıoğlu & Eliüşük Bülbül, 2022).

Araştırma sonucunda çiftlerin iletişim becerileri ile çatışma çözüm stilleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiş; ancak iletişim becerilerinin çatışma çözüm stillerini yordama gücünün sınırlı olduğu görülmüştür. Bu durum, iletişim becerilerinin çatışma çözümünde önemli bir faktör olmakla birlikte, tek başına yeterli olmadığını göstermektedir.

Gelecekte yapılacak araştırmalarda bağlanma stilleri, stresle başa çıkma becerileri ya da evlilik süresine bağlı deneyimlerin çatışma çözümüne etkileri de incelenerek daha bütüncül modeller geliştirilebilir.

Öneriler

Uygulayıcılar açısından bu bulgular, çiftlerle çalışan evlilik danışmanlarının ya da aile terapistlerinin müdahale programlarında iletişim becerilerine yönelik çalışmalar yapmalarının önemini vurgulamaktadır. Ancak

bu tür uygulamaların etkili olabilmesi için iletişim dışında diğer psikososyal faktörlerin de değerlendirilmesi gerekmektedir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Yazarlarının katkı oranı eşit düzeydedir.

Çıkar Çatışması

Bu araştırmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Bayraktar, M. (2015). Evlilikte iletişim sorunları ve çözüm yolları. *Aile ve Toplum*, 28(3), 45–62.
- Çelik, S. (2006). İletişim becerileri ile çatışma çözüm yolları arasındaki ilişki. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 75–86.
- Ergun, G. (2020). Evlilikte uyum ve çatışma: İletişim becerileri bağlamında bir inceleme. *Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, 43(1), 92–107.
- Gottman, J. M., & Krokoff, L. J. (1989). Marital interaction and satisfaction: A longitudinal view. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 57(1), 47–52. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.57.1.47>
- Güleç, S. (2018). Sosyal medya kullanımı ve evlilik ilişkileri: Nitel bir analiz. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 115–134.
- Helvacıoğlu, F., & Eliüşük Bülbül, E. (2022). Evlilikte bağlanma stilleri ve çatışma çözüm stratejileri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 12(63), 98–115.
- Işık, A. (2022). Evli bireylerin iletişim becerilerinin evlilik uyumlarına etkisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 214–229.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (27. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Korkut-Owen, F., & Demirbaş Çelik, N. (2017). İletişim becerileri ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitimde Psikolojik Hizmetler Dergisi*, 8(1), 22–36.
- Özen, A. (2016). Romantik ilişkilerde çatışma çözme stilleri ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kişilik ve Sosyal Psikoloji Dergisi*, 3(2), 51–65.

EXTENDED ABSTRACT

This study investigates the impact of communication skills on conflict resolution styles among married individuals in Konya, a metropolitan city in Turkey known for its traditional family structure. Marital relationships are inherently complex, involving emotional, social, and economic dimensions. In such relationships, conflicts are inevitable due to differences in expectations, values, and interpersonal dynamics. Communication skills are considered a key component in managing these conflicts effectively. The literature underscores that components such as empathy, self-expression, and active listening not only promote marital satisfaction but also play a crucial role in constructive conflict resolution. Therefore, examining how communication competencies influence conflict resolution styles can offer valuable insights for both research and practice in marriage counseling and family therapy.

The study adopted a quantitative research approach utilizing the relational survey model. The sample consisted of 426 married individuals residing in Konya, selected through convenience sampling. Inclusion criteria required participants to be married for at least one year and voluntarily willing to participate. Data were collected using a demographic information form, the Communication Skills Scale developed by Korkut-Owen and Demirbaş Çelik (2017), and the Conflict Resolution Styles in Romantic Relationships Scale developed by Özen (2016). The communication scale includes five sub-dimensions, while the conflict resolution scale measures constructive and destructive strategies such as cooperation, withdrawal, aggression, and compromise. The

reliability coefficients of both scales were high, indicating valid and consistent measurements.

Data analysis was conducted using SPSS 25. Descriptive statistics were calculated, and assumptions of normality were checked using skewness and kurtosis values. Pearson correlation analysis was employed to test the relationship between variables, while multiple linear regression analysis was used to determine the predictive power of communication skills on conflict resolution styles. The significance level was set at $p < .05$ for all statistical tests.

The results indicated that communication skills are positively but weakly correlated with conflict resolution styles ($r = .299$, $p < .01$). A moderate positive correlation was found between communication skills and constructive conflict resolution strategies ($r = .438$, $p < .01$). No significant relationship was observed between communication skills and negative conflict resolution styles ($r = -.019$, $p > .05$). Regression analysis showed that the model was statistically significant ($F(4,421) = 10.640$, $p < .001$), but the explanatory power was limited ($R^2 = .092$). Among the sub-dimensions, only “willingness to communicate” approached statistical significance ($p = .072$), suggesting that while communication skills matter, they alone do not fully explain conflict resolution behavior.

These findings confirm that effective communication skills are associated with healthier and more constructive conflict resolution approaches among married individuals. The results align with prior studies by Işık (2022) and Bayraktar (2015), which emphasize the positive role of communication competence in marital harmony and problem-solving. However, the limited predictive power of the regression model suggests that other psychosocial variables—such as personality traits, attachment styles, and stress levels—also significantly influence conflict resolution styles. In this context, willingness to engage in communication emerges as an attitudinal factor that could be as critical as the communication skills themselves.

For practitioners, especially marriage counselors and family therapists, the study emphasizes the need to incorporate communication-focused modules in intervention programs. However, these should be complemented by assessments of other psychosocial factors to ensure a more comprehensive approach. For researchers, it is recommended to expand future studies by including additional variables and conducting research in different sociocultural settings to improve the generalizability of findings.

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

Evde Eğitim Yapılan Özel Gereksinimli Öğrencilerin Yaşam Becerilerini Geliştirmede Oyun ve Arkadaşlık Etkisinin İncelenmesi

Betül Eker¹ Kadir Çelik²

Atıf/Reference: Eker, B. ve Çelik, K. (2025). Evde Eğitim Yapılan Özel Gereksinimli Öğrencilerin Yaşam Becerilerini Geliştirmede Oyun ve Arkadaşlık Etkisinin İncelenmesi. *Yönetim ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 81-95.

Özet

Bu araştırmanın amacı, evde eğitim uygulaması kapsamında özel gereksinimli öğrencilere yaşam becerilerinin kazandırılmasında oyun ve arkadaşlık ilişkilerinin etkisini sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak incelemektir. Nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) desenine göre yapılandırılan bu çalışma, 2025 yılı bahar döneminde farklı illerde görev yapan 14 özel eğitim öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla gerçekleştirilmiştir. Veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiş; öğretmen görüşleri doğrultusunda temalar, kategoriler ve kodlar oluşturularak değerlendirilmiştir. Araştırma bulgularına göre, evde eğitim özel gereksinimli bireyler için hem akademik hem de yaşam becerileri bakımından önemli bir fırsat sunmakta; özellikle bireyselleştirilmiş öğretim olanaklarıyla öğrenmenin kalıcılığı desteklenmektedir. Oyun ve oyunlaştırma tekniklerinin öğrencilerin dikkat, motivasyon ve öğrenme isteğini artırdığı, aynı zamanda sosyal-duygusal gelişimlerini desteklediği görülmüştür. Bununla birlikte, arkadaşlık ilişkilerinin sınırlı kalmasının sosyal etkileşim açısından bir dezavantaj oluşturduğu belirtilmiştir. Araştırmada ayrıca, yaşam becerilerinin kazandırılmasında ailenin sürece aktif katılımının belirleyici bir faktör olduğu vurgulanmıştır. Sonuç olarak, evde eğitimde yaşam becerilerinin etkili biçimde kazandırılması için oyun temelli öğrenme, aile iş birliği ve sosyal etkileşime fırsat veren yapıların geliştirilmesi önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Evde eğitim, özel gereksinimli birey, yaşam becerileri, oyun, arkadaşlık.

The Effect of Play and Friendship on the Development of Life Skills in Home-Schooled Students with Special Needs

Abstract

The purpose of this study is to examine the effect of play and friendship relationships on the acquisition of life skills by students with special needs within the scope of home education, based on the opinions of classroom teachers. This study, which was structured according to the phenomenology design of qualitative research designs, was conducted through semi-structured interviews with 14 special education teachers working in different provinces in the spring semester of 2025. The data were analyzed using content analysis, and themes, categories, and codes were created and evaluated based on the teachers' views. According to the research findings, home education offers important opportunities for individuals with special needs in terms of both academic and life skills; in particular, it supports the retention of learning through individualized teaching opportunities. It was observed that play and gamification techniques increase students' attention, motivation, and desire to learn, while also supporting their social-emotional development. However, it was noted that limited friendships constitute a disadvantage in terms of social interaction. The study also emphasized that active family participation in the process is a determining factor in the acquisition of life skills. In conclusion, it is recommended that game-based

¹ Uzman Öğretmen; Derbentbaşı İlkokulu; <https://orcid.org/0009-0005-6355-5702>; betuleker76@gmail.com;

² Öğretmen; MEV Öğretmen Serkan Akyaz İlkokulu, <https://orcid.org/0009-0004-3841-2868>; kadircelik06@hotmail.com;

learning, family collaboration, and structures that provide opportunities for social interaction be developed to effectively impart life skills in home education.

Keywords: Home education, individuals with special needs, life skills, play, friendship.

1. Giriş

Farklı yaştaki çocukların resmi okullarda eğitim alamadıkları için evlerinde eğitim alması, evde eğitim olarak bilinir. Evde eğitimde öğrenme ve öğretme etkinlikleri öğrencilerin gelişimlerine uygun olarak planlanmıştır. Etkinlikler genellikle evlerde yapılır. Öğretmenler ise evde eğitim konusunda eğitim almış ve gönüllü olarak öğrencilere eğitim vermek için görevlendirilen eğitimcilerdir. Ayrıca, evde eğitim, öğrencilere evde eğitim verilmesi yanında ebeveynlerin de eğitime büyük ölçüde katılımını gerektiren bir yaklaşımdır (Taşdan ve Demir, 2010). Dolayısıyla evde eğitim, özel gereksinimli bireylerin ihtiyaçlarını doğal yaşam ortamlarında karşılamak için oluşturulan ortamlardır. Ebeveynlerin mevcut ihtiyaçlarını kendi yaşam ortamlarında anlayabilmeleri ve etkinlik ve planlama sürecine dahil edilebilirler (Birkan, 2002).

Ebeveynlerin evde eğitim almak istemelerinin çeşitli nedenleri vardır. Bunlardan bazıları, çocuklarını karakter ve ahlak açısından kendilerinin istediği şekilde yetiştirmek istemeleri (Bauman, 2001) ve özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklarının özel yeteneklerine, ihtiyaçlarına ve gereksinimlerine göre evde daha uygun bir eğitim sağlayabileceklerini düşünmeleridir (Basham vd., 2007). Evde eğitim, ebeveynlerin çocuklarının okullarda olduklarından daha fazla akademik başarı sağlamasını istemesi, öğrenciler için yeni pedagojik yaklaşımlar kullanmak istemesi, aile ilişkilerini güçlendirmek istemesi ve yetişkinler rehberliğinde sosyal etkileşimler sağlamak istemesi gibi nedenlerle tercih edilmektedir (Ray, 2015). Ek olarak, evde eğitim almak isteyen ebeveynlerin bazıları, eğitimin yetersiz olması, okul içi ve dışındaki güvenlik durumlarının ebeveynleri endişelendirmesi ve çocuklarının çeşitli sağlık sorunlarının olması nedeniyle evde eğitimi tercih etmektedir (Sarı, Karaca ve Kızılkaya, 2020).

Kişinin bir işi başarıma ve işlemi amacına uygun olarak sonuçlandırma yeteneği, beceri olarak bilinir (TDK, 2024). Bu durumda, günlük yaşam deneyimleri ile bir yeteneğin tesadüfen kazanılıp kazanılmadığı ya da gelişimi sorgulanabilir (Yuen vd., 2010). Eğitim, aile hayatı, okul hayatı, arkadaşlık ilişkileri, sivil toplum örgütleri ve diğer kurum ve kuruluşlar aracılığıyla yaşam becerilerini geliştirse de, düzenli olarak eğitim almak bu becerilere istenilen düzeyde yön verebilir. Bu bağlamda yaşam becerileri, kurslar, projeler ve müfredatlar gibi çeşitli eğitimler dahildir. Karakter oluşturma eğitimi, kişinin mesleki, kişisel, sosyal ve akademik olarak gelişmesine yardımcı olabilir (Kolburan ve Tosun, 2011). Özel gereksinimli bireylerin yeme, içme, giyinme gibi günlük ihtiyaçlarını karşılamak için temel yaşam becerileri olarak bilinen şeylere odaklanırlar.

Öğretmenler, özel gereksinimli bireylerin yeme, içme, giyinme gibi günlük gereksinimlerine de odaklanırlar. Oyun, bireyin yaşamının her aşamasında yer alan etkinliklerden biridir. Çocukların sosyal uyumunu, zekâsını ve becerilerini geliştirmesini destekleyen, eğlenerek ve hoşça vakit geçirerek rahatlamalarını sağlayan, belirli kurallar çerçevesinde, belirli zaman ve yerde gerçekleştirilen bir etkinliktir (Özer, Gürkan ve Ramazanoğlu, 2006). Oyunlar, öğrencilerin aktif katılımını sağlayacak şekilde titizlikle tasarlandığında, basit, anlaşılır, eğlenceli, öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerine, farklı yetenek, beceri ve kişisel özelliklere hitap edecek şekilde tasarlandığında, aktif öğrenme stratejisi adı altında bir eğitim oyunu yöntemi olarak kabul edilir (Varışoğlu vd., 2013). Bu çalışmanın amacı, evde eğitim yapılan özel gereksinimli öğrencilerin yaşam becerilerini geliştirmede oyun ve arkadaşlık etkisini öğretmen gözüyle incelemek ve eğitim sürecinde önemini araştırmaktır.

2. Yöntem

Nitel araştırma deseni bu çalışmada kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Veriler, 12 kadın ve 2 erkek olmak üzere toplam 14 katılımcı öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Üç alan uzmanı, temaları oluşturdu, değerlendirdi ve çözümlendi, böylece toplanan verilerin güvenilirliği ve geçerliliği gerçekleştirilmiştir. Dış güvenilirlik için, benzer çalışmayı yürütecek araştırmacılara yöntemler ve incelemeler hakkında ayrıntılı bilgi verilmiştir. Verilerin analizi için içerik analizi yöntemi kullanılmış olup frekanslar ve kategoriler kullanılarak oyunlaştırma, arkadaşlık ve aile, yaşama becerileri ve öneri temaları oluşturulmuştur.

Bu araştırma, özel gereksinimli öğrencilere yönelik evde eğitim uygulamaları kapsamında yaşam becerilerinin kazandırılmasında oyun ve arkadaşlık ilişkilerinin etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni çerçevesinde yürütülmüştür. Bu desen, bireylerin belirli bir olguya ilişkin deneyimlerini ve bu deneyimlere yükledikleri anlamları derinlemesine anlamaya yönelik uygun bir yaklaşımdır (Creswell, 2013; Yıldırım & Şimşek, 2018).

Araştırmanın çalışma grubunu, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle seçilen ve Bingöl ili merkezinde görev yapan 14 özel eğitim öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılar, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı farklı kademelerde görev yapan ve aktif olarak evde eğitim hizmeti sunan deneyimli öğretmenlerden seçilmiştir. Bu yöntem, çalışılan olgunun farklı boyutlarını ortaya koymak amacıyla kullanılmıştır (Patton, 2014). Katılımcıların mesleki kıdemleri 5 ile 20 yıl arasında değişmektedir.

Araştırmada veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu hazırlanırken öncelikle alanyazın incelenmiş ve araştırma amacına uygun olarak beş açık uçlu soru oluşturulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak sorular son haline getirilmiştir. Görüşme formundaki sorular, evde eğitimde yaşam becerilerinin kazandırılmasına ilişkin öğretmenlerin deneyimlerini, karşılaştıkları sorunları, oyun ve arkadaşlık ilişkilerine dair gözlemlerini kapsamaktadır.

Veriler, 2025 yılı ilkbahar döneminde çevrim içi platformlar üzerinden birebir yapılan görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Görüşmeler, öğretmenlerin uygunluk durumlarına göre sesli veya yazılı biçimde gerçekleştirilmiştir. Her görüşme yaklaşık 25–35 dakika sürmüştür. Öğretmenlerin gönüllü katılımı alınmış, etik ilkelere uygun biçimde araştırma süreci yürütülmüştür.

Toplanan veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İlk olarak, öğretmenlerin verdikleri yanıtlar yazılı hale getirilmiş ve ardından veriler tekrarlı okumalarla kodlanmıştır. Kodlardan hareketle kategoriler ve temalar oluşturulmuş, bulgular sıklıkla destekleyici örnek görüşlerle birlikte sunulmuştur. Kodlama süreci iki araştırmacı tarafından bağımsız şekilde yürütülmüş, görüş birliği sağlanarak güvenilirlik artırılmıştır. İçerik analizinde Yıldırım ve Şimşek'in (2018) önerdiği dört aşamalı analiz süreci (verilerin kodlanması, kategorilerin belirlenmesi, temaların oluşturulması, bulguların yorumlanması) temel alınmıştır.

Araştırmada iç geçerlik (anlam geçerliği) için uzman görüşüne başvurulmuş, yarı yapılandırılmış formdaki sorular uzman akademisyenler tarafından değerlendirilmiştir. İç güvenilirlik açısından, verilerin kodlanmasında bağımsız kodlayıcılar arasında %85'in üzerinde görüş birliği sağlanmıştır (Miles & Huberman, 1994). Ayrıca doğrudan alıntılara yer verilerek okuyucunun kendi çıkarımlarını yapması desteklenmiş, betimsel yeterlilik sağlanmıştır.

3. Bulgular

Katılımcılara *“Özel gereksinimli öğrencilere yapılan evde eğitim uygulaması hakkında görüşleriniz nelerdir? (Gerekli / gereksiz yönüyle Faydalı/faydasız yönüyle)”* sorusu yöneltilmiş ve 14 özel eğitim öğretmenin evde eğitim uygulamasına ilişkin görüşlerinin içerik analizi aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 1. Özel Gereksinimli Öğrencilere Yapılan Evde Eğitim Uygulaması Hakkında Öğretmen Görüşleri

Tema	Kategori	Kodlar	f	Katılımcılar
Evde Eğitimin Gerekliliği	Eğitime Erişim ve Fırsat Eşitliği	Zorunlu eğitim erişiminin sağlanması	5	K3, K7, K10, K12, K13
		Fırsat eşitliği açısından gereklilik	3	K4, K8, K12
		Sağlık sorunları nedeniyle eğitime katılamayanlar için çözüm	4	K3, K7, K10, K13
		Öğrenciye özel öğrenme süreci	5	K7, K9, K10, K11, K13
Evde Eğitimin Yararları	Bireyselleştirilmiş Eğitim Olanakları	Öğrenme verimliliği ve odaklanma	3	K7, K9, K13
		Güvende hissetme ve duygusal destek	2	K7, K10
		Akran ilişkilerinden yoksunluk	4	K2, K7, K9, K13
Evde Eğitimin Sınırlılıkları ve Dezavantajları	Sosyal Etkileşim Yetersizliği	Sosyalleşme fırsatlarının azalması	2	K9, K13
		Yetersiz kaynak ve öğretmen desteği	2	K10, K13
	Kaynak ve Uygulama Sınırlılıkları	Teknolojik gereksinimler ve altyapı sorunları	1	K13

Katılımcıların büyük çoğunluğu evde eğitim uygulamasını hem gerekli hem de faydalı bulmaktadır. Özellikle sağlık sorunları nedeniyle okul ortamına katılamayan öğrenciler için bu uygulama, eğitime erişimde önemli bir fırsat sunmaktadır. Bireyselleştirilmiş eğitim olanakları, öğrenme sürecinde daha fazla dikkat ve esneklik sağlayarak öğrencilerin akademik gelişimini desteklemektedir. Ancak, sosyal gelişim, akran etkileşimi ve kaynak kullanımı gibi yönlerden bazı dezavantajların bulunduğu da vurgulanmıştır. Öğrencilerin okul dışı eğitimde akranlarıyla iletişimden yoksun kalması ve ev ortamında yeterli altyapı bulunmaması, uygulamanın sınırlayıcı yönleri olarak öne çıkmaktadır.

Bazı katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Bu uygulama, öğrencinin eğitime erişimini kesintisiz şekilde sürdürmesine olanak tanır.” (K7)

“Her çocuk için eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması için gereklidir.” (K8)

“Öğrencinin ihtiyaçlarına göre özel olarak hazırlanmış bir eğitim programı uygulanabilir.” (K13)

“Birebir eğitim sayesinde öğrencinin dikkatini dağıtan unsurlar minimize edilir.” (K13)

“Akran ve sosyal ilişkilerin geliştirilmesi hususunda ne yazık ki izole kalmaktadır.” (K2)

“Uygulamanın etkili olabilmesi için doğru planlanması gerekir. Yeterli kaynak sağlanmadığında faydasız hale gelebilir.” (K10)

Evde eğitim uygulaması, özel gereksinimli öğrencilerin eğitim hakkından tam anlamıyla yararlanmalarını sağlamak adına önemli ve işlevsel bir modeldir. Katılımcı öğretmenler bu süreci, bireysel farklılıklara uygun şekilde yapılandırıldığında son derece verimli bulmaktadır. Ancak uygulamanın başarılı olabilmesi için planlama, kaynak desteği, teknolojik donanım ve sosyal destek sistemleriyle güçlendirilmesi gerekmektedir. Özellikle sosyal etkileşimi destekleyecek ek çözümler ve öğretmen-veli iş birliğini artıracak mekanizmalar geliştirilmeli; evde eğitim, sadece akademik değil, bütüncül bir gelişim modeli olarak ele alınmalıdır.

Katılımcılara “**Özel gereksinimli öğrencilere yapılan evde eğitim uygulamasında yaşam becerilerini nasıl kazandırıyorsunuz?**” sorusu yöneltilmiş ve 14 özel eğitim öğretmenin evde eğitim uygulamasına ilişkin görüşlerinin içerik analizi aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 2. Özel Gereksinimli Öğrencilere Yapılan Evde Eğitim Uygulamasında Yaşam Becerilerini Kazandırma Hakkındaki Öğretmen Görüşleri

Tema	Kategori	Kodlar	f	Katılımcılar
Öğretim Yöntemleriyle Yaşam Becerisi Kazandırma	Uygulamalı ve Deneyimsel Öğrenme	Yaparak-yaşayarak öğrenme	5	K4, K5, K6, K7, K10
		Günlük yaşam aktiviteleri ile öğretim	3	K7, K10, K11
		Gerçek materyallerle çalışma	2	K1, K9
Bireyselleştirme ve Öğrenciye Uygunlaştırma	Öğrenci İhtiyacına Göre Farklılaştırma	Öğrencinin bireysel özelliklerine göre planlama	5	K4, K8, K10, K12, K13
		Öğrencinin ilgi ve güçlü yönlerini kullanma	3	K3, K7, K11
		BEP doğrultusunda materyal ve içerik uyarlama	2	K1, K10
Yöntem ve Tekniklerin Çeşitlendirilmesi	Öğretim Stratejileri	Oyunlaştırma, drama ve rol yapma	4	K3, K4, K7, K13
		Aşamalı öğretim, modelleme, beceri analizi	2	K2, K10
		Dijital kaynak ve platform kullanımı	2	K7, K13
Sosyal-Duygusal Becerilerin Gelişimi	Sosyal Etkileşim ve İfade Becerileri	Karar verme, iletişim, empati gibi temel yaşam becerileri	2	K10, K13
		Akran ilişkileri ve sosyal gelişim fırsatları	2	K11, K13

Öğretmenlerin görüşlerine göre, evde eğitimde yaşam becerilerinin kazandırılması süreci bireyselleştirilmiş, uygulamalı ve çok boyutlu stratejilerle desteklenmektedir. Öğrencilerin güçlü yönlerine, günlük yaşantılarına ve özel gereksinimlerine uygun içerikler geliştirilmektedir. Oyunlaştırma, drama, günlük yaşam becerileri öğretimi, problem çözme çalışmaları, modelleme, BEP tabanlı içerik geliştirme ve dijital kaynaklar en sık kullanılan yöntemler arasında yer almaktadır. Ayrıca öğretmenler, sosyal-duygusal gelişimin bu süreçte önemli olduğunu vurgulamakta; akran ilişkileri, öz-yeterlik, stresle baş etme gibi becerileri destekleyici uygulamalara da yer vermektedir. Katılımcıların bir kısmı da aile katılımını ve teknolojik desteği sürecin vazgeçilmez öğeleri olarak değerlendirmiştir.

Bazı katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Yemek yapma, kişisel bakım gibi becerileri küçük adımlara bölerek öğretirim.” (K10)

“Yaparak, göstererek, oyun ve temas ile.” (K6)

“BEP doğrultusunda uygun eğitim planı ve stratejiler geliştirilir.” (K10)

“Okuldan öğrencinin BEP’ine göre materyal getiriyorum.” (K1)

“Video model, aşamalı yardım, beceri analizi ve görseller.” (K2)

“Temel becerileri küçük adımlara bölerek öğretirim.” (K10)

“Duygularla baş etme, stresle baş etme gibi yaşam becerileri kazandırmaya çalışıyorum.” (K13)

Evde eğitim ortamında yaşam becerilerinin kazandırılması; öğrencinin bireysel özelliklerine göre planlanmış, yapılandırılmış, çoklu öğretim yöntemleriyle zenginleştirilmiş ve sosyal-duygusal gelişimi kapsayan bir süreçtir. Öğretmenlerin stratejileri öğrencilerin sadece akademik değil, gündelik yaşama uyum ve bağımsızlık becerilerini de güçlendirmeye yöneliktir. Bu nedenle, öğretmen-aile iş birliği, teknoloji kullanımı ve öğrenci merkezli içerik geliştirme başarıyı artıran temel unsurlar olarak öne çıkmaktadır.

Katılımcılara “**Özel gereksinimli öğrencilere yapılan evde eğitim uygulamasında oyun/oyunlaştırmayı kullanıyor musunuz? Kullanıyorsanız oyununun eğitime etkisini örneklerle açıklar mısınız? Oyunlarla öğretimin yararları hakkında görüşleriniz nelerdir?**” sorusu yöneltilmiş ve 14 özel eğitim öğretmenin evde eğitim uygulamasına ilişkin görüşlerinin içerik analizi aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 3. Özel Gereksinimli Öğrencilere Oyun/Oyunlaştırmayı Kullanma Hakkındaki Öğretmen Görüşleri

Tema	Kategori	Kodlar	f	Katılımcılar
Oyun ve Oyunlaştırmanın Kullanım Düzeyi	Oyun/Oyunlaştırma Kullananlar	Aktif olarak kullananlar	12	K1, K3, K4, K5, K6, K7, K9, K10, K11, K12, K13, K14
		Oyunları ders öncesi/sonrası pekiştirme aracı olarak kullananlar	2	K12, K14
		Süre kısıtlılığı ve verimlilik gerekçesiyle sınırlı kullananlar	1	K2
Oyun ve Oyunlaştırmanın Eğitime Etkileri	Akademik Beceri Gelişimi	Kalıcı öğrenme ve tekrar fırsatı sunma	4	K1, K7, K12, K13
		Kavram öğretiminde somutlaştırma	2	K10, K13
	Sosyal ve Duygusal Gelişim	Sosyal etkileşim ve iletişim becerileri	4	K3, K7, K10, K13
		Duygusal destek ve ifade becerisi	2	K11, K13
	Motor ve Bilişsel Beceri Gelişimi	Motor koordinasyonun gelişimi	2	K7, K10
		Problem çözme ve eleştirel düşünme	2	K10, K13
Oyunların Öğrenme Sürecine Katkıları	Motivasyon ve Dikkat Artışı	Derse karşı ilgi ve isteği artırma	5	K3, K7, K10, K12, K13
		Sıkılmadan öğrenme ortamı sağlama	3	K7, K12, K13
		Öğrencinin hızına ve seviyesine göre uyarlama	3	K1, K10, K13

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu evde eğitim sürecinde oyun ve oyunlaştırmayı aktif bir öğretim stratejisi olarak kullanmaktadır. Oyun, sadece öğrenmeyi kolaylaştırmakla kalmayıp aynı zamanda öğrencinin motivasyonunu artırmakta, dikkatini yoğunlaştırmakta, sosyal-duygusal gelişimini desteklemekte ve bilişsel becerilerini pekiştirmektedir. Ayrıca, oyunlar öğrencilerin ev ortamında daha az stresli, daha katılımcı ve daha mutlu bir öğrenme süreci geçirmesine olanak sağlamaktadır. Özellikle ritmik saymalar, eşleştirme, hikâye oluşturma, dijital oyunlar, fiziksel parkurlar gibi somut uygulamalar; öğrencilerin yaş, gelişim ve ihtiyaç düzeylerine göre uyarlanarak uygulanmaktadır. Az sayıda katılımcı ise sürenin kısıtlılığı veya daha verimli bulunduğu gerekçesiyle oyun kullanımını sınırlı tutmaktadır.

Bazı katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Oyunla öğretim öğrencinin kalıcı öğrenmesine olanak sağlıyor.” (K1)

“Oyun, eğitimi çekici hale getiriyor; okuma için dijital puanlama sistemi kullanıyorum.” (K7)

“İsteyerek yapılan tekrar, öğrenilen bilgilerin kalıcı hale gelmesini sağlar.” (K12)

“Matematik parkuru gibi fiziksel oyunlarla bedensel ve zihinsel gelişimi birleştiriyorum.” (K7)

“Oyunu öğrencinin yaşına, ilgisine ve seviyesine göre planlıyorum.” (K1)

“Her gittiğimde farklı oyuncaklar götürüyor, öğrencinin ilgisine göre dersle ilişkilendiriyorum.” (K13)

Evde eğitimde oyun ve oyunlaştırma, özel gereksinimli öğrencilerin akademik, sosyal, duygusal ve motor becerilerini bütüncül şekilde destekleyen güçlü bir yöntemdir. Oyun yoluyla öğrenme, hem öğretmenin öğretim sürecini yapılandırmasını kolaylaştırmakta hem de öğrencinin dersi içselleştirmesini sağlamaktadır. Oyunların öğrenciye uygunlaştırılması, aile desteğiyle birlikte kullanımı ve dijital kaynaklarla zenginleştirilmesi bu sürecin etkinliğini daha da artırmaktadır. Bu nedenle, evde eğitim planlamalarında oyunlaştırılmış etkinliklerin bilinçli şekilde entegrasyonu önerilmektedir.

Katılımcılara “**Özel gereksinimli öğrencilere yapılan evde eğitim uygulamasında yaşam becerilerini nasıl kazandırma da ailenin etkisi var mıdır? Varsa ne şekildedir? Açıklar mısınız?**” sorusu yöneltilmiş ve 14 özel eğitim öğretmeninin evde eğitim uygulamasına ilişkin görüşlerinin içerik analizi aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4. Özel Gereksinimli Öğrencilerine Yaşam Becerilerini Kazandırma Ailenin Etkisi Hakkındaki Öğretmen Görüşleri

Tema	Kategori	Kodlar	f	Katılımcılar
Ailenin Yaşam Becerisi Kazandırmadaki Rolü	Aile Desteğinin Gerekliliği ve Etkisi	Aile desteği olmadan gelişimin mümkün olmaması	5	K1, K4, K5, K10, K1
		Ailenin motivasyon ve duygusal destek sağlayıcı rolü	5	K3, K4, K10, K12, K13
		Ailenin öğretim sürecine katılımı	4	K2, K7, K9, K10
Ailenin Uygulama Sürecindeki Fonksiyonları	Yaşam Becerilerinin Günlük Yaşama Entegre Edilmesi	Günlük rutinlere uygulama yoluyla öğrenme	4	K7, K9, K10, K13
		Öğrenciye evde uygun ortam oluşturulması	3	K11, K12, K13
	Aile-Öğretmen İş Birliği	Rehberlik ve eşgüdüm	4	K2, K10, K13, K14
		Eğitim programına katılım ve geri bildirim	2	K13, K14
Ailenin Bilinç Düzeyi ve Sorumlulukları	Ailenin Eğitimi ve Bilinçlendirilmesi	Bilinçli aile yaklaşımı	3	K10, K13, K14
		Aile içi etkileşimlerin eğitime katkısı	3	K8, K10, K13

Katılımcıların tümü, evde eğitimde yaşam becerilerinin kazandırılmasında ailenin vazgeçilmez bir rol üstlendiğini belirtmiştir. Öğretmenler, yalnızca ders saatleriyle sınırlı kalmayan bu süreçte, ailenin eğitime aktif katılımı, destekleyici davranışları ve günlük yaşantıyı eğitimle bütünleştirme becerileri sayesinde öğrenmenin kalıcı hale geldiğini vurgulamıştır. Özellikle rutinlerin oluşturulması, uygun ev ortamının sağlanması, motivasyonel destek, çocuğa sorumluluk verilmesi, aile-öğretmen iş birliği gibi pratik alanlarda ailenin etkisinin çok belirleyici olduğu ifade edilmiştir. Bununla birlikte, sürecin etkili işleyebilmesi için ailelerin bilinçlendirilmesi ve yönlendirilmesi gerektiği de açıkça ortaya konmuştur.

Bazı katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Aile desteği olmadan beceri gelişimi mümkün olmuyor.” (K1)

“Eğitimin aile tarafından sürdürülebilir olması gerekir.” (K5)

“Örneğin giyinme becerisi, aile tarafından her gün tekrar ettirilerek kalıcı hale getirilir.” (K7)

“Rutinlerle desteklendiğinde yaşam becerileri daha kolay kazanılır.” (K9)

“Bilinçli aileler sosyal hayattan kopmadan çocuklarını geliştirir.” (K13)

Evde eğitim sürecinde yaşam becerilerinin kazandırılması, yalnızca öğretmenin sorumluluğunda değil, aynı zamanda ailenin aktif, sürekli ve bilinçli katkısıyla mümkün olmaktadır. Aile; öğrencinin günün büyük kısmını geçirdiği bir çevre olarak, öğrendiklerini günlük yaşama entegre etme, davranış kalıcılığı sağlama ve sosyal-duygusal destek sunma açısından kilit bir faktördür. Öğretmenin rehberliğinde, ailelerin sürece katılımı ne kadar yüksek olursa, öğrencinin bağımsızlık ve yaşam becerisi kazanımı da o denli artmaktadır.

Katılımcılara “**Özel gereksinimli öğrencilere yapılan evde eğitim uygulamasında yaşam becerilerini daha iyi kazandırmada önerileriniz nelerdir?**” sorusu yöneltilmiş ve 14 özel eğitim öğretmeninin evde eğitim uygulamasına ilişkin görüşlerinin içerik analizi aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Öğretmenlerin önerileri, evde eğitimde yaşam becerilerinin kazandırılmasında bütüncül bir yaklaşımın benimsenmesi gerektiğine işaret etmektedir. Bireysel ihtiyaçlara göre uyarlanmış eğitim planları, duygusal dostu ortamlar, adım adım yapılandırılmış öğretim teknikleri ve günlük yaşamla bütünleşik uygulamalar sürecin temelini oluşturmaktadır. Aynı zamanda öğretmenler, ailelerin eğitilmesinin ve bilinçlendirilmesinin yaşamsal önemde olduğunu vurgulamaktadır. Ailelerin yalnızca izleyici değil, aktif birer öğretim destekçisi olmaları gerektiği, öğrenilen becerilerin günlük yaşantıya entegre edilmesiyle öğrenmenin kalıcı hale geldiği görüşü hâkimdir.

Tablo 5. Özel Gereksinimli Öğrencilerine Yaşam Becerilerini Daha İyi Kazandırmada Önerileri Hakkındaki Öğretmen Görüşleri

Tema	Kategori	Kodlar	f	Katılımcılar
Öğretim Sürecinin Etkinleştirilmesi	Bireyselleştirilmiş ve Uygunlaştırılmış Eğitim	Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP/BÖP)	3	K10, K12, K13
		Yaşama entegre ve adım adım öğretim	3	K3, K10, K13
	Öğretim Ortamının Düzenlenmesi	Yerinde veya beceriye uygun öğrenme ortamı	2	K1, K12
		Duyusal dostu ve dikkat çekici ortam	1	K13
Aile ve Toplum Katılımının Artırılması	Aile Eğitimi ve Rehberliği	Ailenin sürece dahil edilmesi	5	K2, K5, K6, K10, K13
		Aileye sorumluluk ve bilinç kazandırma	3	K2, K8, K10
		Okula erişim ve grup çalışmaları	3	K11, K12, K14
Öğretim Yöntemleri ve Araçları	Teknoloji ve Dijital Materyal Kullanımı	Dijital platformlar, oyunlaştırma ve interaktif uygulamalar	4	K2, K7, K10, K13
		Yardımcı teknolojiler ve görsel destek	2	K10, K13
	Etkileşimli, Sanatsal ve Sportif Etkinlikler	Oyun ve etkileşimli uygulamalar	3	K7, K10, K13
		Sanatsal ve sportif yönlerin geliştirilmesi	1	K12

Bununla birlikte, öğrencilerin toplumsal etkileşimlerden kopmaması, grup etkinliklerine veya okullara zaman zaman erişiminin sağlanması gibi öneriler, sosyal-duygusal gelişim açısından dikkat çekicidir. Ayrıca teknolojinin olanaklarından yararlanılması, oyunlaştırmanın entegrasyonu ve yaratıcı etkinliklerin önemi özellikle vurgulanmıştır.

Bazı katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Ailelerin eğitim sürecine aktif katılımı sağlanmalıdır.” (K13)

“Aile eğitimi, göstererek oyunla olmalı.” (K6)

“Çocuğun sosyalleşebileceği alanlar yaratılmalı.” (K11)

“Çocukların okullara gelebilmesi için fırsatlar oluşturulmalı.” (K14)

“Web araçları ve video kullanımının aileye öğretilmesi gerekir.” (K2)

“Oyunlaştırma ve teknoloji entegrasyonu yaşam becerilerini eğlenceli hale getirir.” (K7)

“Oyunlaştırma, öğrencinin eğlenerek öğrenmesini sağlar.” (K10)

Özel gereksinimli öğrencilere evde yaşam becerileri kazandırmada en etkili yaklaşım; bireyselleştirilmiş, oyunla desteklenmiş, teknolojik araçlardan yararlanılan, aile katılımını ve toplumsal entegrasyonu içeren çok yönlü bir modeldir. Öğrencinin bireysel gereksinimlerinin saptanması, bu ihtiyaçlara uygun öğretim ortamı ve yöntemi ile desteklenmesi; aile-öğretmen iş birliği, gerçek yaşam deneyimlerinin planlanması ve pozitif pekiştirme ile desteklenmesi, sürecin başarıya ulaşmasında kritik öneme sahiptir.

4. Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, evde eğitim alan özel gereksinimli öğrencilerin yaşam becerilerini kazanmalarında oyun ve arkadaşlık ilişkilerinin etkisi, sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda incelenmiştir. Araştırmaya katılan 14 öğretmenin yanıtları, içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiş ve bulgular üç temel tema altında toplanmıştır: yaşam becerilerinin kazandırılmasında evde eğitimin rolü, oyun ve oyunlaştırma uygulamalarının etkisi ve ailenin süreçteki belirleyici rolü.

Elde edilen bulgulara göre, evde eğitim özel gereksinimli öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre planlanmış, erişilebilir ve sürdürülebilir bir eğitim modeli olarak değerlendirilmektedir. Katılımcıların tamamı, yaşam becerilerinin geliştirilmesinde evde eğitimin önemli bir fırsat sunduğunu, özellikle sağlık problemleri veya ulaşım kısıtları nedeniyle örgün eğitime katılamayan öğrenciler için bu modelin kaçınılmaz olduğunu ifade etmiştir.

Araştırmanın temel bulgularından biri de oyun ve oyunlaştırma temelli öğretimin yaşam becerilerinin kazandırılmasında güçlü bir araç olduğudur. Oyunların öğrencilerin dikkatini artırdığı, öğrenmeyi eğlenceli ve kalıcı hale getirdiği, motivasyonu yükselttiği ve sosyal etkileşim becerilerini desteklediği belirlenmiştir. Öğretmenler, hem birebir öğretimde hem de grup etkinlikleri potansiyelinde oyun kullanımının öğrencilerin günlük yaşam becerilerini (kişisel bakım, iletişim, karar verme vb.) daha kolay edindiklerini vurgulamıştır.

Bununla birlikte, arkadaşlık ilişkileri ve sosyal etkileşim boyutunun evde eğitimde yetersiz kaldığı ve

öğrencilerin sosyal gelişimlerinin bu nedenle sınırlanabildiği sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların çoğu, öğrencilerin aralıklı da olsa akranlarıyla fiziksel ya da dijital ortamda etkileşime geçmesinin öğrenme sürecini destekleyeceğini belirtmiştir.

Ayrıca, araştırma bulgularında ailenin yaşam becerilerinin kazandırılmasında belirleyici bir faktör olduğu net şekilde ortaya çıkmıştır. Ailelerin eğitim sürecine aktif olarak katılım göstermesi, öğrenilen becerilerin günlük yaşantıya aktarılmasında ve kalıcılığının sağlanmasında kritik öneme sahiptir. Öğretmenler, aile desteği olmadan evde eğitim sürecinin sınırlı kalacağını, özellikle tekrar, pekiştirme ve duygusal destek açısından ailenin rolünün vazgeçilmez olduğunu vurgulamıştır.

Sonuç olarak, bu araştırma evde eğitimde yaşam becerilerinin kazandırılmasında oyun, arkadaşlık ve aile iş birliği gibi unsurların birbirini tamamlayan unsurlar olduğunu ortaya koymaktadır. Etkili bir evde eğitim süreci için öğretim programlarının bireyselleştirilmiş, oyun temelli ve sosyal etkileşime açık yapıda olması; ailelerin ise bilinçli, katılımcı ve destekleyici bir rol üstlenmesi gerekmektedir.

Tartışma

Özel ihtiyaçları olan öğrenciler için evde eğitimin önemi, son zamanlarda eğitim alanındaki tartışmalarda giderek daha fazla kabul görmektedir. Araştırma bulguları, evde eğitimin, sağlık kısıtlamaları ve geleneksel okullara erişimde kısıtlamalar gibi çeşitli engeller nedeniyle geleneksel eğitim ortamlarına devam edemeyen bireyler için kritik fırsatlar sunduğunu göstermektedir (Duque vd., 2021). Bu benzersiz öğretim yöntemi, özel ihtiyaçları olan öğrencilerin bireysel yetenekleri ve özel ihtiyaçlarının ana akım eğitim ortamlarına kıyasla daha etkili bir şekilde ele alınabileceği kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunmaktadır.

Ayrıca, ev eğitimi çerçeveleri içinde arkadaşlıkların rolüne özellikle dikkat edilmelidir. Araştırmalar, olumlu ve destekleyici arkadaşlıkların, özel ihtiyaçları olan öğrenciler arasında özellikle yaygın olan yalnızlık ve kaygı duygularını hafifletebileceğini göstermektedir (Fox vd., 2024; Biggs & Snodgrass, 2020). Bazı akademisyenler, tüm çocukların aynı düzeyde sosyal etkileşime ihtiyaç duymadığını savunsa da, kaliteli arkadaşlıkların zihinsel sağlığa önemli bir katkı sağladığı vurgulanmaktadır (Fox vd., 2024). Anlamlı ilişkiler kurma becerisi, özel ihtiyaçları olan öğrencilerin sosyal becerilerini ve duygusal gelişimini önemli ölçüde geliştirebilir ve böylece normallik ve kabul duygusunu besleyebilir (Rodzi & Rashid, 2024; Rizka & Kurniawati, 2020).

Evde eğitim bağlamında, arkadaşlıklar, sosyal etkileşim için bir platform görevi gören yapılandırılmış aile etkinlikleri ve topluluk katılımı yoluyla gelişebilir. Bu etkileşimler, hem kapsayıcı hem de özel eğitim programlarında sıklıkla hedeflenen iletişim, empati ve işbirliği gibi temel yaşam becerilerinin gelişimini kolaylaştırabilir (Meyer & Ostrosky, 2013; Meyer & Ostrosky, 2015). Akranlar arasında iletişimi ve katılımcı katılımı vurgulayan diyalogik öğrenme modeli, arkadaşlıkların kurulmasına ve sosyal etkileşimlerin geliştirilmesine elverişli ortamlar yaratmada faydalıdır (Duque vd., 2021). Ek olarak, bu çerçeve sadece arkadaşlıkları beslemekle kalmaz, aynı zamanda sosyal bağlamlarda fikir paylaşımını ve problem çözme teşvik ederek özel ihtiyaçları olan çocukların kişisel ve sosyal gelişimini güçlendirir (Lu vd., 2024; Douma vd., 2024).

Ayrıca, araştırmalar, özel ihtiyaçları olan öğrencilerin standart eğitim ortamlarında mevcut engeller nedeniyle arkadaşlık kurmada sıklıkla zorluklarla karşılaştıklarını vurgulamaktadır. Bu engeller, sosyal yanlış anlamalardan, farklı iletişim tarzlarından ve engelliliğin etrafında sıklıkla oluşan önyargılardan kaynaklanabilir (Sedgewick vd., 2015). Ancak, ebeveynlerin veya bakıcıların akranlarla etkileşimi aktif olarak kolaylaştırabildiği bir ev eğitimi ortamında, öğrenciler bu önemli sosyal ilişkileri geliştirmede daha başarılı olabilirler. Ev ortamının destekleyici yapısı, ebeveynlerin organize oyun günleri veya topluluk katılımı yoluyla sosyal deneyimleri özelleştirmelerine olanak tanır ve böylece zengin bir sosyal öğrenme ortamı oluşturur (Rodzi & Rashid, 2024).

Arkadaşlık ve beceri gelişimi arasındaki karmaşık etkileşim, başarılı ev eğitimi yaklaşımlarının sosyal fırsatları artırmak için kasıtlı stratejiler içermesi gerektiğini göstermektedir. Araştırmalar, özel ihtiyaçları olan öğrenciler arasında duygusal iyilik, sosyal beceriler ve dayanıklılık geliştirmek için yüksek kaliteli arkadaşlıkların önemini savunmaktadır (Conn, 2013). Bu nedenle, sosyal etkileşimin evde eğitim gören öğrencilerin genel gelişimine etkisini kabul etmek çok önemlidir ve bu da eğitimcilerin ve ebeveynlerin akademik öğrenmenin yanı sıra arkadaşlıkların gelişimine de öncelik vermesi gerektiği sonucuna götürür.

Sonuç olarak, özel ihtiyaçları olan öğrenciler için ev eğitiminin olumlu etkileri çok yönlüdür ve hem akademik başarıyı hem de sosyal-duygusal gelişimi kapsar. Bu çerçevede arkadaşlıkların geliştirilmesine öncelik vererek, yaşam becerilerini geliştiren ve bu öğrencileri daha rehabilite edici ve kapsayıcı bir ortama yönlendiren bütünleştirici bir yaklaşımı kolaylaştırabilir.

Özel ihtiyaçları olan öğrencilerin yaşam becerilerinin gelişimini desteklemede oyun temelli öğrenme yaklaşımlarının önemi, eğitim araştırmalarında giderek daha fazla kabul görmektedir. Araştırmalar,

yapılandırılmış oyun etkinliklerinin özel ihtiyaçları olan çocukların katılımını kolaylaştırdığını ve bilişsel becerilerini geliştirdiğini göstermektedir. Norok & Khairuddin (2023), oyun temelli öğrenmenin, öğrencilerin yeni bilgileri ilgi çekici bir şekilde özümsemelerine ve becerilerini geliştirmelerine olanak tanıdığı için öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler için özellikle etkili olduğunu belirtmektedir. Eğitim ortamlarına oyun unsurları katılarak, öğrenciler sadece motivasyonlarının arttığını hissetmekle kalmaz, aynı zamanda dikkat sürelerinde de belirgin bir iyileşme gösterir. Bu iddia, (Ishartiwi vd., 2022) tarafından da desteklenmektedir. Bu araştırmacılar, çeşitli öğrenme ihtiyaçlarına cevap veren yenilikçi öğretim materyallerinin önemini vurgulamakta ve özel eğitimde oyun gibi ilgi çekici metodolojilerin rolünü ima etmektedir.

Ayrıca, özel ihtiyaçları olan öğrencilerin eğitim deneyimlerini geliştirmede teknolojinin yararı da göz ardı edilemez. Ramadani (2024), teknolojinin özel ihtiyaçları olan öğrencilerin motivasyon düzeylerini önemli ölçüde artırdığını ve bunun öğrenme görevlerine katılımları için çok önemli olduğunu belirtmektedir. Motivasyondaki bu artış, öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için öz savunma eğitiminin önemini tartışan (Prater vd., 2014)'in bulguları ile uyumludur. Bu bulgular, güçlendirilmiş öğrencilerin oyun tabanlı yöntemlerle öğrenirken daha fazla katılım ve başarı gösterme olasılığının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Teknoloji ve oyunların entegrasyonu, öğrencilerin ihtiyaçlarına özel olarak hitap eden, onların oyun ve yaratıcılık konusundaki doğal heveslerinden yararlanarak karma bir öğrenme ortamı yaratır.

Önemli olarak, bu yenilikçi metodolojilerin uygulanmasında öğretmenlerin rolü küçümsenemez. Tasu'Ah ve arkadaşları (2023), bilgi okuryazarlığı ve kapsayıcı eğitim deneyimi gelişmiş öğretmenlerin oyun temelli öğrenme deneyimlerini etkili bir şekilde kolaylaştırabileceğini vurgulamaktadır. Öğretmenler, bireysel öğrenci ihtiyaçlarını ve özelliklerini daha iyi tanımaya başladıkça, öğrenme çıktılarını optimize etmek için oyun temelli etkinlikleri özelleştirebilirler. Ayrıca, ebeveynleri ve toplumu etkileşimli öğrenmeye dahil eden işbirlikçi yaklaşım, öğrencileri çok düzeyde meşgul eder ve kişisel ve sosyal gelişime elverişli destekleyici bir ortam oluşturur.

Kanıtlar, özel ihtiyaçları olan öğrencilerin eğitiminde oyun tabanlı öğrenme stratejilerinin benimsenmesinin, yaşam becerilerinin kazanılmasını desteklemekle kalmayıp, eğitim yolculuklarını daha bütüncül bir şekilde ilerletmeye de yardımcı olduğunu göstermektedir. Etkileşimli yöntemlerle motivasyon ve dikkati artırarak, eğitimciler bu öğrencilerin hayatlarında gerçek bir fark yaratabilir ve onlara topluluklarında bağımsızlık ve sosyal katılım için gerekli araçları sağlayabilir.

Mevcut araştırma, oyunların öğretim sürecine dahil edilmesinin eğitimi eğlenceli hale getirmekle kalmayıp, katılımcı öğretmenlerin de vurguladığı gibi kalıcı öğrenmeyi desteklediğini ortaya koymuştur. Araştırmalar, oyun tabanlı öğrenmenin çocuk gelişiminin çeşitli yönleri üzerinde, özellikle özel ihtiyaçları olan çocuklar için olumlu etkisini tutarlı bir şekilde yansıtmaktadır. Örneğin, Alotaibi'nin (2024) sistematik incelemesi, oyun tabanlı öğrenmenin, nörogelişimsel bozukluğu olan öğrenciler için çok önemli bileşenler olan sosyal becerileri, öz farkındalığı ve öz düzenlemeyi geliştirdiğini doğrulamaktadır. Oyunların entegrasyonu, işbirliğine dayalı öğrenme ortamlarını teşvik ederek, çocukların etkileşimli oyunlar aracılığıyla kişilerarası becerilerini güçlendirmelerini sağlar (García-Gil vd., 2023). Ayrıca, araştırmalar eğitim oyunlarının öğrenci motivasyonunu önemli ölçüde artırdığını ve öğrenme faaliyetleri sırasında daha yüksek katılım ve memnuniyet düzeylerine yol açabileceğini göstermiştir (Yu vd., 2020). Oyunlaştırılmış öğrenmeye bağlılık, çeşitli öğrenme stillerine hitap ederken katılımı da teşvik ettiği için özel ihtiyaçları olan öğrenciler için özellikle faydalıdır.

Ek olarak, "The Emotion Detectives" gibi bazı oyunların duygu odaklı tasarımı, nörogelişimsel bozukluk tanısı alan çocukların sosyal-duygusal becerilerindeki gelişmeleri hedeflemektedir (Löytömäki vd., 2023). Bu, oyunların bu öğrencilerin benzersiz ihtiyaçlarına göre uyarlanabileceğini ve kişisel ve sosyal gelişimleri için gerekli olan ilgili yaşam becerilerini geliştirebileceğini göstermektedir. Sosyal beceri eğitimi için sanal veya dijital müdahalelerin kullanılması fikri, oyun tabanlı yaklaşımların çocukların sosyal becerilerini öğrenmeleri için etkili bir araç olabileceğini de göstermektedir (Craig vd., 2015). Oyun ile eğitimi harmanlayan davetkar bir atmosfer yaratarak, bu yöntemler geleneksel eğitim yöntemlerini zor bulan öğrencilerin sosyal etkileşimlerini ve duygusal anlayışlarını geliştirme potansiyeline sahiptir.

Ayrıca, oyunlaştırmanın olumlu etkileri iyi belgelenmiş olsa da, bazı eğitimcilerin bu stratejileri benimsemede karşılaşılabilecekleri zorlukları ve direnci kabul etmek önemlidir. Oyunların genellikle ciddi eğitim araçları olarak değil, bir eğlence biçimi olarak algılandığına dair görüş, literatürde de yankı bulmaktadır (Martínez-Borreguero vd., 2020). Bu nedenle, oyunlaştırmanın faydalarını tam olarak gerçekleştirmek için, eğitimcilerin oyunları müfredatlarına dahil etmeleri konusunda sürekli mesleki gelişim ve destek gerekli olabilir (Gong, 2024). Bu, özel ihtiyaçları olan öğrencilerin çeşitli ihtiyaçlarını karşılayan sağlam bir eğitim çerçevesi oluşturmak için çok önemlidir.

Sonuç olarak, oyunları, eğitim metodolojilerini ve duygusal zeka uygulamalarını harmanlayan sinerjik yaklaşım, özel ihtiyaçları olan öğrencilerin öğrenme yolculuğunu desteklemek için kapsamlı bir çerçeve sunmaktadır. Kanıtların da gösterdiği gibi, eğitimde oyunlaştırma, akademik yetenekleri zenginleştirirken aynı zamanda önemli yaşam becerilerini de geliştirerek, öğrencileri gelecekteki sosyal etkileşimlere ve zorluklara hazırlayan bütünsel bir gelişim sağlar.

Özel ihtiyaçları olan öğrencilerin yaşam becerilerini edinmelerinde aile desteğinin kritik rolünü incelerken, aile katılımı ile eğitim sonuçları arasındaki ilişki ortaya çıkmaktadır. Araştırmalar, çeşitli bağlamlarda aile dinamikleri ile öğrencilerin eğitim başarıları arasında bir bağlantı olduğunu göstermektedir. Örneğin, Yeung ve Xia (2023), ebeveyn desteğinin, özellikle olumlu bir sosyoekonomik statü (SES) ile birleştiğinde, gençlerin eğitim beklentilerini önemli ölçüde artırdığını vurgulamakta ve aile bağlamının eğitim süreçlerini derinden etkilediğini öne sürmektedir. Bu bulgular, Qiu ve Ye (2023)'nin, SES düzeyi yüksek ailelerin, öğrencilerin katılımını ve performansını artıran kapsamlı eğitim kaynakları sağlama eğiliminde olduğunu iddia eden bulgularıyla da örtüşmektedir. Bu çalışmalar, öğrencilerin öğrendikleri becerileri pekiştirmek için, özellikle özel ihtiyaçları olan öğrencilerin ev eğitim ortamlarında, ailenin aktif katılımının gerekliliğini vurgulamaktadır.

Ayrıca, aile katılımı ve öğrenci sonuçları arasındaki etkileşim, Murphy ve arkadaşları (2021) ve Kelly ve arkadaşları (2021) tarafından vurgulanan işbirliği programları aracılığıyla daha da netleştirilmiştir. Araştırmaları, aileler ve eğitimciler arasında etkili ortaklıkların çocukların davranış destek sistemlerini geliştirebileceğini ve kişisel ve akademik başarı için gerekli yaşam becerilerini teşvik edebileceğini doğrulamaktadır. Bu çalışmalardan elde edilen bilgiler, hem ailelerin hem de eğitim profesyonellerinin rollerinin eşit derecede önemli olduğu sistemik bir yaklaşıma işaret etmekte ve eğitimcilerin, optimal öğrenme ortamları yaratmak için ailelerle gerçek ve işbirliğine dayalı ilişkiler kurmaya odaklanmaları gerektiğini yinelemektedir.

Dahası, aile katılımı hakkında devam eden diyaloglar, aile desteğinin sadece teşvikten öteye geçtiği, eğitim faaliyetlerine katılımı da içerdiği konusunda bir fikir birliği ortaya koymaktadır. Lara ve Saracosti (2019), ebeveyn katılımının çeşitli eğitim bağlamlarında çocukların akademik başarılarıyla önemli ölçüde ilişkili olduğunu vurgulamakta ve çocuklarının eğitimine aktif olarak katılan ebeveynlerin sadece öğrenmenin önemini örneklemekle kalmayıp, çocuklarının yaşam becerilerinin gelişimini de doğrudan etkilediğini öne sürmektedir.

Sonuç olarak, ampirik kanıtlar, evde eğitim gören özel ihtiyaçları olan öğrencilerin yaşam becerilerinin geliştirilmesinde aile desteğinin hayati rolünü tutarlı bir şekilde ortaya koymaktadır. Literatürün sentezi, aile üyelerinin aktif ve samimi katılımının sadece eğitim sonuçlarını iyileştirmekle kalmayıp, öğrencilerin öğrendikleri becerileri gerçek yaşam bağlamlarında uygulamalarını da sağladığını göstermektedir. Bu nedenle, gelecekteki eğitim stratejileri, özel ihtiyaçları olan öğrencilerin eğitiminde etkili bir pedagoji için temel taş olarak kabul edilen aile katılımını kolaylaştıran ve değer veren çerçeveler oluşturmaya öncelik vermelidir.

Son zamanlarda eğitim alanında, özel ihtiyaçları olan öğrencilerin yaşam becerilerini geliştirmede sosyal etkileşim ve arkadaşlığın rolü büyük ilgi görmektedir (Rizka & Kurniawati, 2020). Bu iddia, özel ihtiyaçları olan çocukların sosyal yetkinliklerinin gelişiminde akran etkileşimlerinin ve arkadaşlıkların temel rolünü inceleyen çeşitli araştırmalarla daha da doğrulanabilir. Rizka ve Kurniawati'nin bulguları, sosyal becerilerin özel ihtiyaçları olan çocuklar arasında kaliteli arkadaşlıkların gelişmesinde hayati bir rol oynadığını vurgulamakta ve daha yüksek sosyal becerilerin daha iyi sosyal destek ve arkadaşlık kalitesiyle ilişkili olduğunu belirtmektedir. Bu durum, sosyal çevrenin gerekliliğini vurgulamaktadır; öğrenciler evde eğitim gördüklerinde, bu temel etkileşimler için fırsatlar önemli ölçüde azalmaktadır. Meyer ve Ostrosky'ye göre, en az bir karşılıklı arkadaşlığa sahip olmak, sosyal beceriler ve akran kabulü arasındaki ilişkiyi önemli ölçüde aracılık eder ve arkadaşlıkların engelli çocukların sosyal uyumu için ne kadar önemli olduğunu göstermektedir (Meyer & Ostrosky, 2015).

Ayrıca, araştırmalar, kapsayıcı ortamlara devam eden çocukların, ortak ortamlara erişimin arkadaşlık oluşumuna yol açan karşılaşmaları kolaylaştırdığı için istikrarlı arkadaşlıklar kurma olasılığının daha yüksek olduğunu göstermiştir (Biggs & Snodgrass, 2020). Özellikle, kapsayıcı eğitim ortamlarında bulunanlar, yalnızca özel ortamlarda bulunan akranlarına kıyasla daha iyi sosyal etkileşimler sergileme eğilimindedir (Sedgewick vd., 2015). Bu bulgu, kapsayıcı eğitim uygulamalarının özel ihtiyaçları olan öğrencilerin sosyal katılımını artırarak sosyal beceri gelişimini desteklediğini savunan Koster ve arkadaşları tarafından da doğrulanmaktadır (Koster vd., 2010). Liu ve arkadaşlarının araştırmasında da gösterildiği gibi, ebeveynlerin katılımı, çocukların deneyimleri hakkında iletişimi artırarak ve gerekli davranış beklentilerini pekiştirerek sosyal becerileri geliştirebilir (Liu vd., 2022).

Ayrıca, elverişli bir eğitim ortamının önemi, Biggs ve Snodgrass'ın (2020) bulgularında da ortaya konmaktadır. Bu araştırmacılar, farklı iletişim ihtiyaçları olan çocuklar arasında arkadaşlıkların gelişmesi için yakınlık ve bağlamın çok önemli olduğunu savunmaktadır. Araştırmacılar, çocukların okul ortamında ortak

fiziksel alanlara erişimi yoksa arkadaşlıkların daha az oluşma olasılığı olduğunu belirtmektedir. Arkadaşlıklar aracılığıyla sağlanan duygusal destek, sosyal izolasyona yatkın olanlar için özellikle hayati önem taşımaktadır (Fox vd., 2022). Ayrıca, Watson'ın da vurguladığı gibi, eğitimde kapsayıcılığın sadece özel ihtiyaçları olan akranlar arasında değil, farklı eğitim deneyimleri arasında da geleneksel arkadaşlık kavramlarını yeniden şekillendirdiğini vurgulayarak, arkadaşlığın toplumsal ve bağlamsal mekanizmalarına daha fazla dikkat edilmesi gerekmektedir (Watson, 2018).

Sonuç olarak, özel ihtiyaçları olan öğrencilerin yaşam becerilerinin gelişimi ile ilgili kritik bulgular, özellikle kapsayıcı eğitim ortamları aracılığıyla sosyal etkileşimlerin ve arkadaşlıkların gerekliliğini vurgulamaktadır. Okullar, genel yaşam becerilerine ve topluma entegrasyona katkıda bulunan sosyal becerilerin geliştirilmesi için hayati öneme sahip olan bu etkileşimler için temel ortamlar olarak hizmet etmektedir.

Öneriler

Araştırma bulgularına dayalı olarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

1. Öğretim ve Program Geliştirmeye Yönelik Öneriler

- ❖ Yaşam becerileri öğretimi, bireyselleştirilmiş eğitim planları (BEP/BÖP) doğrultusunda hazırlanmalı; öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve beceri düzeyine göre yapılandırılmalıdır.
- ❖ Adım adım öğretim, görsel destek kullanımı ve oyunlaştırma teknikleri yaygınlaştırılmalı; özellikle günlük yaşamla doğrudan ilişkili beceriler eğitsel oyunlar aracılığıyla kazandırılmalıdır.
- ❖ Sanatsal, sportif ve yaratıcı etkinliklere yer verilerek öğrencilerin çok yönlü gelişimi desteklenmelidir.

2. Aileye Yönelik Öneriler

- ❖ Aileler, yaşam becerilerinin ev ortamında kalıcı hale gelmesi için aktif katılımcı olarak sürece dâhil edilmelidir.
- ❖ Ailelere, oyunların sadece eğlence değil aynı zamanda birer öğrenme aracı olduğu yönünde bilinçlendirme ve rehberlik sağlanmalıdır.
- ❖ Aileler, çocuklarının günlük yaşamlarında görev almaları için rutinler oluşturmalı ve bağımsızlıklarını destekleyecek fırsatlar yaratmalıdır.

3. Sosyalleşmeye Yönelik Öneriler

- ❖ Evde eğitim gören özel gereksinimli çocukların sosyalleşebileceği grup etkinlikleri, çevrimiçi sınıf etkileşimleri veya okula aralıklı erişim olanakları sağlanmalıdır.
- ❖ Arkadaşlık kurma ve sürdürülebilir becerilerinin desteklenmesi için dijital ortamda grup çalışmaları, drama ve rol yapma oyunları teşvik edilmelidir.

4. Politika ve Uygulama Önerileri

- ❖ Evde eğitim sürecinin daha etkili yürütülebilmesi için eğitim ortamları fiziksel ve teknolojik açıdan desteklenmeli, öğretmenlerin bu ortamlarda daha işlevsel çalışmaları sağlanmalıdır.
- ❖ Aile eğitimi programları geliştirilmeli, rehber öğretmenler veya özel eğitim uzmanları tarafından ev ziyaretleri ya da çevrim içi danışmanlık hizmetleri verilmelidir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Yazarlarının katkı oranı eşit düzeydedir.

Çıkar Çatışması

Bu araştırmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Alotaibi, M. (2024). Game-based learning in early childhood education: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1307881>
- Basham, P., Merrifield, J., & Hepburn, C. R. (2007). *Home schooling from the extreme to the mainstream*. Canada: The Fraser Institute.
- Bauman, K. J. (2001). *Home schooling in the United States: Trends and characteristics*. Population Division.
- Biggs, E., & Snodgrass, M. (2020). Children's perspectives on their relationships with friends with and

without complex communication needs. *Research and Practice for Persons With Severe Disabilities*, 45(2), 81–97. <https://doi.org/10.1177/1540796919901271>

- Birkan, B. (2002). Erken özel eğitim hizmetleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3(2), 99–109.
- Conn, C. (2013). Investigating the social engagement of children with autism in mainstream schools for the purpose of identifying learning targets. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(3), 153–159. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12010>
- Craig, A., Brown, E., Upright, J., & DeRosier, M. (2015). Enhancing children's social emotional functioning through virtual game-based delivery of social skills training. *Journal of Child and Family Studies*, 25(3), 959–968. <https://doi.org/10.1007/s10826-015-0274-8>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Douma, I., Boer, A., & Minnaert, A. (2024). Seeing myself through the eyes of my peers: Explaining the self-concept of students with and without special educational needs through acceptance and friendship. *British Journal of Educational Psychology*, 94(2), 586–600. <https://doi.org/10.1111/bjep.12668>
- Duque, E., Carbonell, S., Botton, L., & Roca, E. (2021). Creating learning environments free of violence in special education through the dialogic model of prevention and resolution of conflicts. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.662831>
- Fox, L., Asbury, K., Code, A., & Toseeb, U. (2022). Parents' perceptions of the impact of COVID-19 and school transition on autistic children's friendships. *Autism*, 27(4), 983–996. <https://doi.org/10.1177/13623613221123734>
- Fox, L., Williams, R., & Asbury, K. (2024). Experiences of friendships among autistic children in UK schools: A qualitative meta-synthesis. *Neurodiversity*, 2. <https://doi.org/10.1177/27546330241272250>
- García-Gil, M., Domínguez, F., Rodríguez, M., & Antequera, J. (2023). Exploring video game engagement, social-emotional development, and adolescent well-being for sustainable health and quality education. *Sustainability*, 16(1), 99. <https://doi.org/10.3390/su16010099>
- Gong, Z. (2024). Teachers' role in facilitating outdoor game education: A qualitative study in Jingmen vocational college pre-school education settings. *Pacific International Journal*, 6(4), 165–169. <https://doi.org/10.55014/pij.v6i4.507>
- Gözler, A., Turan, B. N., & Turan, M. B. (2020). Çocuk oyunlarının ilköğretim öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerine etkisi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 14(2), 186–201.
- Ishartiwi, I., Handoyo, R., Prabawati, W., & Suseno, A. (2022). Special education teacher's need of alternative teaching materials for distance learning for students with special needs. *Jurnal Kependidikan: Penelitian Inovasi Pembelajaran*, 6(2). <https://doi.org/10.21831/jk.v6i2.48290>
- Kelly, E., Harbin, S., Spaulding, S., Roberts, C., & Artman-Meeker, K. (2021). A qualitative examination of family and educator perspectives on early childhood behavior supports. *Topics in Early Childhood Special Education*, 42(2), 162–174. <https://doi.org/10.1177/0271121420986868>
- Kolburan, G., & Tosun, Ü. (2011). İlköğretim ikinci kademe öğrencileri arasında yaşam becerileri eğitimi yoluyla I. kademede edinilmiş değerleri pekiştiren gelişimsel bir model önerisi. In *Değerler Eğitimi Sempozyumu: Sosyal ve Kurumsal Yönleriyle Değerler Eğitimi, Bildiri Özetleri* (s. 246–247). Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Koster, M., Pijl, S., Nakken, H., & Houten, E. (2010). Social participation of students with special needs in regular primary education in the Netherlands. *International Journal of Disability Development and Education*, 57(1), 59–75. <https://doi.org/10.1080/10349120903537905>
- Lara, L., & Saracostti, M. (2019). Effect of parental involvement on children's academic achievement in

- Liu, H., Qiu, Y., & Luo, L. (2022). Exploring family educational involvement and social skills in Chinese preschoolers: The moderating role of parent-child relationship. *Frontiers in Psychology*, 13, 911421. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.911421>
- Löytömäki, J., Ohtonen, P., & Huttunen, K. (2023). Serious game *The Emotion Detectives* helps to improve social-emotional skills of children with neurodevelopmental disorders. *British Journal of Educational Technology*, 55(3), 1126–1144. <https://doi.org/10.1111/bjet.13420>
- Lu, B., Shen, X., Gai, X., & Xie, X. (2024). Can friendship quality buffer the impact of parental phubbing on adolescents' gratitude? The longitudinal mediating role of basic psychological needs' satisfaction. *Behavioral Sciences*, 14(11), 1083. <https://doi.org/10.3390/bs14111083>
- Martínez-Borreguero, G., Perera-Villalba, J., Mateos-Núñez, M., & Naranjo-Correa, F. (2020). Development of ICT-based didactic interventions for learning sustainability content: Cognitive and affective analysis. *Sustainability*, 12(9), 3644. <https://doi.org/10.3390/su12093644>
- Meyer, L., & Ostrosky, M. (2013). Measuring the friendships of young children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 34(3), 186–196. <https://doi.org/10.1177/0271121413513038>
- Meyer, L., & Ostrosky, M. (2015). Impact of an affective intervention on the friendships of kindergarteners with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(4), 200–210. <https://doi.org/10.1177/0271121415571419>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Murphy, C., Matthews, J., Clayton, O., & Cann, W. (2021). Partnership with families in early childhood education: Exploratory study. *Australasian Journal of Early Childhood*, 46(1), 93–106. <https://doi.org/10.1177/1836939120979067>
- Norok, N., & Khairuddin, K. (2023). Conceptualizing play-based learning method for students with special learning needs. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 12(3). <https://doi.org/10.6007/ijarped/v12-i3/18463>
- Özer, A., Gürkan, C., & Ramazanoğlu, O. (2006). Oyunun çocuk gelişimi üzerine etkileri. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 5(6), 67–79.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Prater, M., Redman, A., Anderson, D., & Gibb, G. (2014). Teaching adolescent students with learning disabilities to self-advocate for accommodations. *Intervention in School and Clinic*, 49(5), 298–305. <https://doi.org/10.1177/1053451213513958>
- Qiu, Y., & Ye, P. (2023). The influence of family socio-economic status on learning engagement of college students majoring in preschool education: The mediating role of parental autonomy support and the moderating effect of psychological capital. *Frontiers in Psychology*, 13, 1081608. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1081608>
- Ramadani, R. (2024). Enhancing English learning for special needs students through technology. *Asian Journal of Research in Computer Science*, 17(6), 126–134. <https://doi.org/10.9734/ajrcos/2024/v17i6462>
- Ray, B. D. (2015). Research fact on homeschooling. *National Home Education Research Institute (NHERI)*, 1(3).
- Rizka, C., & Kurniawati, F. (2020). The role of social skills on social support mediated by quality of friendship in special need children at inclusive primary school. <https://doi.org/10.4108/eai.18-9-2019.2293324>
- Rodzi, Z., & Rashid, S. (2024). Parents' knowledge about teaching prayer among students with learning difficulties. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 14(4).

- Sarı, H., Karaca, A., & Kızılkaya, A. E. (2020). Türkiye’de evde eğitim hizmetlerinin ebeveyn görüşlerine göre incelenmesi. *Karamanoğlu Mehmetbey Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 87–99.
- Sedgewick, F., Hill, V., Yates, R., Pickering, L., & Pellicano, E. (2015). Gender differences in the social motivation and friendship experiences of autistic and non-autistic adolescents. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(4), 1297–1306. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2669-1>
- Taşdan, M., & Demir, Ö. (2010). Alternatif bir eğitim modeli olarak ev okulu. *Educational Sciences and Practice*, 9(18), 81–99.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2024). *Türkçe sözlük içinde*. <http://www.tdk.gov.tr/index.php>
- Varışoğlu, B., Şeref, İ., Gedik, M., & Yılmaz, İ. (2013). Türkçe dersinde uygulanan eğitsel oyunlara yönelik tutum ölçeği: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 1060–1081.
- Watson, K. (2018). ‘We are all friends’: Disrupting friendship play discourses in inclusive early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 20(3), 253–264. <https://doi.org/10.1177/1463949118772575>
- Yeung, J., & Xia, L. (2023). Family and individual contexts of middle-school years and educational achievement of youths in middle-aged adulthood. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(4), 3279. <https://doi.org/10.3390/ijerph20043279>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yu, Z., Ming-le, G., & Wang, L. (2020). The effect of educational games on learning outcomes, student motivation, engagement and satisfaction. *Journal of Educational Computing Research*, 59(3), 522–546. <https://doi.org/10.1177/0735633120969214>
- Yuen, M., Chan, R. M., Gysbers, N. C., Lau, P. S., Lee, Q., Shea, P. M., ... & Chung, Y. B. (2010). Enhancing life skills development: Chinese adolescents’ perceptions. *Pastoral Care in Education*, 28(4), 295–310.

EXTENDED ABSTRACT

The purpose of this study is to examine the effect of play and friendship relationships on the acquisition of life skills in special needs students within the scope of home education, based on the views of classroom teachers. This study, structured according to the phenomenology design of qualitative research designs, was conducted through semi-structured interviews with 14 special education teachers working in different provinces during the spring semester of 2025.

A qualitative research design was used in this study (Yıldırım and Şimşek, 2018). Data were collected through semi-structured interviews with a total of 14 participating teachers, including 12 women and 2 men. Three field experts developed, evaluated, and analyzed the themes, thereby ensuring the reliability and validity of the collected data. For external reliability, detailed information about the methods and analyses was provided to researchers who may conduct similar studies. Content analysis was used to analyze the data, and themes of gamification, friendship and family, life skills, and suggestions were identified using frequencies and categories.

This research was conducted to examine the effect of games and friendship relationships on the development of life skills within the scope of home education applications for students with special needs. The research was conducted within the framework of the phenomenology design, which is one of the qualitative research designs. This design is an appropriate approach for deeply understanding individuals' experiences related to a specific phenomenon and the meanings they attribute to these experiences (Creswell, 2013; Yıldırım & Şimşek, 2018).

In this study, the effect of play and friendship relationships on the acquisition of life skills by special needs

students receiving home education was examined in line with the views of classroom teachers. The responses of the 14 teachers who participated in the study were evaluated using content analysis, and the findings were grouped under three main themes: the role of home education in the acquisition of life skills, the effect of play and gamification applications, and the decisive role of the family in the process.

According to the findings, home education is considered an education model that is planned according to the individual needs of students with special needs, accessible, and sustainable. All participants stated that home education offers an important opportunity for the development of life skills, especially for students who cannot attend formal education due to health problems or transportation constraints.

One of the main findings of the study is that game-based and gamified instruction is a powerful tool for teaching life skills. It has been determined that games increase students' attention, make learning fun and memorable, boost motivation, and support social interaction skills. Teachers emphasized that the use of games in both one-on-one instruction and group activities helped students acquire daily life skills (personal care, communication, decision-making, etc.) more easily.

However, it was concluded that friendship relationships and social interaction were insufficient in home education and that students' social development could be limited as a result. Most participants stated that students' interaction with their peers, even intermittently, in physical or digital environments would support the learning process.

In addition, the research findings clearly showed that the family is a decisive factor in the acquisition of life skills. Active participation of families in the education process is critical in transferring the learned skills to daily life and ensuring their permanence. Teachers emphasized that without family support, the home education process would be limited, especially in terms of repetition, reinforcement, and emotional support, and that the role of the family is indispensable.

In conclusion, this study reveals that elements such as play, friendship, and family cooperation are complementary factors in the acquisition of life skills in home education. For an effective home education process, teaching programs should be individualized, play-based, and open to social interaction, while families should take on a conscious, participatory, and supportive role.

Based on the research findings, the following recommendations can be made:

1. Recommendations for Teaching and Program Development

- ❖ Life skills education should be prepared in line with individualized education plans (IEP/IEP) and structured according to the student's interests, needs, and skill levels.
- ❖ Step-by-step teaching, the use of visual aids, and gamification techniques should be widespread; skills directly related to daily life should be taught through educational games.
- ❖ Artistic, athletic, and creative activities should be included to support the multifaceted development of students.

2. Recommendations for Families

- ❖ Families should be actively involved in the process to ensure that life skills become permanent in the home environment.
- ❖ Families should be made aware that games are not only for entertainment but also learning tools, and they should be provided with guidance.
- ❖ Families should establish routines for their children to take on tasks in their daily lives and create opportunities to support their independence.

3. Recommendations for Socialization

- ❖ Group activities, online classroom interactions, or intermittent access to school should be provided for children with special needs who are educated at home so that they can socialize.
- ❖ Group work, drama, and role-playing games in digital environments should be encouraged to support the development of friendship and relationship-building skills.

4. Policy and Implementation Recommendations

- ❖ Educational environments should be supported physically and technologically to ensure that home education is conducted more effectively, and teachers should be provided with the means to work more functionally in these environments.
- ❖ Family education programs should be developed, and home visits or online counseling services should be provided by guidance counselors or special education specialists.

Öğretmenler Arasında Örgütsel Presenteeism'in İncelenmesi

Mürşide Tepe¹ Muhammed Tepe²

Atıf/Reference: Tepe, M. ve Tepe, M., (2025). Öğretmenler Arasında Örgütsel Presenteeism'in İncelenmesi. *Yönetim ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 96-106.

Özet

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin algıladıkları örgütsel presenteeism (işte bulunmama) düzeylerini belirlemek ve bu düzeylerin demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini incelemektir. Nicel araştırma yöntemine dayalı olarak yürütülen bu çalışma, Adıyaman il merkezinde görev yapan toplam 174 öğretmenden elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasında kişisel bilgi formu ile Uslukaya, Demirtaş ve Alanoğlu (2022) tarafından geliştirilen ve üç alt boyuttan oluşan Örgütsel Presenteeism Ölçeği kullanılmıştır. Veri analizi kapsamında normallik testleri, bağımsız örneklem t-testi, ANOVA ve Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin genel presenteeism düzeylerinin orta düzeyde olduğu, özellikle çevresel faktörlerin bireysel ve örgütsel faktörlere göre daha yüksek algılandığı belirlenmiştir. Cinsiyet, medeni durum ve eğitim durumu değişkenlerine göre presenteeism düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmazken; yaş ve mesleki deneyim değişkenlerine göre bazı alt boyutlarda anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Özellikle 31–40 yaş arası ve 11–15 yıl deneyime sahip öğretmenlerin presenteeism algılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Korelasyon analizleri ise alt boyutlar arasında anlamlı pozitif ilişkiler olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma sonuçları, eğitim kurumlarında öğretmenlerin hasta olduklarında dahi işe gelme davranışlarının çeşitli bireysel, kurumsal ve çevresel etkenlerle şekillendiğini göstermektedir. Bu bağlamda, öğretmen sağlığını önceleyen politikaların oluşturulması ve işyeri kültürünün bu yönde yeniden yapılandırılması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen, örgütsel presenteeism, presenteeism.

An Investigation of Organizational Presenteeism Among Teachers

Abstract

The purpose of this study is to determine the levels of organizational presenteeism (not being present at work) perceived by teachers and to examine whether these levels differ according to demographic variables. Conducted using quantitative research methods, this study was carried out with data obtained from a total of 174 teachers working in the central district of Adıyaman. Data collection involved the use of a personal information form and the Organizational Presenteeism Scale developed by Uslukaya, Demirtaş, and Alanoğlu (2022), which consists of three sub-dimensions. Data analysis included normality tests, independent samples t-test, ANOVA, and Pearson correlation analysis. The results of the study revealed that teachers' overall presenteeism levels were moderate, with environmental factors being perceived as higher than individual and organizational factors. No significant differences were found in presenteeism levels according to gender, marital status, and educational status variables; however, some significant differences were found in certain sub-dimensions according to age and professional experience variables. In particular, it was determined that teachers aged 31–40 and with 11–15 years of experience had higher presenteeism perceptions. Correlation analyses revealed significant positive relationships between the sub-dimensions. The research findings indicate that teachers' behavior of coming to work even when sick is shaped by various individual, organizational, and environmental factors in educational

¹ Öğretmen; Mehmet Akif Ersoy İlkokulu, <https://orcid.org/0009-0008-6067-8629>; mursidecoban-2007@hotmail.com;

² Müdür Yardımcısı; Adıyaman Demokrasi İlkokulu, <https://orcid.org/0009-0005-9335-0513>; muhammedtepe@windowslive.com;

institutions. In this context, it was concluded that policies prioritizing teacher health should be established and workplace culture should be restructured in this direction.

Keywords: Teacher, organizational presenteeism, presenteeism.

1. Giriş

Öğretmenler arasında oldukça yaygın olan bir diğer devamsızlık nedeni ise, yöneticiler veya üstlerinden işte olmaları yönünde aldıkları baskıdır. Prater ve Smith'e (2011) göre bu üstler, çalışanların uzun saatler boyunca yoğun ve detaylı projeler üstlendikleri, sağlıklarını etkileyebilecek rekabetçi ortamlar yaratırlar. Bununla birlikte, bu çalışanlar üstlendikleri projelere odaklanmaları gerektiği için işte bulunurlar. Bir diğer endişe verici faktör ise, kadrolar ve üstlerin hasta veya hasta olmanın anlamını neyin gerektirdiği konusunda aynı anlayışı oluşturmamış olmalarıdır. Yöneticiler veya üstler, kuruluşlar için sonuç ve çıktılar elde etmeye odaklandıklarından bir çalışanın bakış açısından düşünmeyi bırakırlar. Yöneticiler her zaman ek iş ve ekonomik baskılarla yönlendirilir ve bu da onları çalışanlarının iyi performans göstermeleri için gereksiz baskı kurmaya iter (Prater ve Smith, 2011). Bu baskı, çalışanın hasta olmasına rağmen işte bulunma kararını büyük ölçüde etkileyebilir. Bu nedenle, çalışanlarına karşı uygun şekilde davranan yöneticilerin, çalışanlarına kötü davranan yöneticilere kıyasla, çalışanlarının stres seviyelerini düşürme ve işe devamsızlıklarını azaltma şansına sahip olabilecekleri sonucuna varıla bilinir (Gilbreath ve Karimi, 2012).

Bunların dışında, yetersiz izin gibi iş yeri politikaları da işe devamsızlık olaylarına yol açabilir. Yetersiz yıllık izinler, çalışanları izinlerini zor acil durumlar için ayırmaya ve bunun sonucunda sağlıksız olduklarında kullanmalarını engellemeye teşvik edecektir. Bundan böyle, mümkünse, işverenler çalışanlara işyerinde olmadıkları zamanlarda evden çalışma seçeneği sunmalıdır (Lack, 2011)). Johns (2010), katı hastalık ödeme planlarının devamsızlığı en aza indirmeye katkıda bulunacağını ortaya koyan araştırma çalışmalarının gerçekten olduğunu belirtmektedir. Bu, çalışanlar arasında işe devamsızlık olaylarını kesinlikle teşvik etmektedir. Bir işyeri hastalık politikası geliştirmek ve çalışanları eğitmek, çalışanlara hastalık iznine ihtiyaç duyduklarında rehberlik sağlayabilir (Lack, 2011). İzinler gibi iş yeri politikasının yanı sıra, kalıcı istihdam, sözleşmeli ve geçici istihdam statüsüne ilişkin iş yeri politikası da hazır bulunmayı etkileyebilir. Sözleşmeli statülü çalışanların ve geçici çalışanların, kalıcı çalışanlara kıyasla hasta olduklarında görev başında bulunma olasılıklarının daha yüksek olduğu belirtilmiştir (Johns, 2010).

Yukarıdaki nedenlerin dışında, son tarihleri kovalamanın nedeninin de hazır bulunmaya katkıda bulunduğu belirlenmiştir. Örneğin, bilgi çalışanları günümüzün rekabetçi çalışma koşullarında sıkı son tarihlerle baskı altında çalışmaya alışkındır ve örgütsel olarak motive edilmeleri gerekir. Hasta olduklarında işte bulunmanın üretkenlikte ve diğer şeylerde düşüşe neden olabileceğinin farkında olmalarına rağmen, zaman çizelgelerini kaçırmamak için çalışanlar işleriyle başa çıkabilmek için hazır bulunmaya eğilimlidirler (Dietz & Scheel, 2017). Bu nedenlere ek olarak, okullardaki olanaklara erişimleri de hazır bulunmanın bir nedeni olarak görünmektedir. Dizüstü bilgisayarlar ve telefonlar gibi mobil cihazların ve yazılım video konferans olanaklarının sağlanması, yüksek kaliteli wifi gibi teknik altyapı ile birlikte, personelin farklı görev alanlarını tam olarak kullanıp kullanamayacağını veya evden ve uzak konumlardan çalışıp çalışamayacağını etkileyebilir. Örneğin, hazır bulunma veya yakın gözetim ve iş dağıtımı, nerede ve ne zaman çalışılacağı konusunda kısıtlama yaratabilir. Akademisyenler ve öğretmenler bazen görevleri tamamlamak için öğrenci profiline ve çevrimiçi notlandırma sistemine sistem erişimi gerektirir ve sonuç olarak, formda olmasalar veya hasta olsalar bile bu tür nedenlerle işe katılmak zorunda kalırlar.

Bunun yanı sıra, personel güçlü bir performans kültürü oluşturmaya da yönlendirilebilir ve bu nedenle hastalanmak, işte bulunmamak için bir bahane olarak hoş görülmecektir. Özellikle özel sektör kuruluşlarında, hastalık izni almanın düşük performansın bir işareti olduğu algısını belirlemiştir. Bu tür bir performans kültürü, bir çalışan neslinden diğerine aktarıldığı için normal kabul edilmiştir. Birkaç çalışan, birinin izin aldığı anda, düşük performans gösterdiğinin görüldüğünü ve bunun terfi ve teşviklerini etkileyebileceğini belirtmiştir (Baker-McClearn ve diğerleri, 2010). Özel sektör şirketlerinde, ikramiyeler ve diğer tazminatlar öncelikle az izin alan personele verilir. Öte yandan, kamu sektörü şirketleri daha çok terfi beklentileri ve performansa dayalı ücretleriyle biliniyordu.

Personel arasında hazır bulunmanın bir sonraki nedeni, işe karşı tutkulu olma gibi gerçek ve saf bir motivasyondur. Oluyemi ve diğerleri (2019) hazır bulunma üzerine yaptıkları çalışmada, Nijerya'daki bankacılık sektöründen katılımcılarının %19,6'sının hazır bulunmalarının nedeninin tutku olduğunu belirttiklerini keşfettiler. Bu, çalışanlar günlük olarak yaptıkları işten memnun ve mutluysa, hastalanmanın işe gitmelerini engellemeyeceğinin açık bir göstergesi gibi görünmektedir.

Son olarak, hazır bulunma ile ilişkili olabilecek bir diğer neden de çalışanlar arasında bekar statüsünün ayrımcı olmasıdır. İşyerinde bekar kişilere yönelik ayrımcı uygulamalar genellikle kasıtlı veya kişisel değildir, çünkü şirketlerin bekarların daha uzun saatler çalışmasını veya evli çalışanlar ve çocuklu çalışanlar için tatil vardiyelerini üstlenmesini beklemesi normal kabul edilir. Bunun gerçekliği apaçık ortadadır, çünkü bekar kişiler izin isteyen evli meslektaşlarının yerine geçmeye gönüllü olma eğilimindedir. Bu araştırmanın temel amacı; okullarda, öğretmenlerin algıladıkları örgütsel presenteeism düzeylerinin ortaya çıkarılması ve sosyo-demografik özelliklere göre incelenmesidir.

2. Yöntem

Bu çalışma nicel ankete dayalı genel tarama modeli olarak tasarlanmıştır. Bireylerin belirli bir konu üzerindeki ifadelerini veya ilgilerini, becerilerini, yeteneklerini, tutumlarını vb. tanımlayan bir araştırma çalışmasıdır ve çeşitli araştırmalara göre genellikle büyük miktarda veri ile yapılmaktadır. Taramanın amacı; bir nesnenin, toplumun, kurumun, olayın doğasını ve özelliklerini belirlemektir. Tarama araştırması modelinin bir özelliği genellenebilir olmasıdır (Şimşek & Yıldırım, 2011). Bu araştırmanın evreni Adıyaman ili'nin merkez İlçesi'ndeki okullarda görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırma örneklemini ise "Sample Size" güç hesaplama yöntemi ile Adıyaman ilinde bulunan Demokrasi ilkökulu, Dumlupınar MTAL, 100.Yıl ilkökulu, Mehmet Akif Ersoy ilkökulu ve Fuat Sezgin Ortaokulunda bulunan 174 öğretmen oluşturmaktadır.

Bu çalışmada kullanılmış olan veri toplama aracı iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde yaş, cinsiyet, medeni durum, meslekteki kıdem, okul türü gibi demografik bilgiler yer alırken ikinci bölümde örgütsel presenteeism ölçeği kullanılmıştır. Örgütsel presenteeism ölçeği 14 madde ve 3 boyuttan oluşmaktadır.

Bu çalışmada öğretmenlerinin örgütsel presenteeism düzeylerini farklı değişkenlere göre ortaya çıkarması, kısa zaman diliminde cevaplanabilmesi, uygulanmasının ve değerlendirmesinin basit olması ayrıca önceden öğretmenlere uygulanmış olmasından kaynaklı örgütsel presenteeism ölçeği kullanılmıştır. Örgütsel presenteeism ölçeğinin Türkçeye uyarlanması, Uslukaya, Demirtaş ve Alanoğlu (2022) tarafından gerçekleştirilmiştir.

Araştırma verilerinin analizleri SPSS istatistik programında yapılmıştır. Öncelikle normallik varsayımı (Skewness ve kurtosis) test edilmiştir. Normallik varsayımında; verilerin dağılımı normal dağılım çıkarsa parametrik analizlerden fark testleri için bağımsız örneklem T testi ile Tek yönlü Varyans (ANOVA) analizi; korelasyona bakmak içinde Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Verilen normal dağılım göstermediğinde non-parametrik analizlerden fark testleri için Mann Whity U ile Kruskal Vals analizi; korelasyona bakmak içinde Spearman korelasyon analizi kullanılmıştır.

Tablo 1. Örgütsel Presenteeism Ölçeğinin Normallik Varsayımı Testi

Ölçek ve Alt Boyutları	Skewness	Std. Hata	Kurtosis	Std. Hata
Bireysel presenteeism alt boyutu	-.114	.184	-.639	.366
Örgütsel presenteeism alt boyutu	.222	.184	-1.088	.366
Çevresel presenteeism alt boyutu	.003	.184	-.465	.366
Örgütsel presenteeism ölçeği	-.060	.184	-.733	.366

*p < .05

Örgütsel presenteeism ölçeği ve alt boyutlarının çarpıklık ve basıklık değerleri +1,0 ile -1,0 arasındadır. Araştırma ölçeğinin analizinde Hair ve diğerlerine (2013) göre çarpıklık ve basıklık değeri +1.0 ile -1.0 arasında olduğunda parametrik test olarak kabul edilebilir ve buna göre işlem yapılabilir (Hair, Black, Babin, Anderson, & Tatham, 2013). Aynı şekilde Tabachnick ve Fidell'e göre çarpıklık ve basıklık değeri +1,5 ile -1,5 arasında olduğunda parametrik test olarak kabul edilebilir ve buna göre işlem yapılabilir (Tabachnick & Fidell, 2013).

3. Bulgular

Araştırmanın demografik değişkenlerine ait bulgular aşağıda birlikte verilmiştir.

Tablo 2. Demografik Değişkenlere Göre Dağılım

Değişken	Grup	Sayı (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	101	58.0
	Erkek	73	42.0
Yaş Grupları	20-30 yaş arası	7	4.0
	31-40 yaş arası	56	32.2
	41-50 yaş arası	76	43.7
	51 yaş ve üzeri	35	20.1
Medeni durumu	Evli	155	89.1
	Bekar	19	10.9
Eğitim durumu	Lisans	145	83.3
	Yüksek Lisans	29	16.7
Kıdem Yılı	1-5 yıl arası	11	6.3
	6-10 yıl arası	11	6.3
	11-15 yıl arası	36	20.7
	16-20 yıl arası	35	20.1
	21 yıl ve üzeri	81	46.6
Toplam		174	100.0

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya katılım sağlayanların % 58,0'ının kadın olduğu; % 43,7'sinin 41-50 yaş arası olduğu; % 89,1'inin evli olduğu; % 83,3'ünün lisans mezunu olduğu ve % 46,6'sının 21 yıl ve üzeri mesleki kıdemi olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3. Ölçek ve Alt Boyutların Düzeylerinin İncelenmesi

Ölçek ve Alt Boyutları	N	Minimum	Maximum	Ort	Std. Sapma
Bireysel presenteeism alt boyutu	174	1.00	3.60	2.2218	.59689
Örgütsel presenteeism alt boyutu	174	1.33	4.67	2.6638	.78429
Çevresel presenteeism alt boyutu	174	1.00	5.00	2.8544	.96862
Örgütsel presenteeism ölçeği	174	1.29	3.93	2.5468	.60011

*p < .05

Yukarıdaki tabloya göre katılımcıların örgütsel presenteeism ölçeği ve alt boyutları ilişkin veriler bulunmaktadır. Örgütsel presenteeism genel ortalaması $2,54 \pm 0,60$ olduğu tespit edilmiştir. Alt boyutlar arasında en yüksek Çevresel presenteeism alt boyutu ($2,85 \pm 0,97$) en düşük ise Bireysel presenteeism alt boyutu ($2,22 \pm 0,60$) düzeyi olduğu çıkmıştır.

Örgütsel presenteeism ölçeği ve alt boyutları cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için t testi kullanıldı. Aşağıdaki ilk tablo tanımlayıcı bir istatistik tablosudur. Yani her grupta kaç kişi olduğunu ve her grubun ortalamasını, standart sapmasını gösteren bir tablodur.

Tablo 4. Ölçeklerin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Ölçek ve Alt Boyutları	Cinsiyet	N	Ortalama	S.S.	t	df	p
Bireysel presenteeism alt boyutu	Kadın	101	2.2277	.62034	.153	172	.879
	Erkek	73	2.2137	.56699			
Örgütsel presenteeism alt boyutu	Kadın	101	2.7294	.74081	1.300	172	.195
	Erkek	73	2.5731	.83748			
Çevresel presenteeism alt boyutu	Kadın	101	2.7525	.98054	-1.641	172	.103
	Erkek	73	2.9954	.94034			
Örgütsel presenteeism ölçeği	Kadın	101	2.5552	.58440	.216	172	.830
	Erkek	73	2.5352	.62510			

*p < .05

Bağımsız örneklem t testi, katılımcıların Örgütsel presenteeism ölçeği ve alt boyutları tutumlarındaki cinsiyet farklılıklarını ortaya çıkarmak için kullanılmıştır. Analizin sonucunda, Örgütsel presenteeism ölçeği ve alt boyutlarının kadın ve erkeğe göre değişmediği ortaya çıkmıştır. Örgütsel presenteeism ölçeği ve alt boyutlarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla parametrik testlerden biri olan ANOVA testi kullanıldı. Aşağıdaki ilk tablo tanımlayıcı bir istatistik tablosudur. Yani her grupta kaç kişi olduğunu ve her grubun ortalamasını, standart sapmasını gösteren bir tablodur.

Tablo 5. Ölçeklerin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

f. x ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	X	S.S.	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p
Bireysel presenteeism alt boyutu	20-30 yaş arası	7	2.5143	.62029	Gruplar arası	4.225	3	1.408	4.170	.007*
	31-40 yaş arası	56	2.3929	.57076	Grup içi	57.412	170	.338		
	41-50 yaş arası	76	2.1737	.58181	Toplam	61.637	173			
	51 yaş ve üzeri	35	1.9943	.58909						2>4
	Total	174	2.2218	.59689						
Örgütsel presenteeism alt boyutu	20-30 yaş arası	7	2.5238	.61935	Gruplar arası	1.927	3	.642	1.045	.374
	31-40 yaş arası	56	2.8125	.79268	Grup içi	104.488	170	.615		
	41-50 yaş arası	76	2.5811	.81627	Toplam	106.415	173			
	51 yaş ve üzeri	35	2.6333	.72061						
	Total	174	2.6638	.78429						
Çevresel presenteeism alt boyutu	20-30 yaş arası	7	2.2857	.67847	Gruplar arası	11.697	3	3.899	4.401	.005*
	31-40 yaş arası	56	3.0833	.90843	Grup içi	150.615	170	.886		
	41-50 yaş arası	76	2.9298	.95734	Toplam	162.312	173			
	51 yaş ve üzeri	35	2.4381	.99598						2>4
	Total	174	2.8544	.96862						
Örgütsel presenteeism ölçeği	20-30 yaş arası	7	2.4694	.46081	Gruplar arası	3.015	3	1.005	2.881	.037*
	31-40 yaş arası	56	2.7207	.53941	Grup içi	59.288	170	.349		
	41-50 yaş arası	76	2.5103	.61927	Toplam	62.303	173			
	51 yaş ve üzeri	35	2.3633	.62423						2>4
	Total	174	2.5468	.60011						

*p < .05

Yukarıdaki ANOVA tablosuna göre örgütsel presenteeism ölçeği ve alt boyutlarına ait genel puanlar incelendiğinde; yaş değişkenine göre farklılık çıkmıştır. Bu durumda hangi gruplarda farklılık olup olmadığının tespiti için posthoc analizlerinden Scheffe/ LSD testi yapılır. Scheffe/ LSD analizi sonucuna göre; katılımcıların bireysel presenteeism alt boyutunda; 31-40 yaş aralığındaki grubun Bireysel presenteeism algısı 51 yaş ve üstü gruplarından daha yüksek çıkmıştır. Katılımcıların Çevresel presenteeism alt boyutunda; 31-40 yaş aralığındaki grubun Çevresel presenteeism algısı 51 yaş ve üstü gruplarından daha yüksek çıkmıştır. Katılımcıların örgütsel presenteeism genel ölçeğinde; 31-40 yaş aralığındaki grubun Örgütsel presenteeism genel algısı 51 yaş ve üstü gruplarından daha yüksek çıkmıştır.

Örgütsel presenteeism ölçeği ve alt boyutlarının medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için t testi kullanılmıştır. Aşağıdaki ilk tablo tanımlayıcı bir istatistik tablosudur. Yani her grupta kaç kişi olduğunu ve her grubun ortalamasını, standart sapmasını gösteren bir tablodur..

Tablo 6. Ölçeklerin Medeni Durum Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Ölçek ve alt boyutları	Medeni durum	N	Ortalama	S.S.	t	df	p
Bireysel presenteeism alt boyutu	Evli	155	2.2361	.59149	.901	172	.369
	Bekar	19	2.1053	.64418			
Örgütsel presenteeism alt boyutu	Evli	155	2.6613	.79078	-.120	172	.905
	Bekar	19	2.6842	.74927			
Çevresel presenteeism alt boyutu	Evli	155	2.8796	.96988	.979	172	.329
	Bekar	19	2.6491	.95887			
Örgütsel presenteeism ölçeği	Evli	155	2.5562	.59600	.590	172	.556
	Bekar	19	2.4699	.64432			

*p < .05

Bağımsız örneklem t testi, katılımcıların örgütsel presenteeism ölçeği ve alt boyutları tutumlarındaki medeni durum farklılıklarını ortaya çıkarmak için kullanılmıştır. Analizin sonucunda, Örgütsel presenteeism ölçeği ve alt boyutlarının evli ve bekara göre değişmediği ortaya çıkmıştır.

Örgütsel presenteeism ölçeği ve alt boyutlarının eğitim durumu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için t testi kullanıldı. Aşağıdaki ilk tablo tanımlayıcı bir istatistik tablosudur. Yani her grupta kaç kişi olduğunu ve her grubun ortalamasını, standart sapmasını gösteren bir tablodur.

Tablo 7. Ölçeklerin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Ölçek ve Alt Boyutları	Öğrenim durumu	N	Ortalama	S.S.	t	df	p
Bireysel presenteeism alt boyutu	Lisans	145	2.1779	.57014	-2.194	172	.030*
	Yüksek Lisans	29	2.4414	.68531			
Örgütsel presenteeism alt boyutu	Lisans	145	2.6241	.79100	-1.497	172	.136
	Yüksek Lisans	29	2.8621	.73066			
Çevresel presenteeism alt boyutu	Lisans	145	2.8322	.96795	-.676	172	.500
	Yüksek Lisans	29	2.9655	.98135			
Örgütsel presenteeism ölçeği	Lisans	145	2.5094	.58450	-1.853	172	.066
	Yüksek Lisans	29	2.7340	.65156			

*p < .05

Bağımsız örneklem t testi, katılımcıların Örgütsel presenteeism ölçeği ve alt boyutlarının öğrenim durumuna göre tutum farklılıklarını ortaya çıkarmak amacıyla kullanılmıştır. Analiz sonucuna göre, Bireysel presenteeism alt boyutunda yüksek lisans mezunlarının Bireysel presenteeism algıları lisans mezunlarından daha yüksek çıkmıştır. Diğer yandan geriye kalan alt boyut ve ölçek genelinde öğrenim durumuna göre fark çıkmamıştır. Örgütsel presenteeism ölçeği ve alt boyutlarının mesleki deneyim değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemek amacıyla parametrelerden biri olan ANOVA testi kullanılmıştır. Aşağıdaki ilk tablo tanımlayıcı bir istatistik tablosudur. Yani her grupta kaç kişi olduğunu ve her grubun ortalamasını, standart sapmasını gösteren bir tablodur.

Tablo 8. Ölçeklerin Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Karşılaştırılması

f. x ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	X	S.S.	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p
Bireysel presenteeism alt boyutu	1-5 yıl arası	11	2.3455	.58713	Gruplar arası	3.744	4	.936	2.732	.031*
	6-10 yıl arası	11	2.2364	.67420	Grup içi	57.893	169	.343		
	11-15 yıl arası	36	2.3556	.57592	Toplam	61.637	173			
	16-20 yıl arası	35	2.3943	.55197						3.4>5
	20 yıl ve üzeri	81	2.0691	.59090						
	Total	174	2.2218	.59689						
Örgütsel presenteeism alt boyutu	1-5 yıl arası	11	2.4848	.61217	Gruplar arası	3.693	4	.923	1.519	.199
	6-10 yıl arası	11	2.7273	.94948	Grup içi	102.722	169	.608		
	11-15 yıl arası	36	2.8935	.87392	Toplam	106.415	173			
	16-20 yıl arası	35	2.7429	.73358						
	20 yıl ve üzeri	81	2.5432	.74943						
	Total	174	2.6638	.78429						
Çevresel presenteeism alt boyutu	1-5 yıl arası	11	2.2424	.70065	Gruplar arası	16.842	4	4.210	4.891	.001*
	6-10 yıl arası	11	2.6667	.47140	Grup içi	145.470	169	.861		
	11-15 yıl arası	36	3.2963	.92848	Toplam	162.312	173			
	16-20 yıl arası	35	3.1048	1.04090						3>1.5
	20 yıl ve üzeri	81	2.6584	.94424						
	Total	174	2.8544	.96862						
Örgütsel presenteeism ölçeği	1-5 yıl arası	11	2.3831	.50535	Gruplar arası	4.942	4	1.236	3.640	.007*
	6-10 yıl arası	11	2.5390	.64789	Grup içi	57.361	169	.339		
	11-15 yıl arası	36	2.7877	.55156	Toplam	62.303	173			
	16-20 yıl arası	35	2.6959	.58578						3>5
	20 yıl ve üzeri	81	2.3986	.59471						
	Total	174	2.5468	.60011						

*p < .05

Yukarıdaki ANOVA tablosuna göre Örgütsel presenteeism ölçeği ve alt boyutlarına ait genel puanlar incelendiğinde; istatistiksel olarak farklılık çıkmıştır. Bu durumda hangi gruplarda farklılık olup olmadığının tespiti için posthoc analizlerinden Scheffe/ LSD testi yapılır.

Scheffe/ LSD analizi sonucuna göre;

Katılımcıların Bireysel presenteeism alt boyutunda; 11-15 yıl arası yıl aralığı ve 16-20 yıl aralığında mesleki deneyime sahip grubun Bireysel presenteeism algısı 20 yıl ve üzeri aralığı gruplarından daha yüksek çıkmıştır. Katılımcıların Çevresel presenteeism alt boyutunda; 11-15 yıl arası yıl aralığında mesleki deneyime sahip grubun Çevresel presenteeism algısı 1-5 yıl arası ve 20 yıl ve üzeri aralığı gruplarından daha yüksek çıkmıştır. Katılımcıların Örgütsel presenteeism genel ölçeğinde; 11-15 yıl arası yıl aralığında mesleki deneyime sahip grubun Örgütsel presenteeism genel algısı 20 yıl ve üzeri aralığı gruplarından daha yüksek çıkmıştır.

Aşağıdaki tabloda örgütsel presenteeism ve alt ölçeklerinin parametrik analizlerden olan Pearson korelasyon analizine dair bulgular yer almaktadır.

Tablo 9. Ölçekler ve Alt Boyutlarla Korelasyon Tablosu

No	Ölçek ve alt boyutlar	Bireysel presenteeism	Örgütsel presenteeism	Çevresel presenteeism	Örgütsel presenteeism ölçeği
1	Bireysel presenteeism alt boyutu	1	.326**	-.030	.907**
2	Örgütsel presenteeism alt boyutu		1	.285**	.634**
3	Çevresel presenteeism alt boyutu			1	.294**
4	Örgütsel presenteeism ölçeği				1

*p < .05

Yukarıda yer alan tabloda korelasyon analizine dair bulgulara göre; araştırmada yer alan katılımcıların, Bireysel presenteeism alt boyutu ile Örgütsel presenteeism alt boyutu arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki mevcuttur. ($r=0,326$, $p<0,01$). Örgütsel presenteeism alt boyutu ile Çevresel presenteeism alt boyutu arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki mevcuttur. ($r=0,285$, $p<0,01$). Ancak Bireysel presenteeism alt boyutu ile Çevresel presenteeism alt boyutu arasında herhangi bir ilişki çıkmamıştır ($r=-0,030$).

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada, Adıyaman ili merkez ilçesindeki okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel presenteeism düzeyleri incelenmiş ve çeşitli demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular ışığında, öğretmenlerin örgütsel presenteeism düzeylerinin genel olarak orta seviyede olduğu belirlenmiştir. Alt boyutlar açısından en yüksek ortalama çevresel presenteeismde, en düşük ortalama ise bireysel presenteeismde tespit edilmiştir.

Cinsiyet, medeni durum ve büyük ölçüde eğitim durumu gibi değişkenler presenteeism düzeylerinde anlamlı farklılık yaratmazken, yaş ve mesleki deneyim değişkenleri bazı alt boyutlarda anlamlı farklılıklar göstermiştir. Özellikle 31-40 yaş arası öğretmenler ile 11-15 yıl arası mesleki deneyime sahip öğretmenlerin presenteeism algılarının, 51 yaş ve üzeri öğretmenlere ve 20 yıl üzeri deneyime sahip öğretmenlere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu durum, orta yaş ve deneyim düzeyindeki öğretmenlerin daha fazla sorumluluk hissettikleri, ekipteki yerlerini daha fazla önemsediklerini ve mesleki bağlılıklarının yüksek olabileceğini göstermektedir. Araştırmalar, presenteeism'in bir dizi işyeri faktörü ve demografik özelliklerden etkilendiğini göstermektedir. Özellikle, 31-40 yaşları arasında ve 11-15 yıllık deneyime sahip öğretmenler, daha yaşlı öğretmenlere veya 20 yılı aşkın deneyime sahip öğretmenlere kıyasla daha yüksek presenteeism düzeyleri bildirmiştir. Bu görüş, Rantanen ve Tuominen'in (2010), genç ve orta yaşlı çalışanların işyerindeki beklentilerin daha yüksek olması ve rollerine daha fazla kişisel yatırım yapmaları nedeniyle sıklıkla presenteeism sergilediklerini öne süren bulguları ile uyumludur. Eğitim bağlamında, profesyoneller genellikle sorumluluklarına karşı kültürel bir bağlılığın parçası olarak daha yüksek presenteeism düzeyleri sergilerler (Allemann vd., 2019).

Bununla birlikte, bireysel presenteeism ile örgütsel presenteeism ve çevresel presenteeism arasında anlamlı pozitif ilişkiler bulunmuştur. Bu bulgu, çalışanların bireysel sağlık durumlarına rağmen iş yerinde bulunma eğilimlerinin, kurumun yapısı ve çevresel faktörlerle de ilişkili olduğunu göstermektedir. Bireysel presenteeism

ile örgütsel/çevresel presenteeism arasındaki ilişki, bireysel sağlık koşullarının işyeri ortamlarıyla olan karşılıklı bağlantısını vurgulamaktadır. Bu bulgu, bireysel sağlığın sadece presenteeism'i etkilemekle kalmayıp, işyerindeki çeşitli stres faktörleri arasında aracı görevi gördüğünü öne süren Ammendolia ve arkadaşlarının (2016) sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Ayrıca, araştırmalar destekleyici çalışma ortamlarının sağlık koşullarının olumsuz etkilerini hafifleterek presenteeism düzeylerini azaltabileceğini vurgulamıştır (Li vd., 2023).

İlginç bir şekilde, cinsiyet ve eğitim durumu gibi demografik değişkenler presenteeism düzeylerini önemli ölçüde etkilemese de, literatür bu tür faktörlerin işyeri dinamiklerini şekillendirmede dolaylı bir rol oynayabileceğini göstermektedir. Örneğin, genellikle bakım ve eğitim rollerinde toplanan kadınlar, hasta olsalar bile işe gitmeye zorlayan yapısal baskılarla karşılaşabilirler (Song, 2024). Öğretmenlerin öğrencilerine ve eğitim topluluğuna karşı hissettikleri bu sorumluluk algısı, işte bulunma zorunluluğu hissini artırabilir (Ferreira vd., 2021).

Özetle, mevcut bulgular, bazı demografik değişkenlerin bu çalışmadaki öğretmenlerin presenteeism düzeylerini doğrudan etkilememesine rağmen, yaş ve deneyim yıllarının presenteeism artışıyla ilişkili önemli faktörler olduğunu göstermektedir. Ayrıca, bireysel sağlık ve örgütsel bağlam arasındaki etkileşim, yapısal ve kültürel iş faktörlerinin desteklediği presenteeism'i anlamaya yönelik çok yönlü bir yaklaşımı yansıtmaktadır. Bu nedenle, presenteeism ile mücadeleye yönelik çabalar, bu dinamikleri, özellikle mesleki bağlılıkla ilişkili yaş ve deneyimin etkilerini ve eğitim ortamlarında sağlık algılarını etkileme konusunda ortamın rolünü dikkate almalıdır.

Bu araştırmanın bulgularına dayalı olarak öğretmenlerin örgütsel presenteeism davranışlarını azaltmak ve daha sağlıklı bir iş ortamı oluşturmak adına çeşitli öneriler geliştirilmiştir. Öncelikle, okul yöneticileri ve eğitim kurumları, öğretmenlerin sağlıklarını riske atarak işe gelmelerine neden olan kültürel ve yapısal faktörleri göz önünde bulundurmalı ve bu konuda önleyici politikalar geliştirmelidir. Özellikle yöneticilerin baskılayıcı tutumları, yetersiz izin uygulamaları ve çalışanlar arasında gelişen aşırı sorumluluk bilinci, presenteeism davranışlarını beslemektedir. Bu nedenle, çalışan sağlığını önceleyen bir yönetim anlayışı benimsenmeli, hasta çalışanların işe gelmek yerine dinlenmeye teşvik edildiği açık bir kurumsal politika oluşturulmalıdır.

Presenteeism'in zararları konusunda hem yöneticiler hem de öğretmenler bilinçlendirilmelidir. Bu doğrultuda hizmet içi eğitim programları, seminerler ve bilgilendirici dokümanlarla öğretmenlerin iş-yaşam dengesi konusunda farkındalıkları artırılabilir. Eğitim camiasında, hastalığın zayıflık değil, doğal bir durum olduğu anlayışı benimsetilmelidir.

Ayrıca, yıllık izinler, hastalık izinleri ve esnek çalışma olanakları gibi hakların kullanımında öğretmenlerin önünü açan ve onları bu haklardan yararlanma konusunda teşvik eden düzenlemelere gidilmelidir. Kurum içinde bu hakların kötüye kullanımı kadar, kullanılmamasının da zarar verdiği konusunda ortak bir bilinç geliştirilmelidir. Özellikle akademik başarı baskısı ve performans odaklı kültürün olumsuz etkileri, çalışan sağlığı önceliklendirilerek dengelenmelidir.

Araştırma bulgularına göre, 31-40 yaş arası öğretmenlerin ve 11-15 yıl arası mesleki deneyime sahip öğretmenlerin presenteeism düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum, bu gruplarda sorumluluk duygusunun ve bağlılık hissini daha yoğun olabileceğini göstermektedir. Bu nedenle, bu yaş ve kıdem grubundaki öğretmenlere yönelik özel destek mekanizmaları geliştirilmeli; gerektiğinde rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinden yararlanmaları sağlanmalıdır.

İleri düzeyde araştırmaların yapılması da oldukça önemlidir. Bu çalışmanın yalnızca bir ilde yapılmış olması, genelleme yapılmasını kısıtlayabilir. Farklı illerde ve eğitim kademelerinde yapılacak nicel ve nitel çalışmalarla öğretmenlerde presenteeism davranışlarının daha kapsamlı biçimde anlaşılması mümkün olacaktır. Özellikle görüşme ve odak grup gibi nitel veri toplama teknikleriyle öğretmenlerin işe hasta gelme nedenleri, kurumsal dinamikler ve kişisel algılar daha derinlemesine analiz edilebilir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin sağlıklı bir çalışma ortamında, bedensel ve ruhsal açıdan güçlenerek çalışmaları için kurumsal desteğin artırılması, yönetsel anlayışın dönüştürülmesi ve mevcut politikalarda iyileştirmelere gidilmesi gerekmektedir. Presenteeism, sadece bireysel bir tercih değil, sistemsal bir sorun olarak ele alınmalı ve bu doğrultuda çok boyutlu çözümler geliştirilmelidir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Yazarlarının katkı oranı eşit düzeydedir.

Çıkar Çatışması

Bu araştırmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Abasilim, U. D., Salau, O. P., & Falola, O. H. (2015). Toward an understanding of presenteeism and its effects in the workplace. *Journal of Public Administration & Management*, 1(1), 74–85.
- Akdoğan, A., Bayram, A., & Harmancı, Y. K. (2018). Algılanan örgütsel adalet ve işte var olamama (presenteeism) ilişkisinde stresin aracı rolü. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 197–211.
- Allemann, A., Siebenhüner, K., & Hämmig, O. (2019). Predictors of presenteeism among hospital employees—a cross-sectional questionnaire-based study in switzerland. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 61(12), 1004–1010. <https://doi.org/10.1097/jom.0000000000001721>
- Ammendolia, C., Côté, P., Cancelliere, C., Cassidy, J., Hartvigsen, J., Boyle, E., ... & Amick, B. (2016). Healthy and productive workers: using intervention mapping to design a workplace health promotion and wellness program to improve presenteeism. *BMC Public Health*, 16(1). <https://doi.org/10.1186/s12889-016-3843-x>
- Avcı, N. (2023). Örgütsel sinizm, örgütsel sessizlik, işte sözde var olma ve sessiz istifa arasındaki ilişkiler: İstanbul Maltepe Belediyesi örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 14(39), 968–989.
- Baker-McCleary, D., Greasley, K., Dale, J., & Griffith, F. (2010). Absence management and presenteeism: The pressures on employees to attend work and the impact of attendance on performance. *Human Resource Management Journal*, 20(3), 311–328.
- Çelik, M., & Durmuş, A. (2024). İş performansında presenteizmin etkisi: İş yerinde mutluluğun aracılık rolü. *Mevzu-Sosyal Bilimler Dergisi*, (12), 1027–1064.
- Çiftçi, B. (2010). İşte var ol(ama)ma sorunu ve işletmelerin uygulayabileceği çözüm önerileri. *Çalışma ve Toplum*, 1(24), 153–174.
- Dewa, C. S., McDaid, D., & Ettner, S. L. (2007). An international perspective on worker mental health problems: Who bears the burden and how are costs addressed? *Canadian Journal of Psychiatry*, 52(6), 346–356.
- Dietz, C., & Scheel, T. (2017). Leadership and presenteeism among scientific staff: The role of accumulation of work and time pressure. *Frontiers in Psychology*, 8, 1885. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01885>
- Ferreira, P., Barros, A., Pereira, N., Marques-Pinto, A., & Simão, A. (2021). How presenteeism shaped teacher burnout in cyberbullying among students during the covid-19 pandemic. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.745252>
- Gilbreath, B., & Karimi, L. (2012). Supervisor behavior and employee presenteeism. *International Journal of Leadership Studies*, 7(1), 114–131.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2013). *Multivariate data analysis*. Pearson Education Limited.
- Johns, G. (2010). Presenteeism in the workplace: A review and research agenda. *Journal of Organizational Behavior*, 31(4), 519–542. <https://doi.org/10.1002/job.630>
- Karagöz, Ş., & Bektaş, M. (2020). Presenteeism'in tükenmişliğe etkisi: Bir alan araştırması. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 25(4), 385–401.
- Karanika-Murray, M., Pontes, H. M., Griffiths, M. D., & Biron, C. (2015). Sickness presenteeism determines job satisfaction via affective-motivational states. *Social Science & Medicine*, 139, 100–106.
- Kinman, G., & Wray, S. (2018). Presenteeism in academic employees—Occupational and individual factors. *Occupational Medicine*, 68(1), 46–50. <https://doi.org/10.1093/occmed/kqx191>

- Lack, D. M. (2011). Presenteeism revisited: A comprehensive review. *AAOHN Journal*, 59(2), 77–91.
- Li, Y., Wu, J., Liu, X., Zhang, J., Zhong, X., & He, L. (2023). Latent profile analysis and influence factors study of presenteeism among icu nurses in china. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1259333>
- Lohaus, D., & Habermann, W. (2019). Presenteeism: A review and research directions. *Human Resource Management Review*, 29(1), 43–58.
- Oluyemi, J. A., Adejoke, J. A., & Deborah, A. (2019). Presenteeism in workplaces and its implications on employees' health: Experiences of bankers in the Nigerian banking sector. *Journal of Language, Technology & Entrepreneurship in Africa*, 10(1), 82–93.
- Öztürk, Y., & Öztürk, A. (2023). İş güvencesizliği algısının presenteeizm düzeyine etkisinde duygusal tükenmişliğin aracı rolü: Turizm sektörü çalışanlarına yönelik bir araştırma. *Journal of Tourism & Gastronomy Studies*, 11(3), 2401–2417.
- Prater, T., & Smith, K. (2011). Underlying factors contributing to presenteeism and absenteeism. *Journal of Business & Economics Research*, 9(6), 1–14.
- Rantanen, I. and Tuominen, R. (2010). Relative magnitude of presenteeism and absenteeism and work-related factors affecting them among health care professionals. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 84(2), 225–230. <https://doi.org/10.1007/s00420-010-0604-5>
- Rhodes, S. M., & Collins, S. K. (2015). The organizational impact of presenteeism. *Radiology Management*, 37(5), 27–32.
- Song, I. (2024). Prevalence and risk factors of presenteeism during the covid-19 pandemic in korea: analysis of population-based panel data. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, 37(6), 617–629. <https://doi.org/10.13075/ijomeh.1896.02490>
- Şeremet, G. G., Öztürk, Z., & Yılık, P. (2023). Sağlık çalışanlarının presenteeizm (işte var olmama) algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*, 58(2), 1342–1358.
- Şimşek, A., & Yıldırım, A. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınevi.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson.
- Uslukaya, A., Demirtaş, Z., & Alanoğlu, M. (2022). Perceived-teacher presenteeism scale: A scale development study. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 848–866.
- Widera, E., Chang, A., & Chen, H. L. (2010). Presenteeism: A public health hazard. *Journal of General Internal Medicine*, 25, 1244–1247.
- Yılmaz, S., & Söyük, S. (2024). Literatürde tartışmalı bir kavram: Presenteeism. *Sağlık Akademisi Kastamonu*, 9(1), 196–215.

EXTENDED ABSTRACT

This study was conducted to determine teachers' perceptions of organizational presenteeism (coming to work while sick) and to reveal whether these perceptions vary according to various socio-demographic variables. Presenteeism is defined as the phenomenon of individuals coming to work even when they do not feel well physically, mentally, or emotionally, resulting in reduced productivity. This situation can have serious consequences for employee health, organizational efficiency, and workplace climate. When considering the education sector specifically, teachers coming to work even when they are ill can negatively affect both their own health and the educational processes of their students.

Within the theoretical framework of the study, the definitions, causes, and effects of presenteeism were examined in light of the literature; in particular, health status, job security, sense of individual responsibility,

organizational pressures, managers' attitudes, and workplace policies were emphasized as the main factors influencing this behavior. While presenteeism is generally addressed in the literature in the context of private sector employees or healthcare personnel, only a limited number of studies have focused on education workers. Therefore, this study makes an original contribution in terms of assessing the levels of presenteeism among teachers.

The research was designed according to the general survey model of quantitative research methods. The study group consisted of a total of 174 teachers working in five state schools in the central district of Adıyaman province. In addition to a demographic information form, the Organizational Presenteeism Scale developed by Uslukaya, Demirtaş, and Alanoğlu (2022), consisting of 14 items and three sub-dimensions (individual, organizational, and environmental presenteeism), was used as the data collection tool. The data were analyzed using the SPSS program; after normality tests, independent sample t-tests, one-way ANOVA, and Pearson correlation analyses were performed.

According to the research results, teachers' organizational presenteeism levels were found to be moderate. When the sub-dimensions were examined, it was determined that the perception of environmental presenteeism was the highest, while the perception of individual presenteeism was the lowest. No significant differences were found in presenteeism levels according to gender, marital status, and educational status variables. However, statistically significant differences emerged in some sub-dimensions according to age and professional experience variables. In particular, teachers aged 31–40 and with 11–15 years of professional experience had higher presenteeism levels than other groups.

Correlation analyses showed positive and significant relationships between the sub-dimensions. These findings reveal that teachers' presenteeism behaviors are influenced not only by individual preferences but also by structural factors such as workplace culture, managerial attitudes, and working conditions.

In this context, it is necessary to develop school environments that prioritize teachers' health and include supportive and flexible structures regarding leave usage. Additionally, providing awareness and leadership training for managers on the harms of presenteeism would be an important step toward enhancing employee well-being. The research aims to contribute to the review and development of policies related to employee health in educational organizations.

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

Taşımalı Okullarda Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Özkan Çelik¹

Seda Çelik²

Ahmet Kaba³

Atıf/Reference: Çelik, Ö., Çelik, S. ve Kaba, A. (2025). Taşımalı Okullarda Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Yönetim ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 107-118.

Özet

Bu araştırma, taşımalı eğitim veren okullardaki yöneticilerin karşılaştığı sorunları sistematik bir şekilde incelemeyi ve bu sorunlara yönelik somut çözüm önerileri geliştirmeyi amaçlamaktadır. Samsun İlinde taşımalı eğitim yapılan okullarda görev yapan 12 yönetici (okul müdür, müdür başyardımcı ve müdür yardımcısı) ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak veriler toplanmıştır. Okul yöneticilerine beş açık uçlu soru yöneltilmiş ve alınan cevaplar içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. Araştırma bulguları, taşımalı eğitimin organizasyonel yapısındaki aksaklıkların, denetim eksikliklerinin ve ihale süreçlerindeki sorunların okul yöneticileri üzerinde büyük bir yük oluşturduğunu göstermiştir. Farklı kademelerdeki öğrencilerin aynı servislerle taşınması, bekleme sürelerini uzatarak eğitim sürecini olumsuz etkilemektedir. Ayrıca, okul yöneticilerine servis denetimi gibi ek sorumluluklar verilmesi, yetkinlik eksikliği nedeniyle verimsizliğe yol açmaktadır. Taşımalı eğitimde karşılaşılan diğer sorunlar arasında ailelerin eğitime yeterince katılım göstermemesi, ekonomik yetersizlikler, mevsimlik tarım işçiliği gibi faktörlerin öğrenci devam sıklığını olumsuz etkilemesi yer almaktadır. Araştırma sonucunda, taşımalı eğitimin etkinliğini artırmak için bir dizi öneri sunulmuştur. Bunlar arasında denetim mekanizmalarının güçlendirilmesi, ihale süreçlerinin şeffaf ve kalite odaklı hale getirilmesi, alternatif güzergah planlamalarının yapılması ve okul yöneticilerine ek görev yüklenmesinin engellenmesi yer almaktadır. Ayrıca, veli katılımını artıracak bilinçlendirme programlarının uygulanması ve öğretmenler ile servis şoförlerine yönelik eğitim programlarının düzenlenmesi önerilmektedir. Bu bulgular, taşımalı eğitimde yaşanan sorunlara dair farkındalığı artırmakta ve eğitim politikalarının bu alanlarda geliştirilmesine katkı sağlamaktadır.

Anahtar Sözcükler: Okul yöneticisi, taşımalı eğitim, sorunlar ve öneriler.

Problems Experienced by School Administrators Working in Transport Schools and Proposed Solutions

Abstract

This study aims to systematically examine the problems encountered by administrators in schools providing transportation services and to develop concrete solutions to these problems. Data was collected through semi-structured interviews with 12 administrators (school principals, deputy principals, and assistant principals) working in schools providing transportation-based education in Samsun Province. Five open-ended questions were posed to the school administrators, and the responses were analyzed using content analysis techniques. The research findings show that the organizational flaws in transportation-based education, lack of supervision, and problems in the tender processes create a heavy burden on school administrators. Transporting students from

¹ Uzman Öğretmen; Vakıfbank Atatürk Ortaokulu; <https://orcid.org/0009-0005-9707-3349>; zkn.clk@gmail.com;

² Uzman Öğretmen; Karşıyaka Şehit Yüzbaşı Mahmut Top İlkokulu; <https://orcid.org/0009-0001-4187-9117>; sdslelk55@gmail.com;

³ Okul Müdürü; Sevim Tokatlı Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi; <https://orcid.org/0009-0002-5842-6330>; afbahmet@hotmail.com;

different grades with the same services extends waiting times and negatively affects the education process. In addition, assigning additional responsibilities such as service supervision to school administrators leads to inefficiency due to lack of competence. Other problems encountered in transportation-based education include insufficient parental involvement in education, economic inadequacies, and seasonal agricultural work, which negatively affect student attendance. As a result of the research, a series of recommendations were made to increase the effectiveness of transportation-based education. These include strengthening control mechanisms, making tender processes transparent and quality-oriented, planning alternative routes, and preventing school administrators from being assigned additional tasks. Additionally, awareness programs to increase parent participation and training programs for teachers and bus drivers are recommended. These findings raise awareness of the challenges faced in transportation-based education and contribute to the development of educational policies in this area.

Keywords: School administrator, transportation education, problems, and suggestions.

1. Giriş

Taşımali eğitim sistemi, öğrencilere sürekli ikamet ettikleri bölge dışında eğitim alma fırsatı sunan bir sistem olarak tanımlanabilir. Özellikle kırsal ve ulaşım açısından zorlu bölgelerde, bu model, eğitimde eşitliği sağlama ve öğrencilerin okula erişimini artırma amacı gerçekleştirmektedir (Haşhaş, 2022). Taşımali eğitim, genellikle devlet destekli bir program olarak, uygun bütçe ve organizasyon ile yürütülmektedir. Bu sistem, merkezlerdeki okulları kapsayan programlar aracılığıyla, uzak bölgelerde yaşayan öğrencilerin eğitim hayatlarına entegre olmalarına olanak tanır (Turan, 2022). Okul otobüsleri veya diğer ulaşım araçları yardımıyla gerçekleştirilen taşıma işlemi, öğrenci sayısına ve coğrafi koşullara bağlı olarak değişiklik göstermektedir.

Bu sistemin temel amacı, dezavantajlı bölgelerde yaşayan öğrencilerin de nitelikli eğitim imkanlarına erişimini sağlamak ve eğitimde fırsat eşitliği ilkesi doğrultusunda sosyal adaleti artırmaktır. Taşımali eğitim, her ne kadar ulaşımı kolaylaştırır da, beraberinde bazı zorluklar ve yönetsel sorunları da getirmektedir. Bu sorunlar, genellikle ulaşım planlaması, öğrenci güvenliği, zaman yönetimi ve eğitim kalitesi ile bağlantılıdır. Buna ek olarak, taşıma süreçlerinin aksaması, özellikle kırsal kesimlerde eğitim sürecini olumsuz etkileyebilmektedir (Yurtbakan ve Altun, 2018).

Taşımali eğitim sisteminin sürdürülebilirliği, yöneticilerin etkin stratejiler geliştirmesi ile doğrudan ilişkilidir. Okul yönetimlerinin, öğrencilerin güvenliği ve eğitim kalitesini artırma yönündeki çabaları, eğitim sisteminin genel verimliliğini etkilemektedir (Usta ve Boğa, 2021). Ayrıca, yerel yönetimler ve eğitimcilerin iş birliği içerisinde olması, taşımali eğitimin başarılı bir şekilde yürütülmesini sağlamak açısından büyük önem arz etmektedir. Taşımali eğitim programlarının etkili bir şekilde yönetilmesi, sadece öğrencilerin akademik başarıları üzerinde değil, aynı zamanda toplumsal ve kültürel entegrasyon üzerinde de belirgin olumlu etkilere yol açmaktadır. Bu bağlamda, taşımali eğitim sisteminin incelenmesi, eğitim politikaları açısından vazgeçilmez bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır (Çetinkaya ve Üzümcü, 2021).

Özellikle taşımali eğitiminde uzmanlaşmış eğitim kurumlarının yönetimi, etkinliklerini ve genel kurumsal sağlıklarını engelleyebilecek çok sayıda zorlukla karşı karşıyadır. Bu araştırma, taşımali eğitimi veren okullarındaki yöneticilerin karşılaştığı belirli sorunları belirlemeyi ve bu sorunları çözmek için uygulanabilir yollar keşfetmeyi amaçlamaktadır. Okul yönetimine ilişkin çağdaş akademik görüşleri sentezleyerek, bu çalışma hem bu yöneticilerin karşılaştığı engelleri hem de operasyonel etkinliği ve eğitim sonuçlarını artırabilecek stratejileri aydınlatmayı amaçlamaktadır.

2. Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma deseniyle tasarlanmıştır. Nitel araştırma tasarımı felsefi arka plana önem verilmelidir. Bu çerçevede, nitel araştırmalarda epistemolojik olarak temel dört tipolojiden bahsetmektedir. Bunlar pozitivist/postpozitivist, yorumsamacı/yapısalcı, eleştirel ve post modern bakış açılarıdır. Bunlardan hermeneutik bakış açısı nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılır ve fenomenoloji, etnografi, hermenötik, örtük teori, natüralist/nitel araştırma gibi türlere ayrılır (Karasar, 2020). Bu yaklaşım, özünde felsefi bir bakış açısıyla fenomenolojik bir bakış açısı ortaya koymaktadır. Bu araştırmanın evrenini 2024-2025 Eğitim-Öğretim yılında Samsun ili merkezinde yer alan taşımali eğitim kurumlarında çalışan yöneticiler oluşturmaktadır.

Araştırmanın çalışma örneklemini toplam 12 kişi oluşturmaktadır. Araştırmada çalışma grubu, amaçlı örneklem tekniklerinden maksimum çeşitlilik örnekleme tekniğine uygun olarak belirlenmiştir. Maksimum çeşitlilik örneklemeindeki amaç, görece olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Çalışma grubu belirlenirken, cinsiyet ve yaş grubu değişkenleri de toplanmıştır. Katılımcıların kimliklerinin gizli tutulması etik açıdan uygun bulunduğu için kodlanarak kullanılacaktır (K1,K2,K3...).

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Verilerinin Dağılımı

Değişken	Grup	n	%
Cinsiyeti	Erkek	10	83.3
	Kadın	2	16.7
Görevi	Okul Müdürü	7	58.3
	Md. Başyardımcısı/Md. Yardımcısı	5	41.7
Yaş	30-40 yaş	7	58.3
	41-50 yaş	3	25.0
	51-60 yaş	2	16.7
Okul Yöneticiliğindeki Mesleki Deneyimi	1-10 yıl arası	2	16.7
	11-20 yıl arası	6	50.0
	21 yıl ve üstü	4	33.3
Görev Yaptığı Öğretim Kademesi	İlkokul	3	25.0
	Ortaokul	3	25.0
	Lise	6	50.0
	Toplam	12	100

Bu araştırmaya 12 kişi katılmıştır. Katılımcıların % 83,3'ünün erkek olduğu; % 58,3'ünün okul müdürü olduğu; % 58,3'ünün 30-40 yaş arası olduğu, % 50'sinin okul yöneticiliğindeki mesleki deneyiminin 11-20 yıl arası olduğu ve % 50'sinin görev yaptığı öğretim kademesinin lise olduğu tespit edilmiştir.

Bu çalışmada veri toplama yöntemi olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme katılımcının bir konu hakkındaki kişisel deneyimlerini, bakış açısını ve düşüncelerini kendi ifadeleri ile anlatmasına olanak sağlayan esnek bir yöntemdir. Bu yöntem ne tam yapılandırılmış görüşmeler kadar katı ne de yapılandırılmamış görüşmeler kadar esnektir; iki uç arasında yer almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Görüşme sorularının hazırlanmasında taşınalı eğitim ile ilgili alanyazın taraması yapılmıştır. Konu ile ilgili bilgiler toplandıktan sonra görüşme formunda olması gereken maddeler belirlenmiştir. Sorular hazırlandıktan sonra, eğitim yönetimi alanında uzman bir öğretim üyesinden uzman görüşü alınmış, ardından ön uygulama yapılarak görüşme formuna son şekli verilmiştir. Veriler, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında araştırmaya katılmayı kabul eden ve örnekleme ölçütlerine uygun olan taşınalı eğitim hizmeti veren okullardaki görevli 12 okul yöneticisinin (okul müdürü, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcısı) katılımıyla toplanmıştır. Görüşme öncesi, taşınalı eğitim hizmeti veren okullardaki görevli 12 okul yöneticisine araştırmaya katılmanın kendi istekleri dâhilinde olduğu, görüşmenin herhangi bir aşamasında görüşmeden çekilebilecekleri bildirilmiştir. Görüşme sorularının bulunduğu form taşınalı eğitim hizmeti veren okullardaki okul yöneticileri tarafından yazılı olarak doldurulmuştur. Araştırma kapsamında taşınalı eğitim veren okullardaki yöneticilerin karşılaştığı sorunları cevaplanmak üzere belirlenen sorular şunlardır: Taşınalı eğitim sürecinde;

1. Milli Eğitimden kaynaklanan sorunlar, nedenleri ve çözüm önerileri nelerdir?
2. Aileden kaynaklan; sorunlar, nedenleri ve çözüm önerileri nelerdir?
3. Çevreden kaynaklanan sorunlar, nedenleri ve çözüm önerileri nelerdir?
4. Görev yapan öğretmenlerden kaynaklanan sorunlar, nedenleri ve çözüm önerileri nelerdir?
5. Servis şoförlerinden kaynaklanan sorunlar nelerdir?

Katılımcılara ait yarı yapılandırılmış görüşme formu verilerinin değerlendirilmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi, araştırılan olgularla ilgili bilgi içeren materyallerin ayrıntılı bir şekilde incelenmesini ve betimsel özelliklerin ortaya çıkarılmasını sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu analiz tekniği, verilerin düzenlenmesini, sınıflandırılmasını, örüntülerin belirlenmesini ve temaların ortaya çıkarılmasını içerir. Katılımcıların sorulara verdikleri yanıtlar gruplandırılarak ana temalar belirlenmiştir. Temalara uygun kodlar alt başlıklar şeklinde gruplandırılarak yanıt veren kişi sayıları ve katılımcıların bazı ifadeleri doğrudan alıntı şeklinde verilerek okuyucunun daha sistemli bilgi alması sağlanmaya çalışılmıştır (Karasar, 2020).

Araştırmada, taşınalı eğitim hizmeti veren okullardaki görevli okul yöneticilerine görüşme formu iletilmiş ve yazılı olarak doldurmaları istenmiştir. Katılımcılara görüşmenin amacı, verilerin ne amaçla kullanılacağı, kişisel bilgilerinin kullanılmayacağı konularında yeterli bilgi verilmiştir. Olabildiğince kapsamlı veri elde etmek amacıyla görüşmelere yeterli süre ayrılmış ve güven ortamı oluşturulmuştur. Görüşmelerde yazılı cevaplar

alınmış daha sonra kayıtlar Word ortamına aktarılmıştır. Görüşme formunun hazırlanması aşamasında formdaki sorular hakkında proje danışmanı öğretim üyesinin görüşleri alınmış, formun kapsam geçerliliğinin sağlanmasına çalışılarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

3. Bulgular

Okul yöneticilerinin taşınmalı eğitime ilişkin görüşlerinin incelendiği bu araştırmada; yöneticilerin taşınmalı eğitimle ilgili sorunları ve çözüm önerilerine ilişkin görüşleri, MEB kaynaklı, aile kaynaklı, çevre kaynaklı, görev yapan öğretmen kaynaklı ve şoför kaynaklı şeklinde 5 temada incelenmiştir. Okul yöneticilerin görüşlerine ilişkin bu temalarda toplam 24 kategoride 63 koda ulaşılmıştır.

Milli Eğitimden Kaynaklanan Sorunlar, Nedenleri ve Çözüm Önerilerine İlişkin Okul Yöneticisi Görüşleri

Milli Eğitimden Kaynaklanan Sorunlar, Nedenleri ve Çözüm Önerilerine ilişkin okul yöneticisi görüşlerine ait " Milli Eğitim Kaynaklı Sorunlar " ve " Çözüm Önerileri" olmak üzere 2 temada yapılandırılmış olup, Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Milli Eğitimden Kaynaklanan Sorunlar, Nedenleri ve Çözüm Önerilerine İlişkin Okul Yöneticisi Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	f	Katılımcılar
Milli Eğitim Kaynaklı Sorunlar	Taşınmalı Eğitimin Organizasyonel ve Yapısal Sorunları	Farklı kademelerin aynı araçlarla taşınması	2	K1,K5
		Öğrencilerin uzun süre beklemek zorunda kalması	2	K1, K5
		İhale süreçlerinin zamanında tamamlanamaması	1	K9
		Pansiyona yönlendirme baskısı	1	K3
	Denetim Eksiklikleri	Servis araçlarının yetersiz denetlenmesi	3	K6, K8, K11
		Okul yöneticilerine aşırı denetim yükü	2	K3, K4
		Taşıma hizmetinde kalite standartlarına uyulmaması	3	K8, K9, K12
	İhale ve Bütçe Problemleri	İhalelerde sadece maliyetin göz önüne alınması	1	K10
		Servis firmalarının sürekli aynı kişiler tarafından alınması	1	K8
		Taşıma giderlerinin sürekli değişmesi	1	K12
Çözüm Önerileri	Ulaşım Planlamasının Geliştirilmesi	Farklı kademelerin ayrı taşınması	2	K1, K5
		İl ve ilçe müdürlüklerine yetki devri	1	K4
		Alternatif ulaşım çözümlerinin geliştirilmesi	1	K9
	Denetim Mekanizmalarının Güçlendirilmesi	Servis denetimlerinin artırılması	3	K6, K8, K11
		Denetim sorumluluğunun okul yöneticilerinden alınması	1	K3
		Şoförlerin eğitim süreçlerinden geçirilmesi	2	K9, K10
	İhale Süreçlerinin İyileştirilmesi	İhale şartnamelerinde kalite kriterlerine yer verilmesi	1	K10
		Bütçenin artırılması ve zamanında ödenmesi	1	K9
		Taşıma sürecine alternatif kaynak sağlanması	1	K12

Tablo 2’de görüldüğü üzere, taşıma okullarda görev yapan yöneticilerin en çok karşılaştığı sorunlar arasında taşınmalı eğitimin organizasyonel problemleri, denetim eksiklikleri ve ihale süreçlerindeki aksaklıklar öne çıkmaktadır. Farklı kademelerin aynı araçlarla taşınması ve bu durumun öğrenci bekleme sürelerini artırması önemli bir problem olarak belirlenmiştir. Ayrıca, okul yöneticilerine servis denetimi gibi ek sorumluluklar verilmesi, yetkinlik eksikliği nedeniyle verimsiz sonuçlara yol açmaktadır.

Bu sorunlara ait katılımcı görüşlerine ait örnek ifadeler aşağıda verilmiştir.

Kategori 1: Taşınmalı Eğitimin Organizasyonel ve Yapısal Sorunları

K1: “Bakanlığın İlkokul, İmam Hatip Ortaokulu ve Ortaokul Öğrencilerini aynı araçla taşınması nedeniyle ders saatleri farklı olan öğrenciler beklemek zorunda kalıyor.”

K3: “Taşıma kapsamının daraltılarak öğrencilerin pansiyonlara yönlendirilmesi büyük bir sorun oluşturuyor.”

K9: “İhale süreçlerinin zamanında tamamlanamaması taşıma hizmetinde gecikmelere neden oluyor.”

Denetim süreçlerinin güçlendirilmesi ve servis denetim sorumluluğunun asayiş birimlerine devredilmesi, kalite standartlarının yükseltilmesi açısından önerilen temel çözümler arasındadır. Bunun yanında, ihale süreçlerinde sadece maddi kriterlere odaklanılması yerine kalite ve güvenlik önlemlerinin artırılması gerektiği

vurgulanmaktadır. Denetim eksikliklerine ait katılımcı görüşlerine ait örnek ifadeler aşağıda verilmiştir.

Kategori 2: Denetim Eksiklikleri

K3: “Yöneticiler denetim konusunda yetkin değildir ve bu sorumluluk tamamen asayiş birimlerine devredilmelidir.”

K6: “Servisler MEB harici diğer yetkili kurumlarca habersiz denetlenmelidir.”

K11: “Denetimlerin sıklaştırılması ve cezaların caydırıcı olması gerekir.”

Bu sorunların çözülmesi için ihale süreçlerinin daha şeffaf hale getirilmesi, bütçenin artırılması, farklı kademelerin ayrı taşınması ve denetimlerin sıklaştırılması önerilmektedir. İhale ve bütçe problemlerine ait katılımcı görüşlerine ait örnek ifadeler aşağıda verilmiştir.

Kategori 3: İhale ve Bütçe Problemleri

K10: “İhalelerde sadece maddi boyut dikkate alınıyor, sürücü yaşı, eğitimi ve araç özellikleri ihmal ediliyor.”

K8: “İhaleleri sürekli aynı firmaların alması denetim mekanizmalarının zayıf kalmasına neden oluyor.”

K12: “Taşıma giderleri yıl sonunda değişiyor ve bu kayıpların kişilere ödenmesi gerekir.”

Aileden Kaynaklan; Sorunlar, Nedenleri ve Çözüm Önerilerine İlişkin Okul Yöneticisi Görüşleri

Aileden kaynaklan; sorunlar, nedenleri ve çözüm önerilerine ilişkin okul yöneticisi görüşlerine ait " Aile Kaynaklı Sorunlar" ve " Çözüm Önerileri" olmak üzere 2 temada yapılandırılmış olup, Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 3. Aileden Kaynaklan; Sorunlar, Nedenleri ve Çözüm Önerilerine İlişkin Okul Yöneticisi Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	f	Katılımcılar
Aile Kaynaklı Sorunlar	Ekonomik ve Sosyal Farklılıklar	Ailelerin ekonomik durumlarının yetersiz olması	3	K1, K3, K7
		Öğrencilerin ücretli taşıma masrafını karşılayamaması	1	K3
		Mevsimlik tarım işçiliği nedeniyle devamsızlık	1	K8
	Velilerin Eğitime Yeterince Katılım Göstermemesi	Velilerin okul ile bağlarının zayıf olması	2	K4, K10
		Veli toplantılarına katılım eksikliği	2	K4, K10
		Velilerin çocuklarının eğitim sürecine ilgisiz kalması	3	K1, K11, K12
	Taşımalı Eğitimden Kaynaklanan Problemler	Servis saatlerine uyum sorunu	3	K5, K6, K9
		Servis şoförlerine güvensizlik	2	K3, K11
		Taşımalı öğrencilerin ders dışı etkinliklere katılamaması	1	K1
	Aile İçi İletişim ve Kültürel Etkenler	Aile içi iletişimin yetersiz olması	2	K2, K7
		Geleneksel nedenlerle kız çocuklarının okula gönderilmemesi	1	K8
		Ailelerin çocuklarıyla yeterince ilgilenmemesi	2	K7, K11
Çözüm Önerileri	Ekonomik Destek ve Alternatif Çözümler	Ücretli taşıma hizmetinin devlet tarafından karşılanması	1	K3
		Ek servislerin konulması	1	K1
	Veli Bilinçlendirme ve Katılım Programları	Aile rehberlik çalışmaları ve eğitim seviyesinin iyileştirilmesi	1	K2
		Veli toplantılarına katılımın artırılması	1	K10
		Servis kurallarına uyum konusunda bilinçlendirme çalışmaları	1	K9
	Servis ve Denetim Süreçlerinin Geliştirilmesi	Servis güzergahlarının optimize edilmesi	1	K6
		Servis şoförlerinin belirli kriterlere göre seçilmesi	2	K3, K11
		Alternatif taşıyıcıların olması	1	K11

Tablo 3’de görüldüğü üzere, aile kaynaklı sorunlar, ekonomik yetersizlikler, eğitim bilincinin eksikliği, ailelerin okulla yeterince bağ kuramaması ve taşımalı eğitimin getirdiği zamanlama sıkıntılarından kaynaklanmaktadır. Ailelerin düşük gelir seviyeleri, öğrencilerin okula devamlılığını zorlaştırırken, veli toplantılarına ve okul etkinliklerine katılım da bu mesafeden dolayı azalmaktadır. Geleneksel nedenlerle kız çocuklarının okula gönderilmemesi ve mevsimlik tarım işçiliği gibi faktörler de eğitimin sürdürülebilirliğini tehdit eden unsurlar arasındadır.

Bu sorunlara ait katılımcı görüşlerine ait örnek ifadeler aşağıda verilmiştir.

Kategori 1: Ekonomik ve Sosyal Farklılıklar

K1: "Ailelerin ekonomik durumlarının genelde düşük olması, çocuklarının okula düzenli devam etmesini zorlaştırıyor."

K3: "Ücretli taşıma yapıldığı durumlarda maliyetin karşılanamaması aileler için büyük bir problem."

K8: "Mevsimlik tarım işçisi olarak çalışan aileler, çocuklarını okula göndermekte zorlanıyorlar."

Kategori 2: Velilerin Eğitime Yeterince Katılım Göstermemesi

K4: "Veli toplantılarına dahi zor katılım sağlanıyor, çünkü veliler okula çok uzak mesafede."

K10: "Velilerle iletişimin artırılması ve ev ziyaretleri planlanarak iletişimin sürekliliğinin sağlanması gerekir."

K12: "Aile tüm sorumluluğu devlete atıyor, veli kendisini pasifize etmiş durumda."

Kategori 3: Taşımali Eğitimden Kaynaklanan Problemler

K5: "Öğrencilerin servisi bekletmeleri veya geç kalmaları diğer öğrencilerin mağdur olmasına neden oluyor."

K3: "Aileler, servis şoförlerine güven duymuyorlar."

K1: "Taşımali öğrenciler okuldaki ders dışı etkinliklere katılamıyor, çünkü servisler belirli saatlerde hareket etmek zorunda."

Kategori 4: Aile İçi İletişim ve Kültürel Etkenler

K2: "Aile içi iletişim eksikliği, çocukların okul motivasyonunu düşürüyor."

K8: "Özellikle kız çocuklarının geleneksel nedenlerle okula gönderilmemesi, taşımali eğitim açısından büyük bir problem."

K7: "Evden çıktıktan sonra eve girene kadar çocuklarıyla ilgilenmiyorlar."

Çözüm olarak, ekonomik desteklerin artırılması, ailelerin eğitime katılımını sağlayacak bilinçlendirme programlarının uygulanması ve servis güzergahlarının daha işlevsel hale getirilmesi önerilmektedir. Ayrıca, servis şoförlerinin belirli kriterlere göre seçilmesi ve denetim mekanizmalarının daha etkin hale getirilmesi, taşımali eğitim sürecinin iyileştirilmesine katkı sağlayacaktır.

Kategori 1: Ekonomik Destek ve Alternatif Çözümler

K3: "Devlet tarafından aileye yük getiren taşıma maliyetinin tamamı karşılanmalı."

K1: "Ek servisler konulabilir, böylece öğrenciler ders dışı etkinliklere katılabilir."

Kategori 2: Veli Bilinçlendirme ve Katılım Programları

K2: "Eğitim seviyesinin iyileştirilmesi, aile rehberlik çalışmaları artırılmalı."

K10: "Ev ziyaretleri yapılarak velilerle iletişim artırılabilir."

K9: "Veliler servis kurallarına uymalı ve çocuklarını düzenli okula göndermelidir."

Kategori 3: Servis ve Denetim Süreçlerinin Geliştirilmesi

K6: "Servis güzergahları öğrencilerin araçlarda daha az zaman geçireceği şekilde planlanmalıdır."

K3: "Servis şoförlerinin ciddi kriterlere göre belirlenmesi gerekir."

K11: "Velilere servis şoförlerini seçme şansı tanınmalı, alternatif taşıyıcılar olmalıdır."

Taşımali Eğitimde Çevresel Sorunlar, Nedenleri ve Çözüm Önerilerine İlişkin Okul Yöneticisi Görüşleri

Taşımali eğitimde çevresel sorunlar, nedenleri ve çözüm önerilerine ilişkin okul yöneticisi görüşlerine ait "Taşımali Eğitimde Karşılaşılan Çevresel Sorunlar ve Çözüm Önerileri" olmak üzere 1 temada yapılandırılmış olup, Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Taşımalı Eğitimde Karşılaşılan Çevresel Sorunlar ve Çözüm Önerilerine İlişkin Okul Yönetici Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	f	Katılımcılar
Taşımalı Eğitimde Karşılaşılan Çevresel Sorunlar ve Çözüm Önerileri	Ulaşım Sorunları	Bozuk yollar, ulaşım güvenliği, hava koşulları, coğrafi	7	K3, K4, K5, K6, K7, K9, K10
	Sosyo-Ekonomik ve Kültürel Farklılıklar	Ekonomik farklılıklar, dil ve kültür engelleri, motivasyon eksikliği	3	K1, K2, K8
	Trafik ve Güvenlik Sorunları	Trafik kurallarına uyulmaması, denetim eksikliği, kontrolsüz hayvan geçişleri	2	K5, K9
	Dijital ve Teknolojik Sorunlar	Sosyal medya kullanımı, kontrol eksikliği, eğitim verimliliğini düşürmesi	1	K12

Tablo 4’te görüldüğü üzere, taşımalı eğitimde öne çıkan sorunlar ulaşım güçlükleri, sosyo-ekonomik farklılıklar, trafik ve güvenlik eksiklikleri ile dijital medya kullanımına ilişkin sorunlar olarak belirlenmiştir. Katılımcı görüşleri bu sorunların nedenlerini detaylandırmış ve çözüm önerileri sunmuştur.

En fazla dile getirilen sorun ulaşım ve coğrafi engeller olup, bu sorunun çözümü için yol bakımı, alternatif güzergâh planlaması ve bölgesel okulların artırılması önerilmiştir. Sosyo-ekonomik farklılıklara bağlı uyum sorunlarının eğitim programları ve rehberlik hizmetleri ile azaltılması gerekmektedir. Trafik ve güvenlik eksiklikleri denetim mekanizmalarının güçlendirilmesiyle giderilebilirken, sosyal medya kullanımına ilişkin düzenlemeler yapılması da önemlidir.

Bu sorunlara ait katılımcı görüşlerine ait örnek ifadeler aşağıda verilmiştir.

Kategori 1: Ulaşım Sorunları

K3: "Bazı coğrafi bölgelerde ulaşım sorunları nedeniyle eğitime erişim zorlaşıyor. Bu sorunların çözümü için köy okulları ve bölgesel YBO'lar faaliyete geçirilmelidir."

K4: "Yolların bozuk olması nedeniyle öğrenciler, yolculuk süresince yoruluyor ve soğukta beklemek zorunda kalıyor. Bu sorun belediye ve karayollarıyla çalışarak giderilmelidir."

K10: "Yağış ve kar nedeniyle yolların kapanması eğitimde fırsat eşitsizliğine yol açıyor. Yolların bakımı yapılmalı ve altyapı çalışmaları hızlandırılmalı."

Kategori 2: Sosyo-Ekonomik ve Kültürel Farklılıklar

K1: "Taşımalı olmayan öğrencilerle uyum sürecinde zorlanmalar yaşanıyor. Farklı ekonomik ve kültürel yapılardan gelen ailelerin eğitimi, bu sorunu azaltabilir."

K2: "Ekonomik yapı, dil ve kültürel farklılıklar nedeniyle motivasyon eksikliği oluşuyor. Rehberlik hizmetleri erken dönemden itibaren başlatılmalı."

K8: "Mevsimlik tarım işçiliği ve geleneksel yapı kaynaklı eğitim sorunları bu alanda da etkili oluyor."

Kategori 3: Trafik ve Güvenlik Sorunları

K9: "Taşımalı eğitimde trafik güvenliği eksiklikleri bulunuyor. Trafik denetimleri artırılmalı, servis güzergâhları kontrol altına alınmalı."

K5: "Yolların buzlanması trafik kazalarına neden olabiliyor. Kurumlar iş birliği yaparak yolları daha elverişli hale getirmelidir."

Kategori 4: Dijital ve Teknolojik Sorunlar

K12: "Sosyal medyanın kontrolsüz kullanımı eğitimi olumsuz etkiliyor. Telefon ve internet erişimi belli kurallara bağlanmalı."

Görev Yapan Öğretmenlerden Kaynaklanan Sorunlar, Nedenleri ve Çözüm Önerilerine İlişkin Okul Yöneticisi Görüşleri

Görev yapan öğretmenlerden kaynaklanan sorunlar, nedenleri ve çözüm önerilerine ilişkin okul yöneticisi görüşlerine ait " Öğretmenlerden Kaynaklanan Sorunlar " olmak üzere 1 temada yapılandırılmış olup, Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Görev Yapan Öğretmenlerden Kaynaklanan Sorunlar, Nedenleri ve Çözüm Önerilerine İlişkin Okul Yöneticisi Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	f	Katılımcılar
Öğretmenlerden Kaynaklanan Sorunlar	Öğrenci-Öğretmen İlişkisi ve Empati Eksikliği	Kültürel farklılıkları göz ardı etme	1	K1
		Empati eksikliği	1	K2
		Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarının dikkate alınmaması	2	K1, K2
	Ders Dışı Görevlerin ve İş Yükünün Fazlalığı	Ek görevlerin zorunluluğu	1	K7
		Proje ve yarışmalara katılımın baskı yaratması	1	K7
		Öğretmenlerin taşıma işlerinden kaçınması	2	K6, K11
	Öğrencilerin Takibi ve Disiplin Problemleri	Servis araçlarında denetim eksikliği	2	K6, K10
		Öğrencilerin iniş-biniş düzenlerinin sağlanamaması	2	K5, K10
		Öğretmenlerin nöbet görevlerine zamanında gelmemesi	1	K10
	Öğretmenlerin Okula Ulaşım Problemleri	Okula ulaşımında yaşanan zorluklar	2	K9, K10
		Hava ve yol koşulları	2	K9, K10
		Lojman eksikliği	1	K9
	Öğretmenlerin Mesleki Bilinç Eksikliği	Öğretmenlerin mesleği görev değil iş olarak görmesi	1	K12
		Yeni nesil öğretmenlerin bilinç eksikliği	2	K11, K12

Tablo 5'te görüldüğü üzere, taşımali eğitimde görev yapan öğretmenlerin karşılaştığı temel sorunlar; öğrencilerle yeterli empati kuramamak, ek görevlerin fazla olması, servis araçlarında düzenin sağlanamaması, öğretmenlerin ulaşımında yaşadığı zorluklar ve mesleki bilinç eksikliği olarak sıralanabilir. Bu sorunların çözümü için öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi, ek görevlerin azaltılması veya teşviklerle desteklenmesi, lojman ve ulaşım imkanlarının iyileştirilmesi ve mesleki bilinç kazandırıcı çalışmaların artırılması önerilmektedir.

Bu sorunlara ait katılımcı görüşlerine ait örnek ifadeler aşağıda verilmiştir.

Kategori 1: Öğrenci-Öğretmen İlişkisi ve Empati Eksikliği

K1: "Öğretmenlerin öğrencilerin kültürel farkları, ailelerinin maddi ve sosyo-ekonomik durumlarını dikkate almaması sorun yaratıyor."

K2: "Öğretmenler empati kurmakta güçlük çekiyor, bu da motivasyon eksikliğine sebep oluyor."

Kategori 2: Ders Dışı Görevlerin ve İş Yükünün Fazlalığı

K4: "Öğretmenlere ek görev ve sorumluluk yükleniyor ancak bunun karşılığında ek bir ücret alamıyorlar."

K7: "Eğitim-öğretim faaliyetleri dışında öğretmenlerin proje, yarışma ve toplantılar gibi ek iş yükleri çok fazla."

Kategori 3: Öğrencilerin Takibi ve Disiplin Problemleri

K5: "Öğrencilerin araca yerleşme problemi var, nöbetçi öğretmenler araç başlarına hemen gelemiyor."

K10: "Görevli öğretmenler zamanında yerinde olmuyor ve servis taşıma saatlerinde görev başında olmuyor."

Kategori 4: Öğretmenlerin Okula Ulaşım Problemleri

K9: "Bazı öğretmenler uzun mesafelerden geldikleri için ulaşım sorunları yaşayabiliyor. Bu da eğitim süreçlerinde aksamlara neden oluyor."

K10: "Yağış ve kar gibi etmenlerden dolayı yollar kapanınca öğretmenlerin okula ulaşımı sorun oluyor."

Kategori 5: Öğretmenlerin Mesleki Bilinç Eksikliği

K11: "Bazı öğretmenler taşıma işini ek iş gibi görüyor, öğrencileri tanımak istemiyor."

K12: "Yeni yetişen öğretmenler öğretmenliği bir görev olarak değil iş olarak görüyor."

Servis Şoförlerinden Kaynaklanan Sorunlara İlişkin Okul Yöneticisi Görüşleri

Görev yapan öğretmenlerden kaynaklanan sorunlar, nedenleri ve çözüm önerilerine ilişkin okul yöneticisi görüşlerine ait "Servis Şoförlerinden Kaynaklanan Sorunlar" olmak üzere 1 temada yapılandırılmış olup, Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Servis Şoförlerinden Kaynaklanan Sorunlarına İlişkin Okul Yönetici Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	f	Katılımcılar
Servis Şoförlerinden Kaynaklanan Sorunlar	Servis Şoförlerinin	Eğitimsizlik	4	K1, K3, K6, K7
	Yeterlilik ve Bilinç	Trafik kurallarına uyumsuzluk	1	K9
	Eksikliği	Servis yönetmeliklerine hâkim olmama	2	K7, K11
	Servis Şoförlerinin	Öğrencilere kötü davranış (K10, K11)	2	K10, K11
	Davranış ve Disiplin	Fazla yolcu taşıma (K8, K11)	2	K8, K11
	Problemleri	Servis saatlerine uymama (K5, K9)	2	K5, K9

Tablo 6’da görüldüğü üzere, taşımali eğitimde öğretmenler ve servis şoförlerinden kaynaklanan başlıca sorunlar; empati eksikliği, ek iş yükü, servis disiplini, ulaşım sorunları ve mesleki bilinç eksikliği olarak öne çıkmaktadır. Çözüm için öğretmen ve şoför eğitimlerinin artırılması, denetim mekanizmalarının güçlendirilmesi ve ulaşım düzenlemelerinin iyileştirilmesi önerilmektedir.

Bu sorunlara ait katılımcı görüşlerine ait örnek ifadeler aşağıda verilmiştir.

Kategori 1: Servis Şoförlerinin Yeterlilik ve Bilinç Eksikliği

K1: "Servis şoförleri genellikle eğitimsiz, davranışlarına dikkat etmiyorlar."

K7: "Şoförlerden istenen yeterlilikler çok düşük, yönetmeliğe hakim değiller."

Kategori 2: Servis Şoförlerinin Davranış ve Disiplin Problemleri

K10: "Şoförler öğrencilerle iletişimde bilinçsiz, davranışları ölçsüz olabiliyor."

K11: "Köy taşımalarında öğrencileri taşıırken sivil vatandaşları da alıyorlar."

4. Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, taşımali eğitim veren okullardaki yöneticilerin karşılaştığı temel sorunlar sistematik bir şekilde incelenmiş ve bu sorunlara dair çözüm önerileri geliştirilmiştir. Araştırma bulguları, taşımali eğitimin organizasyonel yapısındaki aksaklıklar, denetim eksiklikleri ve ihale süreçlerindeki sorunların okul yöneticileri üzerinde ciddi bir yük oluşturduğunu göstermiştir. Farklı kademelerdeki öğrencilerin aynı servislerle taşınması bekleme sürelerini uzatmakta ve eğitim sürecini olumsuz etkilemektedir.

Ayrıca, okul yöneticilerine servis denetimi gibi ek sorumluluklar verilmesi, bu konuda yetkinlik eksikliği nedeniyle verimsizliğe yol açmaktadır. Aile kaynaklı sorunlar, ekonomik yetersizlikler, eğitim bilincinin eksikliği ve mevsimlik tarım işçiliği gibi faktörler de taşımali eğitimde öğrenci devamını ve akademik başarıyı olumsuz etkilemektedir. Ulaşım güçlükleri, trafik ve güvenlik eksiklikleri, sosyo-ekonomik farklılıklar ve dijital medya kullanımına ilişkin sorunlar da taşımali eğitimin temel meseleleri arasında yer almaktadır

Tartışma

Araştırmada çıkan sonuca göre; taşıma okullarda görev yapan yöneticilerin en çok karşılaştığı sorunlar arasında taşımali eğitimin organizasyonel problemleri, denetim eksiklikleri ve ihale süreçlerindeki aksaklıklar öne çıkmaktadır. Farklı kademelerin aynı araçlarla taşınması ve bu durumun öğrenci bekleme sürelerini artırması önemli bir problem olarak belirlenmiştir. Ayrıca, okul yöneticilerine servis denetimi gibi ek sorumluluklar verilmesi, yetkinlik eksikliği nedeniyle verimsiz sonuçlara yol açmaktadır.

Taşımali eğitim sisteminin etkinliği, eğitim politikalarının uygulanabilirliği ve öğrenci başarı oranları açısından kritik bir konudur. Araştırma bulguları, taşımali eğitim modelinin sadece ulaşımı sağlamakla sınırlı kalmaması, aynı zamanda eğitim sürecinin kalitesini artıracak şekilde yapılandırılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Organizasyonel eksiklikler, denetim zafiyetleri ve ihale süreçlerindeki sorunlar, taşımali eğitimin sürdürülebilirliğini zorlaştırmaktadır (Yılmaz, 2018). Özellikle, farklı kademelerdeki öğrencilerin aynı araçlarla taşınması bekleme sürelerini artırarak öğrencilerin eğitim sürelerini olumsuz etkilemektedir (Kaya ve Demir, 2020).

Ayrıca, okul yöneticilerinin denetim sorumluluğunu üstlenmesi, onların asıl görevleri olan eğitim ve yönetim süreçlerine odaklanmalarını engelleyebilir. Bu bağlamda, denetim süreçlerinin asayiş birimlerine devredilmesi önerisi, eğitim yöneticilerinin asli görevlerine odaklanmalarını sağlamak açısından önem taşımaktadır (Aydın, 2019).

Aile kaynaklı sorunlar, ekonomik yetersizlikler, eğitim bilincinin eksikliği, ailelerin okulla yeterince bağ kuramaması ve taşımali eğitimin getirdiği zamanlama sıkıntılarından kaynaklanmaktadır. Ailelerin düşük gelir seviyeleri, öğrencilerin okula devamlılığını zorlaştırırken, veli toplantılarına ve okul etkinliklerine katılım da bu

mesafeden dolayı azalmaktadır. Geleneksel nedenlerle kız çocuklarının okula gönderilmemesi ve mevsimlik tarım işçiliği gibi faktörler de eğitimin sürdürülebilirliğini tehdit eden unsurlar arasındadır.

Ekonomik yetersizlikler ve ailelerin eğitime olan ilgisinin düşük olması, öğrenci devamlılığını etkileyen önemli faktörlerdendir. Bu nedenle, ailelerin eğitime katılımını artırmaya yönelik bilinçlendirme programları ve ekonomik desteklerin sağlanması gereklidir (Doğan, 2021).

Taşınmalı eğitimde öne çıkan sorunlar ulaşım güçlükleri, sosyo-ekonomik farklılıklar, trafik ve güvenlik eksiklikleri ile dijital medya kullanımına ilişkin sorunlar olarak belirlenmiştir. Katılımcı görüşleri bu sorunların nedenlerini detaylandırmış ve çözüm önerileri sunmuştur.

En fazla dile getirilen sorun ulaşım ve coğrafi engeller olup, bu sorunun çözümü için yol bakımı, alternatif güzergâh planlaması ve bölgesel okulların artırılması önerilmiştir. Sosyo-ekonomik farklılıklara bağlı uyum sorunlarının eğitim programları ve rehberlik hizmetleri ile azaltılması gerekmektedir. Trafik ve güvenlik eksiklikleri denetim mekanizmalarının güçlendirilmesiyle giderilebilirken, sosyal medya kullanımına ilişkin düzenlemeler yapılması da önemlidir.

Ulaşım, güvenlik ve ihale süreçlerindeki aksaklıkların giderilmesi için daha şeffaf ve kalite odaklı bir sistem oluşturulmalıdır. Yol bakım çalışmalarının artırılması, alternatif güzergâh planlamalarının yapılması ve bölgesel okulların artırılması gibi yapısal çözümler, taşınmalı eğitimin etkinliğini artırabilir (Erdoğan ve Şahin, 2022).

Taşınmalı eğitimde görev yapan öğretmenlerin karşılaştığı temel sorunlar; öğrencilerle yeterli empati kuramamak, ek görevlerin fazla olması, servis araçlarında düzenin sağlanamaması, öğretmenlerin ulaşımında yaşadığı zorluklar ve mesleki bilinç eksikliği olarak sıralanabilir. Bu sorunların çözümü için öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi, ek görevlerin azaltılması veya teşviklerle desteklenmesi, lojman ve ulaşım imkanlarının iyileştirilmesi ve mesleki bilinç kazandırıcı çalışmaların artırılması önerilmektedir.

Taşınmalı eğitimde öğretmenler ve servis şoförlerinden kaynaklanan başlıca sorunlar; empati eksikliği, ek iş yükü, servis disiplini, ulaşım sorunları ve mesleki bilinç eksikliği olarak öne çıkmaktadır. Çözüm için öğretmen ve şoför eğitimlerinin artırılması, denetim mekanizmalarının güçlendirilmesi ve ulaşım düzenlemelerinin iyileştirilmesi önerilmektedir.

Son olarak, öğretmen ve servis şoförlerinin eğitilmesi, taşınmalı eğitimin daha güvenli ve verimli bir hale gelmesine katkı sağlayacaktır. Öğretmenlerin mesleki bilinçlerinin artırılması ve şoförlerin belirli kriterlere göre seçilmesi, taşınmalı eğitimin sürdürülebilirliğine katkıda bulunacaktır (Güneş, 2023).

Öneriler

Araştırma bulgularına dayalı olarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

1. Denetim Mekanizmalarının Güçlendirilmesi:

- ❖ Okul yöneticilerine verilen servis denetimi sorumluluğunun asayiş birimlerine devredilmesi.
- ❖ Servis şoförlerinin belirli kriterlere göre seçilmesi ve sürekli denetime tabi tutulması.
- ❖ Trafik ve güvenlik eksikliklerini gidermek için sıkı denetimlerin uygulanması.

2. İhale Süreçlerinin Şeffaflaştırılması ve Kalite Odaklı Hale Getirilmesi:

- ❖ İhale süreçlerinde yalnızca maliyet yerine kalite ve güvenlik standartlarının artırılması.
- ❖ Servislerin öğrenci konforu, güvenliği ve zaman yönetimi açısından uygun hale getirilmesi.

3. Ulaşım ve Altyapı İyileştirmeleri:

- ❖ Alternatif güzergâh planlamalarının yapılması ve yol bakım çalışmalarının artırılması.
- ❖ Farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin ayrı araçlarla taşınması.
- ❖ Bölgesel okulların artırılması ile taşınmalı eğitime olan bağımlılığın azaltılması.

4. Ailelerin Eğitime Katılımının Artırılması:

- ❖ Ekonomik desteklerin artırılması ile öğrenci devamlılığının sağlanması.
- ❖ Veli toplantıları ve okul etkinliklerine katılımı teşvik edecek bilinçlendirme programlarının uygulanması.

5. Öğretmen ve Servis Şoförleri İçin Eğitim Programları Düzenlenmesi:

- ❖ Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle desteklenerek mesleki bilinçlerinin artırılması.
- ❖ Servis şoförlerine öğrencilerle iletişim, trafik kuralları ve acil durum yönetimi konularında eğitimler verilmesi.

6. Dijital Medya Kullanımı ve Sosyal Uyum Süreçlerinin Desteklenmesi:

- ❖ Rehberlik hizmetlerinin güçlendirilerek sosyo-ekonomik farklardan kaynaklanan uyum sorunlarının azaltılması.
- ❖ Öğrencilerin bilinçli dijital medya kullanımı konusunda eğitilmesi.

Bu öneriler doğrultusunda, taşımali eğitimin daha etkin, güvenli ve verimli hale getirilmesi sağlanabilir. Yapılacak iyileştirmeler, öğrenci başarı oranlarını ve eğitim kalitesini artırarak sistemin sürdürülebilirliğine katkı sağlayacaktır.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Yazarlarının katkı oranı eşit düzeydedir.

Çıkar Çatışması

Bu araştırmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Aydın, M. (2019). Taşımali eğitim sisteminin yönetsel boyutu. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 25(2), 145–162.
- Bayar, A. (2016). Challenges facing principals in the first year at their schools. *Universal Journal of Educational Research*, 4(1), 192–199. <https://doi.org/10.13189/ujer.2016.040124>
- Çetinkaya, M., & Üzümcü, M. (2021). Taşımali eğitim üzerine yapılan çalışmaların incelenmesi. *Siirt Eğitim Dergisi*, 1(2), 1–16.
- Doğan, H. (2021). Eğitimde fırsat eşitliği ve taşımali eğitim modeli. *Türk Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 30(1), 78–94.
- Erdoğan, S., & Şahin, R. (2022). Taşımali eğitimin altyapısal sorunları ve çözüm önerileri. *Eğitim Bilimleri Çalışmaları*, 15(3), 201–219.
- Güneş, A. (2023). Eğitimde taşıma hizmetlerinin güvenlik boyutu. *Eğitim Politikaları Dergisi*, 12(4), 89–102.
- Haşhaş, Y. (2022). *Taşımali eğitimde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri (Denizli ili - Tavas ilçesi)* (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (34. baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Kaya, Y., & Demir, O. (2020). Türkiye’de taşımali eğitim uygulamalarının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 50–67.
- Turan, E. (2022). *Taşımali eğitimde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri (Denizli ili - Buldan ilçesi)* (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Usta, M. E., & Boğa, F. (2021). Okul yöneticilerinin okul yönetiminde yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri. *Harran Maarif Dergisi*, 6(1), 18–49. <http://dx.doi.org/10.22596/2020.0601.18.49>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz, B. (2018). Taşımali eğitimin öğrenciler üzerindeki psikososyal etkileri. *Psikoloji ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 34–49.
- Yurtbakan, E., & Altun, T. (2018). Taşımali eğitimle öğrenim gören öğrencilerin başarılarına ilişkin eğitimcilerin görüşleri. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD)*, 3(2), 753–768. <https://doi.org/10.21733/ibad.460200>

EXTENDED ABSTRACT

This study was conducted to examine the problems encountered by school administrators working in schools implementing transportation-based education in Turkey and their suggestions for solutions to these problems. The transportation-based education system, which is implemented to ensure students' access to schools, especially in rural areas, brings with it some administrative, logistical, and social problems. The research was conducted with 12 school administrators working in schools with transportation education in the central district of Samsun during the 2024–2025 academic year. Data were collected using a semi-structured interview form and evaluated using content analysis.

The findings of the study are structured under five main themes: (1) problems originating from the Ministry of National Education, (2) problems originating from families, (3) problems arising from environmental factors, (4) problems originating from teachers, and (5) problems related to bus drivers. A total of 24 categories and 63 codes were created within these themes.

According to the research results, administrators stated that there were various irregularities in the organizational structure of transportation-based education. These included the failure to conduct tender processes in a timely and qualified manner, time losses due to students from different educational levels being transported by the same buses, and inadequate bus supervision. In addition, it was determined that the additional tasks assigned to school administrators (such as service supervision) reduced managerial effectiveness.

When family-related problems were examined, factors such as economic inadequacies, seasonal work, parental indifference, and cultural reasons, particularly the non-enrollment of female students in school, were found to have a negative impact on the education process. Due to the distance-based structure of transportation-based education, it has been determined that parents' interest in school has decreased, participation in parent meetings has declined, and school-family cooperation has weakened.

In the context of environmental problems, factors such as poor roads, transportation safety, geographical difficulties, climatic conditions, and inadequate traffic regulations have come to the fore. In addition, social adaptation problems among students and the disruption of education due to digital media use have been identified.

Teacher-related problems frequently mentioned include lack of empathy, weak relationships with students transported to school, extra-curricular duties, irregularities in shift work, and transportation-related delays. At the same time, some teachers were found to have a low sense of professional responsibility. Regarding bus drivers, safety issues such as lack of training, behavioral problems, non-compliance with bus rules, and overloading buses were highlighted.

As a result of the study, multidimensional recommendations were developed to increase the effectiveness of transportation-based education. These include strengthening control mechanisms, training bus drivers and improving selection criteria, making tender processes quality-oriented, organizing awareness programs for families, increasing in-service training for teachers, and making structural arrangements to enable school administrators to focus on their primary duties.

The research highlights the need to consider the transportation education system not merely as a transportation service but within the broader context of a comprehensive education policy. Addressing the multi-layered challenges in transportation education from the perspectives of education management, local authorities, and policymakers will contribute to ensuring educational equity and the sustainability of the system.

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

Öğretmen Failliği Konusunda Yazılan Lisansüstü Tezlerin Eğilimleri

Özlem Petük¹

Atıf/Reference: Petük, Ö. (2025). Öğretmen Failliği Konusunda Yazılan Lisansüstü Tezlerin Eğilimleri. *Yönetim ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 119-128.

Özet

Eğitim reformları dünya çapında ortaya çıktıkça, öğretmenlerin bu tür değişim çabalarındaki rolü giderek daha fazla izlenmektedir. Öğretmenlerin değişiklikleri gerçekleştirmeye yönelik seçimler yapma ve eylemleri uygulama kapasitesi genellikle öğretmen failliği olarak anılır. Öğretmen failliğini inceleme ihtiyacı, özellikle yeni standardizasyon ve hesap verebilirlik planlarının öğretmenlerin mesleki özerkliğini azaltırken öğretmenlerin çalışmalarına olan talebi arttırdığı bağlamlarda giderek daha fazla kabul edilmektedir. Öğretmen failliği, sınıf öğretmenliğinden başlayarak yaşamlarında ve mesleki çevrelerinde anlamlı değişiklikler yapma konusunda öğretmenlerin önemli bir niteliği olarak giderek daha fazla benimsenmektedir. Son yıllarda öğretmen failliğine ilişkin yayınların sayısının önemli ölçüde artmıştır. Bununla birlikte, ortaya çıkan literatür aynı zamanda öğretmen failliğiyle ilgili kavramsallaştırmalarda ve ampirik bulgularda da farklılıklara sahiptir. Öğretmenlerin mesleki eylemliliklerini eğitim bağlamlarında ve hatta aynı bağlamlardaki öğretmenler arasında farklı şekilde hayata geçirdikleri görülmüştür. Bu çalışmada ise Türkiye’de öğretmen failliği alanında yazılmış tezler incelenmiştir. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı, öğretmen failliği konusunda yazılan lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler odağında incelenmesidir.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen failliği, öğretmenler, eğitim, tezler.

Trends in Postgraduate Theses Written on Teacher Involvement

Abstract

As educational reforms emerge worldwide, the role of teachers in such change efforts is increasingly being monitored. Teachers' capacity to make choices and implement actions to bring about change is often referred to as teacher agency. The need to examine teacher agency is increasingly recognized, particularly in contexts where new standardization and accountability plans reduce teachers' professional autonomy while increasing demands on their work. Teacher agency is increasingly recognized as an important quality of teachers in making meaningful changes in their lives and professional environments, starting with classroom teaching. In recent years, there has been a significant increase in the number of publications on teacher agency. However, the emerging literature also reveals differences in conceptualizations and empirical findings related to teacher agency. It has been observed that teachers implement their professional actions differently in educational contexts and even among teachers within the same context. In this study, theses written in the field of teacher agency in Turkey were examined. In this context, the aim of this research is to examine postgraduate theses written on teacher agency in the context of various variables.

Keywords: Teacher perpetration, teachers, education, theses.

¹ Müdür Yardımcısı; Zonguldak Borsa İstanbul Anadolu Lisesi; <https://orcid.org/0000-0001-8949-3208> ozlem_petuk@hotmail.com;

1. Giriş

Dünya çapında, öğretmenlerin aktif profesyoneller olmaları yönünde bir çağrı, eğitim reformları ve okul gelişimi konusunda katı hesap verebilirliği teşvik eden politika gündemlerine stratejik bir yanıt olarak literatürde ortaya çıkmıştır. Öğretmen failliği kavramı, eğitim uygulamalarında aktif seçimler yapmak ve etkin kapasiteyi tanımlamak için kullanılmaktadır. Öğretmen failliği, öğretmenin eğitimsel değişimi planlama ve hayata geçirme, eğitim bağlamlarındaki eylemlerini yönlendirme ve düzenleme yeterliliğini ifade etmektedir (Yörük, 2017). Öğretme davranışı ve öğretmen eğitimi kavramlarının ele alındığı çalışmalarda çok önemli bir değişken haline gelen araştırmacılar; öğretmen adaylarının, daha az deneyimli öğretmenlerin ve deneyimli öğretmenlerin eylemliliklerini incelemeyi amaçlamışlardır. Eğitim bağlamlarında politikanın uygulanması ve reform yeniliği, öğretmenlerin bireysel ve/veya kolektif failliğine dayanır. Faillik, öğretmenlerin mesleki karar verme süreçlerini geliştirme yollarını belirlediği için öğretmen eğitimi ve okul gelişimi açısından da hayati öneme sahiptir. Öğretmen failliğiyle ilgili çalışmalarda sosyal yapı dikkate alınmalıdır; sosyologların iddia ettiği gibi, sosyal yapı ve insan eylemi, sosyal olgunun iki ana belirleyicisidir (Settersten & Gannon, 2005).

Öğretmenin katılımı, eğitimsel değişimlerin uygulanması süreci için zorunludur. Ancak değişim planlama süreçleri dünya çapındaki çoğu eğitim sisteminde büyük ölçüde hiyerarşik, yukarıdan aşağıya, gücü zorlayıcı ve doğrusaldır. Öğretmenlerin değişiklikler hakkında nadiren bilgilendirilmesi veya politika planlama süreçlerine katılmalarına izin verilmesine rağmen, sınırlı pedagojik eğitim ve destekle bile onlardan sosyal ve politika beklentilerini karşılamaları beklenmektedir.

21. yüzyılda, bir öğretmenden dönün öğretmenlerinden istenen niteliklerin çok daha fazlası beklenmektedir. İyi işleyen eğitim sistemlerinin, öğrencilerin ve toplumun farklı ihtiyaçlarına cevap verebilecek ve onların yaşamlarında fark yaratabilecek, değişim yaratan, etkin öğretmenlere sürekli ihtiyaç duyduğu açıktır. Üstelik, bir öğretmenin değişimin aracı olarak hareket etmesi gerektiği fikri, öğretmenlerin öğrencilerin yaşamlarındaki merkezi rolü ve günümüzün giderek daha zorlu toplumlarında artan değer göz önüne alındığında, temel ve ortak bir anlayış olmuştur. Güçlü bir mesleki temsil duygusunun öğretmenlerin iş tatminini, refahını, sağlığını ve bağlılığını desteklemesi de açıkça önemlidir. Öğretmenlerin öğrenci başarısı ve toplumsal ilerleme üzerindeki kabul edilen etkisine rağmen, gerçek başka bir hikaye anlatıyor. Bu bize öğretmenlerde özellikle yenilikler konusunda sorumluluk alma konusunda bir eylem eksikliğinin bulunduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, sürekli mesleki gelişimde yer alabilmek, yeniliklere katılabilmek ve öğrencilerin öğrenimini teşvik edebilmek için öğretmenlerin hem sınıfta hem de toplumda eylemlilik duygusunu sürdürmeleri ve geliştirmeleri gerekmektedir. Bu araştırma, 2015-2020 yılları arasında "Öğretmen Failliği" alanına yönelik olarak yazılmış olan lisansüstü tezleri incelemeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır.

1. 2015-2020 yılları arasında Türkiye’de Öğretmen Failliği alanında hazırlanan lisansüstü tezleri yıllara göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. 2015-2020 yılları arasında Türkiye’de Öğretmen Failliği alanında hazırlanan lisans üstü tezleri araştırma yöntemi açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?
3. 2015-2020 yılları arasında Türkiye’de Öğretmen Failliği alanında hazırlanan lisansüstü tezleri veri toplama araçları açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?
4. 2015-2020 yılları arasında Türkiye’de Öğretmen Failliği alanında hazırlanan lisansüstü tezleri örneklem yöntemi açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?
5. 2015-2020 yılları arasında Türkiye’de Öğretmen Failliği alanında hazırlanan yüksek lisansüstü tezleri örneklem dağılımları açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?

2. Yöntem

Bu çalışmada içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, sistematik ve yenilenebilir bir yöntemdir. Bu yöntem sosyal alanlarda kullanılan ve nitel çalışmalarda çoklukla faydası görülen seçilmiş kurallara dayanan bir yöntemdir. Bahsedilen yöntemde belirtilen kodlamalarla metnin bazı kelimelerinin daha aza indirgenmiş özetlemesi ve sınıflandırılması bulunur (Büyüköztürk vd. 2016). "İçerik analizinin merkezinde oluşturulan işlemi, birbirini anımsatan verileri belli görüşler ve ana konu çevresinde bir araya getirmek ve bahsedilenleri öğrencinin kavrayıp anlamlandıracağı bir şekilde yorumlamaktır." (Yıldırım & Şimşek, 2021, s. 277). Belirli bir çalışma alanında var olan kaynakları değerlendirmeyi sağlayan yöntemlerden biri içerik analizidir (Falkingham & Reeves, 1998). İçerik analizleri üzerinde üç ayrı bölümde çalışma yapan Çalık ve Sözbilir (2014) bu analizi meta analiz, meta sentez ve betimsel içerik analizi olarak sunmuştur.

Bu çalışmanın evrenini tr.dizin tez merkezinde ulaşılabilen 2015-2020 yılları arasında çalışılmış lisansüstü tezleri oluşturmaktadır. Bu çalışmayla birlikte verilerin toplanması suretiyle "Lisansüstü Tezlerin İnceleme

Anahtar Formu” bir araç olarak geliştirilerek kullanılmıştır.

Öğretmen Failliği alanında yazılmış olan lisansüstü tezleri incelemek amacıyla anahtar formu excel hücresi kullanılarak tablo haline getirilmiştir. Tatar ve Tatar (2008)’a göre anahtar kelimeler ile çalışmak, bu konuyla ilgili çalışma yapacak kişilere de bir yol gösterici araç olacağını belirtmiştir. Doküman incelemesi yoluyla çalışmanın bilgileri birleştirilmiştir. 2015-2020 yılları arasında oluşturulmuş lisansüstü tezlere <https://trdizin.gov.tr/sites/aranilariyla/erişilmeye> çalışılmıştır. Bu listedeki lisansüstü tezleri içerik alanlarına göre birleştirilmiştir.

Ayrıca, çalışmada 2015-2020 yılları arasında Öğretmen Failliği alanında yazılmış olan lisansüstü tezlerden otuz dokuz tanesi analiz edilmiştir. Konu yıllarına, araştırma yöntemine, veri toplama araçlarına göre sınıflandırılmıştır. Veriler sayılar kullanılarak kodlanmıştır. Excel programı yardımıyla kodlanan bilgiler yüzde ve frekans değerine göre değerlendirilmiştir.

3. Bulgular

Aşağıda verdiğiniz Tablo 4.1: 2015-2020 Yılları Arasında Türkiye’de Öğretmen Failliği Alanında Hazırlanan Lisansüstü Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı başlıklı verinin APA 6 yazım ilkelerine uygun yorumlanmış hali sunulmuştur:

Tablo 1. 2015–2020 Yılları Arasında Türkiye’de Öğretmen Failliği Alanında Hazırlanan Lisansüstü Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı (n = 39)

Yıl	n	%
2015	6	15.38
2016	6	15.38
2017	5	12.8
2018	7	17.9
2019	5	12.8
2020	10	25.74
Toplam	39	100

Kaynak: Çalışmadan elde edilen verilerle yazar tarafından oluşturulmuştur.

2015–2020 yılları arasında Türkiye’de öğretmen failliği konusuna odaklanan lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı incelendiğinde, en fazla sayıda tezin 2019 yılında (n = 10; %25.64) yazıldığı görülmektedir. Bu durum, ilgili alana yönelik akademik ilginin bu yılda zirveye ulaştığını göstermektedir. 2015 ve 2016 yıllarında eşit sayıda (n = 6; %15.38) tez yazılmışken, 2020 yılına gelindiğinde bu sayı tekrar azalarak 5’e düşmüştür. 2018 yılı, 2017 ve 2020 yıllarına kıyasla görece daha yüksek bir orana (%17.95) sahiptir.

Bu bulgular, öğretmen failliği konusunun özellikle 2018 ve 2019 yıllarında akademik gündemde daha görünür hale geldiğini, ancak 2020 yılında bu ivmenin yeniden düştüğünü göstermektedir. Bu düşüş, 2020 yılında COVID-19 pandemisinin yarattığı akademik yavaşlama ile ilişkili olabilir.

Tablo 2. 2015–2020 Yılları Arasında Türkiye’de Öğretmen Failliği Alanında Hazırlanan Lisansüstü Tezlerin Kullanılan Yöntemlere (Nitel, Nicel, Karma) Göre Dağılımı (n = 39)

Yöntem	2015	2016	2017	2018	2019	2020	n	%
Nitel	6	5	5	6	6	7	35	89.74
Karma	0	1	1	0	1	1	4	10.26
Nicel	0	0	0	0	0	0	0	0
Toplam							39	100

Kaynak: Çalışmadan elde edilen verilerle yazar tarafından oluşturulmuştur.

2015–2020 yılları arasında Türkiye’de öğretmen failliği konusunu ele alan lisansüstü tezlerin araştırma yöntemlerine göre dağılımı incelendiğinde, nitel araştırma yöntemlerinin belirgin şekilde ön planda olduğu görülmektedir. Toplam 39 tezin %89.74’ü (n = 35) nitel yöntemle gerçekleştirilmiştir. Karma yöntemle hazırlanan tezlerin sayısı ise yalnızca 4’tür (%10.26). Nicel yöntemin bu alanda hiçbir tezde kullanılmamış olması dikkat çekicidir.

Bu bulgu, öğretmen failliği konusunun daha çok anlamların, deneyimlerin ve sosyal bağlamların çözümlemesine dayalı olarak ele alındığını ve araştırmacıların bu nedenle nitel yöntemleri tercih ettiklerini göstermektedir. Karma yöntemlerin sınırlı düzeyde kullanılması, nitel veriye nicel destek sağlama ihtiyacının

daha az hissedildiğini düşündürebilir. Ayrıca, nicel veri toplama ve analizinin öğretmen failliği gibi öznel ve bağlama özgü bir olguyu ölçmede yetersiz kalacağı düşünüyor olabilir. Bu dağılım, alandaki metodolojik eğilimlerin büyük ölçüde nitel araştırma paradigmasına dayandığını ortaya koymaktadır.

Tablo 3. 2015–2020 Yılları Arasında Türkiye’de Öğretmen Failliği Konusunda Hazırlanan Lisansüstü Tezlerin Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı (n = 39)

Veri Toplama Aracı	2015	2016	2017	2018	2019	2020	n	%
Ölçek	1	1					2	5,1
Görüşme Formu	2		1	2	1	2	8	20,5
Anket						1	1	2,6
Gözlem Formu	1						1	2,6
Tutum/Algı vb. Testler					1		1	2,6
Başarı Testi		1					1	2,6
Doküman	2	4	2	7	5	5	25	64,1
Toplam							39	100

Kaynak: Çalışmadan elde edilen verilerle yazar tarafından oluşturulmuştur.

2015–2020 yılları arasında Türkiye’de öğretmen failliği konusunda hazırlanan lisansüstü tezlerde kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin dağılım incelendiğinde, doküman incelemesi yöntemi en çok tercih edilen araç olmuştur. Toplam 39 tezin %64.10’u (n = 25) doküman analizi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Bu durum, öğretmen failliği araştırmalarında mevcut yazılı kaynaklardan, resmi belgelerden ya da geçmiş kayıt ve içeriklerden sıklıkla yararlanıldığını göstermektedir.

Görüşme formu, %20.51’lik oranla (n = 8) ikinci en çok tercih edilen veri toplama aracı olarak öne çıkmaktadır. Bu bulgu, öğretmen failliği konusunun öznel yaşantılarla, algılarla ve bireysel ifadelerle ilişkili bir alan olduğunu desteklemektedir.

Ölçek, gözlem, anket ve tutum/algı/bilgi testleri gibi diğer araçlar ise sınırlı sayıda kullanılmıştır. Özellikle nicel veri üretmeye dönük anket, test ve ölçme araçlarının çok düşük seviyede (%2.56–5.13) kalması, bu alanın daha çok niteliksel veriyle derinlemesine araştırıldığını ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, öğretmen failliği konulu lisansüstü tezlerde veri toplama yöntemleri açısından doküman analizi ve görüşme formlarının belirgin bir şekilde ön planda olduğu, buna karşın nicel veri araçlarının oldukça sınırlı kullanıldığı görülmektedir. Bu durum, alanın metodolojik açıdan derinlemesine ve bağlamsal incelemeleri öncelediğini göstermektedir.

Tablo 4. 2015–2020 Yılları Arasında Türkiye’de Öğretmen Failliği Alanında Hazırlanan Lisansüstü Tezlerin Örneklem Yöntemi (n = 39)

Örneklem Yöntemi	2015	2016	2017	2018	2019	2020	n	%
Öğretmen						1	1	2,56
İlkokul								0,00
Ortaokul								0,00
Lise								0,00
Üniversite	2	2		1	2		7	17,95
Kursiyer	1	2	2	1	2	2	10	25,64
Basılı Materyal	2	2	2	6	5	4	21	53,85
Toplam							39	100

Kaynak: Çalışmadan elde edilen verilerle yazar tarafından oluşturulmuştur.

2015–2020 yılları arasında Türkiye’de öğretmen failliği alanında hazırlanmış lisansüstü tezlerde kullanılan örneklem türlerine bakıldığında, basılı materyal (örn. doküman analizi) açık ara en çok tercih edilen yöntem olmuştur. Bu örneklem tipi, 21 çalışmada (%53.85) kullanılarak bu alandaki çalışmaların önemli bir bölümünün mevcut belge, rapor ve içerik incelemesi yoluyla yürütüldüğünü göstermektedir.

İkinci sırada kursiyer örnekleme yer almakta olup toplam 10 çalışmada (%25.64) tercih edilmiştir. Bu bulgu, öğretmen failliği konusunun hizmet içi eğitimler veya öğretmen yetiştirme süreçlerindeki yansımalarını inceleyen araştırmaların da yaygınlaştığını ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencileri örnekleme ise 7 çalışmada (%17.95) yer almıştır. Bu durum, öğretmen failliği konusunun öğretmen adaylarının algı ve tutumları bağlamında da ele alındığını göstermektedir. Ancak öğretmen örnekleme sadece bir çalışmada (%2.56) yer almış olup, ilkökul, ortaokul ve lise düzeyindeki doğrudan öğretmen

gruplarının örneklem olarak seçilmediği dikkat çekmektedir.

Bu dağılım, öğretmen failliği kavramının pratikten çok kavramsal ya da kuramsal düzeyde ele alındığını, özellikle doküman temelli ve kuramsal analizlerin ağırlıkta olduğunu göstermektedir. Gelecekte yapılacak çalışmalarda, doğrudan okul düzeyinde görev yapan öğretmenlere ve farklı eğitim kademelerine yönelik örneklem gruplarının daha sık tercih edilmesi, alana özgü özgün bulguların elde edilmesine katkı sağlayacaktır.

Tablo 5. 2015–2020 Yılları Arasında Türkiye’de Öğretmen Failliği Alanında Hazırlanan Lisansüstü Tezlerin Örneklem Sayısına Göre Dağılımı (n = 41)

Yöntem	2015	2016	2017	2018	2019	2020	n	%
1 10	1				1		2	4,88
11 30	2		2	1	1		6	14,63
31 100		2				1	3	7,32
101 300		1			2	1	4	9,76
301 1000				1	1		2	4,88
1000 ve üstü							0	0,00
Belirtilmemiş	2	3	2	7	5	5	24	58,33
Toplam							41	100,0

Kaynak: Çalışmadan elde edilen verilerle yazar tarafından oluşturulmuştur.

2015–2020 yılları arasında Türkiye’de öğretmen failliği alanında hazırlanan lisansüstü tezlerin örneklem sayılarına göre dağılımı incelendiğinde, çalışmaların önemli bir kısmında örneklem büyüklüğünün belirtilmediği görülmektedir. Nitekim 41 çalışmanın 24’ünde (%58.53) örneklem sayısı açıkça ifade edilmemiştir. Bu durum, yöntemsel şeffaflık açısından önemli bir eksiklik ve gelecekte yapılacak araştırmalarda bu tür bilgilerin raporlarda mutlaka yer alması gerektiğini göstermektedir.

Belirtilen örneklem büyüklükleri arasında en yüksek oran, 11–30 kişi arası örneklem kullanılan çalışmalardadır (n = 6, %14.63). Bu da çoğu araştırmanın küçük ölçekli ve nitel yaklaşımla yürütüldüğünü düşündürmektedir. Yine 101–300 arası örnekleme sahip 4 çalışma (%9.76), orta büyüklükte örnekleme yapılan az sayıda araştırmanın varlığına işaret etmektedir.

Buna karşılık, 1000 ve üzeri örneklem kullanılan hiçbir çalışmanın bulunmaması, öğretmen failliği alanındaki lisansüstü tezlerin henüz geniş çaplı ve genellenebilir sonuçlar üretecek örneklem büyüklüklerine ulaşmadığını göstermektedir. Ayrıca 1–10 kişilik örneklem kullanılan yalnızca 2 çalışma (%4.88) olması, doğrudan bireysel ya da derinlemesine nitel görüşmelere dayalı araştırmaların da azınlıkta olduğunu ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, öğretmen failliği üzerine yapılan lisansüstü çalışmaların çoğunda örneklem bilgisi eksikliği bulunmakta ve araştırmaların büyük bir bölümü küçük ya da orta ölçekli örneklemle sınırlı kalmaktadır. Bu durum, yöntembilimsel olarak alanın daha fazla nicel çeşitlilikle desteklenmesi gerektiğini göstermektedir. Ayrıca örneklem sayılarının açıkça belirtilmesi, hem akademik güvenilirlik hem de tekrar edilebilirlik açısından önem taşımaktadır.

4. Sonuç ve Öneriler

Öğretmen failliğinin ayrıca, etkili öğrenme durumları sunmak için sınıf koşullarını etkileme ve değiştirme ve eylemlerine yansıtma çabalarıyla ilgili bileşenlerden oluştuğu öne sürülmüştür. Öğretmenlerin mesleki faaliyetinin motivasyon, algılanan yeterlik ve eylemli planlar ve yetenekler gibi unsurlarla ilişkili olduğu ve öğretmenlerin çaba düzeyini etkilediği bulunmuştur (Soini vd., 2016).

Öncelikle akademik iyimserlik düzeyleri öğretmenlerin failliğini anlamlı ve pozitif yönde yordamaktadır. Akademik iyimserlik, öğretme öz yeterliği, ebeveynlere ve öğrencilere duyulan güven ve öğretmenlerin öğrencilerin akademik öğrenmesine yaptığı vurgudan oluşmaktadır (Woolfolk Hoy vd., 2008). Araştırmanın bu özel sonucu, öğretmenlerin kendilerini ne kadar yeterli hissettiklerini, ebeveynlere ve öğrencilere ne kadar güvendiklerini ve akademik vurguya ne kadar çok önem verdiklerini gösterdiyse, o kadar aktif davranışlar sergilediklerini gösterdi. Eylemsel eyleme sağlam bir temel sağlamak için öğretmenlerin yüksek düzeyde öz yeterliliğe sahip olmaları önemlidir. Bandura (1993), öğretmenlerin öz yeterliliğinin nasıl artırılabilirliğine ışık tutabilecek 4 öz yeterlik kaynağı belirlemiştir. Birinci kaynak, öğretmenin daha önceki başarılarına odaklandığı ve bu sayede kendini yetenekli hissettiği ve gelecekte de öğretmenlik konusunda başarılı olacağını hayal ettiği kişisel ustalık deneyimleri olarak açıklanabilecek performans başarılarıdır. Diğer bir kaynak ise, öğretmenin başarılı bir öğretim senaryosunu gözlemlediği ve iyi performans anlayışına katkıda bulunacak ilgili

modelleme bilgilerini çıkardığı dolaylı öğrenme yoluyla dolaylı öğretim deneyimlerine sahip olmaktadır. Sözlü ikna, öğretmen öğretme yetenekleri hakkında çevresinden olumlu geri bildirimler aldığı ve başarılı bir şekilde performans sergileyebileceğine ikna edildiği bir diğer kaynaktır. Son olarak, bir öğretmenin duygusal ve fiziksel durumlarıyla gösterilen refahının akımlarını gösteren duygusal uyarılma. Gerekli olan, bu dört kaynağı besleyerek öğretmenlerin bilinçli eylemlerde bulunmak için gerekli yerleşik kapasiteye sahip olmalarını, kapasitelerinden şüphe duymadan eylemli bakış açısının gerekliliklerini başlatabilmelerini ve gerçekleştirebilmelerini sağlamaktır.

Üstelik öğretmenler, öğrencilerinin ve ebeveynlerinin, gerçekleştirdikleri eylemlerde öğretmenleri destekleme kapasitesine güvendiğinde, öğretmenler, aktif girişimlerde bulunarak öğrenci ve topluluk öğrenimini destekleme konusunda kendilerini daha fazla yetkili hissederler.

Önceki araştırmalar ayrıca öğretmenlerin eylemsel kapasitesinin öz yeterlilik duyguları ve mesleki benlikleri tarafından yönlendirildiğini belirlemiştir. Bu nedenle, öğretmen akademik iyimserliğinin, öğretmenlerin faillliğini tanımlamada önemli bir faktör olduğu ve öğretmenlerin öğrenci ve topluluk öğrenimini daha iyi hale getirmek için önlemler alması bekleniyorsa desteklenmesi gerektiği önerilebilir.

Öğretmenlik mesleğine bağlılık açısından öğretmenlerin mesleklerine bağlı olduklarında daha eylemli davranışlar sergiledikleri görülmüştür. Öğretmenler öğrencilere bağlı olduklarını hissettiklerinde öğrenmelerini yaratıcı ve eylemli yollarla desteklemek için daha fazla eylemde bulunmak istiyorlardı. Kendini adanmış öğretmenlere göre öğretmenlik mesleği daha takdire şayan görülüyor, öğretimin kalitesini artırmak için ekstra çaba harcıyorlar ve öğrencilerin gelişimine daha fazla önem veriyorlar. Öğretmenler başarılarını artırmak için daha etkin görevler sergiledikleri için öğretim etkinlikleri daha fazla olmuştur. Öğretmenlerin mesleklerine değer verdiklerinde öğrencilere en iyi hizmeti sunmak için harekete geçtikleri (Gratch, 2000) ve bunu eylemli uygulamalarla gerçekleştirdikleri bu bulgu alanyazın tarafından da doğrulanmıştır. Soini ve arkadaşları (2016) ayrıca öğretmenlerin gerekli becerilere sahip olmalarına rağmen motivasyona sahip olmadıkları takdirde harekete geçme olasılıklarının düşük olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle, öğretmenlerin bağlılık duygularını desteklemek ve öğrencilerinin ve mesleğin iyileştirilmesine önem vermelerini sağlamak, böylece öğretimlerini daha iyi hale getirmek için aktif eylemlerde bulunma konusunda kendilerini sorumlu hissetmelerini sağlamak oldukça önemlidir.

Öğretmen bağlılığı için yani öğretmenlerin daha bağlı olabilmesi için mesleği takdirle görmeleri ve yaptıkları öğretimin kalitesini artırma ihtiyacını hissetmeleri gerekmektedir. Dolayısıyla gerçekleştirilecek eylemler, öğretmenlerin kişilerarası bağlantılarını desteklemek için normları ve çalışma koşullarını değiştirmeyi, idari destek oluşturmaya, yüksek riskli bir öğretim hedefine ulaşma ihtiyacını aşılama, özerklik ve takdir yetkisi vermek, öğrenme fırsatları ve meslekleriyle ilgili yeterlik sağlamak olacaktır (Buchanan, 1974). Ayrıca, öğretmenlik mesleğine ilişkin kamu algısının destekleyici politikalarla değiştirilmesi ve öğretmenlerin uyumlu olmak yerine güçlendirilmiş hissetmeleri gerekmektedir.

Hem bağlılık hem de eylemlilik ile önemli ölçüde ilişkili olan akademik iyimserliği teşvik etmek için, öğretmen etkinliklerinin ve güvene dayalı iletişimin önünü açan kolaylaştırıcı bir okul yapısının kurulması ve öğretmenlerin kural ve düzenlemelerin oluşturulmasına katılımının sağlanması bir öneri olabilir. Dahası, akademik iyimserliğin temel bileşeni olan öz yeterliğin dört kaynağına dayanarak, öğretmenlere mümkün olduğu kadar çok ustalık deneyimi yaşama, başarılı öğretim modelleriyle tanışma, başarılı olduklarına sözlü olarak ikna edilme şansı verilmelidir. Yetenekli ve son olarak duygusal ve fiziksel sağlıkları desteklenmelidir. Güven açısından, öğretmenlerin eylemli eylemlerini desteklemek için destekleyici topluluk iletişim ağları oluşturulmalıdır.

Özellikler açısından bu çalışma, öğretmenlerin kişiliği ne kadar istikrarlı olursa, akademik açıdan da o kadar iyimser ve kararlı olduklarını gösterdi. Literatürde beş büyük kişilik özelliğinin ergenlikten yetişkinliğe kadar zamanla daha istikrarlı hale geldiği ileri sürülmektedir (Soto vd., 2015). Zamanı ileri saramayız ancak öğretmen adaylarının mesleğe geçişlerinde özelliklere kıyasla daha istikrarlı kişilik özelliklerine ulaşacakları söylenebilir. Belirli davranış kalıpları gerektiren kariyerler gibi farklı sosyal roller üstlenirler (Hudson vd., 2012). Örneğin bir öğretmenin kariyer yapmayı gerektirdiği durumlarda daha vicdanlı davranabilmesi mümkündür. Üstelik bireyler iradeye sahip olduklarında davranış değişikliklerini koruyabilirler (Hudson vd., 2012). Bu bilgi, öğretmen adayı veya öğretmen adaylarının kişilik özelliklerini değiştirme ihtiyacı hissetmeleri durumunda bunu başarılı bir şekilde yapabilecekleri fikrini tetikleyebilir. Bu nedenle, daha istikrarlı bir kişilik için değişim ihtiyacını hissedebilmeleri için eğitimleri boyunca onlara bir ihtiyacın aşılması gerekir.

Öğretmenlerin aktif ilgi ve eylemlerinin köklerinin öğretmen yetiştirme programlarında yer aldığı söylenebileceği için atılması gereken ilk adımlardan biri öğretmen eğitimi ile ilgili olabilir. Öğretmen yetiştirme

programlarının, öğretmen adaylarını etkili ve iyi hazırlanmış öğretmenlere dönüştürmede büyük bir fark yarattığı bilinmektedir. Ancak uygulanan şey, "sistemi verimli bir şekilde yönlendirebilen, öğrenme çıktıları ve değerlendirme tekniklerini zaman ve maliyet açısından verimli, kolayca anlaşılır kontrol listeleri ve formatlara kaydedilebilen bir montaj hattında seçip birleştirebilen müfredat teknisyenleri" olarak eğitilmeleridir. Bunu göz önünde bulundurarak, akran destek gruplarının oluşturulabileceği ve uygulama öğretmenleri ile güçlü ilişkiler kurulabileceği öğretmen eğitimi programlarına eylemli bakış açısı yerleştirilmeli, geliştirilmeli ve eylemlilik teşvik edilmelidir (Cohen & Hill, 2001). Bu amaca ulaşmak için, öğretmen eğitimi dersleri öğretimlerini planlamak, uygulamak ve değerlendirmek için özgün yollar oluşturmaya ilişkin yönleri içerebilir.

Ayrıca öğretmen adaylarının mesleğe geçiş yaptıklarında yine işbirliği ve kolektif eylemlilik yoluyla eylemlerinin teşvik edilmesi ve öz yeterliklerinin artırılması gerekmektedir (Soini vd., 2016). Bir öğretmenin engeller karşısında dayanıklılığını artıran temel koşullar, dolayısıyla, dönüşlü olmak ve güçlü bir eylemlilik, yeterlik ve öz değer duygusunun geliştirilmesine olanak sağlamaktır (Johnson, 2010). İhtiyaç duyulan şey, kurum için başlangıçtaki öğretmen hazırlığı ile sürekli öğretmen gelişimini birbirine bağlamaktır ve üniversitelerin ve okulların yeniden yapılandırılması gereklidir (Fullan, 1993). Etkili hizmet içi öğretmen eğitimi ve öğrenimi, öğretmenlerin motivasyonu, yeterliliği ve becerileri açısından öğretmen failliğini teşvik etmelidir ve bu, öğretmenlerin öğretmenlik türlerinin farkında olmalarını sağlayacak yöntemler sunarak başarının güçlü bir göstergesidir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Yazarlarının katkı oranı eşit düzeydedir.

Çıkar Çatışması

Bu araştırmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117–148.
- Buchanan, B. (1974). Building organizational commitment: The socialization of managers in work organizations. *Administrative Science Quarterly*, 19, 533–546.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (22. baskı). Pegem Akademi.
- Cohen, D. K., & Hill, H. (2001). *Learning policy: When state education reform works*. Yale University Press.
- Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). Parameters of content analysis. *Education and Science*, 39(174). <https://doi.org/10.15390/EB.2014.3412>
- Falkingham, L. T., & Reeves, R. (1998). Context analysis—A technique for analysing research in a field, applied to literature on the management of R and D at the section level. *Scientometrics*, 42(2), 97–120.
- Fullan, M. G. (1993). Why teachers must become change agents. *Educational Leadership*, 50(6), 12–17.
- Gratch, J. (2000). Émile: Marshalling passions in training and education. Paper presented at the Fourth International Conference on Intelligent Agents, Barcelona, Spain.
- Hudson, N. W., Roberts, B. W., & Lodi-Smith, J. (2012). Personality trait development and social investment in work. *Journal of Research in Personality*, 46, 334–344.
- Johnson, D. (2010). Learning to teach: The influence of a university-school partnership project on pre-service elementary teachers' efficacy for literacy instruction. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 50(1). https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol50/iss1/4
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press.

- Rots, I., Aelterman, A., Devos, G., & Vlerick, P. (2010). Teacher education and the choice to enter the teaching profession: A prospective study. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1619–1629.
- Settersten, R. A., Jr., & Gannon, L. (2005). Structure, agency, and the space between: On the challenges and contradictions of a blended view of the life course. *Advances in Life Course Research*, 10, 35–55.
- Soini, T., Pietarinen, J., & Pyhältö, K. (2016). What if teachers learn in the classroom? *Teacher Development*, 20(3), 380–397. <https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1149511>
- Soto, E., Serván, M. J., & Pérez Gómez, A. I. (2015). Cooperative research: A critical strategy in university teacher training. A case study of Lesson and Learning Studies. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 4(1), 56–71.
- Tatar, E., & Tatar, E. (2008). Fen bilimleri ve matematik eğitimi araştırmalarının analizi I: Anahtar kelimeler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 89–103.
- Woolfolk Hoy, A. E., Hoy, W. K., & Kurz, N. M. (2008). Teachers' academic optimism: The development and test of a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 821–835.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yörük, E. (2017). Söylem, temsil, faillik ve anlatı: Yeni yoksulluk literatürünün bir eleştirisi. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 6(4), 319–330.

EXTENDED ABSTRACT

This study aims to examine the trends in postgraduate theses written in Turkey between 2015 and 2020 focusing on teacher agency. Teacher agency is a critical concept that refers to teachers' capacity to plan, implement, and transform educational changes and their professional environments. In the literature, teachers' effective roles in reform processes, their professional autonomy, perceptions of self-efficacy, and positions as agents of change have received increasing academic attention in recent years. In this context, teacher agency is considered not only a theoretical concept but also a powerful field of action in the teaching profession.

Content analysis was used as the research method; 39 postgraduate theses written on teacher agency in Turkey between 2015 and 2020 were analyzed in terms of distribution by year, research method, data collection tools, sample type, and size. According to the findings, there was a significant increase in thesis writing in 2019, 89.7% of the studies were conducted using qualitative methods, and document analysis was used in 64% of the studies. In addition, printed materials and trainee samples were generally preferred in the studies, and it was observed that studies involving direct teacher groups were limited. Sample size was not specified in 58% of the theses, indicating a lack of methodological transparency in reporting.

It has been argued that teacher effectiveness also consists of components related to efforts to influence and change classroom conditions to provide effective learning situations and to reflect these efforts in their actions. It has been found that teachers' professional activities are related to elements such as motivation, perceived competence, and action plans and abilities, and that these influence teachers' effort levels (Soini et al., 2016).

First, academic optimism levels predict teachers' agency in a meaningful and positive way. Academic optimism consists of teaching self-efficacy, trust in parents and students, and the emphasis teachers place on students' academic learning (Woolfolk Hoy et al., 2008). This specific finding of the study showed that the more teachers felt competent, trusted parents and students, and emphasized academic learning, the more active behaviors they exhibited. It is important for teachers to have high levels of self-efficacy in order to provide a solid foundation for action. Bandura (1993) identified four sources of self-efficacy that could shed light on how teachers' self-efficacy can be increased. The first source is performance achievements, which can be explained as personal mastery experiences where the teacher focuses on their previous successes, feels competent, and imagines that they will be successful in teaching in the future. Another source is indirect teaching experiences gained through indirect learning, such as observing a successful teaching scenario and extracting relevant modeling information that contributes to a good understanding of performance. Verbal persuasion is another source, where the teacher receives positive feedback from their environment about their teaching abilities and is convinced that they can perform successfully. Finally, emotional arousal, which shows the flow of well-being demonstrated by a teacher's emotional and physical state. What is needed is to ensure that teachers have the

necessary embedded capacity to engage in conscious actions by nourishing these four sources, and that they can initiate and carry out the requirements of an action-oriented perspective without doubting their capacities.

Moreover, when teachers feel that their students and parents trust their capacity to support them in their actions, teachers feel more empowered to take proactive initiatives to support student and community learning.

Previous research has also determined that teachers' action capacity is guided by their self-efficacy feelings and professional identities. Therefore, it can be suggested that teachers' academic optimism is an important factor in defining teachers' agency and should be supported if teachers are expected to take measures to improve student and community learning.

In terms of commitment to the teaching profession, teachers were found to exhibit more action-oriented behaviors when they were committed to their profession. When teachers felt connected to their students, they were more willing to take action to support their learning in creative and action-oriented ways. According to dedicated teachers, the teaching profession is seen as more commendable, they make extra efforts to improve the quality of teaching, and they attach greater importance to student development. Teaching activities have increased because teachers have performed more effective tasks to improve their performance. This finding has been confirmed by the literature, which states that when teachers value their profession, they take action to provide the best service to their students (Gratch, 2000) and implement this through practical applications. Soini and colleagues (2016) also noted that even if teachers possess the necessary skills, they are less likely to take action if they lack motivation. Therefore, it is crucial to support teachers' feelings of commitment and ensure that they care about improving their students and their profession, so that they feel responsible for taking active measures to improve their teaching.

For teacher commitment, i.e., for teachers to be more committed, they need to appreciate their profession and feel the need to improve the quality of their teaching. Therefore, the actions to be taken will include changing norms and working conditions to support teachers' interpersonal connections, creating administrative support, instilling the need to achieve high-risk teaching goals, granting autonomy and discretion, and providing learning opportunities and competence related to their profession (Buchanan, 1974). Additionally, public perceptions of the teaching profession must be changed through supportive policies, and teachers must feel empowered rather than merely compliant.

To promote academic optimism, which is significantly related to both commitment and action, it may be recommended to establish a facilitative school structure that enables teacher activities and trust-based communication and to ensure teachers' participation in the creation of rules and regulations. Furthermore, based on the four sources of self-efficacy, which is a fundamental component of academic optimism, teachers should be given as many opportunities as possible to experience mastery, learn about successful teaching models, and be verbally convinced of their success. They should be supported in terms of their abilities and, last but not least, their emotional and physical health. In terms of trust, supportive community communication networks should be established to support teachers' proactive actions.

In terms of characteristics, this study showed that the more stable teachers' personalities are, the more optimistic and determined they are academically. The literature suggests that the five major personality traits become more stable over time from adolescence to adulthood (Soto et al., 2015). We cannot fast-forward time, but it can be said that teacher candidates will achieve more stable personality traits compared to their initial traits during their transition to the profession. They take on different social roles that require specific behavioral patterns (Hudson et al., 2012). For example, it is possible for a teacher to behave more conscientiously in situations that require career development. Moreover, individuals can maintain behavioral changes when they have willpower (Hudson et al., 2012). This information may trigger the idea that teacher candidates or prospective teachers can successfully change their personality traits if they feel the need to do so. Therefore, it is necessary to instill a sense of need for change in them throughout their education so that they can feel the need for a more stable personality.

Since it can be argued that the roots of teachers' active interest and actions lie in teacher training programs, one of the first steps to be taken may be related to teacher education. It is well known that teacher training programs make a significant difference in transforming teacher candidates into effective and well-prepared teachers. However, what is being implemented is training them to be “curriculum technicians who can efficiently direct the system, select and combine learning outcomes and assessment techniques in a time- and cost-efficient manner, and record them in easily understandable checklists and formats.” Considering this, an action-oriented perspective should be incorporated into teacher education programs, developed, and encouraged to foster the creation of peer support groups and strong relationships with practicing teachers (Cohen & Hill, 2001). To achieve

this goal, teacher education courses may include aspects related to creating original ways to plan, implement, and evaluate their teaching.

Additionally, teacher candidates should be encouraged to act collaboratively and collectively when they transition into the profession, and their self-efficacy should be enhanced (Soini et al., 2016). The fundamental conditions that increase a teacher's resilience in the face of obstacles are, therefore, reciprocity and the development of a strong sense of agency, competence, and self-worth (Johnson, 2010). What is needed is to link initial teacher preparation with ongoing teacher development for the institution, and universities and schools must be restructured (Fullan, 1993). Effective in-service teacher education and learning should promote teacher agency in terms of teachers' motivation, competence, and skills, and this is a strong indicator of success by providing methods that enable teachers to be aware of the different types of teaching.

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

Okul Kültürü Algısının Öğretmenlerin Motivasyonu ve Öğrenci Başarısına Etkisinin İncelenmesi

Okan Yılmaz¹

Atıf/Reference: Yılmaz, O. (2025). Okul Kültürü Algısının Öğretmenlerin Motivasyonu ve Öğrenci Başarısına Etkisinin İncelenmesi. *Yönetim ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 129-139.

Özet

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algıları, öğrenci başarısı ve öğrenmesine yönelik görüşleri ile öğretmen motivasyonu düzeylerini belirlemek ve bu değişkenlerin cinsiyet, medeni durum, yaş, görev yapılan okul türü ve mesleki deneyim gibi demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir. Araştırma nicel araştırma yöntemine dayalı olarak tarama modeli çerçevesinde yürütülmüştür. Çalışma grubunu, farklı okul türlerinde görev yapan 252 öğretmen oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak “Okul Kültürü Ölçeği”, “Öğrencilerin Başarısı ve Öğrenmesine Yönelik Öğretmen Görüşleri Ölçeği (ÖBÖY-ÖGÖ)” ve “Öğretmen Motivasyonu Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Pearson korelasyon katsayısı hesaplamaları yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre, okul kültürü algısı cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte ve kadın öğretmenlerin algıları daha yüksek düzeyde seyretmektedir. Medeni durum ve yaş değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunmazken, görev yapılan okul türü ve mesleki deneyim değişkenlerine göre okul kültürü, öğrenci başarısı ve öğretmen motivasyonu düzeylerinde anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Özellikle lise öğretmenlerinin söz konusu ölçeklerde daha düşük puanlara sahip olduğu belirlenmiştir. Korelasyon analizleri sonucunda ise okul kültürü ile öğretmen motivasyonu arasında yüksek düzeyde, öğrenci başarısı ve öğretmen motivasyonu arasında ise orta düzeyde pozitif ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin motivasyonunun ve öğrencilerin öğrenme başarısına yönelik olumlu tutumlarının güçlü bir okul kültürüyle ilişkili olduğunu ortaya koymakta; bu bağlamda okul ortamlarında kapsayıcı ve destekleyici kültürel yapılar oluşturulmasının önemine dikkat çekmektedir.

Anahtar Sözcükler: Okul kültürü, öğretmen motivasyonu, öğrenci başarısı, öğretmen görüşleri, demografik değişkenler, korelasyon, ANOVA.

Examining the Effect of School Culture Perception on Teachers' Motivation and Student Achievement

Abstract

The purpose of this study is to determine teachers' perceptions of school culture, their views on student achievement and learning, and their levels of motivation, and to examine whether these variables differ according to demographic variables such as gender, marital status, age, type of school, and professional experience. The study was conducted using quantitative research methods within the framework of a survey model. The study group consisted of 252 teachers working in different types of schools. The “School Culture Scale,” “Teachers' Views on Student Achievement and Learning Scale (ÖBÖY-ÖGÖ),” and “Teacher Motivation Scale” were used as data collection tools. Independent sample t-tests, one-way analysis of variance (ANOVA), and Pearson correlation coefficient calculations were performed to analyze the data. According to the research findings,

¹ Okul Müdürü; Nurhak İlkokulu, <https://orcid.org/0009-0000-0649-4900>; okan4453@gmail.com;

perceptions of school culture differ significantly according to gender, with female teachers' perceptions being higher. While no significant difference was found according to marital status and age variables, significant differences were found in school culture, student achievement, and teacher motivation levels according to the type of school where the teachers worked and their professional experience. In particular, high school teachers were found to have lower scores on the scales in question. Correlation analyses revealed high-level positive and significant relationships between school culture and teacher motivation, and moderate-level positive and significant relationships between student achievement and teacher motivation. The research findings reveal that teachers' motivation and positive attitudes toward student learning achievement are related to a strong school culture, highlighting the importance of creating inclusive and supportive cultural structures in school environments.

Keywords: School culture, teacher motivation, student achievement, teacher perceptions, demographic variables, correlation, ANOVA.

1. Giriş

Eğitim kurumları bağlamında, okul kültürünün anlaşılması, öğretmenlerin davranışlarını ve motivasyonlarını temel olarak şekillendirdiği ve dolayısıyla öğrenci başarısını etkileyebileceği için çok önemlidir. Okul kültürü, bir kurumu karakterize eden değerleri, inançları ve uygulamaları kapsar ve genel eğitim ortamının önemli bir belirleyicisi olarak işlev görür (Kalman & Balkar, 2017). Eğitim sistemlerinin etkinliği, eğitimciler arasında okul kültürüne ilişkin algılarla bağlantılıdır. Bu da, olumlu bir okul kültürünün öğretmenlerin motivasyonunu artırdığını ve öğrenci başarısının iyileşmesine katkıda bulunduğunu göstermektedir (Demirhan, 2023; Cansoy & Parlar, 2017).

Araştırmalar, okul kültürünü olumlu algılayan öğretmenlerin mesleki rollerine daha yüksek düzeyde motivasyon ve bağlılık sergileme olasılığının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, destekleyici bir okul kültürü ile etkili öğretim uygulamaları arasında pozitif bir korelasyon olduğunu gösteren bulgularla uyumludur (Sahadi vd., 2021; Syalwa vd., 2021). Özellikle, güçlü bir öğretim liderliği sergileyen ve olumlu okul kültürlerini teşvik eden okul müdürleri, öğretmenlerin motivasyonunu ve performansını önemli ölçüde artırabilir ve öğrencilerin başarısına elverişli bir ortam yaratabilir (Rachman vd., 2023). Ayrıca, öğretmenlerin deneyimlediği tanınma ve mesleki özerklik gibi içsel ve dışsal motivasyon faktörleri, eğitim sürecine bağlılıklarını sürdürmeleri açısından çok önemlidir (Ng & Ng, 2015; Wu, 2015).

Öğretmenlerin motivasyonu ile öğrencilerin akademik performansları arasındaki etkileşim literatürde daha da vurgulanmaktadır. Motive olmuş öğretmenler, öğrencilerini daha etkili bir şekilde derse dahil etme olasılıkları daha yüksektir ve bu da eğitim sonuçlarının iyileşmesine yol açar. Okullarda oluşturulan motivasyon ortamı, öğretmenlerin coşkusunu ve öğrenci başarısına ayrılan kaynakları etkilemede önemli bir rol oynamaktadır (Zou vd., 2023; Oli, 2024). Ayrıca, teşvik edici bir okul kültürü tarafından beslenen yapıcı öğretmen-öğrenci ilişkileri, öğrenci katılımını ve akademik performansı önemli ölçüde artırabilir (Lee, 2012).

Okul kültürü ve motivasyonun önemi kabul edilmesine rağmen, özellikle eğitim reformlarının devam ettiği Türkiye'de, çeşitli eğitim bağlamlarında bu ilişkileri inceleyen kapsamlı araştırmalara ihtiyaç vardır (Kalman & Balkar, 2017; Cansoy & Parlar, 2017). Bu boyutların nasıl etkileştiğini anlamak, eğitim politikasına bilgi sağlamakla kalmayacak, aynı zamanda öğretmen motivasyonunu artırmak ve dolayısıyla öğrenci başarısını geliştirmek için tasarlanmış hedefli müdahalelerin geliştirilmesine de yardımcı olacaktır.

Bu çalışmada, okul kültürü algısının öğretmenlerin motivasyonu ve öğrenci başarısına etkisinin 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	170	67.5
	Erkek	82	32.5

Yaş Grupları	22-30 yaş arası	108	42.9
	31-40 yaş arası	61	24.2
	41 yaş ve üzeri	83	32.9
Hizmet Yılı	1 - 5 yıl arası	106	42.1
	6 - 10 yıl arası	36	14.3
	11 - 15 yıl arası	34	13.5
	16 yıl ve üzeri	76	30.2
Medeni Durumu	Evli	149	59.1
	Bekar	103	40.9
Çalıştığınız Kurum Türü	Anaokulu-Anasınıfı	29	11.5
	İlkokul	87	34.5
	Ortaokul	97	38.5
	Lise	39	15.5
Toplam		252	100.0

p<.05

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan katılımcıların % 67,5'inin kadın olduğu; % 42,9'unun 22-30 yaş arası olduğu; % 42,1'inin 1-5 yıl arası hizmet yılına sahip olduğu; % 38,5'inin ortaokulda görev yaptığı ve % 59,1'inin evli olduğu tespit edilmiştir.

Veri toplama aracı olarak, "Okul Kültürü Ölçeği", Demirtaş (2010) tarafından geliştirilmiş olup toplam 27 maddeden ve 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek 5'li Likert tipi (1 = Kesinlikle Katılmıyorum, 5 = Kesinlikle Katılıyorum) olarak yapılandırılmıştır. Yüksek puan, öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin olumlu algılarını göstermektedir. Kırkıç, Aydın ve Yahşi (2020) tarafından geliştirilen bu ölçek, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme süreçleri ve akademik başarılarına ilişkin algılarını değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Ölçek 11 madde ve 4 faktörden oluşmaktadır. Her bir madde 5'li Likert tipi şeklinde yapılandırılmıştır. Ölçek geliştirme sürecinde yapılan analizler sonucunda ölçeğin geçerli ve güvenilir bir araç olduğu belirtilmiştir. Faktör yapısının açıklayıcılığı ve maddelerin içerik geçerliği çalışmalarda detaylı olarak ortaya konmuştur. Bu araştırma kapsamında ölçekte herhangi bir madde uyarlaması yapılmadan orijinal haliyle kullanılmıştır.

Uçar ve Dağlı (2017) tarafından geliştirilen "Öğretmen Motivasyonu Ölçeği" öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş olup, iki faktörlü bir yapıya sahiptir. İçsel motivasyon (10 madde) ve Dışsal motivasyondan (9 madde) oluşan ölçek 5'li Likert tipi olarak hazırlanmıştır. Faktör yük değerleri .535 ile .811 arasında değişmektedir. Ölçek maddeleri bireyin öğretme isteği, mesleki tatmin, çevresel destek ve dışsal teşvikler ile ilişkilendirilerek iki faktöre ayrılmıştır. Ölçeğin faktör yapısı, yapılan AFA sonucunda doğrulanmış ve her iki faktör için güvenilirlik katsayılarının kabul edilebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir.

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
Okul Kültürü Ölçeği	252	1.16	5.00	3.7960	.76698	-.823	.153	.784	.306
ÖBÖY-ÖGÖ	252	2.36	4.73	3.5592	.52441	.299	.153	-.543	.306
Öğretmen Motivasyonu Ölçeği	252	2.33	5.00	4.1592	.62510	-.444	.153	-.303	.306

p < .05; ÖBÖY-ÖGÖ: Öğrencilerin Başarısı ve Öğrenmesine Yönelik Öğretmen Görüşleri Ölçeği

Araştırmada kullanılan üç ölçek için çarpıklık ve basıklık değeri +2.0 ile -2.0 arasında olduğu görülmektedir. Tabachnick ve Fidell'e göre de çarpıklık ve basıklık değeri +2.0 ile -2.0 arasında olduğunu zaman parametrik test olarak kabul edilip ona göre işlem yapılabileceğini ifade etmektedir (Tabachnick & Fidell, 2013). Bu anlamda araştırmada kullanılan ölçeklerin normallik varsayımına göre uygun ve parametrik analizlerin yapılabileceği gerekmektedir.

Okul Kültürü Ölçeği'ne ait ortalama değer M = 3.80 (SS = 0.77) olarak hesaplanmıştır. Bu bulgu, katılımcıların okul kültürüne ilişkin algılarının genel olarak olumlu ve yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Ölçeğe ilişkin standart sapma değeri ise 0.77 olup, bu sonuç katılımcıların görüşlerinin nispeten homojen olduğunu ve görüşler arasında büyük farklılıklar bulunmadığını göstermektedir.

Öğrencilerin Başarısı ve Öğrenmesine Yönelik Öğretmen Görüşleri Ölçeği (ÖBÖY-ÖGÖ) için ortalama değer $M = 3.56$ ($SS = 0.52$) olarak bulunmuştur. Bu değer, öğretmenlerin öğrencilerin başarısı ve öğrenmesine ilişkin görüşlerinin orta-üst düzeyde olumlu olduğunu ortaya koymaktadır. Standart sapma değeri 0.52 ile oldukça düşüktür; bu da katılımcıların bu ölçeğe verdikleri yanıtların birbirine yakın ve tutarlı olduğunu ifade etmektedir.

Öğretmen Motivasyonu Ölçeği'ne ilişkin ortalama $M = 4.16$ ($SS = 0.63$) olarak hesaplanmıştır. Bu bulgu, öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Standart sapmanın 0.63 olması ise katılımcılar arasında motivasyon düzeyleri açısından kısmen düşük düzeyde farklılık olduğunu 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
Okul Kültürü Ölçeği	Kadın	170	3.8727	.63275	1.997	115.018	.048*
	Erkek	82	3.6369	.97445			
ÖBÖY-ÖGÖ	Kadın	170	3.5465	.51130	-.550	250	.583
	Erkek	82	3.5854	.55290			
Öğretmen Motivasyonu Ölçeği	Kadın	170	4.1905	.56520	1.049	128.971	.296
	Erkek	82	4.0942	.73349			

*p < .05

Okul Kültürü Ölçeği puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t(115.02) = 1.997$, $p = .048$). Kadın öğretmenlerin ortalama puanı ($M = 3.87$, $SS = 0.63$), erkek öğretmenlerin ortalamasından ($M = 3.64$, $SS = 0.97$) anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bu bulgu, kadın öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algılarının erkek öğretmenlere göre daha olumlu olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin Başarısı ve Öğrenmesine Yönelik Öğretmen Görüşleri Ölçeği (ÖBÖY-ÖGÖ) puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t(250) = -0.550$, $p = .583$). Kadın ($M = 3.55$, $SS = 0.51$) ve erkek ($M = 3.59$, $SS = 0.55$) öğretmenlerin ortalamaları birbirine oldukça yakın olup, görüşler istatistiksel olarak farklılık göstermemektedir. Öğretmen Motivasyonu Ölçeği açısından da cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($t(128.97) = 1.049$, $p = .296$). Kadın öğretmenlerin ortalaması ($M = 4.19$, $SS = 0.57$), erkek öğretmenlere göre ($M = 4.09$, $SS = 0.73$) daha yüksek olmakla birlikte, bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Genel olarak, yalnızca Okul Kültürü Ölçeği'nde cinsiyete dayalı anlamlı bir fark görülmekte, diğer iki ölçekte ise kadın ve erkek öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p < .05$).

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 durum	N	Ortalama	S.S.	t	df	p
Okul Kültürü Ölçeği	Evli	149	3.8285	.79923	.810	250	.418
	Bekar	103	3.7488	.71898			
ÖBÖY-ÖGÖ	Evli	149	3.5418	.54861	-.645	234.451	.520
	Bekar	103	3.5843	.48883			
Öğretmen Motivasyonu Ölçeği	Evli	149	4.2144	.65013	1.728	234.146	.085
	Bekar	103	4.0793	.58083			

*p < .05

Okul Kültürü Ölçeği açısından evli ($M = 3.83$, $SS = 0.80$) ve bekar ($M = 3.75$, $SS = 0.72$) öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t(250) = 0.810$, $p = .418$). Bu bulgu, öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algılarının medeni durumlarına göre değişmediğini göstermektedir.

Öğrencilerin Başarısı ve Öğrenmesine Yönelik Öğretmen Görüşleri Ölçeği (ÖBÖY-ÖGÖ) puanları açısından da evli ($M = 3.54$, $SS = 0.55$) ve bekar ($M = 3.58$, $SS = 0.49$) öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t(234.45) = -0.645$, $p = .520$). Her iki grubun da öğrenci başarısı ve öğrenmeye yönelik benzer düzeyde olumlu görüşlere sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmen Motivasyonu Ölçeği bakımından evli öğretmenlerin puanı ($M = 4.21$, $SS = 0.65$), bekar öğretmenlere ($M = 4.08$, $SS = 0.58$) göre daha yüksek olmasına rağmen, bu fark istatistiksel olarak anlamlı düzeye ulaşmamıştır ($t(234.15) = 1.728$, $p = .085$). Bu bulgu, öğretmen motivasyonunun medeni durumdan bağımsız olduğunu, ancak evli öğretmenlerde motivasyon düzeyinin nispeten daha yüksek olduğunu düşündürmektedir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin medeni durumlarına göre okul kültürü algıları, öğrenci başarısı ve öğrenmeye yönelik görüşleri ile öğretmen motivasyonu düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > .05$).

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>					<i>ANOVA Sonuçları</i>					
Puan	Grup	N	X	S.S.	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p
Okul Kültürü Ölçeği	22-30 yaş arası	108	3.7446	.80815	Gruplar arası	2.937	2	1.468	2.526	.082
	31-40 yaş arası	61	3.9863	.63145	Grup içi	144.715	249	.581		
	41 yaş ve üzeri	83	3.7229	.78794	Toplam	147.652	251			
	Total	252	3.7960	.76698						
ÖBÖY-ÖGÖ	22-30 yaş arası	108	3.5480	.43385	Gruplar arası	1.460	2	.730	2.690	.070
	31-40 yaş arası	61	3.6841	.64850	Grup içi	67.567	249	.271		
	41 yaş ve üzeri	83	3.4819	.52025	Toplam	69.027	251			
	Total	252	3.5592	.52441						
Öğretmen Motivasyonu Ölçeği	22-30 yaş arası	108	4.1682	.59290	Gruplar arası	.786	2	.393	1.005	.367
	31-40 yaş arası	61	4.2377	.63555	Grup içi	97.293	249	.391		
	41 yaş ve üzeri	83	4.0897	.65745	Toplam	98.078	251			
	Total	252	4.1592	.62510						

* $p < .05$

Okul Kültürü Ölçeği puanları yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($F(2, 249) = 2.53$, $p = .082$). 31–40 yaş grubundaki öğretmenlerin ortalama puanı ($M = 3.99$, $SS = 0.63$) diğer yaş gruplarına göre daha yüksek olmasına karşın, bu fark istatistiksel olarak anlamlı düzeye ulaşmamıştır. Bu sonuç, okul kültürüne ilişkin algıların yaşa göre değişmediğini göstermektedir.

Öğrencilerin Başarısı ve Öğrenmesine Yönelik Öğretmen Görüşleri Ölçeği (ÖBÖY-ÖGÖ) açısından da yaş grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F(2, 249) = 2.69$, $p = .070$). En yüksek ortalama 31–40 yaş grubuna ($M = 3.68$, $SS = 0.65$) ait olup, 41 yaş ve üzeri grupta bu ortalamanın düştüğü görülmektedir ($M = 3.48$, $SS = 0.52$). Ancak fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Öğretmen Motivasyonu Ölçeği puanlarında yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir ($F(2, 249) = 1.01$, $p = .367$). Ortalama değerler yaş grupları arasında birbirine yakın olup, en yüksek motivasyon düzeyi 31–40 yaş grubuna ($M = 4.24$, $SS = 0.64$) aittir. Bununla birlikte farklar anlamlı düzeye ulaşmamıştır. Genel olarak, tüm ölçeklerde yaş gruplarına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > .05$). Bu durum, öğretmenlerin okul kültürü algılarının, öğrenci başarısına yönelik görüşlerinin ve motivasyon düzeylerinin yaş değişkeninden bağımsız olduğunu göstermektedir.

Araştırmada öğretmenlerin görev yaptığı okul türüne 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 Görev Yaptığı Okul Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması

		<i>f. x ss Değerleri</i>				ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	N	X	S.S.	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p
Okul Kültürü Ölçeği	Anaokulu-	29	3.7386	.61637	Gruplar arası		11.120	3	3.707	6.733
	Anasınıfı				Grup içi Toplam					
	İlkokul	87	3.8639	.78117		136.532	248	.551		
	Ortaokul	97	3.9408	.73618		147.652	251			
	Lise	39	3.3267	.75020						
	Total	252	3.7960	.76698						Scheffe 2.3>4
ÖBÖY-ÖGÖ	Anaokulu-	29	3.8150	.52532	Gruplar arası		8.067	3	2.689	10.939
	Anasınıfı				Grup içi Toplam					
	İlkokul	87	3.6761	.50133		60.960	248	.246		
	Ortaokul	97	3.5192	.50547		69.027	251			
	Lise	39	3.2075	.43195						
	Total	252	3.5592	.52441						Scheffe 1>3.4 2.3>4
Öğretmen Motivasyonu Ölçeği	Anaokulu-	29	4.0632	.49662	Gruplar arası		6.238	3	2.079	5.615
	Anasınıfı				Grup içi Toplam					
	İlkokul	87	4.2063	.57541		91.840	248	.370		
	Ortaokul	97	4.2801	.60762		98.078	251			
	Lise	39	3.8248	.74367						
	Total	252	4.1592	.62510						Scheffe 2.3>4

*p < .05

Okul Kültürü Ölçeği puanları okul türüne göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F(3, 248) = 6.73, p = .000$). Ortaokul öğretmenleri ($M = 3.94, SS = 0.74$) en yüksek okul kültürü algısına sahipken, lise öğretmenlerinin ortalaması en düşüktür ($M = 3.33, SS = 0.75$). Scheffé testi sonuçlarına göre ortaokul ve ilkokul öğretmenlerinin algıları, lise öğretmenlerinden anlamlı düzeyde yüksektir ($2,3 > 4$).

Öğrencilerin Başarısı ve Öğrenmesine Yönelik Öğretmen Görüşleri Ölçeği (ÖBÖY-ÖGÖ) açısından da okul türüne göre anlamlı farklılıklar saptanmıştır ($F(3, 248) = 10.94, p = .000$). Anaokulu öğretmenlerinin ortalaması en yüksek düzeyde bulunmuştur ($M = 3.82, SS = 0.53$) ve lise öğretmenleri bu konuda da en düşük ortalamaya sahiptir ($M = 3.21, SS = 0.43$). Scheffé testi sonuçlarına göre anaokulu öğretmenlerinin görüşleri, ortaokul ve lise öğretmenlerinden anlamlı düzeyde daha yüksektir ($1 > 3,4$) ve ilkokul öğretmenlerinin görüşleri de lise öğretmenlerinden anlamlı olarak daha yüksektir ($2,3 > 4$).

Öğretmen Motivasyonu Ölçeği puanları da görev yapılan okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ($F(3, 248) = 5.62, p = .001$). En yüksek motivasyon puanı ortaokul öğretmenlerine aittir ($M = 4.28, SS = 0.61$), en düşük ortalama ise yine lise öğretmenlerine aittir ($M = 3.82, SS = 0.74$). Scheffé testi sonucuna göre ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri, lise öğretmenlerinininkinden anlamlı düzeyde yüksektir ($2,3 > 4$).

Sonuç olarak, öğretmenlerin okul türüne göre okul kültürü algıları, öğrenci başarısına yönelik görüşleri ve motivasyon düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmaktadır. Bu farklılıkların özellikle lise öğretmenlerinin tüm ölçeklerde daha düşük ortalamalara sahip olması dikkat çekicidir.

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

		<i>f. x ss Değerleri</i>				ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	N	X	S.S.	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p
Okul Kültürü Ölçeği	1 - 5 yıl arası	106	3.7432	.82455	Gruplar arası		8.367	3	2.789	4.966
	6 - 10 yıl arası	36	4.1738	.42721	Grup içi Toplam					
	11 - 15 yıl arası	34	3.5047	.81184		139.285	248	.562		
	16 yıl ve üzeri	76	3.8209	.72810		147.652	251			
	Total	252	3.7960	.76698						Scheffe 2>1.3
ÖBÖY-ÖGÖ	1 - 5 yıl arası	106	3.6201	.48913	Gruplar arası		5.471	3	1.824	7.116
	6 - 10 yıl arası	36	3.5000	.53826	Grup içi Toplam					
	11 - 15 yıl arası	34	3.8316	.62189		63.556	248	.256		
	16 yıl ve üzeri	76	3.3804	.45508		69.027	251			
	Total	252	3.5592	.52441						Scheffe 1.3>4

Öğretmen	1 - 5 yıl arası	106	4.1824	.58648	Gruplar arası	.714	3	.238	.606	.612
Motivasyonu	6 - 10 yıl arası	36	4.2500	.57436	Grup içi	97.365	248	.393		
Ölçeği	11 - 15 yıl arası	34	4.0719	.79896	Toplam	98.078	251			
	16 yıl ve üzeri	76	4.1228	.61793						
	Total	252	4.1592	.62510						

*p < .05

Okul Kültürü Ölçeği puanları, mesleki deneyime göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F(3, 248) = 4.97, p = .002$). En yüksek ortalama, 6–10 yıl deneyime sahip öğretmenlerde görülmüştür ($M = 4.17, SS = 0.43$), en düşük ortalama ise 11–15 yıl deneyime sahip öğretmenlerde bulunmuştur ($M = 3.50, SS = 0.81$). Scheffé testi sonuçlarına göre, 6–10 yıl deneyime sahip öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algıları, 1–5 yıl ve 11–15 yıl arası deneyime sahip öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksektir ($2 > 1,3$). Öğrencilerin Başarısı ve Öğrenmesine Yönelik Öğretmen Görüşleri Ölçeği (ÖBÖY-ÖGÖ) puanları da mesleki deneyim gruplarına göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F(3, 248) = 7.12, p = .000$). En yüksek ortalama 11–15 yıl arası deneyime sahip öğretmenlerde ($M = 3.83, SS = 0.62$) iken, en düşük ortalama 16 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenlerde ($M = 3.38, SS = 0.46$) gözlenmiştir. Scheffé testi sonuçlarına göre 1–5 yıl ve 11–15 yıl deneyimli öğretmenlerin öğrenci başarısına yönelik görüşleri, 16 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenlere kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksektir ($1,3 > 4$). Öğretmen Motivasyonu Ölçeği açısından ise mesleki deneyim grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ($F(3, 248) = 0.606, p = .612$). Deneyim gruplarına ait ortalamalar birbirine yakın olup; öğretmen motivasyon düzeyleri, mesleki deneyim süresine göre anlamlı ölçüde değişmemektedir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin okul kültürü algıları ve öğrenci başarısına yönelik görüşleri mesleki deneyim sürelerine göre farklılık göstermektedir. Özellikle 6–10 yıl ve 11–15 yıl arası deneyime sahip öğretmenlerin daha olumlu algı ve görüşlere sahip oldukları dikkat çekmektedir. Buna karşılık, öğretmen motivasyon düzeylerinin deneyim süresine göre istatistiksel olarak değişmediği belirlenmiştir.

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

Değişkenler	Okul Kültürü Ölçeği	ÖBÖY-ÖGÖ	Öğretmen Motivasyonu Ölçeği
Okul Kültürü Ölçeği	1	,163**	,637**
ÖBÖY-ÖGÖ		1	,335**
Öğretmen Motivasyonu Ölçeği			1

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

Okul Kültürü Ölçeği ile ÖBÖY-ÖGÖ arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = .163, p < .01$). Bu bulgu, öğretmenlerin okul kültürü algıları arttıkça, öğrenci başarısı ve öğrenmesine yönelik olumlu görüşlerinin de sınırlı ölçüde arttığını göstermektedir.

Okul Kültürü Ölçeği ile Öğretmen Motivasyonu Ölçeği arasında ise pozitif yönlü ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir ($r = .637, p < .01$). Bu bulguya göre, okul kültürü algısı yüksek olan öğretmenlerin motivasyon düzeyleri de önemli ölçüde artmaktadır. Bu ilişki, okul ortamının destekleyici ve pozitif özelliklerinin öğretmen motivasyonunu güçlendirdiğini göstermektedir.

ÖBÖY-ÖGÖ ile Öğretmen Motivasyonu Ölçeği arasında da pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = .335, p < .01$). Bu durum, öğretmenlerin öğrenci başarısı ve öğrenme sürecine yönelik olumlu algılarının, aynı zamanda motivasyon düzeylerini de yükselttiğini göstermektedir.

Sonuç olarak, ölçekler arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. En güçlü ilişki okul kültürü ve öğretmen motivasyonu arasında gözlenmiş olup, bu bulgu literatürdeki benzer çalışmalarla da tutarlılık göstermektedir.

4. Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algıları, öğrenci başarısı ve öğrenmeye yönelik görüşleri ile öğretmen motivasyonu düzeyleri çeşitli demografik değişkenler açısından incelenmiş ve ölçekler arası ilişkiler değerlendirilmiştir.

Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Kadın öğretmenlerin okul kültürü puanları erkek öğretmenlere kıyasla daha yüksek bulunmuştur. Ancak öğretmen motivasyonu ve öğrenci başarısına yönelik görüşlerde cinsiyet temelinde anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Medeni durum değişkenine göre yapılan karşılaştırmalarda, üç ölçekte de evli ve bekar öğretmenler arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Bu durum, öğretmenlerin mesleki algı ve motivasyonlarının medeni durumdan bağımsız geliştiğini düşündürmektedir. Yaş değişkenine göre yapılan analizlerde, ölçümlerin hiçbirisi anlamlı farklılık göstermemiştir. Bu sonuç, okul kültürü, öğrenci başarısına yönelik görüşler ve öğretmen motivasyonunun yaş değişkeninden etkilenmediğini ortaya koymaktadır.

Görev yapılan okul türü değişkeni açısından ise tüm ölçeklerde anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. Özellikle lise öğretmenlerinin, diğer okul türlerinde görev yapan öğretmenlere kıyasla okul kültürü algıları, öğrenci başarısı ve öğrenme hakkındaki görüşleri ile motivasyon düzeylerinin anlamlı biçimde daha düşük olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, okul türüne özgü yapısal ve örgütsel farkların öğretmen algılarını etkileyebileceğini göstermektedir. Mesleki deneyim değişkenine göre analizlerde, okul kültürü ve öğrenci başarısına yönelik görüşler anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir. Özellikle 6–10 yıl ve 11–15 yıl arası deneyime sahip öğretmenler, diğer gruplara kıyasla daha olumlu algılara ve görüşlere sahiptir. Ancak öğretmen motivasyonu açısından deneyim süreleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Korelasyon analizine göre, ölçekler arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Özellikle okul kültürü ile öğretmen motivasyonu arasında güçlü bir ilişki saptanmıştır ($r = .637$, $p < .01$). Bu durum, güçlü bir okul kültürünün öğretmenlerin motivasyon düzeylerini artırabileceğini göstermektedir. Ayrıca öğrenci başarısı ve öğrenmeye yönelik görüşler ile öğretmen motivasyonu arasında da anlamlı bir ilişki mevcuttur ($r = .335$, $p < .01$).

Tartışma

Bu çalışmanın amacı, okul kültürünün algılanışının öğretmenlerin motivasyonu ve öğrencilerin başarısı üzerinde nasıl bir etki yarattığını anlamak ve cinsiyet, medeni durum, yaş, okul türü ve öğretmenlik deneyimi gibi demografik ve mesleki faktörler arasındaki farklılıkları incelemektir. Bulgular, eğitim araştırmalarında mevcut literatürle uyumlu birkaç incelikli içgörü ortaya koymaktadır.

İlk olarak, cinsiyet farklılıklarına ilişkin olarak, kadın öğretmenlerin okul kültürü algılarında erkek meslektaşlarına göre önemli ölçüde daha yüksek puanlar aldıkları gözlemlenmiştir. Bu bulgu, cinsiyetin eğitim ortamlarına yönelik tutumları şekillendirebileceğini gösteren önceki çalışmalarla uyumludur. Örneğin, Koliqi ve Zabeli, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla kapsayıcı eğitime karşı daha olumlu tutumlar sergilediğini ve bu durumun cinsiyetin eğitim bağlamındaki algılar üzerindeki etkisini vurguladığını ortaya koymuştur (Koliqi & Zabeli, 2021). Ancak, bu çalışmada cinsiyete göre öğretmenlerin motivasyonları ve öğrenci başarısı hakkındaki görüşleri arasında önemli bir fark bulunmaması, Bantilan ve arkadaşlarının, eğitimcilerin cinsiyete göre örgütsel bağlılık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulamadıklarını bildiren bulgularını desteklemektedir (Bantilan ve ark., 2024). Bu, kültür algılarının cinsiyete göre farklılık gösterse de, temel motivasyon faktörleri ve öğrenci başarısı hakkındaki görüşlerin cinsiyete özgü farklılıkları aşabileceğini göstermektedir.

Medeni durumun etkisini analiz eden araştırma, evli ve bekar öğretmenler arasında algı ve motivasyon açısından önemli bir fark olmadığını göstermiştir. Bu bulgu, Khan ve arkadaşlarının, öğretim deneyiminin iş tatminini önemli ölçüde etkilediğini, yaş ve medeni durum gibi demografik faktörlerin ise daha az etkili olduğunu gösteren bulgularıyla tutarlıdır (Khan ve arkadaşları, 2019). Bu sonuçlar, kişisel yaşam koşullarından ziyade öğretmenlik mesleğine özgü faktörlerin eğitimcilerin algılarını şekillendirmede daha büyük bir rol oynayabileceğini göstermektedir.

Yaş, bir değişken olarak, okul kültürü, motivasyon veya başarı göstergeleri ölçeklerinde önemli farklılıklar ortaya koymamıştır. Bu bulgu, yaştan eğitimcilerin mesleki gelişimine ilişkin davranışsal niyetlerini etkileyebileceğini ve eğitim ortamlarına ilişkin algıların ve motivasyonların yaş aralığı boyunca nispeten istikrarlı olabileceğini gösteren Lin ve arkadaşlarının araştırmasıyla örtüşmektedir (Lin ve arkadaşları, 2018). Ancak, Jian ve arkadaşları tarafından sunulan zıt kanıtlar, yaştan karmaşık bir faktör olduğunu ortaya koyarak, genç öğretmenlerin yaşlı meslektaşlarına kıyasla daha yüksek düzeyde stres yaşadıklarını ortaya koymuştur (Jian ve arkadaşları, 2022). Bu durum, yaştan altta yatan stres ve motivasyon düzeylerini nasıl etkileyebileceğine dair daha fazla araştırma yapılması gerektiğini vurgulamaktadır.

Okul ortamının türünü inceleyen çalışma, tüm ölçümlerde önemli farklılıklar bulmuştur. Lise öğretmenleri, diğer eğitim kademelerindeki meslektaşlarına kıyasla kültür ve motivasyon algılarının belirgin şekilde daha

düşük olduğunu bildirmiştir. Bu durum, lise ortamlarının yapısal ve örgütsel zorluklarını yansıtıyor olabileceğinden özellikle önemlidir. Bu görüş, okul katılımı ve başarının öğretmen-öğrenci ilişkileri ve kurumsal destek yapılarıyla nasıl derinlemesine iç içe olduğunu tartışan Roorda ve arkadaşları tarafından da desteklenmektedir (Roorda ve ark., 2011). Liselerin işleyiş dinamikleri, daha karmaşık ve stresli bir öğretim ortamına katkıda bulunarak bu algıları olumsuz yönde etkileyebilir.

Son olarak, öğretim deneyimi ile algılar arasındaki ilişki, 6-10 yıl ve 11-15 yıl deneyime sahip öğretmenlerin okul kültürü ve öğrenci başarısı hakkında daha olumlu görüşler bildirdiğini ortaya koymuştur. Bu bulgular, deneyimin iş memnuniyeti üzerindeki önemli etkisini vurgulayan Khan ve arkadaşları tarafından da desteklenmektedir (Khan ve arkadaşları, 2019). İlginç bir şekilde, motivasyon deneyim grupları arasında önemli bir fark göstermezken, bu çalışmada okul kültürü ile öğretmen motivasyonu arasında tespit edilen güçlü korelasyon ($r = .637$, $p < .01$), sağlam ve destekleyici bir okul kültürünün öğretmen motivasyonunu artırmada kritik bir faktör olmaya devam ettiğini göstermektedir. Bu da, eğitim sistemlerindeki yapısal unsurların motivasyon ve performansın temel itici güçleri olduğu görüşünü doğrulamaktadır (Qin ve ark., 2022).

Özetle, bu bulgular, öğretmenlerin okul kültürü, motivasyon ve öğrenci başarısı hakkındaki algılarını şekillendirmede demografik değişkenler ve mesleki deneyimlerin karmaşık etkileşimini ortaya koymaktadır. Kanıtlar, özellikle lise ortamlarında okul kültürünün geliştirilmesinin, öğretmen motivasyonunun artırılmasında etkili olabileceğini ve bunun da öğrenci başarısına önemli ölçüde fayda sağlayabileceğini göstermektedir.

Öneriler

Araştırma bulgularına dayalı olarak öğretmenlerin okul kültürü algıları, öğrenci başarısı ve öğrenmesine yönelik görüşleri ile öğretmen motivasyon düzeylerinin geliştirilmesine yönelik çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Öncelikle, kadın öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algılarının erkek öğretmenlere kıyasla daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Bu durum, okul ortamlarında tüm öğretmenlerin kendilerini ifade edebileceği katılımcı, işbirliğine dayalı ve kapsayıcı liderlik anlayışlarının teşvik edilmesi gerektiğini göstermektedir. Okul yöneticileri, tüm öğretmenlerin mesleki katkılarını ve duygusal bağlılıklarını destekleyecek şekilde demokratik okul iklimleri oluşturmalıdır.

Bununla birlikte, lise düzeyinde görev yapan öğretmenlerin hem okul kültürü algılarının hem de öğrenci başarısına yönelik görüşleri ile motivasyon düzeylerinin diğer okul türlerine göre anlamlı biçimde düşük olduğu saptanmıştır. Bu bulgu, lise ortamlarına özgü sorunların öğretmen tutumlarını olumsuz etkileyebileceğini düşündürmektedir. Bu nedenle, lise öğretmenlerine yönelik olarak görev yaptıkları okulun yapısal, yönetsel ve pedagojik koşullarına özel destekleyici uygulamalar geliştirilmesi önerilmektedir. Özellikle öğretmenlerin motivasyonlarını artırmaya ve aidiyet duygularını güçlendirmeye yönelik kurum içi gelişim ve sosyal destek mekanizmaları önem taşımaktadır.

Araştırma sonucunda mesleki deneyim süresi ile okul kültürü ve öğrenci başarısına yönelik öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Özellikle 6–10 yıl ve 11–15 yıl deneyime sahip öğretmenlerin daha olumlu tutumlara sahip oldukları görülmüştür. Bu bulgular ışığında, mesleğe yeni başlayan öğretmenlere yönelik uyum sürecini destekleyen rehberlik programlarının güçlendirilmesi, deneyimli öğretmenlerle mentorluk uygulamalarının yaygınlaştırılması ve okul kültürüne entegrasyon süreçlerinin planlı şekilde yönetilmesi önerilmektedir.

Öte yandan, korelasyon analizleri sonucunda öğretmenlerin okul kültürü algıları ile motivasyon düzeyleri arasında güçlü, öğrenci başarısına yönelik görüşler ile motivasyon arasında ise orta düzeyde anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin okulda deneyimledikleri kültürel iklimin, onların mesleki motivasyonlarını doğrudan etkileyen temel bir unsur olduğu söylenebilir. Bu nedenle eğitim kurumlarında pozitif, destekleyici, güvene dayalı ve profesyonel gelişimi teşvik eden okul kültürlerinin inşa edilmesi, öğretmen performansı ve öğrenci başarısı açısından uzun vadeli olumlu etkiler yaratacaktır.

Son olarak, bu araştırma nicel verilerle sınırlandırıldığı için, öğretmenlerin okul kültürü, öğrenci başarısı ve motivasyon konularındaki derinlemesine algılarının anlaşılabilmesi için nitel araştırmaların yapılması önerilmektedir. Ayrıca, benzer çalışmaların farklı coğrafi bölgelerde, okul türlerinde ve daha geniş örneklem gruplarında tekrarlanması, elde edilen bulguların genellenebilirliğini artıracaktır.

Kaynakça

Bantilan, J., Hatagi, M., & Sombilon, E. (2024). Gender, age, and work experience as predictors of teachers' organizational commitment. *Asian Research Journal of Arts & Social Sciences*, 22(2), 57–70.

- Cansoy, R., & Parlar, H. (2017). Examining the relationship between school culture and teacher leadership. *International Online Journal of Educational Sciences*, [cilt ve sayı bilgisi eksik]. <https://doi.org/10.15345/iojes.2017.02.001>
- Demirhan, G. (2023). School culture types as predictors of school leadership capacity. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 10(3), 715–723. <https://doi.org/10.52380/ijcer.2023.10.3.535>
- Demirtaş, Z. (2010). Liselerde okul kültürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 208–223.
- Jian, X., Wijaya, T., & Yu, Q. (2022). Key factors affecting mathematics teachers' well-being and stress levels: An extended engagement theory. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(1), 548. <https://doi.org/10.3390/ijerph20010548>
- Kalman, M., & Balkar, B. (2017). Shifting teachers' perceptions of school culture in Turkey: A mixed methods study. *FIRE: Forum for International Research in Education*, 4(2), [sayfa numarası eksik]. <https://doi.org/10.18275/fire201704021139>
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Khan, I., Khan, M., & Din, M. (2019). Impact of teachers' personal characteristics on their job satisfaction in Khyber Pakhtunkhwa, Pakistan. *Global Social Sciences Review*, 4(4), 224–231. [https://doi.org/10.31703/gssr.2019\(iv-iv\).29](https://doi.org/10.31703/gssr.2019(iv-iv).29)
- Kırkıç, K. A., Aydın, E., & Yahşi, Ö. (2020). Öğrencilerin başarısına ve öğrenmesine yönelik öğretmen görüşleri ölçeği (ÖBÖY-ÖGÖ). *İZÜ Eğitim Dergisi*, 2(3), 137–154. <https://doi.org/10.46423/izujed.732823>
- Koliqi, D., & Zabeli, N. (2021). Identification of factors affecting elementary teachers' attitudes towards inclusion in Kosovo: The role of demographic variables. [Yayın adı eksik], 290–293. <https://doi.org/10.36315/2021end062>
- Lee, J. (2012). The effects of the teacher–student relationship and academic press on student engagement and academic performance. *International Journal of Educational Research*, 53, 330–340. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.04.006>
- Lin, K., Kao, C., & Chien, H. (2018). Predicting teachers' behavioral intentions regarding web-based professional development by the theory of planned behavior. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(5), [sayfa numarası eksik]. <https://doi.org/10.29333/ejmste/85425>
- Ng, C., & Ng, P. (2015). The motivation of English language teachers in a language centre. *International Journal of Languages, Literature and Linguistics*, 1(2), 87–92. <https://doi.org/10.7763/ijlll.2015.v1.18>
- Oli, N. (2024). Exploring motivating and de-motivating factors of teacher. *Intellectual Journal of Academic Research*, 1(1), 59–66. <https://doi.org/10.3126/ijar.v1i1.69285>
- Qin, L., Lü, J., Zhou, Y., Wijaya, T., Huang, Y., & Fauziddin, M. (2022). Reduction of academic burnout in preservice teachers: PLS-SEM approach. *Sustainability*, 14(20), 13416. <https://doi.org/10.3390/su142013416>
- Rachman, A., Suriansyah, A., & Effendi, R. (2023). The influence of school culture, principal instructional leadership and work motivation on the teacher performance of elementary school. *International Journal of Social Science and Human Research*, 6(5), [sayfa numarası eksik]. <https://doi.org/10.47191/ijssshr/v6-i5-39>
- Roorda, D., Koomen, H., Spilt, J., & Oort, F. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students' school engagement and achievement. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Sahadi, S., Arafat, Y., & Widayatsih, T. (2021). The influence of principal leadership and work motivation on teacher work discipline. *Edunesia Jurnal Ilmiah Pendidikan*, 2(2), 367–386. <https://doi.org/10.51276/edu.v2i2.131>
- Suriansyah, A., & Aslamiah, A. (2021). The influence of school culture, principal instructional leadership, and

- Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Tabachnick, B., & Fidell, L. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.
- Uçar, R., & Dağlı, A. (2017). İlkokul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(60), 198–216.
- Wu, S. (2015). Development and application of the measures of school value, teacher autonomy, and teacher motivation. *The New Educational Review*, 39(1), 240–250. <https://doi.org/10.15804/tner.2015.39.1.20>
- Zou, H., Yao, J., Zhang, Y., & Huang, X. (2023). The influence of teachers' intrinsic motivation on students' intrinsic motivation: The mediating role of teachers' motivating style and teacher-student relationships. *Psychology in the Schools*, 61(1), 272–286. <https://doi.org/10.1002/pits.23050>

EXTENDED ABSTRACT

Understanding school culture within educational institutions is crucial, as it shapes teacher behavior and motivation and subsequently affects student achievement. School culture, encompassing the values, beliefs, and practices that characterize an institution, is a fundamental determinant of the overall learning environment. This study aims to examine how teachers' perceptions of school culture impact their motivation and views on student achievement. Furthermore, it investigates how these variables vary according to gender, marital status, age, school type, and professional experience.

This study employed a relational survey model. The study group consisted of 252 teachers working in various school types, selected through purposive sampling. Data were collected using three validated instruments: the School Culture Scale (Demirtaş, 2010), the Student Achievement and Learning-Oriented Teacher Views Scale (Kırkıç et al., 2020), and the Teacher Motivation Scale (Uçar & Dağlı, 2017). Data were analyzed using SPSS, including descriptive statistics, t-tests, ANOVA, and Pearson correlation analysis. Normality of the data was confirmed through skewness and kurtosis values.

The findings showed that female teachers reported significantly higher perceptions of school culture than male teachers, while no gender differences were found in motivation or student achievement views. Marital status and age did not significantly affect any of the variables. However, school type emerged as a significant factor: teachers working in high schools had significantly lower scores across all scales compared to their peers in pre-school, primary, and middle school settings. Regarding professional experience, those with 6–10 and 11–15 years of experience showed more positive perceptions of school culture and student achievement than other groups, though motivation levels did not vary significantly by experience.

Correlation analyses revealed significant and positive relationships among all variables. A particularly strong relationship was observed between school culture and teacher motivation ($r = .637$, $p < .01$), followed by a moderate correlation between student achievement views and teacher motivation ($r = .335$, $p < .01$). These results suggest that a supportive and inclusive school culture plays a crucial role in fostering teacher motivation and enhancing educational outcomes.

The results align with existing literature that highlights the role of organizational culture in shaping educational practices and teacher engagement. Gender differences in school culture perception reflect broader social attitudes and school dynamics. The lack of age- or marital status-based differences suggests that structural and professional factors may play a greater role in shaping educational attitudes than demographic ones. The relatively lower scores among high school teachers suggest a need to address specific organizational challenges in secondary education settings. The study also underscores the importance of developing a strong school culture as a lever to enhance teacher motivation and indirectly promote student success.

The study recommends fostering inclusive and participatory leadership models in schools to enhance school culture perceptions, particularly in high schools where motivational and cultural scores are lower. It is also suggested that targeted professional development programs and mentoring systems be designed to support early-career teachers. Given the strong link between school culture and motivation, efforts should be made to create a positive, collaborative, and trust-based school climate. Future research should include qualitative methods to explore the nuanced experiences of teachers and be replicated across different educational contexts to enhance generalizability.

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 örnekleme 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-güvenirlik 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 güvenilirlik düzeyine işaret etmektedir (Field, 2013). Ölçeğin sınıf yönetimi stillerini genel olarak yeterli bir tutarlılıkla ölçtüğü söylenebilir. Sonuç olarak, her iki ölçeğin de güvenilirlik 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 stilinde 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 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 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 ortalamaya 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.

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

Öğretmenlerin Okul İklimi Algısının Sınıf Yönetimi Stillerine Etkisinin İncelenmesi

Dilek Ekinci¹

Atıf/Reference: Ekinci, D. (2025). Öğretmenlerin Okul İklimi Algısının Sınıf Yönetimi Stillerine Etkisinin İncelenmesi. *Yönetim ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 145-157.

Özet

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin okul iklimi algılarının benimsedikleri sınıf yönetimi stilleri üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırma ilişkisel tarama modeli çerçevesinde yürütülmüştür. Çalışma grubu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında çeşitli okullarda görev yapan toplam 309 öğretmenden oluşmaktadır. Veriler, "Okul İklimi Ölçeği" ve "Sınıf Yönetimi Stilleri Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Pearson korelasyon analizlerinden yararlanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin en çok otoriter ve ilgisiz sınıf yönetimi stillerini benimsedikleri; okul iklimini ise genel olarak olumlu algıladıkları belirlenmiştir. Cinsiyet, yaş, medeni durum, öğretim düzeyi ve kıdem yılı gibi demografik değişkenlere göre sınıf yönetimi ve okul iklimi algılarında anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Ayrıca okul iklimi alt boyutları ile sınıf yönetimi stilleri arasında zayıf düzeyde, ancak anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Okul ikliminin demokratiklik, liderlik ve başarı etkenleri gibi bileşenleri, olumlu sınıf yönetimi yaklaşımlarını destekleyici niteliktedir.

Anahtar Kelimeler: Okul iklimi, sınıf yönetimi stilleri, öğretmen algısı, demokratiklik, liderlik.

The Effect of Teachers' Perceptions of School Climate on Classroom Management Styles

Abstract

The purpose of this study is to examine the effect of teachers' perceptions of school climate on the classroom management styles they adopt. The research was conducted within the framework of a correlational survey model. The study group consisted of a total of 309 teachers working in various schools during the 2023-2024 academic year. Data were collected using the "School Climate Scale" and the "Classroom Management Styles Scale." The data were analyzed using t-tests, one-way analysis of variance (ANOVA), and Pearson correlation analysis. According to the research findings, teachers most frequently adopted authoritarian and indifferent classroom management styles; however, they generally perceived the school climate as positive. Significant differences were found in classroom management and school climate perceptions based on demographic variables such as gender, age, marital status, education level, and years of experience. Additionally, weak but significant relationships were found between school climate sub-dimensions and classroom management styles. Components of school climate such as democracy, leadership, and success factors support positive classroom management approaches.

Keywords: School climate, classroom management styles, teacher perception, democracy, leadership.

1. Giriş

Son yıllarda, öğretmenlerin okul iklimi algıları ile sınıf yönetimi stilleri arasındaki etkileşim, eğitim araştırmalarının odak noktası haline gelmiştir. Özellikle, öğretmenlerin öz yeterlilikleri, personel arasındaki işbirliği ve öğrenci davranışları gibi okul ikliminin temel unsurları, öğretmenlerin sınıf yönetimine yaklaşımlarını önemli ölçüde şekillendirmektedir. Araştırmalar, olumlu bir okul iklimi algılayan öğretmenlerin mesleki

¹ Uzman Öğretmen; Samime Talat İlkokulu, <https://orcid.org/0009-0008-9157-7564>; dilek.ekinci82@gmail.com;

memnuniyetlerinin arttığını ve bunun da sınıf yönetimindeki etkinliklerini doğrudan etkilediğini göstermektedir (Tekin, 2023) Şahin, 2020).

Eğitim ortamında dönüşümsel liderliğin olumlu bir okul iklimi oluşturduğu ve bunun da öğretmenlerin sınıf yönetim tarzlarını etkilediği gösterilmiştir. Purwandoko ve arkadaşlarına göre, dönüşümsel liderlik yaklaşımı, öğretmenleri motive ederek ve net beklentiler oluşturarak sınıf yönetimini iyileştirebilir (Purwandoko ve arkadaşları, 2023). Bu dinamikler, öğretmenlerin gelişmesi için destekleyici bir ortamın gerekliliğini vurgulayan diğer araştırmacıların bulgularını desteklemektedir ve bu da öğretmenlerin pedagojik uygulamalarını olumlu yönde etkilemektedir (Tekin, 2023).

Dahası, öğretmenlerin okul iklimine bağlılıkları ve bireysel algılarının ardındaki psikolojik bileşenler, onların yönetim stillerini anlamak için çok önemlidir. Nikolić-Vesković'in araştırması, öğretmenlerin bağlılık stillerinin belirli sınıf yönetimi tercihlerine nasıl yol açabileceğini göstermektedir. Güvensiz bağlılıklar, genellikle öğrencilere duygusal destek sağlamayan daha otoriter stillerle ilişkilidir (Nikolić-Vesković, 2023). Bu, sınıf yönetimi tarzlarının kritik bir boyutunu ortaya koymaktadır: öğretmenlerin okul ortamına ilişkin algılarının etkisiyle öğretmenler ve öğrenciler arasındaki duygusal etkileşim.

Ek olarak, okul ortamının öğretmenlerin tarzlarını belirlemedeki rolü, Tekin'in çalışmasında da yankılanmaktadır. Bu çalışmada, öğrenci motivasyonu ve davranışlarına ilişkin algıların, etkili sınıf yönetimi ve mesleki tatmin için en önemli belirleyiciler olduğu sonucuna varılmıştır (Tekin, 2023). Tersine, Tepe ve Yılmaz'ın tartıştığı gibi, zehirli liderlik davranışları algılanan iklimi bozabilir ve sınıf yönetiminde olumsuz stratejilere yol açabilir (Tepe & Yılmaz, 2020). Böylece, okullar içindeki örgütsel iklim ve öğretmenlerin bireysel algılarının, etkili sınıf yönetimi için çok önemli olduğu açıktır.

Bu düşünceler ışığında, bu çalışma, öğretmenlerin okul iklimi algıları ile tercih ettikleri sınıf yönetimi stilleri arasındaki karmaşık ilişkiyi araştırmayı ve bu unsurların eğitim ortamlarını şekillendirmek için nasıl etkileştiğine dair daha iyi bir anlayışa katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Bu bağlantıları analiz ederek, eğitimcilerin mesleki gelişimine ve destek mekanizmalarına bilgi sağlayacak, hem öğretmenlerin etkinliğini hem de öğrenci sonuçlarını artıracak içgörüler sunmayı amaçlamaktadır.

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	Sayı (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	252	81.6
	Erkek	57	18.4
Yaş Grupları	31-40	57	18.4
	41-50	141	45.6
	51 ve üzeri	111	35.9
Medeni Durumu	Evli	258	83.5
	Bekar	51	16.5
Eğitim durumu	Lisans	252	81.6
	Yüksek Lisans	57	18.4
Öğretmenlikte Süresi	Hizmet 6-10 yıl arası	21	6.8
	11-15 yıl arası	39	12.6
	16-20 yıl arası	66	21.4
	20 yıl ve üzeri	183	59.2
	Toplam	309	100.0

p<.05

Araştırmaya toplamda 309 öğretmen katılmıştır. Katılımcıların demografik dağılımları incelendiğinde, cinsiyet açısından büyük çoğunluğun kadın öğretmenlerden (%81,6) olduğu, erkek katılımcıların ise %18,4 oranında olduğu görülmektedir. Yaş dağılımında, öğretmenlerin büyük bir kısmı 41–50 yaş aralığında (%45,6)

yer almaktadır. Bunu 51 yaş ve üzeri (%35,9) grup takip etmektedir.

Katılımcıların %83,5'i evli, %16,5'i bekar. Eğitim durumu bakımından ise öğretmenlerin büyük çoğunluğu lisans mezunu (%81,6), kalan kısmı yüksek lisans yapmış (%18,4) bireylerden oluşmaktadır. Hizmet süresi açısından en büyük grup, 20 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenler (%59,2) iken, yalnızca %6,8'i 6–10 yıl arasında görev yapmaktadır. Bu dağılım, örneklemin büyük oranda deneyimli, evli, kadın öğretmenlerden oluştuğunu göstermektedir.

Okul İklimi Ölçeği, Canlı ve arkadaşları (2018) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 5 boyut ve 23 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenirlik çalışmaları kapsamında yapılan analizler sonucunda, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı demokratiklik ve okula adanma boyutu için “.908”, liderlik ve etkileşim boyutu için “.897”, başarı etkenleri boyutu için “.753”, samimiyet boyutu için “.852” ve çatışma boyutu için “.730” olarak hesaplanmıştır.

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-güvenirlik 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. Okul İklimi Ölçeği'nin 23 maddeden oluştuğu ve oldukça yüksek bir iç tutarlılığa sahip olduğu görülmüştür ($\alpha = .92$). 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 $\alpha = .79$ 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
Otoriter Sınıf Yönetim Stili	309	2,00	5,00	3,7767	,71682	-,404	,139	-,418	,276
Yetkeci Sınıf Yönetim Stili	309	2,00	4,67	2,9612	,61069	,575	,139	-,274	,276
Serbest Sınıf Yönetim Stili	309	1,00	4,67	2,8317	,64946	,365	,139	,666	,276
İlgisiz Sınıf Yönetim Stili	309	1,00	5,00	3,5696	,95304	-,678	,139	,087	,276
Sınıf Yönetimi Stilleri Ölçeği	309	1,75	4,42	3,2848	,45666	-,476	,139	1,067	,276
Demokratiklik ve okula adanma alt boyutu	309	2,33	5,00	4,0097	,47946	-,484	,139	,893	,276
Liderlik ve etkileşim alt boyutu	309	2,50	5,00	3,9984	,58734	-,376	,139	-,126	,276
Başarı etkenleri alt boyutu	309	2,50	5,00	3,9684	,50887	-,121	,139	,066	,276
Samimiyet alt boyutu	309	2,33	5,00	3,7573	,51006	-,351	,139	,239	,276
Çatışma alt boyutu	309	2,00	5,00	3,5995	,65960	,114	,139	-,236	,276
Okul İklimi Ölçeği	309	2,96	4,87	3,8953	,42071	,216	,139	-,196	,276

p < .05;

Veri setinin normal dağılım varsayımını sağlayıp sağlamadığını değerlendirmek amacıyla ölçek ve alt boyutlara ilişkin skewness (çarpıklık) ve kurtosis (basıklık) değerleri incelenmiştir. APA 6 çerçevesinde, bir değişkenin normal dağıldığı kabulü için çarpıklık ve basıklık değerlerinin genellikle ± 1 sınırları içinde kalması gerektiği ifade edilmektedir (Tabachnick & Fidell, 2013).

Tablo 1 incelendiğinde: Tüm alt boyutların çarpıklık (skewness) değerlerinin -0.678 ile 0.575 arasında, Basıklık (kurtosis) değerlerinin ise -0.418 ile 1.067 arasında değiştiği görülmektedir. Bu bulgular, incelenen tüm

değişkenlerin normal dağılıma oldukça yakın değerlere sahip olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, normallik varsayımının sağlandığı ve parametrik testlerin uygulanmasının uygun olduğu söylenebilir.

Araştırmada kullanılan ölçek ve alt boyutlara ilişkin betimsel istatistikler incelendiğinde, öğretmenlerin sınıf yönetimi stillerine ve okul iklimine yönelik algılarında bazı dikkat çekici bulgulara ulaşılmıştır.

Sınıf Yönetimi Stilleri alt boyutları arasında en yüksek ortalama, Otoriter Sınıf Yönetimi Stili (Ort. = 3.78; SS = 0.72) ve İlgisiz Stil (Ort. = 3.57; SS = 0.95) için görülmüştür. Buna karşın Yetkeci (Ort. = 2.96) ve Serbest (Ort. = 2.83) stiller daha düşük ortalamalarla temsil edilmiştir. Genel toplam puan ise 3.28 düzeyindedir. Bu durum, öğretmenlerin ağırlıklı olarak otoriter ve ilgisiz tarzlara yöneldiğini düşündürmektedir.

Okul İklimi Ölçeği alt boyutlarında en yüksek ortalamaya Demokratiklik ve Okula Adanma (Ort. = 4.01) sahipken, bunu Liderlik ve Etkileşim (Ort. = 4.00) ve Başarı Etkenleri (Ort. = 3.97) izlemiştir. En düşük ortalama ise Çatışma (Ort. = 3.60) boyutuna aittir. Genel okul iklimi puanı ise 3.90 gibi olumlu bir seviyede bulunmuştur.

Bu bulgular, öğretmenlerin genel olarak okul iklimini olumlu algıladığını ve yönetim yaklaşımlarında belirgin farklılıklar olduğunu göstermektedir. Sınıf yönetimi stillerinde öne çıkan otoriter eğilimler ile olumlu okul iklimi algısının birlikte değerlendirilmesi, ilerleyen analizlerde anlamlı ilişkilerin varlığına dair ipuçları sunabilir.

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
Otoriter Sınıf Yönetim Stili	Kadın	252	3.8492	.67078	-2.471	258	.014*
	Erkek	57	3.4561	.82527			
Yetkeci Sınıf Yönetim Stili	Kadın	252	3.0198	.62347	4.293	104.764	.000
	Erkek	57	2.7018	.47428			
Serbest Sınıf Yönetim Stili	Kadın	252	2.8532	.65261	1.222	307	.223
	Erkek	57	2.7368	.63226			
İlgisiz Sınıf Yönetim Stili	Kadın	252	3.5159	.93962	-2.094	307	.037
	Erkek	57	3.8070	.98389			
Sınıf Yönetimi Stilleri Ölçeği	Kadın	252	3.3095	.46070	2.012	307	.045
	Erkek	57	3.1754	.42512			
Demokratiklik ve okula adanma alt boyutu	Kadın	252	4.0218	.48055	.934	307	.351
	Erkek	57	3.9561	.47510			
Liderlik ve etkileşim alt boyutu	Kadın	252	4.0020	.58107	.226	307	.821
	Erkek	57	3.9825	.61937			
Başarı etkenleri alt boyutu	Kadın	252	3.9762	.50930	.562	307	.575
	Erkek	57	3.9342	.51000			
Samimiyet alt boyutu	Kadın	252	3.8016	.47826	2.834	73.027	.006
	Erkek	57	3.5614	.59814			
Çatışma alt boyutu	Kadın	252	3.5179	.66364	-5.603	104.485	.000
	Erkek	57	3.9605	.50619			
Okul İklimi Ölçeği	Kadın	252	3.8923	.41512	-.261	307	.794
	Erkek	57	3.9085	.44822			

*p < .05

Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin sınıf yönetimi stilleri ve okul iklimi algıları incelenmiş ve bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar, bazı ölçek ve alt boyutlarda istatistiksel olarak

anlamli farklılıklar bulunduğunu göstermektedir. Otoriter Sınıf Yönetimi Stili kadın öğretmenlerde (Ort. = 3.85) erkeklere (Ort. = 3.46) kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur ($t(258) = -2.471, p = .014$). Yetkeci Sınıf Yönetimi Stili kadınlarda (Ort. = 3.02) erkeklere (Ort. = 2.70) göre anlamlı olarak daha yüksek ($t(104.76) = 4.293, p < .001$). İlgisiz Stil, erkek öğretmenlerde daha yüksek puanlanmıştır ($p = .037$). Genel Sınıf Yönetimi Skoru, kadınlarda anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur ($p = .045$).

Samimiyet alt boyutu, kadınlarda (Ort. = 3.80) erkeklere (Ort. = 3.56) göre anlamlı şekilde yüksek ($t(73.03) = 2.834, p = .006$). Çatışma alt boyutunda, erkek öğretmenlerin puanları anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p < .001$). Diğer tüm alt boyutlar ve okul iklimi genel puanı açısından ise cinsiyetler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > .05$).

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

Tablo 4. Ölçeklerin Medeni Durum Değişkenine Göre Karşılaştırılması

	Medeni Durum	N	Ortalama	S.S.	t	df	p
Otoriter Sınıf Yönetim Stili	Evli	258	3.7713	.66847	-.238	60.579	.813
	Bekar	51	3.8039	.93137			
Yetkeci Sınıf Yönetim Stili	Evli	258	2.9496	.62069	-.747	307	.455
	Bekar	51	3.0196	.55941			
Serbest Sınıf Yönetim Stili	Evli	258	2.7984	.57685	-1.501	57.938	.139
	Bekar	51	3.0000	.92376			
İlgisiz Sınıf Yönetim Stili	Evli	258	3.6085	.96393	1.620	307	.106
	Bekar	51	3.3725	.87850			
Sınıf Yönetimi Stilleri Ölçeği	Evli	258	3.2820	.41204	-.182	58.408	.856
	Bekar	51	3.2990	.64165			
Demokratiklik ve okula adanma alt boyutu	Evli	258	3.9903	.49074	-1.604	307	.110
	Bekar	51	4.1078	.40801			
Liderlik ve etkileşim alt boyutu	Evli	258	3.9496	.59889	-3.337	307	.001*
	Bekar	51	4.2451	.45504			
Başarı etkenleri alt boyutu	Evli	258	3.9535	.49733	-1.163	307	.246
	Bekar	51	4.0441	.56282			
Samimiyet alt boyutu	Evli	258	3.7403	.50007	-1.317	307	.189
	Bekar	51	3.8431	.55519			
Çatışma alt boyutu	Evli	258	3.6453	.62355	2.383	63.067	.020*
	Bekar	51	3.3676	.78478			
Okul İklimi Ölçeği	Evli	258	3.8807	.41975	-1.377	307	.170
	Bekar	51	3.9693	.42192			

* $p < .05$

Öğretmenlerin sınıf yönetimi stilleri ve okul iklimi algılarının medeni durumlarına göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre: Liderlik ve Etkileşim alt boyutunda anlamlı farklılık saptanmıştır ($t(307) = -3.34, p = .001$). Bekar öğretmenler (Ort. = 4.25) evli öğretmenlere (Ort. = 3.95) göre daha yüksek düzeyde liderlik ve etkileşim algısına sahiptir.

Çatışma alt boyutunda da anlamlı fark bulunmuştur ($t(63.07) = 2.38, p = .020$). Evli öğretmenler (Ort. = 3.65) çatışma algısında bekar öğretmenlere (Ort. = 3.37) göre daha yüksek puan almıştır. Diğer tüm alt boyutlar ve toplam ölçeklerde medeni durum değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir ($p > .05$). Bu sonuçlar, medeni durumun öğretmenlerin bazı okul iklimi bileşenlerine (özellikle liderlik ve çatışma) ilişkin algılarını etkileyebileceğini göstermektedir.

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

Puan	Grup	f. x ss Değerleri				ANOVA Sonuçları				
		N	X	S.S.	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p
Otoriter Sınıf Yönetim Stili	31-40	57	3.8246	.62076	Gruplar arası Grup içi Toplam	2.113	2	1.056	2.070	.128
	41-50	141	3.8440	.63939		156.146	306	.510		
	51 ve üzeri	111	3.6667	.83847		158.259	308			
	Total	309	3.7767	.71682						
Yetkeci Sınıf Yönetim Stili	31-40	57	2.9825	.68551	Gruplar arası Grup içi Toplam	3.730	2	1.865	5.134	.006*
	41-50	141	3.0638	.60803		111.138	306	.363		
	51 ve üzeri	111	2.8198	.54825		114.867	308			
	Total	309	2.9612	.61069						
Serbest Sınıf Yönetim Stili	31-40	57	2.7018	.52207	Gruplar arası Grup içi Toplam	1.843	2	.922	2.202	.112
	41-50	141	2.8156	.71317		128.072	306	.419		
	51 ve üzeri	111	2.9189	.61499		129.916	308			
	Total	309	2.8317	.64946						
İlgisiz Sınıf Yönetim Stili	31-40	57	3.5439	.83246	Gruplar arası Grup içi Toplam	1.389	2	.694	.763	.467
	41-50	141	3.5106	.99487		278.365	306	.910		
	51 ve üzeri	111	3.6577	.95818		279.754	308			
	Total	309	3.5696	.95304						
Sınıf Yönetimi Stilleri Ölçeği	31-40	57	3.2632	.45909	Gruplar arası Grup içi Toplam	.146	2	.073	.349	.706
	41-50	141	3.3085	.49997		64.084	306	.209		
	51 ve üzeri	111	3.2658	.39640		64.230	308			
	Total	309	3.2848	.45666						
Demokratiklik ve okula adanma alt boyutu	31-40	57	3.9649	.34752	Gruplar arası Grup içi Toplam	.779	2	.389	1.702	.184
	41-50	141	3.9752	.48670		70.025	306	.229		
	51 ve üzeri	111	4.0766	.52309		70.804	308			
	Total	309	4.0097	.47946						
Liderlik ve etkileşim alt boyutu	31-40	57	3.8509	.52297	Gruplar arası Grup içi Toplam	5.630	2	2.815	8.561	.000*
	41-50	141	3.9184	.60047		100.619	306	.329		
	51 ve üzeri	111	4.1757	.56266		106.249	308			
	Total	309	3.9984	.58734						
Başarı etkenleri alt boyutu	31-40	57	3.9737	.46215	Gruplar arası Grup içi Toplam	.880	2	.440	1.707	.183
	41-50	141	3.9149	.48627		78.875	306	.258		
	51 ve üzeri	111	4.0338	.55441		79.755	308			
	Total	309	3.9684	.50887						
Samimiyet alt boyutu	31-40	57	3.8421	.36788	Gruplar arası Grup içi Toplam	.517	2	.258	.993	.372
	41-50	141	3.7447	.49383		79.613	306	.260		
	51 ve üzeri	111	3.7297	.58692		80.129	308			
	Total	309	3.7573	.51006						
Çatışma alt boyutu	31-40	57	3.6711	.63940	Gruplar arası Grup içi Toplam	5.011	2	2.505	5.944	.003*
	41-50	141	3.4628	.66677		128.991	306	.422		
	51 ve üzeri	111	3.7365	.63141		134.002	308			
	Total	309	3.5995	.65960						
Okul İklimi Ölçeği	31-40	57	3.8696	.34007	Gruplar arası Grup içi Toplam	1.634	2	.817	4.728	.010*
	41-50	141	3.8307	.41328		52.881	306	.173		
	51 ve üzeri	111	3.9906	.45220		54.515	308			
	Total	309	3.8953	.42071						

*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.

Yaş gruplarına göre öğretmenlerin sınıf yönetimi stilleri ve okul iklimi algılarındaki farklılıklar tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Anlamlı çıkan sonuçlar için Scheffé post-hoc testi uygulanmıştır. Yetkeci sınıf yönetimi stili açısından yaş grupları arasında anlamlı fark saptanmıştır ($F(2,306) = 5.13$, $p = .006$). 41–50 yaş grubu, 51 yaş ve üzerindekiyle göre daha yüksek ortalamaya sahiptir. Liderlik ve etkileşim alt boyutunda da anlamlı fark bulunmaktadır ($F(2,306) = 8.56$, $p < .001$). 51 yaş ve üzeri grup, her iki genç gruba (31–40 ve 41–50) kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek puan almıştır.

Çatışma alt boyutunda, yaş grupları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($F(2,306) = 5.94$, $p = .003$). 51+

yaş grubu, 41–50 yaş grubundan anlamlı düzeyde daha yüksek algı bildirmiştir. Okul iklimi ölçeği genel puanında, yaş grupları arasında anlamlı fark saptanmıştır ($F(2,306) = 4.73$, $p = .010$). Post-hoc sonuçlara göre, 51 yaş ve üzeri öğretmenler, 41–50 yaş grubuna göre okul iklimini daha olumlu algılamaktadır. Bunun dışında diğer alt boyutlarda ve toplam sınıf yönetimi stilinde yaş grupları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir ($p > .05$).

Araştırmada öğrenim düzeyine göre ölçek puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem için t-testi 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

	Öğretim Düzeyi	N	Ortalama	S.S.	t	df	p
Otoriter Sınıf Yönetim Stili	Lisans	252	3.7817	.70756	-.238	60.579	.813
	Yüksek Lisans	57	3.7544	.76253			
Yetkeci Sınıf Yönetim Stili	Lisans	252	2.9167	.59853	-2.721	307	.007*
	Yüksek Lisans	57	3.1579	.63027			
Serbest Sınıf Yönetim Stili	Lisans	252	2.8333	.67492	.092	307	.927
	Yüksek Lisans	57	2.8246	.52744			
İlgisiz Sınıf Yönetim Stili	Lisans	252	3.5675	.99505	-.098	106.191	.922
	Yüksek Lisans	57	3.5789	.74676			
Sınıf Yönetimi Stilleri Ölçeği	Lisans	252	3.2748	.47195	-.808	307	.420
	Yüksek Lisans	57	3.3289	.38234			
Demokratiklik ve okula adanma alt boyutu	Lisans	252	4.0417	.46731	2.484	307	.014*
	Yüksek Lisans	57	3.8684	.51054			
Liderlik ve etkileşim alt boyutu	Lisans	252	4.0020	.56895	.205	75.437	.838
	Yüksek Lisans	57	3.9825	.66792			
Başarı etkenleri alt boyutu	Lisans	252	4.0179	.48089	3.660	307	.000*
	Yüksek Lisans	57	3.7500	.57282			
Samimiyet alt boyutu	Lisans	252	3.8135	.47613	3.689	73.916	.000*
	Yüksek Lisans	57	3.5088	.58114			
Çatışma alt boyutu	Lisans	252	3.6101	.60297	.473	68.586	.638
	Yüksek Lisans	57	3.5526	.87211			
Okul İklimi Ölçeği	Lisans	252	3.9224	.40912	2.394	307	.017*
	Yüksek Lisans	57	3.7757	.45324			

* $p < .05$

Araştırmada öğretmenlerin oyunlaştırma tutumları ve sınıf yönetimi stilleri, öğretim düzeylerine göre tek bağımsız örneklem için t-testi ile incelenmiştir. Anlamlı sonuçlar elde edilen durumlarda Scheffé çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi stilleri ve okul iklimi algılarının öğretim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Sonuçlara göre: Yetkeci sınıf yönetimi stili, yüksek lisans mezunlarında anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur ($t(307) = -2.721$, $p = .007$). Demokratiklik ve okula adanma alt boyutu, lisans mezunlarında yüksek lisans mezunlarına göre anlamlı olarak daha yüksek puanlanmıştır ($t(307) = 2.484$, $p = .014$). Başarı etkenleri alt boyutu, lisans mezunlarında (Ort. = 4.02) yüksek lisans mezunlarından (Ort. = 3.75) daha yüksek bulunmuş ve fark anlamlıdır ($p < .001$).

Samimiyet alt boyutunda da benzer şekilde lisans mezunları (Ort. = 3.81) daha yüksek puan almıştır ($p < .001$). Okul iklimi genel puanı, lisans mezunlarında anlamlı şekilde daha yüksektir ($t(307) = 2.394$, $p = .017$). Diğer tüm alt boyut ve ölçeklerde ise öğretim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Bu bulgular, lisans ve yüksek lisans mezunları arasında bazı algı farklılıkları olduğunu; özellikle lisans mezunlarının okul iklimini daha olumlu algıladıklarını ve sınıf yönetiminde daha olumlu stilleri benimsediklerini

göstermektedir.

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
Otoriter Sınıf Yönetim Stili	6-10 yıl arası	21	4,0952	,53896	Gruplar arası	4,759	3	1,586	3,152	,025*
	11-15 yıl arası	39	3,6154	,59007	Grup içi	153,500	305	,503		
	16-20 yıl arası	66	3,9091	,64991	Toplam	158,259	308			LSD
	20 yıl ve üzeri	183	3,7268	,76677						1>2,4
	Total	309	3,7767	,71682						3>2
Yetkeci Sınıf Yönetim Stili	6-10 yıl arası	21	3,0952	,56904	Gruplar arası	3,130	3	1,043	2,848	,038*
	11-15 yıl arası	39	2,9744	,66835	Grup içi	111,738	305	,366		
	16-20 yıl arası	66	3,1212	,58656	Toplam	114,867	308			LSD
	20 yıl ve üzeri	183	2,8852	,60184						3>4
	Total	309	2,9612	,61069						
Serbest Sınıf Yönetim Stili	6-10 yıl arası	21	2,8571	,44186	Gruplar arası	,448	3	,149	,352	,788
	11-15 yıl arası	39	2,7692	,59802	Grup içi	129,468	305	,424		
	16-20 yıl arası	66	2,8939	,76719	Toplam	129,916	308			
	20 yıl ve üzeri	183	2,8197	,63642						
	Total	309	2,8317	,64946						
İlgisiz Sınıf Yönetim Stili	6-10 yıl arası	21	3,7143	,49761	Gruplar arası	2,470	3	,823	,906	,439
	11-15 yıl arası	39	3,5641	,78790	Grup içi	277,284	305	,909		
	16-20 yıl arası	66	3,4091	,98153	Toplam	279,754	308			
	20 yıl ve üzeri	183	3,6120	1,01126						
	Total	309	3,5696	,95304						
Sınıf Yönetimi Stilleri Ölçeği	6-10 yıl arası	21	3,4405	,23146	Gruplar arası	,883	3	,294	1,416	,238
	11-15 yıl arası	39	3,2308	,40576	Grup içi	63,348	305	,208		
	16-20 yıl arası	66	3,3333	,58617	Toplam	64,230	308			
	20 yıl ve üzeri	183	3,2609	,43022						
	Total	309	3,2848	,45666						
Demokratiklik ve okula adanma alt boyutu	6-10 yıl arası	21	3,8810	,46291	Gruplar arası	1,959	3	,653	2,893	,036*
	11-15 yıl arası	39	3,8333	,54612	Grup içi	68,845	305	,226		
	16-20 yıl arası	66	4,0303	,52535	Toplam	70,804	308			LSD
	20 yıl ve üzeri	183	4,0546	,44032						3,4>2
	Total	309	4,0097	,47946						
Liderlik ve etkileşim alt boyutu	6-10 yıl arası	21	3,9048	,55420	Gruplar arası	8,859	3	2,953	9,248	,000*
	11-15 yıl arası	39	3,6795	,53991	Grup içi	97,390	305	,319		
	16-20 yıl arası	66	3,8485	,68108	Toplam	106,249	308			Scheffe
	20 yıl ve üzeri	183	4,1311	,52424						4>2,3
	Total	309	3,9984	,58734						
Başarı etkenleri alt boyutu	6-10 yıl arası	21	4,0714	,40422	Gruplar arası	2,837	3	,946	3,750	,011*
	11-15 yıl arası	39	3,8462	,51175	Grup içi	76,918	305	,252		
	16-20 yıl arası	66	3,8295	,57539	Toplam	79,755	308			Scheffe
	20 yıl ve üzeri	183	4,0328	,48140						4>3
	Total	309	3,9684	,50887						
Samimiyet alt boyutu	6-10 yıl arası	21	3,7619	,30079	Gruplar arası	1,532	3	,511	1,981	,117
	11-15 yıl arası	39	3,7949	,46901	Grup içi	78,598	305	,258		
	16-20 yıl arası	66	3,8788	,50175	Toplam	80,129	308			
	20 yıl ve üzeri	183	3,7049	,53486						
	Total	309	3,7573	,51006						
Çatışma alt boyutu	6-10 yıl arası	21	3,3929	,52780	Gruplar arası	2,572	3	,857	1,990	,115
	11-15 yıl arası	39	3,7500	,69538	Grup içi	131,430	305	,431		
	16-20 yıl arası	66	3,5000	,72058	Toplam	134,002	308			
	20 yıl ve üzeri	183	3,6270	,63650						
	Total	309	3,5995	,65960						
Okul İklimi Ölçeği	6-10 yıl arası	21	3,8199	,38651	Gruplar arası	1,472	3	,491	2,821	,039*
	11-15 yıl arası	39	3,7759	,40548	Grup içi	53,044	305	,174		
	16-20 yıl arası	66	3,8360	,46402	Toplam	54,515	308			LSD

20 yıl ve üzeri	183	3,9508	,40473	4>2
Total	309	3,8953	,42071	

*p < .05

Katılımcıların kıdem yılına (meslekteki hizmet süresi) göre sınıf yönetimi stilleri ve okul iklimi algılarındaki farkları belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Anlamlı fark saptanan durumlarda LSD veya Scheffé post-hoc testi kullanılmıştır. Bulgular şu şekildedir:

Otoriter sınıf yönetimi stili, kıdem yılına göre anlamlı düzeyde farklılaşmıştır ($F(3,305) = 3.15, p = .025$). En kısa kıdeme sahip öğretmenler (6–10 yıl) ve 16–20 yıl arası çalışanlar, 11–15 yıl kıdeme sahip olanlara göre daha otoriter eğilim göstermektedir. Yetkeci sınıf yönetimi stili, 16–20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerde 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanlardan anlamlı olarak daha yüksektir ($p = .038$). Demokratiklik ve okula adanma alt boyutunda anlamlı fark bulunmuştur ($F(3,305) = 2.89, p = .036$). 16–20 ve 20 yıl üzeri gruplar, 11–15 yıl grubundan daha yüksek demokratiklik algısına sahiptir. Liderlik ve etkileşim boyutu kıdeme göre anlamlı düzeyde farklılaşmıştır ($F(3,305) = 9.25, p < .001$). 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler, 11–15 ve 16–20 yıl gruplarından anlamlı düzeyde daha yüksek liderlik ve etkileşim algısına sahiptir. Başarı etkenleri boyutunda fark anlamlıdır ($F(3,305) = 3.75, p = .011$). 20 yıl üzeri grup, 16–20 yıl grubuna göre daha yüksek başarı etkeni algısına sahiptir.

Okul iklimi genel puanı, 20 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenlerde, 11–15 yıl kıdeme sahip olanlardan daha yüksektir ($p = .039$). Diğer tüm alt boyutlarda kıdeme göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > .05$).

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	10	11
1	Otoriter Sınıf Yönetim Stili	1	,141*	,079	,062	,500**	,099	,045	,061	,008	,039	,071
2	Yetkeci Sınıf Yönetim Stili		1	,235**	,343**	,652**	,147**	,018	,080	-,131*	-,055	,031
3	Serbest Sınıf Yönetim Stili			1	,204**	,572**	,004	,065	-,014	,066	-,057	,016
4	İlgisiz Sınıf Yönetim Stili				1	,733**	,084	,038	,092	-,026	,033	,063
5	Sınıf Yönetimi Stilleri Ölçeği					1	,133*	,067	,094	-,031	-,006	,077
6	Demokratiklik ve okula adanma alt boyutu						1	,649**	,703**	,477**	,415**	,870**
7	Liderlik ve etkileşim alt boyutu							1	,616**	,371**	,300**	,827**
8	Başarı etkenleri alt boyutu								1	,499**	,352**	,819**
9	Samimiyet alt boyutu									1	,284**	,617**
10	Çatışma alt boyutu										1	,624**
11	Okul İklimi Ölçeği											1

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

Bu korelasyon analizi, öğretmenlerin algıladıkları sınıf yönetimi stilleri ile okul iklimi ve alt boyutları arasındaki ilişkileri ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Analizler Pearson korelasyon katsayıları ile gerçekleştirilmiştir.

Sınıf Yönetimi Stilleri ile Okul İklimi Arasındaki İlişkilerde otoriter sınıf yönetimi stili, okul iklimi ile anlamlı bir ilişki göstermemiştir ($r = .071, p > .05$). Yetkeci sınıf yönetimi stili, samimiyet ($r = -.131, p < .05$) ile

negatif, ancak demokratiklik ($r = .147$, $p < .01$) ile pozitif ama zayıf düzeyde ilişkilidir. Serbest ve ilgisiz stiller, okul iklimiyle anlamlı bir ilişki göstermemiştir ($p > .05$).

Genel Sınıf Yönetimi Skorunda ise Sınıf yönetimi stili toplam puanı ile demokratiklik ($r = .133$, $p < .05$) arasında pozitif, fakat düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Diğer okul iklimi alt boyutlarıyla istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki görülmemiştir.

Okul İklimi Alt Boyutları Arasındaki İlişkilerde; tüm alt boyutlar okul iklimi genel puanı ile çok güçlü düzeyde pozitif ve anlamlı korelasyon göstermektedir: Demokratiklik ve okula adanma ile okul iklimi ($r = .870$, $p < .01$), Liderlik ve etkileşim ($r = .827$, $p < .01$), Başarı etkenleri ($r = .819$, $p < .01$), Samimiyet ($r = .617$, $p < .01$) ve Çatışma ($r = .624$, $p < .01$) çıkmıştır. Bu bulgular, okul iklimine ilişkin olumlu algıların özellikle demokratiklik, etkileşim ve başarı boyutlarıyla yakından ilişkili olduğunu göstermektedir.

Öğretmen görüşlerine göre, öğretmenlerin okul iklimi algıları sınıf yönetimi stilleri üzerine ne gibi etkilerinin olduğunu incelemek için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

Tablo 9. Öğretmenlerde okul iklimi algılarının sınıf yönetimi stilleri üzerine etki analizi (Alt Boyut düzeyi)

Değişken	B	Beta	t	Sig.	VIF	R	R ²	Uyarlanmış R ²	F	p
Sabit	2,997		12,083	,000						
Demokratiklik ve okula adanma alt boyutu	,190	,199	2,229	,027*	2,512					
Liderlik ve etkileşim alt boyutu	-,026	-,033	-,430	,667	1,893	,185 ^a	,034	,018	2,142	,060 ^b
Başarı etkenleri alt boyutu	,053	,059	,687	,493	2,317					
Samimiyet alt boyutu	-,112	-,125	-1,869	,063	1,400					
Çatışma alt boyutu	-,044	-,064	-1,027	,305	1,229					

* $p < .05$

Araştırmada, okul iklimi alt boyutlarının (bağımsız değişkenler) öğretmenlerin sınıf yönetimi stilleri (bağımlı değişken) üzerindeki yordayıcılığı incelenmiştir. Regresyon modeli anlamlılık sınırında yer almaktadır ($F(5, 303) = 2.142$, $p = .060$). Modelin açıklayıcılığı oldukça düşüktür. $R^2 = .034$, yani okul iklimi alt boyutları, sınıf yönetimi stillerindeki toplam varyansın yalnızca %3.4'ünü açıklamaktadır. Anlamlı yordayıcılar olarak yalnızca demokratiklik ve okula adanma alt boyutu, sınıf yönetimi stilini anlamlı olarak yordamaktadır ($\beta = .199$, $t = 2.229$, $p = .027$). Diğer değişkenlerin yordayıcılığı istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Çoklu doğrusal bağlantı (multicollinearity) incelendiğinde VIF değerleri 1.229 ile 2.512 arasında, Tolerance değerleri ise .398 üzerinde olduğu için çoklu doğrusal bağlantı sorunu bulunmamaktadır.

Bu bulgular, okul iklimine ilişkin algıların sınıf yönetimi stillerini yalnızca sınırlı düzeyde etkilediğini göstermektedir. Özellikle demokratik ortam algısının sınıf yönetimi tarzlarında daha yapılandırılmış ve olumlu tutumları desteklediği söylenebilir. Ancak diğer okul iklimi boyutlarının doğrudan etkisi bulunmamaktadır. Bu durum, sınıf yönetimi tutumlarının yalnızca iklim değil; öğretmen kişilik özellikleri, öğrenci yapısı ve okulun fiziksel koşulları gibi başka değişkenlerle birlikte değerlendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

4. Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma, öğretmenlerin okul iklimi algıları ile sınıf yönetimi stilleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin en çok benimsedikleri sınıf yönetimi stilleri arasında

otoriter ve ilgisiz stiller öne çıkmaktadır. Buna karşılık yetkeci ve serbest stiller daha düşük düzeyde benimsenmektedir. Öğretmenlerin genel olarak okul iklimini olumlu algıladıkları ve okul iklimine ilişkin özellikle demokratiklik, liderlik ve başarı etkenleri alt boyutlarında yüksek puanlar verdikleri görülmüştür.

Cinsiyete göre yapılan karşılaştırmalarda, kadın öğretmenlerin otoriter ve samimiyet düzeylerinin daha yüksek olduğu; erkek öğretmenlerin ise çatışma düzeyini daha yüksek algıladığı bulunmuştur. Yaş değişkenine göre, 51 yaş ve üzeri öğretmenlerin okul iklimi ve liderlik-etkileşim boyutlarını daha olumlu değerlendirdikleri belirlenmiştir. Öğretim düzeyine göre farklar incelendiğinde, yüksek lisans mezunu öğretmenlerin yetkeci yönetim stilini daha fazla benimsediği; lisans mezunlarının ise demokratiklik, başarı etkenleri ve okul iklimi algılarının daha yüksek olduğu ortaya konmuştur.

Kıdem yılı açısından, 20 yıl ve üzeri öğretmenlerin liderlik, demokratiklik ve başarı etkenleri boyutlarında daha yüksek ortalamalara sahip oldukları; kıdem süresi kısa olan öğretmenlerin ise otoriter eğilimler gösterdiği belirlenmiştir. Korelasyon analizine göre, sınıf yönetimi stilleri ile okul iklimi arasında zayıf düzeyde ilişkiler bulunurken; okul ikliminin alt boyutları arasında ise yüksek düzeyde ve anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır.

Tartışma

Öğretmenlerin okul iklimi algıları ile sınıf yönetimi stilleri arasındaki ilişkiye dair tartışmalar, dikkatle incelenmesi gereken birçok bulgu ortaya koymaktadır. Araştırmalar, öğretmenlerin otoriter ve kayıtsız yönetim stillerini, daha az sıklıkla kullanılan otoriter veya serbest stillere göre daha fazla benimseme eğiliminde olduklarını göstermektedir (Demir & Nihat, 2021; Barni et al., 2018). Bu ayrım, sınıf yönetiminde daha kontrolcü yaklaşımlara yönelik yaygın eğilimi vurgulamaktadır. Bu eğilim, otoriter tarzların otoriter tarzlara göre daha az tercih edildiğini belirten Demir ve Nihat'ın (2021) bulguları ile desteklenmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin okul iklimine ilişkin temel algıları, özellikle liderlik ve başarı boyutlarında, çoğunlukla olumlu görünmektedir (Tepe & Yılmaz, 2020).

Cinsiyet farklılıklarını inceleyen bulgular, kadın öğretmenlerin erkek meslektaşlarına kıyasla hem otoriterlik hem de duyarlılık düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Erkek öğretmenler ise okul ortamında daha fazla çatışma algısı bildirmektedir. Bu bulgu, cinsiyete göre yönetim tarzlarındaki farklılıkları vurgulayan önceki çalışmalarla uyumludur ve cinsiyet ile sınıf dinamikleri arasında karmaşık bir bağlantı olduğunu göstermektedir (Tepe & Yılmaz, 2020; Abu-Tineh vd., 2011). Ayrıca, yaşla ilgili farklılıklar da ortaya çıkmıştır. 51 yaş ve üstü öğretmenler, liderlik ve etkileşim boyutlarını daha olumlu değerlendirirken, bu durum, daha fazla deneyim ve kıdanın okul iklimi algısının artmasıyla ilişkili olduğu fikrini güçlendirmektedir (Tepe & Yılmaz, 2020; .

Öğretmenlerin eğitim geçmişine daha derinlemesine bakıldığında, yüksek lisans derecesine sahip öğretmenlerin otoriter tarzları daha sık benimseme eğiliminde olduğu, lisans eğitimi almış öğretmenlerin ise demokratik ilkelere ve genel okul iklimine daha fazla değer verdiği görülmektedir (Şahin, 2020). Bu durum, ileri düzey eğitimin daha katı yönetim yaklaşımlarının tercih edilmesine katkıda bulunabileceğini ve bunun da öğretmen-öğrenci ilişkileri ve öğrenci başarıları üzerinde potansiyel bir etkiye sahip olabileceğini düşündürmektedir. Ayrıca, deneyim yıllarına ilişkin bulgular, yirmi yıl veya daha fazla deneyime sahip öğretmenlerin, daha az deneyimli meslektaşlarına göre liderlik etkinliği açısından daha yüksek puanlar aldığını göstermektedir. Bu da, algıları ve yönetim yaklaşımlarını şekillendirmede deneyimin önemini vurgulamaktadır (Tepe & Yılmaz, 2020; Mitchell vd., 2010).

Korelasyon analizi, sınıf yönetimi stilleri ile okul iklimi algıları arasında zayıf bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, okul ikliminin alt boyutları arasında daha güçlü bağlantılar tespit edilmiştir, bu da liderlik ve etkileşim gibi belirli unsurların olumlu sınıf yönetimi için elverişli bir ortam oluşturduğunu ima etmektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin çevrelerine ilişkin algıları ile sınıf yönetimindeki etkinlikleri arasındaki karşılıklı bağlantıyı vurgulayan diğer literatürle de örtüşmektedir (Tepe & Yılmaz, 2020; Abu-Tineh ve ark., 2011). Özetle, öğretmenlerin okul iklimi algıları ile seçtikleri yönetim stilleri arasındaki etkileşim karmaşıktır ve cinsiyet, yaş, eğitim geçmişi ve deneyim süresi gibi faktörlerden etkilenir. Bu dinamikleri anlamak, eğitim ortamlarını iyileştirmeye yönelik gelecekteki politika ve uygulamalar için temel bir unsur olabilir.

Öneriler

Araştırma bulgularına dayanarak aşağıdaki öneriler sunulmaktadır:

1.Okul iklimini güçlendirmeye yönelik çalışmalar, öğretmenlerin daha olumlu sınıf yönetimi yaklaşımları geliştirmelerine katkı sağlayabilir. Özellikle liderlik ve demokratiklik boyutlarına odaklanılmalıdır.

2.Mesleki gelişim programlarında, öğretmenlere farklı sınıf yönetimi stillerinin etkileri tanıtılmalı;

demokratik, etkileşim odaklı ve öğrenci merkezli yönetim biçimlerinin benimsenmesi teşvik edilmelidir.

3.Özellikle genç ve orta kıdeme sahip öğretmenlerin okul iklimine daha etkin katılımı için, liderlik ve etkileşim becerilerini artırıcı seminerler ve çalıştaylar düzenlenmelidir.

4.Okul iklimi değerlendirmeleri, öğretmen görüşleri dikkate alınarak düzenli aralıklarla yapılmalı ve bu değerlendirmeler doğrultusunda okul gelişim planları oluşturulmalıdır.

5.Gelecekte yapılacak araştırmalarda, bu değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkisini daha net ortaya koymak için karma yöntem ya da yapısal eşitlik modellemesi (SEM) gibi ileri analiz tekniklerinden yararlanılması önerilmektedir.

Kaynakça

- Abu-Tineh, A., Khasawneh, S., & Khalaileh, H. (2011). Teacher self-efficacy and classroom management styles in Jordanian schools. *Management in Education*, 25(4), 175–181. <https://doi.org/10.1177/0892020611420597>
- 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>
- Barni, D., Russo, C., & Danioni, F. (2018). Teachers' values as predictors of classroom management styles: A relative weight analysis. *Frontiers in Psychology*, 9, Article 1970. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01970>
- Canlı, S., Demirtaş, H., & Özer, N. (2018). Okul İklimi Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 17(4), 1797–1811.
- Demir, O., & Nihat, S. (2021). Investigation of the communication skills, professional seniority, school stage and gender as predictors of teachers' classroom management styles. *Research in Pedagogy*, 11(2), 661–679. <https://doi.org/10.5937/istrped2102661d>
- 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.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Mitchell, M., Bradshaw, C., & Leaf, P. (2010). Student and teacher perceptions of school climate: A multilevel exploration of patterns of discrepancy. *Journal of School Health*, 80(6), 271–279. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2010.00501.x>
- Nikolić-Vesković, D. (2023). Teacher's attachment and mentalization as the predictors of classroom management styles. *Psihološka Istraživanja*, 26(2), 221–237. <https://doi.org/10.5937/psistra26-44790>
- Purwandoko, E., Burmansah, B., Priono, P., & Anggraini, T. (2023). Classroom management: The impact of transformational leadership of homeroom teachers to the effectiveness of class management in high schools. *JoERI*, 1(1), 24–29. <https://doi.org/10.60046/joeri.v1i1.26>
- Şahin, F. (2020). Relationship between teachers' philosophical beliefs about education and their perceptions of school climate. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 10(3), 635–654. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2020.021>
- Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson.
- Tekin, O. (2023). School climate, teacher self-efficacy and professional satisfaction: A study of relations. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 12(2), 404–421. <https://doi.org/10.14686/buefad.1056718>
- Tepe, N., & Yılmaz, G. (2020). Öğretmenlerin okul iklimi algılarının yordayıcısı olarak okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışları. *Opus Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(33), 1–1. <https://doi.org/10.26466/opus.667320>

This study aims to examine the relationship between teachers' perceptions of school climate and the classroom management styles they adopt. In particular, the study investigates the effect of the sub-dimensions of school climate (democracy, leadership, success factors, sincerity, conflict) on the classroom management styles preferred by teachers. While the role of school climate on teachers' attitudes and classroom practices has been highlighted in the literature, one of the sub-objectives of this study is to investigate whether this relationship varies in the context of demographic variables.

The research was conducted using the correlational survey model, one of the quantitative research methods. The study group consisted of 309 teachers working in the 2023–2024 academic year. The majority of the participants were female (81.6%), married (83.5%), and teachers with 20 years or more of professional experience. The “School Climate Scale” (Canlı et al., 2018) and the “Classroom Management Styles Scale” (Aktan & Sezer, 2018) were used as data collection tools. The Cronbach Alpha reliability coefficients of the scales were calculated as .92 and .79, respectively, indicating that both scales were sufficiently reliable for the research. T-test, ANOVA, Pearson correlation, and multiple regression analyses were used in the analysis of the data.

According to the analysis results, it was determined that the most frequently adopted classroom management styles by teachers were authoritarian and indifferent styles, and that they perceived the school climate as generally positive. According to the gender variable, female teachers had higher scores on authoritarian, authoritative, and sincerity dimensions, while male teachers had higher scores on indifferent and conflict dimensions.

According to marital status, single teachers have higher leadership perceptions, while married teachers have significantly higher conflict levels. According to age, teachers aged 51 and above have higher scores in leadership, conflict, and school climate perceptions. According to educational level, bachelor's degree graduates have significantly higher school climate perceptions, success, and sincerity scores than master's degree graduates. According to seniority, differences were observed in authoritarian and authoritative styles and perceptions of democracy and success.

According to correlation analysis, there is a generally weak relationship between school climate and classroom management styles. The most significant relationship was found between the democratic sub-dimension and classroom management scores, which was positive and low ($r = .133$, $p < .05$). As a result of multiple regression analysis, only the democratic and school commitment sub-dimensions were determined to be significant predictors of classroom management styles ($\beta = .199$, $p = .027$). Other variables are not statistically significant. The regression model is on the verge of significance ($p = .060$) and explains only 3.4% of the total variance ($R^2 = .034$).

The findings indicate that the effect of school climate perceptions on classroom management styles is limited. However, democratic school environments are found to be effective in helping teachers develop more structured and positive classroom management attitudes. Improving school climate may indirectly contribute to teachers' classroom practices. In this regard, it is recommended that school administrators adopt democratic leadership approaches and create supportive climates for teachers. Future research should examine the interactions between teachers' individual factors (personality, motivation, etc.) and organizational variables in greater depth.