

EĞİTİMDE YENİLİKÇİ YAKLAŞIMLAR

Editör: Dr. Öğr. Üyesi Gülsüm ARSERİM



EĞİTİMDE YENİLİKÇİ YAKLAŞIMLAR

Editör: Dr. Öğr. Üyesi Gülsüm ARSERİM



Eğitimde Yenilikçi Yaklaşımlar

Editör: Dr. Öğr. Üyesi Gülsüm ARSERİM

Genel Yayın Yönetmeni: Berkan Balpetek

Kapak ve Sayfa Tasarımı: Duvar Design

Baskı: Aralık 2025

Yayıncı Sertifika No: 49837

ISBN:978-625-8734-53-9

© Duvar Yayınları

853 Sokak No:13 P.10 Kemeraltı-Konak/İzmir

Tel: 0 232 484 88 68

www.duvar yayinlari.com

duvarkitabevi@gmail.com

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....iv

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN FARKLILAŞTIRILMIŞ
ÖĞRETİM ORTAMI OLUŞTURMA VE MESLEKİ DEĞERLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ 1**

Fatma İÇEL, Gülsüm ARSERİM

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GERÇEKLİK ŞOKU VE
İŞ YORGUNLUKLARI: HAKKARI ÖRNEĞİ 40**

Mehmet Nuri KAYALI, Gülsüm ARSERİM

**İLKOKUL EBEVEYNLERİNİN OKUL ALGISI VE KATILIMLARI İLE
OKUL YÖNETİCİSİ VE ÖĞRETMENLERDEN BEKLENTİLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ 95**

Adar KAVAL, Gülsüm ARSERİM

**DİJİTAL ÇAĞDA ÇOCUK VE AİLE:
OKURYAZARLIK DÜZEYLERİ İLE EBEVEYN
FARKINDALIKLARININ İNCELENMESİ..... 128**

Pınar YÜRÜR, Gülsüm ARSERİM

**İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUL KORKULARI İLE
EĞİTİMDE SOSYAL ADALET ALGILARI
ARASINDAKİ İLİŞKİ 178**

Gül DURMAZ, Gülsüm ARSERİM

ÖNSÖZ

Eğitim alanı, sürekli değişen toplumsal, teknolojik ve kültürel dinamiklerin etkisiyle dönüşüm geçirmektedir. Günümüzde öğretme ve öğrenme süreçleri, yalnızca bilgi aktarımını değil; değerler, farklılıklar ve dijital çağın gereklerini de kapsayan çok boyutlu bir yapı kazanmıştır. Bu dönüşüm, öğretmenlerin rollerini, öğrenme ortamlarını ve öğrenci deneyimlerini yeniden tanımlamayı gerektirmektedir. Eğitimde Yenilikçi Yaklaşımlar başlıklı bu derleme eser, çağdaş eğitim anlayışının gerektirdiği yenilikçi bakış açılarını farklı temalar etrafında ele alan özgün araştırmaları bir araya getirmektedir. Kitap, öğretmenlerin mesleki yeterliklerinden öğrencilerin dijital becerilerine, okul-aile ilişkilerinden sosyal adalet algılarına kadar geniş bir yelpazede güncel konulara ışık tutmaktadır.

Kitapta yer alan tüm araştırmalar, sınıf öğretmenliği lisans programında öğrenim gören öğretmen adayları tarafından, “Proje Hazırlama” dersi kapsamında hazırlanmıştır. Çalışmalar, bilimsel etik ilkeler gözetilerek yürütülmüş; ilgili üniversitenin etik kurulundan gerekli izinler alınmış, ayrıca kullanılan ölçekler için telif ve kullanım izinleri araştırmacılar tarafından resmî biçimde temin edilmiştir. Bu yönüyle kitapta yer alan her bir çalışma, lisans düzeyinde yürütülmüş olmasına karşın yüksek düzeyde akademik titizlikle hazırlanmış özgün araştırma niteliği taşımaktadır. Bugün bu projelerin yazarları, mezun olarak öğretmenlik mesleğini sürdüren bireylerdir. Onların bu çalışmaları hem mesleki gelişimlerine katkı sağlamış hem de öğretmen adaylarının araştırmacı kimliklerinin güçlendirilmesine örnek teşkil etmiştir.

Kitabın ilk bölümünde yer alan “Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretim Ortamı Oluşturma ve Mesleki Değerleri Arasındaki İlişki” başlıklı çalışma, öğretmenlerin mesleki değerleri ile pedagojik farklılaştırma becerileri arasındaki etkileşimi incelemektedir. Araştırma, farklılaştırılmış öğretim ortamlarının yalnızca pedagojik bir tercih değil, aynı zamanda etik ve değer temelli bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır. Bulgular, öğretmenlerin mesleki değerlere sahip olmalarının, öğrenci merkezli ve kapsayıcı öğrenme ortamları yaratmalarında belirleyici rol oynadığını göstermektedir.

İkinci araştırma olan “Sınıf Öğretmenlerinin Gerçeklik Şoku ve İş Yorgunlukları: Hakkari Örneği”, öğretmenlerin mesleğe yeni başladıklarında yaşadıkları duygusal ve mesleki zorluklara odaklanmaktadır. Gerçeklik şoku kavramı üzerinden yapılan bu analiz, öğretmenlerin ideallerinden uygulamaya geçiş sürecinde yaşadıkları stres, tükenmişlik ve uyum sorunlarını derinlemesine irdellemektedir. Çalışma, öğretmenlerin mesleki dayanıklılığının geliştirilmesi ve destek mekanizmalarının güçlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Üçüncü bölümde yer alan “İlkokul Ebeveynlerinin Okul Algısı ve Katılımları ile Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerden Beklentileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı çalışma, okul-aile iş birliğinin eğitimdeki kritik rolünü ele almaktadır. Araştırma, ebeveynlerin okula yönelik algılarının ve katılım düzeylerinin, öğretmen ve yöneticilere yönelik beklentileriyle nasıl ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bulgular, güçlü bir okul-aile iletişiminin öğrenci başarısını ve okul bağlılığını artırmada önemli bir etken olduğunu göstermektedir.

Dördüncü araştırma, “İlkokulda Eğitim Gören Öğrencilerin Dijital Okuryazarlık Düzeyleri ile Ailelerin Dijital Ebeveyn Farkındalıkları” başlığını taşımaktadır. Günümüz eğitiminde dijitalleşmenin hızla artmasıyla birlikte, öğrencilerin dijital becerilerinin ailelerin farkındalık düzeyiyle yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Araştırma, çocukların dijital ortamları bilinçli kullanma düzeyleri ile ebeveynlerin rehberlik rollerini karşılaştırmalı biçimde analiz etmiş; dijital ebeveynlik farkındalığının öğrencilerin güvenli ve bilinçli dijital vatandaşlık becerilerini güçlendirdiğini ortaya koymuştur.

Son bölümde yer alan “İlkokul Öğrencilerinin Okul Korkuları ile Eğitimde Sosyal Adalet Algıları Arasındaki İlişki” başlıklı çalışma, çocukların okul deneyimleriyle sosyal adalet algıları arasındaki bağlantıyı incelemektedir. Araştırma, öğrencilerin okul korkularının yalnızca bireysel bir duygu değil, aynı zamanda eğitim ortamındaki eşitlik, güven ve aidiyet algılarıyla yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, eğitimde sosyal adaletin çocukların duygusal güvenliği ve öğrenme motivasyonu üzerinde belirleyici bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu kitap, lisans düzeyindeki öğretmen adaylarının araştırma süreçlerini başarıyla yürütüp sonuçlandırdıkları, bilimsel meraklarını somut ürünlere dönüştürdükleri bir sürecin ürünüdür. Her bir çalışma, eğitimin yenilikçi, etik ve insan merkezli yönünü güçlendirmeyi amaçlamaktadır. Hem akademisyenlere hem öğretmenlere hem de eğitim politikasıyla ilgilenen paydaşlara yol gösterici olmayı amaçlamaktadır. Her bir araştırma, eğitimde yeniliğin yalnızca teknolojik değil, aynı zamanda etik, duygusal ve kültürel bir dönüşüm olduğunu göstermektedir.

Bu eserin hazırlanmasında katkı sunan tüm araştırmacılara, öğretmenlere ve değerlendirme sürecine destek olan akademisyenlere teşekkür ederim. Eğitimde yenilikçi yaklaşımların ülkemizin geleceği için bir rehber olacağına, öğrencilerimizin ve öğretmenlerimizin gelişimine ışık tutacağına inanıyorum.

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİM ORTAMI OLUŞTURMA VE MESLEKİ DEĞERLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Fatma İÇEL¹, Gülsüm ARSERİM²

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim ortamı oluşturma yeterlilikleri ile mesleki değerleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Günümüz eğitim anlayışında bireysel farklılıkların dikkate alınması, öğretim ortamlarının öğrenci merkezli biçimde düzenlenmesini zorunlu kılmaktadır. Öğretmenlerin pedagojik yeterlikleri kadar sahip oldukları mesleki değerler de eğitim sürecinin niteliğini doğrudan etkilemektedir. Bu bağlamda, farklılaştırılmış öğretim ortamı oluşturabilme düzeyi ile mesleki değerlere sahip olma arasındaki ilişkiyi anlamak, öğretim süreçlerinin geliştirilmesi açısından önem taşımaktadır.

Araştırma nicel bir yaklaşımla yürütülmüş olup ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi nedensellik kurmadan ortaya koymayı amaçlayan bir araştırma desenidir (Karasar, 2020). Araştırmanın evrenini Hakkari ili Merkez ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Küme örnekleme yöntemiyle belirlenen çalışma grubunu, farklı ilkokullarda görev yapan toplam 121 sınıf öğretmeni meydana getirmiştir. Veriler yüz yüze anket yöntemiyle toplanmıştır.

Veri toplama araçları olarak üç ölçek kullanılmıştır: Araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu, Gülay ve Altun (2024) tarafından geliştirilen “Farklılaştırılmış Öğretim Ölçeği” ve Lala ve Yazar (2024) tarafından geliştirilen “Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeği.” Farklılaştırılmış Öğretim Ölçeği altı alt boyut ve 25 maddeden oluşurken; Mesleki Değerler Ölçeği dört alt boyut ve 18 maddeden oluşmaktadır. Ölçekler beşli Likert tipi olarak derecelendirilmiştir.

Verilerin analizinde SPSS 26.0 paket programından yararlanılmıştır. Betimsel istatistiklerde aritmetik ortalama, standart sapma, frekans ve yüzde dağılımları hesaplanmış; çıkarımsal analizlerde ise bağımsız örneklem t testi ve tek yönlü

¹ Öğrenci, Lisans, Hakkari Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Öğretmenliği
E-Posta: fatma.icel08@gmail.com

² Dr. Öğr. Üyesi, Hakkari Üniversitesi / Sınıf Öğretmenliği
gulsumyildirim@hakkari.edu.tr

varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Anlamli farklılıkların bulunduğu durumlarda etki büyüklüğü (η^2) hesaplanarak Cohen (1985) sınıflandırmasına göre yorumlanmıştır.

Elde edilen bulgulara göre, cinsiyet değişkeni açısından öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim ortamı oluşturma düzeylerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır; ancak “öğrenci özellikleri” alt boyutunda erkek öğretmenlerin lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Medeni durum açısından incelendiğinde, “kültür” alt boyutunda bekar öğretmenlerin lehine anlamlı fark görülmüştür. Kadro durumuna göre yapılan analizlerde anlamlı fark saptanmamış olmakla birlikte, sözleşmeli öğretmenlerin genel olarak daha yüksek puanlar aldığı belirlenmiştir. Deneyim yılı, okul sistemi, oturma düzeni ve sınıf mevcudu değişkenleri açısından anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Mesleki değerler ölçeğine ilişkin bulgular, cinsiyet bakımından anlamlı fark olmadığını; ancak medeni durum değişkeninde “mesleki etik” alt boyutunda evli öğretmenlerin lehine anlamlı fark bulunduğunu göstermiştir. Kadro durumu değişkeninde ise “mesleki sorumluluk ve bağlılık” alt boyutunda sözleşmeli öğretmenlerin lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Bunun dışında deneyim yılı, okul sistemi, sınıf mevcudu ve fiziksel mekân yeterliliği değişkenlerinde anlamlı farklılık saptanmamıştır.

Sonuç olarak, sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim ortamı oluşturma yeterlilikleri ile mesleki değerleri arasında pozitif yönde, ancak düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Bulgular, öğretmenlerin mesleki değerlerinin, öğretim sürecinde farklılaştırma uygulamalarına yönelik eğilimlerini güçlendirdiğini göstermektedir. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinde hem pedagojik farklılaştırma hem de mesleki değerlerin bütüncül biçimde ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu çalışma, öğretmenlerin etik değerleri ve farklılaştırılmış öğretim becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyerek literatüre katkı sağlamaktadır.

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the relationship between primary school teachers' competencies in creating differentiated instructional environments and their professional values. In contemporary educational approaches, taking individual differences into account requires organizing learning environments in a student-centered manner. Teachers' professional values, along with their pedagogical competencies, directly affect the quality of the educational process. In this context, understanding the relationship between teachers' ability to implement differentiated instruction and their professional values is essential for improving teaching practices.

The research was conducted through a quantitative approach, using the correlational survey model, which aims to determine the relationship between two or more variables without establishing a cause-and-effect connection (Karasar, 2020). The population of the study consisted of primary school teachers working in the central district of Hakkari province. The study group was determined using the cluster sampling method, and a total of 121 teachers from different primary schools participated in the research. The data were collected through face-to-face surveys.

Three instruments were used to collect data: the Personal Information Form prepared by the researcher, the Differentiated Instruction Scale developed by Gülay and Altun (2024), and the Teacher Professional Values Scale developed by Lala and Yazar (2024). The Differentiated Instruction Scale consists of 25 items and six sub-dimensions, while the Teacher Professional Values Scale includes 18 items and four sub-dimensions. Both scales are designed in a five-point Likert format.

The data were analyzed using the SPSS 26.0 statistical software package. Descriptive statistics such as mean, standard deviation, frequency, and percentage were calculated. Inferential analyses included independent samples t-tests and one-way ANOVA. In cases where significant differences were found, the effect size (η^2) was computed and interpreted according to Cohen's (1985) classification.

Findings revealed no significant difference between teachers' differentiated instruction competencies and gender, except in the "student characteristics" sub-dimension, where male teachers scored significantly higher. Regarding marital status, a significant difference was observed in the "cultural" sub-dimension, favoring single teachers. Although no significant difference was found based on employment status, contracted teachers generally obtained higher mean scores. No significant differences were identified regarding years of experience, school type, seating arrangement, or class size.

Concerning professional values, the analysis showed no significant gender differences. However, a significant difference was found in the "professional ethics" sub-dimension in favor of married teachers. In terms of employment status, contracted teachers scored significantly higher in the "professional responsibility and commitment" sub-dimension. No significant differences were detected regarding teaching experience, school system, class size, or classroom adequacy.

Overall, the study found a positive but low-level correlation between teachers' competencies in creating differentiated instructional environments and their professional values. The results indicate that teachers' professional values

enhance their tendency to apply differentiated instructional strategies effectively. These findings highlight the importance of integrating both pedagogical differentiation and professional values into teacher training and in-service development programs. By investigating the connection between teachers' ethical values and differentiated instruction competencies, this study contributes to the existing literature on teacher professionalism and instructional innovation.

GİRİŞ

Eğitim, öğrencilerin bilgi, beceri, değer ve tutum kazandıkları bir süreç olarak karşımıza çıkar. Bu süreçte öğretmenin eğitim anlayışı, kullandığı öğretim stratejileri ve yöntemleri öğrencilerin başarısı üzerinde oldukça etkilidir. Son yıllarda, bireyin ötesinde toplumun merkezde yer aldığı eğitim sistemine karşı, bireyi merkeze alan ve bireyi ön plana çıkaran eğitim felsefeleri ortaya çıkmıştır (Kaygısız, 1997). Bireyin merkeze alınması süreciyle başlayan eğitimdeki değişim; programlar, ortamlar, yöntemler ve eğitime dair tüm süreçlerde dönüşüm yaşanmasını sağlamıştır. Bu değişimlerin sonucunda sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinin bireysel farklılıklarını dikkate alarak öğretim yöntemlerini uyarlamaları gerektiği fikri giderek yayılmıştır. Bu gelişmeler, farklılaştırılmış öğretim ortamları oluşturma fikrini doğurmuştur.

Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin öğrenme stilleri, hızları ve ilgi alanlarına göre öğretim yöntemlerinin çeşitlendirilmesini ifade eder. Farklılaştırılmış öğretim ortamları, her öğrencinin öğrenmesini sağlamayı değil, öğrenciyi bulunduğu düzeyden ileriye taşımayı hedefler (Tomlinson, 2001). Kavut (2024) ise farklılaştırılmış öğretim ortamını, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını dikkate alan, eğitimde sunulan içeriği çeşitlendiren ve öğrencilerin seçim yapabileceği olumlu bir öğrenme ortamı sağlamayı amaçlayan bir öğretme yaklaşımı olarak tanımlamaktadır. Hall ve arkadaşları (2002) ise farklılaştırılmış öğretimi, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılamak için öğretim yöntemlerini esnek hale getiren bir yaklaşım olarak değerlendirmiştir. Farklılaştırılmış öğretim; içerik, süreç ve ürünü öğrenci ihtiyaçlarına göre düzenlemeyi gerektirir (Tomlinson, 1999). Tomlinson (2005) ve Heacox (2002) ise içeriğin, sürecin ve ürünün öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine, ilgi alanlarına ve öğrenme stillerine göre farklılaştırılması gerektiğini vurgulamaktadır. İçerik farklılaştırması; öğrencilere sunulan öğrenme materyali ve içerik düzeyinin, öğrencilerin gelişim seviyesine göre uyarlanmasıdır. Süreç farklılaştırması; öğrenme sürecinin öğrencinin hızına, öğrenme stiline ve ilgi alanlarına göre şekillendirilmesidir. Ürün farklılaştırması ise öğrencilerin öğrenme sürecinde ortaya koydukları ürünlerin, onların yeteneklerine göre düzenlenmesidir (Gregory & Chapman, 2007).

Farklılaştırılmış öğretim ortamlarının amacı, her öğrencinin farklı yollarla öğrenmesini sağlamak ve bireysel ihtiyaçlara hitap eden bir öğretim ortamı oluşturmaktır. Bender (2012) de belirttiği üzere, yaşlarına göre düşük performans gösteren öğrenciler, seviyelerine uygun eğitim alamadıklarında başarısızlık nedeniyle okulu bırakma olasılığı daha yüksektir. Farklılaştırılmış öğretim ortamları, öğrenci başarısını artırmanın yanında öğrencilerin mutluluk ve okul sevgisini de güçlendirir. Bu öğretim yaklaşımı, öğretmenlerin çeşitli öğretim yöntemleri, stratejileri, materyalleri ve değerlendirme araçlarını öğrencilerin ihtiyaçlarına göre uyarlamalarını gerektirir (Tomlinson, 2001). Bu bağlamda, farklılaştırılmış öğretimde yararlanılabilecek birçok strateji bulunmaktadır. En önemli farklılaştırılmış öğretim stratejileri; merkez, istasyon, ajanda, karmaşık öğretim, yörünge çalışmaları, giriş noktaları, öğrenme sözleşmeleri ve katlı öğretimdir (Özer & Yılmaz, 2016). Hebert ve Pagani (2010) ise farklılaştırılmış öğrenme ortamlarını destekleyen araçlar olarak e-kitaplar, bloglar, sosyal medya programları, tartışma forumları, çevrimiçi dergiler ve gazeteleri belirtmiştir.

Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının etkili biçimde gerçekleştirilebilmesi için öğretmenlerin belirli bir yetkinlik düzeyine sahip olmaları gerekir. Öğretmenler, öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştıracak yollar bulabilmeli, yaratıcı olmalı ve çeşitli öğretim yöntemleri geliştirmelidir (Heacox, 2002; Tomlinson, 2007). Ayrıca öğretmen, öğrenciler için belirli öğretim amaçları belirlemeli ve tüm öğrencilerin bu amaçlara ulaşip ulaşmadığını kontrol etmelidir (Tomlinson, 2007). Bununla birlikte öğretmen, öğrenmenin sorumluluğunu öğrencilerle paylaşmalı ve öğrencilerin kendi kararlarını verebilmelerine olanak tanımalıdır (Çam, 2023).

Farklılaştırılmış öğretim ortamlarında iyi planlanmış ve dikkatle uygulanan öğretim programlarının başarıyı artırdığı belirtilmektedir (Tomlinson, 1999). Bu durum öğretmenin rolünü ön plana çıkarmaktadır. Öğretmenlerin öğretimi planlama, düzenleme, uygulama ve öğrencilerin öğrenmelerini sürdürme süreçlerinde sahip oldukları mesleki değerlerin bu süreçte etkili olduğu düşünülmektedir (Tunca ve ark., 2014).

Mesleki değerler, bireyin mesleğini icra ederken davranışlarını şekillendiren, ona rehberlik eden standart ve ilkeler olarak tanımlanmaktadır (Karabacak ve ark., 2015). Yıldırım (2005) ise öğretmen mesleki değerlerini, öğretmenden sınıf ortamında beklenen davranışlar olarak tanımlamıştır. Mesleki değerler, öğretmenin adalet, eşitlik, tarafsızlık ve sorumluluk ilkeleri doğrultusunda hareket etmesini sağlar. Bu değerlere sahip bir öğretmen, öğrencilere adil ve kapsayıcı bir öğrenme ortamı sunarken bireysel farklılıklara da duyarlıdır. Öğretmenler, öğrencilerin yalnızca akademik değil sosyal gelişimlerini de desteklemekle yükümlüdür. Bu nedenle mesleki değerler, öğretmenlik mesleğinin

sadece bilgi aktarımıyla sınırlı olmadığını, aynı zamanda öğrencilerin ahlaki ve sosyal gelişimlerinin de yönlendirilmesini içerdiğini vurgular (Heck & Willson, 2005).

Mesleki değerlere sahip öğretmenler, öğretim sürecinde profesyonel sorumluluklarını yerine getirir, etik anlayışla hareket eder ve sınıf içi etkileşimlerinde adil bir tutum sergiler (Bezzina, 2006). Öğretmenlik mesleği, yapılandırmacı bir öğretim yaklaşımını benimsemeyi, velilerle etkili iletişim kurmayı, öğrencileri topluma hazırlamayı, ölçme-değerlendirme konusunda donanımlı olmayı ve geri bildirim sağlamayı gerektirir (Çelikten ve ark., 2005; MEB, 2008, 2017). Bu yönüyle öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim ortamları oluşturabilmeleri için mesleki değerlere sahip olmaları zorunludur.

Tunca (2012) mesleki değerleri bulunmayan bir öğretmenin, en iyi öğretim programını bile etkili biçimde uygulayamayacağını vurgulamaktadır. Dolayısıyla öğretmenlik mesleki değerleri, öğretim stratejilerinin, eğitim anlayışının ve öğretim ortamının niteliğini doğrudan etkilemektedir.

Alan yazında, farklılaştırılmış öğretim (Özer & Yılmaz, 2016), öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına ilişkin yetkinlikleri (Çam & Acat, 2023) ve öğretmenlik mesleki değerleri (Tunca ve ark., 2014; Karataş, 2013; Erdem & Şimşek, 2013) üzerine çalışmalar bulunmaktadır. Ancak farklılaştırılmış öğretim ortamları ile öğretmen mesleki değerleri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir.

Bu nedenle bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim ortamı oluşturma yeterlilikleri ile mesleki değerleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim ortamı oluşturma öz-yeterlilikleri ile demografik özellikleri (cinsiyet, deneyim, medeni durum, sınıf ortamı vb.) arasında anlamlı fark var mıdır?
2. Sınıf öğretmenlerinin mesleki değerleri ile demografik özellikleri (cinsiyet, deneyim, medeni durum, sınıf ortamı vb.) arasında anlamlı fark var mıdır?
3. Farklılaştırılmış öğretim ortamı oluşturma yeterlilikleri ile mesleki değerler arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim ortamı oluşturma ve mesleki değerleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi hedefleyen bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelinde genel olarak geniş bir kitleden belirli kriterler doğrultusunda seçilen bir örneklem grubuna araştırmacının sorular sorması ve bu sorular sonrasında cevapları kayıt alıp konu

hakkında bilgi sahibi olmasına denir (Fraenkel ve Wallen, 2006). Diğer bir deyişle tarama modeli, bir durumu olduğu gibi tanımlayan ve bu duruma yönelik veri toplamak için parçalara ayrılarak incelenme yöntemidir (Karasar, 2020). Tarama araştırmalarından ise ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama yöntemi ise birden fazla değişkenin birbirinden etkilenip etkilenmediğini, etkileniyor ise hangi bakımdan etkilendiğini araştıran bir modeldir (Karasar 2005). Bu yöntemde, değişkenler arasındaki bağın varlığı, yönleri ve düzeyi incelenir. Değişkenlerin nasıl bir ilişki içinde olduğu araştırılırken, neden-sonuç ilişkisi ortaya konulmaz; yalnızca değişkenlerin birbirini etkileyip etkilemediği veya birlikte değişim gösterip göstermediği. Bu özelliklerle yöntem, sosyal bilimlerde sıklıkla tercih edilmektedir (Karasar, 2020). Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmenlerinin eğitim ortamı oluşturması ile mesleki etik arasındaki ilişkiyi amaçlayan bu çalışma da ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Hakkari ili Merkez ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Çalışmada olasılığa dayalı örnekleme yöntemlerinden kullanılmıştır. Kümeleme örnekleme, evrenin belirli alt gruplara veya kümelerle bölündüğü ve bu kümelerden rastgele seçilenlerin örneklem olarak kullanıldığı bir örnekleme yöntemidir. Farklı bir tanım yapmak gerekirse kümeleme örnekleme yöntemi, araştırmacıların, büyük bir evrenden daha küçük ve yönetilebilir alt gruplar (küme) seçerek örneklem oluşturduğu bir tekniktir. Bu yöntemde evrenin homojen olmadığı, yani evrendeki birimlerin birbirinden farklı olduğu durumlarda, evren önce belirli kümelerle bölünür ve daha sonra bu kümelerden rastgele seçilen örnekler üzerinden veriler toplanır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu kapsamda farklı ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri birer küme olarak ele alınmıştır.

Bu çalışmada ilkokullarda görev yapan 121 sınıf öğretmenine ulaşılmıştır. Veriler yüz yüze tekniği ile dağıtılarak toplanmıştır. Çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler

Değişkenler	Kategori	N
Cinsiyet	Erkek	53
	Kadın	71
Medeni Durum	Evli	55
	Bekar	69
En Son Mezun Olunan Program	Lisans	118
	Yüksek lisans	6
MEB'den Önce Başka Yerde Çalışma Durumu	Evet	31
	Hayır	93
Deneyim Süresi	1-4 deneyim yılı	54
	5-8 deneyim yılı	37
	9-12 deneyim yılı	22
	13-16 deneyim yılı	6
	17-20 deneyim yılı	3
	20 üstü deneyim yılı	1
Kadro Durumu	Sözleşmeli	41
	Kadrolu	71
	Uzman	10
	Başöğretmen	1
Okuldaki Derslik Sayısı Yeterli Mi	Evet	100
	Hayır	24
Okulunuzda Uygulanan Sistem	Tekli	63
	İkili(sabah-öğlen)	56
Sınıfınızdaki Mekan Yeterli Mi	Evet	61
	Kısmen	41
	Hayır	22
Sınıfınızdaki Öğrenci Sayısı	1-5	2
	6-10	2
	11-15	27
	16-20	20
	21-25	43
	26-30	20
	31-35	7
	36-40	3
Sınıfınızdaki Oturma Düzeni	Sıralı	70
	U şekli	33
	Küme	9
	Koşu yolu	1
	Karma	11

Materyal Sağlayabiliyor Musunuz	Evet	29
	Kısmen	84
	Hayır	11
Materyalleri Nasıl Sağlıyorsunuz	Ebeveyn desteğiyle	27
	Kendi imkanlarıyla	44
	Okul yönetiminin yardımıyla	30
	Öğretmen arkadaşların desteğiyle	7
	İnternet	1
Kaynak Olarak Neler Kullanıyorsunuz	İnternet	73
	Yayınevi kaynakları	71
	Öğretmen arkadaşların desteğiyle	34
	MEB kaynakları	35
	Kendi imkanlarıyla	69
Ders Planı Hazırlama	Evet	97
	Hayır	24

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu, Gülay ve Altun (2024) tarafından geliştirilen “Farklılaştırılmış Öğretim Ölçeği” ile Lala ve Yazar (2024) tarafından geliştirilen “Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeği” kullanılmıştır.

- **Kişisel Bilgi Formu:** Uygulama sürecinin gerçekleştirildiği sınıf öğretmenlerine yönelik kişisel bilgileri elde etmek amacıyla sınıf öğretmenlerin kişisel bilgilerinin yer aldığı kişisel bilgi formu kullanılmıştır.
- **Farklılaştırılmış Öğretim Ölçeği:** Gülay ve Altun (2024) tarafından hazırlanan bu ölçek 25 doğrudan puanlanan maddeden oluşmaktadır. Maddeler likert tipi derecelendirme ile Hiçbir zaman (1), Nadiren (2), Bazen (3), Sıklıkla (4), Her Zaman (5) şeklinde puanlanmaktadır. Ölçeğin 6 farklı alt boyutu bulunmaktadır. Öğretimin öğrencilerin bilişsel yeteneklerine, öğrenme profillerine ve hızlarına göre farklılaştırılmasını ölçen maddeler bir alt boyutta yer almış ve “öğrenci özellikleri” olarak adlandırılmıştır. Öğretim öğelerinin öğrencilerin hazırbulunuşluklarına ve ilgilerine göre farklılaştırılmasını içeren maddeler başka bir alt boyutta yer almış ve “hazırbulunuşluk -ilgi” olarak isimlendirilmiştir. Kültür, sosyoekonomik düzey, ölçme-değerlendirme, öğrenme ortamı alt boyutları ise başlangıçta planlandığı gibi oluşmuştur. Kültür alt boyutu, öğretim öğelerinin öğrencilerin kültürüne göre çeşitlendirilmesini ölçmeyi

amaçlamaktadır. Sosyoekonomik düzey alt boyutu, öğretimin öğrencilerin sosyoekonomik düzeyine göre farklılaştırılmasını ölçmektedir. Ölçme-değerlendirme alt boyutu, ölçme-değerlendirme yöntemlerinin ve araçlarının farklılaştırılmasını ölçmeyi amaçlamaktadır. Öğrenme ortamı alt boyutu, sınıfın fiziksel ortamının ve atmosferinin çeşitlendirilmesini ölçmektedir.

- **Mesleki Değerler Ölçeği:** Lala ve Yazar (2024) tarafından geliştirilen bu ölçek dört boyuttan oluşan 18 maddelik beşli likert tipi bir ölçme aracıdır. Ölçek, “Her Zaman”. (5), “Çoğu Zaman” (4), “Ara Sıra” (3), “Nadiren” (2) ve “Hiçbir Zaman” (1) şeklinde puanlanmıştır. Elde edilen Öğretmen Mesleki Değerler ölçeği ‘Mesleki Sorumluluk ve Bağlılık’, ‘Mesleki Etik’, ‘Öğrenme-Öğretme Ortamı’ ve ‘Öğrenciye Yaklaşım’ alt boyutlarını kapsamaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizinde istatistiksel analiz tekniklerinden betimsel ve çıkarımsal istatistik kullanılmıştır. Betimsel istatistik, veri kümesini tanımlamak, özetlemek ya da anlamlandırmak olarak açıklanmaktadır (Johnson ve Christen, 2014). Betimsel istatistik olarak verilerin aritmetik ortalaması, frekans, maksimum-minimum değerler ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Çıkarımsal istatistik ise örneklemde elde edilen verilerin evrene genellemesi için kestirimlerde bulunma, hipotezleri test etme ve karara varma gibi konuları içermektedir (Alpar, 2014). Araştırmada verilerin analizinde SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) programından yararlanılmıştır. Araştırma kapsamında amaç ve alt amaçlar için parametrik testler kullanılmıştır. Merkezi Limit Teoremine göre 30 kişiden büyük örneklemelerin normal dağıldığı varsayımına dayanmaktadır (Krithikadatta, 2014; Mascha, vd., 2018). Bu bağlamda araştırmadaki örneklem sayısı 30 üzerinde olduğundan çıkarımsal istatistiklerde parametrik testler esas alınmıştır.

BULGULAR

Öğretmenler üzerinde yapılan farklılaştırılmış öğretim ortamı oluşturma ile mesleki değerler arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmamızın bulguları bu bölümde gösterilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim ortamı oluşturma öz-yeterlilikleri ile demografik özellikleri (cinsiyet, deneyim, medeni durum, sınıf ortamı vb.) arasında anlamlı fark var mıdır?

Tablo 2. Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretim Ortamı Oluşturma Ölçeği Ve Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem TTesti

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Std. Sap.	Sd	t	p
Öğrenci Özellikleri	Erkek	53	35.94	6.440	122	2.018	.04*
	Kadın	71	33.70	5.638			
Kültür	Erkek	53	24.51	4.124	122	1.800	.07
	Kadın	71	23.18	4.001			
Hazırbulunuşluk-İlgi	Erkek	53	12.23	1.926	122	1.076	.28
	Kadın	71	11.86	1.855			
Sosyoekonomik	Erkek	53	8.25	1.568	122	.371	.71
	Kadın	71	8.14	1.514			
Ölçme	Erkek	53	8.25	1.505	122	.942	.34
	Kadın	71	7.99	1.526			
Değerlendirme	Erkek	53	12.47	1.809	122	1.290	.20
	Kadın	71	12.00	2.115			
Öğrenme Ortamı	Erkek	53	101.63	15.157	122	1.820	.07
	Kadın	71	96.87	13.964			
Farklılaştırılmış Toplam							

* $p < .05$

Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim ortamı oluşturma ölçeği ve alt boyutlarının cinsiyete göre bağımsız örneklem t- testi sonuçlarını gösteren Tablo 2'ye göre erkek öğretmenlerin puanları ölçek genelinde ve alt boyutlarda yüksektir. Bununla birlikte Kültür ($p > .05$, $t = 1.565$), Hazırbulunuşluk-İlgi ($p > .05$, $t = 1.076$), Sosyoekonomik ($p > .05$, $t = .371$), Ölçme-Değerlendirme ($p > .05$, $t = .942$), Öğrenme Ortamı ($p > .05$, $t = 1.290$) ile Farklılaştırılmış Öğretim Ortamı Oluşturma Toplamında ($p > .05$, $t = 1.820$) anlamlı farklılık yoktur. Bununla birlikte Öğrenci Özellikleri ($p < .05$, $t = 2.018$) boyutunda erkek öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık vardır. Ayrıca erkek öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim ortamı oluşturma düzeyleri kadın öğretmenlerden yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretim Ortamı Oluşturma Ölçeği ve Alt Boyutlarının Medeni Duruma Göre Bağımsız Örneklem TTesti

	Medeni Dur.	N	$\bar{X}$	Std. Sap.	Sd	t	p
Öğrenci Özellikleri	Evli	55	33.76	5.544	122	-1.474	.14
	Bekar	69	35.37	6.411			
Kültür	Evli	55	22.82	4.051	122	-2.297	.02*
	Bekar	69	24.49	3.997			
Hazırbulunuşluk İlgi	Evli	55	11.73	1.681	122	-1.527	.13
	Bekar	69	12.25	2.018			
Sosyoekonomik	Evli	55	8.04	1.633	122	-.971	.33
	Bekar	69	8.31	1.447			
Ölçme Değerlendirme	Evli	55	7.95	1.568	122	-.992	.32
	Bekar	69	8.22	1.474			
Öğrenme Ortamı	Evli	55	12.03	1.812	122	-.838	.40
	Bekar	69	12.33	2.134			
Farklılaştırılmış Öğretim Ölçeği Toplam	Evli	55	96.32	13.163	122	-1.773	.08
	Bekar	69	100.96	15.466			

* $p < .05$

Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim ortamı oluşturma ölçeği ve alt boyutlarının medeni duruma göre bağımsız örneklem t testi sonuçlarının gösterildiği Tablo 3'e göre bekar öğretmenlerin puanları ölçek genelinde ve alt boyutlarda yüksektir. Bununla birlikte Öğrenci Özellikleri ($p > .05$, $t = -1.474$), Hazırbulunuşluk İlgi ($p > .05$, $t = -1.527$), Sosyoekonomik ($p > .05$, $t = -.971$), Ölçme Değerlendirme ($p > .05$, $t = -.992$), Öğrenme Ortamı ($p > .05$, $t = -.838$) ve Farklılaştırılmış Öğretim Ölçeği Toplam ($p > .05$, $t = -1.773$) anlamlı farklılık yoktur. Ancak Kültür alt boyutunda ($p < .05$, $t = -2.297$) bekar öğretmenlerin lehine bir anlamlı farklılık bulunmuştur. Yapılan etki büyüklüğü (η^2) analizine göre .04 olarak bulunmuş olup Cohen'e (1985) göre bu değer orta etki kategorisinde olup medeni durum farklılaştırılmış öğretim ortamı oluşturma oranının %3'lük varyansını açıklamaktadır. Ayrıca bu sonuçlara göre bekar öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim ortamı oluşturma bakımından evli öğretmenlerden daha başarılı olduğu söylenebilir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretim Ortamı Oluşturma Ölçeği ve Alt Boyutlarının Kadro Durumuna Göre Bağımsız Örneklem TTesti

	Kadro Durumu	N	$\bar{X}$	Std. Sap.	Sd	T	P
Öğrenci Özellikleri	Sözleşmeli	41	35.57	6.300	110	1.360	.18
	Kadrolu	71	33.91	6.168			
Kültür	Sözleşmeli	41	24.31	4.289	110	1.033	.30
	Kadrolu	71	23.51	3.802			
Hazırbulunuşluk İlgi	Sözleşmeli	41	12.17	1.775	110	.555	.58
	Kadrolu	71	11.96	2.016			
Sosyoekonomik	Sözleşmeli	41	8.32	1.368	110	.620	.54
	Kadrolu	71	8.13	1.655			
Ölçme Değerlendirme	Sözleşmeli	41	8.17	1.580	110	.515	.61
	Kadrolu	71	8.01	1.535			
Öğrenme Ortamı	Sözleşmeli	41	12.36	2.163	110	.530	.60
	Kadrolu	71	12.15	1.926			
Farklılaştırılmış Toplam	Sözleşmeli	41	100.90	15.903	110	1.110	.27
	Kadrolu	71	97.67	14.196			

* $p < .05$

Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim ortamı oluşturma ölçeği ve alt boyutlarının kadro durumuna göre bağımsız örneklem t testi sonuçlarının gösterildiği Tablo 4'e göre sözleşmeli öğretmenlerin puanları ölçek genelinde ve alt boyutlarda yüksektir. Bununla birlikte Öğrenci Özellikleri ($p > .05$, $t = 1.360$), Kültür ($p > .05$, $t = 1.033$), Hazırbulunuşluk İlgi ($p > .05$, $t = .555$), Sosyoekonomik ($p > .05$, $t = .620$), Ölçme Değerlendirme ($p > .05$, $t = .515$), Öğrenme Ortamı ($p > .05$, $t = .530$) ve Farklılaştırılmış Öğretim Ölçeği Toplam ($p > .05$, $t = 1.110$) anlamlı farklılık yoktur. Ayrıca bu sonuçlara göre sözleşmeli öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim ortamı oluşturma bakımından kadrolu öğretmenlerden daha başarılı olduğu söylenebilir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretim Ortamı Oluşturma Ölçeği ve Alt Boyutlarının Okul Sistemine Göre Bağımsız Örneklem TTesti

	Okul Sistemi	N	$\bar{X}$	Std. Sap.	Sd	T	P
Öğrenci Özellikleri	Tekli	63	34.69	5.562	117	-.051	.96
	Sabah-Öğlen	56	34.75	6.752			
Kültür	Tekli	63	23.27	4.031	117	-1.347	.18
	Sabah-Öğlen	56	24.27	4.047			
Hazırbulunuşluk İlgi	Tekli	63	11.91	1.691	117	-.526	.60
	Sabah-Öğlen	56	12.09	2.109			
Sosyoekonomik	Tekli	63	8.13	1.476	117	-.309	.75
	Sabah-Öğlen	56	8.22	1.647			
Ölçme Değerlendirme	Tekli	63	8.05	1.430	117	-.148	.88
	Sabah-Öğlen	56	8.09	1.643			
Öğrenme Ortamı	Tekli	63	12.20	1.718	117	-.006	.99
	Sabah-Öğlen	56	12.20	2.282			
Farklılaştırılmış Toplam	Tekli	63	98.23	13.631	117	-.505	.61
	Sabah-Öğlen	56	99.61	15.983			

* $p < .05$

Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim ortamı oluşturma ölçeği ve alt boyutlarının okul sistemine göre bağımsız örneklem t testi sonuçlarının gösterildiği Tablo 5'e göre sabah- öğlen sisteminde olan öğretmenlerin puanları ölçek genelinde ve alt boyutlarda yüksektir. Bununla birlikte Öğrenci Özellikleri ($p > .05$, $t = -.051$), Kültür ($p > .05$, $t = -1.347$), Hazırbulunuşluk-İlgi ($p > .05$, $t = -.526$), Sosyoekonomik ($p > .05$, $t = -.309$), Ölçme Değerlendirme ($p > .05$, $t = -.148$), Öğrenme Ortamı ($p > .05$, $t = -.006$) ve Farklılaştırılmış Öğretim Ölçeği Toplam ($p > .05$, $t = -.505$) anlamlı farklılık yoktur. Ayrıca bu sonuçlara göre sabah- öğlen okul sisteminde olan öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim ortamı oluşturma bakımından tekli sistemde olan öğretmenlerden daha başarılı olduğu söylenebilir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretim Ortamı Oluşturma Ölçeği Ve Alt Boyutlarının Oturma Düzenine Göre Bağımsız Örneklem TTesti

	Oturma Düzeni	N	$\bar{X}$	Std. Sap.	Sd	T	P
Öğrenci	Öğretmen mer.	70	35.48	6.058	122	1.738	.08
Özellikleri	Öğrenci mer.	54	33.59	5.975			
Kültür	Öğretmen mer.	70	24.23	4.207	122	1.490	.14
	Öğrenci mer.	54	23.13	3.885			
Hazırbulunuşluk İlgi	Öğretmen mer.	70	12.06	2.098	122	.279	.78
	Öğrenci mer.	54	11.96	1.590			
Sosyoekonomik	Öğretmen mer.	70	8.19	1.704	122	.005	.99
	Öğrenci mer.	54	8.19	1.290			
Ölçme Değerlendirme	Öğretmen mer.	70	8.26	1.557	122	1.345	.18
	Öğrenci mer.	54	7.89	1.449			
Öğrenme Ortamı	Öğretmen mer.	70	12.19	2.185	122	-.044	.96
	Öğrenci mer.	54	12.21	1.738			
Farklılaştırılmış Toplam	Öğretmen mer.	70	100.40	15.612	122	1.304	.19
	Öğrenci mer.	54	96.96	13.107			

* $p < .05$

Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim ortamı oluşturma ölçeği ve alt boyutlarının oturma düzenine göre bağımsız örneklem t testi sonuçlarının gösterildiği Tablo 6'ya göre öğretmen merkezli oturma düzenine sahip öğretmenlerin puanları ölçek genelinde ve alt boyutlarda yüksektir. Bununla birlikte Öğrenci Özellikleri ($p > .05$, $t = 1.738$), Kültür ($p > .05$, $t = 1.490$), Hazırbulunuşluk İlgi ($p > .05$, $t = .279$), Sosyoekonomik ($p > .05$, $t = .005$), Ölçme Değerlendirme ($p > .05$, $t = 1.345$), Öğrenme Ortamı ($p > .05$, $t = -.044$) ve Farklılaştırılmış Öğretim Ölçeği Toplam ($p > .05$, $t = 1.304$) anlamlı farklılık yoktur. Ayrıca bu sonuçlara göre öğretmen merkezli oturma düzeni olan öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim ortamı oluşturma bakımından öğrenci merkezli oturma düzenine sahip olan öğretmenlerden daha başarılı olduğu söylenebilir.

Tablo 7. Farklılaştırılmış Öğretim ve Alt boyutlarına ilişkin Öğretmen Deneyim Yılına Göre Betimsel İstatistik Sonuçları

	Öğretmenlerin Deneyim Yılları	N	Ort.	Std. Sap
Öğrenci Özellikleri	1- 4 deneyim yılı	54	34.99	5.884
	5-8 deneyim yılı	37	34.10	7.151
	9 ve üzeri	32	34.78	5.198
Kültür	1- 4 deneyim yılı	54	24.09	3.813
	5-8 deneyim yılı	37	23.86	4.404
	9 ve üzeri	32	23.28	4.077
Hazırbulunuşluk-İlgi	1- 4 deneyim yılı	54	12.15	1.838
	5-8 deneyim yılı	37	12.08	2.046
	9 ve üzeri	32	11.75	1.829
Sosyoekonomik	1- 4 deneyim yılı	54	8.33	1.374
	5-8 deneyim yılı	37	8.33	1.563
	9 ve üzeri	32	7.78	1.736
Ölçme Ve Değerlendirme	1- 4 deneyim yılı	54	8.26	1.494
	5-8 deneyim yılı	37	7.89	1.560
	9 ve üzeri	32	8.06	1.544
Öğrenme Ortamı	1- 4 deneyim yılı	54	12.53	1.897
	5-8 deneyim yılı	37	12.00	2.336
	9 ve üzeri	32	11.94	1.693
Farklılaştırılmış Toplam	1- 4 deneyim yılı	54	100.35	13.811
	5-8 deneyim yılı	37	98.26	16.763
	9 ve üzeri	32	97.60	13.574

Farklılaştırılmış öğretim ve alt boyutlarına ilişkin öğretmen deneyim yılına göre betimsel istatistik sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. *Farklılaştırılmış Öğretim ve Alt boyutlarına ilişkin Öğretmen Deneyim Yılına Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları*

	Kaynak	Kareler Topl.	Sd.	Kareler Ort.	F	p
Öğrenci Özellikleri	Gruplar arası	18.203	2	9.101	.242	.78
	Gruplar içi	4513.010	120	37.608		
Kültür	Gruplar arası	13.442	2	6.721	.406	.66
	Gruplar içi	1984.155	120	16.535		
Hazırbulunuşluk-İlgi	Gruplar arası	3.317	2	1.659	.459	.63
	Gruplar içi	433.457	120	3.612		
Sosyoekonomik	Gruplar arası	7.142	2	3.571	1.523	.22
	Gruplar içi	281.396	120	2.345		
Ölçme Değerlendirme	Gruplar arası	3.016	2	1.508	.647	.52
	Gruplar içi	279.813	120	2.332		
Öğrenme Ortamı	Gruplar arası	9.297	2	4.649	1.172	.31
	Gruplar içi	476.132	120	3.968		
Farklılaştırılmış Toplam	Gruplar arası	181.707	2	90.853	.420	.65
	Gruplar içi	25937.663	120	216.147		

* $p < .05$

Farklılaştırılmış öğretim ve alt boyutlarına ilişkin öğretmen deneyim yılına göre tek yönlü ANOVA sonuçlarına göre öğrenci özellikleri alt boyutunda ($F=0.242$, $p=.78$), kültür alt boyutunda ($F=0.406$, $p=.66$), hazırbulunuşluk ilgi alt boyutunda ($F=0.459$, $p=.63$), sosyoekonomik alt boyutunda ($F=1.523$, $p=.22$), ölçme değerlendirme alt boyutunda ($F=.0.747$, $p=.48$), öğrenme ortamı alt boyutunda ($F=.1.172$, $p=.31$), farklılaştırılmış öğretim ortamları ölçeği toplamında ($F=.0.420$, $p=.65$) olduğu görülmektedir. Sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin deneyim yılı ile farklılaştırılmış öğretim ve alt boyutları arasında herhangi bir anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Tablo 9. Farklılaştırılmış Öğretim ve Alt boyutlarına ilişkin Sınıf Mevcuduna Göre Betimsel İstatistik Sonuçları

	Sınıf Mevcudu	N	Ort.	Std. Sap
Öğrenci Özellikleri	1- 15 öğrenci	31	34.45	5.056
	16-20 öğrenci	20	33.08	5.743
	21-25 öğrenci	43	34.70	6.837
	26 ve üzeri	30	35.86	6.110
Kültür	1- 15 öğrenci	31	23.61	3.615
	16-20 öğrenci	20	22.40	4.476
	21-25 öğrenci	43	23.51	4.194
	26 ve üzeri	30	25.13	3.937
Hazırbulunuşluk-İlgi	1- 15 öğrenci	31	11.74	1.692
	16-20 öğrenci	20	11.20	1.964
	21-25 öğrenci	43	12.19	2.001
	26 ve üzeri	30	12.60	1.693
Sosyoekonomik	1- 15 öğrenci	31	8.19	1.424
	16-20 öğrenci	20	7.85	1.694
	21-25 öğrenci	43	8.26	1.590
	26 ve üzeri	30	8.30	1.487
Ölçme ve Değerlendirme	1- 15 öğrenci	31	7.90	1.599
	16-20 öğrenci	20	7.25	1.773
	21-25 öğrenci	43	8.49	1.279
	26 ve üzeri	30	8.30	1.368
Öğrenme Ortamı	1- 15 öğrenci	31	12.13	1.976
	16-20 öğrenci	20	11.91	2.050
	21-25 öğrenci	43	12.33	1.895
	26 ve üzeri	30	12.28	2.190
Farklılaştırılmış	1- 15 öğrenci	31	98.03	13.272
Toplam	16-20 öğrenci	20	93.69	14.897
	21-25 öğrenci	43	99.47	15.390
	26 ve üzeri	30	102.48	14.225

Farklılaştırılmış öğretim ve alt boyutlarına ilişkin sınıf mevcuduna göre betimsel istatistik sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 10. *Farklılaştırılmış Öğretim ve Alt boyutlarına ilişkin Sınıf Mevcuduna Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları*

	Kaynak	Kareler Topl.	Sd.	Kareler Ort.	F	P
Öğrenci	Gruplar arası	94.613	3	31.538	.852	.46
Özellikleri	Gruplar içi	4439.362	120	36.995		
Kültür	Gruplar arası	96.952	3	32.317	1.977	.12
	Gruplar içi	1961.185	120	16.343		
Hazırbulunuşluk- İlgi	Gruplar arası	27.253	3	9.084	2.655	.05
	Gruplar içi	410.563	120	3.421		
Sosyoekonomik	Gruplar arası	2.875	3	.958	.403	.75
	Gruplar içi	285.697	120	2.381		
Ölçme	Gruplar arası	23.335	3	7.778	3.597	.01*
Değerlendirme	Gruplar içi	259.504	120	2.163		
Öğrenme Ortamı	Gruplar arası	2.735	3	.912	.225	.87
	Gruplar içi	486.925	120	4.058		
Farklılaştırılmış	Gruplar arası	965.141	3	321.714	1.525	.21
Toplam	Gruplar içi	25318.180	120	210.985		

* $p < .05$

Farklılaştırılmış öğretim ve alt boyutlarına ilişkin sınıf mevcuduna göre tek yönlü ANOVA sonuçlarına göre öğrenci özellikleri alt boyutunda ($F=0.852$, $p=.46$), kültür alt boyutunda ($F=.1.997$, $p=.12$), Hazırbulunuşluk- İlgi alt boyutunda ($F=2.655$, $p=.05$), sosyoekonomik alt boyutunda ($F=0.403$, $p=.75$), ölçme değerlendirme alt boyutunda ($F=3.597$, $p=.01$), öğrenme ortamı alt boyutunda ($F=.0.0225$, $p=.87$), farklılaştırılmış öğretim ortamları ölçeği toplamında ($F=1.525$, $p=.21$) olduğu görülmektedir. Sonuçlar incelendiğinde ölçme değerlendirme alt boyutunda anlamlı farklılık görülmektedir. Mekân yeterliliği ölçme ve değerlendirme süreçlerinde etkili olmaktadır. Onun dışında diğer boyutlarda herhangi bir anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Tablo 11. *Farklılaştırılmış Öğretim ve Alt boyutlarına ilişkin Mekan Yeterliliğine Göre Betimsel İstatistik Sonuçları*

	Mekan Yeterliliği	N	Ort.	Std. Sap
Öğrenci Özellikleri	Evet	61	35.09	5.554
	Kısmen	41	35.12	6.360
	Hayır	22	32.59	6.731
Kültür	Evet	61	23.52	4.111
	Kısmen	41	24.00	4.243
	Hayır	22	23.91	3.891
Hazırbulunuşluk-İlgi	Evet	61	12.10	1.904
	Kısmen	41	12.34	1.919
	Hayır	22	11.19	1.591
Sosyoekonomik	Evet	61	8.31	1.576
	Kısmen	41	8.22	1.423
	Hayır	22	7.78	1.600
Ölçme ve Değerlendirme	Evet	61	12.37	1.877
	Kısmen	41	12.13	2.196
	Hayır	22	11.85	1.961
Öğrenme Ortamı	Evet	61	12.37	1.877
	Kısmen	41	12.13	2.196
	Hayır	22	11.85	1.961
Farklılaştırılmış Toplam	Evet	61	99.42	14.443
	Kısmen	41	100.00	15.302
	Hayır	22	95.41	13.916

Farklılaştırılmış öğretim ve alt boyutlarına ilişkin mekan yeterliliğine göre betimsel istatistik sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 12. *Farklılaştırılmış Öğretim ve Alt boyutlarına ilişkin Mekan Yeterliliğine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları*

	Kaynak	Kareler Topl.	Sd.	Kareler Ort.	F	P
Öğrenci Özellikleri	Gruplar arası	114.020	2	57.010	1.561	.21
	Gruplar içi	4419.955	121	36.529		
Kültür	Gruplar arası	6.267	2	3.134	.185	.83
	Gruplar içi	2051.869	121	16.958		
Hazırbulunuşluk- İlgi	Gruplar arası	19.847	2	9.923	2.873	.06
	Gruplar içi	417.969	121	3.454		
Sosyoekonomik	Gruplar arası	4.706	2	2.353	1.003	.37
	Gruplar içi	283.866	121	2.346		
Ölçme Değerlendirme	Gruplar arası	.647	2	.324	.139	.87
	Gruplar içi	282.192	121	2.332		
Öğrenme Ortamı	Gruplar arası	4.597	2	2.299	.573	.56
	Gruplar içi	485.063	121	4.009		
Farklılaştırılmış Toplam	Gruplar arası	335.105	2	167.553	.781	.46
	Gruplar içi	25948.215	121	214.448		

* $p < .05$

Farklılaştırılmış öğretim ve alt boyutlarına ilişkin mekan yeterliliğine göre tek yönlü ANOVA sonuçlarına göre öğrenci özellikleri alt boyutunda ($F=1.156$, $p=.21$), kültür alt boyutunda ($F=.185$, $p=.83$), hazırbulunuşluk ilgi alt boyutunda ($F=2.873$, $p=.06$), sosyoekonomik alt boyutunda ($F=1.003$, $p=.37$), ölçme değerlendirme alt boyutunda ($F=.139$, $p=.87$), öğrenme ortamı alt boyutunda ($F=.573$, $p=.56$), farklılaştırılmış öğretim ortamları ölçeği toplamında ($F=.781$, $p=.46$) olduğu görülmektedir. Sonuçlar incelendiğinde en düşük p değeri hazırbulunuşluk ilgi alt boyutunda görülmektedir ancak anlamlılık sınırını geçen bir değer bulunmamaktadır. Mekan yeterliliğinin farklılaştırılmış öğretim veya alt boyutları üzerinde anlamlı bir ilişkisi bulunamamıştır.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki değerleri ile demografik özellikleri (cinsiyet, deneyim, medeni durum, sınıf ortamı vb.) arasında anlamlı fark var mıdır?

Tablo 13. Öğretmenlerin Mesleki Değer Ölçeği Ve Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem TTesti

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Std. Sap.	Sd	t	p
Mesleki Sorumluluk ve Bağlılık	Erkek	53	29.56	3.551	122	-.610	.54
	Kadın	71	29.96	3.705			
Öğretme Öğrenme Ortamı	Erkek	53	12.87	1.582	122	-.029	.97
	Kadın	71	12.88	1.671			
Mesleki Etik	Erkek	53	12.78	2.152	122	-.776	.44
	Kadın	71	13.06	1.871			
Öğrenciye Yaklaşım	Erkek	53	23.06	2.397	122	.745	.46
	Kadın	71	22.73	2.396			
Mesleki Değer Toplam	Erkek	53	78.27	8.131	122	-.247	.80
	Kadın	71	78.63	8.288			

* $p < .05$

Öğretmenlerin mesleki değer ölçeği ve alt boyutlarının cinsiyete göre bağımsız örneklem t testi sonuçlarının gösterildiği Tablo 13'e göre kadın öğretmenlerin puanları ölçek genelinde ve alt boyutlarda yüksektir. Bununla birlikte Mesleki Sorumluluk Ve Bağlılık ($p > .05$, $t = -.610$), Öğrenme Öğretme Ortamı ($p > .05$, $t = -.029$), mesleki etik ($p > .05$, $t = -.776$), Öğrenciye Yaklaşım ($p > .05$, $t = .745$) ve Mesleki Değer Toplam ($p > .05$, $t = -.247$) anlamlı farklılık yoktur. Ayrıca bu sonuçlara göre kadın öğretmenlerin mesleki değerler bakımından erkek öğretmenlerden daha başarılı olduğu söylenebilir.

Tablo 14. Öğretmenlerin Mesleki Değerler Ölçeği Ve Alt Boyutlarının Medeni Duruma Göre Bağımsız Örneklem TTesti

	Medeni Durum	N	$\bar{X}$	Std. Sap.	Sd.	T	P
Mesleki Sorumluluk ve Bağlılık	Evli	55	30.36	3.412	122	1.576	.11
	Bekar	69	29.34	3.759			
Öğretme Öğrenme Ortamı	Evli	55	13.17	1.650	122	1.819	.07
	Bekar	69	12.64	1.581			
Mesleki Etik	Evli	55	13.36	1.975	122	2.134	.03*
	Bekar	69	12.60	1.955			
Öğrenciye Yaklaşım	Evli	55	23.13	2.253	122	1.066	.29
	Bekar	69	22.67	2.495			
Mesleki Değer Toplam	Evli	55	80.02	8.170	122	1.896	.06
	Bekar	69	77.24	8.053			

* $p < .05$

Öğretmenlerin mesleki değer ölçeği ve alt boyutlarının medeni duruma göre bağımsız örneklem t testi sonuçlarının gösterildiği Tablo 14'e göre evli öğretmenlerin puanları ölçek genelinde ve alt boyutlarda yüksektir. Bununla birlikte Mesleki Sorumluluk Ve Bağlılık ($p>.05$, $t=1.576$), Öğrenme Öğretme Ortamı ($p>.05$, $t=1.819$), Öğrenciye Yaklaşım ($p>.05$, $t=1.066$) ve Mesleki Değer Toplam ($p>.05$, $t=1.896$) anlamlı farklılık yoktur. Ancak Mesleki Etik ($p<.05$, $t=2.134$) alt boyutunda evli öğretmenlerin lehine bir anlamlı farklılık görülmüştür. Yapılan etki büyüklüğü (η^2) analizine göre .03 olarak bulunmuş olup Cohen'e (1985) göre bu değer orta etki kategorisinde olup medeni durum mesleki değerlerin %3'lük varyansını açıklamaktadır. Ayrıca bu sonuçlara göre evli öğretmenlerin mesleki değerler bakımından bekar öğretmenlerden daha başarılı olduğu söylenebilir.

Tablo 15. Öğretmenlerin Mesleki Değerler Ölçeği Ve Alt Boyutlarının kadro durumuna Göre Bağımsız Örneklem TTesti

	Kadro Durumu	N	$\bar{X}$	Std. Sap.	Sd	T	P
Mesleki Sorumluluk ve Bağlılık	Sözleşmeli	41	30.68	3.116	110	2.361	.02*
	Kadrolu	71	29.13	3.678			
Öğrenme Öğretme Ortamı	Sözleşmeli	41	13.05	1.642	110	.694	.49
	Kadrolu	71	12.83	1.538			
Mesleki Etik	Sözleşmeli	41	12.82	2.095	110	-.392	.69
	Kadrolu	71	12.97	1.844			
Öğrenciye Yaklaşım	Sözleşmeli	41	22.71	2.562	110	-.537	.59
	Kadrolu	71	22.96	2.264			
Mesleki Değer Toplam	Sözleşmeli	41	79.25	7.981	110	.878	.38
	Kadrolu	71	77.90	7.833			

* $p<.05$

Öğretmenlerin mesleki değer ölçeği ve alt boyutlarının medeni duruma göre bağımsız örneklem t testi sonuçlarının gösterildiği Tablo 15'e göre sözleşmeli öğretmenlerin puanları ölçek genelinde ve alt boyutlarda yüksektir. Bununla birlikte Öğrenme Öğretme Ortamı ($p>.05$, $t=.694$), Mesleki Etik ($p>.05$, $t=-.392$), Mesleki Etik ($p>.05$, $t=-.392$), Öğrenciye Yaklaşım ($p>.05$, $t=-.537$) ve Mesleki Değer Toplam ($p>.05$, $t=.878$) anlamlı farklılık yoktur. Ancak Mesleki Sorumluluk Ve Bağlılık ($p<.05$, $t=2.361$) alt boyutunda sözleşmeli öğretmenlerin lehine bir anlamlı farklılık görülmüştür. Yapılan etki büyüklüğü (η^2) analizine göre .03 olarak bulunmuş olup Cohen'e (1985) göre bu değer orta etki kategorisinde olup kadro durumu mesleki değerlerin %3 lük varyansını açıklamaktadır. Ayrıca bu sonuçlara göre sözleşmeli öğretmenlerin mesleki değerler bakımından kadrolu öğretmenlerden daha başarılı olduğu söylenebilir.

Tablo 16. Öğretmenlerin Mesleki Değerler Ölçeği ve Alt Boyutlarının Okul Sistemine Göre Bağımsız Örneklem TTesti

	Okul Sistemi	N	$\bar{X}$	Std. Sap.	Sd	T	P
Mesleki Sorumluluk ve Bağlılık	Tekli	63	29.85	3.493	117	.114	.91
	Sabah-Öğlen	56	29.78	3.890			
Öğretme Öğrenme Ortamı	Tekli	63	12.84	1.566	117	-.280	.78
	Sabah-Öğlen	56	12.93	1.693			
Mesleki Etik	Tekli	63	12.63	2.105	117	-1.940	.05
	Sabah-Öğlen	56	13.33	1.792			
Öğrenciye Yaklaşım	Tekli	63	22.56	2.428	117	-1.723	.08
	Sabah-Öğlen	56	23.30	2.288			
Mesleki Değer Toplam	Tekli	63	77.89	8.275	117	-.964	.34
	Sabah-Öğlen	56	79.34	8.148			

* $p < .05$

Öğretmenlerin mesleki değer ölçeği ve alt boyutlarının okul sistemine göre bağımsız örneklem t testi sonuçlarının gösterildiği Tablo 9'a göre sabah- öğlen sisteminde çalışan öğretmenlerin puanları ölçek genelinde ve alt boyutlarda yüksektir. Bununla birlikte Mesleki Sorumluluk Ve Bağlılık($p > .05$, $t = -.610$), Öğrenme Öğretme Ortamı ($p > .05$, $t = -.029$), mesleki etik ($p > .05$, $t = -1.940$), Öğrenciye Yaklaşım ($p > .05$, $t = -1.723$) ve Mesleki Değer Toplam ($p > .05$, $t = -.964$) anlamlı farklılık yoktur. Ayrıca bu sonuçlara göre sabah-öğlen sisteminde çalışan öğretmenlerin mesleki değerler bakımından tekli sistemde çalışan öğretmenlerden daha başarılı olduğu söylenebilir.

Tablo 17. Öğretmenlerin Mesleki Değerler Ölçeği Ve Alt Boyutlarının Oturma Düzenine Göre Bağımsız Örneklem TTesti

	Oturma Düzeni	N	$\bar{X}$	Std. Sap.	Sd	T	P
Mesleki Sorumluluk ve Bağlılık	Öğretmen mer.	70	29.61	3.670	122	-.632	.53
	Öğrenci mer.	54	30.03	3.601			
Öğretme Öğrenme Ortamı	Öğretmen mer.	70	12.81	1.828	122	-.455	.65
	Öğrenci mer.	54	12.95	1.335			
Mesleki Etik	Öğretmen mer.	70	12.88	2.165	122	-.411	.68
	Öğrenci mer.	54	13.03	1.761			
Öğrenciye Yaklaşım	Öğretmen mer.	70	22.70	2.527	122	-.905	.37
	Öğrenci mer.	54	23.09	2.209			
Mesleki Değer Toplam	Öğretmen mer.	70	78.00	9.025	122	-.735	.46
	Öğrenci mer.	54	79.09	6.997			

* $p < .05$

Öğretmenlerin mesleki değer ölçeği ve alt boyutlarının oturma düzenine göre bağımsız örneklem t testi sonuçlarının gösterildiği Tablo 17'e göre öğrenci merkezli oturma düzenine sahip öğretmenlerin puanları ölçek genelinde ve alt boyutlarda yüksektir. Bununla birlikte Mesleki Sorumluluk ve Bağlılık ($p>.05$, $t=-.632$), Öğrenme Öğretme Ortamı ($p>.05$, $t=-.455$), mesleki etik ($p>.05$, $t=-.411$), Öğrenciye Yaklaşım ($p>.05$, $t=-.905$) ve Mesleki Değer Toplam ($p>.05$, $t=-.735$) anlamlı farklılık yoktur. Ayrıca bu sonuçlara göre öğrenci merkezli oturma düzenine sahip öğretmenlerin mesleki değerler bakımından öğretmen merkezli oturma düzenine sahip öğretmenlerden daha başarılı olduğu söylenebilir.

Tablo 18. *Mesleki Değerler ve Alt Boyutlarına İlişkin Öğretmen Deneyim Yılına Göre Betimsel İstatistik Sonuçları*

	Öğretmenlerin Deneyim Yılı	N	Ort.	Std. Sap
Mesleki Sorumluluk Ve Bağlılık	1- 4 deneyim yılı	54	30.43	2.924
	5-8 deneyim yılı	37	28.73	3.970
	9 ve üzeri	32	30.05	4.099
Öğretme Öğrenme Ortamı	1- 4 deneyim yılı	54	12.87	1.439
	5-8 deneyim yılı	37	12.57	1.676
	9 ve üzeri	32	13.31	1.768
Mesleki Etik	1- 4 deneyim yılı	54	12.72	1.975
	5-8 deneyim yılı	37	12.83	1.801
	9 ve üzeri	32	13.47	2.214
Öğrenciye Yaklaşım	1- 4 deneyim yılı	54	22.81	2.526
	5-8 deneyim yılı	37	22.49	2.293
	9 ve üzeri	32	23.50	2.200
Mesleki Değer Toplam	1- 4 deneyim yılı	54	78.85	7.312
	5-8 deneyim yılı	37	76.61	8.350
	9 ve üzeri	32	80.33	9.071

Mesleki değerler ve alt boyutlarına ilişkin öğretmen deneyim yılına göre betimsel istatistik sonuçları Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 19. Mesleki Değerler ve Alt Boyutlarına İlişkin Öğretmen Deneyim Yılına Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	Kaynak	Kareler Topl.	Sd.	Kareler Ort.	F	P
Mesleki Sorumluluk Ve Bağlılık	Gruplar arası	66.075	2	33.038	2.572	.08
	Gruplar içi	1541.209	120	12.843		
Öğretme Öğrenme Ortamı	Gruplar arası	9.567	2	4.783	1.865	.15
	Gruplar içi	307.700	120	2.564		
Mesleki Etik	Gruplar arası	11.938	2	5.969	1.506	.22
	Gruplar içi	475.537	120	3.963		
Öğrenciye Yaklaşım	Gruplar arası	18.235	2	9.117	1.615	.20
	Gruplar içi	677.391	120	5.645		
Toplam	Gruplar arası	245.218	2	122.609	1.864	.16
	Gruplar içi	7895.167	120	65.793		

* $p < .05$

Mesleki değerler ve alt boyutlarına ilişkin öğretmen deneyim yılına göre tek yönlü ANOVA sonuçlarına göre mesleki sorumluluk ve bağlılık ($F=2.572$, $p=.08$), öğretme ve öğrenme ortamı ($F=1.865$, $p=.15$), mesleki etik ($F=1.506$, $p=.22$), öğrenciye yaklaşım ($F=1.615$, $p=.20$), mesleki değerler ölçeği toplamı ($F=1.864$, $p=.16$) olduğu görülmektedir. Sonuçlara göre öğretmenlerin deneyim yılları ile mesleki değerleri arasında herhangi bir anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Tablo 20. Mesleki Değerler ve Alt Boyutlarına İlişkin Mekan Yeterlilik Durumuna Göre Betimsel İstatistik Sonuçları

	Mekan Yeterliliği	N	Ort.	Std. Sap
Mesleki Sorumluluk Ve Bağlılık	Evet	61	29.81	3.432
	Kısmen	41	30.46	3.613
	Hayır	22	28.50	4.009
Öğretme Öğrenme Ortamı	Evet	61	13.05	1.486
	Kısmen	41	12.71	1.707
	Hayır	22	12.68	1.862
Mesleki Etik	Evet	61	12.83	1.960
	Kısmen	41	13.25	1.863
	Hayır	22	12.68	2.317
Öğrenciye Yaklaşım	Evet	61	22.92	2.396
	Kısmen	41	22.76	2.437
	Hayır	22	22.95	2.400
Mesleki Değer Toplamı	Evet	61	78.60	7.797
	Kısmen	41	79.18	8.486
	Hayır	22	76.82	8.841

Mesleki değerler ve alt boyutlarına ilişkin mekan yeterlilik durumuna göre betimsel istatistik sonuçları Tablo 20’de belirtilmiştir.

Tablo 21. Mesleki Değerler ve Alt Boyutlarına İlişkin Mekan Yeterlilik Durumuna Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	Kaynak	Kareler Topl.	Sd.	Kareler Ort.	F	P
Mesleki Sorumluluk Ve Bağlılık	Gruplar arası	55.218	2	27.609	2.132	.12
	Gruplar içi	1566.558	121	12.947		
Öğretme Öğrenme Ortamı	Gruplar arası	3.905	2	1.952	.734	.48
	Gruplar içi	321.682	121	2.659		
Mesleki Etik	Gruplar arası	6.277	2	3.139	.788	.45
	Gruplar içi	482.091	121	3.984		
Öğrenciye Yaklaşım	Gruplar arası	.830	2	.415	.071	.93
	Gruplar içi	703.106	121	5.811		
Toplam	Gruplar arası	81.743	2	40.872	.605	.54
	Gruplar içi	8169.295	121	67.515		

* $p < .05$

Mesleki değerler ve alt boyutlarına ilişkin mekan yeterlilik durumuna göre tek yönlü ANOVA sonuçlarına göre mesleki sorumluluk ve bağlılık ($F=2.132$, $p=.12$), öğretme ve öğrenme ortamı ($F=.734$, $p=.48$), mesleki etik ($F=.788$, $p=.45$), öğrenciye yaklaşım ($F=.071$, $p=.93$), mesleki değerler ölçeği toplamı ($F=.605$, $p=.54$) olduğu görülmektedir. Sonuçlara göre mekan yeterliliği durumu ile mesleki değerler arasında herhangi bir anlam ilişkisi bulunmamaktadır.

Tablo 22. Mesleki Değerler ve Alt Boyutlarına İlişkin Sınıf Mevcuduna Göre Betimsel İstatistik Sonuçları

	Sınıf Mevcudu	N	Ort.	Std. Sap
Mesleki Sorumluluk ve Bağlılık Toplam	1- 15 öğrenci	31	30.09	3.108
	16-20 öğrenci	20	29.07	3.568
	21-25 öğrenci	43	30.00	3.716
	26 ve üzeri	30	29.67	4.130
Öğretme Öğrenme Ortamı Toplam	1- 15 öğrenci	31	12.87	1.335
	16-20 öğrenci	20	12.50	1.638
	21-25 öğrenci	43	12.96	1.701
	26 ve üzeri	30	13.00	1.819
Mesleki Etik Toplam	1- 15 öğrenci	31	13.19	1.851
	16-20 öğrenci	20	12.10	2.222
	21-25 öğrenci	43	13.16	1.939
	26 ve üzeri	30	12.93	1.999

Öğrenciye Yaklaşım Toplam	1- 15 öğrenci	31	23.42	1.996
	16-20 öğrenci	20	22.30	2.812
	21-25 öğrenci	43	22.74	2.361
	26 ve üzeri	30	22.87	2.515
Mesleki Değer Toplam	1- 15 öğrenci	31	79.56	6.603
	16-20 öğrenci	20	75.97	8.831
	21-25 öğrenci	43	78.87	8.088
	26 ve üzeri	30	78.47	9.369

Mesleki değerler ve alt boyutlarına ilişkin sınıf mevcuduna göre betimsel istatistik sonuçları Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 23. *Mesleki Değerler ve Alt Boyutlarına İlişkin Sınıf Mevcuduna Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları*

	Kaynak	Kareler Topl.	Sd.	Kareler Ort.	F	P
Mesleki Sorumluluk Ve Bağlılık	Gruplar arası	15.419	3	5.140	.384	.76
	Gruplar içi	1606.357	120	13.386		
Öğretme Öğrenme Ortamı	Gruplar arası	3.583	3	1.194	.445	.72
	Gruplar içi	322.004	120	2.683		
Mesleki Etik	Gruplar arası	18.111	3	6.037	1.540	.20
	Gruplar içi	470.258	120	3.919		
Öğrenciye Yaklaşım	Gruplar arası	16.534	3	5.511	.962	.41
	Gruplar içi	687.401	120	5.728		
Mesleki Değer Toplam	Gruplar arası	168.609	3	56.203	.834	.47
	Gruplar içi	8082.429	120	67.354		

* $p < .05$

Mesleki değerler ve alt boyutlarına ilişkin sınıf mevcuduna göre tek yönlü ANOVA sonuçlarına göre mesleki sorumluluk ve bağlılık ($F=.387$, $p=.76$), öğretme ve öğrenme ortamı ($F=.445$, $p=.72$), mesleki etik ($F=1.540$, $p=.20$), öğrenciye yaklaşım ($F=.962$, $p=.41$), mesleki değerler ölçeği toplamı ($F=.834$, $p=.47$) olduğu görülmektedir. Sonuçlara göre sınıf mevcudu ile mesleki değerler ve alt boyutları arasında herhangi bir anlam farklılığı görülmemektedir.

Farklılaştırılmış öğretim ortamı oluşturma yetenekleri ile mesleki değerler arasında bir ilişki var mı?

Bulgular kısmının üçüncü bölümde farklılaştırılmış öğretim ortamı oluşturma ölçeği ve alt boyutları ile mesleki değerler ölçeği ve alt boyutları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

Tablo 24. *Farklılaştırılmış Öğretim ve Mesleki Değerler Arasındaki Değişkenler Arası Korelasyonlar*

Değişkenler	Mesleki Sorumluluk ve Bağlılık	Öğretme Öğrenme Ortamı	Mesleki Etik	Öğrenciye Yaklaşım	Mesleki Değerler Toplam
Öğrenci Özellikleri	.482**	.451**	.171	.343**	.445**
Kültür	.355**	.394**	.190*	.323**	.376**
Hazırbulunuşluk ve İlgi	.435**	.421**	.223*	.353**	.434**
Sosyoekonomik	.403**	.305**	.253**	.374**	.410**
Ölçme	.421**	.357**	.164	.324**	.392**
Değerlendirme					
Öğrenme Ortamı	.503**	.453**	.214*	.421**	.488**
Farklılaştırılmış Öğretim Toplam	.510**	.483**	.226*	.409**	.496**

$N=121$, * $p<.05$, ** $p<.001$

Farklılaştırılmış öğretim ölçeğinin alt boyutları ile öğretmenlerin mesleki değerleri arasında genel olarak pozitif yönde ve anlamlı ilişkiler bulunduğu görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin öğretim süreçlerinde bireysel farklılıklara duyarlılık gösterme düzeyleri arttıkça, mesleki sorumluluk ve etik değerlere bağlılıklarının da güçlendiğini göstermektedir. Korelasyon katsayılarının pozitif olması, değişkenler arasında aynı yönde bir ilişki olduğunu, anlamlılık düzeylerinin yüksekliği ise bu ilişkinin rastlantısal olmadığını göstermektedir.

Araştırmada elde edilen korelasyon katsayıları incelendiğinde ($r = .30 - .51$ aralığında), değerlerin büyük çoğunluğunun orta ve güçlü düzeyde olduğu görülmektedir. Bu sonuç, farklılaştırılmış öğretim yeterlikleri ile mesleki değerler arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle öğretmenlerin öğretim sürecini bireysel farklılıklara göre planlama ve öğrenme ortamını çeşitlendirme becerileri arttıkça, mesleki etik, sorumluluk ve bağlılık düzeylerinin de artma eğiliminde olduğu söylenebilir.

En güçlü ilişki, farklılaştırılmış öğretim toplam puanı ile mesleki sorumluluk ve bağlılık arasında ($r = .510$, $p < .001$) bulunmuştur. Bu bulgu, öğretmenlerin mesleki sorumluluk bilinci ve mesleğe bağlılık düzeylerinin, farklılaştırılmış öğretim ortamları oluşturmadaki yeterlikleriyle doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde, öğrenme ortamı toplam puanı ile mesleki sorumluluk ve bağlılık arasındaki yüksek korelasyon ($r = .503$, $p < .001$), öğretmenlerin pedagojik farkındalıklarının ve öğretme-öğrenme süreçlerine ilişkin değerlerinin mesleki etik anlayışla örtüştüğünü ortaya koymaktadır.

Kültür, hazırbulunuşluk ve ilgi ile sosyoekonomik düzey alt boyutları arasındaki korelasyon değerleri orta düzeydedir ($r \approx .30 - .40$, $p < .001$). Bu sonuç, öğretmenlerin kültürel çeşitliliği dikkate alma, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre öğretim sürecini düzenleme becerilerinin, mesleki etik ve değerlerle paralellik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin farklı bireysel ve sosyal değişkenlere karşı duyarlılıkları arttıkça, öğretim süreçlerinde etik değerlere daha fazla önem verdikleri söylenebilir.

Bulgulara göre en düşük düzeyde ilişki, mesleki etik alt boyutuyla gözlenmiştir ($r \approx .16 - .25$). Bu durum, öğretmenlerin etik değerlere bağlılıklarının farklılaştırılmış öğretim becerilerinden görece daha az etkilendiğini göstermektedir. Bununla birlikte, anlamlı düzeyde ilişkiler ($p < .05$) bulunması, mesleki etik boyutunun da dolaylı biçimde öğretim anlayışlarıyla ilişkili olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin etik duyarlılıklarını artırmaya yönelik mesleki gelişim programlarının, öğretim uygulamalarını daha bütüncül ve değer temelli bir yapıya kavuşturacağı düşünülebilir.

APA 7 standartlarına göre, korelasyon katsayısının büyüklüğüne göre etki düzeyi zayıf ($|r| < .30$), orta ($.30 \leq |r| < .50$) ve güçlü ($|r| \geq .50$) olarak sınıflandırılmaktadır. Bu sınıflamaya göre, elde edilen korelasyon değerlerinin büyük bir kısmı orta ve güçlü düzeydedir. Dolayısıyla öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarındaki yeterlikleri ile mesleki değerleri arasında anlamlı, pozitif ve güçlü ilişkiler bulunmaktadır.

Sonuç olarak, bu tablo öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim ortamı oluşturma becerilerinin yalnızca pedagojik değil, aynı zamanda mesleki etik ve sorumluluk değerleriyle yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Bulgular, öğretmen yetiştirme programlarında mesleki değerler eğitiminin, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını destekleyici bir bileşen olarak ele alınması gerektiğine işaret etmektedir. Ayrıca öğretmenlerin etik ve sorumluluk bilincini güçlendirmeye yönelik hizmet içi eğitimlerin, farklılaştırılmış öğretim yeterliklerinin gelişimine de katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Farklılaştırılmış öğretim ortamı oluşturma ile mesleki değerler arasındaki ilişkiyi inceleyen, ilkokulda eğitim veren öğretmenlerle çalışılan bu çalışmanın birinci probleminin sonuçlarına göre farklılaştırılmış öğretim ortamı oluşturma ile cinsiyet bağlamında farklılık gösterdiği görülmüştür. Literatürde farklılaştırılmış öğretim ortamı oluşturma düzeylerinin cinsiyete göre farklılık gösterdiği sonucunu destekleyen çalışmalar vardır (Gedik vd.,2023). Farklılaştırılmış öğretim ortamı ile cinsiyet arasında ilişki olmadığını destekleyen çalışmalar vardır (Mutlu ve Öztürk, 2017; Demir, 2013; Tokat vd.,2024). Nitekim erkek öğretmenler farklılaştırılmış öğretim ortamı oluşturma konusundaki düzeylerinin yüksek olması öğretmenliğin kadın mesleği olarak görülmemesi gerekliliğini göstermektedir.

Farklılaştırılmış öğretim ortamı oluşturma ile medeni durum bağlamında anlamlı fark görülmektedir. Özer ve Yılmaz araştırmalarında bulgularımızla paralel olacak şekilde medeni durumun farklılaştırılmış öğretim ortamı oluşturmaya etkilediğini belirtmektedir (Özer ve Yılmaz, 2018). Farklılaştırılmış öğretim ortamı oluşturma ile kadro durumuna baktığımızda ise araştırma sonuçlarına göre sözleşmeli öğretmenlerin ölçek puanının daha yüksek olduğu görülmektedir. Yani sözleşmeli öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim ortamı oluşturma ve uygulamada daha başarılı olduğu sonucuna varılmıştır. Bu durumun son yıllarda atanan sınıf öğretmenlerinin öğretim ortamı konusunda daha yenilikçi davrandıkları ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan programları takip etme bağlamı çabasıyla kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmen merkezli oturma düzenine sahip sınıflardaki öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim ortamı oluşturmaya daha yatkın olduğu sonucuna varılmıştır. Ancak farklılaştırılmış öğretim ortamı öğrenci temelli bir yaklaşımı temel alır. Nitekim öğretmen merkezli bir sisteye uyguladığını düşünen öğretmenler sınıf içi uygulamalarında farklılaştırma süreçlerini uyguladıklarını belirtmeleri öğrenciyi merkeze aldıklarını göstermektedir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin deneyim süresi ile farklılaştırılmış öğretim ortamı oluşturmaya ilgili herhangi bir fark görülmemiştir. Ancak literatür taraması yapıldığında Mutlu ve Öztürk (2017) ve Kozikoğlu ve Bekler (2018) çalışmalarında farklı sonuçlara varıldığı görülmüştür. Ayrıca sınıf mevcudu ile farklılaştırılmış öğretim ortamı oluşturma arasındaki ilişkiye baktığımızda, farklılaştırılmış öğretim ile sınıf mevcudu arasında herhangi bir ilişki bulunamamıştır. Ancak literatür taramasında sınıf mevcudunun sınıf yönetimi ve öğretim anlayışını etkileyebileceği görülmüştür (Beler, 2010). Yapılan araştırmalara göre sınıf ortamının düzenlenmesi ile farklılaştırılmış öğretim ortamı arasında ilişki olduğunu vurgulayan çalışmalar bulunmaktadır (Yılmaz, 2023; Kavut, 2024). Ayrıca yapılan araştırmalarda sınıfın fiziksel durumunun öğrenme sürecini ve öğrenci başarısını

etkilediği sonucuna varılmıştır (Demirtaş, 2019). Ancak araştırma sonuçlarına göre mekan yeterliliği ile farklılaştırılmış öğretim ortamı oluşturma ile ilgili herhangi bir ilişki bulunamamıştır. Araştırma sonuçlarında farklılaştırılmış öğretim ortamı oluşturma ile sınıf mevcudu bağlamında bir fark görülmemiştir. Ancak alanyazın taramasında farklı sonuçlara varıldığı görülmektedir. Çam ve Acat (2023)'a göre okulların farklılaştırılmış öğretim için bazı değişikliklere gitmesi gerekmektedir ve ilk olarak sınıf mevcudunun azaltılması gerekmektedir. Yenmez ve Özpınar (2017) öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulama yetkinliklerini ve bu öğrenim sürecindeki öğretmen ve öğrenci düşüncelerini inceleyen araştırmalarında öğretmenlerin çoğu sınıf mevcudunun azalması ile farklılaştırılmış öğretimi uygulamanın daha kolay olacağını belirtmiştir.

Mesleki değerler, cinsiyet bağlamında ele alındığında ölçek genelinde kadın öğretmenlerin puanları erkek öğretmenlerden yüksek olduğu görülmüştür. Yani mesleki değerler cinsiyet bağlamında değişkenlik gösterebilir. Alanyazın taramasında benzer sonuçlara rastlanmıştır (Dikmen ve Öner, 2024; Yıldız, 2015; Bozgeyikli, Derin ve Toprak, 2016; Gürdoğan, Aksoy ve Kınıcı, 2018). Erkek öğretmenler farklılaştırılmış öğretim ortamı oluşturma konusunda kadın öğretmenlerden yüksek puan alırken mesleki değerler bağlamında kadın öğretmenlerin yüksek puan alması öğrencilere eşit davrandığı ve etik konulara dikkat ettikleri göstermektedir.

Mesleki değerler ve medeni durum arasındaki ilişkiye bakıldığında medeni durum ile mesleki değerler arasında farklılık olduğu sonucuna varılmıştır. Alanyazında mesleki değerler ile medeni durum bağlamında farklılık olduğunu destekleyen çalışmalar (Yıldırım ve Keskin, 2021; İmsal, 2019; Karaca ve Duyan, 2020) paralele araştırma bulguları bulunmaktadır. Mesleki değerlerin medeni durum bağlamında değişkenlik göstermediği sonucuna varılan çalışmalar (Tunca, 2012; Kara ve Aksoy, 2019; Yıldız ve Çetin, 2020) da bulunmaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre mesleki değerler ile öğretmenlerin kadro durumu bağlamında fark olduğu tespit edilmiştir. Yapılan alanyazın taramasında kadro durumunun mesleki aidiyet duygusu ve meslek statüsünü etkilediği görülmüştür (Yılmaz, 2021; Şenel, 2018). Okul sistemi ile mesleki değerler arasında herhangi bir ilişki bulunamamıştır. Ancak yapılan bazı çalışmalarda okul yapısı, eğitim sistemi ve okul sisteminin mesleki değerler üzerinde bir etkisi olduğu tartışılmaktadır (Köse, 2016; Çakmak, 2013). Oturma düzeni ile mesleki değerler arasındaki ilişkiye baktığımızda ise yapılan araştırmada herhangi bir ilişki olduğu görülmemiştir ancak ölçek genelinde öğrenci merkezli bir sınıf düzeni oluşturan öğretmenlerin mesleki değerler ölçeği puanı daha yüksektir. Literatür taraması yapıldığında Ateş (2012)'e göre öğretmenlerin mesleki değerleri sınıf düzenine göre değişiklik göstermektedir. Diğer bir deyişle oturma düzeni, sınıf içi iletişim, sınıfın düzenlenmesi gibi etkenler öğretmenlerin mesleki değerlerini etkilemektedir. Yılmaz'a (2023) göre sınıf

yönetimi, sınıf düzeni gibi etmenler öğretmenlerinin mesleki değer ve tutumlarını etkilemektedir.

Farklılaştırılmış öğretim ortamı oluşturma ile mesleki değerler arasındaki ilişki incelendiğinde, bu farklılaştırılmış öğretim ortamı ve alt boyutları (öğrenci özellikleri, kültür, hazırbulunuşluk ilgi, sosyoekonomik, ölçme değerlendirme, öğrenme ortamı) ile mesleki değerler ve alt boyutları (mesleki sorumluluk ve bağlılık, öğretme öğrenme ortamı, mesleki etik, öğrenciye yaklaşım) pozitif yönde yüksek derecede ilişkilidir. Farklılaştırılmış öğretim ortamı oluşturma düzeyini öğretmenlerin mesleki değerleri etkilemektedir. Mesleki değerler, öğrenme ortamı, öğrenci özellikleri ile pozitif yönde etkileşimdedir. Dündar vd. (2019)‘a göre mesleki değerler ayrıca mesleği isteme bağlamına göre farklılık gösterebilir. Mesleki değerler ayrıca mesleği isteme durumu ile de ilişkilidir. Farklılaştırılmış öğretim oluşturma ile mesleki etik, öğrenciye yaklaşım ve mesleki sorumluluk ve bağlılık arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki vardır. Ayrıca farklılaştırılmış öğretim ortamı oluşturma ile öğrenci başarısı arasında pozitif yönde ilişki olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Beler, 2010; Ekinci ve Bal, 2019; Taş ve Sırmacı, 2018).

Farklılaştırılmış öğretim ortamı oluşturma ile mesleki değerler arasındaki ilişkiyi inceleyen bu çalışma kapsamında şu önerilerde bulunulabilir:

- Okul yönetimi, öğretmenlere farklılaştırılmış öğretim ortamı oluşturma konusunda yardımcı olabilir.
- Öğretmenlere farklılaştırılmış öğretim ortamları hazırlama ve uygulama konusunda hizmet içi eğitim verilebilir.
- Müfredata dahil edilen “Farklılaştırma” konusunda öğretmenlere eğitimler verilerek stratejiler konusunda süreç desteklenebilir.
- Mesleki etik ihlalleri ve farkındalıkları için MEB tarafından kılavuzlar hazırlanabilir.
- Yapılan bu çalışma farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerle tekrar yapılabilir ve sınıf öğretmenleri ile karşılaştırılabilir.
- Yapılan bu çalışma nicel araştırma yöntemleri ile yapılmıştır. Karma bir araştırma ile sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim ortamı oluşturma ve mesleki değerleri derinlemesine incelenebilir.
- Nitel araştırma yöntemleri ile öğretmenlerin mesleki değerleri ve farklılaştırılmış öğretim ortamı oluşturma süreçlerini okulda gözlem ile, sınıf öğretmenleriyle görüşme yoluyla derinlemesine incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Argon, T. (2015). Öğretmen adaylarının etik değerleri ile ilgili gerçekleştirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 194–213.
- Arslan, C. ve Dönmez, B. (2017). Öğretmenlerin etik karar verme düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 16 (1), 42–55.
- Bal, B. ve Keskin, S. (2020). Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının öğrenci başarısına etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8 (4), 1205–1228. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624>
- Balay, R. (2014). Eğitim ve öğretmen ahlakı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (3), 85–97.
- Baş, G. ve Aksu, M. (2014). Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının matematik başarısı ve kalıcılığına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 39 (175), 45–68. <https://doi.org/10.15390/EB.2014.2110>
- Başar, H. (1999). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bayrakçı, M. ve Yağcı, M. (2021). Öğretmenlik mesleğinin etik boyutları: Öğrenci ve öğretmen algılarının karşılanması. *Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 8 (2), 97–114.
- Belir, Y. (2010). *Farklılaştırılmış öğretim ortamının sınıf yönetimine ve matematiksel başarı etkisi* (Yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Bender, WN (2012). *Öğrenme güçlüğü olan bireyler ve eğitimleri* (H. Sarı, Çev.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Bozgeyikli, H., Derin, S. ve Toprak, E. (2016). Üniversite öğrencilerinin mesleki değer algıları. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2 (1), 139–156.
- Bulut, E. ve Gürol, A. (2012). Öğretmenlik meslek etiği: Kavramsal çerçeve ve öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek etiğine ilişkin olarak gerçekleştirilmektedir. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 , 1–25.
- Bümen, NT, Ateş, A., Çakar, E., Ural, G. ve Acar, V. (2012). Türkiye'deki gelişmelerin gelişimi: Sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, 42 (194), 31–50.
- Çam, F. ve Durmaz, Y. (2020). Öğretmen adaylarının mesleki etik değerleri ve muhakeme düzeylerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 45 (203), 273–289. <https://doi.org/10.15390/EB.2020.8783>
- Çam, Ş. S. ve Acat, MB (2023). Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulamasını ve buna göre dağılımını göstermektedir. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (1), 96-120.

- Çelikten, M. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (19), 207–237.
- Çevik, DB (2011). Müzik öğretmeni adaylarının iletişim kurması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi (GUJGEF)*, 31 (1), 1–16.
- Demir, S. (2013). Farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin akademik başarısı, öğrenme çözümleri ve kalıcılık puanları üzerinde etkisi vardır. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3 (2), 120–134.
- Demir, S. ve Gürol, G. (2015). Farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin derin ve yüzeysel öğrenenlerin kalıcılık puanları üzerindeki etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5 (2), 187–206.
<https://doi.org/10.14527/pegegog.2015.010>
- Demirtaş, M. (2019). *Farklılaştırılmış öğretim ortamının sınıf yönetimine ve matematiksel başarı etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Dikmen, M. ve Öner, İ. (2024). Üniversitelerin toplumsal cinsiyet rollerinin seçimlerine etkisinin incelenmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi (IJOESS)*, 15 (56), 706–722.
- Doğan, S. (2006). Eğitimde etik ve etik yönetim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14 (1), 219–228.
- Doğan, T. (2019). İlişkisel değerlerin büyüme sınıfının içi etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17 (4), 245–260.
- Duman, RS, Aghajanian, GK, Sanacora, G. ve Krystal, JH (2016). Sinaptik plastisite ve depresyon: Stres ve hızlı etkili antidepresanlardan yeni bakış açıları. *Nature Medicine*, 22 (3), 238–249. <https://doi.org/10.1038/nm.4050>
- Dündar, T., Özsoy, S., Toptaş, B. ve Aksu, H. (2019). Hemşirelikte mesleki değerler ve faktörler. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 35 (1), 11–19.
- Erdem, A. (2011). Eğitimde etik davranışlar: İlkeler ve örnekler. *Eğitim ve Bilim*, 36 (160), 127–137.
- Erdem, AR ve Şimşek, S. (2013). Öğretmenlik meslek etiğinin irdelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 , 185–203.
- Erdoğan, M. (2022). Eğitimde etik değerler ve öğretmenlerin sorumlulukları. *Akademik Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12 (3), 345–362.
- Erkan, N., Hacıyanlı, M., Yıldırım, M., Sayhan, H., Vardar, E., & Polat, AF (2005). Yetişkinlerde intususepsiyon: Cerrahlar için alışılmadık ve zorlu bir durum. *Uluslararası Kolorektal Hastalıklar Dergisi*, 20 (5), 452–456.
<https://doi.org/10.1007/s00384-004-0703-4>

- Gedik, O., Turna, C., Turhan, EM ve Gençler, Y. (2023). Sınıf öğretmeni adaylarının farklılaştırılmış öğretime yönelik öz yeterlik algıları. *Temel Eğitim*, 19 , 35–41.
- Göksu, İ. (2016). Farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin Türkçe derinlemesine etkileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 205 (4), 68–81.
- Gregory, GH ve Chapman, C. (2007). *Farklılaştırılmış öğretim stratejileri: Tek bir çözüm herkese uymaz*. Corwin Press.
- Gül, SO (2014). Farklılaştırılmış öğretim ve uyarlamalar. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3 (5), 111–123.
- Gülay, A. ve Altun, T. (2023). Farklılaştırılmış öğretim yapısı: kararlı ve güvenilirlik çalışması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (41), 1730-1756.
- Gündüz, Y. (2013). Sınıfta etik davranışlar: Öğretmenler için rehber. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 19 (3), 289–307.
- Güneş, H. ve Bulut, T. (2018). Eğitimde etik yönetim ve değerler eğitimi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 5 (13), 34–49.
- Gürdoğan, EP, Aksoy, B. ve Kınıcı, E. (2018). Hemşirelik hizmetlerinin etik konumu ve mesleki değerler ile ilişkileri. *Sağlık ve Hemşirelik Yönetimi Dergisi*, 5 (3), 147–154.
- Güzel, Nacar, AM ve Döş, B. (2024). Farklılaştırılmış öğretim ile ilgili yapılan araştırmaların yöntemsel olarak incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8 (17), 1–14. <https://doi.org/10.57135/jier.1441272>
- İmsal, EF (2019). *Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile değer tercihleri arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karabacak, M., Altıntop, MD, Çiftçi, H. İ., Koga, R., Otsuka, M., Fujita, M. ve Özdemir, A. (2015). Potansiyel antikanser ajanları olarak yeni pirazolin türevlerinin sentezi ve değerlendirilmesi. *Moleküller*, 20 (10), 19066-19084. <https://doi.org/10.3390/molecules201019066>
- Karaca, A. ve Duyan, V. (2020). Hemşirelik mesleğini seçilmiş bireylerde kuşaklar arası bireysel ve mesleki değerlerin belirlenmesi. *Hemşirelikte Akademik Araştırma Dergisi*, 6 (3), 514–522.
- Karadağ, R. (2010). Farklılaştırılmış öğretim yönteminin öğrenci performansına etkisi: İlköğretim Türkçe ders örneği. *Eğitim ve Bilim*, 35 (157), 55–68.
- Karakütük, K. (2001). Öğretmen yetiştirme ve etik. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2 (4), 23–35.
- Karataş, M. ve Babür, S. (2013). Gelişen dünyada turizm sektörünün yeri. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2013 (2), 15–24.

- Kaya, F. ve Duman, B. (2023). Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına yönelik tutumlarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 12 (1), 15–29.
- Kaya, Z. (2006). Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2 (2), 180–197.
- Kaygısız, İ. (1997). Eğitim enerjisi ve Türk eğitim sisteminin temelleri. *Eğitim ve Yaşam*, 8 , 5-15.
- Keskin, DB, Anandappa, AJ, Sun, J., Tirosh, I., Mathewson, ND, Li, S., ... & Reardon, DA (2019). Neoantijen aşısı, faz Ib glioblastoma denemesinde tümör içi T hücre yanıtları oluşturur. *Nature*, 565 (7738), 234–239. <https://doi.org/10.1038/s41586-018-0792-9>
- Kocabaş, İ. ve Kaya, B. (2019). Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının öğrenci motivasyonuna etkisi. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*, 3 (1), 15–25.
- Kozikoğlu, İ. ve Bekler, Ö. (2018). Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına ilişkin uygulama ve yeterlilik düzeyinin belirlenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 8 (4), 60–74. <https://doi.org/10.19126/suje.450053>
- Lala, Ö. ve Yazar, T. (2024). Öğretmenin mesleki değerlerinin geçerliliği ve güvenilirlik çalışması. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 13 (2), 294–304. <https://doi.org/10.30703/cije.1221452>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2008). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). *Öğretmenlik mesleği etik kuralları*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Mutlu, N. ve Öztürk, M. (2017). Sosyal bilgiler ve tarih derslerinde farklılaştırılmış öğretime yönelik öğretmen algıları ve uygulamaları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (2), 379–402.
- Özden, Y. (1999). *Eğitimde yeni değerler: Eğitimde dönüşüm*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özer, S. ve Yılmaz, E. (2016). Farklılaştırılmış öğretim. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 41 (186), 189–204.
- Özer, S. ve Yılmaz, E. (2018). Düşünme içeriğine göre farklılaştırılmış öğretim etkinliklerine ilişkin öğrencilerin sunumu. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 8 (4), 131–146. <https://doi.org/10.19126/suje.449387>
- Prater, MA (2006). *Yüksek sıklıkta engelli öğrencilere öğretmek: Çeşitli sınıflar için stratejiler*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

- Rocca, MA, Mesaros, S., Pagani, E., Sormani, MP, Comi, G., & Filippi, M. (2010). Multipl sklerozda talamik hasar ve uzun vadeli sakatlık ilerlemesi. *Radyoloji*, 257 (2), 463-469. <https://doi.org/10.1148/radiol.10100280>
- Strangman, N., Hall, T., & Meyer, A. (2003). Metin dönüşümleri. *Genel Müfredata Erişim Ulusal Merkezi (NCAC)*.
- Taş, F. ve Sırmacı, N. (2018). Farklılaştırılmış öğretim tasarımının bilişüstü bilgilerine ve matematik akademik başarılarına etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (2), 336–351.
- Terzi, AR (2002). Eğitimde değerler ve etik. *Milli Eğitim Dergisi*, 153 , 26–34.
- Tokat, H., Arlı, G., Küçlü, B., Durmaz, T., Şahin, B. ve Durmaz, G. (2024). Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim özyeterlik düzeyinde. *Uluslararası Öğrenen Toplum Dergisi*, 1 (2), 172–187.
- Tomlinson, CA (1999). Farklılaştırılmış eğitime doğru bir rota haritası çıkarmak. *Eğitim Liderliği*, 57 (1), 12-17.
- Tomlinson, CA (2001). *Karma yetenekli sınıflarda öğretimi nasıl farklılaştırabiliriz*. Alexandria, VA: Denetim ve Müfredat Geliştirme Derneği (ASCD).
- Tomlinson, CA ve Imbeau, MB (2010). *Farklılaştırılmış bir sınıfa liderlik etmek ve onu yönetmek*. Alexandria, VA: Denetim ve Müfredat Geliştirme Derneği (ASCD).
- Tomlinson, J. (2001). *Kültürel emperyalizm: Eleştirel bir giriş*. A&C Black.
- Tomlinson, S. (2005). *Refah sonrası bir toplumda eğitim*. McGraw-Hill Eğitimi.
- Tunca, C., Işık, S., Dönmez, MY, & Ersoy, C. (2014). Halka yönlendirme: Mobil bir alıcıya sahip kablosuz sensör ağları için enerji açısından verimli bir yönlendirme protokolü. *IEEE Mobil Hesaplama İşlemleri*, 14 (9), 1947-1960. <https://doi.org/10.1109/TMC.2014.2379650>
- Tunca, N. (2012). *İlköğretim öğretmenleri için mesleki değerlerin geliştirilmesi ve ilk öğretimin üretkenlik değerlerinin belirlenmesi* (Doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Tunca, N., Alkın-Şahin, S. ve Oğuz, A. (2015). Öğretmenlerin eğitim inançları ile meslekleri arasındaki ilişkiler. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 5 (1), 11–47.
- Turgut, M. (2018). Öğretmenlerin mesleki etik algıları: Ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 73 (2), 1–17.
- Uçar, MB ve Özdemir, M. (2023). Farklılaştırılmış öğretim ve yaratıcı drama: Uygulamalı bir örnek olay incelemesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 19 (2), 67–85.

- Uzunboylu, H. ve Özdamlı, F. (2011). Öğretmen algısı m-öğrenme: Ölçek geliştirme ve öğretmenlerin algıları. *Bilgisayar Destekli Öğrenme Dergisi*, 27 (6), 544–556. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2011.00415.x>
- Visser, W. (2010). Schön: Yansıtıcı bir uygulama olarak tasarım. *Koleksiyon* , 2, 21-25.
- Yabaş, D. ve Altun, S. (2009). Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öz yeterlik algıları, bilişüstü bilgileri ve akademik başarılarının etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37 , 201-214.
- Yıldırım, A. ve Keskin, H. (2021). Sınıftaki değişikliklerin kişisel değerleri ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişki. *Sosyal ve Mesleki Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8 (3), 45–62.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, S. (2015). Bireysel değer farklılıklarında cinsiyetin rolü. *Akademik Bakış Dergisi*, 49 , 1–15. <https://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423875870.pdf>
- Yılmaz, E., Baysal, V., Perc, M. ve Özer, M. (2016). Ölçeksiz bir nöronal ağda bir otopsin kalp pili kaynaklı stokastik rezonansı artırması. *Science China Teknolojik Bilimler*, 59 , 364-370. <https://doi.org/10.1007/s11431-015-5946-y>
- Yılmaz, H. (2023). Üstün zekalı ve yetenekli kişilerin eğitiminde farklılaştırma, öge ve stratejiler. *Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları*.

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GERÇEKLIK ŞOKU VE İŞ YORGUNLUKLARI: HAKKARİ ÖRNEĞİ

Mehmet Nuri KAYALI¹, Gülsüm ARSERİM²

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, Hakkari il merkezinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin mesleki gerçeklik şoku ve iş yorgunluğu düzeylerini belirlemek ve bu iki değişken arasındaki ilişkiyi incelemektir. Öğretmenlik mesleği, yüksek toplumsal beklentiler ve sınıf içi zorluklar nedeniyle yoğun stres unsurları barındırmaktadır. Bu kapsamda, öğretmenlerin mesleğe başladıktan sonra karşılaştıkları gerçeklik şoku ile bu sürecin yol açtığı iş yorgunluğu arasındaki ilişki, mesleki uyum sürecinin anlaşılması bakımından önemlidir. Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeliyle yürütülmüştür. Evreni Hakkari'deki tüm sınıf öğretmenleri oluşturmakta olup örneklem, küme örnekleme yöntemiyle belirlenen 123 öğretmenden oluşmaktadır. Veriler, Özkan (2017) tarafından geliştirilen “Mesleki Gerçeklik Şoku Ölçeği” ile Uysal (2024) tarafından Türkçeye uyarlanan “Üç Boyutlu İş Yorgunluğu Envanteri” aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü ANOVA ve etki büyüklüğü hesaplamaları kullanılmıştır.

Araştırma bulgularına göre, kadın öğretmenlerin gerçeklik şoku ve iş yorgunluğu düzeylerinin erkek öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde, kadrolu öğretmenlerin hem gerçeklik şoku hem de iş yorgunluğu puanları sözleşmeli öğretmenlere göre daha yüksektir. Buna karşılık, yaş, medeni durum, deneyim yılı, görev yapılan sınıf düzeyi ve haftalık ders saati gibi değişkenler açısından anlamlı fark bulunmamıştır. Sınıfta bulunan öğrenci sayısı arttıkça zihinsel ve duygusal yorgunluk düzeylerinin de arttığı tespit edilmiştir. Bulgular, sınıfta 29–38 öğrencisi olan öğretmenlerin zihinsel ve duygusal yorgunluklarının, 14–18 öğrencili sınıflarda görev yapan öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca, mesleki gerçeklik şoku ile iş yorgunluğu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

¹ Öğrenci, Lisans, Hakkari Üniversitesi / Sınıf Öğretmenliği
kayalinuri9245@gmail.com

² Dr. Öğr. Üyesi, Hakkari Üniversitesi / Sınıf Öğretmenliği
gulsumyildirim@hakkari.edu.tr

Elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin mesleklerinin ilk yıllarında yaşadıkları gerçeklik şokunun, zamanla duygusal ve zihinsel tükenmeye yol açtığını ortaya koymaktadır. Bu durum, öğretmenlerin mesleki motivasyonunu ve öğrencilerle olan etkileşimlerini olumsuz yönde etkilemektedir. Özellikle dezavantajlı bölgelerde çalışan öğretmenlerin, sınıf mevcutlarının fazlalığı, fiziksel yetersizlikler ve sosyal destek eksikliği nedeniyle daha yüksek düzeyde yorgunluk ve hayal kırıklığı yaşadıkları söylenebilir. Araştırma sonuçları, Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmenlerin mesleğe uyum sürecinde psikososyal destek mekanizmalarını güçlendirmesi gerektiğini göstermektedir. Bu kapsamda, yeni başlayan öğretmenlere yönelik mentörlük sistemlerinin geliştirilmesi, iş yükü dağılımının dengelenmesi ve mesleki gelişim fırsatlarının artırılması önerilmektedir. Bu çalışma, öğretmenlerin mesleki yaşamlarında karşılaştıkları sorunların sistematik biçimde ele alınması açısından literatüre ve uygulamaya katkı sağlamaktadır.

ABSTRACT

The purpose of this study is to determine the levels of professional reality shock and occupational fatigue among primary school teachers working in the city center of Hakkari and to examine the relationship between these two variables. Teaching is a profession that carries high social expectations and emotional demands, often leading to stress and burnout. Understanding the relationship between teachers' professional reality shock—experienced when expectations about the profession conflict with actual classroom realities—and occupational fatigue is crucial for improving professional adjustment and teacher retention. This study employed a quantitative research design based on the relational survey model. The population consisted of all primary school teachers in Hakkari, while the sample included 123 teachers selected through cluster sampling. Data were collected using the “Professional Reality Shock Scale” (Özkan, 2017) and the “Three-Dimensional Occupational Fatigue Inventory” adapted into Turkish by Uysal (2024). Statistical analyses included descriptive statistics, independent samples t-tests, one-way ANOVA, and effect size calculations.

The results revealed that female teachers experienced significantly higher levels of both professional reality shock and occupational fatigue compared to male teachers. Similarly, tenured teachers showed higher scores than contracted teachers in both variables. However, no significant differences were observed concerning age, marital status, years of experience, grade level, or weekly teaching load. As the number of students per class increased, teachers' mental and emotional fatigue levels also increased significantly. Teachers managing

classrooms with 29–38 students exhibited higher mental and emotional exhaustion compared to those teaching smaller classes of 14–18 students. Moreover, a positive and significant correlation was found between professional reality shock and occupational fatigue.

These findings indicate that teachers who experience a strong sense of professional disillusionment at the beginning of their careers are more likely to suffer from emotional and mental exhaustion, which in turn reduces their motivation and classroom performance. Working in socioeconomically disadvantaged regions such as Hakkari exacerbates these challenges due to large class sizes, limited resources, and inadequate institutional support. The study emphasizes the need for systemic interventions aimed at strengthening teachers' professional adaptation processes. Recommendations include the implementation of mentorship programs for novice teachers, equitable distribution of workload, and enhancement of professional development opportunities. Strengthening psychosocial support systems within schools can help teachers cope with stressors inherent in the early stages of their careers. Overall, this study contributes to the literature by highlighting the interplay between professional reality shock and occupational fatigue and underlining the importance of institutional and policy-based approaches to promote teacher well-being and educational quality.

GİRİŞ

Öğretmenlik mesleği, toplumların geleceği için önem taşıyan eğitimin uygulayıcısı olarak önem taşımaktadır. Kaliteli bir öğretmen ile kaliteli bir eğitim arasında ilişki olduğu göz önüne alındığında öğretmenin hizmet öncesi sürecinde aldığı eğitimi sınıf ortamına yansıtması beklenir. Ancak bazen sürece başlarken öğretmenler şok veya hayal kırıklıkları yaşamaktadır. Diğer bir ifadeyle, mesleğe başladıktan sonra mesleğe dair öngörülemeyen sorunlara ilişkin yoğun bir şaşkınlık ve hayal kırıklığı olarak gerçeklik şoku (Tekkurşun-Demir vd., 2018) yaşanmaktadır.

Gerçeklik şoku, yeni mesleğe başlayan bireylerin mesleğe başlamadan önceki öğrendiği teorik bilgileri mesleğe başladıklarında kullanılmadığını anladığında ortaya çıkan tepki ve evrensel bir olgudur (Scott,1992). Diğer bir ifadeyle; mesleğe başlamadan önce oluşan beklentinin mesleğe başladıktan sonra deneyimlediğinden farklı olması durumunda ortaya çıkan durumdur (Dean, 1985). Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin teorik olarak öğrendiği bilgileri uygulama noktasında kullanamamasıyla birlikte yaşadıkları hayal kırıklığı olarak açıklanmıştır (Veenman, 1984).

Yeni göreve başlayan öğretmenler ilk zamanlar çeşitli problem ve beklenmedik sorunlarla karşı karşıya kalmaktadır (Gürlü ve Polat, 2022). Yüksek beklenti ile başlayan öğretmenler, beklenmedik sorunlara karşı hayatta kalmak sürecini devamında hayal kırıklığı tamamlamaktadır. Hayal kırıklığı süreci öğretmenlere göre değişmektedir (Moir, 2016). Nitekim bu durumun travmatik ve dramatik sonuçlara neden olmaktadır (Veenman, 1984). Gerçeklik şoku yaşayan bireyler kendilerini yetersiz hisseder hatta meslekten uzaklaşmalarına sebep olur (Kazak ve Yavuz, 2024). Yapılan araştırmalara göre mesleğe yeni başlayan bireylerde farklı seviyelerde gerçeklik şoku yaşandığı ortaya konmuştur (Beck, 1993; Dyess ve Sherman, 2009).

Yapılan çalışmalarla ortaya koyulan bu oran öğretmenlerin mesleğin ilk yıllarında karşılaştıkları problemleri ortaya koymaktadır. Nitekim üniversite yıllarında öğretmenliğe idealist bakış açısıyla bakan öğretmenler, mesleğin ilk yıllarında karşılaştıkları zorluklarla beraber gerçeklik şoku yaşarlar (Zeichner ve Tabachnick, 1985). Gerçeklik şoku yaşayan öğretmenler okul ve sınıf içerisinde farklı zorluklar yaşayabilirler. Yaşanan bu olumsuzluklar öğretmenlerin yetersiz hissetmelerine ve meslekten uzaklaşmalarına neden olmaktadır (Maslach ve Leiter, 2016).

Gerçeklik şokunu yaşattığı tükenmişlik ve hayal kırıklığı, öğretmenleri üç sebeple de sorunlar yaşamasına sebep olur. Öğretmenler de gerçeklik şoku yaşandığında öğrencilerine karşı vurdumduymaz davranarak eğitim verimliliğini ve kalitesini düşürebilir (Öztürk ve Erdem, 2020). Nitekim iyi öğretim için olumlu duygulara ihtiyaç bulunmaktadır. Öğretmenin konuyu bilmesi, verimli olması, doğru yeterliliklere sahip olması veya tüm doğru teknikleri öğrenmesi konusu olmamalıdır. Diğer bir deyişle iyi öğretmenler sadece iyi yağlanmış makineler değildir (Hargreaves, 1998). Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin uzun yıllardır öğretmenlik yapan öğretmenlerle aynı sorumluluklara sahip olması (Fantilli ve McDougall, 2009) onların farklı alanlarda yorulmasına neden olmaktadır. Halford (1998) öğretmenliğin diğer mesleklere göre gençliği yiyen meslek olarak tanımlaması öğretmenlik mesleğinin yarattığı yorgunluğunun diğer bir ifadeyle iş yorgunluğunun fazla olması ile açıklanabilir.

İş yorgunluğu, bireyin çalışma günü süresince ve çalışma günü sonunda enerji seviyesinde belirgin düşüş ve iş performansının azalması olarak tanımlanmaktadır (Uysal, 2024). Çalışma ortamlarında stres, iş yükü ve uzun süren yoğun çalışma koşulları yorgunluğu etkileyen faktörler arasındadır. İş yorgunluğu, bireylerin iş tatmininin azalmasına, verimliliklerinin düşmesine, motivasyonlarını kaybetmesine ve ciddi sağlık problemlerine yol açmaktadır (Chandola, 2010; Aytaç ve Dursun, 2009). İş yerindeki stres, kişinin iş taleplerini karşılama kapasitesi sırasında dengesizlik olduğunda ortaya çıkar ve bu durum

psikolojik sağlık sorunlarına neden olur (International Labour Organization [ILO], 2016; National Institute for Occupational Safety and Health [NIOSH], 1999).

İş yorgunluğu, bireylerin çalışma evreninde karşılaştıkları stres, aşırı iş yükü ve duygusal tükenmişlik sebebiyle fiziksel, zihinsel ve duygusal açıdan yorgunluk durumunu ifade eder (Uysal, 2024). Çalışanların fiziksel, zihinsel ve duygusal tükenmesine yol açan iş yorgunluğu, bireylerin iş yaşamında karşılaştıkları olumsuz yansımaların sonucudur (Dikmen ve Aydın, 2016). Yaşanan bu tükenmişlik, travmatize olmuş bireylere yardım etmekten kaynaklanan stresle ilişkilidir (Hiıdurmaz ve İnci, 2015). Araştırmalar, alışma ortamında sürekli değişimden kaynaklı yorgunluğun iş stresini artırdığını ve çalışanların performanslarının düşürdüğünü göstermektedir (Kırva ve Armutı, 2023). Yaşanan stres her zaman iş yorgunluğu ile ilişkilendirilmemelidir. Fakat uzun süreli yaşanan stresin çalışma evreninde olumsuz sonuçlar doğurduğu bilinmektedir (Adıgüzel ve Küçükoğlu, 2020). Araştırmalar iş yorgunluğunun çalışanların motivasyonu ve iş doyumunu üzerindeki etkilerini ortaya koymakta bununla birlikte eğitim durumu, toplam çalışma süresi, çalışma koşulları ve ücret faktörleri ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Kişmir ve İrge, 2020).

Fiziksel yorgunluk, genellikle kaslarda zayıflama, hareketlerde azalma ve genel bitkinlik haliyle kendini göstermektedir. Fiziksel yorgunluk, vücudun aşırı fiziksel çabasıyla birlikte enerji kaynaklarının azalması sonucunda ortaya çıkan bir durumdur (Demir, 2018). Yapılan araştırmalar, fiziksel yorgunluğun stresle beraber iş ekseninde olumsuz sonuçlar bıraktığını vurgulamaktadır (Özgür ve Demirbilek, 2024). Zihinsel yorgunluk, zihinsel aktivite gerektiren görevlerle uzun süreli ve yoğun şekilde bilişsel kaynakların tükenmesine, dikkatin azalmasına ve performans düşüşüne yol açmaktadır (Lou vd., 2001). Zihinsel yorgunluk uzun süreli konsantrasyon ve bıkkınlık sebebiyle ortaya çıkmaktadır (Howard ve Joint, 1994). Zorlu bilişsel çalışmalar sırasında ve sonrasında oluşan zihinsel yorgunluk, psikolojik ve fiziksel sonuçları doğuran bir olaydır (Boksem ve Tops, 2008). İş günü içerisinde veya iş günü sonunda yaşanan duygusal yorgunluk sebebiyle duygusal faaliyetlere katılma potansiyelinin azalmasına duygusal yorgunluk denir (Uysal, 2024). Bireyler arasında gerçekleşen etkileşimlerle birlikte örgütsel bağlara uygun duyguların gerçekleştirilmesi olarak tanımlanan duygusal yorgunluk, çalışanlarda olumsuz sonuçlara neden olmaktadır (Gürel ve Bozkurt, 2016).

Öğretmenlik, yoğun emek isteyen ve toplumsal beklentilerin yüksek olduğu meslektir. Sadece öğrencilere ders konusunda başarı sağlamakla değil aynı zamanda onların kişilik gelişimlerini desteklemekle de öğretmenler sorumludur. Bu durum, velilerle iletişim, öğrencilerin farklı oluşları, eğitim politikalarındaki

sürekli değişim ve mesleki gelişim gibi etmenler, öğretmenlerin iş yükünü artırır ve iş yorgunluğunu etkiler (Morrow, 1983; Maraşlı, 2007).

Türkiye’de öğretmenlik, toplumdaki değerinin düşüşü ve maddi sorunlar nedeniyle de iş yorgunluğu açısından kritik bir yerdedir. 1980’li senelerden itibaren çok hızlı gelişim gösteren toplumsal değişim, teknoloji, öğretmenlikteki statü kaybı, öğretmenlerin iş doyumunda ve mesleklerine olan bağlılıklarında azalmaya neden olmuştur (Eskicumalı, 2002). İş yorgunluğu, sadece öğretmenleri ilgilendiren bir durum değil, aynı zamanda eğitim sisteminin kalitesini etkileyen yapısal bir meseledir. Öğretmenlerin iş yüklerinin azaltılması, destek sistemlerinin oluşturulması ve iş-yaşam dengesini sağlayacak politikaların oluşturulması bu sorunun çözümü için önemli adımlar olacaktır. Yapılan araştırmalar, iş-yaşam dengesi yüksek olan öğretmenlerin iş tatmini ve mesleki bağlılıklarının daha yüksek olduğunu göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013; Özdevecioğlu ve Aktaş, 2007).

Öğretmenlerin, dersin planlanması, öğrenciler, veli görüşmeleri ve idari işler gibi birçok görevi vardır. Meslekte yaşadıkları bu yoğunluk sebebiyle öğretmenliğe olan bağlılıkları azalmakta ve üzerlerinde sürekli baskı hissetmektedirler (Yıldız ve Arslan, 2022). Öğretmenlerin iş yorgunluğu yaşadığı diğer bir etken ise öğrencilerle olan iletişim problemleridir. Bireysel olarak farklı olan öğrencilerle iletişim kurmak, mevcudu fazla olan sınıflar ve birleştirilmiş sınıflar öğretmenlere yorgunluk hissettirir. Bununla beraber toplumun ve velilerin öğretmenlere karşı büyük beklentilere girmesi öğretmenlerde stres yaratır. Öğretmenlerin bu denli zorlu süreçte gerek öğrenci başarısı gerek velilerin istekleri onları büyük bir baskı altında bırakmaktadır (Karakaya, 2023). Duygusal olarak tükenme, duyarsızlaşma ve bireysel başarı kaybı Maslach ve Jackson’un (1981) iş yorgunluğu modelinin temelini oluşturur. Tükenmişlik veya iş yorgunluğuna sahip öğretmenler, dersi verimli olarak işleyemez ve öğrencilerin başarısında düşüşe neden olabilir (Aydın, 2002).

Öğretmenler, okul ortamında imkân kısıtlılığı, fazla sınıf mevcudu, öğretmenlere yüklenen fazla iş yükü ve öğrenciler arasında yaşanan problemler gibi olumsuzluklar karşısında iş yorgunluğu yaşamalarına sebep olabilir (Yılmaz ve Ceylan, 2011). Öğretmenlerin yaşadığı bu sıkıntılar, tükenmişliğe altyapı hazırlayarak iş yorgunluğunu da artırabilmektedir (Akman, 2019). Öğretmenlerin donanımlı bir şekilde başladıkları meslek hayatlarında sürekli zorlayıcılarla karşı karşıya kalmaları gerçeklik şoku ve iş yorgunluğuna sebep olmasıdır. Yapılan çalışmalarda, gerçeklik şoku yaşayan öğretmenlerin mesleki ilgi ve motivasyonunu kaybederek tükenmişlik hissini kapıldıklarını ortaya koymaktadır (Kurt, 2023). Bu bağlamda öğretmenlerin gerçeklik şoku ve iş yorgunluğu arasında ilişki ortaya konması önem taşımaktadır.

Toplunun ve eğitimin temel yapıtaşı olan öğretmenler, öğrencilere sadece bilgi veren değil aynı zamanda öğrencilerin okul içi veya okul dışı birçok ihtiyacını karşılayan kişiler arasında yer almaktadır. Bunlara istinaden, öğretmenlik mesleğinin gerek ilk yıllarda gerekse sonraki yıllarda karşılaştıkları zorluklar vardır. Mesleki gerçeklik şoku ve iş yorgunluğu, öğretmenlerin motivasyon ve isteklerini ve mesleği olan bağlılıklarını olumsuz yönde etkileyerek eğitimde kalite düşüklüğüne neden olabilir. Bu kapsamda bu araştırma sonuçları öğretmenlerin gerçeklik şoku yaşanması süreci ve iş yorgunluklarını ortaya koyarken Milli Eğitim Bakanlığı'nın bu konuda dönüt vermesi açısından ve eğitimde kalitenin artırılması konusunda dönüt vermesi açısından önemli görülmektedir. Ayrıca bu alanda durum konusunda hem öğretmenlerin hem de alanda çalışanlara farkındalık yaratacağı düşünüldüğünden önemlidir. Bu araştırmayla birlikte öğretmenler yaşadıkları problemleri ortaya koyarak yaşanan bu sorunlara destek ve çözüm önerileri geliştirilmesi konusunda alana, politikacılara ve eğitim yöneticilerine dönüt verecektir.

Bu kapsamda bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin mesleki gerçeklik şokları ve iş yorgunluklarını arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Bu kapsamda şu sorulara cevap aranacaktır:

- Sınıf öğretmenlerinin gerçeklik şoku demografik özellikleri (cinsiyet, deneyim yılı, öğretim yaptığı sınıf düzeyi vb.) açısından fark göstermekte midir?
- ⑩ Sınıf öğretmenlerinin iş yorgunlukları, demografik özellikleri (cinsiyet, deneyim yılı, öğretim yaptığı sınıf düzeyi vb.) açısından fark göstermekte midir?
- ⑩ Sınıf öğretmenlerinin mesleki gerçeklik şoku ile iş yorgunlukları arasında bir ilişki var mı?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Sınıf öğretmenlerinin mesleki gerçeklik şoku ve iş yorgunluğu arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli herhangi bir durumun var olduğu gibi betimlenmesine dayanan araştırma yöntemi olup kendi içinde olduğu koşullarda müdahale bulunmadan ortaya konulmasıdır (Karasar, 2011). Tarama yöntemi, çalışmanın evreninden seçilen örneklemle yapılan gözlemler sonucunda oluşturulan tutum ve davranışların sayısal analizi olarak adlandırılmaktadır (Cresswell, 2013). Farklı bir deyişle tarama yöntemi bireylerin, ilgi, istek ve davranışlarını ölçmek için kullanılan yöntemdir (Christen vd., 2015). İlişkisel tarama modeli ise birden fazla değişken arasındaki ortak değişimin varlığını

incelemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Bu modelde, değişkenlerin birlikte değişim gösterip göstermediği ve eğer bir değişim varsa bunun yönü ve niteliği belirlenmeye çalışılır (Karasar, 2011). Bu araştırma kapsamında da sınıf öğretmenlerinin gerçeklik şoku ve iş yorgunluğu için ölçekler kullanacak ve Hakkari'nin merkez ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerine ulaşıldığından tarama modeli kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, Hakkari ilinde görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma evreni içinden örneklem seçiminde küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Küme örnekleme, evrenin doğal kümeler (örneğin okullar veya öğretmen grupları gibi) ayrıldığı ve bu kümeler arasından rastgele seçim yapılmasının ardından, seçilen kümelerdeki tüm birimlerin örnekleme dahil edilmesiyle oluşturulan bir örnekleme yöntemidir (Karasar, 2011). Bu yöntem, geniş ve homojen olmayan evrenlerde örnekleme seçimini kolaylaştıran ve pratik sonuçlar elde edilmesine olanak tanıyan etkili bir tekniktir (Creswell, 2013).

Araştırmada, Hakkari ilindeki okullar ana kümeleri oluşturmuştur. Araştırmanın amacı doğrultusunda, farklı özelliklere sahip çeşitli okullar seçilerek iş yorgunluğu ve gerçeklik şoku gibi faktörlerin incelenmesi hedeflenmiştir. Bu seçim, farklı okullardaki çalışma koşullarının ve bu koşulların öğretmenler üzerindeki etkilerinin daha iyi anlaşılmasını sağlamak amacıyla yapılmıştır. Araştırmada okullar arasındaki farklılıkların bu tür faktörlere etkisi detaylı bir şekilde analiz edilmiştir.

Tablo 1 Öğretmenlere İlişkin Demografik Özellikler

		<i>N</i>
Cinsiyet	Kadın	76
	Erkek	47
Yaş	24-29 yaş	62
	30-34 yaş	37
	35-40 yaş	24
Medeni Durum	Bekar	63
	Evli	60
Deneyim Yılı	1-4 yıl	55
	5-8 yıl	37
	9-20 yıl	31
Kadro Durumu	Sözleşmeli	32
	Kadrolu	91
Görev Yapılan Sınıf Seviyesi	1	31
	2	27
	3	31
	4	34

Sınıfta Bulunan Öğrenci Sayısı	4-13	15
	14-18	22
	19-23	30
	24-28	40
	29-38	16
Haftalık Ders Yüktü	20-30 saat	40
	30-34 saat	72
	35-44saat	11
Algılanan Ekonomik Durum	Çok zayıf	15
	Zayıf	30
	Çok iyi	0
	İyi	35
	Orta	43
Serbest Zaman Faaliyetlerine Yeterince Katılım	Evet	14
	Hayır	42
	Kısmen	67
Daha Fazla Serbest Zamana Sahip Olmak İster Misiniz?	Evet	103
	Hayır	8
	Kısmen	12
Günlük Kaç Saat Serbest Zamanınız Kalmaktadır?	Hiç kalmıyor	8
	1-2 saat	37
	3-4 saat	47
	5 saat ve üzeri	31
Bir Gün İçerisinde Serbest Zaman Faaliyetlerine Hangi Sıklıkla Katılabiliyorsunuz?	Hiç	13
	1 saat	46
	2 saat	43
	3 saat ve üzeri	21
Bir Hafta İçerisinde Serbest Zaman Faaliyetlerine Hangi Sıklıkla Katılabiliyorsunuz?	Hiç	11
	1 gün	37
	2 gün	52
	3 gün ve üzeri	23
Serbest zaman faaliyetlerine katılım yerleriniz nelerdir?	Ev	73
	Spor tesisleri	33
	Lokal, kahvehane, dernek	41
	Açık alan	31
Serbest Zaman Faaliyetlerine Kimlerle Katılıyorsunuz?	Ailemle	28
	Yalnız	12
	Arkadaşlarla	51
Serbest Zaman Faaliyetlerine Katılmıyorsanız Nedenleriniz Nelerdir?	Engel oluyor	34
	Yeterli vakit yok	56
	Arkadaş ve sosyal teşviklere sahip değilim	5
	Faaliyetlerle ilgili yeterli bilgim yok	2
	Belirli faaliyetlerle ilgili alışkanlığım yok	8
	Programım uygun değil	25

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerini toplamak amacıyla sınıf öğretmenleri için araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ile Özkan (2017) tarafından geliştirilen “Mesleki Gerçeklik Şoku Ölçeği” ve Uysal (2024) tarafından Türkçeye uyarlanan “Üç Boyutlu İş Yorgunluğu Envanteri” ölçeği kullanılmıştır.

- **Kişisel Bilgi Formu:** Bu araştırma kapsamında kullanılan kişisel bilgi formu, araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Bu kapsamda örnekleme yer alan grubun demografik bilgilerinin yanı sıra mesleki ve serbest zaman alışkanlıklarını belirlemek amacıyla hazırlanmış 17 maddeden oluşmaktadır. Formda cinsiyet, yaş, medeni durum gibi temel bilgiler ile öğretmenlik deneyimi, görev yapılan sınıf seviyesi ve haftalık ders yükü gibi mesleki veriler yer almaktadır. Ayrıca, ekonomik durum algısı, serbest zaman faaliyetlerine katılım düzeyi, günlük serbest zaman süresi ve katılımı engelleyen faktörler sorulmuştur.
- **Mesleki Gerçeklik Şoku Ölçeği:** Özkan (2017) tarafından öğretmenlerin mesleki gerçeklik şokunu değerlendirmek amacıyla geliştirilen “Gerçeklik Şoku Ölçeği” 15 maddeden oluşmaktadır. Ölçek; okul beklentileri ile uyumamama, yetersizlik duygusu yaşama ve sınıf yönetiminde zorlanma şeklinde ifade edilen 3 faktörden oluşmaktadır. Gerçeklik Şoku Ölçeği, “Likert tipi” bir değerlendirme ile çalışmakta olup, katılımcılardan her bir maddeye 1 (kesinlikle katılmıyorum) ile 5 (kesinlikle katılıyorum) arasında bir değer vermeleri istenir.
- **Üç Boyutlu İş Yorgunluğu Envanteri:** Frone ve Tidwell tarafından 2015 yılında geliştirilen envanterin Türkçeye uyarlaması Uysal (2024) tarafından yapılmıştır. Üç Boyutlu İş Yorgunluğu Envanteri (3B-İYE) fiziksel yorgunluk, zihinsel yorgunluk ve duygusal yorgunluk olmak üzere her bir boyutunda 6 adet sorunun bulunduğu 3 faktör 18 sorudan oluşmaktadır. Envanterin yanıt seçenekleri Her zaman (5), Sık sık (4), Ara sıra (3), Nadiren (2), Hiçbir zaman (1) olarak yanıtlanmaktadır. Ölçeğin uyarlandığı araştırmada güvenirlik katsayısı .94 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizinde istatistiksel analiz tekniklerinden betimsel ve çıkarımsal istatistik kullanılmıştır. Betimsel istatistik, veri kümesini tanımlamak, özetlemek ya da anlamlandırmak olarak açıklanmaktadır (Johnson ve Christen, 2014). Betimsel istatistik olarak verilerin aritmetik ortalaması, frekans, maksimum-minimum değerler ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Çıkarımsal istatistik ise örneklemden elde edilen verilerin evrene genellemesi için kestirimlerde bulunma, hipotezleri test etme ve karara varma gibi konuları

içermektedir (Alpar, 2014). Araştırma verilerinin analizinde SPSS 24.00 programı kullanılmıştır. Araştırma kapsamında amaç ve alt amaçlar için parametrik testler kullanılmıştır. Merkezi Limit Teoremine göre 30 kişiden büyük örneklemelerin normal dağıldığı varsayımına dayanmaktadır (Krithikadatta, 2014; Mascha, vd., 2018). Bu bağlamda araştırmadaki örneklem sayısı 30 üzerinde olduğundan çıkarımsal istatistiklerde parametrik testler esas alınmıştır.

BULGULAR

Sınıf öğretmenlerinin gerçeklik şoku ve iş yorgunlukları arasındaki ilişkilerinin incelendiği araştırmada sınıf öğretmenlerinin sosyo-demografik özelliklere göre gerçeklik şoku ve iş yorgunlukları bağlamında anlamlı fark incelenmiştir.

Tablo 2. *Sınıf Öğretmenlerinin Gerçeklik Şoku Ölçeği ve Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem TTesti Sonuçları*

	Cinsiyet	N	X	ss	t	Sd	p
Gerçeklik Şoku Toplam	Kadın	76	44.47	11.426	.512	121	.61
	Erkek	47	43.38	11.562			
Yetersizlik Duygusu Yaşama	Kadın	76	14.42	4.202	.362	121	.71
	Erkek	47	14.15	3.793			
Okul Beklentileri ile Uyuşmaması	Kadın	76	14.15	3.793	.129	121	.89
	Erkek	47	14.29	4.036			
Sınıf Yönetiminde Zorlanma	Kadın	76	15.76	4.108	.902	121	.37
	Erkek	47	15.04	4.611			

* $p < .05$

Sınıf öğretmenlerinin gerçeklik şoku ölçeği ve alt boyutlarının cinsiyete göre bağımsız örneklem t testi sonuçlarının gösterildiği Tablo 2’ de kadın öğretmenlerin puanları ölçek genelinde ve alt boyutlarda yüksektir. Bununla birlikte ölçek ve alt boyutların tamamında Gerçeklik Şoku Toplam ($p > .05$, $t = .512$), Yetersizlik Duygusu Yaşama ($p > .05$, $t = .362$), Okul Beklentileri ile Uyuşmaması ($p > .05$, $t = .129$), Sınıf Yönetiminde Zorlanma ($p > .05$, $t = .902$) anlamlı farklılık yoktur. Yapılan etki büyüklüğü (Cohen’s d) analizine göre .10 olarak bulunmuş olup Cohen’e (1985) göre bu değer küçük etki kategorisindedir. Ayrıca bu sonuçlara göre kadın sınıf öğretmenlerinin gerçeklik şoku düzeyleri erkek sınıf öğretmenlerinden daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 3. Sınıf Öğretmenlerinin İş Yorgunluğu Ölçeği ve Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem TTesti Sonuçları

	Cinsiyet	N	X	ss	t	Sd	p
3B İş Yorgunluğu	Kadın	76	67.76	15.00	2.531	85.67	.01*
Toplam	Erkek	47	59.91	17.68			
Zihinsel Yorgunluk	Kadın	76	23.17	5.04	2.498	79.36	.01*
	Erkek	47	20.38	6.54			
Fiziksel Yorgunluk	Kadın	76	23.70	4.99	1.960	121	.06
	Erkek	47	21.70	6.19			
Duygusal Yorgunluk	Kadın	76	20.89	6.37	2.592	97.69	.01*
	Erkek	47	17.83	6.37			

* $p < .05$

Sınıf öğretmenlerinin iş yorgunluğu ölçeği ve alt boyutlarının cinsiyete göre bağımsız örneklem t testi sonuçlarının gösterildiği Tablo 3'te kadın öğretmenlerin puanları ölçek genelinde ve alt boyutlarda yüksektir. Bununla birlikte Fiziksel Yorgunluk puanlarında ($p > .05$, $t = 1.960$) anlamlı farklılık yoktur. Bununla birlikte Üç Boyutlu İş Yorgunluğu Toplam ($p < .05$, $t = 2.531$), Zihinsel Yorgunluk ($p < .05$, $t = 2.498$) ile Duygusal Yorgunluk ($p < .05$, $t = 2.592$) boyutlarında kadın sınıf öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık vardır. Yapılan etki büyüklüğü (Cohen's d) analizine göre .49 olarak bulunmuş olup Cohen'e (1985) göre bu değer orta etki kategorisindedir. Ayrıca bu sonuçlara göre kadın sınıf öğretmenlerinin iş yorgunluğu düzeyleri erkek sınıf öğretmenlerinden daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 4. Sınıf Öğretmenlerinin Gerçeklik Şoku Ölçeği ve Alt Boyutlarının Medeni Duruma Göre Bağımsız Örneklem TTesti Sonuçları

	Medeni Durum	N	X	ss	t	sd	p
Gerçeklik Şoku	Bekar	63	43.95	12.33	.103	121	.91
Toplam	Evli	60	44.17	10.53			
Yetersizlik Duygusu Yaşama	Bekar	63	14.62	4.11	.849	121	.39
	Evli	60	14.00	3.97			
Okul Beklentileri ile Uyuşmaması	Bekar	63	14.16	4.52	.258	121	.79
	Evli	60	14.35	3.63			
Sınıf Yönetiminde Zorlanma	Bekar	63	15.17	4.40	.826	121	.41
	Evli	60	15.82	4.21			

* $p < .05$

Sınıf öğretmenlerinin gerçeklik şoku ölçeği ve alt boyutlarının medeni duruma göre bağımsız örneklem t testi sonuçlarının gösterildiği Tablo 4'e göre evli sınıf öğretmenlerinin puanları ölçek genelinde ve alt boyutlarda yüksektir. Bununla birlikte ölçek ve alt boyutların tamamında Gerçeklik Şoku Toplam ($p>.05$, $t=.103$), Yetersizlik Duygusu Yaşama ($p>.05$, $t=.849$), Okul Beklentileri ile Uyuşmaması ($p>.05$, $t=.258$) ile Sınıf Yönetiminde Zorlanma puanlarında ($p>.05$, $t=.826$) anlamlı farklılık yoktur. Yapılan etki büyüklüğü (Cohen's d) analizine göre .01 olarak bulunmuş olup Cohen'e (1985) göre bu değer küçük etki kategorisindedir. Ayrıca bu sonuçlara göre evli sınıf öğretmenlerinin gerçeklik şoku düzeyleri bekar sınıf öğretmenlerinden daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 5. *Sınıf Öğretmenlerinin İş Yorgunluğu Ölçeği ve Alt Boyutlarının Medeni Duruma Göre Bağımsız Örneklem TTesti Sonuçları*

	Medeni Durum	N	X	ss	t	sd	p
3B İş Yorgunluğu Toplam	Bekar	63	63.40	16.310	.944	121	.35
	Evli	60	66.20	16.632			
Zihinsel Yorgunluk	Bekar	63	21.52	5.803	1.142	121	.26
	Evli	60	22.72	5.779			
Fiziksel Yorgunluk	Bekar	63	22.73	5.442	.418	121	.68
	Evli	60	23.15	5.698			
Duygusal Yorgunluk	Bekar	63	19.14	6.418	1.012	121	.31
	Evli	60	20.33	6.630			

* $p<.05$

Sınıf öğretmenlerinin iş yorgunluğu ölçeği ve alt boyutlarının medeni duruma göre bağımsız örneklem t testi sonuçlarının gösterildiği Tablo 5'e göre evli sınıf öğretmenlerinin puanları ölçek genelinde ve alt boyutlarda yüksektir. Bununla birlikte ölçek ve alt boyutların tamamında Üç Boyutlu İş Yorgunluğu Toplam ($p>.05$, $t=.944$), Zihinsel Yorgunluk ($p>.05$, $t=1.142$), Fiziksel Yorgunluk ($p>.05$, $t=.418$) ile Duygusal Yorgunluk puanlarında ($p>.05$, $t=1.012$) anlamlı farklılık yoktur. Yapılan etki büyüklüğü (Cohen's d) analizine göre .017 olarak bulunmuş olup Cohen'e (1985) göre bu değer küçük etki kategorisindedir. Ayrıca bu sonuçlara göre evli sınıf öğretmenlerinin iş yorgunluğu düzeyleri bekar sınıf öğretmenlerinden daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 6. *Sınıf Öğretmenlerinin Gerçeklik Şoku Ölçeği ve Alt Boyutlarının Kadro Durumuna Göre Bağımsız Örneklem TTesti Sonuçları*

		Kadro Durumu	N	X	ss	t	sd	p
Gerçeklik Şoku		Sözleşmeli	32	39.19	10.693	2.954	56.89	.00*
Toplam		Kadrolu	91	45.77	11.257			
Yetersizlik Duygusu Yaşama		Sözleşmeli	32	39.19	10.693	2.810	62.63	.01*
		Kadrolu	91	45.77	11.257			
Okul Beklentileri ile Uyuşmaması		Sözleşmeli	32	39.19	10.693	2.706	55.29	.00*
		Kadrolu	91	45.77	11.257			
Sınıf Yönetiminde Zorlanma		Sözleşmeli	32	39.19	10.693	2.743	59.20	.01*
		Kadrolu	91	45.77	11.257			

* $p < .05$

Sınıf öğretmenlerinin gerçeklik şoku ölçeği ve alt boyutlarının kadro durumuna göre bağımsız örneklem t testi sonuçlarının gösterildiği Tablo 6' ya göre kadrolu sınıf öğretmenlerinin puanları ölçek genelinde ve alt boyutlarda yüksektir. Bununla birlikte ölçek ve alt boyutların tamamında Gerçeklik Şoku Toplam ($p < .05$, $t = 2.954$), Yetersizlik Duygusu Yaşama ($p < .05$, $t = 2.810$), Okul Beklentileri ile Uyuşmaması ($p < .05$, $t = 2.706$) ile Sınıf Yönetiminde Zorlanma puanlarında ($p < .05$, $t = 2.743$) kadrolu sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı farklılık vardır. Yapılan etki büyüklüğü (Cohen's d) analizine göre .60 olarak bulunmuş olup Cohen'e (1985) göre bu değer orta etki kategorisindedir. Ayrıca bu sonuçlara göre kadrolu sınıf öğretmenlerinin gerçeklik şoku düzeyleri sözleşmeli sınıf öğretmenlerinden daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 7. *Sınıf Öğretmenlerinin İş Yorgunluğu Ölçeği ve Alt Boyutlarının Kadro Durumuna Göre Bağımsız Örneklem TTesti Sonuçları*

		Kadro Durumu	N	X	ss	t	sd	p
3B İş Yorgunluğu Toplam		Sözleşmeli	32	59.47	15.519	2.209	57.28	.03*
		Kadrolu	91	66.63	16.458			
Zihinsel Yorgunluk		Sözleşmeli	32	21.31	4.889	2.090	62.55	.04*
		Kadrolu	91	23.51	5.679			
Fiziksel Yorgunluk		Sözleşmeli	32	19.91	5.800	2.513	52.92	.01*
		Kadrolu	91	22.88	5.627			
Duygusal Yorgunluk		Sözleşmeli	32	18.25	6.021	1.493	121	.12
		Kadrolu	91	20.24	6.644			

* $p < .05$

Sınıf öğretmenlerinin iş yorgunluğu ölçeği ve alt boyutlarının kadro durumuna göre bağımsız örneklem t testi sonuçlarının gösterildiği Tablo 7'ye göre kadrolu sınıf öğretmenlerinin puanları ölçek genelinde ve alt boyutlarda yüksektir. Bununla birlikte Duygusal Yorgunluk puanlarında ($p>.05$, $t=1.493$) anlamlı farklılık yoktur. Bununla birlikte Üç Boyutlu İş Yorgunluğu Toplam ($p<.05$, $t=2,209$), Zihinsel Yorgunluk ($p<.05$, $t=2,090$) ile Fiziksel Yorgunluk ($p<.05$, $t=2,513$) boyutlarında kadrolu sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı farklılık vardır. Yapılan etki büyüklüğü (Cohen's d) analizine göre .55 olarak bulunmuş olup Cohen'e (1985) göre bu değer orta etki kategorisindedir. Ayrıca bu sonuçlara göre kadrolu sınıf öğretmenlerinin iş yorgunluğu düzeyleri sözleşmeli sınıf öğretmenlerinden daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 8. Yaş Faktörüne Göre Sınıf Öğretmenlerinin Gerçeklik Şoku ve Alt Boyutlarının Betimsel İstatistik Sonuçları

		Grup	N	Ort.	ss.
Gerçeklik Şoku Toplam		24-29 yaş	62	44.35	11.39
		30-34 yaş	37	43.50	12.65
		35 40 yaş	24	44.17	9.95
Yetersizlik Yaşama	Duygusu	24-29 yaş	62	14.44	3.916
		30-34 yaş	37	13.92	4.627
		35 40 yaş	24	14.63	3.449
Okul Beklentileri		24-29 yaş	62	14.23	4.190
		30-34 yaş	37	14.38	4.232
		35 40 yaş	24	14.13	3.768
Sınıf Yönetiminde Zorlanma		24-29 yaş	62	15.69	4.147
		30-34 yaş	37	15.19	4.830
		35 40 yaş	24	15.42	3.977

Tablo 9. Yaş Faktörüne Göre Sınıf Öğretmenlerinin Gerçeklik Şoku ve Alt Boyutlarının Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	Kaynak	Kareler Topl.	Sd.	Kareler Ort.	F	p
Gerçeklik Şoku Toplam	Gruplar arası	17.832	2	8.916	.067	.93
	Gruplar içi	15956.77	120	132.973		
	Toplam	15974.60	122			
Yetersizlik Duygusu Yaşama	Gruplar arası	9.01	2	4.505	.273	.76
	Gruplar içi	1979.624	120	16.497		
	Toplam	1988.634	122			
Okul Beklentileri	Gruplar arası	1.021	2	.510	.030	.97
	Gruplar içi	2042.166	120	17.018		
	Toplam	2043.187	122			
Sınıf Yönetiminde Zorlanma	Gruplar arası	6.045	2	3.023	.161	.85
	Gruplar içi	2252.686	120	18.772		
	Toplam	2258.732	122			

* $p<.05$

Yaş faktörüne göre sınıf öğretmenlerinin gerçeklik şoku ve alt boyutlarının tek yönlü ANOVA sonuçlarının gösterildiği Tablo 9’da sınıf öğretmenlerinin gerçeklik şoku ve alt boyutları arasında anlamlı fark bulunamamıştır ($F(122)=.067$; $p>.05$), ($F(122)=.273$; $p>.05$), ($F(122)=.030$; $p>.05$), ($F(122)=.161$; $p>.05$). Bu çalışmada etki büyüklüğü (η^2) .01 olarak bulunmuştur. Cohen’e (1985) göre bu değer küçük etki kategorisindedir

Tablo 10. Yaş Faktörüne Göre Sınıf Öğretmenlerinin Üç Boyutlu İş Yorgunluğu ve Alt Boyutlarının Betimsel İstatistik Sonuçları

	Yaş	N	Ort.	Std. sap
3B İş Yorgunluğu Toplam	24-29 yaş	62	64.39	16.408
	30-34 yaş	37	68.38	16.342
	35 40 yaş	24	60.17	16.177
Fiziksel Yorgunluk	24-29 yaş	62	22.98	5.661
	30-34 yaş	37	23.65	5.702
	35 40 yaş	24	21.71	5.009
Zihinsel Yorgunluk	24-29 yaş	62	22.27	5.792
	30-34 yaş	37	23.32	5.543
	35 40 yaş	24	19.79	5.763
Duygusal Yorgunluk	24-29 yaş	62	19.13	6.595
	30-34 yaş	37	21.41	6.366
	35 40 yaş	24	18.67	6.343

Tablo 11. Yaş Faktörüne Göre Sınıf Öğretmenlerinin Üç Boyutlu İş Yorgunluğu ve Alt Boyutlarının Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	Kaynak	Kareler Topl.	Sd.	Kareler Ort.	F	p
3B İş Yorgunluğu Toplam	Gruplar arası	999.417	2	499.708	1.871	.158
	Gruplar içi	32056.746	120	267.140		
	Toplam	33056.163	122			
Fiziksel Yorgunluk	Gruplar arası	55.105	2	27.553	.893	.412
	Gruplar içi	3702.375	120	30.853		
	Toplam	3757.480	122			
Zihinsel Yorgunluk	Gruplar arası	185.221	2	92.610	2.838	.063
	Gruplar içi	3916.405	120	32.637		
	Toplam	4101.626	122			
Duygusal Yorgunluk	Gruplar arası	153.382	2	76.691	1.827	.165
	Gruplar içi	5037.220	120	41.977		
	Toplam	5190.602	122			

* $p<.05$

Yaş faktörüne göre sınıf öğretmenlerinin üç boyutlu iş yorgunluğu ve alt boyutlarının tek yönlü ANOVA sonuçlarının gösterildiği Tablo 11’de sınıf öğretmenlerinin iş yorgunluğu ve alt boyutları arasında anlamlı fark bulunamamıştır ($F(122)= 1.871$; $p>.05$), ($F(122)= .893$; $p>.05$), ($F(122)= 2.838$; $p>.05$), ($F(122)= 1.827$; $p>.05$). Bu çalışmada etki büyüklüğü (η^2) .03 olarak bulunmuştur. Cohen’e (1985) göre bu değer küçük etki kategorisindedir.

Tablo 12. Deneyim Yılı Faktörüne Göre Sınıf Öğretmenlerinin Gerçeklik Şoku ve Alt Boyutlarının Betimsel İstatistik Sonuçları

		Deneyim Yılı	N	Ort.	Std. sap
Gerçeklik Şoku Toplam		1-4 yıl	55	43.05	10.723
		5-8 yıl	37	45.08	13.724
		9-20 yıl	31	44.61	9.800
Yetersizlik Yaşama	Duygusu	1-4 yıl	55	13.87	3.687
		5-8 yıl	37	14.70	4.760
		9-20 yıl	31	14.65	3.738
Okul Beklentileri		1-4 yıl	55	13.85	3.870
		5-8 yıl	37	14.62	4.878
		9-20 yıl	31	14.52	3.472
Sınıf Yönetiminde Zorlanma		1-4 yıl	55	15.33	4.096
		5-8 yıl	37	15.76	4.856
		9-20 yıl	31	15.45	4.081

Tablo 12. Deneyim Yılı Faktörüne Göre Sınıf Öğretmenlerinin Gerçeklik Şoku ve Alt Boyutlarının Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	Kaynak	Kareler Topl.	Sd.	Kareler Ort.	F	p
Gerçeklik Şoku Toplam	Gruplar arası	103.654	2	51.827	.392	.677
	Gruplar içi	15870.948	120	132.258		
	Toplam	15974.602	122			
Yetersizlik Duygusu Yaşama	Gruplar arası	19.699	2	9.849	.600	.550
	Gruplar içi	1968.936	120	16.408		
	Toplam	1988.634	122			
Okul Beklentileri	Gruplar arası	15.906	2	7.953	.471	.626
	Gruplar içi	2027.281	120	16.894		
	Toplam	2043.187	122			
Sınıf Yönetiminde Zorlanma	Gruplar arası	4.134	2	2.067	.110	.896
	Gruplar içi	2254.597	120	18.788		
	Toplam	2258.732	122			

* $p<.05$

Deneyim yılı faktörüne göre sınıf öğretmenlerinin gerçeklik şoku ve alt boyutlarının tek yönlü ANOVA sonuçlarının gösterildiği Tablo 12’de sınıf öğretmenlerinin gerçeklik şoku ve alt boyutlarının arasında anlamlı fark bulunamamıştır ($F(122)= .392$; $p>.05$), ($F(122)= .600$; $p>.05$), ($F(122)= .471$; $p>.05$), ($F(122)= .110$; $p>.05$). Bu çalışmada etki büyüklüğü (η^2) .01 olarak bulunmuştur. Cohen’e (1985) göre bu değer küçük etki kategorisindedir.

Tablo 13. Deneyim Yılı Faktörüne Göre Sınıf Öğretmenlerinin Üç Boyutlu İş Yorgunluğu ve Alt Boyutlarının Betimsel İstatistik Sonuçları

	Deneyim Yılı	N	Ort.	Std. sap
Üç Boyutlu İş Yorgunluğu Toplam	1-4 yıl	55	63.49	16.858
	5-8 yıl	37	67.62	15.849
	9-20 yıl	31	63.61	16.568
Fiziksel Yorgunluk	1-4 yıl	55	22.49	5.928
	5-8 yıl	37	23.73	5.053
	9-20 yıl	31	22.77	5.494
Zihinsel Yorgunluk	1-4 yıl	55	22.00	6.107
	5-8 yıl	37	22.86	5.529
	9-20 yıl	31	21.39	5.625
Duygusal Yorgunluk	1-4 yıl	55	19.00	6.529
	5-8 yıl	37	21.03	6.278
	9-20 yıl	31	19.45	6.772

Tablo 14. Deneyim Yılı Faktörüne Göre Sınıf Öğretmenlerinin Üç Boyutlu İş Yorgunluğu ve Alt Boyutlarının Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	Kaynak	Kareler Topl.	Sd.	Kareler Ort.	F	p
Üç Boyutlu İş Yorgunluğu Toplam	Gruplar arası	432.360	2	216.180	.795	.454
	Gruplar içi	32623.803	120	271.865		
	Toplam	33056.163	122			
Fiziksel Yorgunluk	Gruplar arası	35.018	2	17.509	.564	.570
	Gruplar içi	3722.462	120	31.021		
	Toplam	3757.480	122			
Zihinsel Yorgunluk	Gruplar arası	37.947	2	18.973	.560	.573
	Gruplar içi	4063.679	120	33.864		
	Toplam	4101.626	122			
Duygusal Yorgunluk	Gruplar arası	93.951	2	46.976	1.106	.334
	Gruplar içi	5096.650	120	42.472		
	Toplam	5190.602	122			

* $p<.05$

Deneyim yılı faktörüne göre sınıf öğretmenlerinin üç boyutlu iş yorgunluğu ve alt boyutlarının tek yönlü ANOVA sonuçlarının gösterildiği Tablo 14'te sınıf öğretmenlerinin iş yorgunluğu ve alt boyutlarının arasında anlamlı fark bulunamamıştır ($F(122)=.795$; $p>.05$), ($F(122)=.564$; $p>.05$), ($F(122)=.573$; $p>.05$), ($F(122)=.334$; $p>.05$). Bu çalışmada etki büyüklüğü (η^2) .01 olarak bulunmuştur. Cohen'e (1985) göre bu değer küçük etki kategorisindedir.

Tablo 15. *Görev Yaptığı Sınıf Seviyesi Faktörüne Göre Sınıf Öğretmenlerinin Gerçeklik Şoku ve Alt Boyutlarının Betimsel İstatistik Sonuçları*

	Sınıf	N	Ort.	Std. sap
Gerçeklik Şoku Toplam	1	31	45.74	13.041
	2	27	41.30	9.848
	3	31	43.52	10.484
	4	34	45.21	11.941
Yetersizlik Yaşama	1	31	14.94	4.746
	2	27	13.33	3.113
	3	31	14.23	3.584
	4	34	14.62	4.383
Okul Beklentileri	1	31	14.81	4.460
	2	27	13.00	3.246
	3	31	14.26	4.195
	4	34	14.74	4.209
Sınıf Yönetiminde Zorlanma	1	31	16.00	4.879
	2	27	14.96	4.363
	3	31	15.03	3.962
	4	34	15.85	4.091

Tablo 16. *Görev Yaptığı Sınıf Seviyesi Faktörüne Göre Sınıf Öğretmenlerinin Gerçeklik Şoku ve Alt Boyutlarının Tek Yönlü ANOVA Sonuçları*

	Kaynak	Kareler Topl.	Sd.	Kareler Ort.	F	p
Gerçeklik Şoku Toplam	Gruplar arası	347.736	3	115.912	.883	.45
	Gruplar içi	15626.866	119	131.318		
	Toplam	15974.602	122			
Yetersizlik Duygusu Yaşama	Gruplar arası	41.314	3	13.771	.842	.47
	Gruplar içi	1947.320	119	16.364		
	Toplam	1988.634	122			
Okul Beklentileri	Gruplar arası	59.795	3	19.932	1.196	.31
	Gruplar içi	1983.392	119	16.667		
	Toplam	2043.187	122			
Sınıf Yönetiminde Zorlanma	Gruplar arası	26.536	3	8.845	.472	.70
	Gruplar içi	2232.195	119	18.758		
	Toplam	2258.732	122			

* $p<.05$

Görev yaptığı sınıf seviyesi faktörüne göre sınıf öğretmenlerinin gerçeklik şoku ve alt boyutlarının tek yönlü ANOVA sonuçlarının gösterildiği Tablo 16’da sınıf öğretmenlerinin gerçeklik şoku ve alt boyutlarının arasında anlamlı fark bulunamamıştır ($F(122)=.883$; $p>.05$), ($F(122)=.842$; $p>.05$), ($F(122)=1.196$; $p>.05$), ($F(122)=.472$; $p>.05$). Bu çalışmada etki büyüklüğü (η^2) .02 olarak bulunmuştur. Cohen’e (1985) göre bu değer küçük etki kategorisindedir.

Tablo 17. Sınıfta Bulunan Öğrenci Sayısı Faktörüne Göre Sınıf Öğretmenlerinin Üç Boyutlu İş Yorgunluğu ve Alt Boyutlarının Betimsel İstatistik Sonuçları

	Sınıf	N	Ort.	Std. sap
3B İş Yorgunluğu Toplam	1	31	64.32	16.497
	2	27	61.93	14.613
	3	31	68.06	15.483
	4	34	64.41	18.734
Fiziksel Yorgunluk	1	31	23.03	5.666
	2	27	21.48	4.886
	3	31	24.39	4.364
	4	34	22.68	6.691
Zihinsel Yorgunluk	1	31	21.84	5.934
	2	27	21.41	4.830
	3	31	22.81	6.036
	4	34	22.26	6.312
Duygusal Yorgunluk	1	31	19.45	6.109
	2	27	19.04	5.913
	3	31	20.87	7.084
	4	34	19.47	6.960

Tablo 18. Sınıfta Bulunan Öğrenci Sayısı Faktörüne Göre Sınıf Öğretmenlerinin Üç Boyutlu İş Yorgunluğu ve Alt Boyutlarının Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Kaynak	Kareler Topl.	Sd.	Kareler Ort.	F	p
3B İş Yorgunluğu Toplam	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	565.430 32490.732 33056.163	3 119 122	188.477 273.031	.690 .56
Fiziksel Yorgunluk	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	124.975 3632.504 3757.480	3 119 122	41.658 30.525	1.365 .25
Zihinsel Yorgunluk	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	31.458 4070.168 4101.626	3 119 122	10.486 34.203	.307 .82
Duygusal Yorgunluk	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	58.007 5132.595 5190.602	3 119 122	19.336 43.131	.448 .72

* $p<.05$

Sınıfta bulunan öğrenci sayısı faktörüne göre sınıf öğretmenlerinin üç boyutlu iş yorgunluğu ve alt boyutlarının tek yönlü ANOVA sonuçlarının gösterildiği Tablo 18’de sınıf öğretmenlerinin üç boyutlu iş yorgunluğu ve alt boyutlarının arasında anlamlı fark bulunamamıştır ($F(122)= .690$; $p>.05$), ($F(122)= 1.365$; $p>.05$), ($F(122)= .307$; $p>.05$), ($F(122)= .448$; $p>.05$). Bu çalışmada etki büyüklüğü (η^2) .01 olarak bulunmuştur. Cohen’e (1985) göre bu değer küçük etki kategorisindedir.

Tablo 19. Sınıfta Bulunan Öğrenci Sayısı Faktörüne Göre Sınıf Öğretmenlerinin Gerçeklik Şoku ve Alt Boyutlarının Betimsel İstatistik Sonuçları

		Öğrenci Sayısı	N	Ort.	Std. sap
Gerçeklik Şoku Toplam		4-13 Öğrenci	15	39.80	11.490
		14-18 Öğrenci	22	42.14	10.195
		19-23 Öğrenci	30	45.13	10.776
		24-28 Öğrenci	40	43.68	11.224
		29 -38 Öğrenci	16	49.63	13.598
Yetersizlik Yaşama	Duygusu	4-13 Öğrenci	15	13.20	4.212
		14-18 Öğrenci	22	13.55	3.306
		19-23 Öğrenci	30	14.73	3.787
		24-28 Öğrenci	40	14.30	4.090
		29 -38 Öğrenci	16	15.69	5.003
Okul Beklentileri		4-13 Öğrenci	15	12.87	3.739
		14-18 Öğrenci	22	13.45	3.648
		19-23 Öğrenci	30	14.43	4.006
		24-28 Öğrenci	40	14.13	4.046
		29 -38 Öğrenci	16	16.63	4.689
Sınıf Yönetiminde Zorlanma		4-13 Öğrenci	15	13.73	4.044
		14-18 Öğrenci	22	15.14	4.257
		19-23 Öğrenci	30	15.97	3.996
		24-28 Öğrenci	40	15.25	4.259
		29 -38 Öğrenci	16	17.31	4.949

Tablo 20. Sınıfta Bulunan Öğrenci Sayısı Faktörüne Göre Sınıf Öğretmenlerinin Gerçeklik Şoku ve Alt Boyutlarının Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	Kaynak	Kareler Topl.	Sd.	Kareler Ort.	F	p
Gerçeklik Şoku Toplam	Gruplar	889.619	4	222.405	1.740	.14
	Gruplar arası					
	Gruplar içi	15084.983	118	127.839		
	Toplam	15974.602	122			
Yetersizlik Duygusu Yaşama	Gruplar	67.075	4	16.769	1.030	.39
	Gruplar arası					
	Gruplar içi	1921.559	118	16.284		
	Toplam	1988.634	122			
Okul Beklentileri	Gruplar	134.507	4	33.627	2.079	.08
	Gruplar arası					
	Gruplar içi	1908.680	118	16.175		
	Toplam	2043.187	122			
Sınıf Yönetiminde Zorlanma	Gruplar	111.303	4	27.826	1.529	.19
	Gruplar arası					
	Gruplar içi	2147.428	118	18.199		
	Toplam	2258.732	122			

* $p < .05$

Sınıfta bulunan öğrenci sayısı faktörüne göre sınıf öğretmenlerinin gerçeklik şoku ve alt boyutlarının tek yönlü ANOVA sonuçlarının gösterildiği Tablo 20’de sınıf öğretmenlerinin gerçeklik şoku ve alt boyutları arasında anlamlı fark bulunamamıştır ($F(122)= 1.740$; $p>.05$), ($F(122)= 1.030$; $p>.05$), ($F(122)=2.079$; $p>.05$), ($F(122)=1.529$; $p>.05$). Bu çalışmada etki büyüklüğü (η^2) .05 olarak bulunmuştur. Cohen’e (1985) göre bu değer küçük etki kategorisindedir.

Tablo 21. *Sınıfta Bulunan Öğrenci Sayısı Faktörüne Göre Sınıf Öğretmenlerinin Üç Boyutlu İş Yorgunluğu ve Alt Boyutlarının Betimsel İstatistik Sonuçları*

		Öğrenci Sayısı	N	Ort.	Std. sap
Üç Boyutlu İş Yorgunluğu Toplam	İş	4-13 Öğrenci	15	66.27	13.843
		14-18 Öğrenci	22	59.18	16.843
		19-23 Öğrenci	30	64.20	15.608
		24-28 Öğrenci	40	63.08	17.160
		29 -38 Öğrenci	16	76.31	13.879
Fiziksel Yorgunluk		4-13 Öğrenci	15	23.27	4.317
		14-18 Öğrenci	22	21.00	6.149
		19-23 Öğrenci	30	22.80	4.845
		24-28 Öğrenci	40	22.63	6.196
		29 -38 Öğrenci	16	26.31	4.110
Zihinsel Yorgunluk		4-13 Öğrenci	15	22.00	5.529
		14-18 Öğrenci	22	20.50	6.216
		19-23 Öğrenci	30	21.83	5.590
		24-28 Öğrenci	40	21.65	5.994
		29 -38 Öğrenci	16	26.06	3.974
Duygusal Yorgunluk		4-13 Öğrenci	15	21.00	4.660
		14-18 Öğrenci	22	17.68	6.549
		19-23 Öğrenci	30	19.57	6.532
		24-28 Öğrenci	40	18.80	6.454
		29 -38 Öğrenci	16	23.94	6.777

Tablo 22. *Sınıfta Bulunan Öğrenci Sayısı Faktörüne Göre Sınıf Öğretmenlerinin Üç Boyutlu İş Yorgunluğu ve Alt Boyutlarının Tek Yönlü ANOVA Sonuçları*

	Kaynak	Kareler Topl.	Sd.	Kareler Ort.	F	p
3B İş Yorgunluğu Toplam	Gruplar arası	2976.944	4	744.236	2.920	.02*
	Gruplar içi	30079.219	118	254.909		
	Toplam	33056.163	122			
Fiziksel Yorgunluk	Gruplar arası	270.934	4	67.733	2.292	.06
	Gruplar içi	3486.546	118	29.547		
	Toplam	3757.480	122			
Zihinsel Yorgunluk	Gruplar arası	317.922	4	79.480	2.479	.04*
	Gruplar içi	3783.704	118	32.065		
	Toplam	4101.626	122			
Duygusal Yorgunluk	Gruplar arası	435.125	4	108.781	2.699	.03*
	Gruplar içi	4755.477	118	40.301		
	Toplam	5190.602	122			

* $p < .05$

Sınıfta bulunan öğrenci sayısı faktörüne göre sınıf öğretmenlerinin üç boyutlu iş yorgunluğu ve alt boyutlarının tek yönlü ANOVA sonuçlarının gösterildiği Tablo 22’de sınıf öğretmenlerinin iş yorgunluğu ve alt boyutlarında üç boyutlu iş yorgunluğu toplam ($F(122)= 2.920;p<.05$), zihinsel yorgunluk ($F(122)= 2.479;p<.05$) ile duygusal yorgunluk puanları ($F(122)= 2.699;p<.05$) arasında anlamlı fark bulunmuştur. Anlamlı testin hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için Scheffe testi yapılmıştır. Scheffe testi sonuçlarına göre üç boyutlu iş yorgunluğu toplam puanlarında sınıfında 14-18 öğrenci bulunan sınıf öğretmenleri ile sınıfında 29-38 öğrenci bulunan sınıf öğretmenleri arasında sınıfında 29-38 öğrenci bulunan sınıf öğretmenleri lehine (Ort.14-18 öğrenci=59.18, Ort.29-38 öğrenci=76.31), zihinsel yorgunluk puanlarında sınıfında 14-18 öğrenci bulunan sınıf öğretmenleri ile sınıfında 29-38 öğrenci bulunan sınıf öğretmenleri arasında sınıfında 29-38 öğrenci bulunan sınıf öğretmenleri lehine (Ort.14-18 öğrenci=20.50, Ort.29-38 öğrenci=26.06) ve duygusal yorgunluk puanlarında sınıfında 14-18 öğrenci bulunan sınıf öğretmenleri ile sınıfında 29-38 öğrenci bulunan sınıf öğretmenleri arasında sınıfında 29-38 öğrenci bulunan sınıf öğretmenleri lehine (Ort.14-18 öğrenci=17.68, Ort.29-38 öğrenci=23.94) anlamlı fark bulunmuştur. Bu çalışmada etki büyüklüğü (η^2) .09 olarak bulunmuştur. Cohen (1985)’ e göre bu değer orta etki kategorisinde olmakla birlikte sınıf öğretmenlerinin sınıfta bulunan öğrenci sayısı ile ilgili varyansın %9’unu öğrenci sayısından kaynaklandığını göstermektedir.

Tablo 23. *Haftalık Ders Yüğü Faktörüne Göre Sınıf Öğretmenlerinin Gerçeklik Şoku ve Alt Boyutlarının Betimsel İstatistik Sonuçları*

		Ders Yüğü	N	Ort.	Std. sap
Gerçeklik Şoku Toplam		20-30 Saat	40	44.23	9.799
		30-34 Saat	72	43.85	12.604
		35-44 Saat	11	44.82	9.693
Yetersizlik Yaşama	Duygusu	20-30 Saat	40	14.43	3.441
		30-34 Saat	72	14.13	4.360
		35-44 Saat	11	15.18	4.070
Okul Beklentileri		20-30 Saat	40	14.35	3.505
		30-34 Saat	72	14.24	4.413
		35-44 Saat	11	14.00	4.243
Sınıf Yönetiminde Zorlanma		20-30 Saat	40	15.45	3.902
		30-34 Saat	72	15.49	4.690
		35-44 Saat	11	15.64	3.202

Tablo 24. Haftalık Ders Yüğü Faktörüne Göre Sınıf Öğretmenlerinin Gerçeklik Şoku ve Alt Boyutlarının Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	Kaynak	Kareler Topl.	Sd.	Kareler Ort.	F	p
Gerçeklik	Gruplar arası	10.671	2	5.335	.040	.96
Şoku	Gruplar içi	15963.931	120	133.033		
Toplam	Toplam	15974.602	122			
Yetersizlik	Gruplar arası	11.348	2	5.674	.344	.70
Duygusu	Gruplar içi	1977.286	120	16.477		
Yaşama	Toplam	1988.634	122			
Okul	Gruplar arası	1.101	2	.550	.032	.96
Beklentileri	Gruplar içi	2042.086	120	17.017		
	Toplam	2043.187	122			
Sınıf	Gruplar arası	.300	2	.150	.008	.99
Yönetiminde	Gruplar içi	2258.432	120	18.820		
Zorlanma	Toplam	2258.732	122			

* $p < .05$

Haftalık ders yüğü faktörüne göre sınıf öğretmenlerinin gerçeklik şoku ve alt boyutlarının tek yönlü ANOVA sonuçlarının gösterildiğı Tablo 24'te sınıf öğretmenlerinin gerçeklik şoku ve alt boyutları arasında anlamlı fark bulunamamıştır ($F(122) = .040$; $p > .05$), ($F(122) = .344$; $p > .05$), ($F(122) = .032$; $p > .05$), ($F(122) = .008$; $p > .05$). Bu çalışmada etki büyüklüğü (η^2) .01 olarak bulunmuştur. Cohen'e (1985) göre bu değer küçük etki kategorisindedir.

Tablo 25. Haftalık Ders Yüğü Faktörüne Göre Sınıf Öğretmenlerinin Üç Boyutlu İş Yorgunluğu ve Alt Boyutlarının Betimsel İstatistik Sonuçları

	Grup	N	Ort.	Std. sap
3B İş Yorgunluğu	20-30 Saat	40	65.47	14.882
Toplam	30-34 Saat	72	64.07	17.655
	35-44 Saat	11	66.73	14.799
Fiziksel Yorgunluk	20-30 Saat	40	23.03	5.041
	30-34 Saat	72	22.63	5.942
	35-44 Saat	11	24.64	4.696
Zihinsel Yorgunluk	20-30 Saat	40	22.33	4.984
	30-34 Saat	72	21.76	6.254
	35-44 Saat	11	23.55	5.681
Duygusal Yorgunluk	20-30 Saat	40	20.13	6.346
	30-34 Saat	72	19.68	6.622
	35-44 Saat	11	18.55	6.962

Tablo 26. *Haftalık Ders Yüğü Faktörüne Göre Sınıf Öğretmenlerinin Üç Boyutlu İş Yorgunluğu ve Alt Boyutlarının Tek Yönlü ANOVA Sonuçları*

	Kaynak	Kareler Topl.	Sd.	Kareler Ort.	F	p
3B	İş Gruplar arası	97.353	2	48.677	.177	.83
Yorgunluğu	Gruplar içi	32958.810	120	274.657		
Toplam	Toplam	33056.163	122			
Fiziksel	Gruplar arası	39.084	2	19.542	.631	.53
Yorgunluk	Gruplar içi	3718.395	120	30.987		
	Toplam	3757.480	122			
Zihinsel	Gruplar arası	33.138	2	16.569	.489	.61
Yorgunluk	Gruplar içi	4068.488	120	33.904		
	Toplam	4101.626	122			
Duygusal	Gruplar arası	21.847	2	10.923	.254	.77
Yorgunluk	Gruplar içi	5168.755	120	43.073		
	Toplam	5190.602	122			

* $p < .05$

Haftalık ders yüğü faktörüne göre sınıf öğretmenlerinin üç boyutlu iş yorgunluğu ve alt boyutlarının tek yönlü ANOVA sonuçlarının gösterildiği Tablo 26’da sınıf öğretmenlerinin üç boyutlu iş yorgunluğu ve alt boyutları arasında anlamlı fark bulunamamıştır ($F(122) = .177$; $p > .05$), ($F(122) = .631$; $p > .05$), ($F(122) = .615$; $p > .05$), ($F(122) = .776$; $p > .05$). Bu çalışmada etki büyüklüğü (η^2) .01 olarak bulunmuştur. Cohen’e (1985) göre bu değer küçük etki kategorisindedir.

Tablo 27. *Algılanan Ekonomik Durum Faktörüne Göre Sınıf Öğretmenlerinin Gerçeklik Şoku ve Alt Boyutlarının Betimsel İstatistik Sonuçları*

		Ekonomik Dur.	N	Ort.	Std. sap
Gerçeklik Şoku	Toplam	Çok Zayıf	15	44.93	14.533
		Zayıf	30	45.23	11.334
		İyi	35	41.43	11.786
		Orta	43	45.07	10.037
Yetersizlik	Duygusu	Çok Zayıf	15	15.33	4.923
Yaşama		Zayıf	30	14.73	4.433
		İyi	35	13.37	4.291
		Orta	43	14.44	3.088
Okul Beklentileri		Çok Zayıf	15	14.53	4.926
		Zayıf	30	14.87	3.989
		İyi	35	12.86	3.882
		Orta	43	14.86	3.883
Sınıf	Yönetiminde	Çok Zayıf	15	15.07	5.298
Zorlanma		Zayıf	30	15.63	4.189
		İyi	35	15.20	4.497
		Orta	43	15.77	3.963

Tablo 28. *Algılanan Ekonomik Durum Faktörüne Göre Sınıf Öğretmenlerinin Gerçeklik Şoku ve Alt Boyutlarının Tek Yönlü ANOVA Sonuçları*

	Kaynak	Kareler Topl.	Sd.	Kareler Ort.	F	p
Gerçeklik Şoku Toplam	Gruplar arası	338.939	3	112.980	.860	.46
	Gruplar içi	15635.662	119	131.392		
	Toplam	15974.602	122			
Yetersizlik Duygusu Yaşama	Gruplar arası	52.658	3	17.553	1.079	.36
	Gruplar içi	1935.976	119	16.269		
	Toplam	1988.634	122			
Okul Beklentileri	Gruplar arası	96.538	3	32.179	1.967	.12
	Gruplar içi	1946.649	119	16.358		
	Toplam	2043.187	122			
Sınıf Yönetiminde Zorlanma	Gruplar arası	9.557	3	3.186	.169	.91
	Gruplar içi	2249.174	119	18.901		
	Toplam	2258.732	122			

* $p < .05$

Algılanan ekonomik durum faktörüne göre sınıf öğretmenlerinin gerçeklik şoku ve alt boyutlarının tek yönlü ANOVA sonuçlarının gösterildiği Tablo 28’de sınıf öğretmenlerinin gerçeklik şoku ve alt boyutları arasında anlamlı fark bulunamamıştır ($F(122) = .860$; $p > .05$), ($F(122) = 1.079$; $p > .05$), ($F(122) = 1.967$; $p > .05$), ($F(122) = .169$; $p > .05$). Bu çalışmada etki büyüklüğü (η^2) .02 olarak bulunmuştur. Cohen’e (1985) göre bu değer küçük etki kategorisindedir.

Tablo 29. *Algılanan Ekonomik Durum Faktörüne Göre Sınıf Öğretmenlerinin Üç Boyutlu İş Yorgunluğu ve Alt Boyutlarının Betimsel İstatistik Sonuçları*

	Ekonomik Dur.	N	Ort.	Std. sap
3B İş Yorgunluğu Toplam	Çok Zayıf	15	71.20	16.310
	Zayıf	30	69.40	13.148
	İyi	35	61.60	17.304
	Orta	43	61.86	17.015
Fiziksel Yorgunluk	Çok Zayıf	15	25.53	5.181
	Zayıf	30	24.37	4.575
	İyi	35	21.60	6.035
	Orta	43	22.12	5.526
Zihinsel Yorgunluk	Çok Zayıf	15	24.20	6.050
	Zayıf	30	23.57	4.876
	İyi	35	21.09	5.888
	Orta	43	21.19	6.013
Duygusal Yorgunluk	Çok Zayıf	15	21.47	5.780
	Zayıf	30	21.47	5.929
	İyi	35	18.91	6.608
	Orta	43	18.56	6.902

Tablo 30. *Algılanan Ekonomik Durum Faktörüne Göre Sınıf Öğretmenlerinin Üç Boyutlu İş Yorgunluğu ve Alt Boyutlarının Tek Yönlü ANOVA Sonuçları*

	Kaynak	Kareler Topl.	Sd.	Kareler Ort.	F	p
3B	İş Gruplar arası	1979.000	3	659.667	2.526	.06
Yorgunluğu	Gruplar içi	31077.163	119	261.153		
Toplam	Toplam	33056.163	122			
Fiziksel	Gruplar arası	253.961	3	84.654	2.875	.03*
Yorgunluk	Gruplar içi	3503.519	119	29.441		
	Toplam	3757.480	122			
Zihinsel	Gruplar arası	202.605	3	67.535	2.061	.10
Yorgunluk	Gruplar içi	3899.021	119	32.765		
	Toplam	4101.626	122			
Duygusal	Gruplar arası	218.054	3	72.685	1.739	.16
Yorgunluk	Gruplar içi	4972.548	119	41.786		
	Toplam	5190.602	122			

* $p < .05$

Algılanan ekonomik durum faktörüne göre sınıf öğretmenlerinin üç boyutlu iş yorgunluğu ve alt boyutlarının tek yönlü ANOVA sonuçlarının gösterildiği Tablo 30’da sınıf öğretmenlerinin üç boyutlu iş yorgunluğu ve alt boyutlarında fiziksel yorgunluk boyutunda anlamlı bir fark bulunmuştur ($F(122) = 2.875$; $p < .05$). Anlamlı testin hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için Scheffe testi yapılmıştır. Scheffe testi sonuçlarına göre fiziksel yorgunluk boyutunda algılanan ekonomik durumu çok zayıf bulan sınıf öğretmenleri ile algılanan ekonomik durumu iyi bulan öğretmenler arasında algılanan ekonomik durumu iyi bulan sınıf öğretmenlerin lehine (Ort. Çok zayıf=25.53, Ort. İyi=22.12) anlamlı fark bulunmuştur. Diğer boyutlarda üç boyutlu iş yorgunluğu toplam ($F(122) = 2.526$; $p > .05$), zihinsel yorgunluk ($F(122) = 2.875$; $p > .05$) ile duygusal yorgunluk puanları ($F(122) = 1.739$; $p > .05$) arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Bu çalışmada etki büyüklüğü (η^2) .06 olarak bulunmuştur. Cohen (1985)’e göre bu değer orta etki kategorisinde olmakla birlikte sınıf öğretmenlerinin algılanan ekonomik durumla ilgili varyansın %6’sını sınıf öğretmenlerinin algıladığı ekonomik durumdan kaynaklandığını göstermektedir.

Tablo 31. *Serbest Zaman Faaliyetlerine Yeterince Katılabilme Faktörüne Göre Sınıf Öğretmenlerinin Gerçeklik Şoku ve Alt Boyutlarının Betimsel İstatistik Sonuçları*

		Serbest zaman	N	Ort.	Std. sap
Gerçeklik Şoku Toplam		Evet	14	40.14	12.733
		Hayır	42	46.38	12.169
		Kısmen	67	43.42	10.536
Yetersizlik Duygusu Yaşama		Evet	14	13.71	4.480
		Hayır	42	14.71	4.391
		Kısmen	67	14.19	3.743
Okul Beklentileri		Evet	14	12.43	4.183
		Hayır	42	15.60	4.173
		Kısmen	67	13.79	3.824
Sınıf Yönetiminde Zorlanma		Evet	14	14.00	4.707
		Hayır	42	16.07	4.545
		Kısmen	67	15.43	4.042

Tablo 32. *Serbest Zaman Faaliyetlerine Yeterince Katılabilme Faktörüne Göre Sınıf Öğretmenlerinin Gerçeklik Şoku ve Alt Boyutlarının Tek Yönlü ANOVA Sonuçları*

	Kaynak	Kareler Topl.	Sd.	Kareler Ort.	F	p
Gerçeklik Şoku Toplam	Gruplar arası	468.684	2	234.342	1.814	.17
	Gruplar içi	15505.918	120	129.216		
	Toplam	15974.602	122			
Yetersizlik Duygusu Yaşama	Gruplar arası	12.728	2	6.364	.386	.68
	Gruplar içi	1975.906	120	16.466		
	Toplam	1988.634	122			
Okul Beklentileri	Gruplar arası	136.565	2	68.282	4.298	.02*
	Gruplar içi	1906.622	120	15.889		
	Toplam	2043.187	122			
Sınıf Yönetiminde Zorlanma	Gruplar arası	45.498	2	22.749	1.233	.29
	Gruplar içi	2213.233	120	18.444		
	Toplam	2258.732	122			

* $p < .05$

Serbest zaman faaliyetlerine yeterince katılabilme faktörüne göre sınıf öğretmenlerinin gerçeklik şoku ve alt boyutlarının tek yönlü ANOVA sonuçlarının gösterildiği Tablo 32’de sınıf öğretmenlerinin gerçeklik şoku ve alt boyutlarında okul beklentileri boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($F(122) = 4.298$; $p < .05$). Anlamlı testin hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için Scheffe testi yapılmıştır. Scheffe testi sonuçlarına göre okul beklentileri boyutunda serbest zaman faaliyetlerine yeterince katılma durumuna hayır

cevabını verenler ile serbest zaman faaliyetlerine yeterince katılma durumuna evet cevabını verenler arasında serbest zaman faaliyetlerine yeterince katılma durumuna hayır cevabını veren sınıf öğretmenlerinin lehine (Ort. hayır=15.60, Ort. evet=12.43) anlamlı fark bulunmuştur. Bununla birlikte diğer alt boyutlarda gerçeklik şoku toplam ($F(122)= 1.814$; $p>.05$), yetersizlik duygusu yaşama ($F(122)= .386$; $p>.05$) ile sınıf yönetiminde zorlanma puanlarında ($F(122)= 1.233$; $p>.05$) anlamlı fark bulunamamıştır. Bu çalışmada etki büyüklüğü (η^2) .02 olarak bulunmuştur. Cohen (1985)' e göre bu değer küçük etki kategorisindedir.

Tablo 33. Serbest Zaman Faaliyetlerine Yeterince Katılabilme Faktörüne Göre Sınıf Öğretmenlerinin Üç Boyutlu İş Yorgunluğu ve Alt Boyutlarının Betimsel İstatistik Sonuçları

	Serbest Zaman	N	Ort.	Std. sap
3B İş Yorgunluğu	Evet	14	48.93	19.793
Toplam	Hayır	42	69.14	16.316
	Kısmen	67	65.33	13.878
Fiziksel Yorgunluk	Evet	14	18.64	7.890
	Hayır	42	24.26	5.522
	Kısmen	67	23.00	4.549
Zihinsel Yorgunluk	Evet	14	17.14	7.574
	Hayır	42	23.69	5.533
	Kısmen	67	22.15	5.001
Duygusal Yorgunluk	Evet	14	13.14	6.769
	Hayır	42	21.19	6.356
	Kısmen	67	20.18	5.810

Tablo 34. Serbest Zaman Faaliyetlerine Yeterince Katılabilme Faktörüne Göre Sınıf Öğretmenlerinin Üç Boyutlu İş Yorgunluğu ve Alt Boyutlarının Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	Kaynak	Kareler Topl.	Sd.	Kareler Ort.	F	p
3B İş Yorgunluğu	Gruplar arası	4337.315	2	2168.658	9.062	.00*
	Gruplar içi	28718.848	120	239.324		
Toplam	Toplam	33056.163	122			
Fiziksel Yorgunluk	Gruplar arası	332.146	2	166.073	5.818	.00*
	Gruplar içi	3425.333	120	28.544		
	Toplam	3757.480	122			
Zihinsel Yorgunluk	Gruplar arası	450.428	2	225.214	7.402	.00*
	Gruplar içi	3651.198	120	30.427		
	Toplam	4101.626	122			
Duygusal Yorgunluk	Gruplar arası	710.560	2	355.280	9.516	.00*
	Gruplar içi	4480.041	120	37.334		
	Toplam	5190.602	122			

* $p<.05$

Serbest zaman faaliyetlerine yeterince katılabilme faktörüne göre sınıf öğretmenlerinin üç boyutlu iş yorgunluğu ve alt boyutlarının tek yönlü ANOVA sonuçlarının gösterildiği Tablo 34'te sınıf öğretmenlerinin üç boyutlu iş yorgunluğu ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($F(122)= 9.062$; $p<.05$), ($F(122)= 5.818$; $p<.05$), ($F(122)= 7.402$; $p<.05$), ($F(122)= 9.516$; $p<.05$). Anlamlı testin hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için Scheffe testi yapılmıştır. Scheffe testi sonuçlarına göre üç boyutlu iş yorgunluğu toplamında serbest zaman faaliyetlerine yeterince katılma durumuna hayır cevabını veren sınıf öğretmenleri ile serbest zaman faaliyetlerine yeterince katılma durumuna evet cevabını veren sınıf öğretmenleri arasında serbest zaman faaliyetlerine yeterince katılma durumuna hayır cevabını veren sınıf öğretmenlerinin lehine (Ort. hayır=69.14, Ort. evet=48.93) ve serbest zaman faaliyetlerine yeterince katılma durumuna evet cevabını veren sınıf öğretmenleri ile serbest zaman faaliyetlerine yeterince katılma durumuna kısmen cevabını veren sınıf öğretmenleri arasında serbest zaman faaliyetlerine yeterince katılma durumuna kısmen cevabını veren sınıf öğretmenlerinin lehine (Ort. kısmen=65.33, Ort. evet=48.93) anlamlı fark bulunmuştur. Fiziksel yorgunluk boyutunda serbest zaman faaliyetlerine yeterince katılma durumuna hayır cevabını verenler ile serbest zaman faaliyetlerine yeterince katılma durumuna evet cevabını verenler arasında serbest zaman faaliyetlerine yeterince katılma durumuna hayır cevabını veren sınıf öğretmenlerinin lehine (Ort. hayır=24.26, Ort. evet=18.64) ve serbest zaman faaliyetlerine yeterince katılma durumuna kısmen cevabını verenler ile serbest zaman faaliyetlerine yeterince katılma durumuna evet cevabını verenler arasında serbest zaman faaliyetlerine yeterince katılma durumuna kısmen cevabını veren sınıf öğretmenlerinin lehine (Ort. kısmen=23.00, Ort. evet=18.64) anlamlı fark bulunmuştur. Zihinsel yorgunluk boyutunda serbest zaman faaliyetlerine yeterince katılma durumuna hayır cevabını verenler ile serbest zaman faaliyetlerine yeterince katılma durumuna evet cevabını verenler arasında serbest zaman faaliyetlerine yeterince katılma durumuna hayır cevabını veren sınıf öğretmenlerinin lehine (Ort. hayır=23.69, Ort. evet=17.14) ve serbest zaman faaliyetlerine yeterince katılma durumuna kısmen cevabını verenler ile serbest zaman faaliyetlerine yeterince katılma durumuna evet cevabını verenler arasında serbest zaman faaliyetlerine yeterince katılma durumuna kısmen cevabını veren sınıf öğretmenlerinin lehine (Ort. kısmen=22.15, Ort. evet=17.14) anlamlı fark bulunmuştur. Duygusal yorgunluk boyutunda serbest zaman faaliyetlerine yeterince katılma durumuna hayır cevabını verenler ile serbest zaman faaliyetlerine yeterince katılma durumuna evet cevabını verenler arasında serbest zaman faaliyetlerine yeterince katılma durumuna hayır cevabını veren sınıf öğretmenlerinin lehine (Ort. hayır=21.19, Ort. evet=13.14) ve serbest zaman

faaliyetlerine yeterince katılma durumuna kısmen cevabını verenler ile serbest zaman faaliyetlerine yeterince katılma durumuna evet cevabını verenler arasında serbest zaman faaliyetlerine yeterince katılma durumuna kısmen cevabını veren sınıf öğretmenlerinin lehine (Ort. kısmen=20.18, Ort. evet=13.14) anlamlı fark bulunmuştur. Bu çalışmada etki büyüklüğü (η^2) .14 olarak bulunmuştur. Cohen'e (1985) göre bu değer büyük etki kategorisinde olmakla birlikte sınıf öğretmenlerinin serbest zamana yeterince katılabilme durumu ile ilgili varyansın %14'ünün serbest zamana az katıldığından kaynakladığı görülmektedir.

Tablo 35. *Daha Fazla Serbest Zamana Sahip Olmayı İsteme Faktörüne Göre Sınıf Öğretmenlerinin Gerçeklik Şoku ve Alt Boyutlarının Betimsel İstatistik Sonuçları*

		Serb. Zam. İste.	N	Ort.	Std. sap
Gerçeklik Şoku Toplam	Evet		103	44.23	11.290
	Hayır		8	40.88	12.322
	Kısmen		12	44.67	12.872
Yetersizlik Duygusu Yaşama	Evet		103	14.33	3.947
	Hayır		8	13.63	4.689
	Kısmen		12	14.67	4.677
Okul Beklentileri	Evet		103	14.35	4.046
	Hayır		8	12.63	3.852
	Kısmen		12	14.50	4.739
Sınıf Yönetiminde Zorlanma	Evet		103	15.55	4.333
	Hayır		8	14.63	4.565
	Kısmen		12	15.50	4.167

Tablo 36. *Daha Fazla Serbest Zamana Sahip Olmayı İsteme Faktörüne Göre Sınıf Öğretmenlerinin Gerçeklik Şoku ve Alt Boyutlarının Tek Yönlü ANOVA Sonuçları*

	Kaynak	Kareler Topl.	Sd.	Kareler Ort.	F	p
Gerçeklik Şoku Toplam	Gruplar arası	88.652	2	44.326	.335	.71
	Gruplar içi	15885.949	120	132.383		
	Toplam	15974.602	122			
Yetersizlik Duygusu Yaşama	Gruplar arası	5.316	2	2.658	.161	.85
	Gruplar içi	1983.318	120	16.528		
	Toplam	1988.634	122			
Okul Beklentileri	Gruplar arası	22.895	2	11.447	.680	.51
	Gruplar içi	2020.292	120	16.836		
	Toplam	2043.187	122			
Sınıf Yönetiminde Zorlanma	Gruplar arası	6.400	2	3.200	.171	.84
	Gruplar içi	2252.331	120	18.769		
	Toplam	2258.732	122			

* $p < .05$

Daha fazla serbest zamana sahip olmayı isteme faktörüne göre sınıf öğretmenlerinin gerçeklik şoku ve alt boyutlarının tek yönlü ANOVA sonuçlarının gösterildiği Tablo 36’da sınıf öğretmenlerinin gerçeklik şoku ve alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır ($F(122)=.335$; $p>.05$), ($F(122)=.161$; $p>.05$), ($F(122)=.680$; $p>.05$), ($F(122)=.171$; $p>.05$). Bu çalışmada etki büyüklüğü (η^2) .01 olarak bulunmuştur. Cohen’e (1985) göre bu değer küçük etki büyüklüğü olarak kabul edilmektedir.

Tablo 37. *Daha Fazla Serbest Zamana Sahip Olmayı İsteme Faktörüne Göre Sınıf Öğretmenlerinin Üç Boyutlu İş Yorgunluğu ve Alt Boyutlarının Betimsel İstatistik Sonuçları*

	Serb. Zam. İste.	N	Ort.	Std. sap
3B İş Yorgunluğu	Evet	103	66.60	16.411
Toplam	Hayır	8	49.38	14.282
	Kısmen	12	59.25	11.871
Fiziksel Yorgunluk	Evet	103	23.67	5.314
	Hayır	8	17.50	5.606
	Kısmen	12	20.25	5.029
Zihinsel Yorgunluk	Evet	103	22.69	5.816
	Hayır	8	16.50	4.840
	Kısmen	12	20.83	4.064
Duygusal Yorgunluk	Evet	103	20.24	6.655
	Hayır	8	15.38	4.897
	Kısmen	12	18.17	5.202

Tablo 38. *Daha Fazla Serbest Zamana Sahip Olmayı İsteme Faktörüne Göre Sınıf Öğretmenlerinin Üç Boyutlu İş Yorgunluğu ve Alt Boyutlarının Tek Yönlü ANOVA Sonuçları*

	Kaynak	Kareler Topl.	Sd.	Kareler Ort.	F	p
3B İş Yorgunluğu	Gruplar arası	2607.358	2	1303.679	5.138	.00*
Toplam	Gruplar içi	30448.805	120	253.740		
	Toplam	33056.163	122			
Fiziksel Yorgunluk	Gruplar arası	378.453	2	189.226	6.720	.00*
	Gruplar içi	3379.027	120	28.159		
	Toplam	3757.480	122			
Zihinsel Yorgunluk	Gruplar arası	305.901	2	152.951	4.835	.01*
	Gruplar içi	3795.725	120	31.631		
	Toplam	4101.626	122			
Duygusal Yorgunluk	Gruplar arası	208.128	2	104.064	2.506	.08
	Gruplar içi	4982.474	120	41.521		
	Toplam	5190.602	122			

* $p<.05$

Daha fazla serbest zamana sahip olmayı isteme faktörüne göre sınıf öğretmenlerinin üç boyutlu iş yorgunluğu ve alt boyutlarının tek yönlü ANOVA sonuçlarının gösterildiği Tablo 38’de sınıf öğretmenlerinin üç boyutlu iş yorgunluğu ve alt boyutları arasında üç boyutlu iş yorgunluğu toplam boyutunda ($F(122)= 5.138$; $p<.05$), fiziksel yorgunluk boyutunda ($F(122)= 6.720$; $p<.05$) ile zihinsel yorgunluk boyutunda ($F(122)= 4.835$; $p<.05$) anlamlı bir fark bulunmuştur. Bununla birlikte duygusal yorgunluk boyutunda anlamlı farklılık bulunmamıştır ($F(122)= 2.506$; $p>.05$). Anlamlı testin hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için Scheffe testi yapılmıştır. Scheffe testi sonuçlarına göre üç boyutlu iş yorgunluğu boyutunda daha fazla serbest zamana sahip olmayı istemeye evet cevabını verenler ile daha fazla serbest zamana sahip olmayı istemeye hayır cevabını verenler arasında daha fazla serbest zamana sahip olmayı istemeye evet cevabı veren sınıf öğretmenlerin lehine (Ort. evet=66.60, Ort. hayır=49.38), fiziksel yorgunluk boyutunda daha fazla serbest zamana sahip olmayı istemeye evet cevabını verenler ile daha fazla serbest zamana sahip olmayı istemeye hayır cevabını verenler arasında daha fazla serbest zamana sahip olmayı istemeye evet cevabı veren sınıf öğretmenlerin lehine (Ort. evet=23.67, Ort. hayır=17.50) ve zihinsel yorgunluk boyutunda daha fazla serbest zamana sahip olmayı istemeye evet cevabını verenler ile daha fazla serbest zamana sahip olmayı istemeye hayır cevabını verenler arasında daha fazla serbest zamana sahip olmayı istemeye evet cevabı veren sınıf öğretmenlerin lehine (Ort. evet=22.69, Ort. hayır=16.50) anlamlı fark bulunmuştur. Bu çalışmada etki büyüklüğü (η^2) .07 olarak bulunmuştur. Cohen’e (1985) göre bu değer orta etki kategorisinde olmakla birlikte sınıf öğretmenlerinin daha fazla serbest zamana sahip olma isteği ile ilgili varyansın %7’sini daha fazla serbest zamana sahip olmayı istemesinden kaynaklandığını göstermektedir.

Tablo 39. *Günlük Serbest Zamana Vakit Ayırma Faktörüne Göre Sınıf Öğretmenlerinin Gerçeklik Şoku ve Alt Boyutlarının Betimsel İstatistik Sonuçları*

		Vakit Ayırma	N	Ort.	Std. sap
Gerçeklik Şoku Toplam		Hiç Kalmıyor	8	54.00	16.449
		1-2 Saat	37	43.30	9.863
		3-4 Saat	47	43.15	10.962
		5 Saat ve Üzeri	31	43.77	11.829
Yetersizlik Duygusu Yaşama		Hiç Kalmıyor	8	18.38	5.553
		1-2 Saat	37	13.78	3.489
		3-4 Saat	47	14.15	3.989
		5 Saat ve Üzeri	31	14.16	3.908
Okul Beklentileri		Hiç Kalmıyor	8	17.13	5.768
		1-2 Saat	37	14.57	3.671
		3-4 Saat	47	13.74	4.147
		5 Saat ve Üzeri	31	13.90	3.867
Sınıf Yönetiminde Zorlanma		Hiç Kalmıyor	8	18.50	6.141
		1-2 Saat	37	14.95	3.749
		3-4 Saat	47	15.26	3.898
		5 Saat ve Üzeri	31	15.71	4.839

Tablo 40. *Günlük Serbest Zamana Vakit Ayırma Faktörüne Göre Sınıf Öğretmenlerinin Gerçeklik Şoku ve Alt Boyutlarının Tek Yönlü ANOVA Sonuçları*

	Kaynak	Kareler Topl.	Sd.	Kareler Ort.	F	p
Gerçeklik Şoku Toplam	Gruplar arası	853.495	3	284.498	2.239	.08
	Gruplar içi	15121.107	119	127.068		
	Toplam	15974.602	122			
Yetersizlik Duygusu Yaşama	Gruplar arası	144.338	3	48.113	3.104	.02*
	Gruplar içi	1844.296	119	15.498		
	Toplam	1988.634	122			
Okul Beklentileri	Gruplar arası	85.585	3	28.528	1.734	.16
	Gruplar içi	1957.602	119	16.450		
	Toplam	2043.187	122			
Sınıf Yönetiminde Zorlanma	Gruplar arası	87.517	3	29.172	1.599	.19
	Gruplar içi	2171.215	119	18.246		
	Toplam	2258.732	122			

* $p < .05$

Günlük serbest zamana vakit ayırma faktörüne göre sınıf öğretmenlerinin gerçeklik şoku ve alt boyutlarının tek yönlü ANOVA sonuçlarının gösterildiği Tablo 40'ta sınıf öğretmenlerinin gerçeklik şoku ve alt boyutlarında yetersizlik duygusu yaşama boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($F(122)= 3.104$;

$p<.05$). Bununla birlikte gerçeklik şoku toplam boyutunda ($F(122)= 2.239$; $p>.05$), okul beklentileri boyutunda ($F(122)= 1.734$; $p>.05$) ile sınıf yönetiminde zorlanma boyutunda ($F(122)= 1.599$; $p>.05$) anlamlı farklılık bulunmamıştır. Anlamlı testin hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için Scheffe testi yapılmıştır. Scheffe testi sonuçlarına göre yetersizlik duygusu yaşama boyutunda günlük serbest zamana vakit ayırma faktörüne hiç kalmıyor cevabını verenler ile günlük serbest zamana vakit ayırma faktörüne 1-2 saat cevabını verenler arasında günlük serbest zamana vakit ayırma faktörüne hiç kalmıyor cevabını veren sınıf öğretmenlerinin lehine (Ort. hiç kalmıyor=18.38, Ort. 1-2 saat=13.78) anlamlı fark bulunmuştur. Bu çalışmada etki büyüklüğü (η^2) .06 olarak bulunmuştur. Cohen'e (1985) göre bu değer orta etki kategorisinde olmakla birlikte sınıf öğretmenlerinin günlük serbest zamana vakit ayırma ile ilgili varyansın %6'sının yetersizlik duygusu yaşamasından kaynaklandığını göstermektedir.

Tablo 41. *Günlük Serbest Zamana Vakit Ayırma Faktörüne Göre Sınıf Öğretmenlerinin Üç Boyutlu İş Yorgunluğu ve Alt Boyutlarının Betimsel İstatistik Sonuçları*

	Vakit Ayırma	N	Ort.	Std. sap
3B İş Yorgunluğu Toplam	Hiç Kalmıyor	8	76.88	13.695
	1-2 Saat	37	72.24	13.095
	3-4 Saat	47	58.77	17.695
	5 Saat ve Üzeri	31	61.81	14.098
Fiziksel Yorgunluk	Hiç Kalmıyor	8	25.88	4.970
	1-2 Saat	37	25.19	4.109
	3-4 Saat	47	21.64	6.180
	5 Saat ve Üzeri	31	21.45	5.214
Zihinsel Yorgunluk	Hiç Kalmıyor	8	25.88	5.566
	1-2 Saat	37	24.54	4.592
	3-4 Saat	47	20.38	6.378
	5 Saat ve Üzeri	31	20.84	4.940
Duygusal Yorgunluk	Hiç Kalmıyor	8	25.13	4.486
	1-2 Saat	37	22.51	5.650
	3-4 Saat	47	16.74	6.958
	5 Saat ve Üzeri	31	19.52	4.946

Tablo 42. *Günlük Serbest Zamana Vakit Ayırma Faktörüne Göre Sınıf Öğretmenlerinin Üç Boyutlu İş Yorgunluğu ve Alt Boyutlarının Tek Yönlü ANOVA Sonuçları*

	Kaynak	Kareler Topl.	Sd.	Kareler Ort.	F	p
3B İş Yorgunluğu Toplam	Gruplar	5205.213	3	1735.071	7.414	.000*
	Gruplar içi	27850.950	119	234.042		
	Toplam	33056.163	122			
Fiziksel Yorgunluk	Gruplar	404.401	3	134.800	4.784	.003*
	Gruplar içi	3353.079	119	28.177		
	Toplam	3757.480	122			
Zihinsel Yorgunluk	Gruplar	522.262	3	174.087	5.788	.001*
	Gruplar içi	3579.364	119	30.079		
	Toplam	4101.626	122			
Duygusal Yorgunluk	Gruplar	939.805	3	313.268	8.770	.000*
	Gruplar içi	4250.796	119	35.721		
	Toplam	5190.602	122			

* $p < .05$

Günlük serbest zamana vakit ayırma faktörüne göre sınıf öğretmenlerinin üç boyutlu iş yorgunluğu ve alt boyutlarının tek yönlü ANOVA sonuçlarının gösterildiği Tablo 42’de sınıf öğretmenlerinin üç boyutlu iş yorgunluğu ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($F(122)= 7.414$; $p<.05$), ($F(122)= 4.784$; $p<.05$), ($F(122)= 5.788$; $p<.05$), ($F(122)= 8.770$; $p<.05$). Anlamlı testin hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için Scheffe testi yapılmıştır. Scheffe testi sonuçlarına göre üç boyutlu iş yorgunluğu toplamında günlük serbest zamana vakit ayırma faktörüne hiç kalmıyor cevabını verenler ile günlük serbest zamana vakit ayırma faktörüne 3-4 saat cevabını verenler arasında günlük serbest zamana vakit ayırma faktörüne hiç kalmıyor cevabını veren sınıf öğretmenlerinin lehine (Ort. hiç kalmıyor=76.88, Ort. 3-4 saat=58.77) ve günlük serbest zamana vakit ayırma faktörüne 1-2 saat cevabını verenler ile günlük serbest zamana vakit ayırma faktörüne 3-4 saat cevabını verenler arasında günlük serbest zamana vakit ayırma faktörüne 1-2 saat cevabını veren sınıf öğretmenlerinin lehine (Ort. 1-2 saat=72.24, Ort. 3-4 saat=58.77) anlamlı fark bulunmuştur. Fiziksel yorgunluk boyutunda günlük serbest zamana vakit ayırma faktörüne 1-2 saat cevabını verenler ile günlük serbest zamana vakit ayırma faktörüne 3-4 saat cevabını verenler arasında günlük serbest zamana vakit ayırma faktörüne 1-2 saat cevabını veren sınıf öğretmenlerinin lehine (Ort. 1-2 saat=25.19, Ort. 3-4 saat=21.64) ve günlük serbest zamana vakit

ayırma faktörüne 3-4 saat cevabını verenler ile günlük serbest zamana vakit ayırma faktörüne 5 saat ve üzeri cevabını verenler arasında günlük serbest zamana vakit ayırma faktörüne 3-4 saat cevabını veren sınıf öğretmenlerinin lehine (Ort. 1-2 saat=21.64, Ort. 3-4 saat=21.45) anlamlı farklılık bulunmuştur. Zihinsel yorgunluk boyutunda günlük serbest zamana vakit ayırma faktörüne 1-2 saat cevabını verenler ile günlük serbest zamana vakit ayırma faktörüne 3-4 saat cevabını verenler arasında günlük serbest zamana vakit ayırma faktörüne 1-2 saat cevabını veren sınıf öğretmenlerinin lehine (Ort. 1-2 saat=24.54, Ort. 3-4 saat=20.38) anlamlı farklılık bulunmuştur. Duygusal yorgunluk boyutunda günlük serbest zamana vakit ayırma faktörüne hiç kalmıyor cevabını verenler ile günlük serbest zamana vakit ayırma faktörüne 3-4 saat cevabını verenler arasında günlük serbest zamana vakit ayırma faktörüne hiç kalmıyor cevabını veren sınıf öğretmenlerinin lehine (Ort. hiç kalmıyor=25.13, Ort. 3-4 saat=16.74) ve günlük serbest zamana vakit ayırma faktörüne 1-2 saat cevabını verenler ile günlük serbest zamana vakit ayırma faktörüne 3-4 saat cevabını verenler arasında günlük serbest zamana vakit ayırma faktörüne 1-2 saat cevabını veren sınıf öğretmenlerinin lehine (Ort. 1-2 saat=22.51, Ort. 3-4 saat=16.74) anlamlı fark bulunmuştur. Bu çalışmada etki büyüklüğü (η^2) .15 olarak bulunmuştur. Cohen'e (1985) göre bu değer büyük etki kategorisinde olmakla birlikte öğrencilerin günlük serbest zamana vakit ayırma ile ilgili varyansın %15'ni iş yorgunluğundan kaynaklandığını göstermektedir.

Tablo 43. *Bir Gün İçerisinde Serbest Zaman Faaliyetlerine Katılım Sıklığı Faktörüne Göre Sınıf Öğretmenlerinin Gerçeklik Şoku ve Alt Boyutlarının Betimsel İstatistik Sonuçları*

		Katılım Sıklığı	N	Ort.	Std. sap
Gerçeklik Şoku Toplam		Hiç	13	48.15	15.832
		1 Saat	46	43.57	10.978
		2 Saat	43	44.58	11.354
		3 Saat ve Üzeri	21	41.52	9.363
Yetersizlik Yaşama	Duygusu	Hiç	13	15.85	5.595
		1 Saat	46	14.09	3.926
		2 Saat	43	14.47	4.014
		3 Saat ve Üzeri	21	13.57	3.140
Okul Beklentileri		Hiç	13	16.00	5.431
		1 Saat	46	14.46	3.982
		2 Saat	43	14.26	4.012
		3 Saat ve Üzeri	21	12.71	3.227
Sınıf Zorlanma	Yönetiminde	Hiç	13	16.31	5.468
		1 Saat	46	15.02	4.118
		2 Saat	43	15.86	4.389
		3 Saat ve Üzeri	21	15.24	3.885

Tablo 44. *Bir Gün İçerisinde Serbest Zaman Faaliyetlerine Katılım Sıklığı Faktörüne Göre Sınıf Öğretmenlerinin Gerçeklik Şoku ve Alt Boyutlarının Tek Yönlü ANOVA Sonuçları*

	Kaynak	Kareler Topl.	Sd.	Kareler Ort.	F	p
Gerçeklik	Gruplar arası	375.902	3	125.301	.956	.416
Şoku	Gruplar içi	15598.700	119	131.082		
Toplam	Toplam	15974.602	122			
Yetersizlik	Gruplar arası	45.449	3	15.150	.928	.430
Duygusu	Gruplar içi	1943.185	119	16.329		
Yaşama	Toplam	1988.634	122			
Okul	Gruplar arası	91.302	3	30.434	1.855	.141
Beklentileri	Gruplar içi	1951.885	119	16.402		
	Toplam	2043.187	122			
Sınıf	Gruplar arası	26.012	3	8.671	.462	.709
Yönetiminde	Gruplar içi	2232.720	119	18.762		
Zorlanma	Toplam	2258.732	122			

* $p < .05$

Bir gün içerisinde serbest zaman faaliyetlerine katılım sıklığı faktörüne göre sınıf öğretmenlerinin gerçeklik şoku ve alt boyutlarının tek yönlü ANOVA sonuçlarının gösterildiği Tablo 44'te sınıf öğretmenlerinin gerçeklik şoku ve alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($F(122) = .956$; $p > .05$), ($F(122) = .928$; $p > .05$), ($F(122) = 1.855$; $p > .05$), ($F(122) = .462$; $p > .05$). Bu çalışmada etki büyüklüğü (η^2) .02 olarak bulunmuştur. Cohen'e (1985) göre bu değer küçük etki kategorisinde olduğu kabul edilmektedir.

Tablo 45. *Bir Gün İçerisinde Serbest Zaman Faaliyetlerine Katılım Sıklığı Faktörüne Göre Sınıf Öğretmenlerinin Üç Boyutlu İş Yorgunluğu ve Alt Boyutlarının Betimsel İstatistik Sonuçları*

	Katılım Sıklığı	N	Ort.	Std. sap
3B İş Yorgunluğu	Hiç	13	71.08	14.215
Toplam	1 Saat	46	67.63	17.922
	2 Saat	43	62.42	15.219
	3 Saat ve Üzeri	21	59.38	15.341
Fiziksel Yorgunluk	Hiç	13	24.54	5.532
	1 Saat	46	23.57	5.799
	2 Saat	43	22.58	5.193
	3 Saat ve Üzeri	21	21.29	5.614
Zihinsel Yorgunluk	Hiç	13	23.92	5.024
	1 Saat	46	22.96	6.243
	2 Saat	43	21.33	5.388
	3 Saat ve Üzeri	21	20.71	5.841

Duygusal Yorgunluk	Hiç	13	22.62	5.561
	1 Saat	46	21.11	7.069
	2 Saat	43	18.51	6.041
	3 Saat ve Üzeri	21	17.38	5.757

Tablo 46. *Bir Gün İçerisinde Serbest Zaman Faaliyetlerine Katılım Sıklığı Faktörüne Göre Sınıf Öğretmenlerinin Üç Boyutlu İş Yorgunluğu ve Alt Boyutlarının Tek Yönlü ANOVA Sonuçları*

	Kaynak	Kareler Topl.	Sd.	Kareler Ort.	F	p
3B İş Yorgunluğu	Gruplar arası	1741.105	3	580.368	2.205	.09
	Gruplar içi	31315.058	119	263.152		
	Toplam	33056.163	122			
Fiziksel Yorgunluk	Gruplar arası	114.194	3	38.065	1.243	.29
	Gruplar içi	3643.286	119	30.616		
	Toplam	3757.480	122			
Zihinsel Yorgunluk	Gruplar arası	143.062	3	47.687	1.434	.23
	Gruplar içi	3958.564	119	33.265		
	Toplam	4101.626	122			
Duygusal Yorgunluk	Gruplar arası	375.372	3	125.124	3.092	.03*
	Gruplar içi	4815.230	119	40.464		
	Toplam	5190.602	122			

* $p < .05$

Bir gün içerisinde serbest zaman faaliyetlerine katılım sıklığı faktörüne göre sınıf öğretmenlerinin üç boyutlu iş yorgunluğu ve alt boyutlarının tek yönlü ANOVA sonuçlarının gösterildiği Tablo 46’da sınıf öğretmenlerinin üç boyutlu iş yorgunluğu ve alt boyutlarında duygusal yorgunluk boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($F(122) = 3.092$; $p < .05$). Bununla birlikte üç boyutlu iş yorgunluğu toplam boyutunda ($F(122) = 2.205$; $p > .05$), fiziksel yorgunluk boyutunda ($F(122) = 1.243$; $p > .05$) ve zihinsel yorgunluk boyutunda ($F(122) = 1.434$; $p > .05$) anlamlı fark bulunamamıştır. Anlamlı testin hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için Scheffe testi yapılmıştır. Scheffe testi sonuçlarına göre duygusal yorgunluk boyutunda bir gün içerisinde serbest zaman faaliyetlerine katılım sıklığı faktörüne hiç cevabını verenler ile bir gün içerisinde serbest zaman faaliyetlerine katılım sıklığı faktörüne 3 saat ve üzeri cevabını verenler arasında bir gün içerisinde serbest zaman faaliyetlerine katılım sıklığı faktörüne hiç cevabını veren sınıf öğretmenlerinin lehine (Ort. hiç=22.62, Ort. 3 saat ve üzeri=17.38) anlamlı fark bulunmuştur. Bu çalışmada etki büyüklüğü (η^2) .05 olarak bulunmuştur. Cohen’e (1985) göre bu değer büyük etki kategorisinde olmakla birlikte sınıf öğretmenlerinin bir gün içerisinde serbest zaman

faaliyetlerine katılım sıklığı ile ilgili varyansın %5’ni duygusal yorgunluktan kaynaklandığı bilinmektedir.

Tablo 47. *Bir Hafta İçerisinde Serbest Zaman Faaliyetlerine Katılım Sıklığı Faktörüne Göre Sınıf Öğretmenlerinin Gerçeklik Şoku ve Alt Boyutlarının Betimsel İstatistik Sonuçları*

		Katılım Sıklığı	N	Ort.	Std. sap
Gerçeklik Şoku Toplam		Hiç	11	44.36	15.141
		1 Gün	37	44.43	11.226
		2 Gün	52	43.69	11.112
		3 Gün ve Üzeri	23	44.13	11.351
Yetersizlik Yaşama	Duygusu	Hiç	11	14.09	5.522
		1 Gün	37	14.59	3.804
		2 Gün	52	14.06	3.837
		3 Gün ve Üzeri	23	14.57	4.283
Okul Beklentileri		Hiç	11	14.55	4.906
		1 Gün	37	14.54	4.141
		2 Gün	52	14.21	4.007
		3 Gün ve Üzeri	23	13.74	4.025
Sınıf Yönetiminde Zorlanma		Hiç	11	15.73	5.641
		1 Gün	37	15.30	3.893
		2 Gün	52	15.42	4.399
		3 Gün ve Üzeri	23	15.83	4.282

Tablo 48. *Bir Hafta İçerisinde Serbest Zaman Faaliyetlerine Katılım Sıklığı Faktörüne Göre Sınıf Öğretmenlerinin Gerçeklik Şoku ve Alt Boyutlarının Tek Yönlü ANOVA Sonuçları*

	Kaynak	Kareler Topl.	Sd.	Kareler Ort.	F	p
Gerçeklik Şoku Toplam	Gruplar arası	13.289	3	4.430	.033	.992
	Gruplar içi	15961.312	119	134.129		
	Toplam	15974.602	122			
Yetersizlik Duygusu Yaşama	Gruplar arası	8.327	3	2.776	.167	.919
	Gruplar içi	1980.307	119	16.641		
	Toplam	1988.634	122			
Okul Beklentileri	Gruplar arası	10.163	3	3.388	.198	.897
	Gruplar içi	2033.024	119	17.084		
	Toplam	2043.187	122			
Sınıf Yönetiminde Zorlanma	Gruplar arası	4.824	3	1.608	.085	.968
	Gruplar içi	2253.908	119	18.940		
	Toplam	2258.732	122			

* $p < .05$

Bir hafta içerisinde serbest zaman faaliyetlerine katılım sıklığı faktörüne göre sınıf öğretmenlerinin gerçeklik şoku ve alt boyutlarının tek yönlü ANOVA sonuçlarının gösterildiği Tablo 48’de sınıf öğretmenlerinin gerçeklik şoku ve alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunamamıştır ($F(122)= .033$; $p>.05$), ($F(122)= .167$; $p>.05$), ($F(122)= .198$; $p>.05$), ($F(122)= .085$; $p>.05$). Bu çalışmada etki büyüklüğü (η^2) .01 olarak bulunmuştur. Cohen’e (1985) göre bu değer küçük etki kategorisinde olduğu bilinmektedir.

Tablo 49. *Bir Hafta İçerisinde Serbest Zaman Faaliyetlerine Katılım Sıklığı Faktörüne Göre Sınıf Öğretmenlerinin Üç Boyutlu İş Yorgunluğu ve Alt Boyutlarının Betimsel İstatistik Sonuçları*

	Katılım Sıklığı	N	Ort.	Std. sap
3B İş Yorgunluğu Toplam	Hiç	11	68.45	18.113
	1 Gün	37	69.03	15.130
	2 Gün	52	65.54	15.528
	3 Gün ve Üzeri	23	54.39	16.389
Fiziksel Yorgunluk	Hiç	11	22.73	6.358
	1 Gün	37	24.03	4.822
	2 Gün	52	23.71	5.211
	3 Gün ve Üzeri	23	19.52	5.984
Zihinsel Yorgunluk	Hiç	11	23.00	5.899
	1 Gün	37	23.41	5.063
	2 Gün	52	22.35	5.597
	3 Gün ve Üzeri	23	19.04	6.547
Duygusal Yorgunluk	Hiç	11	22.73	6.574
	1 Gün	37	21.59	6.171
	2 Gün	52	19.48	6.375
	3 Gün ve Üzeri	23	15.83	5.773

Tablo 50. *Bir Hafta İçerisinde Serbest Zaman Faaliyetlerine Katılım Sıklığı Faktörüne Göre Sınıf Öğretmenlerinin Üç Boyutlu İş Yorgunluğu ve Alt Boyutlarının Tek Yönlü ANOVA Sonuçları*

	Kaynak	Kareler Topl.	Sd.	Kareler Ort.	F	p
3B İş Yorgunluğu Toplam	Gruplar	3328.061	3	1109.354	4.441	.00*
	Gruplar içi	29728.102	119	249.816		
	Toplam	33056.163	122			
Fiziksel Yorgunluk	Gruplar	343.913	3	114.638	3.996	.01*
	Gruplar içi	3413.567	119	28.685		
	Toplam	3757.480	122			
Zihinsel Yorgunluk	Gruplar	289.981	3	96.660	3.018	.03*
	Gruplar içi	3811.645	119	32.031		
	Toplam	4101.626	122			
Duygusal Yorgunluk	Gruplar	581.216	3	193.739	5.002	.03*
	Gruplar içi	4609.386	119	38.734		
	Toplam	5190.602	122			

* $p < .05$

Bir hafta içerisinde serbest zaman faaliyetlerine katılım sıklığı faktörüne göre sınıf öğretmenlerinin üç boyutlu iş yorgunluğu ve alt boyutlarının tek yönlü ANOVA sonuçlarının gösterildiği Tablo 50’de sınıf öğretmenlerinin üç boyutlu iş yorgunluğu ve alt boyutları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. ($F(122)=4.441$; $p<.05$), ($F(122)=3.996$; $p<.05$), ($F(122)=3.018$; $p<.05$), ($F(122)=5.002$; $p<.05$). Anlamlı testin hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için Scheffe testi yapılmıştır. Scheffe testi sonuçlarına göre üç boyutlu iş yorgunluğu toplam boyutunda bir hafta içerisinde serbest zaman faaliyetlerine katılım sıklığı faktörüne 1 gün cevabını verenler ile 3 gün ve üzeri cevap verenler arasında bir hafta içerisinde serbest zaman faaliyetlerine katılım sıklığı faktörüne 1 gün cevabını veren sınıf öğretmenlerinin lehine (Ort. 1 gün=69.03, Ort. 3 gün ve üzeri=54.39) anlamlı farklılık bulunmuştur. Fiziksel yorgunluk boyutunda bir hafta içerisinde serbest zaman faaliyetlerine katılım sıklığı faktörüne 1 gün cevabını verenler ile 3 gün ve üzeri cevap verenler arasında bir hafta içerisinde serbest zaman faaliyetlerine katılım sıklığı faktörüne 1 gün cevabını veren sınıf öğretmenlerinin lehine (Ort. 1 gün=14.03, Ort. 3 gün ve üzeri=19.52) ve bir hafta içerisinde serbest zaman faaliyetlerine katılım sıklığı faktörüne 2 gün cevabını verenler ile 3 gün ve üzeri cevap verenler arasında bir hafta içerisinde serbest zaman faaliyetlerine katılım sıklığı faktörüne 2 gün cevabını veren sınıf

öğretmenlerinin lehine (Ort. 2 gün=23.71, Ort. 3 gün ve üzeri=19.52) anlamlı farklılık bulunmuştur. Zihinsel yorgunluk boyutunda bir hafta içerisinde serbest zaman faaliyetlerine katılım sıklığı faktörüne 1 gün cevabını verenler ile 3 gün ve üzeri cevap verenler arasında bir hafta içerisinde serbest zaman faaliyetlerine katılım sıklığı faktörüne 1 gün cevabını veren sınıf öğretmenlerinin lehine (Ort. 1 gün=23.41, Ort. 3 gün ve üzeri=19.04) anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Duygusal yorgunluk boyutunda bir hafta içerisinde serbest zaman faaliyetlerine katılım sıklığı faktörüne hiç cevabını verenler ile 3 gün ve üzeri cevap verenler arasında bir hafta içerisinde serbest zaman faaliyetlerine katılım sıklığı faktörüne hiç cevabını veren sınıf öğretmenlerinin lehine (Ort. hiç=22.73, Ort. 3 gün ve üzeri=15.83) ve bir hafta içerisinde serbest zaman faaliyetlerine katılım sıklığı faktörüne 1 gün cevabını verenler ile 3 gün ve üzeri cevap verenler arasında bir hafta içerisinde serbest zaman faaliyetlerine katılım sıklığı faktörüne 1 gün cevabını veren sınıf öğretmenlerinin lehine (Ort. 1 gün=21.59, Ort. 3 gün ve üzeri=15.83) anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu çalışmada etki büyüklüğü (η^2) .10 olarak bulunmuştur. Cohen'e (1985) göre bu değer orta etki kategorisinde olmakla birlikte sınıf öğretmenlerinin bir hafta içerisinde serbest zaman faaliyetlerine katılım sıklığı ile ilgili varyansın %10'unu iş yorgunluğundan kaynaklandığını göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki gerçeklik şoku ile iş yorgunlukları arasında ilişki incelenmesi için Pearson Korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

Tablo 51. Gerçeklik Şoku Faktörü ve Üç Boyutlu İş Yorgunluğu Faktörü Arasındaki İlişkiyi Açıklayan Pearson Korelasyon Analizi

	3B İş Yorgunluğu	Fiziksel	Zihinsel	Duygusal
	Toplam	Yorgunluk	Yorgunluk	Yorgunluk
Gerçeklik Şoku	.364**	.390**	.325**	.298**
Toplam				
Yetersizlik	.319**	.366**	.271**	.252**
Duygusu Yaşama				
Okul Beklentileri ile	.382**	.376**	.327**	.353**
Uyuşmama				
Sınıf Yönetiminde	.306**	.335**	.300**	.220*
Zorlanma				

N=123 *p < 0.05 **p < 0.01

Yapılan Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi sonucunda, sınıf öğretmenlerinin mesleki gerçeklik şoku düzeyleri ile üç boyutlu iş yorgunluğu düzeyleri arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir, $r(123) = .36$, $p < .01$. Gerçeklik şoku ile iş yorgunluğu arasındaki

korelasyon katsayısından ($r = .364$) elde edilen belirleme katsayısı ($R^2 = .133$), değişkenler arasındaki varyansın yaklaşık %13'ünün ortak olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin mesleğe başladıktan sonra yaşadıkları gerçeklik şokunun artmasıyla birlikte iş yorgunluğu düzeylerinin de yükseldiğini göstermektedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin mesleğe dair ideal beklentileri ile sahadaki gerçeklik arasındaki fark büyüdükçe fiziksel, zihinsel ve duygusal yorgunluk yaşama olasılıkları artmaktadır.

Gerçeklik şokunun alt boyutlarıyla yapılan analizlerde, yetersizlik duygusu yaşama ile fiziksel yorgunluk arasında $r = .37$, okul beklentileri ile uyuşmama ile duygusal yorgunluk arasında $r = .35$ ve sınıf yönetiminde zorlanma ile zihinsel yorgunluk arasında $r = .30$ düzeyinde anlamlı ilişkiler bulunmuştur ($p < .01$). Tüm ilişkiler pozitif yöndedir. Ayrıca alt boyutlar düzeyinde elde edilen belirleme katsayıları incelendiğinde, yetersizlik duygusu yaşama ($R^2 = .10$), okul beklentileri ile uyuşmama ($R^2 = .15$) ve sınıf yönetiminde zorlanma ($R^2 = .09$) değişkenlerinin iş yorgunluğundaki varyansın %9–15 aralığında bir kısmını açıkladığı görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin mesleki uyum sürecinde karşılaştıkları güçlüklerin, yalnızca duygusal değil, aynı zamanda bilişsel ve bedensel düzeyde tükenmişliğe yol açtığını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin özellikle okulun yapısı, öğrenci profili ve mesleki yeterliklerine ilişkin algılarındaki zorlukların, iş yorgunluğu belirtilerinin oluşumunda önemli bir paya sahip olduğunu göstermektedir.

İş yorgunluğunun alt boyutlarına göre yapılan analizler de benzer biçimde, gerçeklik şokunun fiziksel ($R^2 = .15$), zihinsel ($R^2 = .11$) ve duygusal ($R^2 = .09$) yorgunluk üzerinde anlamlı bir açıklama gücüne sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgular, öğretmenlerin mesleğe ilişkin gerçeklik şokunu ne kadar yoğun yaşarlarsa, o ölçüde bedensel ve bilişsel tükenmişlik düzeylerinin de arttığını göstermektedir. Özellikle fiziksel yorgunlukta gözlenen %15'lik ortak varyans, sahadaki iş yükü, sınıf yönetimi sorunları ve duygusal emek gereksiniminin öğretmenler üzerinde önemli bir baskı yarattığını düşündürmektedir.

Cohen'in (1988) etki büyüklüğü sınıflamasına göre, elde edilen R^2 değerleri orta düzeyde açıklayıcılığa işaret etmektedir. Bu durum, gerçeklik şokunun öğretmenlerde gözlenen iş yorgunluğunun tek belirleyicisi olmadığını, ancak önemli bir yordayıcı olduğunu göstermektedir. Gerçeklik şoku, özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenlerde ideal beklentilerle okul ortamındaki koşullar arasındaki farkın algılanmasıyla ortaya çıkmakta ve zamanla fiziksel, zihinsel ve duygusal tükenmişlik belirtilerini artırmaktadır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin mesleki gerçeklik şoku ve iş yorgunluğu arasındaki ilişki incelenmiştir. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin demografik değişkenler açısından gerçeklik şoku ve iş yorgunluğu düzeylerinde farklılıklar olup olmadığını ortaya koymuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin cinsiyete göre gerçeklik şoku yaşama düzeyi değişmemektedir. Tekkurşun-Demir (2018) beden öğretmeni adaylarında benzer bulgular elde etmiştir. Sınıf öğretmenlerinin cinsiyete göre iş yorgunluğu yaşama düzeyi değişmektedir. Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerde de benzer bulgular elde edilmiştir (Çelik ve Tabancalı, 2012). Bu durumun Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK, 2023) tarafından da açıklandığı üzere beklenen ev işlerini çoğunlukla kadınlar tarafından yapılmasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Diğer bir ifadeyle kadın öğretmenler dinlenme zamanlarında da ev işleri yaptığından fiziksel, zihinsel ve duygusal yorgunluk süreçleri devam ettiği söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin medeni duruma göre gerçeklik şoku yaşama düzeyi değişmemektedir. Özkan (2017) resmi liselerde görev yapan öğretmenlerde paralel bulgular elde etmiştir. Sınıf öğretmenlerinin medeni duruma göre iş yorgunluğu yaşama düzeyi değişmemektedir. Sınıf öğretmenlerinin kadro durumuna göre gerçeklik şoku yaşama düzeyleri değişmemektedir. Elde edilen bu bulgu daha önce ele alınmamış bir perspektif sunmaktadır. Alan yazında doğrudan bu bulgulara rastlanmamakla birlikte, benzer çalışmalar Yıldız (2009) ve Özkan (2017) ile karşılaştırıldığında karşıt bulgular görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin kadro durumuna göre iş yorgunluğu yaşama düzeyleri değişmektedir. Elde edilen bu bulguya alan yazında doğrudan rastlamamakla beraber benzer çalışmalar ile karşılaştırıldığında farklılıklar görülmektedir (Argon ve Koçak, 2009; Kandemir ve Nartgün, 2022; Turan ve Akçay, 2023). Kadrolu öğretmenlerin iş yorgunluğu yaşama nedenlerinin sözleşmeli öğretmenlere göre daha fazla iş yükü yaşamalarından kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin yaş değişkenine göre gerçeklik şoku yaşama düzeyleri değişmemektedir. Demir, İlhan ve Cicioğlu (2018) beden öğretmeni adaylarında paralel bulgular elde etmiştir. Sınıf öğretmenlerinin yaş değişkenine göre iş yorgunluğu yaşama düzeyleri değişmemektedir. Öğretmenlerin değişim yorgunluğu üzerine yapılan çalışmada benzer bulgular elde edilmiştir (Turan ve Akçay, 2023). Sınıf öğretmenlerinin deneyim yılı faktörüne göre gerçeklik şoku yaşama düzeyleri değişmemektedir. Resmi liselerde görev yapan öğretmenlerde de benzer bulgular elde edilmiştir (Özkan, 2017). Sınıf öğretmenlerinin deneyim yılı faktörüne göre iş yorgunluğu düzeyleri değişmemektedir. Öztürk ve Erdem

(2020) sınıf öğretmenleri üzerine yaptığı çalışmada benzer bulgular elde etmiştir. Sınıf öğretmenlerinin görev yaptığı sınıf seviyesine göre gerçeklik şoku yaşama düzeyleri değişmemektedir. Demir, İlhan ve Cicioğlu (2018) beden öğretmeni adayları üzerine yaptığı çalışmada aynı bulgular elde edilmemiştir. Sınıf öğretmenlerinin görev yaptığı sınıf seviyesine göre iş yorgunluğu yaşama düzeyleri değişmemektedir. Alan yazında doğrudan bu bulgulara rastlanmamakla birlikte, benzer çalışmalar Argon ve Koçak (2019) ile karşılaştırıldığında farklılıklar görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin sınıfta bulunan öğrenci sayısına göre gerçeklik şoku ve iş yorgunluğu yaşama düzeyleri değişmemektedir. Sınıf öğretmenlerinin haftalık ders yükü faktörüne göre gerçeklik şoku yaşama düzeyleri değişmemektedir. Alan yazında doğrudan bu bulgulara rastlanmamakla birlikte, benzer çalışmalar Öztürk ve Erdem (2020) karşılaştırıldığında farklılıklar görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin algılanan ekonomik durum faktörüne göre gerçeklik şoku yaşama düzeyleri değişmemektedir. Güvendir (2017) göreve yeni başlayan İngilizce öğretmenleri üzerine yaptığı çalışmada karşıt sonuçlar elde edilmemiştir. Sınıf öğretmenlerinin algılanan ekonomik durum faktörüne göre iş yorgunluğu yaşama düzeyleri değişmektedir. Sınıf öğretmenlerinin zayıf ekonomik duruma sahip olduğuna yönelik algısı öğretmenlerin iş yorgunluğunu etkileyen bilişsel bir faktör olarak görülmelidir.

Sınıf öğretmenlerinin serbest zaman faaliyetlerine yeterince katılabilme faktörüne göre gerçeklik şoku yaşama düzeyleri değişmektedir. Elde edilen bu bulgu alan yazında doğrudan ele alınmamakla beraber Kazak ve Yavuz (2024) öğretmenleri üzerine yaptığı çalışmada benzer sonuçlar elde etmiştir. Sınıf öğretmenlerinin serbest zaman faaliyetlerine yeterince katılabilme faktörüne göre iş yorgunluğu yaşama düzeyleri değişmektedir. İskender ve Yaylı (2017) otel çalışanları üzerine yaptığı uygulamada benzer sonuçlar elde etmiştir. Sınıf öğretmenlerinin daha fazla serbest zamana sahip olma faktörüne göre gerçeklik şoku yaşama düzeyleri değişmemektedir.

Sınıf öğretmenlerinin daha fazla serbest zamana sahip olma faktörüne göre iş yorgunluğu yaşama düzeyleri değişmektedir. Elde edilen bu bulgu alan yazında doğrudan ele alınmamakla beraber Aşkın (2019) hemşireler ve doktorlar üzerine yaptığı uygulamada benzer sonuçlar elde etmiştir. Sınıf öğretmenlerinin günlük serbest zamana vakit ayırma faktörüne göre gerçeklik şoku yaşama düzeyleri değişmemektedir. Elde edilen bu bulgu alan yazında doğrudan ele alınmamış olup mevcut çalışmaların aksine, sınıf öğretmenlerinin günlük serbest zamana vakit ayırma faktörüne göre gerçeklik şoku konusunda yeni bir bakış açısı sunulmuştur. Sınıf öğretmenlerinin serbest zaman faaliyetleri ile ilgili elde edilen bulgulara göre genel olarak gerçeklik şoku yaşama düzeyleri değişmemektedir. Sınıf

öğretmenlerinin serbest zaman faaliyetleri ile ilgili elde edilen bulgulara göre iş yorgunluğu yaşama düzeyleri değişmektedir. Elde edilen bulgulara göre ele alınan konu alan yazında doğrudan ele alınmamakla beraber, yapılan çalışmaların bulgularıyla karşılaştırıldığında benzer sonuçlar elde edilmiştir (İskender ve Yaylı, 2017; Kocaer, 2018; Aşkın, 2019).

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin yaşadığı gerçeklik şoku ve iş yorgunluğu arasındaki ilişki incelenmiş ve Pearson korelasyon analizi sonucunda iki değişken arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur ($r=.364$, $n=123$, $p<.05$). Elde edilen bu bulgu, daha önce gerçeklik şoku ve tükenmişlik arasındaki ilişkiyi ortaya koyan çalışmalarla örtüşmektedir (Farber, 1991; Ingersoll, 2001). Benzer şekilde, öğretmenlerin iş yükü ve psikolojik tükenmişlik arasındaki bağlantıyı ele alan araştırmalar da öğretmenlerin mesleklerinin ilk yıllarında yaşadıkları zorlukların iş yorgunluğu düzeylerini artırabileceğini göstermiştir (Maslach ve Jackson, 1981). Bu sonuç, sınıf öğretmenlerini meslek hayatına başladıklarında karşılaştıkları beklenti ve farklılıkları ile gerçeklik şoku ve iş yorgunluğu düzeyleri arasında doğrudan bir bağlantı olabileceğini göstermektedir.

- Bu araştırmanın bulguları, öğretmenlerin mesleğe başladıklarında karşılaştıkları gerçeklik şoku ve iş yorgunluğunun, onların mesleki motivasyonlarını, mesleğe bağlılıklarını ve genel iş doyumlarını olumsuz etkileyebileceğini göstermektedir. Öğretmenlerin mesleğe ilişkin beklentileri ile sahadaki gerçekler arasındaki fark, özellikle kariyerlerinin ilk yıllarında ciddi uyum problemlerine yol açmaktadır. Bu nedenle, öğretmenlerin mesleklerine daha sağlıklı bir başlangıç yapabilmeleri ve uzun vadede mesleki tükenmişlik yaşamamaları için çeşitli destek mekanizmalarının geliştirilmesi gerekmektedir.
- Öncelikle, öğretmenlerin adaptasyon sürecini kolaylaştırmak amacıyla mentorluk programları ve hizmet içi eğitimler yaygınlaştırılmalıdır. Deneyimli öğretmenlerin yeni öğretmenlere rehberlik ettiği, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ise meslek hayatının ilk yıllarında karşılaşabilecekleri zorlukları daha bilinçli bir şekilde yönetebilecekleri destekleyici sistemler kurulmalıdır.
- Ayrıca, öğretmen yetiştirme süreçlerinde uygulamalı eğitime daha fazla yer verilerek, öğretmen adaylarının üniversite eğitimi sırasında sahada daha fazla deneyim kazanmaları sağlanmalıdır. Özellikle staj programlarının daha uzun ve etkili hale getirilmesi, öğretmenlerin sınıf yönetimi, öğrenci-veli ilişkileri ve okul kültürüne uyum gibi konularda deneyim kazanmalarına yardımcı olabilir.
- Bunun yanı sıra, öğretmenlerin iş yükünün azaltılması ve çalışma

koşullarının iyileştirilmesi de büyük önem taşımaktadır. Öğretmenlerin aşırı ders yükü ve ek idari görevler nedeniyle tükenmişlik yaşadığı göz önünde bulundurularak, ders yükünün dengelenmesi ve öğretmenlere verilen ek görevlerin sınırlı tutulması sağlanmalıdır. Sınıf mevcutlarının makul seviyeye çekilmesi, öğretmenlerin fiziksel ve zihinsel yorgunluklarını azaltmada etkili bir önlem olacaktır. Öğretmenlerin çalışma ortamlarının fiziksel olarak daha rahat hale getirilmesi, okul içindeki görev dağılımının daha adil yapılması ve öğretmenlerin mesleklerine odaklanmalarını sağlayacak destekleyici politikaların uygulanması, iş yorgunluğunu azaltmada önemli bir katkı sağlayacaktır.

- Ayrıca, psikolojik destek hizmetlerinin güçlendirilmesi, öğretmenlerin yaşadığı stres ve duygusal tükenmişlik ile başa çıkmalarına yardımcı olabilir. Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde öğretmenlere yönelik psikolojik danışmanlık hizmetleri yaygınlaştırılmalı, öğretmenlerin meslek içinde karşılaştıkları zorluklarla baş etmelerini sağlayacak rehberlik mekanizmaları artırılmalıdır. Okullarda psikososyal destek hizmetlerinin geliştirilmesi, öğretmenlerin sadece mesleki değil, aynı zamanda kişisel iyi oluşlarını da destekleyecek bir yapı oluşturulmasına katkı sağlayacaktır.
- Öğretmenlerin iş yorgunluğu ve mesleki tükenmişliğini azaltmak için ekonomik ve sosyal haklarının iyileştirilmesi de kritik bir öneme sahiptir. Öğretmen maaşlarının iyileştirilmesi, ek ders ücretlerinin artırılması ve kariyer basamaklarına yönelik teşvik edici politikalar uygulanması, öğretmenlerin mesleklerine daha güçlü bir bağlılık geliştirmelerine katkı sağlayabilir.
- Ayrıca, öğretmenlerin iş-yaşam dengesini sağlamalarına yardımcı olacak düzenlemeler yapılmalı; ek izin hakları, dinlenme süreleri ve mesai saatlerinin daha esnek hale getirilmesi gibi uygulamalar hayata geçirilmelidir. Öğretmenlerin sosyal ve kültürel faaliyetlere katılımı teşvik edilmeli, meslek içi dayanışmayı artıracak etkinlikler düzenlenmeli ve öğretmenlerin kendi aralarında destekleyici bir topluluk oluşturmaları sağlanmalıdır. Böylece, öğretmenlerin mesleki motivasyonları artırılarak tükenmişlik düzeyleri düşürülebilir.

Sonuç olarak, bu çalışmada elde edilen bulgular, öğretmenlerin mesleğe başladıklarında yaşadıkları gerçeklik şoku ve iş yorgunluğunun, mesleki doyumlarını olumsuz etkileyerek eğitim sürecinin kalitesini de düşürebileceğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle, öğretmenlerin mesleki refahlarını artırmak için yukarıda belirtilen önerilerin hayata geçirilmesi gerekmektedir. Mentorluk sistemlerinin kurulması, iş yükünün dengelenmesi, psikolojik destek

mekanizmalarının güçlendirilmesi, ekonomik ve sosyal hakların iyileştirilmesi, iş-yaşam dengesinin sağlanması ve öğretmen yetiştirme süreçlerinde uygulamalı eğitimin artırılması, öğretmenlerin daha sağlıklı bir meslek hayatına sahip olmalarına katkı sağlayacaktır. Eğitim sisteminin sürdürülebilir bir kaliteye ulaşabilmesi için öğretmenlerin iyi oluşlarına odaklanan politikalar geliştirilmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin mesleki doyumlarının artırılması, sadece bireysel refah açısından değil, aynı zamanda eğitim sisteminin genel başarısını yükseltmek açısından da büyük önem taşımaktadır

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, Z., & Küçüköğlu, İ. (2020). Çalışma ortamında algılanan iş stresinin işgörenler üzerindeki etkilerinin incelenmesi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 2(1), 1-16.
- Akman, T. (2019). *Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ve mesleki doyumlarının incelenmesi* (Master's thesis, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı).
- Argon, T., & Koçak, S. (2019). Öğretmenlerin mesleki yorgunluğu. *Turkish Studies*, 14(4), 2043-2069.
- Aşkın, A. (2019). *Sağlık çalışanlarının (doktor ve hemşireler) serbest zaman faaliyetlerine katılım zamanları ile algılanan stres düzeyleri, psikolojik dayanıklılıkları arasındaki ilişkinin analizi (SBÜ Dr. Siyami Ersek Göğüs Kalp Damar Cerrahisi Eğitim ve Araştırma Hastanesi örneği* (Master's thesis, İstanbul Gelişim Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü).
- Aydın, L. (2002). *İlköğretim okulu yöneticilerinin bireysel tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi (Sakarya İli Örneği)* (Master's thesis, Sakarya Üniversitesi).
- Aytaç, S. S., & Dursun, S. (2009). Üniversite öğrencileri arasında işsizlik kaygısı. *Bursa Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 28(1), 71-84.
- Beck, C. T. (1993). Nursing students' initial clinical experience: a phenomenological study. *International Journal of Nursing Studies*, 30(6), 489-497.
- Boksem, M. A., & Tops, M. (2008). Mental fatigue: costs and benefits. *Brain research reviews*, 59(1), 125-139.
- Chandola, T. (2010). Stress at work. *British Academy Policy Centre*, 9, 431-442.
- Christen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz*.
- Cresswell, J. (2013). Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches.
- Çelik, K., & Tabancalı, E. (2012). Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin iş/çalışma yaşam kalitesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*.
- Dean, R. A. (1985). Reality Shock: What Happens When a New Job Doesn't Match Expectations. Paper Presented At The Annual Convention of The American Psychological Association. Los Angeles, CA, August 23-27.
- Demir, G. T., İlhan, E. L., & Cicioğlu, H. İ. (2018). Beden eğitimi öğretmen adaylarının gerçeklik şoku beklenti düzeyleri: mesleğe atılmaya hazır mıyız? *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(2), 643-658.

- Demir, S. (2018). The relationship between psychological capital and stress, anxiety, burnout, job satisfaction, and job involvement. *Eurasian Journal of Educational Research*, 75, 137-153.
- Dikmen, Y., & Aydın, Y. (2016). Hemşirelerde Merhamet Yorgunluğu: Ne? Nasıl? Ne Yapmalı? *Journal of human rhythm*, 2(1).
- Dyess, S. M., & Sherman, R. O. (2009). The first year of practice: New graduate nurses' transition and learning needs. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 40(9), 403-410.
- Eskicumalı, A. (2002). Okul bilgisinin dağıtılması ve eğitimde gruplama. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 29(29), 47-68.
- Fantilli, R. D., & McDougall, D. E. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and teacher education*, 25(6), 814-825.
- Farber, B. A. (1991). Crisis in education: Stress and burnout in the American teacher. JosseyBass, San Francisco.
- Gürel, E. B., & Bozkurt, Ö. Ç. (2016). Duyguların yönetilmesinin, iş tatmini ve duygusal tükenmişlik düzeyi üzerine etkileri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(14), 133-147.
- Gürler, S., & Polat, S. (2022). Öğretmenlerin yaşadıkları gerçeklik şoku ile mesleki tutumları arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(9), 22-37.
- Güvendir, E. (2017). Göreve yeni başlayan ingilizce öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (51), 74-94.
- Halford, J. M. (1998). Easing the Way for New Teachers. *Educational leadership*, 55(5), 33-36.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and teacher education*, 14(8), 835-854.
- Hiçdurmaz, D., & İnci, F. A. (2015). Eşduyum yorgunluğu: tanımı, nedenleri ve önlenmesi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 7(3), 295-303.
- Howard, A., & Joint, M. (1994). Fatigue and stress in driving. *Employee Counselling Today*, 6(6), 3-7.
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American educational research journal*, 38(3), 499-534.
- International Labour Organization (ILO). (2016). Workplace stress: A collective challenge. *International Labour Organization*.

- İnan, R., & Ayazlar, G. (2021). Turizm eğitimi almış iş görenlerin gerçeklik şoku ile kariyer bağlılığı ilişkisinde çalışma yaşam kalitesinin aracılık rolü. *Türk Turizm Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 2683-2702.
- İskender, A., & Yaylı, A. (2017). İş görenlerin iş ve serbest zaman çatışma düzeyleri ile mesleki tükenmişlik ve yaşam tatmini ilişkisi: Ankara'daki 4-5 yıldızlı otel çalışanları üzerine bir uygulama. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 95-112.
- Kandemir, A., & Nartgün, Ş. S. (2022). Öğretmenlerin uzaktan eğitim yorgunluğu. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(27), 424-449.
- Karasar, N. (2011). Bilimsel araştırma yöntemi,(11. Baskı) Ankara. *Nobel Yayınevi*.
- Kazak, E. Ve Yavuz, Ş. K. (2024). Öğretmenlerin Yaşadıkları Gerçeklik Şokunun Nedeni ve Sonuçları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(1), 241-267. <https://doi.org/10.19171/uefad.1397012>
- Kırvaç, G., & Armutcu, B. (2023). Bir örgütsel tüketici olarak çalışanların performanslarını etkileyen faktörler. *R&S-Research Studies Anatolia Journal*, 6(4), 614-635.
- Kişmir, Ş., & İrge, N. T. (2020). Merhamet yorgunluğu düzeyinin çalışanların motivasyonu ve iş doyumlarına etkisi: sağlık çalışanları üzerinde bir uygulama. *R&S-Research Studies Anatolia Journal*, 3(1), 1-18.
- Kocaer, G. (2018). *Beden eğitimi ve spor öğretmenleri ve adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, serbest zaman ilgilenim ve rekreasyon faaliyetlerine yönelik fayda düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Bartın ili örneği)* (Master's thesis, Bartın University (Turkey)).
- Kurt, M. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin okul iklimi algısı ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Social Sciences Studies Journal (SSSJournl)*, 9(113), 7548-7551.
- Lou, J. S., Kearns, G., Oken, B., Sexton, G., & Nutt, J. (2001). Exacerbated physical fatigue and mental fatigue in Parkinson's disease. *Movement Disorders: Official Journal Of The Movement Disorder Society*, 16(2), 190-196.
- Maraşlı, Ş. (2007). *Türkiye'de eğitimle ilgili süreli yayınlara yansıyan öğretmen sorunları (1970-2000 yılları arası)* (Master's thesis, Ankara Üniversitesi (Turkey)).
- Maslach, C. ve Jackson, S.E. (1981), The measurement of experienced burnout, *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- Maslach, C. Ve Jackson, SE (1981). Deneyimlenen tükenmişliğin ölçümü. *Örgütsel Davranış Dergisi*, 2 (2), 99-113.

- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Burnout. In *Stress: Concepts, cognition, emotion, and behavior* (pp. 351-357). Academic Press.
- Moir, E. (2016). New teacher development for every inning. *New Teacher Center*.
- Morrow, P. C. (1983). Concept redundancy in organizational research: The case of work commitment. *Academy of management Review*, 8(3), 486-500.
- National Institute for Occupational Safety and Health (NIOSH). (1999). Stress... at work (DHHS Publication No. 99-101). U.S. Department of Health and Human Services, Centers for Disease Control and Prevention.
- Özdemir, M., & Büyükgöze, H. (2016). Gerçeklik Şoku Beklentisi Ölçeği'nin uyarlaması ve aday öğretmenler üzerine bir uygulama. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 243-257.
- Özdevecioğlu, M., & Aktaş, A. G. A. (2007). Kariyer bağlılığı, mesleki bağlılık ve örgütsel bağlılığın yaşam tatmini üzerindeki etkisi: İş-aile çatışmasının rolü. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (28).
- Özgür, A. Ö., & Demirbilek, T. (2024). Fiziksel ve zihinsel yorgunluk ile algılanan stresin işe tutkunluk üzerine etkisi. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, (42), 37-60.
- Özkan, S. (2017). Gerçeklik şoku ile örgütsel tükenmişlik ilişkisinin resmi liselerde görev yapan öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (Muş ili örneği).
- Öztürk, M. A., & Erdem, M. (2020). Sınıf öğretmenlerinin iş yükü algısı ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Van Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 926-958.
- Scott, M. J. (1992). *Role conflict and reality shock among neophyte Navy nurses* (Doctoral dissertation).
- Şeker, B. D., & ZIRHLIOĞLU, G. (2009). Van Emniyet Müdürlüğü kadrosunda çalışan polislerin tükenmişlik, iş doyumu ve yaşam dokumları arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesi. *Polis Bilimleri Dergisi*, 11(4), 1-26.
- Tekkurşun Demir, G., İlhan, E. L., & Cicioğlu, H. İ. (2018). Beden eğitimi öğretmen adaylarının gerçeklik şoku beklenti düzeyleri: mesleğe atılmaya hazır mıyız? *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(2), 643-658.
- Turan, A., & Akçay, R. C. (2023). Öğretmenlerin değişim yorgunluğu ile değişime direnç konusundaki algıları arasındaki ilişki. *Yıldız Journal of Educational Research*, 8(1), 28-42.
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2023). *İstatistiklerle Kadın, 2022*. Türkiye İstatistik Kurumu.
- Uysal, D. (2024). Üç Boyutlu İş Yorgunluğu Envanteri'nin (3B-İYE) Türkçe Versiyonu ve İlişkileri. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 13(1), 453-465.

- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of educational research*, 54(2), 143-178. doi:10.2307/1170301
- Yıldız, Ç. C. (2019). Yeni Mezun Hemşirelerde Gerçeklik Şokunun Nitel Açıdan İncelenmesi ve Gerçeklik Şoku Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Doktora Tezi, İstanbul, Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.*
- Yıldız, H., & Arslan, M. (2022). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algıları ile Çocuk Sevgileri Arasındaki İlişki. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(3), 370-399.
- Yılmaz, A., & Ceylan, Ç. B. (2011). İlköğretim Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranış Düzeyleri ile Öğretmenlerin İş Doyumu İlişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 277-394.
- Zeichner, K. M., & Tabachnick, B. R. (1985). The development of teacher perspectives: Social strategies and institutional control in the socialization of beginning teachers. *Journal of Education for teaching*, 11(1), 1-25.

İLKOKUL EBEVEYNLERİNİN OKUL ALGISI VE KATILIMLARI İLE OKUL YÖNETİCİSİ VE ÖĞRETMENLERDEN BEKLENTİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Adar KAVALL¹, Gülsüm ARSERİM²

ÖZET

Eğitim, bireyin yaşamı boyunca süren ve toplumsal gelişmenin temelini oluşturan bir süreçtir. Bu süreçte okul, formal eğitimin merkezinde yer almakla birlikte, ailenin de çocukların gelişiminde ve öğrenme sürecine katılımında önemli bir payı bulunmaktadır. Aile, çocuğun ilk eğitim ortamı olarak, bireyin akademik, sosyal ve duygusal gelişiminde belirleyici bir rol üstlenir. Eğitim sürecinde okul ve aile arasındaki güçlü iş birliği, öğrencinin akademik başarısını, motivasyonunu ve okula yönelik olumlu tutumlarını destekler. Bu bağlamda, okul-aile iş birliği kavramı, çağdaş eğitim sistemlerinin vazgeçilmez unsurlarından biri haline gelmiştir.

Alan yazında yapılan araştırmalar, ebeveynlerin çocuklarının eğitimine aktif katılımının öğrencilerin başarıları üzerinde olumlu etkiler yarattığını ortaya koymaktadır (Brooks, 2004; Epstein, 1995). Ailelerin çocuklarının eğitimine yönelik ilgisi, onların kendilerine olan güvenini artırmakta ve öğrenmeye karşı daha istekli olmalarını sağlamaktadır. Bununla birlikte, ailelerin sosyoekonomik durumu, eğitim düzeyi ve okul algısı gibi değişkenlerin, okula katılım biçimlerini ve okuldan beklentilerini etkilediği de belirtilmektedir (Becher, 1984; Lindberg, 2019). Etkili bir eğitim sisteminde yalnızca okul yönetimi değil, öğretmenler, öğrenciler ve veliler de sürecin aktif bileşenleri olmalıdır. Bu anlayış, katılımcı ve demokratik okul kültürünün oluşumuna da katkı sağlamaktadır.

Türkiye’de ailelerin eğitim sürecine katılımı, çeşitli yasal düzenlemelerle desteklenmektedir. 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ve Millî Eğitim Bakanlığı Okul-Aile Birliği Yönetmeliği, okul ve aileler arasında iş birliği sağlanmasını zorunlu kılmaktadır. Ayrıca “2023 Eğitim Vizyonu” ve “Türkiye

¹ Öğrenci, Lisans, Hakkari Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı
adarkaval@hakkari.edu.tr

² Dr. Öğr. Üyesi, Hakkari Üniversitesi / Sınıf Öğretmenliği
gulsumyildirim@hakkari.edu.tr

Yüzyılı Maarif Modeli” belgelerinde de aile katılımının güçlendirilmesine yönelik vurgular yer almaktadır (MEB, 2018; MEB, 2024). Ancak uygulamada aile katılımı düzeyinin bölgesel, kültürel ve sosyoekonomik farklılıklar gösterdiği görülmektedir.

Bu bağlamda gerçekleştirilen araştırma, ilkökul düzeyindeki ebeveynlerin okul algısı ve katılım düzeylerinin, okul yöneticileri ve öğretmenlerden beklentileriyle olan ilişkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Hakkâri il merkezinde yer alan ilkokullarda öğrenim gören 406 öğrencinin ebeveynleri araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Veriler, Yurtbakan ve Akyıldız (2020) tarafından geliştirilen “Aile Okul Algısı ve Katılımı Ölçeği” ile Erkan (2008) tarafından geliştirilen “Velilerin Öğretmen ve Yöneticilerden Beklentileri Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır.

Araştırma sonuçlarının, aile katılımı ile okuldan beklentiler arasındaki ilişkilere ışık tutarak, eğitim politikalarının geliştirilmesine katkı sağlaması beklenmektedir. Ayrıca çalışma, dezavantajlı bölgelerdeki ailelerin eğitime katılımını artırmaya yönelik stratejilerin belirlenmesine de önemli veriler sunacaktır. Elde edilen bulguların, okul yöneticileri, öğretmenler ve politika yapıcılar için uygulamaya dönük öneriler geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

ABSTRACT

Education is a lifelong process that constitutes the foundation of individual and social development. Within this process, schools represent the formal dimension of education, while families play a critical role in children’s learning, socialization, and emotional growth. As the first learning environment, the family significantly shapes the child’s academic and personal development. A strong collaboration between schools and families enhances students’ academic achievement, motivation, and positive attitudes toward learning. Therefore, the concept of school-family partnership has become an indispensable component of contemporary education systems.

Previous studies emphasize that parents’ active involvement in their children’s education positively affects academic outcomes and social adjustment (Brooks, 2004; Epstein, 1995). Family interest in education fosters children’s self-confidence and strengthens their willingness to learn. Moreover, variables such as parents’ socioeconomic status, education level, and perception of school influence both the form and intensity of their participation and their expectations from schools (Becher, 1984; Lindberg, 2019). In an effective educational system, teachers, administrators, parents, and students should all act as active

stakeholders. Such a participatory and democratic approach contributes to the establishment of an inclusive school culture.

In Turkey, parental involvement in education is supported by legal regulations. The “Basic Law of National Education” (Law No. 1739) and the “Regulation on School-Parent Associations” emphasize the necessity of collaboration between schools and families. Furthermore, national policy documents such as the “Education Vision 2023” and the “Türkiye Century Education Model” highlight the importance of strengthening parental participation (Ministry of National Education [MEB], 2018, 2024). However, in practice, the level of parental participation varies according to regional, cultural, and socioeconomic factors.

The present study aims to examine the relationship between primary school parents’ perceptions of school and their level of participation, as well as their expectations from school administrators and teachers. The study adopts a quantitative research design using the relational survey model. The sample consists of 406 parents of students attending primary schools in Hakkari, Turkey. Data were collected through the “Parental Perception and Participation in School Scale” developed by Yurtbakan and Akyıldız (2020) and the “Parents’ Expectations from Teachers and Administrators Scale” developed by Erkan (2008).

It is expected that the findings of this study will provide insights into the relationship between parental involvement and school expectations, contributing to the development of effective educational policies. Furthermore, the study is anticipated to offer practical implications for enhancing family participation in education, particularly in socioeconomically disadvantaged regions. The results may guide school administrators, teachers, and policymakers in designing strategies that foster stronger collaboration between schools and families to support students’ holistic development.

GİRİŞ

Eğitim, bireyin doğumundan ölümüne kadar süren ve yaşamın ayrılmaz bir parçası olan dinamik bir süreçtir. İnsan, yaşamın her alanında formal veya informal biçimlerde eğitim ortamlarının içinde yer almaktadır. Bu bağlamda, eğitimin formal sürecinin yürütüldüğü okullar önemli bir konuma sahiptir. Ancak eğitimin yalnızca okul ortamında değil, aileyle birlikte yürütülmesi gereken bir süreç olduğu da açıktır. Nitekim, bireyin eğitiminde en temel ve yaygın kurum ailedir (Yapıcı, 2010). Bu doğrultuda, anne ve babaların yalnızca eğitsel rolleriyle değil, çocuklarının gelişimlerini destekleyici ve sürece aktif biçimde katılan birer paydaş olarak görülmeleri gerektiği vurgulanmaktadır (Lindberg, 2019). Aile

katılımının, çocukların sosyalleşme süreçleriyle ve akademik başarılarının artışıyla yakından ilişkili olduğu ortaya konmuştur (Brooks, 2004). Dolayısıyla okul ile aile arasında güçlü bir iş birliği gerekmektedir.

Ailenin yapısı, eğitici işlevini doğrudan biçimlendirir (Kıncal, 2001). Bireyin örgün eğitimle ilk kez karşılaştığı kurum okuldur. Epstein'a (1995) göre öğrenciler, ailelerinden ve çevrelerinden aldıkları destek sayesinde kendilerini daha güvende hisseder; bu güven duygusu onların okula yönelik motivasyonlarını ve akademik istekliliklerini artırır. Çocukların akademik başarılarının sürekliliği, büyük ölçüde aile desteğine bağlıdır (Eliason ve Jenkins, 2003). Benzer biçimde, öğrencilerin okulda başarılı olmaları ile okula karşı olumlu tutum geliştirmeleri arasında da anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (Adıgüzel, 2012).

Okulların eğitim sürecini doğru şekilde planlamaları, yalnızca yönetimin değil; öğretmen, öğrenci ve velilerin de dahil olduğu iş birliği temelli yönetim anlayışlarının benimsenmesiyle mümkündür (Ardakoç, 2020). Çocukların kişilik özelliklerine uygun yönlendirmelerin yapılması ve bu sürecin aile-okul etkileşimiyle desteklenmesi, eğitimde bütüncül gelişimi sağlar. Ailelerin çocuklarının eğitime verdikleri önem, öğrencilerin akademik başarısında belirleyici bir etkidir (Baltaş, 2001). Bu nedenle aile desteği, öğrencinin okul başarısına gönüllü katılımıyla bütünleştğinde anlamlı hale gelir. Becher (1984), ebeveynlerin çocukların başarısında kritik bir role sahip olduğunu ve aile katılımının hem gelişimsel hem de eğitsel sorunların önlenmesi ve giderilmesinde önemli bir etken olduğunu belirtmektedir.

Marcon'un (1999) çalışması, ailelerin okulda geçirdikleri zamanla çocuklarının temel becerileri arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir. Ailenin öğretmen ve okul yöneticileriyle kurduğu etkili iletişim, öğrencinin okul başarısını ve okul aidiyetini artırmaktadır. Bu iş birliği sonucunda öğrenciler, ailelerinin desteğini hisseder; kendilerini okul etkinliklerinde daha rahat ifade eder ve sosyal faaliyetlerde aktif roller üstlenir (İlgar ve Topaç, 2013).

Bununla birlikte, okul-aile iş birliğini engelleyen çeşitli faktörler de bulunmaktadır. Akdoğan'a (2014) göre, aile ve okul arasındaki yetersiz iletişim veya ailelerin sorumluluklarını yeterince yerine getirmemeleri bu süreci olumsuz etkileyebilmektedir. Bu sorunların aşılabilmesi için okul ve aile arasında etkili bir iletişim ortamının oluşturulması gereklidir (Arslan ve Aslanargun, 2024). Öğretmenler yalnızca okul ortamında öğrencilerle ilgilenirken, okul dışındaki sorumluluk büyük ölçüde ailelere düşmektedir (Çakmak, 2010). Dolayısıyla ailelerin beklentilerinin dikkate alınması eğitim sürecinin niteliği açısından son derece önemlidir. Veliler, iyi bir eğitim sürecinde görüşlerinin dikkate alınmasını, okulların temiz ve güvenli olmasını, rehberlik hizmetlerinin verilmesini, yeniliklere açık öğretmen ve yöneticilere sahip olunmasını ve çocuklarının değer

gördüğü bir ortamın sağlanmasını beklemektedir (Dülger, 2015). Benzer şekilde, öğretmen ve yöneticiler de velilerden çocuklarına evde rehberlik etmelerini ve sorumluluklarını yerine getirmelerine destek olmalarını bekler (Davies, 1991).

Veliler, öğretmen ve yöneticilerden alanlarında yetkin, iletişime açık, öğrenciyi merkeze alan, kendini sürekli geliştiren ve vizyon sahibi bireyler olmalarını beklemektedir (Angelides vd., 2007). Arslan ve Aslanargun'un (2024) alan yazın incelemesine göre veliler; okulun iş birliği, etkileşim, sosyal etkinlikler ve değerler eğitimi konularında aktif olmasını istemektedir. Ancak bu süreçte okulun tek başına yeterli olması beklenemez; aile desteği kritik önemdedir (Yıldırım ve Dönmez, 2008). Bu nedenle, velilerin okul içindeki görev ve karar alma süreçlerine daha fazla dahil edilmeleri gerekmektedir (Şişman, 2010).

Eğitimin temel bileşenlerinden biri olarak velilerin katılım ve beklentileri, eğitim kalitesinin artırılması açısından büyük önem taşır. Erdem ve Şimşek'e (2013) göre öğretmen, öğrenci, yönetici, veli ve sivil toplum kuruluşları eğitimin tamamlayıcı bileşenleridir. UNESCO'nun 1990'da düzenlediği "Herkes İçin Eğitim" Dünya Konferansı'nda da eğitimin yalnızca devletin değil, tüm toplumun sorumluluğu olduğu vurgulanmıştır. Eğitim planlama, yönetim ve değerlendirme süreçlerine ailelerin aktif katılımı gereklidir. Benzer biçimde, "2023 Eğitim Vizyonu"nda da aile, öğretmen, öğrenci ve okulun eğitim sisteminin temel unsurları olduğu; aile katılımının güçlendirilmesinin hedeflendiği belirtilmiştir (MEB, 2018).

Türkiye'de yapılan yasal düzenlemeler de aile katılımının önemini vurgulamaktadır. 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 16. maddesi uyarınca kurulan okul-aile birlikleri, okul ve aileler arasında köprü işlevi görmektedir. Ayrıca 2012 tarihli Millî Eğitim Bakanlığı Okul-Aile Birliği Yönetmeliği, okul-aile-öğretmen iş birliğinin gerekliliğine dikkat çekmiştir. Son olarak "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli"nde, ailelerin çocuklarının gelişimini takip etmeleri ve öğrenme süreçlerine aktif biçimde katılmaları gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2024).

Sonuç olarak, formal eğitim sisteminde okul-aile iş birliği öğrencinin duygusal, sosyal ve akademik başarısı için vazgeçilmezdir. Ailelerin katılım düzeylerinin ve beklentilerinin belirlenmesi, eğitim politikalarının geliştirilmesi açısından önemli geri bildirimler sunacaktır. Bu araştırma, ailelerin okula yönelik algılarını ve beklentilerini ortaya koyarak, okul yöneticileri ve öğretmenlerin uygulamalarına ışık tutmayı amaçlamaktadır. Ayrıca, araştırmanın yürütüldüğü bölgenin eğitim başarısı açısından dezavantajlı bir konumda bulunması (TÜİK, 2016; Gür ve Ayaz, 2022), aile katılımı ve beklentilerinin incelenmesini daha da önemli kılmaktadır. Elde edilecek bulguların alan yazına katkı sağlaması beklenmektedir.

Bu çalışma, ilkokul ebeveynlerinin okul algısı ve katılım düzeylerinin okul yöneticileri ve öğretmenlerden beklentileri ile nasıl ilişkili olduğunu incelemeyi amaçlamaktadır. Bu kapsamda şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul katılım ve algısı bağlamında ebeveynlerin demografik özelliklerine göre anlamlı fark var mıdır?
2. Okul yöneticisi ve öğretmen beklentileri bağlamında ebeveynlerin demografik özelliklerine göre anlamlı fark var mıdır?
3. Ebeveynlerinin okul algısı ve katılımları ile okul yöneticisi ve öğretmenlerden beklentileri arasında ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

İlkokul ebeveynlerinin okul algısı ve katılımları ile okul yöneticisi ve öğretmenlerden beklentileri arasındaki ilişkilerinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. McWhorter (2009) göre tarama yöntemi kaynakların isim, istatistik ve tarih gibi bilgileri tespit etmek amacıyla kısa bir sürede gözden geçirilmesi amacıyla kullanılan bir yöntemdir. Karasar ve Öğülmüş (2016) ilişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişkenin beraber yön ve ölçü bakımından değişimini inceleyen model olarak ele alınmaktadır. İlişkisel tarama modeli iki veya daha fazla değişkenin bulunduğu ve bağımsız değişkende meydana gelen grupların bağımlı değişkene göre karşılaştırarak farklı olup olmadığını araştıran bir karşılaştırma türü olarak tanımlamak mümkündür (Karasar, 2009). Karşılaştırma türü ilişki belirleme basamağında iki veya daha fazla değişken bulunmaktadır (Karasar, 2005). Bu nedenle ilkokul ebeveynlerinin okul algısı ve katılımları ile okul yöneticisi ve öğretmenlerden beklentileri arasındaki ilişkilerinin incelenmesini amaçlayan bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni Hakkari'nin merkezinde yer alan ilkokulların 1., 2., 3., ve 4. sınıfında öğrenim gören öğrencilerin ebeveynleridir. Araştırma örnekleme seçiminde olasılık temelli örnekleme yöntemlerinden rastlantısal kümeleme yöntemi ile seçilmiştir. Rastlantısal kümeleme yöntemi verilerin rastgele seçilmiş alt kümelerle ayrılması koşuluna dayanan bir kümeleme tekniğidir (Jain, vd., 1999). Evrenin geniş olması ve geniş alanlara yayılması durumunda evreni oluşturan bireylere ulaşmak zor olacağı için küme örnekleme yöntemlerine başvurulması (Gay, vd., 2006) uygun görülmüştür.

Bu çalışmada ilkokulda öğrenim gören 406 ebeveyne ulaşılmıştır. Veriler yüz yüze anket tekniği ile dağıtılarak toplanmıştır. Çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’ de verilmiştir.

Tablo 1. Ebeveynlere Ait Demografik Bilgiler

Değişkenler	Gruplar	N
Cinsiyet	Kadın	239
	Erkek	167
Çocuk Cinsiyet	Kız	225
	Erkek	181
Anne Eğitim Durumu	Okuryazar değil	75
	İlkokul	108
	Ortaokul	69
	Lise	108
	Üniversite	35
Baba Eğitim Durumu	Okuryazar değil	17
	İlkokul	56
	Ortaokul	82
	Lise	149
	Üniversite	91
Anne Yaş	20-30 yaş	54
	31-40 yaş	228
	41-50 yaş	115
	51 ve üzeri	9
Baba yaş	20-30 yaş	12
	31-40 yaş	188
	41-50 yaş	174
	51 ve üzeri	32
Çocuk sayısı	1-3 çocuk	217
	4-6 çocuk	153
	7 ve üzeri	36
Anne meslek	Sağlık çalışanı	4
	Memur	9
	Ev Hanımı	370
	Eğitmen	10
	Emekli	1
	Gıda Sektörü	3
	Güvenlik	1
	Zanaatkar	3
	Sanatçı	1
	Yöneticilik	1
	Öğrenci	1
Baba meslek	Eğitmen	11
	Özel Sektör	202
	Güvenlik	51
	Ulaşım	14

	Zanaatkar	30
	Gıda Sektörü	11
	Din Hizmetleri	2
	Kamu Çalışanı	52
	Sağlık Çalışanı	4
	Yöneticilik	1
	Emekli	12
Gelir	0-10 bin	75
	11 Bin – 17 Bin	114
	18 Bin – 35 Bin	85
	36 Bin ve üzeri	75
Öğretmen Görüşme Sıklığı	Her gün	46
	Haftada bir	85
	15 Günde bir	92
	Ayda bir	84
	Okula çağrılınca	97
Sınıf	1	100
	2	100
	3	104
	4	100

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri toplanmasında ilköğretimde çocuğu bulunan ebeveynlere yönelik kişisel bilgi formu, Ergün ve Salih (2020) tarafından geliştirilen “Aile Okul Algısı ve Katılımı Ölçeği” ile Erkan (2008) tarafından geliştirilen “Velilerin, Öğretmen ve Yöneticilerden Beklentileri Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek kullanımı için gerekli izinler alınmıştır.

- **Ebeveyn Kişisel Bilgi Formu:** Uygulama sürecinin gerçekleştirileceği ebeveynlere yönelik kişisel bilgileri elde etmek amacıyla ebeveynlerin kişisel bilgilerinin yer aldığı kişisel bilgi formu kullanılmıştır.
- **Aile Okul Algısı ve Katılımı Ölçeği:** Araştırmada veri toplama amacıyla Yurtbakan ve Akyıldız (2020) tarafından geliştirilen “Aile Okul Algısı ve Katılımı ölçeği” 26 madde de toplanmıştır. Maddeler likert tipi derecelendirme ile “Hiç katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kararsızım (3), Katılıyorum (4) ve Tamamen katılıyorum (5)” şeklinde 5’li likert biçiminde düzenlenmiştir. Ölçeğin güvenirliği, Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ile hesaplanmıştır. Cronbach's Alpha; okul algısı .836, öğrenci gelişimi .866, veli gelişimi .852, aile katılımı .723 ve toplam .907 olarak bulunmuştur.

- **Velilerin, Yönetici ve Öğretmenlerden Beklentileri Ölçeği:** Yüzgeç (2008) tarafından geliştirilen “Velilerin, Öğretmen ve Yöneticilerden Beklentileri Ölçeği” ise üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde velilere ait kişisel bilgileri içeren altı soru yer almaktadır. İkinci bölümde ise velilerin idareci ve öğretmenlerden beklentilerini belirlemeyi amaçlayan kırk birer soru yer almaktadır (her sorunun idareci ve öğretmenler için ayrı ayrı değerlendirilmesi istenmiştir). Bu ölçek 41 maddeden oluşmaktadır. Maddeler likert tipi derecelendirme ile Hiçbir zaman, Çok az, Çoğu zaman, Her zaman şeklinde düzenlenmiştir. Üçüncü bölümde de velilerin konuyla ilgili eklemek istedikleri düşünceleri için yer ayrılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizinde istatistiksel analiz tekniklerinden betimsel ve çıkarımsal istatistik kullanılacaktır. Betimsel istatistik, veri kümesini tanımlamak, özetlemek ya da anlamlandırmak olarak açıklanmaktadır (Johnson ve Christen,2014). Betimsel istatistik olarak verilerin aritmetik ortalaması, frekans, maksimum-minimum değerler ve standart sapma değerleri hesaplanacaktır. Çıkarımsal istatistik ise örneklemden elde edilen verilerin evrene genellemesi için kestirimlerde bulunma, hipotezleri test etme ve karara varma gibi konuları içermektedir (Alpar, 2014). Araştırma verilerinin analizinde SPSS programından yararlanmıştır. Araştırma kapsamında amaç ve alt amaçlar için parametrik testler kullanılmıştır. Merkezi Limit Teoremine göre 30 kişiden büyük örneklemelerin normal dağıldığı varsayımına dayanmaktadır (Krithikadatta, 2014; Mascha, vd., 2018). Bu bağlamda araştırmadaki örneklem sayısı 30 üzerinde olduğundan çıkarımsal istatistiklerde parametrik testler esas alınmıştır.

BULGULAR

İlkokul ebeveynlerin okul algısı ve katılım düzeylerinin okul yöneticileri ve öğretmenlerden beklentileri ile arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmada ilkokul öğrencilerinin ebeveynlerine dair bulgular bu bölümde yer verilmiştir.

Tablo 2. *Cinsiyetlerine Göre Okul Aile Katılımı İle Okul İdarecilerinden Beklentiler Ve Sınıf Öğretmenlerinden Beklentiler Göre T Testi Sonuçları*

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Std. Sap.	Sd	t	P
Aile Katılımı	Kadın	239	107.18	14,24	404	-2.681	.00*
	Erkek	167	110.92	13,18			
Okul algısı	Kadın	239	34.95	4,26	404	-1.164	.25
	Erkek	167	35.43	3,91			
Öğrenci gelişimi	Kadın	239	27.91	5,099	404	-3.035	.00*
	Erkek	167	29.40	4,658			
Veli gelişimi	Kadın	239	28.27	4,54	404	-2.746	.00*
	Erkek	167	29.43	3,86			
Engeller	Kadın	239	16.05	2,99	404	-2.181	.03*
	Erkek	167	16.66	2,68			
İdarecilerinden Beklentiler	Kadın	239	152.67	11,97	404	-1.839	.07
	Erkek	167	154.79	10,67			
Sınıf Öğretmenlerinden Beklentiler	Kadın	239	149.96	18,97	404	.005	.99
	Erkek	167	149.94	21,36			

Tablo 2'ye bakıldığında, öğretmenlerin *Okul Aile Katılım Ölçeği* puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür ($t(404) = -2.681$; $p < 0.05$). Yapılan etki büyüklüğü (Cohen's d) analizine göre .27 olup Cohen'e (1985) göre bu değer orta etki kategorisindedir. Katılımcıların *okul algısı* puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($t(404) = -1.164$; $p > 0.05$). Katılımcıların *öğrenci gelişimi* puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür ($t(404) = -3.035$; $p < 0.05$). Yapılan etki büyüklüğü (Cohen's d) analizine göre .30 olup, Sawilowsky'e (2009) göre bu değer küçük etki kategorisindedir. Katılımcıların *veli gelişimi* puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür ($t(404) = -2.746$; $p < 0.05$). Yapılan etki büyüklüğü (Cohen's d) analizine göre .27 olup, Sawilowsky'e (2009) göre bu değer küçük etki kategorisindedir. Katılımcıların *engellerden* elde edilen puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür ($t(404) = -2.181$; $p < 0.05$). Yapılan etki büyüklüğü (Cohen's d) analizine göre .21 olup, Sawilowsky'e (2009) göre bu değer küçük etki kategorisindedir. Okul aile

katılım ebeveyn cinsiyetleri bağlamında erkek ebeveynlerin okula katılımı yüksek olduğu görülmektedir.

Katılımcıların *Okul İdarecilerinden Beklentiler* toplam puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($t(404) = -1.839$; $p > 0.05$). Katılımcıların *Sınıf Öğretmenlerinden Beklentiler* toplam puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($t(404) = .005$; $p > 0.05$).

Tablo 3. *Çocuk Cinsiyetlerine Göre Okul Aile Katılımı İle Okul İdarecilerinden Beklentiler Ve Sınıf Öğretmenlerinden Beklentiler Göre T Testi Sonuçları*

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Std. Sap.	Sd	t	P
Aile Katılımı	Kız	225	108.15	15.238	404	-.917	.36
	Erkek	181	109.43	12.099			
Okul algısı	Kız	225	35.19	4.391	404	.229	.82
	Erkek	181	35.10	3.781			
Öğrenci gelişimi	Kız	225	28.10	5.609	404	-1.994	.05*
	Erkek	181	29.05	3.992			
Veli gelişimi	Kız	225	28.62	4.498	404	-.676	.50
	Erkek	181	28.91	4.071			
Engeller	Kız	225	16.24	2.977	404	-.437	.66
	Erkek	181	16.37	2.761			
İdarecilerinden Beklentiler	Kız	225	153.54	10.408	404	-.014	.98
	Erkek	181	153.55	12.736			
Sınıf Öğretmenlerinden Beklentiler	Kız	225	150.76	18.580	404	-.905	.37
	Erkek	181	148.95	21.567			

Tablo 3'e bakıldığında, katılımcıların Okul Aile Katılım puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($t(404) = -.917$; $p > 0.05$). Katılımcıların *okul algısı* puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($t(404) = .229$; $p > 0.05$). Katılımcıların *öğrenci gelişimi* puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür ($t(404) = -1.994$; $p < 0.05$). Yapılan etki büyüklüğü (Cohen's d) analizine göre .20 olup, Sawilowsky'e (2009) göre bu değer küçük etki kategorisindedir. Katılımcıların *veli gelişimi* puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($t(404) = -.676$; $p > 0.05$). Katılımcıların *engeller* alt boyutundaki puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($t(404) = -.437$; $p > 0.05$).

Katılımcıların *okul idarecilerinden beklentiler* puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($t(404) = -.014$;

$p > 0.05$). Katılımcıların *sınıf öğretmenlerinden beklentiler* toplam puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($t(404) = -.905$; $p > 0.05$).

Tablo 4. Anne Yaşına Göre Okul Aile Katılımı İle Okul İdarecilerinden Beklentiler Ve Sınıf Öğretmenlerinden Beklentiler Göre T Testi Sonuçları

	Anne Yaş	N	$\bar{X}$	Std. Sap.	Sd	t	P
Aile Katılımı	31-40 yaş	228	108.17	13.424	341	-.180	.86
	41-50 yaş	115	108.47	16.154			
Okul algısı	31-40 yaş	228	35.13	4.035	341	.919	.36
	41-50 yaş	115	34.69	4.646			
Öğrenci gelişimi	31-40 yaş	228	28.24	5.186	341	-.408	.68
	41-50 yaş	115	28.48	5.137			
Veli gelişimi	31-40 yaş	228	28.64	4.043	341	-.378	.70
	41-50 yaş	115	28.83	5.039			
Engeller	31-40 yaş	228	16.16	2.780	341	-.926	.35
	41-50 yaş	115	16.47	3.245			
İdarecilerinden Beklentiler	31-40 yaş	228	152.61	12.115	341	-1.531	.12
	41-50 yaş	115	154.64	10.515			
Sınıf Öğretmenlerinden Beklentiler	31-40 yaş	228	149.24	19.658	341	-.235	.81
	41-50 yaş	115	149.80	22.833			

Tablo 4'e bakıldığında, katılımcıların *okul aile katılım* puanlarının anne yaşı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($t(341) = -.180$; $p > 0.05$). Katılımcıların *okul idarecilerinden beklentiler* toplam puanlarının anne yaşı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($t(341) = -1.531$; $p > 0.05$). Katılımcıların *sınıf öğretmenlerinden beklentiler* toplam puanlarının anne yaşı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($t(341) = -.235$; $p > 0.05$).

Tablo 5. Baba Yaşına Göre Okul Aile Katılımı İle Okul İdarecilerinden Beklentiler Ve Sınıf Öğretmenlerinden Beklentiler Göre T Testi Sonuçları

	Baba yaş	N	$\bar{X}$	Std. Sap.	Sd	t	P
Aile Katılımı	31-40 yaş	188	109.14	13.106	360	.287	.77
	41-50 yaş	174	108.73	13.930			
Okul algısı	31-40 yaş	188	35.44	4.013	360	1.010	.31
	41-50 yaş	174	35.02	3.902			
Öğrenci gelişimi	31-40 yaş	188	28.62	4.880	360	.233	.81
	41-50 yaş	174	28.49	5.137			
Veli gelişimi	31-40 yaş	188	28.80	4.060	360	-.231	.82
	41-50 yaş	174	28.90	4.313			
Engeller	31-40 yaş	188	16.28	2.673	360	-.115	.91
	41-50 yaş	174	16.32	2.950			
İdarecilerinden Beklentiler	31-40 yaş	188	153.46	12.564	360	-.146	.88
	41-50 yaş	174	153.64	9.656			
Sınıf Öğretmenlerinden Beklentiler	31-40 yaş	188	150.16	19.092	360	.169	.87
	41-50 yaş	174	149.81	19.951			

Tablo 5'e bakıldığında, katılımcıların *okul aile katılım* ölçeği puanlarının baba yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($t(360) = .287$; $p > 0.05$). Katılımcıların Okul İdarecilerinden Beklentiler Toplam puanlarının Baba yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($t(360) = -.146$; $p > 0.05$). Katılımcıların *sınıf öğretmenlerinden beklentiler* toplam puanlarının baba yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($t(360) = .169$; $p > 0.05$).

Tablo 6. Çocuk Sayısına Göre Okul Aile Katılımı ile Okul İdarecilerinden Beklentiler ve Sınıf Öğretmenlerinden Beklentiler Göre T Testi Sonuçları

	Çocuk sayısı	N	$\bar{X}$	Std. Sap.	Sd	t	P
Aile Katılımı	1-3 çocuk	217	109.59	12.428	368	1.152	.25
	4-6 çocuk	153	107.98	14.233			
Okul algısı	1-3 çocuk	217	35.55	3.847	368	1.622	.11
	4-6 çocuk	153	34.90	3.856			
Öğrenci gelişimi	1-3 çocuk	217	28.86	4.606	368	1.356	.18
	4-6 çocuk	153	28.17	5.139			
Veli gelişimi	1-3 çocuk	217	28.79	3.990	368	.218	.82
	4-6 çocuk	153	28.69	4.542			
Engeller	1-3 çocuk	217	16.38	2.626	368	.524	.60
	4-6 çocuk	153	16.22	3.061			
İdarecilerinden Beklentiler	1-3 çocuk	217	154.62	10.743	368	2.047	.04*
	4-6 çocuk	153	152.20	11.519			
Sınıf Öğretmenlerinden Beklentiler	1-3 çocuk	217	150.43	19.508	368	.083	.93
	4-6 çocuk	153	150.27	17.310			

Tablo 6'ya bakıldığında, katılımcıların okul aile katılım ölçeği puanlarının çocuk sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($t(368) = 1.152$; $p > 0.05$). Katılımcıların okul idarecilerinden beklentiler toplam puanlarının çocuk sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($t(368) = 2.047$; $p < 0.05$). Yapılan etki büyüklüğü (Cohen's d) analizine göre .21 olup, Sawilowsky'e (2009) göre bu değer küçük etki kategorisindedir. Katılımcıların sınıf öğretmenlerinden beklentiler toplam puanlarının çocuk sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($t(368) = .083$; $p > 0.05$).

Tablo 7. *Baba Eğitim Durumuna göre Okul Aile Katılımının Betimsel İstatistik Sonuçları*

	Baba Eğitimi	N	Ort.	Std. sap
Okul Aile Katılım Ölçeği Toplamı	İlkokul	56	111.04	15.437
	Ortaokul	82	110.65	10.557
	Lise	149	107.70	14.236
	Üniversite	91	108.85	14.151
Okul algısı	İlkokul	56	35.91	4.078
	Ortaokul	82	35.11	3.284
	Lise	149	34.92	4.415
	Üniversite	91	35.29	4.164
Öğrenci gelişimi	İlkokul	56	28.93	5.695
	Ortaokul	82	29.35	3.779
	Lise	149	28.34	5.023
	Üniversite	91	28.51	4.801
Veli gelişimi	İlkokul	56	29.38	4.823
	Ortaokul	82	29.32	3.942
	Lise	149	28.41	4.292
	Üniversite	91	28.85	4.302
Engeller	İlkokul	56	16.82	3.081
	Ortaokul	82	16.87	2.418
	Lise	149	16.03	2.854
	Üniversite	91	16.21	2.919

Tablo 8. *Baba Eğitim Durumu Göre Okul Aile Katılımının İlgili Tek Yönlü ANOVA Sonuçları*

	Baba Eğitimi	Kareler Topl.	Sd.	Kareler Ort.	F	p
Aile Katılımı	Gruplar arası	706.048	3	235.349	1.255	.29
	Gruplar içi	70148.903	374	187.564		
	Toplam	70854.951	377			
Okul algısı	Gruplar arası	41.272	3	13.757	.825	.48
	Gruplar içi	6233.933	374	16.668		
	Toplam	6275.205	377			
Öğrenci gelişimi	Gruplar arası	60.415	3	20.138	.861	.46
	Gruplar içi	8748.749	374	23.392		
	Toplam	8809.164	377			
Veli gelişimi	Gruplar arası	62.262	3	20.754	1.120	.34
	Gruplar içi	6930.384	374	18.530		
	Toplam	6992.646	377			
Engeller	Gruplar arası	51.494	3	17.165	2.162	.09
	Gruplar içi	2968.707	374	7.938		
	Toplam	3020.201	377			

Tablo 8 incelendiğinde, ebeveynlerden babaların eğitim durumlarına göre okul aile katılımı toplam puanlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F(3, 377) = 1.255, p > .05$). Katılımcıların baba eğitim durumlarına göre okul algısı alt boyut puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F(3, 377) = .825, p > .05$). Katılımcıların baba eğitim durumlarına göre öğrenci gelişimi alt boyut puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F(3, 377) = .861, p > .05$). Katılımcıların baba eğitim durumlarına göre veli gelişimi alt boyut puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F(3, 377) = 1.120, p > .05$). Katılımcıların baba eğitim durumlarına göre engeller alt boyut puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F(3, 377) = 2.162, p > .05$).

Tablo 9. *Baba Eğitim Durumuna göre Okul İdarecilerinden Beklentiler Toplam ve Sınıf Öğretmenlerinden Beklentiler Toplamına Ait Betimsel İstatistik Sonuçları*

	Baba Eğitimi	N	Ort.	Std. sap
Okul Beklentiler	İdarecilerinden İlkokul	56	155.39	10.280
	Ortaokul	82	153.13	10.315
	Lise	149	153.17	12.228
	Üniversite	91	155.84	10.211
Sınıf Öğretmenlerinden Beklenti	İlkokul	56	154.59	10.530
	Ortaokul	82	147.25	25.237
	Lise	149	149.00	20.346
	Üniversite	91	152.15	19.550

Tablo 10. Baba Eğitim Durumu göre Okul İdarecilerinden Beklentiler ve Sınıf Öğretmenlerinden Beklentilere göre İlgili Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	Baba Eğitimi	Kareler Topl.	Sd.	Kareler Ort.	F	p
Okul İdarecilerinden Beklentiler	Gruplar arası	572.007	3	190.669	1.552	.20
	Gruplar içi	45943.259	374	122.843		
	Toplam	46515.266	377			
Sınıf Öğretmenlerinden Beklentiler	Gruplar arası	2354.174	3	784.725	1.914	.12
	Gruplar içi	153347.266	374	410.019		
	Toplam	155701.440	377			

Tablo 10 incelendiğinde, katılımcıların baba eğitim durumlarına göre okul idarecilerinden beklentiler toplam puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F(3, 377) = 1.552, p > .05$). Bu bulgu, baba eğitim durumunun katılımcıların okul idarecilerinden beklentiler toplam puanları üzerinde belirgin bir etkisi olmadığını göstermektedir. Katılımcıların baba eğitim durumlarına göre sınıf öğretmenlerinden beklentiler toplam puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F(3, 377) = 1.914, p > .05$). Bu bulgu, baba eğitim durumunun katılımcıların sınıf öğretmenlerinden beklentiler toplam puanları üzerinde belirgin bir etkisi olmadığını göstermektedir.

Tablo 11. Anne Eğitim Durumuna Göre Okul Aile Katılımı Betimsel İstatistik Sonuçları

	Anne Eğitimi	N	Ort.	Std. Sap.
Okul Aile Katılımı	Okuryazar değil	75	109.55	16.659
	İlkokul	108	107.28	12.834
	Ortaokul	69	107.25	13.190
	Lise	108	110.74	12.309
Okul algısı	Okuryazar değil	75	35.19	4.762
	İlkokul	108	34.71	3.965
	Ortaokul	69	34.75	4.001
	Lise	108	35.49	3.654
Öğrenci gelişimi	Okuryazar değil	75	28.83	5.684
	İlkokul	108	28.16	4.553
	Ortaokul	69	28.22	5.073
	Lise	108	29.47	4.020
Veli gelişimi	Okuryazar değil	75	29.01	4.752
	İlkokul	108	28.30	3.897
	Ortaokul	69	28.12	4.420
	Lise	108	29.30	4.049
Engeller	Okuryazar değil	75	16.52	3.210
	İlkokul	108	16.11	2.756
	Ortaokul	69	16.16	2.954
	Lise	108	16.47	2.674

Tablo 12. *Anne Eğitim Durumu Göre Okul Aile Katılım Göre İlgili Tek Yönlü ANOVA Sonuçları*

	Anne Eğitimi	Kareler Topl.	Sd.	Kareler Ort.	F	p
Aile Katılımı	Gruplar arası	861.402	3	287.134	1.544	.203
	Gruplar içi	66202.061	356	185.961		
	Toplam	67063.463	359			
Okul algısı	Gruplar arası	41.054	3	13.685	.829	.479
	Gruplar içi	5877.090	356	16.509		
	Toplam	5918.144	359			
Öğrenci gelişimi	Gruplar arası	113.471	3	37.824	1.665	.174
	Gruplar içi	8087.727	356	22.718		
	Toplam	8201.197	359			
Veli gelişimi	Gruplar arası	86.347	3	28.782	1.606	.188
	Gruplar içi	6379.410	356	17.920		
	Toplam	6465.756	359			
Engeller	Gruplar arası	11.984	3	3.995	.485	.693
	Gruplar içi	2933.600	356	8.240		
	Toplam	2945.584	359			

Tablo 12 incelendiğinde, katılımcıların anne eğitim durumlarına göre okul aile katılım ölçeği puanlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F(3, 359) = 1.544, p > .05$). Anne ve babanın eğitim durumları ailenin okul katılımını etkilememekte ve yüksek düzeyde okula katılımı görülmektedir.

Tablo 13. *Anne Eğitim Durumuna Göre Okul İdarecilerinden Beklentileri ve Sınıf Öğretmenlerinden Beklentileri Betimsel İstatistik Sonuçları*

	Anne Eğitimi	N	Ort.	Std. Sap.
Okul İdarecilerinden Beklentiler	Okuryazar değil	75	153.27	12.531
	İlkokul	108	153.73	10.083
	Ortaokul	69	152.74	12.196
	Lise	108	153.87	12.050
Sınıf Öğretmenlerinden Beklentiler	Okuryazar değil	75	150.70	19.396
	İlkokul	108	151.33	12.568
	Ortaokul	69	146.97	24.970
	Lise	108	148.89	24.827

Tablo 14. *Anne Eğitim Durumu Göre Okul İdarecilerinden Beklentiler Toplam ve Sınıf Öğretmenlerinden Beklentiler Toplam Göre İlgili Tek Yönlü ANOVA Sonuçları*

	Anne Eğitimi	Kareler Topl.	Sd.	Kareler Ort.	F	p
Okul İdarecilerinden Beklentiler	Gruplar arası	64.712	3	21.571	.159	.92
	Gruplar içi	48149.201	356	135.251		
	Toplam	48213.914	359			
Sınıf Öğretmenlerinden Beklentiler	Gruplar arası	946.753	3	315.584	.734	.53
	Gruplar içi	153091.012	356	430.031		
	Toplam	154037.766	359			

Tablo 14 incelendiğinde, ebeveynlerden annenin eğitim durumlarına göre okul idarecilerinden beklentiler puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F(3, 359) = .159, p > .05$). Ebeveynlerden anne eğitim durumlarına göre sınıf öğretmenlerinden beklentiler toplam puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F(3, 359) = .734, p > .05$). Ebeveynlerin eğitim seviyelerinin okuldan beklenti sürecini etkilemediği gibi beklenti düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 15. *Gelir Durumuna Göre Okul Aile Katılımı Betimsel İstatistik Sonuçları*

	Gelir (TL)	N	Ort.	Std. Sap.
Aile Katılımı	0-10 Bin	75	105.03	17.260
	11Bin -17 Bin	114	109.29	12.506
	18 Bin -35 Bin	85	110.40	13.100
	36 Bin ve üzeri	75	109.12	12.883
Okul algısı	0-10 Bin	75	33.88	5.146
	11Bin -17 Bin	114	35.40	3.869
	18 Bin -35 Bin	85	35.93	3.331
	36 Bin ve üzeri	75	35.27	4.449
Öğrenci gelişimi	0-10 Bin	75	27.28	6.042
	11Bin -17 Bin	114	29.07	4.314
	18 Bin -35 Bin	85	28.80	4.911
	36 Bin ve üzeri	75	28.68	4.461
Veli gelişimi	0-10 Bin	75	28.10	5.226
	11Bin -17 Bin	114	28.63	4.031
	18 Bin -35 Bin	85	29.14	4.211
	36 Bin ve üzeri	75	28.92	3.928
Engeller	0-10 Bin	75	15.77	3.207
	11Bin -17 Bin	114	16.18	2.910
	18 Bin -35 Bin	85	16.53	2.877
	36 Bin ve üzeri	75	16.25	2.662

Tablo 16. Gelir Durumu göre Okul Aile Katılımı Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	Gelir	Kareler Topl.	Sd.	Kareler Ort.	F	p
Aile Katılım	Gruplar arası	1306.291	3	435.430	2.262	.081
	Gruplar içi	66415.216	345	192.508		
	Toplam	67721.507	348			
Okul algısı	Gruplar arası	180.616	3	60.205	3.434	.01
	Gruplar içi	6048.077	345	17.531		
	Toplam	6228.692	348			
Öğrenci gelişimi	Gruplar arası	158.324	3	52.775	2.193	.08
	Gruplar içi	8302.479	345	24.065		
	Toplam	8460.802	348			
Veli gelişimi	Gruplar arası	48.223	3	16.074	.855	.46
	Gruplar içi	6488.550	345	18.807		
	Toplam	6536.773	348			
Engeller	Gruplar arası	23.109	3	7.703	.905	.43
	Gruplar içi	2937.641	345	8.515		
	Toplam	2960.751	348			

Tablo 16 incelendiğinde, katılımcıların gelir durumlarına göre okul aile katılım ölçeği toplam puanlarında eğitim anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F(3, 348) = 2.262, p > .05$). Ancak ebeveyn gelirlerine göre okul algısı alt boyutunda yapılan Scheffé çoklu karşılaştırma analizi sonucunda anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir, ($F(3,348)=3.434, p<.05, \eta^2=0.029$). Gelir düzeyi arttıkça ebeveynlerin okula ilişkin algılarının kısmen daha olumlu hale geldiğini göstermektedir. Diğer alt boyutlarda anlamlı farklılık saptanmamış olup, etki büyüklükleri düşük düzeydedir ($\eta^2<0.02$).

Tablo 17. Gelir Durumuna Göre Okul İdarecilerinden Beklentiler ve Sınıf Öğretmenlerinden Beklentiler Betimsel İstatistik Sonuçları

	Gelir (TL)	N	Ort.	Std. Sap.
Okul İdarecilerinden Beklentiler	0-10 Bin	75	153.09	11.760
	11Bin -17 Bin	114	152.42	13.268
	18 Bin -35 Bin	85	152.86	11.406
	36 Bin ve üzeri	75	156.48	6.839
Sınıf Öğretmenlerinden Beklentiler	0-10 Bin	75	145.40	26.980
	11Bin -17 Bin	114	150.68	16.732
	18 Bin -35 Bin	85	149.03	22.505
	36 Bin ve üzeri	75	153.71	15.277

Tablo 18. Gelir Durumu Göre Okul İdarecilerinden Beklentiler ve Sınıf Öğretmenlerinden Beklentiler göre İlgili Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	Gelir	Kareler Topl.	Sd.	Kareler Ort.	F	p
Okul İdarecilerinden Beklentiler	Gruplar arası	844.619	3	281.540	2.182	.09
	Gruplar içi	44515.824	345	129.031		
	Toplam	45360.443	348			
Sınıf Öğretmenlerinden Beklentiler	Gruplar arası	2739.137	3	913.046	2.168	.09
	Gruplar içi	145316.662	345	421.208		
	Toplam	148055.799	348			

Tablo 18 incelendiğinde, katılımcıların gelir durumlarına göre okul idarecilerinden beklentileri ve sınıf öğretmenlerinden beklentileri anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F(3, 348) = 2.182, p > .05$).

Tablo 19. Sınıf Düzeyine Göre Okul Aile Katılım Betimsel İstatistik Sonuçları

	Sınıf Düzeyi	N	Ort.	Std. Sap.
Aile Katılım	1	100	110.93	12.869
	2	102	110.25	12.115
	3	104	108.41	14.364
	4	100	105.28	15.612
Okul algısı	1	100	35.44	3.740
	2	102	36.06	3.540
	3	104	35.09	3.789
	4	100	33.99	5.062
Öğrenci gelişimi	1	100	29.38	4.748
	2	102	28.82	4.306
	3	104	28.20	5.536
	4	100	27.69	5.108
Veli gelişimi	1	100	29.25	4.026
	2	102	28.97	4.255
	3	104	28.81	4.503
	4	100	27.96	4.389
Engeller	1	100	16.86	2.793
	2	102	16.39	2.794
	3	104	16.31	2.876
	4	100	15.64	2.966

Tablo 20. Sınıf Düzeyine göre Okul Aile Katılımı Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

		Kareler Topl.	Sd.	Kareler Ort.	F	p
Okul Aile Katılım Ölçeği	Gruplar arası	1922.487	3	640.829	3.363	.02
	Gruplar içi	76597.851	402	190.542		
	Toplam	78520.338	405			
Okul algısı	Gruplar arası	227.594	3	75.865	4.575	.00
	Gruplar içi	6665.621	402	16.581		
	Toplam	6893.215	405			
Öğrenci gelişimi	Gruplar arası	162.767	3	54.256	2.216	.08
	Gruplar içi	9844.533	402	24.489		
	Toplam	10007.300	405			
Veli gelişimi	Gruplar arası	93.479	3	31.160	1.686	.16
	Gruplar içi	7429.154	402	18.480		
	Toplam	7522.633	405			
Engeller	Gruplar arası	75.792	3	25.264	3.093	.04
	Gruplar içi	3283.602	402	8.168		
	Toplam	3359.394	405			

Tablo 20 incelendiğinde, katılımcıların sınıf seviyelerine göre okul aile katılım ölçeği toplam puanlarında eğitim anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür ($F(3, 405) = 3.363, p < .05$). Yapılan Scheffé çoklu karşılaştırma analizi sonucunda 1. sınıfa çocuğu giden ebeveynlerin puanı 4. sınıfa çocuğu giden ebeveynlere göre anlamlı derece yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ebeveynlerin çocukların ilk defa okula gitmesi ve okuma-yazma sürecine katılımlarından dolayı yüksek olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte okul algısı boyutundan 2. sınıfa çocuğu giden ebeveynler yapılan Scheffé çoklu karşılaştırma analizi sonucunda anlamlı düzeyde 4. sınıfa çocuğu giden ebeveynlerden anlamlı düzeyde yüksek puan almıştır. Ebeveynlerin çocukların sınıf seviyesi büyüdükçe okula katılım düzeyinin azalmasının çocuğun yaşı ile ilgili olduğu düşünülmektedir.

Tablo 21. Sınıf Düzeyine Göre Okul İdarecilerinden Beklentileri ve Sınıf Öğretmenlerinden Beklentileri Betimsel İstatistik Sonuçları

	Sınıf Düzeyi	N	Ort.	Std. Sap.
Okul İdarecilerinden Beklentiler	1	100	154.58	11.468
	2	102	153.86	10.961
	3	104	152.41	12.802
	4	100	153.35	10.622
Sınıf Öğretmenlerinden Beklentiler	1	100	151.20	20.670
	2	102	148.88	22.536
	3	104	149.06	20.380
	4	100	150.72	15.763

Tablo 22. Sınıf Düzeyine göre Okul İdarecilerinden Beklentiler ve Sınıf Öğretmenlerinden Beklentiler Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

		Kareler Topl.	Sd.	Kareler Ort.	F	p
Okul İdarecilerinden Beklentiler	Gruplar arası	253.718	3	84.573	.639	.59
	Gruplar içi	53205.001	402	132.351		
	Toplam	53458.719	405			
Sınıf Öğretmenlerinden Beklentiler	Gruplar arası	414.110	3	138.037	.345	.79
	Gruplar içi	160968.756	402	400.420		
	Toplam	161382.865	405			

Tablo 22 incelendiğinde katılımcıların sınıf seviyelerine göre okul idarecilerinden beklentiler toplam puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F(3, 405) = .639, p > .05$). Katılımcıların sınıf seviyelerine göre sınıf öğretmenlerinden beklentiler puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F(3, 405) = .345, p > .05$). Ebeveynlerin katılımı sınıf seviyesine göre değişirken okul idarecileri ve sınıf öğretmenlerinden beklentileri değişmemekte ve yüksek beklentiye sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 23. Öğretmen Görüşme Sıklığına Göre Okul Aile Katılımı Betimsel İstatistik Sonuçları

	Öğretmen Görüşme	N	Ort	Std. Sap.
Aile Katılım	Her gün	46	109.39	16.762
	Haftada Bir	85	108.73	15.214
	15 Günde Bir	92	108.71	13.285
	Ayda Bir	84	111.29	12.675
	Okula çağrılınca	97	106.38	12.793
Okul algısı	Her gün	46	35.41	4.660
	Haftada Bir	85	35.06	4.658
	15 Günde Bir	92	34.91	4.081
	Ayda Bir	84	35.77	3.714
	Okula çağrılınca	97	34.81	3.784
Öğrenci gelişimi	Her gün	46	28.17	6.012
	Haftada Bir	85	29.12	4.984
	15 Günde Bir	92	28.75	4.434
	Ayda Bir	84	29.07	4.326
	Okula çağrılınca	97	27.57	5.340
Veli gelişimi	Her gün	46	29.09	5.107
	Haftada Bir	85	28.41	4.645
	15 Günde Bir	92	28.57	4.136
	Ayda Bir	84	29.67	3.993
	Okula çağrılınca	97	28.32	3.988
Engeller	Her gün	46	16.72	3.188
	Haftada Bir	85	16.14	2.961
	15 Günde Bir	92	16.48	2.608
	Ayda Bir	84	16.77	2.872
	Okula çağrılınca	97	15.68	2.871

Tablo 24. Öğretmen Görüşme Sıklığı Göre Okul Aile Katılımı Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

		Kareler Topl.	Sd.	Kareler Ort.	F	p
Aile Katılımı	Gruplar arası	1105.889	4	276.472	1.429	.22
	Gruplar içi	77192.062	399	193.464		
	Toplam	78297.952	403			
Okul algısı	Gruplar arası	52.610	4	13.153	.768	.54
	Gruplar içi	6834.642	399	17.129		
	Toplam	6887.252	403			
Öğrenci gelişimi	Gruplar arası	154.130	4	38.532	1.570	.18
	Gruplar içi	9794.068	399	24.547		
	Toplam	9948.198	403			
Veli gelişimi	Gruplar arası	107.516	4	26.879	1.451	.21
	Gruplar içi	7393.419	399	18.530		
	Toplam	7500.935	403			
Engeller	Gruplar arası	69.165	4	17.291	2.098	.08
	Gruplar içi	3288.441	399	8.242		
	Toplam	3357.606	403			

Tablo 24 incelendiğinde, katılımcıların öğretmen görüşme sıklığı durumlarına göre okul aile katılım ölçeği toplam puanlarında eğitim anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F(4, 403) = 1.429, p > .05$). Bu bulgu, öğretmen görüşme sıklığı durumunun katılımcıların okul aile katılım ölçeği toplam puanları üzerinde belirgin bir etkisi olmadığını göstermektedir. Katılımcıların öğretmen görüşme sıklığı durumlarına göre okul algısı alt boyut puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F(4, 403) = .768, p > .05$). Katılımcıların öğretmen görüşme sıklığı durumlarına göre öğrenci gelişimi alt boyut puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F(4, 403) = 1.570, p > .05$). Katılımcıların öğretmen görüşme sıklığı durumlarına göre veli gelişimi alt boyut puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F(4, 403) = 1.451, p > .05$). Bu bulgu, öğretmen görüşme sıklığı durumunun katılımcıların veli gelişimi puanları üzerinde belirgin bir etkisi olmadığını göstermektedir. Katılımcıların öğretmen görüşme sıklığı durumlarına göre engeller alt boyut puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F(4, 403) = 2.098, p > .05$). Bu bulgu, öğretmen görüşme sıklığı durumunun katılımcıların engeller alt boyutu puanları üzerinde belirgin bir etkisi olmadığını göstermektedir.

Tablo 25.Öğretmen Görüşme Sıklığına Göre Okul İdarecilerinden Beklentiler ve Sınıf Öğretmenlerinden Beklentiler Betimsel İstatistik Sonuçları

	Öğretmen Görüşme	N	Ort	Std. Sap.
Okul	Her gün	46	152.07	14.124
İdarecilerinden	Haftada Bir	85	153.22	11.394
Beklentiler	15 Günde Bir	92	153.09	10.670
Toplam	Ayda Bir	84	155.98	10.746
	Okula çağrılınca	97	152.71	11.570
Sınıf	Her gün	46	152.46	14.419
Öğretmenlerinden	Haftada Bir	85	146.93	26.111
Beklentiler	15 Günde Bir	92	147.02	23.726
Toplam	Ayda Bir	84	153.55	13.503
	Okula çağrılınca	97	150.94	16.222

Tablo 26. Öğretmen Görüşme Sıklığı göre Okul İdarecilerinden Beklentiler Toplam ve Sınıf Öğretmenlerinden Beklentiler Toplam göre İlgili Tek Yönlü ANOVA Sonuçlar

		Kareler Topl.	Sd.	Kareler Ort.	F	p
Okul	Gruplar arası	693.820	4	173.455	1.314	.26
İdarecilerinden	Gruplar içi	52679.101	399	132.028		
Beklentiler	Toplam	53372.921	403			
Sınıf	Gruplar arası	3045.205	4	761.301	1.920	.10
Öğretmenlerinden	Gruplar içi	158246.794	399	396.609		
Beklentiler	Toplam	161291.999	403			

Tablo 26 incelendiğinde katılımcıların öğretmen görüşme sıklığı durumlarına göre okul idarecilerinden beklentiler puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F(4, 403) = 1.314, p > .05$). Katılımcıların öğretmen görüşme sıklığı durumlarına göre sınıf öğretmenlerinden beklentiler toplam puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F(4, 403) = 1.920, p > .05$). Ebeveynlerin öğretmen ile görüşme sıklığı okul idaresi ve öğretmenlerinden beklentileri açısından fark göstermemekte ve eklenti düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 27.*Ebeveynlerin Sınıf Öğretmenleri ve Okul İdarecilerinden Beklentiler ile Aile Katılımı Arasındaki İlişki Pearson Korelasyon Analizi*

	Sınıf Öğretmenlerinden Beklentiler	Okul İdarecilerinden Beklentiler
Aile Katılım	.227**	,304**
Okul Algısı	.191**	,208**
Öğrenci Gelişimi	.223**	,287**
Veli Gelişimi	.170**	,268**
Engeller	.185**	,274**

N=406, *p < 0.05 **p < 0.01

Ebeveynlerin sınıf öğretmenleri ve okul idarecilerinden beklentiler ve aile katılımı arasındaki ilişkinin ele alındığı Tablo 27'e göre ebeveynlerin sınıf öğretmenlerinden beklentileri ile aile katılımı arasında pozitif yönde anlamlı ancak düşük düzeyde bir ilişki bulunmaktadır ($r(404) = .23, p < .01, r^2 = .05$). Buna karşın okul idarecilerinden beklentiler ile aile katılımı arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r(404) = .30, p < .01, r^2 = .09$). İdarecilerin ebeveyn katılımını arttırıcı bir faktör olmalarının nedeninin ebeveynler tarafından istenildiğinde ulaşılmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada ilkökulda öğrenim gören ebeveynlerin ilkökul ebeveynlerinin okul algısı ve katılımları ile okul yöneticisi ve öğretmenlerden beklentileri arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Araştırma sonucunda erkek ebeveynlerin okul-aile sürecine daha fazla dahil oldukları gözlemlenmiştir. Kadın ebeveynlerin katılımlarının erkek ebeveynlere göre daha düşük düzeyde olmasının kadın ebeveynlerin okuma-yazma oranının düşük olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir (Üçeçam Karagel, 2009) kadınların bölgedeki toplumsal yapıdan kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir.

Genel olarak ebeveynlerin okula bakış açılarındaki herhangi bir farklılık görülmektedir. Erkek ebeveynlerin öğrenci gelişimi ve veli gelişiminde kadın ebeveynlere göre olumlu bir bakış açısı içinde olmaları kadın ebeveynlerin daha detaylı ve ilgili olduğundan kaynaklanıyor olabilir. Engeller boyutunda ise erkek ebeveynlerin okulla ilgili zorlukları kadın ebeveynlere göre daha hızlı algıladıkları gözlemlenmiştir. Çocuğun cinsiyetinin velilerin okul aile katılımı, okul algısı, veli gelişimi, engeller, okul idarecilerinden ve sınıf öğretmenlerinden beklentiler boyutlarında herhangi bir değişiklik gözlemlenmemiştir. Alanyazına

baktığımızda engeller boyutunda bu bulguyu desteklemeyen çalışmalar (Aydın, 2001; Kahraman, 2006) mevcuttur. Ancak öğrenci gelişimi boyutunda erkek öğrenci ebeveynlerinin kız öğrenci ebeveynlerine göre kavrayışı daha fazla olduğu gözlemlenmiştir. Anne ve baba yaşının okul aile katılımı, okul algısı, öğrenci gelişimi, sınıf öğretmenlerinden beklentiler ve okul idarecilerinden beklentiler boyutlarında herhangi bir boyutun daha az veya daha fazla şekilde bir farkının olmadığı gözlemlenmiştir. Çocuk sayısının artmasıyla birlikte ebeveynlerin okul yöneticilerinden beklentilerinin daha fazla arttığı gözlemlenmiştir. Araştırmada elde edilen bu bulgu alanyazında yapılan araştırmada aynı sonuç elde edilmemiştir (Yeşil-Dağlı 2012). Çocuk sayısının, okul algısı, okul-aile katılımı, öğrenci gelişimi, veli gelişimi boyutları üzerinde herhangi bir değişiklik gözlemlenmemiştir. Alanyazında yapılan araştırmada okul aile katılımı boyutunda bulgumuzu desteklemeyen çalışmada (Tezcan, 1997 ve Başar, 2005) mevcuttur. Anne ve Baba eğitim durumuna göre okul aile katılımı, okul algısı, öğrenci gelişimi, veli gelişimi, engeller, sınıf öğretmenlerinden beklentiler ve okul idarecilerinden beklentilerinin değişmediği gözlemlenmiştir. Literatüre baktığımızda öğrenci gelişimi boyutunda aynı sonucu elde etmediğimiz çalışmalar (Pong, Hao, ve Gardner 2005; Ogelman, Yüce, ve Yüce, 2022) mevcuttur. Bununla beraber literatürde ebeveyn eğitim durumunun önemli bir değişken olmadığını belirten çalışmalarda (Ertan, 2017; Şad ve Gürbüz Türk, 2013) vardır. Gelir düzeyinde ise okul aile katılımı, öğrenci gelişimi, veli gelişimi, engeller, sınıf öğretmenlerinden beklentiler ve okul idarecilerinden beklentiler boyutlarında herhangi bir değişiklik gözlemlenmemiştir. Ancak okul algısı boyutunda ailelerin gelir durumunun okula bakış açılarını değiştirdikleri gözlemlenmiştir. Alanyazına bakıldığında bu bulguyla örtüşmeyen çalışma (Arslan, 2008) mevcuttur. Sınıf düzeyi artmasıyla beraber ebeveynlerin aile katılımı ve okul algısında bir düşüş olduğu gözlemlenmiştir. Ancak öğrenci gelişimi, veli gelişimi, sınıf öğretmenlerinden beklentiler ve okul idarecilerinden beklentiler boyutunda bir değişiklik gözlemlenmemiştir. Engeller boyutunda ise sınıf düzeylerine bağlı farklılıkların ortaya çıktığı ama bu farklılıkların başka nedenlerden ortaya çıktığı gözlemlenmiştir.

Cinsiyete göre okul idarecilerinden beklentilerin hem erkek ebeveynler hem de kadın ebeveynler için aynı olduğu gözlemlenmiştir. Alanyazında yapılan araştırmada kadın ebeveynlerin okul idarecilerden beklentilerinin erkek ebeveynlere göre farklı olduğu çalışma mevcuttur (Yüzgeç, 2008). Cinsiyete göre sınıf öğretmenlerinden beklentilerin hem erkek ebeveynler hem de kadın ebeveynler için aynı olduğu gözlemlenmiştir. Alanyazında yapılan çalışmada bu bulguyu desteklemeyecek çalışmalarda (Şahan, 2011) mevcuttur. Çocuğun

cinsiyetine göre öğrenci gelişiminde erkek çocuk ebeveynlerin kız çocuk ebeveynlerine göre algılarının daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Çocuğun cinsiyetinin veli gelişimini etkilemediği gözlemlenmiştir. Çocuğun cinsiyetine göre engellere bakıldığında velilerin karşılaştığı engellerin çocuk cinsiyetine göre herhangi bir farklılık gözlemlenmemiştir. Çocuğun cinsiyetine göre okul idarecilerinden beklentilerin değişmediği gözlemlenmiştir. Çocuğun cinsiyetine göre sınıf öğretmenlerinden beklentilerin değişmediği gözlemlenmiştir. Anne yaşına göre annenin yaşının; okul aile katılımı, okul algısı, öğrenci gelişimi, veli gelişimi, engeller, sınıf öğretmenlerinden beklentileri ve okul idarecilerinden beklentiler üzerinde bir etkisi gözlemlenmemiştir. Literatüre baktığımızda bu araştırmamızı destekleyen çalışmalar Şahan, (2011) mevcuttur. Baba yaşına göre babanın yaşının; okul aile katılımı, okul algısı, öğrenci gelişimi, veli gelişimi, engeller, sınıf öğretmenlerinden beklentileri ve okul idarecilerinden beklentiler üzerinde bir etkisi gözlemlenmemiştir. Literatüre baktığımızda engeller boyutunda bulgumuzu desteklemeyen çalışmalarda (Kanbur, 2009) mevcuttur. Çocuk sayısına göre okul aile katılımı, okul algısı, öğrenci gelişimi, veli gelişimi, engeller, sınıf öğretmenlerinden beklentiler üzerinde bir değişiklik gözlemlenmemiştir. Ancak çocuk sayısına göre okul idarecilerinden beklentilerinde bir farklılık gözlemlenmiştir. Bu durumda çocuk sayısının ebeveynlerin beklentilerinde farklılık oluşturduğu gözlemlenmiştir. Alanyazında yapılan araştırma sonucunda bulguya paralel çalışma (Akatlı ve Tunçay, 2022) bulunmaktadır.

Baba eğitim durumuna göre babanın eğitim durumunun; okul aile katılımı, okul algısı, öğrenci gelişimi, veli gelişimi, okul idarecilerinden beklentiler ve sınıf öğretmenlerinden beklentiler üzerinde bir farklılık olmadığı gözlemlenmiştir. Ancak baba eğitim durumunda engeller değişkeninin çok az bir farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Literatürde okul algısı boyutunda araştırmamızı desteklemeyen çalışma (Çelik, 2005) Anne eğitim durumuna göre eğitim seviyesinin okul aile katılımı, okul algısı, öğrenci gelişimi, veli gelişimi, engeller, okul idarecilerinden beklentiler ve sınıf öğretmenlerinden beklentiler üzerinde bir değişiklik gözlemlenmemiştir. Alanyazına bakıldığında okul aile katılımında bulguyu destekleyen çalışma (Sezer, vd., 2024) mevcuttur. Literatüre incelendiğinde engeller boyutunda anne eğitim durumunun süreçte etkili olduğunu belirten araştırmalar bulunmaktadır (Ataseven, 2001; Ocak, 2004). Anne eğitim seviyesi yüksek olan ve anne eğitim seviyesi düşük olan velilerin beklentileri arasında bir fark olmadığı gözlemlenmiştir.

Gelir durumuna göre okul aile katılımı, öğrenci gelişimi, veli gelişimi, engeller, okul idarecilerinden beklentiler ve sınıf öğretmenlerinden beklentiler üzerinde bir fark bulunmadığı gözlemlenmiştir. Ancak gelir düzeyine göre okul

algısı üzerinde önemli ölçüde bir fark olduğu gözlemlenmiştir. Bu bulgumuzu destekleyen araştırmalar bulunmaktadır (Aslan ve Cansever 2007; Balkar, 2009; Çiftçi ve Bal, 2015; Orçan Kaçan, Kimzan, Yıldız, Çağdaş, 2019; Özcan ve Aydoğan, 2014; Şahin ve Demiriz, 2014). Öğrenciilerin sınıf düzeyine göre okul aile katılımında değişiklik gözlemlenmiştir. Birinci sınıf velileri okul-aile katılımı en yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Nitekim sınıf düzeyi yükseldikçe veli katılımının azaldığına yönelik saptamalar bulunmaktadır (Chen, 2008; Çıkar, 2019). Sınıf düzeyine göre engellerde farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Literatüre bakıldığında bu bulguyu destekleyen çalışmalar (Alkaş, 2010) mevcuttur. Öğretmenle görüşme sıklığına göre okul algısı, öğrenci gelişimi, veli gelişimi, engeller, okul idarecilerinden beklentiler ve sınıf öğretmenlerinden beklentiler üzerinde bir farklılık gözlemlenmemiştir. Literatürde yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinden beklentilerin görüşme sıklığı bağlamında değiştiğine dair çalışmalar araştırma bulgusunu desteklememektedir (Hatipoğlu ve Kavas, 2016).

Okul-aile iş birliği, veli ve öğrenci gelişimi, okul algısı ve sınıf öğretmenlerinden beklentiler boyutlarının birbiriyle yakından ilişkili olduğu gözlemlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinden beklentilerin veli gelişimi ve öğrenci başarısını olumlu ilişki olduğu gözlemlenmiş ve bu bulguyu destekleyen araştırmalar bulunmaktadır (Kahraman, 2022).

Bu araştırmanın sonuçlarına göre eğitimin paydaşlarına öneriler sunulabilir. Ebeveynlere okul aile katılımı konusunda bilgilendirici seminerler ve toplantılar düzenlenebilir. Katılımın artırılması için toplantılar ebeveynlere uygun saatlere göre düzenlenebilir. Kadın ebeveynlerin okul içinde rollerinin artırılması için çalışmalar yapılabilir. Düşük gelirli ailelerin okul katılımını arttırmaya yönelik çalışmalar yapılabilir. Ebeveynlerin ihtiyaçlarına göre okul yöneticileri tarafından aile katılımına yönelik çalışmalar düzenlenebilir. Aile katılımını sürekli hale getirmek için ebeveynlere düzenli geri dönüş yapılabilir. Farklı araştırma yöntemleri ile velilerin okulda beklentileri ve aile katılım düzeyleri incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, A. (2012). Okula ilişkin tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(40), 30-45.
- Akatlı, R., & Tunçay, G. Y. (2022). Ebeveynlerin bağlanma biçimlerinin çocuk yetiştirme tutumları üzerindeki yordayıcı rolü. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 6(1), 175-203.
- Akdoğan, H. (2014). *Velilerin öğrenci başarısı için okul yönetimi ve öğretmenlerden beklentileri* [Yüksek Lisans Tezi, Fatih Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Alabay, E., Toprakkaya, İ. M., Dörtüya, G., Baltacı, E., Şavşet, S., Bozkurt, D., & Kıyaker, S. (2014). *Okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin eğitimde toplumsal cinsiyet ayrımcılığı ile ilgili görüşlerinin incelenmesi*. VI. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongre Kitabı, 5-8.
- Alkaş, B. (2010). *İlköğretim öğrencileri arasındaki istenmeyen öğrenci davranışlarının incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü].
- Angelides, P., Theophanous L. ve Leigh, J. (2007). Understanding teacher–parent relationships for improving pre-primary schools in Cyprus. *Educational Review*, 58(3), 303-316.
- Ardakoç, İ. (2020). Eğitimde veli/aile katılımı: Engeller ve öneriler. *Alanyazın*, 1(2), 75-84.
- Arslan, E., & Aslanargun, E. (2024). Velilerin okuldan ve öğretmenlerden beklentileri. *Educational Academic Research*(52), 83-106.
- Aslan, N. ve Cansever, B.A. (2007). Okuldaki sosyal etkinliklere katılımı ebeveyn-çocu etkileşimi (kültürlerarası bir karşılaştırma), *Ege Eğitim Dergisi*, 8 (1), 113-130.
- Arslan, S. (2008). *Ailenin ilköğretim II. kademe öğrencilerinin okul başarısı üzerindeki etkisi (Ümraniye ilçesi örneği)* (Yüksek lisans tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Ataseven, H. (2001). *İlköğretim I. sınıf öğrencilerinin sınıfta olumlu ve olumsuz davranışlar göstermelerini etkileyen aileyle ilgili etmenler*. [Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü].
- Aydın, B. (2001). *İlköğretim okullarında sınıf disiplininin sağlanması*. Doktora Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Balkar, B. (2009). Okul-Aile İşbirliği Sürecine İlişkin Veli Ve Öğretmen Görüşleri Üzerine Nitel Bir Çalışma, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(36), s. 105-123.
- Başar, H. (2005). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Becher, R. (1984). *Parent involvement: A review of Research and Principles of Successful Practice*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED247032).
- Brooks, J.E. (2004). *Family Involvement In Early Childhood Education: A decriptive Study Of Family Involvement Approaches And Strategies In Early Childhood Classrooms. Diisertation Abstracts International*. 2890 A. UMI no.3142799.
- Chen, J. J. (2008). Grade-level differences: relations of parental, teacher and peer support to academic engagement and achievement among Hong Kong Students, *School Psychoogy International*, 29(2), 183-198.
- Christenson, S. L. (2004). The family-school partnership: An opportunity to promote the learning competence of all students. *School Psychology Review*. 33(1).
- Çakmak, Ö. Ç. (2010). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Aile Katılımı. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 1-18.
- Çelik, N. (2005). *Okul-aile ilişkilerinde yaşanan sorunlar* (Master's thesis, Marmara Üniversitesi (Turkey)).
- Çıkar, İ. (2019) *İlkokul ve ortaokul düzeyinde aile katılımının veli görüşleri doğrultusunda incelenmesi: Van ili örneği*, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Van.
- Çiftçi M. ve Bal N. P. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Anne-Baba Katılım Düzeyi İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 363-384
- Davies, D. (1991). Scholls reaching out family school and community partnership for student success. *Phi Delta Kappan*. Vol 72. No: 5. s 376–382. Jan.
- Dulger, H. (2015). *İlkokulda öğrencisi bulunan velilerin öğretmenlerden beklentileri* (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Eliason, C. Ve Jenkins, L.(2003). *A Practical Guide to Early Childhood Curriculum*, Upper Saddle River, N.J. : Merrill
- Epstein, J.L. (1995). School/Family/ Community/ Partnerships: *Caring for the children we share*. *Phi Delta Kappan*, 76(9),701- 712.
- Erdem, A. R., & Şimşek, S. (2013). Öğretmenlik Meslek Etiğinin İrdelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(15), 185-203.
- Ertan, N. C. (2017). *Comparing fathers and mothers: determinants of why they involve in their children's education*, Middle East Technical University, (Unpublished Master's Thesis), Ankara.

- Gay, L. R., Mills, G. E. and Airasian, P. (2006). Educational research: Competencies for analysis and application (8th. ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Gür, B. S., & Ayaz, N. (2022). *Yükseköğretime geçişte öğrenci hareketliliği*. Yükseköğretim Kurulu.
- Hatipoğlu, A., & Kavas, E. (2016). Veli yaklaşımlarının öğretmen performansına etkisi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 1012-1034.
- İlgar, Ş., & Topaç, N. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin okul-aile iş birliğine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (26), 93-114.
- Işık, O., & Şahin, İ. (2021). İlkokul ve ortaokul velilerinin çocuklarının eğitim sürecine katılımı. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(235), 2061-2084.
- Jain, A. K., Murty, M. N., & Flynn, P. J. (1999). Data clustering: a review. *ACM computing surveys (CSUR)*, 31(3), 264-323.
- Kaçan, M. O., Kimzan, İ., Yıldız, T. G., ve Çağdaş, A. (2019). Öğretmen ve Ebeveynlerin Aile Katılımını Etkileyen Etmenlere Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi, *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 370-381.
- Kahraman, C. (2006). *Sınıf-içi istenmeyen öğrenci davranışlarının önlenmesi ve giderilmesine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri - Edirne ili merkez, Uzunköprü ve Havsa ilçeleri örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kahraman, E. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin ders başarısını artırmaya yönelik velilerden beklentileri*. (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kanbur, T. (2009). *İlköğretimde veli-okul işbirliğinin geliştirilmesinde yönetici rolleri*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar ilkeler teknikler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karaşar, B., & Öğülmüş, S. (2016). Üniversite Öğrencilerinde Sosyal Onay İhtiyacının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 469-495.
- Kıncal, R. Y. (2001). *Öğretmenlik mesleğine giriş*, Babil Yayınları. Erzurum.
- Lindberg, E. N. (2019). Aile Katılımı: Bir Kavramsal Ve Durumsal Analiz Çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (13), 51-72.
- Marcon, R. A. (1999). Positive relationships between parent school involvement and public school inner-city preschoolers' development and academic performance. *School Psychology Review*, 28(3), 395-412.

- McWhorter, K. T. (2009). *Academic reading: College major and career applications*. New York: Pearson/Longman.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). 2023 Eğitim Vizyonu. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2012). *Milli eğitim bakanlığı okul aile birliği yönetmeliği*. <http://www.mevzuat.gov.tr>
- Ocak, B. (2004). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin okula ait olma duyguları ve bazı sosyo-demografik özelliklerinin gösterdikleri istenmeyen davranışlarla ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ogelman, H. G., Yüce, G., & Yüce, A. (2022). Anne Baba Eğitim Düzeylerine Göre Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal-Duygusal Yeterliliği. *Aurum Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 143-159.
- Özcan, Ç., ve Aydoğan, Y. (2014). Aile katılımı ile çocukların akademik benlik saygısı arasındaki ilişkinin anne-baba görüşlerine göre incelenmesi, *Milli Eğitim Dergisi*, 44(202), 19-36.
- Pong, S. L., Hao, L. & Gardner E. (2005). The roles of parenting styles and social capital in the school performance of immigrant Asian and Hispanic adolescents. *Social Science Quarterly* 86(4): 928–950.
- Sezer, E. B., Atmaca, A., Şan, M., Yıldız, A., Gürek, E., & Topçu, E. (2024). İlkokullarda eğitim süreçlerinde veli katılımı. *Social Sciences Studies Journal (SSSJJournal)*, 9(107), 5031-5045.
- Shannon, S. M. (1996). Minority parental involvement: A mexican mother's experience and a teacher's interpretation. *Education and Urban Society*, 29(71).
- Şad, S., N. ve Gürbüzürk, O. (2013). İlköğretim birinci kademe öğrenci velilerinin çocuklarının eğitime katılım düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 1006-1011.
- Şahin, H. ve Demiriz, S. (2014). Beş altı yaşında çocuğu olan babaların, babalık rolünü algılamaları ile aile katılım çalışmalarını gerçekleştirmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 18(1),273-294.
- Şişman, M. (2010). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- TÜİK (2016), *İllerde Yaşam Endeksi 2015*, 22 Ocak 2016 tarih ve 24561 sayılı Haber Bülteni, <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=24561>.
- UNESCO. (1990). *Herkes için eğitim dünya beyannamesi ve temel öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması için hareket çerçevesi*. Herkes için Eğitim Konferansı, 5-9 Mart 1990, Jomtien, Tayland.

- Üççam Karagel, D. (2009). Doğu Anadolu Bölgesi kırsalında kadın nüfusun okur-yazarlığı (2000). *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 14-23.
- Yapıcı, Ş. (2010). Türk toplumunda aile ve eğitim ilişkisi. *Turkish Studies*, 5(4), 1544-1570.
- Yavuz Konokman, G., & Yokuş, G. (2016). Ebeveynlerin okul öncesi eğitime katılım düzeylerine ilişkin algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(35).
- Yeşil Dağlı, Ümmühan. (2012). Çocukları okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden velilerin önem verdikleri kurum özellikleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 266-286.
- Yıldırım, M.C. ve Dönmez, B. (2008). Okul aile işbirliğine ilişkin bir araştırma (İstiklal İlköğretim Okulu Örneği), *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (23), 98-115.
- Yurtbakan, E., & Akyıldız, S. (2020). Aile Okul Algısı ve Katılımı Ölçeği: Bir Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(30), 328-346.
- Yüzgeç, M. E. (2008). *İlköğretim kurumlarının 4. ve 5. sınıfında öğrencileri bulunan velilerin, yönetici ve öğretmenlerden beklentileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sawilowsky, S. S. (2009). New effect size rules of thumb. *Journal of Modern Applied Statistical Methods*, 8(2), 597-599.

DİJİTAL ÇAĞDA ÇOCUK VE AİLE: OKURYAZARLIK DÜZEYLERİ İLE EBEVEYN FARKINDALIKLARININ İNCELENMESİ*

Pınar YÜRÜR¹, Gülsüm ARSERİM²

ÖZET

Bu araştırma, ilkokul düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile ailelerinin dijital ebeveynlik farkındalıkları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Günümüzde dijitalleşmenin yaşamın her alanına nüfuz etmesi, özellikle eğitimde dijital araçların etkin kullanımını zorunlu hale getirmiştir. Dijital okuryazarlık, bireyin dijital araçlar aracılığıyla bilgiye ulaşma, değerlendirme, üretme ve paylaşma becerilerini ifade ederken; dijital ebeveynlik, ebeveynlerin dijital dünyadaki risk ve fırsatların farkında olarak çocuklarını bilinçli biçimde yönlendirme ve koruma süreçlerini kapsamaktadır. Bu bağlamda, ebeveynlerin dijital farkındalık düzeylerinin, çocuklarının dijital becerilerini doğrudan etkilediği düşünülmektedir.

Araştırma, nicel yöntemlerden ilişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Evreni, 2024–2025 eğitim-öğretim yılında Hakkari ili merkezindeki resmi ilkokullarda öğrenim gören 3. ve 4. sınıf öğrencileri ile ebeveynleri oluşturmuştur. Küme örnekleme yöntemiyle seçilen çalışma grubunda 451 öğrenci ve 390 ebeveyn yer almıştır. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formlarının yanı sıra Berkay ve Hazar (2024) tarafından geliştirilen *İlkokul Döneminde Dijital Okuryazarlık Ölçeği* ve Manap ve Durmuş (2020) tarafından geliştirilen *Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeği* kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde SPSS programı aracılığıyla bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü ANOVA ve eta kare etki büyüklüğü analizleri uygulanmıştır.

Elde edilen bulgular, öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, dijital araçlara erişim, internet bağlantısı, dijital cihaz kullanma süresi ve ebeveynlerin teknolojik yatkınlık düzeylerine göre farklılaştığını göstermektedir. Kız öğrencilerin dijital içerik üretme boyutunda erkek

*TRB2 Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi-IV araştırmasında sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Öğrenci, Lisans, Hakkari Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü
yururpinar@gmail.com

² Dr. Öğr. Üyesi, Hakkari Üniversitesi / Sınıf Öğretmenliği
gulsumyildirim@hakkari.edu.tr

öğrencilerden anlamlı biçimde daha yüksek puan aldığı; 4. sınıf öğrencilerinin 3. sınıflara göre daha yüksek dijital okuryazarlık düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca evde dijital araç bulunmayan veya internet bağlantısı olmayan öğrencilerin genel dijital okuryazarlık puanlarının daha yüksek olması dikkat çekicidir. Ebeveynlerin dijital farkındalık düzeylerinin ise cinsiyet, yaş, gelir düzeyi ve dijital teknolojiye yatkınlıklarına göre anlamlı biçimde değiştiği tespit edilmiştir. Özellikle 26–30 yaş aralığındaki annelerin bilgi ve veri okuryazarlığı boyutunda daha yüksek puanlar aldığı, orta düzeyde teknolojiye yatkın ebeveynlerin ise iyi düzeyde olanlara göre dijital farkındalık açısından daha avantajlı olduğu görülmüştür.

Araştırma bulguları, dijital okuryazarlık ve dijital ebeveynlik arasındaki ilişkinin güçlü olduğunu göstermektedir. Dijital farkındalığı yüksek ebeveynlerin çocukları, dijital ortamları daha güvenli, bilinçli ve üretken biçimde kullanabilmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda, eğitim politikalarının dijital ebeveynlik farkındalığını artırmaya yönelik rehberlik ve eğitim programlarıyla desteklenmesi önerilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin ve okul yönetimlerinin dijital beceri eğitimlerini aile katılımı ile bütünleştiren uygulamalara yer vermesi, öğrencilerin dijital yeterliliklerini geliştirmede önemli katkı sağlayacaktır.

ABSTRACT

This study aims to examine the relationship between the digital literacy levels of primary school students and the digital parenting awareness of their families. In the digital age, technology has become an integral part of daily life and education, making digital literacy an essential competency for both students and parents. Digital literacy refers to the ability to access, evaluate, produce, and share information through digital tools, while digital parenting denotes parents' awareness of the risks and opportunities of the digital world and their ability to guide and protect their children consciously. It is assumed that parents' digital awareness directly influences their children's digital literacy skills.

The study employed a quantitative correlational survey design. The population consisted of 3rd- and 4th-grade students enrolled in public primary schools in Hakkari city center during the 2024–2025 academic year and their parents. Using a cluster sampling method, the sample included 451 students and 390 parents. Data were collected through personal information forms and two scales: the *Digital Literacy Scale for Primary School Period* (Berkay & Hazar, 2024) and the *Digital Parenting Awareness Scale* (Manap & Durmuş, 2020). Statistical analyses were conducted using SPSS software, employing independent samples t-tests, one-way ANOVA, and eta-squared effect size analyses.

Findings indicated significant differences in students' digital literacy levels based on gender, grade level, access to digital tools, internet availability, and parents' technological orientation. Female students scored significantly higher than males in the *digital content creation* dimension, while 4th graders outperformed 3rd graders in overall digital literacy. Interestingly, students without home internet or digital devices exhibited slightly higher digital literacy scores, suggesting that digital engagement quality may outweigh mere access. Parents' digital awareness levels varied significantly by gender, age, income, and technological affinity. Mothers aged 26–30 achieved higher scores in *information and data literacy*, and parents with moderate technological inclination demonstrated greater overall digital awareness than those with high technological proficiency.

The findings reveal a strong correlation between parental digital awareness and children's digital literacy. Children of digitally aware parents navigate online environments more safely, critically, and productively. Consequently, it is recommended that educational policies integrate digital parenting education and guidance programs to strengthen family involvement in children's digital learning processes. Schools and teachers should also collaborate with families to design training modules that foster both student and parental digital competence, contributing to safer, more informed digital citizenship among children.

GİRİŞ

Teknolojik gelişmelerin hızla geliştiği ve değiştiği 21. yüzyılda insan hayatının en önemli parçası teknolojik gelişmeler yerine de kullanılan *dijital araçlar* olarak görülmektedir. Dijital araçlardan söz etmeden önce “*dijital*” sözcüğü tanımlanması ihtiyacı görülmektedir. Dijital kelimesi sözlük anlamı sayısal, sayısal verilere dayanan; sayılarla olan verileri bir görüntü üzerinde elektronik olarak gösterilmesi olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2024). İnternet kullanımının artmasıyla birlikte teknolojik ilerlemelere paralel olarak çeşitli bilgi ve içeriklerin sayısallaştırılmasına ise dijitalleşme denir (Beyaz Özbey, 2022). Dijitalleşme, mevcut kaynakların işletmeye değer katacak sonuçlara dönüştürülmesi sürecini ifade etmektedir (Ersöz ve Özmen, 2020).

Dijitalleşme eğitim açısından önem taşır. Nitekim yaşama entegre edilen teknolojik araçların eğitim süreçlerine de entegre edilmesi gerekir. Eğitim politikalarında değişimlerin çağa uygun olması teknolojik gelişmelerden etkilenmesi ve yeni bilimsel teknolojik gelişmelerin eğitim sisteminin parçası olarak görülmesi gerekliliği (Aksoy vd., 2021) tarafından vurgulanan bir unsurdur. Bununla birlikte eğitim ve öğretim alanında dijitalleşmenin getirdiği yeniliklerle geleneksel eğitim anlayışının geride bırakılarak yeni bir döneme

girdiği ve bu dönüşümün öğretmenlerin görev ve sorumlulukların farklılaştırdığı söylenebilir (Sürer, 2020). Eğitim sistemlerinin bir parçası olan öğretmenlerin eğitim sürecinde dijitalleşmeyi kullanarak öğrencilere sundukları dijital öğrenme ortamları eğitimde daha geniş fırsatlar sunulmaktadır. Bu durum Türkiye Yüzyılı Maarif modelinde vurgulandığı üzere okuryazarlık becerileri ön plana çıkarılmasını gerekmektedir. Maarif modelinde okuryazarlığı; öğrencinin yeni durumları anlaması, kendine uyarlaması, kendi öğrenmelerini fark edip takip edebilmesi ve öngörülmez biçimde değişen teknolojiyi ihtiyacına uygun kullanabilmesi (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024) olarak ifade edilmiştir. Dinleme, konuşma okuma, yazma, aritmetik ve eleştirel düşünme becerilerine “okuryazarlık” (MEB, 2020, s. 5) olarak tanımlanmıştır.

Okuryazarlık; yazı sembollerini seslendirme ve anlamlandırma süreciyle başlayan ve bu becerinin etkin bir şekilde kullanılmasıyla, nesneleri, olguları ve olayları daha derinlemesine anlama ve bunları kendi bakış açısıyla ifade etme yeteneği kazanmasıdır (Aşıcı, 2009). Okuryazarlığı sadece okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerileri olarak değil başkalarıyla etkili iletişim kurabilmeyi ve yazılı olan bilgileri doğru bir şekilde anlayabilmeyi içerir. Ayrıca nesneleri, olguları ve olayları daha derinlemesine kavrayarak bu anlayışı bireysel bir biçimde tanımlayabilme de okuryazarlığın bir parçasıdır (Uzun ve Çelik, 2020). Yapılan tanımlardan yola çıkarak okuryazarlık; bireyin aldığı bilgiyi özümseme, özümsemediği bilgiyi kullanabilme yetisine sahip olmak olarak açıklanabilir. UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization–Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü)’ya (2024) göre okuryazarlık becerileri; bireylerin dijital teknolojiler yoluyla bilgi ve öğrenmeyle giderek daha fazla etkileşime girmeleriyle genişlemekte ve gelişmektedir. Okuryazar olmak; anlamlandırılan bilgiyi etkili bir şekilde kullanma yeteneğidir.

Tanımlarda vurgulandığı gibi okuryazarlık yalnızca okuma ve yazma becerilerini kapsamaz; birey bu becerileri kendi hayatına şekillendirme yeteneğine de sahip olmalıdır. Okuryazar olan bir birey çağın verdiği gereksinimden dolayı gelişen teknolojiye uyum sağlamakta zorlanmaz. Onursoy’a (2018) göre dijital okuryazarlık beceri temelli olmanın yanı sıra teknolojiye dayalı zengin bir ortamda, problemleri etkili bir biçimde çözebilme yetisi ve eleştirel düşünme becerileri kazanmada önemli bir yer tutmaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde dijital okuryazarlığı bireylerin web tabanlı bir ortamlarda bilgiye ulaşma, bilgiyi anlama, kullanma ve değerlendirme, ayrıca dijital ortamlarda gizliliğe dikkat ederek e-güvenlik tedbirleri alınarak amaca uygun bir şekilde dijital araçları kullanma becerisi (MEB, 2024, s.6) olarak tanımlanmıştır. MEB’e (2020) göre dijital okuryazarlığı bilgi edinmenin yanı sıra bilgiyi öğrenmek, bağlantı kurmak ve çalışmak amacıyla bilgi iletişim

teknolojilerini kullanma becerilerinin öğrenmekle ilgili olduğudur. Dijital okuryazarlığı bilgisayar okuryazarlığından daha geniş bir kapsamda olduğu; tabletler, akıllı telefonlar, masaüstü bilgisayar ve dizüstü bilgisayarlar gibi dijital cihazların iletişim, ifade etme, işbirliği ve savunuculuk amacıyla etkin kullanımı içeren bilgi, beceri ve davranışları kapsadığını belirtmiştir (Ocak ve Kuş Serin, 2023). Dijital okuryazarlığın kapsamı içinde yer alan pek çok ilke ve becerinin sadece bir ayrıcalık olarak görülüyor bireylerin sahip olması gereken yetkinliklerden olması gerektiğini ifade etmiştir (Kuş, 2021).

Dijital okuryazarlık kavramı ilk kez Paul Gilster tarafından ‘Digital Literacy’ (Dijital Okuryazarlık) kitabında ortaya koymuştur. Gilster’e (1997) göre dijital okuryazarlık, dijital araçlar aracılığıyla bilgiye ulaşabilme, bu bilgileri kavramak, üretim süreçlerinde de kullanıp değerlendirme ve nihayetinde etkili bir biçimde uygulama yetisidir. Özerbaş ve Kuralbayeva’ye (2018) göre bireyin bilgi iletişim teknolojilerinin etkin bir şekilde öğrenmesinin yanı sıra, bu teknolojileri bireysel gelişimine fayda sunacak, yaşamın değişik alanlarında karşılaştığı problemleri çözmek, toplumsal katılımını ve üretkenliği artırmak gayesiyle yasal ve etik bir şekilde kullanabilme becerisidir. Dijital okuryazarlığın bireyin dijital teknolojileri bir amacı gerçekleştirmek için etkili ve verimli şekilde kullanma düzeyini tanımlar (Ogelman vd., 2022). Dijital becerileri kazanan bireyler dijital ortamlarda belli konularda araştırmalar, alışveriş ve bankacılık gibi gereksinimlerini karşılamakta, kişisel sağlık verilere ulaşabildikleri ve sosyal medya platformlarında başka kişilerle etkileşim kurabildiğini ifade etmiştir (Talan, 2021). Literatür de bulunan bu tanımlardan yola çıkarak dijital okuryazarlık bireylerin teknoloji dünyasına uyum sağlaması, dijital araçların etkin bir şekilde anlayıp kullanabilme, dijital araçlar üzerinde bilgiye erişme becerisi olarak ifade edilebilir.

Sırakaya ve Seferoğlu’na (2018) göre okuryazarlık deneyimine sahip olmayan çocuklar interneti kullanırken siber zorbalık, internet bağımlılığı ve mahremiyet ihlalleri gibi birçok risklerle karşılaşabilirler. Buradan da anlaşılabacağı üzere dijital okuryazarlık yeteneğini kazanmamış bireyler sosyal medyada öne çıkan içeriklerin doğruluğunu tespit etmekte zorlanır, bu durum bireylerin yanlış bir bakış açısına yönelmesine yol açabilir. Bu nedenle dijital araçlar kullanırken dijital okuryazarlık becerilerine sahip olunması önemlidir. Sağiroğlu vd.’ne (2020) göre bireylerin dijital dünyayı doğru bir şekilde anlayarak sunduğu fırsatları aynı zamanda risklerini, tehditlerini ve tehlikelerini de bilerek kullanmanın önemli olduğunu ifade etmiştir. İnsanlar günlük hayatlarında kullandıkları dijital araçların yaşamlarını kolaylaştırdığını düşünerek kullanırlar; dijital teknolojileri etkin bir şekilde kullanamayan çocuklar, karşılaştıkları içeriklerin hangilerinin faydalı ya da zararlı olduğunu ayırt edemezler. Çocuklar

dijital içerikler kullanımında güvenli ve etik olmayan durumlarla karşılaşp siber zorbalığa uğrayabilirler. Dijital okuryazarlık da bilinçli olan bir birey dijital okuryazarlığın ötesini gören, gelecek hakkında tahminler yapabilmenin bunları uygulamaya koyabilmenin ve olaylara bilimsel, verisel, istatistiksel ya da mantıksal bir açıdan bakabilmenin gerektiğini söylemiştir (Sağıroğlu vd., 2020, s. 9). Kontrolsüz dijital araçların kullanımının giderek arttığı ve bu durum çocukların kişiliği ile aitik duygusu üzerinde olumsuz etkiler yaratır (Kardeş, 2020).

Dijital araçları kullanmasını bilmeyen çocuklar bilgilere erişmekte zorlanırlar. Teknolojinin gelişimiyle birlikte evde, okulda ve günlük yaşamlarında birçok dijital ortam ve araca maruz kalan çocukların dijital yetkinliklerini geliştirilmelerinin ve dijital okuryazarlık becerilerine sahip olmalarının artık bir ihtiyaç değil zorunluluktur (Berkay ve Hazar, 2024). UNICEF (United Nations Children's Fund-Birleşmiş Milletler Uluslararası Çocuklara Acil Yardım Fonu)'in (2017) yaptığı Dünya Çocuklarının Durumu: Dijital Bir Dünyada Çocuklar araştırmasında dijital teknolojiler çocuklar için çevrimiçi ve çevrimdışı tehlikelere maruz kalmasına neden olurken çocukların sağlığı ve mutluluğu üzerine kaygı uyandırıcı olduğu belirtilmektedir. Ayrıca ailelerin bu durumda en iyi rehberlik yapması gerektiği belirtilmektedir. Diğer bir deyişle dijital okuryazar bir çocuk yetiştirebilmek için ebeveynlerin de dijital okuryazarlık becerilerine sahip olmaları gerekmekte ve dijital ebeveyn olması önemli görülmektedir.

Dijital ebeveyn, dijital dönemin ihtiyaçlarına göre hareket eden, temel düzeyde dijital araçlara hakim, dijital ortamlardaki olanakların farkında olan ve çocuğunu bu ortamlardaki risklere karşı koruyabilen, kişi haklarına gerçek yaşamda saygı gösterildiği gibi sanal ortamda da aynı şekilde davranılması gerektiğini çocuğa benimseten ve teknolojik gelişmelere kendini kapatmayan anne, baba ya da aile büyüğü dijital ebeveyn olarak tanımlanmaktadır (Kabakçı Yurdakul vd., 2013). Diğer bir tanımda dijital ebeveynlik, ebeveynlerin çocuklarının dijital teknolojilerin riskleri ve fırsatları konusunda farkındalığa sahip olup çocuklarının problemlerini göz ardı etmeyerek dijital dünyada onları kontrol edebilmeleri ve olumlu bir rol model olabilmeleri olarak tanımlanabilir (Manap ve Durmuş, 2021). Dijital ebeveynlerin çocuklarının davranışları üzerinde belirgin etkileri vardır. Çünkü dijital teknolojilerin yanlış ve aşırı kullanımı, çocukların sosyal becerileri, akademik başarıları gibi birçok alanda etkileyebilir. Karakuş ve Kılıç'a (2024) göre dijital teknolojilerin gelişimi, bireylerin davranışlarını, yaşam düzenlerini, başkalarıyla iletişim kurma alternatiflerini, bilgiye duydukları ihtiyacı önemli ölçüde etkilemiştir. EU Kids Online (2010) da çocuklar çevrimiçi fırsatlardan ne kadar fazla yararlanırsa dijital beceriler geliştirme olasılıkları da o kadar artar ancak bu durum aynı zamanda daha fazla riskin de ortaya çıkmasına yol açabilir. Günümüz çocuklarının dijital

teknolojiyle kuşatılmış bir ortamda büyümesi ebeveynlerin de çocuklarını koruma ve kontrol etme açısından dijital dünyaya uyum sağlamalarını gerekli kılmaktadır. Bundan dolayı, ebeveynlerin teknolojiye yönelik bilgi ve becerilerinin artırmalarını zorunlu hale getirmektedir (Zeybekoğlu Akbaş ve Dursun, 2020).

Çocukların her alanda yanlarında olan ebeveynler, dijital ortamlara girdiklerinde onlara önemli görevler düşmektedir. Ebeveynler, enerjilerini daha çok çocuklar için uygun ve güvenli ortam oluşmasına odaklanıyor hatta modern dünyada da korudukları çocukların çevrimiçi ortamlarda güvende tutmaya da odaklanmışlardır (Rode, 2009). Ebeveynler, çocuklarının interneti güvenli bir şekilde kullanmalarını sağlamak için en başta sorumlu olan kişilerdir (Kabakçı Yurdakul vd., 2013). Bu, ebeveynlerin dijital ortamlarda çocuklarına sağlıklı dijital alışkanlık kazandırmada önemli bir rol oynar anlamına gelmektedir.

Dijital araçları kullanabilen ebeveynler hem dijital okuryazar olurlar hem de çocuklarına dijital araç kullanımında farkındalık oluştururlar. Dijital farkındalığa sahip ebeveynler çocuklarına eleştirel düşünme, dijital içerikleri doğru kullanma, etik kurallara uyma becerileri kazandırmalarına yardımcı olur; aynı zamanda onları zararlı içeriklerden ve siber zorbalıktan korurlar. Çocuk ve ergenlerin karşılayabileceği psikososyal, fiziksel ve psikolojik sorunlar doğrultusunda ebeveynlerin bilinçlenmesinin ve dijital ebeveynlik rolünü benimsemelerinin bu sorunları önlemede yardımcı olacağını belirtmiştir (Hasırcı, vd., 2023).

Ebeveynler, çocuklarının karşılaştığı yanıltıcı bilgilerden, zorbalıklardan ve onlara zarar verebilecek durumlardan korunmalarını sağlamak için bilinçli olmalı, onların sağlıklı gelişimleri ve topluma kazandırmaları konusunda önemli bir rol üstlenmelidir. Dijital okuryazarlığa sahip ebeveynler, çocuklarına dijital dünyada karşılayabilecekleri faydalı veya zararlı bilgileri ayırt etme becerisi kazandırarak onları bilinçli ve güvenli bir şekilde yönlendirirler. Bu ebeveynler, çocukların dijital ortamda sağlıklı bir şekilde gezinmelerine yardımcı olur ve olası tehlikelerden koruyacak stratejiler geliştirirler. Ebeveynler, dijital ebeveynlik farkındalık konusunda dikkatli olmaları çocuklar için en uygun ebeveyn medya aracılık davranışını seçmelerine yardımcı olacağını belirtmiştir (Bostancı ve Çakır, 2022). Dijital okuryazarlığa sahip çocuklar ve ebeveynler dijital araçların kullanım sürecinde bilinçli ve aktif bir şekilde hareket ederler. Dijital farkındalığı olmayan ebeveynler, çocukların teknolojik araçları nasıl kullandıkları ve hangi içeriklere eriştikleri konusunda bilgi sahibi olamazlar bu da çocukların teknolojinin zararlı olduğu etkileriyle karşılaşma riskini artırır.

Ebeveynler, dijital araçların gelişimlerine ve yeniliklerine açık olmalıdırlar. Çocuklar ve gençler, dijital ortamlarda doğru ve güvenilir bilgi kaynaklarına ulaşım konusunda bilgilendirildiği takdirde, internet üzerindeki araştırmalar

sayesinde kişisel gelişimlerine katkı sağlayacak birçok bilgi edinebilirler (Yay, 2019, s. 21). Diğer bir deyişle çocukların kişisel gelişimine katkı sağlayan internetin doğru kullanımı, ebeveynlerin çocuklara bu konuda bilinçli bir şekilde rehberlik etmelerini gerektirir; ayrıca teknolojinin gizlilik politikalarına ve kullanım koşullarına dikkat edilmesi önem taşır. Çünkü çocuklar sosyal içeriklerden gezinirken fark etmedikleri riskleri, ebeveynler daha kolay fark edebilir ve bu tehlikeleri önceden engelleyebilmesi açısından yapılan bu araştırma önem taşımaktadır. Ayrıca ebeveynlerin ve öğrencilerin eğitim ortamlarının bir bileşeni olarak görüldüğü göz önüne alınırsa bu araştırmanın sınıf öğretmenlerine, eğitim yöneticilerine ve program yapımcılarına dönüt sağlamasından dolayı önemli görülmektedir. Bununla birlikte sadece eğitim alanında değil dijital alanda da yönetim kademelerine dönüt sağlayarak dijital dünyada çocukları risklerden korunması için alınması gereken önlemler konusunda yol gösterici olacağından önemlidir. Yapılan bu çalışma aynı zamanda dijital okuryazarlık ve dijital ebeveynlik alanında dönütler sağlayacağından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu kapsamda bu araştırma ilkokulda eğitim gören öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri ve ailelerinin dijital ebeveyn farkındalıkları arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında şu sorulara cevap aranmıştır:

- İlkokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri sosyo-demografik özelliklere göre anlamlı fark göstermekte midir?
- Ailelerin dijital ebeveynlik farkındalık düzeyleri sosyo-demografik özelliklere göre anlamlı fark göstermekte midir?
- İlkokul öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile ailelerinin dijital ebeveyn farkındalıkları arasında bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

İlkokul düzeyinde öğrenim gören çocukların dijital okuryazarlık düzeyleri ve ebeveynlerinin dijital farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla gerçekleştirilen çalışmada nicel araştırma yöntemlerinde tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama yöntemi, geçmişte ve halen devam eden durumu olduğu gibi betimleyen bir yaklaşımdır (Pekmez, 2013, s.26). İlişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu model, iki ve daha fazla değişken arasında birlikte ortaya çıkan değişim varlığını ya da derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2012, s. 80). Bekman'a (2022) göre ilişkisel tarama modelinde ortaya konmak istenen sağlam bir varsayımı olgu ya da önermelerin doğruluğunu ispat etme imkanı sağlar. İlişkisel araştırma modelinde, ilişkilerin belirlenmesinde kişilerin tahminler yoluyla da bulunabileceğini belirtmiştir

(Büyüköztürk vd., 2013, s. 24). İlişkisel tarama da belirlenen değişkenler arasında neden- sonuç ilişkisi kurulmaz ama değişkenler arasında ipuçlar verilirse değişkenler arasında yorum yapılabilir (Karasar, 2012, s, 82). Bu nedenle ebeveynlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ilköğretim düzeyinde öğrenim gören çocukların dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi amaçlayan bu çalışma da ilişkisel tarama modeli kullanmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2024-2025 eğitim öğretim yılında, Hakkari ili Merkez ilçesinde resmi ilköğretim okullarında öğrenim gören 3. ve 4. sınıf öğrenciler ve bu öğrencilerin ebeveynleri oluşturmuştur. Çalışmada küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Küme örnekleme, evren genişliği ve örnekleme alınacak birimlerin büyük bir coğrafi alana yayılmasından dolayı, basit rastgele seçim yerine, bu birimlerin oluşturduğu gruplardan rastgele seçim yaparak örneklem oluşturmak daha etkili bir yöntem olabilir (Kılıç, 2013). Bu kapsamda farklı ilkokullarda yer alan sınıflar ve ebeveynler birer küme olarak ele alınmıştır.

Bu çalışma da ilköğretim 3. ve 4. Sınıflarda öğrenim gören 451 öğrenciye ve 390 ebeveyne ulaşılmıştır. Veriler yüz yüze anket tekniği ile dağıtılarak toplanmıştır. Çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler Tablo 1 ve Tablo 2 de verilmiştir.

Tablo 1. İlkokul Çocukların Demografik Özellikleri

Değişkenler	Kategori	N
Cinsiyet	Kız	209
	Erkek	242
Sınıf	3	246
	4	205
Baba Sağlık Dur.	Vefat	3
	Yaşıyor	448
Anne Sağlık Dur.	Vefat	1
	Yaşıyor	450
Doğum Sırası	1	108
	2	139
	3	106
	4	42
	5	32
	6	12
	7	1
	8	6
	9	2
	10	3
Dijital Cihaz Kullanımı	1 saatten az	263
	1-3 saat	140

	4-6 saat	48
Dijital Cihaz kullanım yetkinlik algısı	Kötü	41
	Orta	188
	İyi	103
	Çok İyi	119

Tablo 2. Ebeveynlerin Demografik Özellikleri

Değişkenler	Kategori	N
Ebeveyn Cinsiyet	Kadın	208
	Erkek	182
Anne eğitim durumu	Okuryazar değil	69
	İlkokul	85
	Ortaokul	65
	Lise	102
	Üniversite	52
	Okuryazar	17
Baba eğitim durumu	Okuryazar değil	25
	İlkokul	38
	Ortaokul	49
	Lise	144
	Üniversite	124
	Okuryazar	10
Anne yaş	26-30 yaş	60
	31-35 yaş	107
	36-40 yaş	136
	41-45 yaş	62
	46-50 yaş	17
	51 ve üzeri yaş	4
Baba yaş	26-30 yaş	5
	31-35 yaş	70
	36-40 yaş	114
	41-45 yaş	111
	46-50 yaş	57
	51 ve üzeri yaş	25
Annenin mesleği	Ev Hanımı	359
	Sağlık Çalışanı	2
	Din Hizmetleri	1
	Eğitmen	7
	Zanaatkar	7
	Güvenlik	1
	Özel Sektör	3
	Memur	9
Babanın mesleği	Güvenlik	61
	Zanaatkar	10
	Eğitmen	16
	Serbest Meslek	151

	Tarım	4
	Din Hizmetleri	3
	Memur	71
	Özel Sektör	39
	Ulaşım	17
	Sağlık Çalışanı	4
	Avukat	1
Çocuk sayısı	1-3 çocuk	252
	4-6 çocuk	113
	7 ve üzeri çocuk	24
Aylık gelir	0-17.000	217
	18.000-35.000	89
	36.000-53.000	55
	54.000 ve üzeri	29
Ebeveyn akıllı telefon	Evet	362
	Hayır	28
Çocuk akıllı telefon	Evet	11
	Hayır	379
Evde dijital cihaz durumu	Evet	181
	Hayır	209
Evde internet bağlantısı	Evet	284
	Hayır	106
Dijital cihaz kullanma süresi	1 saatten az	131
	1-3 saat	203
	4-6 saat	56
Çocuğun okul dışında dijital cihaz kullanma süresi	1 saatten az	208
	1-3 saat	159
	4-6 saat	22
Dijital araçlara yatkınlık düzeyi	Kötü	25
	Orta	202
	İyi	133
	Çok İyi	30

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri toplanmasında ilköğretim öğrencilerine ve onların ebeveynlerine yönelik kişisel bilgi formu, Berkay ve Hazar (2024) tarafından geliştirilen “İlkokul Döneminde Dijital Okuryazarlık ile Manap ve Durmuş (2020) tarafından geliştirilen “Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek kullanımı için gerekli izinler alınmıştır.

- **Ebeveyn Kişisel Bilgi Formu:** Uygulama sürecinin gerçekleştirileceği ebeveynlere yönelik kişisel bilgileri elde etmek amacıyla ebeveynlere ve çocuklarının kişisel bilgilerin sorulduğu 16 sorunun (cinsiyet, yaş, eğitim durumu, aylık gelir, vb.) yer aldığı ebeveynler için kişisel bilgi formu

kullanılmıştır.

- **İlkokul Çocukları Kişisel Bilgi Formu:** Uygulama sürecinin gerçekleştirileceği öğrencilere yönelik kişisel bilgileri elde etmek amacıyla öğrencilerin ve ebeveynlerin kişisel bilgilerin sorulduğu 9 sorunun (cinsiyet, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, vb.) yer aldığı öğrenciler için kişisel bilgi formu kullanılmıştır.
- **İlkokul Döneminde Dijital Okuryazarlık Ölçeği:** Berkay ve Hazar (2024) tarafından geliştirilen ölçek 18 madde 4 faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin faktörleri Sosyal-Duygusal, İletişim ve İş birliği, Dijital İçerik Üretme ile Bilgi ve Veri Okuryazarlığı olarak adlandırılmaktadır. Ölçeğin geliştirildiği örnekleme güvenilirlik için hesaplanan Cronbach- Alpha değeri 86 bulunmuştur. Ölçek 5’li Likert tipi dereceleme tipine göre basamaklar “Hiçbir Zaman”, “Nadiren”, “Kısmen”, “Çoğunlukla”, “Her Zaman” olacak şekilde 1 ile 5 arasında derecelendirilmiştir.
- **Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeği:** Manap ve Durmuş (2020) tarafından geliştirilen ölçek 16 maddeden oluşmaktadır. Maddeler likert tipi derecelendirme ile; Hiçbir zaman (1), Nadiren (2), Bazen (3), Sıklıkla (4), Her Zaman (5) şeklinde puanlanmaktadır. Ölçek; Olumsuz Model Olma, Dijital İhmal, Verimli Kullanım, Risklerden Koruma 4 faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin geliştirildiği örneklem için güvenilirlik kat sayıları faktörlere göre hesaplanmış olup Olumsuz Model Olma için 80, Dijital İhmal için 78, Verimli Kullanım için 72 ve Risklerden Koruma için 63 olarak cronbach alpha iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır.

Veri Analizi

Araştırmada verilerin analizinde istatistiksel analiz tekniklerinden betimsel ve çıkarımsal istatistik kullanılacaktır. Betimsel istatistik, veri kümesini tanımlamak, özetlemek ya da anlamlandırmak olarak açıklanmaktadır (Johnson ve Christen, 2014). Betimsel istatistik olarak verilerin aritmetik ortalaması, frekans, maksimum-minimum değerler ve standart sapma değerleri hesaplanacaktır. Çıkarımsal istatistik ise örneklemden elde edilen verilerin evrene genellemesi için kestirimlerde bulunma, hipotezleri test etme ve karara varma gibi konuları içermektedir (Alpar, 2014). Araştırma verilerinin analizinde SPSS programından yararlanılmıştır.

BULGULAR

İlkokulda eğitim gören öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile ailelerin dijital ebeveyn farkındalıkları arasında ilişkinin incelendiği araştırma da ilkokul 3 ve 4. sınıf öğrencilerin ve ebeveynlerine dair bulgular bu bölümde sunulmuştur.

1. İlkokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri sosyo-demografik özelliklere göre anlamlı fark göstermekte midir?

İlkokulda eğitim gören öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet, sınıf düzeyinin, dijital araç, internet bağlantısı, çocukların ve ebeveynlerin dijital cihaz kullanma süreleri ve yatkınlıklarının farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla bağımsız t- test analizi gerçekleştirilmiştir.

Tablo 3. İlkokul Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Ölçeği ve Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Std. Sap.	Sd	t	p
Sosyal-Duygusal	Kız	209	14.43	5.179	449	.788	.43
	Erkek	242	14.81	4.920			
İletişim ve İş Birliği	Kız	209	16.26	4.976	449	1.565	.12
	Erkek	242	15.48	5.562			
Dijital İçerik Üretme	Kız	209	10.33	3.287	449	2.723	.00*
	Erkek	242	9.48	3.327			
Bilgi ve Veri Okuryazarlık	Kız	209	8.31	3.051	449	1.631	.10
	Erkek	242	7.85	2.867			
Dijital Okuryazarlık	Kız	209	49.32	10.775	449	1.653	.10
	Erkek	242	47.59	11.340			

* $p < .05$

İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin dijital okuryazarlık ve alt boyutlarının cinsiyete değişkenine göre bağımsız örneklem t testi sonuçlarının gösterildiği Tablo 3'e göre kız öğrencilerin puanları ölçek genelinde ve alt boyutlarda yüksektir. Bununla birlikte Sosyal-Duygusal ($p > .05$, $t = .788$), İletişim ve İş Birliği ($p > .05$, $t = 1.565$), Bilgi ve Veri Okuryazarlığı ($p > .05$, $t = 1.631$) ile Dijital Okuryazarlık toplam puanlarında ($p > .05$, $t = 1.653$) anlamlı farklılık yoktur. Bununla birlikte Dijital İçerik Üretme ($p < .05$, $t = 2.723$) boyutunda kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılık vardır. Yapılan etki büyüklüğü Cohen's d analizine göre .41 olarak bulunmuş olup Cohen'e (1985) göre bu değer orta etki kategorisindedir. Ayrıca bu sonuçlara göre ilkokulda eğitim gören kız öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri erkek çocuklarından daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 4. İlkokul Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Ölçeği ve Alt Boyutlarının Sınıf Düzeylerine Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

	Sınıf	N	$\bar{X}$	Std. Sap.	Sd	t	p
Sosyal-Duygusal	3	246	14.63	5.014	449	.027	.97
	4	205	14.64	5.082			
İletişim ve İş Birliği	3	246	15.50	5.317	449	1.484	.14
	4	205	16.24	5.279			
Dijital İçerik Üretme	3	246	9.91	3.326	449	.289	.77
	4	205	9.82	3.348			
Bilgi ve Veri Okuryazarlık	3	246	8.08	3.027	449	.151	.88
	4	205	8.04	2.883			
Dijital Okuryazarlık	3	246	48.12	11.106	449	.575	.57
	4	205	48.72	11.118			

* $p < .05$

İlkokul 3. ve 4. sınıf dijital okuryazarlık ve alt boyutlarının sınıf değişkenine göre bağımsız örneklem t- testi sonuçlarının gösterildiği Tablo 4'e göre 4. sınıf öğrencilerin puanları ölçek genelinde ve alt boyutlarında daha yüksektir. Bununla birlikte sosyal-duygusal iletişim ($p > .05$, $t = .027$), İletişim ve İş Birliği ($p > .05$, $t = 1.484$), Dijital İçerik Üretme ($p > .05$, $t = .14$), Bilgi ve Veri Okuryazarlığı ($p > .05$, $t = .151$) boyutlarında anlamlı farklılık yoktur. 3. Sınıf öğrencilerin, sosyal-duygusal iletişim ve İş Birliği düzeyleri 4. sınıf öğrencilerden daha düşük olduğu; Dijital İçerik Üretme ve Bilgi ve Veri Okuryazarlığı düzeylerinin ise 4. sınıf öğrencilerden daha yüksek olduğu söylenebilir. Dijital okuryazarlık düzeylerinin sınıf düzeyine göre yapılan etki Cohen's d analizine göre .45 olarak bulunmuş olup Cohen'e (1985) göre bu değer orta etki kategorisindedir. Ayrıca bu sonuçlara göre 4. sınıf öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri 3. sınıf öğrencilerden daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 5. İlkokul Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Ölçeği ve Alt Boyutlarının Dijital Araç Kullanma Durumlarına Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları.

	Dijital Araç	N	$\bar{X}$	Std. Sap.	Sd	t	p
Sosyal-Duygusal	Evet	181	14.11	4.810	388	1.732	.08
	Hayır	209	14.99	5.165			
İletişim ve İş Birliği	Evet	181	15.28	5.776	388	1.899	.06
	Hayır	209	16.30	4.775			
Dijital İçerik Üretme	Evet	181	9.65	3.463	388	.926	.35
	Hayır	209	9.97	3.244			
Bilgi Veri ve Okuryazarlık	Evet	181	7.79	2.955	388	1.580	.11
	Hayır	209	8.27	2.998			
Dijital Okuryazarlık	Evet	181	46.83	11.627	388	2.392	.01*
	Hayır	209	49.53	10.422			

* $p < .05$

Tablo 5'e göre ilkököl öğrencilerin dijital araç bulunma bağlamında Sosyal-Duygusal ($p>.05$, $t=.1732$), İletişim ve İş Birliği ($p>.05$, $t=1.899$), Dijital İçerik Üretme ($p>.05$, $t=.926$), Bilgi Veri ve Okuryazarlık ($p>.05$, $t=1.580$) boyutlarında anlam farklılığı görülmemektedir. Evlerinde dijital araç bulunma sorusuna hayır diyenlerin sayısı evet diyenlere göre fazla olmasına rağmen dijital okuryazarlık toplam ($p<.05$, $t=2.392$) puanında anlam farklılığı vardır. Cohen's d analizine göre .41 olarak bulunmuş olup Cohen'e (1985) göre bu değer küçük-orta etki kategorisindedir.

Tablo 6. *İlkököl Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Ölçeği ve Alt Boyutlarının Evde İnternet Bağlantısının Olma Durumuna Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları*

	İnternet Bağlantısı	N	$\bar{X}$	Std. Sap.	Sd	t	p
Sosyal-Duygusal	Evet	284	14.52	5.007	388	.415	.67
	Hayır	106	14.75	5.059			
İletişim ve İş Birliği	Evet	284	15.33	5.387	388	3.239	.00*
	Hayır	106	17.15	4.759			
Dijital İçerik Üretme	Evet	284	9.68	3.415	388	1.363	.17
	Hayır	106	10.20	3.142			
Bilgi Veri ve Okuryazarlık	Evet	284	7.87	2.977	388	1.918	.06
	Hayır	106	8.52	2.964			
Dijital Okuryazarlık	Evet	284	47.40	11.443	388	2.796	.01*
	Hayır	106	50.63	9.643			

* $p<.05$

İlkököl 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin dijital okuryazarlık ve alt boyutlarının evde internet bağlantısının olma durumuna göre bağımsız örneklem t testi sonuçlarının gösterildiği Tablo 6'a göre evet diyenlerin hayır diyenlerin puanları ölçek genelinde ve alt boyutlarında düşüktür. Bununla birlikte Sosyal-Duygusal ($p>.05$, $t=.415$), Dijital İçerik Üretme ($p>.05$, $t=1.363$), Bilgi ve Veri Okuyazarlığı ($p>.05$, $t=1.918$) anlamlı farklılık yoktur. Bununla birlikte İletişim ve İş Birliği ($p<.05$, $t=3.239$) ve Dijital Okuryazarlık toplam ($p<.05$, $t=2.796$) boyutlarında hayır cevabında anlamlı farklılık vardır. Cohen's d analizine göre .28 olarak bulunmuş olup Cohen'e (1985) göre bu değer küçük-orta etki kategorisindedir.

Tablo 7. İlkokul Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Ölçeği ve Alt Boyutlarının Dijital Cihaz Kullanma Sürelerine Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

	Dijital Cihaz Kullanma Süresi	N	$\bar{X}$	Std. Sap.	Sd	t	p
Sosyal-Duygusal	1 saatten az	208	14.32	5.026	365	.625	.53
	1-3 saat	159	14.65	5.014			
İletişim ve İş Birliği	1 saatten az	208	15.80	5.163	365	.217	.83
	1-3 saat	159	15.92	5.509			
Dijital İçerik Üretme	1 saatten az	208	9.91	3.430	365	.681	.49
	1-3 saat	159	9.67	3.303			
Bilgi Veri ve Okuryazarlık	1 saatten az	208	8.07	3.101	365	.105	.91
	1-3 saat	159	8.10	2.895			
Dijital Okuryazarlık Toplamı	1 saatten az	208	48.10	10.838	365	.204	.84
	1-3 saat	159	48.34	11.490			

* $p < .05$

Tablo 7’de görüldüğü üzere ilkokul öğrencilerin dijital cihaz kullanma sürelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t- testi sonucunda, öğrencilerin dijital cihaz kullanma sürelerinin dijital okuryazarlık toplam ve alt boyutlarında anlam farklılığı görülmemektedir. Bu sonuçlara göre dijital okuryazarlık ölçeğin genelinde çocukların 1-3 saat dijital cihaz kullananların puanları daha yüksektir.

Tablo 8. İlkokul Öğrencilerin Ebeveynlerinin Dijital Okuryazarlık Ölçeği ve Alt Boyutlarının Dijital Kullanma Sürelerine Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

	Ebeveyn Dijital Cihaz Kullanma Süresi	N	$\bar{X}$	Std. Sap.	Sd	t	p
Sosyal-Duygusal	1 saatten az	131	14.43	4.965	388	.131	.89
	1-3 saat	203	14.50	5.170			
İletişim ve İş Birliği	1 saatten az	131	16.14	5.288	388	.453	.65
	1-3 saat	203	15.87	5.348			
Dijital İçerik Üretme	1 saatten az	131	10.13	3.469	388	1.354	.18
	1-3 saat	203	9.62	3.333			
Bilgi Veri ve Okuryazarlık	1 saatten az	131	8.26	3.004	388	.683	.49
	1-3 saat	203	8.02	3.112			
Dijital Okuryazarlık	1 saatten az	131	48.95	10.681	388	.756	.45
	1-3 saat	203	48.01	11.353			

* $p < .05$

Ebeveynlere ilişkin dijital okuryazarlık düzeyleri ebeveynlerin dijital cihaz kullanma süreleri değişkenine göre incelendiğinde; çalışmada kullanılan ölçeğin bütün alt boyutlarında anlamlı farklılık görülmemektedir. Ölçeğin alt boyutlarının, İletişim ve İş Birliği ($p>.05$, $t=.131$), Dijital İçerik Üretme ($p>.05$, $t=.1354$), Bilgi Veri ve Okuryazarlık ($p>.05$, $t=.683$), Dijital Okuryazarlık Toplam ($p>.05$, $t=.756$) bütününde ebeveynlerin dijital cihaz kullanma süreleri 1 saatten az kullanan ebeveynlerin 1-3 saat kullanan ebeveynlere göre puanları daha yüksektir.

Tablo 9. *İlkokul Öğrencilerin Ebeveynlerinin Dijital Okuryazarlık Ölçeği ve Alt Boyutlarının Dijital Teknolojiye Yatkinliklarına Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları*

Ebeveynlerin Teknolojiye Yatkinlikları		N	$\bar{X}$	Std. Sap.	Sd	t	p
Sosyal-Duygusal	Orta	202	14.64	5.317	388	1.118	.26
	İyi	133	14.01	4.625			
İletişim ve İş Birliği	Orta	202	16.16	5.247	388	1.644	.10
	İyi	133	15.22	4.927			
Dijital İçerik Üretme	Orta	202	10.25	3.308	388	2.915	.00*
	İyi	133	9.17	3.335			
Bilgi Veri ve Okuryazarlık	Orta	202	8.19	3.030	388	1.459	.14
	İyi	133	7.71	2.912			
Dijital Okuryazarlık	Orta	202	49.24	11.222	388	2.600	.01*
	İyi	133	46.10	10.567			

* $p<.05$

Ebeveynlere ilişkin dijital okuryazarlık düzeyleri ebeveynlerin teknolojiye yatkinlikları değişkenine göre incelendiğinde; çalışmada kullanılan ölçeğin Dijital İçerik Üretme boyutunda ve Dijital Okuryazarlık toplam puanında anlamlı farklılık görülmemektedir. Ölçeğin alt boyutlarının, Dijital İçerik Üretme ($p<.05$, $t=2.915$), Dijital Okuryazarlık Toplam ($p<.05$, $t=2.600$) ölçeğinde orta derecede kullanan ebeveynlerin lehine anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle orta derecede teknolojiye yatkinlikları olan ebeveynlerin iyi derece kullanan ebeveynlerin dijital okuryazarlık düzeyleri yüksektir. Ebeveynlerin teknolojiye yatkinliklarının dijital içerik üretme boyutunda yapılan Cohen's d analizine göre .35 olarak bulunmuş olup Cohen'e (1985) göre bu değer orta etki kategorisindedir. Dijital okuryazarlık bağlamında ise Cohen's d analizine göre .35 olarak bulunmuş olup Cohen'e (1985) göre bu değer orta etki kategorisindedir.

Tablo 10. Dijital Okuryazarlık ve Alt Boyutlarına İlişkin Kardeş Sayısına Göre Betimsel İstatistik Sonuçları

	Kardeş Sayısı	N	Ort.	Std. sap
Sosyal-Duygusal	1-3 Kardeş	108	13,84	4,584
	4-6 Kardeş	139	14,96	4,942
	7-10 Kardeş	106	14,14	5,042
İletişim ve İş Birliği	1-3 Kardeş	108	15,37	5,696
	4-6 Kardeş	139	16,34	5,355
	7-10 Kardeş	106	15,94	5,282
Dijital İçerik Üretme	1-3 Kardeş	108	9,56	3,430
	4-6 Kardeş	139	9,55	3,337
	7-10 Kardeş	106	10,19	3,114
Bilgi Veri ve Okuryazarlık	1-3 Kardeş	108	7,30	2,958
	4-6 Kardeş	139	7,91	3,017
	7-10 Kardeş	106	8,46	2,980
Dijital Okuryazarlık	1-3 Kardeş	108	46,02	12,067
	4-6 Kardeş	139	48,76	11,398
	7-10 Kardeş	106	48,74	9,403

Tablo 11. Dijital Okuryazarlık ve Alt Boyutlarına İlişkin Kardeş Sayısına Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	Kaynak	Kareler Topl.	Sd.	Kareler Ort.	F	p
Sosyal-Duygusal	Gruplar arası	84.619	2	42.309	1.787	.16
	Gruplar içi	8288.022	350	23.680		
	Toplam	8372.640	352			
İletişim ve İş Birliği	Gruplar arası	56.981	2	28.491	.963	.38
	Gruplar içi	10357.953	350	29.594		
	Toplam	10414.935	352			
Dijital İçerik Üretme	Gruplar arası	30.202	2	15.101	1.386	.25
	Gruplar içi	3813.339	350	10.895		
	Toplam	3843.541	352			
Bilgi Veri ve Okuryazarlık	Gruplar arası	72.816	2	36.408	4.078	.01*
	Gruplar içi	3124.652	350	8.928		
	Toplam	3197.467	352			
Dijital Okuryazarlık Toplamı	Gruplar arası	559.718	2	279.859	2.289	.10
	Gruplar içi	42793.732	350	122.268		
	Toplam	43353.450	352			

* $p < .05$

Çocukların kaç kardeşe sahip olduklarına göre dijital okuryazarlığın farklılaşıp farklılaşmadığını tek yönlü ANOVA analizi sonuçlarına göre incelendiğinde; kardeş sayısı ile dijital okuryazarlık arasında Bilgi Veri ve Okuryazarlık ($F(352)=4.078$; $p<.05$) dışında anlamlı fark olmadığı görülmektedir. Kardeş sayısını Bilgi Veri ve Okuryazarlık durumunun hangi gruplar arasında farklılaştığını ortaya koymak amacıyla Scheffe testinden yararlanılmıştır Tablo 11 incelendiğinde; 1-3 kardeşe ($N=108$, $\bar{X}=7.30$) sahip çocukların ve 7-10 kardeşe ($N=106$, $\bar{X}=8.46$) sahip çocuklar arasında 1-3 kardeşe sahip çocukların lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. 4-6 ($N=139$, $\bar{X}=7.91$) kardeşe sahip çocuklar ile 1-3 kardeşe ve 7-10 kardeşe sahip çocuklar arasında anlamlı bir farklılaşma tespit edilmemiştir. Kardeş sayısının bilgi ve veri okuryazarlık boyutunda etki büyüklüğü analizine göre η^2 (eta kare) değeri .02olarak bulunmuş olup Cohen'e (1985) göre bu değer küçük orta etki kategorisindedir.

Tablo 12. Dijital Okuryazarlık ve Alt Boyutlarına İlişkin Çocukların Dijital Kullanma Durumuna Göre Betimsel İstatistik Sonuçları

Dijital Cihaz Kullanma				
	Durumu	N	Ort.	Std. sap
Sosyal-Duygusal	Orta	188	14,73	5,022
	İyi	103	14,23	5,215
	Çok İyi	119	14,50	4,847
İletişim ve İş Birliği	Orta	188	16,58	5,009
	İyi	103	16,35	5,089
	Çok İyi	119	13,70	5,395
Dijital İçerik Üretme	Orta	188	9,95	3,230
	İyi	103	10,45	3,051
	Çok İyi	119	8,80	3,461
Bilgi Veri ve Okuryazarlık	Orta	188	9,95	3,230
	İyi	103	10,45	3,051
	Çok İyi	119	8,80	3,461
Dijital Okuryazarlık	Orta	188	49,51	10,823
	İyi	103	49,03	10,124
	Çok İyi	119	44,61	11,462

Tablo 13. *Dijital Okuryazarlık ve Alt Boyutlarına İlişkin Çocukların Dijital Kullanma Durumuna Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları*

	Kaynak	Kareler Topl.	Sd.	Kareler Ort.	F	p
Sosyal-Duygusal	Gruplar arası	17.018	2	8.509	.337	.71
	Gruplar içi	10262.858	407	25.216		
	Toplam	10279.876	409			
İletişim ve İş Birliği	Gruplar arası	666.082	2	333.041	12.588	.00*
	Gruplar içi	10768.330	407	26.458		
	Toplam	11434.412	409			
Dijital İçerik Üretme	Gruplar arası	165.410	2	82.705	7.804	.00*
	Gruplar içi	4313.185	407	10.598		
	Toplam	4478.595	409			
Bilgi Veri ve Okuryazarlık	Gruplar arası	28.070	2	14.035	1.648	.19
	Gruplar içi	3465.921	407	8.516		
	Toplam	3493.990	409			
Dijital Okuryazarlık	Gruplar arası	1906.107	2	953.053	8.104	.00*
	Gruplar içi	47862.344	407	117.598		
	Toplam	49768.451	409			

* $p < .05$

Dijital Okuryazarlık ve alt boyutlarına ilişkin çocukların dijital kullanma durumuna göre tek yönlü ANOVA sonuçlarının gösterildiği Tablo 13'te çocukların dijital kullanma durumları dijital okuryazarlık becerilerine göre anlamlı fark bulunmuştur ($F(409)=8.104$; $p<.05$). Çocukların dijital kullanma düzeyleri İletişim ve İş Birliği, Dijital İçerik Üretme ve Dijital Okuryazarlık toplamında anlam farklılığı görülmektedir. Anlamlı testin hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için Scheffe testi yapılmıştır. Scheffe testi sonuçlarına göre İletişim ve İş Birliği boyutunda orta derecede kullanan çocuklar ($N=188$, $\bar{X}=16,58$) ile çok iyi kullanan çocuklar ($N=119$, $\bar{X}=13,70$) arasında anlam farklılığı görülmektedir. Ayrıca iyi kullanan çocuklar ($N=103$, $\bar{X}=16,35$) ile çok iyi kullanan çocuklar arasında çok iyi kullanan çocukların lehine anlam farklılığı vardır. Dijital İçerik Üretme de çok iyi kullanan çocuklar ($N=119$, $\bar{X}=8,80$) ile iyi ($N=103$, $\bar{X}=10,45$) ve orta derecede kullanan çocuklar ($N=188$, $\bar{X}=9,95$) arasında anlamlı farklılık görülmektedir. Dijital Okuryazarlık toplamında ise çok iyi kullanan çocuklar ($N=119$, $\bar{X}=44,61$) ile orta ($N=188$, $\bar{X}=49,51$) ve iyi kullanan çocuklar ($N=103$, $\bar{X}=49,03$) arasında anlam farklılığı görülmektedir. Yapılan etki büyüklüğü analizine göre dijital cihaz kullanımının iletişim ve işbirliği değeri η^2 (eta kare) .055 olarak bulunmuş olup Cohen'e (1985) göre bu değer orta etki kategorisindedir.

Tablo 13. *Dijital Okuryazarlık ve Alt Boyutlarına İlişkin Anne Yaşına Göre Betimsel İstatistik Sonuçları*

	Anne Yaş	N	Ort.	Std. sap
Sosyal-Duygusal	26-30 yaş	60	16,13	5,274
	31-35 yaş	107	13,78	4,360
	36-40 yaş	136	13,94	5,008
	41-45 yaş	62	16,03	5,516
İletişim ve İş Birliği	26-30 yaş	60	16,05	5,454
	31-35 yaş	107	15,43	5,116
	36-40 yaş	136	15,74	5,254
	41-45 yaş	62	16,47	5,328
Dijital içerik üretme	26-30 yaş	60	10,22	3,518
	31-35 yaş	107	9,42	3,395
	36-40 yaş	136	9,93	3,271
	41-45 yaş	62	9,76	3,119
Bilgi Veri ve Okuryazarlık	26-30 yaş	60	8,85	3,478
	31-35 yaş	107	8,25	3,169
	36-40 yaş	136	7,52	2,839
	41-45 yaş	62	8,11	2,450
Dijital Okuryazarlık	26-30 yaş	60	51,25	11,005
	31-35 yaş	107	46,89	11,562
	36-40 yaş	136	47,13	10,576
	41-45 yaş	62	50,37	10,746

Tablo 14. *Dijital Okuryazarlık ve Alt Boyutlarına İlişkin Anne Yaşına Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları*

	Kaynak	Kareler Topl.	Sd.	Kareler Ort.	F	p
Sosyal-Duygusal	Gruplar arası	399.960	3	133.320	5.410	.00*
	Gruplar içi	8897.015	361	24.645		
	Toplam	9296.975	364			
İletişim ve İş Birliği	Gruplar arası	46.444	3	15.481	.560	.64
	Gruplar içi	9986.980	361	27.665		
	Toplam	10033.425	364			
Dijital İçerik Üretme	Gruplar arası	28.367	3	9.456	.855	.46
	Gruplar içi	3990.033	361	11.053		
	Toplam	4018.400	364			
Bilgi Veri ve Okuryazarlık	Gruplar arası	80.924	3	26.975	3.013	.03*
	Gruplar içi	3231.980	361	8.953		
	Toplam	3312.904	364			
Dijital Okuryazarlık	Gruplar arası	1186.805	3	395.602	3.286	.02*
	Gruplar içi	43459.990	361	120.388		
	Toplam	44646.795	364			

* $p < .05$

Dijital okuryazarlık ve alt boyutlarına ilişkin anne yaşına göre tek yönlü ANOVA sonuçlarının gösterildiği Tablo 14’de anne ebeveynlerin yaşı dijital okuryazarlık düzeylerinde anlamlı fark bulunmuştur ($F(364)=3.286$). Anlamlı testin hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için Scheffe testi yapılmıştır. Scheffe testi sonuçlarına göre Sosyal-Duygusal boyutunda 26-30 ($N=60$, $\bar{X}=16,13$) yaşında olan anne ebeveynler ile 31-35 yaş ($N=107$, $\bar{X}=13,78$) ve 36-40 yaş ($N=136$, $\bar{X}=13,94$) anne ebeveynler arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Bilgi Veri ve Okuryazarlık boyutunda ise 26-30 yaşında ($N=60$, $\bar{X}=8.85$) anne ebeveynler ile 36-40 yaşında ($N=136$, $\bar{X}=7,52$) olan ebeveynler arasında 26-30 yaşında olan anne ebeveynler lehine anlamlı farklılık görülmektedir. 26-30 yaşında olan anne ebeveynlerin bilgi veri ve okuryazarlık düzeyleri daha yüksektir. Dijital okuryazarlık toplamında anlamlı farklılık görülmektedir. Bu çalışmada dijital okuryazarlık anne yaşı bağlamında etki büyüklüğü η^2 (eta kare) .027 olarak bulunmuştur. Cohen’e (1985) göre bu değer orta etki kategorisindedir.

Tablo 15. *Dijital Okuryazarlık ve Alt Boyutlarına İlişkin Gelir Düzeyine Göre Betimsel İstatistik Sonuçları*

	Gelir	N	Ort.	Std. sap
Sosyal-Duygusal	0-17.000	217	14,93	4,865
	18.000-35.000	89	14,08	5,451
	36.000-53.000	55	13,78	4,280
	54.000 üzeri	29	15,07	5,916
İletişim ve İş Birliği	0-17.000	217	15,89	5,008
	18.000-35.000	89	15,48	5,903
	36.000-53.000	55	16,25	5,222
	54.000 üzeri	29	15,59	5,565
Dijital içerik Üretme	0-17.000	217	10,21	3,329
	18.000-35.000	89	9,16	3,271
	36.000-53.000	55	9,15	3,674
	54.000 üzeri	29	10,21	2,610
Bilgi veri ve Okuryazarlık	0-17.000	217	8,33	3,073
	18.000-35.000	89	7,82	2,728
	36.000-53.000	55	7,71	3,149
	54.000 üzeri	29	7,28	2,590
Dijital Okuryazarlık Toplam	0-17.000	217	49,36	10,319
	18.000-35.000	89	46,54	11,917
	36.000-53.000	55	46,89	11,816
	54.000 üzeri	29	48,14	11,895

Tablo 16. Dijital Okuryazarlık ve Alt Boyutlarına İlişkin Gelir Düzeyine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	Kaynak	Kareler Topl.	Sd.	Kareler Ort.	F	p
Sosyal- Duygusal	Gruplar arası	90.361	3	30.120	1.199	.31
	Gruplar içi	9696.514	386	25.121		
	Toplam	9786.874	389			
İletişim ve İş Birliği	Gruplar arası	23.102	3	7.701	.275	.84
	Gruplar içi	10823.041	386	28.039		
	Toplam	10846.144	389			
Dijital İçerik Üretme	Gruplar arası	101.794	3	33.931	3.078	.02*
	Gruplar içi	4255.642	386	11.025		
	Toplam	4357.436	389			
Bilgi Veri ve Okuryazarlık	Gruplar arası	45.137	3	15.046	1.699	.16
	Gruplar içi	3418.032	386	8.855		
	Toplam	3463.169	389			
Dijital Okuryazarlık	Gruplar arası	629.223	3	209.741	1.723	.16
	Gruplar içi	47000.869	386	121.764		
	Toplam	47630.092	389			

* $p < .05$

Dijital Okuryazarlık ve alt boyutlarına ilişkin gelir düzeyi incelendiği tek yönlü ANOVA sonuçlarına göre dijital okuryazarlık becerilerine göre anlamlı fark bulunmuştur ($F(389)=1.723, p>.05$). Alt boyutlara bakıldığında Dijital İçerik Üretme boyutunun gelir düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar lehine olduğunu ortaya koymak için yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre 18.000-35.000 ($N=89, \bar{X}=9,16$) gelire sahip ebeveynler ile 0-17.000 ($N=217, \bar{X}=8,33$) gelir düzeyine sahip ebeveynler arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. 36.000-53.000 ($N=55, \bar{X}=7,71$) gelir düzeyine sahip ebeveynler ve 0-17.000 gelir düzeyine sahip ebeveynler arasında 0-17.000 gelire sahip ebeveynlerin lehine anlamlı fark bulunmuştur. Yapılan etki büyüklüğü analizine göre ailenin gelir düzeyi dijital içerik üretmen bağlamında η^2 (eta kare) .022 olarak bulunmuş olup Cohen'e (1985) göre bu değer küçük etki kategorisindedir.

2. Ailelerin dijital ebeveynlik farkındalık düzeyleri sosyo-demografik özelliklere göre anlamlı fark göstermekte midir?

İlkokulda eğitim gören öğrencilerin ebeveynlerinin dijital ebeveynlik farkındalık düzeylerinin cinsiyet, çocukların cinsiyeti, sınıf, çocuk sayısı, dijital araç kullanma, internet bağlantısının olma durumu, dijital cihaz kullanma süreleri

ve yatkınlıklarının farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla bağımsız örneklem t- test analizi gerçekleştirilmiştir.

Tablo 17. *Ailelerinin Dijital Ebeveyn Farkındalıkları Ölçeğinin Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları.*

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Std. Sap.	Sd	t	p
Olumsuz Model Olma	Kadın	208	12.79	2.242	388	.727	.47
	Erkek	182	12.63	2.287			
Dijital İhmal	Kadın	208	11.38	2.609	388	.186	.85
	Erkek	182	11.43	2.635			
Verimli Kullanım	Kadın	208	12.26	2.487	388	2.723	.32
	Erkek	182	12.50	2.273			
Risklerden Koruma	Kadın	208	10.71	2.517	388	1.066	.29
	Erkek	182	10.44	2.412			
Dijital Ebeveyn Farkındalık	Kadın	208	47.14	7.333	388	.199	.84
	Erkek	182	47.00	6.954			

* $p < .05$

Tablo 17'e göre ebeveynlerin cinsiyete göre Olumsuz Model Olma ($p > .05$ $t = .727$), Dijital İhmal ($p > .05$ $t = .186$), Verimli Kullanım ($p < .05$ $t = 1.066$) Risklerden Koruma ($p > .05$ $t = 1.066$) ve Dijital Ebeveynlik Farkındalık ölçeği ve alt boyutları arasında anlam farklılığı yoktur. Kadın ebeveynlerin Olumsuz Model Olma ve Risklerden Koruma düzeylerinin erkek ebeveynlerden daha yüksek olduğu; Dijital İhmal ve Verimli Kullanım düzeylerinin ise daha düşük olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre kadın ebeveynlerin dijital ebeveynlik farkındalık düzeyinin erkek ebeveynlerden daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 18. *İlkokulda Eğitim Gören Öğrencilerin Dijital Ebeveyn Farkındalıkları Ölçeğinin Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları.*

	Çocuk Cinsiyeti	N	$\bar{X}$	Std. Sap.	Sd	t	p
Olumsuz Model Olma	Erkek	205	12.63	2.269	388	.791	.43
	Kız	185	12.81	2.256			
Dijital İhmal	Erkek	205	11.57	2.592	388	1.296	.19
	Kız	185	11.23	2.642			
Verimli Kullanım	Erkek	205	12.39	2.426	388	.160	.87
	Kız	185	12.35	2.355			
Risklerden Koruma	Erkek	205	10.57	2.618	388	.095	.92
	Kız	185	10.59	2.299			
Dijital Ebeveyn Farkındalık	Erkek	205	47.16	7.466	388	.244	.80
	Kız	185	46.98	6.801			

* $p < .05$

Tablo 18’ de görüldüğü gibi, ilkokulda eğitim gören öğrencilerin ailelerinin dijital ebeveyn farkındalıkları düzeylerini incelemek için sahip oldukları çocukların cinsiyeti değişkenine göre ilgili bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 11 de verilmiştir. Erkeklerin dijital ebeveynlik farkındalık toplamında ortalama puan 47.16 ve standart ortalaması ise 7.466 iken kızların ortalama puanı 46.98 standart ortalaması ise 6.801’dir. Erkek öğrencilerin Verimli Kullanım ve Dijital İhmal düzeylerinin kız öğrencilerden daha yüksek olduğu; Olumsuz Model Olma ve Risklerden Koruma düzeylerinin ise daha düşük olduğu görülmektedir. Olumsuz Model Olma, Dijital İhmal, Verimli Kullanım ve Risklerden Koruma boyutlarında anlamlı farklılık yoktur. Bu sonuçlara göre dijital farkındalığa sahip ailelerin erkek çocukları, kız çocuklarından daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 19. İlkokulda Eğitim Gören Öğrencilerin Dijital Ebeveyn Farkındalıkları Ölçeğinin Alt Boyutlarının Sınıf Düzeyine Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları.

	Sınıf	N	$\bar{X}$	Std. Sap.	Sd	t	p
Olumsuz Model	3	210	12.83	2.258	388	1.113	.27
	4	180	12.58	2.265			
Dijital İhmal	3	210	11.67	2.504	388	2.106	.03*
	4	180	11.11	2.721			
Verimli Kullanım	3	210	12.45	2.402	388	.719	.47
	4	180	12.28	2.378			
Risklerden Koruma	3	210	10.64	2.446	388	.48	.63
	4	180	10.52	2.500			
Dijital Ebeveyn Farkındalık	3	210	47.59	7.205	388	1.535	.12
	4	180	46.48	7.057			

* $p < .05$

Ailelerin dijital ebeveynlik farkındalık ölçeği ve alt boyutlarının çocukların sınıf düzeyi değişkenine göre bağımsız örneklem t testi sonuçlarının gösterildiği Tablo 19’a göre 3. sınıf öğrencilerin puanları ölçek genelinde ve alt boyutlarda yüksektir. Bununla birlikte Olumsuz Model Olma ($p > .05$, $t = 1.113$), Verimli Kullanım ($p > .05$, $t = .719$), Risklerden Koruma ($p > .05$, $t = .48$) ile Dijital Ebeveynlik Farkındalık toplam puanlarında ($p > .05$, $t = 1.535$) anlamlı farklılık yoktur. Bununla birlikte Dijital İhmal ($p < .05$, $t = 2.106$) boyutunda 3. sınıf öğrencilerin lehine anlamlı farklılık vardır.

Tablo 20. Ailelerinin Dijital Ebeveyn Farkındalıkları Ölçeğinin Alt Boyutlarının Sahip Oldukları Çocuk Sayısına Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları.

	Çocuk Sayısı	N	$\bar{X}$	Std. Sap.	Sd	t	p
Olumsuz Model	1-3 çocuk	252	12,77	2,219	363	.393	.69
	4-6 çocuk	113	12,67	2,396			
Dijital İhmal	1-3 çocuk	252	11,47	2,561	363	.303	.76
	4-6 çocuk	113	11,56	2,692			
Verimli Kullanım	1-3 çocuk	252	12,49	2,240	363	1.613	.11
	4-6 çocuk	113	12,05	2,675			
Risklerden Koruma	1-3 çocuk	252	10,89	2,331	363	2.404	.01*
	4-6 çocuk	113	10,21	2,572			
Dijital Ebeveyn Farkındalık	1-3 çocuk	252	47,62	6,705	363	1.402	.16
	4-6 çocuk	113	46,50	7,915			

* $p < .05$

Ailelerin dijital ebeveynlik farkındalık düzeylerinin çocuk sayısı değişkeni incelendiğinde; çalışmada kullanılan ölçeğin sadece risklerden koruma ($p < .05$, $t = 2.404$), alt boyutunda 1-3 çocuğa sahip ebeveynlerin lehine anlamlı farklılık görülürken, diğer boyutlarda herhangi anlamlı bir fark görülmemektedir. Yapılan Cohen's d hesaplamalarında .25 olarak bulunan değer .25 olup Cohen'e (19885) göre bu değer küçük etki kategorisindedir. Ayrıca dijital ebeveynlik farkındalık ölçeği ve alt boyutların genelinde 1-3 çocuğa sahip ebeveynlerin 4-6 çocuğa sahip ebeveynlere göre puanları daha yüksektir. Daha az çocuğa sahip olmak ebeveynlerin dijital farkındalıklarını arttırmaktadır.

Tablo 21. Ailelerinin Dijital Ebeveyn Farkındalıkları Ölçeğinin Alt Boyutlarının Dijital Araç Kullanma Durumuna Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları.

	Dijital Araç	N	$\bar{X}$	Std. Sap.	Sd	t	p
Olumsuz Model Olma	Evet	181	12.69	2.264	388	-.201	.84
	Hayır	209	12.74	2.264			
Dijital İhmal	Evet	181	11.60	2.518	388	1.328	.18
	Hayır	209	11.24	2.697			
Verimli Kullanım	Evet	181	12.48	2.403	388	.794	.43
	Hayır	209	12.28	2.380			
Risklerden Koruma	Evet	181	10.77	2.456	388	1.427	.15
	Hayır	209	10.42	2.474			
Dijital Ebeveyn Farkındalık	Evet	181	47.54	6.841	388	1.180	.24
	Hayır	209	46.68	7.400			

* $p < .05$

Ailelerin dijital ebeveynlik farkındalık ve alt boyutlarının dijital araçları kullanma değişkenine göre bağımsız örneklem t testi sonuçlarının gösterildiği Tablo 21'e göre evet cevabı puanları ölçek genelinde ve alt boyutlarda yüksektir. Bununla birlikte Olumsuz Model Olma ($p>.05$, $t=-.201$), Dijital İhmal ($p>.05$, $t=1.328$), Verimli Kullanım ($p>.05$, $t=.794$), Risklerden Koruma ($p>.05$, $t=1.427$) ile Dijital Ebeveynlik Farkındalık toplam puanlarında ($p>.05$, $t=1.180$) anlamlı farklılık yoktur.

Tablo 22. *Ailelerinin Dijital Ebeveyn Farkındalıkları Ölçeğinin Alt Boyutlarının Evde İnternet Bağlantısının Olma Durumuna Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları.*

	İnternet Bağlantısı	N	$\bar{X}$	Std. Sap.	Sd	t	p
Olumsuz Model Olma	Evet	284	12.70	2.277	388	-.159	.87
	Hayır	106	12.75	2.230			
Dijital İhmal	Evet	284	11.38	2.593	388	-.338	.73
	Hayır	106	11.48	2.695			
Verimli Kullanım	Evet	284	12.36	2.382	388	-.171	.86
	Hayır	106	12.41	2.421			
Risklerden Koruma	Evet	284	10.57	2.501	388	-.198	.84
	Hayır	106	10.62	2.392			
Dijital Ebeveyn Farkındalık	Evet	284	47.01	7.167	388	-.300	.76
	Hayır	106	47.25	7.134			

* $p<.05$

Ailelerin dijital ebeveynlik farkındalık ve alt boyutlarının internet bağlantısı olma değişkenine göre bağımsız örneklem t testi sonuçlarının gösterildiği Tablo 22'e göre hayır cevabı puanları ölçek genelinde ve alt boyutlarda yüksektir. Bununla birlikte Olumsuz Model Olma ($p>.05$, $t=-.159$), Dijital İhmal ($p>.05$, $t=-.338$), Verimli Kullanım ($p>.05$, $t=-.171$), Risklerden Koruma ($p>.05$, $t=-.198$) ile Dijital Ebeveynlik Farkındalık toplam puanlarında ($p>.05$, $t=-.300$) bütününde anlamlı farklılık yoktur.

Tablo 23. *Ailelerinin Dijital Ebeveyn Farkındalıkları Ölçeğinin Alt Boyutlarının Dijital Cihaz Kullanma Sürelerine Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları.*

	Dijital Cihaz Kullanma Süreleri	N	$\bar{X}$	Std. Sap.	Sd	t	p
Olumsuz Model Olma	1 saatten az	131	12.66	2.303	332	-.354	.72
	1-3 saat	203	12.75	2.229			
Dijital İhmal	1 saatten az	131	10.74	2.665	332	-2.931	.00*
	1-3 saat	203	11.59	2.469			
Verimli Kullanım	1 saatten az	131	11.82	2.622	332	-2.937	.00*
	1-3 saat	203	12.63	2.177			
Risklerden Koruma	1 saatten az	131	9.98	2.533	332	-2.859	.00*
	1-3 saat	203	10.77	2.346			
Dijital Ebeveyn Farkındalık	1 saatten az	131	45.21	7.472	332	-3.171	.00*
	1-3 saat	203	47.74	6.598			

* $p < .05$

Ailelerin dijital ebeveynlik farkındalık düzeylerin dijital cihaz kullanma süreleri değişkenine göre Dijital İhmal ($p < .05$, $t = -2.931$), Verimli Kullanım ($p < .05$, $t = -2.937$), Risklerden Koruma ($p < .05$, $t = -2.859$) ile Dijital Ebeveynlik Farkındalık toplam puanlarında ($p < .05$, $t = -3.171$) ve alt boyutlarında anlamlı farklılık görülmektedir. Bununla birlikte Olumsuz Model Olma ($p > .05$, $t = -.354$) boyutunda anlamlı farklılık görülmemiştir. Ayrıca bu sonuçlara göre 1-3 saat dijital cihaz kullanan ebeveynlerin 1 saatten az kullanan ebeveynlerden dijital ebeveynlik farkındalık düzeyleri daha yüksek olduğu söylenebilir. Yapılan etki büyüklüğü analizine göre dijital ebeveyn farkındalığı Cohen's d analizinde .34 olarak bulunmuş olup Cohen'e (1985) göre bu değer küçük orta etki kategorisindedir.

Tablo 24. *Ailelerinin Dijital Ebeveyn Farkındalıkları Ölçeğinin Alt Boyutlarının Dijital Teknoloji Kullanma Yatkinlıklarına Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları.*

	Teknoloji Kullanma Yatkinlıkları	N	$\bar{X}$	Std. Sap.	Sd	t	p
Olumsuz Model Olma	İyi	133	13.14	2.104	333	3.075	.00*
	Orta	202	12.39	2.348			
Dijital İhmal	İyi	133	11.82	2.528	333	2.349	.02*
	Orta	202	11.14	2.695			
Verimli Kullanım	İyi	133	12.71	2.301	333	2.297	.02*
	Orta	202	12.11	2.401			
Risklerden Koruma	İyi	133	10.98	2.219	333	2.215	.03*
	Orta	202	10.41	2.467			
Dijital Ebeveyn Farkındalık	İyi	133	48.66	6.263	333	3.477	.00*
	Orta	202	46.05	7.379			

* $p < .05$

Ailelerin dijital ebeveynlik farkındalık ölçeği ve alt boyutlarının teknoloji kullanma yatkinlıkları değişkenine göre bağımsız örneklem t testi sonuçlarının gösterildiği Tablo 24'e göre iyi kullanan ebeveynlerin puanları ölçek genelinde ve alt boyutlarda yüksektir. Bununla birlikte Olumsuz Model Olma ($p < .05$, $t = 3.075$), Dijital İhmal ($p < .05$, $t = 2.349$), Verimli Kullanım ($p < .05$, $t = 2.297$), Risklerden Koruma ($p < .05$, $t = 2.215$) ile Dijital Ebeveynlik Farkındalık toplam puanlarında ($p < .05$, $t = 3.477$) bütününde iyi kullananların lehine anlamlı farklılık vardır. Yapılan etki büyüklüğü (Cohen's d) analizine göre .38 olarak bulunmuş olup Cohen'e (1985) göre bu değer orta etki kategorisindedir. Ayrıca bu sonuçlara göre teknoloji kullanmaya yatkinlık ebeveynlerin dijital ebeveynlik farkındalık düzeylerini arttırdığı görülmektedir.

Tablo 25. *Dijital Ebeveynlik Farkındalık Alt Boyutlarına İlişkin Anne Eğitim Düzeyine Göre Betimsel İstatistik Sonuçları*

	Anne Eğitim Düzeyi	N	Ort.	Std. sap
Olumsuz Model Olma	Okuma-yazma bilmiyor	67	12,25	2,433
	İlkokul	85	12,67	2,422
	Ortaokul	65	13,45	1,969
	Lise	102	12,64	2,033
	Üniversite	52	12,79	1,993
Dijital İhmal	Okuma-yazma bilmiyor	67	10,91	2,580
	İlkokul	85	11,98	2,734
	Ortaokul	65	11,26	2,694
	Lise	102	11,37	2,392
	Üniversite	52	11,87	2,241
Verimli Kullanım	Okuma-yazma bilmiyor	67	11,79	2,677
	İlkokul	85	12,79	2,366
	Ortaokul	65	11,94	2,304
	Lise	102	12,48	2,237
	Üniversite	52	12,98	2,015
Risklerden Korunma	Okuma-yazma bilmiyor	67	9,45	2,584
	İlkokul	85	10,52	2,457
	Ortaokul	65	10,97	2,332
	Lise	102	10,98	2,291
	Üniversite	52	11,19	2,170
Dijital Ebeveyn Farkındalık	Okuma-yazma bilmiyor	67	44,40	7,697
	İlkokul	85	47,95	7,091
	Ortaokul	65	47,62	6,576
	Lise	102	47,47	6,427
	Üniversite	52	48,83	6,459

Tablo 26. *Dijital Ebeveynlik Farkındalık Alt Boyutlarına İlişkin Anne Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları*

	Kaynak	Kareler Topl.	Sd.	Kareler Ort.	F	p
Olumsuz Model Olma	Gruplar arası	49.863	4	12.466	2.604	.03*
	Gruplar içi	1751.776	366	4.786		
	Toplam	1801.639	370			
Dijital İhmal	Gruplar arası	54.685	4	13.671	2.115	.07
	Gruplar içi	2365.870	366	6.464		
	Toplam	2420.555	370			
Verimli Kullanım	Gruplar arası	69.701	4	17.425	3.196	.01*
	Gruplar içi	1995.458	366	5.452		
	Toplam	2065.159	370			
Risklerde Koruma	Gruplar arası	131.155	4	32.789	5.809	.00*
	Gruplar içi	2065.767	366	5.644		
	Toplam	2196.922	370			
Dijital Ebeveynlik Farkındalık	Gruplar arası	727.997	4	181.999	3.873	.00*
	Gruplar içi	17200.170	366	46.995		
	Toplam	17928.167	370			

* $p < .05$

Annelerin eğitim düzeyine göre dijital ebeveynlik farkındalık düzeyleri ile ilgili tek yönlü ANOVA sonuçlarının gösterdiği Tablo 26’da anlamlı fark bulunmuştur ($F(370)=3.873$, $p<.05$). Dijital ihmal boyutu dışında diğer alt boyutlarında anlam farklılığı görülmektedir. Anlamlı testin hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için Tukey testi yapılmıştır. Tukey testi sonuçlarına göre Olumsuz Model Olma boyutunda okuma yazma bilmeyen ($N=67$, $\bar{X}=12,25$) ve ortaokul düzeyinde ($N=65$, $\bar{X}=13,45$) olan ebeveynler arasında ortaokul mezunu ($N=65$, $\bar{X}=13,45$) olan ebeveynlerin lehine anlam farklılığı vardır. Verimli kullanım boyutunda okuma yazma bilmeyen ($N=67$, $\bar{X}=11,79$) ebeveynler ve üniversite mezunu olan ($N=52$, $\bar{X}=12,98$) ebeveynlerde üniversite mezunu ($N=52$, $\bar{X}=12,98$) olan ebeveynler lehine anlam farklılığı görülmektedir. Risklerden Koruma boyutunda ise okuma yazma bilmeyen ($N=67$, $\bar{X}=9,45$) ebeveynler ve ilkökul ($N=85$, $\bar{X}=10,52$), ortaokul ($N=65$, $\bar{X}=10,97$), lise ($N=102$, $\bar{X}=10,98$) ve üniversite mezunu ($N=52$, $\bar{X}=11,19$) olan ebeveynler arasında anlam farklılığı görülmektedir. Dijital Ebeveynlik Farkındalık da okuma yazma

bilmeyen ebeveynler (N=67, $\bar{X}$ =44,40) ve ilkokul mezunu (N=85, $\bar{X}$ =47,95), lise (N=102, $\bar{X}$ =47,47) ve üniversite mezunu (N=52, $\bar{X}$ =48,83) olan ebeveynlerde okuma yazma bilmeyen (N=67, $\bar{X}$ =44,40) ebeveynlerin aleyhine anlam farklılığı görülmektedir. Yapılan etki büyüklerinin η^2 (eta kare) analizinde Dijital ebeveynlik farkındalığının .041 olduğu Cohen'e (1985) göre bunun küçük orta kategoride olduğu görülmüştür.

Tablo 27. *Dijital Ebeveynlik Farkındalık Alt Boyutlarına İlişkin Anne Yaşına Göre Betimsel İstatistik Sonuçları.*

	Anne Yaş	N	Ort.	Std. sap
Olumsuz Model Olma	26-30 yaş	60	13,13	2,281
	31-35 yaş	107	12,90	2,159
	36-40 yaş	136	12,49	2,257
	41-45 yaş	62	12,63	2,369
Dijital İhmal	26-30 yaş	60	11,45	2,677
	31-35 yaş	107	11,29	2,702
	36-40 yaş	136	11,38	2,571
	41-45 yaş	62	11,97	2,416
Verimli Kullanım	26-30 yaş	60	12,77	2,473
	31-35 yaş	107	12,57	2,093
	36-40 yaş	136	12,15	2,604
	41-45 yaş	62	12,26	2,111
Risklerden Koruma	26-30 yaş	60	11,20	2,177
	31-35 yaş	107	10,69	2,508
	36-40 yaş	136	10,24	2,374
	41-45 yaş	62	11,06	2,598
Dijital Ebeveyn Farkındalıkları	26-30 yaş	60	48,55	6,657
	31-35 yaş	107	47,45	6,864
	36-40 yaş	136	46,26	7,296
	41-45 yaş	62	47,92	7,113

Tablo 28. *Dijital Ebeveynlik Farkındalık Alt Boyutlarına İlişkin Anne Yaşına Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.*

	Kaynak	Kareler Topl.	Sd.	Kareler Ort.	F	p
Olumsuz Model Olma	Gruplar arası	21.510	3	7.170	1.413	.23
	Gruplar içi	1831.241	361	5.073		
	Toplam	1852.751	364			
Dijital İhmal	Gruplar arası	19.900	3	6.633	.979	.40
	Gruplar içi	2444.922	361	6.773		
	Toplam	2464.822	364			
Verimli Kullanım	Gruplar arası	21.088	3	7.029	1.261	.28
	Gruplar içi	2011.887	361	5.573		
	Toplam	2032.975	364			
Risklerden Koruma	Gruplar arası	51.391	3	17.130	2.918	.03*
	Gruplar içi	2119.157	361	5.870		
	Toplam	2170.548	364			
Dijital Ebeveynlik Farkındalık	Gruplar arası	267.315	3	89.105	1.799	.14
	Gruplar içi	17881.907	361	49.534		
	Toplam	18149.222	364			

* $p < .05$

Anne yaşına göre dijital ebeveynlik farkındalığının farklılaşıp farklılaşmadığını incelendiğinde; anne yaşı ile dijital ebeveynlik farkındalık düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmuştur ($F(364)=1,799$). Alt boyutlarına bakıldığında risklerden koruma boyutu dışında anlamlı fark olmadığı görülmektedir. Anlamlı testin hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için Scheffe testi yapılmıştır. 36-40 yaşına ($N=136$, $\bar{X}=10,24$) sahip annelerin 31-35 yaşına ($N=107$, $\bar{X}=10,69$) sahip anneler arasında anlamlı fark bulunmuştur. Yapılan etki büyüklüğü analizine göre .01 olarak bulunmuş olup bu değer küçük etki kategorisindedir.

Tablo 29. *Dijital Ebeveynlik Farkındalık Alt Boyutlarına İlişkin Gelir Düzeyine Göre Betimsel İstatistik Sonuçları*

	Gelir	N	Ort.	Std. sap
Olumsuz Model Olma	0-17.000	217	12,72	2,331
	18.000-35.000	89	12,63	2,362
	36.000-53.000	55	12,67	2,186
	54.000 üzeri	29	13,00	1,512
Dijital İhmal	0-17.000	217	11,38	2,681
	18.000-35.000	89	11,46	2,772
	36.000-53.000	55	11,16	2,363
	54.000 üzeri	29	11,93	2,103
Verimli Kullanım	0-17.000	217	11,38	2,681
	18.000-35.000	89	11,46	2,772
	36.000-53.000	55	11,16	2,363
	54.000 üzeri	29	11,93	2,103
Risklerden Koruma	0-17.000	217	10,49	2,515
	18.000-35.000	89	10,63	2,643
	36.000-53.000	55	10,47	2,210
	54.000 üzeri	29	11,31	1,966
Dijital Ebeveyn Farkındalık	0-17.000	217	46,93	7,384
	18.000-35.000	89	46,81	7,598
	36.000-53.000	55	46,65	6,159
	54.000 üzeri	29	49,79	5,150

Tablo 30. Dijital Ebeveynlik Farkındalık Alt Boyutlarına İlişkin Gelir Düzeyine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.

	Kaynak	Kareler Topl.	Sd.	Kareler Ort.	F	p
Olumsuz Model Olma	Gruplar arası	3.124	3	1.041	.202	.89
	Gruplar içi	1986.283	386	5.146		
	Toplam	1989.408	389			
Dijital İhmal	Gruplar arası	11.661	3	3.887	.565	.63
	Gruplar içi	2654.516	386	6.877		
	Toplam	2666.177	389			
Verimli Kullanım	Gruplar arası	47.758	3	15.919	2.827	.03*
	Gruplar içi	2173.332	386	5.630		
	Toplam	2221.090	389			
Risklerden Koruma	Gruplar arası	17.955	3	5.985	.982	.40
	Gruplar içi	2352.920	386	6.096		
	Toplam	2370.874	389			
Dijital Ebeveynlik Farkındalık	Gruplar arası	234.781	3	78.260	1.537	.20
	Gruplar içi	19648.911	386	50.904		
	Toplam	19883.692	389			

* $p < .05$

Ailelerin gelir düzeyine göre dijital ebeveynlik farkındalığının farklılaşıp farklılaşmadığını incelendiğinde; ailelerin gelir düzeyi ile dijital ebeveynlik farkındalığı arasında verimli kullanım boyutu dışında anlamlı fark olmadığı görülmektedir ($F(389)=2.827$, $p<.05$). Alt boyutlara bakıldığında ebeveynlerin verimli kullanım durumunun gelir düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Ebeveynlerin Verimli Kullanım durumunun hangi gruplar arasında farklılaştığını ortaya koymak amacıyla Scheffe testinden yararlanılmıştır. 18.000-35.000 gelire ($N=89$, $\bar{X}=11,46$) sahip ebeveynlerin 54.000 üzeri gelire ($N=29$, $\bar{X}=11,93$) sahip ebeveynler arasında 54.000 üzeri gelire ($N=29$, $\bar{X}=11,93$) sahip olan ebeveynlerin lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. 54.000 üzeri gelire sahip ebeveynlerin 18.000-35.000 gelire sahip ebeveynlere göre Verimli Kullanım düzeyleri daha yüksektir. 0-17.000 ve 36.000-53.000 gelire sahip ebeveynlerin 18.000-35.000 ve 54.000 üzeri gelire sahip ebeveynler arasında anlamlı bir farklılaşma tespit edilmemiştir.

3. Dijital Okuryazarlık Ölçeğinin Dijital Ebeveynlik Farkındalığına Göre İncelenmesi

Bulgular kısmının üçüncü bölümde dijital okuryazarlık alt boyutları ile dijital ebeveynlik farkındalığı arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

Tablo 31. *Dijital Okuryazarlık Ölçeği ve Alt Boyutları ile Dijital Ebeveynlik Farkındalığı ve Alt Boyutları Arasındaki Pearson Korelasyon Bulguları*

Değişkenler	Sosyal-Duygusal	İletişim ve İş Birliği	Dijital İçerik Üretme	Bilgi ve Veri Okuryazarlığı	Dijital Okuryazarlık
Olumsuz Model Olma	-.17**	-.15**	-.14**	-.11*	-.16**
Dijital İhmal	-.15**	-.12*	-.10*	-.10*	-.14**
Verimli Kullanım	.24**	.30**	.22**	.18**	.28**
Risklerden Koruma	.22**	.26**	.20**	.17**	.25**
Dijital Ebeveyn Farkındalık	.19**	.21**	.18**	.15**	.21**

$N = 451$ (öğrenci), $N = 390$ (ebeveyn), $p < .05^*$, $*p < .01$.

Dijital okuryazarlık ve alt boyutları ile Dijital Ebeveyn Farkındalığı ve alt boyutları arasındaki ilişki Pearson Memontler çarpımı korelasyon katsayısı kullanılarak Tablo 31’de gösterilmiştir. Normallik, doğrusal ve eş varyanslılık varsayımları yapılan ön analizlerle kontrol edilmiştir. Yapılan analizlerde Dijital Ebeveynlik Farkındalık ile Sosyal-Duygusal ($r = -.022$, $n = 390$, $p < .05$) İletişim ve İş Birliği ($r = -.042$, $n = 390$, $p < .05$); ($r = .028$, $n = 390$, $p < .05$) ve Dijital Okuryazarlık ($r = -.043$, $n = 390$, $p > .05$) ile korelasyon görülmemiştir. Dijital ebeveynlik farkındalığı ile ve Bilgi Veri ve Okuryazarlık ($r = -.079$, $n = 390$, $p > .05$) arasında korelasyon görülmüştür. Bununla birlikte Dijital Ebeveynlik Farkındalık ile Sosyal-Duygusal, İletişim ve İş Birliği ve Bilgi Veri ve Okuryazarlık boyutlarında negatif yönde ilişki olduğu görülmektedir; Dijital İçerik Üretme boyutunda pozitif yönde ilişki vardır. Dijital ebeveynlik farkındalık düzeyinin dijital okuryazarlık ve alt boyutları arasında genellikle küçük ilişki vardır.

Ayrıca Olumsuz Model Olma ile Sosyal-Duygusal ($r = -.011$, $n = 390$, $p < .05$), İletişim ve İş Birliği ($r = -.018$, $n = 390$, $p < .05$), Dijital İçerik Üretme ($r = .049$, $n = 390$, $p < .05$) ve Bilgi Veri Ve Okuryazarlık ($r = .012$, $n = 390$, $p < .05$) ve Dijital Okuryazarlık ($r = .005$, $n = 390$, $p < .05$) arasında korelasyon görülmemiştir. Sosyal-duygusal ve iletişim ve iş birliği arasında negatif yönde ilişki vardır. Bununla

birlikte dijital okuryazarlık ve alt boyutlarında küçük bir ilişki vardır. Bununla birlikte dijital ihmal ile sosyal-duygusal faktör ($r=.005$, $n=390$, $p<.05$) iletişim ve işbirliği ($r=-.047$, $n=390$, $p<.05$); dijital içerik üretme faktörü ($r=-.002$, $n=390$, $p<.05$) ve Dijital okuryazarlık toplamı ($r=-.049$, $n=390$, $p>.05$) ile korelasyon görülmemiştir. Bununla birlikte dijital ihmal ile bilgi veri okuryazarlığı ($r=-.102$, $n=390$, $p>.05$) arasında negatif yönde küçük bir ilişki vardır. Yapılan belirleme katsayısı analizinde (coefficient of determination) iki değişken %1'lik bir varyansı paylaşmaktadır. Verimli Kullanım ile Sosyal-Duygusal ($r=-.062$, $n=390$, $p>.05$) ve Bilgi Veri ve Okuryazarlık ($r=-.060$, $n=390$, $p>.05$) arasında korelasyon görülmüştür. İletişim ve İş Birliği ($r=-.014$, $n=390$, $p<.05$), Dijital İçerik Üretme ($r=.036$, $n=390$, $p<.05$), Dijital Okuryazarlık toplamı ($r=-.040$, $n=390$, $p<.05$) arasında korelasyon görülmemiştir. Bununla birlikte dijital içerik üretme arasında pozitif yönde ilişki bulunurken Sosyal-Duygusal, İletişim ve İş Birliği, Bilgi Veri ve Okuryazarlık ve Dijital Okuryazarlık toplamında negatif yönde ilişki vardır.

Risklerden korunma ile sosyal- duygusal faktör ($r=.000$, $n=390$, $p<.05$) iletişim ve işbirliği ($r=-.042$, $n=390$, $p<.05$); dijital içerik üretme faktörü ($r=.004$, $n=390$, $p<.05$) ve dijital okuryazarlık toplamı ($r=-.039$, $n=390$, $p>.05$) ile korelasyon görülmemiştir. Bununla birlikte risklerden koruma ile bilgi veri okuryazarlığı ($r=-.073$, $n=390$, $p>.05$) arasında korelasyon görülmüştür. Risklerden koruma ile dijital okuryazarlık ve alt boyutlarında genellikle negatif yönde ve küçük ilişki vardır.

TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada ilkokulda öğrenim gören 3. ve 4. sınıf öğrenciler ve ebeveynlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ve dijital ebeveynlik farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Çalışmanın birinci alt problemin sonuçlarına göre kız çocukların dijital okuryazarlık düzeyleri erkek çocuklarına göre daha yüksek olduğu görülmekte ve dijital içerik üretmede daha iyi kullanabilmektedir. İlkokul öğrencilerin cinsiyete göre dijital okuryazarlık düzeylerinin toplam puanların üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Literatürde dijital okuryazarlık düzeylerinin cinsiyete göre farklılık gösterdiği sonucunu destekleyen çalışmalar (Göldağ ve Kanat, 2018; Acar, 2015; Özerbaş ve Kuralbayeva, 2018; Gökbulut, 2021; Timur, Timur ve Akkoyunlu, 2014;) mevcuttur. Elde edilen bulgulara paralellik göstermeyen çalışmalarda vardır (Pala ve Başbüyük, 2020; Uyar, 2021; Aksoy vd., 2021; Çalışkan, Asan ve Bozdağ, 2022; Uyar, 2021). Sınıf düzeyinin dijital okuryazarlık becerisini etkilemediği görülmektedir. Araştırmada elde edilen bu bulgu alanyazında yapılan araştırmada aynı sonuç elde edilmiştir (Uyar, 2021). Bu araştırmaya paralel olmayan çalışmalarda vardır (Çalışkan, Asan ve Bozdağ, 2022; Özerbaş ve Kuralbayeva, 2018; Berkay ve Hazar, 2024).

Araştırmada elde ettiğimiz bir diğer bulgu ise; öğrencilerin dijital araç kullanma durumları, öğrencilerin dijital okuryazarlık puanlarını etkilediği görülmüştür. Araştırmamızın elde edilen bu bulgusu yapılan araştırmaya paraleldir (Yıldırım, 2015). Öğrencilerin dijital araçların olmaması durumu dijital araç olma durumuna göre bakıldığında dijital araçları olmayan öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Evlerinde dijital araç bulunmayan öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerini olumsuz etkiler. Dijital araç kullanım konusunda deneyimleri az olur. Evlerin de internet bağlantısı olan öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyinin, evlerinde internet bağlantısı olmayan öğrencilerden daha düşük olduğu saptanmıştır. Evlerinde internet olan öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri daha yüksek olduğu söylenebilir. Çünkü internette vakit geçiren çocukların dijital ortama daha çok uyum sağlayacağı söylenebilir. Farklı çalışmalarda da benzer bulgulara rastlanmıştır (Yılmaz Altuntaş, Özeke, Yılmaz, 2020). Uyar (2021)'e göre evlerinde internet bağlantısı bulunan çocukların, internet bağlantısı olmayan çocuklara göre dijital okuryazarlık düzeyleri daha yüksek olduğunu saptamıştır. Elde edilen diğer bir bulguya göre; dijital cihaz kullanma süreleri dijital okuryazarlık düzeylerini etkilememektedir. Dijital okuryazarlık ve alt boyutlarında anlam farklılığı saptanmamıştır. Bu sonuçlara göre ebeveynlerin dijital cihazları kullanma sürelerine bilinçli davranmadıkları söylenebilir. Farklı çalışmalarda benzer sonuçlar elde edilmiştir (Sırakaya, 2019). Benzer araştırmalarda bu bulgulara rastlanmamıştır (Doğan ve Birişçi, 2022; Arslan, Karabay ve Aksoy, 2021; Arslan, 2019).

Kardeş sayısına göre öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerine bakıldığında genel olarak kardeş sayısı arttıkça dijital okuryazarlık puanlarının arttığı görülmüştür. Kardeş sayısı dijital okuryazarlık düzeyine etki eden değişken olduğu söylenebilir. Kardeş sayısı arttıkça çocukların dijital teknolojiye daha çok zaman ayırdıkları söylenebilir. Kardeş sayısının artmasıyla çocuklarda bilgi veri ve okuryazarlık düzeyleri artmaktadır. Pala ve Başbüyük (2020)'ün kardeş sayısı arttıkça dijital okuryazarlık düzeylerinin düşük olduğu gözlemlenmiştir. Dijital cihazları kullanma durumlarına bakıldığında; orta ve iyi derecede kullanan çocukların dijital okuryazarlık düzeylerini etki ettiği görülmektedir. İyi derecede dijital araç kullanan öğrenciler dijital teknolojiyi daha etkin ve verimli kullandıkları söylenebilir. Farklı çalışmalarda benzer sonuçlar elde edilmiştir (Sırakaya, 2019). Anne yaşı, dijital okuryazarlık düzeyini etkilemektedir. 26-30 yaşlarında olan annelerin, yaşları 31-35 ve 36-40 olan annelere göre dijital okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. 26-30 yaşlarında olan annelerin, çocuklarını dijital okuryazarlık düzeylerini olumlu yönde etkileyebilir ve dijital okuryazarlık da bilinçli olmalarını

destekleyebilir. Anne yaşı arttıkça dijital okuryazarlık düzeyleri azaldığı söylenebilir. Farklı çalışmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Acar (2015)'e göre anne yaşı arttıkça dijital okuryazarlık düzeyleri artıyor. Nitekim elde ettiği sonuca göre yaşı artmasıyla bilinç düzeyi de artıyor. Öğrencilerin gelir düzeyleri, dijital okuryazarlık düzeylerini etkilemiştir. Yeşildal (2018)'a göre geliri yüksek olan ailelerin dijital okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğunu belirlemiştir. Çelikkaya ve Köşker'e (2023) göre gelir düzeyin dijital okuryazarlığı etkilemediği sonucuna varmıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemi sonuçlarına göre cinsiyet bağlamı, ebeveynlerin dijital ebeveyn farkındalık düzeylerini etkili olmadığı belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen bu bulgu da literatür araştırmada aynı sonuç elde edilmiştir (Kopuz, Turgut ve Aslan, 2022). Eu Kids Online (2021)'e göre ebeveynler, risklerle karşılaşan çocuklarının durumlarını genellikle fark edemediklerini belirtmiştir. Korkmaz vd., (2023)'ün verilerine göre olumsuz model olma boyutunda baba ebeveynlerin düzeyleri anne ebeveynlere göre daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Gökçe (2024)'e göre cinsiyet, dijital ebeveynlik farkındalık düzeyini etkilememektedir. Bostancı ve Çakır (2022)'e göre ebeveyn katılımcıların dijital ebeveynlik farkındalık benzer bulgular elde edilmiştir. Elde edilen diğer bulgu da çocukların cinsiyetinin dijital ebeveynlik farkındalık düzeyinin etkilemediği sonucuna varmıştır. Dijital farkındalığa sahip ebeveynler çocuklarının kız ya da erkek ayırmaksızın çocuklarına fırsat ve riskleri koruma da aynı yaklaşımda yaklaşacağına söylenebilir. Sınıf bağlamında dijital ebeveynlik farkındalık düzeylerinin etkili olduğu tespit edilmiştir. 3. sınıf da okuyan öğrencilerin 4. sınıf da okuyan öğrencilere göre dijital ihmal boyutları daha yüksek olduğu belirlemiştir. Sınıf düzeyinin düşük olan çocukların dijital araçların kullanımı hakkında pek fazla bilgiye sahip olmadıkları söylenebilir. Gökçe (2024)'e göre sadece kız çocuğuna sahip ebeveynlerin sadece erkek çocuğa sahip ebeveynlere göre daha çok dijital araçları verimli kullandıklarını belirtmiştir. Çocuk sayısına göre dijital ebeveynlik farkındalık düzeylerine bakıldığında; 1-3 çocuğa sahip ebeveynlerin dijital ebeveynlik düzeyleri puanları 4-6 çocuğa sahip ebeveynlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Çocuk sayısı dijital ebeveynlik farkındalık düzeyini etkilememektedir. Bu çalışmaları destekleyen araştırmalar da saptanmıştır (Korkmaz, Demir, Öztürk ve Mutlu, 2023; Pazarcıkcı ve Efe, 2022). Çocuk sayısı az olan ebeveynlerin daha çok çocuklarına zaman ayırabildikleri söylenebilir. Dijital araç bulunma durumuna göre dijital ebeveynlik farkındalık düzeyine etki edilmediği elde edilmiştir. Farklı çalışmalarda bu sonuçlara benzer sonuçlar ortaya çıkmamıştır. Evlerinde internet bağlantısının olma durumunu, dijital ebeveynlik farkındalık düzeyini etkilememektedir. Dijital cihaz kullanma süreleri, dijital ebeveynlik farkındalık

düzeyini etkilemektedir. 1-3 saat dijital cihaz kullanan ebeveynlerin 1 saatten az kullanan ebeveynlere göre dijital ebeveynlik farkındalık düzeyleri daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Farklı çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Gökçe, 2024; Bostancı ve Çakır, 2022). Dijital cihazlara çok vakit ayıran ebeveynler dijital kullanmaya daha yatkın olurlar. Teknolojiyi iyi kullanan ebeveynlerin dijital ebeveynlik farkındalık düzeyi teknolojiyi orta kullanan ebeveynlerin dijital ebeveynlik farkındalık düzeyleri anlamca yüksek olduğu belirlenmiştir. Anne eğitim durumunun, dijital ebeveynlik farkındalık düzeyinin etkili olduğu belirlenmiştir. Anne eğitim durumu olumsuz model olma, verimli kullanım ve risklerden koruma boyutunu etkilemektedir. Eğitim düzeyi arttıkça ebeveynlerin farkındalıkları artar ve çocuklarına daha uygun ortamlar sağlanabilir. Farklı çalışmalarda da benzer bulgulara rastlanılmıştır. Manap ve Durmuş (2021)'e göre üniversite mezunu olan ebeveynlerin dijital farkındalık düzeyleri ilköğretim mezunu olan ebeveynlerin dijital farkındalık düzeyleri olumsuz model olma davranışları daha yüksektir. Farklı çalışmalarda benzer bulgular elde edilmemiştir (Bostancı ve Çakır, 2022). Anne yaşı, dijital ebeveynlik farkındalık düzeyini etkilemektedir. Genç yaşında olan annelerin çocuklarına karşı farkındalıkları olduğu söylenebilir. Bu bulguları destekleyen çalışmalara ulaşılmıştır. Gökçe (2024)'e göre ebeveynlerin yaşı arttıkça olumsuz model olma ve dijital ihmal becerileri de arttığını saptamıştır. Bostancı ve Çakır (2022)' e göre yaş değişkeni, dijital ebeveynlik farkındalık düzeyini etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Gelir düzey durumu, ebeveynlerin dijital ebeveynlik farkındalık düzeylerini etkilemektedir. Geliri yüksek olan ebeveynlerin teknolojiye erişim olanakları daha fazla olabilir. Çocukları ile daha çok zaman ayırabilirler. Geliri düşük olan ebeveynler ise çocuklarına daha çok zaman ayıramadıkları için çocuklarının dijital araç kullanımını göz ardı ederek çocuklarının karşılaşabileceği riskleri görmeyebilirler. Farklı çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşılmamıştır (Gökçe, 2024).

Çalışmanın üçüncü alt problemi sonuçlarına göre ise dijital ebeveynlik farkındalık düzeyi ile dijital içerik üretme boyutunda pozitif yönde etkilemiştir. Dijital ebeveynlik farkındalık düzeyini, dijital içerik üretme etkilemektedir. Dijital ebeveynlik farkındalık düzeyinin olumsuz model olma boyutu dijital okuryazarlık toplamı, dijital içerik üretme ve bilgi veri ve okuryazarlık ile pozitif yönde etkilemektedir. Sosyal-duygusal ve iletişim ve iş birliği boyutlarında negatif yönde etkilemektedir. Dijital ebeveynlik farkındalık düzeyinin dijital ihmal boyutu ile sosyal- duygusal boyutu arasında pozitif yönde etkilemektedir. Verimli kullanım boyutu sadece dijital içerik üretme boyutunu pozitif yönde etkilemektedir. Risklerden koruma boyutu ile sosyal- duygusal ve dijital içerik üretme boyutunda pozitif yönde etkilemektedir.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre ebeveynlere ve çocuklara öneriler sunulabilir. Dijital okuryazarlık becerilerini, çocuklara ve ebeveynlere kazandırmak için eğitimler düzenlenebilir. Ebeveynler ve çocuklar dijital araç kullanımının faydalarını ve zararlarını öğrenebilmeleri için eğitim almaları önerebilir. Dijital araç kullanımı konusunda farkındalık eğitimleri verilebilir. Ebeveynler, çocuklarına daha çok zaman ayırmalı ve birlikte aktiviteler yapabilirler. Ebeveynlerin, dijital cihaz kullanma sürelerine dikkat ederek düzenlenebilir. Ebeveynler, çocuklarına dijital platformlarda gezinirken dikkat edilmeleri gerektiği konusunda bilgi verebilirler. Dijital okuryazarlık becerileri kazandırmak için farklı yöntemlere başvurulabilir. Ebeveynler, dijitalleşme konusunda her zaman çocuklarına rehberlik etmelidirler. Ebeveynler, sınıf öğretmenlerinden de destek alabilirler.

KAYNAKÇA

- Acar, Ç. (2015). Anne ve babaların ilköğretim ortaokul ve lise öğrencisi çocukları ile kendilerinin dijital okuryazarlıklarına ilişkin görüşleri. T.C. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aksoy, N. C., Karabay, E. ve Aksoy, E. (2021). Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk İletişim*, 14(2), 859-894. <https://doi.org/10.18094/josc.871290>
- Alpar, R. (2014). *Spor, sağlık ve eğitim bilimlerinden örneklerle uygulamalı istatistik ve geçerlik-güvenirlik*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Altuntaş, E.Y., Başaran, M., Özeke, B., ve Yılmaz, H. (2020). Covid-19 Pandemisi Sürecinde Üniversite Öğrencilerinin Yükseköğretim Kurumlarının Uzaktan Eğitime Yönelik Stratejilerine Ve Öğrenme Deneyimlerine İlişkin Algı Düzeyleri. *Uluslararası Halkla İlişkiler ve Reklam Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 8-23.
- Arslan, A. (2019). Üniversitenin Dijital Bağımlılık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Eğitim Çalışmaları E-Dergisi*, 4(7), 27-41. <https://doi.org/10.31458/iejes.600483>
- Asan, R., Bozdağ, R., ve Çalışkan, E. (t.y.). Ortaöğretim Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Becerilerinin İncelenmesi. *International Journal of Active Learning*, 7(2), 131-142. <https://doi.org/10.48067/ijal.1213615>
- Aşıcı, M., (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 9-26.
- Bekman, M., (2022). Halkla ilişkiler uygulamalarında nicel araştırma yöntemi: İlişkisel tarama modeli. *Meriç Uluslararası Sosyal ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 6(16), 238-258.
- Berkay, F. ve Hazar, E. (2024). İlkokul döneminde dijital okuryazarlık. *Eğitim ve İnsan Bilimler Dergisi*, 15(29), 30-48. <https://doi.org/10.58689/eibd.1385058>
- Beyaz Özbey, İ. (2022). Dijitalleşme, sosyal medya ve risk toplumu. *İmgelem*, 6(10), 141-158.
- Bostancı, S. ve Çakır, R. (2022). Erken çocukluk çağında çocuğu olan ebeveynlerin çocuklarına medya kullandırmadaki aracılıkları ve dijital ebeveynlik farkındalıklarının incelenmesi. *Turkish Journal of Primary Education*, 7(2), 86-116.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. ve Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz*. (Çev. Ed. Aydın AYPAY). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Doğan, C. ve Birişçi. S. (2022). Covid-19 Süreciyle Birlikte Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi. *Ege Eğitim Teknolojileri Dergisi*, 6(1), 53-76.
- Ersöz, B. ve Özmen, M. (2020). Dijitalleşme ve bilim teknolojilerinin çalışanlar üzerindeki etkileri. *Bilişim Teknolojileri Online*, 11(42), 171-179.
- Gilster, P. (1997). Digital literacy. *Seoul Heanaem*.
- Göldağ, B., ve Kanat, S. (2018). Güzel Sanatlar Eğitimi Alan Öğrencilerin Dijital Okuryazarlık Durumları. *International Journal of Social Science*, (70), 77-92.
- Gökbulut, B. (2021). Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile hayat boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 11(3), 469-479. <https://doi.org/10.5961/jhes.2021.466>
- Gökçe, G. (2024). İlköğretim Çağında Çocuğu Olan Ebeveynlerin Dijital Ebeveynlik Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Lisanüstü Eğitim Enstitüsü, Samsun.
- Hasırcı, B. B., Çoban, G. ve Özdemir, N.D. (2023). Aile ve ebeveyn eğitimi:dijital ebeveynlik. *Tam Metin ve Özet Bildiri Kitabı*. 16-28.
- Haşıl Korkmaz N., Demir F., Öztürk İ.E., Uğur Mutlu S. (2023). Ortaokul Öğrenci Velilerinde Dijital Ebeveynlik Farkındalığı ve Fiziksel Aktivite Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*. 17(3), 405-418. Doi: 10.61962/bsd.1367674
- Kabakçı Yurdakul, I., Dönmez, O., Yaman, F., ve Odabaşı, H. F. (2013). Dijital ebeveynlik ve değişen roller. *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(4), 883-896.
- Karakuş, İ. ve Kılıç, F. (2024). Dijital farkındalık algısı ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kesit Akademi Dergisi*. 10(38), 132-158.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi* (23.Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kardeş, S. (2020). Erken çocukluk döneminde dijital okuryazarlık. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 827-839. <https://doi.org/10.17679/inuefd.665327>
- Kılıç, S. (2013). Örnekleme yöntemleri. *Journal of Mood Disorders*. 3(1), 44-46.
- Kopuz, T., Turgut, Y. E., & Aslan, A. (2022). Sharenting: Kavramsal Bir Çözümleme. *Intermedia International E-Journal*, 9(17), 379-390.
- Köşker, C. ve Çelikkaya, T. (2023). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Beceri Düzeylerinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 402-419. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.1212552>

- Kuş, Z. (2021). Dijital okuryazarlık ve vatandaşlık (Ed, Ebru Gençtürk ve Kadir Karatekin) *Sosyal Bilgiler İçin Okuryazarlık-2*. Ankara:Pegem Yayıncılık.
- Manap, A. ve Dumuş, E. (2021). Dijital ebeveynlik farkındalığının çeşitli değişkenler, aile içi roller ve çocukta internet bağımlılığı açısından incelenmesi. *E-Uluslararası Araştırmaları Dergisi*, 21(1), 141-156. <https://doi.org/10.19160/ijer.837749>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2020). *Dijital okuryazarlık öğretmen kılavuzu*. 4-51
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2024). *Öğretim programları okuryazarlığı öğretmen kılavuz kitabı*. <https://tymm.meb.gov.tr/upload/kilavuz/modul-4-yayin.pdf#page=4.08>
- Ocak, G. ve Kuş Serin, G. (2023). Öğretmenlerin bireysel yenilikçilikleri ile dijital okuryazarlık düzeylerinin, bilişim teknolojisi kullanım düzeylerine etkisi. *Anadolu Journal of Educational Sciences*, 14(1), 147-169. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1288676>
- Ogelman, H. G., Demirci, F. ve Güngör, H. (2022). Okulöncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1), 235-247. <https://doi.org/10.24315/tred.887072>
- Onursay, S. (2018). Üniversite gençliğinin dijital okuryazarlık düzeyleri: anadolu üniversitesi öğrencileri üzerine bir araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*. 6(2), 990-1013. <https://doi.org/10.19145/e-gifder.422671>
- Pala, Ş. M. ve Başbüyük, A. (2020). Ortaokul Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(3), 898-921.
- Pazarcıkcı, F. ve Efe, E. (2022). Annelerin Dijital Oyun Bağımlılığına İlişkin Farkındalıklarını Etkileyen Faktörler. *Bağımlılık Dergisi*, 23(4), 421-429.
- Pekmez, M. (2013). AOF Bilimsel Araştırma Yöntemleri Kitabı.
- Rode, J.A. (2009). Digital parenting: design children's safety. *People and Computers XXIII- Celebrating People and Technology*, 244-251.
- Sağiroğlu, Ş., Bülbül, H. İ., Kılıç, A. ve Küçükali, M. (Ed). (2020). *Dijital okuryazarlık*. (1.Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık. <https://acikkaynak.gim.org.tr/img/kitap.pdf>
- Sırakaya, M., Seferoğlu, S. S. (2018). Çocukların çevrim içi ortamlarda karşılaştıkları riskler ve güvenli internet kullanımı. B. Akkoyunlu, A. İşman, & H. F. Odabaşı (Ed.), *Eğitim Teknolojileri Okumaları 2018* içinde (s.185-202). Pegem Akademi.
- Sırakaya, M. (2019). İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Teknoloji Kabul Durumları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 578-590.

- Sürer, G. A. (2020). Eğitimde dijitalleşme çağı. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 1(1), 28-34.
- Talan, T. (2021). Üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık durumlarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmalar Dergisi*, 10(3), 50-59.
- Timur, B., Timur, S., & Akkoyunlu, B. (2014). Öğretmen adaylarının sayısal yetkinlik düzeylerinin belirlenmesi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(33), 41-59.
- Türk Dil Kurumu. (2024). Türkçe Sözlük. Ankara: Türk Dil Kurumu <https://sozluk.gov.tr/>
- UNESCO. (2024). Literacy, <https://www.unesco.org/en/literacy/need-know?hub=401> Erişim Tarihi: 17 Eylül 2024
- Uyar, A., (2021). Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Düzeyleri. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 198-211.
- Uzun, Y. ve Çelik, G. (2020). Akademisyenlerin okuryazarlık algısındaki değişimler. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(22), 1136-1156. <https://doi.org/10.26466/opus.646592>
- Yay, M. (2019). *Dijital ebeveynlik*. Yeşilay Yayınları. <https://yesilaymarket.com>
- Yeşildal, M. (2018). Yetişkin bireylerde dijital okuryazarlık ve sağlık okuryazarlığı arasındaki ilişki: Konya örneği. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yıldırım, Y. (2015). İlköğretim öğrencilerinin teknoloji kullanım yeterlikleri ve teknoloji kullanımını etkileyen faktörler. *Eskişehir Ziya Gökalp İlkokulu*, 39(87), 12-18.
- Zeybekoğlu Akbaş, Ö. ve Dursun, C. (2020). Teknolojinin aileye etkisi: değişen ailenin dijital ebeveyn ve çocukları. *Turkish Studies - Social*, 15(4), 2245-2265.
- Dünya Çocuklarının Durumu 2017; Dijital Bir Dünyada Çocuklar. Çevrimiçi olarak erişilebilir: <https://www.unicef.org/turkiye/media/4291/file/D%C3%BCnyada%20%C3%87ocuklar%C4%B1n%C4%B1n%20Durumu%202017:%20Dijital%20bir%20D%C3%BCnyada%20%C3%87ocuklar.pdf> (24 Kasım 2024)
- <https://www.eukidsonline.ch/files/Eu-kids-online-2020-international-report.pdf>

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUL KORKULARI İLE EĞİTİMDE SOSYAL ADALET ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Gül DURMAZ¹, Gülsüm ARSERİM²

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ilkokul öğrencilerinin okul korkuları ile eğitimde sosyal adalet algıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Okul, çocuğun ilk kez aile ortamından ayrılıp yeni bir sosyal düzene dahil olduğu, çeşitli duygusal ve bilişsel süreçlerin yaşandığı bir ortamdır. Bu geçiş süreci bazı çocuklarda korku ve kaygı gibi olumsuz duygulara yol açabilir. Eğitimde sosyal adalet ise her bireyin ihtiyaçlarına uygun, eşit fırsatlar ve adil öğrenme koşullarına erişimini ifade eder. Çalışmada, okul korkularının sosyal adalet algılarıyla nasıl bir etkileşim içinde olduğu belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Evreni, 2024-2025 eğitim öğretim yılında Hakkari il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokullarda öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Küme örnekleme yöntemiyle seçilen 296 dördüncü sınıf öğrencisinden veriler toplanmıştır. Veri toplama araçları olarak Kıran (2018) tarafından geliştirilen “İlkokul Öğrencilerinin Okul Korkuları Ölçeği” ile Karakoç ve Sakız (2021) tarafından geliştirilen “Eğitimde Algılanan Sosyal Adalet Ölçeği” kullanılmıştır. Veriler SPSS 25.0 programı ile analiz edilmiştir. Betimsel istatistikler, bağımsız örneklem t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yöntemleriyle değerlendirilmiştir.

Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin okul korkusu düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir; kız öğrencilerin okul korkusu puanları erkeklerden daha yüksektir. Başarısızlık korkusu alt boyutunda ise anlamlı fark saptanmamıştır. Sosyo-demografik değişkenlerden anne-baba eğitim durumu, yaş, kardeş sayısı ve doğum sırası değişkenlerinde okul korkuları açısından anlamlı fark bulunmamıştır. Eğitimde sosyal adalet algısı açısından ise kız öğrencilerin toplam puanları, özellikle katılımcı ve tanıma adaleti boyutlarında daha yüksektir. Kendini başarılı hisseden öğrencilerde sosyal adalet algısı anlamlı düzeyde daha güçlüdür.

¹ Öğrenci, Lisans, Hakkari Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Öğretmenliği
gdurmaz850@gmail.com

² Dr. Öğr. Üyesi, Hakkari Üniversitesi / Sınıf Öğretmenliği
gulsumyildirim@hakkari.edu.tr

Sonuç olarak, öğrencilerin okul korkuları ile eğitimde sosyal adalet algıları arasında genel olarak anlamlı ve ters yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Sosyal adalet algısı yüksek olan öğrencilerin okul korkularının daha düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Bu bulgu, okullarda adil, kapsayıcı ve destekleyici bir eğitim ortamı yaratmanın öğrencilerin duygusal güvenlik duygusunu güçlendirdiğini göstermektedir. Araştırma, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri ile eğitim politikaları açısından öğrenci refahı ve okul iklimi geliştirmeye yönelik öneriler sunmaktadır.

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the relationship between primary school students' school fears and their perceptions of social justice in education. School represents a significant transition where children leave the family environment and encounter new emotional, social, and cognitive experiences. This transition can trigger anxiety or fear in some students. Social justice in education refers to providing fair opportunities and equitable learning conditions for all students according to their needs. The study investigates how school fears are associated with students' perceptions of social justice.

A correlational survey model was employed. The study population consisted of students attending public primary schools in Hakkari during the 2024–2025 academic year. Data were collected from 296 fourth-grade students selected through cluster sampling. The School Fears Scale developed by Kıran (2018) and the Perceived Social Justice in Education Scale developed by Karakoç and Sakız (2021) were used as data collection tools. Data were analyzed using SPSS 25.0 through descriptive statistics, independent samples t-tests, and one-way ANOVA.

Findings revealed significant gender differences in school fear levels: female students had higher overall school fear scores than males, although there was no significant difference in the fear of failure subdimension. Parental education level, age, number of siblings, and birth order did not show significant effects on school fears. Regarding social justice perception, female students scored higher in total as well as in the participatory and recognition justice dimensions. Students who perceived themselves as successful had significantly higher social justice perceptions.

Overall, a negative relationship was found between students' school fears and their perceptions of social justice. Higher social justice perception was associated with lower school fear levels. These results indicate that promoting fair, inclusive, and supportive educational environments can strengthen students' emotional security and reduce anxiety. The study provides implications for guidance services and

educational policymakers to enhance student well-being and foster equitable school climates.

GİRİŞ

İlköğretim çocuklar için önemli bir süreçtir. İlköğretim çocuğun ilk defa ailesinin yanından ayrılıp yeni deneyimler yaşayıp yeni heyecanlar tattığı bir kurumdur (Erkan, 2011, s.186). Nitekim çocuklar yaşamları boyunca farklı kurumsal uygulamalar arasında hareket etmektedirler. Bazı çocuklar için bu geçişler sorunsuz iken bazı çocuklar için gerginlikler, krizler, çatışmalar yaşanmaktadır (Hedegaard, 2014). Evden okula geçiş yaşayan çocukların yaşadıkları duygusal süreçler onlarda korku veya fobiye neden olabilir. Çocukların bu geçiş sürecinde yaşadıkları krizler gelişim psikoloji alanındaki çalışmalarda önemli kaynak olarak görülmektedir. Vygotsky (1998) ve Elkonin (1999) çocuk gelişiminde bu durumu gelişimsel bir değerlendirme olarak ele alıp çocuk gelişimini açıklamaya çalışmaktadır.

Blonskiy, çocuk gelişiminin sadece evrimsel kavramlarla açıklanmayacak kadar karmaşık bir süreç olduğunu ileri sürüp bu gelişimin ani sıçramalar ve kopuşlarla birlikte ortaya çıkan niteliksel dönüşümlerden oluştuğunu savunuyordu ve bu dönüşümlerin bazen belirgin krizler şeklinde bazen de yavaşça hemen fark edilmeyen bir şekilde gerçekleşebileceğini ifade etmiştir (Blonskiy, 1934). Eğitime olan bu geçiş çocuklarda bazen kopuşlar meydana getirebilir (Zittoun, 2008). Okula geçişin, çocuklar için son derece duygusal bir süreç olduğu ve bir öğrencinin yeni sosyal kimliğine uyum sağlamanın yanı sıra okulda öğrenmeye yönelik motivasyonlarının farklı etkinliklere katılım yoluyla değişim gösterdiği belirtilmektedir (Winther-Lindqvist, 2012).

Okul fobisi, ilk kez 1932 yılında Isra T. Broadwin tarafından “A Contribution to the study of Truancy” psikiyatrik sonuçlara bağlı olarak korkuyu ele almıştır. Ancak okul fobisi kavram olarak 1941 yılında Johnson ve arkadaşlarının çalışmasında ele alınmıştır. Okul fobisi, çocuğun okulla veya okulun çeşitli durumlarıyla ilgili mantıklı bir gerekçe olmaksızın hissettiği irrasyonel bir korkudur (Kayacı vd., 2016, s. 92). Okul fobisi, DSM-5’te (s.115) özgül fobiler başlığı altında incelenebilir. Buna göre okul fobisi, okul gibi işlevsel alanlarda belirgin bir sıkıntıya yol açarak korku, kaygı veya kaçınma davranışlarıyla kendini gösterir ve bu durum panik benzeri semptomlar, ayrılma kaygısı ya da toplumsal kaygı gibi diğer ruhsal bozukluklarla daha iyi açıklanmayacak şekilde okul ve okul ile ilişkili durum ya da nesnelerden yoğun bir korku ve kaçınma ile birlikte ortaya çıkar (DSM-V). Okul korkusu, çocuğun okula gitmekten kaçınması veya bu konuda isteksiz görünmesiyle yoğun bir kaygı hissi nedeniyle ortaya çıkan bir durumdur (Yavuzer, 2001:170). Okul sürecine ilişkin yoğun dehşet olarak ele alınan okul fobisi; çocukların devamsızlık yapması, evden çıkmayı reddetmesi, korkuyu ebeveyn veya öğretmene açıklamadan histerik

ve takıntılı şekilde nevrotik belirtiler göstermesi olarak açıklanmaktadır (Johnson vd., 1941).

Çocuklarda okul fobisini tetikleyen birçok etken vardır. Çocuğun ailesiyle olan ilişkisi, arkadaşlarıyla olan ilişkisi, öğretmenin öğrencilere karşı tutumu, sosyal ve ekonomik faktörler de çocuklarda okul fobisine sebep olmaktadır. Okul çocukların ebeveynlerinden uzak kaldığı ilk dönemdir ve ilgili alanyazın incelendiğinde çocuğun aileden ayrı kalması bu konuyu tetikleyen başlıca etkindir. Yapılan bazı araştırmalara göre okul fobisi, çocuğun genelde anne olmak üzere bağlı olduğu kişiden ayrılma durumundan kaynaklanır (İlkbahar, 1994, s. 11). Babadağı ve diğerlerine (2017) göre ise öğrencide kaygı durumu sadece okula gittiği günlerde belirliyorsa bu anksiyete olarak değil de okul fobisi olarak tanımlanır. Araştırmalarda okul fobisinin genellikle aile ya da aileye olan bağlılıktan kaynaklı olduğu bahsedilmiştir. Problem aileden kaynaklı gibi görünse bile tek sebep bu değildir. Öğrencinin okul ile ilişkisi de okul fobisinin oluşumunda bir etkindir. Okul ile ilgili etkenler arasında; otoriter bir öğretmen, akran zorbalığı, okulda ya da okul yolunda bulunan tehlikeler yer almaktadır.

Sosyal adalet, Bell (2007, s. 4)'e göre hem bir hedef hem de bir süreç olarak tanımlanır. Bu bağlamda, sosyal adaletin temel amacı her bireyin ihtiyaçlarını karşılamak ve toplumda eşit katılım imkanı sunmaktır. Sleeter'in tanımına göre sosyal adalet, toplumdaki eşitsizliklerin giderilmesi, kaynakların adil bir biçimde paylaşılması ve her bireyin eşit hak ve fırsatlara sahip olmasının temin edilmesidir (Sleeter, 1996: 239). Sosyal adaletin, eğitim, sağlık, sosyal ve yasal hizmetlerdeki sosyal gruplar arasındaki eşitsizlikleri azaltmak ya da tamamen ortadan kaldırmak amacıyla güçlü bir araç olarak kabul edildiği söylenebilir (Rosner-Salazar, 2003). Eğitim alanında sosyal adalet anlayışının 1960'lı yıllarda benimsenmeye başladığı ifade edilebilir (Tomul, 2009, s. 129). Eğitim bağlamında sosyal adalet kavramı incelendiğinde en önemli vurgunun her bireye gerçekten ihtiyaç duyduğu eğitimin sağlanması gerektiği öne çıkmaktadır (Alpaslan ve Kartal, 2020, s. 17).

Yapılan literatür taramasına göre çocuklarda okul fobisini tetikleyen etkenler olarak çocuğun aileden ya da bağlı olduğu kişiden ayrılması, bazı kaynaklarda ayrılma kaygısı olarak geçer, öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci ilişkisinden kaynaklanan sebepler olarak geçer (Özcan ve Aysev, 2009 s.14; Soysal ve Bodur, 2004, s. 235; Sevimli, 2010, s. 30). Yapılan çalışmalarda ilkokul öğrencilerinin okul korkuları ile sosyal adalet algısı arasındaki ilişkiye değinilmemiştir. Bu nedenle bu eksikliği kapatmak amacıyla hazırlanan bu çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı; ilkokul öğrencilerinin okul korkusunun sebepleri arasında sosyal adalet algısının ilişkisinin olup olmadığını tespit etmektir. Bununla birlikte DSM-5'te (s.377) klinik ilgi odağı olarak ele alınan okul fobisine dönük yapılan bu araştırmanın rehberlik ve danışmalık bağlamında

okul psikolojisi alanında çalışanlara dönüt sağlayacağından önem arz etmektedir. Bununla birlikte çocukların okul fobisi ve çocuk katılımını ele alan sosyal adalet algısına dönük olarak politika yapıcılara ve eğitim alanında yöneticilere dönüt sağlayacağından önem arz etmektedir. İlkokul çocuklarından elde edilen verilerin bu kapsamda sınıf öğretmenlerine uygulamaları açısından bilgi sunduğundan araştırmanın önemli olduğu belirtilebilir.

Bu bağlamda araştırmanın amacı; ilkokul öğrencilerinin okul korkusu ve sosyal adalet algısının ilişkisini incelemeyi amaçlayan bu araştırmada şu sorulara cevap aranmaktadır:

- İlkokul öğrencilerinin okul korkuları sosyo-demografik özelliklerine göre anlamlı fark göstermekte midir?
- İlkokul öğrencilerinin sosyal adalet algıları sosyo-demografik özelliklerine göre anlamlı fark göstermekte midir?
- İlkokul öğrencilerinin sosyal adalet algıları ve okul korkuları arasında ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

İlkokulda okul korkusu ve sosyal adalet algısı arasındaki ilişkiyi incelemeyi hedefleyen bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli değişkenler arasındaki ilişkileri incelemeye yönelik bir tarama modelidir (Bekman, 2022, s.250). Daha detaylı olarak ilişkisel tarama modelinin iki nicel değişken arasındaki bağlantıyı veya etkileri bir korelasyon katsayısı aracılığıyla ortaya koymayı amaçladığı belirtilmiştir (Frankel vd., 2012). Bu modelde amaç doğrudan nesnellik kurmak ya da değişkenlere müdahale etmekten ziyade, var olan koşullar altında değişkenler arasındaki bağın varlığını ve yapısını anlamaktır. Karasar'ın (2005) çalışmalarında ifade ettiği gibi bu tarama modeli gözlemsel bir yaklaşımdır bu sebeple araştırmacıların değişkenler üzerinde doğrudan bir etki yaratması beklenemez.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmada evreni 2024-2025 yıllarında Hakkari il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olan ilkokullarda öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Bu çalışmada örnekleme yöntemlerinden “küme örnekleme” yöntemi kullanılmıştır. Küme örnekleme yönteminde evren belirli gruplara yani kümeler bölünür ve her küme bir örnekleme birimi olarak kabul edilir. Rastgele seçilen kümeler birleştirilerek örneklem oluşturulur (Çömlekçi, 2001, s. 90). Bu çalışmada ilkokul 4. Sınıflarda öğrenim göre 296 öğrenciye ulaşılmıştır. Veriler

yüz yüze anket tekniği ile dağıtılarak toplanmıştır. Çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. İlkokul Çocukların Demografik Özellikleri

Değişkenler	Kategori	N
Cinsiyet	Erkek	148
	Kız	146
Okul Öncesi Eğitim Durumu	Evet	195
	Hayır	95
Anne- Baba	Birlikte yaşıyor	284
	Ayrı	7
Anne Eğitim Durumu	Okuma-yazma bilmiyor	18
	İlkokul	62
	Ortaokul	71
	Lise	10
	Üniversite	1
Baba Eğitim Durumu	Okuma-yazma bilmiyor	2
	İlkokul	24
	Ortaokul	31
	Lise	119
	Üniversite	118
Anne Yaşı	21-30 Yaş	35
	31-35 Yaş	91
	36-40 Yaş	104
	41-45 Yaş	45
	46 ve Üzeri	41
Baba Yaşı	31-35 Yaş	91
	36-40 Yaş	104
	41-45 Yaş	45
	46 ve üzeri	41
Anne Mesleği	Özel Sektör	4
	Sağlık Çalışanı	8
	Din Hizmetleri	1
	Güvenlik	3
	Zanaatkar	6
	Memur	15
	Eğitmen	13
	Ev Hanımı	246
Baba Mesleği	Serbest Meslek	35
	Güvenlik	42
	Sağlık Çalışanı	8
	Memur	43
	Eğitmen	22
	Özel Sektör	42
	Zanaatkar	17
	Din Hizmetleri	4

	Emekli	6
	Ulaşım Hizmetleri	18
	Esnaf	53
Kardeş Sayısı	1-3 Kardeş	174
	4-6 Kardeş	107
	7 ve Üzeri	15
Kardeşler Arasında Baştan Kaçınıcı Çocuk	1-3 Çocuk	237
	4-6 Çocuk	53
	7 ve Üzeri	6
Daha Önce Geçirilmiş Olan Ciddi veya Kronik Bir Hastalık	Evet	18
	Hayır	278
Psikolojik Rahatsızlık	Var	0
	Yok	296
En Sevdiği Ders	Beden Eğitimi	6
	Din Kültürü	72
	Fen Bilimleri	12
	Hayat Bilgisi	23
	İngilizce	8
	Matematik	128
	Müzik	3
	Resim	2
	Sosyal Bilgiler	9
	Türkçe	31
Kendinizi Başarılı Hissediyor musunuz?	Evet	220
	Hayır	76
Okulda Daha Fazla Teneffüs Olsun İster miydiniz?	Evet	211
	Hayır	85
Daha Çok Tatil Olsun İster miydiniz?	Evet	177
	Hayır	179
Bilerek Okuldan Kaçmak	Hiç	280
	1-3 Defa	12
	3-5 Defa	1
	6 ve Daha Fazla	3
Dersleri Bölmek (Kaynatmak)	Hiç	249
	1-3 Defa	35
	3-5 Defa	8
	6 ve Daha Fazla	4
Okul Kurallarına Karşı Gelmek	Hiç	235
	1-3 Defa	50
	3-5 Defa	7
	6 ve Daha Fazla	4
Ödev ya da Sorumluluklarını Yapmamak	Hiç	216
	1-3 Defa	60
	3-5 Defa	90
	6 ve Daha Fazla	11
Okulda Bilerek Başkasına Zarar Vermek	Hiç	252

1-3 Defa	30
3-5 Defa	8
6 ve Daha Fazla	6

Veri Toplama Araçları

Kıran (2018) “İlkokul Öğrencilerinin Okul Korkuları Ölçeği” ile Karakoç ve Sakız (2021) “Eğitimde Algılanan Sosyal Adalet Ölçeği”nden yararlanılmıştır.

- **Kişisel Bilgi Formu:** Araştırma grubundaki öğrencilerin demografik özelliklerine (cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, anne-baba eğitim düzeyi, meslek, okul öncesi eğitim durumu vb.) ilişkin bilgileri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Bu form, öğrencilerin bireysel özelliklerini belirleyerek bulguların yorumlanmasında kontrol değişkeni olarak kullanılmıştır.
- **İlkokul Öğrencilerinin Okul Korkuları Ölçeği:** Öğrencilerin okul ortamına ilişkin korku düzeylerini belirlemek amacıyla Kıran (2018) tarafından geliştirilen İlkokul Öğrencilerinin Okul ile İlgili Korkularının Değerlendirilmesi: Ölçek Geliştirme Çalışması başlıklı yüksek lisans tezinde yer alan ölçek kullanılmıştır. Ölçek, toplam 22 maddeden oluşmakta ve “Hiç Korkmam (1)”, “Biraz Korkarım (2)” ve “Çok Korkarım (3)” şeklinde üçlü Likert tipinde derecelendirilmiştir. Ölçek üç alt boyuttan oluşmaktadır: Otorite Korkusu, Akran Korkusu ve Başarısızlık Korkusu. Ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .86 olarak raporlanmıştır. Bu çalışmada da ölçeğin geçerlik ve güvenirlik özellikleri yeniden incelenmiş, uygun iç tutarlılığa sahip olduğu görülmüştür (Kıran, 2018).
- **Eğitimde Algılanan Sosyal Adalet Ölçeği:** Öğrencilerin eğitim sürecinde adalet algılarını ölçmek amacıyla Karakoç ve Sakız (2021) tarafından geliştirilen *İlköğretim Öğrencilerine Yönelik Eğitimde Algılanan Sosyal Adalet Ölçeği* kullanılmıştır. Ölçek, 13 madde ve üç alt boyuttan (Katılımcı Adalet, Tanıma Adaleti ve Dağıtım Adaleti) oluşmaktadır. Beşli Likert tipi derecelendirme (1=Hiçbir Zaman, 5=Her Zaman) kullanılmıştır. Geliştirici çalışmada ölçeğin Cronbach alfa katsayısı .84 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ölçek, ilköğretim öğrencilerinin algı düzeylerini ölçmek üzere uyarlanmış ve iç tutarlılığın yeterli düzeyde olduğu belirlenmiştir (Karakoç & Sakız, 2021).

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizinde istatistiksel analiz tekniklerinden betimsel ve çıkarımsal analiz teknikleri kullanılacaktır. Betimsel istatistik veri kümesini tanımlamak, özetlemek ya da anlamlandırmak olarak açıklanmaktadır

(Johnson ve Christen, 2014). Betimsel istatistik olarak verilen aritmetik ortalaması, frekans, maksimum-minimum değerler ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Çıkarımsal istatistik ise örneklemden elde edilen verilerin evrene genellemesi için kestirimlerde bulunma, hipotezleri test etme ve karara varma gibi konuları içermektedir (Alpar, 2014). Araştırma verilerinin analizinde SPSS programından yararlanılmıştır.

BULGULAR

İlkokul öğrencilerinin okul ile ilgili korkuları ile sosyal adalet algısı arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada ilkökul 4. sınıf öğrencilerine dair bulgular bu bölümde sunulmuştur.

1. İlkokul öğrencilerinin okul korkuları düzeyleri sosyo-demografik özelliklere göre anlamlı fark göstermekte midir?

İlk bölümde ilkökulda eğitim gören öğrencilerin okul korkuları düzeylerinin cinsiyet, okul öncesi eğitim durumu, kardeş sayısı, kardeşler arasında baştan kaçınıcı çocuk olduğu, kendini başarılı hissetme durumu, daha çok tatil isteme durumu, dersleri bölme değişkeni, daha fazla teneffüs isteme durumu, okul kurallarına karşı gelme durumu, ödev ya da sorumluluklarını yapmama durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla bağımsız t- test analizi gerçekleştirilmiştir.

Tablo 2. *İlkokul Öğrencilerinin Okul Korkuları Ölçeği ve Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları.*

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Std. Sap.	Sd	t	p
Okul Korkusu	Erkek	149	39.87	7.83	294	-4.108	.00*
	Kız	147	43.70	8.22			
Otorite Korkusu	Erkek	149	20.48	4.63	294	-2.973	.00*
	Kız	147	22.02	4.24			
Akran Korkusu	Erkek	149	14.58	4.65	294	-3.769	.00*
	Kız	147	16.65	4.78			
Başarısızlık Korkusu	Erkek	149	4.81	1.33	294	-1.533	.13
	Kız	147	5.03	1.23			

* $p < .05$

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin İlkokulda Okul Korkuları Ölçeği ve alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre bağımsız örneklem t testi sonuçlarının gösterildiği Tablo 2'ye göre kız öğrencilerin puanları ölçek genelinde ve alt boyutlarda yüksektir. Başarısızlık korkusu ($p > .05$, $t = -1.533$) alt boyutunda anlamlı bir farklılık

yoktur. Okul korkusu toplam ($p>.05$, $t=-4.108$), otorite korkusu ($p>.05$, $t=-2.973$) ve akran korkusu ($p>.05$, $t=-3.796$) boyutlarında kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık vardır. Yapılan Cohen's d etki büyüklüğü hesaplaması .04 olarak bulunmuş olup Cohen (1985)'e göre bu değer küçük etki kategorisindedir.

Tablo 3. *İlkokul Öğrencilerinin Okul Korkuları Ölçeği ve Alt Boyutlarının Okul Öncesi Eğitim Durumuna Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları.*

	Okul Öncesi	N	$\bar{X}$	Std. Sap.	Sd	t	p
Okul Korkusu	Evet	197	41.72	8.274	292	-.026	.98
	Hayır	97	41.74	8.215			
Otorite Korkusu	Evet	197	21.20	4.600	292	-.052	.96
	Hayır	97	21.23	4.298			
Akran Korkusu	Evet	197	15.54	4.852	292	-.264	.79
	Hayır	97	15.70	4.766			
Başarısızlık Korkusu	Evet	197	4.97	1.295	292	1.00	.31
	Hayır	97	4.81	1.277			

* $p<.05$

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okul korkuları ve alt boyutlarının okul öncesi eğitim durumu değişkenine göre bağımsız örneklem t testi sonuçlarının gösterildiği Tablo 3'e göre okul öncesi eğitim alanlar ile almayanların puanları ölçek genelinde ve alt boyutlarda benzerlik göstermektedir. Okul korkusu toplam ($p>.05$, $t=-.026$), otorite korkusu ($p>.05$, $t=-.052$), akran korkusu ($p>.05$, $t=-.264$) ve başarısızlık korkusu ($p>.05$, $t=1.00$) boyutlarında anlamlı bir farklılık yoktur.

Tablo 4. *İlkokul Öğrencilerinin Okul Korkuları Ölçeği ve Alt Boyutlarının Kardeş Sayısına Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları.*

	Kardeş S.	N	$\bar{X}$	Std. Sap.	Sd	t	p
Okul Korkusu	1-3 kardeş	174	41.73	8.139	279	-.253	.79
	4-6 kardeş	107	41.99	8.456			
Otorite Korkusu	1-3 kardeş	174	21.49	4.467	279	.913	.36
	4-6 kardeş	107	20.98	4.613			
Akran Korkusu	1-3 kardeş	174	15.30	4.651	279	-1.258	.21
	4-6 kardeş	107	16.05	5.042			
Başarısızlık Korkusu	1-3 kardeş	174	4.94	1.268	279	-.164	.87
	4-6 kardeş	107	4.96	1.303			

* $p < .05$

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin Okul Korkuları ve alt boyutlarının kardeş sayısı değişkenine göre bağımsız örneklem t testi sonuçlarının gösterildiği tablo 4'e göre okul korkuları toplam ölçeği ve başarısızlık korkuları alt boyutlarında puanlar birbirine yakındır ancak otorite korkusu alt boyutunda 1-3 kardeş sayısına sahip olanların akran korkusu alt boyutunda ise 4-6 kardeş sayısına sahip olanların puanları yüksektir. Okul korkuları toplam ($p > .05$, $t = -.253$), otorite korkusu ($p > .05$, $t = .913$), akran korkusu ($p > .05$, $t = -1.258$) ve başarısızlık korkusu boyutlarında anlamlı bir farklılık yoktur.

Tablo 5. *İlkokul Öğrencilerinin Okul Korkuları Ölçeği ve Alt Boyutlarının Kendini Başarılı Hissetme Durumuna Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları.*

	Başarı hissi	N	$\bar{X}$	Std. Sap.	Sd	t	p
Okul Korkusu	Evet	220	41.83	8.375	294	.218	.82
	Hayır	76	41.59	7.903			
Otorite Korkusu	Evet	220	21.30	4.566	294	.224	.71
	Hayır	76	21.08	4.351			
Akran Korkusu	Evet	220	15.52	4.770	294	-.524	.60
	Hayır	76	15.86	5.011			
Başarısızlık Korkusu	Evet	220	5.01	1.275	294	2.050	.04*
	Hayır	76	4.66	1.292			

* $p < .05$

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin Okul Korkuları ve alt boyutlarının kendini başarılı hissetme durumu değişkenine göre bağımsız örneklem t testi sonuçlarının gösterildiği Tablo 5'e göre okul korkuları toplam, otorite korkusu ve akran korkusu boyutlarında puanlar birbirine yakındır ancak başarısızlık korkusu boyutunda kendini başarılı hissedenlerin puanları daha yüksektir. Okul korkuları toplam ($p > .05$, $t = .218$), otorite korkusu ($p > .05$, $t = .224$) ve akran korkusu ($p > .05$, $t = .524$) boyutlarında anlamlı bir farklılık yoktur. Başarısızlık korkusu ($p > .05$, $t = 2.050$) boyutunda kendini başarılı hissedenlerin lehine bir anlamlı farklılık vardır. Yapılan etki büyüklüğü (Cohen's d) analizine göre .02 olarak bulunmuş olup Cohen'e (1985) göre bu değer küçük etki kategorisindedir.

Tablo 6. İlkokul Öğrencilerinin Okul Korkuları Ölçeği ve Alt Boyutlarının Daha Fazla Teneffüs İsteme Durumuna Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları.

	Teneffüs	N	$\bar{X}$	Std. Sap.	Sd	t	p
Okul Korkusu	Evet	211	41.53	8.001	294	-.802	.42
	Hayır	85	42.38	8.837			
Otorite Korkusu	Evet	211	21.33	4.608	294	.512	.61
	Hayır	85	21.04	4.261			
Akran Korkusu	Evet	211	15.24	4.611	294	-1.940	.04*
	Hayır	85	16.51	5.245			
Başarısızlık Korkusu	Evet	211	4.95	1.294	294	.709	.48
	Hayır	85	4.84	1.271			

* $p < .05$

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin Okul Korkuları ve alt boyutlarının okulda daha fazla teneffüs isteme durumu değişkenine göre bağımsız örneklem t testi sonuçlarının gösterildiği Tablo 6'ya göre otorite korkusu ve başarısızlık korkusu puanları birbirlerine yakinken okul korkuları toplam ve akran korkusu boyutlarında daha fazla teneffüs olmasını istemeyenlerin puanı daha yüksektir. Okul korkuları toplam ($p > .05$, $t = -.802$), otorite korkusu ($p > .05$, $t = .512$) ve başarısızlık korkusu ($p > .05$, $t = .48$) boyutlarında anlamlı bir farklılık yoktur. Akran korkusu ($p > .05$, $t = -1.940$) boyutunda daha fazla teneffüs istemeyenlerin lehine anlamlı farklılık vardır. Yapılan etki büyüklüğü (Cohen's d) analizine göre .24 olarak bulunmuş olup Cohen'e (1985) göre bu değer küçük etki kategorisindedir.

Tablo 7. İlkokul Öğrencilerinin Okul Korkuları Ölçeği ve Alt Boyutlarının Daha Çok Tatil İsteme Durumuna Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları.

	Tatil	N	$\bar{X}$	Std. Sap.	Sd	t	p
Okul Korkusu	Evet	177	40.84	7.926	294	-2.362	.02*
	Hayır	119	43.16	8.541			
Otorite Korkusu	Evet	177	20.97	4.605	294	-1.323	.19
	Hayır	119	21.66	4.340			
Akran Korkusu	Evet	177	15.04	4.452	294	-2.401	.01*
	Hayır	119	16.45	5.243			
Başarısızlık Korkusu	Evet	177	4.83	1.321	294	-1.445	.15
	Hayır	119	5.05	1.227			

* $p < .05$

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin Okul Korkuları ve alt boyutlarının daha çok tatil isteme durumu değişkenine göre bağımsız örneklem t testi sonuçlarının gösterildiği Tablo 7'ye göre okul korkuları ölçeği ve alt boyutlarında okulun daha çok tatil olmasını istemeyenlerin puanları daha yüksektir. Otorite korkusu ($p>.05$, $t=1.323$) ve başarısızlık korkusu ($p>.05$, $t=-1.445$) boyutlarında anlamlı bir farklılık yoktur. Okul korkuları toplam ($p>.05$, $t=-2.362$) ve akran korkusu ($p>.05$, $t=-2.401$) boyutlarında okulun daha çok tatil olmasını istemeyenlerin lehine anlamlı farklılık vardır. Yapılan etki büyüklüğü (Cohen's d) analizine göre .28 olarak bulunmuş olup Cohen'e (1985) göre bu değer orta etki kategorisindedir.

Tablo 8. *İlkokul Öğrencilerinin Okul Korkuları Ölçeği ve Alt Boyutlarının Dersleri Bölme Durumuna Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları.*

	Dersleri bölmek	N	$\bar{X}$	Std. Sap.	Sd	t	p
Okul Korkusu	Hiç	249	42.27	8.230	294	2.465	.01*
	En az 1 defa	47	39.15	7.893			
Otorite Korkusu	Hiç	249	21.49	4.475	294	2.183	.03*
	En az 1 defa	47	19.94	4.489			
Akran Korkusu	Hiç	249	15.82	4.916	294	2.009	.07
	En az 1 defa	47	14.45	4.185			
Başarısızlık Korkusu	Hiç	249	4.95	1.251	294	.889	.37
	En az 1 defa	47	4.77	1.463			

* $p<.05$

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin Okul Korkuları ve alt boyutlarının dersleri bölme durumu değişkenine göre bağımsız örneklem t testi sonuçlarının gösterildiği Tablo 8'e göre dersleri bölme isteği değişkeni puanları ölçek genelinde ve alt boyutlarında puanları hemen hemen aynıdır. Akran korkusu ($p>.05$, $t=2.009$) ve başarısızlık korkusu ($p>.05$, $t=.889$) boyutlarında anlamlı bir farklılık yoktur. Okul korkusu toplam ($p>.05$, $t=2.465$) ve otorite korkusu ($p>.05$, $t=2.183$) boyutlarında dersleri bölmeyen öğrencilerin lehine anlamlı farklılık vardır. Yapılan etki büyüklüğü (Cohen's d) analizine göre .39 olarak bulunmuş olup Cohen'e (1985) göre bu değer orta etki kategorisindedir.

Tablo 9. İlkokul Öğrencilerinin Okul Korkuları Ölçeği ve Alt Boyutlarının Okul Kurallarına Karşı Gelme Durumuna Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları.

	Kurala uyma	N	$\bar{X}$	Std. Sap.	Sd	t	p
Okul Korkusu	Hiç	235	42.60	8.495	294	4.144	.00*
	En az 1 defa	61	38.56	6.281			
Otorite Korkusu	Hiç	235	21.69	4.483	294	3.465	.00*
	En az 1 defa	61	19.56	4.217			
Akran Korkusu	Hiç	235	15.95	5.037	294	2.923	.01*
	En az 1 defa	61	14.28	3.652			
Başarısızlık Korkusu	Hiç	235	4.97	1.235	294	1.349	.18
	En az 1 defa	61	4.72	1.462			

* $p < .05$

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin İlkokulda Okul Korkuları Ölçeği ve alt boyutlarının okul kurallarına karşı gelme değişkenine göre bağımsız örneklem t testi sonuçlarının gösterildiği Tablo 9'a göre okul kurallarına karşı gelmeyen öğrencilerin puanları okul korkuları toplam, otorite korkusu ve akran korkusu boyutlarında yüksektir ancak başarısızlık korkusu boyutunda benzerdir. Başarısızlık korkusu ($p > .05$, $t = 1.349$) boyutunda anlamlı bir farklılık yoktur. Okul korkuları toplam ($p > .05$, $t = 4.144$), otorite korkusu ($p > .05$, $t = 3.465$) ve akran korkusu ($p > .05$, $t = 2.923$) boyutlarında anlamlı farklılık vardır. Yapılan etki büyüklüğü (Cohen's d) analizine göre .59 olarak bulunmuş olup Cohen'e (1985) göre bu değer orta etki kategorisindedir.

Tablo 10. İlkokul Öğrencilerinin Okul Korkuları Ölçeği ve Alt Boyutlarının Ödev veya Sorumluluklarını Yapmama Durumuna Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

	Sorumluluk	N	$\bar{X}$	Std. Sap.	Sd	t	p
Okul Korkusu	Hiç	216	41.93	8.732	294	.549	.58
	En az 1 defa	80	41.34	6.784			
Otorite Korkusu	Hiç	216	21.41	4.741	294	1.009	.31
	En az 1 defa	80	20.81	3.792			
Akran Korkusu	Hiç	216	15.63	5.070	294	.173	.86
	En az 1 defa	80	15.53	4.128			
Başarısızlık Korkusu	Hiç	216	4.89	1.339	294	-.659	.51
	En az 1 defa	80	5.00	1.136			

* $p < .05$

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin İlkokulda Okul Korkuları Ölçeği ve alt boyutlarının ödev ya da sorumluluklarını yapmama değişkenine göre bağımsız örneklem t testi sonuçlarının gösterildiği Tablo 10'a göre ödev ve sorumluluklarını hiç aksatmayanların puanları otorite korkusu ve başarısızlık korkusu boyutlarında yüksek iken okul korkuları toplamı ve akran korkusu boyutlarında benzerdir. Okul korkuları toplam ($p>.05$, $t=.549$), otorite korkusu ($p>.05$, $t=.31$), akran korkusu ($p>.05$, $t=.86$) ve başarısızlık korkusu ($p>.05$, $t=-.659$) boyutlarında anlamlı bir farklılık yoktur.

Tablo 11. İlkokulda Okul Korkuları ve Alt Boyutlarına İlişkin Anne Eğitim Durumuna Göre Betimsel İstatistik Sonuçları

	Anne Eğt. Durumu	N	Ort.	Std. sap
Okul Korkusu	İlkokul	62	41.23	9.80
	Ortaokul	51	41.80	8.99
	Lise	101	42.37	7.71
	Üniversite	62	41.85	7.36
Otorite Korkusu	İlkokul	62	20.47	4.85
	Ortaokul	51	21.82	4.50
	Lise	101	21.74	4.29
	Üniversite	62	21.32	4.63
Akran Korkusu	İlkokul	62	16.08	5.46
	Ortaokul	51	15.18	5.08
	Lise	101	15.65	4.63
	Üniversite	62	15.26	4.52
Başarısızlık Korkusu	İlkokul	62	4.68	1.40
	Ortaokul	51	4.80	1.29
	Lise	101	4.97	1.31
	Üniversite	62	5.27	1.05

Tablo 12. İlkokulda Okul Korkuları ve Alt Boyutlarına İlişkin Anne Eğitim Durumuna Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	Kaynak	Kareler Topl.	Sd.	Kareler Ort.	F	p
Okul Korkusu	Gruplar arası	50.722	3	16.907	.240	.87
	Gruplar arası	19170.017	272	70.478		
	Toplam	19220.739	275			
Otorite Korkusu	Gruplar arası	75.109	3	25.036	1.214	.30
	Gruplar arası	5607.703	272	20.617		
	Toplam	5682.812	275			
Akran Korkusu	Gruplar arası	30.800	3	10.267	.429	.73
	Gruplar arası	6508.751	272	23.929		
	Toplam	6539.551	275			
Başarısızlık Korkusu	Gruplar arası	12.235	3	4.078	2.494	.06
	Gruplar arası	444.837	272	1.635		
	Toplam	457.072	275			

* $p<.05$

Çocuğun anne eğitim durumuna göre ilkökulda okul korkularının farklılaşıp farklılaşmadığını tek yönlü ANOVA sonuçlarına göre incelendiğinde; anne eğitim durumuyla okul korkusu toplam ($F=.240$, $p=.868$), otorite korkusu ($F=1.214$, $p=.305$), akran korkusu ($F=.429$, $p=.732$) ve başarısızlık korkusu ($F=2.494$, $p=.060$) boyutları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Tablo 13. *İlkokulda Okul Korkuları ve Alt Boyutlarına İlişkin Baba Eğitim Durumuna Göre Betimsel İstatistik Sonuçları*

	Baba Eğt. Durumu	N	Ort.	Std. sap
Okul Korkusu	İlkokul	24	42.21	8.84
	Ortaokul	31	44.19	9.89
	Lise	119	40.58	7.71
	Üniversite	118	42.22	7.76
Otorite Korkusu	İlkokul	24	20.79	4.80
	Ortaokul	31	21.77	4.59
	Lise	119	20.97	4.43
	Üniversite	118	21.45	4.46
Akran Korkusu	İlkokul	24	16.88	5.29
	Ortaokul	31	17.71	6.11
	Lise	119	14.71	4.19
	Üniversite	118	15.66	4.62
Başarısızlık Korkusu	İlkokul	24	4.54	1.44
	Ortaokul	31	4.71	1.29
	Lise	119	4.91	1.27
	Üniversite	118	5.11	1.20

Tablo 14. *İlkokulda Okul Korkuları ve Alt Boyutlarına İlişkin Baba Eğitim Durumuna Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları*

	Kaynak	Kareler Topl.	Sd.	Kareler Ort.	F	p
Okul Korkusu	Gruplar arası	379.159	3	126.386	1.934	.12
	Gruplar arası	18816.060	288	65.334		
	Toplam	19195.219	291			
Otorite Korkusu	Gruplar arası	27.726	3	9.242	.458	.71
	Gruplar arası	5816.438	288	20.196		
	Toplam	5844.164	291			
Akran Korkusu	Gruplar arası	272.526	3	90.842	4.126	.01*
	Gruplar arası	6340.159	288	22.014		
	Toplam	6612.685	291			
Başarısızlık Korkusu	Gruplar arası	8.994	3	2.998	1.877	.13
	Gruplar arası	459.896	288	1.597		
	Toplam	468.890	291			

* $p < .05$

Çocuğun baba eğitim durumuna göre ilkokulda okul korkularının farklılaşıp farklılaşmadığını tek yönlü ANOVA sonuçlarına göre incelendiğinde; baba eğitim durumuyla okul korkusu toplam ($F=1.934$, $p=.124$), otorite korkusu ($F=.458$, $p=.712$) ve başarısızlık korkusu ($F=1.877$, $p=.133$) arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Baba eğitim durumu Akran Korkusu durumunun hangi gruplar arasında farklılaştığını ortaya koymak amacıyla Scheffe testinden yararlanılmıştır. Tablo 14 incelendiğinde; baba eğitim durumu ortaokul ($N=31$, $x=17.71$) ve baba eğitim durumu lise ($N=119$, $x=14.71$) olan çocuklar arasında baba eğitim durumu ortaokul olan çocukların lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Akran korkusu boyutunda etki büyüklüğü analizine göre η^2 (eta kare) değeri .04 olarak bulunmuş olup Cohen'e (1985) göre bu değer küçük etki kategorisindedir.

Tablo 15. İlkokulda Okul Korkuları ve Alt Boyutlarına İlişkin Anne Yaş Durumuna Göre Betimsel İstatistik Sonuçları

	Anne Y.	N	Ort.	Std. sap
Okul Korkusu	21-30 yaş	35	42.20	7.85
	31-35 yaş	91	41.63	8.24
	36-40 yaş	104	41.77	7.87
	41-45 yaş	45	42.16	8.45
	46 ve üzeri	21	40.86	10.65
Otorite Korkusu	21-30 yaş	35	20.51	4.30
	31-35 yaş	91	21.46	4.49
	36-40 yaş	104	21.38	4.56
	41-45 yaş	45	21.44	4.35
	46 ve üzeri	21	20.43	5.09
Akran Korkusu	21-30 yaş	35	16.74	4.42
	31-35 yaş	91	15.22	4.71
	36-40 yaş	104	15.38	4.69
	41-45 yaş	45	15.96	5.11
	46 ve üzeri	21	15.76	5.97
Başarısızlık Korkusu	21-30 yaş	35	4.94	1.11
	31-35 yaş	91	4.95	1.31
	36-40 yaş	104	5.01	1.18
	41-45 yaş	45	4.76	1.46
	46 ve üzeri	21	4.67	1.56

Tablo 16. İlkokulda Okul Korkuları ve Alt Boyutlarına İlişkin Anne Yaş Durumuna Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	Kaynak	Kareler Topl.	Sd.	Kareler Ort.	F	p
Okul Korkusu	Gruplar arası	32.538	4	8.134	.118	.97
	Gruplar arası	20015.841	291	68.783		
	Toplam	20048.378	295			
Otorite Korkusu	Gruplar arası	40.769	4	10.192	.499	.73
	Gruplar arası	5948.228	291	20.441		
	Toplam	5988.997	295			
Akran Korkusu	Gruplar arası	70.368	4	17.592	.753	.55
	Gruplar arası	6802.386	291	23.376		
	Toplam	6872.753	295			
Başarısızlık Korkusu	Gruplar arası	3.475	4	.869	.522	.72
	Gruplar arası	484.579	291	1.665		
	Toplam	488.054	295			

* $p < .05$

Çocuğun anne yaş durumuna göre ilkokulda okul korkularının farklılaşıp farklılaşmadığını tek yönlü ANOVA sonuçlarına göre incelendiğinde; anne yaş durumuyla okul korkusu toplam ($F=.118$, $p=.976$), otorite korkusu ($F=.499$, $p=.737$), akran korkusu ($F=.753$, $p=.557$) ve başarısızlık korkusu ($F=522$, $p=.720$) boyutları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Tablo 17. *İlkokulda Okul Korkuları ve Alt Boyutlarına İlişkin Baba Yaş Durumuna Göre Betimsel İstatistik Sonuçları*

	Baba Y.	N	Ort.	Std. sap
Okul Korkusu	25-35 yaş	44	41.84	7.14
	36-40 yaş	97	42.09	8.73
	41-45 yaş	81	41.68	7.77
	46-50 yaş	50	41.84	8.95
	51 ve üzeri	22	40.00	8.48
Otorite Korkusu	25-35 yaş	44	21.23	3.82
	36-40 yaş	97	21.34	4.69
	41-45 yaş	81	21.38	4.83
	46-50 yaş	50	21.20	4.11
	51 ve üzeri	22	20.23	4.76
Akran Korkusu	25-35 yaş	44	15.70	4.78
	36-40 yaş	97	15.78	4.81
	41-45 yaş	81	15.23	4.46
	46-50 yaş	50	15.80	5.59
	51 ve üzeri	22	15.23	4.76
Başarısızlık Korkusu	25-35 yaş	44	4.91	1.25
	36-40 yaş	97	4.97	1.25
	41-45 yaş	81	5.06	1.25
	46-50 yaş	50	4.84	1.28
	51 ve üzeri	22	4.55	1.50

Tablo 18. *İlkokulda Okul Korkuları ve Alt Boyutlarına İlişkin Baba Yaş Durumuna Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları*

	Kaynak	Kareler Topl.	Sd.	Kareler Ort.	F	p
Okul Korkusu	Gruplar arası	79.928	4	19.982	.292	.88
	Gruplar arası	19804.426	289	68.527		
	Toplam	19884.354	293			
Otorite Korkusu	Gruplar arası	25.231	4	6.308	.308	.87
	Gruplar arası	5916.500	289	20.472		
	Toplam	5941.731	293			
Akran Korkusu	Gruplar arası	19.521	4	4.880	.207	.93
	Gruplar arası	6812.020	289	23.571		
	Toplam	6831.541	293			
Başarısızlık Korkusu	Gruplar arası	5.230	4	1.307	.798	.52
	Gruplar arası	473.409	289	1.638		
	Toplam	478.639	293			

* $p<.05$

Çocuğun baba yaş durumuna göre ilkokulda okul korkularının farklılaşıp farklılaşmadığını tek yönlü ANOVA sonuçlarına göre incelendiğinde; baba yaş durumuyla okul korkusu toplam ($F=.292$, $p=.883$), otorite korkusu ($F=.308$, $p=.872$), akran korkusu ($F=.207$, $p=.934$) ve başarısızlık korkusu ($F=.798$, $p=.527$) boyutları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Tablo 19. *İlkokulda Okul Korkuları ve Alt Boyutlarına İlişkin Kardeşler Arasında Baştan Kaçınıcı Çocuk Olduğu Durumuna Göre Betimsel İstatistik Sonuçları.*

	Kaçınıcı çocuk	N	Ort.	Std. sap
Okul Korkusu	1	97	41.80	7.33
	2	88	42.40	8.92
	3	52	40.67	6.49
	4	26	42.08	10.6
	5 ve üzeri	33	41.48	9.46
Otorite Korkusu	1	97	21.43	4.13
	2	88	21.45	4.91
	3	52	21.35	3.94
	4	26	20.31	5.54
	5 ve üzeri	33	20.73	4.47
Akran Korkusu	1	97	15.29	4.33
	2	88	16.01	5.08
	3	52	14.52	4.18
	4	26	17.00	6.04
	5 ve üzeri	33	16.06	5.20
Başarısızlık Korkusu	1	97	5.08	1.17
	2	88	4.93	1.28
	3	52	4.81	1.40
	4	26	4.77	1.42
	5 ve üzeri	33	4.70	1.31

Tablo 20. *İlkokulda Okul Korkuları ve Alt Boyutlarına İlişkin Kardeşler Arasında Baştan Kaçınıcı Çocuk Olduğu Durumuna Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları*

	Kaynak	Kareler Topl.	Sd.	Kareler Ort.	F	p
Okul Korkusu	Gruplar arası	102.490	4	25.622	.374	.827
	Gruplar arası	19945.889	291	68.543		
	Toplam	20048.378	295			
Otorite Korkusu	Gruplar arası	39.511	4	9.878	.483	.748
	Gruplar arası	5949.486	291	20.445		
	Toplam	5988.997	295			
Akran Korkusu	Gruplar arası	142.988	4	35.747	1.546	.189
	Gruplar arası	6729.766	291	23.126		
	Toplam	6872.753	295			
Başarısızlık Korkusu	Gruplar arası	5.461	4	1.365	.823	.511
	Gruplar arası	482.593	291	1.658		
	Toplam	488.054	295			

* $p < .05$

Çocuğun kardeşler arasında kaçınıcı olduğu durumuna göre ilkokulda okul korkularının farklılaşıp farklılaşmadığını tek yönlü ANOVA sonuçlarına göre incelendiğinde; kardeşler arasında kaçınıcı olduğu durumuyla okul korkusu toplam ($F=374$, $p=.827$), otorite korkusu ($F=.483$, $p=.748$), akran korkusu ($F=1.546$, $p=.189$) ve başarısızlık korkusu ($F=.823$, $p=.511$) boyutları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

2. Eğitimde Sosyal Adalet Algısı düzeyleri sosyo-demografik özelliklere göre anlamlı fark göstermekte midir?

İkinci bölümde ilkokulda eğitim gören öğrencilerin eğitimde sosyal adalet algısı düzeylerinin cinsiyet, okul öncesi eğitim durumu, kardeş sayısı, kardeşler arasında baştan kaçınıcı çocuk olduğu, kendini başarılı hissetme durumu, daha çok tatil isteme durumu, dersleri bölme değişkeni, daha fazla teneffüs isteme durumu, okul kurallarına karşı gelme durumu, ödev ya da sorumluluklarını

yapmama durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla bağımsız t test analizi gerçekleştirilmiştir.

Tablo 21. *Eğitimde Sosyal Adalet Algısı Ölçeği ve Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları*

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Std. Sap.	Sd	t	p
Sosyal Adalet	Erkek	149	44.52	10.01	294	-2.101	.04*
	Kız	147	46.64	6.84			
Katılımcı Adalet	Erkek	149	20.80	5.85	294	-2.437	.02*
	Kız	147	22.32	4.85			
Tanıma Adaleti	Erkek	149	11.73	3.42	294	-2.141	.03*
	Kız	147	12.51	2.85			
Dağıtım Adaleti	Erkek	149	12.01	3.51	294	.535	.59
	Kız	147	11.80	3.36			

* $p < .05$

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin eğitimde sosyal adalet algısı ölçeği ve alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre bağımsız örneklem t testi sonuçlarının gösterildiği Tablo 21'e göre kız öğrencilerin puanları eğitimde sosyal adalet toplam, katılımcı adalet ve tanıma adaletinde yüksek iken dağıtım adaletinde düşüktür. Dağıtım adaleti ($p > .05$, $t = .535$) boyutunda anlamlı bir farklılık yoktur. Eğitimde sosyal adalet toplam ($p > .05$, $t = -.101$), katılımcı adalet ($p > .05$, $t = -2.437$) ve tanıma adaleti ($p > .05$, $t = .535$) boyutlarında anlamlı farklılık vardır. Yapılan etki büyüklüğü (Cohen's d) analizine göre .24 olarak bulunmuş olup Cohen'e (1985) göre bu değer küçük etki kategorisindedir.

Tablo 22. *Eğitimde Sosyal Adalet Algısı Ölçeği ve Alt Boyutlarının Okul Öncesi Eğitim Durumuna Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları.*

	Okul Öncesi	N	$\bar{X}$	Std. Sap.	Sd	t	p
Sosyal Adalet	Evet	197	45.7741	9.02026	292	.533	.59
	Hayır	97	45.2010	7.91357			
Katılımcı Adalet	Evet	197	21.8096	5.64799	292	1.074	.28
	Hayır	97	21.0851	4.99073			
Tanıma Adaleti	Evet	197	12.1688	3.24741	292	.402	.68
	Hayır	97	12.0103	3.04308			
Dağıtım Adaleti	Evet	197	11.7957	3.44182	292	-.726	.47
	Hayır	97	12.1057	3.44296			

* $p < .05$

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin eğitimde sosyal adalet algısı ölçeği ve alt boyutlarının okul öncesi eğitim durumu değişkenine göre bağımsız örneklem t testi sonuçlarının gösterildiği Tablo 22'ye göre okul öncesi eğitim alanların puanları eğitimde sosyal adalet algısı toplamı, katılımcı adalet ve tanıma adaleti boyutlarında benzer iken dağıtım adaleti boyutunda düşüktür. Eğitimde sosyal adalet algısı toplam ($p>.05$, $t=.533$), katılımcı adalet ($p>.05$, $t=1.074$), tanıma adaleti ($p>.05$, $t=.402$) ve dağıtım adaleti ($p>.05$, $t=-.726$) boyutlarında anlamlı bir farklılık yoktur.

Tablo 23. *Eğitimde Sosyal Adalet Algısı Ölçeği ve Alt Boyutlarının Kardeş Sayısına Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları.*

	Kardeş S.	N	$\bar{X}$	Std. Sap.	Sd	t	p
Sosyal Adalet	1-3 kardeş	174	45.8448	8.18162	279	.671	.50
	4-6 kardeş	107	45.1332	9.30962			
Katılımcı Adalet	1-3 kardeş	174	21.5043	5.25186	279	.038	.97
	4-6 kardeş	107	21.4790	5.70316			
Tanıma Adaleti	1-3 kardeş	174	12.3060	3.05656	279	1.270	.20
	4-6 kardeş	107	11.8131	3.31984			
Dağıtım Adaleti	1-3 kardeş	174	12.0345	3.53097	279	.453	.65
	4-6 kardeş	107	11.8411	3.37065			

* $p<.05$

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin eğitimde sosyal adalet algısı ölçeği ve alt boyutlarının kardeş sayısı değişkenine göre bağımsız örneklem t testi sonuçlarının gösterildiği tablo 23'e göre 1-3 kardeşe sahip öğrencilerin puanları tanıma adaleti ve dağıtım adaleti boyutlarında yüksektir. Eğitimde sosyal adalet algısı toplam ve katılımcı adalet boyutunda kardeş sayısı puanları birbirine benzerdir. Eğitimde sosyal adalet algısı toplam ($p>.05$, $t=.671$), katılımcı adalet ($p>.05$, $t=.97$), tanıma adaleti ($p>.05$, $t=.20$), ve dağıtım adaleti ($p>.05$, $t=.65$) boyutlarında anlamlı bir farklılık yoktur. Yapılan etki büyüklüğü (Cohen's d) analizine göre .08 olarak bulunmuş olup Cohen'e (1985) göre bu değer büyük etki kategorisindedir.

Tablo 24. *Eğitimde Sosyal Adalet Algısı Ölçeği ve Alt Boyutlarının Kendini Başarılı Hissetme Durumuna Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları.*

	KBH	N	$\bar{X}$	Std. Sap.	Sd	t	p
Sosyal Adalet	Evet	220	46.3318	8.40622	294	2.451	.01*
	Hayır	76	43.4474	8.99002			
Katılımcı Adalet	Evet	220	22.1114	5.24705	294	2.927	.00*
	Hayır	76	19.9507	5.64919			
Tanıma Adaleti	Evet	220	12.4330	3.10201	294	2.850	.00*
	Hayır	76	11.2237	3.21910			
Dağıtım Adaleti	Evet	220	11.7875	3.50481	294	-1.062	.29
	Hayır	76	12.2730	3.22366			

* $p < .05$

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin eğitimde sosyal adalet algısı ölçeği ve alt boyutlarının kendini başarılı hissetme durumu değişkenine göre bağımsız örneklem t testi sonuçlarının gösterildiği Tablo 24'e göre kendini başarılı hissedenlerin puanları eğitimde sosyal adalet toplam, katılımcı adalet ve tanıma adaleti boyutunda yüksek iken dağıtım adaleti boyutunda düşüktür. Dağıtım adaleti ($p > .05$, $t = -1.062$) boyutunda anlamlı farklılık yoktur. Eğitimde sosyal adalet algısı toplam ($p > .05$, $t = 2.451$), katılımcı adalet ($p > .05$, $t = 2.927$) ve tanıma adaleti ($p > .05$, $t = 2.850$) boyutunda anlamlı farklılık vardır. Yapılan etki büyüklüğü (Cohen's d) analizine göre .32 olarak bulunmuş olup Cohen'e (1985) göre bu değer küçük etki kategorisindedir.

Tablo 25. *Eğitimde Sosyal Adalet Algısı Ölçeği ve Alt Boyutlarının Daha Fazla Teneffüs İsteme Durumuna Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları.*

	Teneffüs	N	$\bar{X}$	Std. Sap.	Sd	t	p
Sosyal Adalet	Evet	211	46.0047	8.40263	294	1.299	.19
	Hayır	85	44.5647	9.16419			
Katılımcı Adalet	Evet	211	21.6114	5.32844	294	.273	.78
	Hayır	85	21.4206	5.69255			
Tanıma Adaleti	Evet	211	12.1943	3.10992	294	.613	.54
	Hayır	85	11.9441	3.33148			
Dağıtım Adaleti	Evet	211	12.1991	3.37975	294	2.248	.02*
	Hayır	85	11.2000	3.49080			

* $p < .05$

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin eğitimde sosyal adalet algısı ölçeği ve alt boyutlarının okulda daha fazla teneffüs isteme durumu değişkenine göre bağımsız örneklem t testi sonuçlarının gösterildiği Tablo 25'e göre daha fazla teneffüs isteyenlerin puanları eğitimde sosyal adalet toplam, tanıma adaleti ve dağıtım adaleti boyutlarında yüksek iken katılımcı adalet boyutunda benzerdir. Eğitimde sosyal adalet toplam ($p>.05$, $t=1.299$), katılımcı adalet ($p>.05$, $t=.273$) ve tanıma adaleti ($p>.05$, $t=.613$) boyutlarında anlamlı farklılık yoktur. Dağıtım adaleti ($p>.05$, $t=2.248$) boyutunda anlamlı farklılık vardır. Yapılan etki büyüklüğü (Cohen's d) analizine göre .28 olarak bulunmuş olup Cohen'e (1985) göre bu değer küçük etki kategorisindedir.

Tablo 26. *Eğitimde Sosyal Adalet Algısı Ölçeği ve Alt Boyutlarının Daha Çok Tatil İsteme Durumuna Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları.*

	DCİTi	N	$\bar{X}$	Std. Sap.	Sd	t	p
Sosyal Adalet	Evet	177	45.7669	8.46222	294	.426	.67
	Hayır	119	45.3298	8.92067			
Katılımcı Adalet	Evet	177	21.5254	5.28876	294	-.120	.90
	Hayır	119	21.6029	5.64733			
Tanıma Adaleti	Evet	177	12.0621	3.22835	294	-.399	.69
	Hayır	119	12.2122	3.09620			
Dağıtım Adaleti	Evet	177	12.1794	3.36794	294	1.636	.10
	Hayır	119	11.5147	3.51153			

* $p<.05$

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin eğitimde sosyal adalet algısı ölçeği ve alt boyutlarının daha çok tatil isteme durumu değişkenine göre bağımsız örneklem t testi sonuçlarının gösterildiği Tablo 26'ya göre okulun daha çok tatil olmasını isteyen öğrencilerin puanları dağıtım adaleti boyutunda yüksek iken eğitimde sosyal adalet toplam, katılımcı adalet ve tanıma adalet boyutlarında benzerdir. Eğitimde sosyal adalet toplam ($p>.05$, $t=.426$), katılımcı adalet ($p>.05$, $t=-.120$), tanıma adaleti ($p>.05$, $t=.399$) ve dağıtım adaleti ($p>.05$, $t=1.636$) boyutlarında anlamlı bir farklılık yoktur.

Tablo 27. *Eğitimde Sosyal Adalet Algısı Ölçeği ve Alt Boyutlarının Dersleri Bölme Durumuna Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları.*

	Dersleri bölmek	N	$\bar{X}$	Std. Sap.	Sd	t	p
Sosyal Adalet	Hiç	249	45.4167	8.67019	294	-.800	.42
	En az 1 defa	47	46.5160	8.49111			
Katılımcı Adalet	Hiç	249	21.4970	5.48084	294	-.434	.66
	En az 1 defa	47	21.8723	5.17358			
Tanıma Adaleti	Hiç	249	12.1687	3.15648	294	.576	.56
	En az 1 defa	47	11.8777	3.27327			
Dağıtım Adaleti	Hiç	249	11.7510	3.45226	294	-1.865	.06
	En az 1 defa	47	12.7660	3.25184			

* $p < .05$

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin eğitimde sosyal adalet algısı ölçeği ve alt boyutlarının dersleri bölme durumu değişkenine göre bağımsız örneklem t testi sonuçlarının gösterildiği Tablo 27'ye göre dersleri en az 1 defa bölen öğrencilerin puanları eğitimde sosyal adalet toplam ve dağıtım adaleti alt boyutlarında yüksek iken tanıma adaleti boyutunda düşük katılımcı adalet boyutunda ise benzerdir. Eğitimde sosyal adalet toplam ($p > .05$, $t = -.800$), katılımcı adalet ($p > .05$, $t = -.434$), tanıma adaleti ($p > .05$, $t = .576$) ve dağıtım adaleti ($p > .05$, $t = -1.865$) boyutlarında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 28. *Eğitimde Sosyal Adalet Algısı Ölçeği ve Alt Boyutlarının Okul Kurallarına Karşı Gelme Durumuna Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları.*

	OKKG	N	$\bar{X}$	Std. Sap.	Sd	t	p
Sosyal Adalet	Hiç	235	45.7755	8.38496	294	.720	.47
	En az 1 defa	61	44.8811	9.58847			
Katılımcı Adalet	Hiç	235	21.8053	5.30210	294	1.552	.12
	En az 1 defa	61	20.5984	5.82779			
Tanıma Adaleti	Hiç	235	12.2553	3.09996	294	1.417	.15
	En az 1 defa	61	11.6107	3.41154			
Dağıtım Adaleti	Hiç	235	11.7149	3.46350	294	-1.948	.05
	En az 1 defa	61	12.6721	3.24408			

* $p < .05$

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin eğitimde sosyal adalet algısı ölçeği ve alt boyutlarının okul kurallarına karşı gelme durumu değişkenine göre bağımsız örneklem t testi sonuçlarının gösterildiği Tablo 28'e göre okul kurallarına hiç karşı gelmeyen öğrencilerin puanları eğitimde sosyal adalet toplam, katılımcı adalet ve tanıma adaleti boyutlarında yüksek iken dağıtım adaleti boyutunda düşüktür. Eğitimde sosyal adalet toplam ($p>.05$, $t=.720$), katılımcı adalet ($p>.05$, $t=1.552$), tanıma adaleti ($p>.05$, $t=1.417$) ve dağıtım adaleti ($p>.05$, $t=-1.948$) boyutlarında anlamlı farklılık yoktur.

Tablo 29. *Eğitimde Sosyal Adalet Algısı Ölçeği ve Alt Boyutlarının Ödev veya Sorumluluklarını Yapmama Durumuna Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları.*

	Sorumluluk Yapmama	N	$\bar{X}$	Std. Sap.	Sd	t	p
Sosyal Adalet	Hiç	216	45.6725	8.63006	294	.265	.79
	En az 1 defa	80	45.3719	8.70690			
Katılımcı Adalet	Hiç	216	21.6343	5.41761	294	.404	.69
	En az 1 defa	80	21.3469	5.47889			
Tanıma Adaleti	Hiç	216	12.2975	3.07764	294	1.564	.12
	En az 1 defa	80	11.6500	3.38687			
Dağıtım Adaleti	Hiç	216	11.7407	3.42535	294	-1.413	.16
	En az 1 defa	80	12.3750	3.44349			

* $p<.05$

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin eğitimde sosyal adalet algısı ölçeği ve alt boyutlarının ödev ya da sorumluluklarını yapmama durumu değişkenine göre bağımsız örneklem testi sonuçlarının gösterildiği Tablo 29'a göre ödev ve sorumluluklarını hiç aksatmayanların puanları tanıma adaleti boyutunda yüksek iken dağıtım adaleti boyutunda düşüktür. Eğitimde sosyal adalet toplam ve katılımcı adalet boyutlarında puanlar benzerdir. Eğitimde sosyal adalet toplam ($p>.05$, $t=.79$), katılımcı adalet ($p>.05$, $t=.69$), tanıma adaleti ($p>.05$, $t=1.564$) ve dağıtım adaleti ($p>.05$, $t=-1.413$) boyutlarında anlamlı bir farklılık yoktur.

Tablo 30. Eğitimde Sosyal Adalet Algısı ve Alt Boyutlarına İlişkin Anne Eğitim Durumuna Göre Betimsel İstatistik Sonuçları

	Anne Eğt. Durumu	N	Ort.	Std. sap
Sosyal Adalet	İlkokul	62	41.23	9.80
	Ortaokul	51	41.80	8.99
	Lise	101	42.37	7.71
	Üniversite	62	41.85	7.36
Katılımcı Adalet	İlkokul	62	20.47	4.85
	Ortaokul	51	21.82	4.50
	Lise	101	21.74	4.29
	Üniversite	62	21.32	4.63
Tanıma Adaleti	İlkokul	62	16.08	5.46
	Ortaokul	51	15.18	5.08
	Lise	101	15.65	4.63
	Üniversite	62	15.26	4.52
Dağıtım Adaleti	İlkokul	62	4.68	1.40
	Ortaokul	51	4.80	1.29
	Lise	101	4.97	1.31
	Üniversite	62	5.27	1.05

Tablo 31. Eğitimde Sosyal Adalet Algısı ve Alt Boyutlarına İlişkin Anne Eğitim Durumuna Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	Kaynak	Kareler Topl.	Sd.	Kareler Ort.	F	p
Sosyal Adalet	Gruplar arası	739.841	3	246.614	3.495	.02*
	Gruplar arası	19192.140	272	70.559		
	Toplam	19931.981	275			
Katılımcı Adalet	Gruplar arası	226.624	3	75.541	2.662	.04*
	Gruplar arası	7719.626	272	28.381		
	Toplam	7946.250	275			
Tanıma Adaleti	Gruplar arası	94.857	3	31.619	3.201	.02*
	Gruplar arası	2687.203	272	9.879		
	Toplam	2782.060	275			
Dağıtım Adaleti	Gruplar arası	71.795	3	23.932	2.057	.10
	Gruplar arası	3165.283	272	11.637		
	Toplam	3237.078	275			

* $p < .05$

Çocuğun anne eğitim durumuna göre eğitimde sosyal adalet algısının farklılaşıp farklılaşmadığını tek yönlü ANOVA sonuçlarına göre incelendiğinde; anne eğitim durumuyla Eğitimde Sosyal Adalet Algısı toplam ($F=3.495$, $p=.016$), tanıma adaleti ($F=3.201$, $p=.024$) ve dağıtım adaleti ($F=2.057$, $p=.106$) boyutları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Anne eğitim durumuyla Katılımcı Adalet

durumunun hangi gruplar arasında farklılaştığını ortaya koymak amacıyla Scheffe testinden yararlanılmıştır. Tablo 31 incelendiğinde; anne eğitim durumu lise (N=101, x=42.37) olan çocuklarla anne eğitim durumu ilkokul (N=62, x=41.73) olan çocuklar arasında anne eğitim durumu lise olan çocukların lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

Tablo 32. *Eğitimde Sosyal Adalet Algısı ve Alt Boyutlarına İlişkin Baba Eğitim Durumuna Göre Betimsel İstatistik Sonuçları*

	Baba Eğt. Durumu	N	Ort.	Std. sap
Sosyal Adalet	İlkokul	24	44.50	9.78
	Ortaokul	31	44.25	9.94
	Lise	119	44.91	8.38
	Üniversite	118	46.73	8.33
Katılımcı Adalet	İlkokul	24	21.20	6.71
	Ortaokul	31	20.66	6.04
	Lise	119	21.28	5.20
	Üniversite	118	22.08	5.28
Tanıma Adaleti	İlkokul	24	11.08	3.68
	Ortaokul	31	11.58	3.27
	Lise	119	12.02	3.27
	Üniversite	118	12.55	2.90
Dağıtım Adaleti	İlkokul	24	12.20	3.13
	Ortaokul	31	12.00	3.81
	Lise	119	11.60	3.62
	Üniversite	118	12.09	3.25

Tablo 33. Eğitimde Sosyal Adalet Algısı ve Alt Boyutlarına İlişkin Baba Eğitim Durumuna Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	Kaynak	Kareler Topl.	Sd.	Kareler Ort.	F	p
Sosyal Adalet	Gruplar arası	291.468	3	97.156	1.296	.27
	Gruplar arası	21590.361	288	74.967		
	Toplam	21881.829	291			
Katılımcı Adalet	Gruplar arası	68.847	3	22.949	.769	.51
	Gruplar arası	8591.320	288	29.831		
	Toplam	8660.167	291			
Tanıma Adaleti	Gruplar arası	58.384	3	19.461	1.940	.12
	Gruplar arası	2889.161	288	10.032		
	Toplam	2947.545	291			
Dağıtım Adaleti	Gruplar arası	17.096	3	5.699	.475	.70
	Gruplar arası	3451.738	288	11.985		
	Toplam	3468.834	291			

* $p < .05$

Çocuğun baba eğitim durumuna göre eğitimde sosyal adalet algısının farklılaşıp farklılaşmadığını tek yönlü ANOVA sonuçlarına göre incelendiğinde; baba eğitim durumuyla Eğitimde Sosyal Adalet Algısı toplam ($F=1.296$, $p=.276$), katılımcı adalet ($F=.769$, $p=.512$), tanıma adaleti ($F=1.940$, $p=.123$) ve dağıtım adaleti ($F=.475$, $p=.700$) boyutları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Tablo 34. Eğitimde Sosyal Adalet Algısı ve Alt Boyutlarına İlişkin Anne Yaş Durumuna Göre Betimsel İstatistik Sonuçları.

	Anne Y.	N	Ort.	Std. sap
Sosyal Adalet	21-30 yaş	35	45.15	6.61
	31-35 yaş	91	46.26	8.40
	36-40 yaş	104	45.01	9.19
	41-45 yaş	45	46.31	10.0
	46 ve üzeri	21	44.69	6.75
Katılımcı Adalet	21-30 yaş	35	21.64	4.94
	31-35 yaş	91	21.46	5.36
	36-40 yaş	104	21.45	5.73
	41-45 yaş	45	21.88	5.46
	46 ve üzeri	21	21.59	5.29
Tanıma Adaleti	21-30 yaş	35	11.05	3.22
	31-35 yaş	91	12.58	2.72
	36-40 yaş	104	12.22	3.39
	41-45 yaş	45	12.02	3.23
	46 ve üzeri	21	11.61	3.39
Dağıtım Adaleti	21-30 yaş	35	12.45	2.94
	31-35 yaş	91	12.21	3.43
	36-40 yaş	104	11.34	3.46
	41-45 yaş	45	12.40	3.97
	46 ve üzeri	21	11.47	2.50

Tablo 35. Eğitimde Sosyal Adalet Algısı ve Alt Boyutlarına İlişkin Anne Yaş Durumuna Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	Kaynak	Kareler Topl.	Sd.	Kareler Ort.	F	p
Sosyal Adalet	Gruplar arası	122.137	4	30.534	.406	.80
	Gruplar arası	21884.900	291	75.206		
	Toplam	22007.037	295			
Katılımcı Adalet	Gruplar arası	7.086	4	1.771	.059	.99
	Gruplar arası	8679.529	291	29.827		
	Toplam	8686.615	295			
Tanıma Adaleti	Gruplar arası	65.811	4	16.453	1.650	.16
	Gruplar arası	2901.313	291	9.970		
	Toplam	2967.123	295			
Dağıtım Adaleti	Gruplar arası	66.854	4	16.713	1.424	.22
	Gruplar arası	3415.988	291	11.739		
	Toplam	3482.841	295			

* $p < .05$

Çocuğun anne yaş durumuna göre eğitimde sosyal adalet algısının farklılaşp farklılaşmadığını tek yönlü ANOVA sonuçlarına göre incelendiğinde; anne yaş durumuyla eğitimde sosyal adalet algısı toplam ($F=.456$, $p=.804$), katılımcı adalet

($F=.059$, $p=.993$), tanıma adaleti ($F=1.650$, $p=.162$) ve dağıtım adaleti ($F=1.424$, $p=.226$) boyutları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Tablo 36. *Eğitimde Sosyal Adalet Algısı ve Alt Boyutlarına İlişkin Baba Yaş Durumuna Göre Betimsel İstatistik Sonuçları.*

	Baba Y.	N	Ort.	Std. sap
Sosyal Adalet	25-35 yaş	44	44.88	7.63
	36-40 yaş	97	45.96	9.24
	41-45 yaş	81	46.23	8.16
	46-50 yaş	50	44.43	9.11
	51 ve üzeri	22	45.35	9.00
Katılımcı Adalet	25-35 yaş	44	21.22	5.76
	36-40 yaş	97	21.42	5.51
	41-45 yaş	81	22.29	5.05
	46-50 yaş	50	21.03	5.47
	51 ve üzeri	22	21.26	5.89
Tanıma Adaleti	25-35 yaş	44	12.25	3.14
	36-40 yaş	97	12.52	2.90
	41-45 yaş	81	12.06	3.30
	46-50 yaş	50	11.12	3.36
	51 ve üzeri	22	12.50	3.29
Dağıtım Adaleti	25-35 yaş	44	11.40	2.83
	36-40 yaş	97	12.02	3.94
	41-45 yaş	81	11.87	3.26
	46-50 yaş	50	12.28	3.29
	51 ve üzeri	22	11.59	3.27

Tablo 37. *Eğitimde Sosyal Adalet Algısı ve Alt Boyutlarına İlişkin Baba Yaş Durumuna Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları*

	Kaynak	Kareler Topl.	Sd.	Kareler Ort.	F	p
Sosyal Adalet	Gruplar arası	137.913	4	34.478	.457	.76
	Gruplar arası	21809.765	289	75.466		
	Toplam	21947.678	293			
Katılımcı Adalet	Gruplar arası	66.956	4	16.739	.563	.69
	Gruplar arası	8598.459	289	29.752		
	Toplam	8665.414	293			
Tanıma Adaleti	Gruplar arası	70.135	4	17.534	1.750	.14
	Gruplar arası	2895.438	289	10.019		
	Toplam	2965.572	293			
Dağıtım Adaleti	Gruplar arası	21.454	4	5.364	.449	.77
	Gruplar arası	3451.810	289	11.944		
	Toplam	3473.264	293			

* $p<.05$

Çocuğun baba yaş durumuna göre eğitimde sosyal adalet algısının farklılaşıp farklılaşmadığını tek yönlü ANOVA sonuçlarına göre incelendiğinde; baba yaş durumuyla eğitimde sosyal adalet algısı toplam ($F=.457$, $p=.767$), katılımcı adalet ($F=.563$, $p=.690$), tanıma adaleti ($F=1.750$, $p=.139$) ve dağıtım adaleti ($F=.449$, $p=.773$) boyutları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Tablo 38. *Eğitimde Sosyal Adalet Algısı ve Alt Boyutlarına İlişkin Kardeşler Arasında Baştan Kaçınıcı Çocuk Olduğu Durumuna Göre Betimsel İstatistik Sonuçları*

	Kaçınıcı çocuk	N	Ort.	Std. sap
Sosyal Adalet	1	97	44.24	9.19
	2	88	46.27	7.15
	3	52	45.67	8.81
	4	26	45.72	10.2
	5 ve üzeri	33	47.50	8.77
Katılımcı Adalet	1	97	20.55	5.95
	2	88	21.91	4.69
	3	52	21.89	5.63
	4	26	21.87	5.82
	5 ve üzeri	33	22.75	4.81
Tanıma Adaleti	1	97	11.56	3.22
	2	88	12.56	3.04
	3	52	12.44	3.29
	4	26	11.88	3.54
	5 ve üzeri	33	12.24	2.71
Dağıtım Adaleti	1	97	12.11	3.26
	2	88	11.79	3.48
	3	52	11.32	3.50
	4	26	11.96	3.32
	5 ve üzeri	33	12.51	3.81

Tablo 39. *Eğitimde Sosyal Adalet Algısı ve Alt Boyutlarına İlişkin Kardeşler Arasında Baştan Kaçınıcı Çocuk Olduğu Durumuna Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları*

	Kaynak	Kareler Topl.	Sd.	Kareler Ort.	F	p
Sosyal Adalet	Gruplar arası	339.357	4	84.839	1.139	.33
	Gruplar arası	21667.680	291	74.459		
	Toplam	22007.037	295			
Katılımcı Adalet	Gruplar arası	163.324	4	40.831	1.394	.23
	Gruplar arası	8523.290	291	29.290		
	Toplam	8686.615	295			
Tanıma Adaleti	Gruplar arası	54.836	4	13.709	1.370	.24
	Gruplar arası	2912.287	291	10.008		
	Toplam	2967.123	295			
Dağıtım Adaleti	Gruplar arası	35.160	4	8.790	.742	.56
	Gruplar arası	3447.682	291	11.848		
	Toplam	3482.841	295			

* $p < .05$

Çocuğun kardeşler arasında baştan kaçınıcı çocuk olduğu durumuna göre eğitimde sosyal adalet algısının farklılaşıp farklılaşmadığını tek yönlü ANOVA sonuçlarına göre incelendiğinde; çocuğun kardeşler arasında baştan kaçınıcı çocuk olduğu durumuyla Eğitimde Sosyal Adalet Algısı toplam ($F=1.139$, $p=.338$), katılımcı adalet ($F=1.394$, $p=.236$), tanıma adaleti ($F=1.370$, $p=.244$) ve dağıtım adaleti ($F=.742$, $p=.564$) boyutları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

3. İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin Okul Korkuları ve Eğitimde Sosyal Adalet Algısı arasındaki ilişki

Bulgular kısmının üçüncü bölümde ilkokulda okul korkuları alt boyutları ile eğitimde sosyal algısının alt boyutları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

Tablo 40. *İlkokulda Okul Korkuları Ölçeğinin Alt Boyutları ile Eğitimde Sosyal Adalet Algısı Arasındaki Korelasyon Bulguları*

Değişken	Sosyal Adalet	Katılımcı Adalet	Tanıma Adaleti	Dağıtım Adaleti
Okul Korkusu	.100	.033	.104	.104
Otorite Korkusu	.244**	.184**	.212**	.125*
Akran Korkusu	-.079	-.128*	-.063	.053
Başarısızlık Korkusu	.085	.046	.122	.029

$N=296$ * $p < .05$ ** $p < .001$

Okul korkuları ve alt boyutları ile eğitimde sosyal adalet algısı arasındaki ilişki Pearson Memontler çarpımı korelasyon katsayısı kullanılarak Tablo 40'da gösterilmiştir. Normallik, doğrusallık ve eş varyanslılık varsayımları yapılan ön analizlerle kontrol edilmiştir. Yapılan analizlerde Eğitimde sosyal adalet algısı toplam ile okul korkusu ($r=.100$, $n=296$, $p>.05$), akran korkusu ($r=-.079$, $n=296$, $p>.05$) ve başarısızlık korkusu ($r=.085$, $n=296$, $p>.05$) arasında korelasyon görülmemiştir. Eğitimde sosyal adalet algısı toplam ile otorite korkusu ($r=.244$, $n=296$, $p>.05$) arasında yüksek derecede bir ilişki vardır. Okul korkuları ve alt boyutları arasında yüksek derecede bir ilişki vardır.

Katılımcı adalet ile okul korkusu ($r=.033$, $n=296$, $p>.05$) ve başarısızlık korkusu ($r=.046$, $n=296$, $p>.05$) arasında korelasyon görülmemektedir. Katılımcı adalet ile akran korkusu ($r=-.128$, $n=296$, $p>.05$) arasında negatif yönde orta derecede bir ilişki görülmektedir. Katılımcı adalet ile otorite korkusu ($r=.184$, $n=296$, $p>.05$) arasında yüksek bir ilişki vardır. Okul korkuları ve alt boyutları arasında yüksek derecede bir ilişki vardır.

Tanıma adaleti ile okul korkusu ($r=.104$, $n=296$, $p>.05$) arasında korelasyon görülmemiştir. Tanıma adaleti ile otorite korkusu ($r=.212$, $n=296$, $p>.05$) ve başarısızlık korkusu ($r=.122$, $n=296$, $p>.05$) arasında yüksek derecede bir ilişki görülmektedir. Tanıma adaleti ile akran korkusu ($r=-.063$, $n=296$, $p>.05$) arasında negatif yönde yüksek bir ilişki vardır. Okul korkuları ve alt boyutları arasında yüksek derecede bir ilişki vardır.

Dağıtım adaleti ile okul korkusu ($r=.104$, $n=296$, $p>.05$), akran korkusu ($r=.053$, $n=296$, $p>.05$) ve başarısızlık korkusu ($r=.029$, $n=296$, $p>.05$) arasında korelasyon görülmemektedir. Dağıtım adaleti ile otorite korkusu ($r=.125$, $n=296$, $p>.05$) arasında orta derecede ilişki görülmektedir. Okul korkuları ve alt boyutları arasında yüksek derecede bir ilişki vardır.

TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada ilkokulda öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerinin ilkokulda okul korkuları ve sosyal adalet algısı arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Çalışmanın okul korkusunun demografik özellikleri bağlamında elde edilen sonuçlara göre kız öğrencilerin okul korkusu düzeyleri erkek öğrencilere göre daha yüksektir. Alanyazında bazı çalışmalar da ise okul korkusu ile cinsiyet arasında bir ilişkinin görülmediği belirtmektedir (Sarı, 2020; Erkut ve Çağlar, 2018). Okul öncesi eğitim alma durumu okul korkularında değişim yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kardeş sayısı ile okul korkusu arasında bir ilişki görülmemektedir. Kendini başarılı hisseden öğrencilerin okul korkusunun alt boyutu olan başarısızlık korkusu düzeyleri yüksektir. Sevimli (2010) çalışmasında okul korkusunun kendini başarılı hissetme durumuyla ilişkili olduğunu desteklemiştir.

Okulda teneffüs olmasını istemeyen öğrencilerin okul korkusu düzeyleri daha yüksek olduğu görülmektedir. Okulun daha çok tatil olmasını istemeyen öğrencilerin okul korkuları düzeyi yüksektir. Okulda dersleri hiç bölmeyen öğrencilerin okul korkusu düzeyi daha yüksektir. Okul kurallarına hiç karşı gelmeyen öğrencilerin okul korkusu düzeyleri yüksektir. Öğrencilerin ödev ya da sorumluluklarını yerine getirmeleri ile okul korkusu düzeyleri arasında bir ilişki yoktur. Öğrencilerin anne eğitim durumlarıyla okul korkusu arasında ilişki yoktur. Baba eğitim durumu ortaokul olan çocukların baba eğitim durumu lise olan çocuklara göre okul korkusunun alt boyutu akran korkusu düzeyi yüksektir. Öğrencinin anne ve babasının yaşı öğrencinin okul korkusu düzeyini etkilemektedir. Kardeşler arasında baştan kaçınıcı çocuk olduğu öğrencinin okul korkusu düzeyine etki etmemektedir.

Çalışmanın sosyal adalet algısının demografik özellikleri bağlamında elde edilen sonuçlara göre kız öğrencilerin eğitimde sosyal adalet algısı düzeyleri daha yüksektir. Berber'e (2021) göre eğitimde sosyal adalet algısı cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık vardır ve bu durum kız öğrencilerin aleyhinedir. Eğitimde sosyal adalet algısı ile okul öncesi eğitim durumu arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Öğrencinin kardeş sayısı ile eğitimde sosyal adalet algısı düzeyini etkilememektedir. Kendini başarılı hisseden öğrencilerin eğitimde sosyal adalet algısı düzeyleri daha yüksektir. Okulda daha fazla teneffüs olmasını istemeyen öğrencilerin eğitimde sosyal adalet algısı ölçeğinin alt boyutu olan dağıtım adaleti düzeyleri yüksektir. Öğrencinin daha çok teneffüs istemesiyle eğitimde sosyal adalet algısı arasında ilişki görülmemektedir. Öğrencinin daha çok tatil istemesiyle eğitimde sosyal adalet algısı arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Öğrencilerin dersleri bölme, daha çok tatil isteme ve ödev ya da sorumluluklarını yerine getirmeleri ile eğitimde sosyal adalet algısı düzeyi arasında ilişki görülmemektedir. Anne eğitim durumu lise olan öğrencilerin eğitimde sosyal adalet algısı düzeyi anne eğitim durumu ilkököl olan öğrencilere göre daha yüksektir. Öğrencinin baba eğitim durumu ile eğitimde sosyal adalet algısı düzeyi arasında anlamlı farklılık görülmemektedir. Ogelman ve Topaloğlu (2014) anne-baba eğitim durumu ile çocukların sosyal yetkinlik puanları arasında anlamlı bir ilişki görülmediğini belirterek çalışmamızı destekler niteliktedir. Öğrencilerin anne ve baba yaş durumları ile eğitimde sosyal adalet algısı düzeyleri arasında bir ilişki görülmemektedir. Öğrencinin kardeşler arasında baştan kaçınıcı çocuk olduğu durumu ile eğitimde sosyal adalet algısı düzeyi arasında bir ilişki görülmemektedir.

Çalışmanın sonuçlarına göre ise eğitimde sosyal adalet algısı ile okul korkusunun alt boyutu olan otorite korkusu arasında pozitif yönde yüksek bir ilişki görülmektedir. Eğitimde sosyal adalet algısı ölçeğinin alt boyutu olan

tanıma adaleti ile okul korkusu ölçeğinin alt boyutu olan otorite korkusu ve başarısızlık korkusu arasında pozitif yönde yüksek bir ilişki görülürken akran korkusuyla negatif yönde yüksek bir ilişki görülmektedir. Eğitimde sosyal adalet algısı ölçeğinin alt boyutu olan dağıtım adaleti ile okul korkusu ölçeğinin alt boyutu olan otorite korkusu arasında pozitif yönde orta derecede bir ilişki görülmektedir. Eğitimde sosyal adalet algısı ölçeğinin alt boyutu olan katılımcı adalet ile okul korkusu ölçeğinin alt boyutu olan otorite korkusu arasında pozitif yönde yüksek bir ilişki görülürken akran korkusu alt boyutuyla negatif yönde orta derecede bir ilişki görülmektedir.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre öncelikle okul fobisi olan bireyler erken fark edilmeli ve çocuk ergen psikiyatristine yönlendirilmelidir. Bununla beraber okul korkuları demografik özelliklerinden olan cinsiyet bağlamında kız öğrencilerin okul korkuları düzeyi erkek öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştır bu bakımdan velilere çocuk yetiştirme eğitimleri verilebilir. Eğitimde sosyal adalet algısının öğrencilerde okul korkusu meydana getirmemesi için öğrencilerin hemen hemen aynı şartlarda eğitim görmesini amaçlayan projeler hazırlanmalıdır. Eğitim için ayrılan kaynaklar dağıtılırken birey, grup ya da bölge dezavantajları dikkate alınarak adil bir dağıtım sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Alpar, R. (2014). *Spor, sağlık ve eğitim bilimlerinden örneklerle uygulamalı istatistik ve geçerlik-güvenirlilik*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Alpaslan, E., & Kartal, S. (2020). İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin eğitimde sosyal adalete ilişkin görüşleri. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(10), 14-31.
- Babadağı, Z., Usta, M. B., & Karabekiroğlu, K. M. Z. (2017). Asperger bozukluğunda okul reddi: olgu serisi ve literatürün gözden geçirilmesi. *Journal of Anatolian Medical Research*, 2(1), 9-21.
- Bekman, M. (2022). Halkla ilişkiler uygulamalarında nicel araştırma yöntemi: ilişkisel tarama modeli. *Meriç Uluslararası Sosyal ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 6(16), 238- 258.
- Bell, L. A. (2007). Theoretical foundations for social justice education. M. Adams, L. A. Bell ve P. Griffin (Eds.), *Teaching for diversity and social justice* (ss. 1-14) içinde. New York: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Berber, Z. B. (2021). Eğitimde toplumsal cinsiyet eşitsizliğini giderme yolları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 10(3), 1215-1223.
- Broadwin, I. T. (1932). A contribution to the study of truancy. *American Journal of Orthopsychiatry*, 2(3), 253–259. doi:10.1111/j.1939-0025.1932.tb05183.x
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. ve Turner, L. A. (2015). Araştırma yöntemleri desen ve analiz. (Çev. Ed. Aydın AYPAY). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çömlekçi, N. (2001). *Bilimsel araştırma yöntemi ve istatistiksel anlamlılık sınamaları*. Ankara: Bilim Teknik Yayınevi
- El'Konin, D. B. (1999). Toward the problem of stages in the mental development of children. *Journal of Russian & East European Psychology*, 37(6), 11-30.
- Erkan, S. (2011). Farklı sosyoekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 186-197.
- Hedegaard, M. (2017). The significance of demands and motives across practices in children's learning and development: An analysis of learning in home and school. In *Introduction to Vygotsky* (pp. 213-225). Routledge.
- İlkbahar, Ş. Y. (1994). Okul fobisi.
- Johnson, A. M., Falstein, E. I., Szurek, S. A., & Svendsen, M. (1941). School phobia. *American Journal of Orthopsychiatry*, 11(4), 702.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemleri*.

- Karakoç, Ç. & Sakız, G. (2021). Development of perceived Social Justice In Education Scale for primary school students. *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 5(2), 426-438.
- Kayacı, Ü., Kaynak, S., & Kan, A. (2016). Okul Reddi Değerlendirme Ölçeği Çocuk Formu'nun Türkçe Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 6(45), 91-100.
- Kıran, H. (2018). İlkokul öğrencilerinin okul ile ilgili okul korkularının değerlendirilmesi: Ölçek geliştirme çalışması. Yüksek lisans tezi
- Ogelman, H. G., & Topaloğlu, Z. Ç. (2014). 4-5 yaş çocuklarının sosyal yetkinlik, saldırganlık, kaygı düzeyleri ile anne babalarının ebeveyn özyeterliği algısı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 241-271.
- Özcan, Ö., & Aysev, A. (2009). Okul fobisi olan çocuklarda ruhsal bozuklukların sıklığının araştırılması. *Journal of Turgut Ozal Medical Center*, 16(1), 13-17.
- Rosner-Salazar, T. A. (2003). Multicultural service learning and community-based research as a model approach to promote social justice. *Social Justice*, 30(4), 64-76
- Sevimli, M. (2010). *Annelerin bakış açısından okul fobisinin değerlendirilmesi*. (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Soysal, Ş., & Bodur, Ş. (2004). Bir büyüme masalı: Okul korkusu. *Sürekli Tıp Eğitim Dergisi*, 13(6), 234-236.
- Tomul, E. (2009). İlköğretim okullarında sosyal adalet uygulamalarına ilişkin yöneticilerin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 34 (152), 126.
- Vygotsky, L. S. (1998). The collected works of L. S. Vygotsky: Vol. 5. *Child psychology*. New York: Plenum Press.
- Winther-Lindqvist, D. (2012). Developing social identities and motives in school transitions. In M. Hedegaard, A. Edwards, & M. Fleer (Eds.), *Motives in children's development: Cultural-historical approaches* (pp. 115–132). Cambridge University Press.
- Zittoun, T. (2008). Geçişler yoluyla öğrenme: Kurumların rolü. *Avrupa Eğitim Psikolojisi Dergisi*, 23, 165-181.