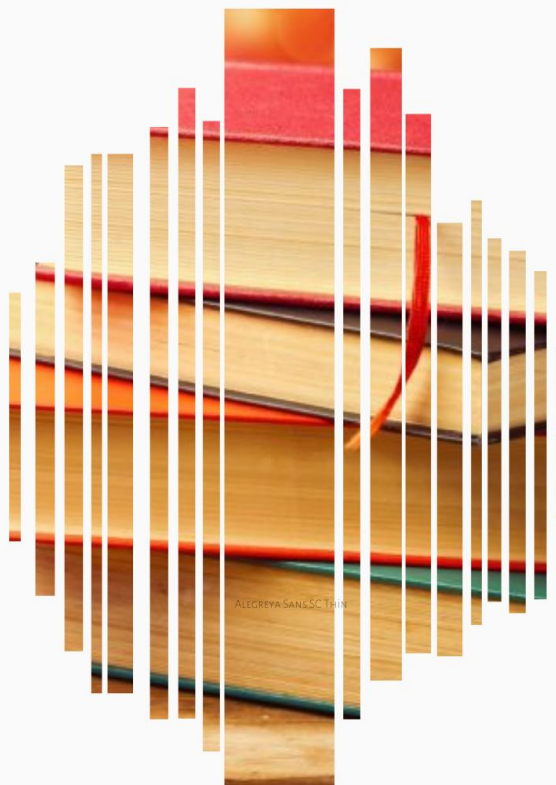


EDITOR IN CHIEF:
SERDAN KERVAN



**KOSOVO
EDUCATIONAL
RESEARCH JOURNAL**

VOLUME 6/ISSUE 2
MAY-AUGUST
2025

KERJOURNAL.COM



Chatbots in Artificial Intelligence Learning

Senad Orhani^{1*}

¹Faculty of Education, University of Prishtina, Prishtina, Kosovo

*Corresponding author: senad.orhani@uni-pr.edu

In the era of deep digitalization and the development of Artificial Intelligence (AI), the role of chatbots in the education system is gaining increasing importance. This paper theoretically examines the use of chatbots as a support tool in teaching AI concepts, focusing on didactic functions, automated interaction, and the potential for personalization of the learning experience. Through an analysis of the contemporary literature, the main benefits of chatbots in education are presented: improving student-platform interaction, supporting self-directed learning, and their integration into curricula that deal with logic, algorithms, and data. It also addresses the ethical challenges and technological limitations that need to be considered when using educational chatbots, including issues of privacy, equitable access, and the quality of automated responses. The paper does not rely on experimental data, but rather provides a conceptual overview of current developments and recommendations for informed use of chatbots in the context of teaching Artificial Intelligence in secondary and primary education.

Keywords: Chatbot, Artificial Intelligence, Digital Education, Technology-assisted Learning, Interactive Platform, Future Education.

To cite this article: Orhani, S. (2025) **Chatbots in Artificial Intelligence Learning**. Kosovo Educational Research Journal, 6(2), 2-20.

1. Introduction

Advances in the field of Artificial Intelligence (AI) have transformed the way we learn, teach, and interact with technology. One of the most visible manifestations of this transformation is educational chatbots, which are increasingly playing an important role in educational systems, especially in subjects directly related to AI. Chatbots, as forms of conversational interfaces powered by advanced natural language processing models (such as GPT), provide real-time support to students, help clarify concepts, and serve as personalized tutors (Cotfas et al., 2025).

The integration of chatbots into formal and informal education is driven by the need to personalize learning, increase interaction, and provide immediate assistance to learners in a scalable and efficient manner (Tannous & Kian, 2025). Recent studies show that the use of chatbots in AI courses helps develop critical thinking and autonomy in learning by providing environments where students can practice coding, discuss algorithms, or get help solving technical problems (Sarmah & Choudhury, 2025).

Furthermore, educational chatbots such as DUX and Replika have been successfully used to help teach programming, artificial intelligence, and computational logic in an interactive way, simulating knowledgeable teachers or interlocutors (Nishimura, 2025; Suliman et al., 2025). This new pedagogical approach is particularly useful in contexts where physical teachers are scarce or real-time academic support is lacking.

Recently, advances in chatbots based on language models augmented by techniques such as retrieval-augmented generation (RAG) have paved the way for more sophisticated applications in the field of digital education. A prominent example is DIAN, an educational chatbot for women's health during pregnancy, which was evaluated based on the CAR (Comprehensibility, Accuracy, Readability) framework. The study showed that chatbots can provide clear and accurate information to different users, while maintaining professional education standards and user experience in a balanced way (Venugopal, 2025). This case illustrates the potential for educational chatbots to be used in academic AI education, as long as the content is peer-reviewed and matches the needs of the users. This highlights the need

for standardization, linguistic clarity, and context-adaptation in the design of chatbots for pedagogical purposes.

However, despite the many benefits, the use of chatbots in education also raises challenging issues. Issues of information reliability, superficial learning, and lack of contextual sensitivity remain legitimate concerns in the contemporary literature (Li, 2025). For this reason, studies emphasize the importance of combining chatbots with human intervention and pedagogical supervision to ensure quality and ethics in their use.

This paper aims to examine these issues in a systematized manner through a literature review of recent years and analyze the role that chatbots can play in improving the teaching of artificial intelligence.

1.1. Problem Identification

The rapid development of technology and the gradual introduction of Artificial Intelligence (AI) in various areas of life have inevitably impacted the education system. However, despite the great potential of using educational chatbots in teaching, their implementation in public schools and traditional education systems remains limited and non-standardized.

Schools, in most cases, continue to rely mainly on traditional teaching methods, with a strong focus on the frontal transmission of knowledge and minimal use of interactive digital tools. This situation creates a significant gap between the way students learn outside of school (e.g., through technology and digital interactions) and the way content is presented to them in the classroom. In this context, the use of chatbots can represent an opportunity to make the learning process more interactive, personalized, and engaging for students.

Effectively integrate chatbots into the learning process. Many teachers feel insecure about using new technologies, or do not have access to structured training on the use of artificial intelligence in education. This insecurity is combined with the lack of technological infrastructure in many schools, which makes it difficult to provide sustainable learning experiences assisted by chatbots.

Another problematic aspect is the lack of educational platforms localized in Albanian and adapted to national curricula. While chatbots such as ChatGPT or Replika are advanced, they are not specifically designed for the needs and context of primary and secondary education in Albania or Kosovo. Therefore, there is a need to develop dedicated teaching chatbots that not only help with content acquisition but also support the development of critical thinking, active learning, and collaboration among students.

Finally, the lack of structured research on the real impact of chatbots on learning outcomes, student motivation, and engagement in the learning process constitutes a gap in the current literature. Therefore, identifying these challenges and examining possible solutions is a necessary step in reimagining education for the 21st century.

1.2. Purpose and Objectives of the Study

The main purpose of this paper is to theoretically and critically examine the opportunities, challenges, and potential impact of educational chatbots in teaching Artificial Intelligence concepts, particularly in the context of primary and secondary education. The paper aims to provide a conceptual and pedagogical framework for understanding the role that chatbots can play as support tools for teachers and as interactive tools for students.

The specific objectives of the paper are:

- To analyze the existing literature on the use of chatbots in education, with a particular focus on subjects involving computer logic and Artificial Intelligence.
- Identify the benefits and limitations of using chatbots in learning environments in pre-university education.
- To examine factors that influence the effective integration of chatbots in primary and secondary school classrooms, including teachers' technological competencies and pedagogical preparation.
- To propose recommendations for improving the use of chatbots as didactic tools for personalized, interactive, and student-centered learning.

- To suggest areas for further research, especially regarding the design, language localization, and cultural adaptation of chatbots for the Albanian and regional education systems.

1.3. Importance of the Study

A growing number of studies in recent years highlight the potential of AI-based chatbots in early childhood education, especially in providing personalized support to students and in developing critical thinking and emotional competencies (Viola et al., 2025; Alfirević, Hell & Rendulić, 2025). According to Spiteri and Dingli (2025), chatbots can be used as “virtual mentors” that adapt content based on the performance and needs of each student, thus creating a more inclusive and less intimidating learning environment. Specifically, in their study in primary schools in Malta, the educational chatbot FAIE was integrated to help students develop autonomy in solving algorithmic and logical thinking tasks (Spiteri & Dingli, 2025). This approach is consistent with the position of Alfirević et al. (2025), who evaluated the use of chatbots in higher education and recommended their extension to pre-university education as a way to strengthen pedagogical quality in teaching. These developments underscore the critical importance of this study, reflecting the need for the integration of AI technologies in a structured, ethical, and sustainable manner in the school system.

2. Literature Review

2.1. Chatbots in Education: Approaches, Opportunities and Pedagogical Challenges

Chatbots have become an integral part of technological interactions, finding widespread use in education. Recent systematic reviews show that the use of chatbots in academic contexts positively impacts knowledge acquisition, especially in settings where face-to-face interaction is limited (Milano et al., 2025). At the university level, chatbots have been tested to assist in self-directed learning, task management, and recall of complex topics. However, challenges such as a lack of standardization, difficulty in non-English languages, and the need for contextual adaptation remain obstacles to full deployment in schools (Alfirević et al., 2025).

The literature highlights that the greatest benefits of chatbots are in terms of continuous and personalized interaction with students. Unlike traditional platforms, chatbots provide real-time responses and can be used to help students who have a slower learning pace (Spiteri & Dingli, 2025). Furthermore, they can assist in emotional management, appearing as friendly and non-judgmental interlocutors. According to Faix (2025), the use of chatbots in libraries and learning environments is also a way to develop students' digital and information competencies.

However, various studies also warn about the dangers of excessive automation in learning. Jose and Thomas (2025) point out that chatbots can create a false sense of epistemic authority, causing students to no longer challenge the content provided, even when it is incorrect. This leads to a lack of critical vigilance and can hinder the development of analytical thinking.

2.2. Artificial Intelligence and Education in Pre-University Education

Early childhood education is facing ongoing pressure to interpret technological developments in teaching. Recent literature suggests that chatbots can act as digital tutors to support individual student learning in primary and secondary grades (Bonilla et al., 2025). They provide a form of reinforced learning that not only helps with content assimilation but also builds self-confidence and independence in learning.

In the study by Polydoros et al. (2025), chatbots were tested in basic education classrooms and were evaluated as effective tools to address math anxiety and increase engagement of shy or maladjusted students. Socially. According to this research, digitalized interaction environments help overcome social barriers that often hinder the traditional learning process. Furthermore, the use of chatbots in linguistically mixed classrooms was positively evaluated for their ability to communicate clearly and consistently.

However, the use of chatbots requires caution in ethical and pedagogical design. As highlighted by Jose and Thomas (2025), the concept of “digital anthropomorphism” – the tendency to give chatbots human qualities – can lead to emotional dependency and a loss of

epistemic vigilance. This is a problem especially in early education, where young people may fail to distinguish between accurate information and that which “sounds good”.

In conclusion, Orhani’s (2024) research provides an important contribution to the intersection of artificial intelligence and education, demonstrating that personalized AI systems have strong potential to improve student performance and motivation in mathematics. The findings pave the way for further studies and innovations aimed at enriching students’ learning experiences and academic success. Specifically, the study investigated the effectiveness of using AI to tailor mathematics tasks to individual students. The results revealed that students supported by the personalized AI system achieved significantly higher scores in solving mathematical problems than those in traditional learning environments. Furthermore, these students exhibited greater motivation and engagement, which can be attributed to the individualized and adaptive learning experience designed to meet their specific needs.

2.3. Anthropomorphism, Trust, and Critical Vigilance in Interactions with Chatbots

A much-discussed aspect in the modern literature is how the design of chatbots affects students’ perceptions of them. When chatbots display human-like behavior, use emotional language, and have a supportive tone, students are more likely to interact with them as if they were real people—a phenomenon called digital anthropomorphism (Jose & Thomas, 2025; Inie et al., 2024). This increases feelings of safety and engagement, but can negatively impact students’ ability to think critically about the information they receive.

Ryan (2020) argues that this “illusion of understanding” created by friendly AI interfaces is problematic in education. Students may be less likely to challenge content simply because it is presented pleasantly and authoritatively. Recent research by Pergantis et al. (2025) showed that frequent interactions with chatbots without teacher intervention can lead to decreased cognitive self-confidence and increased dependence on the AI system.

However, if used carefully and with teacher guidance, chatbots can play a useful role in building critical confidence. Chakraborty et al. (2024) suggest pedagogical interventions such

as "AI debriefs" and de-anthropomorphization exercises, which help students reflect on the nature of chatbots and verify the information they receive from them. This reinforces a conscious attitude towards the use of AI and helps maintain students' intellectual autonomy.

3. Theoretical Framework and Literature Review Approach

3.1. Theoretical Framework

The theoretical framework of this paper relies on three fundamental approaches that are closely related to the use of chatbots in education: the theory of interaction with machines (Media Equation), trust models in artificial intelligence systems, and scaffolding theory (structuring learning through temporary support).

3.1.1. Machine Interaction Theory (Nass & Reeves, 1996)

Reeves and Nass' (1996) "Media Equation" theory, people treat technological interfaces, including computers, robots, and chatbots, in a similar way to humans. They show social reactions to machines, such as politeness, cooperation, or reluctance to criticize. This theory is particularly relevant in the context of education with chatbots, as students tend to interact with them as if they were teachers or peers. Jose and Thomas (2025) reinforce this idea by emphasizing that digital anthropomorphism, such as the appearance of "human" behaviors by chatbots, strongly influences the level of engagement and trust of students.

3.1.2. Patterns of Trust in AI in Education

Trust in the technology is a critical element for the effective functioning of chatbots in learning environments. Trust models in AI typically include the components of content credibility, system explainability, and user adaptability (Chakraborty et al., 2024). In education, students must be able to calibrate trust, neither blindly trusting nor constantly doubting. This balance is necessary to foster critical vigilance, a key component of active learning. Pergantis et al. (2025) find that the lack of teacher intervention during the use of chatbots often leads to an overreliance on AI, which can replace the student's critical thinking.

3.1.3. Scaffolding Theory (Vygotsky)

Another important theoretical framework is scaffolding theory, which has its roots in Vygotsky's work on the zone of proximal development (ZPD). This theory suggests that learners can achieve higher levels of learning if they receive temporary and tailored support from a supportive figure, usually a teacher or peer (Wood et al., 1976). In the case of chatbots, these act as digital mentors, providing direct instructions, prompting questions, or reminders of previous concepts. Spiteri and Dingli (2025) argue that well-designed chatbots can function as "intelligent scaffolding," allowing for the personalization of instruction according to the learner's needs and guiding them toward autonomy in learning.

3.2. Methodological Approach to the Literature Review

This paper is based on a theoretical literature review with the aim of identifying and analyzing key concepts on the use of chatbots in Artificial Intelligence education. The approach followed has been **analytical-thematic**, focusing on the categorization of recurring and important themes in the literature of recent years.

3.2.1. Selection of Sources

The literature was selected primarily from articles published during the period **2022–2025** to ensure the most contemporary representation of technological and pedagogical developments. Only sources in **English**, containing **verifiable DOIs** and having undergone *peer review*, were included. This selection aims to guarantee **quality, consistency, and academic relevance**.

3.2.2. Databases Used

The articles were searched in the main international academic platforms and databases, namely:

- **Scopus**, for extensive indexing of scientific literature in technology and education;
- **Frontiers in Computing Science** and **Frontiers in Artificial Intelligence**, for access to articles specializing in human-machine interaction;

- **MDPI** (Future *Internet magazine, Education Sciences*), for open and systematic research on AI in education;
- **SpringerLink**, for e-review literature and book chapters in the fields of education and informatics.

3.2.3. Keywords and Search Strategy

The search strategy is built through combinations of keywords such as:

- “**AI tutors**”
- “**educational chatbots**”
- “**trust in AI**”
- “**digital anthropomorphism**”
- “**human-computer**”, “**interaction in education**”

To exclude irrelevant literature, filters for educational and psychological subjects were used, avoiding articles that had a predominantly engineering, technical approach, or that addressed chatbots in non-educational fields (e.g., marketing, customer service, tourism).

3.2.4. Exclusion Criteria

The following were excluded from the review:

- articles focused only on the technical architecture of chatbots, with no direct connection to education;
- unpublished or peer-reviewed publications;
- studies that were unrelated to pre-university education or that focused only on non-pedagogical commercial chatbots.

This structured approach has enabled an **in-depth analysis of the most relevant and valuable literature for this study**, providing the basis for the discussions of the previous chapter and the recommendations that will follow.

3.3. Analytical Approach

The literature review in this paper is built on the principles of **thematic analysis**, a method that allows for the identification of recurring conceptual patterns within the corpus of literature reviewed. This approach was chosen because of the flexibility it offers in structuring theoretical content and its ability to shed light on key issues in the academic debate about chatbots in education.

3.3.1. Thematic Collection and Analysis

The selected articles were analyzed according to a thematic coding matrix, where three dominant themes were identified:

- **Chatbot interaction in the learning environment**, which appeared in most sources (e.g., Jose & Thomas, 2025; Spiteri & Dingli, 2025), emphasizes the importance of the dialogical experience in learning;
- **Trust in artificial intelligence**, which is related to how students and teachers perceive the reliability and safety of chatbots (Chakraborty et al., 2024; Pergantis et al., 2025);
- **Pedagogical effect**, which includes the impact of chatbots on learning outcomes, learner autonomy, and emotional involvement (Bonilla et al., 2025; Faix, 2025).

These topics have been chosen not only for the frequency with which they appear in the literature, but also for **their relevance in the context of the application of chatbots in pre-university education**, where the goal is not only the technology, but **the pedagogical transformation** it brings.

3.3.2. Conceptual Comparison between Theoretical Approaches

The analysis has shown that, although there is a consensus on the benefits of educational chatbots, authors follow different theoretical approaches to interpret these benefits. For example, **Jose & Thomas (2025)** use the framework of digital anthropomorphism to explain the emotional impact of chatbots, while **Spiteri & Dingli (2025)** draw on scaffolding theory to show how chatbots can temporarily replace the role of the teacher in pedagogical assistance.

This comparison shows that **the function of chatbots in education is not static**, but depends on the theoretical interpretation and the didactic context in which they are applied.

This variety of approaches enriches the scientific discussion, but also raises the need for a **more consistent and standardized conceptualization of educational chatbots**, which would help create clear usage models in primary and secondary education.

3.3.3. Biases and Limitations in Literature

During the analysis, several common biases in the literature were identified. First, a significant portion of studies focus on **higher or university education contexts**, while primary and secondary schools remain under-researched. Also, many studies (e.g., Milano et al., 2025) analyze the effects of chatbots in urbanized and technologically advanced environments, neglecting schools with limited resources. Second, there is a **lack of in-depth analysis of the long-term impacts of chatbot use on students' critical thinking and self-esteem**, issues that are essential for education beyond immediate efficiency.

Another limitation is **the technological nature of many studies**, which evaluate chatbots according to their technical functions (accuracy of responses, reaction time), but do not sufficiently analyze their pedagogical or emotional impact. This evidence highlights the need for **more balanced research between technology and pedagogy** to understand how chatbots truly impact the learning process and student formation.

4. Discussion and Synthesis of Findings

A review of the contemporary literature on the use of chatbots in education highlights several important directions, including their role in interaction, trust building, pedagogical impact, and challenges related to AI dependency. What is noticeable is the lack of consensus on the standard way to integrate chatbots in education, especially in pre-university education.

From the literature review in 2022–2025, a growing trend was observed to use chatbots as personalized interaction tools, especially in learning contexts that require ongoing assistance for students. Our findings show that chatbots not only provide quick responses but also serve

as support for self-directed learning, operating according to Vygotsky's scaffolding principles. This supports the conclusions of Spiteri & Dingli (2025), who point out that the use of chatbots in education significantly increases engagement, especially for students facing learning difficulties. This approach to digital interaction also reflects what Jose & Thomas (2025) describe as digital anthropomorphism, the perception of chatbots as "human" entities that affect the user emotionally. Our findings are consistent with this concept, highlighting that students often create an affective relationship with the chatbot, especially when it fits their learning style.

One of the most striking findings in our review is that chatbots can create an illusion of absolute trustworthiness, leading to an overreliance on AI for responses and decision-making. This runs counter to the goal of critical and autonomous education. In line with Chakraborty et al. (2024), we observed that the lack of teacher intervention when using chatbots can lead to the automation of thought, where students no longer challenge information but passively accept it. Our findings highlight the need for conscious instructional design, where chatbots do not replace the teacher, but function as a supportive adjunct, helping to build students' self-esteem for understanding rather than copying.

The literature review showed that the use of chatbots in education produces beneficial pedagogical outcomes, including improved conceptual understanding, reduced student stress, and increased active participation. However, our findings revealed that a standardized model for integrating chatbots into school curricula is lacking. For example, Bonilla et al. (2025) describe the use of chatbots to promote self-directed learning in universities, but do not provide a clear blueprint for primary schools. Our findings suggest that use at the pre-university level requires contextual adaptation, taking into account the age, subjects, and digital competences of students. Without such standardization, chatbots risk being used in a fragmented, ineffective, and irresponsible manner.

Another important aspect of the synthesis of findings is the fact that most of the studies were conducted in foreign languages and foreign contexts, where the digital infrastructure is much more advanced. None of the reviewed studies included chatbots designed for teaching in

Albanian or integrated into the Albanian curriculum. This highlights a significant literature gap on the practical use of chatbots in educational systems in developing countries.

Table 1Summary of findings

Main topics	Findings
Interoperability	Chatbots increase engagement and create interactive teacher-like relationships.
Trust and addiction	Critical thinking is jeopardized when chatbots are perceived as absolute authorities.
Pedagogical effect	They help with the acquisition of concepts and reduce stress – but only if they are designed with pedagogical intent.
standardization	There is a lack of a unified framework for the use of chatbots in pre-university education.
Local context	The literature is global; it lacks application in the Albanian language and in the local school reality.

Consequently, our review suggests that the development of local chatbots, translated, cultivated in the learner's language, and adapted to the local learning reality, is necessary to benefit from the true potential of this technology in education.

5. Conclusions

The use of artificial intelligence (AI)-based chatbots in education represents one of the most significant developments in the transformation of modern pedagogical practices. The theoretical review of the literature shows that these systems are no longer simply technological tools, but are becoming pedagogical actors, significantly influencing the way students learn, interact, and construct knowledge.

Our findings showed that chatbots have great potential to personalize the learning process, providing direct support tailored to the learning style and pace of each student. This is especially important in education systems where teaching faces challenges such as high class sizes, lack of individual support, and the digital divide. Studies show that interacting with chatbots increases engagement, motivation, and learning outcomes.

On the other hand, it is important to note that overreliance on these systems and a lack of teacher intervention can create an unwanted dependency on technology and weaken students' ability to think critically. This is a fundamental challenge that requires a balanced approach, where chatbots are not a substitute for teachers, but are used as a support for human interaction and the development of student awareness.

The review also noted the lack of clear standards and policies for the use of chatbots in pre-university education. While some studies in higher education are promising, there is a clear gap in the practical application of this technology in primary and secondary schools. This points to the need to develop sustainable pedagogical models, based on scientific evidence and adapted to different ages and educational levels.

A particularly important conclusion is the lack of localized studies, especially in linguistic and cultural contexts such as Albania and Kosovo. Without the development of chatbots in the Albanian language and their adaptation to the national curriculum, their use risks remaining experimental and foreign to the educational reality.

In summary, chatbots represent a great potential for improving the quality of education, but their use requires a careful, thoughtful, and pedagogically oriented approach. Our findings suggest that the successful integration of this technology depends not only on its technical power but also on the context, educational culture, teacher preparation, and the level of critical awareness of students.

5.1. Recommendations

a) For teachers and pedagogical practice

1. Conscious pedagogical integration

Teachers should treat chatbots not as substitutes for themselves, but as **collaborative supports**, helping students develop critical thinking through interaction with AI. This requires planning activities that include reflection on the source and content that chatbots provide.

2. Encouraging active, not passive, interaction

It is recommended that chatbots be used to encourage **reflective questions, debate, and in-depth analysis**, rather than just providing factual answers. This helps develop deep learning and independent thinking competencies.

3. Professional development for the use of AI in teaching

Teachers need to be trained on the possibilities and limitations of chatbots in the classroom. Professional development courses that provide **pedagogical digital competencies** are essential for effective use.

b) For education policy makers

1. Drafting guidelines for the safe and ethical use of AI in schools

The use of chatbots in pre-university education should be accompanied by **clear ethical and legal regulations** that protect student privacy and promote transparency.

2. Development of chatbots in Albanian and for national curricula

It is recommended to invest in the development of chatbots that match **the local educational reality**, being built in the Albanian language and according to curriculum standards.

3. Incorporating AI into national strategies for the digitalization of education

Policies for the digitalization of education should include **technologies like chatbots** as part of the learning infrastructure – but only if they are supported by research and evidence.

c) For the academic community and future research

1. Localized research in Albanian and regional contexts

It is recommended that empirical studies be developed that analyze the use of chatbots in schools in the region, to understand **how they impact teaching and learning in the Albanian language** and in our education systems.

2. Evaluating the long-term impact of chatbots on learning

It is requested that future studies not be limited to short-term measurements, but follow **the academic, emotional, and critical development of students** through the ongoing use of AI.

3. Building a theoretical framework for pedagogical evaluation of chatbots

Currently, there is a lack of a consistent framework for evaluating the pedagogical effects of chatbots. Researchers need to develop **indicators to measure the impact of chatbots in a standardized and comparable way.**

5.2. Personal Critical Reflection

During the writing of this paper, my view on the use of artificial intelligence in education, especially in the form of chatbots, has shifted from a technical and neutral perception to a much more complex and rich understanding. Initially, I saw the chatbot as a cold tool, with limited automatic functions. However, through a review of the literature, I have come to understand that chatbots are not simply digital “responders”, but pedagogical actors, which can influence the cognitive, emotional, and social development of students, if used with caution and didactic awareness.

As for the question of whether the Albanian education system is ready to incorporate chatbots into the learning process, I believe that the potential exists, but the road is still long. Despite efforts for digitalization, the lack of technological infrastructure in many schools, the limited digital competences of teachers, and the lack of localized materials in the Albanian language constitute real barriers. However, if this technology is adapted to the cultural and curricular reality, and accompanied by training for teachers and clear instructions, chatbots can become a valuable resource for contemporary learning in Kosovo.

References

- Alfirević, N., Hell, M., & Rendulić, D. (2025). Pedagogical Qualities of Artificial Intelligence-Assisted Teaching: An Exploratory Analysis of a Personal Tutor in a Voluntary Business Higher-Education Setting. *Applied Sciences*, *15* (15), 8764. <https://doi.org/10.3390/app15158764>
- Bonilla, CRN, & Viñan Carrasco, LM (2025). The Future of Education: A Systematic Literature Review of Self-Directed Learning with AI. *Future Internet*, *17* (8), 366. <https://doi.org/10.3390/fi17080366>
- Chakraborty, S., Singh, A., & Dutta, P. (2024). Trust Calibration in Educational AI. *International Journal of Educational Technology*.
- Cotfas, LA, Sandu, A., Delcea, C., & Diaconu, P. (2025). From Transformers to ChatGPT: An Analysis of Large Language Research Models. IEEE. <https://ieeexplore.ieee.org/document/11131119>
- Faix, A. (2025). Artificial Intelligence Literacy and Information Literacy. *Journal for Research and Practice in College Teaching*. <https://journals.uc.edu/index.php/jrpct/article/download/8786/7042>
- Inie, N., Davis, J., & Green, P. (2024). Emotional Tone in AI Tutors: A Study of Student Response. *Computers & Education*, *189*, 104674. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104674>
- Jose, B., & Thomas, A. (2025). Digital Anthropomorphism and the Psychology of Trust in Generative AI Tutors. *Frontiers in Computer Science*. <https://doi.org/10.3389/fcomp.2025.1638657>
- Li, Y. (2025). Advancing Dialogue Systems for Social Good: Human-Robot Interaction, Knowledge Integration, and Real-World Applications. *ProQuest Dissertations & Theses*.
- Milano, AG, Palmiano, DA, & Gavino, MA (2025). Systematic Review on the Gains and Gaps of Chatbots in Higher Education. *ResearchGate*. <https://www.researchgate.net/publication/394527172>
- Nishimura, A. (2025). Language Learning with Replika: Fostering Grammar Correction and Conversational Confidence. *JALTCALL Trends*. <https://www.castledown.com/journals/jct/article/view/jct.v1n1.2172>

- Orhani, S. (2024). Personalization of Math Tasks for each Student through AI, *Research Inventy: International Journal of Engineering and Science*, 14 (3), 18-28. <https://www.researchinventy.com/papers/v14i3/E14031828.pdf>
- Pergantis, K., Meier, L., & Zhao, Y. (2025). Automation Bias and AI Dependency in Classrooms. *Education & Information Technologies*, 30 (2), 1001–1020. <https://doi.org/10.1007/s10639-025-11699-w>
- Polydoros, A., Simos, M., & Chatzis, D. (2025). Supporting Math-Anxious Students Through Conversational AI Tutors. *Educational Technology Research and Development*, 73 (4), 763–778. <https://doi.org/10.1007/s11423-025-10123-3>
- Reeves, B., & Nass, C. (1996). The media equation: How people treat computers, television, and new media like real people and places. *Cambridge University Press*.
- Ryan, S. (2020). Epistemic Trust in Digital Environments. *Philosophy and Technology*, 33 (1), 93–111. <https://doi.org/10.1007/s13347-019-00356-8>
- Sarmah, M., & Choudhury, R. (2025). Research Trends in Virtual Assistants. *DESIDOC Journal of Library & Information Technology*. ProQuest.
- Spiteri, BJ, & Dingli, A. (2025). Personalized Educational Scaffolding. ResearchGate. <https://www.researchgate.net/publication/394356074>
- Suliman, AM, Tannous, G., Ame, I., & Kian, NY (2025). The Chatbot in Artificial Intelligence Learning. In *Smart Education and e-Learning 2025*. Google Books.
- Venugopal, P. (2025). Evaluating a retrieval augmented pregnancy chatbot: A comprehensibility, accuracy, readability (CAR) study of the DIAN AI assistant. *Frontiers in Artificial Intelligence*, 8, Article 1640994. <https://doi.org/10.3389/frai.2025.1640994>
- Viola, I., Campitiello, L., & d'Angelo, R. (2025). How AI Can Foster Emotional Literacy in Future Learning Support Teachers: An Exploratory Study. *Health Education and Learning Technologies*, 9(1), 41–58. <https://doi.org/10.3389/frai.2025.1640994>
- Vygotsky, LS (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. *Harvard University Press*.
- Wood, D., Bruner, JS., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17 (2), 89–100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>

Yeni Öğretmenlik Meslek Kanunu Hakkında Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi

Analysis of the Educational Management Master Students Opinions on the Teaching Profession Law

Öznur ÖZLÜ TEMİZEL**

Cem TUNA***

Öz

Bu araştırmanın amacı, Yeni Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun hükümlerine ilişkin olarak Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans öğrencilerinin görüşlerini derinlemesine incelemektir. Araştırmada, söz konusu kanunun eğitim ortamında yarattığı olumlu ya da olumsuz iklim kapsamlı bir şekilde ele alınmak istenmiştir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı itibarıyla Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programı'na kayıtlı öğrenciler arasından gönüllü olarak ve rastgele seçilen 10 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme formu, araştırmacı tarafından Yeni Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun içeriği dikkate alınarak hazırlanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiş; kodlamalar yapılarak veriler temalar altında toplanmıştır. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu, kanunun hak ve sorumluluklara ilişkin hükümlerini olumsuz değerlendirmiştir. Öğretmen adaylarına yönelik öngörülen hazırlık eğitiminin, uygulamada zaman kaybına neden olabileceği yönünde görüş bildirilmiştir. Öte yandan, eğitim çalışanlarının şiddetten korunmasına yönelik ayrı bir maddenin kanunda yer almasını olumlu karşılayan katılımcıların sayısının fazla olduğu gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yeni Öğretmenlik Meslek Kanunu, Eğitim Yönetimi, Tezli Yüksek Lisans

Abstract

The aim of this qualitative study is to examine in depth the opinions of graduate students enrolled in the Educational Administration Master's Program with Thesis regarding the provisions of the new Teaching Profession Law in Türkiye. The study investigates the perceived positive or negative impact of the law on the educational environment. Employing a phenomenological research design, the study was conducted with a purposive sample of 10 volunteer students randomly selected from Recep Tayyip Erdoğan University during the 2024–2025 academic year. Data were collected through semi-structured interviews, guided by an interview form developed by the researcher in line with the content of the new law. The data were analyzed using content analysis, with codes and themes generated accordingly. The findings indicate that most participants held negative views regarding the provisions on teachers' rights and responsibilities. Furthermore, participants expressed concern that the preparatory training required for prospective teachers could lead to a loss of time in practice. However, a significant number of participants welcomed the

* Araştırmanın etik kurul izni Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulundan 27.11.2024 tarih ve 2024/441 sayılı toplantı kararı alınmıştır.

** Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, oznur_ozlu19@erdogan.edu.tr

ORCID: 0000-0001-9476-6936

*** Prof. Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, cem.tuna@erdogan.edu.tr

ORCID: 0000-0002-6846-8676

inclusion of a separate provision aimed at protecting educational staff from violence, viewing it as a positive step.

Keywords: New Teaching Profession Law, Educational Administration, Master's Program with Thesis

To cite this article: Temizel, Ö. Ö.& Tunaö C. (2025) Yeni Öğretmenlik Meslek Kanunu Hakkında Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi . Kosovo Educational Research Journal, 6(2), 21-46.

Giriş

Geçmişten günümüze meydana gelen gelişmelere bakıldığında, bilginin birikimli olarak ilerlediği ve bu birikimlerin aktarılmasında farklı yöntemlerin kullanıldığı görülmektedir. İnsanlığın kullandığı en yaygın yöntem ise eğitimidir. Eğitim öncelikle yeni neslin toplum içinde yaşamını kolaylaştırmak ve bireyin doğuştan getirdiği becerileri geliştirmek amacıyla kullanılmıştır. Ancak insanlığın yaşanan gelişmeler sonucunda dünyaya farklı bakış açısı ile bakması eğitim kavramının içeriğini de değiştirmiştir. Eğitim, sadece insanı tüm yönleriyle geliştirmek değil, bununla birlikte insani ve nitelikli bir yaşam sürdürmesini sağlamaktır (Şişman, 2010). Eğitim sistemini meydana getiren başlıca ögeler öğrenci, öğretmen, veli ve okul yöneticileri olarak sıralanabilir. Ancak bu ögeler içerisinde en fazla görev öğretmene düşmektedir. Hacıoğlu ve Alkan’a (1997) göre öğretmen eğitimin diğer unsurlarına anlam kazandıran en önemli ögedir. Tarih boyunca dünyanın en saygın mesleği olarak tanımlanan öğretmenlik; öğrenme, öğreti, öğrenen gibi terimlerin ortak paydasından üretilen kısaca öğreten anlamına gelen bir kavram olarak tanımlanabilir (Aydın, 2015). Tarihsel süreçte öğretmenlik mesleği varlığını sürdürmüş ve farklı anlamlar kazanarak günümüze kadar gelmiştir. Günümüzde öğretmenlik özel uzmanlık bilgisi ve becerisi gerektiren bir meslek olarak kabul edilmektedir.

Eğitim hizmetlerinin niteliğinin artırılması için dünyada olduğu gibi ülkemizde de Milli Eğitim Bakanlığı öğretmenlik mesleği yeterlikleri üzerine çalışmalarda bulunmuş ve birden fazla belge yayımlamıştır (Yavuz, Özkaral ve Yıldız, 2015). Öğretmenlik mesleğinin niteliğinin yükseltilmesi, ilk olarak öğretmenlerin sahip olması gereken genel ve özel alan yeterliklerin bilinmesi, ardından bu yeterliklerin, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarıyla, öğretmen adaylarına ve öğretmenlere kazandırılması ile mümkündür (Tuğluk ve Kürtmen, 2018).

Toplumlar öğretmenlik mesleğini icra eden bireylerden; ülkenin kalkınmasında, nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde, toplumdaki huzur ve sosyal barışın sağlanmasında, bireylerin sosyalleşmesi ve toplumsal hayata hazırlanmasında, toplumun kültür ve değerlerinin genç kuşaklara aktarılmasında başrolü oynamalarını beklemektedir (Özden, 1999). Toplumun öğretmene yüklemiş olduğu bu görev ve sorumluluklar öğretmenlerin görevleri boyunca kendilerini her alanda geliştirmeleri gerektiğini gözler önüne sermektedir. Toplumun temel taşı olan bireylerin eğitimlerinden bu denli yükümlü olan

öğretmenlerin ise haklarının iyileştirilmesi nitelikli bir eğitim için önemlidir. Öğretmen haklarının eksikliği toplum tarafından öğretmenlik mesleğine bakışı da olumsuz etkilemektedir. Köse ve Öztürk'e (2023) göre ülkemizde öğretmenlik meslek imajına yönelik yapılan çalışmalar öğretmenlik mesleğinin bireylerin geleceğini şekillendirmesi ve saygın bir meslek olması gibi mesleki imaja yönelik olumlu sonuçları ifade etse de öğretmenlerin yaşadıkları ekonomik sorunlar, öğretmenlik mesleği ve öğretmenlerle ilgili yapılan olumsuz haberler, kimi meslek mensuplarının öğretmenlik mesleğinden beklenenden uzak tutum ve davranışları ile birlikte öğretmenlik meslek imajını olumsuz yönde etkiler hale getirmiştir.

Ülkemizde öğretmenlik mesleğinin hak ettiği değeri görebilmesi ve mesleğin kalitesinin artırılması için meslek ile ilgili bir kanun ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Uzun zamandır talep edilen Öğretmenlik Meslek Kanunu (ÖMK) Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış ve 3 Şubat 2022'de yasalaşmıştır. Kanun bu haliyle sadece dört (4) maddesi öğretmenlik mesleği ile ilgili düzenlemeler içeren 12 maddelik ÖMK, öğretmenlik mesleğini kurumsallaştırmak, sosyal, ekonomik ve politik bakımdan güçlendirmek yerine öğretmenlik mesleğinin var olan saygınlığını zedeleyici, kurumsal yapıyı bozan, eşitsizlikleri artıran, iş barışını zedeleyen ve politik açıdan tartışmalı bir kanun olarak yürürlüğe konmuştur. Anayasa Mahkemesi, yapılan itirazlar sonucunda kanunun 5 ve 6. maddelerinde yenileme yapılmasına karar vermiştir. Milli Eğitim Bakanlığı ise yenilenme yerine yeni bir öğretmenlik meslek kanunu hazırlama gereği duymuş ve Yeni ÖMK 18 Ekim 2024 tarihinde yürürlüğe girmiştir (Karataş, 2024). Ancak Yeni Öğretmenlik Meslek Kanunu ile bu konu hakkındaki tartışmalar son bulmamıştır.

Öğretmenlik Meslek Kanunu ile ilgili alan yazın incelendiğinde yapılan çeşitli araştırmalara rastlamak mümkündür. Bu araştırmaların ana konusu genel olarak Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun 3 Şubat 2022'de yayımlanmış ilk hali ile ilgilidir. Yeni Öğretmenlik Meslek Kanunu ile ilgili de araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Bu çerçevede, bu araştırmanın problemini 18 Ekim 2024 tarihinde yayımlanmış Yeni Öğretmenlik Meslek Kanunu ile ilgili eğitim paydaşlarından Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans öğrenci görüşlerinin incelenmesi oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında aşağıda verilen sorulara cevap aranmıştır: Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans öğrencilerinin;

1. Yeni Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun hak, ödev ve sorumluluklar hükümlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Yeni Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun Öğretmenlerin Nitelikleri, Seçimi, Hazırlık Eğitimi, Öğretmenliğe Atama ve Yer Değiştirme hükümlerine ilişkin görüşleri nelerdir?

3. Yeni Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun Mesleki Gelişim, Kariyer ve Yönetici Görevlendirme hükümlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Yeni Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun Ödül ve Disiplin hükümlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Yeni Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun Eğitim çalışanlarının şiddetten korunması maddesine ilişkin görüşleri nelerdir?

2. Yöntem

Bu bölümde çalışmada tercih edilen araştırma desenine, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, izlenen işlem yoluna ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Araştırma Deseni

Araştırmada Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Öğrencilerinin Yeni Öğretmenlik Meslek Kanunu'na ilişkin görüşleri ve önerileri alınmıştır. Araştırmada Yeni Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun çıkarmış olduğu olumlu veya olumsuz durum derinlemesine incelenmek istenmiştir. Araştırmanın amacına uygun olarak fenomenoloji/ olgubilim yöntemi kullanılmıştır. Olgubilim deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir fikre sahip olmadığımız olgulara dayanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Cresweell'e (2007) göre olgubilim araştırmalarının temel amacı bireyin bir olguya, duruma ilişkin yaşantılarından yola çıkarak söz konusu olgunun, durumun boyutlarının derinliğini ortaya çıkarmaktır. Aynı zamanda olgubilim etkili, duygusal ve sıklıkla insan deneyimlerini çalışmak için uygundur (Merriam, 2023).

2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırma, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans bölümü öğrencilerini evren olarak belirlemektedir. Çalışma grubu 2024-2025 eğitim öğretim yılında Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans bölümünde kayıtlı öğrencilerden gönüllü olarak rastgele seçilmiştir. Bağlamı geniş olan ve istatistiksel genelleme için önemli olduğu nicel araştırmaların aksine, nitel araştırmalarda genellikle kendi bağlamlarında kenetli olan ve derinlemesine analiz edilen küçük gruplarla çalışılır (Miles ve Huberman, 2019). Bunun nedeni, nitel araştırma yöntemlerinin genellikle bir fenomenin derinlemesine anlaşılmasını sağlaması veya anlam odaklı olmasıdır (Yağar, 2023). Bu nedenle çalışma grubu bu evrenden seçilen 10 öğrenciyi içermektedir. Araştırma, Yeni Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun hükümlerine yönelik Eğitim Yönetimi alanında Lisansüstü eğitim alan öğrencilerin görüşlerini almayı hedeflediğinden, çalışma grubundaki çeşitlilik önem arz etmektedir. Bu

öğrencilerin büyük çoğunluğu aynı zamanda Milli Eğitim Sistemi'nde öğretmen ve yönetici olarak görev yapmaktadır. Tablo 1'de çalışma grubuna ait demografik bilgiler sunulmaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişken		n	Yüzde(%)
Unvan	Müdür	1	%10
	Öğretmen	8	%80
	Diğer	1	%10
	Toplam	10	%100
Cinsiyet	Kadın	7	%70
	Erkek	3	%30
	Toplam	10	%100
Medeni Durum	Evli	6	%60
	Bekâr	4	%40
	Toplam	10	%100
Yaş	20-30 yaş	2	%20
	31- 40 yaş	8	%80
	Toplam	10	%100
İstihdam Şekli	Aday Öğretmen	1	%10
	Sözleşmeli Öğr.	2	%20
	Öğretmen	1	%10
	Uzman	4	%40
	Başöğretmen	1	%10
	Diğer	1	%10
	Toplam	10	%100
Görev Yapılan Okul Türü	Okul Öncesi	3	%30
	Ortaokul	2	%20
	Lise	3	%30
	Diğer	2	%20
	Toplam	10	%100
Kurumdaki Hizmet Yılı	1-5 yıl	6	%60
	6-10 yıl	3	%30
	11-15 yıl	1	%10
	Toplam	10	%100
Toplam Hizmet Yılı	1-5 yıl	4	%40
	6-10 yıl	1	%10
	11-15 yıl	5	%50
	Toplam	10	%100

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada verileri toplamak için görüşme yöntemine başvurulmuştur. Görüşme yöntemi katılımcıların araştırma problemini nasıl anlamlandırdıklarını görmek için etkili olmaktadır (Aslan, 2024). Aynı zamanda görüşme yöntemi gözlemlenemeyen davranışlar, duygular veya bireylerin çevrelerindeki dünyayı nasıl ifade ettiklerini öğrenmek için gereklidir (Merriam, 2023). Bu araştırma da Yeni Öğretmenlik Meslek Kanunu incelenerek araştırmacı tarafından hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın geçerliğini arttırmak amacıyla iki öğretim üyesinden görüş alınarak form tekrar düzenlenmiştir. Farklı katılımcılar ile yapılan pilot görüşmeler sonrasında form üzerinde son düzenlemeler yapılmıştır. Görüşme formunun ilk bölümünde

katılımcıların demografik özellikleri ile ilgili sorular yer almaktadır. İkinci bölümde ise Yeni Öğretmenlik Meslek Kanunun hükümlerine ilişkin beş sorunun yer aldığı bir bölüm bulunmaktadır.

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma kapsamında uygulamaların yapılabilmesi için öncelikle veri toplama aracı Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunun onayına sunulmuş ve etik kurul belgesi ilgili Kurul'dan 27.11.2024 tarih ve 2024/441 sayılı toplantı kararı ile alınmıştır. Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans bölümüne kayıtlı öğrencilere e-posta gönderilerek araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmaya katılmak isteyen 10 lisansüstü eğitim öğrencisiyle görüşmeler yapılmıştır. Görüşme formunda bulunan sorulara verilen cevaplar yazılı olarak kayıt altına alınmıştır.

Araştırmada Yeni Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun hükümlerine ilişkin görüşler analiz edilmiştir. Veriler, içerik analizi yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. İçerik analizi, elde edilen verilerin kategorilere ayrılması ve tematik analizin gerçekleştirilmesi yoluyla derinlemesine anlam çıkarmayı sağlayan bir veri analizi yöntemidir (Saraç, 2024). İçerik analizinin temelinde yapılan işlem birbirine benzeyen verileri belli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve okuyucunun anlayacağı şekilde düzenlemektir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

İlk aşamada araştırmaya katılan her bir öğrenciye (Ö1, Ö2, ...) şeklinde kodlar verilmiştir. Her öğrencinin aynı soruya vermiş olduğu cevaplar sıralanmıştır. Sonraki aşamada ise veriler incelenerek benzer ifadeler kodlara, benzer kodlamalar kategoriye ve ilişkili olan kategoriler ilgili tema altında birleştirilip tablo haline getirilmiştir. Son aşamada elde edilen kodlar, kategoriler, temalar, katılımcı frekansları ve yüzdeleri tabloda belirtilmiştir. Veriler, oluşturulan tablolar üzerinden okuyucunun anlayabileceği şekilde açıklanmaya çalışılmıştır.

2.5. Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel bir araştırmaya yöneltilen eleştirilerin başında, geçerlik ve güvenirlik hakkında nicel araştırmalarda olduğu gibi genel geçer yöntemlerin olmaması gelmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Ancak nitel araştırmaların geçerlik ve güvenirlik konusunda araştırmanın tasarlanması ve uygulamasına gösterilen hassasiyet olumlu yönde etki yapacaktır (Merriam, 2023).

Katılımcı ve verilerin çeşitliği, verilerin teyit edilmesi, bulguların açık, anlaşılır bir biçimde sunulması, bununla birlikte katılımcı görüşleri hiç değiştirilmeden, olduğu gibi örneklendirilmesi ve katılımcıların baskı altında olmadan gönüllü olarak sorulara istediği gibi cevap vermesi geçerliliği arttırmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Güvenirliği arttırmak için araştırmacının konumunun net olması, aynı araştırmaya birden fazla araştırmacının dâhil edilmesi ve araştırma sonuçlarının farklı araştırmacılar

tarafından incelenmesi etkili olacaktır (Arslan, 2022; Başkale, 2016). Çalışmada bu basamaklara uyulmuş, geçerlik ve güvenirliğin yüksek olmasına çalışılmıştır.

3. Bulgular

Görüşmelerde elde edilen veriler çalışmanın amacı doğrultusunda belirtilen her bir başlığın altında tablolar aracılığıyla ele alınarak açıklanmaya çalışılmıştır.

3.1. Yeni Öğretmenlik Meslek Kanunu’nun Hak, Ödev ve Sorumluluk Hükümlerine İlişkin Görüşler

Lisansüstü eğitim öğrencilerinin Yeni Öğretmenlik Meslek Kanunu’nun hak, ödev ve sorumluluk hükümlerine ilişkin oluşturulan tema ve kodlar Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Hak, Ödev ve Sorumluluk Hükümlerine Yönelik Görüşler

Alt Tema	Kod	Katılımcı	n	Yüzde
Hak ve Sorumluluk	Hak tanımı	Ö3,Ö5,Ö6,Ö10	4	%40
	Hak ve Sorumluluklar yeterlidir	Ö9	1	%10
	Gönüllülük	Ö1,Ö3,Ö7	3	%30
	Nöbet görevi	Ö2,Ö5	2	%20
	Meslek dışı faaliyetler	Ö4,Ö6	2	%20
	Görev tanımı	Ö8	1	%10

Tablo 2’de Lisansüstü Eğitim Öğrencilerinin Yeni ÖMK’nın Hak, Ödev ve Sorumluluk hükümlerine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Görüşler incelendiğinde; Hak tanımı (n=4), Hak ve sorumluluklar yeterlidir (n=1), Gönüllülük (n=3), Nöbet görevi (n=2), Meslek dışı faaliyetler (n=2), Görev tanımı (n=1) şeklinde cevap verdikleri görülmektedir. Toplam 6 koda ulaşılmıştır ve lisansüstü eğitim öğrencilerinin daha çok hak ve sorumluluk temelinde cevap vermeleri nedeniyle kodlar hak ve sorumluluk alt teması altında verilmiştir.

Ulaşılan ilk kod “Hak tanımı” kodudur. Katılımcıların %40’ı öğretmen hakları hakkında açıklama yapmıştır. Katılımcıların çoğu hak kavramı üzerinde detaylı bir şekilde durulmadığını hatta içeriğinin doldurulmadığı konusunda görüş belirtmiştir. Bu konuyla ilgili bir katılımcı “*Öğretmenlerin haklarına yönelik fazla bir içerik göremedim (Ö5).*” derken başka bir katılımcı “*Haklar mevzuata atıf yapılarak üstünlük şeklinde geçilmiş (Ö10).*” diyerek konu ile ilgili görüşünü açıklamıştır.

Hak ve Sorumluluk teması altında ulaşılan diğer kod “Hak ve Sorumluluklar yeterlidir” kodudur. Katılımcıların %10’nu kanunda verilen hak ve sorumlulukların kanunda yeterli düzeyde belirtilmiş olduğu konusunda görüş bildirmiştir. “*Bence bu maddede geçen hak ödev ve sorumluluklar yeterlidir (Ö9).*” diyerek açıklamıştır. Ulaşılan bir diğer kod ise “Gönüllülük” kodudur. Katılımcıları %30’u kanunda belirtilen görevlendirme usulleriyle ilgili görüş belirtmiştir. Bu konu ile ilgili bir katılımcı “*Zorlayıcı ifadeler yerine esnek ifadeler kullanılarak öğretmenlerin gönüllü görev almaları sağlanabilirdi (Ö3)*” şeklinde görüş belirtirken diğer katılımcılar şu şekilde açıklama yapmıştır:

Sorumluluklar konusunda, özellikle merkezi ve mahalli sınavlarda görev alma hususunda, öğretmenlerin tamamen gönüllülük esasına dayalı olarak görev almalarının daha doğru olacağını düşünüyorum. Resen görevlendirmeler olduğu düşünüldüğünde, bunun önüne geçilmesi daha doğru bir yaklaşım olacaktır (Ö1).

Merkezî veya mahallî yapılan sınavlarda görev almak eğer bu sınavlar hafta sonuna denk gelen okulların kendi yaptığı sınavlar değil de ÖSYM bünyesinde yapılan KPSS, ALES vd. sınavlar için gönüllülük esasına göre görev alabilirler diye belirtilebilirdi (Ö7).

Hak ve Sorumluluk teması altında ulaşılan başka bir kod ise “Nöbet görevi” kodudur. Katılımcıların %20’si nöbet tutma görevi ile ilgili sınırların net olmadığı konusunda görüş belirtmiştir. Bu konu ilgili katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

Öğretmenin görevleri arasında bulunan nöbet tutmak ibaresi biraz daha açık ve net belirtilmelidir (Ö2).

Ödevler noktasında nöbet tutmanın, öğretmenin görevi olduğunu düşünmekteyim ancak nöbete karşılık gelecek ücretin adil ve yeterli düzeyde ödenmediğini, bazı haftalarda haftada iki kez nöbetimiz olmasına rağmen tek günlük nöbet ücreti almanın doğru olmadığını düşünüyor ve öğretmenin bir haftada kaç nöbet tuttuysa karşılığını alması gerektiğini düşünüyorum (Ö5).

Hak ve sorumluluk teması altında ulaşılan bir diğer kod ise “Meslek dışı faaliyetler” kodudur. Katılımcıları %20’si öğretmenlerin meslekleri dışında bulunan faaliyetler de kendi istekleri dışında görevlendirilmemeleri ile ilgili görüş bildirmiştir. Bu konu ilgili katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

Öğretmenlerin meslekleriyle ilgili olmayan faaliyetlerde görevlendirilemeyeceğinin belirtilmesi çok önemlidir (Ö4).

Öğretmenler belirlenen durumlar harici rızası dışında görevlendirilemez, bunu oldukça olumlu ve önemli buluyorum (Ö6).

Hak ve sorumluluk teması altında ulaşılan son kod ise “Görev tanımı” kodudur. Katılımcıların %10’u kanunda öğretmenlerin görev tanımının belirtilmesi ile ilgili görüş bildirmiştir. Bu konu ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

Öğretmenlerin görev yetki ve sorumlulukları bağlı oldukları kademeye yönelik bakanlıkça çıkarılan yönetmeliklerde belirtiliyordu. Görev tanımının detaylı bir şekilde ele alınması olumlu bir durum (Ö8).

3.2. Yeni Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun Öğretmenlerin Nitelikleri, Seçimi, Hazırlık Eğitimi, Öğretmenliğe Atama ve Yer Değiştirme Hükümlerine İlişkin Görüşler

Lisansüstü eğitim öğrencilerinin Yeni ÖMK'nın Öğretmenlerin Nitelikleri, Seçimi, Hazırlık Eğitimi, Öğretmenliğe Atama ve Yer Değiştirme hükümlerine ilişkin oluşturulan tema, kategori ve kodlar Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Nitelikleri, Seçimi, Hazırlık Eğitimi, Öğretmenliğe Atama ve Yer Değiştirme Hükümlerine İlişkin Görüşler

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı	n	Yüzde
Öğretmenlerin Nitelikleri, Seçimi, Hazırlık Eğitimi, Öğretmenliğe Atama ve Yer Değiştirme	Nitelik	İhtisas Mesleği	Ö4,Ö6,Ö8,Ö10	4	%40
	Toplam		4	4	%40
	Hazırlık Eğitimi	Doğru değil	Ö1	1	%10
		İş gücü kaybı	Ö2	1	%10
		Eğitim tekrarı	Ö4,Ö5,Ö8	3	%30
		Uygulamalı eğitim	Ö3,Ö9	2	%20
	Toplam		7	7	%70
	Hazırlık Eğitiminde Başarı	Değerlendirme	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9	9	%90
		Toplam	9	9	%90
	Akademiden Ayrılma	Haksızlık	Ö1,Ö2,	2	%20
		Makul gerekçeler	Ö4,Ö6,Ö7,Ö8	4	%40
		Esnetilebilir	Ö5,Ö9	2	%20
		Suiistimale açık	Ö3,Ö10	2	%20
	Toplam		10	10	%100
	Mali Haklar	Yetersiz	Ö1,Ö2,Ö5,Ö6,Ö8,Ö10	6	%60
		Olumlu	Ö3,Ö4	2	%20
	Toplam		8	8	%80
	Sözleşmeli Öğretmenlik	Mantıklı değil	Ö1,Ö4,Ö5,Ö6,	4	%40
		İş güvencesi	Ö3,Ö7	2	%20
	Toplam		6	6	%60
	Yer Değişikliği	Puan üstünlüğü	Ö1,Ö6,Ö7	3	%30
		Resen atama	Ö3,Ö8,Ö10	3	%30
		Esneklik olabilir	Ö4	1	%10
	Toplam		7	7	%70

Tablo 3'de lisansüstü eğitim öğrencilerinin Yeni ÖMK'nın öğretmen nitelikleri, seçimi, hazırlık eğitimi, öğretmenliğe atama ve yer değiştirme hükümlerine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Görüşler incelendiğinde; Nitelikler, Hazırlık Eğitimi, Hazırlık Eğitiminde Başarı, Akademiden Ayrılma, Mali Haklar, Sözleşmeli Öğretmenlik ve Yer Değiştirme olmak üzere toplam 7 kategori ortaya çıkmıştır.

Nitelikler kategorisinde İhtisas Mesleği (n=4) olarak 1 kod yer almıştır. Hazırlık Eğitimi kategorisinde 4 kod yer almıştır. Bunlar Doğru değil (n=1), İş gücü kaybı (n=1), Eğitim tekrarı (n=3), Uygulamalı eğitim (n=2) kodlarıdır. Hazırlık Eğitiminde Başarı kategorisinde Değerlendirme (n=9) olarak 1 kod yer almıştır. Akademinden Ayrılma kategorisinde 4 kod yer almıştır. Bunlar; Haksızlık (n=2), Makul gerekçeler (n=4), Esnetilebilir (n=2), Suiistimale açık (n=2) kodlarıdır. Mali haklar kategorisinde 2 kod yer almıştır. Bunlar; Yetersiz (n=6), olumlu (n=2) kodlarıdır. Sözleşmeli Öğretmenlik kategorisinde 2 kod yer almıştır. Bunlar; Mantıklı değil (n=4), İş güvencesi (n=2) kodlarıdır. Yer değişikliği kategorisinde 3 kod yer almıştır. Bunlar; Puan üstünlüğü (n=3), Resen atama (n=3), Esneklik olabilir(n=1) kodlarıdır.

Katılımcıların görüşlerinden yola çıkarak oluşturulan Nitelikler kategorisinde ulaşılan kod “İhtisas Mesleği” kodudur. Katılımcıların %40’ı kanunda öğretmenlik mesleğinin uzmanlık gerektiren bir meslek olarak belirtilmesi konusunda olumlu görüş belirtmiştir. Katılımcıların bu konu ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

Bu maddede, öğretmenliğin uzmanlık gerektiren bir meslek olduğunun vurgulanması, mesleğin itibarının korunması açısından değerlidir. (Ö4).

Olumlu bulduğum yönleri öğretmenliğin genel kültür, alan bilgisi ve meslek bilgisi bakımından yeterliliklere sahip olması gereken bir meslektir, bu anlamda kanunda geçmesi önemlidir (Ö6).

Öğretmenliğin ihtisas gerektiren bir meslek olmasına katılıyorum (Ö8).

İhtisas mesleği unvanı verilmiştir (Ö10).

Katılımcıların görüşlerinden yola çıkarak oluşturulan Hazırlık Eğitimi kategorisinde ulaşılan ile kod “Doğru değil” kodudur. Katılımcıların %10’u öğretmen adaylarına uygulanacak hazırlık eğitiminin doğru bir uygulama olmadığı ile ilgili görüş belirtmiştir. Bu konu hakkında bir katılımcının görüşleri şu şekildedir: *“Hali hazır da lisans eğitimini tamamlamış olan bir öğretmen adayı, mesleki anlamda birçok teorik ve pratik bilgiyi edinmiş, bunlara ek olarak stajını da tamamlamış olarak mezun olmaktadır. Bunlara ek olarak KPSS sınavında genel kültür, genel yetenek, alan bilgisi ve eğitim bilimleri konusundaki bilgiler ölçülmektedir. Birçok aşamadan başarıyla geçmiş, mesleğe başlamak için heyecanla bekleyen öğretmen adaylarını tekrar bir eğitime alıp sınava tabi tutmanın pek olumlu bir tarafı olduğunu düşünmüyorum (Ö1).”*

Hazırlık Eğitimi kategorisinde ulaşılan diğer bir kod ise “İş gücü kaybı” kodudur. Katılımcıların %10’u öğretmen adaylarına uygulanacak hazırlık eğitimi iş gücü kaybı olarak nitelendirmiştir. Bu konu hakkında bir katılımcının görüşleri şu şekildedir. *“Öğretmenlik mesleği diğer mesleklerde de olduğu gibi*

sahada oldukça yeterliliklerinizin artacağı bir meslektir. Ayrıca iki yıl gibi bir zaman dilimi genç iş gücü kaybı anlamına gelmektedir (Ö2).”

Hazırlık Eğitimi kategorisinde ulaşılan başka bir kod ise “Eğitim tekrarı” kodudur. Katılımcıların %30’u öğretmen adaylarına uygulanacak hazırlık eğitiminde tekrara düşüleceği ile ilgili görüş belirtmiştir. Bu konu ile ilgili katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

Öğretmenlik eğitimi sürecindeki akademi sürecinden bahsedilmiştir. Öncelikle, öğretmenlik için lisans eğitimi ve KPSS başarısı sonrasında tekrar akademik çerçevede bir eğitim verilmesi tartışılmalıdır. Bu sistemin verimliliğiyle ilgili çeşitli endişeler mevcuttur. Benim de düşüncem, eğitim tekrarına düşüleceğidir (Ö4).

Hazırlık eğitiminin hangi derslerden, konulardan vs ile ilgili olduğu belirtilmemiş ancak lisans düzeyinde görülen derslerin devamı niteliğindeyse, hazırlık eğitimi değil de yüksek lisanslı öğretmen adaylarına zorunlu tutulabilir (Ö5).

Olumsuz olarak ise zaten lisans eğitimini tamamlamış öğretmenlerin dört dönem daha devam edecek hazırlığı yıpratıcı olacaktır. Ders içerikleri lisansta alınan dersler ile paralellik gösterir ise öğretmenlerde zaten bunları biliyoruz tutumu hâkim olacağı için odaklanma problemleri yaratacağını düşünüyorum (Ö8).

Hazırlık Eğitimi kategorisinde ulaşılan son kod ise “Uygulamalı Eğitim” kodudur. Katılımcıların %20’si öğretmen adaylarına uygulanacak hazırlık eğitiminde teorik derslerden ziyade uygulamalı eğitimlere yer verilmesi ile ilgili görüş belirtmiştir. Bu konu ile ilgili katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

Öğretmen adaylarının öğretim becerilerini sadece teorik eğitimle değil, daha fazla pratik deneyimle kazanmaları önemlidir (Ö3).

Uzun ve yorucu bir süreç olacaktır diye düşünüyorum. Yalnızca uygulama eğitimi ile sınırlı tutulabilir (Ö9).

Katılımcıların görüşlerinden yola çıkarak oluşturulan Hazırlık Eğitiminde Başarı kategorinde ulaşılan kod “Değerlendirme” kodudur. Katılımcıların %90’ öğretmen adaylarının hazırlık eğitimindeki değerlendirilme yöntemleri ile ilgili görüş belirtmiştir. Bu konu ile ilgili katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

Madde incelendiğinde, öğretmen adaylarının teorik dersleri geçtikten sonra üç kere değerlendirmeye tabi tutulacakları, değerlendirmenin ise uygulamadan sorumlu eğitim personeli, uygulamanın yapıldığı eğitim kurumunun müdürü ve uygulama öğretmeni tarafından yapılacağı belirtilmiştir. Bu uygulamanın ülkenin her yerinde eşit şartlarda olacağını düşünmüyorum (Ö1).

Akademide verilen eğitimin değerlendirmesi hususunda ise yine aynı hislere sahibim. Eğitim personeli, ilgili öğretmen ve okul müdürünün değerlendirmesine yani bir yerde insafına bırakılmaktadır. Bu durumda yine öznel değerlendirmelerin ölçme ve değerlendirmeye zarar vereceği kanaatindeyim (Ö2).

Akademik değerlendirmede kişisel değerlendirme metotları devre dışı bırakılmalıdır(Ö3). Bu maddede, akademi eğitiminde başarı koşulları ortaya konmuştur. Maddede, dersleri geçme kriterleri, gerekli sınav puanları, değerlendirme çerçevesi detaylı olarak anlatılmıştır. Bu şekilde detaylandırma maddenin olumlu bir özelliğidir, böylece belirsizlikler giderilmiş olur. Ayrıca, uygulama değerlendirmesinin farklı kişiler tarafından çok yönlü olarak yapılacak olması da hem tarafsızlık hem de geçerlilik açısından önemlidir (Ö4).

Hazırlık eğitimindeki uygulama eğitiminin üç kez değerlendirilecek olması mümkün ancak uygulama okulundaki müdüründe puana dâhil olmasını doğru bulmuyorum. Çünkü okul müdürleri öğretmen adayı ile aynı branştan olmayabilir. Bu da değerlendirmenin objektifliğini bozabilir. Uygulama öğretmeni ve akademideki öğretmenin değerlendirme yapmasını daha doğru buluyorum(Ö5).

Olumsuz bir yönü ise uygulamaya giden adaylara öğretmen ve sorumlu eğitim personeli öğrenciyi gözlemleyip not veriyor eğitim kurumu müdürü de not verecek deniyor peki müdür gerçekten öğrenciyi dinlemeye ya da izlemeye kaç kere gidecek? Sadece uygulama öğretmeni ile sorumlu eğitim personelinin notu yeterli olabilir (Ö7).

Hazırlık eğitimindeki başarı hem teoriye dayalı sınav hem de uygulamalı dersin sonucuna göre belirlenmektedir. Uygulamalı dersin başarıya olan katkı yüzdesi %60 olarak belirlenmiştir ve teoriden daha baskındır. Her öğretmen adayının uygulamalı ders notunu belirleyecek olan kişilerin farklı olması bir diğer olumsuzluktur. Uygulamalı ders notunun belirlenmesinde ortak bir değerlendirme formunun olması olumlu bir durum olmasına rağmen forma göre puan verecek kişilerin öğretmenden öğretmene farklılık göstermesi puansal açıdan adaletsizliğe yol açabileceğini düşünüyorum (Ö8).

Katılımcıların görüşlerinden yola çıkarak oluşturulan Akademiden Ayrılma kategorisinde ulaşılan ilk kod “Haksızlık” kodudur. Katılımcıların %20’si öğretmen adaylarının akademiden ilişkilerinin kesilmesi durumunu haksızlık olarak nitelendirmişlerdir. Bu konu ile ilgili katılımcıların görüşleri şu şekildedir.

Mevcut bilgi birikimiyle akademide de başarılı olması kuvvetle muhtemel olan adayların göreve başlamalarını en az 2 yıl daha ertelemek veya ilişkisini kesmek, maddi kayıptan ziyade kişileri psikolojik olarak olumsuz yönde etkileyecektir bu da istenmeyen durumlara yol açabilir (Ö1).

Akademi ile ilişin kesilmesi sonrasında ğretmen adayı tekrar akademiye başvurabilir mi? Dört yıl boyunca eēitim fakültesinde eēitim almış, başarı ile tamamlamış ve diploma almaya hak kazanmış ğretmen adaylarına haksızlık edildiēini düşünüyorum (2).

Akademiden ayrılma kategorisinde ulaşılan diēer kod ise ‘‘Makul gerekçeler’’ kodudur. Katılımcıların %40’ı ğretmen adaylarının akademiden ilişiklerinin kesilmesi durumunun geçerli kriterlere baēlandığı konusunda görüş belirtmiştir. Bu konu ile ilgili katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

Öğretmenlik yapmaya uygun olmayanların, akademi derslerinde başarısız olanların ve disiplin cezası alanların ilişinin kesileceēi belirtilmiş. erevenin net olarak ortaya konması, ilişik kesme için makul gerekçelerin söz konusu olması ilgili maddenin olumlu yönleri arasındadır. Maddenin bu şekilde düzenlenmiş olması, olası belirsizlikleri ve kötü niyetli eylemleri (görevi kötüye kullanma, ērencinin makul bir sebep olmadan ilişinin kesilmesi gibi) baştan önlemektedir (4).

Akademi ile ilişin kesilmesinde disiplin cezası ve başarısızlık ön plandadır. Bu şartları olumlu görüyorum (6).

Disiplin soruştırmaları sonucuna göre akademi ile ilişin kesilmesi bence de doēru çünkü akademiden çıkarma disiplin suçunu içeren hal ve durumlar öğretmenlik mesleēi ile baēdařmayacak nitelikte maddeler içermektedir (8).

Akademiden ayrılma kategorisinde ulaşılan başka bir kod ise ‘‘Esnetilebilir’’ kodudur. Katılımcıların %20’si ğretmen adaylarının akademiden ilişiklerinin kesilmesi durumunda esneklik saēlanabileceēi hakkında görüş belirtmiştir. Bu konu ile ilgili katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

Ben ğretmen adayına verilecek hazırlık eēitimini doēru bulmuyorum ancak bu maddeyi kendi içerisinde deēerlendirecek olursam da, hazırlık eēitiminde başarısız olması ibaresi biraz daha esnetilebilir. Öğretmen adayına ek süre verilebilir (5).

Sonradan istenen şartları kaybedenlerin elbette ki iliřiēi kesilebilir (somut veriler varsa), disiplin suçu işleyen, yüz kıztartıcı suçlar da buna dâhil edilebilir tam olarak tanımlamak kaydıyla(disiplin suçu çok kapsayıcı bir ifade kanun metninde de detaylandırılmış fakat daha ayrıntılı olmalı) eēitim sürecinde başarısız olanlar için ise ilişik kesme yerine alternatif bir yöntem geliştirilebilir (9).

Akademiden ayrılma kategorisinde ulaşılan son kod ise ‘‘Suiistimale açık’’ kodudur. Katılımcıların %20’si ğretmen adaylarının akademiden ilişiklerinin kesilmesi durumunun öznel deēerlendirmelere sebep olabileceēi konusunda görüş belirtmiştir. Bu konu ile ilgili katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

Disiplin soruşturması ifadesi suiistimale açık bir ifade olarak göze çarpmaktadır. “Hazırlık eğitimi sırasında bu şartları kaybedenlerin akademi ile ilişkisi kesilecektir.” Maddesi öznel değerlendirmelere açık bir ifade olarak görülmektedir (Ö3). İlişğin kesilmesi için birçok sebep belirtilmektedir. Bu, akademi idarecilerine ciddi anlamda güç sağlamak ve öğretmen adaylarının gücünü zayıflatmaktadır (Ö10).

Katılımcıların görüşlerinden yola çıkarak oluşturulan Mali haklar kategorisinde ulaşılan ilk kod “Yetersiz” kodudur. Katılımcıların %60’ı öğretmen adaylarının Milli Eğitim Akademisi’nde eğitim aldıkları süre boyunca alacakları maaşın öğretmen adayları için yeterli olmayacağı konusunda görüş belirtmiştir. Bu konu ile ilgili katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

Ülkenin mevcut ekonomik durumunda açlık sınırının 20,000 ₺, yoksulluk sınırının 70,000 ₺’na dayandığı düşünüldüğünde, kişileri öğretmenliğe başlatmak yerine akademiye alıp, aylık 23,310 ₺ gibi bir ücret vermek, hayatlarının en verimli dönemlerinde olan genç öğretmen adaylarını yoksulluğa mahkûm etmek anlamına gelecektir (Ö1).

Bahsi geçen maaş ödemesinin(23 bin TL) 1 Eylül 2025 tarihinden itibaren yapılması planlanmaktadır. Ancak söz konusu maaş miktarının büyük bir şehirde yaşamaya taşradaki küçük bir şehirde bile yaşamaya yetmeyeceği aşikârdır (Ö2).

Bu maddedeki birinci içerikte yer alan öğretmen adaylarının maaş durumunu yeterli bulmuyorum (Ö5).

Hazırlık sürecinde öğretmenlere ödenen ödemeyi yetersiz buluyorum. Yukarıda da bahsettiğim akademinin neden oluşturulduğu noktasındaki ekonomik nedeni doğrular niteliktedir bu miktar. Önerim bu miktarın en az 30.000 olması yönündedir (Ö6).

Öğretmen adaylarına verilecek olan ödeme bence yeterli değildir daha yüksek tutulabilirdi. Çünkü öğretmenler lisansta ve ölçme sınavında başarılı olmuş belli bir yaşa gelmiş kişilerden oluşacak. Öğretmenlerin maddi anlamda yetersizlik hissetmesi sosyal hayatı ve uygulamadaki verimliliği de etkileyebilir (Ö8).

Askerlik ve sigorta bakımından olumlu uygulamalara gidilmiştir. Maaş düşüktür. Maaş yükseltilmelidir (Ö10).

Mali haklar kategorisinde ulaşılan diğer son kod ise “Olumlu” kodudur. Katılımcıların %20’si öğretmen adaylarının Milli Eğitim Akademisi’nde eğitim aldıkları süre boyunca alacakları maaşın öğretmen adayları için olumlu bir durum olduğu yönünde görüş belirtmiştir. Bu konu ile ilgili katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

Süreç boyunca maaş almak maddi olarak rahatlatıcı bir unsur olarak göze çarpmaktadır (Ö3).

Bu maddede, öğretmen adaylarının akademi eğitimi süresince alacakları ücret düzenlenmiştir. Baktığımızda, ücretin ortalama öğretmen maaşının yaklaşık yarısı kadar

olduğunu görmekteyiz. Öğretmen adaylarına, lisans eğitimleri sonrasında zorunlu tutulan akademi eğitimi süresince ücret verilecek olması güzel bir uygulamadır (Ö4).

Katılımcıların görüşlerinden yola çıkarak oluşturulan Sözleşmeli Öğretmenlik kategorisinde ulaşılan ilk kod “Mantıklı değil” kodudur. Katılımcıların %40’ı Milli Eğitim Akademisi’ni başarı ile tamamlamış öğretmenlerin sözleşmeli olarak atanması durumu ile ilgili olumsuz görüş belirtmiştir. Bu konu ile ilgili katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

Lisansta öğretmenlik eğitimini almış, KPSS’den başarıyla geçmiş, üzerine akademide de eğitim almış olan adayları artık kadroya almak yerine üç yıl daha sözleşmeli olarak istihdam etmenin herhangi bir mantıklı tarafı olduğunu düşünmüyorum (Ö1).

Kadrolu-sözleşmeli ayrımı her ne kadar sadece öğretmenliğe ait bir uygulama olmasa da, bu ayrımın tamamen ortadan kaldırılması gerektiği noktasındaki düşüncemi burada bir kere daha tekrarlamak istiyorum (Ö4).

Ben hazırlık eğitiminden sonra sözleşmeli öğretmen ataması durumu olmamalı diye düşünüyorum. Zaten iki sene bana göre zaman kaybediyor ve gerekli eğitimlerden geçmesine rağmen normal kadrolu öğretmen olarak atama gerçekleştirilmeli diye düşünüyorum (Ö5).

Bana göre olumlu bir yönü yoktur. Olumsuz yanı ise bu süreçlerden başarıyla geçip atamaya hak kazanan bir öğretmenin neden hala sözleşmeli sayıldığıdır (Ö6).

Katılımcıların görüşlerinden yola çıkarak oluşturulan Sözleşmeli Öğretmenlik kategorisinde ulaşılan son kod “ İş güvencesi” kodudur. Katılımcıların %20’si Sözleşmeli Öğretmenlik uygulamasının öğretmenlerin mesleki olarak güvencesiz çalışmaları konusunda görüş belirtmiştir. Bu konu ile ilgili katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

Sözleşmeli öğretmenler, kadrolu öğretmenlere göre daha düşük motivasyon ve aidiyet duygusu taşıyabilirler. Kadrolu öğretmenlerin, uzun vadeli iş güvencesi ve istikrarlı bir kariyer yolu olduğu için daha bağlı ve motive olmaları muhtemeldir (Ö3).

4 yıl lisans 2 yıl da akademide eğitim görüyorsun 6 yılın sonunda hala güvenceli bir memuriyetin olmuyor sözleşmeli olarak görev yapıyorsun akademiden sonra kadroya atanabilirdi (Ö7).

Katılımcıların görüşlerinden yola çıkarak oluşturulan Yer Değişikliği kategorisinde ulaşılan ile kod “Puan üstünlüğü” kodudur. Katılımcıların %30’u öğretmenlerin yer değişikliği sırasında hizmet puanlarına göre atamalarının yapılması durumu hakkında görüş belirtmiştir. Bu konu ile ilgili katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

Yer değişikliklerinin hizmet puanı üstünlüğüne göre yapıyor olmasını olumlu buluyorum. Bunun yanında öğretmenlerin mazerete bağlı (örn. aile bütünlüğünün sağlanması) yer değiştirme isteklerinin karşılanması da olumlu bir yaklaşımdır (Ö1).

Yer değişikliğinde hizmet puanına göre üstünlük verilmesini olumlu olarak değerlendiriyorum. Öğretmenlerin sağlık ve can güvenliği mazeretlerine bağlı takvime bağlı kalmaksızın yer değiştirme haklarının olması da oldukça olumludur (Ö6).

Puana göre yer değişikliği yapılması ile adam kayırmacılığın önüne geçilmiş ve liyakat sağlanmış olur (Ö7).

Katılımcıların görüşlerinden yola çıkarak oluşturulan Yer Değişikliği kategorisinde ulaşılan diğer kod ise “Resen atama” kodudur. Katılımcıların %30’u öğretmenlerin yer değişikliği durumunda resen atamaların yapılabileceği durumu ile ilgili görüş belirtmiştir. Bu konu ile ilgili katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

Yer değişikliği sürecinde gönüllülük esasına dayalı bir sistem oluşturulabilir.

Öğretmenlerin tercih ettikleri bölgelerde görev yapmaları teşvik edilmelidir (Ö3).

Norm kadro fazlası öğretmenler önceden verilen ek bir yıllık sürenin sonunda resen başka bir kuruma atanırdı fakat maddede bir yıl ifadesi ayrıca belirtilmemiş olması olumsuz bir durum (Ö8).

Resen atama usulünün değiştirilmesi gerekmektedir (Ö10).

Katılımcıların görüşlerinden yola çıkarak oluşturulan Yer Değişikliği kategorisinde ulaşılan son ise “Esneklik olabilir” kodudur. Katılımcıların %10’u öğretmenlerin yer değiştirme işlemlerinde duruma göre esnekliklerin olabileceği konusunda görüş belirtmiştir. Bu konu ile ilgili bir katılımcının görüşleri şu şekildedir. *“Bazı okullarda öğretmen ihtiyaçlarının tam olarak karşılanamaması gibi sorunlara neden olabilir. Bu nedenle, 18. maddenin uygulanmasında esneklik ve öğretmen ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması, eğitim kalitesinin ve öğretmen memnuniyetinin artırılması açısından önemlidir (Ö4).”*

3.3.Yeni Öğretmenlik Meslek Kanunu’nun Mesleki Gelişim, Kariyer ve Yönetici Görevlendirme Hükümlerine İlişkin Görüşler

Lisansüstü eğitim öğrencilerinin görüşlerine göre Yeni ÖMK’nın Mesleki Gelişim, Kariyer ve Yönetici Görevlendirme hükümlerine ilişkin oluşturulan tema, kategori ve kodlar Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Mesleki Gelişim ve Kariyer Hükümlerine İlişkin Görüşler

Alt Tema	Kategori	Kod	Katılımcı	n	Yüzde
Meslek ..		Mesleki açıdan olumlu	Ö1,Ö3, Ö4,Ö7,Ö8,Ö10	6	%60
		Mesleki gelişim planı	Ö2,Ö5,Ö6	3	%30

Mesleki Gelişim Toplam	Hedeflenen amaca ulaşmayabilir	Ö9	1	%10
		10	10	%100
Kariyer Basamakları	Akademide Eğitim	Ö1	1	%10
	Motivasyon	Ö3	1	%10
	Hizmet yılı	Ö2,Ö4	2	%20
	Unvan	Ö5,Ö6	2	%20
	Lisansüstü eğitim	Ö7,Ö8,Ö10	3	%30
Toplam		8	8	%80

Tablo 4’de Lisansüstü eğitim öğrencilerinin Yeni ÖMK’nın Mesleki Gelişim, Kariyer ve Yönetici Görevlendirme hükümlerine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Görüşler incelendiğinde; Mesleki gelişim ve Kariyer basamakları olarak 2 kategori ortaya çıkmıştır. Mesleki gelişim kategorisinde 3 kod yer almıştır bunlar; Mesleki açıdan olumlu (n=6), Mesleki gelişim planı (n=3), Hedeflenen amaca ulaşmayabilir (n=1) kodlarıdır. Kariyer basamakları kategorisinde ise 6 kod yer almıştır bunlar; Akademide Eğitim (n=1), Motivasyon (n=2), Hizmet yılı (n=2), Unvan (n=2), Lisansüstü eğitim (n=2) kodlarıdır.

Katılımcıların görüşlerinden yola çıkarak oluşturulan Mesleki Gelişim kategorisinde ulaşılan ilk kod “Mesleki açıdan olumlu bir yaklaşım” kodudur. Katılımcıların %60’ı kanunda mesleki gelişim ile ilgili belirtilen hükümler için olumlu görüş belirtmiştir. Bu konu ile ilgili bir katılımcı “*Öğretmen ve yöneticilere mesleki gelişim açısından kapı açılmasının olumlu bir yaklaşım olduğunu düşünüyorum (Ö1)*” şeklinde görüş belirtirken farklı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

- Mesleki gelişim fırsatları, öğretmenlerin işlerine olan ilgi ve motivasyonlarını artırabilir.
- Eğitimcilerin kendilerini geliştirmeleri, profesyonel olarak daha tatmin edici ve yenilikçi bir kariyer yapmalarına olanak tanır (Ö3).
- Bilim ve teknolojinin hızla gelişmesi ile bilgilerde değişiyor dönüşüyor.
- Öğretmenlerimizin de kendi bilgi ve birikimlerini artırması açısından mesleki eğitimlerin verilmesi güzel bir uygulama olmuş (Ö7).
- Olumlu düşünüyorum, öğretmenlerin niteliksel gelişimi desteklenmektedir (Ö10).
- Mesleki gelişim uygulamalarının ve çerçevesinin özel bir kanun maddesi olarak düzenlenmiş olması önemlidir (Ö4).

Mesleki Gelişim kategorisinde ulaşılan diğer kod ise “Mesleki gelişim planı” kodudur. Katılımcıların %30’u kanunda belirtilen Mesleki gelişim planı ile ilgili görüş bildirmiştir. Bu konu ile ilgili görüşler şu şekildedir:

- Öğretmen ve yöneticilerin bakanlıkça belirlenen beşer yıllık dönemleri içeren bireysel mesleki gelişim planlarına sahip olması oldukça olumludur. Ne kadar atama öncesi verilen süreç uzatan eğitimlere karşı olsam da öğretmenlerin meslek hayatlarında sürekli mesleki gelişimleri için verilen eğitimleri mantıklı buluyorum (Ö6).

Öğretmenlerin mesleki gelişimi açısından mahalli ya da merkezi faaliyetlerin gerçekleştirilmesi, güncelin takip edilerek ihtiyaca göre öğretmenlere eğitim verilmesinin ayrıca beşer yıllık dönemde eğitimlerin planlanması ve bu eğitimlerin uygulanmasının değerlendirilmesini olumlu bulmaktayım (Ö5).

Mesleki Gelişim kategorisinde ulaşılan diğer kod ise “Hedeflenen amaca ulaşmayabilir” kodudur. Bu konu ile ilgili bir katılımcı görüşlerini şu şekilde açıklamıştır. *“Mesleki gelişim için verilen seminerler ve eğitimlerin hedeflenen amaca ulaşmadığına ve ulaşmayacağına yönelik bir inanca sahibim. Birincisi, mesleki gelişim içsel motivasyon gerektiren bir süreç, eğer öğretmen bu motivasyona sahipse kendisi ilgi duyduğu konuyu arayıp buluyor. İkincisi, ilk belirttiğim motivasyona sahip olmayanların herhangi bir nedenle mecbur oldukları için katıldıkları veya katılacakları eğitimlerin sonucunun denetlenebilecek bir nihai çıktı içermemesidir (Ö9).”*

Katılımcıların görüşlerinden yola çıkarak oluşturulan Kariyer Basamakları kategorisinde ulaşılan ilk kod “Akademide eğitim ” kodudur. Katılımcıların %10’ u Kariyer basamaklarında ilerleme durumunda Milli Eğitim Akademisi’nde verilecek eğitim ile ilgili görüş belirtmiştir. Bu konu ile ilgili bir katılımcının görüşleri şu şekildedir: *“ Uzman öğretmenlik veya başöğretmenlik unvanı için akademide eğitim alınmasının gerekli olduğunu düşünmüyorum (Ö1).”*

Kariyer basamakları kategorisinde diğer kod ise “Hizmet yılı ” kodudur. Katılımcıların %20’si kariyer basamakları için çalışılan hizmet süresinin ölçüt kabul edilmesi ile ilgili görüş belirtmiştir. Bir katılımcının görüşleri şu şekildedir:

Aynı öğretmenler odasında yapılan iş, görev ve sorumluluklar değişmediği halde unvanların değişmesine ihtiyaç yoktur. Görevde on yılını dolduran öğretmenlere kıdemleri gereği ücret artırımını, uzman olarak on yılını dolduran yani yirmi yıl görev yapmış öğretmenlerin de ücretlerinde değişiklik yapılabilir (Ö2).

Uzun süre görev yapmış olmak tek başına bir kalite göstergesi olamaz. Bunun yerine, öğretmenlerin aldıkları eğitimler, ortaya koydukları projeler ve gerçekleştirdikleri başarılı etkinlikler, çeşitli yarışmalarda elde ettikleri başarılar gibi daha doğrudan nitelik göstergesi olan kriterlerin dikkate alınması daha uygun olurdu (Ö4).

Katılımcıların görüşlerinden yola çıkarak oluşturulan Kariyer Basamakları kategorisinde ulaşılan başka bir kod ise “ Motivasyon” kodudur. Katılımcıların %10’u kariyer basamaklarının öğretmenlerin motivasyonlarını olumlu yönde etkileyeceği konusunda görüş belirtmiştir. Bu konu ile ilgili katılımcıların görüşleri şu şekildedir. *“Öğretmenlere kariyer basamaklarında ilerleme imkânı sunulması, onları daha fazla motive edebilir (Ö3).”*

Katılımcıların görüşlerinden yola çıkarak oluşturulan Kariyer Basamakları kategorisinde ulaşılan başka bir kod ise “Unvan” kodudur. Katılımcıların %20’si Kariyer basamakları uygulamasında unvan değişikliği ile ilgili görüş belirtmiştir. Katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

Öğretmenlik mesleğindeki kariyer basamaklarını ben en baştan doğru bulmuyorum.
 Öğretmenler çalışma yılına göre kıdem alabilir, bir ölçüde maaş farkı olabilir ancak öğretmenlerin unvan bu noktada değiştirilmemeli. (Ö5).
 Öğretmenlikte uzman öğretmen ve başöğretmen, öğretmen olmak üzere üç kariyer basamağının olması bana göre hem olumlu hem olumsuzdur. Olumlu tarafı öğretmenleri gelişim teşvik etmesidir ve ödüllendirilmeleridir. Olumsuz tarafı ise öğretmenlerin arasında unvan farklılığı olmamalıdır. (Ö6)

Katılımcıların görüşlerinden yola çıkarak oluşturulan Kariyer Basamakları kategorisinde ulaşılan son kod ise “Lisansüstü eğitim” kodudur. Katılımcıların %30’u kariyer basamakları uygulamasında lisansüstü eğitim konusuna değinilmemesi konusunda görüş belirtmiştir. Bu konu ile ilgili katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

Yeni kanunda yüksek lisans ve doktora bitiren uzman öğretmen ya da başöğretmen olur ibaresi yok. Tekrardan olursa iyi olur. Sonuçta yüksek lisans ve doktora da öğretmenin hayat boyu öğrenme dediğimiz kavramı devam ediyor sürekli araştırıyor yeni şeyler öğreniyor (Ö7).
 Uzman ve başöğretmen unvanlarının sadece akademi tarafından verilen eğitim ile alınması olumsuz bir durum. Eğitimde gelişim için yüksek lisans ve doktora yapan öğretmenler göz ardı edilmiştir (Ö8).
 Yüksek lisans ve doktora bitiren kişilere bu unvanların verilmesinin engellenmesi yanlıştır (Ö10).

3.4. Yeni Öğretmenlik Meslek Kanunu’nun Ödül ve Disiplin Hükümlerine İlişkin Görüşler

Lisansüstü eğitim öğrencilerinin görüşlerine göre Yeni ÖMK’nın Ödül ve Disiplin hükümlerine ilişkin oluşturulan tema, kategori ve kodlar Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. Ödül ve Disiplin Hükümlerine İlişkin Görüşler

Alt tema	Kategori	Kod	Katılımcı	n	Yüzde
Ödül, Disiplin, Öğretmenliği	Ödül	Güdüleyici	Ö1, Ö2,Ö3, Ö6, Ö7.Ö8	6	%60
		Meslek itibarı	Ö4	1	%10
		Liyakat	Ö5	1	%10
	Toplam		8	8	%80
		Şeffaflık	Ö2,Ö3,Ö10	3	%30

Disiplin	Caydırıcı	Ö4,Ö5,Ö6	3	%30
	Yerinde karar	Ö7,Ö8	2	%20
Toplam		8	8	%80
Görevin Sona Ermesi	Akla yatkın	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10	10	%100
Toplam		10	10	%100

Tablo 5’de Lisansüstü eğitim öğrencilerinin Yeni ÖMK’nın Ödül ve Disiplin hükümlerine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Görüşler incelendiğinde; Ödül, Disiplin ve Görevin Sona Ermesi olarak 3 kategori oluşturulmuştur. Ödül kategorisinde 3 kod yer almıştır bunlar; Güdüleyici (n=6), Meslek itibarı (n=1), Liyakat (n=1) kodlarıdır. Disiplin kategorisinde 3 kod yer almıştır bunlar; Şeffaflık (n=3), Caydırıcı (n=3), Yerinde karar (n=2) kodlarıdır. Görevin Sonra Ermesi kategorisinde Akla Yatkın (n=10) kodu yer almış ve tüm katılımcılar tarafından desteklenmiştir.

Katılımcıların görüşlerinden yola çıkarak oluşturulan Ödül kategorisinde ilk kod “Güdüleyici” kodudur. Katılımcıların %60’ı kanunda belirtiler ödüllendirme hükümleriyle ilgili olumlu görüş belirtmiştir. Bu konu ile ilgili bir katılımcı “*Başarı belgelerinin verilmesi, mesleki açıdan güdüleyici olacaktır (Ö1)*” derken başka bir katılımcı görüşlerini “*İyi ve örnek davranışlar takdir ve taltif edilmelidir (Ö2)*.” şeklinde açıklamıştır. Bu konu ile ilgili diğer katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

Öğretmenler ve öğrenciler için başarıyı ödüllendirmek, motivasyonlarını artırabilir (Ö3).

Öğretmenlere başarı belgesi ve ödül verilmesini olumlu olarak değerlendiriyorum (Ö6).

Başarı belgesi ve ödül verilmesi güzel bir uygulama olur. Öğretmeni motive ederek moralini yüksek tutmasına, yaptığı işi sevmesine ve mesleğe bağlılığını artırmaya yardımcı olur (Ö7).

Başarıların desteklemesi ve ödüllendirilmesi açısından olumlu bir durum (Ö8).

Katılımcıların görüşlerinden yola çıkarak oluşturulan Ödül kategorisinde yer alan diğer kod ise “Meslek itibarı” kodudur. Katılımcıların %10’u kanunda yer alan ödüllerinde hükümleri ile ilgili öğretmenlik mesleği için olumlu bir imaj oluşturacağı konusunda görüş belirtmiştir. Bu konu ile ilgili bir katılımcının görüşleri şu şekildedir: “*Öğretmenlerin ortaya koydukları hizmet kapsamında, bu maddede belirtildiği gibi onurlandırılması önemlidir ve meslek itibarını güçlendirmektedir (Ö4)*.”

Katılımcıların görüşlerinden yola çıkarak oluşturulan Ödül kategorisinde yer alan son kod ise “Liyakat” kodudur. Katılımcıların %10’u kanunda yer alan ödüllendirme hükümlerinin kurallara uygun şekilde yapılması ile ilgili görüş belirtmiştir. Bu konu ile ilgili bir katılımcının görüşleri şu şekildedir: “*Öğretmenlere başarı ve üstün başarı belgesi verilebileceği ancak verilme kriterlerinin şeffaf ve net olması gerektiğini düşünmekteyim. Liyakatli bir şekilde bu ödüllerin verilmesi gerektiğini düşünüyorum (Ö5)*.”

Katılımcıların görüşlerinden yola çıkarak oluşturulan Disiplin kategorisinde ulaşılan ile kod “Şeffaflık” kodudur. Katılımcıların %30’u kanunda belirtilen disiplin hükümlerinin açık ve net olacak bir şekilde belirtilmesi gerektiğiyle ilgili görüş belirtmiştir. Bu konu ile ilgili bir katılımcının görüşleri şu şekildedir: “*Disiplin hükümleri, net bir şekilde açıklanmalı ve eşitlikçi olmalıdır* (Ö3).” Diğer katılımcıların görüşleri ise şu şekildedir.

Öğretmenlik mesleğiyle bağdaşmayacak şekilde öğrencilere olumsuz örnek teşkil edecek söz, davranış, hâl ve hareketlerde bulunanlara, öğrencilerin ders başarılarının değerlendirilmesinde taraflı davranmak ifadesi ile anlatılmak istenen nedir? Öğretmenlerin okul dışında da kendi hayatları vardır. Elbette mesleğe yakışmayacak hal ve hareketler tasvip edilmeyebilir ancak bunun ölçütü ne olacaktır? Kişisel görüşler ve öznel yargılamalar bu davranışların değerlendirilmesi ve cezalandırılması hususunda yeterli midir? (Ö2)

“Çok muğlak ifadelerin varlığı dikkat çekmektedir. ‘...öğretmenlik mesleğiyle bağdaşmayacak şekilde öğrencilere olumsuz örnek teşkil edecek söz, davranış, hâl ve hareketlerde bulunanlara, öğrencilerin ders başarılarının değerlendirilmesinde taraflı davrananlara, eğitim öğretim sürecinde Bakanlıkça onaylanan öğretim programının belirlediği amaç ve hedeflere aykırı faaliyet ve uygulamalar yapanlara...’ ibaresi ile neredeyse her öğretmene ceza verilebilmektedir (Ö10).”

Katılımcıların görüşlerinden yola çıkarak oluşturulan Disiplin kategorisinde ulaşılan bir diğer kod ise “Caydırıcı” kodudur. Katılımcıların %30’u kanunda belirtilen disiplin hükümlerinin olumsuz durumlar için caydırıcı olacağı konusunda görüş belirtmiştir. Bu konu ile ilgili katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

Öğrencilere taraflı davranmama, menfaat karşılığı özel ders vermeme durumlarının da maddede belirtilmiş olması önemlidir. Öğretmenlerin, mesleklerinin getirdiği avantajla ek menfaatler elde etmesi çok olası bir durumdur, bu konuda ilgili madde caydırıcılık teşkil edebilir (Ö4).

Öğrencilere ve eğitim süreçlerine ilişkin ses veya görüntüleri ilgili mevzuatda belirlenmiş usuller dışında paylaşımlara kınama cezası verilmesini olumlu buluyorum. Çünkü sosyal medyada öğrencilerin fotoğrafları izin alınmadan paylaşılıp, reklam malzemesi olarak kullanılmasını doğru bulmuyorum (Ö5).

Disiplin hükümlerinden öğrencilerin ve eğitim sürecinin usuller dışında paylaşılması fıkrası bence olumludur çünkü son zamanlarda öğretmenlerin sosyal platformlar üzerinden eğitim süreçlerini paylaşmaları bu mesleğe zarar verebilir. Yine diğer disiplin hükümlerinin uygulanması şartlarını da olumlu buluyorum. (Ö6).

Katılımcıların görüşlerinden yola çıkarak oluşturulan Disiplin kategorisinde ulaşılan bir son kod ise “Yerinde karar” kodudur. Katılımcıların %20’si kanunda belirtilen disiplin hükümleri ile ilgili olumlu görüş bildirmiştir. Bu konu ile ilgili katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

Olumsuz bir durum bulunmamaktadır. 657 sayılı Devlet Memurları Kanununda maddeler detaylı bir şekilde açıklanmıştır. (Ö7).

Disiplin hükümleri ile ilgili verilen ifadeler yerindedir. Öğrenci ve eğitim sürecine ilişkin ses ve görüntü paylaşımının mevzuata aykırı olması bence de disiplin yaptırımını gerektiren bir durum. Aynı şekilde aylıktan kesme cezası gerektiren haller de yerindedir. (Ö8).

Katılımcıların görüşlerinden yola çıkarak oluşturulan son kategori Görevin sona ermesi kategorisidir. Bu kategoride ulaşılan kod “ Akla yatkın” kodudur. Katılımcıların %100’ü kanunda belirtilen öğretmenlik mesleğinin sona ermesi hükümleri ile ilgili ortak görüş belirtmiştir. Bu konu ile ilgili katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

Öğretmenliği sona erdirilmesi ile ilgili belirtilmiş olan gerekçeler oldukça geçerli ve akla yatkın görülmektedir. Herhangi bir olumsuz yönü olduğunu düşünmüyorum (Ö1).

Bahsi geçen suçlardan mahkûm olanların meslek ile ilişkisi kesilir ifadesi son derece yerinde ve haklıdır (Ö2).

Öğretmenliğin sona ermesi ile ilgili düzenlemeler, öğretmenlerin yerinde ve haklı kriterlere dayanmaktadır. Olumsuz bir noktası bulunmamaktadır (Ö3).

Öğretmenliği sona erdirebilecek sebepleri yerinde buluyorum. Öğretmen toplum aynası ve öğrenciye örnek teşkil etmesi açısından bu tür eylemlere girmemesi gerekir. Öğretmen geleceği şekillendiren bir sanatçıdır. Geleceği şekillendiren öğretmenlerin, topluma karşı sorumlu olduğunu düşünüyorum (Ö5).

Öğretmenliği sona erdiren durumlardan uyuşturucu ile ilgili şartları oldukça gerekli ve olumlu buluyorum çünkü son zamanlarda uyuşturucu kullanımı artmıştır ve normalleşme yoluna girmesi de çok tehlikelidir (Ö7).

Madde içerisinde öğretmenlik mesleği ile bağdaşmayacak hal ve durumları içeren ifadeler mevcuttur, bu haller de mesleğin sona ermesi bence de uygundur (Ö8).

3.5. Yeni Öğretmenlik Meslek Kanunu’nun Eğitim Çalışanlarının Şiddetten Korunması Maddesine İlişkin Görüşler

Lisansüstü eğitim öğrencilerinin Yeni ÖMK’nın Eğitim Çalışanlarının Şiddetten Korunması Maddesine ilişkin görüşlerinden yola çıkarak oluşturulan tema ve kodlar Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Eğitimde Şiddet Maddesine İlişkin Görüşler

Tema	Kod	Katılımcı	n	Yüzde
Eğitimde Şiddet	Caydırıcı	Ö1, Ö2,Ö4,Ö10	4	%40
	Kısmen rahatlatıcı	Ö3	1	%10
	Yetersiz	Ö5,Ö6,Ö9	3	%30

Olumlu	Ö7,Ö8	2	%20
--------	-------	---	-----

Tablo 6’da Lisansüstü eğitim öğrencilerinin Yeni ÖMK’nın Eğitim Çalışanlarının Şiddetten Korunması Maddesine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Görüşler incelendiğinde; Caydırıcı (n=4), Kısmen rahatlatıcı (n=1), Yetersiz (n=3), Olumlu (n=2) şeklinde cevap verdikleri görülmektedir. Toplan 4 koda ulaşılmıştır. Katılımcıların daha çok eğitimde şiddet konusu ile ilgili görüş belirttikleri için kodlar “Eğitimde Şiddet” teması altında verilmiştir.

Katılımcıların görüşlerinden yola çıkarak oluşturulan ilk kod “Caydırıcı” kodudur. Katılımcıların %40’ı Yeni ÖMK’da belirtilen eğitim çalışanlarının şiddetten korunmasına yönelik maddenin şiddet yanlıları için engelleyici olacağını ifade etmiştir. Bu konu ile ilgili katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

Cezaların yarı oranda arttırılacak olması ve hapis cezalarında erteleme yapılmayacak olması, şiddetin önlenmesi konusunda caydırıcı niteliktedir (Ö1).

Eğitim çalışanlarının şiddetten korunması hususunda alınacak her türlü tedbir, çıkarılan yasalar ve caydırıcı olması beklenen cezalar bizleri bir nebze olsun güvende hissettirecektir (Ö2).

Bu konuda hem caydırıcılığı arttırmak hem toplum vicdanını rahatlatmak hem de öğretmenlerin mesleki itibarını korumak anlamında bu değişiklik çok kıymetlidir. Maddede, ceza artırımı yanında, hükmedilen cezanın geri bırakılamayacağı da belirtilmiştir. Bu da caydırıcılığı güçlendirmekte ve suçun tekrarını önleyici bir rol oynamaktadır (Ö4).

Öğretmenlere karşı ortaya konan şiddet vb. fiillere yönelik nispi caydırıcılık sağlanabilir.

Cezaların 1 misli arttırılmasını destekliyorum (Ö10).

Katılımcıların görüşlerinden yola çıkarak oluşturulan diğer kod ise “Kısmen rahatlatıcı” kodudur. Katılımcıların %10’nu Yeni ÖMK’da belirtilen eğitim çalışanlarının şiddetten korunmasına yönelik maddenin tam olarak ihtiyacı karşılamadığı ancak kısmen de olsa umut verici olduğunu belirtmiştir. Bu konuda bir katılımcının görüşleri şu şekildedir: *“Uzun zamandır talep edilen şiddet yasası beklentilerine bir nebze karşılık olması hedeflenen bu madde ile eğitimciler kısmen rahatlayacaktır. Sadece bir madde ile sınırlandırılmayacak kadar önem arz eden konu için en azından bir farkındalık olması mutlu edicidir (Ö3).”*

Katılımcıların görüşlerinden yola çıkarak oluşturulan başka bir kod ise “Yetersiz” kodudur. Katılımcıların %30’u Yeni ÖMK’da belirtilen eğitim çalışanlarının şiddetten korunmasına yönelik maddenin ihtiyaçları karşılama noktasında yeterli olmadığı geliştirilmesi gerektiği ile ilgili görüş belirtmiştir. Bu konu ile ilgili katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

Cezanın yarı yarıya arttırılması seçeneğini yüzde yüz olarak arttırılması şeklinde görmek isterdim. Bu konu ile ilgili olarak şunu da belirtmek isterim ki, toplumda var olan şiddeti yaptırımlarla düzeltemeyiz (Ö5).

Son zamanlarda artan eğitim kurumlarında öğretmenlere ve yöneticilere yönelik şiddet dikkat çekmektedir. Bu anlamda eğitimciler yönelik işlenen suçlarda cezaların yarı oranda artırılması olumludur. Olumsuz tarafı ise bu maddeden çoğu insanın haberdar olmaması ve olsa bile caydırıcı olmamasıdır (Ö6).

Bu madde daha net ve detaylı yapılandırılmalıdır. Mevcut şekli yetersizdir (Ö9).

Katılımcıların görüşlerinden yola çıkarak oluşturulan son kod ise “Olumlu” kodudur. Katılımcıların %20 Yeni ÖMK’da belirtilen eğitim çalışanlarının şiddetten korunmasına yönelik maddenin farkındalık yaratabileceği ve eğitim çalışanları için olumlu bir konu olduğuna dair görüş belirtmiştir. Bu konu ile ilgili katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

Artan şiddet olaylarını düşünürsek bu maddenin ayrı başlık olarak eklenmesi ve özellikle cezanın ertelenmemesi güzel bir uygulama olmuş (Ö7).

Resmi ve özel eğitim kurumları çalışanlarının bütüncül ve detaylı bir şekilde ele alınmış olması olumlu bir durum (Ö8).

3. Sonuç ve Tartışma

Yapılan mevcut çalışma 2024 yılında yayımlanan Yeni Öğretmenlik Meslek Kanunu’nun Eğitim Yönetimi bölümünde lisansüstü öğrenim gören ve çoğu milli eğitim sisteminde öğretmen ve yönetici olan öğrenciler üzerindeki etkileri incelemeyi amaçlamıştır. Öğretmenler ve kamuoyunda uzun bir süredir tartışılan Meslek Kanunu ile ilgili ilk çalışma 2022 yılında yapılmış ancak beklentileri karşılamadığı kısa sürede anlaşılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı’nın yaptığı çalışmalar sonucunda Milli Eğitim Akademisi’nin de kurulmasını sağlayan Yeni Öğretmenlik Meslek Kanunu yayımlanmıştır.

Araştırmada Lisansüstü öğrenim gören öğrencilere Yeni Öğretmenlik Meslek Kanunun hükümlerine ilişkin sorular yöneltilmiştir. Katılımcılar, her hükmü kendi içinde değerlendirmiştir. Verilen yanıtlar ışığında Öğretmenlik Meslek Kanunu’nun ilk hali (2022) ile son yayımlanan Yeni Öğretmenlik Meslek Kanunu’nun (2024) birbiri ile karşılaştırıldığı ve Yeni ÖMK’nın daha kapsamlı olması hususunda olumlu görüş belirttikleri görülmektedir. Ancak Yeni ÖMK’nın da içeriğinin yeterli olmadığı ve eksikliklerin bulunduğu ifade edilmiştir. Yeni düzenlemenin eğitim camiasının eksikliklerine ve isteklerine tam olarak cevap vermediği sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazına bakıldığında benzer sonuçlar olduğu düşünülen Karataş (2024), Yılan ve Yılan (2024), Altunkaynak (2023) tarafından yapılan

araştırmalarda Yeni ÖMK'nın beklentileri karşılamayacağı ve yeni tartışmalara ortam hazırlayacağını sonucuna ulaşmıştır.

Yeni ÖMK'nın Hak, Ödev ve Sorumluluk hükümleri ile ilgili haklar konusunda detaylı açıklamaların olmadığı ancak öğretmenlerin sorumlulukları konusunda detaylı açıklamalara yer verildiği sonucuna ulaşmıştır. Bu durum kanunun eksikliklerinden biri olarak değerlendirilmektedir. Öğretmenlerin özlük haklarına ilişkin detaylı düzenlemelerin kanunda açıkça ifade edilmesi kanuna karşı bakışı olumlu yönde etkileyecektir. Akın ve Çolak (2024) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin hak ve sorumluluklarını da düzenleyecek bir kanuna ihtiyaç duyulduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu husus Yılan ve Yılan (2024) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile de örtüşmektedir. Özlük haklarının yasa tarafından güvence altına alınması eğitim sistemine olumlu katkı sunmaktadır (Schleicher, 2025)

Öğretmenlerin Nitelikleri, Seçimi, Hazırlık Eğitimi, Öğretmenliğe Atama ve Yer Değiştirme hükümleri konusunda katılımcıların en çok üstünde durdukları bölüm öğretmen adaylarının, Milli Eğitim Akademisi'nde alacakları hazırlık eğitimi hususudur. Hazırlık eğitiminin zaman ve enerji kaybı yaratacağı aynı zamanda Eğitim fakültelerinin durumunun tartışmaya açılacağı sonucuna ulaşmıştır. Hazırlık eğitimi sürecinde öğretmen adaylarına verilecek ücretin miktarı da katılımcıların üzerinde durduğu diğer bir husustur. Öğretmen adaylarına maaş verilmesi olumlu olarak değerlendirilmiş ancak maaş miktarının öğretmen adaylarının hayatlarını idame ettirme noktasında yeterli olmayacağı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç, TEDMEM (2024) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Bu durum öğretmenlik meslek imajına da zarar verecek bir uygulama olarak değerlendirilmiştir. Bu hükümler kapsamında öğretmenlik mesleğinin nitelikleri bölümünde öğretmenlik mesleğinin uzmanlık gerektiren bir meslek olduğu ifadesi olumlu karşılanmış ve meslek itibarını arttıracığı sonucuna ulaşmıştır. Bu konu ile ilgili Aslan (2024) tarafından yapılan farklı bir araştırmada öğretmenlik mesleğinin saygınlığını arttıracığından olumlu bir adım olduğu belirtilmiştir.

Mesleki Gelişim, Kariyer ve Yönetici Görevlendirme hükümlerinde öğretmenlere uygulanacak kariyer basamakları uygulaması için kısmen de olsa öğretmenlerin mesleki gelişimlerine, çalışma ve güdülenmelerine katkı sağlayacağı yönünde çalışmalar bulunmaktadır (Lochbeck ve Franzel, 2021; Mihelic, Nosonjin, Rajic ve Zuljan, 2022; Genç, 2022; Ocak, 2022; Erdoğan ve Elma, 2023).

Bununla birlikte kabul edilen ölçütlerin yeterli olmadığı özellikle ilk kanunda belirtilen lisansüstü eğitimin, kariyer basamaklarına etkisinin bu kanunda belirtilmemesi kanunun eksik bir yönü olarak görülmektedir. Altan ve Özmusul (2022), İş ve Birel (2022) tarafından yapılan araştırmalarda öğretmenlerin kendilerini sürekli yenilemeleri noktasında lisansüstü eğitimin önemli olduğu ifade edilmiştir. Öğretmenlere uygulanacak kariyer basamakları ve kabul edilen ölçütler ilk kanunda olduğu

gibi bu kanunda da tartışılmaya devam eden maddeler arasındadır. Canatan Doğan (2022) yaptığı araştırma da kıdem yılına göre unvan verilmesi sonucuna ulaşırken, Yumurtacı Lammich (2024); Aytaç, Altuntaş, Güzelküçük ve Aydınlu (2025) tarafından yapılan araştırmada sadece kıdem yılına göre unvan verilmesi eleştirilmektedir. ğretmenleri farklı statülerde değerlendirmenin doğru olmadığı da belirtilen çalışmalar mevcuttur (Erdoğan ve Elma, 2023).

Ödül ve Disiplin hükümleri ilgili kanunda belirtilen hususlar hakkında katılımcıların olumlu görüş belirttikleri ancak öznellikten uzak bir değerlendirme sürecinin olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlere yönelik ödül ve disiplin gibi güncel konuların gündeme gelip çözüm nerileri sunulması olumludur (Cantürk, 2021).

Yeni MK'da eğitim çalışanlarının şiddetten korunmasına dair ayrı bir maddeye yer verilmesi olumlu bir durum olarak karşılanmıştır. Zira ğretmenlik Meslek Kanunu'nun yayımlanan ilk halinde böyle bir maddenin olmaması eğitim paydaşları tarafından eksiklik olarak nitelendirilmiştir. Meslek itibarının arttırılması ve öğretmenlerin huzurlu bir ortamda eğitim süreçlerini sürdürebilmeleri için olumlu bir adım olarak görülmektedir. Maddenin içeriğinin genişletilmesi katılımcıların üzerinde durduğu başka bir konudur. Yılan ve Yılan (2024) tarafından yapılan araştırmada bu hususun üzerinde durulması gerektiği ile ilgili sonuçlara ulaşılmıştır.

4. neriler

Araştırmada ulaşılan sonuçlara ilişkin aşağıdaki öneriler getirilmiştir:

Uygulayıcılara Dönük neriler

1. Öğretmenlerin beklentilerini karşılamayan kanun hükümleri, öğretmenlerin beklentileri yönünde paydaşların görüşleri alınarak yeniden düzenlenebilir.
2. Öğretmenlerin şiddetten korunması ile ilgili kanun maddesi, eğitim paydaşlarının görüşleri alınarak yeniden düzenlenebilir.

Araştırmacılara Dönük neriler

1. Bu araştırma Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans ğrencileri ile yapılmıştır. Araştırma konusu farklı illerde ve daha kapsamlı katılımcılarla incelenebilir.

ıkar atışması ve Katkı Oranı Beyanı: Yazarlar çıkar çatışmasının olmadığını beyan etmişlerdir. Katkı oranı dağılımı şu şekildedir: Birinci yazar, %50 ikinci yazar, %50 oranında katkı sağlamıştır.

Kaynakça

- Akın, U. & Çolak, İ. (2024). Öğretmenlik meslek kanunu: ama nasıl, *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 8(1), 1-27. <https://doi.org/10.34056/aujef.1232402>
- Altan, M. Z., & Özmuş, M. (2022). Geleceğin Türkiye'sinde öğretmen refahı: Öğretmenlik meslek kanununun kayıp parçası. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 24-42. <https://doi.org/10.38151/akef.2022.2>
- Altunkaynak, M., (2023). Öğretmenler, öğretmenlik meslek kanunuyla tanımlanmış uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik hakkında ne düşünüyor. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 23(3), 1438–1457. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1221851>
- Arslan, E., (2022). Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 51(1) ,395-407. <https://doi.org/10.30794/pausbed.1116878>
- Aslan, H. (2024). *Öğretmenlik meslek kanununa ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Aydın, A. (2015). *Eğitim politikası*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aytaç, T., Altuntaş, H., Güzelküçük, D.M. & Aydınoglu, S. (2025). Okul yöneticilerinin 2024 öğretmenlik meslek kanunu tasarısına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* 1(63), 741-763. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1563518>
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*. 9(1), 23-28.
- Canatan Doğan, N. (2022). *Öğretmenlik Meslek Kanunu'na yönelik öğretmen ve yönetici görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans projesi). Pamukkale Üniversitesi, Deniz.
- Cantürk, G. (2021). Öğretmenlerin karşılaştıkları ekonomik sorunlar ve maaş artışı talepleriyle ilgili görüşleri: Twitter analizi. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 202-223.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications
- Erdoğan, S. ve Elma, C. (2023). Öğretmenlik meslek kanunu: okul yöneticilerinin görüşlerine dayalı bir değerlendirme, *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 7(75), 4466-4480.
- Genç, Y. (2023) *Öğretmenlik Meslek Kanunu'na ilişkin okul yöneticisi ve öğretmen görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Hacıoğlu, F., & Alkan, C. (1997). *Öğretmenlik uygulamaları*. Ankara: Alkım Yayınları
- İş, A. & Birel, F.K., (2022). Öğretmenlik Meslek Kanunu'na ilişkin öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 21(84), 1967-1990. <https://doi.org/10.17755/esosder.1141748>
- Karataş, İ.E. (2024). Yeni Öğretmenlik Meslek Kanunu teklifi ve Millî Eğitim Akademisi'nin kurulmasına dair. *Okul Yönetimi Dergisi*. 4(1), 1-10.

- Köse, A. & Öztürk, G. (2023). Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun mesleki imaj bağlamında değerlendirilmesi: bir karma yöntem çalışması. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 20(2) 357–377. <https://doi.org/10.33437/ksusbd.1286748>
- Lohbeck, A. ve Frenzel, A. C. (2021). Latent motivation profiles for choosing teaching as a career: how are they linked to self-concept concerning teaching subjects and emotions during teacher education training? *British Journal. Education Psychol*, 92(1), 37-58.
- Merriam, S.B. (2023). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Michelic, M. Z. , Nosonjin, M. S. ,Rajic, A. G ve Zuljan, M. V. (2022). Motivations for choosing a career and the expectations of serbian and slovenian preschool teachers of their own career development. *International Journal of Cognitive Research in Science,Engineer and Education (IJCRSEE)*.10(1).
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (2019). Nitel veri analizi. Y. Samur (Ed.) Veri toplamaya odaklanmak ve veri toplaması sınırlamak: anlamlı bir başlangıç. (ss. 16-38). Ankara: Pegem Akademi.
- Ocak, Z. (2022) An examination of educators perceptions on the professional teaching law: A qualitative study/Öğretmenlik meslek kanunu üzerine eğitimci algılarının incelenmesi: Bir nitel çalışma (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Özden, Y. (1999). *Eğitimde dönüşüm eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem A Yayınları
- TEDMEM. (2024). *Öğretmenlik Mesleği Kanunu teklifine ilişkin görüş ve değerlendirmeler*. Erişim adresi: <https://tedmem.org/storage/writes/July2024/a7hHRyAZQKq6dKR8 mY8v>
- Tuğluk, M.N. & Kürtmen, S.(2018). Türkiye’de öğretmen yeterlikleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(30), 809- 841. doi numarası:<http://dx.doi.org/10.14520/adyusbd.480236>
- Sarar, A.C. (2024). *Fen bilimleri öğretmenlerinin öğretmenlik meslek kanununda kariyer basamakları hakkındaki görüşleri*.(Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Schleicher A. (2025). Teaching and Learning International Survey, TALIS 2018: Insights and Interpretations. https://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018_insights_and_interpretations.pdf adresinden edinilmiştir.
- Yağar, F. (2023). Nitel araştırmalarda örneklem büyüklüğünün belirlenmesi: veri doygunluğu. *Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 7(2), 138-152.
- Yavuz, M., Özkaral, T. & Yıldız, D.(2015). Uluslararası raporlarda öğretmen yeterlikleri ve öğretmen eğitimi. *SDU International Journal of Educational Studies*. 2(2), 60-71.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H.(2016). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yılan, R. & Yılan, M.(2024). Öğretmenlik meslek kanunu hakkında öğretmen ve yönetici görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 11(69), 269-293. doi : 10.29228/sobider.75102

Yumurtacı Lammich, E. (2024). 7354 sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu *hakkında okul yöneticilerinin görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.

Çocukların Sosyal Beceri ve Okula Uyum Düzeylerinin İncelenmesi

Havva Koro

Bu araştırma, okul öncesi dönemdeki 5-6 yaş grubu çocuklar ile ilköğretim birinci sınıfa devam eden çocukların sosyal beceri ve okula uyum düzeylerini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, çocukların gelişimsel süreçlerinde sosyal becerilerinin kazanımı ve okul ortamına sağlıklı bir şekilde adapte olmalarının önemi vurgulanmıştır. Araştırma sonuçları, eğitimciler ve ebeveynler için yönlendirici nitelikte olup, okul öncesi eğitim ile ilköğretime geçiş sürecinde karşılaşılan uyum problemlerinin ve sosyal etkileşim düzeylerinin değerlendirilmesini hedeflemektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi dönem, sosyal beceri, okula uyum.

To cite this article: Koro, H.. (2025) **Çocukların Sosyal Beceri ve Okula Uyum Düzeylerinin İncelenmesi**. Kosovo Educational Research Journal, 6(2), 47-90.

GİRİŞ

Çocukların sosyal becerilerinin gelişimi ve okula uyum düzeyleri, hem akademik başarıları hem de psikolojik gelişimleri üzerinde önemli bir etki yapmaktadır. Okul öncesi dönem ve ilkokul birinci sınıf dönemi, çocukların sosyal dünyaya adım attıkları, arkadaşlık ilişkilerini geliştirmeye başladıkları ve iletişim becerilerinin güçlendiği, empati ve paylaşma gibi temel sosyal becerilerin kazandırıldığı kritik bir zaman dilimini ifade etmektedir (Kılınç, 2016).

Ashiabi'ye (2000), göre sosyal beceriler, bir çocuğun başkalarıyla etkili iletişim kurabilmesi, çatışmalarını çözebilmesi ve sağlıklı ilişkiler geliştirebilmesi açısından büyük önem taşır. Bu becerilerin erken yaşlarda kazandırılması, çocukların sadece akademik başarılarını değil, aynı zamanda duygusal ve psikolojik gelişimlerini de olumlu yönde etkiler. Okula uyum, çocuğun yeni eğitim ortamına, öğretmenlerine, arkadaşlarına, sınıfına ve okulun kurallarına ne kadar adapte olabileceği ile doğrudan ilişkilidir. Okula uyum sağlamak, çocuğun okul hayatındaki başarısının yanı sıra, sosyal ilişkilerinde de sağlıklı bir gelişim göstermesini sağlar (Weinstein, 1998). Sosyal becerilere sahip olmak, çocuğun bağımsız yaşama becerisini geliştirmesini, öğretmen ve akranları tarafından kabul edilmesini, akademik eğitimden maksimum düzeyde faydalanmasını, okul sonrasındaki iş yaşamında başarılı olmasını ve sosyal ilişkilerinin sağlıklı olmasını mümkün kılar (Williams, 1989). Sosyal beceriler, insan ilişkilerini düzenleyen ve yapılandıran beceriler olup, yaşam boyu ihtiyaç duyulan becerilerdir (Gülay & Akman, 2009). Okul öncesi dönem, çocuğun benmerkezci bebeklik döneminden daha sosyal bir orta çocukluk dönemine geçişin sağlandığı bir köprü niteliğindedir. Bu dönemde çocuklar, sosyal becerileri, olumlu sosyal davranışları ve değerleri öğrenirler. Aynı zamanda akranlarıyla oyun oynama, arkadaşlık ilişkilerini geliştirme gibi beceriler kazanırlar (Davies, 2011). Okul öncesi dönemde çocukların sosyal ve duygusal güçlükleri anlamaları ve bu alanda doğru yaklaşım geliştirilmesi, gelişimsel açıdan önemli bir süreçtir (Reicher, 2010). Ceylan'a (2017) göre ise okula uyum ve akran ilişkileri, birbirini etkileyen iki önemli faktördür. Çocuğun ailesiyle etkileşiminin en yoğun olduğu, sosyalleşmeye başladığı ilk yer ise ev ortamıdır. Sosyalleşme süreci, çocuğun yakın çevresiyle etkileşim içinde olduğu bir süreçtir. Okula başlama ve sosyal ortamlara dahil olma, çocuğun sosyal gelişimini önemli ölçüde destekler. Okul, sosyal gelişimi teşvik ederken, aynı zamanda çocuklara çeşitli beceriler kazandırma fırsatı sunmaktadır. Sosyal problem çözme becerileri de bu beceriler arasında yer almaktadır (Mestci, 2019). Çocuklar, okul öncesi

dönemde kazandıkları temel becerileri, sonraki gelişim dönemlerine aktarırlar (Kılınç, 2016). Çocuğun sosyal, duygusal ve akademik yönleri, onun gelecekteki birey olarak nasıl bir kişilik geliştireceği üzerinde büyük etkiye sahiptir. Bu nedenle, eğitimciler ve ailelerin desteğiyle, çocukların kazandığı sosyal becerilerin güçlendirilmesi ve sağlıklı bir kişilik gelişimi için sağlam temeller atılması gerekmektedir. Ayrıca, problem davranışların kontrol altına alınarak olumlu davranışlara dönüştürülmesi büyük önem taşır. Problem davranışların düzeltilmesiyle birlikte, çocuğun yaşamında birçok olumlu gelişme de beraberinde gelir. Bu olumlu gelişmeler arasında akademik başarı, toplumsal kabul, özgüven, akran ilişkilerinin güçlenmesi gibi faktörler yer alır (Özbey, 2012). Sosyal-duygusal beceriler, sadece akademik başarı için değil, aynı zamanda genel iyilik hali, uyum sağlama, akıl sağlığı ve sosyal başarı için de kritik öneme sahiptir (CarterBriggs-Gowan & Davis, 2004). Çocuklar, her yaşta farklılıklar gösteren, oldukça özel bireylerdir. Bu farklılıklar, çocuklarla etkileşimde bulunan herkes tarafından erken dönemlerde fark edilebilir. Bazı çocuklar girişkenken, diğerleri geri planda kalmayı tercih eder. Bazı çocuklar çok çabuk sinirlenebilirken, bazıları ise nadiren depresif bir duygu durumuna girer. Bazı çocuklar öfkeli davranışlar sergilerken, diğerleri daha uyumlu bir tutum sergileyebilir (DePauw & Mervielde, 2010). Bu araştırmanın amacı, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Kosova'nın Prizren şehrinde Türkçe dilinde eğitim gören okul öncesi ve 1. sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri ile okula uyum düzeylerinin, öğretmen ve veli değerlendirmelerine göre incelemektir.

Bu temel amaç çerçevesinde aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır:

- Öğretmenlerin gözlemlerine göre öğrencilerin okula uyum düzeyleri nasıldır?
- Velilerin değerlendirmelerine göre öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri nasıldır?
- Velilerin değerlendirmelerine ve öğretmenlerin gözlemlerine göre çocukların sosyal beceri düzeyleri ile okula uyum düzeyleri tutarlılığı hangi düzeydedir?

Velilerin değerlendirmelerine ve öğretmenlerin gözlemlerine göre çocukların sosyal beceri düzeyleri ile okula uyum düzeyleri arasındaki ilişki nasıldır?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem/çalışma grubu, veri toplama araç ve teknikleri, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, **nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli** kapsamında yürütülmüştür. Tarama modeli, bireylerin ya da nesnelerin belirli özellikler açısından mevcut durumlarının olduğu gibi betimlenmesini amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Betimsel tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu, koşulları ya da olayları olduğu gibi tanımlamak için kullanılır ve bu yönüyle karşılaştırma yapmadan mevcut durumu ortaya koyar (Karasar, 2009).

Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini, Kosovanın Prizren şehrinde, ilkokul düzeyinde öğrenim görmekte olan 1. sınıf öğrencilerinin öğretmen ve velileri oluşturmaktadır. Örneklem grubunu ise 2024-2025 eğitim-öğretim yılında farklı ilkokullarda öğrenim gören **191 öğrencinin öğretmenleri ve velileri** oluşturmaktadır. Katılımcılar, kolayda örnekleme yöntemiyle belirlenmiş ve çalışmaya gönüllülük esasına göre katılmışlardır.

Tablo 2. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	kız	99	51.8	51.8	51.8
	erkek	92	48.2	48.2	100.0
	Total	191	100.0	100.0	

Tablo 1’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan toplam 191 ailenin 99’u (%51,8) kız çocuğu için, 92’si (%48,2) ise erkek çocuğu için soruları yanıtlamıştır. Cinsiyet dağılımı oldukça dengelidir.

Tablo 3. Anne veya Babanın Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	lise	95	49.7	49.7	49.7
	universite	78	40.8	40.8	90.6
	yl	16	8.4	8.4	99.0
	dr	2	1.0	1.0	100.0
	Total	191	100.0	100.0	

Tablo 2 öğrencilerin en az bir ebeveyninin eğitim düzeyini göstermektedir. Katılımcıların yarıya yakınının ebeveyni (%49.7) lise mezunudur. Üniversite mezunu olan ebeveyn oranı da oldukça yüksektir (%40.8). Yüksek lisans (%8.4) ve doktora (%1.0) düzeyinde eğitim almış ebeveyn oranları ise daha düşüktür.

Tablo 4. Öğrencilerin Okullara Göre Dağılımı

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Emin Duraku	47	24.6	24.6	24.6
	Motrat Qiriazı	56	29.3	29.3	53.9
	Nazim Kokollari	13	6.8	6.8	60.7
	Mati Logoreci	28	14.7	14.7	75.4
	Abdyl Frasheri	22	11.5	11.5	86.9
	Mustafa Bakiu	25	13.1	13.1	100.0
	Total	191	100.0	100.0	

Tablo 3'te, araştırmaya katılan toplam 191 öğrencinin okullara göre dağılımı yer almaktadır. Katılımcıların 56'sı (%29,3) Motrat Qiriazı, 47'si (%24,6) Emin Duraku, 28'i (%14,7) Mati Logoreci, 25'i (%13,1) Mustafa Bakiu, 22'si (%11,5) Abdyl Frasheri ve 13'ü (%6,8) Nazim Kokollari okulundan araştırmaya dahil olmuştur. Bu dağılım, çalışmanın farklı

okullardan gelen öğrencilere ulaşılarak gerçekleştirildiğini ve veri setinin çok merkezli bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir.

Verilerin Analizi

Toplanan veriler, istatistiksel paket programı SPSS 28.0 kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında her bir maddeye verilen yanıtlar üzerinden kişi sayısı (N) ve yüzde (%) değerleri hesaplanmış ve tablolar halinde sunulmuştur. Analiz sonuçları betimsel istatistiklerle yorumlanmış; davranışların sergilenme düzeyleri düşük, orta ve yüksek şeklinde sınıflandırılmıştır. Her tabloya özgü yorumlar, davranışların genel eğilimini ortaya koyacak şekilde yapılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak, iki farklı ölçek kullanılmıştır. Çocukların sosyal beceri düzeylerini belirlemek amacıyla, Ömeroğlu ve arkadaşları (2014) tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek ailelere uygulanmış olup, toplam 49 maddeden oluşmaktadır. Maddeler, 5’li Likert tipi olarak derecelendirilmiştir.

Çocukların okula uyum düzeylerini değerlendirmek amacıyla ise, Ladd ve arkadaşları (2000) tarafından geliştirilen ve Gülay (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan “Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek, öğretmenlere uygulanmış olup, 10 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki ifadeler, 3’lü Likert tipi bir derecelendirme sistemi ile yanıtlanmıştır. Her iki ölçek de araştırmanın amaçları doğrultusunda çocukların sosyal ve okul uyumu ile ilgili verilerin toplanmasında kullanılmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, okul öncesi dönemdeki 5-6 yaş grubu çocuklar ile ilköğretim birinci sınıfa devam eden çocukların sosyal beceri düzeyleri ve okula uyum süreçlerine ilişkin elde edilen verilerin betimsel istatistiklerine yer verilmiştir. Araştırma kapsamında uygulanan anketten elde edilen veriler SPSS programı aracılığıyla analiz edilmiş; her bir maddeye ilişkin frekans, yüzde ve aritmetik ortalama değerleri hesaplanarak yorumlanmıştır.

İlk olarak aileler ile gerçekleştirilen “Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği” bulguları, sonra ise öğretmenlerle gerçekleşen “Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği” bulguları aşağıdaki tablolarda görülmektedir.

Tablo 5. Velilerin “Farklı ortamlarda baskalarıyla karşılaştığında sözle ya da bedeniyle selam verir” yanıtları

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	hemen hemen hic	3	1.6	1.6	1.6
	nadiren	6	3.1	3.1	4.7
	bazen	31	16.2	16.2	20.9
	coguzaman	67	35.1	35.1	56.0
	hemenhemen her zaman	84	44.0	44.0	100.0
	Total	191	100.0	100.0	

Tablo 4’te görüldüğü gibi; araştırmaya katılan velilerin büyük çoğunluğu (%44.0) “hemen hemen her zaman” ve 67’si (%35.1) “çoğu zaman” olmak üzere yüksek sıklıkta selam verdiklerini ifade etmiştir. Buna karşılık, yalnızca 3 veli (%1.6) “hemen hemen hiç” selam verdiğini belirtmiştir.

Tablo 6. Velilerin “Akranlarıyla konuşurken isimleriyle hitap eder” yanıtları

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	hemen hemen hic	19	9.9	9.9	9.9
	nadiren	8	4.2	4.2	14.1
	bazen	14	7.3	7.3	21.5
	coguzaman	32	16.8	16.8	38.2
	hemenhemen her zaman	118	61.8	61.8	100.0
	Total	191	100.0	100.0	

Tablo 5’te görüldüğü gibi; araştırmaya katılan velilerin büyük çoğunluğu, 118’i (%61.8) “hemen hemen her zaman” ve 32’si (%16.8) “çoğu zaman” akranlarına isimleriyle hitap

ettiklerini belirtmiştir. Buna karşılık 8 veli (%4.2) “nadiren” ve 19 veli (%9.9) “hemen hemen hiç” bu şekilde hitap ettiğini ifade etmiştir.

Tablo 7. Velilerin “Yeni tanıştığı insanlara kendini tanıtır” yanıtları

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	hemen hemen hic	4	2.1	2.1	2.1
	nadiren	20	10.5	10.5	12.6
	bazen	43	22.5	22.5	35.1
	coguzaman	62	32.5	32.5	67.5
	hemenhemen her zaman	62	32.5	32.5	100.0
	Total	191	100.0	100.0	

Tablo 6’da görüldüğü gibi; araştırmaya katılan velilerin önemli bir kısmı, 62’si (%32.5) “hemen hemen her zaman” ve yine 62’si (%32.5) “çoğu zaman” yeni tanıştıkları kişilere kendini tanıttıklarını ifade etmiştir. Buna karşılık yalnızca 4 veli (%2.1) “hemen hemen hiç” yanıtı vermiştir. Bu sonuç, velilerin büyük çoğunluğunun sosyal ortamlarda kendini tanıtmada konusunda istekli ve girişken bir tutum sergilediğini göstermektedir.

Tablo 8. Velilerin “Konuşurken anlaşılır bir ses tonu kullanır” yanıtları

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	hemen hemen hic	4	2.1	2.1	2.1
	nadiren	3	1.6	1.6	3.7
	bazen	26	13.6	13.6	17.3
	coguzaman	49	25.7	25.7	42.9
	hemenhemen her zaman	109	57.1	57.1	100.0
	Total	191	100.0	100.0	

Velilerin büyük çoğunluğu (%57.1) çocuklarının konuşurken anlaşılır bir ses tonu kullandığını 'hemen hemen her zaman' belirtmiştir. Buna %25.7 oranında 'çoğu zaman' yanıtı eklendiğinde, bu davranışın oldukça sık gözlemlendiği anlaşılmaktadır. Düşük frekanslı yanıtların (%2.1

hemen hemen hiç, %1.6 nadiren) oldukça sınırlı oluşu, olumlu bir iletişim becerisinin yaygınlığını desteklemektedir. Davranış yüksek düzeyde sergilenmektedir.

Tablo 9. Velilerin “Yanındaki insanları gerektiğinde başkalarına tanıtma” yanıtları

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	hemen hemen hic	7	3.7	3.7	3.7
	nadiren	23	12.0	12.0	15.7
	bazen	46	24.1	24.1	39.8
	coguzaman	50	26.2	26.2	66.0
	hemenhemen her zaman	65	34.0	34.0	100.0
	Total	191	100.0	100.0	

Verilere göre %34'lük bir kesim 'hemen hemen her zaman' ve %26.2'si 'çoğu zaman' davranışı sergilediğini belirtmiştir. Bu sonuç, davranışın orta düzeyde yaygın olduğunu göstermektedir.

Tablo 10. Velilerin “Teşekkür etme” yanıtları

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nadiren	3	1.6	1.6	1.6
	bazen	10	5.2	5.2	6.8
	coguzaman	49	25.7	25.7	32.5
	hemenhemen her zaman	129	67.5	67.5	100.0
	Total	191	100.0	100.0	

Teşekkür etme becerisi, veliler arasında en yaygın davranışlardan biri olarak öne çıkmaktadır. Katılımcıların %67.5'i bu davranışı 'hemen hemen her zaman', %25.7'si ise 'çoğu zaman' sergilediğini belirtmiştir. Toplamda %93'ü aşan bir oran, nezaket ifadesi olan teşekkür etmenin toplumsal bir norm haline geldiğini göstermektedir. Davranış çok yüksek düzeyde sergilenmektedir.

Tablo 11. Velilerin “İzin isteme” yanıtları

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	hemen hemen hic	1	.5	.5	.5
	nadiren	4	2.1	2.1	2.6
	bazen	19	9.9	9.9	12.6
	coguzaman	52	27.2	27.2	39.8
	hemenhemen her zaman	115	60.2	60.2	100.0
	Total	191	100.0	100.0	

Katılımcıların %60.2’si çocuklarının izin isteme davranışını “hemen hemen her zaman”, %27.2’si ise “çoğu zaman” sergilediğini belirtmiştir. Toplamda %87.4’lük bu oran, bireysel sınırları ve kuralları tanıma davranışının yaygın biçimde benimsendiğine işaret etmektedir. “Hemen hemen hiç” (%0.5) ve “nadiren” (%2.1) yanıtları oldukça düşüktür. Davranış yüksek düzeyde sergilenmektedir.

Tablo 12. Velilerin “Özür dileme” yanıtları

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	hemen hemen hic	2	1.0	1.0	1.0
	nadiren	5	2.6	2.6	3.7
	bazen	30	15.7	15.7	19.4
	coguzaman	62	32.5	32.5	51.8
	hemenhemen her zaman	92	48.2	48.2	100.0
	Total	191	100.0	100.0	

Özür dileme davranışına ilişkin olarak, %48.2’si “hemen hemen her zaman”, %32.5’i “çoğu zaman” yanıtını vermiştir. Bu da %80’in üzerindeki bir çoğunluğun, sosyal hatalar karşısında uygun tepki verdiğini göstermektedir. Buna karşın %1 oranında “hemen hemen hiç” ve %2.6 oranında “nadiren” seçeneklerinin işaretlenmiş olması, çok küçük bir grubun bu davranışı nadiren gösterdiğini düşündürmektedir. Davranış yüksek düzeyde sergilenmektedir.

Tablo 13. Velilerin “Yardım isteme” yanıtları

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	hemen hemen hic	1	.5	.5	.5
	nadiren	7	3.7	3.7	4.2
	bazen	15	7.9	7.9	12.0
	coguzaman	79	41.4	41.4	53.4
	hemenhemen her zaman	89	46.6	46.6	100.0
	Total	191	100.0	100.0	

Yardım isteme davranışında, %46.6’sı “hemen hemen her zaman”, %41.4’ü ise “çoğu zaman” yanıtını vermiştir. %88’lik bu toplam oran, çocukların ihtiyaç anında yardım talep etme konusunda sosyal bir rahatlığa sahip olduklarını göstermektedir. Bu davranış, sosyal destek arama ve iletişim kurma açısından olumlu bir işarettir. Davranış yüksek düzeyde sergilenmektedir.

Tablo 14. Velilerin “Vedalaşma” yanıtları

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	hemen hemen hic	1	.5	.5	.5
	nadiren	5	2.6	2.6	3.1
	bazen	23	12.0	12.0	15.2
	coguzaman	49	25.7	25.7	40.8
	hemenhemen her zaman	113	59.2	59.2	100.0
	Total	191	100.0	100.0	

Velilerin %59.2’si çocuklarının vedalaşma davranışını “hemen hemen her zaman”, %25.7’si ise “çoğu zaman” yerine getirdiğini bildirmiştir. Bu durum, hem duygusal hem de sosyal farkındalık açısından çocukların ilişkiyi uygun biçimde sonlandırabildiklerini ortaya koymaktadır. Düşük frekanslı yanıtlar oldukça sınırlıdır. Davranış yüksek düzeyde sergilenmektedir.

Tablo 15. Velilerin “Soru sorma” yanıtları

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	hemen hemen hic	1	.5	.5	.5
	nadiren	2	1.0	1.0	1.6
	bazen	20	10.5	10.5	12.0
	coguzaman	49	25.7	25.7	37.7
	hemenhemen her zaman	119	62.3	62.3	100.0
	Total	191	100.0	100.0	

Soru sorma davranışı velilerce oldukça sık gözlemlenmiştir. Katılımcıların %62.3’ü “hemen hemen her zaman”, %25.7’si “çoğu zaman” yanıtını vermiştir. Bu sonuç, çocukların bilgiye ulaşma ve merak duygusunu ifade etme konusunda aktif olduklarını ortaya koymaktadır.

Tablo 16. Velilerin “Duygularını ifade etme” yanıtları

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	hemen hemen hic	2	1.0	1.0	1.0
	nadiren	11	5.8	5.8	6.8
	bazen	20	10.5	10.5	17.3
	coguzaman	62	32.5	32.5	49.7
	hemenhemen her zaman	96	50.3	50.3	100.0
	Total	191	100.0	100.0	

Duygularını ifade etme becerisine ilişkin olarak, %50.3'lük kesim bu davranışı “hemen hemen her zaman”, %32.5'i ise “çoğu zaman” sergilediğini belirtmiştir. Yaklaşık %83'lük oran, duygusal farkındalık ve kendini ifade etme konusunda güçlü bir eğilim olduğunu göstermektedir.

Tablo 17. Velilerin “Dinleme” yanıtları

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nadiren	6	3.1	3.1	3.1
	bazen	25	13.1	13.1	16.2
	coguzaman	74	38.7	38.7	55.0
	hemenhemen her zaman	86	45.0	45.0	100.0
	Total	191	100.0	100.0	

Dinleme davranışında %45'i “hemen hemen her zaman”, %38.7'si ise “çoğu zaman” seçeneğini işaretlemiştir. Bu durum, çocukların karşısındakini dikkatle dinleme konusunda büyük oranda olumlu tutumlar sergilediklerini göstermektedir. %3.1'lik “nadiren” oranı ise oldukça düşük düzeydedir. Davranış yüksek düzeyde sergilenmektedir.

Tablo 18. Velilerin “Soruya cevap verme” yanıtları

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	hemen hemen hic	3	1.6	1.6	1.6
	nadiren	4	2.1	2.1	3.7
	bazen	20	10.5	10.5	14.1

coguzaman	71	37.2	37.2	51.3
hemenhemen her zaman	93	48.7	48.7	100.0
Total	191	100.0	100.0	

Yanıt verme davranışında %48.7 oranında “hemen hemen her zaman”, %37.2 oranında ise “çoğu zaman” seçeneği işaretlenmiştir. Bu yüksek oranlar, çocukların sosyal ortamlarda iletişime aktif biçimde katıldığını ve sorumluluk aldığını göstermektedir. Davranış yüksek düzeyde sergilenmektedir.

Tablo 19. Velilerin “Yönergelere uyma” yanıtları

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	hemen hemen hic	1	.5	.5	.5
	nadiren	5	2.6	2.6	3.1
	bazen	32	16.8	16.8	19.9
	coguzaman	77	40.3	40.3	60.2
	hemenhemen her zaman	76	39.8	39.8	100.0
	Total	191	100.0	100.0	

Katılımcıların %40.3’ü “çoğu zaman”, %39.8’i “hemen hemen her zaman” şeklinde yanıt vermiştir. İki grubun toplamı %80’in üzerinde olup, çocukların verilen talimatlara genellikle uyduklarını göstermektedir. Ancak %16.8’lik “bazen” oranı, bu becerinin zaman zaman aksayabileceğini de göstermektedir. Davranış yüksek düzeyde sergilenmektedir.

Tablo 20. Velilerin “Alternatif çözümler üretebilme” yanıtları

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	hemen hemen hic	8	4.2	4.2	4.2
	nadiren	6	3.1	3.1	7.3
	bazen	39	20.4	20.4	27.7
	coguzaman	72	37.7	37.7	65.4
	hemenhemen her zaman	66	34.6	34.6	100.0
	Total	191	100.0	100.0	

Problem çözme davranışında %37.7 “çoğu zaman”, %34.6 ise “hemen hemen her zaman” yanıtını vermiştir. Bu oranlar, çocukların farklı durumlarda yaratıcı ya da etkili çözüm yolları geliştirebildiklerini, ancak bunun tam anlamıyla içselleştirilmemiş olabileceğini göstermektedir. Davranış orta-yüksek düzeyde sergilenmektedir.

Tablo 21. Velilerin “Başladığı etkinliği sonlandırma” yanıtları

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nadiren	6	3.1	3.1	3.1
	bazen	26	13.6	13.6	16.8
	coguzaman	49	25.7	25.7	42.4
	hemenhemen her zaman	110	57.6	57.6	100.0
	Total	191	100.0	100.0	

Tablo 20’ye göre katılımcı aile çocuklarının %57.6’lık “hemen hemen her zaman” ve %25.7’lik “çoğu zaman” oranları, çocukların başladıkları işleri tamamlamaya yönelik güçlü bir sorumluluk geliştirdiğini göstermektedir. “Bazen” yanıtı %13.6’da kalmış ve düşük oranlı seçenekler göz ardı edilebilecek düzeydedir. Davranış yüksek düzeyde sergilenmektedir.

Tablo 22. Velilerin “Kendini meşgul etme” yanıtları

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	hemen hemen hic	1	.5	.5	.5
	nadiren	5	2.6	2.6	3.1
	bazen	15	7.9	7.9	11.0
	coguzaman	52	27.2	27.2	38.2
	hemenhemen her zaman	118	61.8	61.8	100.0
	Total	191	100.0	100.0	

Tablo 21’de çocukların %61.8’lik “hemen hemen her zaman” ve %27.2’lik “çoğu zaman” oranları, çocukların boş zamanlarını üretken veya bağımsız şekilde değerlendirebilme becerilerinin oldukça geliştiğini ortaya koymaktadır. Bu sonuç, bağımsız oyun kurma ya da yönlendirme olmadan zaman geçirme becerisini göstermektedir. Davranış çok yüksek düzeyde sergilenmektedir.

Tablo 23. Velilerin “Amaca ulaşmak için çaba gösterme” yanıtları

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	hemen hemen hic	1	.5	.5	.5
	nadiren	2	1.0	1.0	1.6
	bazen	24	12.6	12.6	14.1
	coguzaman	58	30.4	30.4	44.5
	hemenhemen her zaman	106	55.5	55.5	100.0
	Total	191	100.0	100.0	

Katılımcıların %55.5’i çocuklarının hedeflerine ulaşmak için “hemen hemen her zaman”, %30.4’ü ise “çoğu zaman” çaba gösterdiğini belirtmiştir. Bu güçlü oranlar, kararlılık ve azim gibi sosyal-duygusal becerilerin içselleştirildiğini göstermektedir. Davranış çok yüksek düzeyde sergilenmektedir.

Tablo 24. Velilerin “Uygun zamanda söze girme” yanıtları

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	hemen hemen hic	6	3.1	3.1	3.1
	nadiren	17	8.9	8.9	12.0
	bazen	60	31.4	31.4	43.5
	coguzaman	72	37.7	37.7	81.2
	hemenhemen her zaman	36	18.8	18.8	100.0
	Total	191	100.0	100.0	

Uygun zamanlama becerisi ile ilgili olarak %37.7’lik “çoğu zaman” ve %31.4’lük “bazen” oranı dikkat çekmektedir. Buna karşılık sadece %18.8’i “hemen hemen her zaman” demiştir. Bu, çocukların iletişim sırasını ve sosyal ipuçlarını her zaman doğru okuyamayabileceğini düşündürmektedir.

Davranış orta düzeyde sergilenmektedir.

Tablo 25. Velilerin “Söz alma” yanıtları

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	hemen hemen hic	7	3.7	3.7	3.7
	nadiren	10	5.2	5.2	8.9
	bazen	37	19.4	19.4	28.3
	coguzaman	63	33.0	33.0	61.3
	hemenhemen her zaman	73	38.2	38.2	99.5
	33.00	1	.5	.5	100.0
	Total	191	100.0	100.0	

Söz isteme davranışı incelendiğinde, %38.2’lik bir kesim “hemen hemen her zaman”, %33’ü ise “çoğu zaman” bu davranışı gösterdiğini belirtmiştir. Düşük frekanslı yanıtların oranı görece düşük olmakla birlikte, %19.4’lük “bazen” oranı, bu davranışın henüz tam olarak istikrarlı olmadığını göstermektedir. **Davranış orta-yüksek düzeyde sergilenmektedir.**

Tablo 26. Velilerin “Düşüncelerini ifade etme” yanıtları

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	hemen hemen hic	6	3.1	3.1	3.1
	nadiren	5	2.6	2.6	5.8
	bazen	15	7.9	7.9	13.6
	coguzaman	62	32.5	32.5	46.1
	hemenhemen her zaman	103	53.9	53.9	100.0
	Total	191	100.0	100.0	

Katılımcıların %53.9’u bu davranışı “hemen hemen her zaman”, %32.5’i ise “çoğu zaman” gösterdiğini ifade etmiştir. Yalnızca %7.9’u “bazen” cevabını vermiştir. Bu da çocukların kendilerini rahatlıkla ifade edebildiğini ve duygu-düşünce paylaşımının güçlü olduğunu göstermektedir. Davranış yüksek düzeyde sergilenmektedir.

Tablo 27. Velilerin “Eleştiri yapma” yanıtları

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	hemen hemen hic	4	2.1	2.1	2.1
	nadiren	18	9.4	9.4	11.5
	bazen	49	25.7	25.7	37.2
	coguzaman	65	34.0	34.0	71.2
	hemenhemen her zaman	55	28.8	28.8	100.0
	Total	191	100.0	100.0	

Eleştiri yapma davranışı için %34’lük “çoğu zaman” ve %28.8’lik “hemen hemen her zaman” oranları, çocukların geri bildirim verme becerisini belirli ölçüde geliştirdiğini göstermektedir. %25.7 oranında “bazen” yanıtı verilmiş olması, bu becerinin daha da pekiştirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Davranış orta düzeyde sergilenmektedir.

Tablo 28. Velilerin “Eleştiriye açık olma” yanıtları

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	hemen hemen hic	8	4.2	4.2	4.2
	nadiren	24	12.6	12.6	16.8
	bazen	63	33.0	33.0	49.7
	coguzaman	54	28.3	28.3	78.0
	hemenhemen her zaman	42	22.0	22.0	100.0
	Total	191	100.0	100.0	

Tablo 27’de %33’lük bir kesim “bazen”, %28.3’ü ise “çoğu zaman” şeklinde yanıt verdiği gösterilmektedir. “Hemen hemen her zaman” seçeneği yalnızca %22 oranında işaretlenmiştir. Bu dağılım, çocukların eleştiriye karşı her zaman açık olmayabileceğini ve bu becerinin daha fazla desteklenmesi gerektiğini göstermektedir. Davranış orta düzeyde sergilenmektedir.

Tablo 29. Velilerin “Arkadaşlarının duygularını anlama” yanıtları

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	hemen hemen hic	2	1.0	1.0	1.0
	nadiren	4	2.1	2.1	3.1
	bazen	30	15.7	15.7	18.8
	coguzaman	80	41.9	41.9	60.7
	hemenhemen her zaman	75	39.3	39.3	100.0
	Total	191	100.0	100.0	

Empati kurma becerisi oldukça olumlu bir tablo çizmektedir. %41.9’luk “çoğu zaman” ve %39.3’lük “hemen hemen her zaman” oranı, çocukların çevresindekilerin duygularını fark etmeye istekli olduklarını göstermektedir. Davranış yüksek düzeyde sergilenmektedir.

Tablo 30. Velilerin “Başkalarının haklarını koruma” yanıtları

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	hemen hemen hic	2	1.0	1.0	1.0
	nadiren	10	5.2	5.2	6.3
	bazen	28	14.7	14.7	20.9
	coguzaman	63	33.0	33.0	53.9
	hemenhemen her zaman	88	46.1	46.1	100.0
	Total	191	100.0	100.0	

Hak koruma davranışında %46.1’i “hemen hemen her zaman” ve %33’ü “çoğu zaman” şeklinde yanıt vermiştir. Bu sonuç, çocukların adalet ve hakkaniyet duygusunu güçlü bir şekilde geliştirdiğine işaret etmektedir. Davranış yüksek düzeyde sergilenmektedir.

Tablo 31. Velilerin “Arkadaşlarının fikirlerine uygun tepki verme” yanıtları

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nadiren	10	5.2	5.2	5.2
	bazen	39	20.4	20.4	25.7
	coguzaman	78	40.8	40.8	66.5
	hemenhemen her zaman	64	33.5	33.5	100.0
	Total	191	100.0	100.0	

Tablo 30’da katılımcıların %40.8 “çoğu zaman” ve %33.5 “hemen hemen her zaman” yanıtı, çocukların farklı görüşlere saygı gösterme eğiliminde olduklarını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, %20.4’lük “bazen” oranı gelişim alanına işaret etmektedir. Davranış orta-yüksek düzeyde sergilenmektedir.

Tablo 1. Velilerin “Arkadaşlarıyla işbirliği yapma” yanıtları

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	hemen hemen hic	2	1.0	1.0	1.0
	nadiren	5	2.6	2.6	3.7
	bazen	14	7.3	7.3	11.0
	coguzaman	68	35.6	35.6	46.6
	hemenhemen her zaman	102	53.4	53.4	100.0
	Total	191	100.0	100.0	

İşbirliği davranışı çocuklar arasında oldukça yaygın. %53.4'lük “hemen hemen her zaman” ve %35.6'lık “çoğu zaman” oranları bu davranışın güçlü şekilde yerleştiğini gösteriyor. Davranış çok yüksek düzeyde sergilenmektedir.

Tablo 32. Velilerin “Arkadaşlarını takdir edebilme” yanıtları

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	hemen hemen hic	1	.5	.5	.5
	nadiren	5	2.6	2.6	3.1
	bazen	31	16.2	16.2	19.4
	coguzaman	69	36.1	36.1	55.5
	hemenhemen her zaman	85	44.5	44.5	100.0
	Total	191	100.0	100.0	

Tablo 32’de katılımcı öğrencilerin %44.5’lik “hemen hemen her zaman” ve %36.1’lik “çoğu zaman” oranı, çocukların çevrelerindeki takdire etme alışkanlığını kazandıklarını ortaya koymaktadır. Bu davranış olumlu sosyal etkileşimlerin sürdürülebilmesi için oldukça değerlidir. Davranış yüksek düzeyde sergilenmektedir.

Tablo 33. Velilerin “Akran gruplarına uyma” yanıtları

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	hemen hemen hic	4	2.1	2.1	2.1
	nadiren	5	2.6	2.6	4.7
	bazen	28	14.7	14.7	19.4
	coguzaman	63	33.0	33.0	52.4
	hemenhemen her zaman	91	47.6	47.6	100.0
	Total	191	100.0	100.0	

Tablo 33’te katılımcıların %47.6’lık “hemen hemen her zaman” ve %33’lük “çoğu zaman” yanıtları, çocukların grup normlarına uyum sağladıklarını göstermektedir. Bu durum, sosyal uyum becerisinin kuvvetli olduğunu işaret etmektedir. Davranış yüksek düzeyde sergilenmektedir.

Tablo 34. Velilerin “Sırasını bekleme” yanıtları

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	hemen hemen hic	1	.5	.5	.5
	nadiren	5	2.6	2.6	3.1
	bazen	26	13.6	13.6	16.8
	coguzaman	54	28.3	28.3	45.0
	hemenhemen her zaman	105	55.0	55.0	100.0
	Total	191	100.0	100.0	

Toplumsal kurallara uyumun önemli göstergelerinden biri olan sırasını bekleme davranışı, %55 oranında “hemen hemen her zaman” ve %28.3 oranında “çoğu zaman” görülmüştür. Davranış çok yüksek düzeyde sergilenmektedir

Tablo 35. Velilerin “Paylaşma” yanıtları

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	hemen hemen hic	4	2.1	2.1	2.1
	nadiren	1	.5	.5	2.6
	bazen	19	9.9	9.9	12.6
	coguzaman	58	30.4	30.4	42.9
	hemenhemen her zaman	109	57.1	57.1	100.0
	Total	191	100.0	100.0	

Paylaşma davranışı %57.1 “hemen hemen her zaman” ve %30.4 “çoğu zaman” oranlarıyla çocukların bu konuda oldukça olumlu bir profil sergilediğini göstermektedir. Davranış çok yüksek düzeyde sergilenmektedir.

Tablo 36. Velilerin “Yardım önerme” yanıtları

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nadiren	5	2.6	2.6	2.6
	bazen	11	5.8	5.8	8.4
	coguzaman	65	34.0	34.0	42.4
	hemenhemen her zaman	110	57.6	57.6	100.0
	Total	191	100.0	100.0	

Yardım teklif etme konusunda %57.6’sı “hemen hemen her zaman”, %34.0’ı ise “çoğu zaman” yanıtını vermiştir. Bu sonuç, iş birliği ve sosyal sorumluluğun çocuklarda güçlü şekilde geliştiğini ortaya koyar. Davranış çok yüksek düzeyde sergilenmektedir.

Tablo 37. Velilerin “Oyuna devam etme” yanıtları

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	hemen hemen hic	1	.5	.5	.5
	nadiren	1	.5	.5	1.0
	bazen	10	5.2	5.2	6.3
	coguzaman	47	24.6	24.6	30.9
	hemenhemen her zaman	132	69.1	69.1	100.0
	Total	191	100.0	100.0	

Tablo 37’de çocukların %69.1 gibi oldukça yüksek bir oran “hemen hemen her zaman” yanıtını vermiştir. Bu, çocukların oyun sürecine bağlılıklarını ve devamlılık gösterme eğilimlerini net biçimde yansıtmaktadır. **Davranış çok yüksek düzeyde sergilenmektedir.**

Tablo 38. Velilerin “Oyunun sonuçlarını kabul etme” yanıtları

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	hemen hemen hic	4	2.1	2.1	2.1
	nadiren	11	5.8	5.8	7.9
	bazen	47	24.6	24.6	32.5
	coguzaman	80	41.9	41.9	74.3
	hemenhemen her zaman	49	25.7	25.7	100.0
	Total	191	100.0	100.0	

Tablo 38’e göre oyun sonuçlarını kabul etmede %41.9 “çoğu zaman” ve %25.7 “hemen hemen her zaman” yanıtı alınmıştır. %24.6’lık “bazen” oranı dikkat çekicidir. Bu sonuç, kazanma-kaybetme gibi durumlara karşı tutumun geliştirilmesi gerektiğini düşündürmektedir. Davranış orta düzeyde sergilenmektedir.

Tablo 39. Velilerin “Oyunun kurallarına uyma” yanıtları

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	hemen hemen hic	1	.5	.5	.5
	nadiren	5	2.6	2.6	3.1
	bazen	23	12.0	12.0	15.2
	coguzaman	70	36.6	36.6	51.8
	hemenhemen her zaman	92	48.2	48.2	100.0
	Total	191	100.0	100.0	

Tablo 39’da katılımcıların %48.2 “hemen hemen her zaman” ve %36.6 “çoğu zaman” oranları, çocukların kurallara uyum sağlama konusunda güçlü bir bilinç geliştirdiğini göstermektedir. Davranış yüksek düzeyde sergilenmektedir.

Tablo 40. Velilerin “Arkadaşlarının duygularına uygun tepki verme” yanıtları

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nadiren	2	1.0	1.0	1.0
	bazen	36	18.8	18.8	19.9
	coguzaman	75	39.3	39.3	59.2
	hemenhemen her zaman	78	40.8	40.8	100.0
	Total	191	100.0	100.0	

Duygusal uyum ve empati açısından olumlu bir tablo görülmektedir: %40.8 “hemen hemen her zaman”, %39.3 ise “çoğu zaman” yanıtı verilmiştir. Davranış yüksek düzeyde sergilenmektedir.

Tablo 41. Velilerin “Duygularını başkalarını rahatsız etmeden gösterme” yanıtları

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	hemen hemen hic	2	1.0	1.0	1.0
	nadiren	11	5.8	5.8	6.8
	bazen	39	20.4	20.4	27.2
	coguzaman	68	35.6	35.6	62.8
	hemenhemen her zaman	71	37.2	37.2	100.0
	Total	191	100.0	100.0	

Tablo 41’e göre katılımcıların %37.2 “hemen hemen her zaman” ve %35.6 “çoğu zaman” yanıtı veren katılımcılar, çocukların duygularını sosyal ortama uygun şekilde ifade edebildiğini göstermektedir. Davranış orta-yüksek düzeyde sergilenmektedir.

Tablo 42. Velilerin “Engellenme durumuyla baş gösterme” yanıtları

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	hemen hemen hic	8	4.2	4.2	4.2
	nadiren	17	8.9	8.9	13.1
	bazen	61	31.9	31.9	45.0
	coguzaman	70	36.6	36.6	81.7
	hemenhemen her zaman	35	18.3	18.3	100.0
	Total	191	100.0	100.0	

Tablo 42’ye göre katılımcıların %36.6 “çoğu zaman”, %31.9 “bazen” ve yalnızca %18.3 “hemen hemen her zaman” oranları bu becerinin daha da gelişime açık olduğunu düşündürmektedir. Davranış orta düzeyde sergilenmektedir.

Tablo 43. Velilerin “Hatalarıyla baş etme” yanıtları

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	hemen hemen hic	1	.5	.5	.5
	nadiren	16	8.4	8.4	8.9
	bazen	44	23.0	23.0	31.9
	coguzaman	65	34.0	34.0	66.0
	hemenhemen her zaman	65	34.0	34.0	100.0
	Total	191	100.0	100.0	

Katılımcıların %34’ü “hemen hemen her zaman”, %34’ü “çoğu zaman” şeklinde yanıt vermiştir. Bu eşitlik, çocukların hataları kabullenme konusunda çoğunlukla olumlu bir yaklaşım sergilediklerini göstermektedir. Davranış orta-yüksek düzeyde sergilenmektedir.

Tablo 44. Velilerin “Başkalarının duygularını anlama” yanıtları

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	hemen hemen hic	2	1.0	1.0	1.0
	nadiren	11	5.8	5.8	6.8
	bazen	37	19.4	19.4	26.2
	coguzaman	84	44.0	44.0	70.2
	hemenhemen her zaman	57	29.8	29.8	100.0
	Total	191	100.0	100.0	

Başkalarının duygularını anlama maddesinde Tablo 44’e göre, %44 “çoğu zaman” ve %29.8 “hemen hemen her zaman” yanıtı, empati yetisinin güçlü olduğunu ama daha da pekiştirilebileceğini göstermektedir. Davranış orta-yüksek düzeyde sergilenmektedir.

Tablo 45. Velilerin “Baskı altında sakin kalma” yanıtları

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	hemen hemen hic	4	2.1	2.1	2.1
	nadiren	24	12.6	12.6	14.7
	bazen	59	30.9	30.9	45.5
	coguzaman	66	34.6	34.6	80.1
	hemenhemen her zaman	38	19.9	19.9	100.0
	Total	191	100.0	100.0	

Baskı altında sakin kalma davranışında dağılım oldukça dağınıktır: %34.6 “çoğu zaman”, %30.9 “bazen”, %19.9 “hemen hemen her zaman”. Bu durum, baskı altında kontrol becerilerinin yeterince istikrarlı olmadığını düşündürmektedir. Davranış orta düzeyde sergilenmektedir.

Tablo 46. Velilerin “Alay etmeyle baş etme” yanıtları

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	hemen hemen hic	14	7.3	7.3	7.3
	nadiren	21	11.0	11.0	18.3
	bazen	59	30.9	30.9	49.2
	coguzaman	59	30.9	30.9	80.1
	hemenhemen her zaman	38	19.9	19.9	100.0
	Total	191	100.0	100.0	

Alay karşısında duygularını yönetme konusunda %30.9 “bazen”, %30.9 “çoğu zaman” ve %19.9 “hemen hemen her zaman” şeklinde dağılmıştır. Bu dağılım, sosyal stresle baş etmede desteğe ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Davranış düşük-orta düzeyde sergilenmektedir.

Tablo 47. Velilerin “Hayır cevabını kullanma” yanıtları

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	hemen hemen hic	6	3.1	3.1	3.1
	nadiren	12	6.3	6.3	9.4
	bazen	43	22.5	22.5	31.9
	coguzaman	62	32.5	32.5	64.4
	hemenhemen her zaman	68	35.6	35.6	100.0
	Total	191	100.0	100.0	

Hayır cevabını kullanma maddesinin dağılımları Tablo 47’ye göre, %35.6 “hemen hemen her zaman” ve %32.5 “çoğu zaman” oranları, çocukların sınır koyma ya da kendini koruma becerisini belli ölçüde edindiklerini göstermektedir. Davranış yüksek düzeyde sergilenmektedir.

Tablo 48. Velilerin “İsteğini erteleme” yanıtları

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	hemen hemen hic	9	4.7	4.7	4.7
	nadiren	18	9.4	9.4	14.1
	bazen	58	30.4	30.4	44.5
	coguzaman	54	28.3	28.3	72.8
	hemenhemen her zaman	52	27.2	27.2	100.0
	Total	191	100.0	100.0	

Katılımcıların %30.4’ü “bazen”, %28.3’ü “çoğu zaman”, %27.2’si “hemen hemen her zaman” yanıtını vermiştir. Sonuçlar, çocukların beklemeyi öğrenme ve dürtü kontrolü konusunda gelişim sürecinde olduklarını göstermektedir. Davranış orta düzeyde sergilenmektedir.

Tablo 49. Velilerin “Tepki vermeden önce düşünme” yanıtları

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	hemen hemen hic	9	4.7	4.7	4.7
	nadiren	18	9.4	9.4	14.1
	bazen	57	29.8	29.8	44.0
	coguzaman	62	32.5	32.5	76.4
	hemenhemen her zaman	45	23.6	23.6	100.0
	Total	191	100.0	100.0	

Tablo 49’da tepki vermeden önce düşünme davranışı için %32.5 “çoğu zaman”, %29.8 “bazen” ve %23.6 “hemen hemen her zaman” oranları görülmektedir. Çocukların tepkisel davranışlar yerine düşünerek hareket etme konusunda gelişmeye açık olduğu anlaşılmaktadır. Davranış orta düzeyde sergilenmektedir.

Tablo 50. Velilerin “Hayır cevabını kabul etme” yanıtları

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	hemen hemen hic	12	6.3	6.3	6.3
	nadiren	20	10.5	10.5	16.8
	bazen	53	27.7	27.7	44.5
	coguzaman	54	28.3	28.3	72.8
	hemenhemen her zaman	52	27.2	27.2	100.0
	Total	191	100.0	100.0	

Tablo 50’ye göre, katılımcıların hayır cevabını kabul etme davranışı %28.3 “çoğu zaman” ve %27.2 “hemen hemen her zaman” ile birlikte %27.7 “bazen” yanıtı alınmıştır. Bu eşitlik, çocukların hayal kırıklıklarına karşı gösterdiği tepkilerde değişkenlik olduğunu ortaya koymaktadır. **Davranış orta düzeyde sergilenmektedir.**

Tablo 51. Velilerin “Hakkını koruma” yanıtları

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nadiren	8	4.2	4.2	4.2
	bazen	20	10.5	10.5	14.7
	coguzaman	73	38.2	38.2	52.9
	hemenhemen her zaman	90	47.1	47.1	100.0
	Total	191	100.0	100.0	

Katılımcıların %47.1’i çocuklarının “hemen hemen her zaman”, %38.2’si ise “çoğu zaman” hakkını koruduğunu ifade etmiştir. Bu oldukça yüksek oranlar, çocukların kendi sınırlarının farkında olduklarını ve gerektiğinde savunabildiklerini göstermektedir. Özellikle düşük frekansta kalan “nadiren” (%4.2) ve “bazen” (%10.5) yanıtları, davranışın genelleşmiş olduğunu desteklemektedir. Bu sonuç, çocukların bireysel haklarını gözetme konusunda

sağlam bir farkındalığa sahip olduklarını ortaya koymaktadır. **Davranış yüksek düzeyde sergilenmektedir.**

Tablo 52. Velilerin “Kendiliğinden çözülecek sorunları görmezden gelme” yanıtları

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	hemen hemen hic	3	1.6	1.6	1.6
	nadiren	9	4.7	4.7	6.3
	bazen	54	28.3	28.3	34.6
	coguzaman	68	35.6	35.6	70.2
	hemenhemen her zaman	57	29.8	29.8	100.0
	Total	191	100.0	100.0	

Bu davranışa verilen yanıtlar %35.6 “çoğu zaman”, %29.8 “hemen hemen her zaman” ve %28.3 “bazen” şeklinde dağılmıştır. Bu oranlar, çocukların küçük sorunları büyütmeden geçiştirme ve önceliklendirme becerisini bir ölçüde edindiklerini göstermektedir. Ancak %28.3'lük “bazen” yanıtı, bu davranışın bazı durumlarda tutarsız sergilendiğini de düşündürmektedir. Sonuçlar, çocukların bazı meselelerde müdahale etmeye gerek duymadan bekleyebildiklerini ancak bu alışkanlığın her çocukta oturmadığını göstermektedir. **Davranış orta düzeyde sergilenmektedir.**

Tablo 53. Velilerin “Okula zorla getirilir” ifadesine verdikleri yanıtları

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	tamamen dogru	1	.5	.5	.5
	kismen dogru	10	5.2	5.2	5.8
	yanlis	180	94.2	94.2	100.0
	Total	191	100.0	100.0	

Tablo 53'te görüldüğü gibi; velilerin büyük çoğunluğu (%94.2) öğrencilerin okula zorla getirilmediğini belirtmiştir. Buna karşılık yalnızca çok küçük bir kesim (%0.5) öğrencilerin okula gelmekte isteksiz olduğunu ifade etmiştir.

Tablo 54. Öğretmenlerin “Devamsızlık yapar” ifadesine verdikleri yanıtları

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	tamamen dogru	1	.5	.5	.5
	kismen dogru	14	7.3	7.3	7.9
	yanlis	176	92.1	92.1	100.0
	Total	191	100.0	100.0	

Tablo 54’te görüldüğü gibi; öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%92.1), öğrencilerin devamsızlık yapmadığını belirtmiştir. Buna karşılık yalnızca küçük bir kesim, %7.3’ü “kısmen doğru”, %0.5’i ise “tamamen doğru” yanıtını vererek bazı öğrencilerin zaman zaman devamsızlık yaptığını ifade etmiştir.

Tablo 55. Öğretmenlerin “Öğretmenle konuşmaz” yanıtları

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	tamamen dogru	2	1.0	1.0	1.0
	kismen dogru	7	3.7	3.7	4.7
	yanlis	182	95.3	95.3	100.0
	Total	191	100.0	100.0	

Tablo 55’te görüldüğü gibi; öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%95.3), öğrencilerin öğretmenle iletişim kurduğunu ve konuşmaktan kaçınmadığını belirtmiştir. Buna karşılık çok az sayıda öğretmen, %3.7’si “kısmen doğru”, %1.0’ı ise “tamamen doğru” yanıtını vererek bazı öğrencilerin öğretmenle iletişimde çekingen davranabileceğini ifade etmiştir.

Tablo 56. Öğretmenlerin “Okulda arkadaşlarıyla konuşmaz” yanıtları

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	tamamen dogru	2	1.0	1.0	1.0
	kismen dogru	6	3.1	3.1	4.2
	yanlis	183	95.8	95.8	100.0
	Total	191	100.0	100.0	

Tablo 56’da görüldüğü gibi; öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%95.8), öğrencilerin okulda arkadaşlarıyla iletişim kurduğunu ve konuşmaktan kaçınmadığını belirtmiştir. Buna karşılık çok az sayıda öğretmen, %3.1’i “kısmen doğru”, %1.0’ı ise “tamamen doğru” yanıtını vererek bazı öğrencilerin akranlarıyla iletişimde zaman zaman çekingen davranabileceğini ifade etmiştir.

Tablo 57. Öğretmenlerin “Sınıf arkadaşlarıyla oynamaz” yanıtları

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	tamamen dogru	2	1.0	1.0	1.0
	kismen dogru	3	1.6	1.6	2.6
	yanlis	186	97.4	97.4	100.0
	Total	191	100.0	100.0	

Tablodaki verilere göre, öğretmenlerin büyük bir kısmı (%97.4), öğrencilerin sınıf içinde arkadaşlarıyla oyun oynadıklarını ve sosyal etkileşim kurabildiklerini ifade etmiştir. Öte yandan, az sayıda öğretmen (%1.6 kısmen doğru, %1.0 tamamen doğru) bazı öğrencilerin oyun sırasında arkadaşlarıyla etkileşim kurmakta zaman zaman isteksiz olabileceğine dikkat çekmiştir.

Tablo 58. Öğretmenlerin “Etkinliklere katılmakta isteksizdir” yanıtları

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	tamamen dogru	2	1.0	1.0	1.0
	kismen dogru	10	5.2	5.2	6.3
	yanlis	179	93.7	93.7	100.0
	Total	191	100.0	100.0	

Tabloya göre, öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%93.7) öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılım konusunda istekli olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte, az sayıda öğretmen (%5.2 kısmen doğru, %1.0 tamamen doğru) bazı öğrencilerin zaman zaman isteksizlik gösterebileceğine dikkat çekmiştir. Bu durum, bireysel farklılıkların sınıf içi katılıma yansıyabileceğini düşündürmektedir

Tablo 59. Öğretmenlerin “Kendi başına eve kaçır” yanıtları

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	kismen dogru	1	.5	.5	.5
	yanlis	190	99.5	99.5	100.0
	Total	191	100.0	100.0	

Tabloya göre öğretmenlerin neredeyse tamamı (%99.5), öğrencilerin kendi başlarına okuldan ayrılarak eve gitmediklerini belirtmiştir. Sadece bir öğretmen (%0.5) bu durumu “kısmen doğru” olarak değerlendirmiştir.

Tablo 60. Öğretmenlerin “Arkadaşlarını rahatsız eder” yanıtları

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	tamamen dogru	2	1.0	1.0	1.0
	kismen dogru	16	8.4	8.4	9.4
	yanlis	173	90.6	90.6	100.0
	Total	191	100.0	100.0	

Tablo 60’ta görüldüğü gibi; öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%90.6), öğrencilerin arkadaşlarını rahatsız etmediğini düşünmektedir. Diğer yandan, %8.4’lük bir kesim “kısmen doğru”, %1.0’lık bir kesim ise “tamamen doğru” yanıtını vererek bazı öğrencilerin zaman zaman arkadaşlarını rahatsız edici davranışlar sergileyebileceğini belirtmiştir.

Table 61. Öğretmenlerin “Sınıf ve okul kurallarına uymaz” yanıtları

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	tamamen dogru	2	1.0	1.0	1.0
	kismen dogru	20	10.5	10.5	11.5
	yanlis	169	88.5	88.5	100.0
	Total	191	100.0	100.0	

Tablodan elde edilen verilere göre öğretmenlerin büyük bölümü (%88.5), öğrencilerin sınıf ve okul kurallarına genel olarak uyum sağladığını ifade etmiştir. Bununla birlikte, %10.5 oranındaki öğretmen bu ifadeye “kısmen doğru”, %1.0’ı ise “tamamen doğru” yanıtını vererek bazı öğrencilerin zaman zaman kurallara uymakta zorlanabileceğini dile getirmiştir.

Table 62. Öğretmenlerin “Verilen görevleri yapmaz” yanıtları

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	tamamen dogru	2	1.0	1.0	1.0
	kismen dogru	14	7.3	7.3	8.4
	yanlis	175	91.6	91.6	100.0
	Total	191	100.0	100.0	

Tabloya göre öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%91.6), öğrencilerin kendilerine verilen görevleri yerine getirdiğini belirtmiştir. Öte yandan, %7.3'lük bir kesim “kısmen doğru”, %1.0'lık bir kesim ise “tamamen doğru” yanıtını vererek bazı öğrencilerin zaman zaman verilen görevleri yerine getirmede isteksizlik ya da yetersizlik gösterebildiğini ifade etmiştir.

Table 63. Sosyal Beceri Düzeyi ile Okula Uyum Düzeyi Arasındaki İlişki

Sosyal Beceri Düzeyi (Aile)	Okula Uyum Düzeyi (Öğretmen)	Öğrenci Sayısı
Yüksek	Yüksek	171
Yüksek	Orta	0
Orta	Yüksek	19
Orta	Orta	1
Total		191

Tablo 63 incelendiğinde, ailelerin çocukların sosyal beceri düzeyine ilişkin değerlendirmeleri ile öğretmenlerin okula uyum düzeyine ilişkin gözlemleri arasında yüksek düzeyde bir tutarlılık olduğu görülmektedir. 191 öğrenciden 171'i hem aileler tarafından “yüksek sosyal beceriye” sahip olarak değerlendirilmiş, hem de öğretmenler tarafından “yüksek düzeyde okula uyumlu” olarak gözlemlenmiştir. Buna karşılık, 19 öğrencide aileler sosyal beceri düzeyini “orta” olarak belirtmişken, öğretmenler bu öğrencileri “yüksek düzeyde uyum sağlamış” olarak değerlendirmiştir. Yalnızca 1 öğrenci “orta-orta” düzeyinde değerlendirilmiştir. Aile tarafından yüksek sosyal beceri düzeyinde değerlendirilen hiçbir öğrenci öğretmen tarafından “orta uyum” düzeyinde görülmemiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma bulguları, öğrencilerin sosyal becerilerinin genel olarak yüksek düzeyde geliştiğini ve okul uyumlarının öğretmenler tarafından da büyük ölçüde olumlu değerlendirildiğini ortaya koymaktadır. Elde edilen verilere göre, özellikle temel iletişim becerileri olan selamlaşma, teşekkür etme, izin isteme, özür dileme, yardım isteme, vedalaşma ve soru sorma davranışları öğrenciler tarafından yaygın biçimde sergilenmektedir. Bu durum, çocukların sosyal ortamlarda girişken, saygılı ve kurallara duyarlı bir profil çizdiklerini göstermektedir.

Aynı şekilde, duygusal farkındalık ve kendini ifade etme davranışları da yüksek oranda gözlemlenmiştir. Duygularını ifade etme, karşısındakini dinleme, yanıt verme, verilen talimatlara uyma, grup normlarına uyum sağlama ve sosyal etkileşim kurma davranışlarının yaygınlığı, çocukların duygusal ve sosyal açıdan sağlıklı bir gelişim süreci içinde olduklarını işaret etmektedir.

Ancak bazı davranışlarda orta düzeyde bir yaygınlık gözlenmiştir. Özellikle uygun zamanlama, söz isteme, eleştiri yapma, eleştiriye açık olma, duyguları sosyal ortama uygun ifade etme, küçük sorunları büyütmeden geçiştirme ve baskı altında sakin kalma gibi beceriler, öğrencilerin gelişim sürecinde desteklenmesi gereken alanlara işaret etmektedir. Bununla birlikte, alay karşısında duyguları yönetme davranışı görece daha düşük düzeyde sergilenmiştir ve bu durum, öğrencilerin sosyal stresle baş etme becerilerinin henüz yeterince olgunlaşmadığını düşündürmektedir.

Öğretmen görüşlerine göre, öğrencilerin okula uyum düzeyleri oldukça yüksektir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu okula isteyerek gelmekte, devamsızlık yapmamakta, öğretmen ve arkadaşlarıyla etkili iletişim kurmakta, sınıf içi etkinliklere katılmakta ve okul kurallarına genel olarak uymaktadır. Öğrencilerin okulda oyunlara katılmaları, akranlarıyla etkileşimde bulunmaları ve verilen görevleri yerine getirmeleri gibi gözlemler, ailelerin değerlendirmeleri ile örtüşmektedir.

Ailelerin çocuklarının sosyal beceri düzeyine ilişkin değerlendirmeleri ile öğretmenlerin okul uyumuna yönelik gözlemleri arasında yüksek düzeyde bir tutarlılık olduğu görülmektedir. Öğrencilerin önemli bir kısmı hem aileler hem de öğretmenler tarafından yüksek düzeyde sosyal becerilere ve güçlü bir okul uyumuna sahip olarak değerlendirilmiştir.

KAYNAKÇA

- Ashiabi. (2000). *Promoting the emotional development of preschoolers*. *Early Childhood Education Journal, .
- Weinstein, P. &. (1998). *The social context of early schooling and children's school adjustment*. *Educational Psychologist*, .
- Sevinç. (2005). Okul öncesi dönemde sosyal beceriler ve kazandırılması. 1(1), 45–58.
- Kılınç. (2016). *Okul öncesi dönemde sosyal becerilerin gelişimi*.
- Williams. (1989). Social skills training for children and adolescents.
- Gülay, & Akman. (2009). *Çocuklar için sosyal beceri değerlendirme ölçeği'nin (ÇSBDeÖ) geçerlik ve güvenirlik çalışması*. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi,.
- Davies. (2011). *Child development: A practitioner's guide (3rd ed.)*. Guilford Press.
- Reicher. (2010). Building inclusive education on social and emotional learning: Challenges and perspectives—a review. 14(3), 213–246.
- Ceylan. (2017). *Okul öncesi dönemde akran ilişkileri ve okul uyumu*.
- Mestci. (2019). *Çocukların sosyal problem çözme becerilerinin incelenmesi*.
- Kılınç. (2016). *Okul öncesi dönemde sosyal becerilerin gelişimi*.
- Özbey. (2012). Okul öncesi dönem çocuklarının problem davranışları ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. 37(163), 236–248.
- CarterBriggs-Gowan, & Davis. (2004). *Assessment of young children's social–emotional development and psychopathology: Recent advances and recommendations for practice*. . Journal of Child Psychology and Psychiatry,. <https://doi.org/10.1046/j.0021-9630.2003.00316.x> adresinden alındı
- DePauw, & Mervielde. (2010). Temperament, personality, and developmental psychopathology: A review based on the conceptual dimensions underlying childhood traits. 41, 313–329. <https://doi.org/10.1007/s10578-009-0171-8> adresinden alındı
- Gülay. (2009). *Çocuklar için sosyal beceri değerlendirme ölçeği'nin (ÇSBDeÖ) geçerlik ve güvenirlik çalışması*. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi,.
- Göktaş, & Gülay-Ogelman. (2019). Okul öncesi eğitime devam eden çocukların okul uyumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. .4(2), 160–175.
- Şepitci-Sarıbaş, & Gültekin-Akduman. (tarih yok). Ebeveynlerin çocukların okula uyum süreçlerine etkisi. 8(1), 19-30.
- Önder, & Değirmenci. (2018). Anne baba tutumlarının çocukların sosyal becerileri üzerindeki etkisi. 51(2), 345–362.

- Orçam. (2010). Ebeveyn tutumlarının çocuğun sosyal beceri gelişimine etkisi. *1(2)*, 25–36.
- Moffit. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. , *100(4)*, 674–701. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.100.4.674> adresinden alındı
- Kemple. (2004). Let's be friends: Peer competence and social inclusion in early childhood programs.
- Öztürk. (2021). Okul öncesi dönemde sosyal becerilerin gelişimi ve önemi. *5(1)*, 1–12.
- Warger, & Rutherford. (1996). Social skills instruction: A collaborative approach. *40(2)*, 5–10.
- Arslan. (2016). Arslan, E. Okul öncesi ve ilköğretim döneminde sosyal becerilerin gelişimi. *9(45)*, 975–982.
- Wortham, Akduman, & Türkoğlu. (2015). *Erken çocuklukta gelişim ve eğitim*. Nobel Yayıncılık.
- Wolters, & Saraç. (2019). *Self-regulated learning and academic achievement: A meta-analysis*. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.10.001> adresinden alındı
- Webster-Stratton, & Reid. (2004). Strengthening social and emotional competence in young children—The foundation for early school readiness and success: Incredible years classroom social skills and problem-solving curriculum. *17(2)*, 96–113. <https://doi.org/10.109> adresinden alındı
- Acat, & Aslan. (2012). Sosyal gelişim sürecinde ailenin ve okulun rolü. *1(3)*, 45–54.
- Seçer, & Karabulut. (2016). İlköğretim öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *16(1)*, 115–132.
- MEB. (2013). *Okul öncesi eğitim programı (3-6 yaş)*. . Ankara: MEB Yayınları.
- Gülçatı. (2009). İlköğretim öğrencilerinin sosyal becerileri ile benlik saygıları arasındaki ilişki. *22(1)*, 115–136.
- Bugentar, G. (2006). In Handbook of child psychology. *Vol. 3*., 366–428.
- Gardiner, G. &. (1993). Çocuk ve ergen gelişimi.
- Handel, C. E. (2007). Children and society: The sociology of children and childhood socialisation. . *New York: Oxford*.
- Saarni. (2006). Handbook of Psychology. New York: Social, emotional, and personality development, Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Giddens. (2005). Sosyoloji. Ankara: Ayrac.
- Laible, T. F. (2015). Handbook of socialization: Theory and research. *Early socialization: The influence of close relationships*.
- Semrud-Clikeman. (2007). Social competence in children. *New York: Springer*. <http://link.springer.com/book/10.1007/978-0-387-71366-3> sa adresinden alındı
- Denham et al. (2011). Emotional and social development in childhood. *Blackwell Handbook of Childhood Social Development* , 413-433.
- Boone, C. (1998). Children's decoding of emotion in expressive body movement: The development of cue attunement. *Developmental Psychology*, 1007-1016.

- Bagnato, Z. (2007). Authentic assessment for early childhood intervention: Best practices. *Guilford Press*.
- Brown, O. M. (2008). Social competence of young children. risk, disability and intervention. . USA: Paul. H. Brookes. .
- Kagan, H. (2004). Biological bases of childhood shyness. . *Science*, 167-171.
- Kim, D. &. (2004). Maternal and child predictors of preschool children's social competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 25, 3-32.
- Eisenberg. (1997). Contemporaneous and longitudinal prediction of children's social functioning from regulation and emotionality. *Child Development*, 642-664.
- Keating, O. &. (2004). Gender differences in preschool aggression during free play and structured interactions: An observational study. *Social Development*, 255-277. .
- Graczyk, W. &. (1999). Child behaviors leading to peer rejection: A view from the peer group. . *Child Study Journal*, 291-307.
- Tomasello, C. &. (2000). Joint attention, cultural learning, and language acquisition: Implications for children with autism. A. M. Wetherby & B. M. Prizant . *Baltimore: Brookes*.
- Diamond. (2002). The development of social competence in children with disabilities. . *Malden, MA: Blackwell*, 572-587.
- Herbert-Myers. (2006). The importance of language, social and behavioral skills across early and later childhood as predictors of social competence with peers. *Applied Developmental Science*, 174-187.
- Odom. (2006). Social acceptance and rejection of preschool children with disabilities: A mixed method analysis. *Journal of Educational Psychology*, 807-823.
- Howes. (2000). Social-emotional classroom climate in child care, child-teacher relationships, and children's second grade peer relations. *Social Development*.
- Brophy. (2007). Preschoolers' social competence: Relations to family characteristics, teacher behaviors and classroom climate. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 134-148.
- Houglund, L. (2004).
- Guralnick. (2001). Early childhood inclusion: Focus on change. *Baltimore Brooks*.
- Merrill. (2003). Preschool and Kindergarten Behavior Scales (2. Edition). . *Pro-ed. An International Publisher*.
- Kostelnik. (2010). Guiding children's social development: Theory to practice (5th ed.). *Thomson Delmar Learning*.
- Parental values and practices relevant to young children's social development in Taiwan and the United States. (2000). *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 31(6), 677-702.
<https://doi.org/10.1177/0022022100031006002> adresinden alındı

- Jose, C. C. (2003). The peer group as a social context: Mediating and moderating effects on relations between academic achievement and social functioning in Chinese children. *Child Development*(74(3)), 710–727. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00564> adresinden alındı
- Gresham, F. M. (1990). Social skills rating system. *Mn. Circle Pines*.
- Napoli, V. K. (1996). Adjustment and growth in a changing world. *West Publishing Company*.
- Kılıççı, A. (1998). Bireysel uyum ve çevresel faktörler. *Kriz Dergisi*, 2-6. https://doi.org/10.1501/Kriz_0000000070 adresinden alındı
- Teymurlu. (2019). İlkokul öğrencilerinin okula uyumu ve yaşadıkları sorunlarla ilgili veli ve öğretmen görüşleri üzerine bir olgubilim çalışması. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.
- Birch, S. H. (1996). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*,(35(1)), 61–79. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(96\)00029-5](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(96)00029-5) adresinden alındı
- Perry, N. E. (1998). The teacher's role in fostering student self-regulated learning. *Canadian Journal of Education Administration and Policy*, 1–21.
- Ladd, G. W. (2000). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment? *Child Development*, , 71(6), , 1441–1457. <https://doi.org/10.1111/1467-86> adresinden alındı
- Bağçeli-Kahraman, P. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum sürecine ilişkin anaokulu öğretmenlerinin ve annelerinin görüşleri. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, (2(1),), 3–20. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720182144> adresinden alındı
- Pellegrini, A. D. (2002). A short-term longitudinal study of children's playground peer interactions and school adjustment., 38(6), h. *Developmental Psychology*, 868–880. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.38.6.868> adresinden alındı
- Kaya, Ö. S. (2016). Okul öncesi dönemdeki çocukların okula uyum düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*,, 1311–1324. <https://doi.org/10.17051/io.2016.51992> adresinden alındı
- Kaytez, F. &. (2016). Anaokulu çocuklarının mizaç özelliklerinin anne ve babaları tarafından değerlendirilmesi. *Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,(17(2)), 1-16.
- Thomas, A. C. (1977). Temperament and development. *Brunner/Mazel*.
- Kohen, E. (1989). Anaokulu çocuklarının mizaç özelliklerinin anne ve babaları tarafından değerlendirilmesi. *Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(17(2)), 1–16.
- Yoleri, S. (2014). Yaş, cinsiyet ve mizaç özelliklerinin okul öncesindeki çocukların okula uyumları üzerindeki etkileri. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, , 54–66.
- Pianta, R. C. (1991). Relationships between children and teachers: Associations with classroom and home behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 379–393.

- Pianta, H. (1996). Observing mother and child behavior in a problem-solving situation at school entry: Relations with academic achievement. . *Journal of School Psychology*, 307–322.
- Miliotis, D. S. (1999). Children's relationships with mothers and teachers: Linkages to problem behavior in their first preschool years. *Development and Psychopathology*, , 11(2), 335–350.
- Berry, D. &. (2010). Behavioral risk, teacher–child relationships, and social skill development across middle childhood: A child-by-environment analysis of change. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 1-14.
- Pianta, R. C. (2004). Teacher–child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 444-458.
- Kagan, J. (1989). Temperamental contributions to social behavior. . *American Psychologist*, 668–674.
- Zimmer-Gembeck, M. J. (2005). Relational and physical aggression, prosocial behavior, and peer relations: Gender moderation and bidirectional associations. *Journal of Early Adolescence*(25(4)), 421–452.
- Jerome, L. S. (2009). Interpersonal relationships and the development of behavior problems in adolescents in urban schools: A longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence*, 809-820.
- Owens, L. A.-R. (2010). Social competence in early childhood: The role of individual differences. *Early Childhood Research Quarterly*, 469–479.
- Rose-Krasnor, L. D. (2009). Social-emotional competence in early childhood. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. The Guilford Press, 613-637.
- McCabe, P. C. (2011). Empirically valid strategies to improve social and emotional competence of preschool children. *Psychology in the Schools*,(48(5)), 513–540.
- Stichter, J. P. (2007). The use of structural analysis to develop antecedent-based interventions for students with autism. . *Journal of Positive Behavior Interventions*, 195–202.
- Guralnick, M. J. (1990). Social competence and early intervention. *Journal of Early Intervention*, 3-14.
- Spence, S. H. (2003). Social skills training with children and young people: Theory, evidence and practice. *Child and Adolescent Mental Health*, 84–96.
- Bierman, K. L. (2000). Social competence. *Handbook of parenting* , 3, 379-414.
- Bakkaloğlu, H. S. (2018). Okula uyum ölçme aracının Türkçe'ye uyarlanması: Özel gereksinimli ve tipik gelişim gösteren çocukların okul uyumunun karşılaştırılması. . *Uluslararası Eğitim Bilimleri ve Öğretim Dergisi*, 123-140.
- Başaran, F. G. (2014). Okul öncesi dönemdeki çocukların okula uyum sorunları: Öğretmen görüşleri. . *Eğitim ve Bilim*, 123-135.
- Kumandaş, K. &. (2016). *Sosyal Beceri Gelişimi ve Eğitimi* (Cilt (11. baskı).). Pegem Akademi Yayınları.
- Walker, H. M. (2004). Antisocial behavior in school: Strategies and best practices. *Wadsworth*.

- Rubin, K. H. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. . *In Handbook of child psychology* , (6th ed., Vol. 3).
- Birch, S. H. (1997). The teacher–child relationship and children’s early school adjustment. *Journal of School Psychology* , 35(1), 61–79.
- Karasar. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* . Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ömeroğlu, P. Y. (2014). *Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal beceri düzeylerini belirlemeye yönelik OSBED ölçeğinin geliştirilmesi ve geçerlilik-güvenirlik çalışmaları* .
- Ömeroğlu, P. Y. (2014). *Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal beceri düzeylerini belirlemeye yönelik OSBED ölçeğinin geliştirilmesi ve geçerlilik-güvenirlik çalışmaları* .
- Önder, A. &. (2010). Okula uyum öğretmen değerlendirme ölçeğinin Türkçe’ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(1), 431-458. .