

EDITOR IN CHIEF:

SERDAN KERVAN



**KOSOVO
EDUCATIONAL
RESEARCH JOURNAL**

VOLUME 6/ISSUE 3
SEPTEMBER-DECEMBER
2025

KERJOURNAL.COM



Leadership Style as a Determining Factor in the Implementation of Educational Technology in Kindergartens

Lulzim Drini¹, Senad Orhani^{2*}, Mimoza Hoti Kolukaj³

Abstract: This study aims to explore the impact of a collaborative leadership style on the implementation of educational technology in public preschool institutions in Kosovo, with a particular focus on the “Zambaku” kindergarten in Prizren. The research relies on a qualitative approach, with the aim of understanding how the principal’s democratic and inclusive leadership influences the readiness and motivation of educators to use technology in the learning process. Through semi-structured interviews and observations in the institution's premises, the study aims to analyze the dynamics of communication, shared decision-making, and the support that the principal provides in the process of technological integration. The results show that the collaborative leadership style creates a positive institutional culture, where educators feel valued and encouraged to experiment with digital tools in a creative way. This study contributes to the literature on educational leadership and digital transformation in early childhood education, providing practical insights into how effective collaboration and communication between leaders and staff can foster successful and sustainable implementation of technology in public preschool institutions in Kosovo.

Keywords: Collaborative style, early education, educational leadership, educational technology, public kindergarten.

To cite this article: Drini, L., Orhani, S., Kolukaj, M., (2025) **Leadership Style as a Determining Factor in the Implementation of Educational Technology in Kindergartens.** Kosovo Educational Research Journal, 6(3), 2-29.

1. Introduction

The integration of technology in early childhood education has become one of the most important challenges and opportunities for the institutional and professional development of educators. The role of the leader in this process is essential, as the way he leads, collaborates, and inspires staff directly affects the way technology is accepted and implemented in educational practice (Yakhshibayeva, 2025).

The nursery is the first educational institution with a direct impact on the social, emotional, cognitive, and motor development of early childhood. As part of the preschool education system, it prepares the foundations for lifelong learning, providing safe and stimulating environments for comprehensive development. Educators in the nursery play a key role in promoting basic communication, self-regulation, and cooperation skills in children (Yakhshibayeva, 2025). In addition to the educational aspect, the nursery also fulfills social functions, supporting families and the community in the early care and education of the child (Zbaida, 2025). This makes the preschool institution a fundamental center for the development of early competencies and for preparing children for successful inclusion in primary education.

The collaborative style, also known as democratic leadership, represents a form of leadership that values staff involvement in decision-making, open communication, and sharing of responsibility in institutional processes. In a kindergarten, the director with a collaborative style acts as a facilitator and guide, creating an atmosphere of trust and mutual respect between the staff and himself. This style encourages educators to share ideas, participate in pedagogical planning, and feel co-creators of educational processes (Fisher & Hackett, 2025). Research has shown that democratic leadership increases professional motivation and staff engagement, as employees feel heard and valued (Yakhshibayeva, 2025). In the context of integrating technology in kindergartens, this style plays a key role in creating an innovative culture, where educators are supported to experiment with digital tools without fear of failure (Mahmud, Alias, & Iskandar, 2025). Furthermore, collaborative leaders foster collective learning and continuous professional development, strengthening connections between team members and transforming the

institution into a learning community that embraces change and innovation (Adhitia, Fathinah, & Sari, 2025).

The integration of technology in kindergartens has become an important part of contemporary education, aiming to enrich the learning experience through visual, interactive, and personalized tools. The use of tablets, interactive projectors, and smart devices, as well as educational applications such as *ABC Mouse*, *Kahoot Kids*, or *ClassDojo*, gives children the opportunity to learn in a playful way and develop basic digital skills (Fisher & Hackett, 2025). For educators, technology serves as a planning and assessment tool, facilitating documentation of children's progress and communication with parents (Adhitia, Fathinah, & Sari, 2025). However, its use requires careful leadership and collaboration at the institutional level to ensure that technological tools are used in a pedagogically balanced way (Mahmud, Alias, & Iskandar, 2025). In this sense, kindergarten leaders have an important role in creating a culture of collaboration and innovation that supports the responsible use of technology in early education.

In preschool institutions, especially in public contexts such as the “Zambaku” kindergarten in Prizren, the collaborative leadership style represents an approach that encourages participation, open communication, and sharing of responsibilities between staff and leaders. This form of leadership is in line with contemporary trends in collaborative learning and collective professional development, which have shown positive results in building an institutional culture that supports innovation and continuous improvement (Fisher & Hackett, 2025).

Researchers emphasize that collaborative leadership creates a safe psychological environment, where educators feel valued and able to experiment with digital tools for personalized learning (Adhitia, Fathinah, & Sari, 2025). Furthermore, this style helps in the development of professional learning communities (PLCs), which are essential for the exchange of experiences and good practices (Zbaida, 2025).

Similarly, international studies have shown that leadership that promotes collaboration and effective communication is a key factor in the successful implementation of technological innovations in early childhood education (Mahmud, Alias, & Iskandar,

2025). Effective technology integration depends not only on technical resources but also on how institutional leaders manage to create ecosystems of collaboration and shared learning (Rees, 2025).

This research aims to analyze the role of the principal's collaborative leadership style in the process of integrating educational technology in a public kindergarten in Prizren. The goal is to understand how the ways of cooperation, communication, and sharing of responsibility between the principal and educators affect the success, sustainability, and quality of the implementation of technology in the educational process. This study contributes to the literature on educational leadership in the Kosovar context, emphasizing the importance of a human, inclusive, and collaborative approach to institutional development.

1.1. Problem Identification

Digital transformation in early childhood education is becoming increasingly important, as technology is considered a tool for improving the quality of learning and developing 21st-century competencies. However, the effective integration of technology in preschool institutions continues to face numerous difficulties, ranging from a lack of equipment and training to staff attitudes and institutional leadership style (Fisher & Hackett, 2025).

In many public kindergartens, including those in Kosovo, leaders face the challenge of creating a collaborative culture where educators feel encouraged to use technology pedagogically and creatively. In cases where leadership is authoritarian or transactional, there is often a lack of motivation, limited communication, and resistance to change (Mahmud, Alias, & Iskandar, 2025). This indicates that the leadership style of the director can be a decisive factor in the success or failure of the implementation of educational technology.

In the "Zambaku" kindergarten in Prizren, as in many similar public institutions, the process of technology integration is gradually developing, but organizational challenges, lack of resources, and ongoing support hinder its sustainable implementation. Therefore, there is a need to research the impact of the collaborative leadership style on staff

motivation and on creating a professional environment that supports the effective use of technological tools (Yakhshibayeva, 2025).

The identification of the problem lies in the mismatch between the need for technological transformation and traditional leadership practices. While leaders with a collaborative style can foster innovation, professional development, and sustainable use of technology, the lack of this approach can lead to its superficial, non-integrated, and unsustainable use (Adhitia, Fathinah, & Sari, 2025). Therefore, this study aims to qualitatively analyze how the director of the “Zambaku” kindergarten influences, through his collaborative style, the inclusion of technology in the educational process and the building of an innovative institutional culture.

1.2. Purpose of the Study

The main purpose of this research is to analyze the impact of collaborative leadership style on the effective implementation of educational technology in early childhood education institutions, with a particular emphasis on the public kindergarten “Zambaku” in Prizren, Republic of Kosovo. The research aims to understand how leaders who practice democratic and inclusive leadership influence the motivation of educators, the collaboration between staff, and the creation of an institutional culture that supports the sustainable and pedagogical use of technology in learning.

Through a qualitative approach, the study aims to explore the experiences, perceptions, and practices of the director and educational staff in the process of digital transformation. The research will analyze how collaborative leadership helps overcome challenges related to the lack of resources, training, and attitudes towards innovation. Through this analysis, the study will aim to provide practical recommendations for improving the leadership style and strengthening the digital capacities of staff in public preschool institutions.

Specifically, the research aims to:

1. Identify the perceptions of the staff of the “Zambaku” kindergarten about the director's leadership style.

2. Evaluate the role of collaborative leadership in promoting the use of technology in teaching practice.
3. Analyze the obstacles and opportunities that affect the integration of educational technology in kindergartens.
4. Propose strategies for developing a **collaborative and innovative culture** in public preschool institutions.

Through this goal, the study aims to contribute to the development of effective educational leadership models that support the digitalization process in early childhood education, providing valuable insights for practitioners and policymakers in the field of preschool education.

1.3. Research Objectives

This study aims to explore the impact of **collaborative leadership style** in the process of integrating **educational technology** in public preschool institutions, focusing on the case of the “Zambaku” kindergarten in Prizren. In line with the general purpose, the specific objectives of this research are:

1. **To identify** how the collaborative leadership style is perceived by the educators and staff of the "Zambaku" kindergarten.
2. **To analyze** the impact of the principal's leadership style on the process of implementing educational technology.
3. **Explore** collaboration, communication, and support practices that influence the effective use of technological tools.
4. **To identify** the challenges and opportunities that affect the process of digitalizing kindergarten teaching.
5. **To propose** a practical model for improving collaborative leadership and technology integration in early childhood education institutions in Kosovo.

1.4. Research Questions

Based on the above objectives, the research is guided by the following research questions:

1. How is the collaborative leadership style perceived by educators and staff at the "Zambaku" kindergarten?
2. How does the collaborative leadership style influence the process of implementing educational technology in kindergarten?
3. What are the concrete forms and practices of collaboration that support the use of technology in the learning process?
4. What are the obstacles and challenges that affect the effective implementation of technology in public preschool institutions?
5. How can the collaborative leadership style be improved to foster an innovative and digital culture in early childhood education in Kosovo?

2. Literature Review

The literature review aims to present the theoretical and empirical framework related to leadership styles in educational institutions and the implementation of technology in early childhood education, with particular emphasis on the role of the collaborative (democratic) leadership style. This chapter summarizes contemporary studies that help understand how leadership, collaboration, and organizational culture influence the effective inclusion of educational technology in public preschool institutions (Kingsly & Thavaraj, 2025).

2.1. The Concept of Leadership in Educational Institutions

Leadership in education is defined as the process by which leaders inspire, guide, and motivate staff to achieve institutional goals and promote professional development. According to Fisher and Hackett (2025), effective educational leadership involves building trusting relationships, open communication, and creating a culture of shared vision. This means that successful leaders do not simply manage, but lead by example and collaboration.

According to Miller et al. (2025), modern leaders must base their decisions on data analysis and practical evidence, using technology as a tool for strategic planning and collective reflection. In the context of early childhood education, the principal is

responsible for creating a supportive institutional climate where educators feel safe to embrace change (Yakhshibayeva, 2025). A leader who demonstrates empathy, open communication, and a clear vision creates the conditions for sustainable professional development (Syarif, 2025).

2.2. Collaborative/Democratic Leadership Style

Collaborative leadership, also known as democratic leadership, is characterized by involving staff in the decision-making process, sharing responsibility, and valuing each member's contribution. Fisher and Hackett (2025) emphasize that this style fosters a sense of belonging and intrinsic motivation in employees, transforming the leader into a facilitator of professional development.

According to Cahyaningrum and Yulijantiningih (2026), collaborative and transformational leadership are two approaches that help teachers develop pedagogical innovation and active involvement in the learning process. In early childhood education, this translates into ongoing support for educators who experiment with digital methods and tools.

Yakhshibayeva (2025) finds that collaborative leadership enhances motivation and creativity, while Adhitia, Fathinah, and Sari (2025) emphasize that open communication and shared leadership are key elements in creating contemporary learning environments. This style allows for the development of professional learning communities (PLCs), where sharing experiences and collective reflection form the basis for continuous improvement (Zbaida, 2025).

2.3. Collaborative Leadership and Organizational Culture

An important element related to collaborative leadership is the organizational culture it creates. According to Alasso, Ahmed, and Mohamud (2025), leaders who share power and involve staff in decision-making develop a culture that is flexible, innovative, and open to technology. A collaborative leadership in a daycare facilitates communication between educators, shares responsibility, and creates a sense of professional community.

This model is similar to that described by Dhamak, Kumar, and Daftardar (2025), who argue that collaboration between teachers, administrators, and the community creates an "innovation ecosystem" that facilitates the development of digital competencies and the inclusion of technology. In this sense, collaborative leadership is not only a leadership style but also a strategy for building a sustainable culture of innovation.

2.4. Educational Technology in Early Education

The integration of technology in preschool education is a transformative process that affects the way children learn and how educators interact with them. Mahmud, Alias, and Iskandar (2025) emphasize that technology enhances collaboration, creativity, and knowledge sharing, while Mahdavi-Zargari (2026) emphasizes the importance of developing teachers' digital skills to adapt to the needs of the time.

In kindergarten, the use of tablets, screens, and interactive and educational applications contributes to the development of cognitive and digital skills (Adhithia et al., 2025). But as Girardelli notes, Merrill Jr. and Ou (2025), the use of technology requires responsible and ethical leadership, which ensures a balance between educational benefits and early digital exposure. Therefore, educational leaders should create structures that support staff training and the sharing of good practices (Fisher & Hackett, 2025).

Also, the study by Orhani et al. (2022) showed very good beginnings in the study of a digital school to facilitate administrative tasks. Thus, the results of the study of teachers and class teachers were very satisfactory with the integration of the electronic diary to successfully complete the statistical tasks automatically calculated by the diary.

2.5. The Impact of Collaborative Style on the Integration of Educational Technology

The collaborative leadership style positively impacts the digital transformation of educational institutions. Leaders who apply this style create safe environments for experimentation, reducing the fear of failure and promoting the adoption of innovations (Yakhshibayeva, 2025).

Mahmud et al. (2025) emphasize that organizations that cultivate collaboration and knowledge sharing are more successful in improving the digital performance of staff. Meanwhile, Cahyaningrum and Yulijantiningasih (2026) show that collaborative leaders directly influence the creation of innovative learning environments, where technology is used as a pedagogical tool, not just a technical instrument.

In this way, the kindergarten director is not just an administrator, but a visionary leader and mentor who supports the professional development of educators and the sustainable integration of technology (Adhitia et al., 2025).

2.6. Chapter Summary

From the literature review, it is clear that the collaborative leadership style is a determining factor for the success of integrating educational technology in early childhood education institutions. This style promotes collaboration, motivation, and professional development of staff, creating a shared culture of innovation and reflection. As Fisher and Hackett (2025) and Yakhshibayeva (2025) emphasize, technology integration is more successful in institutions where democratic, inclusive, and visionary leadership prevails.

3. Methodology

This chapter presents the methodology used in the study "Leadership style as a determining factor in the implementation of educational technology in kindergarten, carried out in the public preschool institution "Zambaku" in Prizren, Kosovo. Through this chapter, the way in which the research was conducted is presented, including the research approach, design, participants, instruments, data collection and analysis procedures, as well as ethical aspects. The aim is to ensure that the study is trustworthy and valid in its educational context (Creswell & Poth, 2024).

3.1. Research Approach and Design

This research was conducted using a qualitative approach, which is more suitable for understanding the experiences, perceptions, and meanings that people give to

phenomena. The qualitative approach focuses on the deep understanding of human experiences and social processes in their natural context (Creswell, 2023). In this case, the goal is to understand how the collaborative leadership style affects the implementation of educational technology in early childhood education institutions.

For this reason, the case study design was used, which allows the researcher to explore a specific case in depth to gain detailed knowledge about the phenomenon being studied (Yin, 2023). The public kindergarten “Zambaku” was chosen as a representative case, as it constitutes an institution that attempts to implement educational technology under the guidance of collaborative leadership. This method allows for the analysis of real management practices and technological innovation processes in a given educational environment.

3.2. Population and Selection of Participants

The population of this study consists of the educational staff and the director of the public kindergarten “Zambaku” in Prizren. The selection of participants was done using the purposive sampling method, as this type of selection is suitable for qualitative research that aims to include individuals who have direct experience with the phenomenon being studied (Palinkas et al., 2015).

A total of eight individuals participated in the study: the director of the kindergarten and seven educators with over five years of work experience. This group offers diverse perspectives that reflect how collaborative leadership and the use of technology in the early education process are perceived and implemented. Participants were selected because of their direct experience with institutional leadership and the inclusion of educational technology in children’s daily activities.

3.3. Data Collection Instruments

Two main instruments were used for data collection: semi-structured interviews and direct observation.

Semi-structured interviews

Interviews were conducted with the principal and educators to obtain detailed information on their experiences, attitudes, and perceptions. This method was chosen because it combines the structure of pre-prepared questions with the flexibility to follow the natural flow of the conversation (Kvale & Brinkmann, 2023). The main questions included topics such as:

- perception of management style by staff,
- ways to support the use of technology,
- challenges that arise during the implementation process, and
- forms of cooperation between educators and leaders.

Interviews are conducted with Google Forms through the distribution of online surveys with the consent of the participants and are transcribed verbatim for further analysis.

Direct observation

In addition to the interviews, observations were also conducted in the daycare facilities to observe how the director collaborates with the staff and how technological tools are used during activities with the children. The observations helped to supplement the data collected from the interviews and to triangulate sources to increase the reliability of the findings (Merriam & Tisdell, 2023).

3.4. Data Analysis

The collected data were analyzed through thematic analysis, a method developed by Braun and Clarke (2022), which focuses on identifying recurring patterns (themes) in the data. The analysis process involved several stages: first, all transcripts and observation notes were read several times to familiarize themselves with the content. Then, key ideas were identified, and recurring elements were coded. These codes were grouped into broader themes, such as "collaboration and communication", "staff motivation", "use of technology in practice", and "institutional challenges".

Finally, the themes were interpreted in relation to the research questions and objectives. To ensure credibility and validity, member checking and comparison between sources

(triangulation) were used (Lincoln & Guba, 1985). This helped to base the conclusions on accurate and realistic perceptions of the participants.

3.5. Research Ethics

During the development of the study, the ethical principles of scientific research were respected. All participants were informed about the purpose of the research and gave their informed consent for participation. Confidentiality and anonymity were ensured, using codes instead of participant names and storing data securely for academic purposes only. No participant was exposed to any physical or psychological harm. General ethical guidelines for social research were followed in accordance with the recommendations of Resnik (2020).

3.6. Study Limitations

Although this research provides valuable insight into how collaborative leadership style influences the use of technology in early childhood education, there are several limitations. The study focused on only one institution in the public kindergarten “Zambaku” in Prizren, which limits the possibility of generalizing the findings to other contexts. However, the depth of analysis and the real-world context make this research important for understanding the practical and human dynamics of leadership and innovation in preschool institutions.

3.7. Chapter Summary

In conclusion, this chapter has presented the methodology followed in this qualitative research, including the approach, design, selection of participants, instruments used, data analysis, and ethical aspects. Through the case study and thematic analysis method, the research aims to provide a deep understanding of the impact of collaborative leadership style on the implementation of educational technology in early childhood education institutions. This integrated approach allows the study to uncover effective practices, collaboration models, and real challenges, contributing to the development of contemporary leadership in education.

4. Results

4.1. Results from the Interview with the Director

This chapter presents the results of a semi-structured interview conducted with the director of the public kindergarten “Zambaku” in Prizren. The director involved in this study is a professional with extensive experience in the field of education, who has been working in educational institutions for more than 20 years. In the position of director of the public kindergarten "Zambaku" in Prizren, he has 3 years of managerial experience. He has completed his master’s degree in Educational Leadership and has attended several trainings on educational leadership and the use of educational technology at the institutional and municipal levels.

The director declares that he regularly uses technology for administrative purposes, communication with staff, and teaching support. He considers himself to have an intermediate to advanced level of digital competencies, and emphasizes that he has a continuous interest in the professional development of the staff and himself in the field of leadership and innovation. From the demographic data, it results that the director represents a typical profile of an active, collaborative, and continuous improvement-oriented leader, which is in line with the nature of the research topic and its objectives.

The analysis was based on the thematic analysis method to identify the main patterns related to leadership style, institutional collaboration, and implementation of educational technology. From the data obtained, five main themes were identified:

1. Collaborative leadership style;
2. Involving staff in decision-making;
3. Support for professional development and technology;
4. Challenges of integrating educational technology;
5. Long-term visions for the digital development of the institution.

From the interview, it is clear that the director of the “Zambaku” kindergarten identifies himself with a collaborative, inclusive, and developmental leadership style, which is based on principles of trust, respect, and professional dialogue. He emphasizes the importance

of open communication, shared decision-making, and creating a positive work climate, where every educator feels heard and valued. This style is consistent with the theory of democratic leadership (Northouse, 2024), which emphasizes the importance of staff involvement and sharing of responsibilities to increase motivation and institutional performance. The director defines his approach as "oriented towards continuous development and quality improvement, placing the child at the center of every decision.

One of the strongest aspects that emerges from the interview is the practice of actively involving staff in planning and decision-making processes. The director mentions several concrete forms, such as:

- periodic staff meetings, where pedagogical and organizational issues are discussed;
- preliminary consultations before important decisions;
- working groups on specific issues;
- joint reflections after activities; and
- encouraging individual initiatives by educators.

This approach helps build a sense of institutional and professional co-responsibility, creating direct links between collaboration and the quality of educational work. These findings are consistent with studies by Fisher and Hackett (2025) and Zbaida (2025), which emphasize that staff involvement in planning is a key factor for sustainable innovation in education.

Another element that comes up strongly in the interview is the director's commitment to the professional development of staff, especially in the field of educational technology. The director mentions the regular participation of staff in trainings and workshops every 3–4 months, the promotion of peer learning, as well as the practical use of technology in daily activities. He emphasizes the importance of creating a "technology-positive climate, where educators do not see technology as a burden, but as a tool for enriching the learning process. This is consistent with contemporary literature (Mahmud, Alias & Iskandar, 2025; Girardelli et al., 2025), which highlights that managerial support and institutional climate are determinants in the successful acquisition of digital tools.

The interviews identified several key challenges that hinder the full integration of educational technology. Among the most important are:

- the different levels of digital skills of educators,
- lack of sufficient equipment and limited infrastructure,
- balancing between technology and traditional play,
- different attitudes of parents towards technology,
- lack of time for practical training.

However, the director demonstrates a reflective approach, emphasizing that “the use of technology should remain balanced and oriented towards the well-being of the child.” This reflects a conscious pedagogical approach, which is consistent with the principles of digital ethics in early childhood education (OECD, 2024).

The director describes a series of motivational strategies for educators, based on support, assessment, and professional flexibility. He emphasizes that educators are motivated to use technology through practical examples, public assessment of achievements, and mutual learning among colleagues. This model of non-binding motivation reinforces a sense of professional autonomy and institutional belonging, making the use of technology a natural part of teaching.

In strategic terms, the director has a long-term vision for the digitalization of the institution, which includes:

- increasing the digital competencies of staff,
- digitalization of administrative processes,
- involving parents in digital communication,
- sustainable investments in equipment.

This vision is related to the transformational leadership approach (Leithwood & Jantzi, 2023), which focuses on systematic quality improvement through professional development and innovation.



Figure 1. Thematic Analysis of the Director's Interview – ' Zambaku ' Pre-school

The analysis of the interview with the director clearly shows that collaborative leadership plays a crucial role in the inclusion of educational technology in early childhood education institutions. The director of the “Zambaku” kindergarten sees himself as a visionary and supportive leader who places collaboration, respect, and professional development at the center of institutional practice. Through a comprehensive approach, he has managed to create a positive work culture, based on trust, communication, and continuous improvement. The results reinforce the contemporary literature (Cahyaningrum & Yulijantiningasih, 2026; Mahmud et al., 2025), which shows that leaders who build collaborative relationships and provide systematic support are more successful in incorporating technological innovations in pre-school education.

4.2. Results from Interviews with Educators

Seven educators from the public kindergarten “Zambaku” in Prizren participated in the interview. Their ages range from 25 to 53 years, with 5 to 10 years of work experience in pre-school education. All participants have university qualifications and have attended at

least one training course on the use of educational technology. Six of them declare that they use technology “often” in their daily work, while one “sometimes”. These data show a profile of young teachers, professionally prepared and motivated for digital development, which is in line with the goals of the study.

In all interviews, educators describe the principal as a leader with a collaborative, motivating, and visionary style. One of them states that “the principal leads the institution with a motivating, visionary style, creating a positive work climate, respect, and cooperation.” All emphasize that the principal encourages teamwork, values staff opinions, and fosters open communication in the institution. This result coincides with Northouse’s (2024) democratic leadership theory, according to which leaders who share power and support staff autonomy increase motivation and institutional performance.

Educators report that they are directly involved in the planning processes of activities and that the principal “organizes meetings, professional discussions and joint coordination”. One educator states that: “The principal actively involves us in the planning, taking our ideas into account; this makes us feel an important part of the process. These findings highlight that staff involvement is a key element of collaborative leadership and influences professional commitment and a sense of ownership of the decisions made.

All educators emphasize that open communication with the leader has a positive impact on motivation and professional development. One of them emphasizes: “Good communication with the director helps to achieve motivation, trust, and professional development. Another adds: “The director communicates well and supports the team, creates a sense of appreciation and trust. This effective communication is in line with the findings of Yakhshibayeva (2025), who emphasizes that leaders who build healthy communication relationships foster a stable climate of cooperation.

Educators report diversified use of technological tools, including computers, televisions, projectors, tablets, and audio-visual equipment. These tools are used to enrich the learning process for interactive and creative activities with children. One participant emphasizes: “Technology helps children to be more engaging and creative during

learning". However, two educators mention that the lack of sufficient equipment and difficulties in continuous training are obstacles that limit the effective use of technology.

Educators generally feel supported by the principal in the use of technology. According to them, the principal "provides support, assistance, and encouragement for the continued use of educational technology." One educator adds: "The principal helps in providing equipment and provides training for more effective use." This support is a key factor in the acquisition of technology and coincides with the studies of Mahmud, Alias & Iskandar (2025), which emphasize the importance of supportive leadership in the process of educational digitalization.

Several recurring challenges are mentioned in the interviews, such as:

- lack of modern equipment,
- poor internet connection,
- lack of continuous training,
- different levels of digital skills among staff.

One educator emphasizes: "The challenges are the lack of technical conditions, sometimes even fatigue from new programs." However, all agree that the director carefully manages these difficulties through constant communication and support.

Educators emphasize sustained professional collaboration through discussions, sharing of ideas, and joint reflections. One states: "We collaborate through discussions, exchanging ideas, and sharing practical experiences." This collaboration is indicative of the professional learning community (PLC) culture in the institution (Zbaida, 2025).

Finally, the educators propose that the principal should organize more professional training and provide modern technological equipment. According to one educator: "The principal can improve the use of technology by offering additional training and providing modern tools." These suggestions reflect a reflective and developmental culture, where staff feel responsible for professional growth and institutional quality.



Figure 2. Thematic Analysis of Teachers' Interviews – ' **Zambaku** ' Pre-school

The results of the interviews with the educators show that in the “Zambaku” kindergarten, a collaborative and open leadership style prevails, which positively affects motivation, cooperation, and integration of educational technology. The staff feels strong support from the director, which translates into the creation of a favorable climate for innovation and increased teaching quality.

Although there are technical challenges, will, cooperation, and a shared vision will remain pillars of success in the process of digital transformation of the institution.

5. Discussions

This chapter aims to analyze and interpret the research results in light of the existing literature, drawing connections between the collaborative leadership style and the integration of educational technology in the public kindergarten “Zambaku” in Prizren.

The discussion focuses on how leadership style influences motivation, collaboration, and the adoption of technological innovations in early childhood education institutions.

The results of this study show that the director of the “Zambaku” kindergarten exercises a collaborative and democratic leadership style, characterized by open communication, staff involvement in decision-making, and professional support. This approach is consistent with the findings of Fisher and Hackett (2025), who emphasize that collaborative leadership fosters a sense of belonging and improves the work climate through inclusion and mutual trust. In this institution, the director not only delegates responsibility but also creates a sense of community, where educators feel an active part of the decision-making processes. This supports the conclusion of Yakhshibayeva (2025), who argues that leadership based on collaboration increases the motivation and creativity of educational staff.

The findings show that educators at the “Zambaku” kindergarten are actively involved in the planning and development of educational activities. This reflects an institutional culture that supports horizontal collaboration between staff and management. As highlighted by Adhithia, Fathinah, and Sari (2025), shared decision-making is a key component of institutions that develop an “innovation ecosystem” based on shared reflection and experience sharing. Involving staff in planning increases the sense of ownership of work processes and improves the quality of educational technology implementation.

Effective communication between the director and staff is one of the fundamental pillars of the institution's success. Educators report that they feel motivated due to the director's open and supportive approach. This result is in line with Northouse's (2024) democratic leadership theory, which emphasizes that transparent communication and mutual respect increase institutional performance. Professional motivation is also linked to support for continuous training and the opportunity to share good practices among colleagues, reinforcing the concept of professional learning communities (Zbaida, 2025).

One of the main findings of this research is the direct link between collaborative leadership style and the adoption of educational technology. The principal of “Zambaku”

kindergarten has created an institutional culture that sees technology as a tool for development, not as a challenge. This is consistent with the conclusions of Mahmud, Alias, and Iskandar (2025), who emphasize that supportive leadership is a determining element for the effective digitalization of educational environments. Furthermore, the principal helps in providing resources and organizing training, enabling the creative use of tools such as projectors, tablets, and educational applications. This result coincides with the study of Girardelli, Merrill Jr., and Ou (2025), which emphasizes the importance of visionary leadership in the intentional use of educational technology.

Although the principal and educators show high commitment to the use of technology, the study highlights several recurring challenges, such as a lack of equipment, poor technological infrastructure, and differences in staff digital skills. These challenges are common in public early childhood education institutions, as confirmed by Alasso, Ahmed, and Mohamud (2025), who identify a lack of resources as a barrier to innovation. However, the principal of "Zambaku" kindergarten has shown the ability to manage these barriers through communication, training, and collaboration with the municipality, building institutional resilience in the face of constraints.

The research highlights that educators at "Zambaku" kindergarten develop sustainable professional collaboration through discussions, reflections, and the exchange of experiences. This model of professional learning community is essential for the adoption of technological innovations (Zbaida, 2025). The director acts as a facilitator who supports this collaboration by encouraging peer learning and sharing of successful practices. This approach reflects the principles of transformational leadership (Cahyaningrum & Yulijantiningasih, 2026) and is consistent with the goal of early childhood education to create environments open to change and innovation.

In conclusion, the findings of this study confirm that the collaborative leadership style is a determining factor in the successful implementation of educational technology in pre-school institutions. The director of the "Zambaku" kindergarten has built a sustainable culture of collaboration, motivation, and innovation, which is reflected in the engagement and professional development of the staff. This proves that democratic and people-oriented leadership is an effective strategy for the digital transformation of early

childhood education in Kosovo, strengthening the connection between leadership, collaboration, and technological progress in education.

6. Conclusions

The results of this study clearly show that the collaborative leadership style is a key factor that directly influences the implementation of educational technology and the professional development of educational staff in early childhood education institutions. In the case of the public kindergarten “Zambaku” in Prizren, the director has built an institutional culture based on trust, mutual respect, and open communication, where educators feel supported and valued. This has created a positive and collaborative work environment, which fosters innovation, inclusion, and motivation for the use of technological tools in the learning process.

Leadership has emerged as an effective strategy for promoting institutional change and adopting contemporary teaching practices. The principal of “Zambaku” kindergarten has demonstrated a democratic and supportive approach, involving staff in planning, decision-making, and professional reflection. This has contributed to building a sense of belonging and collective responsibility among educators, as well as improving the quality of teaching activities. The results are consistent with contemporary literature linking democratic leadership to motivation, performance, and continuous professional development (Fisher & Hackett, 2025; Northouse, 2024).

An important aspect of the research is the impact of open communication and professional motivation on the use of educational technology. Educators report that communication with the principal and ongoing support significantly increase confidence and willingness to experiment with digital tools in teaching. In this context, the principal plays the role of a transformational leader, who is not limited to administration, but inspires staff towards continuous improvement and innovative use of technology.

The use of technology in kindergartens is perceived as a tool that helps children be more active, more curious, and more involved in the learning process. However, participants highlighted some challenges related to the lack of modern equipment, limited

infrastructure, and different digital skills among staff. These obstacles are common in public institutions, but in the case of "Zambaku" kindergarten, the director has managed them effectively through collaboration, training, and practical support. This shows that a collaborative culture and development-oriented leadership help overcome material constraints and strengthen institutional sustainability.

Another important finding is the role of collective professional development. Educators have described consistent practices of collaboration, reflection, and sharing of experiences with their colleagues. This collaboration helps to improve the quality of work and create a professional learning community, which constitutes one of the pillars of the development of modern pre-school education. Through this approach, staff share responsibilities, increase creativity, and collectively adopt technology as a natural part of teaching.

From these findings, it can be concluded that collaborative leadership is an effective model for the digital transformation of pre-school institutions. Leaders who communicate openly, involve staff in decision-making, and support professional development achieve better results in the inclusion of educational technology and in creating an innovative work culture. In addition to the impact at the institutional level, this leadership style also improves the professional well-being of staff, increasing motivation, trust, and a sense of belonging.

Based on the results of the study, it is recommended that the leaders of pre-school institutions continue to strengthen the culture of cooperation, organize regular training on educational technology, and provide adequate equipment for the development of digital activities. Also, educators should actively engage in the process of professional development and share good practices for the use of technology for pedagogical purposes. On the other hand, municipal bodies and educational institutions should invest in infrastructure, logistical support, and sustainable programs for the training of leaders and staff in the field of digital innovation.

In conclusion, this study proves that collaborative leadership represents a sustainable strategy for the institutional and digital development of early childhood education. The

director of the “Zambaku” kindergarten school has built a good example of managerial practice that combines vision, communication, and professional support, showing that through collaborative leadership, even public institutions can achieve high results in the quality of education and the integration of educational technology.

6.1. Practical Implications of the Findings

The results of this study have several important implications for educational practice and institutional development policies:

- Kindergarten/Daycare leaders should promote open communication and a culture of collaboration to foster effective use of technology.
- Staff training should be continuous and integrated with daily practice.
- Sustainable investments in technological infrastructure and institutional support for professional development must be ensured.

These recommendations are consistent with international frameworks on digital ethics and innovation in early childhood education (OECD, 2024).

References

- Adhitia, M. S., Fathinah, N. A., & Sari, N. N. (2025). Management model KELA, I am tired. Support learning the effective 21st century at school dasar *SIBATIK Journal of Education Studies*, 5 (2), 115–127. <https://doi.org/10.56745/sibat.2025.4071>
- Alasso, M. M., Ahmed, A. M., & Mohamud, A.O. (2025). Adaptive and entrepreneurial leadership and the integration of technology in teaching and learning in East African universities. *Journal of Educational Development*, 12 (3), 89–104.
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). Thematic analysis: A practical guide. London: SAGE Publications.
- Cahyaningrum, D. N., & Yulijantiningasih, Y. (2026). The influence of transformational leadership and organizational culture on teachers' learning innovation. *Journal of Innovative Education Research*, 8 (1), 54–70.
- Creswell, J. W. (2023). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (5th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2024). Designing qualitative research for educational contexts. London: Routledge.
- Dhamak, P., Kumar, A., & Daftardar, A. (2025). Development of an innovation ecosystem framework for education 4.0: A quadruple helix approach. *Advances in Education and Development Studies*, 13 (2), 221–236. <https://doi.org/10.1108/AEDS-09-2025-0479>
- Fisher, Y., & Hackett, P. (2025). Breaking the mold: Groundbreaking methodologies and theories for parental involvement in education. *Frontiers in Education*, 10, 1–12. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1768306>
- Girardelli, D., Merrill Jr., K., & Ou, A. W. (2025). Teaching and assessing with AI: Teaching ideas, research, and reflections. *Frontiers in Communication*, 10 (1769019), 1–13. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2025.1769019>

- Kingsley, G., & Thavaraj, H. S. (2025). Emerging trends and innovations in education management: Bridging academia and practice. *Journal of Educational Innovation*, 14 (3), 112–128.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2023). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2023). Transformational school leadership for organizational improvement. *Educational Leadership Review*, 19 (2), 112–130.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: SAGE Publications.
- Mahdavi-Zargari, S. (2026). The role of digital teaching skills in the contemporary university. *Magazine Metropolitan University of Sciences Applications*, 12 (4), 67–82.
- Mahmud, N., Alias, N. E., & Iskandar, A. I. (2025). Artificial intelligence (AI) in Malaysian SMEs: Driving employee performance through enhanced knowledge sharing. *Compendium of Asian Studies*, 12 (4), 233–245.
<https://doi.org/10.47392/cpa.2025.848>
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2023). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (5th ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2023). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Miller, J., Davis, C., Johnson, A., Lee, B., & Paul, C. (2025). Data-driven decision making in education. *International Journal of Educational Leadership*, 9 (2), 102–118.
- Northouse, P. G. (2024). *Leadership: Theory and practice* (10th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- OECD. (2024). *Digital education for early childhood: Policy framework and ethical use*. Paris: OECD Publishing.

- Orhani, S, Saramati, E., Drini, L. (2022). Electronic school diary for statistical analysis of student progress, *Brazilian Journal of Science*, 1 (3), 58-65.
<https://doi.org/10.14295/bjs.v1i3.89>
- Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N., & Hoagwood, K. (2015). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed-method implementation research. *Administration and Policy in Mental Health*, 42 (5), 533–544. <https://doi.org/10.1007/s10488-013-0528-y>
- Rees, G. (2025). Co-creating the future of digital health education: A participatory curriculum evaluation and developmental design of the BCIT digital health advanced certificate. *Canadian Journal of Educational Technology*, 51 (1), 67–82.
<https://doi.org/10.11575/cjet.2025.023>
- Resnick, D. B. (2020). Ethical virtues in scientific research. *Accountability in Research*, 27(6), 335–349. <https://doi.org/10.1080/08989621.2020.1765685>
- Syarif, D. A. (2025). The literature-based conceptual framework for integrating soft and hard skills in managerial education. *Journal of Managerial Education Studies*, 7 (1), 25–41.
- Yakhshibayeva, N. (2025). Enhancing teacher motivation and creativity through weekly professional development sessions at the Presidential School in Uzbekistan. *Mental Enlightenment Scientific Journal*, 5 (1), 44–59.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.13941155>
- Yin, R. K. (2023). *Case study research and applications: Design and methods* (7th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Zbaida, A. A. A. (2025). The role of professional learning communities in developing instructional competencies for in-service mathematics teachers: A proposed framework. *Scientific Journal for Publishing in Health Research and Technology*, 9 (2), 102–118. <https://doi.org/10.56734/sjphrt.2025.44>

Yüksek Lisans Yapmış Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Stratejileri ve Eğitim-Öğretime Etkileri Üzerine Bir İnceleme¹

Osman Akgün² -Prof. Dr. Cem Tuna³

Özet: Yüksek lisans yapmış öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejileri, eğitim öğretim süreçlerinde başarıyı artırma ve öğrencilerin öğrenme deneyimlerini iyileştirme amacı taşımaktadır. Bu araştırmada, yüksek lisans eğitimi almış öğretmenlerin uyguladıkları sınıf yönetimi stratejileri ve bu stratejilerin eğitim-öğretim üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma, nitel bir yöntemle yürütülmüş ve öğretmenlerin deneyimleri, görüşleri ve uygulamaları derinlemesine analiz edilmiştir. Katılımcılar, farklı branşlarda Rize ili Güneysu ilçesinde görev yapan ve yüksek lisans diplomasına sahip öğretmenlerden oluşturulmuştur. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Toplanan tüm veriler içerik analizi, frekans ve yüzde analizi yapılarak çözümlenmiş, ana tema ve kodlar belirtilerek, katılımcılardan doğrudan alıntılarla desteklenerek araştırmanın güvenilirliği yükseltilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonunda yüksek lisans yapmış öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi stratejileri geliştirdiğini ve uyguladıklarına ulaşılmıştır. Bu stratejiler arasında, olumlu öğrenme ortamları yaratma, öğrenci katılımını artırma, davranış yönetimi teknikleri ve farklı öğrenme stillerine yönelik esneklik yer almaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin yüksek lisans eğitiminden edindikleri bilgi ve becerilerin, öğretim yöntemlerini ve sınıf yönetimini doğrudan etkilediği bulunmuştur.

Öğrencilerin sınıf içindeki davranışları, katılımları ve genel öğrenme motivasyonları, yüksek lisans yapmış öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımlarına bağlı olarak değişim göstermiştir. Araştırma, yüksek lisans eğitiminin öğretmenlerin profesyonel gelişimindeki önemini vurgulamakta ve öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejilerini geliştirmede bu eğitimin sağladığı katkıları ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Okul Yönetimi, Sınıf Yönetimi, Yüksek Lisans Eğitimi, Strateji ve Yöntem

To cite this article: Akgün, O., Tuna, C., (2025) **Yüksek Lisans Yapmış Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Stratejileri ve Eğitim-Öğretime Etkileri Üzerine Bir İnceleme**. Kosovo Educational Research Journal, 6(3), 30-58.

¹ Bu çalışma, Osman Akgün tarafından Prof. Dr. Cem Tuna danışmanlığında 2025 yılında hazırlanan, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Tezsiz Yüksek Lisans Bitirme Projesine dayanmaktadır.

²Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Öğrencisi.
osman_akgun24@erdogan.edu.tr, ORCID: 0009-0007-0675-6887

³ Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, 53200 Çayeli-RİZE.
cem.tuna@erdogan.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6846-8676

1. Giriş

Eğitim ve öğretimde, öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejileri, öğrenci başarısını doğrudan etkileyen kritik bir unsur olarak karşımıza çıkar. Öğretmenlerin, sınıf ortamındaki etkinlikleri ve dinamikleri yönetme becerileri son derece önemlidir ve bu becerilerin geliştirilmesi, eğitim-öğretim sürecinin kalitesini etkileyen başlıca faktörlerden biridir. Yüksek lisans eğitimini tamamlayan öğretmenler, genellikle daha derin bir teori ve pratik bilgisine sahip oldukları için, sınıf ortamını etkili bir şekilde yönetme becerilerine özel bir vurgu yapabilirler. Bu eğitim, öğretmenlerin çeşitli stratejileri ve yaklaşımları uygulamalarını sağlamanın yanı sıra, öğrenci motivasyonunu artırmak için gereken bilgi ve becerileri de kazandırır. Böylece, öğrencilerin hedeflerine ulaşmaları için daha uygun bir öğrenme ortamı oluşturulmuş olur. Bu beceriler, yalnızca akademik başarıyı artırmakla kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerinde de önemli bir rol oynar. Dolayısıyla, yüksek lisans yapmış öğretmenlerin uyguladığı stratejilerin anlaşılması, eğitimin kalitesini artırma yönünde atılacak adımlar açısından da hayati öneme sahiptir. Öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulunduran bir yaklaşım benimsemek, öğretmenlerin sınıf yönetiminde başarı oranlarını artırarak uzun vadede olumlu sonuçlar doğurabilecektir (Gülveren & Çiftçi, 2024; Bayraktar & Çelik, 2021).

Bu bağlamda, yüksek lisans düzeyinde eğitim alan öğretmenlerin benimsediği sınıf yönetimi stratejileri, çeşitli teorik çerçevelere ve güncel araştırmalara dayanmaktadır. Öğretmenler, yapılandırılmış ders planları, davranış yönetimi teknikleri ve farklı öğrenme stillerine yönelik uyum sağlamada esneklik gibi metodolojik öğeleri kapsamlı bir şekilde değerlendirirler. Öğrencilerin ihtiyaçlarını önceliklendiren bu yaklaşımlar, bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak öğrenme deneyimini zenginleştirir. Ayrıca, öğretmenlerin sürekli olarak mesleki gelişimlerine önem vermeleri, onları yeni pedagojik yaklaşımlar ve teknolojilerle bütünleştirerek, sınıf içinde daha dinamik ve etkileşimli bir ortam yaratma yeteneği kazandırır (Göçer & Kılıç, 2022).

Sonuç olarak, yüksek lisans yapmış öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejileri, akademik başarıdan daha fazlasını ifade eder; bu stratejiler, öğretme öğrenme sürecinin bütüncül bir aktif katılımcı olarak ele alınmasını kolaylaştırır. Bu bağlamda, öğretim yöntemlerinin etkili bir şekilde uygulanması, öğretmenlerin eğitim yönetimi alanında edindikleri bilgi ve deneyimle desteklenir. Eğitimin geleceğini şekillendiren bu nitelikli stratejilerin analizi hem eğitimciler hem de eğitim politikaları oluşturucuları için önemli çıkarımlar sunarak, öğretmenlerin liderlik rollerini güçlendirir ve sınıf dinamiklerini dönüştürür (Akcan, 2022).

1.1. Araştırmanın Problem Cümlesi

Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan yüksek lisans eğitimi almış öğretmenlerin uyguladıkları sınıf yönetimi stratejileri ve bu stratejilerin eğitim-öğretime üzerindeki etkileri incelenmiştir.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı 2024-2025 eğitim öğretim yılında Rize ili Güneysu ilçesi okullarında görev yapan öğretmenlerin yüksek lisans yaptıktan sonraki sınıf yönetimi stratejilerinin incelenmesi ve değerlendirilmesidir. Bu amaç doğrultusunda ise araştırmada aşağıda yer alan sorulara cevap aranmıştır:

1. Yüksek lisans yapmadan önceki eğitime bakış açınız, yüksek lisans yaptıktan sonra değişti mi? Bu değişiklikler nelerdir?
2. Öğrenci motivasyonunu artırmak için hangi yöntemleri kullanıyorsunuz? Yüksek lisans eğitiminiz bu konuda bakış açınızı değiştirdi mi?
3. Farklı öğrenci profillerinin bulunduğu bir sınıfta (farklı öğrenme hızlarına sahip öğrenciler) nasıl bir sınıf yönetimi stratejisi benimsiyorsunuz? Yüksek lisans eğitiminiz bu süreçte size rehberlik etti mi?
4. Yüksek lisans programınız sırasında öğrendiğiniz en etkili sınıf yönetimi stratejileri nelerdir? Bu stratejileri nasıl uyguluyorsunuz?
5. Zor davranışlar sergileyen öğrencilerle başa çıkmak için uyguladığınız yöntemlerde yüksek lisans eğitiminizin rolü nedir?

1.3.Araştırmanın Önemi

Yüksek lisans yapmış öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejileri ve etkileri, eğitim alanında önemli bir araştırma konusudur. Bu konu, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını etkileyen çeşitli faktörler ile öğretim kalitesini artırma potansiyeline sahip stratejilerin incelenmesine olanak tanır. Eğitimde etkili sınıf yönetimi, öğrencilerin öğrenme süreçlerini doğrudan etkileyerek onların akademik başarılarını artırabilir.

Araştırmalar, yüksek lisans eğitimi almış öğretmenlerin, teorik bilgi ve uygulama becerilerini geliştirdiklerini göstermektedir (Vatansever Bayraktar ve Çelik, 2021; Ertürk, 2016; Kırgın, & Aslanargun, 2023; Gökbulut, 2020; Alabaş, Kamer, & Polat, 2013; Can, 2010). Bu öğretmenler, sınıf yönetimi konusunda daha fazla bilgi ve deneyime sahip oldukları için, farklı sınıf dinamiklerine uyum sağlama, öğrenci motivasyonunu artırma ve istenmeyen davranışları yönetme konusunda daha etkili olabilmektedirler. Ayrıca, yüksek lisans eğitimi alan öğretmenler, modern öğretim yöntemleri ve stratejileri hakkında daha güncel bilgilere sahip olurlar, bu da onların öğretim pratiğini zenginleştirir.

Bununla birlikte, sınıf yönetimi stratejilerinin etkileri sadece öğretmenlerin mesleki gelişimi ile sınırlı değildir; aynı zamanda öğrencilerin öğrenme ortamları üzerinde de önemli etkiler yaratır. Öğrencilerin derslere katılımı, sınıf içindeki etkileşimleri ve genel öğrenme motivasyonları, öğretmenlerin kullandığı yönetim stratejilerine doğrudan bağlıdır. Dolayısıyla, bu konuda yapılacak araştırmalar, eğitim politikaları geliştirilirken de dikkate alınması gereken önemli veriler sunacaktır.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın konusu ile ilgili olarak sınıf yönetimi ve önemi, sınıf yönetimi stratejileri, sınıf iklimi, öğrenci katılımı, sınıf yönetiminde teknolojinin rolünü içeren kavramsal çerçeve yer almaktadır.

2.1. Sınıf Yönetimi

Sınıf yönetimi kavramının evrimi ve öğretmenlerin bu süreçlerdeki rolü, literatürde geniş bir şekilde ele alınmıştır. Çeşitli teorik yaklaşımlar, öğretmenlerin sınıf içindeki davranışlarını, öğrencilerle olan etkileşimlerini ve disiplinin sağlanmasını yönlendiren stratejileri kapsamaktadır. Etkili sınıf yönetimi, yalnızca bir disiplin aracı olarak değil, aynı zamanda öğrencilerin motivasyonunu artıran, katılımı teşvik eden ve genel öğrenme süreçlerini olumlu etkileyen bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Çavdar 2020).

Sınıf yönetimi, eğitim sürecinin en kritik bileşenlerinden biri olarak, öğretmenlerin öğrencileri etkili bir şekilde yönlendirme, öğretim ortamını organize etme ve olumlu bir öğrenme iklimi oluşturma becerilerini içerir. Sınıf yönetimi kavramı, yalnızca fiziksel bir alanın düzenlenmesini değil, aynı zamanda öğrenci davranışlarını yönetme, motivasyonu artırma ve öğrenme etkinliklerini verimli hale getirme süreçlerini de kapsar. Bu alandaki temel ilkeler, öğretmenin yetenekleri, deneyimi ile öğrencilerin ihtiyaçları ve geliştirilmek istenen hedeflerle doğrudan ilişkilidir (Bakalhan, 2024; Polat, 2022).

Etkili bir sınıf yönetimi stratejisi, öğretim yöntemleri ile öğrenci katılımını artırırken, aynı zamanda sınıf içinde olumlu bir atmosfer yaratma amacını güder. Örneğin, öğrenci merkezli yaklaşımlar ve farklı öğrenme stillerine uyum sağlama, sınıf yönetimi uygulamaları içerisinde yer alır. Öğrencilerin bireysel farklılıklarına saygı duymak, onları dinlemek ve ihtiyaçlarına göre yönlendirme yapmak, öğretmenin rolünü güçlendirir. Bu süreçte, öğretmenin tutumları, iletişim becerileri ve problem çözme kabiliyeti, sınıf yönetiminin başarısında belirleyici faktörler arasında sayılabilir.

Sınıf yönetimi uygulamaları, sadece öğretim sürecinin bir parçası değil, aynı zamanda öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerine katkıda bulunan bir etmen olarak da değerlendirilmelidir. Öğrenciler arasında sağlıklı ilişkilerin kurulması, grup dinamiklerinin yönetilmesi ve çatışma çözme yöntemlerinin öğretimi, etkin bir sınıf yönetiminin bileşenlerindendir. Dolayısıyla, başarılı bir sınıf yönetimi, öğrenmenin boyutlarını genişletirken, öğretmenin liderlik sergilemesini, aynı zamanda öğrencilerin de kendi öğrenme süreçlerinde aktif katılımcılar haline gelmelerini sağlar. Başarılı bir sınıf yönetimi, öğrenim sürecinin etkinliğini artırarak, gelecekteki akademik başarıya zemin hazırlamaktadır. (Şirinkan, 2022; Bayraktar & Çelik, 2021; Yaraş & Turan, 2021).

2.2. Sınıf Yönetiminin Önemi

Sınıf yönetimi, etkili öğretim stratejilerinin merkezinde önemli bir yer kaplar ve öğrenme sürecinin genel başarısını doğrudan etkileyen kritik bir unsurdur. Etkili bir sınıf yönetimi uygulaması, öğretmenin sınıf içindeki dinamikleri derinlemesine anlamasına, öğrencilerin ihtiyaçlarını etkili bir biçimde tanımasına ve bu ihtiyaçlara yönelik uygun

stratejiler geliştirerek gerekli müdahalelerde bulunabilmesine olanak tanır. Öğrencilerin bireysel farklılıkları ve öğrenme stilleri göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenin güçlü bir yönetim yeteneği, öğrenci katılımını artırmanın yanı sıra, öğrenmenin genel kalitesini ve verimliliğini de büyük ölçüde yükseltir. Bu bağlamda, güvenli, sağlıklı ve destekleyici bir öğrenme ortamı oluşturma'nın önemi büyüktür; bu tür bir atmosfer, öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra, sosyal ve duygusal gelişimlerine de olumlu katkılar sağlar. Böyle bir ortam, öğrencilerin kendilerini rahatça ifade etmelerini teşvik ederken, grup çalışmaları ve etkileşim yoluyla sosyal becerilerini geliştirmelerine olanak tanır. Bu nedenle, sınıf yönetimi stratejileri, öğretmenlerin bu tür bir destekleyici ortamı yaratmalarında ve sürdürmelerinde kritik bir rol oynamaktadır. Bu stratejiler, öğrencilerin öğrenme süreçlerini destekleyerek onların bireysel ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik yapıların oluşturulmasını sağlar. Öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi uygulamaları, ayrıca, öğrencilerin motivasyonunu önemli ölçüde artırarak, daha işe yarar ve etkili bir öğrenme ortamı ortaya çıkmasına yardımcı olmaktadır. Bu sayede, öğrenciler ders sırasında daha aktif bir katılım göstermekte ve öğrenme süreçlerini daha iyi bir şekilde deneyimleyebilirler. Sınıf yönetiminin önemi yalnızca öğrenci başarısıyla sınırlı olmamakla birlikte; aynı zamanda öğretmenin eğitimsel deneyimini de doğrudan şekillendirir. Etkili sınıf yönetimi, disiplini sağlarken aynı zamanda öğretmenin öğrenme sürecine odaklanabilmesine de olanak tanır. İyi bir yönetim stratejisi, olası çatışmaların önüne geçerek öğretmenin ders içeriğine ve konulara daha iyi odaklanmasına yardımcı olur. Öğretmenlerin, açık iletişim kurarak ve empati gibi önemli becerileri kullanarak olumlu bir sınıf kültürü geliştirmeleri, öğrencilerin özgüvenlerini artırmakta ve kendilerini ifade etme fırsatlarını çoğaltmaktadır. Böylece, öğrenciler hem akademik olarak daha başarılı olurlar hem de sosyal ve duygusal yönden daha sağlıklı bir gelişim gösterirler (Şirinkan, 2022; Bayraktar & Çelik, 2021; Yaraş & Turan, 2021; Borich, 2017).

Sınıf yönetimi, eğitim sürecinin en kritik bileşenlerinden biridir. Öğrencilerin akademik ve kişisel gelişimlerini desteklemenin yanı sıra, öğretmenlerin öğretim görevlerini etkin bir şekilde gerçekleştirmelerine olanak sağlar. Bu nedenle, sınıf yönetimi stratejilerinin doğru bir biçimde uygulanması, hem mevcut eğitim yöntemlerinin verimliliğini artırırken hem de gelecekteki eğitim yaklaşımlarını şekillendirecek temel unsurlardan birini oluşturmaktadır. Eğitimcilerin bu konuda yeterli bilgi ve deneyime sahip olmaları hem bireysel hem de toplumsal düzeyde olumlu sonuçlar doğuracaktır (Bakalhan, 2024; Polat, 2022; Borich, 2017).

2.3. Yüksek Lisans Eğitiminin Önemi

Yüksek lisans eğitimi, öğretmenlerin mesleki bilgi ve yeteneklerini geliştirmesi açısından kritik bir rol üstlenmektedir. Bu süreç, öğretmenlerin pedagojik teorileri derinlemesine kavrama ve uygulama becerilerini artırma olanağı sunar. Teorik bilgiler, öğretim yöntemlerinin etkinliğini artırırken, pratik uygulamalar ise sınıf yönetimi stratejilerinin oluşturulmasına ve özelleştirilmesine katkıda bulunur. Yüksek lisans programları, katılımcılara araştırma yapma, eleştirel düşünme ve profesyonel gelişim

alanlarında yeni perspektifler kazandırmaktadır. Dolayısıyla, bu eğitim sürecinin getirdiği yenilikçi bakış açıları, öğretmenleri sadece akademik olarak değil, aynı zamanda mesleki yaşamlarında daha etkili bir şekilde beslemektedir (Yılmaz, 2024).

Öğretmenlerin yüksek lisans eğitimi aracılığıyla elde ettiği bilgi ve becerilerin, sınıf yönetimi üzerinde belirgin etkiler yarattığı görülmektedir. Araştırmalar, yüksek lisans yapmış öğretmenlerin sınıf ortamında daha fazla disiplini sağladığını, öğrenci katılımını artırdığını ve aralarındaki ilişkilerin kalitesini geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Eğitim alanındaki derinlemesine bilgi birikimleri, öğretim stratejilerini ve yönetim becerilerini şekillendirmekte, böylece öğretmenlerin öğrencilerle daha etkili ve anlamlı etkileşim kurmasına olanak tanımaktadır. Ayrıca, bu süreçte edinilen liderlik becerileri, öğretmenlerin kendi öğretim takımlarında veya okullarında kolektif bir etki yaratmalarını sağlamaktadır. Dolayısıyla, yüksek lisans eğitimi, sadece bireysel öğretmenlerin gelişimi için değil, genel eğitim sisteminin kalitesinin artırılması adına da vazgeçilmez bir bileşen haline gelmektedir (Gülveren & Çiftçi, 2024; Bayraktar & Çelik, 2021).

Sonuç olarak, yüksek lisans eğitimi, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini artırma yönünde sağladığı avantajlarla sınıf yönetimi stratejilerinin etkinliğini önemli ölçüde etkilemekte; bu durum, öğretim süreçlerinin ve öğrenci başarılarının iyileştirilmesine yönelik önemli bir adım olarak değerlendirilmektedir. Eğitim sisteminin kalitesini yükselten ve öğretmenler ile öğrenciler arasındaki etkileşimi zenginleştiren bu süreç, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin yanı sıra eğitim alanındaki yeniliklerin ve iyileştirmelerin de yolunu açmaktadır.

2.4. Sınıf Yönetimi Stratejileri ve Gelişimi

Sınıf yönetimi stratejileri, öğretmenlerin öğrenme süreçlerini daha etkili hale getirmek için kullanmaları gereken çeşitli yaklaşımları içermektedir. Bu stratejiler, öğrencilerin motivasyonunu artırmak, öğrenme ortamını iyileştirmek ve davranışları yönetmek üzere tasarlanmıştır. Etkili iletişim stratejileri, sınıf içindeki etkileşimleri güçlendirerek öğretmenlerin ve öğrencilerin karşılıklı anlayış ve güven geliştirmelerine olanak tanır. Bu bağlamda, aktif dinleme, açık uçlu sorular sorma ve olumlu geri bildirim verme gibi teknikler, öğretmenin mesajını net bir şekilde iletmesine yardımcı olur, aynı zamanda öğrencilerin katılımını teşvik eder (Meral, 2025; Sarı, 2023).

Davranış yönetimi stratejileri, öğrencilerin sınıf içindeki davranışlarını yönlendirmek ve olumlu bir öğrenme ortamı oluşturmak için kritik öneme sahiptir. Pozitif davranış destekleme gibi yöntemler, öğrencilerin uygun davranış sergilemelerini teşvik etmekte ve olumsuz davranışların azalmasına katkı sağlamaktadır. Bu stratejilerin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin, öğrenci ihtiyaçlarına duyarlı olmaları ve bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak müdahale yöntemleri geliştirmeleri gerekmektedir.

Öğrenme ortamının düzenlenmesi de sınıf yönetimi stratejileri arasında önemli bir yer tutar. Fiziksel alanın düzenlenmesi, öğrencilerin etkileşimde bulunma biçimlerini ve grup dinamiklerini etkileyebilir. Ayrıca, grup çalışmaları ve iş birliği, öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmesine ve ders içeriği üzerinde derinlemesine düşünmesine olanak tanır. İşbirlikçi öğrenme teknikleri, öğrencilerin bir arada çözüm geliştirmelerini sağlayarak hem akademik hem de sosyal öğrenme süreçlerini güçlendirir. Sonuç olarak, sınıf yönetimi stratejileri, etkili bir öğrenme deneyimi sağlamada merkezi bir rol oynamakta; öğretmenlerin sınıf içindeki etkileşimleri optimize etmesine ve her bir öğrencinin bireysel potansiyelini keşfetmesine yardımcı olmaktadır (Gündoğdu, 2024; Akyel, Tur, 2024; Ünal, 2022; Başar, 2013).

Sınıf yönetimi stratejilerinin geliştirilmesi, öğretmenlerin çeşitli bilgi ve deneyimlerden yararlanarak, öğrenci katılımını artırmayı, akademik başarıyı desteklemeyi ve sosyal becerileri geliştirmeyi hedeflemesi açısından kritik öneme sahiptir. Bu gelişim süreci, öncelikle öğretmenlerin yüksek lisans eğitimi sırasında edindiği teorik bilgi ve pratik deneyimlerle şekillenir. Yüksek lisans programları, öğretmenlere pedagojik kuramları anlamakla birlikte, bu kuramları yerel okullarda nasıl uygulayacakları konusunda da önemli bir temel sağlar. Eğitimcilerin, öğretim stratejilerini geliştirirken dikkate alması gereken unsurlar arasında öğrenci ihtiyaçlarını belirleme, çeşitli öğretim yöntemlerini entegre etme ve geri bildirim mekanizmalarını kurma yer alır.

Stratejilerin gelişimi, aynı zamanda profesyonel öğrenme toplulukları, atölye çalışmaları ve meslektaş değerlendirmeleri gibi uygulayıcı bir ortamda gerçekleşir. Bu süreç, öğretmenlerin birbirlerinden öğrenmelerini sağlayarak, deneyimlerini paylaşımlarına ve yenilikçi yaklaşımlar geliştirmelerine olanak tanır. Örneğin, öğretmenler farklı sınıf yönetimi tekniklerini deneyerek, hangilerinin en etkili olduğunu belirleme fırsatı bulur. Ayrıca, eğitim teknolojilerinin entegrasyonu, öğretmenlerin strateji geliştirmeyi daha dinamik bir hale getirmelerine yardımcı olur. Teknolojinin kullanımı, öğretim süreçlerini daha ilgi çekici ve etkileşimli hale getirmenin yanı sıra, öğretmenlerin öğrencilerinin öğrenme stillerini anlamalarına ve buna göre özelleştirilmiş stratejiler geliştirmelerine imkân tanır.

Sonuç olarak, yüksek lisans eğitimi almış öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejilerinin geliştirilmesi, teorik bilgiyi pratik deneyimle birleştirerek, sürekli bir evrim süreci içerisinde şekillenir. Bu stratejiler, öğretmenlerin bireysel öğretim becerilerini artırırken, aynı zamanda öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerini desteklemeye yönelik bir yapı oluşturur. Eğitimcilerin gerek mesleki dayanışmaları, gerekse teknolojiyle etkileşimleri, bu süreçte belirleyici noktalar arasında yer alacaktır. Böylece, öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejileri, yalnızca güncel pedagojik yaklaşım ve yöntemleri yansıtmakla kalmayıp, aynı zamanda eğitim ortamlarının ve öğrenci ihtiyaçlarının dinamik ve sürekli değişen doğasına ayak uydurabilecek nitelikte olacaktır.

2.5. Sınıf İklimi

Sınıf iklimi, öğrenci deneyimlerini şekillendiren, öğrenme süreçlerini yönlendiren ve akademik başarıyı etkileyen kritik bir unsurdur. Sınıf ikliminin oluşumu, öğretim materyalleri, öğrenme ortamları ve öğretmenlerin tutumları gibi çok sayıda faktörün etkileşimi ile şekillenir. Öğrencilerin hissettiği güven, saygı ve dayanışma, sınıf içindeki etkileşimlerin kalitesini belirlerken, öğretmenlerin sınıf yönetimindeki otoritesi ve iletişim tarzı da bu iklimin önemli bileşenlerindendir. Sınıf iklimi genelde üç ana bileşene ayrılır: sosyal, duygusal ve akademik iklim. Sosyal iklim, öğrencilerin birbirleri ile ve öğretmen ile olan ilişkilerini kapsarken, duygusal iklim, öğrencilerin sınıf içerisindeki genel ruh halini ve kendilerine güvenlerini belirler. Akademik iklim ise öğrenme faaliyetlerinin zenginliği ve etkileşimi üzerinden şekillenir. Bu iklim, öğrencilerin aktif katılımını teşvik eden, işbirlikçi öğrenme ortamları oluşturan ve pozitif sosyal etkileşimleri destekleyen bir atmosfer sağlar. Bu iklim, öğrencilerin aktif katılımını teşvik eden, işbirlikçi öğrenme ortamları oluşturan ve pozitif sosyal etkileşimleri destekleyen bir atmosfer sağlar. Bu sayede, öğrenciler arasında güven duygusu gelişir ve öğrenme süreçlerine daha fazla dahil olurlar. Bu durum, sınıf içindeki etkileşimi artırarak, öğrencilerin grup çalışması yapma becerilerini geliştirmelerine olanak tanır. Pozitif sınıf ikliminin yaratılması için öğretmenlerin uygulayabileceği çeşitli stratejiler mevcuttur. Öncelikle, sınıf içi etkileşimlerin teşvik edilmesi, öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri ve başkalarına saygı göstermeleri açısından önem taşımaktadır. Küçük grup çalışmaları, sınıf içi tartışmalar ve işbirlikçi öğrenme yöntemleri, öğrenciler arasında güven oluşturarak pozitif bir ortam yaratır. Bunun yanı sıra, sınıfta belirgin kuralların ve beklentilerin belirlenmesi, öğrencilerin neyin kabul edilebilir davranış olduğuna dair net bir anlayışa sahip olmalarını sağlar. Ayrıca, öğrencilerin çabalarının takdir edilmesi ve başarılarının vurgulanması, motivasyonlarını artırarak sınıf ikliminin olumlu yönde gelişmesine katkıda bulunur. Duygusal zekâ becerileri, öğretmenlerin bu stratejileri uygularken dikkate alması gereken bir diğer önemli unsurdur; empatinin geliştirilmesi ve öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarının karşılanması, sınıf atmosferini daha destekleyici hale getirir. Sonuç olarak, etkili sınıf ikliminin yaratılması, sadece akademik başarıyı artırmakla kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerini de destekler (Yılmaz, 2024; Ersoy, 2024; Borich, 2017; Başar, 2013).

2.6. Öğrenci Katılımı

Öğrenci katılımı, eğitim süreçlerinin kalitesini belirleyen önemli bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Katılım, öğrencilerin derslerinde aktif rol alması, sınıf tartışmalarına katılması ve öğrenme deneyimlerine yönelik sorumluluk üstlenmesi anlamına gelir. Yüksek düzeyde katılım, öğrencilerin bilgilere daha derinlemesine erişimini sağlamakla kalmaz, aynı zamanda onların öğrenme motivasyonunu artırarak, akademik başarıya önemli katkılarda bulunur. Bunun yanı sıra, katılım, öğrencilerin sosyal beceriler geliştirmeleri ve grup dinamiklerine katkıda bulunmaları açısından da kritik öneme sahiptir (Özdemir & Özdemir 2023; Borich, 2017).

Katılımı artırma yöntemlerinden biri, etkin öğrenme stratejilerinin kullanılmasıdır. Bu stratejiler, öğrencilerin gördükleri konuları aktif olarak sorgulamalarını ve tartışmalarını teşvik eder. Örneğin, grup çalışmaları, vaka analizi ve deneysel öğrenme gibi yöntemler, öğrencilerin kolektif bir öğrenme ortamında etkileşimde bulunmalarını sağlar. Ayrıca, öğretmenlerin katılımcı bir ortam yaratmaları amacıyla stres düzeylerini düşüren ve destekleyici bir atmosfer oluşturan yaklaşımlar benimsemeleri gerektiği vurgulanmaktadır. Öğitmenlerin, öğrencilere yönelik geri bildirim sunma mekanizmaları da katılımı artırma konusunda etkilidir; bu sayede öğrenciler, performanslarını gözlemleme ve geliştirme fırsatı bulurlar (Makal, 2025; Borich, 2017).

Öğrenci motivasyonu, katılım üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir. İçsel motivasyon, öğrencilerin öğrenme süreçlerine olan ilgisini artırırken, dışsal motivasyon, öğretim materyallerine ve hedeflerine ulaşmayı kolaylaştırmaktadır. Öğrencilerin kişisel ilgilerini ve hedeflerini gözetken ders planları oluşturmak, öğrenme sürecinin daha anlamlı hale gelmesine yardımcı olabilir. Bu bağlamda, öğretmenlerin, öğrenci günlüğü, öz-değerlendirme ve kendi amacına yönelik öğrenci projeleri gibi çeşitli öğretici motivasyon teknikleri kullanmaları önerilmektedir. Aynı zamanda, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi uygulamalarının öğrencilerin psikolojik ihtiyaçları ile uyumlu hale getirilmesi, katılımı artırmada etkili bir yöntemdir. Bu tüm etmenler bir araya geldiğinde, öğrencilerin katılımını artırarak güçlü bir öğrenme ortamı sağlamak mümkün hale gelir. (Maral, 2024; Borich, 2017; Başar, 2013).

2.7. Sınıf Yönetiminde Teknolojinin Rolü

Sınıf yönetiminde teknolojinin rolü, öğretim süreçlerinin etkinliğini artırmada kritik bir boyut kazanmaktadır. Eğitim teknolojileri, öğretmenlerin ve öğrencilerin etkileşim biçimlerini köklü bir şekilde dönüştürmekte ve eğitim-öğretim ortamlarını zenginleştirmektedir. Bu bağlamda, dijital araçlar ve uygulamalar, genel eğitim pratiği içerisinde giderek daha büyük bir yer edinmekte; öğretim yönetimi süreçlerinin daha verimli hale gelmesine olanak tanımaktadır. Özellikle, interaktif tahtalar, eğitim yazılımları ve artırılmış gerçeklik uygulamaları, öğretmenlerin derslerine interaktif ve katılımcı bir boyut kazandırarak, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırmaktadır. Ayrıca, veri analizi ve öğrenci geribildirim sağlama imkânları ile öğretmenler, öğrencilerin gelişimlerini daha iyi izleyebilir ve bireyselleştirilmiş öğrenme planları oluşturabilir (Altun, 2024; Köseoğlu, 2025; Borich, 2017).

Öte yandan, uzaktan eğitimde sınıf yönetimi, teknolojinin sağladığı avantajlarla daha da ileri bir noktaya taşınmaktadır. Video konferans uygulamaları ve sanal sınıf platformları, öğretmenlerin öğrenme süreçlerini uzaktan yönetmesine izin verirken, öğrenci katılımını artırmak için çeşitli interaktif özellikler sunmaktadır. Bu platformlar, öğretmenlerin eşzamanlı ve zamanlayıcı dersler vermesine olanak tanıırken, öğrencilerin öğrenme stillerine uygun materyallere erişimini kolaylaştırmakta ve öğretimde esneklik

sağlamaktadır. Böylece, özellikle pandemi döneminde, uzaktan eğitimin yaygınlaşmasıyla birlikte, sınıf yönetiminde teknolojinin rolü daha belirgin bir hale gelmiştir. Bu gelişmeler, öğretim süreçlerinin sadece verimliliğini değil, aynı zamanda derinliğini ve etkileşimini de artırarak, eğitim sistemlerini daha dinamik hale getirmektedir. Eğitimin doğası gereği evrim geçirmesi, teknoloji ile birlikte, öğretim yöntemlerinin sürekli olarak güncellenmesini zorunlu kılmaktadır. Bu çerçevede, öğretmenlerin teknolojiye hâkim olması, modern eğitim dünyasında etkili bir sınıf yönetimi stratejisi geliştirmek için gereklidir (Borich, 2017).

3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli ile araştırma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizine yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, yüksek lisans yapmış öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejileri ile bu stratejilerin eğitim süreçlerindeki etkilerini derinlemesine anlamak amacıyla nitel bir araştırma yöntemi benimsemiştir. Araştırmanın deseninin belirlenmesi için, karmaşık sosyal dinamikleri anlamaya olanak tanıyan, olgunun doğal akışında gözlem yapmayı esas alan bir durum çalışması yaklaşımı tercih edilmiştir. Bu bağlamda, araştırma sürecinde öğretmenlerin sınıf içerisinde uyguladıkları yönetim stratejilerinin kapsamı ve niteliği incelenmiştir. Durum çalışmaları, öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklar ve bu zorluklarla başa çıkma yolları üzerine derinlemesine bilgiler sunmuştur.

Bu çalışma ile Güneysu ilçesindeki öğretmenlerin yüksek lisans yaptıktan sonraki sınıf yönetimi stratejilerinde meydana gelen değişimleri tespit etmek amaçlanmıştır. Nitel araştırma deseni olarak; fenomenoloji deseni kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu çalışmada, yüksek lisans yapmış öğretmenler, sınıf yönetimi stratejileri ve bu stratejilerin uygulamadaki etkilerini anlamak amacıyla katılımcı olarak belirlenmiştir. Katılımcı grubunun seçimi, araştırmanın amacına uygun olarak titizlikle gerçekleştirilmiş, öğretmenlerin uzmanlık alanları, deneyimleri ve pedagojik formasyonları dikkate alınmıştır. Katılımcıların çeşitliliği, araştırmanın bulgularının genellenebilirliğini artırmayı hedeflemiş ve farklı öğretim seviyelerinden gelen katılımcılar arasındaki değişkenlik, farklı sınıf yönetimi stratejilerinin uygulanabilirliğini incelenmesine olanak tanımıştır.

Araştırmanın örneklem büyüklüğü, temsil edici bir grup oluşturacak şekilde tasarlanmıştır. Katılımcılar, Güneysu ilçesinde görev yapan ve en az üç yıllık deneyime sahip olan yüksek lisans yapmış öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin hem sınıf içi öğretim süreçlerine dair bilgi birikimlerini hem de yüksek lisans eğitimlerinin etkilerini ortaya koyma fırsatı tanımaktadır. Ayrıca, katılımcıların yüksek lisans programları çerçevesinde aldığı eğitim ve bu eğitimlerin sınıf yönetimi stratejilerine yansımaları,

araştırmanın temel bir faktörü olarak öne çıkmaktadır. Katılımcıların geçmiş deneyimlerinin ve eğitim süreçlerinin analiz edilmesi, araştırma sonuçlarının daha derinlemesine bir değerlendirilmesine olanak sağlayacak ve sınıf yönetimi stratejilerinin çeşitli boyutlarını ortaya çıkartacaktır.

Katılımcılar arasındaki etkileşim ve deneyim paylaşımları da araştırmanın önemli bir bileşenidir. Katılımcıların, kendi oluşturdukları stratejiler ile yüksek lisans eğitiminde edindikleri bilgileri nasıl sentezlediklerini anlamak, sınıf yönetimindeki yenilikçi yaklaşımların geliştirilmesine katkıda bulunacaktır. Bu bağlamda, yalnızca bireysel deneyimlerin incelenmesi değil, aynı zamanda grup dinamiklerinin de göz önünde bulundurulması, araştırmanın kapsamını genişletmekte ve öğretmenlerin farklı sınıf ortamlarında karşılaştıkları zorluklarla nasıl başa çıktıkları konusunda daha kapsamlı bir anlayış kazandırmaktadır. Sonuç olarak, katılımcıların nitelikleri ve deneyimleri, araştırmanın değerini artırarak, öğretmen eğitimi ve sınıf yönetimi alanındaki mevcut bilgileri ilerletecektir (Yapalı & Göncü, 2025)(Bozpolat, 2023)

Tablo 1. Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

		<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kadın	8	73
	Erkek	3	27
	Toplam	11	100
Lisansüstü Öğrenim Durumu	Alan içi	6	55
	Alan dışı	5	45
	Toplam	11	100
Yaş	21-30	0	0
	31-40	10	91
	41-50	1	9
	50 ve üzeri	0	0
	Toplam	11	100
Görev Yapılan Okul Türü	İlkokul	2	18
	Ortaokul	2	18
	Lise	7	64
	Toplam	11	100
Mesleki Hizmet Süresi	1-5	1	9
	6-10	3	27
	11-20	6	55
	20 ve üzeri	1	9

	Toplam	11	100
	1-5	8	73
	6-10	3	27
Çalışılan Okuldaki Hizmet Süresi	11-20	0	0
	20 ve üzeri	0	0
	Toplam	11	100

Araştırmada ki katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 1 de verilmiştir. Tabloyu incelediğimizde toplam 11 öğretmenin 8 tanesi kadın 3 tanesinin erkek olduğu gözükmemektedir. Lisansüstü öğrenim görmüş bu 11 öğretmenin 6 tanesi alan içi eğitimini tamamlamışken, 5 tanesi alan dışı yüksek lisans yapmıştır. Katılımcıların 10 tanesi 31-41 yaş aralığında bulunurken, 1 tanesi 41-51 yaş aralığında bulunmaktadır. Görev yapılan okul türü olarak, 2 tanesi ilkokul, 2 tanesi ortaokul, 7 tanesi ise lise düzeyindedir. Katılımcıların mesleki hizmet süresi olarak, 11-20 yıl arası olan 6 öğretmen bulunurken 6-10 yıl arası 3 öğretmen ve 1-5 yıl arası 1 öğretmen bulunmaktadır. Son olarak Çalışılan okuldaki hizmet süresi olarak 1-5 yıl arası 8 öğretmen varken, 6-10 yıl arası 3 öğretmen bulunmaktadır.

Tablo 2. Katılımcılara Ait Ayrıntılı Demografik Bilgiler

KÖ1	Kadın	Alan Dışı	Lise	6-10 Yıl	1-5 Yıl	31-40
KÖ2	Kadın	Alan İçi	Lise	11-20 Yıl	6-10 Yıl	31-40
KÖ3	Kadın	Alan İçi	Lise	6-10 Yıl	1-5 Yıl	31-40
KÖ4	Erkek	Alan Dışı	İlkokul	11-20 Yıl	6-10 Yıl	31-40
KÖ5	Erkek	Alan İçi	Lise	20 Yıl ve Üzeri	1-5 Yıl	41-50
KÖ6	Kadın	Alan Dışı	Lise	11-20 Yıl	6-10 Yıl	31-40
KÖ7	Kadın	Alan İçi	Lise	1-5 Yıl	1-5 Yıl	31-40
KÖ8	Kadın	Alan İçi	İlkokul	11-20 Yıl	1-5 Yıl	31-40
KÖ9	Erkek	Alan İçi	Lise	6-10 Yıl	1-5 Yıl	31-40
KÖ10	Kadın	Alan Dışı	Ortaokul	11-20 Yıl	1-5 Yıl	31-40
KÖ11	Kadın	Alan Dışı	Ortaokul	11-20 Yıl	1-5 Yıl	31-40

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada Güneysu ilçesinde görev yapan 11 yüksek lisans yapmış öğretmenlerin, yüksek lisans yaptıktan sonraki sınıf yönetimi stratejilerindeki değişimleri saptamak için veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış veri toplama araçları, bir konuda ayrıntılı olarak bilgi elde etmeye olanak sağlaması, standartlık ve aynı zaman da esnekliği sebebiyle birçok araştırmacı tarafından çok sık kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanırken araştırma ile ilgili çalışmalar incelenerek literatür taraması yapılmış, iki uzman görüşüne başvurulduktan sonra gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Pilot uygulama olarak araştırmaya dâhil olmayan resmi ilköğretim okulları bünyesindeki 2 öğretmenlere, hazırlanan bu görüşme soruları yöneltmiştir. Sorular yeniden düzenlendikten sonra çalışma grubuna uygulanmıştır. Rize ili Güneysu ilçesinde bulunan öğretmenlerden yüksek lisans yapmış 11 öğretmenler görüşmeler yapılmış ve alınan sonuçlar değerlendirilmiştir.

Yarı yapılandırılmış veri toplama aracının kullanımı için Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'ndan 07.05.2025 tarih ve 2025/252 sayılı karar ile izin talebi etik açıdan uygun bulunmuştur.

Veri toplama araçları, araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliği açısından kritik bir rol oynamaktadır. Araştırmanın amacına uygun olarak, nitel veri toplama araçları kullanılmıştır. Nitel veriler yarı yapılandırılmış mülakatlar yoluyla elde edilmiştir.

Yüksek lisans yapmış öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandığı stratejileri derinlemesine anlamak için yürütülen mülakatlar, öğretmenlerin bireysel deneyimlerini, karşılaştıkları zorlukları ve bu zorluklarla başa çıkma yollarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Mülakatlar, katılımcıların bireysel perspektiflerinden faydalanarak daha ayrıntılı veriler sağlamaktadır. Ayrıca, veri toplama sürecindeki etik kurallar, katılımcıların gizliliğini sağlamak ve araştırmanın güvenilirliğini artırmak amacıyla titizlikle dikkat edilerek uygulanmıştır.

Bu yöntemlerin yanı sıra, veri toplama araçlarının seçimi ve tasarımıdaki titizlik, araştırmanın sonuçlarının geçerliliğini ve güvenilirliğini pekiştirmekte önem taşımaktadır. Elde edilen veriler ışığında, sınıf yönetimi stratejilerinin öğrenci başarıları üzerindeki etkileri ortaya konulmuş ve öğretmenlerin bu stratejileri uygulama biçimlerinin önemine dikkat çekilmiştir.

3.4. Veri Toplama Süreci

“Yarı yapılandırılmış görüşme formu” uygulanmaya başlamadan önce katılımcılara telefonla iletişim kurarak veya yüz yüze iletişime geçilerek görüşme için randevu alınmıştır. Her katılımcıya görüşme başında araştırma içeriği ve amacı ile ilgili kısa bir bilgi verilmiştir. Görüşmelerin yüz yüze yapılmasının yanında telefon ve internet aracılığıyla da gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından katılımcılara yöneltilen sorulara katılımcılar

tarafından verilen cevaplar araştırmacı tarafından her bir soru için yazılı notlar tutularak kayıt altına alınmıştır. Etik kurallar göz önüne alınarak araştırmaya katılan katılımcıların kişisel bilgileri saklı tutulmuştur. Katılımcı öğretmenlere KÖ1, KÖ2, KÖ3, KÖ4, KÖ5, KÖ6, KÖ7, KÖ8, KÖ9, KÖ10, KÖ11 olarak kod verilmiştir.

Çalışmaya katılan katılımcıların isimleri ve görev yaptıkları kurumların isimleri belirtilmemiştir. Katılımcılara sorulara verdikleri yanıtların saklı tutulacağı konusunda teminat verilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda 5 tane açık uçlu soru bulunmaktadır. Görüşme formunda Güneysu ilçesinde görev yapan Yüksek Lisans yapmış 11 öğretmene görüşlerini almaya yönelik sorular yöneltilmiştir.

3.5. Veri Analiz Yöntemleri

Veri analiz yöntemleri, yüksek lisans yapmış öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejileri ve bu stratejilerin etkileri üzerine yapılan araştırmalarda kritik bir rol oynamaktadır. Bu bölümde, araştırma sürecinde toplanan verilerin anlamlandırılması için kullanılan betimsel ve içerik analiz teknikleri üzerine detaylı bir inceleme yapılmıştır. Betimsel ve içerik analizinin öncelikli amacı, toplanan verileri açıklayabilecek kavramları ve ilişkileri belirlemektir. Bunun için benzer veriler toplanıp belirli kavramlar veya konular çerçevesinde düzenlenmiştir. Betimsel ve içerik analizinde veriler kodlanarak kategoriye (temalara) ayrılmıştır. Kodlar ve ayrılan temalar düzenlenerek elde edilen bulgular yorumlanarak okuyucuya sunulur. İçerik analizinde verilerin yorumlanma aşamasında frekans ve yüzde kullanılmaktadır (Büyüköztürk ve dğ.; 2008). Görüşülen kişilerin görüşlerini ortaya çıkarmak için doğrudan alıntılara yer verilir. Her bir temanın ne sıklıkla tekrar ettiği(frekansı) bulunarak, ortaya çıkan nitel veriler sayısallaştırılmıştır. Nitel verileri sayısallaştırmanın amacı, güvenilirliği artırmak, yanlılığı azaltmak ve her bir kategoriye karşılaştırmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu sebeple araştırmadaki her bir kategorinin ne sıklıkla tekrar ettiği (f) bulunarak ve tablolar şeklinde gösterilmiştir.

4. BULGULAR

Katılımcı grubuna seçilen yüksek lisans yapmış öğretmenlere yöneltilen sorulara verdiği cevaplar içerik analizi yapılarak çizelgelerle gösterilmiş ve yorumlanmıştır. Öğretmenlerin görüşleri yazılırken kodlamalar kullanılmış ve katılımcı öğretmenleri (KÖ) olarak kodlanmıştır. Kodlamada kullanılan rakamlar katılımcı öğretmenin sırasını göstermektedir.

Sınıf yönetimi stratejileri, yüksek lisans yapmış öğretmenlerin pedagojik yöntemleri ve eğitim görüşlerini doğrudan etkileyen temel unsurlardan biridir. Bu bölümde, öğretmenlerin kullandığı sınıf yönetimi stratejileri, uygulamalara dayalı olarak detaylı bir analizle sunulmaktadır. Araştırma bulguları, 11 farklı öğretmenin sınıf ortamında uyguladığı yöntemlerin çeşitliliğini ve bu yöntemlerin, öğrencilerin öğrenme süreçlerine olan etkisini gözler önüne sermektedir. Veriler, öğretmenlerin öğrenci

katılımını artırmaya yönelik olarak geliştirdikleri farklı stratejiler içermektedir. Öne çıkan yaklaşımlar arasında, yapılandırmacı öğrenme teorisine dayanan aktif öğrenme teknikleri, eğlenceli ve etkileşimli aktiviteler ile oyunlaştırma yöntemleri yer almaktadır. Bu stratejiler, sadece öğrencilerin motivasyonunu artırmakla kalmayıp, aynı zamanda öğrenme süreçlerinin daha derinlemesine anlaşılmasına olanak sağlamaktadır.

Çalışmanın ikinci kısmında, etkili sınıf yönetimi uygulamalarının öğrenciler üzerindeki etkileri incelenmiştir. Öğretmenlerin uyguladığı stratejilerin öğrencilerin bilişsel ve duygusal gelişimi üzerindeki olumlu sonuçları, somut bulgularla desteklenmektedir. Bu uygulamalar arasında, öğrenci hikayeleştirme, grup çalışmaları ve bireysel geri bildirim yöntemleri dikkat çekmektedir. Öğrencilerin bu stratejilere olan tepkileri, sınıf içindeki davranış değişimleri ve akademik başarıları ile doğrudan ilişkilendirilmiştir. Eğitimde etkili sınıf yönetiminin, öğrenme ortamını nasıl zenginleştirdiği ve öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişimine katkı sağladığı ortaya konulmuştur (Öztürk et al.2024; Erol and Keyifli, 2024; Karakuş & Karakuş, 2025)

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi ‘Yüksek lisans yapmadan önceki eğitime bakış açınız, yüksek lisans yaptıktan sonra değişti mi? Bu değişiklikler nelerdir?’ Sorusuna cevap aramak olmuştur. Bu alt probleme yanıt bulmak için katılımcılardan bu soruyu cevaplamaları istenmiştir. Alınan cevaplar analiz edildiğinde ortaya çıkan sonuçlar Tablo 3 de gösterilmiştir.

Tablo 3. Katılımcı Öğretmen Görüş Değişiklikleri

Temalar	Katılımcı kodları	f	%
Bilimsel bakış açısı kazancı	KÖ1,KÖ10,KÖ4,KÖ6,	4	37
Kişisel gelişim	KÖ2, KÖ5	2	18
Mesleki farkındalık	KÖ8,KÖ11	2	18
Olayları analiz etme becerisi	KÖ9 KÖ7,	2	18
Olumsuz görüş	KÖ3	1	9

Tablo 3 te *Yüksek lisans yapmadan önceki eğitime bakış açınız, yüksek lisans yaptıktan sonra değişti mi? Bu değişiklikler nelerdir?* sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde; bilimsel bakış açısı kazandığını söyleyen öğretmen oranı %37 (f=4) ile ilk sırada yer almaktadır. Kişisel gelişim, mesleki farkındalık ve olayları analiz etme becerisi ise %18 (f=2) ile 2. Sırayı paylaşmışlardır. 1 öğretmen ise olumsuz görüş bildirmiştir. Katılımcıların bazı görüşleri ise şöyledir:

(KÖ4) *'Evet değişti. Öncelikle mesleğimi yaptığım sürece sürekli kendimi yenilemem gerektiğini, yenilikleri takip edip gelişmelere ayak uydurmamın ne denli önemli olduğunu fark ettim. Örneğin; Canva, Chat GPT gibi araçları takip ediyorum ve programları etkin kullanıyorum. Yabancı dil konusunda kendimi geliştirme ihtiyacı hissettim. Bunun için yabancı dilde özellikle okuduğunu anlama kısmında kendimi geliştirmeye çalıştım. Buna paralel olarak pandemi sürecinde uzaktan eğitime geçildiğinde meslektaşlarım Zoom Programını kullanırken İngilizce ifadeleri anlamakta zorluk çekerken ben programdaki kelimelere aşina olduğum için sürece kolaylıkla uyum sağladım. Tezimin de konusu olan EBA Platformunu etkin kullanmaya başladım ve kullanmaya devam ediyorum. Google ya da YouTube da arama yaparken sadece Türkçe değil aradığım kavram veya cümleleri İngilizce de aramaya başladım. Ayrıca farklı illerde bildiri sunumuna gittiğimde kendi alanımda yaşanan gelişmelerden ve yapılan bilimsel çalışmalardan haberdar olma fırsatı edindim. Örneğin; okul öncesine erken başlayan çocukların ilkokulda çeşitli derslerde zorluk yaşadığını tespit eden bir bildiri sunumunu dinlemiştim. O sunumdan sonra 65-71 aylık öğrenciler isteğe bağlı 1. sınıfa başlayabilse de bu öğrencilerimin 1. sınıfa erken başlaması taraftarı olmadım. Özellikle veli toplantılarımda bu yaş grubunda öğrencisi olan veliler ile konuşup çocuklarını 1. sınıfa erken başlatmaması konusunda tavsiyelerim oluyor.'*

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi *'Öğrenci motivasyonunu artırmak için hangi yöntemleri kullanıyorsunuz? Yüksek lisans eğitiminiz bu konuda bakış açınızı değiştirdi mi?* sorusuna cevap aramak olmuştur. Bu alt probleme yanıt bulmak için katılımcılardan bu soruyu cevaplamaları istenmiştir. Alınan cevaplar analiz edildiğinde ortaya çıkan sonuçlar Tablo 4 de gösterilmiştir.

Tablo 4. Motivasyon Artırmak İçin Kullanılan Yöntemler

Temalar	Katılımcı kodları	f	%
---------	-------------------	---	---

Drama	KÖ4	1	9
Örnek kişi hikâyeleri	KÖ1,KÖ9	2	19
Rol model olma	KÖ3,KÖ11	2	18
İnteraktif etkinlikler	KÖ5	1	9
Ödül	KÖ10,KÖ7	2	18
Pozitif pekiştirme	KÖ8	1	9
Sorumluluk verme	KÖ2	1	9
Araştırmaya teşvik	KÖ6	1	9

Tablo 4'te motivasyonu artırmak için kullandığınız yöntemler konusunda öğretmen görüşleri incelendiğinde 8 farklı temada görüş bildirilmiştir. Bunlardan örnek kişi hikâyeleri f=2 (%18), rol model alma f=2 (%18), ve ödül yöntemlerini f=2 (%18) öğretmen kullanmışken, drama f=1 (%9), interaktif etkinlikler f=1 (%9), pozitif pekiştirme f=1 (%9), sorumluluk verme f=1 (%9) ve araştırmaya teşvik yöntemlerini ise f=1 (%9) öğretmen kullanmıştır. Katılımcıların bazı görüşleri ise şöyledir:

(KÖ8) Ödül, pekiştireç, bireysel ve grup sorumluluğu, proje ödevleri, araştırma sunu etkinlikleri yapıyorum. Karmaşık süreçlerde önce kısa vadeli küçük hedefler belirleyerek çocukların bir plan yapmasını sağlıyorum. Ardından sürece uzak hedefler ekliyorum. İlk aşamada planlamayı öğrenen öğrencilerim uzun vade hedeflerine de sapmadan aynı çizgide devam edip amaca yönelik çıkarımlarda bulunuyorlar. Yüksek lisans eğitimim uyguladığım bu yöntemleri desteklemeye, geliştirmeme yardımcı oldu.

(KÖ4) Öğrenci motivasyonunu artırma adına drama, interaktif etkinlikler, oyun temelli öğrenme, öğrencilerin hayal gücünü destekleyen serbest çizimler, şarkılarla öğretim, deneyler, örnek olay incelemesi ve tartışma gibi yöntemler kullanıyorum. Yüksek lisans eğitimi ile birlikte oku öncesi öğrencilerine temel İngilizce kelimeler ve cümleleri göstermeye başladım. İngilizce kelime ve cümle öğretiminde şarkılarla öğretimin önemini fark ettim. WordWall, Roomrecess gibi interaktif programlardan ve EBA Platformundan etkin bir şekilde yararlanmaya başladım. Yüksek Lisans eğitiminden sonra öğrencilerimin derste daha aktif olmasına dikkat ediyorum. Düşüncelerini ifade etmeleri için fırsat tanıyorum. Çeşitli malzeme kullanarak özgün ürünler ortaya çıkarmalarını destekliyor, deney yaparken kendilerinin de sorumluluk almalarını teşvik ediyorum.

(KÖ6) öğrencilere gerekli ipuçlarını verip araştırmalar yapıp sonuca ulaşmalarını destek oluyorum yüksek lisans sayesinde veri toplama ve analiz süreçlerini daha etkili ve verimli olmasını sağladı.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi '*Farklı öğrenci profillerinin bulunduğu bir sınıfta (farklı öğrenme hızlarına sahip öğrenciler) nasıl bir sınıf yönetimi stratejisi benimsiyorsunuz? Yüksek lisans eğitiminiz bu süreçte size rehberlik etti mi?*' sorusuna cevap aramak olmuştur. Bu alt probleme yanıt bulmak için katılımcılardan bu soruyu cevaplamaları istenmiştir. Alınan cevaplar analiz edildiğinde ortaya çıkan sonuçlar Tablo 5 de gösterilmiştir.

Tablo 5. Sınıf Yönetimi Stratejileri

Temalar	Katılımcı kodları	f	%
Farklılaştırılmış Öğretim	KÖ1,KÖ2,KÖ7	3	27
Bireyselleştirme	KÖ4,KÖ6	2	18
Tam öğrenme	KÖ5	1	9
İşbirliğine dayalı	KÖ11,KÖ9	2	19
Grup çalışmaları	KÖ8	1	9
Öğrenme istasyonları	KÖ10	1	9
Öğrenci merkezli	KÖ3	1	9

Tablo 5'te sınıf yönetimi stratejileri konusunda öğretmen görüşleri incelendiğinde 7 farklı temada görüş bildirilmiştir. Bunlardan farklılaştırılmış öğretim %27(f=3) ilk ilk sırada yer alırken, işbirliğine dayalı öğretim %19 (f=2) ile ikinci sırada yer alırken, bireyselleştirme ise %18 (f=2) ile üçüncü sırada yer almıştır. Bunların dışında tam öğrenme %9 (f=1), grup çalışmaları %9 (f=1), öğrenme istasyonları %9 (f=1), öğrenci merkezli öğretim %9 (f=1) ile devam etmişlerdir. Tüm katılımcı öğretmenlerin söylemleri esasen bir noktada toplanmış ve öğretmenlerin yüksek lisans çalışmasından sonraki sınıf yönetimi stratejilerinin daha kuram odaklı olup yaşam becerilerini destekleme odaklıdır. Katılımcıların bazı görüşleri ise şöyledir:

(KÖ1) '*Özellikle bireyselleştirilmiş öğretim stratejileri, yapılandırılmış grup çalışmaları ve farklılaştırılmış öğretim teknikleri gibi yöntemleri sınıf yönetimimde aktif olarak kullanıyorum. Bu sayede hem ileri düzeyde öğrenen öğrencilerin gelişimini destekliyor hem*

de daha yavaş öğrenen öğrencilere ihtiyaç duydukları zamanı ve desteği sağlayabiliyorum. Aynı zamanda öğrencilerin öğrenme stillerini ve bilişsel ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak ders planları hazırlamak da bu süreçte benimsediğim temel yaklaşımlardandır. Sınıf yönetimi becerilerimi eğitim psikolojisi kavramları ve süreçte öğrendiğim bilgiler daha verimli uygulama yapmamı kolaylaştırdı.'

(KÖ4) 'Genel olarak farklı öğrenme hızlarına sahip olan öğrencileri (Hızlı öğrenen-Yavaş öğrenen) birlikte oturtup akran öğrenmelerine imkân sağlamaya çalışıyorum. Hızlı öğrenen öğrencilerin arkadaşlarına liderlik yapmaları için fırsat tanıyorum. Belirli aralıklarla öğrencilerin yerlerini değiştirip farklı arkadaşlarıyla da etkileşim halinde olup gelişimlerini desteklemeye çalışıyorum. Ayrıca öğrenme hızı yavaş olan öğrencilerin aileleriyle de etkileşim halinde olup öğrencilerin gelişimi konusunda süreç değerlendirmesi yapıyoruz. Gerektiğinde uzman desteği alınmasını öneriyorum. Örneğin; dil gelişimi konusunda yeterli gelişimi gösterememiş olan öğrencimi dil terapistine yönlendirmiştik. Bu süreçten sonra öğrencim, dil gelişimi konusunda önemli bir mesafe kat etti. Yüksek lisans eğitimi bu süreçte direkt olmasa da kendimi geliştirmem konusunda bana rehberlik etti. Bu durumun da farklı öğrenme hızlarına sahip öğrenciler için gerekli sınıf yönetimlerine olumlu yansıdığını düşünüyorum.'

(KÖ9) 'Felsefe dersinin doğası gereği söz almak isteyen her öğrenciyi konuşturmaya çalışıyorum ve verilen cevaplara doğru-yanlış yerine, kendilerini derse katkı sağlayan bireyler olarak hissetmesini sağlayan dönütler vermeye çalışıyorum. Yüksek lisans eğitimi öğrencilere bu dönütleri daha profesyonelce nasıl verebileceğim noktasında bana rehberlik etmiştir.'

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi 'Yüksek lisans programınız sırasında öğrendiğiniz en etkili sınıf yönetimi stratejileri nelerdir? Bu stratejileri nasıl uyguluyorsunuz?' sorusuna cevap aramak olmuştur. Bu alt probleme yanıt bulmak için katılımcılardan bu soruyu cevaplamaları istenmiştir. Alınan cevaplar analiz edildiğinde ortaya çıkan sonuçlar Tablo 6' da gösterilmiştir.

Tablo 6. Etkili Sınıf Yönetimi Uygulamaları

Temalar	Katılımcı kodları	f	%
Aktif Öğrenme	KÖ2,KÖ6,KÖ9,KÖ10	4	36
Anlamlandırma	KÖ3	1	9
Tekrar yapma	KÖ5	1	9
Pozitif davranış destekleme(PBS)	KÖ1,KÖ7, KÖ9	3	27
Etkin zaman yönetimi	KÖ4,KÖ11	2	19

Tablo 6’te etkili sınıf yönetimi uygulamaları konusunda öğretmen görüşleri incelendiğinde 5 farklı temada görüş bildirilmiştir. Bunlardan %36 (f=4) ile Aktif öğrenme en yüksek oran çıkarken, Pozitif davranış destekleme %27 (f=3) ile ikinci sırada yer almıştır. Üçüncü sırada %19 (f=2) ile etkin zaman yönetimi çıkarken son iki sırayı anlamlandırma ve tekrar yapma %9 (f=1) ile paylaşmıştır. Katılımcıları çoğunluğu öğrenmenin ancak öğrencinin derse aktif katılımı ile mümkün olacağını belirtmiştir. Pasif kalan öğrenci öğrenmeye istekli değildir görüşü ağır basmıştır. Sınıf yönetimi stratejilerinin en etkili yöntemlerinden olan pozitif davranışları destekleyerek negatif davranışları cezalandırmak eğitimin temel taşı sayılmıştır. Katılımcıların bazı görüşleri ise şöyledir:

(KÖ)4 ‘Etkin zaman yönetimi, öğrencilerin aktif katılımını sağlamak, kuralları net olarak belirlemek, öğrencilerin problem çözme becerilerini desteklemek ve onlarla güçlü ilişkiler kurmayı söyleyebilirim. Etkin zaman yönetimi için derse planlı olarak gider, etkinlik sürelerini iyi planlamaya çalışırım. Çalışmalarda her öğrenciye ayrı ayrı fırsat verip derse aktif katılımlarını sağlamaya çalışıyorum. Kuralları öğrencilerle sene başında belirliyoruz. Kurallara uymayan arkadaşını uyarma ve arkadaşlarının davranışlarını takip etme konusunda öğrencilere sorumluluk veriyorum. Öğrencilerin problem çözme becerilerin artırma adına örnek olay üzerinden ya da izlediğimiz masalı belirli noktalarda durdurarak ilgili durum hakkında çözüm önerileri sunmalarını bekliyorum. Öğrenciler düşüncelerini ifade ederken onlara belirttiği fikirlerin doğru ya da yanlış olmasından ziyade çözüm önerilerinin ifade etmelerinin önemli olduğuna vurgu yapıyorum. Öğrencilerle ilişki kurarken güler yüzlü olurum. Ben onlar için empati kurmaya çalışıyorum, onların benim için empati kurmalarını bekliyorum.’

(KÖ)9 ‘Etkin zaman yönetimi, öğrencilerin aktif katılımını sağlamak, kuralları net olarak belirlemek, öğrencilerin problem çözme becerilerini desteklemek ve onlarla güçlü ilişkiler kurmayı söyleyebilirim. Etkin zaman yönetimi için derse planlı olarak gider, etkinlik sürelerini iyi planlamaya çalışırım. Çalışmalarda her öğrenciye ayrı ayrı fırsat verip derse aktif katılımlarını sağlamaya çalışıyorum. Kuralları öğrencilerle sene başında belirliyoruz. Kurallara uymayan arkadaşını uyarma ve arkadaşlarının davranışlarını takip etme konusunda öğrencilere sorumluluk veriyorum. Öğrencilerin problem çözme becerilerin artırma adına örnek olay üzerinden ya da izlediğimiz masalı belirli noktalarda durdurarak ilgili durum hakkında çözüm önerileri sunmalarını bekliyorum. Öğrenciler düşüncelerini ifade ederken onlara belirttiği fikirlerin doğru ya da yanlış olmasından ziyade çözüm önerilerinin ifade etmelerinin önemli olduğuna vurgu yapıyorum. Öğrencilerle ilişki kurarken güler yüzlü olurum. Ben onlar için empati kurmaya çalışıyorum, onların benim için empati kurmalarını bekliyorum.’

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi ‘Zor davranışlar sergileyen öğrencilerle başa çıkmak için uyguladığınız yöntemlerde yüksek lisans eğitiminizin rolü nedir?’ sorusuna

cevap aramak olmuştur. Bu alt probleme yanıt bulmak için katılımcılardan bu soruyu cevaplamaları istenmiştir. Alınan cevaplar analiz edildiğinde ortaya çıkan sonuçlar Tablo 7’ de gösterilmiştir.

Tablo 7. Zor Davranışla Başa Çıkma Yöntemleri

Temalar	Katılımcı kodları	f	%
Kuramsal Bilgi	KÖ6,KÖ3,KÖ4	3	28
Psikolojik Yaklaşımlar	KÖ8	1	9
Empati Geliştirme	KÖ7,KÖ5,KÖ11	3	27
Saha tecrübesi	KÖ2,KÖ10	2	18
Profesyonel tutum	KÖ9	1	9
Bireysel görüşme	KÖ1	1	9

Tablo 7’de etkili sınıf yönetimi uygulamaları konusunda öğretmen görüşleri incelendiğinde 6 farklı temada görüş bildirilmiştir. Bunlardan Kuramsal Bilgi %28 (f=3) ile ilk sırada yer alırken, Empati Geliştirme %27 ile ikinci sırada yer almıştır. Saha tecrübesi %18 ile üçüncü sırada yer alırken, Psikolojik yaklaşımlar %9 (f=1), Profesyonel tutum %9 (f=1) ve bireysel görüşme %9 (f=1) şeklinde sıralanmıştır. Katılımcılar arasında en çok yüksek lisans eğitimi sırasında, öğrenilen kuramsal bilgilerin meslek içerisinde zor öğrenci davranışları ile başa çıkmada kullandıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların bazı görüşleri ise şöyledir:

(KÖ4) ‘Davranışın nedenini anlamak, olumlu pekiştireç kullanmak, tutarlı olmak ve aile ile iletişim halinde olmak gibi çeşitli yöntemler uygulamaya çalışıyorum. Bu yöntemler çoğunlukla başa çıkma yöntemi olarak başarılı olsa da bazı durumlarda yetersiz kalabiliyor. Böyle durumlarda farklı yöntem arayışında oluyorum. Yüksek lisans eğitimi ile birlikte hem öğrenci hem de veli ile iletişimin ve farklı yöntemlerden haberdar olmanın öneminin daha çok farkına vardım diyebilirim.’

(KÖ6) ‘Yüksek lisans eğitimimde öğrendiğim psikolojik ve pedagojik teoriler, öğrencilerin davranışlarını analiz etmemi ve onlara uygun stratejiler geliştirmemi kolaylaştırdı. Ayrıca, akademik araştırmalar ve literatür taramaları yaparak, çeşitli eğitim modellerini ve vaka çalışmalarını inceleyerek farklı yaklaşımlar üzerinde derinleşmem mümkün oldu. Bu da, her öğrencinin farklı ihtiyaçlarına uygun bireysel çözümler üretebilmemi sağladı. Yüksek lisans eğitimi, zor davranışlar sergileyen öğrencilerle başa çıkma noktasında profesyonel bir bakış açısı kazandırdı ve etkili müdahale yöntemlerini daha bilinçli bir şekilde uygulamamı sağladı.’

(KÖ11)’ Empati ve İletişim Becerilerini kullanırım, Yüksek lisans sürecinde öğrendiğim, öğrencilerin zor davranışlarının genellikle altta yatan duygusal ya da sosyal ihtiyaçlardan kaynaklandığını anlama becerisi, onların davranışını çözümü ve buna uygun yanıt verme konusunda oldukça faydalı olur.’

5. TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmanın bu bölümünde araştırma bulgularının tartışılması, ulaşılan sonuçlar ile bu sonuçlara dayalı olarak önerilere yer verilmiştir.

5.1 Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma Güneysu ilçesinde görev yapan 11 yüksek lisans yapmış öğretmenin yüksek lisans yaptıktan sonraki sınıf yönetimi stratejilerindeki değişimlerin incelenmesine yönelik görüşlerini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Güneysu ilçesinde yüksek lisans yapmış öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonunda ortaya çıkan veriler betimsel ve içerik analizi yapılarak bulgulara ulaşılmıştır. Bu bölümde araştırmanın bulgularından hareketle hangi sonuçlara ulaşıldığına yer verilmiştir. Elde edilen sonuçlara dayalı uygulamacılara ve araştırmacılara ışık tutacak öneriler getirilmiştir.

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Sonuç

Araştırma bulguları, katılımcıların önemli bir kısmının (f=4, %37) eğitim süreci sonunda bilimsel bir bakış açısı kazandığını göstermektedir. Bu gelişim, kişisel gelişim (%18), mesleki farkındalık (%18) ve olayları analiz etme becerisi (%18) gibi diğer kazanımlarla da desteklenmiştir.

Tartışma

Katılımcıların bilimsel düşünme becerilerinde ilerleme kaydetmeleri, öğretmen eğitiminde eleştirel ve analitik yaklaşımın önemini ortaya koymaktadır. Kaya (2015), öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerinin artırılmasında bilimsel düşünmenin temel bir rol oynadığını vurgulamıştır. Benzer şekilde, Aydın (2010), öğretmenlerin eğitim sürecinde

eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin desteklenmesinin sınıf yönetimi açısından kritik olduğunu belirtmektedir.

Araştırmada elde edilen mesleki farkındalık kazanımı, Şişman (2011)'ın belirttiği gibi öğretmenlik mesleğinin bilgi, beceri ve tutum boyutunda gelişim göstermesinin bir göstergesidir. Dolayısıyla, sınıf yönetimi eğitimlerinin yalnızca kuralları öğretmekle kalmayıp, öğretmen adaylarının olaylara bilimsel perspektiften yaklaşımlarını sağlayacak şekilde yapılandırılması gerektiği söylenebilir (Başar, 2013).

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Sonuç

Drama (%9), örnek kişi hikâyeleri (%19), rol model olma (%18), interaktif etkinlikler (%9), ödül (%18), pozitif pekiştirme (%9), sorumluluk verme (%9) ve araştırmaya teşvik (%9) yöntemlerinin etkili olduğu belirlenmiştir.

Tartışma

Öğretmen adaylarının drama ve interaktif etkinlikleri etkili bulmaları, aktif öğrenme anlayışının sınıf yönetiminde önemli bir yer tuttuğunu göstermektedir. San (2006), drama yönteminin öğrencilerin iletişim ve sosyal becerilerini geliştirerek sınıf ortamında olumlu iklim oluşturduğunu ifade etmektedir. Yıldız (2014) ise interaktif etkinliklerin öğrencilerin motivasyonunu artırdığını ve sınıf yönetiminde pozitif etkiler yarattığını ortaya koymuştur.

Rol model olmanın etkili bulunması, örnek davranışların öğrencilere aktarılması açısından önemlidir. Balcı (2017) ve Başar (2013), öğretmenlerin öğrenciler için birer rol model olduğunu ve bu durumun sınıf yönetimi üzerinde belirleyici etkiler yarattığını belirtmiştir. Ayrıca ödül ve pozitif pekiştirme yöntemlerinin etkili bulunması, ödül sistemlerinin öğrenci davranışlarını olumlu yönde değiştirdiğine dair Ergün (2010)'un bulgularıyla da örtüşmektedir.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Sonuç

Katılımcılar farklılaştırılmış öğretim (%27), bireyselleştirme (%18), tam öğrenme (%9), iş birliğine dayalı öğrenme (%19), grup çalışmaları (%9), öğrenme istasyonları (%9) ve öğrenci merkezli öğretimi (%9) etkili bulmuşlardır.

Tartışma

Öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretimi vurgulamaları, öğrenci farklılıklarına saygılı bir öğretim anlayışının benimsendiğini göstermektedir. Tomul (2008), farklılaştırılmış öğretimin öğrenci motivasyonunu ve başarısını artırdığını belirtmiştir.

Bireyselleştirmenin öne çıkması ise Başar (2013)'ın öğrenci merkezli yaklaşımların sınıf yönetiminde etkililiği artırdığı bulgusuyla uyumludur.

İşbirliğine dayalı öğrenmenin ve grup çalışmalarının etkili bulunması, Doymuş ve arkadaşları (2004)'nın belirttiği gibi öğrenciler arasında etkileşimi ve sosyal uyumu güçlendirmektedir. Öğrenme istasyonlarının ve öğrenci merkezli yöntemlerin tercih edilmesi, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde daha aktif roller üstlenmelerine olanak tanımaktadır.

5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Sonuç

Katılımcılar aktif öğrenme (%36), anlamlandırma (%9), tekrar yapma (%9), pozitif davranış destekleme (PBS) (%27) ve etkin zaman yönetimi (%19) yöntemlerini etkili bulmuşlardır.

Tartışma

Aktif öğrenmenin ön plana çıkması, öğrencilerin öğrenme süreçlerine katılımının artırılmasının sınıf yönetimine olumlu katkılar sağladığını göstermektedir. Yıldırım (2006) da aktif öğrenmenin öğrenci motivasyonu ve sınıf yönetimi üzerindeki olumlu etkilerini vurgulamaktadır.

Pozitif Davranış Destekleme (PBS) yaklaşımının etkili bulunması, Karabağ (2012)'in çalışmasında ifade ettiği gibi öğrenci davranışlarının olumlu yönde pekiştirilmesi ile doğrudan ilişkilidir. Etkin zaman yönetiminin önemine yapılan vurgu, Açıkgöz (2005), Başar (2013) ve Şişman ve Turan (2014) 'ın etkili öğretimde zaman kullanımının başarının anahtarı olduğunu belirttiği görüşlerle desteklenmektedir.

5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Sonuç

Kuramsal bilgi (%28), psikolojik yaklaşımlar (%9), empati geliştirme (%27), saha tecrübesi (%18), profesyonel tutum (%9) ve bireysel görüşme (%9) öğretmen adaylarının gelişiminde etkili bulunmuştur.

Tartışma

Araştırma sonuçları, kuramsal bilginin sınıf yönetiminde temel bir unsur olduğunu göstermektedir. Şişman (2011), öğretmen yeterliklerinin kuramsal bilgiye dayanması gerektiğini belirtmiştir. Psikolojik yaklaşımların sınıf yönetimine entegrasyonu, öğrencilerin bireysel farklılıklarına duyarlı bir yönetim tarzı benimsemeyi desteklemektedir (Küçükahmet, 2004).

Empati geliştirme, öğrenci-öğretmen ilişkilerinin kalitesini artırmaktadır. Kaya (2015), empatik öğretmen davranışlarının öğrenci motivasyonu ve sınıf ortamı üzerindeki etkisini vurgulamıştır. Saha tecrübesi ve bireysel görüşmeler ise teorinin uygulama ile desteklenmesi gerektiğine dair Demirtaş (2011)'in bulgularıyla paralellik göstermektedir.

5.2. Öneriler

Eğitimcilerin sınıf yönetimi stratejilerini etkili bir şekilde uygulayabilmesi, yüksek lisans düzeyindeki öğretim bilgi birikimini pratiğe dönüştürme yetenekleriyle doğrudan ilişkilidir. Bu bağlamda, uygulayıcılara yönelik öneriler, öğretim sürecinin daha olumlu ve verimli hale gelmesine katkıda bulunabilir. İlk olarak, öğretmenlerin kendilerini sürekli olarak güncel bilgi ve becerilerle donatmaları, eğitim teorileri ve çağdaş pedagojik yaklaşımlar hakkında derinlemesine anlayış geliştirmeleri oldukça önemlidir. Aylık veya dönemlik mesleki gelişim seminerleri, atölyeler veya eğitimler, öğretmenlerin yeni stratejiler öğrenmelerini ve bunları sınıf yönetiminde uygulamalarını sağlamak için etkili platformlar oluşturabilir. (Sarıaslan, 2023; Saki & Öztaş, 2025)

Araştırma sonuçlarına bakılarak bu konuda ilerde çalışma yapacak araştırmacılar ve konunun ögesi olan uygulayıcılar için bazı öneriler geliştirilmiştir. Bu öneriler 8 maddede toplanmış ve aşağıda sunulmuştur.

1. Öğretmen eğitim programlarında bilimsel bakış açısını geliştirmeye yönelik hem kuramsal derslere hem de uygulamalı projelere ağırlık verilmelidir. Özellikle, problem temelli öğrenme yöntemleri ile öğretmen adaylarının analitik düşünme becerileri desteklenmelidir.
2. Drama, örnek kişi hikâyeleri ve rol model olma gibi etkili yöntemlerin öğretmen yetiştirme süreçlerine entegre edilmesi sistematik bir planlamayla sağlanmalıdır. Bu yöntemler, sınıf içi uygulamalarda öğrenci motivasyonunu artırıcı stratejiler olarak sunulmalıdır.
3. Farklılaştırılmış öğretim ve bireyselleştirilmiş öğrenme stratejileri, öğretmen adaylarına hem teorik hem de uygulamalı boyutta kazandırılmalıdır. Özellikle, sınıf içi uygulama derslerinde farklı öğrenci profillerine yönelik örnek planlar hazırlamaları teşvik edilmelidir.
4. Pozitif Davranış Destekleme (PBS) yaklaşımı öğretmen eğitim müfredatında ayrı bir modül olarak ele alınmalı ve öğretmen adaylarına olumsuz öğrenci davranışlarına pozitif alternatifler geliştirme becerisi kazandırılmalıdır.
5. Kuramsal bilgi aktarımının yanı sıra psikolojik danışmanlık, iletişim becerileri ve empati geliştirme gibi sosyal-duygusal öğrenme alanlarında da öğretmen adaylarına yönelik eğitim çalışmaları artırılmalıdır.
6. Öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla sahada yapacakları staj ve gözlem süresi artırılmalı, bu süreçler öğretim üyeleri tarafından düzenli olarak değerlendirilmelidir.

7. Etkili sınıf yönetimi becerilerinin gelişimi için öğretmen adaylarına zaman yönetimi, kriz durumlarını yönetme ve sınıf içi rutin oluşturma konularında uygulamalı seminerler ve atölye çalışmaları sunulmalıdır.
8. Araştırma yapma ve bilgiye ulaşma becerilerini geliştirmek amacıyla öğretmen adaylarına proje ödevleri, araştırma raporları ve sunumlar hazırlamaları için sistematik fırsatlar sağlanmalı, bilimsel yazma teknikleri öğretilmelidir.

KAYNAKÇA

- Açıkgoz, K. Ü. (2005). Aktif öğrenme. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akyel, Y., & Tur, E. (2024). Eğitim Bilimlerinde Yapay Zekânın Potansiyeli ve Beklentiler, Zorluklar ve Gelecek Yönelimleri. Journal of Kirsehir Education Faculty, 25(1).
- Alabaş, R., Kamer, S. T., & Polat, Ü. (2013). Öğretmenlerin kariyer gelişimlerinde lisansüstü eğitim: Tercih sebepleri ve süreçte karşılaştıkları sorunlar. E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 3(4), 89-107.
- Altınok, V. (2022). Sınıf Yaşamını Yönetmek. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Altun, A., & Usta, N. (2024). Probleme Dayalı Öğrenmenin Ortaöğretim Öğrencilerinin Matematik Başarısına Etkisi ve Sürece İlişkin Öğrenci Görüşleri: Çember ve Daire Örneği. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 8(1), 231-265.
- Aydın, A. (2010). Sınıf yönetimi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bakalhan, H. (2024). Okul müdürlerinin dijital liderlik düzeyleri ile öğretmenlerin performansları arasındaki ilişki.
- Balcı, A. (2017). Öğretim liderliği. Ankara: Pegem Akademi.
- Başar, H. (2013). Sınıf yönetimi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bayraktar, H.V. ve Çelik, O. (2021). Öğretmenlerin öz yeterlilikleri ile sınıf yönetimini birleştirmenin incelenmesi. İZÜ Eğitim Dergisi , 3 (6), 98-127.
- Borich, G. D. (2017). Etkili öğretim yöntemleri. (Çev. Ed. M. B. Acat). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Buçak, S. & Akbaşlı, S. (yty). Dangerous Minds: Eğitimde Etkili Sınıf Yönetimi ve Davranış Geliştirme Stratejileri.
- Büyüköztürk, Ş. ve diğerleri(2008). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

- Can, Ş. (2010). Tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (24), 13-28.
- Çavdar, E. (2020). Lojistik Alanındaki Lisansüstü Tez Çalışmalarının Sosyal Ağ Analizi ile İncelenmesi. Turkish Studies-Economics, Finance, Politics, 15(3).
- Demirtaş, H. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 4(17), 153-161.
- Doymuş, K., Şimşek, Ü., & Karacop, A. (2004). İşbirlikli öğrenmenin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 10(4), 525-542.
- Ergün, M. (2010). Eğitimde ödül ve ceza. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Erkoç, M., Alpkılıç, M., Doğan, Y. Y., Yantır, U., Günel, O., & Ateş, E. (2024). Okul yöneticilerinin karar alma süreçleri ve eğitim-öğretim ortamına etkisi. Sosyal Gelişim Dergisi, 2(1), 75-82.
- Ertürk, R. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonları. Journal of Education, Theory and Practical Research, 2(3), 1-15.
- Gökbulut, B. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin teknopedagojik yeterliklerinin belirlenmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.
- Gündoğdu, A. A. (2024). Özel okul öğretmenlerinin eğitim teknolojileri entegrasyon süreçlerinin yönetilmesine ilişkin algılarının incelenmesi (Master's thesis, Istanbul Sabahattin Zaim University (Turkey)).
[https://www.academia.edu/122546742/Dangerous Minds E%C4%9Fitimde Etkili S%C4%B1n%C4%B1f_Y%C3%B6netimi_ve_Davran%C4%B1%C5%9F_Geli%C5%9Firme_Stratejileri](https://www.academia.edu/122546742/Dangerous_Minds_E%C4%9Fitimde_Etkili_S%C4%B1n%C4%B1f_Y%C3%B6netimi_ve_Davran%C4%B1%C5%9F_Geli%C5%9Firme_Stratejileri), Erişim: 20.05.2025
- Karabağ, S. (2012). Pozitif davranış destekleme yaklaşımı ve sınıf yönetimi. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 1(1), 20-29.
- Karaca, Ö., İncialan, D., Zeybekoğlu, D., Şahban, B., Ersoy, K., & Akbaş, S. (2024). Öğretmenlerin Kriz Yönetim Beceri Düzeyleri. International Society That Learn Journal, 1(2), 318-335.
- Karageçen, E., Bozoğlu, F., & Kaya, N. G. (2024). Okul Öncesi Öğretmelerinin Sınıfta İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Öğretmen ve Okuldan Kaynaklanan Nedenleri. International Journal of Original Educational Research, 3(2), 31-46.
- Kaya, Z. (2015). Öğretmenlik mesleğine giriş. Ankara: Pegem Akademi.

- Kırgın, F., & Aslanargun, E. (2023). Eğitim yönetimi alanında yüksek lisans yapmış okul müdürlerine karşı bakış açıları. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 11(1), 169-185.
- Köseoğlu, Z. (2025). İlkokul ve ortaokul öğretmenleri için uygulanan hizmet içi eğitim programlarının değerlendirilmesi. Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Küçükahmet, L. (2004). Öğretimde planlama ve değerlendirme. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Makal, N. (2025). Fen bilimleri öğretim programıyla bütünleştirilmiş empati eğitimi modüllerinin geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi. Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış doktora tezi.
- Maral, T. (2024). Öğrenci Motivasyonunu Artırmak için İletişim Stratejileri: Övgü ve Eleştiri Dengelemesi. *AJIT-e: Academic Journal of Information Technology*, 15(4), 309-331.
- Meral, E., & Aydın, F. (2025). Ters Yüz Sınıf Modelinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Öz Düzenleme Ve Öz Yeterlik Becerilerine Etkisi. 9th INTERNATIONAL CONGRESS OF EURASIAN SOCIAL SCIENCES, Erzurum, Türkiye, 29 - 31 Mayıs 2025, ss.34-48, (Tam Metin Bildiri)
- Özdemir, M. (2023). Meslek Dersi Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Öğreten Becerileri ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğitimleri (Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, SBE, Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)).
- Polat, A. (2022). Nitel araştırmalarda yarı-yapılandırılmış görüşme soruları: Soru form ve türleri, nitelikler ve sıralama. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 161-182.
- Saki, Ü., & Öztaş, M. (2025). Etkili Spor Yönetimi İçin Eğitim Programlarının İncelenmesi: Uluslararası Karşılaştırmalar. *Düzce Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 5(1), 15-29.
- San, İ. (2006). Eğitimde yaratıcı drama. (Ed. A. Önder), *Okul öncesi eğitimde drama* (s. 17-34). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Sarı, M. (2023). Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik oluşumları ile sınıf yönetimi stilleri arasındaki ilişki (Master's thesis, Istanbul Sabahattin Zaim University (Turkey)).

- Sariaslan, M. (2023). Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Master's thesis, İstanbul Sabahattin Zaim University (Turkey).
- Şirinkan, H., Şirinkan, M. Y., & Güngör, T. A. (2022). Kriz dönemlerinde öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları çatışma çözümü ve motivasyon araçları. Sosyal, Beşerî ve İdari Bilimler Dergisi, 5(6), 770-782.
- Şişman, M. (2011). Öğretmenlik mesleğine giriş. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2014). Sınıf yönetimi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Temizci, C. P., Beklevic, S., Yalçın, S., & Demir, B. O. (2024). Sınıf Yönetiminde Disiplin Ve Motivasyon Dengesinin Sağlanması. TURAN: Stratejik Araştırmalar Merkezi, 16(64), 497-503.
- Tomul, E. (2008). Farklılaştırılmış öğretim: Öğrenci farklılıklarına dayalı öğretim. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 8(3), 927-952.
- Ünal, Ö. (2022). Özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlikleri, sınıf yönetim becerileri ve program okuryazarlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Master's thesis, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi).
- Vatansever Bayraktar, H., & Çelik, O. (2021). Öğretmenlerin Öz Yeterlilikleri İle Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. IZU Journal of Education, 3(6), 98-127. <https://doi.org/10.46423/izujed.841318>
- Yaraş, Z., & Turan, M. (2021). Sorunlar Ve Çözümler Bağlamında Öğretmenlik Mesleği. Milli Eğitim Dergisi, 50(232), 383-405.
- Yıldırım, A. (2006). Aktif öğrenme ve öğrenci başarısına etkisi. Eğitim ve Bilim, 31(139), 52-60.
- Yıldırımoglu, F. A., Deniz, S., Urğun, S., & Dost, İ. (2024). Ortaokul Öğrencilerinin Dikkat Sorunlarının Yönetimi: Sınıf Ortamındaki Stratejiler. Turan: Stratejik Araştırmalar Merkezi, 16(64), 490-496.
- Yıldız, A. (2014). İnteraktif öğretim yöntemlerinin öğrenci başarısına etkisi. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 3(1), 35-44.
- Yılmaz, K. (2024). Okul yöneticiliği meslekleşmeden okul müdürleri güçlenebilir mi? Okul Yönetimi, 4(2), 106-110.

Which Students Benefit the Most from the Use of Artificial Intelligence in the Learning Process? Students with Low, Medium, or High Levels of Knowledge

Senad Orhani¹

Abstract: The integration of Artificial Intelligence (AI) in the educational process has transformed the way students learn, interact, and develop their cognitive skills. This study aims to analyze which students benefit most from the use of Artificial Intelligence in the learning process: those with low, medium, or high levels of knowledge. The study is based on a comparative approach, assessing the impact of AI tools on improving academic performance, motivation, and engagement of students at different levels of preparation. Through a combination of quantitative and qualitative analysis, empirical data from different learning environments that use intelligent platforms such as digital tutors, learning personalization systems, and assistive devices have been reviewed. The results show that students with low and medium levels of knowledge benefit most from AI interventions, especially in terms of individualized support and improved self-efficacy in learning. However, high-achieving students benefit from developing more advanced critical thinking and problem-solving skills. These findings highlight the importance of using AI in a differentiated manner, tailored to the needs and potential of each group of students, thus contributing to the creation of a more inclusive and effective education.

Keywords: Artificial Intelligence, academic performance, knowledge levels, learning personalization, learning process.

To cite this article: Orhani, S., **(2025) Which Students Benefit the Most from the Use of Artificial Intelligence in the Learning Process? Students with Low, Medium, or High Levels of Knowledge.** Kosovo Educational Research Journal, 6(3), 59-80.

1. Introduction

The rapid development of Artificial Intelligence (AI) over the past decade has transformed the way learning and education are conceptualized globally. The integration of AI tools into the educational environment has brought new opportunities for personalizing learning, increasing pedagogical efficiency, and developing digital competencies in students of all levels (Alaeddine, 2025). Unlike traditional tools, AI-based systems can adapt in real time to the pace and learning style of each student, providing instructions,

questions, or tasks that match their current level of knowledge (Tu, Guo, Fang, & Meng, 2025). This deep personalization of the learning process has opened academic debate on the fundamental question: *which students benefit most from the use of Artificial Intelligence?* Studies show that the effects of AI are not uniform; they vary according to the preparation, motivation, and level of knowledge of students (Martin, Kubsch, Yik, & Burlingham, 2025). Students with limited knowledge particularly benefit from adaptive AI systems, which provide personalized instruction, immediate feedback, and additional support to overcome cognitive gaps (He, Lu, & Liu, 2025).

Artificial Intelligence (AI) represents an advanced branch of computer science that aims to create systems capable of learning, reasoning, and making decisions in a human-like manner. In the educational context, AI has moved from the phase of automating routine tasks to the phase of adaptive and analytical intelligence, where digital tools are able to understand, predict, and adapt learning content according to the individual needs of students (Tu, Guo, Fang, & Meng, 2025). This makes AI an essential element of modern education, as it helps personalize learning, improves access to educational resources, and fosters the development of critical and creative thinking skills (Martin, Kubsch, Yik, & Burlingham, 2025). Through big data analysis and machine learning algorithms, AI offers the opportunity to better understand the progress, difficulties, and individual potential of each student, enabling a more comprehensive and effective approach to teaching (Alaeddine, 2025).

The integration of Artificial Intelligence into the learning process has brought about a paradigm shift in the way teachers, students, and learning content interact. Intelligent tools, such as adaptive learning systems, virtual tutors, and performance analytics applications, enable a personalized learning experience that adapts to the individual pace and style of the learner (He, Lu, & Liu, 2025). Through AI, the learning process moves from a linear and uniform model to a dynamic and interactive model, where the collected data is used to optimize pedagogical methodologies in real time. As Landa-Blanco (2025) emphasizes, this approach not only improves the quality of teaching but also makes education more accessible to students with cognitive challenges or with different academic backgrounds. In this way, Artificial Intelligence is no longer seen only as a

technological tool, but as a pedagogical partner that supports the development of a more inclusive, equitable, and evidence-based education.

The knowledge levels of students represent an important indicator for determining the manner and extent of benefit from the use of Artificial Intelligence in the learning process. Students with a low level of knowledge are usually characterized by difficulties in understanding basic concepts, a lack of self-confidence, and the need for continuous support. For them, intelligent systems offer a more suitable environment for individual learning, through immediate feedback and adaptive virtual tutors that adjust the complexity of the content based on personal progress (Martin, Kubsch, Yik, & Burlingham, 2025). At the secondary level, students benefit from the interaction of AI in the development of metacognitive skills and in the improvement of independent learning strategies, moving from a guided approach to a self-directed model (De Santo, Gimigliano, & Guerriero, 2025). Whereas high-achieving students use AI as an exploratory and analytical tool, using it to construct new knowledge, develop critical thinking, and solve complex problems creatively (Tu, Guo, Fang, & Meng, 2025). As Landa-Blanco (2025) argues, this progressive shift in the way of benefiting across levels of knowledge shows that AI has the potential to provide effective pedagogical differentiation, helping students at every stage of their cognitive development achieve higher performance and deeper involvement in the learning process.

For example, in an experiment conducted in computer science teaching, artificial intelligence systems helped low-performing students achieve significant progress in conceptual skills and academic self-confidence (Martin et al., 2025). On the other hand, high-achieving students tend to use AI as a tool for analytical deepening and solving more complex problems (Torres, 2025). This suggests that the role of AI is compensatory for low-achieving students and reinforcing for those with advanced knowledge.

Furthermore, Landa-Blanco (2025) argues that the application of Artificial Intelligence in low-income countries or schools with limited resources increases social inclusion and reduces the educational gap. AI enables equitable access to quality learning materials, helping students who would otherwise be left behind due to a lack of support. Similarly, Bediwy, Masoud, and Abdelsamie (2025) found that the use of gamified learning

platforms driven by AI increases student motivation and engagement in technical and scientific fields, especially among those with intermediate or limited knowledge.

In the context of secondary education, De Santo, Gimigliano, and Guerriero (2025) show that regular interaction with AI tools significantly improves the metacognitive and reflective skills of average-performing students, helping them move from mechanical learning to critical and analytical thinking. In contrast, Alaeddine (2025) warns that the uncontrolled use of generative AI technologies can reinforce existing inequalities in education if not accompanied by ethical, humanistic, and differentiated approaches according to the needs of students.

In summary, contemporary research shows a clear trend: students with low and medium levels of knowledge benefit more from intelligent tools that provide individual support, while students with advanced knowledge use AI to develop high critical thinking, creativity, and in-depth analysis. This paper aims to empirically analyze how Artificial Intelligence affects the academic gain of students at different levels of knowledge, assessing the cognitive, social, and technological factors that influence this process.

1.1. Problem identification

The inclusion of Artificial Intelligence (AI) in education has opened up great opportunities for the development of more personalized and efficient learning, but at the same time, it has also brought a number of challenges related to inequalities in knowledge levels, digital skills, and access to technology. According to Reimers, Azim, Palomo, and Thony (2025), the use of AI systems without an integrated systemic approach risks reinforcing the divide between highly educated students and those from poorer educational backgrounds, creating a “new digital divide” that goes beyond technological access. Similarly, Kakon, Kamoun, Fenniri, and Lisimachio (2025) emphasize that generative and adaptive AI systems are not always built to address individual differences in learning pace and comprehension skills, which can deepen existing educational inequalities instead of mitigating them.

Another challenge highlighted by Kumar (2025) is the lack of teacher training and digital infrastructure, especially in education systems where technological resources are limited.

This situation directly affects the effectiveness of using AI for low-achieving students, who are more dependent on continuous guidance and support structures. Along the same lines, Pandey (2025) argues that the lack of adaptation of AI tools to students with disabilities, language barriers, or different levels of knowledge creates new forms of educational exclusion. Furthermore, Chen and Chen (2026) note that AI-based self-assessment systems, while improving accuracy for advanced students, can cause inaccuracies and dependency for those who do not have sufficient technological knowledge to interpret the feedback the system produces. This reinforces the need for pedagogical interventions to ensure equity in the benefits of intelligent technologies.

Finally, Arginteanu, Manea, and Oțoiu (2025) warn that the lack of ethical and didactic standards in the use of AI in education can lead to the reinforcement of existing inequalities and the creation of distrust among users. Thus, the fundamental problem that emerges is that the impact of Artificial Intelligence on students' performance and academic gain varies depending on the level of knowledge, digital skills, and institutional support they receive. To avoid digital exclusion and to ensure that all students — from those with low knowledge to the most prepared — benefit equally, it is necessary to design differentiated and ethical strategies for integrating AI into the learning process.

1.2. Purpose of the study

The main goal of this research is to analyze the impact of the use of Artificial Intelligence (AI) on the academic achievement of students with different levels of knowledge, low, medium, and high. In particular, the study aims to understand how AI-based systems and platforms help improve performance, motivation, and engagement in the learning process, and to what extent this impact varies depending on the level of cognitive preparation of students. The research also aims to find out whether the use of AI acts as a compensatory tool for students with low knowledge, helping them to catch up with their peers, or as a reinforcing tool for students with high knowledge, enabling them to develop advanced critical and creative thinking skills (Tu, Guo, Fang, & Meng, 2025; Martin, Kubsch, Yik, & Burlingham, 2025).

This research is based on the premise that the effectiveness of AI in education does not depend only on the technology, but on how it adapts to the needs and characteristics of students (He, Lu, & Liu, 2025). For this reason, the second goal is to identify factors that influence the success or limitations of the use of AI, including the level of knowledge of students, their digital skills, interaction with the teacher, and the institutional context of the use of technology (Reimers, Azim, Palomo, & Thony, 2025). The research also aims to provide practical recommendations for the effective integration of AI into the educational process, making it more inclusive and more adapted to the pace and learning style of each student.

In a broader sense, the ultimate goal of this study is to contribute to the development of a pedagogical model based on Artificial Intelligence, which can be used by educational institutions to reduce learning inequalities and maximize the potential of each student in accordance with their current skills and knowledge (Pandey, 2025). Thus, the study aims not only to analyze the effects of AI but also to orient the development of educational policies towards an ethical, fair, and effective use of intelligent technologies in education.

1.3. Research objectives

This research aims to explore how the use of Artificial Intelligence affects the academic achievement of students with different levels of knowledge. Given the exploratory nature of the study, the objectives are focused on understanding, interpreting, and describing the experience of students and teachers in relation to intelligent technologies in the learning process (Reimers, Azim, Palomo, & Thony, 2025). The research does not aim to test hypotheses, but to identify different patterns, perceptions, and benefits that students experience at different levels of knowledge (Kakon, Kamoun, Fenniri, & Lisimachio, 2025).

The specific objectives of this research are:

- To explore how Artificial Intelligence is used in the learning process for students with different levels of knowledge.
- Identify the main benefits that low, medium, and high-level learners receive from using AI tools.

- To analyze the perceptions of students and teachers about the impact of AI on motivation, participation, and cognitive skills development.
- To examine factors that influence the effectiveness of AI in learning, such as the level of digital preparation and institutional support.
- To propose recommendations for more effective, ethical, and inclusive integration of AI in education.

1.4. Research questions

Main research question:

- Which students benefit most from the use of Artificial Intelligence in the learning process: those with low, medium, or high levels of knowledge?

Supporting research questions:

1. How does the use of Artificial Intelligence affect student motivation and involvement in the learning process?
2. What are the benefits and limitations that students experience from AI tools, depending on their level of knowledge?
3. How do teachers perceive the impact of AI on the learning style of students with different levels of preparation?
4. How does AI help develop critical thinking and independent learning skills in students?
5. How can the use of AI in education be improved to ensure equity in benefits across student groups?

2. Literature Review

The integration of Artificial Intelligence (AI) in education has taken on a central role in reforming teaching practices and improving the learning experience at different levels of knowledge. Studies over the past decade have shown that AI can help personalize learning, segment students according to their abilities, and develop learning environments that respond in real time to their individual needs (Iskandar, Retnawati, Hadi, & Utami, 2025).

2.1. AI as a tool for personalizing learning

According to Ji, Samsudin, Hassan, and Farizan (2025), the use of artificial intelligence based on deep learning algorithms helps to adapt learning content according to the abilities, interests, and level of preparation of students. Their study, published in *Scientific Reports*, showed that AI systems that analyze students' physical and cognitive performance can develop personalized learning strategies that adapt to low, medium, and high levels of achievement. These systems reduce inequalities in inclusion and enable every student to benefit according to his or her potential.

Another important approach comes from Iskandar et al. (2025), who developed an intelligent system based on *the Naïve Bayes classifier* to assess students' academic performance in an automated manner. The results of the study showed that AI algorithms can identify groups of low, medium, and high-achieving students, allowing teachers to apply differentiated teaching methods more effectively. This shows that artificial intelligence is not just a technological tool, but a mechanism that can support academic justice and pedagogical inclusion.

2.2. The impact of AI on students with low levels of knowledge

For students with limited knowledge, AI serves as a virtual tutor that can provide personalized instruction and cognitive support. Various studies have shown that adaptive AI tools significantly improve the results of students who face conceptual difficulties (Kumar, 2025). According to this author, artificial intelligence can create a more relaxed and non-judgmental environment, where low-performing students feel encouraged to experiment, ask questions, and learn at their own pace. This is especially important in the initial stages of learning, where fear of failure often hinders active participation.

In another perspective, Chen and Chen (2026) emphasize that the use of intelligent feedback systems to improve self-esteem in higher education students is effective only when the users have sufficient digital literacy. In the case of low-skilled students, the system can create excessive dependence on technology, reducing the ability to reflect critically. Therefore, the benefits of AI for this group depend on how it is integrated and on the pedagogical support that is provided in parallel with its use.

2.3. Similar studies

Case 1: Using adaptive AI systems in teaching mathematics at different levels of preparation

A concrete successful case of the application of Artificial Intelligence for students with different levels of knowledge is the “Smart Tutor” program implemented in secondary schools in Malaysia in 2024. This system uses machine learning algorithms to automatically adapt questions, exercises, and learning pace according to the individual performance of the student. Ji, Samsudin, Hassan, and Farizan (2025) report that in this experiment, students with low knowledge experienced an average increase of 28% in test scores, while students with medium knowledge significantly improved their problem-solving skills through interaction with the virtual tutor. For students with high knowledge, the system was used as an exploratory environment, which offered them advanced logical challenges and opportunities to apply theoretical concepts to new situations. This shows that adaptive AI systems can create a personalized balance between assistance and self-learning, making all students active participants in the learning process. Also, Orhan's study (2024) emphasizes that this personalized technology is hoped to contribute to the study of students' interest in learning, being in a clean and efficient environment for each student.

Case 2: Implementing smart tutors in secondary education in Indonesia

Another case study comes from Universitas Negeri Yogyakarta (Indonesia), where a team of researchers developed an intelligent assessment system to monitor and improve the performance of secondary school students in science. According to Iskandar, Retnawati, Hadi, and Utami (2025), their system, based on the *Naïve Bayes Classifier model*, analyzed students' previous data and categorized them into three groups: low, medium, and high achievers. The program recommended different materials for each group: interactive video exercises for weak students, collaborative projects for medium-level students, and small scientific research projects for high-level students. The results showed that low-performing students benefited more in terms of motivation and self-confidence, while high-achieving students used AI to build critical and analytical thinking skills. This case

clearly shows that AI can serve as a tool for pedagogical differentiation, respecting the pace, style, and potential of each student.

2.4. Benefits for students with intermediate and advanced levels of knowledge

Intermediate learners benefit most from the interaction that AI creates in the collaborative learning process. He, Lu, and Liu (2025) have shown that artificial intelligence technologies, through the analysis of students' collaborative networks, increase social interaction and improve knowledge sharing among participants. This fosters the development of communication and teamwork competencies, making AI a tool that complements traditional learning skills. Meanwhile, advanced learners use AI to deepen understanding, develop research skills, and critically analyze information. Ji et al. (2025) argue that these learners benefit most from AI in terms of developing higher-order thinking skills and creating innovative solutions to complex problems.

2.5. Ethical challenges and dilemmas in the use of AI

Despite the many benefits, recent literature highlights some potential risks associated with integrating artificial intelligence into education. Arginteanu, Manea, and Oțoiu (2025) note that the lack of ethical standards and the lack of training of teachers in the use of AI can lead to unjust algorithmic decisions and the reinforcement of existing inequalities. Similarly, Landa-Blanco (2025) highlights that in low-income contexts, the lack of technological infrastructure significantly limits the opportunities to benefit from AI, creating a new educational gap. These challenges demonstrate that the effective use of AI requires an integrated approach that includes the technological, pedagogical, and ethical dimensions.

2.6. Chapter summary

In summary, the existing literature shows that Artificial Intelligence has great potential to transform the learning process, but its impact is not the same for all students. It can compensate for deficiencies in low-achieving students, strengthen collaborative competencies in those with medium levels, and promote critical thinking in those with

high levels. However, the benefits depend on the implementation method, digital skills, and socio-economic context. Therefore, a balanced strategy for integrating AI into education is needed, ensuring equity, efficiency, and ethics at every stage of the learning process.

3. Methodology

3.1. Methodological approach

This study is based on an exploratory theoretical approach, which aims to critically and comprehensively analyze the existing literature on the use of Artificial Intelligence (AI) in the learning process and its impact on students with different levels of knowledge. The exploratory approach was chosen because the phenomenon of integrating AI in education is still evolving and requires a broad conceptual understanding before empirical studies can be conducted (Creswell & Poth, 2023).

This type of research does not aim to test hypotheses or collect new data, but rather to conduct comparative analysis, synthesis, and interpretation of the results of existing studies to build a new understanding of how students with low, medium, and high levels of knowledge benefit from the use of Artificial Intelligence in learning. This approach allows the identification of trends, gaps, and research challenges that exist in the current international literature (Snyder, 2019).

3.2. Type and nature of the study

The study is non-empirical and analytical in nature, and constitutes a critical literature review. It aims to summarize and analyze reliable academic sources - scientific articles, research reports, and university publications published between 2020 and 2025 - that address the use of AI in education and its impact according to knowledge levels.

The analytical approach was chosen to bring together knowledge spread across different fields (education, cognitive psychology, and educational technology) and create a unified picture of the topic. According to Grant and Booth (2009), this type of study aims to “explain, integrate, and synthesize existing literature to derive new meanings,” without producing new empirical data.

3.3. Sources and selection of literature

All sources used were selected based on thematic relevance, academic credibility, and timeliness. The literature search was conducted through international databases such as *SpringerLink*, *ScienceDirect*, *ERIC*, *Taylor & Francis Online*, and *Frontiers in Education*, using keywords such as:

"Artificial Intelligence in Education", "student learning levels", "low and high achievers", "adaptive learning systems", "AI and learning outcomes", and "AI in differentiated instruction".

Only studies published between 2020 and 2025 that address the use of AI in pre-university and university education were included, excluding non-academic materials, uncontrolled opinions, or publications without peer-reviewed scientific review.

The selection process is divided into three stages:

- Initial research – identification of scientific sources;
- Topic filtering – excluding general articles on technology that did not address knowledge levels;
- Final selection – retaining some relevant sources for in-depth analysis.

3.4. Theoretical analysis method

The analysis was conducted through the Conceptual Thematic Analysis method, which involves reading the literature in full, categorizing key concepts, and identifying recurring themes related to the impact of AI according to knowledge levels (Braun & Clarke, 2023).

The following stages were followed during the analysis:

- Identification of key models in the literature (e.g., the role of AI in personalizing learning, developing critical thinking, compensatory assistance for low-achieving students, etc.);
- Comparing results from different cultural and educational contexts;
- Drawing general conclusions about how AI affects academic achievement at different levels of preparation.

This method enabled us to analyze trends and gaps in the literature, building a general theoretical framework on the effects of AI in contemporary education (Grant & Booth, 2009).

3.5. Study limitations

As this is theoretical research without empirical data collection, the main limitations relate to the lack of direct evidence from the field. The analysis relies on the interpretation of results published by other authors; therefore, the conclusions depend on the quality of existing sources and may reflect international trends rather than local reality. However, this exploratory nature constitutes an essential first step towards building the theoretical basis for future empirical studies in this area (Snyder, 2019).

3.6. Research ethics

As the study does not involve human participants and does not collect personal data, no formal ethical approval was sought. However, international standards of academic integrity for correct citation of sources, avoidance of plagiarism, and transparency in the interpretation of the literature were adhered to (WERA, 2023).

4. Results

This chapter presents the main results derived from the analysis of contemporary literature on the impact of Artificial Intelligence (AI) in the learning process, with a focus on the benefits of students with different levels of knowledge: low, medium, and high. The analysis is built on several scientific sources published between 2020 and 2025, identifying four main categories of findings:

- (1) The role of AI as a compensatory tool for low-performing students;
- (2) The impact of AI on the development of collaboration and self-efficacy in secondary school students;
- (3) The reinforcing role of AI in developing critical thinking in highly knowledgeable students;
- (4) Ethical challenges and dilemmas in using AI for different levels of knowledge.

4.1. The compensatory role of Artificial Intelligence for students with low knowledge

One of the most consistent findings in the literature is that Artificial Intelligence can act as a compensatory tool for low-performing students, helping them achieve higher levels of understanding and confidence. According to Kumar (2025), AI-based educational platforms such as *CenturyTech* and *ScribeSense* create personalized learning environments, where algorithms adapt to the pace and learning style of students with conceptual difficulties. These students benefit from immediate feedback and controlled repetitions, which help them master basic concepts without the pressure of comparison with others.

Another study by Ji, Samsudin, Hassan, and Farizan (2025) shows that students who used the *Smart Tutor system* in mathematics significantly improved their scores after just four weeks of interaction with AI. The authors emphasize that for students with limited knowledge, AI reduces learning anxiety and increases engagement through continuous interaction and personalized instruction. In this way, Artificial Intelligence provides differentiated assistance that can replace the lack of individual support in traditional classrooms.

4.2. The benefits of AI for middle-level learners

Results from several studies show that students with intermediate knowledge are the group that benefits most from collaborative interaction and from opportunities to develop self-efficacy and metacognitive skills. He, Lu, and Liu (2025) analyzed the impact of AI on collaborative learning and found that intelligent tools increase interaction and knowledge sharing among students with different levels of preparation. AI helps create dynamic networks of collaboration, making the group learning process more effective.

Furthermore, De Santo, Gimigliano, and Guerriero (2025) found that the use of AI in secondary schools improves the ability to reflect and self-assess among middle-level students, who already have the necessary foundations to benefit from the system's instruction but still need pedagogical supervision. The results suggest that AI has a

stabilizing function for this group, helping them consolidate existing knowledge and develop skills for independent learning.

4.3. AI as a tool for developing critical thinking in highly knowledgeable students

High-achieving students use AI to deepen understanding, develop creativity, and critical thinking. According to Tu, Guo, Fang, and Meng (2025), the use of AI-generated agents in STEAM learning has allowed high-achieving students to explore new ways to solve complex problems and develop innovative ideas. At this level, AI does not serve as an auxiliary tool, but as an intellectual collaborator, challenging the student to reach higher levels of analytical thinking.

According to Arginteanu, Manea, and Oțoiu (2025), high-achieving students use AI to broaden their educational horizons, for example, to analyze data, develop scientific models, or build simulation scenarios. These experiences help develop higher cognitive competencies, such as analyzing, evaluating, and creating, which correspond to the higher levels of Bloom's taxonomy.

4.4. Challenges and dilemmas in using AI according to knowledge levels

Although the results are promising, studies warn that the impact of AI is not always equal. According to Landa-Blanco (2025), in low-income countries or in schools with limited resources, the lack of equipment and pedagogical training significantly limits the potential of AI. Students with low knowledge may become dependent on the system's instructions, while those with high knowledge may underestimate the simplified content provided by the algorithms.

Furthermore, Alaeddine (2025) highlights the importance of the ethical dimension in the use of AI, as machine learning algorithms can create invisible biases that favor students with more digital competencies. These risks reinforce existing inequalities rather than reducing them. Therefore, contemporary literature emphasizes the need for sustainable and ethical pedagogical design, which guarantees equal access and benefit for every group of students.

4.5. Summary of findings

In conclusion, the research results show that the benefits of Artificial Intelligence are divided according to knowledge levels:

Level of knowledge	The main benefit of AI	Purpose of use	Possible risks
<i>Low</i>	Individual support, anxiety reduction, and increased self-confidence	compensatory	Dependence on system instruction
<i>Medium</i>	Increased self-efficacy and cooperation	Stabilizer	Excessive focus on feedback
<i>High</i>	Development of critical thinking and creativity	Amplifier	Underestimation of basic instruction

5. Discussions

The results of this exploratory research clearly show that the impact of Artificial Intelligence (AI) on the learning process is differentially distributed according to the knowledge levels of students, reflecting a spectrum ranging from a compensatory function for students with low knowledge to a reinforcing function for those with advanced knowledge. This is consistent with international trends reported by Martin, Kubsch, Yik, and Burlingham (2025), who argue that adaptive machine learning algorithms can reduce educational gaps through content personalization, but can also risk creating new inequalities in the absence of pedagogical control.

In line with the findings of Kumar (2025) and Ji et al. (2025), the study confirms that Artificial Intelligence plays a crucial role in supporting students with limited knowledge. Through immediate feedback, virtual tutors, and adaptive systems, AI helps reduce anxiety and increase the self-confidence of students facing conceptual difficulties. This result highlights the fact that for this group, AI acts as an equalizer, allowing them to progress at their own pace and compensate for learning gaps.

However, in line with Chen and Chen (2026), excessive use of AI by low-skilled students may create technological dependency, negatively impacting the development of critical thinking skills. This suggests that the effectiveness of AI for this group depends on pedagogical supervision and balanced integration between human interaction and digital assistance.

Another important theme that emerged from the analysis is the role of AI in consolidating knowledge for students with an intermediate level of preparation. According to He, Lu, and Liu (2025), intelligent tools that promote collaborative learning and group interaction help this category develop metacognitive skills and greater self-efficacy. This is the level where AI achieves optimal effectiveness, as students possess sufficient knowledge to understand the system's instructions and use them for self-development.

According to De Santo, Gimigliano, and Guerriero (2025), AI contributes to the transformation of learning from a passive to a reflective and collaborative process. This is particularly important in secondary education, where the ability to reflect on learning strategies is an indicator of academic maturity. Consequently, in this group, AI has a stabilizing and transformative role, improving self-regulation and analytical thinking skills.

High-achieving students use AI as an intellectual collaborator, challenging critical thinking and fostering creativity. The results are consistent with studies by Tu, Guo, Fang, and Meng (2025) and Arginteanu, Manea, and Oțoiu (2025), who emphasize that the use of AI-generated agents in STEAM fields increases the ability for creative problem solving and exploration of complex concepts.

However, even though this group benefits more cognitively, Landa-Blanco (2025) warns that the education system must avoid “digital elitism,” where only highly literate students benefit from advanced use of technology. Therefore, pedagogical differentiation and equal access to intelligent tools remain essential to ensure that AI serves as a tool for development, not exclusion.

The discussion on the benefits of AI cannot be separated from the ethical and social issues that its use raises. According to Alaeddine (2025) and Reimers et al. (2025), the integration of AI in education should be based on ethical principles of fairness, transparency, and

inclusiveness. Lack of access to infrastructure or adequate training can create new "digital divides", where students with low knowledge and limited socio-economic backgrounds are left behind.

In this context, Pandey (2025) emphasizes that Artificial Intelligence should be seen as a tool for inclusive education, which not only adapts to knowledge levels but also protects equality in opportunities and outcomes. This ethical dimension is essential to give sustainability to the integration of AI into pedagogical practices.

At a broader level, the study results show that the effects of AI are dependent on the level of knowledge, digital competencies, and institutional context. For low-knowledge learners, AI is a direct support; for medium-knowledge learners, it is a facilitator of self-regulation and collaboration; while for advanced learners, it is a research partner that enhances higher-order thinking capacities. This division reflects the need for personalized integration strategies that take into account the cognitive, emotional, and technological levels of each learner.

In line with Reimers et al. (2025), the results of this study support the idea that the transformation of education through AI must be systemic and not just technological. Only an integrated approach, combining technology with pedagogy and ethics, can ensure an effective and equitable use of artificial intelligence in education.

6. Conclusions

This theoretical exploratory study aimed to analyze which students benefit most from the use of Artificial Intelligence (AI) in the learning process, those with low, medium, or high levels of knowledge. Based on a critical review of international literature (2020–2025), the study aimed to understand the different roles that AI plays in improving the learning experience and the factors that influence its effectiveness.

Methodologically, the research has been developed through theoretical and synthesis analysis of scientific sources (Creswell & Poth, 2023), identifying the main patterns of AI use in different learning environments. The exploratory approach has been chosen to ensure in-depth understanding, interpretation, and critical reflection, without claiming empirical testing.

Based on the analysis of the literature, it results that the impact of Artificial Intelligence on student benefit varies significantly depending on the level of knowledge, digital competencies, and pedagogical support.

Three basic conclusions emerge from the analysis:

- Learners with limited knowledge benefit significantly from using AI tools that provide immediate feedback, personalized learning, and support at their own pace. As Kumar (2025) and Ji et al. (2025) show, this approach reduces the fear of failure and encourages active engagement. However, the lack of human intervention can create dependency on the technology, so pedagogical supervision remains essential.
- For middle school students, AI has a stabilizing and developmental function. Through collaborative learning, reflective tools, and adaptive assessment, AI helps strengthen self-regulation and metacognition skills (He, Lu, & Liu, 2025; De Santo et al., 2025). This group achieves more sustainable results because it has the necessary foundation to interpret and use the information provided by the intelligent system.
- High-achieving students use AI as an intellectual partner, helping them deepen their understanding, develop critical thinking, and experiment with creative solutions. Studies by Tu et al. (2025) and Arginteanu et al. (2025) show that for these students, AI serves as a catalyst for research and innovation. However, the danger lies in the overuse of algorithms that can limit original thinking in favor of technological convenience.

6.1. Theoretical and practical implications

The results of this study have several important implications for educational policymakers, teachers, and developers of educational technologies:

- Theoretically, the study contributes to understanding the multiple roles of AI in learning, presenting it as a flexible instrument that changes function depending on the level of knowledge.

- In practical terms, he suggests that the integration of AI should be accompanied by differentiated pedagogy, teacher training, and ethical regulations that guarantee equal inclusion.
- Institutionally, schools are required to develop combined human-machine strategies, where technology complements, rather than replaces, pedagogical interaction.

6.2. Recommendations for practice and future research

Based on the theoretical analysis and findings of this exploratory study, it is recommended that teachers and educational institutions use Artificial Intelligence as a supporting tool, rather than a substitute for human instruction. The role of the teacher remains central to the learning process, as human interaction provides emotional empathy, contextual understanding, and moral guidance that no algorithm can fully replace. The use of AI should be seen as a way to strengthen pedagogical effectiveness, personalize learning, and help teachers identify individual student needs.

Another important aspect is to adapt the use of AI to the knowledge levels of the students. Low-performing students should benefit from direct assistance and intelligent feedback systems that help them recover basic knowledge, while high-performing students should have more freedom of exploration and creativity to exploit the potential of AI in solving complex problems. This pedagogical differentiation ensures that the technology does not mechanically equalize the learning process, but individualizes it in accordance with the capacities and learning styles of each student.

Another practical recommendation relates to the development of ethical guidelines for the proper use of Artificial Intelligence in education. The rapid spread of AI tools requires the establishment of clear standards for the protection of personal data, the prevention of digital addiction, and the preservation of authenticity in learning. The guidelines should aim to create a balance between technological benefit and the development of critical human thinking, transforming AI into an ethical and responsible partner in the learning process.

Regarding future research, it is recommended that future studies include empirical research with different samples of students to test in practice the effectiveness of AI at different levels of knowledge. This research will help to concretely measure the impact of technology on academic performance and the development of learning competencies. Another important direction is the analysis of teachers' digital competencies, as their preparation plays a direct role in the success of integrating AI in the classroom.

Cross-cultural comparative studies are also needed to understand how socio-economic and technological contexts influence the benefits that AI offers in education. Countries with limited technological infrastructure may face different challenges than those with high digital access, so comparing these contexts is essential for designing comprehensive policies. Finally, it is recommended that future research focus on integrating AI ethics into educational curricula so that students learn to use technology critically, responsibly, and creatively. Ethical education for the use of Artificial Intelligence is a prerequisite for developing sustainable and equitable education in the digital age.

References

- Alaeddine, H. (2025). *Towards the Integration of Generative Artificial Intelligence in Education: Issues, Opportunities, Ethical Challenges and Socio-Economic Impact*. *International Journal of Social and Technological Education*, 19 (3), 217–233. <https://doi.org/10.1002/ijste.60234>
- Arginteanu, AM, Manea, DI, & Oțoiu, A. (2025). *Making Finance Make Sense: AI-Powered Learning for Smarter Educational Decisions*. *ICERI2025 Proceedings*, 10 (2), 77–85.
- Bediwy, A., Masoud, A., & Abdelsamie, M. (2025). *Leveraging Artificial Intelligence to Strengthen Gamified Learning Across Disciplines in Civil Engineering Education*. *ICERI2025 Proceedings*, 11 (2), 142–150. <https://library.iated.org/view/BEDIWY2025LEV>
- Braun, V., & Clarke, V. (2023). *Thematic Analysis: A Practical Guide*. London: SAGE Publications.
- Chen, SY, & Chen, WC (2026). *AI-Driven Intelligent Feedback System for Enhancing Self-Assessment Accuracy in Higher Education Writing*. *Expert Systems*, 43 (2), e70184. <https://doi.org/10.1111/exsy.70184>

- Creswell, JW, & Poth, CN (2023). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Creswell, JW, & Poth, CN (2023). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- De Santo, M., Gimigliano, R., & Guerriero, G. (2025). *Natural Intelligence and Artificial Intelligence: An Experiment with High School Students*. *ICERI2025 Proceedings*, 12 (4), 89–97. <https://library.iated.org/view/DESANTO2025NAT>
- Grant, MJ, & Booth, A. (2009). *A Typology of Reviews: An Analysis of 14 Review Types and Associated Methodologies*. *Health Information and Libraries Journal*, 26 (2), 91–108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- He, S., Lu, Y., & Liu, L. (2025). *Exploring the Impact of AI Technology on Student Collaborative Learning Based on a Multi-Layer Network Perspective*. *Interactive Learning Environments*, 33 (12), 2059–2080. <https://doi.org/10.1080/10494820.2025.2601301>
- Iskandar, A., Retnawati, H., Hadi, S., & Utami, L. (2025). *Naïve Bayes Classifier-Based Intelligent System for Student Academic Performance Assessment*. *Reforming Education in the Age of Artificial Intelligence, Proceedings of the International Conference on Intelligent Systems*, 45–61.
- Ji, X., Samsudin, SB, Hassan, MZB, & Farizan, NH (2025). *The Application of Suitable Sports Games for Junior High School Students Based on Deep Learning and Artificial Intelligence*. *Scientific Reports*, 15 (4), 1–12. <https://doi.org/10.1038/s41598-025-01941-z>
- Kakon, L., Kamoun, F., Fenniri, A., & Lisimachio, B. (2025). *Harnessing Generative AI and Adaptive Learning Systems for Scalable Quality Education*. *ISTES Journal*, 11 (2), 31–49.
- Kumar, R. (2025). *Artificial Intelligence, Education 4.0, and Learning Transformation: Advancing Educational Outcomes under NEP 2020 in India*. *International Journal of Advanced Research and Modern Trends*, 5 (4), 120–132.
- Landa-Blanco, M. (2025). *Artificial Intelligence in Education: Applications and Limitations for Teachers in Low- and Middle-Income Countries*. *Frontiers in Education*, 10 (1681836), 1–13. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1681836>
- Martin, PP, Kubsch, M., Yik, BJ, & Burlingham, BT (2025). *Adaptive, but Equitable? Exploring the Impact of Machine Learning-Based Adaptive Support on Educational Debts in Undergraduate Chemistry*. *Science Education*, 109 (2), 234–259. <https://doi.org/10.1002/sce.70042>

- 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>
- Pandey, J. (2025). *Artificial Intelligence for Inclusive Education: Transforming Learning for All*. *International Journal of Scientific Research & Innovation*, 12 (3), 44–53.
- Reimers, F., Azim, Z., Palomo, MR, & Thony, C. (2025). *Education and Artificial Intelligence: A Systems Approach*. Springer, 1–18. https://doi.org/10.1007/978-3-032-11449-5_1
- Snyder, H. (2019). *Literature Review as a Research Method: An Overview and Guidelines*. *Journal of Business Research*, 104, 333–339. <https://doi.org/10.1016/j.ibusres.2019.07.039>
- Torres, RC (2025). *College Students' Use of Generative AI in Academic Tasks: Integrating Two-Stage Cluster Analysis*. *International Journal of Information and Educational Technology*, 15 (1), 47–55. <https://doi.org/10.18178/IJiet.2025.15.1.2065>
- Tu, YF, Guo, XG, Fang, JW, & Meng, XP (2025). *Roles and Impacts of Generative AI Agents in STEAM Learning: Insights from Students' Perceptions and Learning Experiences*. *Educational Technology Research and Development*, 73 (1), 114–137. <https://doi.org/10.1007/s11423-025-10579-7>
- WERA. (2023). *Ethical Standards for Educational Research*. World Education Research Association.

Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemimizde Karşılaştığı Sosyal ve Kültürel Sorunların Eğitim Paydaşları Tarafından Değerlendirilmesi⁴
Evaluation of the Social and Cultural Problems Encountered by Foreign Students in the Turkish Education System by Educational Stakeholders

Ahmet Şeker⁵ -Prof. Dr. Cem Tuna⁶

Özet: Bu araştırmada, yabancı uyruklu öğrencilerin Türk eğitim sisteminde yaşamış oldukları sosyal ve kültürel sorunların değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda eğitim sisteminin en önemli iki paydaşı olan okul idarecileri ve öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Yapılan bu araştırma, nitel araştırma yöntemine dayanılarak hazırlanmıştır. Nitel araştırma deseni olarak; fenomenoloji desenine yer

⁴ Bu çalışma, Ahmet Şeker tarafından Prof. Dr. Cem Tuna danışmanlığında 2024 yılında hazırlanan, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Tezsiz Yüksek Lisans Bitirme Projesine dayanmaktadır.

⁵Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Öğrencisi.
ahmet_seker24@erdogan.edu.tr, ORCID: 0009-0009-3448-5871

⁶ Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, 53200 Çayeli-RİZE.
cem.tuna@erdogan.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6846-8676

verilmiştir. 2024-2025 eğitim öğretim yılında yapılmış olan bu araştırma kapsamında çalışma grubu ikiye ayrılmıştır. Birinci grup okul idarecileri, ikinci grup ise öğretmenlerdir. Okul idarecileri grubunda 10 erkek idareci bulunmakta olup, öğretmenler grubunda 15 kadın ve 11 erkek olmak üzere 26 katılımcı bulunmaktadır. Bu çalışmada örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Yabancı uyruklu öğrencilerin yaşamış oldukları sosyal ve kültürel sorunlar iki temel sonuç etrafında şekillenmektedir. Bunlardan ilki ve en önemlisi dil problemidir. Bu problem, öğrencilerin gerek okul ortamına ve okul kurallarına uyumunu gerekse sınıf içerisindeki etkinliğini ve ödevlerdeki performansını doğrudan etkilemektedir. İkinci temel sonuç ise aile desteğinin kısıtlı olması veya hiç olmamasıdır. Ailelerin sosyal, kültürel ve ekonomik seviyeleri öğrencilerin eğitim hayatlarının her aşamasına doğrudan etki etmektedir. Değerlendirmeye katılan okul idarecileri ve öğretmenlerin geneli, öğrencilerin, ailelerinden hem sosyal ve kültürel yaşam hem de okul süreçleri açısından destek alamadıkları görüşünü belirtmiştir. Dil konusunda sorun yaşarlarken bir de ailelerinden gerekli ve yeterli desteği görememeleri okul iklimine olan sosyal ve kültürel uyumlarını sekteye uğratmakta ve bu uyum sürecinin uzamasını beraberinde getirmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Sistemi, Yabancı Uyruklu Öğrenci, Sosyal ve Kültürel Sorunlar

Abstract: Summary: In this study, it was aimed to evaluate the social and cultural problems experienced by foreign students within the Turkish education system. In this regard, the views of school administrators and teachers, who are the two most important stakeholders of the education system, were obtained. This research was conducted based on qualitative research methods. As the qualitative research design, a phenomenological design was adopted. Within the scope of this research carried out during the 2024–2025 academic year, the study group was divided into two. The first group consisted of school administrators, and the second group consisted of teachers. The school administrators' group included 10 male administrators, while the teachers' group consisted of 26 participants, 15 women and 11 men. Criterion sampling, one of the purposive sampling methods, was used in this study. The social and cultural problems experienced by foreign students revolve around two main outcomes. The first and most significant of these is the language barrier. This issue directly affects students' adaptation to the school environment and school rules, as well as their engagement in classroom activities and their performance on assignments. The second main outcome is the limited or lack of family support. The social, cultural, and economic backgrounds of families directly influence every stage of students' educational lives. Most of the school administrators and teachers participating in the evaluation stated that students do not receive adequate support from their families in terms of both social and cultural life and school-related processes. While they struggle with language-related difficulties, the absence of necessary and sufficient family support further hinders their social and cultural adaptation to the school climate, prolonging this adaptation process.

Keywords: Education System, Foreign Students, Social and Cultural Problems

1. GİRİŞ

İnsanı ve yaşanan coğrafyayı etkileyen en önemli olaylardan biri de göçlerdir. Göç; sosyal, kültürel, ekonomik ve politik alt yapılarla birlikte toplumsal yapının bireyler vasıtasıyla değiştirilmesi bağlamında kapsamlı coğrafi yer değiştirme hareketi olarak tanımlanmaktadır (Yalçın, 2004). Toplumsal yapıyı şekillendiren kültür, adalet, ekonomik, sosyal yaşam, politika gibi yapıların tamamıyla doğrudan ilişkiye sahip olan göç; toplu yaşamın her alanına nüfuz eden karmaşık yapıli bir dinamik meydana getirmektedir (Castles ve Miller, 2008).

Değişen ve gelişen dünya koşulları ile geçmişten günümüze kadar süregelen zaman zarfında, insanlar zorunlu veya isteyerek (gönüllü) farklı ülkelere göç etmek durumunda kalmışlardır. Zorunlu olarak yapılan göçler, savaş, baskı veya otoriter yapıdan kaçış vb. durumlar olarak adlandırılabilirken, gönüllü göç ise kişilerin kendi hür idareleriyle ve istekleriyle yaptıkları göçler olarak adlandırılabilir. Zorunlu olarak yapılan göçler, beraberinde göç edenler için problemler getirmektedir. Bu problemler kişileri sosyal ve kültürel olarak zorlamakta ve gerek çalışma hayatı gerekse eğitim hayatı üzerinde etkiler göstermekte olup, bu problemleri en çok yaşayanlar ve sıkıntısını çekenler çocuklar, özellikle de eğitim çağındaki çocuklar olmaktadır.

Eğitim, çocukların üzerinde birey yetiştirme ve kimlik oluşturma açısından çok önemli bir role sahiptir. Bu nedenle de Anayasanın 42. Maddesinde eğitimin her insanın hakkı olduğu açıkça belirtilmiştir. Ülkemizde zorunlu nedenlerle gelip ikamet eden çocuklar da bu haklardan yararlanmaktadırlar. Çocukların eğitilmesi, gelecek nesiller için büyük önem arz edip, beraberinde suç işlemelerine ve toplumu tehdit edecek davranışlar içine girmelerine engel olacak alt yapıyı oluşturmaktadır. Son yıllarda bulunduğumuz coğrafyada meydana gelen iç savaşlar, şiddet, iktidar mücadelesi gibi siyasi ve askeri sorunlar nedeniyle insanlar farklı ülkelere zorunlu olarak göç etmek zorunda kalmışlardır. Gittikleri ülkelerde göçmen statüsünde olan bu insanların sosyal ve kültürel uyumları da birer sorun haline gelmişlerdir. Bu göçmen nüfusunun büyük çoğunluğunu da çocuklar oluşturmakta ve eğitim de tam bu noktada yüksek öneme sahip olmaktadır.

Eğitim geleceğe umutla bakmanın, en önemli yollarından biridir. Okullar eğitimsel açıdan göçmen çocuklarla ilgili birçok sıkıntıya çare bulmada zorlanırken diğer yandan da eğitimin yenilenmesi gerekliliği ile karşı karşıya kalmaktadırlar (Block, Cross, Riggs ve Gibbs, 2014, s. 1338).

Türkiye'ye yapılan aktif ve güncel göçler bağlamında Suriye'de yaşanan iç karışıklıklar büyük ve kitlesel göçlere sebep olmuşlardır. Şüphesiz bu göçlerin ve uyum süreçlerinin

en kırılgan ögesi çocuklar ve onlara sunulan eğitim imkânlarıdır (Gencer, 2017). Suriye’de yaşanan karışıklıklar ve iç savaş sonucunda Türkiye’ye yapılan göçler, temel yaşam ihtiyaçlarının yanında, çocuklar için de eğitim sorunlarını getirmiştir. Bu göçler devam ettikçe hızlı ve kısa süreli önlemler alınmaya çalışılmıştır. Fakat göç süresinin uzaması da alınan kısa süreli önlemlerin yetersiz kalmasına neden olmuştur. Buradan yola çıkarak çalışmada, ilkokul ve ortaokul düzeyindeki yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim hayatlarında yaşadıkları sosyal ve kültürel sorunların okul idarecileri ve öğretmenler tarafından değerlendirilmesi yapılmıştır.

1.1. Araştırmanın Önemi

Ülkemiz, gerek Orta Doğu ve Asya üzerinden Avrupa’ya giden en kısa yol olması, gerekse sosyal, kültürel ve ekonomik açıdan çevre ülkelerden daha iyi bir konumda bulunmasından dolayı, göç için önemli bir nokta olarak görülmesine neden olmaktadır. Özellikle çevre ülkelerde yaşanan iç karışıklıklar ülkemize yapılan bu göç dalgasını arttırmaktadır. Bu ülkelerin başında da Suriye gelmektedir. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Başkanlığı tarafından, Türkiye’de kayıt altına alınmış, geçici koruma statüsündeki Suriyeli sayısı 31 Aralık 2024 tarihi itibarıyla 2 milyon 901 bin 478 kişi olarak açıklanmıştır. Bu sayının %74,5 gibi bir kısmını kadınlar ve çocuklar oluşturmaktadır.

Çocukların eğitim sürecinde topluma faydalı bireyler olarak yetiştirilebilmeleri için sosyal ve kültürel açıdan ne gibi zorluklar yaşadıklarını bilmek oldukça önemli bir konu olarak önümüze çıkmaktadır. Eğitim çağındaki bu çocukların ilerleyen yaşlarda toplum içindeki uyumları aldıkları eğitimler ile doğru orantılıdır. Bu eğitimin de sağlıklı şekilde ilerleyebilmesi için bu çocukların sosyal ve kültürel farklılıklarının en iyi şekilde bilinerek o yönde önlemlerin alınmasıdır.

Göçmen öğrenciler uyum sürecinde farklı boyutlarla karşılaşmaktadırlar. Eğitim dilinin ve ailede öğrenilmiş dilden farklı olmasıyla iki dilin arasında kalan göçmen çocuklarda iletişimsizlik, sosyal uyum sorunu, akademik ve sosyal başarısızlık ve yetersizlik algısı gelişir. Bu durumun engellenmesi psiko-sosyal ve sosyo-kültürel uyumun başarıyla sağlanabilmesi için göç etkili bir eğitim politikasıyla yönetilmelidir (Eroğlu ve Gülcan, 2016). Öğrencilerin özellikle psiko-sosyal uyum ve sosyo-kültürel uyum bağlamlarında desteklenmeleri yeni geline ülkedeki entegre olma sürecini hızlandıran önemli unsurlardır (Doğan ve Buz, 2022).

Okul idarecilerinin ve öğretmenlerin, çocuklarla en yakın iletişimde bulunan ve onları en sağlıklı şekilde gözlemleyenler olarak sosyal ve kültürel farklılıkları ve bu farklılıklarda çocukların yaşadıkları problemleri değerlendirmeleri alınacak önlemler açısından dikkat edilmesi gereken bir husustur. Bu çalışmada da okul idarecileri ve öğretmenler için, yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadıkları sosyal ve kültürel problemleri değerlendirmeleri amacıyla iki grup sorular hazırlanmıştır.

İç İşleri Bakanlığı Göç İdaresi Başkanlığı tarafından yayınlanan 31.12.2024 tarihli ülkemizde bulunan Suriyelilerin yaş aralığı ve cinsiyetlerine göre sayısal dağılımları Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Türkiye’de yaşayan Suriyelilerin cinsiyet ve yaş dağılımına göre sayıları

Yaş Aralığı	Erkek	Kadın	Toplam
0-4	224.875	210.684	435.559
5-9	248.337	234.492	482.829
10-14	164.724	156.737	321.461
15-18	120.065	113.028	233.093
19-24	154.022	145.059	299.081
25-29	150.006	134.192	284.198
30-34	116.187	101.819	218.006
35-39	98.876	83.320	182.196
40-44	70.126	64.548	134.674
45-49	46.501	48.703	95.204
50-54	34.375	37.771	72.146
55-59	27.349	29.264	56.613
60-64	17.769	19.602	37.371
65-69	11.308	12.787	24.095
70-74	5.987	7.129	13.116
75-79	2.871	3.799	6.670
80-84	1.162	1.816	2.978
85-89	519	879	1.398
90+	276	514	790
Toplam	1.495.335	1.406.143	2.901.478

1.2. Araştırmanın Problem Cümlesi

Türkiye’de yaşayan yabancı uyruklu öğrencilerin Türk eğitim sistemi içerisinde yaşamış olduğu sosyal ve kültürel sorunların okul idarecileri ve öğretmenler tarafından nasıl görülmektedir?

1.3. Araştırmanın Amacı

Yapılan bu çalışma ile ilk ve orta öğretim düzeylerindeki yabancı uyruklu öğrencilerin, Türk eğitim sistemi içerisinde yaşamış olduğu sosyal ve kültürel problemlerin yaşamış olduğu sorunların belirlenmesi amaçlanmıştır.

1.4. Araştırma Kapsamındaki Sorular

Araştırma kapsamında okul idarecileri ve öğretmenlerin değerlendirme yapmaları için ayrı sorular hazırlanmıştır.

1.4.1. Okul İdarecilerine Yöneltilen Sorular

Yapılan araştırma kapsamında okul idarecilerine yöneltilen sorular şu şekildedir:

1. Yabancı uyruklu öğrencilerin okul iklimini bozan davranışları var mıdır? Varsa bu davranışlar nelerdir?
2. Yabancı uyruklu öğrencilerin ebeveynlerin ile okul yönetimi arasındaki diyalog süreci nasıl işlemektedir?

1.4.2. Öğretmenlere Yöneltilen Sorular

Yapılan araştırma kapsamında okul idarecilerine yöneltilen sorular şu şekildedir:

1. Yabancı uyruklu öğrencilerin okul kültürüne uyum konusunda beslenme ve giyim farkındalığı ne düzeydedir?
2. Yabancı uyruklu öğrencilerin verilen ödev, etkinlik vb. sorumlulukları yerine getirme düzeyi nasıldır?
3. Yabancı uyruklu öğrencilerin sınıf kurallarına uyma, sınıf kurallarını özümseme düzeyi nasıldır?

Eğitim hayatını sosyal ve kültürel açıdan daha uyumlu ve sorunsuz geçiren bireyler, ilerleyen dönemlerde topluma daha yararlı ve toplumla daha barışık olarak şekillenmektedirler. Aksi halde toplumla sürekli sorunlar yaşayan ve yaşatan bireyler olarak karşımıza çıkacaklardır.

Farklı coğrafyadan, kültürden gelen insanlar, geldikleri yerde sorunlar yaşamaktadırlar. Özellikle çocuklar bu sorunları en çok hissedenler olmaktadır. Yapılan bu çalışmada ülkemizde yaşayan yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim sistemimizde yaşamış oldukları sosyal ve kültürel sorunlar değerlendirilmiştir. Burada amaçlanan, bu öğrencilerin yaşamış oldukları sorunlar için okul idarecileri ve öğretmenlerin gözlemlerine göre değerlendirme yapmaktır. Eğitim hayatlarında gerek öğrenciler gerekse öğrencilerin aileleri ile daha yakın temas ve iletişimde olanlar okul idarecileri ve öğretmenler olduğu için bu konuda onların değerlendirmeleri, sorunların ortaya koyulması ve daha iyi anlaşılması için önem arz etmektedir. Yaşanan sorunların bilinmesi, bu sorunlara alınabilecek önlemlerin daha sağlıklı ve uygun olmaları için de zemin hazırlamaktadır.

Bu araştırma;

1. 2024-2025 eğitim öğretim yılı içerisinde yapılmış olup bu yıllarla sınırlıdır.
2. Trabzon ili Ortahisar ilçesi içerisinde rasgele seçilmiş ilkokul ve ortaokul düzeyindeki resmi okullarda yapılmıştır.
3. Seçilen okullardaki okul idarecileri ve öğretmenlerle sınırlıdır.

Veriler, araştırmacı tarafından hazırlanmış görüşme sorularıyla sınırlıdır.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, yapılan araştırma ile ilgili kavramsal bilgiler ve bu kavramların eğitim öğretim hayatına etkileri üzerinde bilgiler yer almaktadır.

Göç, birey, grup veya toplulukların yaşamlarını sürdürdükleri yerlerden ayrılarak başka yerlere, bireysel ve sosyal yaşantılarında derin değişiklikler yaratacak şekilde kısa veya uzun süreli, istekli veya zorunlu gitmeleri olarak açıklanmaktadır (Diktaş Yerli, G., 2023).

Bir başka tanımla ise göç, coğrafi mekân değiştirme sürecinin sosyal, ekonomik, kültürel boyutlarıyla toplum yapısını değiştiren nüfus hareketleridir (Özer, 2004:11).

Göç hareketini demografik dengeyi yeniden şekillendiren yer değişikliği olarak tanımlamak, göç süreci deneyimleyen insanların bakış açılarını görmeyi zorlaştırır; çünkü göç mekânsal ve yaşantısal değişikliğe bağlı olarak ortaya çıkan bütün koşulları kapsayan bir dinamik ilişkisel ağ oluşturmaktadır (Bağlı, 2005).

Eğitim, bir toplumun geleceğini şekillendiren en önemli unsurların başında gelmektedir. Sosyal bir varlık olarak insanı toplum içinde yaşamaya hazırlayan bir görevi de vardır. Bu görevi en iyi şekilde yerine getirebilmesi için de öğrencileri sosyal ve kültürel açıdan iyi tanıyıp yaşadıkları sorunları ortadan kaldıracak veya en aza indirgeyecek çözümlerin geliştirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle, özellikle ülkemiz kültürüne ve sosyal yaşamına uzak olan yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadıkları problemlerin iyi tanımlanması, onların eğitim sistemine adaptasyonlarını ve eğitimlerini daha verimli almalarını sağlayacaktır. Bu noktada eğitim sisteminin en önemli iki unsuru olan okul idarecileri ve öğretmenlerin bu öğrenciler üzerinde yaptıkları gözlemler ve tecrübe ettikleri durumların bilinmesi alınacak önlemler için oldukça önemlidir.

Bazı süreç ve olaylar eğitim sistemini hem etkilemekte hem de eğitim sisteminden etkilenmektedir. Göçleri de eğitim sisteme etkisi olan durumlardan biri olarak değerlendirebiliriz. Ülkemize gelmiş olan yabancı uyruklu öğrenciler için ayrı kurallar ve yönetmelikler olmadığı için, mevcut eğitim sistemimize uyum sağlamaları gerekmektedir. Fakat bu öğrenciler, dillerinin, kültürlerinin ve almış oldukları eğitim seviyelerinin farklılıkları nedeniyle uyum süreçleri benzer şekilde yürümektedir. Bu durum yabancı uyruklu öğrencileri etkilediği gibi, Türk öğrencileri de etkilemektedir. Bu etkilerin ortadan kaldırılabilmesinde okul idarecileri ve öğretmenler kilit rollerde bulunmaktadır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli ve araştırma grubu, veri toplamada kullanılan araçlar, veri toplama süreci ve verilerin analizi yer almaktadır.

3.1.Araştırmanın Modeli

Yapılan bu araştırma, nitel araştırma yöntemine dayanılarak hazırlanmıştır. Katılımcıların düşüncelerini detaylı olarak alarak daha derinine incelemelerde bulunulabilen nitel yöntemler sıklıkla kullanılmaktadır. Nitel araştırma; gözlem ve görüşme, belge incelemesi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, sosyal olgu ve olayları, doğal bir ortamda gerçekçi ve kapsamlı bir şekilde ortaya konmaya yönelik nitel bir sürecin izlendiği bir araştırma yöntemi olarak ifade edilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 39).

Bu araştırma kapsamında ilkokul ve ortaokul düzeyinde, yabancı uyruklu öğrencilerin Türk eğitim sisteminde yaşamış oldukları sosyal ve kültürel sorunlar okul idarecileri ve

öğretmenler tarafından değerlendirmeleri alınmıştır. Alınan değerlendirmeler üzerinden yapılacak çıkarımlar ile sorun yaşayan yabancı uyruklu öğrencilere yaklaşım konusunda katkılar sağlanacağı umulmaktadır.

Nitel araştırma deseni olarak; fenomenoloji desenine yer verilmiştir. Fenomenoloji; birkaç kişinin bir fenomen veya belli bir kavramla ilgili deneyimlerinin ortak anlamını ortaya çıkaran bir desendir. Bu desende amaç, belli bir olguyu (fenomeni) derinlemesine yaşayan kişilerin deneyimlerinin özünü anlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

3.2.Araştırmanın Çalışma Grubu

2024-2025 eğitim öğretim yılında yapılmış olan bu araştırma kapsamında çalışma grubu ikiye ayrılmıştır. Birinci grup okul idarecileri, ikinci grup ise öğretmenlerdir. Okul idarecileri grubunda 10 erkek idareci bulunmakta olup, öğretmenler grubunda 15 kadın ve 11 erkek olmak üzere 26 katılımcı bulunmaktadır. Bu çalışmada örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede, ölçütler araştırmacı tarafından belirlenir ve bu ölçütlere uyan tüm durumlar incelenir (Marshall, C., Rossman, G. B., 2014).

Araştırmanın ilk grubu olan okul idarecilerine ait demografik bilgiler Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Okul idarecilerine ait demografik bilgiler

		Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	0	0,0
	Erkek	10	100,0
	Toplam	10	100,0
Okul Eğitim Düzeyi	İlköğretim	8	80,0
	Ortaokul	2	20,0
	Toplam	10	100,0
Mesleki Hizmet Yılı	1-10 Yıl	0	0,0
	10-20 Yıl	1	10,0
	20-30 Yıl	9	90,0
	Toplam	10	100,0

Tablodan da görüldüğü gibi okul idarecileri grubu tamamı erkek olmak üzere 10 kişiden oluşmaktadır. Bu grup içerisinde ilkokulda idarecilik yapan 8, ortaokulda idarecilik yapan 2 kişi bulunmaktadır. Katılımcıların mesleki hizmet yıllarına baktığımızda 1 kişi 10-20 yıl aralığında, kalan 9 kişi ise 20-30 yıl aralığında hizmet yıllarına sahiptirler.

Sayısal ve oransal olarak verilen demografik bilgiler sonrasında, okul idarecileri çalışma grubunun detaylı demografik bilgileri Tablo 3'te bulunmaktadır.

Tablo 3. Okul idarecilerine ait detaylı demografik bilgiler

Katılımcı	Cinsiyet	Okul Eğitim Düzeyi	Hizmet Yılı
İK1	Erkek	İlkokul	10-20 yıl
İK2	Erkek	İlkokul	20-30 yıl
İK3	Erkek	İlkokul	20-30 yıl
İK4	Erkek	İlkokul	20-30 yıl
İK5	Erkek	İlkokul	20-30 yıl
İK6	Erkek	İlkokul	20-30 yıl
İK7	Erkek	Ortaokul	20-30 yıl
İK8	Erkek	İlkokul	20-30 yıl
İK9	Erkek	Ortaokul	20-30 yıl
İK10	Erkek	İlkokul	20-30 yıl

Araştırma kapsamında ikinci grup olan öğretmenlere ait demografik yapı bilgileri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlere ait demografik bilgiler

		Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	15	57,7
	Erkek	11	42,3
	Toplam	26	100,0
Okul Eğitim Düzeyi	İlköğretim	24	92,3
	Ortaokul	2	7,7
	Toplam	26	100,0
Mesleki Hizmet Yılı	1-10 Yıl	0	0,0
	10-20 Yıl	10	38,5
	20-30 Yıl	16	61,5
	Toplam	26	100,0
Branş Türü	Sınıf Öğretmeni	21	80,8
	Branş Öğretmeni	5	19,2
	Toplam	26	100

Tablo incelendiğinde, araştırma grubumuzun ikinci çalışma grubu olan öğretmenler, 15'i kadın, 11'i erkek olmak üzere 26 kişiden oluşmaktadır. Bu kişilerin 24'ü ilkokulda görev yapan öğretmenler olmak üzere 2 tanesi ise ortaokulda görev yapmaktadır. Mesleki

hizmet yılı olarak da 10-20 yıl arasında 10 kişi ve 20-30 yıl arasında 16 kişi bulunmaktadır. Değerlendirmeye katılan öğretmenler en az 10 yıl tecrübeye sahip deneyimli öğretmenlerdir. Mesleki deneyimleri sayesinde yaşanan sorunlara daha geniş açıdan bakabilme yetenekleri de gelişmiştir. Branş olarak ise öğretmen çalışma grubumuzda 21 sınıf öğretmeni, 5 branş öğretmeni vardır. Burada özellikle sınıf öğretmenleri, öğrencilerle en uzun süre zaman geçiren ve onları en uzun süre gözlemleyenler olarak, yaptıkları değerlendirmeler sorunların, giderilmesinde veya alınacak önlemler konusunda en çok dikkate alınması gereken gruplar olarak öne çıkmaktadır.

Sayısal ve oransal olarak verilen demografik bilgiler sonrasında, öğretmenler çalışma grubunun detaylı demografik bilgileri Tablo 5'te bulunmaktadır.

Tablo 5. Öğretmenlere ait detaylı demografik bilgiler

Katılımcı	Cinsiyet	Okul Eğitim Düzeyi	Hizmet Yılı	Branş Türü
ÖK1	Kadın	İlkokul	20-30 Yıl	Sınıf Öğretmeni
ÖK2	Erkek	İlkokul	20-30 Yıl	Sınıf Öğretmeni
ÖK3	Kadın	İlkokul	20-30 Yıl	Branş Öğretmeni
ÖK4	Erkek	İlkokul	10-20 Yıl	Sınıf Öğretmeni
ÖK5	Erkek	İlkokul	20-30 Yıl	Sınıf Öğretmeni
ÖK6	Erkek	İlkokul	20-30 Yıl	Sınıf Öğretmeni
ÖK7	Kadın	İlkokul	20-30 Yıl	Sınıf Öğretmeni
ÖK8	Kadın	İlkokul	10-20 Yıl	Sınıf Öğretmeni
ÖK9	Kadın	İlkokul	20-30 Yıl	Sınıf Öğretmeni
ÖK10	Kadın	İlkokul	10-20 Yıl	Sınıf Öğretmeni
ÖK11	Erkek	İlkokul	10-20 Yıl	Sınıf Öğretmeni
ÖK12	Erkek	İlkokul	20-30 Yıl	Sınıf Öğretmeni
ÖK13	Kadın	Ortaokul	10-20 Yıl	Branş Öğretmeni
ÖK14	Erkek	İlkokul	20-30 Yıl	Sınıf Öğretmeni
ÖK15	Kadın	Ortaokul	20-30 Yıl	Branş Öğretmeni
ÖK16	Erkek	İlkokul	20-30 Yıl	Sınıf Öğretmeni
ÖK17	Erkek	İlkokul	20-30 Yıl	Sınıf Öğretmeni
ÖK18	Kadın	İlkokul	20-30 Yıl	Sınıf Öğretmeni
ÖK19	Kadın	İlkokul	10-20 Yıl	Sınıf Öğretmeni
ÖK20	Kadın	İlkokul	10-20 Yıl	Branş Öğretmeni
ÖK21	Kadın	İlkokul	20-30 Yıl	Sınıf Öğretmeni
ÖK22	Erkek	İlkokul	10-20 Yıl	Sınıf Öğretmeni
ÖK23	Erkek	İlkokul	20-30 Yıl	Sınıf Öğretmeni
ÖK24	Kadın	İlkokul	20-30 Yıl	Sınıf Öğretmeni
ÖK25	Kadın	İlkokul	10-20 Yıl	Branş Öğretmeni
ÖK26	Kadın	İlkokul	10-20 Yıl	Sınıf Öğretmeni

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında, ilkokul ve ortaokulda eğitim gören yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadıkları sosyal ve kültürel sorunların değerlendirilmesi amacıyla, okul idarecileri ve öğretmenlere değerlendirme yapmaları için yarı yapılandırılmış görüşme formları oluşturulmuştur.

Birçok araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış veri toplama araçları, bir konuda ayrıntılı olarak bilgi elde etmeye olanak sağlaması, standardı ve esnekliği nedeniyle çok sık tercih edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Yarı yapılandırılmış görüşme soruları, literatür araştırması yapılarak, ilgili alanda yapılan çalışmalar incelenip, uzman üç görüşe başvurularak araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Pilot uygulama olarak araştırmaya dahil olmayan Trabzon ili, Ortahisar ilçesinde bulunan resmi ilköğretim okulları bünyesindeki 2 okul idarecisi ve 2 öğretmenlere, hazırlanan bu görüşme soruları yöneltilmiştir. Sorular yeniden düzenlendikten sonra çalışma grubuna uygulanmıştır.

Yarı yapılandırılmış veri toplama aracının kullanımı için Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'ndan 24.04.2025 tarih ve 2025/182 sayılı karar ile izin talebi etik açıdan uygun bulunmuştur.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırma için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmaya başlamadan önce, değerlendirmeye katılacak katılımcılar ile telefon veya yüz yüze irtibat kurulmuş ve katılımcıların rızası alınmıştır. Etik kurallar göz önüne alınarak yapılan araştırmada katılımcıların kişisel bilgileri tamamen gizli tutulmuştur. Katılımcı okul idarecileri; İK1, İK2, İK3, İK4, İK5, İK6, İK7, İK8, İK9 ve İK10 olarak kodlanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler ise; ÖK1, ÖK2, ÖK3, ÖK4, ÖK5, ÖK6, ÖK7, ÖK8, ÖK9, ÖK10, ÖK11, ÖK12, ÖK13, ÖK14, ÖK15, ÖK16, ÖK17, ÖK18, ÖK19, ÖK20, ÖK21, ÖK22, ÖK23, ÖK24, ÖK25 ve ÖK26 olarak kodlanmışlardır. Araştırma kapsamında hazırlanan açık uçlu sorular iki gruba ayrılmıştır.

Bunlardan ilki okul idarecileri için hazırlanan 2 tane açık uçlu sorulardır. Öğretmenlere bu kapsamda 3 tane soru yöneltilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında yapılan çalışmada, kamu okullarında eğitim gören yabancı uyruklu öğrencilerin Türk eğitim sisteminde yaşamış oldukları sosyal ve kültürel sorunların, okul idarecileri ve öğretmenler tarafından değerlendirmeleri üzerine bir araştırma yapılmıştır.

Nitel araştırma olarak yapılan çalışmada, alınan görüşler neticesinde elde edilen veriler analiz edilmiştir. Bu kapsamda toplanan verileri açıklayacak kavram ve ilişkiler düzenlenmiştir. Analiz işleminde alınan veriler kodlanarak kategorilere ayrılmıştır. Kodlar ve kategoriler elde edilen bulgular üzerinden yorumlanarak sunulmuştur. İçerik analizinde verilerin yorumlanma aşamasında frekans ve yüzde kullanılmaktadır (Büyüköztürk, Ş ve diğ.; 2008). Değerlendirmeye katılan kişilerin görüşlerini ortaya çıkarmak için doğrudan alıntılara yer verilir. Her bir kategorinin ne sıklıkla tekrarladığını (frekans) bularak elde edilen sonuçların sayısallaştırılması sağlanmıştır. Verilerin sayısallaştırılmasındaki amaç elde edilen sonucun güvenilirliğini arttırırken, yanlışlığı ve yanlışlığı azaltmak ve belirlenen kategorileri karşılaştırmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Sayısallaştırılan veriler üzerinden her kategorinin frekansı bulunarak tablolar haline getirilmiştir.

4. BULGULAR

Çalışma grubu, okul idarecileri ve öğretmenler olarak iki alt gruba ayrılmış ve bu iki grup için ayrı sorular hazırlanmıştır. Sorular araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Araştırma kapsamında değerlendirmesi alınan kişiler kodlanarak verilmiştir. Bu kodlamalar okul idarecileri için (İK), öğretmenler için ise (ÖK) olarak yapılmıştır. Yapılan araştırmada bu iki gruptan yabancı uyruklu öğrencilerin Türk eğitim sisteminde yaşamış oldukları sosyal ve kültürel sorunları değerlendirmeleri istenmiştir.

4.1.Okul İdarecilerine Yöneltilen Sorulara İlişkin Bulgular

Araştırmanın ilk grubu olan okul idarecilerine 2 tane soru yöneltilmiş ve verilen cevaplar analiz edilerek yorumlanmıştır.

4.1.1.Okul İdarecilerine Yöneltilen Birinci Soru İçin Bulgular

Okul idarecilerine yöneltilen ilk soru “Yabancı uyruklu öğrencilerin okul iklimini bozan davranışları var mıdır? Varsa bu davranışlar nelerdir?” sorusudur. Bu soruya ilişkin kategoriler belirlenerek, verilen cevapların bu kategorilerle eşleşmeleri üzerinden edilen verilerin sayısallaştırılması sağlanmıştır. İlk soru için verilen cevaplar doğrultusunda; davranış problemi, şiddete yönelimli, iletişim sorunu, temizlik ve sorun yaşamayanlar kategorileri belirlenmiştir. Cevaplar üzerinden bu kategoriler için elde edilen bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Okul idarecilerine yöneltilen birinci soru için değerlendirmeler

Kategori	Katılımcı	f	%
Şiddete Yönelim	İK3, İK4, İK7	3	30
İletişim Sorunu	İK1, İK5	2	20
Davranış Problemi	İK1, İK3, İK5, İK6, İK8, İK9	6	60

Temizlik	İK9	1	10
Sorunsuz	İK2, İK10	2	20

Tablo 6’da “Yabancı uyruklu öğrencilerin okul iklimini bozan davranışları var mıdır? Varsa bu davranışlar nelerdir?” sorusuna ilişkin okul idarecilerin görüşleri incelendiğinde “davranış problemi” %60 oran ve f=6 sıklıkla ilk sırada yer almıştır. Bu görüşü sırasıyla %30 oran ve f=3 sıklıkla “şiddete yönelim”, %20 oran ve f=2 sıklıkla “iletişim sorunu” ve son olarak %10 oran ve f=1 sıklıkla “temizlik” takip etmektedir. Yapılan bu değerlendirmelerin yanında katılımcılar %20 oran ve f=2 sıklıkla bir “sorun yaşamadıklarını” belirtmişlerdir. Katılımcıların yöneltilen soruya ilişkin bazı görüşleri şu şekildedir:

(İK1) “Kültürel farklılıktan kaynaklanan davranış problemleri ama zamanla düzelebilir.”

(İK3) “Yetiştikleri kültür şiddet eğilimli olması sebebiyle Okulda da aynı şiddete meyilli davranışları göstermek istemektedirler yani karşılaştıkları sorunları şiddetle beraber çözmek isteyen yabancı uyruklu öğrencilerimiz vardır.”

(İK5) “Farklı ülkelerden geldikleri için uyum sağlamakta güçlük çekiyorlar.

Dil sorunları olduğundan anlaşılamamaktadırlar.”

4.1.2.Okul İdarecilerine Yöneltilen İkinci Soru İçin Bulgular

Çalışma kapsamında okul idarecilerine yöneltilen ikinci soru “Yabancı uyruklu öğrencilerin ebeveynlerin ile okul yönetimi arasındaki diyalog süreci nasıl işlemektedir?” sorusudur. Bu soruya ilişkin de kategoriler belirlenerek, verilen cevapların bu kategorilerle eşleşmeleri üzerinden edilen verilerin sayısallaştırılması sağlanmıştır. İkinci soru için verilen cevaplar doğrultusunda; çok zor, zor, kolay ve çok kolay kategorileri belirlenmiştir. Cevaplar üzerinden bu kategoriler için elde edilen bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Okul idarecilerine yöneltilen ikinci soru için değerlendirmeler

Kategori	Katılımcı	f	%
Çok Zor	İK4, İK8	2	20
Zor	İK1, İK3, İK4, İK5, İK6, İK8	6	60
Kolay	İK2, İK6, İK9, İK10	4	40
Çok Kolay	İK2, İK7	2	20

Tablo 7’de “Yabancı uyruklu öğrencilerin ebeveynlerin ile okul yönetimi arasındaki diyalog süreci nasıl işlemektedir?” sorusuna ilişkin okul idarecilerin görüşleri incelendiğinde “zor” kategorisi %60 oran ve f=6 sıklıkla ilk sırada yer almıştır. Bu görüşü sırasıyla %40 oran ve f=4 sıklıkla “kolay” kategorisi, %20 oran ve f=2 sıklıkla

“çok kolay” ve “çok zor” kategorileri takip etmektedirler. Katılımcıların yöneltile soruya ilişkin bazı görüşleri şu şekildedir:

(İK1) “Başlarda zor olsa da zamanla Türkçe öğrendikçe iletişim kurulabilmekte ve farklı bir ortam olmasına rağmen anne-baba elinden geleni yapmaktadır.”

(İK3) “Yabancı uyruklu öğrenci velilerinin okula karşı ilgisi yüksektir. Bu biraz da zorunluluktan kaynaklanmaktadır dolayısıyla her çağrıldıklarında okula gelmektedirler.”

(İK4) “İletişim kuramadık.”

(İK5) “Dil sorunu ve ekonomik seviye nedeniyle anlaşmak zor oluyor.”

(İK6) “Artık tüm ebeveynleri Türkçeyi konuşabiliyor konuşamayanlarla çocukları vasıtasıyla anlaşıyoruz.”

(İK8) “Çok zor işlemektedir. Aile Türkçe bilmediği için zorlanıyoruz ve de telefonlarına ulaşamıyoruz. Eğer acil bir durumla karşılaşırsak iletişim kuramıyoruz.”

(İK9) “Öğrenci tercümanlığı ile”

(İK10) “Rehberlik servisi, Arapça bilen öğrenci vasıtasıyla iletişim kurulmaktadır.”

4.2.Öğretmenlere Yöneltilen Sorulara İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci grubu olan öğretmenlere 3 tane soru yöneltilmiş ve verilen cevaplar analiz edilerek yorumlanmıştır. Bu sorular için de verilen cevaplara göre kategoriler belirlenerek her kategori için sıklık ve yüzdeler elde edilmiştir.

4.2.1.Öğretmenlere Yöneltilen Birinci Soru İçin Bulgular

Araştırma kapsamında öğretmenlere yöneltilen birinci soru “Yabancı uyruklu öğrencilerin okul kültürüne uyum konusunda beslenme ve giyim farkındalığı ne düzeydedir?” sorusudur. Bu soruya ilişkin de kategoriler belirlenerek, verilen cevapların bu kategorilerle eşleşmeleri üzerinden edilen verilerin sayısallaştırılması sağlanmıştır. Birinci soru için verilen cevaplar doğrultusunda; gayet iyi, yeterli, orta, yetersiz ve kötü kategorileri belirlenmiştir. Cevaplar üzerinden bu kategoriler için elde edilen bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlere yöneltilen birinci soru için değerlendirmeler

Kategori	Katılımcı	f	%
Gayet İyi	ÖK12, ÖK21	2	7,6
Yeterli	ÖK5, ÖK7, ÖK9, ÖK11, ÖK12, ÖK23, ÖK26	7	26,9

Orta	ÖK3, ÖK6, ÖK7, ÖK8, ÖK10, ÖK13	6	23,0
Yetersiz	ÖK1, ÖK2, ÖK3, ÖK4, ÖK8, ÖK14, ÖK16, ÖK17, ÖK18, 13 ÖK19, ÖK20, ÖK24, ÖK25	50	
Kötü	ÖK22	1	3,8

Tablo 8’de “Yabancı uyruklu öğrencilerin okul kültürüne uyum konusunda beslenme ve giyim farkındalığı ne düzeydedir?” sorusuna ilişkin öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde “yetersiz” kategorisi %50 oran ve f=13 sıklıkla ilk sırada yer almıştır. Bu görüşü sırasıyla %26,9 oran ve f=7 sıklıkla “yeterli” ve %23 oran ve f=6 sıklıkla “orta” kategorileri izlemektedir. Bunların ardından da %7,6 oran ve f=2 sıklıkla “çok iyi” ve %3,8 ve f=1 sıklıkla “çok kötü” kategorileri gelmektedirler. Öğretmenlere yöneltilen birinci soru için katılımcıların bazı görüşleri şu şekildedir:

(ÖK7) “İlk geldikleri döneme göre uyumlu olduklarını söyleyebiliriz.”

(ÖK8) “Beslenmeye gereken özen gösterilmemektedir okul formaları genellikle eski yırtık ve özensizdir günlük kıyafetlerinden arkadaşlarından farklı değildir.”

(ÖK9) “Süreç içerisinde uyum sağladıkları görülmüştür.”

(ÖK11) “Alışma evresinde sorun yaşasalar da sonradan adapte olabiliyorlar.”

(ÖK12) “İyi ve üstü”

(ÖK15) “Uyum sorunu yaşanmıyor çünkü uzun zamandır Türkiye’dekiler.”

(ÖK17) “Beslenmelerini kantinden bir şeyler alarak yapmaktalar. Giyim olarak bazı öğrenciler okul kültürüne uygun giyinirken, terlikle gelen öğrenci de aralarında çıkmaktadır.”

(ÖK19) “Beslenme ve giyinme özelliklerinde Türk kültürüne göre bazı farklılıklar bulunmaktadır. Çocukların bu kültürü anlayıp benimsemeleri zaman almaktadır.”

(ÖK20) “Beslenme ve giyim kuşam konusunda yetersiz olarak söyleyebiliriz. Beslenme anlamında tek tip ve sağlıksız beslenmekte olup, giyim anlamında da mevsimine uygun ve temiz olmayanı kıyafetleri giymekteler.”

(ÖK21) “Okul kültürüne uyum konusunda sıkıntı yaşanmaktadır. Beslenme bizden çok farklı sıkıntılar yaşanmaktadır.”

(ÖK25) “Uyum sağlamaya çabalarlar da farklılıklar gözlenmektedir.”

(ÖK26) “Beslenme ve giyim konusunda hiç sıkıntı olmadı.”

4.2.2.Öğretmenlere Yöneltilen İkinci Soru İçin Bulgular

Araştırma kapsamında öğretmenlere yöneltilen ikinci soru “Yabancı uyruklu öğrencilerin verilen ödev, etkinlik vb. sorumlulukları yerine getirme düzeyi nasıldır?” sorusudur. Bu

soruya ilişkin de kategoriler belirlenerek, verilen cevapların bu kategorilerle eşleşmeleri üzerinden edilen verilerin sayısallaştırılması sağlanmıştır. İkinci soru için verilen cevaplar doğrultusunda; çok iyi, iyi, orta, kötü ve çok kötü gibi kategorileri belirlenmiştir. Cevaplar üzerinden bu kategoriler için elde edilen bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Öğretmenlere yöneltilen ikinci soru için değerlendirmeler

Kategori	Katılımcı	f	%
Gayet İyi	ÖK6, ÖK12, ÖK15, ÖK16, ÖK23	5	19,2
Yeterli	ÖK1, ÖK5, ÖK9, ÖK14, ÖK16, ÖK17, ÖK21	7	26,9
Orta	ÖK1, ÖK9, ÖK17, ÖK18, ÖK21, ÖK22	6	23,0
Yetersiz	ÖK1, ÖK2, ÖK4, ÖK7, ÖK8, ÖK10, ÖK11, ÖK17, ÖK18, 16 ÖK19, ÖK20, ÖK21, ÖK22, ÖK24, ÖK25, ÖK26	16	61,5
Kötü	ÖK3, ÖK8, ÖK11, ÖK13, ÖK20	5	19,2

Tablo 9’da “Yabancı uyruklu öğrencilerin verilen ödev, etkinlik vb. sorumlulukları yerine getirme düzeyi nasıldır?” sorusuna ilişkin öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde “yetersiz” kategorisi %61,5 oran ve f=16 sıklıkla ilk sırada yer almıştır. Bu görüşü sırasıyla %26,9 oran ve f=7 sıklıkla “yeterli”, %23 oran ve f=6 sıklıkla “orta” kategorileri izlemektedir. Bunların ardından da %19,2 oran ve f=5 sıklıkla “gayet iyi” ve “çok kötü” kategorileri gelmektedirler. Öğretmenlere yöneltilen ikinci soru için katılımcıların bazı görüşleri şu şekildedir:

(ÖK1) “Bazıları gayet iyi bazıları ise yetersiz”

(ÖK7) “Dil bilmedikleri için zorlanıyorlar ailelerin desteği de sınırlı oluyor.”

(ÖK8) “Verilen ödevler vaktinde yapılmıyor özellikle araştırmaya ya da uygulamaya dayalı proje ödevleri yapılmıyor aile desteği gereken çalışmalar yapılamıyor aileler Türkçeye bilmedikleri için ya da tam bilemedikleri için çocuklara

yardımcı olamıyorlar.”

(ÖK9) “Eksikler olsa da uyum sağlayabildikleri ve çaba gösterdikleri”

(ÖK10) “Evde yardımcı olabilecek pek kimse olmuyor. Özellikle Türkçe ifade eksikliğinden sebep söylenen şeyi duygusuyla birlikte tam anlayamamaktadır.”

(ÖK11) “Türkçe okuma yazma ve anlama düzeyleri yeterli olmadığı için zorluk çekiyorlar.”

(ÖK14) “Genellikle sorumluluklarını yerine getirirler.”

(ÖK16) “İyi düzeyde anca bazı öğrenciler dil problemi yaşıyor. Özellikle okuduğunu anlama ve Türkçemiz deki gerçek, mecaz, yan anlam sıkıntısı yaşıyorlar”
(ÖK17) “Kimi öğrenciler ve veliler çok bilinçlidir. Ödevleri aksatmadan yapar.

Kimisi ise ödevleri yapmaz, sorumluluklarını yerine getirmez. Hatta okula bile uğramayan veliler bulunmaktadır.”

(ÖK18) “Çoğu kez daha dikkatli ve daha istekliler ancak malzeme gerektiren ödevlerde görsel anlamda sorunlar var.”

(ÖK19) “Birçok yabancı uyruklu öğrencinin aileleri Türkçe bilmediği için ödevlerini genelde yapmadan ya da eksik olarak geri getirmektedirler.”

(ÖK20) “Bu kişiden kişiye değişmekle birlikte genel anlamda ödev yapma sorumlulukları çok az düzeydedir. Bazıları öğrenme sıkıntısı yaşamakta, bazıları da ödev yapma konusunda isteksiz davranmaktadır.”

(ÖK22) “Çocuktan çocuğa değişiyor. Aile kültür seviyesi ile ilgili. Ailesi iyi olan çocuğuna direkt yansıyor.”

(ÖK23) “Sınıfımdaki öğrencilerden hiç problem yaşamadım.”

(ÖK25) “Birçoğu dil problemi yaşamakta olduğundan ödev ve derse katılım konularında sınıf seviyesinin gerisindedir.”

(ÖK26) “Velilerin ödevlere pek desteği olmuyor. Takip konusunda sorun yok fakat yardımcı olamıyorlar. Çocuklar dersi derste anladıkları sürece ödevlerde sıkıntı yaşamıyor. Anlamadıkları konuları evde destek alamadıkları için ödevlerinde eksiklikler oluyor. O eksikliği de sınıfta tamamlamaya çalışıyoruz.”

4.2.3.Öğretmenlere Yöneltilen Üçüncü Soru İçin Bulgular

Araştırma kapsamında öğretmenlere yöneltilen son soru “Yabancı uyruklu öğrencilerin sınıf kurallarına uyma, sınıf kurallarını özümseme düzeyi nasıldır?” sorusudur. Bu soruya ilişkin de kategoriler belirlenerek, verilen cevapların bu kategorilerle eşleşmeleri üzerinden edilen verilerin sayısallaştırılması sağlanmıştır. İkinci soru için verilen cevaplar doğrultusunda; çok iyi, iyi, orta, kötü ve çok kötü gibi kategorileri belirlenmiştir. Cevaplar üzerinden bu kategoriler için elde edilen bulgular Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Öğretmenlere yöneltilen üçüncü soru için değerlendirmeler

Kategori	Katılımcı	f	%
Gayet İyi	ÖK5, ÖK6, ÖK16, ÖK18, ÖK23	5	19,2
Yeterli	ÖK4, ÖK8, ÖK9, ÖK12, ÖK14, ÖK15, ÖK19, ÖK25, ÖK26	9	34,6

Orta	ÖK1, ÖK3, ÖK7, ÖK8, ÖK10, ÖK13, ÖK14, ÖK17, ÖK21, ÖK22, ÖK24, ÖK25	12	46,1
Yetersiz	ÖK2, ÖK7, ÖK8, ÖK11, ÖK17, ÖK20	6	23,0
Kötü	ÖK2, ÖK20	2	7,7

Tablo 10’da “Yabancı uyruklu öğrencilerin sınıf kurallarına uyma, sınıf kurallarını özümseme düzeyi nasıldır?” sorusuna ilişkin öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde “orta” kategorisi %46,1 oran ve f=12 sıklıkla ilk sırada yer almıştır. Bu görüşü sırasıyla %34,6 oran ve f=9 sıklıkla “yeterli”, %23 oran ve f=6 sıklıkla

“yetersiz” kategorileri izlemektedir. Bunların ardından da %19,2 oran ve f=5 sıklıkla “gayet iyi”, %7,7 oran ve f=2 sıklıkla “çok kötü” kategorileri gelmektedirler. Öğretmenlere yöneltilen üçüncü soru için katılımcıların bazı görüşleri şu şekildedir:

(ÖK2) “Uyum sağlamakta zorlanıyorlar.”

(ÖK5) “Sınıf ve okul kurallarına uyum sorunu yaşamamaktadırlar.”

(ÖK7) “Kurallara uymakta zorlanıyorlar okula sınıfa uyumları zaman alıyor.”

(ÖK8) “Öğrenciler birinci sınıftan itibaren aynı öğretmen ve aynı sınıfta ise

sınıf kurallarına uymada sorun yaşanmıyor ama ara sınıflardan göç yoluyla gelmişse sınıf kurallarını benimsemekte ve uygulamakta sorun yaşıyor kurallar özümsemiyor.”

(ÖK9) “Süreç içerisinde uyum sağladıkları söylenebilir. Kuralların gerekliliğini fark ettikleri ve bilinçli davrandıkları söylenebilir.”

(ÖK11) “Sınıf kurallarına uyum sağlama sorunları var bu da genellikle dil kaynaklı oluyor.”

(ÖK17) “Değişkenlik gösteriyor. Bir kısmı sınıf kurallarına uyar. Bir kısmı ise bu kuralları dikkate almaz. Öğrendiği küfürlü, argo kelimeleri sınıfta kullanır.”

(ÖK19) “Sınıf kurallarına uyma, kuralları özümseme konusunda diğer arkadaşlarına uyum sağlamaktadırlar.”

(ÖK20) “Bu öğrenciler genel olarak kurala uyma konusunda yetersizdir. Özellikle erkek öğrenciler hareketli, şiddet eğilimli ve arkadaşlarına karşı hırçın olmakta, sınıf ve okul kurallarına uyum eğilimi göstermekte zorluk yaşamaktadır.”

(ÖK21) “Uyumlu olmaya çalışıyorlar.”

(ÖK22) “Aile tamamıyla belirleyici konumda. Anne veya babası okumuş olanlar sınıf kurallarına ya da söylenenlere harfiyen uyarlar.”

(ÖK25) “Sınıf kurallarına uymada ciddi problemler gözlemlenmemiştir.”

(ÖK26) “Sınıfımda 3’ü Suriyeli 2’si Afganlı olmak üzere 5 yabancı uyruklu

çocuk var. 4 öğrencimde kurallar konusunda bir sıkıntı olmadı. Bir öğrencimde yaşadık bu sıkıntıyı. Ailesiyle konuşarak bu sorunu da çözmüş olduk.”

5. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümünde, araştırma sonucunda elde edilen bulguların tartışılması, elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlara dayanılarak yapılan önerilere yer verilmektedir. Çalışma kapsamında oluşturulan iki grup olan okul idarecileri ve öğretmenlere yöneltilen sorular için verilen cevaplara göre ayrı ayrı değerlendirmeler yapılmıştır.

5.1.Tartışma

Çalışma kapsamında ilkokul ve ortaokul düzeyindeki resmi okullarda okuyan yabancı uyruklu öğrencilerin, Türk eğitim sisteminde yaşadıkları sosyal ve kültürel sorunlar için araştırma yapılmıştır. Bu doğrultuda okul idarecileri ve öğretmenler olarak iki çalışma grubu oluşturulmuş ve bu çalışma grupları için ayrı görüşme soruları hazırlanmıştır. Okul idarecileri çalışma grubunda 10 okul idarecisi, öğretmenler grubunda ise 21 sınıf öğretmeni ve 5 branş öğretmeni olmak üzere 26 öğretmen bulunmaktadır. Elde edilen bulgular doğrultusunda, eğitim hayatında sorun yaşayan yabancı uyruklu öğrencilere yaklaşım konusunda okul idarecileri ve öğretmenlere ışık tutacak öneriler getirilmektedir.

Bulgular sonucunda ortaya çıkan en önemli tartışma konularından biri göçle gelmiş yabancı ailelerin sosyal, ekonomik ve kültürel olarak yaşadıkları uyum problemleridir. Ülkemize yapılan göçlerin en temel sebeplerinin başında siyasi ve ekonomik nedenler gelmektedir ve bu göçler zorunlu göçlerdir. Ekonomik yönden normal yaşayan aileler, birden yoksulluğa düşmekte ve işi olanlar işsiz kalmaktadırlar (Topsakal, Merey ve Keçe, 2013). Ayrıca göçle gelen bu ailelerde çocuk sayısı fazla olmakla birlikte bir aile planlamaları da yoktur. Yapılan bir çalışmada, çocukların evde kendi çalışma odaları da bulunmayıp, ortak alanlarda ders çalışmaktadırlar (Topsakal ve Ayyürek, 2012). Düzenli bir aile yapısı olmayan çocuklar gerek okul gerekse sosyal çevre ile sorunlar yaşamaktadır. Bir diğer önemli tartışma konusu ise dil problemidir. Anayasa’ya göre “Türkçeden başka hiçbir dil, eğitim ve öğretim kurumlarında Türk vatandaşlarına anadilleri olarak okutulamaz ve öğretilemez.” (42/9) hükmü yer almaktadır. Fakat yabancı uyruklu öğrencilerin büyük çoğunluğu Türkçe ile ilkokula başladıklarında tanışmaktadırlar. Bu durum da uyumları konusunda problem yaşamalarına sebep olmaktadır.

Eğitim ve öğretim dilinin farklı olması, ailelerin ilgisizliği, uyum sorunu, kültür çatışması, çocukların okul hayatına ve sosyal yaşama adaptasyonlarını zorlaştıran nedenler olarak öne çıkmaktadır. Çalışma kapsamında hem okul idarecileri hem de öğretmenlerin yaptıkları değerlendirmeler temel sorunun bu başlıklar olduğunu göstermektedir.

5.2.Sonuçlar

Ülkemizde yaşayan yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim ve öğretim hayatlarında yaşamış oldukları sorunlar, okul idarecileri ve öğretmenler tarafından yapılan değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirmeler ile edilen sonuçlar, okul idarecileri ve öğretmenlere yöneltilen her soru için ayrı değerlendirilmiştir.

5.2.1.Okul İdarecilerinin Değerlendirmelerine İlişkin Sonuçlar

Çalışma kapsamında değerlendirmeleri alınan ilk grup okul idarecileridir. Okul idarecilerine bir soru yöneltilmiş ve bu sorular ile ilgili değerlendirmeleri alınmıştır. Yapılan değerlendirmeler sonucunda şu sonuçlar ortaya çıkmıştır.

5.2.1.1. Okul İdarecilerinin Birinci Soru İçin Yaptığı Değerlendirme Sonuçları

Araştırma sonucunda okul idarecilerine yöneltilen ilk soru olan, yabancı uyruklu öğrencilerin okul iklimini bozan davranışları olup olmadığına ilişkin soru için; uyum ve dil sorunu olması, hijyen sorunu, şiddete eğilimli olmaları, kültürel farklılıktan dolayı davranış sorunlarının olması, akran zorbalığı ve hırsızlık şeklinde değerlendirmeler okul idarecileri tarafından yapılmıştır. Çalışmada elde edilen bulguların, daha önce yapılan araştırmalar ile benzerlik gösterdiği görülmektedir. Topsakal, Merey ve Keçe (2013); Egeli ve Barut (2020); Koçhan, Oğuz,& Demir, (2023); Güngör, & Şenel, (2018); Noyan Kurnaz, & Kesten, (2024)'ün yapmış oldukları çalışmada ortaya koydukları sonuçlara göre okul idarecileri, göçle gelen ailelerin çocuklarının farklı kültürden olan arkadaşlarıyla kültür çatışmasına girdiklerini ve arkadaş ve çevreyle iyi ilişkiler kuramadıklarını belirtmişlerdir. Yine aynı çalışmada Topsakal, Merey ve Keçe (2013), göç eden ailelerin çocuklarının resmi dili bilmemeleri, farklı yaşam tarzları olması da uyum sorununu pekiştirdiği görüşünde bulunmaktadır. Okul idarecilerine yöneltilen bu soru için elde edilen en temel sonuç; farklı kültür ve yetiştirme tarzından gelen çocukların uyum süreci içerisinde okul iklimini bozan davranışlar içine girdikleri görülmektedir.

5.2.1.2. Okul İdarecilerinin İkinci Soru İçin Yaptığı Değerlendirme Sonuçları

Yapılan çalışmada okul idarecilerine yöneltilen ikinci soru olan, yabancı uyruklu öğrencilerin ebeveynleri ile okul yönetimi arasındaki diyalog süreci ile ilgili soru için; Türkçe bilmedikleri için iletişimin zor olduğu ve özellikle acil durumlarla karşılaşılınca iletişim kurulamaması belirtilmiştir. Rehberlik servisi üzerinden iletişim kurulabildiği, dil ve ekonomik sorunlar nedeniyle iletişim güçlüğüne çekildiği, başlangıçta zorlanılmasına rağmen Türkçeyi öğrendikçe iletişimin arttığı ve öğrencilerin tercümanlığı ile iletişim kurabildikleri, değerlendirmeleri çalışmaya katılan okul idarecileri tarafından ortaya konmuştur. Bu sonuç Güngör, & Şenel, (2018); Sarıtaş, Şahin, & Çatalbaş, (2016); Noyan Kurnaz, & Kesten, (2024)'ün sonuçları ile örtüşmektedir. Okul idarecilerinden yalnızca bir tanesi hiçbir şekilde iletişim kuramadığını belirtmiştir. Bir başka okul idarecisi ise bu görüşün tam tersine yabancı uyruklu öğrencilerin velilerinin okula karşı ilgisinin çok

yüksek olduğu ve her çağrıldıklarında okula geldikleri görüşündedir. Bu sonuçlar üzerinden yabancı uyruklu öğrencilerin ebeveynleri ile kurulmaya çalışılan diyalog ortamının en temel probleminin dil sorunu olduğu görülmektedir. Bu sorun okul idarecileri tarafından gerek rehberlik servisleri gerekse öğrenciler üzerinden çözülmeye çalışılmıştır.

5.2.2.Öğretmenlerin Değerlendirmelerine İlişkin Sonuçlar

Çalışma kapsamında değerlendirmeleri alınan ikinci grup öğretmenlerdir. Öğretmenlere üç soru yöneltilmiş ve bu sorular ile ilgili değerlendirmeleri alınmıştır. Yapılan değerlendirmeler sonucunda şu sonuçlar ortaya çıkmıştır.

5.2.2.1.Öğretmenlerin Birinci Soru İçin Yaptığı Değerlendirme Sonuçları

Çalışma kapsamında öğretmenlere yöneltilen ilk soru olan, yabancı uyruklu öğrencilerin okul kültürüne uyum konusunda beslenme ve giyim farkındalık düzeyi ile ilgili soru için; ilk geldikleri döneme göre daha uyumlu oldukları, genellikle daha düşük bütçeli kıyafet giydikleri ve daha az beslenme getirdikleri, belirgin düzeyde farklılıklar olduğu belirtilmiştir. Beslenmeye gereken önemi göstermedikleri ve okul formalarının eski yırtık ve özensiz olduğu, beslenmelerini kantinden yaptıkları, kimi öğrencilerin giyim konusunda uyumlu olurken kimisinin terlikle bile gelebildiği, beslenme konusunda tek tip ve sağlıksız beslenmekte olup giyim anlamında mevsime uygun olmayan kirli kıyafetler giydikleri, değerlendirmeleri öğretmenler tarafından yapılmıştır. Bu sonuç Egeli ve Barut (2020); Güngör, & Şenel, (2018); Noyan Kurnaz, & Kesten, (2024)'ün' sonuçlarıyla örtüşmektedir. Yapılan bu değerlendirmeler sonucunda, yabancı uyruklu öğrencilerin büyük çoğunlukla beslenme ve giyim konusunda problemler yaşadıkları ortaya çıkmaktadır. Bunun yanında zamanla uyum sağladıkları ve beslenme ve giyim konusunda iyi düzeye geldikleri değerlendirmesi yapan öğretmenler de bulunmaktadır. Bir öğretmen de beslenme kültüründeki farklılığı değerlendirip uyum sürelerinin zaman aldığını belirtmiştir. Ayrıca ne kadar uyum sağlamaya çalışsalar da farklılıklar gözlemlenmektedir görüşünde olan bir öğretmenimiz bulunmaktadır.

Farklı sosyal çevre ve kültürel ortamdan gelen yabancı uyruklu öğrencilerin, geliş nedenlerinin de siyasi, askeri ve ekonomik nedenlere dayalı zorunlu göçler olduğu düşünülecek olursa, uyum süreçlerinin değişiklik göstermesi ve bu uyum sürecinin uzun sürmesi gayet anlaşılır bir durum olarak görülmektedir. Genel değerlendirme de bu yönde olup; ilk zamanlarda hem giyim hem beslenme konusunda problem yaşayan yabancı uyruklu bu öğrencilerin zamanla uyumlarını arttırdıkları katılımcı öğretmenler tarafından belirtilmiştir.

5.2.2.2.Öğretmenlerin İkinci Soru İçin Yaptığı Değerlendirme Sonuçları

Yapılan araştırma kapsamında öğretmenlere yöneltilen ikinci soru olan öğrencilere verilen ödev, etkinlik vb. sorumlulukları yerine getirme düzeyleri ile ilgili soru için; dil bilmediklerinden dolayı zorlanıyorlar ve ailelerden de sınırlı destek alabiliyorlar, evde yardımcı olacak kimselerinin pek olmadığı ve özellikle Türkçe ifade eksikliğinden dolayı

söyleneni duygusuyla tam anlayamadıkları, ödevlerin vaktinde yapılmadığı, uygulamaya dayalı proje ödevlerinin yapılma oranının az olduğu belirtilmiştir. Okuduklarını anlamada sıkıntı yaşadıkları, özellikle Türkçede gerçek, mecaz ve yan anlam gibi kavramlarda problem yaşadıkları, çoğu kez daha istekli oldukları fakat malzeme gerektiren ödevlerde sorun yaşadıkları, aile kültür seviyesine göre farklılıklar gösterdiği, derste anlatılanı anlayanların genelde sıkıntı yaşamadıkları ama anlamayanların evde destek alamadıkları için ödevlerinde eksiklikler bulunduğu ve ödev yapma sorumluluk duygusunun eksikliğinden dolayı isteksiz oldukları değerlendirmeleri çalışmaya katılan öğretmenler tarafından yapılmıştır. Bu sonuç Egeli ve Barut (2020); Koçhan, Oğuz, & Demir (2023); Güngör, & Şenel, (2018); Sarıtaş, Şahin, & Çatalbaş, (2016); Noyan Kurnaz, & Kesten, (2024)'ün sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bu değerlendirmelere ışığında iki temel sorun öne çıkmaktadır; birinci temel sorun dil bilmedikleri veya yeterli düzeyde bilmedikleri için yaşadıkları anlama problemleridir. Değerlendirmeye katılan öğretmenlerden bir tanesi dil konusu üzerine; dersi derste anlayan öğrencilerin ödevlerini yapma konusunda sıkıntı yaşamadıklarını, tam tersine dersi derste tam olarak anlayamayanların ise ödev konusunda sıkıntı yaşadığını şeklinde bir görüş bildirmiştir. İkinci temel neden ise ödev ve sorumlulukları yerine getirme konusunda öğrencilerin ailelerinden destek alamamalarıdır. Aileden destek alamama konusunda ise değerlendirme yapan öğretmenlerden bir tanesi; evde yardımcı olacak kimselerin olmadığını ve özellikle aile desteği de gereken uygulamaya dayalı proje ödevlerinde eksik kaldıkları görüşünü dile getirmiştir. Dil sorunu yaşayan yabancı uyruklu öğrenciler, ailelerinden de yeterli destek alamadıklarında gerek uyum sorunları büyümekte ve ödevlerini anlamakta ve yapmakta güçlüklerle karşılaşmaktadır. Ödev ve sorumlulukları yerine getirme konusunda elde edilen sonuçlar, bu konuda daha önce yapılmış çalışmalar da benzerlikler göstermektedir. Yabancı uyruklu öğrencilerin dersi anlama, derste not alma, dersi takip etme, derse aktif katılım, deyim, atasözü ve mecaz anlamlı kelimeleri anlama ve ödev yapma gibi sıkıntılarının olduğu görülmektedir (Gül Selbes, C. & Selbes, M., 2023).

Çalışma kapsamında öğretmenlerden görüşleri istenen yabancı öğrencilerin ödev, etkinlik vb. sorumlulukları yerine getirme düzeyleri ile ilgili soru üzerine yapılan değerlendirmeler sonucunda dil sorunu ve aile desteğinin yetersiz olması gibi iki temel neden ortaya çıkmasının yanında ödevleri aksatmadan yaptıkları, yeterli düzeyde katkı sağladıkları ve sorumluluklarının farkında olanların da olduğunu belirten öğretmenler de bulunmaktadır.

5.2.2.3.Öğretmenlerin Üçüncü Soru İçin Yaptığı Değerlendirme Sonuçları

Çalışma kapsamında öğretmenlere yöneltilen son soru olan sınıf kurallarına uyum ve kuralların özümsemesi ile ilgili soru için; uyum sağlamakta zorlandıkları, uyumlarının zaman aldığı, süreç içerisinde uyum sağladıkları, sınıf kurallarına uyum konusunda problem yaşadıkları, değişkenlik gösterip kurallara uyanlar olduğu gibi küfürlü ve argo konuşanların olduğu, ailenin tamamlayıcı konumda olduğu belirtilmiştir. Sınıf kurallarına uyumda ailenin önemli yer tuttuğu, sınıf kurallarına uymakta zorlandıklarını ve bunun nedeninin dil kaynaklı olduğu, yeterli düzeyde olduğu ve sınıf ve okul kurallarına uyum

sorunun yaşamamaktadırlar şeklinde değerlendirmeler öğretmenler tarafından ortaya konmuştur. Burada farklı görüşler olsa da genel itibariyle yabancı uyruklu bu öğrencilerin, sınıf kurallarına uyma ve özümseme konusunda sorun yaşadıkları görülmektedir. Topsakal, Merey ve Keçe (2013) de özellikle dil sorununa “Göçle gelen çocukların, Türkçeyi düzgün olarak konuşamadıkları için derslerde başarısız olmaları, okul-sınıf kurallarına uymakta zorlanmaları, okula geç uyum sağlama sonucu derslerde geri kalma ve buna bağlı olarak okulda başarısız olmaları başlıca problemler arasında yer almaktadır” şeklinde değinmişlerdir. Yapılan başka çalışmalarda ise yabancı uyruklu öğrencilerin kültür farklılıklarından dolayı eğitim sistemini ve okulda uygulanan kuralları kabul etmekte zorlandıkları ortaya konmuştur (Takır, & Özerem, 2019; Koçhan, Oğuz, & Demir (2023); Sarıtaş, Şahin, & Çatalbaş, (2016).

Yapılan araştırmada sınıf kurallarına uyma konusunda katılımcı öğretmenlerden biri; öğrencilerin birinci sınıftan itibaren aynı öğretmen ve sınıfta olması durumlarında bir sorun yaşamadıklarını fakat ara sınıflarda göç yoluyla gelen öğrencilerin ciddi sıkıntılar yaşadıklarını belirtmiştir. Bir öğretmen de genel olarak kurallara uymada yetersiz olduklarını ve özellikle erkek öğrencilerin hareketli ve şiddete eğilimli olup arkadaşlarına karşı hırçın davranışlar sergiledikleri görüşünü dile getirmiştir. Bu şekilde problem yaşayanlar olduğu gibi gayet uyumlu olduklarını ve sorun yaşamadıklarını belirten öğretmenler de vardır.

5.2.3.Sonuçlara İlişkin Genel Değerlendirme

Bu araştırmada, yabancı uyruklu öğrencilerin Türk eğitim sisteminde yaşamış oldukları sosyal ve kültürel sorunların değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda eğitim sisteminin en önemli iki paydaşı olan okul idarecileri ve öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Okul idarecileri ve öğretmenler için ayrı görüşme soruları hazırlanmıştır. Okul idarecileri ve öğretmenlere yöneltilen görüşme soruları ve görüşme soruları için yaptıkları değerlendirmeler önceki bölümlerde detaylı olarak ele alınmıştır. Bu bölümde ise, yapılan değerlendirmeler genel çerçevede incelenmiştir.

Çalışma sürecinde okul idarecilerine ve öğretmenlere yöneltilen sorular karşısında alınan görüşler farklılıklar gösterse de yabancı uyruklu öğrencilerin yaşamış oldukları sosyal ve kültürel sorunlar iki temel neden etrafında şekillenmektedir. Bunlardan ilki ve en önemlisi dil problemidir. Bu problem, öğrencilerin gerek okul ortamına ve okul kurallarına uyumunu gerekse sınıf içerisindeki etkinliğini ve ödevlerdeki performansını doğrudan etkilemektedir. Daha erken yaşlarda gelip okul sürecine başlamadan dil sorununu çözen öğrenciler daha uyumlu ve verimli bir süreç geçirmektedir. Fakat ara sınıflarda gelenler özellikle büyük sıkıntılar çekmektedirler. Bu çektikleri sıkıntıları da uyumsuzluk, sorumsuzluk, okula ve derslere karşı ilgisizlik ve de bazı durumlarda şiddet olarak dışa vurmaktadırlar. Dil sorununu aştıkça öğrencilerin gelişimlerinin, her türlü uyumlarının ve başarılarının kendiliğinden arttığı hem okul idarecileri hem de öğretmenler tarafından gözlemlenmiştir. Diğer temel neden ise aile desteğinin kısıtlı olması veya hiç olmamasıdır. Ailelerin sosyal, kültürel ve ekonomik seviyeleri öğrencilerin

eğitim hayatlarının her aşamasına doğrudan etki etmektedir. Değerlendirmeye katılan okul idarecileri ve öğretmenlerin geneli, öğrencilerin, ailelerinden hem sosyal ve kültürel yaşam hem de okul süreçleri açısından destek alamadıkları görüşünü belirtmiştir. Farklı kültür ve sosyal çevreden gelmiş yabancı uyruklu bu öğrencilerin en yakınları olan ailelerinden de gerekli desteği alamamaları uyum konusunda ciddi sorunlar yaşamalarına neden olmaktadır. Zaten dil konusunda sorun yaşarlarken bir de ailelerinden gerekli ve yeterli desteği görememeleri okul iklimine olan sosyal ve kültürel uyumlarını sekteye uğratmakta ve bu uyum sürecinin uzamasını beraberinde getirmektedir.

5.3.Öneriler

Yapılan araştırma sonucunda okul idarecilerinin ve öğretmenlerin, yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal ve kültürel olarak bazı sorunlar yaşadıklarını gözlemledikleri ortaya çıkmıştır. Her ne kadar sorunlar olsa da bu sorunlar çözülemeyecek sorunlar olmayıp kimisi kısa vadede kimisi uzun vadede çözülebilecek sorunlardır. Bu noktada sorunların ortadan kalkmasında veya en aza indirgenmesinde sürecin aile, okul ve öğretmen üçgeni çerçevesinde yürütülmesi gerekmektedir. Herhangi birinin aksaması durumunda sorunların aşılması zorlaşacaktır.

Çalışma kapsamında elde edilen bulgulara dayanılarak şu şekilde önerilerde bulunulabilir;

1. MEB'in 2019 yılında yabancılara yönelik açmış olduğu ve üçüncü sınıflar için matematik ve Türkçe ağırlıklı uyum sınıflarının ders kapsamının arttırılarak bütün ilkökul kademesinde faaliyete geçirilebilir.
2. Yabancı uyruklu öğrencilere yönelik okul öncesi eğitimin daha çok teşvik edilerek ücretsiz hale getirilip ilkökula daha hazır şekilde başlamaları sağlanabilir.
3. Sosyal ve kültürel faaliyetlere katılım konusunda destekler sağlanarak iletişim ve uyum süreçleri hızlandırılabilir.
4. Sosyal ilişkilerin geliştirilmesi açısından Türk öğrencilere rehberlik servisi tarafından yabancı öğrenci öğrencilerle nasıl iletişim kurulması konusunda eğitimler verilebilir.
5. Okula başlama ve eğitim süresi boyunca yabancı uyruklu öğrencilerin velileri için de rehberlik hizmetlerinin arttırılıp okul ile iletişimlerinin devamlılığı sağlanmalıdır.
6. Yabancı uyruklu öğrencilerin velilerinin iletişim konusunda eksikliklerinin giderilmesi için Türkçe okuma yazma kurslarına yönlendirilmeleri sağlanabilir.
7. Geldikleri ülkelerin mevcut durumları düşünüldüğünde gerekli durumlarda öğrencilere psikolojik destek verilmesi sağlanmalıdır.

8. Sosyal çevrede yabancı uyruklu öğrencilerin dışlanmasına neden olabilecek davranışlardan kaçınılmalıdır.
9. Uyum sorununu daha çabuk aşma amacıyla kültürümüz hakkında gerek öğrenciler gerekse velilerin bilgilendirilmesi için çeşitli etkinlikler düzenlenebilir.
10. Öğretmenlerin de yabancı uyruklu öğrencilere karşı nasıl davranacakları konusunda hizmet içi eğitimler alınabilir.

Daha sonraki çalışmalar için; çalışma örneklemi genişletilebilir, sorular arttırılabilir, çalışma grupları arttırılarak eğitim öğretimin bir diğer önemli paydaşı olan veliler de dâhil edilebilir. Nitel, nicel ve karma araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Bağlı, M. (2005). Türkiye’de Göç ve Kentleşme. Uluslararası Göç Sempozyumu Bildirileri, 8–11 Aralık.
- Block, K., Cross, S., Riggs, E. and Gibbs, L. (2014) Supporting schools to create an inclusive environment for refugee students. *International Journal of Inclusive Education*, 18(12), 1337-1355. doi: 10.1080/13603116.2014.899636.
- Büyükköztürk, Ş. ve diğerleri(2008). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara:Pegem Akademi.
- Castles, S., Miller, M.J. (2008). Göçler Çağı- Modern Dünyada Uluslararası Göç Hareketleri (çev. B.U. Bal, İ. Akbulut), İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Diktaş Yerli, G. (2023). Göç Olgusunun Eğitime Yansımaları. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(7), 1068–1079.
- Doğan, H., & Buz, S. (2022). Göç sürecinde ergen olmak. Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 12(3), 2797-2822.
- Egeli, S., & Barut, Y. (2020). Anadili Türkçe Olmayan Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Okul Ortamında Yaşadıkları Problemler. *Kıbrıs Türk Psikiyatri Ve Psikoloji Dergisi*, 2(3), 171-179. <https://doi.org/10.35365/ctjpp.20.03.20>
- Eroğlu, Ö. B., & Gülcan, M. G. (2016). Göçle Gelen Ailelerin ve Çocuklarının Eğitim Sorunları (Mersin İli Örneği). *Ön Söz*, E-kitap. Pegem Akademi.
- Gencer, T.E. (2017). Göç ve eğitim ilişkisi üzerine bir değerlendirme: Suriyeli çocukların eğitim gereksinimi ve okullaşma süreçlerinde karşılaştıkları güçlükler. *Journal of International Social Research*, 10(54), 1-14.
- Gül Selbes, C. & Selbes, M. (2023). “İlkokulda Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Yaşadığı Sıkıntılar ve Çözümleri Üzerine Öğretmen Görüşleri”, *International Academic Social Resources Journal*, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:51; pp:3080-3089. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.71062>
- Güngör, F., & Şenel, E. A. (2018). Yabancı Uyruklu İlkokul Öğrencilerinin Eğitim – Öğretiminde Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 8(2), 124-173. <https://doi.org/10.18039/ajesi.454575>
- Koçhan, M., Oğuz, T., & Demir, N. (2023). Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Eğitim Sistemine Uyumunda Okul Yöneticilerinin Karşılaştığı Sorunlar. *Asya Studies*, 7(25), 81-96. <https://doi.org/10.31455/asya.1336933>
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. New York: Sage.

- Noyan Kurnaz, M., & Kesten, A. (2024). Suriye Uyruklu Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine Uyum Süreçlerinin Ailelerinin Bakış Açısıyla Değerlendirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(1), 556-578. <https://doi.org/10.51460/baebd.1374588>
- Özer, İ. “Kentleşme Kentlileşme ve Kentsel Değişme”, Ekin Kitapevi, Bursa-2004. Takır, Sarıtaş, E., Şahin, Ü., & Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda Yabancı Uyruklu Öğrencilerle Karşılaşılan Sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(Ek1), 208-229.
- Takır, A., & Özerem, A. (2019). Göçle Gelen Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Okul Ortamında Karşılaştıkları Sorunlar. *Folklor/Edebiyat*, 25(97), 639-657. <https://doi.org/10.22559/folklor.972>
- Topsakal, C., Merey, Z. ve Keçe, M. (2013). Göçle Gelen Ailelerin Çocuklarının Eğitim-Öğretim Hakkı ve Sorunları Üzerine Nitel Bir Çalışma. *The Journal of International Social Research*, 6(27), 546-560.
- Topsakal, C. ve Ayyürek, A. (2012). “Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Öğrencilerin Çocuk Haklarını Kullanmaları” 11. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, 24-26 Mayıs 2012, Rize.
- Yalçın, C. (2004). *Göç Sosyolojisi*. Anı Yayınları.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin

İlkokul 4. Ve 5. Sınıf Öğrencilerin Benlik Saygısı Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Fatma Taçi, Esen spahi Kovaç

ÖZET: Bireyin kendine yönelik düşünceleri, duyguları ve değerlendirilmesi olarak tanımlanan benlik saygısı, çocukluk döneminde temelleri atılan ve bireyin yaşamını etkileyen önemli bir psikolojik kavramdır. Benlik saygısı, bireyin kendisini değerli, yeterli ve kabul edilebilir görmesiyle ilgilidir. Özellikle ilkokul yılları, benlik saygısının gelişiminde kritik bir dönem olup, bu süreçte çocukların çevresel ve sosyal faktörlerden etkilenme düzeyleri oldukça yüksektir. Bu bağlamda, ilkokul 4. Ve 5. Sınıf öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinin incelenmesi; eğitimsel, sosyal ve psikolojik gelişmelerini anlamak açısından önem taşımaktadır. Bu yaş grubu, kimlik oluşumunun başlangıç evrelerinden geçtiği ve dış dünyadan gelen geri bildirimlere açık olduğu bir dönemi temsil etmektedir. Bu araştırmanın amacı benlik saygısının düzeyleri; yaş, cinsiyet, sağlık durumu, kardeş sayısı, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, aile gelir düzeyi, aile ortamı, okul başarısı, okul sevgisi, yakın arkadaş sayısı, öğretmenleriyle ilişkileri, sınıf düzeyi gibi çeşitli değişkenler ele alınmış, aralarındaki ilişki ve farklılıklar incelenmiştir. Yapılan çalışma Kosova'nın Mamuşa şehrinde eğitim gören Türk öğrencilerden 142 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Bu araştırmanın katılımcıları 78 kız öğrenci ve 64 erkek öğrenci tarafından oluşmaktadır.

Araştırmada Demografik Bilgi Formu ve Benlik Saygısı Ölçeği olmak üzere iki adet ölçek kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, 4. ve 5. sınıf ilkokul öğrencilerinin genel benlik saygısı düzeylerinin yüksek olduğu, kendilerine yönelik olumlu bir tutum sergiledikleri ve olumsuz benlik algılarının düşük olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin sosyal çevreyle ilişkilerinin oldukça güçlü olduğu, katılımcıların çoğunlukla öğretmenleriyle iyi ilişkiler kurduğu ve birden fazla yakın arkadaşına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, akademik başarı ve okul sevgisi düzeylerinin de yüksek olduğu ve bu faktörlerin benlik saygısıyla olumlu ilişki içinde olabileceği sonucuna ulaşılmamıştır.

Anahtar kelimeler: Benlik, Benlik Saygısı

To cite this article: Taçi, F., Spahi,Kovaç, E.,(2025) İlkokul 4. Ve 5. Sınıf Öğrencilerin Benlik Saygısı Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. Kosovo Educational Research Journal, 6(3), 108-126.

GİRİŞ

Benlik algısı, kişini kendisini nasıl gördüğü, kendisinin ne kadar değerli ve insan olarak ne kadar önemli olduğunu bilincinde olmasına dayanmaktadır. Özellikle sosyal benliğin gelişiminde akranlar ve okul ortamı hayati bir rol oynamaktadır (Ferrer & Fugate, 2002). İlkokul 4. Ve 5. Sınıf öğrencileri, gelişimsel olarak benlik kavramının belirginleştiği ve dış dünyadan gelen geri bildirimlerin içselleştirilmeye başlandığı bir dönemdir. Bu dönem bireyin benlik saygısını etkileyen çok sayıda faktörler bulunmaktadır. Bu dönemde aile, öğretmen ve akran ilişkileri gibi çevresel faktörler, çocuğun benlik algısını ve dolayısıyla benlik saygısını önemli ölçüde etkilemektedir (Coopersmith, The Antecedents Of Self-Esteem, 1967). Örneğin, destekleyici bir aile yapısı içerisinde yetişen bir çocuk benlik daha sağlıklı gelişebilirken, ilgisiz ya da otoriter ebeveyn tutumları çocukta düşük benlik algısına yol açabilir (Baumrind, 1991). Benzer şekilde öğretmeniyle kurduğu olumlu ilişkiler, öğrencinin akademik güvenini ve öz saygısını artırabilmektedir (Wentzel, 1998). Ayrıca cinsiyet, yaş, akademik başarı ve sosyal destek gibi değişkenlerle beraber bireyin kendine yönelik duygu, düşünce ve tutumlarının toplamı olan benlik saygısı çocukların gelişiminde önemli bir rol oynar. Bunun sonucu bireyin kendine yönelik olumlu ya da olumsuz değerlendirmelerini içeren benlik saygısı, psikolojik gelişim açısından büyük bir öneme sahiptir.

Benlik saygısı, bireyin kendine ne ölçüde değerli, yeterli ve önemli hissettiğiyle doğrudan ilişkilidir (Rosenberg, 1965). Bireyin çevresindeki kişiler ve toplum benlik kavramında kişinin oluşumunda katkıda bulunmaktadır (R. Bergman, 2002). Benlik saygısı hem günlük yaşantıdaki uyum hem de başarılı olabilmek için gereklidir (Ersan Ve Arkadaşları, 2009). Benlik saygısı daha yüksek olan bireyler, daha gelişmiş bir ruhsal yapıya sahip olarak topluma daha etkin biçimde katılırlar.

Benlik saygısı, kişinin düşünce ve davranışlarının etkilediğinden, bireyin yaşadığı gelişim ve sosyalleşme problemlerinde önemli bir destek sağlar (Yıldız & Çapar, 2010). Ancak, benlik saygısını etkileyen çeşitli faktörler bulunmaktadır. Bu faktörlerin etkilerinin araştırılması, gerekli önlemlerin alınabilmesi açısından önem taşımaktadır. Özellikle eğitim alanında benlik saygısını etkileyen faktörlerin dikkate alınması, gelecekte benlik saygısı yüksek bireylerin yetiştirilmesi bakımından büyük önem arz etmektedir. Bunun için önceden alınacak önlemler çocuklarda benlik saygısını geliştirir.

Benlik saygısının gelişimini etkileyen etkenlerin belirlenmesi, eğitimcilerin, psikolojik danışmanların ve ailelerin bu konuda bilinçlendirilmesi ve gerekli önlemleri zamanında almasına katkı sağlayacaktır. Ayrıca eğitim sisteminde çocukların benlik gelişimini destekleyici stratejilerin geliştirilmesi, daha sağlıklı bireylerin yetişmesine olanak tanıyacaktır.

Bu çalışmanın amacı, ilkokul 4. Ve 5. Sınıf öğrencilerin benlik saygısı düzeylerini çeşitli demografik ve kişisel değişkenler (yaş, cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, aile gelir yapısı, kardeş sayısı, okul sevgisi, arkadaş sayısı ve ilişkisi, aile yapısı, öğretmenleri ile ilişkileri, sınıf düzeyi) açısından incelenmektedir.

Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara cevap aranacaktır.

1. İkokul 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin benlik saygısı düzeyleri nasıldır?
2. İkokul 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin; yaş, cinsiyet, sınıf, anne-baba eğitim durumu, aile gelir durumu, kardeş sayısı, okul sevgisi, arkadaş ilişkisi, aile yapısı, öğretmenleri ile ilişki düzeyleri nasıldır ?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın katılımcıları, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve veri analizi hakkında bilgi verilmektedir.

Araştırmanın Modeli

İlk okul 4. Ve 5. Sınıf Öğrencilerin Benlik Saygısı Çeşitli Değişkenlere Göre değerlendirildiği bu araştırma nicel analiz yöntemlerinden betimsel analiz tekniğinin kullanıldığı bir araştırmadır. Bu çalışmada, öğrencilerin benlik saygısı düzeyleri ile yaş, cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, aile gelir yapısı, kardeş sayısı, okul sevgisi, arkadaş sayısı ve ilişkisi, aile yapısı, öğretmenleri ile ilişkileri, sınıf düzeyi gibi çeşitli değişkenlerin düzeyleri analiz edilmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, 2024-2025 Eğitim Öğretim Döneminde Kosova'nın Mamuşa şehrinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı, Anadolu İlk Ve Orta Öğretim Okulunda öğrenim gören Türk

öğrencilere uygulanmıştır. Araştırmaya toplamda 142 öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin 78'inin kız ve 64'ünün erkek olduğu görülmektedir.

Verilerin Toplanması

Yapılan araştırmada verilerin toplanması amacı doğrultusunda “Demografik Bilgi Formu” ve “Benlik Saygısı Ölçeği (BSÖ)” ölçme araçları kullanılmıştır.

Benlik Saygısı Ölçeği (BSÖ)

Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği (RBSÖ) bireylerin kendi değer yargılarını ve öz-saygı düzeylerini ölçmek için kullanılan yaygın bir psikolojik ölçektir. 1965 yılında Morris Rosenberg tarafından geliştirilmiştir. Amacı bireylerin genel benlik saygısı düzeyini belirlemek ve ölçmektir. Ölçek, 10 maddelik bir ölçek olup bireylerin kendilerine yönelik 5 olumlu ve 5 olumsuz düşüncelerini belirlemeye yardımcı olur ve öz-saygı düzeyinin psikolojik iyi oluş üzerindeki etkilerini değerlendirmede kullanılır. Değerlendirmede ters maddeler çevrildikten sonra her madde için 1-4 arasında bir puan verilir ve toplam puan hesaplanır. Puanın 40'a yaklaşması benlik saygısının yüksek olduğunu gösterir. Kullanım alanları ise daha çok Sosyal Bilimler, Klinik Çalışmalar ve Psikolojik Danışmanlık gibi alanlarında en çok kullanılmaktadır. Ayrıca Ege Üniversitesinde yapılan araştırmalarda güvenilir ve geçerli olduğu gösterilmiştir ve kanıtlanmıştır.

Demografik Bilgi Formu

Araştırmayı hazırlayan kişi tarafından hazırlanan 13 maddeden oluşan demografik bilgi formu araştırmaya katılan öğrencilerin özellikleri göz önünde bulundurarak demografik bilgiler elde etmek amacıyla hazırlanmış ve geliştirilmiştir.

Burada araştırmaya katılan öğrencilerin “yaş, cinsiyet, sağlık durumu, kardeş sayısı, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, aile gelir düzeyi, aile ortamı, okul başarısı, okul sevgisi, yakın arkadaş sayısı, öğretmenleriyle ilişkileri, sınıf düzeyi” gibi değişkenlere ait demografik bilgilere ulaşmak amacıyla sorular sorulmuştur.

Bu sorulan sorulara verilen cevaplara göre araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri hakkında bilgi sahibi olmak ve bu demografik özelliklerin sonuçlarına göre değerlendirme yapmak mümkün olmuştur.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde nicel analiz yöntemlerinden betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilere; “Demografik Bilgi Formu” ve “Benlik Saygısı Ölçeği” olmak üzere 2 adet ölçek uygulanmıştır. Katılımcılar tarafından alınan veriler SPSS 18.00 Paket programı istatistiksel analizler elde edilmiştir. Elde edilen veriler bulgular kısmında tablolar halinde verilmiş ve yorumlanmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Bulgular kısmında araştırmaya katılan bireylerin demografik özelliklerine ilişkin veriler ve benlik saygısı ölçeğine dair elde edilen bulgular sunulmaktadır. İlk olarak katılımcıların yaşı, cinsiyeti, Anne-Baba eğitim durumu gibi öğrencilerin demografik özellikleri betimlenmiş ve ardından kullanılan Benlik Saygısı Ölçeği aracılığıyla bilgiler analiz edilmiştir. Demografik değişkenler ile benlik saygısı düzeyleri arasındaki ilişkiler istatistiksel analizlerle incelenerek tablolar halinde raporlaştırılmış ve pasta diyagramları halinde görseller olarak sunulmuştur. Elde edilen bulgular sonucu araştırmanın amaçları doğrultusunda istatistiksel veriler aşağıdaki tablolarda bulunmaktadır.

- 1.1. Araştırmaya katılan öğrencilerin; yaş, cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, aile gelir yapısı, kardeş sayısı, okul sevgisi, arkadaş sayısı ve ilişkisi, aile yapısı, öğretmenleri ile ilişkileri, sınıf düzeyine ilişkin bulgular ve yorumlar.

TABLO 1 Öğrencilerin Yaş Oranına Göre Dağılımı

	Frekans	Yüzdelik
8	5	3.5
9	37	26.1
10	56	39.4
11	37	26.1
12	7	4.9
Total	142	100.0

Tablo 1’de görüldüğü gibi; araştırmaya katılan öğrencilerin yaş ortalamasına bakıldığında, katılımcıların 5’ inin (%3.5) 8 yaş, 37’sinin (%26.1) 9 yaş, 56’sının (%39.4) 10 yaş, 37’sinin (%26.1) 11 yaş, 7’sinin (%4.9) 12 yaş, yaş ortalamasına sahip olduğu görülmektedir.

TABLO 2 Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

	Frekans	Yüzdelik
Kız	78	54.9
Erkek	64	45.1
Total	142	100.0

Tablo 2’de görüldüğü gibi; araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet ortalamasına bakıldığında, 78’ inin (%54.9) kız, 64’ünün (%45.1) erkek, cinsiyet oranına sahip olduğu görülmektedir.

TABLO 3 Öğrencilerin Sağlık Sorununa Göre Dağılımı

	Frekans	Yüzdelik
evet	13	9.2
hayır	129	90.8
Total	142	100.0

Tablo 3'te görüldüğü gibi; araştırmaya katılan öğrencilerin sağlık sorunu olup olmadığına bakıldığında, katılımcıların sağlık sorunu yaşama durumlarına ilişkin 13'ünün (%9.2) evet, 129'unun (%90.8) hayır görüşünü belirttikleri görülmektedir.

TABLO 4 Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre Dağılımı

	Frekans	Yüzdelik
Yok	6	4.2
1	12	8.5
2	44	31.0
3ve üstü	80	56.3
Total	142	100.0

Tablo 4'te görüldüğü gibi; araştırmaya katılan öğrencilerin kardeş sayısına bakıldığında, 6'sının (%4.2) yok, 12'sinin (%8.5) 1, 44'ünün (%31.0) 2, 80'inin (%56.3) 3 ve üstü, kardeş sayısına sahip olduğu görülmektedir.

TABLO 5 Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

	Frekans	Yüzdelik
İlköğretim	79	55.6
Lise	51	35.9
Lisans	9	6.3
Yüksek Lisans	3	2.1
Total	142	100.0

Tablo 5'te görüldüğü gibi; araştırmaya katılan öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna bakıldığında, 79'unun (%55.6) İlköğretim, 51'inin (%35.9) Lise, 9'unun (%6.3) Lisans, 3'ünün (%2.1) Yüksek Lisans, Anne eğitim durumuna sahip olduğu görülmektedir.

TABLO 6 Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

	Frekans	Yüzdelik
İlköğretim	46	32.4
Lise	69	48.6
Lisans	16	11.3
Yüksek Lisans	11	7.7
Total	142	100.0

Tablo 6'da görüldüğü gibi; araştırmaya katılan öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna bakıldığında, 46'sının (%32.4) İlköğretim, 69'unun (%48.6) Lise, 16'sının (%11.3) Lisans, 11'inin (%7.7) Yüksek Lisans, Baba eğitim durumuna sahip olduğu görülmektedir.

TABLO 7 Öğrencilerin Aile Gelir Düzeyine Göre Dağılımı

	Frekans	Yüzdelik
Düşük	4	2.8
Orta	30	21.1
Yüksek	108	76.1
Total	142	100.0

Tablo 7’de görüldüğü gibi; araştırmaya katılan öğrencilerin aile gelir düzeyine bakıldığında, 4’ünün (%2.8) düşük, 30’unun (%21.1) orta, 108’inin (%76.1) yüksek, aile gelir düzeyine sahip olduğu görülmektedir.

TABLO 8 Öğrencilerin Aile Yapısına Göre Dağılımı

	Frekans	Yüzdelik
Geniş Aile	75	52.8
Çekirdek Aile	67	47.2
Total	142	100.0

Tablo 8’de görüldüğü gibi; araştırmaya katılan öğrencilerin aile yapısına bakıldığında, 75’inin (%52.8) geniş aile, 67’sinin (%47.2) çekirdek aile, aile yapısına sahip olduğu görülmektedir.

TABLO 9 Öğrencilerin Okul Başarısına Göre Dağılımı

	Frekans	Yüzdelik
Yüksek Başarı	96	67.6
Orta Başarı	40	28.2
Düşük Başarı	6	4.2
Total	142	100.0

Tablo 9’da görüldüğü gibi; araştırmaya katılan öğrencilerin okul başarısına bakıldığında, 96’sının (%67.6) yüksek başarı, 40’ının (%28.2) orta başarı, 6’sının (%4.2) düşük başarı, okul başarısına sahip olduğu görülmektedir.

TABLO 10 Öğrencilerin Okul Sevgisine Göre Dağılımı

	Frekans	Yüzdelik
Evet	119	83.8
Hayır	23	16.2
Total	142	100.0

Tablo 10’da görüldüğü gibi; araştırmaya katılan öğrencilerin okul sevgisine bakıldığında, 119’unun (%83.8) evet, 23’ünün (%16.2) hayır, okul sevgisine sahip olduğu görülmektedir.

TABLO 11 Öğrencilerin Yakın Arkadaş Sevgisine Göre Dağılımı

	Frekans	Yüzdelik
0-1	23	16.2
1-2	18	12.7
3-4	36	25.4
5 Ve Üzeri	65	45.8
Total	142	100.0

Tablo 11’de görüldüğü gibi; araştırmaya katılan öğrencilerin yakın arkadaş sevgisine bakıldığında, 23’ünün (%16.2) 0-1, 18’inin (%12.7) 1-2, 36’sının (%25.4) 3-4, 65’inin (%45.8) 5 Ve Üzeri, yakın arkadaş sevgisine sahip olduğu görülmektedir.

TABLO 12 Öğrencilerin Öğretmenleriyle İlişkisine Göre Dağılımı

	Frekans	Yüzdelik
Çok iyi	79	55.6
İyi	43	30.3
Orta	16	11.3
Kötü	4	2.8
Total	142	100.0

Tablo 12’de görüldüğü gibi; araştırmaya katılan öğrencilerin Öğretmenleriyle ilişkisine bakıldığında, 79’unun (%55.6) çok iyi, 43’ünün (%30.3) iyi, 16’sının (%11.3) orta, 4’ünün (%2.8) kötü, Öğretmenleriyle ilişkisine sahip olduğu görülmektedir.

TABLO 13 Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

	Frekans	Yüzdelik
4	67	47.2
5	75	52.8
Total	142	100.0

Tablo 13’de görüldüğü gibi; araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeyine bakıldığında, 67’sinin (%47.2) 4. Sınıf, 75’inin (%52.8) 5. Sınıf, sınıf düzeyine sahip olduğu görülmektedir.

1.2. Araştırmaya katılan öğrencilerin; Benlik Saygısı Ölçeği Maddelerine İlişkin Bulgular Ve Yorumlar

TABLO 14 Öğrencilerin “Kendimi En Az Diğer İnsanlar Kadar Değerli Buluyorum” yanıtları aşağıdaki tabloda (Tablo 14) yer almaktadır.

	Frekans	Yüzdelik
Çok Doğru	89	62.7
Doğru	44	31.0
Yanlış	4	2.8
Çok yanlış	5	3.5
Total	142	100.0

Tablo 14’te görüldüğü gibi; Araştırmaya katılan öğrencilerin “Kendimi en az diğer insanlar kadar değerli buluyorum” yanıtlarına bakıldığında, 89’unun (%62.7) çok doğru, 44’ünün (%31.0) doğru, 4’ünün (%2.8) yanlış, 5’inin (%3.5) çok yanlış olarak görüş belirttikleri tespit edilmiştir.

TABLO 15 Öğrencilerin “Bazı Olumlu Özelliklerim Olduğunu Düşünüyorum” yanıtları aşağıdaki tabloda (Tablo 15) yer almaktadır.

	Frekans	Yüzdelik
Çok Doğru	77	54.2
Doğru	58	40.8
Yanlış	6	4.2
Cok Yanlış	1	.7
Total	142	100.0

Tablo 15’te görüldüğü gibi; Araştırmaya katılan öğrencilerin “Bazı olumlu özelliklerim olduğunu düşünüyorum” yanıtlarına bakıldığında, 77’sinin (%54.2) çok doğru, 58’inin (%40.8) doğru, 6’sının (%4.2) yanlış, 1’inin (%0.7) çok yanlış olarak görüş belirttikleri tespit edilmiştir.

TABLO 16 Öğrencilerin “Genelde Kendimi Başarısız Bir Kişi Olarak Görmeye Eğilimindeyim” yanıtları aşağıdaki tabloda (Tablo 16) yer almaktadır.

	Frekans	Yüzdelik
Çok Doğru	11	7.7
Doğru	4	2.8
Yanlış	50	35.2
Çok Yanlış	76	54
Total	142	100.0

Tablo 16’ta görüldüğü gibi; Araştırmaya katılan öğrencilerin “Genelde kendimi başarısız bir kişi olarak görme eğilimindeyim” yanıtlarına bakıldığında, 11’inin (%7.7) çok doğru, 4’ünün (%2.8) doğru, 50’sinin (%35.2) yanlış, 76’sının (%54) çok yanlış olarak görüş belirttikleri tespit edilmiştir.

TABLO 17 Öğrencilerin “Bende Diğer İnsanların Birçoğunun Yapabildiği Kadar Bir Şeyler Yapabilirim” yanıtları aşağıdaki tabloda (Tablo 17) yer almaktadır.

	Frekans	Yüzdelik
Valid Çok Doğru	97	68.3
Doğru	36	25.4
Yanlış	6	4.2
Çok Yanlış	3	2.1
Total	142	100.0

Tablo 17’de görüldüğü gibi; Araştırmaya katılan öğrencilerin “Bende diğer insanların birçoğunun yapabildiği kadar bir şeyler yapabilirim” yanıtlarına bakıldığında, 97’sinin (%68.3) çok doğru, 36’sının (%25.4) doğru, 6’sının (%4.2) yanlış, 3’ünün (%2.1) çok yanlış olarak görüş belirttikleri tespit edilmiştir.

TABLO 18 Öğrencilerin “Kendimde Gurur Duyacak Fazla Bir Şey Bulamıyorum” yanıtları aşağıdaki tabloda (Tablo 18) yer almaktadır.

	Frekans	Yüzdelik
Çok Doğru	29	20.4
Doğru	8	5.6
Yanlış	56	39.4
Çok Yanlış	49	34.5
Total	142	100.0

Tablo 18’de görüldüğü gibi; Araştırmaya katılan öğrencilerin “Kendimde gurur duyacak fazla bir şey bulamıyorum” yanıtlarına bakıldığında, 29’unun (%20.4) çok doğru, 8’inin (%5.6) doğru, 56’sının (%39.4) yanlış, 49’unun (%34.5) çok yanlış olarak görüş belirttikleri tespit edilmiştir.

TABLO 19 Öğrencilerin “Kendime Karşı Olumlu Bir Tutum İçindeyim” yanıtları aşağıdaki tabloda (Tablo 19) yer almaktadır.

	Frekans	Yüzdelik
Çok Doğru	98	69.0
Doğru	38	26.8
Yanlış	3	2.1
Çok Yanlış	3	2.1
Total	142	100.0

Tablo 19’da görüldüğü gibi; Araştırmaya katılan öğrencilerin “Kendime karşı olumlu bir tutum içindeyim” yanıtlarına bakıldığında, 98’inin (%69.0) çok doğru, 38’inin (%26.8) doğru, 3’ünün (%2.1) yanlış, 3’ünün (%2.1) çok yanlış olarak görüş belirttikleri tespit edilmiştir.

TABLO 20 Öğrencilerin “Genel Olarak Kendimden Memnunum” yanıtları aşağıdaki tabloda (Tablo 20) yer almaktadır.

	Frekans	Yüzdelik
Çok Doğru	93	65.5
Doğru	40	28.2
Yanlış	4	2.8
Çok Yanlış	5	3.5
Total	142	100.0

Tablo 20’da görüldüğü gibi; Araştırmaya katılan öğrencilerin “Genel olarak kendimden memnunum” yanıtlarına bakıldığında, 93’ünün (%65.5) çok doğru, 40’ının (%28.2) doğru, 4’ünün (%2.8) yanlış, 5’inin (%3.5) çok yanlış olarak görüş belirttikleri tespit edilmiştir.

TABLO 21 Öğrencilerin “Kendime Karşı Daha Fazla Saygı Duyabilmeyi İsterdim” yanıtları aşağıdaki tabloda (Tablo 21) yer almaktadır.

	Frekans	Yüzdelik
Çok Doğru	60	42.3
Doğru	38	26.8
Yanlış	21	14.8
Çok Yanlış	23	16.2
Total	142	100.0

Tablo 21’de görüldüğü gibi; Araştırmaya katılan öğrencilerin “Kendime karşı daha fazla saygı duyabilmeyi isterdim” yanıtlarına bakıldığında, 60’ının (%42.3) çok doğru, 38’inin (%26.6) doğru, 21’inin (%14.8) yanlış, 23’ünün (%16.2) çok yanlış olarak görüş belirttikleri tespit edilmiştir.

TABLO 22 Öğrencilerin “Bazen Kesinlikle Kendimin Bir İşe Yaramadığını Düşünüyorum” yanıtları aşağıdaki tabloda (Tablo 22) yer almaktadır.

	Frekans	Yüzdelik
Çok Doğru	17	12.0
Doğru	13	9.2
Yanlış	42	29.6
Çok Yanlış	70	49.3
Total	142	100.0

Tablo 22’de görüldüğü gibi; Araştırmaya katılan öğrencilerin “Bazen kesinlikle kendimin bir işe yaramadığını düşünüyorum” yanıtlarına bakıldığında, 17’sinin (%12.0) çok doğru, 13’ünün (%9.2) doğru, 42’sinin (%29.6) yanlış, 70’inin (%49.3) çok yanlış olarak görüş belirttikleri tespit edilmiştir.

TABLO 23 Öğrencilerin “Bazen Kendimin Hiç De Yeterli Bir İnsan Olmadığını Düşünüyorum” yanıtları aşağıdaki tabloda (Tablo 23) yer almaktadır.

	Frequency	Percent
Çok Doğru	7	4.9
Doğru	10	7.0
Yanlış	41	28.9
Çok Yanlış	84	59.2
Total	142	100.0

Tablo 23’te görüldüğü gibi; Araştırmaya katılan öğrencilerin “Bazen kendimi hiç de yeterli bir insan olmadığını düşünüyorum” yanıtlarına bakıldığında, 7’sinin (%4.9) çok doğru, 10’unun (%7.0) doğru, 41’inin (%28.9) yanlış, 84’ünün (%59.2) çok yanlış olarak görüş belirttikleri tespit edilmiştir.

Sonuçlar

İlkokul 4. Ve 5. Sınıf öğrencilerinin genel benlik saygısı düzeylerinin araştırma bulgularına göre yüksek olduğu gözlenmiştir. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu kendilerini değerli bulduklarını, olumlu özelliklere sahip olduklarını, genel olarak kendilerinden memnun olduklarını ve kendilerine karşı olumlu bir tutum içinde olduklarını belirtmiştir.

Katılımcıların kendilerine yönelik olumsuz benlik algısı düzeylerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu “kendimi başarısız biri olarak görürüm”, “kendimde gurur duyacak bir şey bulamıyorum” gibi ifadelerle katılmadıklarını belirtmişlerdir.

Katılımcıların sosyal çevreyle ilişkilerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin çoğu öğretmenleriyle ilişkilerini “çok iyi” ve “iyi” olarak değerlendirmiş, büyük kısmı 5 ve üzeri yakın arkadaşına sahip olduğunu belirtmiştir. Bu sonuçlar, sosyal destek yapısının benlik saygısını olumlu etkileyebileceğini düşündürmektedir.

Katılımcıların akademik başarı ve okul sevgisi düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların %67,6’sı yüksek akademik başarıya sahip olduğunu ve %83,8’i okulu sevdiğini belirtmiştir. Bu iki değişkenin benlik saygısı ile pozitif ilişki içinde olabileceği değerlendirilmektedir.

KAYNAKÇA

- Ferrer, M., & Fugate, A. (2002). *Okul çağındaki çocuklar için arkadaşlığın önemi*. Florida: Florida Üniversitesi Kooperatif Uzantı Hizmeti, Gıda ve Tarım Bilimleri Enstitüsü, EDIS , [Gainesville, Fla.] , [2002]-.
- Bandura , A. (1997). *Self-Efficacy The Exercise Of Control*. Nev York, ABD: W.H. Freeman And Company.
- Baumrind, D. (1991). *The Influence Of Parenting Style On Adolescent Competence And Substance Use*. ABD: Journal Of Early Adolescence.
- Branden , N. (1994). *The Six Pillars Of Self-Esteem* . New Yoker: Bantam Books.
- C.Kling, K., S. Hyde, J., J.Showers, C., & N.Buswell, B. (1999). Gender Differences İn Self-Esteem: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 470-500.
- Christopher, J. (2006). *Self-Esttem: Research, Theory, and Practice: Toward a Positive Psychology Of Self-Esteem*. New York: Springer Publishing Company.
- Coopersmith, S. (1967). *The Antecedents Of Self-Esteem*. San Francisco: W.H.Freeman And Company.
- Coopersmith, S. (1967). *The Antecedents Of Self-Esteem*. San Francisco: W.H. Freeman And Company.
- Coopersmith, S. (1967). *The Antecedents Of Self-Esteem*. San Francisco: W.H.Freeman.
- Erikson, E. (1963). *Childhood And Society*. New Yoker: W.W. Norton Company.
- Ersan Ve Arkadaşları. (2009). *Beden Eğitimi Ve Antrönörlük Bölümü Öğrencilerin Benlik Saygısı Düzeyi*. Sivas: Klinik Psikiyatri Dergisi.
- Harter, S. (1999). *The Constructions Of The Self: A Developmental Perspectine*. New Yoker: Guilford Press.
- Homburger Erikson, E. (1968). *Identity Youth And Crisis*. New York: W.W.Norton Company.
- Orth, U. (2014). *The Development Of Self-Esteem*. Los Angeles: Current Directions İn PsychologicalInScience.
- Orth, U., & W.Robins, R. (2013). *Understanding The Link Between Low Self-Esteem And Depression*. Los Angeles: Sage Publications.
- R. Bergman, L. (2002). *Developmental Science And The Holistic Approach*. Cambridge, İngiltere: Development And PSYCHOPATHOLOGY.

- R. Leary, M., & F. Baumeister, R. (2000). The Nature And Function Of Self-Esteem: Sociometer Theory. *Advances In Experimentsl Social Psychology*, 1-62.
- R. Rogers, C. (1951). *Cilent-Centered Therapy: Its Current Practice, Implications And Theory*. Boston : Houghton Mifflin .
- R. Rogers, C. (1959). *Psychology: A Study Of A Science, Vol 3: Formulations Of The Person And The Social Context*. New York: McGraw-Hill.
- Ransom Rogers, C. (1951). *Client-Cantered Therapy*. Baston, ABD: Houghton Mifflin Company.
- Rosenberg, M. (1965). *Society And The Adolescent Self-Image*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Salmivalli, C. (2010). *Bullying And The Peer Group: A Review Aggression And Violent Behavior*. New York: Elsevier Ltd.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying And The Peer Group: A Review. *Aggression And Violent Behavior*, 112-120.
- Sigmund, F. (1923). *The Ego And The Id (Ego ve İd) Freud* . Almanya: Hogarth Press, London.
- Sümer, N. (2007). *Aile Yapısı Ve İşlevlerinin Çocukların Gelişimi Üzerindeki Etkileri* . Ankara: Türk Psikoloji Yazıları.
- T. Eryılmaz, D. (2013). İki Boyutlu Benlik Saygısı Ve Öznel İyi Oluş Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11-107.
- Twenge, J., & Compbell, W. (2002). Self-esteem And Socioeconomic Status: A Meta-Analytic Review. *Personality And Social Psychology Review*, 59-71.
- Wentzel, K. (1998). *Social Relationships And Motivation In Midlle School*. ABD: American Psychological Association.
- Yıldız, M., & Çapar, B. (2010). Orta Öğretim Öğrencilerinde Benlik Saygısı İle Dindarlık Arasındaki İlişki. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 103-131.