

NEVŞEHİR
HACI BEKTAŞ VELİ
ÜNİVERSİTESİ

CAPPADOCIA JOURNAL OF EDUCATION (CAPED)

EĞİTİM FAKÜLTESİ

KAPED
KAPADOKYA
EĞİTİM
DERGİSİ

e-ISSN: 2717-9346

Amaç & Kapsam

Kapadokya Eğitim Dergisi (KAPED), eğitim alanında araştırma ve bilgiyi iletmeye adanmış hakemli bir akademik dergidir. Misyonumuz, eğitimin her seviyesinden araştırmacılar, eğitimciler ve uygulayıcılar için yenilikçi fikirlerini, ampirik çalışmalarını ve teorik bakış açılarını paylaşabilecekleri bir platform sağlamaktır.

Kapadokya Eğitim Dergisi (KAPED), aşağıdakilerle sınırlı olmamak üzere, eğitimin çeşitli yönlerini araştıran çalışmaları memnuniyetle karşılamaktadır:

- Eğitim Araştırmaları
- Öğretme ve Öğrenme
- Müfredat Geliştirme
- Eğitim Teknolojisi
- Öğretmen Mesleki Gelişimi
- Eğitim Politikaları ve Liderlik
- Kapsayıcı ve Özel Eğitim
- Ölçme ve Değerlendirme
- Yabancı Dil Eğitimi
- Matematik Eğitimi
- Fen Bilimleri Eğitimi
- Okul Öncesi Eğitim
- İlköğretim Eğitimi
- Beden Eğitimi
- Müzik Eğitimi

Kapadokya Eğitim Dergisi (KAPED), erken çocukluktan yetişkin eğitime ve yaşam boyu öğrenmeye kadar her eğitim seviyesinden araştırmayı memnuniyetle karşılamayı taahhüt etmektedir. Ayrıca çeşitli araştırma metodolojilerini ve teorik çerçeveleri kullanan araştırmacıları dergimize davet ediyoruz.

İletişim

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Eğitim Fakültesi,
Nevşehir, TÜRKİYE
Tel: +90 384 228 10 00
Faks: +90 384 228 10 40
e-posta: kaped@nevsehir.edu.tr

Aim & Scope

Cappadocia Journal of Education (KAPED) is a peer-reviewed scholarly journal dedicated to advancing research and knowledge in the field of education. Our mission is to provide a platform for researchers, educators, and practitioners from all levels of education to share their innovative ideas, empirical studies, and theoretical perspectives.

Kapadokya Eğitim Dergisi (KAPED) welcomes contributions that explore various aspects of education, including but not limited to:

- Educational Research
- Teaching and Learning
- Curriculum Development
- Educational Technology
- Teacher Professional Development
- Educational Policy and Leadership
- Inclusive and Special Education
- Assessment and Evaluation
- Foreign Language Education
- Mathematics Education
- Science Education
- Preschool Education
- Primary Education
- Physical Education
- Music Education

Cappadocia Journal of Education (KAPED) is committed to welcoming research from every educational level, from early childhood to adult education and lifelong learning. We invite manuscripts that employ a variety of research methodologies and theoretical frameworks. Our goal is to foster a global dialogue on educational issues and facilitate the dissemination of knowledge to improve educational practices worldwide.

Correspondence

Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Faculty of Education,
Nevşehir, TÜRKİYE
Tel: +90 384 228 10 00
Fax: +90 384 228 10 40
e-mail: kaped@nevsehir.edu.tr

SAHİBİ

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
adına
Prof. Dr. Semih AKTEKİN
Rektör

OWNER

On behalf of
Nevşehir Hacı Bektaş Veli University
Prof. Dr. Semih AKTEKİN
Rector

BAŞ EDITÖR

Prof. Dr. Mustafa TAHİROĞLU
Eğitim Fakültesi Dekanı

EDITOR-IN-CHIEF

Prof. Dr. Mustafa TAHİROĞLU
Dean of Education Faculty

EDİTÖR KURULU EDITORIAL BOARD

Editörler

Doç. Dr. Davut Sarıtaş
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Barış ERIÇOK
Ordu University

Editors

Assoc. Prof. Dr. Davut Sarıtaş
Nevşehir Hacı Bektaş Veli University
Assist. Prof. Dr. Barış ERIÇOK
Ordu University

Alan Editörleri

Dr. Öğretim Üyesi Eray KARA
Giresun University
Dr. Öğretim Üyesi Melike GÜNBEY
Giresun University

Section Editors

Assist. Prof. Dr. Eray KARA
Giresun University
Assist. Prof. Dr. Melike GÜNBEY
Giresun University

Mizanpaj Editörü

Dr. Duran MAVİ
Milli Eğitim Bakanlığı

Layout Editor

Duran MAVİ, PhD.
Ministry of National Education

Dil Editörleri

Dr. Sakine SİNCER
Hacettepe Üniversitesi
Dr. Coşkun DOĞAN
Trakya Üniversitesi

Language Editors

Sakine SİNCER, PhD.
Hacettepe University
Coşkun DOĞAN, PhD.
Trakya University

Kapadokya Eğitim Dergisi (KAPED), eğitim alanında yapılmış teorik ve uygulamalı özgün araştırma makalelerinin, inceleme ve derlemelerin yayınlandığı hakemli, bilimsel bir dergidir.

Cappadocia Journal of Education is a peer-reviewed, scientific journal that publishes theoretical and applied original research articles, reviews and compilations in the field of education.



İÇİNDEKİLER / CONTENTS		
Sıra/ No	Sayfalar/ Pages	Başlık/Title
1	1-20 Araştırma Research	ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN YAPAY ZEKÂ KONUSUNDAKİ GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ EVALUATION OF UNIVERSITY STUDENTS' OPINIONS ON ARTIFICIAL INTELLIGENCE Semra BENZER, Recep BENZER, Maide Mihriban AKKAYA
2	21-37 Araştırma Research	YABANCI UYRUKLU ÖĞRENCİLER İLE İLGİLİ YAŞANILAN SORUNLARIN OKUL YÖNETİCİLERİNİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ INVESTIGATING THE PROBLEMS WITH FOREIGN STUDENTS ACCORDING TO THE OPINIONS OF SCHOOL ADMINISTRATORS Mustafa SELBES, Behiye DAĞDEVİREN ERTAŞ
3	38-61 Araştırma Research	EĞİTİMCİ VELİLERİN PERSPEKTİFİNDEN COVID-19 PANDEMİ SÜRECİNDEKİ UZAKTAN EĞİTİM DISTANCE EDUCATION DURING THE COVID-19 PANDEMIC FROM THE PERSPECTIVE OF EDUCATOR PARENTS Levent ERTUNA, Meryem Çağla ÇITLAK
4	62-81 Araştırma Research	SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ İKLİM DEĞİŞİKLİĞİNE YÖNELİK METİN OLUŞTURABİLME YETKİNLİKLERİ COMPETENCIES OF SOCIAL STUDIES TEACHER CANDIDATES IN CREATING TEXTS ON CLIMATE CHANGE Mehmet FİDAN, Tahsin YILDIRIM
5	82-96 Araştırma Research	OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİN OKUMA MOTİVASYONLARI İLE 3-6 YAŞ ÇOCUK KİTABI SEÇİM KRİTERLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN PRESCHOOL TEACHERS' READING MOTIVATIONS AND 3-6 YEAR OLD CHILDREN'S BOOK SELECTION CRITERIA Hatice Kübra SABANCILAR, Erhan ALABAY
6	97-114 Araştırma Research	CHALLENGES FACED BY SCIENCE TEACHERS IN ASSESSING SKILLS IN STEM EDUCATION FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENLERİNİN STEM EĞİTİMİNDE BECERİ ÖLÇMEDE YAŞADIKLARI PROBLEMLER Serdar VARİNLİOĞLU, Oktay BEKTAŞ
7	115-134 Araştırma Research	ZAMAN, KRONOLOJİ, DEĞİŞİM VE SÜREKLİLİK BECERİLERİ BAĞLAMINDA SOSYAL BİLGİLER DERS KİTAPLARINDA OĞUZLARIN TEMSİLİ THE REPRESENTATION OF THE OGHUZ IN SOCIAL STUDIES TEXTBOOKS IN THE CONTEXT OF TIME, CHRONOLOGY, CHANGE, AND CONTINUITY SKILLS Gökhan ABANOZ
8	135-162 Araştırma Research	ORTAOKULLARDA VE GENEL LİSELERDE ÖĞRENCİ NÖBET UYGULAMASININ ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ EVALUATION OF THE STUDENT DUTY PRACTICE IN MIDDLE AND GENERAL HIGH SCHOOLS FROM STUDENTS' PERSPECTIVES Nazik ŞENOL, Said TAŞ, Cüneyt BELENKUYU

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi / Nevşehir Hacı Bektaş Veli University
Kapadokya Eğitim Dergisi (KAPED) / Cappadocia Journal of Education
Cilt: 6 Sayı: 1 Hakem Listesi / Volume: 6 Issue: 1 Reviewer List

Sıra/No	Unvan/ <i>Title</i>	Adı Soyadı/ <i>Name Surname</i>	Kurum/ <i>Institution</i>
1	Prof. Dr. <i>Prof. Dr.</i>	Bahadır Kılcan	Gazi Üniversitesi <i>Gazi University</i>
2	Prof. Dr. <i>Prof. Dr.</i>	Habip Özkan	Gaziantep Üniversitesi <i>Gaziantep University</i>
3	Prof. Dr. <i>Prof. Dr.</i>	Mehmet Sağlam	İnönü Üniversitesi <i>İnönü University</i>
4	Prof. Dr. <i>Prof. Dr.</i>	Mehmet Tunçel	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi <i>Niğde Ömer Halisdemir University</i>
5	Prof. Dr. <i>Prof. Dr.</i>	Recep Dünder	İnönü Üniversitesi <i>İnönü University</i>
6	Prof. Dr. <i>Prof. Dr.</i>	Vuslat Oğuz Atıcı	Mersin Üniversitesi <i>Mersin University</i>
7	Doç. Dr. <i>Assoc. Prof. Dr.</i>	Binnur Yıldırım Hacıbrahimoglu	Giresun Üniversitesi <i>Giresun University</i>
8	Doç. Dr. <i>Assoc. Prof. Dr.</i>	Ebru Turan Güntepe	Giresun Üniversitesi <i>Giresun University</i>
9	Doç. Dr. <i>Assoc. Prof. Dr.</i>	Gökhan Kayır	Manisa Celâl Bayar Üniversitesi <i>Manisa Celâl Bayar University</i>
10	Doç. Dr. <i>Assoc. Prof. Dr.</i>	Gürkan Morali	Erciyes Üniversitesi <i>Erciyes University</i>
11	Doç. Dr. <i>Assoc. Prof. Dr.</i>	Hilal Kazu	Fırat Üniversitesi <i>Fırat University</i>
12	Doç. Dr. <i>Assoc. Prof. Dr.</i>	Murat Polat	Anadolu Üniversitesi <i>Anadolu University</i>
13	Doç. Dr. <i>Assoc. Prof. Dr.</i>	Onur Batmaz	Yozgat Bozok Üniversitesi <i>Yozgat Bozok University</i>
14	Doç. Dr. <i>Assoc. Prof. Dr.</i>	Seda Ata Erdoğan	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi <i>Muğla Sıtkı Koçman University</i>
15	Dr. Öğr. Üyesi <i>Assist. Prof. Dr.</i>	Ayça Kaya	Haliç Üniversitesi <i>Haliç University</i>
16	Dr. Öğr. Üyesi <i>Assist. Prof. Dr.</i>	Ayşe Zeynep Şen	Balıkesir Üniversitesi <i>Balıkesir University</i>
17	Dr. Öğr. Üyesi <i>Assist. Prof. Dr.</i>	Faik Ömür	Ondokuz Mayıs Üniversitesi <i>Ondokuz Mayıs University</i>
18	Dr. Öğr. Üyesi <i>Assist. Prof. Dr.</i>	Hande Özkeskin	İstanbul Medeniyet Üniversitesi <i>İstanbul Medeniyet University</i>
19	Dr. Öğr. Üyesi <i>Assist. Prof. Dr.</i>	Mustafa Erol Yıldız	Yıldız Teknik Üniversitesi <i>Yıldız Teknik University</i>
20	Dr. Öğr. Üyesi <i>Assist. Prof. Dr.</i>	Ömür Bilsay Kul	Sinop Üniversitesi <i>Sinop University</i>
21	Dr. Öğr. Üyesi <i>Assist. Prof. Dr.</i>	Nilüfer Uyar	Anadolu Üniversitesi <i>Anadolu University</i>

22	Dr. <i>Ph.D</i>	Kübra Yönel	Manisa Celal Bayar Üniversitesi <i>Manisa Celal Bayar Üniversitesi</i>
23	Dr. <i>Ph.D</i>	Ahmet Akkaya	Milli Eğitim Bakanlığı <i>Ministry of National Education</i>
24	Dr. <i>Ph.D</i>	Melih Burak Özdemir	Milli Eğitim Bakanlığı <i>Ministry of National Education</i>

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN YAPAY ZEKÂ KONUSUNDAKİ GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

EVALUATION OF UNIVERSITY STUDENTS' OPINIONS ON ARTIFICIAL INTELLIGENCE

Semra BENZER
Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim
Fakültesi
sbenzer@gazi.edu.tr
ORCID: 0000-0002-8548-8994

Recep BENZER
Ankara Medipol Üniversitesi, İktisadi
İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi
recep.benzer@ankaramedipol.edu.tr
ORCID: 0000-0002-5339-0554

Maide Mihriban AKKAYA
Millî Eğitim Bakanlığı
maideakkaya@gmail.com
ORCID: 0000-0003-2739-1198

ÖZ

Geliş/Received:

11.03.2024

Kabul/Accepted:

06.05.2025

Yayın/Published:

30.06.2025

Anahtar Kelimeler

Yapay zekâ
Üniversite öğrenci
Görüş

Keywords

Artificial intelligence
University student
Opinion

Bu araştırmanın amacı, Orta Anadolu'da bir devlet üniversitesinde lisans eğitimi gören 58 katılımcının yapay zekâ konusundaki bilgi ve görüşlerini belirlemektir. Veriler, 2023-2024 Bahar Dönemi'nde bir görüş anketi ile toplanmıştır. Çalışmada, nitel araştırmanın bir türü olan durum çalışması modelinden faydalanılmıştır. Katılımcıların yapay zekâyı genellikle “Makinelerin Zekâ” olarak tanımlamaları, bu teknolojinin öğrenciler arasında makinelerin kendi zekâlarını kullanabilme yeteneği olarak algılandığını göstermektedir. Katılımcıların cevapları arasında Yapay zekâ tanımları arasında “Bilgisayar kontrollü robotlar” ve “İnsanı taklit eden sistemler” gibi açıklamalar da dikkat çekmektedir. Çalışma alanlarına yönelik verilere göre, katılımcıların çoğunluğu yapay zekânın “Siber Güvenlik” alanında kullanımını önemsemektedir. “Eğitim” ve “Sağlık Hizmetleri” gibi alanlar da öne çıkan ilgi odağı olarak belirtilmiştir. Katılımcıların yapay zekâ ile ilgili bilgilerini edindikleri kaynaklar arasında “Sosyal Medya”nın önemli bir rol oynadığı gözlemlenmiştir. Araştırmanın sonuçları, öğrencilerin geleneksel meslekler arasında yapay zekânın etkisiyle talebin azaldığını düşündüklerini, ancak teknolojiye dayalı mesleklerin popülerlik kazandığını ve talebin arttığını ortaya koymaktadır. Orta Anadolu'daki devlet üniversitesi öğrencilerinin yapay zekâ konusundaki genel görüşleri çeşitlilik göstermektedir, bu da öğrencilerin bu konudaki farkındalığını ve potansiyelini anlamak açısından önemli bir katkı sağlamaktadır.

ABSTRACT

This study aims to ascertain the knowledge and opinions of 58 undergraduate students at a state university in Central Anatolia regarding artificial intelligence. Data were collected through a perception survey in the Spring Semester of the 2023-2024 academic year. The study utilizes the case study model, a type of qualitative research. Participants commonly define artificial intelligence as “Machine Intelligence”, indicating the perceived ability of machines among students to use their intelligence. Noteworthy responses among participants include descriptions such as “Computer-controlled robots” and “Systems imitating humans” within the definitions of artificial intelligence. Based on field-specific data, the majority of participants emphasize the significance of artificial intelligence in “Cybersecurity”, with notable interest in fields like “Education” and “Health Services”. Observations reveal that “Social Media” plays a crucial role as a source of information for participants in acquiring knowledge about artificial intelligence. Research findings suggest that students believe the demand for traditional professions has decreased due to the influence of artificial intelligence. However, technology-based professions have gained popularity, leading to an increased demand. The diverse perspectives of students at a state university in Central Anatolia on artificial intelligence contribute significantly to understanding their awareness and potential in this field.

DOI: <https://doi.org/10.69643/kaped.1450794>

Atıf/Cite as: Benzer, S., Benzer, R., & Akkaya, M.M. (2025). Üniversite öğrencilerinin yapay zekâ konusundaki görüşleri. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 6(1), 1-20.

Giriş

Eğitim sistemleri, tarihsel olarak çeşitli aşamalardan geçerek sürekli evrim göstermiştir. Eğitim 1.0, geleneksel öğretim modelleri üzerine kurulmuş olup öğretmen merkezli bir yaklaşıma dayanıyordu. Bu dönemde eğitim, büyük ölçüde sınıf içi ders anlatımına ve öğretmenlerin bilgi aktarımına odaklanmaktaydı. Eğitim 2.0 ile birlikte, daha etkileşimli ve öğrenci merkezli yöntemler önem kazanmaya başladı. Bu dönemde, öğrencilerin katılımı ve aktif öğrenme süreçleri teşvik edildi. Eğitim 3.0 ise, dijital teknolojilerin eğitime entegrasyonu ile karakterize edilir. Bu aşamada, çevrimiçi kaynaklar ve dijital araçlar, öğrenme süreçlerini desteklemek için kullanıldı. Eğitim 4.0, dijital dönüşümün daha da ileriye taşındığı bir dönemi temsil eder (Öztemel, 2018). Bu aşamada, yapay zekâ (YZ), büyük veri ve nesnelerin interneti gibi teknolojiler eğitimde daha yaygın hale geldi. Eğitim 4.0'ın temel unsurlarından biri, öğrenci performansını izleme ve öğrenme süreçlerini optimize etme amacıyla YZ tabanlı sistemlerin kullanılmasıdır (Chehri vd., 2023; Jauhainen & Guerra, 2023). Akıllı sınıflar ve sanal gerçeklik gibi teknolojiler, öğrencilerin ders içi etkileşimlerini artırırken, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur (Sharma, 2023). Son olarak, Eğitim 5.0, Eğitim 4.0'ın üzerine inşa edilerek, öğrenme süreçlerini daha da bireyselleştirmeyi ve etkileşimli hale getirmeyi amaçlar (Alharbi, 2023; Chibwe & Muromo, 2024). Eğitim 5.0'ın temel farkı, dijital teknolojilerin entegrasyonunun yanı sıra, öğrenci merkezli ve kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimlerine odaklanmasıdır (Marougkas vd., 2023). Bu yeni yaklaşım, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına ve öğrenme hızlarına uygun öğrenme materyalleri sağlama, soruları yanıtlama ve öğrenme ilerlemesini takip etme gibi YZ destekli modelleri içerir (Adeshola & Adepoju, 2023; Chang vd., 2023).

Eğitim 5.0 konsepti, sadece öğretmen-öğrenci etkileşimi üzerinden değil, aynı zamanda YZ destekli modeller gibi teknolojik yenilikleri de içermektedir (Chehri vd., 2023; Jauhainen & Guerra, 2023). Bu tür YZ destekli araçlar, öğrencilere özelleştirilmiş öğrenme materyalleri sağlama, soruları yanıtlama ve hatta öğrencilerin öğrenme ilerlemesini takip etme gibi görevlerde kullanılabilir (Chang vd., 2023). Bu sayede öğrenciler, kendi öğrenme hızlarına ve ihtiyaçlarına uygun olarak bilgiye erişebilir, öğrenme süreçlerini daha etkili bir şekilde yönetebilirler. Dolayısıyla, Eğitim 5.0 konsepti, hem öğretmenlerin hem de YZ destekli modellerin bir araya gelerek öğrencilere daha zengin ve özelleştirilmiş bir öğrenme deneyimi sunmalarını amaçlamaktadır. Bu kapsamda, YZ'nin eğitim sektöründeki rolü ve bu teknolojilerin sunduğu olanaklar, öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini kazanmalarını desteklemekte ve geleceğe daha iyi hazırlanmalarına yardımcı olmaktadır.

Osetsky vd. (2020) YZ teknolojisinin eğitim sektöründe kullanımı ve bu kullanımın eğitim sistemi üzerindeki etkileri hakkında bir analiz yapmış ve YZ'nin teknoloji geliştiren ülkelerde daha çok kullanıldığını belirtmiştir. Çalışmada, YZ'nin eğitimdeki kullanımının hem olumlu hem de olumsuz yanları ortaya konulmuştur. Olumlu yönler arasında öğrenci ilerlemesini izleme, uzaktan öğrenme sürecini kolaylaştırma ve öğretmenlere öğrenci performansı hakkında veri sağlama gibi faktörler bulunurken, olumsuz yönler arasında maliyet, veri güvenliği endişeleri, öğrenci-makine etkileşiminde yaşanan zorluklar ve öğretmenlerin rolünün azalması gibi konular öne çıktığı tespit edilmiştir.

Çetin ve Aktaş (2021), YZ'nin eğitim alanındaki potansiyel rolünü incelemek amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmada, iki senaryo üzerinden YZ'nin öğretmenlik ve okul müdürlüğü gibi rolleri üstlenmesi durumunda ortaya çıkan avantajları ve endişeleri ele almışlardır. Araştırma sonucunda, YZ'nin eğitimdeki rolünün henüz öğretmen veya okul müdürü gibi geleneksel rolleri tamamen devralmasının mümkün olmadığı, ancak asistan olarak destekleyici bir rol üstlenebileceği sonucuna varılmıştır. Çalışmadaki katılımcılar, YZ'nin eğitim süreçlerine entegre edilmesi ve kontrollü bir şekilde kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir.

YZ ile ilgili üniversite öğrencilerinin görüşlerine ilişkin literatür incelendiğinde; Bayram ve Çelik (2023) YZ konusunda fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşlerini, Özer vd. (2023) okullarda YZ kullanımına ilişkin öğretmen görüşlerini, Ağgöl vd. (2023) öğretmen adaylarının metaverse ve web 3.0 kavramı hakkındaki görüşlerini, Dülger ve Gümüşeli (2023) okul müdürleri ve öğretmenlerin eğitimde YZ kullanılmasına ilişkin görüşlerini, Sütçü ve Sütçü (2023) İngilizce öğretmenlerinin YZ'ye yönelik tutumlarını ve görüşlerini, Yazıcı ve Erkoç (2023) fen bilimleri grubu öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde YZ kullanma durumlarını, Benzer ve Kahveci (2023) öğretmenlerin YZ'ye yönelik kaygılarını, Kuleto vd. (2022) Sırbistan'daki K-12 okulları öğretmenlerinin YZ potansiyeline yönelik tutumlarını, Benzer ve Benzer (2023a) üniversite öğrencilerinin YZ'ye yönelik tutumlarını, Benzer ve Benzer (2023b), YZ ve etik konusunu, Benzer ve Benzer (2023c) üniversite öğrencilerinin YZ'ye yönelik kaygılarını, Benzer ve Benzer (2022) bilişim alanı lisansüstü öğrencilerinin YZ konusundaki görüşlerini, Çam vd. (2021) öğretmen adaylarının YZ teknolojilerine yönelik farkındalıklarını, Yılmaz vd. (2021) YZ ve sağlıkta YZ'nin kullanımına yönelik sağlık bilimleri fakültesi öğrencilerinin görüşlerini,

Öcal vd. (2020) tıp fakültesi öğrencilerinin tıpta YZ ile ilgili düşüncelerini, Haseski (2019) öğretmen adaylarının YZ hakkında görüşlerini araştırmışlardır.

Bu çalışmanın amacı, lisans öğrencilerinin YZ konusundaki görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın ana problem sorusu, “Üniversite öğrencilerinin yapay zekâ hakkındaki görüşleri nelerdir?” şeklindedir. Bu soruya yanıt ararken, katılımcılara YZ ile ilgili çeşitli konularda sorular yöneltilmiş ve elde edilen cevaplar detaylı bir şekilde incelenmiştir. Bulgular kısmında bu cevaplara dair analizler sunulmaktadır.

Bu çalışma, üniversite öğrencilerinin YZ konusundaki görüşlerini kapsamlı bir şekilde değerlendirerek literatüre katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. YZ, eğitim ve diğer birçok alanda giderek daha önemli bir rol oynamaktadır; bu nedenle öğrencilerin bu konuda nasıl düşündüklerini anlamak, eğitim politikaları ve teknolojik entegrasyon stratejileri açısından kritik bir öneme sahiptir.

Diğer çalışmalardan farkı, bu araştırmanın özellikle üniversite öğrencilerinin YZ hakkındaki görüşlerini belirlemek üzere odaklanmasıdır. Mevcut literatürde, genellikle genel bir bakış açısıyla YZ’nin eğitimdeki rolü ele alınmışken, bu çalışma öğrenci perspektifinden derinlemesine bir analiz sunarak bu konuda önemli bir boşluğu doldurmayı hedeflemektedir. Ayrıca, önceki araştırmalarda genellikle YZ’nin potansiyel kullanım alanları ve avantajları üzerinde durulmuşken, bu çalışma öğrencilerin kişisel görüş ve endişelerini ortaya koyarak daha geniş bir anlayış geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Bu bağlamda, çalışma sadece YZ’nin mevcut durumunu değil, aynı zamanda gelecekteki etkilerini ve öğrencilerin bu konudaki algılarını anlamaya yönelik önemli veriler sunmaktadır. Bu nedenle, araştırmanın elde ettiği sonuçlar, hem akademik literatüre katkıda bulunacak hem de eğitim ve teknoloji politikalarının şekillendirilmesine yönelik değerli bilgiler sağlayacaktır.

Yöntem

Çalışmada, nitel araştırmanın bir türü olan durum çalışması modelinden faydalanılmıştır. Durum çalışmaları, bilimsel sorulara yanıt aramada özgün bir yöntem olarak kabul edilmektedir. McMillan’a (2000) göre, bu yaklaşım bir veya birden fazla olayın, çevrenin, programın, sosyal grubun ya da birbirine bağlı diğer sistemlerin ayrıntılı bir şekilde incelenmesini içerir. Araştırma sürecinde, incelenen olgu mekân ve zamana bağlı olarak belirli bir bağlama özgün biçimde tanımlanır. Büyüköztürk vd. (2018) ifadeleriyle, durum çalışmaları aynı zamanda “örnek olay çalışması” olarak da adlandırılmaktadır.

Araştırmada, lisans eğitimi alan öğrencilerin seçiminde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu yöntem, her bir bireyin eşit şanslara sahip olduğunu vurgular, yani bireyler belirli bir kritere göre seçilmemiştir (Büyüköztürk vd., 2018). Bu örnekleme stratejisinden esinlenerek, çalışma, 2023-2024 Bahar döneminde bir devlet üniversitesinde lisans öğrenimi gören toplam 58 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan her bir katılımcıya K1’den K58’e kadar numaralar verilmiştir. Çalışma grubunun %77,59’u kadın (45 kişi), %22,41’i erkek (13 kişi) bireylerden oluşmaktadır.

Veriler, araştırmacılar tarafından yapılan literatür taraması sonucunda elde edilen bilgilerle oluşturulan bir temel üzerine inşa edilen “görüş anketi” ile toplanmıştır. Anket, alan uzmanları ve dil uzmanları tarafından titizlikle gözden geçirilmiştir. Görüş anketi, YZ ile ilgili 14 maddeyi kapsayan açık uçlu sorular içermektedir. Bu sorular, katılımcılara sunulmuş ve onların bu konudaki değerlendirmeleri toplanmıştır.

Araştırmada, görüş anketinden elde edilen veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Benzer yanıtlar içeren katılımcılar aynı başlık altında gruplandırılmış ve bu gruplamalar yorumlanarak bir sonuca ulaşılmıştır. Ayrıca, belirli maddeler için “kategori ve kod” başlıkları oluşturularak ayrı bir analiz gerçekleştirilmiştir. Kategori, temalardan oluşmakta olup, temalar ise birbirleri ile ilişkili olan kodlardan türetilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2008).

Katılımcıların açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar, araştırmada yer alan araştırmacılar tarafından bağımsız olarak kodlanmış ve düzenlenmiştir. Kodlanan veriler, benzerlik ve farklılıkları dikkate alarak incelenmiş ve gruplandırılmıştır. İlgili kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuş ve bu temalar tablolar halinde sunulmuştur. Araştırmanın güvenilirliğini artırmak için kodlama sürecinde birden fazla araştırmacının görüş birliği sağlanması hedeflenmiş, elde edilen temaların tutarlılığını değerlendirmek amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Geçerlik kapsamında, elde edilen bulgular katılımcılardan geri bildirim alınarak teyit edilmiştir. Ayrıca, çalışmada kullanılan metodolojiye uygun olarak, katılımcıların özellikleri tanımlanmış, sınırlılıklar ifade edilmiş, veri toplama süreci ve analizler detaylı bir şekilde açıklanmış, böylece dış güvenilirlik sağlanmaya çalışılmıştır.

Araştırma için, Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu tarafından 12 Aralık 2023 tarihinde verilen E-77082166-604.01.02-825369 sayılı yazıya dayanarak 2023-1491 Araştırma Kod Numarası ile etik izin alınmıştır.

Bulgular

Araştırmacıların YZ ilgili görüşleri belirlemek amacıyla katılımcılara yönelttikleri açık uçlu sorulara yönelik veriler ve yorumları bu kısımda yer almaktadır.

Katılımcıların cinsiyet, yaş ve fakülte bilgilerini içeren demografik bilgileri verilmiştir (Tablo 1). Katılımcıların büyük çoğunluğu kadın (45) olup, erkek katılımcı sayısı 13'tür. Yaş aralığına göre, 18-23 yaş grubunda 49 kişi yer alırken, diğer yaş gruplarında katılımcı sayısı daha düşüktür. Fakülte bazında ise, Eğitim Fakültesi en yüksek katılımcı sayısına sahip (33), ardından Diş Hekimliği (10) ve Mühendislik Fakültesi (5) gelmektedir (Tablo 1). Katılımcıların YZ tanımına ve çalışma alanlarına vermiş oldukları cevaplar “Yapay Zekâ Tanımı ve Yapay Zekâ Çalışma Alanları” temaları olarak verilmiştir (Tablo 2).

Tablo 1. Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

		Erkek	Kadın	Toplam
Cinsiyet	Erkek/Kadın	13	45	58
Yaş aralığı	18-23	12	37	49
	24-29	3	3	6
	30-35	-	-	-
	36-41	1	1	2
	42-47	1	-	1
Fakülte	Diş Hekimliği	1	9	10
	Eğitim Fakültesi	6	27	33
	Fen- Edebiyat Fakültesi	2	3	5
	Mühendislik Fakültesi	5	-	5
	Sağlık Bilimleri Fakültesi	-	5	5

Tablo 2. YZ Tanımı ve Çalışma Alanları

Tema	Kodlar	Kişi Sayısı	%f
YZ Tanımı	Bilgisayar kontrollü robot	16	28
	Doğal olmayan zekâ ürünü	3	5
	İnsanı taklit eden sistem	13	22
	Makinelerin zekâsı	17	29
	Teknoloji aklı	4	7
	Üst bilişsel becerilerin kullanılması	5	9
YZ Çalışma Alanları	Dil çevirileri	3	5,1
	Eğitim	8	14
	Endüstri	2	3,4
	e-Ticaret	3	5,1
	Gıda sektörü	2	3,4
	Görüntü işleme	3	5,1
	Müşteri hizmetleri	1	1,7
	Navigasyon	7	12
	Sağlık hizmetleri	8	14
	Savunma	2	3,4
	Sesli asistanlar	4	7
	Siber güvenlik	9	15,5
	Sosyal hizmetler	3	5,1
	Turizm	3	5,1
	Toplam	58	100

Katılımcılar YZ'yi en çok “Makinelerin zekâsı” (f=17, %29) kodu ile; en az ise “Doğal olmayan zekâ ürünü” (f=3, %5) kodu ile tanımlamışlardır. YZ Çalışma Alanları temasında katılımcılar “Siber Güvenlik” (f=9, %15,5) kodunu en fazla belirtirken en az “Müşteri Hizmetleri” (f=1, %1,7) kodunu belirtmişlerdir.

Tablo 2'ye ait katılımcı alıntıları:

“Yapay zekâ, görevleri yerine getirmek için insan zekâsını taklit eden ve topladığı bilgilerle kendisini geliştirebilen sistemdir (K1).”
“Bir bilgisayara ya da bilgisayar temelli bir robota normalde insan zekâsına ihtiyaç duyulan işleri yaptırma teknolojisidir (K22).”
“Yapay zekâ makineler tarafından gösterilen zekâdır. Çok fazla çalışma alanı vardır ama genellikle bilgisayar öğrenimi ve mübendislik konularında yardımcı olmaktadır. (K26).”
“Makinelerin deneyimden öğrenmesini, yeni girdilere uyum sağlamasını ve insan benzeri görevleri gerçekleştirmesini mümkün kılar (K19).”

Katılımcıların YZ'nin en çok kullanıldığı sektörlerle vermiş oldukları cevaplar “Yapay Zekâya Sahip Sektörler” kategorisinde verilmiştir (Tablo 3). YZ'nin kullanıldığı sektörlerle ait verilerin yer aldığı Tablo 3'te “Sağlık” (f=13, %22,4) sektörü en fazla; “Uzay Teknolojileri” (f=2, %3,4) sektörü ise en az ifade edilen kodlar olmuştur.

Tablo 3. YZ'ye Sahip Sektörler

Kodlar	Kişi Sayısı	%f
Eğitim	7	12
Enerji ve madencilik	6	10
Finans	5	9
Otomotiv	3	5,1
Pazarlama	4	7
Sağlık	13	22,4
Tarım	3	5,1
Ulaşım	9	15,5
Uzay teknolojileri	2	3,4
Yazılım	6	10
Toplam	58	100

Tablo 3'e ait katılımcı alıntıları:

“Sağlık hizmetlerinde yaygın bir biçimde kullanılmaktadır (K38).”
“Ulaştırma sektöründe (Uçaklarda otomatik pilot olarak) daha çok kullanıldığı kanısındayım (K23).”
“Ulaşım sektörü çünkü tesla marka araçlar aktif bir şekilde yapay zekâ tarafından kullanılıyor yol esnasında sürücü yerine karar alan bir sistemden bahsediyoruz çünkü (K53).”
“Yazılım kullanılan elektronik sektörlerde daha çok kullanılmaktadır (K29).”

YZ kavramını katılımcıların öğrendikleri ilk öğrenme ortamları/kişileri ait bilgiler “Yapay Zekâ Öğrenme Ortamları/Kişileri” kategorisinde belirtilmiştir (Tablo 4).

Tablo 4'te katılımcılar YZ kavramının ilk öğrendikleri ortam/kişi de “Sosyal medya” f=16, %27,6) kodunu en fazla belirtirken “Kongre” (f=1, %3) kodunu en az belirtmişlerdir.

Tablo 4'e ait katılımcı alıntıları:

“Yapay zekâ kavramını daha önce duyduğum duyduğum kaynak ise oyun videoları (K35).”

Tablo 4. YZ Öğrenme Ortamları/Kişileri

Kodlar	Kişi Sayısı	%f
Öğretmen	10	17,2
Eğitimciler	4	6,9
Girişimciler	2	3
Sosyal medya	16	27,6
Haber	7	12
Televizyon	3	5,1
Dergi	2	3,4
Kitap	3	5,1
Kongre	1	3
Oyun	4	6,9
Film	2	3
Çevre	4	6,9
Toplam	58	100

“Evet duydum. İlk olarak bilim kurgu filmlerinde kulak aşinalığım oluştu bu kavrama (K21).”

“Evet daha önce duydum ama detaylı bir şekilde duyup incelediğim yer bir kongreydi. Ankara üniversitesi dış bekimliği fakültesi öğrenci birliğinin yapmış olduğu “DTx hayata dair...” kongresinde Prof.Dr. Kaan ORHAN ve Doç.Dr. İbrahim Şevki BAYRAKTAR'dan daha detaylı ve amacına yönelik bir şekilde duyup öğrenmiştim (K11).”

“Evet duydum. Lise öğreniminde kullandığımız akıllı tahtaların, telefonların ve tabletlerin yapay zekâ içeriğine sahip olduğunu öğretmenlerim tarafından duymuştum (K15).”

YZ'nin kullanıldığı ünlü uygulamalara verilen cevaplar “Ünlü Yapay Zekâ Uygulamaları” kategorisinde verilmiştir (Tablo 5).

Tablo 5. Ünlü YZ Uygulamaları

Kodlar	Kişi Sayısı	%f
Alexa	4	7
Cortana	6	10
Elsa Speak	8	14
DataBot	4	7
Fyle	1	3
Hound	4	7
Google Asistan	10	17
Tesla Autopilot	5	9
Siri	11	18
Socratic	2	3,4
Youper	3	5,1
Toplam	58	100

Katılımcılar ünlü YZ uygulamalarında 13 kod oluşturmuşlardır. Bu kodlardan “Siri” (f=11,%18) uygulaması en fazla; “Fyle” (f=1, %3) uygulaması en az örnek olarak verilmiştir.

Tablo 5’ e ait katılımcı alıntıları:

“Yapay zekâyâ örnek olarak iPhone telefon kullanıcılarının telefonunda bulunan Siri uygulaması, benzer özellikleri barındıran Google Asistan Uygulaması, yeni nesil bir teknoloji olan ve birçok evde bulunan robot süpürgelerde bulunur (K36).”

“Öğrencilerin ödevleri için kullandığı Socratic de ünlü bir yapay zekâ uygulamasıdır (K47).”

“Google Assistant, Elsa Speak uygulaması yapay zekâ uygulamalarına örnektir (K15).”

“Tesla otopilot sayesinde araçların sürücü müdahalesine ihtiyaç duymadan otomatik bir şekilde kullanılabilmesi (K38).”

Katılımcıların YZ ve doğal zekâ karşılaştırılmasına verdikleri cevaplar “Yapay Zekâ ve Doğal Zekâ Arasındaki Farklar” kategorisinde verilmiştir (Tablo 6).

Tablo 6. YZ ve Doğal Zekânın Karşılaştırılması

Tema	Kodlar	Kişi Sayısı	%f
Doğal Zekâ	Problem çözüm hızı daha azdır.	13	22,4
	Hata payı daha yüksektir.	7	12
	Karar vermede çevre etkileyebilir.	9	15,5
	Yüksek enerji sarf edebilir.	3	5,1
	Çevreye uyum sağlayabilir.	5	9
	Yaratıcı düşünme ve akıl yürütme yeteneği vardır.	11	18
	İleriye dönük plan yapabilir.	8	14
	Özgür iradesi vardır.	2	3,4
	Toplam	58	100
YZ	Problem çözüm hızı daha fazladır	13	22,4
	Hata payı düşüktür.	7	12
	Karar vermede çevreden etkilenme olasılığı düşüktür.	9	15,5
	Düşük enerji kullanır.	3	5,1
	Çevreye uyumu zor olabilir.	5	9
	Yaratıcı düşünme ve akıl yürütme yeteneği yoktur.	11	18
	Programlaması dışında plan yapamaz.	8	14
	Programlanmış yapısı vardır.	2	3,4
	Toplam	58	100

“Yapay Zekâ ve Doğal Zekâ Arasındaki Farklar” kategorisinde incelenen Tablo 6’da “Doğal Zekâ” ve “Yapay Zekâ” olarak 2 tema yer almaktadır. Bu temaların içerisinde toplamda 16 kod kullanılmıştır. Farkların belirtildiği Tablo 6’da Doğal Zekâ temasında en fazla “Problem çözüm hızı daha azdır” (f=13, %22,4); YZ temasında ise en fazla “Problem çözüm hızı daha fazladır” (f=13, %22,4) kodları belirtilirken Doğal Zekâ temasında en az “Özgür iradesi vardır” (f=2, %3,4); YZ temasında ise en az “Programlanmış yapısı vardır” (f=2, %3,4) kodları belirtilmiştir.

Tablo 6’ya ait katılımcı alıntıları:

“Doğal zekâ bulunduğu ortama göre bal alabilir daha çabuk uyum gösterebilir. Fakat yapay zekânın ortama uyumu zaman alır. Yani değişim ve gelişmelere çabuk uyum gösteremez (K22).”

“Yapay zekâ insanlar tarafından geliştirilmiştir. Bu yüzden sorunlara ve problem durumlara doğal zekâdan daha hızlı ve pratik cevap vermesi için geliştirilmiştir. Bu yüzden yapay zekâ insan zekâsından daha hızlı ve pratiktir (K20).”

“Öncelikle doğal zekâyı yapay zekâdan ayıran en önemli faktör duygusallıktır. Yapay zekâ mantık ve belirli bir sistematik düzenle ilerlerken, doğal zekâ insan veya hayvan duygusuyla harmanlanmaktadır (K15).”

“İnsan zekâsı ve insan beynini taklit eden yazılımlarla algoritmalara yapay zekâ diyoruz. İnsan zekâsının en büyük özelliği ise öğrenebilme yetisidir. Ya kendi başına öğrenir ya da biri gösterince öğrenir. Yapay zekâ da öğrenen yazılımlardan oluşur ve bu yüzden makine öğrenmesi yapay zekânın temelidir (K48).”

YZ’nin olumlu ve olumsuz yönlerine katılımcıların verdikleri cevaplar incelenmiştir (Tablo7).

YZ’nin Olumlu ve Olumsuz Yönleri olarak kategoriye ayrılan Tablo 7’de “Olumlu Yönleri” ve “Olumsuz Yönleri” olarak 2 yer almaktadır. Olumlu Yönleri temasında “Hayatı kolaylaştırma” (f=22, %37) kodu en fazla tercih edilirken “Uzay araştırmaları” (f=1,%3) kodu en az tercih edilmiştir. Olumsuz Yönleri temasında ise en fazla “İşsizlik artışı” (f=18, %31) kodu en fazla tercih edilirken en az “Siyasi manipülasyon ve Küresel Krizler” (3 katılımcı, %5,1) kodları tercih edilmiştir.

Tablo 7. YZ'nin Olumlu ve Olumsuz Yönleri

Tema	Kodlar	Kişi Sayısı	%f
Olumlu Yönleri	Hayatı kolaylaştırması	22	37
	Uzay araştırmaları	1	3
	Hatasız üretim	7	12
	İş verimliliği	6	10
	Müşteri deneyimi geliştirme	5	9
	Derslere kolayca erişim	4	7
	Mesleklere yeni fırsatlar	4	7
	Zaman ve enerji tasarrufu	9	15,5
	Toplam	58	100
Olumsuz Yönleri	Kontrolsüzleşme	8	14
	Siyasi manipülasyon	3	5,1
	Sahte ses ve video üretimi	4	7
	İşsizlik artışı	18	31
	Küresel krizler	3	5,1
	Sağlık sorunları	14	24
	Kalitenin azalması	8	14
	Toplam	58	100

Tablo 7'ye ait katılımcı alıntıları:

“Çağın teknolojisi olması ve sanal evrene erişimini düşünürsek kontrol dışına çıkan bir yapay zekânın dünyayı nasıl değiştirebileceğini, nasıl etkileyeceğini tahmin etmenin zor olduğunu düşünmekteyim. Olumlu olarak ise kullandığımız araçların tamamen otomatikleşmesi, evimizin içine sokacağımız ‘akıllı robotlar’ sayesinde hayatımızın günümüzden daha da gelişmiş hale gelmesi sorumluluklarımızı azaltacak veya kolaylaştıracak olması olumlu bir etkisi olarak görmekteyim (K51).”

“Yapay zekâ ileride doğal zekânın ve böylece de insanın yerini alacağından ileride insan gücü yerine makine gücü gelecek bu hem bir avantaj çünkü insanların yorulmadan güç ve çaba sarf etmeden yapay zekâlar ile birçok işini görmesi insanların yükünü hafifletir ancak bir noktada insanlarda işsizlik ve beraberinde geçimsizlik gibi sorunlar çıkacaktır (K36).”

“Hayat kırtarabilir yaşamı kolaylaştırır, kontrolden çıkabilir insanları tembelleştirebilir yetkileri kısıtlı tutulmalıdır küresel krizlere neden olabilir (K27).”

“Yapay zekâ birçok işimizi kolaylaştırmakla birlikte bazı mesleklerin de ölmesine sebep olmakta. Örneğin Tesla ile birlikte şoförlük mesleğinin sonu gelebilir. Ya da askeriyede kullanılan yapay zekâ teknolojileri savunmaya arttırırken insan gücüne ihtiyacı da azaltmakta. Yapay zekâ bir durum üzerinde olumlu etkiler gösterirken aynı zamanda olumsuz etki de göstermekte. Yapay zekânın eğitimde kullanılması da olumlu etkilerinden biri. Örneğin global bir Pandemi sonucunda hepimiz evlere kapandık ve bu süreçte yapay zekâ sayesinde eğitim süreçleri aksamadı (K13).”

Tablo 8. YZ Teknolojisinin Eğitim Öğretime Katkısı

Kodlar	Kişi Sayısı	%f
Bireyselleştirilmiş eğitim	10	17
Olumlu geri dönüt sağlanması	5	9
Eğitim faaliyetlerinin otomatikleştirilmesi	6	10
Eğitimde fırsat eşitliği	12	21
Soyut kavramları somutlaştırma	6	10
Öğrenci-öğretmen- veli iletişiminin artışı	7	12
Eğitim yönetiminin kolaylaşması	5	9
Dil öğrenimi	4	7
Hipotez ve raporlamada çizim yapabilme	3	5,1
Toplam	58	100

YZ teknolojisinin eğitim öğretim faaliyetlerine sağlayacağı katkıya yönelik katılımcıların verdikleri cevaplar verilmiştir (Tablo 8).

Katılımcılara yönlendirilen YZ teknolojisinin eğitim öğretime katkısının incelendiği Tablo 8’de “Yapay Zekâ Teknolojisinin Eğitim Öğretime Katkısı” olarak kategori oluşturulmuştur. Kategoride toplamda 9 kod bulunmaktadır. Bu kodlardan “Eğitimde fırsat eşitliği” (f=12, %21) en fazla; “Hipotez ve raporlamada çizim yapabilmek” (f=3,%5,1) kodu en az tercih edilen kod olmuştur.

Tablo 8’e ait katılımcı alıntıları:

“Olası yeni buluşlarda, oluşturulan hipotez ve raporlamalarda tıpkı insan akıllı gibi plan çizip sonuca varabilir ve yaş kategorilerine göre öğrenci çalışma programlarında öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı eğitmen sayılabilirler (K21).”

“Eğitim ve öğretimin Kişileştirilmiş öğretim imkânı sunmaktadır. işbirlikçi öğrenme için akıllı destek sağlayabilir, zaman kaybının önlenmesini sağlamaktadır (K37).”

“Bilindiği üzere herkesin öğrenme kapasitesi ve hızı aynı değildir. Öğrenme kabiliyetine sahip olan yapay zekâ algoritmaları öğrencilerin seviyesini ve anlama kabiliyetlerini ayırt etmede insanlardan daha olması mümkündür. Bu sayede öğretmenler üzerine düşen iş yükü büyük miktarda azalacak ve öğrenim kalitesi de artacaktır (K45).”

“Yapay zekâ eğitime sınıflarda dersi desteklemek ve anlatmak adına bilgisayarları, projeksiyonları ve akıllı tahtaları katmıştır. Bunlar sayesinde örneğin sosyal bilgiler dersinde işlenen seçme ve seçilme hakkı konusunda bilgisayardan açılan bir video dersi olumlu bir yönde desteklemektedir (K33).”

Katılımcıların uzaktan eğitimde YZ’nin kullanılıp kullanılmayacağına yönelik verdikleri cevaplar verilmiştir (Tablo 9).

Tablo 9. Uzaktan Eğitimde YZ Uygulaması

Kodlar	Kişi sayısı	%f
Fırsat eşitliği sağlar.	7	12
Sanal sınıf ortamı oluşturur.	17	29,3
Eğitimde denetleyici olabilir.	16	27,5
Bilgilere kolay erişim sağlar.	6	10
Kişiye özel ders anlatım sistemi oluşabilir.	7	12
Yüz yüze eğitimi destekleyici olabilir.	5	9
Fırsat eşitliği sağlar.	7	12
Toplam	58	100

YZ’nin uzaktan eğitimde uygulamasına ait verilen cevaplar Tablo 9’da “Uzaktan Eğitimde Yapay Zekâ Uygulaması” kategorisi olarak verilmiştir. Bu kategoride 6 kod bulunmaktadır. Katılımcılar bu kodlardan en fazla “Sanal sınıf ortamı oluşturur” (f=17, %29,3) kodunu; en az “Yüz yüze eğitimi destekler” (f=5,%9) kodunu tercih etmişlerdir.

Tablo 9’a ait katılımcı alıntıları:

“Uzaktan eğitimde yapay zekâ, yapılan etkinliklerin sonucunu değerlendirmede kullanılabilir. Bu suretle hangi etkenlerin başarı üzerinde etkili olduğu ve hangi faktörlerin üzerine odaklanılması gerektiği hakkında eğitimcilere yardımcı olur (K19).”

“Tabi ki kullanılabilir. Hatta günümüzde de kullanılmaktadır. Çeşitli uygulamalar sayesinde öğretmenler sanal sınıflar oluşturabilir, öğrencileriyle bu şekilde iletişime geçebilir, hatta ödevleri bile bu uygulamalardan verebilirler (K47).”

“Uzaktan eğitimde kullanılabilir. Yine bilgilerin ve dokümanların yüklenmesinde ve ders içeriğinin yüklenmesinde kullanılabilir. Online ortamda yapılan sınavların sorularını ve cevaplarını hazırlamada ve bunları kontrol etmede ya da soruların yerlerini değiştirme şeklinde kullanılabilir (K26).”

“Uzaktan eğitim çalışmalarında kişiye özel ödevler ve ders programı hazırlayabilen yapay zekâ sistemleri kullanılabilir (K14).”

Araştırmacıların katılımcılara YZ eğitimlerine/çalışmalarına katılıp katılmadıklarını inceledikleri soruda verilen cevaplar incelenmiştir (Tablo 10).

Tablo 10. YZ Eğitimlerine/Çalışmalarına Katılma Durumları

Kodlar	Kişi sayısı	%f
Evet	7	12
Hayır	51	88
Toplam	58	100

Katılımcıların YZ eğitim/çalışma faaliyetlerine katılmalarının incelendiği Tablo 10’da “Yapay Zekâ Eğitimlerine / Çalışmalarına Katılma Durumları” kategorisi oluşturulmuştur. Bu kategoride “Evet” ve “Hayır” olarak 2 kod bulunmaktadır.

Tablo 10’da katılımcıların büyük bir çoğunluğunun YZ eğitimlerine/çalışmalarına katılmadıkları (51 katılımcı, %88), az bir kısmının YZ eğitimlerine/çalışmalarına katıldıkları (7 katılımcı, %12) tespit edilmiştir.

Tablo 10’a ait katılımcı alıntıları:

“Evet lisedeyken kısa bir sunuma katıldım (K5).”

“Üniversite 2.sınıfının ilk döneminde seçmeli yapay zekâ dersim oldu, lisedeyken seminere katılmışım izleyici olarak (K18).”

“Evet, daha önce “Dış Hekimliğinde Dijital İş Akışında Yenilikler” ve “Yapay Zekâ ve Dış Hekimliği” konularında sunum yapan konuşmacıların olduğu bir kongreye katıldım (K46).”

“Hayır herhangi bir ders almadım (K21).”

Katılımcıların YZ hakkındaki bilgilerini edindikleri kaynaklara verdikleri cevaplar verilmiştir (Tablo 11).

Tablo 11. YZ Bilgi Edinme Kaynakları

Kodlar	Kişi sayısı	%f
İnternet	29	50
Teknolojik aletler	8	14
Belgesel	4	7
Konferanslar	2	3,4
Makaleler	4	7
YouTube	3	5,1
Google Scholar	2	3,4
Gazete	2	3,4
Kitap	4	7
Toplam	58	100

YZ bilgi edinme kaynaklarının araştırıldığı Tablo 11’de “Yapay Zekâ Bilgi Edinme Kaynakları” olarak kategori oluşturulmuştur. Bu kategoride 9 kod bulunmaktadır. “İnternet” (f=29, %50) kodu en fazla ifade edilirken “Konferanslar, Google Scholar ve Gazete” (f=2, %3,4) kodu en az ifade edilmişlerdir.

Tablo 11’e ait katılımcı alıntıları:

“Yapay zekâ konusundaki bilgilerimi genellikle gündemdeki haberlerden ve sanal ortamdan takip ettim (K33).”

“Bir belgesel programında bu konuya ilişkin bir belgesel izledim (K15).”

“Genellikle teknolojik aletlerle öğreniyorum. Bilgilerimi yine yapay zekâyla öğrenip kavırıyorum (K11).”

“Yapay zekâ kavramıyla ilk tanıştığım kaynak Michio Kaku-Olanaksızın Fizik kitabıdır (K38).”

Araştırmacıların katılımcılara yönlendirdiği YZ eğitimi almak isteyip istememelerine yönelik verdikleri cevaplar verilmiştir (Tablo 12).

Tablo 12. YZ Eğitimi Almak İsteme Durumları

Kodlar	Kişi sayısı	%f
Evet	55	94,9
Hayır	3	5,1
Toplam	58	100

YZ Eğitimi Almak İsteme Durumları kategorisine ayrılan Tablo 12’de “Evet” kodu 55 katılımcı ve %94,9 iken “Hayır” kodu 3 katılımcı ve % 5,1 olarak belirlenmiştir. Hayır kodunu tercih eden katılımcıların yaş oranları orta yaş seviyesindedir. Bu sebeple YZ eğitimi almak istememiş olabilirler.

Tablo 12’ye ait katılımcı alıntıları:

“Yapay zekâ ile ilgili ders almak istemezdim (K26).”

“Benim çok merak duyduğum veya ilgili olduğum bir alan olmadığı için eğitim almak istemem (K32).”

“Evet almak isterim. Kendi alanımda gelişimin bir parçası haline gelerek, meslek hayatımda kullanmak isterim (K15).”

“Evet, almak isterim. Geleceğe hazırlık için yapay zekâ eğitimi önemli bu yüzden şundan itibaren insanlar kendini bu konuda eğiterek geleceğe hazırlamalı (K28).”

YZ ile birlikte yok olacak mesleklerin ve popüler olacak mesleklerin yer aldığı katılımcı görüşlerine ait cevaplar verilmiştir (Tablo 13).

YZ’nin Meslek Durumuna Etkisi kategorisine ayrılan Tablo 13’te “Popüler Olmayan Meslekler” ve “Popüler Olan Meslekler” olmak üzere 2 tema bulunmaktadır. “Popüler Olmayan Meslekler” temasında en fazla “Şoförlük” (f=10, %17) mesleği; en az ise “İnşaat Mühendisliği” (f=1, %3) mesleği belirtilmiştir. “Popüler Olan Meslekler” temasında en fazla “Yazılım mühendisliği” (f=14, %24) mesleği ifade edilirken en az “Makine mühendisliği, Veri etiketleme uzmanları, Ruh sağlığı meslek grupları ve Dil işleme mühendisliği” (f=2, %3,4) meslekleri ifade edilmiştir.

Tablo 13’e ait katılımcı alıntıları:

“Taksi ve dolmuş-otobüs şoförlüğü, pilotluk, garsonluk, kasiyerlik gibi meslekleri bitirebileceğini; yazılım kullanan mühendislikleri ise daha popüler hale getirebileceğini düşünüyorum (K32).”

“Yapay zekâ özellikle fabrika, inşaatlar gibi insan gücü gerektiren işlerde insan yapımı işleri yok etmekte. Bununla birlikte internet gibi sosyal ağ işleri, robotik kodlamalar, yazılım gerektiren işleri fazlasıyla popüler hale getirmekte (K3).”

Tablo 13. YZ’nin Meslek Durumuna Etkisi

Tema	Kodlar	Kişi Sayısı	%f
Popüler Olmayan Meslekler	Öğretmenlik	7	12
	Pilotluk	2	3,4
	Kasiyerlik	6	10
	Hosteslik	3	5,1
	Doktorluk	2	3,4
	Muhasebe	9	15,5
	İşçilik	6	10
	Şoförlük	10	17
	Lojistik	2	3,4
	Satış danışmanlığı	4	7
	Sekreterlik	3	5,1
	Tercümanlık	3	5,1

	İnşaat mühendisliği	1	3
	Toplam	58	100
Popüler Olan Meslekler	Bilgisayar sistemleri	10	17
	Makine mühendisliği	2	3,4
	Veri koruma uzmanları	6	10
	Veri etiketleme uzmanları	2	3,4
	Siber güvenlik uzmanlığı	9	15,5
	Oyun geliştiriciliği	3	5,1
	Sanal market işletmeciliği	6	10
	Ruh sağlığı meslek grupları	2	3,4
	Dil işleme mühendisliği	2	3,4
	Yazılım mühendisliği	14	24
	Aşçılık	2	3,4
	Toplam	58	100

“Başlangıçta küçük ölçekte iş alanlarını ve meslekleri etkileyecek gibi görünüyor. Daha sonra uzmanlık gerektirecek işlerde de yapay zekâ yerini alacaktır diye düşünüyorum. Kasiyerlik, kayıt tutan çalışanlar, garsonluk, fabrika işçileri, çağrı merkezi çalışanları gelecekte ise öğretmenlik, doktorluk, şoförlük gibi alanlarda kısıtlamalar olacaktır (K22).”

“Yapay zekânın işçi sınıfını yok edeceğini düşünüyorum. Günümüzde de yazılım mühendisliğine artan bu talebin yapay zekânın daha da popülerleşeceğinin göstergesi olduğunu düşünüyorum (K52).”

Katılımcılara mesleklerindeki YZ uygulamalarına verdikleri cevaplar verilmiştir (Tablo 14).

Tablo 14. Katılımcıların Mesleklerindeki YZ Uygulamaları

Kodlar	Kişi sayısı	%f
Tedavi için cihaz üretimi	4	7
YZ ile ilgili yazılım	7	12
Anketlerin yorumlanması	2	3,4
Robotik rehabilitasyon	7	12
Dental radyografi	8	14
Animasyon ve sKodlarimülasyon uygulamaları	10	17
Öğrenci denetiminin sağlanması	12	21
Ölçme değerlendirme hizmetlerinde	8	14
Toplam	58	100

Tablo 14, “Katılımcıların Mesleklerindeki Yapay Zekâ Uygulamaları” olarak kategoriye ayrılmıştır. Bu kategoride 8 kod yer almaktadır. Kodlardan en fazla “Öğrenci denetiminin sağlanması” (f=12, %21); en az “Anketlerin yorumlanması” (f=2, %3,4) tercih edilmiştir.

Tablo 14’ e ait katılımcı alıntıları:

“Öğretmenlikte yapay zekâ tabanlı programlar vardır ve öğrencilerin temel eğitim almaları konusunda yardımcı olmaktadır. Öğrenciler için farklı testler oluşturup deneme sonuçlarını da besaplayarak öğrenciler için faydalı olmaktadır (K8).”

“Benim mesleğimde robotik rehabilitasyon gün geçtikçe yaygınlaşan ve daha kolay erişimin sağlanabileceği bir tedavi olmaya başladı (K32).”

“Yapay zekâ Dış Hekimliği’nde iki veya üç boyutlu dental radyografilerin yapay zekâ algoritmaları ile otomatik olarak değerlendirilmesini ve raporlanmasını sağlayan klinik karar destek sistemi yazılımlarında kullanılmaktadır (K30).”

“Bir öğretmen adayı olarak öğrenci olarak da öğretmenlerimle birlikte sanal sınıflar ve sınavlar gibi uygulamaları kullandığım için uygulamalara hakimim (K40).”

Tablo 15. Katılımcıların YZ'ye Ait Genel Görüşleri

Tema	Kodlar	Kişi Sayısı	%f
Olumlu Görüşler	Kaliteli ürünler oluşturmaları	15	26
	Hızlı ve sağlam yaşam	26	45
	İnsan hayatını kurtarıcı ürünler	17	29
	Toplam	58	100
Olumsuz Görüşler	Hareketsiz yaşam	6	10
	KontROLSÜZLEŞME	21	36
	Asosyalleşme	6	10
	Beyin gücünün yetersizleşmesi	7	12
	İşsizlikle birlikte ortaya çıkan sağlık sorunları	4	7
	İşsizlik	14	24
	Toplam	58	100

YZ uygulamalarına ait katılımcıların genel görüşleri verilmiştir (Tablo 15).

“Katılımcıların Yapay Zekâya Ait Genel Görüşleri” olarak kategoriye ayrılan Tablo 15 “Olumlu Görüşler” ve “Olumsuz Görüşler” olarak 2 temadan oluşmaktadır. “Olumlu Görüşler” temasında en fazla “Hızlı ve sağlam yaşam” (f=26, %45) kodu, en az “Kaliteli ürünler oluşturmaları” (f=15, %26) kodu tercih edilmiştir. “Olumsuz Görüşler” temasında “KontROLSÜZLEŞME” (f=21, %36) kodu en fazla, “İşsizlikle birlikte ortaya çıkan sağlık sorunları” (f=4, %7) kodu en az ifade edilen olmuştur.

Tablo 15’e ait katılımcı alıntıları:

“Yapay zekânın katkıları göz ardı edilebilecek düzeyde değil fakat insan gücüne ihtiyacı azaltması ve birçok mesleğin ölmesine sebep olması gözümü korkutmakta. İşsizlik oranının çok yüksek olduğu ve insanların zor geçinebildiği ülkemizde çalışma hayatında insan gücü yerine yapay zekâ kullanımının insan yaşamına tehlikeye bulunduğu düşünüyorum (K13).”

“Bence çok yararlı çünkü her türlü alanda bize gelişim sağlar ve kolaylıkla istediklerimize ulaşabiliriz. Tabi bunun yanında zararları da var ama zararlarının yanında yararları daha az kalıyor bence. Olabildiğince zararlarını azaltırsak daha iyi olur bence (K11).”

“Yapay zekâ kullanımı kötü amaçlı olmayıp bir şeyler geliştirmeye ve öğrenmek üzerine kullanılacağı zaman her yapılan işi ve her kaydedilen verinin daha kaliteli ve işe yarar bilgiler olacağını yapılacak işlerin çok daha hızlı ve sızfıra yakın hata ile yapılacağını düşünüyorum. Tam tersi kötü yanlı olarak kullanılırsa da bir o kadar da insanlık için sorun olacağını ve öğrenebilen yapay zekâların olduğunu da bildiğimizden ilerleyecek zamanlarda bizi de öğrenebileceği için daha farklı ve kötü sonuçlar doğurabilir (K34).”

“Yapay zekânın kullanımı kişilerin birçok hizmetten faydalanmasını hızlandırıyor ve kolaylaştırıyor, emekten ve zamandan tasarruf sağlıyor, insanlara yeni iş olanakları sağlıyor ve birçok meslek dalında sorunlara inovatif çözümler getiriyor ve yine birçok meslek dalında sorunların çözümündeki hataları azaltıyor. Bu iyi yanları insan hayatını her ne kadar kolaylaştırırsa da yine de insanları başırsa ve kolaylaştırdığı için insanları tembelleştirdiği düşüncesindeyim. Yapay zekâ son yüzyılda birden çok hızlı gelişme gösteren yeni bir teknoloji olduğundan insanlığın bu teknolojiyi kullanımı konusunda daha temkinli olmalarını öneririm (K46).”

Tartışma ve Sonuç

Araştırma kapsamında, Orta Anadolu’da bulunan bir devlet üniversitesi öğrencilerinin yapay zekâ konusundaki görüşleri incelenmiştir. Araştırmanın bulguları, katılımcıların YZ tanımlarken en çok “Makinelerin zekâsı” olarak gördüklerini, bu durumun YZ’nin insan zekâsına benzer bir kapasiteye sahip olduğu algısını yansıttığını ortaya koymaktadır. Buna karşılık, YZ’nin “Doğal olmayan zekâ ürünü” olarak daha az tanımlanması, katılımcıların YZ’yi teknolojik bir yenilik olarak görme eğiliminde olduğunu, ancak doğallık boyutunun daha az ön plana çıktığını göstermektedir. YZ’nin uygulama alanlarına yönelik algılarda ise “Siber Güvenlik” temasının öne çıkması, bu alanın katılımcılar tarafından YZ’nin etkin ve önemli bir kullanım alanı olarak değerlendirildiğini ortaya koymaktadır. “Müşteri Hizmetleri” temasının en az belirtilmesi, bu alanın YZ uygulamaları bağlamında

katılımcılar tarafından sınırlı bir önemle ilişkilendirildiğini gösterebilir. Bu sonuçlar, YZ'nin algılanış biçiminin tematik olarak farklılık gösterdiğini ve belirli alanlarda daha belirgin bir değer atfedildiğini ortaya koymaktadır. YZ, siber güvenlik alanında bilgisayar sistemlerinin korunması ve etkili savunma stratejilerinin geliştirilmesi açısından önemli bir rol üstlenmektedir. Bu, gelecekteki güvenlik politikalarının temelini atmaktadır. YZ, biyometrik kimlik doğrulama ve olağandışı durumları tespit etme gibi kritik görevleri başarıyla yerine getirerek, hükümetler ve işletmeler için güvenlik önlemlerini güçlendirmektedir (Mijwil vd., 2022). Üniversite öğrencilerinin YZ'nin çalışma alanları arasında siber güvenlik alanına büyük bir önem verdikleri gözlemlenmiştir. YZ teknolojileri, spor, sağlık, sanayi, finans, ekonomi, robotik ve bilişim gibi çeşitli sektörlerde yaygın bir şekilde uygulanmakta olup, bu da geniş bir kullanım alanı sunmaktadır (Tayarani, 2020).

Katılımcıların YZ'nin en çok kullanıldığı sektörlerle yönelik algıları, sağlık, ulaşım, eğitim, finans ve yazılım sektörlerinde yoğunlaşmaktadır (Tablo 3). Katılımcıların büyük bir kısmı, sağlık sektörünü YZ'nin öncü sektörü olarak değerlendirmiştir, bu da YZ'nin tıbbi uygulamalarda geniş bir şekilde kullanıldığını göstermektedir. Ulaşım ve eğitim sektörleri de dikkat çekmektedir; ulaşım da otonom araçlar ve eğitimde YZ'nin kullanımı öne çıkmaktadır. Ayrıca, finans ve yazılım sektörlerinde de YZ'nin etkili bir şekilde uygulandığı görülmektedir. Genel olarak, katılımcıların farklı sektörlerde YZ'nin rolüne verdikleri önem, teknolojinin geniş bir yelpazede uygulandığını ortaya koymaktadır. Yılmaz vd. (2021) ve Öcal vd. (2020) çalışmalarında da sağlık sektörünün YZ'nin en çok kullanıldığı alan olarak belirtilmiş olması, bulgularınızın literatürle tutarlılığını ve sağlık sektöründeki YZ'nin geniş kabul gördüğünü desteklemektedir.

Araştırmanın bulguları, katılımcıların YZ kavramını öğrenme süreçlerinde çeşitli ortamları tercih ettiklerini ortaya koymaktadır. Katılımcılar, YZ hakkında en fazla bilgiyi "Sosyal Medya" üzerinden edinmişlerdir, bu da sosyal medyanın güncel bilgi akışı sağlayan hızlı ve etkili bir öğrenme kaynağı olarak değerlendirildiğini göstermektedir (Aruçaslan & Çivril, 2023). Diğer dikkat çeken öğrenme ortamları ise "Öğretmen" (f=17,2) ve "Eğitimciler" (f=6,9) olmuştur, bu da geleneksel eğitim yöntemlerinin hala önemli bir yer tuttuğunu ve katılımcıların uzmanlardan gelen bilgiyi de önemli gördüklerini ortaya koymaktadır. Ayrıca, "Sosyal Medya" ve "Haber" gibi modern kaynaklar öne çıkarken, geleneksel medya araçları arasında "Televizyon" (f=5,1) ve "Dergi" (f=3,4) gibi kaynaklar da katılımcılar için bilgi edinme süreçlerinde belirgin bir rol oynamaktadır. Bu bulgular, katılımcıların YZ konusundaki öğrenme süreçlerinde geniş bir kaynak yelpazesi kullandıklarını ve farklı medya araçlarına olan ilgilerinin çeşitliliğini vurgulamaktadır.

Araştırmanın bulguları, katılımcıların en çok tercih ettiği YZ uygulamasının "Siri" olduğunu göstermektedir (f=18, %18). Diğer dikkat çeken popüler uygulamalar arasında "Google Asistan" (f=17, %17) ve "Elsa Speak" (f=14, %14) yer almaktadır. Ayrıca, "Alexa", "Cortana", "DataBot", "Hound" ve "Tesla Autopilot" gibi diğer YZ uygulamaları da katılımcılar tarafından ilgiyle kullanılmaktadır. Bu sonuçlar, çeşitli ünlü YZ uygulamalarının geniş bir kullanıcı kitlesi tarafından tercih edildiğini ve benimsendiğini ortaya koymaktadır. Taşçı ve Çelebi'nin (2020) çalışmasında da benzer şekilde "Siri" uygulamasının yaygın olarak kullanıldığı belirtilmiş olup, bu araştırma ile benzer sonuçlar elde edilmiştir. Bu sonuçlar, YZ uygulamalarının günlük yaşamda geniş bir kullanıcı tabanı tarafından kabul gördüğünü ve teknolojinin günlük yaşantıya entegre olduğunu göstermektedir.

Katılımcıların YZ ile doğal zekâ arasındaki temel farkları çeşitli kriterler üzerinden değerlendirdiğini göstermektedir. Katılımcılar, doğal zekânın problem çözme sürecinde daha yavaş olabileceği fakat çevresel etkilerin daha fazla belirleyici olduğunu ifade ederken, YZ'nin daha hızlı çözüm sunma potansiyeline sahip olduğunu ve çevreden daha az etkilendiğini belirtmişlerdir. Ayrıca, katılımcılar doğal zekânın yaratıcı düşünme ve akıl yürütme yeteneklerine sahip olduğunu vurgularken, YZ'nin bu yeteneklere sahip olmadığını değerlendirmişlerdir. Enerji kullanımı ve çevreye uyum açısından doğal zekânın daha yüksek enerji kullanabilirken, YZ'nin düşük enerji kullanımı ile çevreye uyum sağlama konusunda zorluklar yaşayabileceği ifade edilmiştir. Doğal zekâ, ileriye dönük planlama ve özgür irade sahibi olma yeteneğine sahipken, YZ'nin sadece programlandığı şekilde plan yapabildiği görüşü öne çıkmıştır. Bu değerlendirmeler, Nilsson (1990)'nın YZ'nin doğal zekânın bir taklidini oluşturmayı amaçlayan bir teori olarak tanımlaması ile uyumlu sonuçlar ortaya koymaktadır. Bu bulgular, YZ'nin doğal zekâ ile kıyaslandığında farklı yetenekler ve potansiyeller sergileyen bir teknoloji olarak algılandığını göstermektedir.

Araştırmanın sonuçları, katılımcıların YZ ile ilgili olumlu ve olumsuz etkileri farklı açılardan değerlendirdiğini ortaya koymaktadır. YZ'nin olumlu yönleri arasında hayatı kolaylaştırma, hatasız üretim, iş verimliliğini artırma, müşteri deneyimini iyileştirme, derslere kolay erişim sağlama, yeni meslek fırsatları yaratma ve zaman ile enerji tasarrufu sağlama gibi faktörler öne çıkmaktadır. Bu durum, YZ'nin pratik yaşamda önemli faydalar sağladığına

yönelik genel bir algıyı yansıtmaktadır. Öte yandan, YZ'nin olumsuz etkileri arasında işsizlik artışı, sağlık sorunları, kontrolsüzleşme ve kalitenin azalması gibi endişeler de katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Bu olumsuz etkiler, YZ'nin toplumsal ve ekonomik etkileri konusunda kaygıların var olduğunu göstermektedir. Ayrıca, bu bulgular Doruköz ve Uslu (2023)'nin çalışmalarındaki YZ'nin olumlu ve olumsuz yönlerine dair tespitlerle benzerlik göstermektedir. Bu sonuçlar, YZ'nin faydaları kadar risklerinin de önemli olduğunu ve bu dengeyi sağlamak için dikkatli bir yaklaşım gerektiğini ortaya koymaktadır.

Katılımcıların YZ teknolojisinin eğitim ve öğretime olan katkılarını genellikle olumlu yönden değerlendirdiklerini ortaya koymaktadır. YZ'nin eğitimdeki olumlu etkileri arasında bireyselleştirilmiş eğitim, fırsat eşitliği sağlama ve öğrenci-öğretmen-veli iletişiminin artışı gibi faktörler öne çıkmaktadır. Ayrıca, eğitim faaliyetlerinin otomatikleştirilmesi, soyut kavramların somutlaştırılması ve eğitim yönetiminin kolaylaşması da katılımcılar tarafından YZ'nin eğitim alanındaki olumlu katkıları olarak değerlendirilmiştir. Bu sonuçlar, katılımcıların YZ'nin eğitim ve günlük yaşam üzerindeki etkilerini dengeli bir şekilde incelediklerini göstermektedir. Benzer şekilde, önceki çalışmalarda da YZ teknolojilerinin eğitimde öğrenme deneyimlerini kişiselleştirme ve öğretim süreçlerini optimize etme potansiyeline sahip olduğu ifade edilmiştir (Benzer & Benzer, 2024; Özer & Benzer, 2024a, 2024b, 2024c, 2024d). Elde edilen bulgular, YZ'nin eğitimdeki etkilerini ve potansiyel katkılarını doğrulamaktadır, bu da YZ araçlarının eğitimdeki önemini ve faydalarını vurgulamaktadır.

Araştırmanın sonuçları, katılımcıların uzaktan eğitimde YZ teknolojisinin potansiyel avantajlarını çeşitli açılardan değerlendirdiklerini göstermektedir. Katılımcıların büyük bir kısmı, YZ'nin sanal sınıf ortamı oluşturma (%29,3) ve eğitimde denetleyici rol üstlenme (%27,5) gibi avantajları vurgulamıştır. Ayrıca, fırsat eşitliği sağlama, bilgilere kolay erişim, kişiye özel ders anlatım sistemleri oluşturma ve yüz yüze eğitimi destekleme gibi diğer potansiyel faydalar da dikkat çekmiştir. Bu sonuçlar, YZ'nin uzaktan eğitimde önemli fırsatlar sunduğunu ve katılımcıların bu teknolojinin eğitimdeki etkin rolünü fark ettiklerini ortaya koymaktadır. Aşık vd. (2023) de çalışmalarında YZ'nin özellikle e-öğrenme ortamlarında gelecekte etkin bir şekilde kullanılacağını belirtmiş ve bu bulgular, YZ'nin uzaktan eğitimdeki geleceğine dair benzer beklentileri doğrulamaktadır. Diğer taraftan, katılımcıların yalnızca %12'si YZ eğitimlerine katıldıklarını belirtirken, %88'i henüz bu tür eğitimlere katılmadığını ifade etmiştir. Bu durum, YZ eğitimlerine olan ilginin zamanla artabileceğini ancak mevcut katılım oranlarının düşük olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, YZ eğitimlerinin daha fazla teşvik edilmesi gerektiğini ve katılımcıların bu konuda daha fazla fırsat sunulması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın sonuçları, katılımcıların YZ hakkında bilgi edinme yöntemlerinde çeşitliliğin olduğunu ortaya koymaktadır. İnternet, %50 oranıyla en yaygın bilgi kaynağı olarak öne çıkmış ve online platformların bilgi edinme süreçlerinde ne kadar etkili olduğunu göstermektedir. Teknolojik aletlerin ise %14 oranında tercih edilmesi, mobil uygulamalar ve diğer teknolojik araçların bilgi akışına katkı sağladığını vurgulamaktadır. Bununla birlikte, belgesel, konferanslar, makaleler ve YouTube gibi alternatif kaynaklar da önemli birer bilgi edinme aracı olarak kullanılmaktadır. Bu bulgular, YZ hakkında bilgi edinme sürecinin çok çeşitli kaynaklar üzerinden gerçekleştiğini ve internetin bu süreçte merkezi bir rol oynadığını göstermektedir. Diğer taraftan, katılımcıların %94,9'u YZ eğitimi almak istediklerini belirtmiş, bu da bireylerin YZ alanında bilgi ve becerilerini artırmaya büyük bir ilgi gösterdiğini ortaya koymaktadır. Ancak, %5,1'lik bir grup, bu eğitime ilgi duymadığını ifade etmiştir. Bu durum, YZ eğitime olan talebin yüksek olduğunu, ancak belirli bir grup arasında bu talepten uzak kaldığını göstermektedir. Genel olarak, YZ hakkında eğitim almak isteyenlerin oranının yüksek olması, bu alandaki bilgi edinme ve gelişim fırsatlarına olan ilginin arttığını işaret etmektedir.

Katılımcıların YZ meslekler üzerindeki etkisine dair farklı görüşler sunduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcılar, geleneksel mesleklerin, özellikle öğretmenlik, pilotluk ve kasiyerlik gibi alanların YZ'nin etkisiyle daha az talep göreceğini ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra, şoförlük, muhasebe ve işçilik gibi mesleklerde YZ'nin etkisinin daha belirgin olduğu belirtilmiştir. Diğer taraftan, teknolojiye dayalı mesleklerin, özellikle bilgisayar sistemleri, yazılım mühendisliği ve siber güvenlik uzmanlığı gibi alanların, YZ'nin etkisiyle artan bir talep gördüğü gözlemlenmiştir. Bu sonuçlar, YZ'nin meslek piyasasında önemli bir değişim yarattığını ve bazı sektörlerde iş gücü talebinin azalırken, teknoloji tabanlı alanlarda ise arttığını göstermektedir. Ferhat (2024) tarafından yapılan bir çalışmada da benzer şekilde YZ'nin iş alanındaki etkilerinin olumsuz yönde olacağına dair bulgulara ulaşılmıştır.

Mesleklerde YZ uygulamalarına dair yapılan değerlendirmelerde ise sağlık sektöründe tedavi cihazlarının üretimi, YZ yazılımları, robotik rehabilitasyon ve dental radyografi gibi uygulamaların ön plana çıktığı görülmüştür. Ayrıca, eğitim alanında öğrenci denetimi ve ölçme değerlendirme hizmetlerinin YZ tarafından etkili bir şekilde

desteklendiği belirtilmiştir. Bu bulgular, YZ'nin farklı sektörlerdeki etkilerini ve bu etkilerin sektörel bazda nasıl çeşitlendiğini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın sonuçları, katılımcıların YZ konusundaki görüşlerinin hem olumlu hem de olumsuz yönler taşıdığını göstermektedir. YZ'nin kaliteli ürünler üretme, yaşamı hızlandırma ve hayat kurtarıcı ürünler geliştirme gibi olumlu yönlerinin yanı sıra, hareketsiz yaşam tarzına yol açma, kontrolsüzleşme, asosyalleşme, beyin gücünün zayıflaması, işsizlik ve sağlık sorunları gibi olumsuz etkilerinin de vurgulandığı görülmüştür. Bu durum, YZ'nin toplumsal etkileri hakkında farklı perspektiflerin olduğunu ve katılımcıların teknolojiye dair çeşitlenen endişeler taşıdığını ortaya koymaktadır.

Ayrıca, Orta Anadolu'da bulunan bir devlet üniversitesinin öğrencilerinin YZ'ye ilişkin görüşlerinin geniş bir perspektife sahip olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcılar, YZ'yi en çok “Makinelerin zekâsı” olarak tanımlarken, bu algının makinelerin insan benzeri özelliklere sahip olabileceği yönündeki düşüncelerle şekillendiği görülmüştür. Bununla birlikte, YZ'nin uygulama alanlarıyla ilgili olarak en fazla öncelik verilen alanların “Siber Güvenlik”, “Eğitim” ve “Sağlık” olması, öğrencilerin bu alanlara yönelik büyük bir potansiyel gördüklerini göstermektedir. Öğrencilerin YZ konusundaki bilgi edinme süreçleri incelendiğinde, en yaygın kaynak olarak sosyal medyanın tercih edildiği belirlenmiştir. Bu durum, öğrencilerin YZ hakkında güncel bilgi edinmek için çevrimiçi platformları etkin bir şekilde kullandıklarını ve sosyal medyanın YZ ile ilgili bilgi akışında önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Sonuç olarak, üniversite öğrencilerinin YZ konusundaki farkındalıklarının geniş ve çeşitliliğe dayalı olduğunu, bu teknolojiyi hem faydalı hem de potansiyel risklerle ilişkili gördüklerini ve gelecekte YZ eğitime yönelik ilgilerinin artabileceğini göstermektedir.

Sonuç olarak, Orta Anadolu'daki devlet üniversitesi öğrencilerinin YZ hakkındaki görüşleri, teknolojinin çok çeşitli uygulama alanlarına sahip olduğunu ve özellikle siber güvenlik, eğitim ve sağlık gibi alanlarda büyük bir potansiyel barındırdığını göstermektedir. Öğrencilerin YZ eğitimi ve bilgi edinme süreçlerine duydukları ilgi, bu alandaki talebin gelecekte artacağına işaret etmektedir. Bu bulgular, üniversite öğrencilerinin YZ konusunda yüksek bir farkındalık seviyesine sahip olduklarını ve bu teknolojinin gelecekteki önemini kavrayacak kapasiteye sahip olduklarını ortaya koymaktadır.

Araştırma sonuçları doğrultusunda, Orta Anadolu'daki üniversitelerde YZ konusundaki eğitimlerin daha kapsamlı ve uygulamalı hale getirilmesi önerilmektedir. Öğrencilere, YZ'nin farklı alanlarındaki potansiyel uygulamaları anlamalarına yardımcı olacak programlar sunulması, onların bu alandaki becerilerini geliştirmelerine olanak tanıyabilir. Ayrıca, üniversitelerin endüstri ile iş birliği yaparak öğrencilerin gerçek dünya deneyimi kazanmalarını sağlayacak staj ve proje imkanları oluşturması, öğrencilerin sektördeki güncel gelişmeleri takip etmelerini kolaylaştırabilir. YZ araştırmalarını desteklemek amacıyla fon ve kaynak sağlanması da önemli bir adım olacaktır, çünkü bu, yenilikçi projelerin geliştirilmesine katkı sağlayarak YZ alanında önemli ilerlemelere olanak tanıyabilir. YZ'nin potansiyeli ve etkileri hakkında farkındalık yaratmak amacıyla seminerler, konferanslar ve atölye çalışmaları düzenlenmesi, hem öğrencilerin hem de geniş halk kitlesinin bu teknoloji hakkında daha fazla bilgi edinmelerini sağlayabilir. Son olarak, YZ alanında kariyer yapmak isteyen öğrenciler için profesyonel danışmanlık ve rehberlik hizmetleri sunulması, onların kariyer hedeflerine ulaşmalarını kolaylaştırabilir. Bu öneriler, üniversitelerde YZ eğitimi ve uygulamalarını geliştirmeye yönelik stratejiler sunarak, öğrencilerin bu alandaki bilgi ve yetkinliklerini artırmayı amaçlamaktadır.

Çıkar Çatışması Beyanı

Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Mali Destek

Yazarlar bu makalenin araştırılması, yazılması ve/veya yayınlanması için herhangi bir mali destek almamıştır.

Yayın Etiği Beyanı

Çalışmada etik dışı bir husus bulunmadığını, araştırma ve yayın etiğine özenle uyulduğunu beyan ederiz.

Yazar Katkı Oranı

Çalışma, araştırmacılar arasında eşit bir işbirliği ile yürütülmüş ve raporlanmıştır.

Ethics Committee Approval Information / Etik Kurul İzni

Bu çalışma için Gazi Üniversitesi, Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 19/12/2023 tarih ve E-77082166-604.01.02-825369 sayılı kararı ile etik kurul onayı alınmıştır.

Kaynakça

- Adeshola, I., & Adepoju, A. P. (2023). The opportunities and challenges of ChatGPT in education. *Interactive Learning Environments*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/10494820.2023.2253858>
- Ağgöl, E., Yalçın, S. A., & Yalçın, P. (2023). Öğretmen adaylarının metaverse ve web 3.0 kavramı hakkındaki görüşleri. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 292-307. <https://doi.org/10.47525/ulasbid.1246357>
- Alharbi, A. M. (2023). Implementation of education 5.0 in developed and developing countries: A comparative study. *Creative Education*, 14(5), 914-942. <https://doi.org/10.4236/ce.2023.145059>
- Aruğaslan, E., & Çivril, H. (2023). Öğrenme ortamı olarak YouTube'un kullanılmasına ilişkin öğrenci görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 356-375. <https://doi.org/10.51948/auad.1193826>
- Aşık, F., Yıldız, A., Kılınç, S., Aytekin N., Adalı, R. & Kurnaz, K. (2023). Yapay zekânın eğitime etkileri. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 10(98), 2100-2107. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8307107>
- Bayram, K., & Çelik, H. (2023). Yapay zekâ konusunda muhakeme ve girişimcilik becerileriyle bütünleştirilmiş sosyo-bilim etkinliği: fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşleri. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 11(1), 41-78. <https://doi.org/10.56423/fbod.1241946>
- Benzer, R., & Benzer, S. (2022). Bilişim alanı lisansüstü öğrencilerinin yapay zekâ konusundaki görüşleri. *Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*, 6(10), 53-83. <http://dx.doi.org/10.29228/sbe.62139>
- Benzer, S. & Kahveci, M. (2023, August 15-16). The concerns of teachers towards artificial intelligence. [Sözlü sunum]. Azerbaijan International Congress of Scientific Research. Sheki. Azerbaijan.
- Benzer, R. & Benzer, S. (2023a, August 15-16). The attitudes of university students towards artificial intelligence [Sözlü sunum]. Azerbaijan International Congress of Scientific Research. Sheki. Azerbaijan.
- Benzer, R., Benzer, S. (2023b, October 9-10). Artificial intelligent and ethics [Sözlü sunum]. 4. International Ethics Congress. Ankara, Türkiye.
- Benzer, S. & Benzer, R. (2023c, October 20-21). The concerns of university students towards artificial intelligence [Sözlü sunum]. II. International Topkapı Congress. İstanbul. Türkiye.
- Benzer, S. & Benzer, R. (2024). Yapay zeka okuryazarlığı Ş. Gökçearslan ve H.Y. Durak(Ed.) Yapay zeka ve eğitimin geleceği. Nobel Yayınevi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayınları, <http://dx.doi.org/10.14527/9789944919289>
- Chang, D. H., Lin, M.P.C., Hajian, S., & Wang, Q.Q. (2023). Educational design principles of using ai chatbot that supports self-regulated learning in education: Goal setting, feedback, and personalization. *Sustainability*, 15(17), 12921. <https://doi.org/10.3390/su151712921>

- Chehri, A., Chaibi, H., Zimmermann, A., & Saadane, R. (2023, June). ChatGPT, How to wire age 5.0 mindsets: Industry, society, healthcare and education?. In *International KES Conference on Human Centred Intelligent Systems* (pp. 133-142). Singapore: Springer Nature Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-99-3424-9_13
- Chibuwe, A., & Muromo, B. (2024). Decolonisation deferred? An analysis of the education 5.0 doctrine, the Zimbabwe Council for Higher Education-approved media and communication curriculum and selected writings by Zimbabwean media academics. S.L. Mudavanhu et al. (Ed.) *Decolonising Media and Communication Studies Education in Sub-Saharan Africa* (pp. 175-194). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003388395>
- Çam, M.B., Çelik, N.C., Güntepe, E.T., & Durukan, Ü.G. (2021). Öğretmen adaylarının yapay zekâ teknolojileri ile ilgili farkındalıklarının belirlenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(48), 263-285. <https://dergipark.org.tr/en/pub/mkusbed/issue/65621/936301>
- Çetin, M., & Aktaş, A. (2021). Yapay zekâ ve eğitimde gelecek senaryoları. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18 (Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4225-4268. <https://doi.org/10.26466/opus.911444>
- Doruköz, K. D., & Uslu, B. (2023). Yapay zekânın iş hayatındaki yeri: avantajlar, dezavantajlar ve politikalar. *Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 6(CEEİK 2023 Özel Sayısı), 45-62. <https://doi.org/10.38120/banusad.1376452>
- Dülger, E. D., & Gümüşeli, A. İ. (2023). Okul müdürleri ve öğretmenlerin eğitimde yapay zekâ kullanılmasına ilişkin görüşleri. *ISPEC International Journal of Social Sciences & Humanities*, 7(1), 133-153. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7766578>
- Ferhat, A. (2024). Yapay zeka ile mesleklerin geleceği: ChatGPT yapay zeka sohbet robotu örneği. *Anatolia Science and Technology Journal*, 1(1), 25-37.
- Haseski, H.I. (2019). What do Turkish pre-service teachers think about artificial intelligence?. *International Journal of Computer Science Education in Schools*, 3(2), 3-23. <https://doi.org/10.21585/ijcses.v3i2.55>
- Jauhiainen, J. S., & Guerra, A. G. (2023). Generative AI and ChatGPT in school children's education: Evidence from a school lesson. *Sustainability*, 15(18), 14025. <https://doi.org/10.3390/su151814025>
- Kuleto, V., Ilić, M. P., Bucea-Manea-Țoniș, R., Ciocodeică, D. F., Mihălcescu, H., & Mindrescu, V. (2022). The attitudes of K-12 schools' teachers in serbia towards the potential of artificial intelligence. *Sustainability*, 14(14), 8636. <https://doi.org/10.3390/su14148636>
- Marougkas, A., Troussas, C., Krouska, A., & Sgouropoulou, C. (2023). Virtual reality in education: a review of learning theories, approaches and methodologies for the last decade. *Electronics*, 12(13), 2832. <https://doi.org/10.3390/electronics12132832>
- McMillan, J. H. (2000). *Educational research fundamentals for the consumer*. Longman.
- Mijwil, M. M., Sadıkoğlu, E., Cengiz, E., & Candan, H. (2022). Siber güvenlikte yapay zekânın rolü ve önemi: Bir derleme. *Veri Bilimi*, 5(2), 97-105. <https://dergipark.org.tr/en/pub/veri/issue/74116/1215131>
- Nilsson, N. (1990). *The mathematical foundations of learning machines*. San Mateo: Morgan Kaufmann

- Osetskiy, V., Vitrenko, A., Tatomyr, I., Bilan, S., & Hirnyk, Y. (2020). Artificial intelligence application in education: Financial implications and prospects. *Financial and credit activity problems of theory and practice*, 2(33), 574-584. <https://doi.org/10.18371/fcaptp.v2i33.207246>
- Öcal, E.E., Emrah, A., Önsüz, M.F., Algin, F., Çokyigit, F.K., Kılınç, S., ... & Yigit, F.N. (2020). Tıp fakültesi öğrencilerinin tıpta yapay zekâ ile ilgili düşünceleri. *Türk Tıp Öğrencileri Araştırma Dergisi*, 2(1), 9-16. <https://dergipark.org.tr/en/pub/toad/issue/54158/690620>
- Özer, S., Akgül, S., & Yıldırım, A. (2023). Okullarda yapay zekâ kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(10), 1776-1794. <https://uleder.com/index.php/uleder/article/view/360>
- Özer & Benzer (2024a, July 24-26). Digitalization in science education. International BASHKENT Conference on Multidisciplinary Studies-VI. Ankara Türkiye.
- Özer & Benzer (2024b, July 19-20). Yapay zeka ve dijital materyallerle desteklenmiş çevre eğitimi dersinin çevre öz yeterliklerine etkisi. 4th International Conference on Scientific and Academic Research ICSAR. Konya Türkiye.
- Özer & Benzer (2024c). Use of artificial intelligence in science education. 4th International Conference on Scientific and Academic Research ICSAR 2024. Konya Türkiye.
- Özer & Benzer (2024d). *Fen Eğitiminde Kullanılan Yapay Zekâ Araçları*, Fen Eğitimi Araştırmalarına Güncel Bakış–XI, Akademisyen Yayınevi.
- Öztemel, E. (2018). Eğitimde yeni yönelimlerin değerlendirilmesi ve eğitim 4.0. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 25-30. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/451373>
- Sharma, S. (2023). Adoption of 5.0 online and collaborative education among the youth of indonesia. *Transformation for Sustainable Business and Management Practices: Exploring the Spectrum of Industry 5.0* (pp. 141-154). Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/978-1-80262-277-520231011>
- Sütçü, S.S., & Sütçü, E. (2023). English teachers' attitudes and opinions towards artificial intelligence. *International Journal of Research in Teacher Education (IJRTE)*, 14(3). <https://doi.org/10.29329/ijrte.2023.598.12>
- Taşçı, G., & Çelebi, M. (2020). Eğitimde yeni bir paradigma:“Yükseköğretimde yapay zekâ”. *OPUS International Journal of Society Researches*, 16(29), 2346-2370. <https://doi.org/10.26466/opus.747634>
- Tayarani, M. (2020). Applications of artificial intelligence in battling against Covid-19: A literature review. *Chaos, Solitons & Fractals* Article 110338. <https://doi.org/10.1016/j.chaos.2020.110338>
- Yazıcı, S. Ç., & Erkoç, M. (2023). Fen bilimleri grubu öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde yapay zekâ kullanma durumlarının analizi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (58), 2682-2704. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1316144>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, Y., Yılmaz, D. U., Yıldırım, D., Korhan, E. A., & Derya, Ö. (2021). Yapay zekâ ve sağlıkta yapay zekânın kullanımına yönelik sağlık bilimleri fakültesi öğrencilerinin görüşleri. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 12(3), 297-308. <https://doi.org/10.22312/sdusbed.950372>

EXTENDED SUMMARY

Eğitim 5.0 is a concept aiming to surpass traditional teaching models by making learning processes interactive and personalized. This approach strives to provide students with a richer learning experience by emphasizing the integration of digital technologies. Digital tools such as smart classrooms, online resources, and AI-supported models enable students to interact and develop essential skills. Eğitim 5.0 aims to go beyond acquiring knowledge, emphasizing understanding and application skills to make students more equipped individuals. Artificial Intelligence (AI) expands its role in education, supporting student-centered learning. AI tools like language models can provide interactive learning experiences, offering students personalized materials. This allows students to access information at their own pace and manage their learning processes more effectively. Literature reviews on the potential advantages and concerns of AI in education have been conducted. It has been noted that AI-supported models play a role in education alongside student-teacher interactions. However, negative aspects such as costs, data security concerns, and a decrease in teacher roles have been emphasized in the use of AI. In this context, the purpose of the study is to determine university students' views on artificial intelligence. Conducted using a qualitative case analysis model, the research analyzed data obtained from 58 undergraduate students through content analysis methods. The research is considered a significant step to understand students' opinions on AI and contribute to the literature in this field.

Using the case analysis model, a qualitative study was conducted. 58 participants pursuing undergraduate education were selected using the criterion sampling method, and data were collected through opinion surveys. 77.59% of the participants were female, and 22.41% were male. The data were examined through content analysis, grouping similar responses to create themes. The research methodology was detailed, and ethical standards were ensured with permission from the Gazi University Ethics Committee. This study was conducted to understand undergraduate students' views on artificial intelligence and contribute to the literature. To determine participants' views on AI, open-ended questions were asked regarding demographic information, AI definition, work areas, learning environments, sectors involved, famous applications, comparison of AI and natural intelligence, sectors where AI is used, and positive and negative aspects of AI. Demographic characteristics of the participants are presented in Table 1, with a total of 58 participants. In terms of AI definition and work areas, participants generally defined AI as “Machine Intelligence.” The most mentioned area of AI work was “Cybersecurity.” When AI learning environments and sources were examined, participants often stated that they learned about AI through “Social Media.” Among the sectors where AI is used, the “Health” sector stood out the most. “Siri” and “Google Assistant” were the most preferred AI applications. Regarding the differences between AI and natural intelligence, participants expressed that natural intelligence has more creative thinking ability, while AI has a higher problem-solving speed. Among the positive aspects of AI, the most emphasized point was “Facilitating Life,” while among the negative aspects, “Increase in Unemployment” stood out. Participant opinions reflect that AI is a complex technology that can have both positive and negative effects in the future. Data on participants' views on the impact of AI technology on educational activities, participation in distance education and AI training, sources of AI knowledge, desire to receive AI education, effects of AI on their professional status, AI applications in their professions, and general opinions are included. Participants mostly expressed a desire to receive AI education, generally saw positive effects of AI, but some found negative effects such as unemployment and uncontrolled growth worrisome. These data provide insights into participants' thoughts and experiences regarding AI. In a study examining the views of students at a state university in Central Anatolia on artificial intelligence, participants were found to have a broad perspective on the definition and work areas of AI. Participants generally defined AI as “Machine Intelligence” and emphasized its importance, especially in the “Cybersecurity” field. “Social Media” was the most preferred learning environment, and it was observed that students quickly gained information on these platforms. Additionally, participants believed that AI is effectively used in sectors such as health, education, and cybersecurity, seeing significant potential in these areas. Students thought that the impact of AI on professional areas resulted in decreased demand for traditional professions but an increased demand for technology-based professions. Overall, participants stated that they mainly acquired information about AI through the internet and social media. The research demonstrates the awareness and interest of university students in AI, providing important clues about potential future demand in this field.

YABANCI UYRUKLU ÖĞRENCİLER İLE İLGİLİ YAŞANILAN SORUNLARIN OKUL YÖNETİCİLERİNİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

INVESTIGATING THE PROBLEMS WITH FOREIGN STUDENTS ACCORDING TO THE OPINIONS OF SCHOOL ADMINISTRATORS

Mustafa SELBES
Millî Eğitim Bakanlığı
mustafaselbes.00@gmail.com
ORCID: 0009-0003-7887-4576

Behiye DAĞDEVİREN ERTAŞ
Yozgat Bozok Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
behiyeertas5884@gmail.com
ORCID: 0000-0003-2431-1914

ÖZ

Geliş/Received:

07.08.2024

Kabul/Accepted:

22.04.2025

Yayın/Published:

30.06.2025

Anahtar Kelimeler

İlkokul

Okul Yöneticisi

Yabancı Uyruklu

Öğrenci

Sorunlar

Çözümler

Keywords

Primary school

School administrator

Foreign student

Problems

Solutions

Bu çalışmanın amacı, Çorum ilinin Alaca ilçesindeki ilkokullarda görev yapan okul yöneticilerinin bakış açısından yabancı uyruklu öğrencilerle yaşanan sorunları ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini araştırmaktır. Çalışmanın katılımcı grubunu 10 ilkokul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi ve durum çalışması modeli kullanılmıştır. Veriler görüşme tekniğiyle toplanmış ve betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili analizler neticesinde dil kaynaklı iletişim sorununun en büyük problem olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, okul kurallarına uymama, sosyalleşme zorlukları, devamsızlık, veli ilgisizliği, öğrencilerin öğrenmeye kapalı olması, okula ve sınıfa uyum güçlükleri ile öğrenciler arasında etnik gruplaşmalar da yaşanan diğer önemli sorunlar arasında belirtilmiştir. Bu sorunların sonucunda eğitim-öğretim sürecinde aksamalar, iş yükünde artış ve zaman kaybı yaşandığı ifade edilmiştir. Okul ortamında bu sorunların önlenmesi için uyum sınıfları oluşturulduğu, öğretmen desteğinin sağlandığı ve oryantasyon çalışmalarının düzenlendiği belirtilmiştir. Sorunların çözümüne yönelik olarak ise uyum sınıflarının sayısının artırılması, Türkçe dil kurslarının zorunlu hale getirilmesi, öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca, öğrenciler arası sorunların çözümünde öğretmen yaklaşımının önemi, grup çalışmaları ve rehberlik çalışmalarına ağırlık verilmesi gerektiği önerilmiştir.

ABSTRACT

The aim of this study is to investigate the problems experienced with foreign students and solutions to these problems from the perspective of school administrators working in primary schools in Alaca district of Çorum province. The study group consists of 10 primary school administrators. Qualitative research method and case study model were used in the research. Data were collected using the interview technique and analyzed using the descriptive analysis method. As a result of the analysis of the study data, it was determined that language-related communication problems were the biggest problem. In addition, non-compliance with school rules, socialization difficulties, absenteeism, parental indifference, students' reluctance to learn, difficulties in adapting to school and class, and ethnic groupings among students were stated as other important problems. It was stated that as a result of these problems, there were disruptions in the education process, an increase in workload and loss of time. It was stated that in order to prevent these problems in the school environment, adaptation classes were created, teacher support was provided and orientation studies were organized. In order to solve the problems, it was emphasized that the number of adaptation classes should be increased, Turkish language courses should be made compulsory, and in-service training activities should be organized for teachers. In addition, it has been suggested that the importance of the teacher's approach in solving problems between students and that group work and guidance should be emphasized.

DOI: <https://doi.org/10.69643/kaped.1529279>

Atıf/Cite as: Selbes, M. & Dağdeviren-Ertas, B. (2025). Yabancı uyruklu öğrenciler ile ilgili yaşanan sorunların okul yöneticilerinin görüşlerine göre incelenmesi. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 6(1), 21-37.

Giriş

Son zamanlarda, iktidar kavgaları, savaşlar ve iç karışıklıklar gibi sebeplerle birçok insan, yaşadıkları yerleri terk etmek zorunda kalmaktadır. Bu göçler genellikle farklı ülkelere veya bölgelere yönelmektedir. Bu durum göç edenler için yeni yerlerde eğitim almak, sosyal hayata uyum sağlamak gibi önemli zorlukları beraberinde getirmektedir. Özellikle göç edenlerin çoğunun çocuk olması, eğitimin bu süreçteki önemini ortaya koymaktadır. Göç, bireylerin yaşamlarında derin etkilere yol açan geçmişten günümüze devam eden önemli bir olgudur. Coğrafi olarak yer değiştirme şeklinde tanımlanan göç kavramı, çeşitli faktörleri içinde barındırır. Kişiler, yaşadıkları yerlerden, sosyal çevrelerinden ve ekonomik faaliyetlerinden ayrılarak yeni yerlere gitmekte ve burada yeni bir hayat kurmaktadır. Bu süreç, göçmenlerin yerleştikleri toplumlar üzerinde çeşitli etkiler yaratmaktadır (Toros, 2008). Toplumların yapısal dinamiklerini etkileyen göç, bir ülke içinde gerçekleşiyorsa "iç göç" olarak adlandırılırken, bireyler veya grupların ülkeler arasında hareket etmesi durumu ise "dış göç" olarak tanımlanır (Sayın vd., 2016). Nitekim Çorum ili Alaca ilçesi özelinde de son yıllarda dış göç artarak devam etmiştir. Bu göç dalgası sonucunda özellikle ilkökul çağında olan öğrenci sayısının fazlalığı dikkat çekicidir.

Küreselleşmenin bir sonucu olarak ekonomik ve finansal hareketlilik uluslararası bir boyut kazanmış, ulaşım ve iletişim teknolojilerinin gelişmesi insanların ülkeler arasında hareket etmesine yol açmıştır. Dolayısıyla göç, farklı kültürlerin birleşmesi ve iş birliği yapması için olanaklar yaratmıştır. Fakat bu göçlerin sonucu olarak göç eden insanların etkileşiminde, yeni kültüre uyum sağlamalarında sorunlar yaşadıkları bilinmektedir (Aydeniz & Sarıkaya, 2021; Sayın vd., 2016; Ünsal & Baskan, 2021). Tarihsel süreç içerisinde göçün özellikleri farklılık göstermiştir. Başlangıçta savaş, kıtlık, iklim değişikliği gibi nedenlerden kaynaklanan göç günümüzde kültürel, politik, eğitimsel ve ekonomik faktörlerden kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla toplumlar devamlı göç durumu ile karşı karşıya kalmış, araştırmalar da bu yönde artmıştır (Akıncı vd., 2015). Üzerinde değişik araştırmalar gerçekleştirilmiş olan göçler, zamanla olgusal olarak değişiklik göstermiştir. Son dönemlerde uluslararası yöne evrilmiş olan göç dalgası karşısında ülkeler politikalarında revizyona gitmiştir (Dönmez-Kara, 2015). Küresel olarak insan ve toplum yaşamını derinden etkileyen göçler, ülkemiz açısından da ciddi bir sorun halini almıştır. Kaştan (2015) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları göçmen ailelerin toplumsal uyuma yönelik sorunlar yaşadıklarını ortaya koymaktadır.

Türkiye, coğrafi ve stratejik konumu gereği uzun yıllardır kitlesel göç ve sığınma hareketliliğiyle karşı karşıya kalmıştır. Ülke, batısında insan hakları standartları ve yaşam düzeyi yüksek Avrupa ülkeleriyle, doğu ve güneyinde ise siyasi istikrarsızlık ve savaşların olduğu Asya ve Ortadoğu ülkeleriyle komşudur. Son yıllarda Türkiye, siyasi istikrarı sağlamış ve ekonomisini güçlendirmiş bir ülke olarak bireysel ve kitlesel göçlerin önemli bir merkezi haline gelmiştir. Bu durum, ülkenin demografik yapısına, kamu güvenliğine, kamu düzenine, ekonomisine ve sosyo-kültürel yapısına doğrudan etki etmektedir. Bu nedenle, Türkiye'de göç hareketliliğinin etkileri giderek daha fazla gündeme gelmektedir (GİGM, 2013). Göçün Türkiye'nin sosyo-kültürel yapısı ve kamu hizmetleri üzerindeki etkileri göz önüne alındığında, özellikle çocukların eğitim hakkına erişimi konusu daha da önem kazanmaktadır. Bu bağlamda, Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi, tüm çocukların eğitim hakkını güvence altına almakta ve taraf devletlere bu hakkın korunması konusunda sorumluluk yüklemektedir.

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde tüm çocukların "yaşama, katılım, korunma ve gelişim" olarak ifade edilen temel hakları bulunmaktadır. Aynı zamanda tüm çocukların eğitim hakkı da vardır. Sözleşmeye taraf olan tüm devletlerin, çocukların eğitim hakkından eşit düzeyde adil olarak yararlanması ve eğitimsel faaliyetlerin yürütülmesi noktasında yükümlülükleri vardır (Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF, 2007, s. 13). Buna paralel olarak gelecekte planlayacakları eğitsel olarak tüm faaliyetlerde ülkelerinde halihazırda bulunan yabancı uyruklu öğrencileri de dahil etmeleri, dışlamamaları gerekmektedir (Gencer, 2017).

Eğitim bir süreç boyunca devam eden çeşitli faaliyetler etrafında şekillenir. Bu faaliyetler boyunca bireyin olgunlaşmasını, erdemli bir insan olarak gelişmesini ve potansiyelini tam olarak gerçekleştirmesini amaçlar. Günümüzde toplumsal olay ve konular genel olarak eğitimle ilişkilendirilir (Şişman, 2017). Dolayısıyla eğitimin kişiye sosyalleşme olanağı sağlayan ve toplumsal yaşama hazırlayan önemli işlevleri bulunmaktadır. Eğitimde amaçlanan, bireyin sadece akademik anlamda gerekli bilgi ve becerilerle donanması değil aynı zamanda toplumsal becerilerini geliştirmesini, insan ilişkilerini yönetmesini ve toplum içindeki rolünü kavramasını sağlamaktır. Yabancı öğrencilerin sosyal süreçlere uyum sağlamalarında ve topluma entegrasyonlarında eğitimin önemli bir rol oynadığı bilinmektedir (Aydeniz & Sarıkaya, 2021).

Yabancı uyruklu öğrenciler ile ilgili birçok farklı tanım yapılmaktadır. Türkiye özelinde ise eğitim kurumlarında öğreniminde devam eden veya onlar için açılan kurslara giden yurttaş statüsünde olmayan bireyler olarak ifade

edilmektedir. Yabancı uyruklu öğrenciler hakkında yapılan tanımlamalarda ortak nokta ise farklı ülkelerden gelip ikamet ettiği ülkede eğitimine devam eden birey ifadesidir (Demir, 2020).

Zaruri sebeplerle göç ettikleri yerde eğitimlerine devam eden yabancı uyruklu öğrencilerin farklılıklarının dikkate alınması son derece önemlidir. Bu öğrencilerin örgün eğitim sistemine etkin bir şekilde katılmasında öğretmen ve okul yöneticilerinin farkındalık düzeylerinin yüksek olması şarttır (Otman & Aydoğan, 2024). Okullar bu süreçte öncelikle oluşabilecek sorunların kökenini anlamalı ve benzer problemlerin tekrarlanmaması için gerekli önlemleri almalıdır. Dolayısıyla, okul yönetimi ve eğitim paydaşlarının her birinin sağduyulu davranarak etkili kararlar alması ve harekete geçmesi son derece önemlidir.

İlkokullarda öğrenimine devam eden yabancı uyruklu öğrenciler, okullara nitelikli bir planlama olmadan kaydedilmektedir. Bu çocukların gelişimsel özellikleri ile geldikleri ülkenin eğitim sistemi koşulları ve konuştukları dil göz ardı edilmeden eğitim sistemine entegrasyonu, okul yöneticileri için büyük bir sorumluluk taşımaktadır (Biasutti & Concina, 2021). Eğitim sisteminde bu çocuklar için özel olarak tasarlanmış müfredatın olmaması, materyal eksikliği ve veli ilgisizliğinin yoğun olması, sıkça karşılaşılan sorunlardır. Ayrıca yabancı uyruklu öğrencilerin yerel dili öğrenememiş olmaları okulda öğretmenleri ve akranlarıyla iletişim sorunlarına neden olmaktadır (Ünsal & Başkan, 2021). Bu iletişim zorlukları, öğrencilerin okula uyum sağlamasını ve derslerde başarılı olmasını güçleştirmektedir. Aynı zamanda okul kurallarının anlaşılması ve benimsenmesi sürecini de etkilemektedir (Schotte et al, 2018). Eğitimin bireyin sosyalleşmesinde önemli rol oynadığı göz önüne alındığında, yabancı uyruklu öğrencilerin okula uyum sağlama süreci, toplumsal kuralları öğrenmeleri akran ilişkilerini geliştirmeleri ve kendini ifade etme becerilerini kazanmaları onların göç ettikleri yerlere adaptasyon sürecinde kritik bir aşamadır (Akgün, 2023).

Türkiye’deki eğitim sisteminde, yabancı uyruklu öğrencilere yönelik politika oluşturma ve geliştirme eksiklikleri bulunmaktadır. Okul yöneticileri, öğretmenler ve aileler, bu durumu sıkça dile getirmektedir. Eğitim sadece toplumsallaşma sürecini değil, aynı zamanda bireyin kişisel ihtiyaçlarını ve beklentilerini karşılamak için sağlıklı iletişim kurulmasını da içermektedir. Bu bağlamda çocukların yaşadıkları ülkenin başta dilini, kültürünü ve toplumsal öğelerini öğrenmeleri hayati önem taşımaktadır (Abacı-Yıldız, 2024; Aykut, 2019). Ülkemiz genelinde sayıları artan yabancı kökenli ailelerin çocuklarının eğitimsel sorunlara ilişkin çözüm odaklı politikaların belirlenmesine dönük kaynak oluşturabilecek bilimsel araştırmaların yetersiz olduğu gözlemlenmektedir. Ayrıca, bu zorluklar giderek büyüyerek tüm eğitim çevrelerini etkilemektedir.

Yabancı uyruklu öğrenciler, geldikleri ülkenin eğitim sistemi, dil ve sosyal yapısına uyum sağlamakta zorlanabilmektedir (Portes & Hao, 2002). Özellikle ailelerinin düşük gelirli olması ve çocukların çalışma zorunluluğu, bu öğrencilerin okula devamında sorunlar yaşanmasına yol açabilmektedir (Chavkin, 1996). Bu durum, çocukların aileleri, öğretmenleri ve okul yöneticileri için önemli sorumluluklar doğurmaktadır.

Araştırmada ilkökul düzeyinde eğitim gören yabancı uyruklu öğrencilerin meydana getirdiği sorunları belirlemek için okul yöneticilerinin görüşlerini almak ve çözüm önerilerini sunmak hedeflenmiştir. Demir’in (2020), Delen ve Ercoşkun’un (2019), Güngör ve Şenel’in (2018), Şimşir ve Dilmaç’ın (2018), İmamoğlu ve Çalışkan’ın (2018) araştırmalarında olduğu gibi mevcut araştırmalar daha çok öğretmen ve öğrenci odaklı olduğundan okul yöneticilerinin görüşlerinin de bu süreçte ele alınmasının faydalı olacağı, çalışmanın eğitim faaliyetlerini yöneten idarecilere, eğitim paydaşlarına, ailelere ve politika yapıcılara farklı bakış açıları kazandırarak yeni fikirler geliştirmeye katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Okul yöneticileri, okulun sürekliliği, eğitim faaliyetlerinin planlanması ve gelişimi gibi konularda büyük sorumluluk taşımaktadır (MEB, 2013). Ayrıca, yabancı uyruklu öğrencilerin okula uyum süreçlerinde karşılaşılan zorlukları belirlemek ve bu konuda çözüm stratejileri geliştirmek de önemli bir görevleri arasında yer almaktadır (Dinler & Hacıfazloğlu, 2020; Öner & Dur, 2023). Bu kapsamda araştırmanın amacını; ilkokullarda görevli okul yöneticilerinin görüşlerine göre yabancı uyruklu öğrenciler ile ilgili yaşanan sorunların ve çözüm önerilerinin tespit edilmesi oluşturmaktadır. Bu amaca ulaşmak için şu sorulara cevap aranmıştır:

1. İlkokulda okul yöneticilerinin yabancı uyruklu öğrenciler ile ilgili yaşadığı sorunlar nelerdir?
2. İlkokulda yabancı uyruklu öğrenciler ile ilgili yaşanan sorunların eğitim sürecine etkisi nelerdir?
3. İlkokulda yabancı uyruklu öğrencilerin okula uyumu konusunda yapılan çalışmalar nelerdir?
4. İlkokulda yabancı uyruklu öğrenciler ile ilgili yaşanan sorunlara ilişkin okul yöneticilerinin çözüm önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışma, ilkokullarda görev yapan okul yöneticilerinin, yabancı uyruklu öğrencilere yönelik sorunlar hakkındaki görüşlerini inceleyen nitel bir araştırmadır. Nitel araştırmalar, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi yöntemlerle veri toplama sürecine dayanır. Bu yaklaşım, olayları ve algıları, katılımcıların bakış açısından gerçekçi ve kapsamlı bir şekilde ortaya koymayı amaçlar. Araştırma sürecinde konular, araştırma kapsamındaki bireylerin bakış açısından ele alınarak incelenir (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması tekniği kullanılmıştır. Bu teknik, örnek olay veya vaka incelemesi olarak da bilinir. Durum çalışması, güncel bir olayın gerçek hayattaki bağlamını detaylı olarak inceleyen bir araştırma yaklaşımıdır. Bu yöntemde, olayın ve kapsamının net bir sınırının olmadığı, birden fazla kanıt veya veri kaynağının bulunduğu durumlarda görgül bir araştırma deseni olarak kullanılmaktadır (Yin, 1984).

Çalışma Grubu

Araştırma yabancı uyruklu öğrenci sayısının fazla olduğu Çorum ili Alaca ilçesi özelinde ilkokul yöneticileri ile yapılmıştır. Bu kapsamda amaçlı örnekleme yöntemine başvurularak ölçüt örnekleme tercih edilmiştir. Araştırmaya katkı sağlayan ilkokullardaki okul yöneticileri, Çorum/Alaca İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan bilgiler doğrultusunda seçilmiştir. Temel ölçüt olarak, okullarında yabancı uyruklu öğrencisi bulunan okullar belirlenmiştir. Araştırmanın yürütüldüğü okulda yabancı uyruklu öğrencilerin bulunması nedeniyle araştırmada amaçlı örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, çalışmanın hedefleriyle uyumlu belirli özelliklere odaklanarak ayrıntılı bir incelemeye olanak tanıyan olasılıksız bir örnekleme tekniğidir. Bu yöntem, önceden tanımlanmış ölçütleri veya koşulları karşılayan bir veya daha fazla farklı özelliği araştırırken kullanılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2020). Bu kapsamda çalışma grubunu Çorum ili Alaca ilçesinde ilkokul kademesinde görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 10 ilkokul yöneticisi oluşturmaktadır. Okul yöneticilerine ait bilgiler Tablo 1'de belirtilmiştir.

Tablo 1. Katılımcı Okul Yönetici Bilgileri

Katılımcı	Cinsiyeti	Yöneticilik Kıdemi	Eğitim Seviyesi	Okuldaki Öğrenci Sayısı/Yabancı Uyruklu Öğrenci Sayısı
Y1	Erkek	6	Yüksek Lisans	350/23
Y2	Erkek	31	Lisans	154/16
Y3	Kadın	9	Lisans	169/25
Y4	Kadın	2	Lisans	222/41
Y5	Erkek	12	Yüksek Lisans	304/19
Y6	Erkek	7	Lisans	487/21
Y7	Erkek	8	Lisans	94/18
Y8	Erkek	24	Lisans	223/49
Y9	Erkek	4	Lisans	400/68
Y10	Kadın	5	Yüksek Lisans	200/25

Tablo 1'de görüldüğü üzere, çalışma grubunu oluşturan okul yöneticilerinin çoğunluğunun erkek olduğu, kıdem sürelerinin 4 ile 31 yıl arasında değiştiği, genellikle lisans düzeyinde mezun oldukları ve okullarında eğitim gören yabancı uyruklu öğrenci sayısının 16 ile 68 arasında değiştiği belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

İlkokullardaki okul yöneticilerinin görüşlerinin alınması amacıyla veri toplam aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu görüşmeler, testler ve anketlerdeki sınırlamaları ortadan kaldıran esnek

yapılarıyla bilinir. Araştırmacılar genellikle yarı yapılandırılmış görüşmeleri belirli bir konuda derinlemesine bilgi elde etmek için tercih etmektedir (Büyüköztürk vd., 2020). Araştırma kapsamında, 12 adet soru içeren yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacılar tarafından hazırlanmış ardından uzman görüşüne sunulmuştur. Form, uzman görüşleri (3 Eğitim Yönetimi Alan uzmanı, 1 Ölçme ve Değerlendirme Alan Uzmanı) dikkate alınarak son şeklini almıştır. Ardından soruların anlaşılabilirliğinin belirlenmesi için 2 müdür yardımcısı ile pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşmelerin ardından soruların anlaşılabilirliğinin belirlenmesi üzerine 10 okul yöneticisi ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Her bir sorunun araştırma amacına uygunluğu özenle değerlendirilmiş; sorular tarafsız, açık ve net bir şekilde hazırlanmış, katılımcıların rahatlıkla anlayabileceği düzeyde sunulmuştur.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verileri araştırmacılar tarafından okulda yabancı uyruklu öğrenci bulunan ilkökul yöneticilerinden görüşme yöntemiyle toplanmıştır. Verilerin yalnızca bilimsel bir çalışma için kullanılacağını garanti etmek adına katılımcılara gönüllü onam formu imzalatılmıştır. Görüşmeler okul yöneticilerinin ofislerinde gerçekleştirilmiş olup ortalama 40 dakika sürmüştür. Veri toplama esnasında gizlilik ve gönüllülük ilkelerine dikkat edilmiştir. Araştırma verilerinin analizinde, olayların doğal seyrinde incelenmesi amacıyla betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Her görüşme, kodlar doğrultusunda sınıflandırılarak gruplandırılmıştır. Betimsel analizde ortaya çıkan eylemler, ilgili bireyler ve eylemlerin gerçekleştiği bağlam gibi detaylar özel olarak tanımlanır. (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu çalışmada, okul yöneticilerinin görüşlerini temsil eden veriler, tema ve alt temalar aracılığıyla sunulmuştur. Veriler, yöneticilerin gizliliğini korumak için isimleri yerine "Y1", "Y2" gibi kodlarla temsil edilmiştir. Araştırma sürecinde yöneticilerin izniyle yapılan görüşmelerden elde edilen notlar, daha sonra Word belgesine aktararak temalar halinde düzenlenmiştir. Görüşmelerde ortak söylemler bulunarak temalar kategorilere ayrılmıştır. Tablolar ise frekans analizi kullanılarak hazırlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırma kapsamında Yıldırım ve Şimşek'in (2016) önerdiği geçerlik ve güvenirlik kriterleri dikkate alınmıştır. Araştırma sürecinde iç geçerlilik açısından, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak olgu ve olaylar tutarlı bir şekilde yansıtılmıştır. Veri toplama aşamasında esneklik sağlanarak katılımcı yöneticilere güven duygusu verilmiştir. Görüşme formundaki sorular etik kurallara ve gizliliğe uygun olarak belirlenmiş ve vurgulanmıştır. Araştırmacı süreç boyunca kendi düşünce ve yargılarıyla yönlendirme yapmaktan kaçınmıştır. Verilerin analizinde oluşturulan tema ve alt temalar arasındaki ilişki dikkatlice incelenerek bütünlük sağlanmıştır. Dış geçerliliği sağlamak amacıyla amaçlı örnekleme yöntemiyle çalışma grubu belirlenmiştir. Bu yöntemle seçilen gönüllü ve uygun katılımcılarla, araştırılan olgu hakkında zengin veri elde edilmiştir. Araştırmacı, iç güvenirlik için katılımcı görüşlerine doğrudan alıntılar yapmıştır. Dış güvenirlik sağlamak için tarafsız davranmış ve kişisel tecrübelerini araştırma sürecine bilinçli olarak dahil etmemiştir. Güvenirliği artırmak için bir görüşmenin analizi bitmeden diğerine geçilmesine özen gösterilmiştir.

Bulgular

İlkokulda Yabancı Öğrenciler ile İlgili Yaşanılan Sorunlara Yönelik Bulgular

Okul yöneticilerinin yabancı uyruklu öğrenciler ile ilgili yaşanan sorunlara ilişkin görüşlerini içeren bulgular Tablo 2'de belirtilmiştir.

Tablo 2. Yöneticilerin Yabancı Uyruklu Öğrenciler ile İlgili Yaşadığı Sorunlara İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	f
Okul kültürüne uyum		İletişim	10
		Okul kurallarına uymama	4
		Sosyalleşme	4
		Kılık-kıyafet	3
		Temizlik	2
		Şiddet	1

Yabancı uyruklu öğrenciler ile ilgili yaşanan sorunlar	Eğitim-öğretim süreci	Dil	9
		Akademik başarı	7
		Devamsızlık	5
		Denklik	5
		Veli ilgisizliği	2
	Aile	İletişim	9
		Velilere ulaşamama	6
		Toplantılara katılmama	3
		İlgisizlik	2
	Öğretmenlerin yaşadığı sorunlar	İletişim kuramama	10
		Sınıfa uyum	9
		Devamsızlık	7
		Motivasyon düşüklüğü	5
		Öğrenmeye kapalı olma	5
		Veli ilgisizliği	3
		Zorbalık olayları	3
		Temizlik sorunu	2
	Yabancı öğrencilerin arkadaşlarıyla yaşadıkları sorunlar	Etnik gruplaşma	9
		Dil farklılığı	5
		Dışlanma	5
		Akran zorbalığı	4
		Sosyalleşememe	4
		Uyum sağlayamama	2

Okul kültürüne uyum konusunda yaşanan sorunlar kategorisinde en fazla tekrarı yapılan kod, iletişim sorunu (f:10) kodudur. Bu kod hakkında yönetici ifadelerinden bazıları şunlardır:

“Okul kültürüne uyum konusunda en çok yaşadığımız sorun iletişimdir. Okulumuzda yabancı uyruklu öğrenci sayısı 23’tür. Bunların geldikleri ülkenin dilleri farklı olduğundan hem bizlerle hem öğretmenlerle hem de arkadaşlarıyla sağlıklı iletişim kuramıyorlar. Bu da onların okula uyumunu güçleştiriyor” (Y1)

“9 yıllık idareciyim. Bu okuldaki görevime 2022 senesinde başladım. Göreve başladığımda ilk defa Suriyeli öğrencilerle karşılaştım. Yaşadığım en önemli sorun dilden kaynaklı iletişim sorunudur. Ne onlar bizi ne biz onları tam olarak anlamıyoruz. Bu da beraberinde birçok sorunu getiriyor” (Y3)

Bireyler duygularını, düşüncelerini, hayallerini, sorunlarını iletişim sayesinde karşıya aktarabilir. Farklı kültürden gelen öğrencilerin okula ve çevreye uyum sağlamasında iletişimin önemli rolde olduğu okul yöneticilerinin ifadelerinde belirtilmiştir.

Bu koddan sonra en fazla tekrarı yapılan kodlar; okul kurallarına uymama (f:4), sosyalleşme sorunu (f:4), kılık kıyafet sorunu (f:3), temizlik sorunu (f:2), şiddet eğilimi (f:1) kodu olarak açığa çıkmıştır. Bu kodlar hakkındaki yönetici görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Okulumuzda bulunan Suriyeli öğrencilerin genelinde okul kurallarına uyma noktasında sıkıntılar yaşıyoruz. Bu durum okul düzenimizi etkiliyor.” (Y2)

“Okul ve sosyal çevreyle olan uyumları çok zayıf ve uyum sağlamak adına hiç çaba sarfetmiyorlar” (Y10)

“Kültürleri, yaşam tarzları farklı olduğundan ötürü okul kıyafetleri giymiyorlar. Uyarılarımıza aldırış etmiyorlar” (Y4)

“Bazı yabancı öğrencilerimizde temizlik hususunda sorunlarımız var. Kirli elbiselerle okula geliyorlar ve el yıkama alışkanlıkları yok.” (Y6)

Okul kültürü üzerinde iletişim haricinde diğer faktörlerde etkilidir. Nitekim okul yöneticileri okulun düzeni noktasında okul kurallarına uymamayı, okul ve çevre etkileşiminde sosyalleşmenin olamadığını, temizlik ve kılık kıyafet gibi etkenlerinde bir bütün olarak okula uyumu zorlaştırdığını ifade etmişlerdir.

Eğitim-öğretim sürecinde yaşanan sorunlar kategorisinde, en fazla tekrarı yapılan kod, dil sorunu (f:9) kodudur. Bu kod hakkında yönetici ifadelerinden bazıları şunlardır:

“Yönetici olarak bu süreçte gördüğüm en büyük sıkıntı dil problemidir. Konuşulan dil farklı olduğu için sınıf içi ve dışı etkinliklerde iletişim kurulamıyor. Bu da eğitim faaliyetlerinde aksamalara neden oluyor” (Y8)
“Okulumuzda yabancı uyruklu öğrenci sayımız 68’dir. Bu öğrencilerin neredeyse hepsinde dil faktöründen dolayı eğitim öğretim etkinliklerinde sıkıntılar oluşuyor” (Y9)

Eğitimsel süreçlerin amaçlar doğrultusunda etkili olarak sürdürülmesinde konuşulan dil çok önemlidir. Bu sayede öğretmenle öğrenciler arasında etkili bir iletişim kurulabilir. Yöneticiler de bu konu üzerinde durarak dil faktörünün eğitim sürecinde yaşanan sorunların ana etkeni olduğunu dile getirmişlerdir.

Bu koddan sonra en fazla tekrarı yapılan kodlar; akademik başarı düşüklüğü (f:7), devamsızlık sorunu (f:5), denklik sorunu (f:5), veli ilgisizliği (f:2) kodu olarak açığa çıkmıştır. Bu kodlar hakkındaki yönetici görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Bir önceki görev yaptığım okulda da Suriyeli öğrenciler vardı. O zaman yönetici değildim. Yönetici olarak atandığım bu okulda yaşadığım sorunlardan biri de akademik olarak bu öğrencilerin akranlarının gerisinde kaldığıdır” (Y5)
“Yabancı öğrencilerin okula kayıt esnasında seviyesinin ne durumda olduğunu bilmiyoruz. Bazıları yaşı büyük olmasına rağmen hiç okula gitmemiş, çoğunluğunun ise kendi ülkesinde ne seviyede eğitim aldığı bilgisine sahip olamıyoruz. Bu da gelişigüzel kayıtlara sebep olabiliyor” (Y3)

Aileler ile yaşanan sorunlar kategorisinde, en fazla tekrarı yapılan kod, iletişim sorunu (f:9) kodudur. Bu kod hakkında yönetici ifadelerinden bazıları şunlardır:

“Velilerin büyük çoğunluğu Türkçeyi bilmiyor. Okulla ilgili herhangi bir sorunu sağlıklı bir şekilde onlara iletemiyoruz.” (Y1)
“İletişim kurmakta zorlanıyoruz. Veli bizi anlamıyor, biz veliyi anlamıyoruz. Bu şekilde sorunlar gittikçe büyüyor.” (Y4)

Bu koddan sonra en fazla tekrarı yapılan kodlar; velilere ulaşamama (f:6), toplantılara katılmama (f:3), ilgisizlik (f:2) kodu olarak açığa çıkmıştır. Bu kodlar hakkındaki yönetici görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Yıl boyunca en az iki kere düzenlemiş olduğumuz okul toplantılarına ve öğrenci ile ilgili görüşmelere gelmiyorlar.” (Y6)
“Bu öğrenci velilerini kayıt aşmasından sonra neredeyse hiç görmedik. Okula karşı çok ilgisizler. Çocuklarının durumunu hiç merak etmiyorlar” (Y7)

Eğitim sürecinin önemli paydaşlarından olan veliler ile iletişimin sağlıklı yürütülmesi önemlidir. Yöneticiler ifadelerinde bu konuyu dikkate almış ve aileler özelinde yaşanan sorunların başında iletişim engelini görmüşlerdir.

Öğretmenlerinin yaşadığı sorunlar kategorisinde, en fazla tekrarı yapılan kod, iletişim kuramama (f:10) kodudur. Bu kod hakkında yönetici ifadelerinden bazıları şunlardır:

“Okulumuzda bizim gözlemlerimize göre öğretmenlerimizin yaşadığı en büyük sıkıntı iletişimdir. Dil bilmemeleri, anlatılanı anlamamaları sebebiyle akademik olarak çok geride kalıyorlar.” (Y4)
“Türkçe bilmemeleri nedeniyle öğretmen öğrenci iletişiminin çok zayıf olduğunu görmekteyiz. Bu durum ister istemez öğretmenleri etkiliyor” (Y10)

Bu kodun akabinde en fazla tekrarı yapılan kodlar; sınıfa uyum sorunu (f:9), devamsızlık (f:7), motivasyon düşüklüğü (f:5), öğrenmeye kapalı olma (f:5), veli ilgisizliği (f:3), zorbalık olayları (f:3) ve temizlik sorunu (f:2) kodu olarak açığa çıkmıştır. Bu kodlar hakkındaki yönetici görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Okulumuzda bulunan yabancı uyruklu öğrencilerin devamsızlık sorunu öğretmenlerimizde en çok sıkıntı yaşadığı durumlardandır” (Y9)

“Okul projelerine, etkinliklere katılmıyorlar. Çoğu isteksiz, öğrenmek için çaba sarfetmiyorlar, sorumluluk almaktan kaçıyorlar” (Y3)

“Öğretmen arkadaşlarımız, sohbetlerimizde bu öğrencilerde kişisel bakım ve temizlik noktasında ciddi sorunlar olduğunu söylüyorlar” (Y2)

Yöneticilerin büyük çoğunluğu öğretmenlerin yabancı öğrencilerle yaşadığı sorunları ifade ederken, sınıfa uyum ve devamsızlık konularını ön plana almışlardır. Ayrıca öğrencilerin öğrenme noktasında ilgisiz tavırları, zorbalık olaylarının yaşanması ve veliden yeteri kadar destek olmayışının da öğretmen motivasyonu üzerindeki olumsuz etkisinden söz edilmiştir.

Yabancı uyruklu öğrencilerin arkadaşlarıyla yaşadığı sorunlar kategorisinde, en fazla tekrarı yapılan kod, *etnik gruplaşma* (f:9) kodudur. Bu kod hakkında yönetici ifadelerinden bazıları şunlardır:

“Gruplaşmalara şabıt oluyoruz. Hep beraber hareket ediyorlar. Teneffüslerde bu durumu gözlemleyebiliyoruz. Bu durum onların arkadaşları ile olan etkileşimini engelliyor” (Y5)

“Kendi aralarında gruplaşmalar oluyor. Diğer arkadaşlarını aralarına katmıyorlar. Okul bahçesinde hep kendi içlerinde oynuyorlar” (Y6)

Bu koddan sonra en fazla tekrarı yapılan kodlar; dilin farklılığı (f:5), dışlanma (f:5), akran zorbalığı (f:4), sosyalleşememe (f:4) ve uyum sağlayamama (f:2) kodu olarak açığa çıkmıştır. Bu kodlar hakkındaki yönetici görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Okulumuzda zaman zaman dışlanma olaylarına şabıt oluyoruz. Türk öğrenciler bu arkadaşlarını oyunlarına katmak istemiyor. Herhangi bir şeylerini paylaşmak istemiyorlar. Tabiri caizse onları ötekileştiriyorlar” (Y3)

“Kendilerini ifade edemediklerinde veya arka planda kaldıklarını hissettiklerinde akranlarına karşı zorbalık davranışları sergileyebiliyorlar” (Y4)

Öğrencilerin sosyalleşmesini sağlayan aileden sonra en önemli kurum okullardır. Okul yöneticileri bu bağlamda sorunları ifade ederken dilden kaynaklı uyum sağlama sorunlarına, ötekileştirme olaylarına ve akran zorbalığına değinmişler ve bu konuda hem Türk hem de yabancı öğrencilerin çeşitli zorluklar yaşadıklarına dikkat çekmişlerdir.

İlkokulda Yabancı Öğrenciler ile İlgili Yaşanılan Sorunların Eğitim Sürecine Etkileri

Okul yöneticilerinin yabancı uyruklu öğrenciler ile ilgili yaşanılan sorunların eğitim sürecine etkilerine ilişkin görüşlerini içeren bulgular Tablo 3’de belirtilmiştir.

Tablo 3. Yöneticilerin Yabancı Uyruklu Öğrencilerle Yaşanılan Sorunların Eğitim Sürecine Etkilerine İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	f
Yabancı uyruklu öğrenciler ile ilgili yaşanılan sorunların eğitim sürecine etkisi	Eğitim sürecine etkileri	İş yükünün artması	8
		Zaman kaybı	6
		Akademik başarı düşüklüğü	5
		Okul ikliminin değişmesi	3
		Eğitim öğretimde aksama	3
		Öğretmen veriminin düşmesi	3

Eğitim sürecine etkileri kategorisinde, en fazla tekrarı yapılan kod, *iş yükünün artması* (f:8) kodudur. Bu kod hakkında yönetici ifadelerinden bazıları şunlardır:

“Okulla ilgili birçok sorunla uğraşırken, birde bu öğrencilerin problemleriyle uğraşmak samimi anlamda bizi yoruyor. Motivasyonumuzu düşürüyor.” (Y5)

“İlçe Milli Eğitimden sürekli bu öğrencilerin bilgileri, ikamet adresleri vs. isteniyor. Bu da okuldaki yoğun tempomuzda iş yükümüzü arttırıyor.” (Y6)

Bu koddan sonra en fazla tekrarı yapılan kodlar; zaman kaybı (f:6), akademik başarı düşüklüğü (f:5), okul ikliminin değişmesi (f:4), eğitim öğretimde aksama (f:3) ve öğretmen veriminin düşmesi (f:3) kodu olarak açığa çıkmıştır. Bu kodlar hakkındaki yönetici görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Öğrencilerin bazen kural tanımamazlığı, temizlik, öz bakım eksiklikleri ve giyim kuşamlarındaki farklılıklar nedeniyle okulun iklimi değişiyor.” (Y8)

“Sınıf denetimlerimizde yabancı öğrencisi olan ve olmayan sınıfların ilerlemelerinde farklılıklar olduğunu görüyoruz.” (Y2)

“Bazı öğrencilerimizde tüm uğraşlarına rağmen yeteri kadar ilerleme göremeyen öğretmenlerimizin verimi düşüyor.” (Y9)

Yöneticiler ifadelerinde yabancı uyruklu öğrencilerin problemleriyle çok uğraştıklarını, okulun gerçek sorunlarına bazen yeteri kadar zaman ayıramadıklarını belirtmişlerdir. Yine ders denetimlerinde yabancı öğrencisi bulunan sınıfların diğer sınıflara nazaran daha geride olduğunu, yine bu öğrencilerin tutum ve davranışlarının da okulun iklimini ve öğretmenin verimini olumsuz anlamda etkilediğini vurgulamışlardır.

İlkokulda Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Okula Uyumu Konusunda Yapılan Çalışmalar

Okul yöneticilerinin yabancı uyruklu öğrencilerin okula uyumu konusunda yapılan çalışmalara ilişkin görüşlerini içeren bulgular Tablo 4’te belirtilmiştir.

Tablo 4. Yöneticilerin Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Okula Uyumu Konusunda Yapılan Çalışmalara İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	f
Yabancı uyruklu öğrencilerin okula uyumu konusunda yapılan çalışmalar	Okul kültürüne uyum	Uyum sınıfı	4
		Öğretmen desteği	4
		Sosyal etkinliklere katılım	3
		Oryantasyon çalışmaları	2
		Türkçe öğrenmeye teşvik	2

Okul kültürüne uyum konusunda yapılan çalışmalar kategorisinde, en fazla tekrarı yapılan kodlar, uyum sınıfı (f:4) ve öğretmen desteği (f:4) kodudur. Bu kodlar hakkında yönetici görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Okulumuz bünyesinde uyum sınıfı var. Burada yabancı uyruklu 3. sınıf öğrencilerimiz okula, arkadaşlarına, öğretmenlere ve bizlere uyum sağlamaya çalışıyorlar. Dil öğreniyorlar.” (Y1)

“İlçedeki diğer ilkokullara göre yabancı uyruklu öğrencimiz fazla olduğu için okulumuzda uyum sınıfı açıldı. Bizler ve sınıf öğretmenleri açısından çok isabetli bir karar oldu. Olumsuz birçok davranışın önüne geçilmeye başlandı. İletişimde en büyük engel olan dil konusunda verilen eğitimler sayesinde çocuklarda ilerlemeler gözlemlendi.” (Y9)

Bu kodların akabinde en fazla tekrarı yapılan kodlar; sosyal etkinliklere katılım (f:3), oryantasyon çalışmaları (f:2) ve Türkçe öğrenmeye teşvik (f:2) kodu olarak açığa çıkmıştır. Bu kodlar hakkındaki yönetici görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Rehber öğretmenimiz ile daha okula ilk geldikleri andan itibaren oryantasyon çalışmaları kapsamında okulu ve çevresini tanıtıcı çalışmalar yapıyoruz. Bu çalışmalarımız yıl boyu çeşitli faaliyetler ile devam ediyor” (Y2)

“Velilere çocukların dili öğrenmeleri noktasında evde günlük konuşmalarında sürekli Türkçe konuşmalarını söylüyoruz. Bu sayede çocukların okula uyum noktasındaki en büyük engellerinden olan dili öğrenmeyi teşvik ediyoruz.” (Y7)

Çocuğun okula uyum sağlamasında ders dışı etkinliklere aktif katılımın önemi büyüktür. Katılımcılar tarafından çocukların adaptasyonunda, sosyal çevre ile etkileşim ve okul faaliyetlerine etkin katılıma dönük faaliyetlerin düzenlendiğine değinilmiştir. Yine oryantasyon kapsamında rehberlik çalışmaları ile dil öğrenme noktasında teşvikin uyum noktasında yapılan çalışmalardan olduğu belirtilmiştir.

Okul Yöneticilerinin İlkokulda Yabancı Uyruklu Öğrencilere ile İlgili Yaşanılan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri

Okul yöneticilerinin yabancı uyruklu öğrenciler ile ilgili yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerilerine ilişkin görüşlerini içeren bulgular Tablo 5’te belirtilmiştir.

Tablo 5. Yöneticilerin Yabancı Uyruklu Öğrenciler ile İlgili Yaşanılan Sorunların Çözümüne İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	f
Yabancı uyruklu öğrenciler ile ilgili yaşanan sorunlara ilişkin çözümler	Eğitim-öğretim süreci	Uyum sınıflarının arttırılması	10
		Denkliğin sağlanması	5
		Devamsızlık takibi	3
		Takviye kurslar	3
	Aile	Türkçe dil kursları	7
		Adres tespiti	4
		Veli ziyareti	3
	Öğretmenlerin yaşadığı sorunlara yönelik çözümler	Hizmetiçi eğitim	10
		Yönetici desteği	7
		Veli iletişimi	5
		Öğrencilerin şubelere eşit dağılımı	4
	Yabancı öğrencilerin arkadaşlarıyla yaşadıkları sorunlara yönelik çözümler	Grup çalışmalarının yapılması	7
		Öğretmen yaklaşımı	7
		Rehberlik çalışmaları	4
		Oyun eğitimi	4

Eğitim-öğretim sürecine ilişkin çözümler kategorisinde, en fazla tekrarı yapılan kod, uyum sınıflarının arttırılması (f:10) kodudur. Bu kod hakkında yönetici görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Bu öğrencilere dönük okulumuzda uyum sınıfı bulunmamaktadır. Uyum sınıflarının yabancı öğrencisi olan her ilkokulda açılması gerektiğini düşünüyorum.” (Y8)

“Uyum sınıfları çocukların okuluna, öğretmenine, arkadaşlarına, çevresine uyumuna katkı sağladığından ötürü, tüm okulların bünyesinde açılması zorunlu olmalıdır. Ayrıca uyum sınıflarının en alt kademeden yani okul öncesinden itibaren başlatılması gerekir.” (Y7)

Katılımcı yöneticilerin tamamı uyum sınıflarının çocuğun okul hayatına ve çevresine katkısından ötürü, bu tip öğrencisi bulunan ilkokullarda arttırılması ve hatta zorunlu olması gerektiğinin altını çizmiştir.

Bu koddan sonra en fazla tekrarı yapılan kodlar; denkliğin sağlanması (f:5), devamsızlık takibi (f:3) ve takviye kurslar (f:3) kodu olarak açığa çıkmıştır. Bu kodlar hakkındaki yönetici görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Gönderdiğimiz devamsızlık mektuplarına bir dönüş alamıyoruz. Çünkü okula bildirdikleri adreslerde yoklar. Devamsızlık takibinin düzenli yapılarak ağır yaptırımların getirilmesi gerektiğini düşünüyorum.” (Y9)

“Öğrenciler en çok dil problemi yaşadıklarından okula geldikleri andan itibaren takviye kurslar düzenlenerek onların bu engelleri aşması ve iletişim becerilerinin artması sağlanabilir.” (Y4)

Aileler ile yaşanan sorunlara yönelik çözümler kategorisinde, en fazla tekrarı yapılan kod, Türkçe dil kursları (f:7) kodudur. Bu kod hakkında yönetici görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Diğer ülkelerdeki ailelere uygulanan zorunlu dil eğitime tabi tutulmaları gerekir. Dil eğitimini tamamlamayan ailelere ehliyet, resmî kurumlarda çalışma gibi konularda engel konulabilir.” (Y1)

“Halk Eğitim bünyesinde zorunlu dil kursları açılabilir.” (Y2)

Yöneticiler aileler ile yaşadıkları sorunların ana faktörünü dil olarak gördüklerinden, bu konuda zorunlu dil eğitiminin uygulanması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu konuda Halk Eğitim kurslarını işaret eden yöneticiler, dil bilmeyenlerin gerekirse kamu hizmetinin kısıtlanması gerektiğini söylemişlerdir.

Bu koddan sonra en fazla tekrarı yapılan kodlar; adres tespiti yapılması (f:4) ve veli ziyareti (f:3) kodu olarak açığa çıkmıştır. Bu kodlar hakkındaki yönetici görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Bize bildirdikleri ikamet adreslerinde genellikle bulunmuyorlar. Okula onlarla ilgili bir yardım vs. geldiğinde adreslerinde bulunmadıklarından ulaştıramıyoruz. Adres tespiti ve takibi için MERNİS sisteminden gerekli düzenlemelerin yapılması gerekir.” (Y8)

“Okulumuzda bu öğrenci velilerine dönük aylık veli ziyareti düzenliyoruz. Bu konuda olumlu dönüşler alıyoruz. Dolayısıyla veli ziyaretlerinin hem kendi okulumuzda hem de diğer okullarda da artırılması veli ile ilgili sorunlarımızı çözebilir.” (Y5)

Öğretmenlerin yaşadığı sorunlara yönelik çözümler kategorisinde, en fazla tekrarı yapılan kod, hizmetiçi eğitim (f:10) kodudur. Bu kod hakkında yönetici görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Öğretmenlerimize öğrencileri anlamak, kültürlerini tanımak amacıyla hizmetiçi eğitim verilebilir. Onların kültürlerine, dillerine yönelik bilgilerinin artması öğrenci ile bağ kurmasına kolaylaştıracağı kanaatindeyim.” (Y3)

“En fazla sorun yaşayan eğitim kademesinin başında ilkokullar geldiğini düşünüyorum. Bu konuda özellikle sınıf öğretmenlerinin zorunlu hizmetiçi eğitime tabi tutulmaları gerekir.” (Y6)

Bu kodun akabinde en fazla tekrarı yapılan kodlar; yönetici desteği (f:7), veli iletişimi (f:5) ve öğrencilerin şubelere eşit dağılımı (f:4) kodu olarak açığa çıkmıştır. Bu kodlar hakkındaki yönetici görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Bu süreçte öğretmenlerimizin materyal eksikliği yaşadığı, yalnız kaldıkları, motivasyonlarının düştüğü gibi durumlarla karşılaşabiliyoruz. Bundan dolayı onlara yanında olduklarını hissettirmemiz ve gerekli adımları atmamamız gerektiği kanaatindeyim.” (Y9)

“Bazı yabancı kökenli velilerimiz güzel Türkçe konuşuyor. Çoğunluğu ise hala dile hâkim değil. Bundan dolayı veli öğretmen etkileşimi tam olarak sağlanamıyor. Bu da öğretmenlerimiz açısından sorunlara neden oluyor. Bunun için velilere dönük dil eğitimi iletişim engelini giderecek ve öğretmenle veli arasındaki iletişim artıracaktır.” (Y10)

Okulda yönetici pozisyonundaki kişilerin öğretmenlerine karşı güvene dayalı, samimi bir iletişim kurması öğretmenlerin yaşadığı sorunların üstesinden gelmesinde belirleyici noktalardan biridir. Nitekim katılımcılar, okul yöneticilerinin yabancı uyruklu öğrencilerin öğretmenlerinin yanında olmaları ve her türlü desteği vermeleri gerektiğinin öneminden bahsetmiştir. Bu konuda ayrıca okula kayıta öğrencilere sınıflara eşit paylaşımının gerekliliği ve öğretmenlerin yaşadığı sorunlarda veli iletişimi de önemli görülmüştür.

Yabancı uyruklu öğrencilerin arkadaşları ile yaşadıkları sorunlara yönelik çözümler kategorisinde, en fazla tekrarı yapılan, grup çalışmalarının yapılması (f:7) ve öğretmen yaklaşımı (f:7), kodlarıdır. Bu kodlar hakkında yönetici görüşlerinden bazıları ise şunlardır:

“Beraber yapabilecekleri etkinliklerin planlanması, onların aralarındaki sorunların giderilmesine, arkadaşlık bağlarının kuvvetlenmesine olanak sağlayacağını düşünmekteyim.” (Y7)

“Özellikle bu noktada öğretmenlere çok iş düşüyor. Sınıf öğretmenlerinin yabancı uyruklu öğrencilere empatik yaklaşımı diğer öğrencileri de arkadaşlarına karşı olumlu yönde etkileyeceği açıktır.” (Y10)

“Öğretmenlerin ve idareci olarak bizlerin, uyruğu ne olursa olsun çocuklara samimi yaklaşmamız ve onları dışlamamız gerekir.” (Y8)

Grup çalışması öğrencilerde iş birliği, paylaşma ve dayanışma duygularını güçlendirir. Bu açıdan yöneticiler, grup çalışmaları ile öğrenciler arasındaki sorunların giderilebileceğini belirtmiştir. Tabi bu ortamı sağlayacak olan öğretmenin öğrencilere karşı empatik yaklaşımının önemi de vurgulanmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, ilkokullardaki okul yöneticilerinin görüşlerinden yola çıkılarak, yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili yaşanan sorunların ve çözüm önerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, okul yöneticilerinin yabancı uyruklu öğrencilerle yaşadıkları sorunlar araştırılmış ve okul kültürüne uyum konusunda tüm katılımcılar tarafından ortak bir sorun olarak iletişim eksikliği belirtilmiştir. Bu bulgu, iletişimin kurum içindeki önemli olduğunu vurgulamaktadır. Ak (2020), Muğlu (2022) ve Yalçın (2017), araştırma sonuçları bu bulgularla örtüşmektedir. Okul kurallarına uymama, sosyalleşme zorlukları, kıyafet standartları, temizlik düzeni ve şiddet eğilimi gibi konular, okul kültürüne uyum sağlamada karşılaşılan temel sorunlardır.

Yöneticilerin ifadelerine göre, eğitim-öğretim sürecinde dil sorununun yanı sıra öğrencilerde akademik başarı düşüklüğü, ciddi devamsızlık sorunları, denklik problemleri ve veli ilgisizliği gibi sorunlar yaşandığı belirtilmiştir. Bu bulguların Abacı-Yıldız (2024), Aykut (2019) ve İçöz’ün (2019) araştırma sonuçlarıyla örtüştüğü görülmektedir.

Yöneticiler, bu süreçte aile içi sorunların temelinde iletişim eksikliğini gözlemlemişlerdir. Ayrıca, velilere ulaşamama problemi de öne çıkan bir konu olarak ifade edilmiştir. Yöneticiler, velilerin okul toplantılarına katılmama ve ilgisizliklerinin de sorun olarak belirtildiğini dile getirmişlerdir. Bu sonuçlar Arslan ve Ergül (2022), Güngör ve Şenel’in (2018) araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Malkoç (2024) araştırmasında da okul-aile iş birliğinin olmaması, ebeveynlerin dili kullanmada güçlük yaşadıkları sonuçlarına ulaşmıştır.

Araştırmada, yöneticilerin görüşlerine göre öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar incelenirken, tüm katılımcı yöneticilerin yabancı uyruklu öğrencilerle iletişim kuramamanın ciddi bir sorun olarak görüldüğü ortaya çıkmıştır. Dil sorunlarından kaynaklanan iletişim eksikliği, öğrencilerin anlama, yazma ve konuşma becerilerinde çeşitli zorluklar yaratmaktadır (Kesten vd., 2010). Sınıf ortamında bu beceriden yoksun öğrencilerin bulunmasının, öğretmenlerin performans ve motivasyonunu olumsuz anlamda etkilemesi kaçınılmazdır. Yöneticiler, iletişim dışında, yabancı öğrencilerin sınıfa uyum sağlamaları, devamsızlık süreleri ve velilerin ilgisiz tavırları gibi konuları da ele almışlardır. Nitekim Akyokuş (2023) tarafından yapılmış olan araştırmanın sonuçları da mevcut araştırma bulgularını desteklemektedir. Ayrıca, Alan (2021) araştırmasında aile etmeninin öğrenci ilgisinde ve motivasyon düzeyinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Okul yöneticileri, yabancı uyruklu öğrencilerin arkadaşları ile yaşadıkları sorunların temelinde etnik gruplaşmanın yanı sıra diğer faktörlerin de etkili olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin kendi aralarında oyunlar oynadıkları ve beraber hareket ettikleri gözlemlenirken, aynı zamanda dışlanma olaylarının da yaşandığı vurgulanmıştır. Ayrıca, dil farklılıklarının iletişim ve uyum problemlerine yol açtığı da ifade edilmiştir. Bu sonuçlar Ak (2020), Muğlu (2022), Toktay (2023) ve Üstün ve Gökçe’nin (2024) araştırma sonuçlarıyla uyumludur. Dil faktöründen kaynaklı iletişim engelinin öğrenciler arasında sorun oluşturduğu Durmuş’un (2013) araştırmasında da belirtilmiştir.

Okul yöneticilerinin yabancı uyruklu öğrencilerle yaşanan sorunların eğitim sürecine etkileri kapsamındaki görüşlerine ait bulgular incelendiğinde, katılımcıların çoğunun iş yükünün arttığını dile getirdiği görülmektedir. Yöneticiler, okul içindeki diğer sorunlarla uğraşmanın yanı sıra bu öğrencilerle ilgilenmenin ekstra emek ve iş yükü gerektirdiğini belirtmektedir. Ayrıca, bu durumun zaman kaybına yol açtığı, eğitim-öğretim faaliyetlerinde aksaklıklara neden olduğu ve akademik başarı düşüklüğüne sebep olduğu vurgulanmaktadır. Arslan ve Ergül (2022) tarafından yapılmış olan araştırmanın bulgularında da yöneticiler, yabancı uyruklu öğrenciler ile ilgili birçok bürokratik işlemlerle uğraşmak zorunda oldukları için çalışma sürelerinin önemli bir kısmını bu tür işlere harcamaktadırlar. Sonuç olarak, öğretmen veriminin düşmesine neden olan bu süreçlerin eğitim sürecini

olumsuz etkilediği ifade edilmektedir. Ayrıca İçöz (2019) ve Sarıahmetoğlu'nun (2019) araştırma bulgularıyla da mevcut araştırmanın bulguları örtüşmektedir.

Araştırmada okula uyum üzerine yapılan çalışmalarda, okullarda uyum sınıflarının bulunduğu ve bu sınıflarda dil ve okula uyum konularında eğitimlerin verildiği belirtilmiştir. Ayrıca, öğrencilere öğretmen desteği sağlandığı, sosyal etkinliklere katılımın teşvik edildiği, okul ve sosyal çevre hakkında bilgilendirici oryantasyon faaliyetlerinin düzenlendiği ve dil öğrenmeye yönelik motivasyon artırıcı çalışmalar yapıldığı vurgulanmıştır. Nitekim bu süreçte dil eğitiminin önemli olduğu Takır ve Özerem'in (2019) çalışmasında da ortaya konmuştur. Araştırma bulgularına paralel olarak Alan (2024) araştırma bulgularında ise uyum problemine yönelik sorunların giderilmesinde oryantasyon eğitimi ile öğrencilerin birbirleriyle kaynaşacakları etkinliklerin düzenlenmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Okul yöneticilerinin, yabancı uyruklu öğrencilerle yaşanan sorunların çözümüne ilişkin önerilerine ilişkin bulgular incelendiğinde, yöneticilerin ortak görüşü eğitim-öğretim sürecinde uyum sınıflarının sayısının artırılması gerektiği yönündedir. Ayrıca denkliğin sağlanması için yeni düzenlemeler getirilmesi gerektiği ve devamsızlık takibinin daha etkili bir şekilde yapılması gerektiği vurgulanmıştır. Sarıtaş vd. (2016) araştırmalarında dil sorununun göç eden öğrenciler özelinde öncelikli bir sorun olarak yaşandığını belirtmiştir. Nitekim, yöneticiler tarafından dil konusunda okul bünyesinde takviye kursların açılması gerektiğinin altı çizilmiştir.

Ailelerle yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerilerinde, adres tespiti konusunda ciddi sıkıntılar olduğu belirtilmiştir. Bu bağlamda, MERNİS sisteminde gerekli iyileştirmelerin yapılması ve veli ziyaretlerinin sıklığının artırılması gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca, velilere Türkçe dil kursları düzenlenmesi gerektiği de dile getirilmiştir. Nitekim, Sevinç (2021) araştırmasında da yabancı uyruklu öğrencilerin okula adaptasyonunun sağlıklı ve hızlı olmasında velilerin desteği ve eğitim almaları gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Katılımcılar, öğretmenlerin yaşadığı sorunlara çözüm önerileri olarak hizmet içi eğitim faaliyetlerine odaklanılması gerektiği konusunda ortak bir görüş bildirmişlerdir. Nitekim, Sarıahmetoğlu (2019) araştırmasında da öğretmenlerin yabancı öğrencilere yönelik bir eğitimden geçmesinin yararlı olacağı bulgusuna ulaşmıştır. Ayrıca yönetici desteği, veli iletişimi ve yabancı öğrencilerin sınıflara eşit olarak dağılması gibi konular da yöneticilerin çözüm önerileri arasında yer almaktadır. Bu bulgular Özer, Komsuoğlu ve Ateşok (2016); Bulut, Kanat Soysal ve Gülçiçek'in (2018) araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Okul yöneticileri, yabancı uyruklu öğrencilerin arkadaşlık konusundaki sorunlarını çözmek için çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Bu öneriler arasında, grup çalışmalarının düzenlenmesi ve öğretmenlerin rolünün önemi vurgulanmaktadır. Ayrıca rehberlik etkinlikleri ve oyun temelli eğitimler gibi faaliyetlerle, öğrenciler arasındaki mevcut sorunların üstesinden gelmenin mümkün olabileceği ifade edilmiştir. Bu sonuçlar Takır ve Özerem'in (2019) bulgularıyla uyumludur.

Araştırma sonuçlarına dönük öneriler; uygulayıcı ve araştırmacılar açısından olmak üzere şu şekilde ifade edilmiştir:

1. Yabancı uyruklu öğrencilerin okul kültürüne uyum sağlamalarında, eğitim-öğretim sürecinde yaşadıkları sorunların temelinde dilden kaynaklı iletişim engeli önemli bir faktör olarak görülmektedir. Bu nedenle özellikle ilkokullarda uyum sınıflarının zorunlu olması gerekmektedir. Ayrıca ailelerin bu süreçte karşılaştıkları iletişim zorluklarını aşmaları için Halk Eğitim bünyesinde zorunlu dil kursları açılabilir.
2. Öğrencilerin devamsızlık sorunlarıyla başa çıkmak için yapılacaklar çok önemlidir. Veli adreslerinin doğru bir şekilde MERNİS sisteminde güncel tutulması için gerekli düzenlemelerin yapılması gerekmektedir. Bununla birlikte, veli ziyaretlerinin sıklığının artırılması da büyük önem taşımaktadır.
3. Sınıfta yabancı uyruklu öğrencisi bulunan öğretmenlere yönelik zorunlu hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenebilir. Bu eğitimler, öğretmenlerin kültürel farklılıkları anlamalarını sağlayarak daha iyi bir eğitim ortamı yaratmalarına yardımcı olabilir. Ayrıca, dil öğretimi teknikleri ve öğrenci ihtiyaçları konularında bilgi, beceri ve tecrübelerini artırmalarına da katkıda bulunabilir.
4. Yabancı uyruklu öğrencilerin arkadaşlarıyla yaşadıkları sorunlara dönük çözüm arayışları kapsamında, okul içi ve dışı faaliyetlerde öğrencilerin tamamının yer alacağı grup etkinlikleri ve eğitsel oyunlar düzenlenebilir. Bu tür etkinlikler, öğrenciler arasında dayanışma, iş birliği ve ortak hareket etme becerilerinin önemini vurgulayarak bu yönleri geliştirmeye katkı sağlar. Ayrıca, rehberlik çalışmalarının daha fazla desteklenmesiyle birlikte öğrenciler arası sorunların çözümüne daha etkin bir şekilde yardımcı olunabilir. Bu çalışmalar, öğrencilerin birbirlerini daha iyi anlamalarını ve farklı kültürel bağlamlardan gelen arkadaşlarıyla daha sağlıklı ilişkiler kurmalarını teşvik eder.

5. Bu bağlamda, okulun gelişimi ve sürekliliğinden sorumlu okul yöneticilerinin kendilerini bu alanda eğitmesi ve yetiştirmesi çok önemlidir. Bu açıdan yöneticilere dönük kapsayıcı eğitim anlayışına yönelik hizmetiçi eğitimlerin artırılması gereklidir.
6. Araştırma, belirli bir bölgede görev yapan ilkökul düzeyindeki okul yöneticileri ile gerçekleştirilmiştir. Ancak yeni araştırmaların, farklı ve daha geniş bölgelerde, çeşitli okul türlerinde görev yapan okul idarecileri ile yapılması, alana önemli katkılar sağlayacaktır.
7. Okul yöneticilerinin görüşleri araştırma kapsamında incelenmiştir. Ayrıca, farklı çalışmalarda velilerin, öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşleri de dikkate alınarak, ortaya çıkan sorunlar çeşitli değişkenler üzerinden değerlendirilebilir. Bu şekilde elde edilen veriler, okul ortamında karşılaşılan zorlukların geniş bir perspektiften ele alınmasına olanak tanır.

Çıkar Çatışması Beyanı

Yazarlar olarak, bu makalenin araştırma, yazarlık ve/veya yayın süreci ile ilgili herhangi bir potansiyel çıkar çatışması olmadığını beyan ederiz.

Mali Destek

Yazarlar bu makalenin araştırılması, yazılması ve/veya yayınlanması için herhangi bir mali destek almamıştır.

Yayın Etiği Beyanı

Çalışmada etik dışı bir husus bulunmadığını, araştırma ve yayın etiğine özenle uyulduğunu beyan ederiz.

Yazar Katkı Oranı

Çalışma, araştırmacılar arasında eşit bir iş birliği ile yürütülmüş ve raporlanmıştır.

Etik Kurul İzni

Bu çalışma için Yozgat Bozok Üniversitesi, Sosyal ve Beşerî Bilimler Etiği Kurulu'ndan 21/02/2024 tarih ve 11/29 sayılı kararı ile etik kurul onayı alınmıştır.

Kaynakça

- Abacı Yıldız, C. (2024). *Eğitim ve göç politikalarının ortak yüzü: Çok kültürlülük ekseninde göçmen çocukların okul ve toplumla uyumu* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Anabilim Dalı, İstanbul.
- Ak, N. (2020). *Yabancı uyruklu öğrencilerin okula uyumda karşılaştığı sorunlar* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Akgün, A. (2023). Türkiye'deki göçmen çocukların eğitim sorunları konusunda tarihsel bir çerçeve. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 27(2), 395-406.
- Akıncı, B., Nergiz, A. & Gedik, E. (2015). Uyum süreci üzerine bir değerlendirme: Göç ve toplumsal kabul. *Göç Araştırmaları Dergisi*, 2 (1), 58-83.
- Akyokuş, M. (2019). *Türkiye'de okul çağındaki Suriyeli çocukların eğitim ve uyum sorunları: Okul sosyal hizmeti model önerisi* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Alan, S. (2024). Okul yöneticileri ve öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin eğitiminde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Mardin Artuklu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Mardin.
- Alan, Y. (2021). İlgili çalışmalardan hareketle Suriyelilere Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (52), 119-146.
- Arslan Ü., & Ergül, M. (2022). Mülteci öğrencilerin eğitimlerinde yaşadıkları sorunlar: öğretmenlerin perspektifinden bir delphi çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (54), 1-31.

- Aydeniz, S., & Sarıkaya, B. (2021). Göçmen çocukların eğitiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(1), 385-404.
- Ayut, S. (2019). *Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitim sorunları: Farklılıklara saygı eğitimi odağında okul sosyal hizmeti önerisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Biasutti, M., & Concina, E. (2021). Including migrant students in the primary school: perspectives of Italian principals. *International Journal of Educational Management*, 35(5), 984-999.
- Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu [UNICEF]. (2007). Çocuk hakları ve gazetecilik uygulamaları hak temelli perspektif. UNICEF Dublin Teknoloji Enstitüsü.
- Bulut, S., Soysal, Ö. K., & Gülççek, D. (2018). Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğretmeni olmak: Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(2), 1210-1238.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Chavkin, N. F. (1996). Involving migrant families in their children's education: Challenges and opportunities for schools. In S. L. Christenson, & J. C. Conoley (Eds.), *Home-school collaboration: Enhancing children's academic and social competence* (pp. 105-129). Silver Spring, MD: National Association of School Psychologists.
- Çakır, S. (2011). Geleneksel Türk kültüründe göç ve toplumsal değişme. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(1) 129-142.
- Delen A., & Ercoşkun M. H. (2019). Yabancı uyruklu öğrencilerin bulunduğu ilkokullarda istenmeyen öğrenci davranışlarının nitel açıdan incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(223), 299-322.
- Demir, M. (2020). *Milli eğitime bağlı devlet okullarında yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarına ilişkin öğretmen görüşleri* [Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Dinler, C., & Hacıfazlıoğlu, Ö. (2020). Mülteci çocukların ilköğretime uyum süreçleri: Tekirdağ ilinin bir okulundaki öğretmenlerin ve yöneticilerin deneyimleri. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(6), 1717-1728.
- Dönmez Kara, C.Ö. (2015). *Göç bağlamında uluslararası işbirliği ve Türkiye'nin politikaları* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Durmuş, M. (2013). Türkçenin yabancılara öğretimi: sorunlar, çözüm önerileri ve yabancılara Türkçe öğretiminin geleceğiyle ilgili görüşler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 207-228.
- Gencer, T. E. (2017). Göç ve eğitim ilişkisi üzerine bir değerlendirme: Suriyeli çocukların eğitim gereksinimi ve okullaşma süreçlerinde karşılaştıkları güçlükler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10 (54), 838-851.
- GİGM (2013). *Türkiye ve göç yönetimi*. Ankara: Pozitif Matbaa.
- Güngör, F., & Şenel, E. A. (2018). Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin eğitim-öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 8(2), 124-173.
- İçöz, H. (2019). *İlkokullarda yabancı uyruklu öğrenciler ile ilgili karşılaşılan sorunlar* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- İmamoğlu, H. V., & Çalışkan, E. (2017). Yabancı uyruklu öğrencilerin devlet okullarında ilkokul eğitimine dair öğretmen görüşleri: Sinop ili örneği. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 529-546.
- Kaştan, Y. (2015). Türkiye'de göç yaşamış çocukların eğitim sürecinde karşılaşılan problemler. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (4), 2015-229.
- Kesten, A., Kıröğlu, K. & Elma, C. (2010). Language and education problems of international students in Turkey. *Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24, 65-85.
- Malkoç, E. (2024). Örgün eğitimde yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçleri: Bir durum çalışması [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- MEB. (2013). *Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği*. Resmi Gazete, (28758). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/09/20130907-4.htm>
- Muğlu, T. (2022). *Erzurum ilinde ikamet eden zorunlu eğitime tabi yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim sorunları* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Otman, M. & Aydoğan, İ. (2024). Göçmenlerin örgülerinin eğitime dahil edilme sürecinin ayrıntıları problemler. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 6(10), 205-234.

- Öner, G., & Dur, H. (2023). Yabancı uyruklu öğrencilerin okula uyum süreçlerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 285-307.
- Özer, Y. Y., Komsuoglu, A. & Ateşok Z. Ö. (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(37), 711-747.
- Portes, A., & Hao, L. (2002). The price of uniformity: Language, family and personality adjustment in the immigrant second generation. *Ethnic and racial studies*, 25(6), 889-912.
- Sağlam, S. (2016). Türkiye 'de iç göç olgusu ve kentleşme. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü*, 1(5), 33-44.
- Sarıahmetoğlu, H. (2019). *Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim sistemine uyumunda karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Sarıtaş, E., Şahin, Ü., & Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (Ek 1)*, 208-229.
- Sayın, Y., Usanmaz A. & Aslangiri, F. (2016). Uluslararası göç olgusu ve yol açtığı etkiler: Suriye göçü örneği. *Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 18 (31), 1-13.
- Schotte, K., Stanat, P., & Edele, A. (2018). Is integration always most adaptive? The role of cultural identity in academic achievement and in psychological adaptation of immigrant students in Germany. *Journal of youth and adolescence*, 47, 16-37.
- Sevinç, E. (2021). Okul yöneticileri ve öğretmenlerin mülteci veliler ile karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İbn Haldun Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Şimşir, Z., & Dilmaç, B. (2018). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *İlköğretim Online*, 17(2), 1116-1134.
- Şişman, M. (2017). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Takır, A., & Özerem, A. (2019). Göçle gelen yabancı uyruklu öğrencilerin okul ortamında karşılaştıkları sorunlar. *Folklor/Edebiyat*, 25(97), 659-978.
- Toktay, G. (2023). *Okul yöneticilerinin göçmen öğrencilere ilişkin görüşlerinin kapsayıcı eğitim bağlamında değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Toros, A. (2008). *Sorunlu bölgelerde göç*, Global Strateji Enstitüsü, Ankara.
- Ünsal, Y. & Baskan, G. (2021). The problems of teachers who have immigrant students in their classes and solutions. *Journal of Computer and Education Research*, 9(17), 199-224.
- Üstün, A., & Gökçe, E. (2024). Mülteci öğrencilerin okullardaki sosyal uyumları ile ilgili problemleri konusundaki yönetici ve öğretmen görüşleri. *Academic Social Resources Journal*, 7(40), 836-841.
- Yalçın, F. (2017). *İstanbul'da yaşayan suriyeli çocukların eğitime katılımları bağlamında uyum ve kültürleşme süreçleri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED SUMMARY

Migration is an event that continues from past to present. As a result of globalization, economic and financial mobility has gained an international dimension, and the development of transportation and communication technologies has led to people moving between countries. Therefore, migration has created opportunities for different cultures to unite and cooperate. However, as a result of these migrations, it is known that migrating people have problems in adapting to the new culture in their interaction (Sayın et al., 2016). It is a known fact that immigrant families experience problems about social harmony (Kaştan, 2015).

Migrations, on which various studies have been carried out, have changed factually over time, and there have been developments in this regard in the research conducted. Countries have revised their policies in the face of the recent wave of international migration (Dönmez Kara, 2015). Migrations, which deeply affect human and social life globally, have become a serious problem for our country. Due to its location, our country constantly receives migration and is at the transit point for people who will migrate between countries.

There are many different definitions regarding foreign students. In Türkiye, it is defined as individuals who do not have citizen status who continue their education in educational institutions or attend courses opened for them. The common point in the definitions made about foreign students is the expression of an individual who comes from different countries and continues his education in the country where he resides (Demir, 2020).

Foreign students who continue their education in primary schools are enrolled in schools without qualified planning. It is a great responsibility for school administrators to integrate these children into the education system, without ignoring their developmental characteristics, the education system conditions of the country they come from, and the language they speak.

School administrators bear great responsibility for issues such as school continuity, planning and development of educational activities. In addition, one of their important duties is to identify the difficulties encountered by foreign students in their adaptation to school and to develop solution strategies in this regard.

The aim of this study is to identify the problems and solution suggestions regarding foreign students, according to the opinions of school administrators working in primary schools. To achieve the main goal, answers to the following questions were sought:

- 1- What are the problems experienced by school administrators regarding foreign students in primary schools?
- 2- What are the effects of the problems experienced with foreign students in primary school on the education process?
- 3- What are the studies carried out on the adaptation of foreign students to school in primary school?
- 4- What are the solution suggestions of school administrators regarding the problems experienced with foreign students in primary schools?

This study is a qualitative research that examines the opinions of school administrators working in primary schools about the problems experienced by foreign students. Based on the opinions of school administrators in primary schools, it was aimed to determine the problems and solution suggestions regarding foreign students. The data collected with the interview technique was analyzed in accordance with descriptive analysis.

In the study, the problems experienced by school administrators with foreign students were investigated and lack of communication was stated as a common problem by all participants regarding adaptation to school culture. This finding highlights the importance of communication within the organization. The research results of Yalçın (2017), Ak (2020) and Muğlu (2022) coincide with these findings.

According to the statements of the administrators, it was stated that in addition to the language problem during the education process, students experienced problems such as low academic success, serious absenteeism problems, equivalence problems and parental indifference. These findings appear to coincide with İçöz's (2019) research results.

In the research conducted on school adaptation, it was stated that there were adaptation classes in schools and training was given on language and school adaptation in these classes. In addition, it was emphasized that teacher support was provided to students, participation in social events was encouraged, informative orientation activities about the school and social environment were organized, and motivation-increasing activities were carried out for language learning. As a matter of fact, it was revealed in the study of Takır and Özerem (2019) that language education is important in this process.

EĞİTİMCİ VELİLERİN PERSPEKTİFİNDEN COVID-19 PANDEMİ SÜRECİNDEKİ UZAKTAN EĞİTİM

DISTANCE EDUCATION DURING THE COVID-19 PANDEMIC FROM THE PERSPECTIVE OF EDUCATOR PARENTS

Levent ERTUNA

Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri
Bölümü

leventertuna@gmail.com

ORCID: 0000-0001-7810-1168

Meryem Çağla ÇITLAK

Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri
Bölümü

caglacitlak@gmail.com

ORCID: 0009-0005-1891-0357

ÖZ

Geliş/Received:

23.09.2024

Kabul/Accepted:

10.12.2024

Yayın/Published:

30.06.2025

Anahtar Kelimeler

Uzaktan Eğitim

COVID-19

Pandemisi

Eğitimci Veli

Aile içi ilişkiler

İş tatmini

Keywords

Distance Education

COVID-19

Pandemic

Educator Parent

Family relations

Job satisfaction

Bu çalışma ile öğretmen ve akademisyen olan velilerin hem kendi açılarından hem de çocukları açısından uzaktan eğitim süreci ve bu süreçte algıladıkları aile içi iletişimlerini hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca, eğitimcilerin bu süreçteki iş doyum düzeyleri ve bunların demografik ve mesleki değişkenlere göre farklılaşma durumları da incelenmiştir. Çalışmanın katılımcıları, 2020-2021 eğitim öğretim yılında uzaktan eğitimle ders verip ebeveynliğinde bulunan çocuğu/çocukları uzaktan eğitim alan 938 öğretmen ve akademisyendir. Veri toplama aracı olarak 51 maddelik anket formu ile Keser ve Öngen-Bilir (2019) tarafından Türk kültürüne uyarlanan İş Tatmini Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler ve grafiklere ek olarak ki-kare testi, bağımsız gruplar t testi ve tek yönlü varyans analizinden faydalanılmıştır. Çalışma sonucu, eğitimcilerin çocuklarının nadiren de olsa derse katılımında sorun yaşadıklarını göstermiştir. Eğitimcilerin bu süreçte zaman kısıtlamaları, iş ve aile sorumluluklarını dengelemede yaşanan zorluklar ve uzaktan öğrenmeyle ilgili teknik sorunlar gibi zorluklar yaşadıkları tespit edilmiştir. Buna karşın, çalışmada eğitimcilerin iş tatmin düzeylerinin ortalamasının üstünde olduğu belirlenmiştir. Demografik ve mesleki değişkenlerin çoğuna göre iş tatmininde istatistiksel bir fark bulunamamıştır.

ABSTRACT

This study aimed to investigate the perspectives of teachers and academics who are also parents regarding remote education during the COVID-19 pandemic, including their perceptions of family communication and job satisfaction. Participants were 938 teachers and academics who taught remotely and had children undergoing remote education during the 2020-2021 academic year. A 51-item questionnaire and the Job Satisfaction Scale adapted into Turkish culture (Keser and Öngen-Bilir, 2019) were used to collect data. Study data was analyzed using descriptive statistics, as well as chi-square tests, independent samples t-tests, and one-way ANOVA. Results showed that while participants experienced difficulties in their children's participation in remote learning, they utilized various resources, including print and online materials. Both teachers and academics expressed a preference for face-to-face education. Participants reported challenges such as time constraints, difficulties in balancing work and family responsibilities, and technical issues related to remote learning. Despite these challenges, educators' job satisfaction levels were above average. No statistical difference was found in job satisfaction according to most demographic and occupational variables.

DOI: <https://doi.org/10.69643/kaped.1554324>

Atf/Cite as: Ertuna, L. & Çıtlak, M. Ç. (2025). Eğitimci velilerin perspektifinden Covid-19 pandemisi sürecindeki uzaktan eğitim. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 6(1), 38-61.

Giriş

SARS COV-2 enfeksiyonu tüm dünyayı etkileyen bir salgın halini almasıyla birlikte 2020 yılının ilk çeyreği sonunda Dünya Sağlık Örgütü (World Health Organization [WHO]) tarafından COVID-19 pandemisi olarak ilan edilmiştir (WHO, 2020). Bu karardan sonra hastalığın önlenmesi kapsamında kişiler arası teması en aza indirmek amacıyla tüm dünya çapında ve ülkemizde okullar kapanmıştır (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü [UNESCO], 2020). Virüsün bulaş riskini azaltmak için alınan tedbirler kapsamında okulların fiziksel olarak kapatılması, eğitim sistemlerinin acil ve hızlı bir dijital dönüşüm geçirmesine neden olmuştur. Bu süreçte, eğitim kurumları geleneksel öğretim modellerinden uzaktan eğitim modellerine geçiş yapmak zorunda kalmıştır. Ülkemizde de daha fazla eğitim kesintisinin olmaması için çalışmalara başlanmış ve Millî Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise kademeleri ile yükseköğretim kurumlarında acil uzaktan eğitim (Emergency Remote Education: ERE) (Hodges vd. 2020) sistemine geçilmiştir (Bozkurt, 2020). Öğretici ve öğrenenlerin fiziksel olarak aynı ortamda bulunmadığı, ancak teknolojik araçlar sayesinde etkileşimde bulunduğu ve öğrenme kaynaklarına erişim sağladığı planlı eğitim süreçleri uzaktan eğitim olarak ifade edilmektedir (Akdemir, 2010; Moore ve Kearsley, 2011). Uzaktan eğitim ile COVID-19 pandemisi sürecinde uygulanan durum acil uzaktan eğitim kavramından bazı noktalarda farklılaşmaktadır. Kavram, pandeminin getirdiği olağan dışı süreçte eyleme geçmek amacıyla yapılan geçici çözümler olarak açıklanmaktadır. Daha çok öğretimin gerçekleştirilmesi ve eğitim içinde yer alan sosyal, psikolojik faktörü dikkate almadan eyleme geçerek eğitim ihtiyacını gidermek için yapılan bir uygulamadır (Bozkurt, 2020; Bozkurt ve Sharma; 2020; Hodges vd., 2020). Uzaktan eğitim ve acil uzaktan eğitim arasındaki en temel fark, planlama ve hazırlık süreçlerinde ortaya çıkmaktadır. Hodges ve diğerleri (2020) tarafından vurgulandığı üzere, geleneksel uzaktan eğitim 6-9 aylık bir planlama, tasarım ve geliştirme süreci gerektirirken, COVID-19 pandemisi sırasında uygulanan acil uzaktan eğitimde kurumlar sadece birkaç gün veya hafta içinde çevrimiçi öğrenmeye geçiş yapmak zorunda kalmıştır. Geleneksel uzaktan eğitimde öğretim tasarımı, teknik altyapı ve öğretmen eğitimi gibi süreçler sistemli bir şekilde planlanırken, acil uzaktan eğitimde öğretmenlerin çoğunun Zoom, Microsoft Teams gibi video konferans araçlarını ilk kez kullanmayı öğrenmek zorunda kaldıklarını belirtmiştir.

MEB pandemi sürecinde öncelikle bünyesinde bulunan Eğitim Bilişim Ağı'nda (EBA) yer alan içerikleri çeşitlendirmiş ve zenginleştirmiş, Türkiye Radyo Televizyon Kurumu (TRT) ile iş birliği ile EBA TV İlkokul, EBA TV Ortaokul ve EBA TV Lise televizyon kanalları üzerinden ders içerikleri sunulmuş ve EBA destekli ZOOM platformu üzerinden çevrimiçi derslere başlanmıştır (Özer, 2020). Yükseköğretim kurumlarında da benzer şekilde öğrenme yönetim sistemleri üzerinden ve BigBlueButton, Perculus, ZOOM gibi yazılımlar ile çevrimiçi dersler sunulmuştur.

Hem COVID-19 pandemisi ve hem de bunun sonucunda aniden uzaktan eğitime geçiş süreci eğitimin tüm paydaşları açısından (devlet, eğitim kurumları, eğitimci, öğrenci, veli vb.) farklı düzeylerde sorunları da beraberinde getirmiştir. Bunlar sosyal ve ekonomik temellere dayanmasına karşın oluşturduğu problemler eğitsel sonuçlar doğurmuştur. Öğrenciler açısından bunlardan bir tanesi fiziksel olarak okulların kapanması ve uzaktan eğitime erişilememesi ya da düşük kalitede eğitim alınmasıdır. Bu süreçte, geleneksel eğitim modellerinin dijital platformlara anında adaptasyonu gerekmiş, bu durum hem teknik altyapı hem de pedagojik yaklaşımlar açısından büyük bir dönüşüm zorunluluğunu beraberinde getirmiştir. Eğitim kurumları, öğretmenler ve öğrenciler, birkaç gün içinde tamamen yeni bir öğrenme ekosistemine uyum sağlamak durumunda kalmıştır. Bu durum, öğrencilerin öğrenme süreçlerini olumsuz etkileyerek önemli öğrenme kayıplarına yol açmıştır (Saavedra, 2020; TEDMEM, 2020).

Pandeminin eğitim süreçlerine olumsuz etkisinin nedeni olan diğer bir sorun ise tüm kademedeki öğrencilerin teknolojik altyapı, bilgi, beceri ve donanım açısından eksikliklerinin bulunmasıdır (Erkut, 2020; İvri vd., 2020). Özellikle internete erişim için teknolojik cihazların eksikliği (bilgisayar, cep telefonu, tablet vb.) ve internet erişimi konusunda sıkıntıların olduğu yapılan çalışmalarla ortaya konulmuştur (Bayburtlu, 2020; Can, 2020; Kürtüncü ve Kurt, 2020). Dezavantajlı bölgelerde ve düşük gelirli ailelerde, uzaktan eğitime katılım bu sebeple ciddi şekilde engellenmiştir. Bu durum, eğitimde var olan sosyo-ekonomik eşitsizliklerin daha da derinleşmesine neden olmuştur.

Eğitimcilerin yaşadığı sorunlara bakıldığında ise öğrencilerin yaşadığı teknolojik altyapıdan kaynaklı sorunların onlar için de geçerli olduğu görülmüştür. Bunlara ek olarak, bu sürece aşina olmamalarının ortaya çıkardığı sıkıntılar da mevcuttur. Örneğin, eğitimciler uzaktan eğitime uygun materyale sahip olmadıklarından dolayı yüz yüze eğitimde kullanılan materyalleri dijital ortama aktarma yoluna gitmiştir (Bozkurt, 2020). Bunlarla birlikte,

uzaktan eğitim sürecinde dış ortam gürültüsü, gizlilik ve güvenlik, etkileşim eksikliği gibi nedenler eğitimcilerin sınıf yönetimi anlayışlarında değişikliklere neden olmuştur (Arslan ve Şumuer, 2020). Ayrıca, acil uzaktan eğitim sürecinde ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin durdurulmasının ya da ertelenmesinin öğretim süreçleri açısından sorun oluşturduğu yapılan çalışmalarda ortaya konmuştur (Özdoğan ve Berkant, 2020). Buna çözüm için önerilen online sınavların ise güvenilirlik, geçerlik ve güvenlik açısından potansiyel tehlikelere sahip olması ele alınması gereken diğer bir problem durumudur.

Ebeveynler çocuklarının sağlığı konusunda salgının ilk anında yaşadıkları kaygı ve korku duygularını atlattıktan sonra bu süreçte evlerinin öğrenmeye uygunluğu konusunda düşünmek zorunda kalmışlardır. Bunun devamında çocuklarının okuldan fiziksel olarak uzaklaşması, çocukların eğitimi konusunun ön plana çıkmasına ve bu konudaki sorumluluklarının artmasına neden olmuştur (Chang ve Yano, 2020). Bu sorumluluklarını yerine getirirken yukarıda bahsi geçen teknolojiye erişim, bu konudaki bilgi eksikliği, internet güvenliği gibi sorunlarla karşılaşmışlardır (Başaran ve Aksoy, 2020; Erol ve Erol, 2020). Özellikle evden çalışmak zorunda kalan velilerin sorumlulukları, ev ve iş ortamı ayrımı kalmaması nedeniyle oldukça artmıştır.

COVID-19 pandemisinin doğrudan eğitim-öğretim ortamıyla ilişkili ortaya çıkardığı birçok olumsuzlukla beraber dolaylı olarak eğitime etki eden eğitimcilerin ve ebeveynlerin iş doyumu gibi kişisel, aile yaşantısı gibi sosyal olumsuz sonuçları da söz konusudur. Çalışan bir bireyin iş performansı pek çok faktörden etkilenmektedir. Bu faktörler iş tatminini, işe sarılmayı, örgüte bağlılığı ve iş doyumunu etkilemektedir. İş tatminini “işin özelliklerinin çalışan tarafından değerlendirilmesi sonucu kişide iş hakkında oluşan olumlu ya da olumsuz his” olarak tanımlanmaktadır. İş tatmininin yüksek olması bireyin işini severek yapmasına ve örgütün hedeflerine ulaşmasını sağlamaktadır. Örgüte bağlılık ise kişinin kendisini örgüt ile bağdaştırmasıdır. Örgüte bağlılık duygusal bağlılık, zorunlu bağlılık ve minnet bağlılığı olmak üzere 3 boyutta gerçekleşmektedir (Robbins ve Judge, 2017).

Genel olarak iş doyumu/tatmini bireyin işinden ve işinin getirdiklerinden elde ettiği haz ve mutluluktur (Temel Eğinli, 2009). İş doyumunu Locke (1969) bireyin işini yapabilmesi, işinde başarılı olması veya işte elde ettiği tecrübelerini başkalarına aktarabilmesinden kaynaklanan hoşnut edici duygusal durum olarak tanımlamıştır (Şener ve Ballı, 2019). Bu tanımlara ek olarak iş doyumunun oluşmasında işin gerektirdikleri, elde edilen başarı, sorumluluk ve inisiyatif kullanabilme gibi içsel özelliklerin yanında alınan maaş, bağlı olunan politikalar, iş arkadaşlarının yaklaşımı ve kariyer olanakları gibi dışsal faktörler de etkili olmaktadır (Şener ve Ballı, 2019). İş doyumunun önemli olmasının nedenlerinden biri de bu kavramın çalışan kişilerin işleriyle alakalı ve verimleri ile ilişkili olmasıdır. Kişilerin iş doyumları sadece kendilerini değil çalıştıkları kurumu ve dolayısıyla hizmet edilen kitleyi de etkilemektedir (Yıldız vd., 2020).

Eğitim sektöründe çalışanları öğretmenler ve akademisyenler olarak ikiye ayırmak farklı yaş grupları ve ortamlarda çalışmaları nedeniyle iş doyumlarını açıklamada daha yardımcı olacaktır. İçinde yaşadığımız toplumun sürekliliğini sağlayabilmek ve olduğundan daha iyi bir noktaya getirebilmek için çocukların ve gençlerin eğitimleri büyük önem taşımaktadır. İyi eğitilmiş nesiller toplumun ve devletin refahını arttırabilir, bireysel özgürlüğe erişebilir, görev ve sorumluluklarının bilincinde olabilirler (Öztürk ve Suluk, 2019). Dolayısıyla, öğretmenlerin işlerinden aldıkları doyum, öğrencilerin akademik başarıları ve gelecek nesillerin eğitimlerinin kalitesi, nitelikli iş gücü ve ülkenin kalkınmasını doğrudan etkilemektedir. Gliem ve Gliem (2001), akademisyenlerin iş tatmini ve ilişkili faktörleri incelediği çalışmada; cinsiyet, maaş, kariyer olanakları, kıdem, kararlara katılım vb. etmenlerin akademisyenlerdeki iş doyumuyla ilişkisi olabileceğini ama iş doyumunun sadece bu faktörlerle açıklanmasının yetersiz olacağını belirtmiştir.

Öğretmenlerin öğrencilerle sıcak, içten ve kişisel ilişkiler geliştirmeleri, öğretimin entelektüel ve zor bir iş olması, öğretmenlik mesleğinin özerklik ve bağımsızlık sağlaması iş doyumuna katkı sağlamaktadır (Şahin, 2013). Öğretmenlerin mesleklerinden doyum sağlamasına neden olan en büyük etmen çocuklar ile çalışıyor olmalarıdır. İş ve aile yaşamı insan hayatında önemli olan iki ayrı durumdur. Birey iki durumda da farklı rollere sahiptir ve roller arasındaki farklar oldukça belirgindir (Fırat, 2018). COVID-19 pandemisinin insanların çalışma ortamlarının da değişmesine neden olması ile evden çalışmak bir lüks değil gereklilik haline gelmiştir. Bu da bireylerin işteki ve evdeki rollerini eşzamanlı olarak yürütmelerini gerektirmiştir. İlk olarak, kadınların iş hayatına katılmaları ile ortaya çıkan iş-aile çatışması COVID-19 pandemisinde evden çalışma durumunun ortaya çıkması ile yeniden önem kazanmıştır. Bazı kamu kurum ve kuruluşlarında ve özel sektörde çalışanların ya tüm mesai saatinde ya da mesai saatinin bir kısmında evden çalışması ile iş hayatı eve taşınmıştır (Şener ve Abunasser, 2020).

İş ve ev ortamı birbirlerinden çok farklı atmosferlere sahip iki özel alandır. Uzaktan çalışma, iş ortamı ve ev ortamı arasındaki sınırın saydamlaşmasına neden olmaktadır (Kıcır, 2019). Güncel şartların bireyleri daha çok evden çalışmaya itmesi bireylerin konfor alanlarından uzak olmalarına neden olmuştur. Her iki ortamda da bireylerin beklentileri, davranışları, psikolojileri ve tutumları farklılık göstermektedir. Bunlara ek olarak evden çalışanlar, iş ortamının sağladığı sosyal ortam ve fırsatlardan yararlanamamaktadır (Kıcır, 2019).

Pandemi sürecinde evden çalışmaya mecbur kalan iş alanlarından biri de eğitim sektörüdür. Okul ve üniversitelerin uzaktan eğitime geçmeleri ile öğretmen ve akademisyenler evden çalışmak zorunda kalmıştır.. Pandemi sürecinde eğitim ortamlarının okuldan eve taşınması, yüz yüze etkileşimlerin yerini sanal ortamlardaki iletişimin alması, aile ve iş hayatının birbiriyle iç içe geçmesi gibi faktörler, öğrencilerin hem akademik başarılarını hem de sosyal gelişimlerini olumsuz etkilemiştir. Bu süreç, öğrencilerin öğrenme motivasyonlarının düşmesine, dikkat dağınıklığına, sosyal izolasyona ve aile içi ilişkilerde gerginliklerin artmasına neden olarak eğitim-öğretim sürecinin kalitesini önemli ölçüde düşürmüştür.

Aile içi ilişkilerde iletişim çok önemlidir. Aile üyeleri arasındaki sağlıklı iletişim bireylerin birbirlerini anlamalarına yardımcı olur ve aralarındaki bağı kuvvetlendirir (Tezel, 2004). Bir ailede olması gereken iletişimlere ebeveynler arası iletişim, ebeveyn ile çocuk arasındaki iletişim ve çocuklar arasındaki iletişim olmak üzere üçe ayrılabiliriz. Aile tiplerine göre fonksiyonlarda değişiklikler olsa da aile iletişiminde olması gereken fonksiyonlar duygusal atmosferi yönetme ve destek sağlama, kişilik ve kimlik yönlendirme, değerleri yönetme, değişimleri yönetme ve sınırları düzenleme ve günlük yaşamı sürdürme olarak ifade edilmektedir (Gürüz ve Temel Eğinli, 2018).

Uzaktan eğitim ile iş ve evin ayrılamaması, eğitimcilerin işlerini evden yürütmek zorunda kalmaları buna ek olarak okula giden çocukların da evde eğitim görmeleri ile aileler kaçınılmaz olarak eğitimden etkilenmişlerdir (Kırmızıgül, 2020) ve bu da aileleri günlük yaşamı sürdürme fonksiyonlarında değişiklik yapmak zorunda bırakmıştır (Arslan-Dikme ve Gültekin, 2021). Bu yeni durum aile içinde pek çok çatışmaya neden olmaktadır. İletişimin kalitesinin azalması, iş ve ev ayrımının yapılamaması, ders zamanında eve hâkim olan kaos ortamı, sorumluluklara harcanması gereken zamanın yeterli gelmemesi gibi durumlar bireylerin psikolojik olarak tükenmesine, iş doyumlarının azalmasına ve aile içi ilişkilerin de olumsuz etkilenmesine neden olmaktadır. COVID-19 pandemisi alanyazın incelendiğinde, pandeminin her kademededen (okul öncesi, ilköğretim, lise ve yükseköğretim) öğrencilere (Akbel ve Beşaltı, 2021; Arık vd., 2021; Bozkurt, 2020; Akgül ve Oran, 2021), öğretmenlere (Canpolat ve Yıldırım, 2021; Saygı, 2021; Türker ve Dünder, 2020), okul yöneticilerine (Akyavuz ve Çakın, 2020; Bozkurt ve Aktaş, 2022; Büyükkada, vd., 2021; Uçar, 2021), ebeveynlere (Erol ve Erol, 2020; Kaya ve Dilekçi, 2021; Okatan ve Tagay, 2021; Üstündağ, 2021) yönelik etkileri konusunda çalışmalar yapılmıştır. Mevcut literatür incelendiğinde, pandeminin eğitim sisteminin farklı paydaşları üzerindeki etkileri ayrı ayrı çalışılmış olsa da hem eğitimci hem de veli rolünü üstlenen bireylerin deneyimlerini bütüncül olarak ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırma, literatürde yer alan bu boşluğu doldurmayı hedeflemektedir. Bu yönüyle hem eğitimci hem de veli olan bireylerin deneyimlerini inceleyen bu çalışma, alanyazına farklı bir perspektif sunmaktadır. Bu uzaktan eğitimin hem profesyonel hem de kişisel yaşam üzerindeki etkilerini anlaşılmasına katkı sağlayacaktır. COVID-19 pandemisi, eğitim sistemlerinde ani ve zorunlu değişikliklere yol açmıştır. Bu çalışma, bu olağanüstü dönemde uzaktan eğitimin etkilerini inceleyerek, gelecekte benzer kriz durumlarında eğitim sistemlerinin daha dayanıklı ve esnek olabilmesi için kritik öngörüler sağlamayı amaçlamaktadır. Bu çalışma, COVID-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitimin eğitimciler ve öğrenciler üzerindeki etkilerini kapsamlı bir şekilde ele alarak, eğitimcilerin dijitalleşme süreci bağlamında eğitim politikalarının geliştirilmesine ve ailelerin bu süreçte karşılaştıkları zorlukları ve ihtiyaçları belirlenerek aile içi iletişimin güçlendirilmesine yönelik önemli bilgiler sunmaktadır. Çalışmanın özgünlüğü ve önemi, hem teorik hem de pratik açıdan değerli katkılar sağlamaktadır.

Bu çalışma ile öğretmen ve akademisyen olan velilerin hem kendi hem de çocukları açısından uzaktan eğitim süreci, bu süreçteki algıladıkları aile içi iletişimleri hakkındaki görüşlerinin/düşüncelerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca ek olarak eğitimcilerin bu süreçteki iş doyum düzeyleri ve bunların demografik ve mesleki değişkenlere göre farklılaşma durumları da incelenmiştir. Bu çalışma, literatürdeki boşluğu doldurarak hem eğitimci hem de veli olan bireylerin deneyimlerini inceleyen nadir çalışmalardan biri olma özelliği taşımaktadır. Bu kapsamda çalışmada şu sorulara cevap aranmaktadır.

1. Öğretmen ve akademisyen olan velilerin hem kendi açılarından hem de çocukları açısından uzaktan eğitim hakkındaki görüşleri/düşünceleri nelerdir?

2. Öğretmen ve akademisyen olan velilerin uzaktan eğitim sürecinde algıladıkları aile içi iletişimlerini hakkındaki görüşleri nelerdir?
3. Öğretmen ve akademisyen olan velilerin iş doyum düzeyleri nedir?
4. Öğretmen ve akademisyen olan velilerin iş doyum düzeyleri görev yapılan birim, cinsiyet, eğitim seviyesi, çalışılan kurum, eşlerin çalışma durumuna göre anlamlı fark göstermekte midir?
5. Öğretmen ve akademisyen olan velilerin iş doyum düzeylerinin; yaş ve görev süresi ile ilişkisi var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma COVID-19 pandemi döneminde öğretmen ve akademisyen olan eğitimcilerin uzaktan eğitim süreci, bu süreçte aile içi iletişim hakkındaki düşünceleri ile iş doyum düzeylerini belirlemek olduğundan tarama yöntemi ile modellenmiştir. Tarama yöntemi, belirli birey ya da grupların bir olay, olgu ve durum hakkında görüşlerini belirlemeye çalışmaktadır (Fraenkel vd., 2015). Bu çalışma kapsamında da COVID-19 pandemisindeki uzaktan eğitim olgusunun bu sürecin temel yürütücüsü olan öğretmen ve akademisyen grubundaki etkilerinin neler olduğunu belirlemek amacıyla yapıldığından ve bu olgu hakkındaki görüşleri tespit edilerek betimlenmeye çalışıldığından tarama araştırması işe koşulmuştur.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını 2020-2021 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet ve özel kurumda görev yapan öğretmenler ile Yükseköğretim Kurulu'na bağlı devlet ve vakıf üniversitelerinde görev yapan öğretim elemanları oluşturmaktadır. Katılımcılar rassal olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme yöntemine dayalı olarak belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme içerisinde yer alan kriter örnekleme yönteminden faydalanılmıştır. Bu kapsamda, öğretmen ve akademisyenlerden uzaktan eğitimle ders verenler ve ebeveynliğinde bulunan çocuk/çocukların uzaktan eğitim alanlar çalışmaya dahil edilme olarak kriter olarak belirlenmiştir. Bunun için elektronik form aracılığıyla öğretmen ve akademisyenlere ulaşılmış, bu şartları sağlamaları durumunda araştırmaya dahil edilmiştir. Veri toplama sürecinde, gönüllü katılım sağlayan 938 eğitimciden veri toplanmıştır.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

	Öğretmen	Akademisyen	Toplam
<i>Yaş</i>	41,41 (SS. 5,84)	44,44 (SS. 6,77)	42,55 (SS. 6,38)
<i>Cinsiyet</i>			
Kadın	480 (%82,19)	164 (%46,33)	644 (%68,66)
Erkek	104 (%17,81)	190 (%53,67)	294 (%31,34)
<i>Eğitim Seviyesi</i>			
Lisans	491 (%84,07)	8 (%2,26)	499 (%53,20)
Yüksek Lisans	88 (%15,07)	30 (%8,47)	118 (%12,58)
Doktora	5 (%0,86)	316 (%89,27)	321 (%34,22)
<i>Çalıştığı Yer</i>			
Devlet	536 (%91,78)	336 (%94,92)	872 (%92,64)
Özel / Vakıf	48 (%8,22)	18 (%5,08)	66 (%7,04)
<i>Medeni Durum</i>			
Evli	562 (%96,23)	336 (%94,92)	898 (%95,74)
Bekar	22 (%3,77)	18 (%5,08)	40 (%4,26)
<i>Eşin Çalışma Durumu</i>			
Çalışıyor	497 (%88,43)	247 (%73,51)	744 (%82,85)
Çalışmıyor	65 (%11,57)	89 (%26,49)	154 (%17,15)
<i>Ekonomik Durum</i>			
0-5000			
5001 - 7000	54 (%9,24)	5 (%1,41)	59 (%8,29)
7001 - 9000	113 (%19,35)	13 (%3,67)	126 (%13,43)

9000 ve üzeri	176 (%30,14)	67 (%18,93)	243 (%25,91)
	241 (%41,27)	269 (%75,99)	510 (%52,37)

Çalışmaya toplam 938 eğitimci katılmıştır. Bu katılımcıların 480'i (%82,19) kadın, 104'ü (%17,81) erkek olmak üzere 584'ü öğretmen ve 164'ü (%46,33) kadın, 190'ı (%53,67) erkek olmak üzere 254'ü akademisyendir. Öğretmenlerin yaş ortalaması 41,41 ve akademisyenlerin yaş ortalaması 44,44'tür. Katılımcıların toplam yaş ortalaması ise 42,55'tir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin 491'i (%84,07) lisans, 88'i (%15,07) yüksek lisans ve 5'i (%0,86) doktora düzeyinde eğitim seviyesine sahipken akademisyenlerin 8'i (%2,26) lisans, 30'u (%8,47) yüksek lisans ve 316'sı (%89,27) doktora düzeyinde eğitim seviyesine sahiptir. Çalışmaya katılan eğitimcilerin 872'si (%92,64) Devlet kurumunda, 66'sı (%7,04) özel/vakıf kurumunda çalışmaktadır. Öğretmenlerin 536'sı (%91,78) Devlet kurumunda, 48'i (%8,22) özel/vakıf kurumunda çalıştığını; akademisyenlerin 336'sı (%94,92) Devlet kurumunda, 18'i (%5,08) özel/vakıf kurumunda çalıştığını belirtmiştir. Çalışmaya katılan eğitimcilerin 898'i (%95,74) evli ve 40'ı (%4,26) bekar. Öğretmenlerin 562'si (96,23) evli, 22'si (%3,77) bekar; akademisyenlerin 336'sı (%94,92) evli ve 18'i (%5,08) bekar. Evli olan katılımcıların 744'ünün (%82,85) eşi çalışırken 154'ünün (%17,15) eşi çalışmamaktadır. Öğretmen katılımcıların 497'sinin (%88,43) eşi çalışırken 65'inin (%11,57) eşi çalışmamaktadır. Akademisyen katılımcıların 247'sinin (%73,51) eşi çalışırken 89'unun (%26,49) eşi çalışmamaktadır. Katılımcıların ekonomik durumu incelendiğinde eve giren aylık toplam geliri 0-5000 lira arasında olan 59 (%8,29) kişi, 5001-7000 lira arasında olan 126 (%13,43) kişi, 7001-9000 lira arasında olan 243 (%25,91) kişi, 9001 lira ve üzeri olan 510 (%52,37) kişi bulunmaktadır. Öğretmenlerin 54'ü (%9,24) 0-5000 lira, 113'ü (%19,35) 5001-7000 lira, 176'sı (%30,14) 7001-9000 lira, 241'i (%41,27) 9001 lira ve üzeri aylık gelire sahip olduklarını; akademisyenlerin 5'i (%1,41) 0-5000 lira, 13'ü (%3,67) 5001-7000 lira, 67'si (%18,93) 7001-9000 lira, 269'u (%75,99) 9001 lira ve üzeri aylık gelire sahip olduğunu belirtmişlerdir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından oluşturulmuş anket formu kullanılmıştır. Anket formu 51 maddeyi kapsayan üç ayrı bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde eğitimcilerin cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, gelir düzeyi, eşin çalışma durumu vb. özelliklerini belirlemeye çalışan sosyodemografik ve sosyoekonomik maddeler yer almaktadır. İkinci kısımda ise COVID-19 pandemisi boyunca eğitimcilerin uzaktan eğitime devam eden çocuklarının eğitim durumları ile eğitimcilerin uzaktan eğitim faaliyetleri ve bu uzaktan eğitim ortamının aile içi iletişim konusundaki etkilerini inceleyen maddeler yer almaktadır. Çocukların uzaktan eğitim sürecindeki eğitim durumlarını belirlemek amacıyla uzaktan eğitime hangi teknolojik araçlarla erişim sağladığı, hangi uzaktan erişim platformlarını kullandığı, uzaktan eğitime erişimde yaşadığı sıkıntıları ebeveynlerine yöneltilen sorular ile belirlenmeye çalışılmıştır. Eğitimcilerin uzaktan eğitim ile ilgili faaliyetleri ile ilgili olarak ise uzaktan eğitime hangi teknolojik araçlarla erişim sağladığı, bu amaçla hangi platformlardan yararlandığı, bunun için eğitime ne kadar zaman ayırdığı, bu süreçte karşılaştığı sorunları tespit etmeye çalışan maddeler bulunmaktadır. Bu iki bölümdeki anket maddeleri açık uçlu ve seçmeli olarak yapılandırılmıştır.

Anket formu Büyüköztürk'ün (2005) ortaya koyduğu 4 aşama (Problemi Tanımla, Madde Yazımı, Uzman Görüşü Alma, Ön Uygulama ve Son Şekli Verme) kullanılarak oluşturulmuştur. Problem doğrultusunda maddelerin yazılması amacıyla eğitimciler ile pandemi sürecinde uzaktan eğitime ilişkin yaşadıklarına ilişkin görüşülmüş ve ayrıca bu konuda yapılan çalışmalar taranarak incelenmiştir. Bu sayede anket için madde havuzu oluşturulmuştur. Anket maddeleri ölçme ve değerlendirme alanında bir uzman ile görüşülerek incelenmiştir. Buna ek olarak, Türkçe alanında bir uzman tarafından da maddelerin anlaşılabilirliği kontrol edilmiştir. Uzman görüşü doğrultusunda içerik ve dil açısından gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bu aşamanın ardından, anketin ön deneme uygulaması iki öğretmen tarafından gerçekleştirilmiştir ve anketin hedeflenen amaca hizmet ettiği belirlenmiştir. Bu süreçte yapılan çalışmalar anketin geçerliğine dair kanıt oluşturmaktadır.

Veri toplama aracının son bölümünde ise İş Tatmini Ölçeği'nin (İTÖ) kısa formu kullanılmıştır. Brayfield ve Rothe (1951) tarafından geliştirilen İTÖ'nün kısa formu Judge ve diğerleri (1998) tarafından oluşturulmuştur. İTÖ'nün Türk kültürüne uyarlaması Keser ve Öngen-Bilir (2019) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçek toplam beş maddeden ve tek boyuttan oluşmaktadır ve 5'li Likert tipinde yapılandırılmıştır. Ölçeğin uyarlama çalışmasında ilgili gizil özelliğe ait toplam varyansın %62,32'sini açıkladığı belirtilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .85 olarak raporlanmıştır. Bu çalışmada doğrulayıcı faktör analizi ile ölçeğin tek boyutlu yapısı doğrulanmıştır ($\chi^2 = 23,35$; $df = 4$; $p < ,001$; GFI = ,99; CFI = ,99; TLI = ,97; RMSEA = ,072 ve SRMR

= ,020). Bu çalışma için ölçeğin güvenirliği Cronbach alfa katsayısı iç tutarlılık katsayısı ,81 (%95 GA [,79; ,83]) ve McDonald omega (ω) katsayısı ise ,82 (%95 GA [,80, ,84]) olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Toplanması

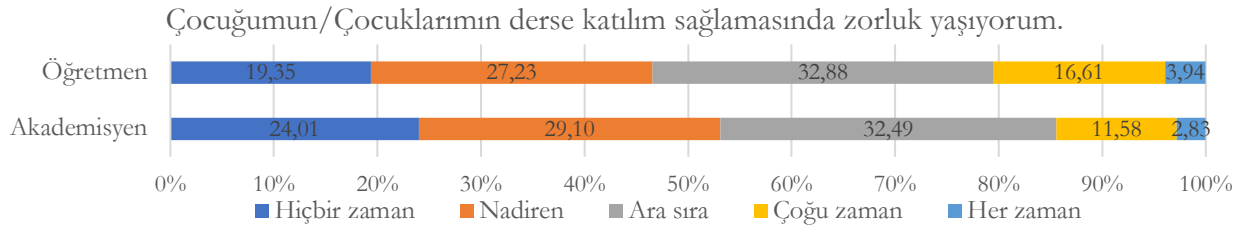
Bu çalışmanın etik kurul onayı Sakarya Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulu'ndan 16.09.2021 tarihli E-61923333-050.99-60478 numaralı belge ile alınmıştır. Çalışmanın örneklemi Türkiye'nin 7 bölgesinden toplam 64 ilden 242 yükseköğretim görevlisi, 163 ilkokul öğretmeni, 74 lise öğretmeni ve 70 ortaokul öğretmeninden oluşmaktadır. Toplamda 1175 eğitimciye ulaşılmış olsa da şartları tam olarak sağlayamayan (çalışmaya katılımda gönüllü olmayan, uzaktan eğitimde online ders vermeyen, uzaktan eğitimde en az ilkokul seviyesinde de çocuğu bulunmayan), 237 katılımcı sonuçlara dahil edilememiştir. Sonuç olarak, 938 kişiye Microsoft Forms platformu üzerinden hazırlanan anket ile mail yolu ile ulaşılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi kapsamında anket sorularından elde edilen yanıtlar betimsel istatistikler kullanılarak analiz edilmiştir. Bu kapsamda, kategorik değişkenler için frekans ve yüzde; sürekli değişkenler için aritmetik ortalama değeri hesaplanmıştır. Bununla birlikte, verileri betimlemek amacıyla grafiklerden faydalanılmıştır. Kategorik değişkenler ayrıca farklılaşma durumlarını incelemek amacıyla Ki-kare testi kullanılmıştır. Eğitimcilerin iş doyumu düzeyleri belirlemek amacıyla yine betimsel istatistikler kullanılmıştır. Bununla birlikte, ilgili özelliğin çeşitli değişkenlere göre farklılaşma durumları bağımsız gruplar t testi ve tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizi Jamovi 1.6 (The Jamovi Project, 2021) ile gerçekleştirilmiş olup grafikler Microsoft Excel programları ile oluşturulmuştur.

Bulgular

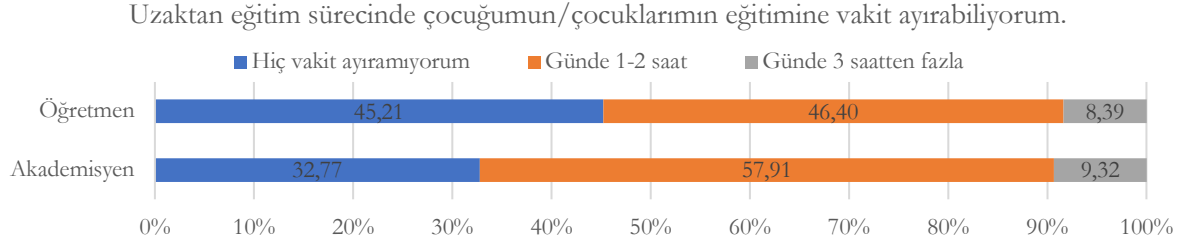
Eğitimci ebeveynlerin anket maddelerine verdikleri yanıtlar grafiklerle görselleştirilmiş, ayrıca istatistiksel testlerle karşılaştırılmıştır. Ankette yer alan “Çocuğumun/Çocuklarımla derse katılım sağlamasında zorluk yaşıyorum.” maddesine verdikleri yanıtların yüzde dağılımı Şekil 1’de yer alan grafikte gösterilmiştir.



Şekil 1. Ders Katılımda Yaşanan Zorluk Düzeyleri

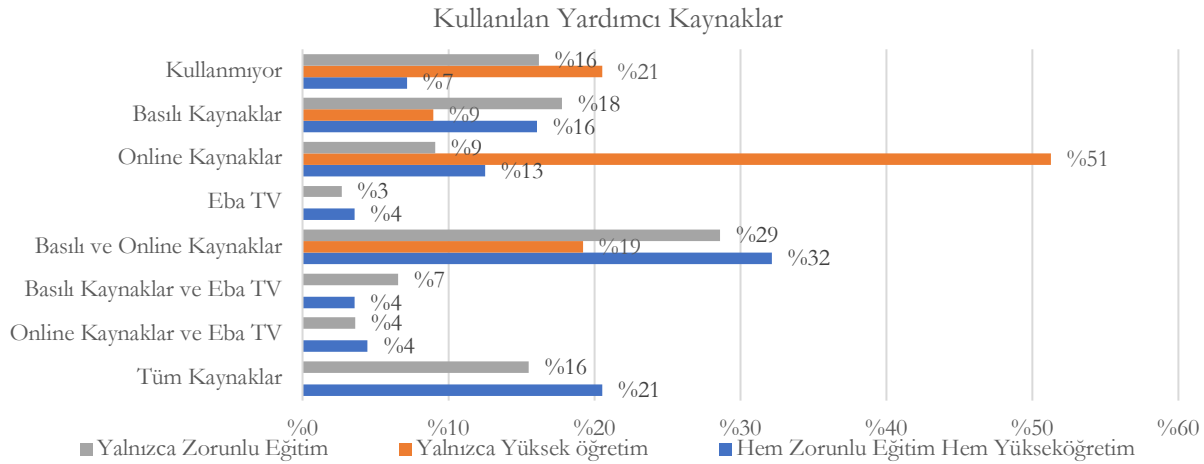
Şekil 1’de hem öğretmenler hem de akademisyenlerin “Nadiren” ve “Ara sıra” seçeneklerinde yoğunlaştıkları görülmektedir. Ayrıca, her iki eğitimci grubunun yanıt kategorilerine göre dağılımları benzer görülmekte olup yapılan karşılaştırmada bu maddeye verilen yanıtlar açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($\chi^2_{(4, N=938)} = 7,119; p > ,05$). Bu maddeye verilen yanıtlar cinsiyet, çalışılan kurum türü (devlet ya da özel/vakıf), eşin çalışma durumuna göre karşılaştırıldığında, her iki eğitimci grubu için ele alınan değişkenlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Eğitimcilerin “Uzaktan eğitim sürecinde çocuğumun/çocuklarımla eğitime vakit ayırabiliyorum.” maddesine verdikleri yanıtların yüzde dağılımı Şekil 2’de yer alan grafikte gösterilmiştir.



Şekil 2. Uzaktan Eğitimde Çocukların Eğitimine Zaman Ayırma Durumu

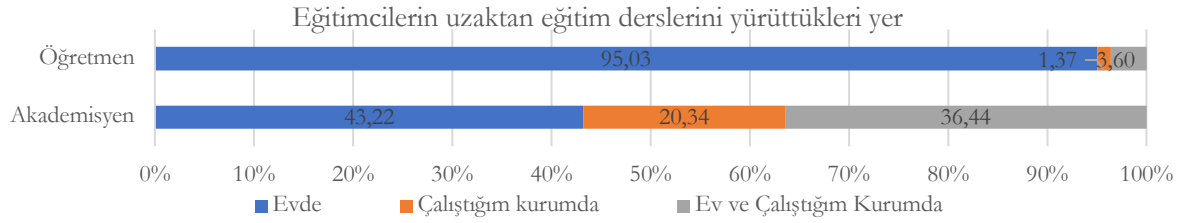
Şekil 2’de öğretmenler yaklaşık olarak “Hiç vakit ayıramıyorum” ve “Günde 1-2 saat” seçeneklerinde, akademisyenlerin ise daha çok “Günde 1-2 saat” seçeneğinde yoğunlaştıkları görülmektedir. Yanıt kategorilerine göre öğretmenler ile akademisyenler karşılaştırıldığında yanıtların dağılımının istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur ($\chi^2_{(2, N=938)} = 7.119; p < ,05$). İlgili madde için verilen yanıtlar cinsiyet, çalışılan kurum türü (devlet ya da özel/vakıf), eşin çalışma durumuna göre karşılaştırıldığında hem öğretmenler hem de akademisyenler için ele alınan değişkenlere göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. Pandemi sürecinde velisi eğitimci olan öğrencilerin kullandıkları yardımcı kaynak türleri Şekil 3’te sunulmuştur.



Şekil 3. Uzaktan Eğitimde Çocukların Eğitimine Zaman Ayırma Durumu

Şekil 3’e göre yalnızca zorunlu eğitime, yalnızca yükseköğretime ve her iki kademeye devam eden çocuk/ları olanların sırasıyla %16’sı, %21’i ve %7’si yardımcı kaynak kullanmamaktadır. Yalnızca zorunlu eğitime ve hem zorunlu hem de yükseköğretime devam eden öğrenciler için yalnızca basılı kaynakları kullananların yüzdesi, yalnızca çevrimiçi kaynakları kullananlardan düşüktür. Yalnızca yükseköğretime devam edenler için ise yalnızca çevrimiçi kaynak kullanımı baskın bir şekilde tercih edilmektedir. Bununla birlikte, yalnızca Eba TV kullananlar %3 - %4 aralığındadır. Şekil 3 incelendiğinde, öğrencilerin yalnız bir kaynak yerine birçok kaynağı bir arada kullandığı özellikle de basılı ve çevrimiçi kaynakları daha çok tercih ettikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte, Eba TV’nin hem yalnız başına hem de diğer kaynaklarla bir arada tercih edilme oranları diğer seçeneklere göre oldukça düşüktür.

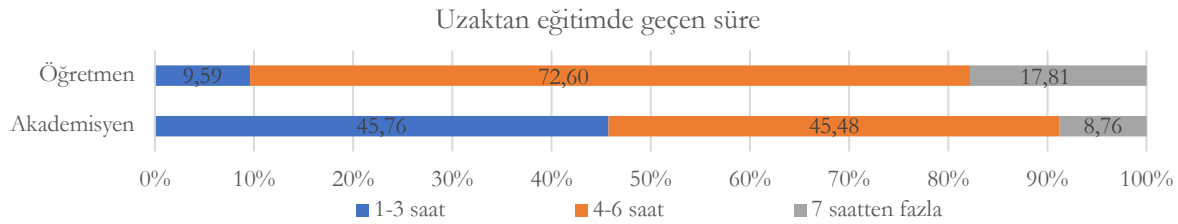
Eğitimcilerin internet erişimi açısından dağılımı incelendiğinde, yalnızca %1,7’sinin evinde internet bağlantısı yoktur. Buna ek olarak, internet erişimini eğitimcilerin %81,9’u ev internetinden, %3,6’sı mobil ve taşınabilir internetten ve %14,5’i ise her ikisinden sağlamaktadır. Öğretmenler ve akademisyenlerin internet erişim yöntemleri benzer olup yapılan karşılaştırmada istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır ($\chi^2_{(2, N=938)} = 5,349; p > ,05$). Eğitimcilerin pandemi döneminde uzaktan eğitim kapsamındaki derslerini yaptıkları yerler incelenmiş ve yanıtlarının dağılımları Şekil 4’te gösterilmiştir.



Şekil 4. Uzaktan Eğitimde Derslerin Yürütüldüğü Mekân

Şekil 4'e göre, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu derslerini evlerinde yürütmüşlerdir. Akademisyenler için en büyük oran evlerinden olmasına karşın çalıştığı kurumda ve her ikisinde olanların oranı da öğretmenlere göre fazladır. Yapılan karşılaştırmada da bu duruma ilişkin öğretmenler ve akademisyenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($\chi^2_{(2, N=938)} = 320,061$; $p < ,05$). Uzaktan eğitimde dersin yürütüldüğü mekân her iki eğitimci grubu içinde cinsiyet ve eşin çalışma durumu açısından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Çalışılan kurum türüne göre ise hem öğretmenler ($\chi^2_{(2, N=584)} = 29,220$; $p < ,05$) hem akademisyenler ($\chi^2_{(2, N=354)} = 6,855$; $p < ,05$) için istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Özel ya da devlet kurumunda çalışan eğitimciler devlette çalışan meslektaşlarına göre daha yüksek oranda kurumunda derslerini yürütmektedir. Çocuk sayısı değişkenine göre, uzaktan eğitimde derslerin yürütüldüğü ortam karşılaştırılması yapıldığında her iki eğitimci grubunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır (Öğretmenler için $\chi^2_{(2, N=584)} = 10,113$; $p < ,05$ ve akademisyenler için $\chi^2_{(2, N=354)} = 15,713$; $p < ,05$). Çocuk sayısını artması özellikle akademisyenlerde derslerin kurumda yapılma oranını arttırmıştır.

Pandemi sürecinde günlük ortalama uzaktan eğitimde geçen süre incelenmiş ve yanıtlarının dağılımları Şekil 5'te gösterilmiştir.

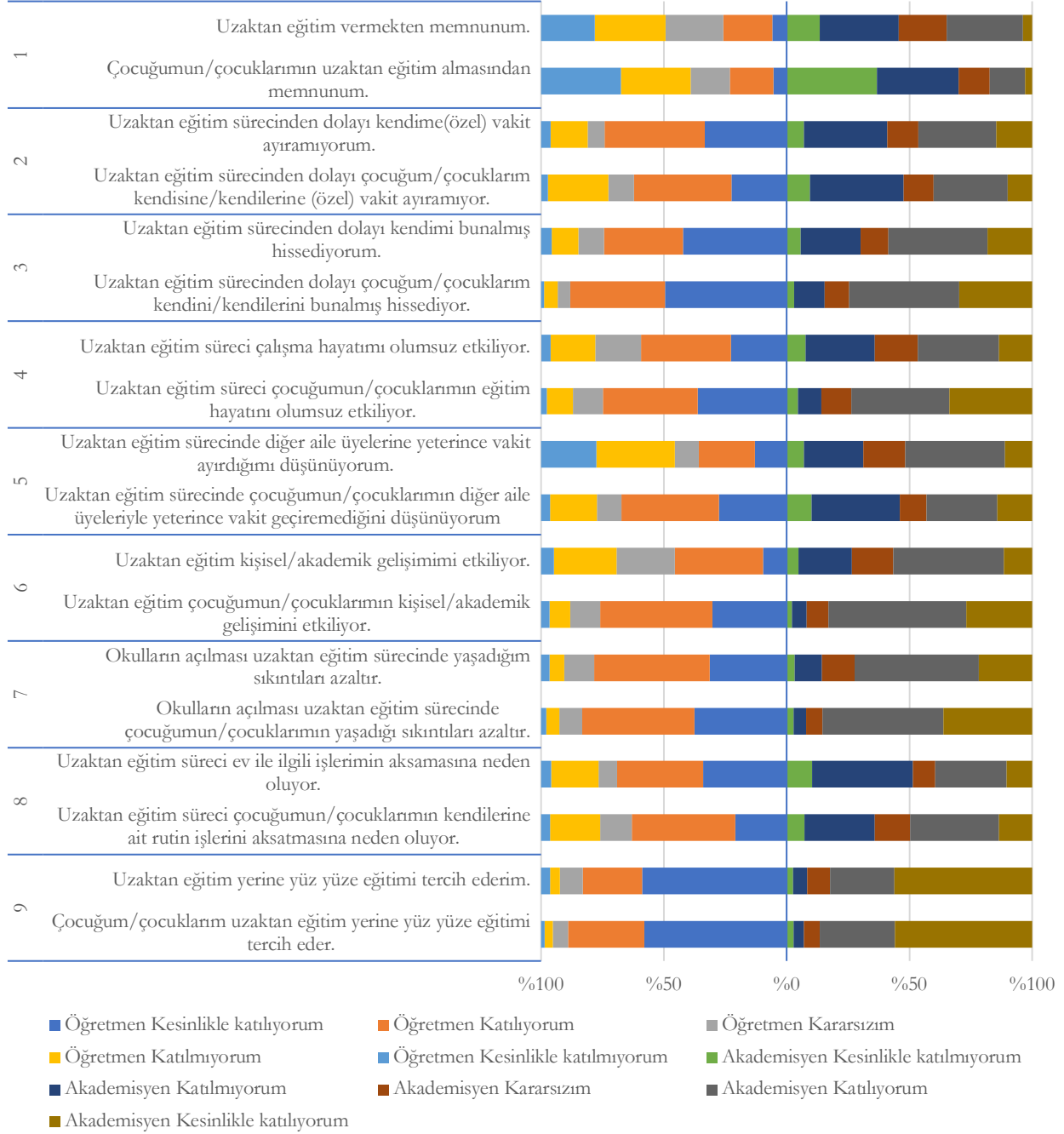


Şekil 5. Uzaktan Eğitimde Geçen Süreler

Uzaktan eğitimde geçirilen süre öğretmenler için büyük bir yüzde ile 4-6 saat iken akademisyenlerde ise 1-3 saat ve 4-6 saat şeklindedir. İki grup karşılaştırıldığında, istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuş ($\chi^2_{(2, N=938)} = 18,875$; $p < ,05$) ve öğretmenlerin 4-6 saat ve 7 saat çalışma yüzdelerinin akademisyenlerden oldukça fazla olduğu görülmüştür. Çalışılan kurum türüne göre ise öğretmenler açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunurken ($\chi^2_{(2, N=584)} = 18,777$; $p < ,05$) akademisyenler için istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur ($\chi^2_{(2, N=354)} = 1,133$; $p > ,05$). Özel okullarda çalışan öğretmenlerin 1-3 saat ve 7 saatten fazla çalışma süresi kategorilerindeki yüzdeleri devlet okullarında çalışan meslektaşlarından daha yüksektir.

Eğitimci ebeveynlerin uzaktan eğitim süreci ile ilgili düşünceleri hem kendileri hem de çocukları için ayrı ayrı dokuz maddede sorulmuş ve verdikleri yanıtlar Şekil 6'da her iki eğitimci grubu için ayrı ayrı incelenmiştir.

Ebeveynlerin kendi ve çocuk/larının uzaktan eğitim süreci ile ilgili düşünceleri



Şekil 6. Uzaktan Eğitim Sürecine Ait Düşünceler

Birinci madde olan “Uzaktan eğitim vermekten memnunum./Çocuğumun/çocuklarımla uzaktan eğitim almasından memnunum.” ifadeleri için eğitimcilerin kendileri ve çocukları için verdikleri yanıtlar hem öğretmenler ($\chi^2_{(10, N=583)} = 36,238; p < ,05$) hem de akademisyenler ($\chi^2_{(10, N=354)} = 100,953; p < ,05$) için istatistiksel olarak farklılaşmaktadır. Her iki eğitimci grubu, çocuk/ları için uzaktan eğitimden memnun olma durumuna kendileri için olandan daha fazla yüzde ile “kesinlikle katılmıyorum” ve “katılmıyorum” seçeneğine yönelmişlerdir. Çocukları için bu iki seçeneğe yönelme yüzdeleri %50’yi geçerken kendileri için ise bu oran en fazla %51’e ulaşmıştır.

İkinci madde olan “Uzaktan eğitim sürecinden dolayı kendime(özel) vakit ayıramıyorum/Uzaktan eğitim sürecinden dolayı çocuğum/çocuklarım kendisine/kendilerine (özel) vakit ayıramıyor.” ifadeleri için eğitimcilerin kendileri ve çocukları için verdikleri yanıtlar öğretmenler için istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterirken ($\chi^2_{(10, N=583)} = 55,309; p < ,05$) akademisyenler için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($\chi^2_{(10, N=583)} = 12,621; p > ,05$). Öğretmenler çocuk/ları için kendilerine vakit ayıramama durumuna kendileri için olandan daha az şekilde “kesinlikle katılıyorum” seçeneğini yönelmiş; “katılmıyorum” seçeneği için tam tersi bir durum gerçekleşmiştir.

Üçüncü madde olan “Uzaktan eğitim sürecinden dolayı kendimi bunalmış hissediyorum/Uzaktan eğitim sürecinden dolayı çocuğum/çocuklarım kendini/kendilerini bunalmış hissediyor.” ifadeleri için eğitimcilerin kendileri ve çocukları için verdikleri yanıtlar hem öğretmenler ($\chi^2_{(10, N=583)} = 56,629; p < ,05$) hem de akademisyenler ($\chi^2_{(10, N=354)} = 50,898; p < ,05$) için istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmaktadır. Her iki eğitimci grubu, çocuk/ları için uzaktan eğitimden bunalmış olma durumuna kendileri için olandan daha fazla yüzde ile “kesinlikle katılıyorum” ve “katılıyorum” seçeneğine yönelmişlerdir. Hem kendileri hem çocukları için bu seçenekleri seçme yüzdeleri en az %58 düzeyinde olup %89’a ulaşmıştır.

Dördüncü madde olan “Uzaktan eğitim süreci çalışma hayatımı olumsuz etkiliyor./Uzaktan eğitim süreci çocuğumun/çocuklarımın eğitim hayatını olumsuz etkiliyor.” ifadeleri için eğitimcilerin kendileri ve çocukları için verdikleri yanıtlar hem öğretmenler ($\chi^2_{(10, N=583)} = 76,353; p < ,05$) hem de akademisyenler ($\chi^2_{(10, N=354)} = 96,384; p < ,05$) için istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Her iki eğitimci grubu çocuk/ları için uzaktan eğitimin eğitim hayatlarını olumsuz etkileme durumuna kendilerinin çalışma hayatlarını olumsuz etkileme durumundan daha fazla yüzde ile “kesinlikle katılıyorum” ve “katılıyorum” seçeneğine yönelmişlerdir. Akademisyenleri kendileri haricindeki tüm durumlarda eğitimcilerin bu iki seçeneği seçme yüzdesi %50’nin üzerindedir.

Beşinci madde olan “Uzaktan eğitim sürecinde diğer aile üyelerine yeterince vakit ayırdığımı düşünüyorum./Uzaktan eğitim sürecinde çocuğumun/çocuklarımın diğer aile üyeleriyle yeterince vakit geçiremediğini düşünüyorum.” ifadeleri için eğitimcilerin kendileri ve çocukları için verdikleri yanıtlar hem öğretmenler ($\chi^2_{(10, N=583)} = 138,129; p < ,05$) hem de akademisyenler ($\chi^2_{(10, N=354)} = 26,339; p < ,05$) için istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Öğretmenler kendileri için uzaktan eğitim sürecinde diğer aile üyelerine zaman ayırma konusunda çocukları için olandan daha fazla yüzde ile “kesinlikle katılmıyorum” seçeneğine yönelirken “kesinlikle katılıyorum” için durum tam tersidir. Akademisyenler için durum “kesinlikle katılmıyorum” seçeneği için benzerdir. Bu madde için öğretmenlerin çocukları için belirttikleri yönelme dışında keskin bir tarafa yönelim belirlenmemiştir.

Altıncı madde olan “Uzaktan eğitim kişisel/akademik gelişimimi etkiliyor./Uzaktan eğitim çocuğumun/çocuklarımın kişisel/akademik gelişimini etkiliyor.” ifadeleri için eğitimcilerin kendileri ve çocukları için verdikleri yanıtlar hem öğretmenler ($\chi^2_{(10, N=583)} = 156,161; p < ,05$) hem de akademisyenler ($\chi^2_{(10, N=354)} = 85,205; p < ,05$) için istatistiksel olarak farklılaşmaktadır. Her iki eğitimci grubu, çocuk/ları için uzaktan eğitimin kişisel/akademik gelişimini etkilemesi durumuna kendileri için olandan daha fazla yüzde ile “kesinlikle katılıyorum” ve “katılıyorum” seçeneğine yönelmişlerdir. Öğretmenlerin kendileri için belirttikleri görüş dışında diğer tüm durumlar için bu iki seçeneğe yönelim %50’nin üzerindedir.

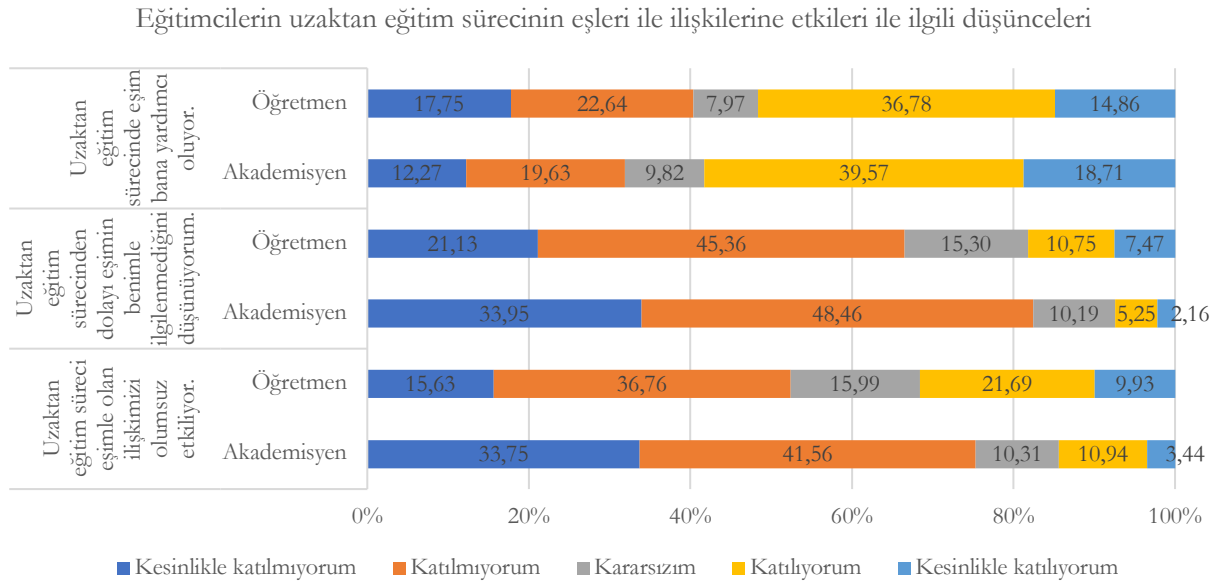
Yedinci madde olan “Okulların açılması uzaktan eğitim sürecinde yaşadığım sıkıntıları azaltır./Okulların açılması uzaktan eğitim sürecinde çocuğumun/çocuklarımın yaşadığı sıkıntıları azaltır.” ifadeleri için eğitimcilerin kendileri ve çocukları için verdikleri yanıtlar hem öğretmenler ($\chi^2_{(10, N=583)} = 26,599; p < ,05$) hem de akademisyenler ($\chi^2_{(10, N=354)} = 57,284; p < ,05$) için istatistiksel olarak farklılaşmaktadır. Maddeye verilen yanıtlar özellikle öğretmenler için “kesinlikle katılıyorum” seçeneği dışında kendileri ve çocukları için benzeşmektedir. Buna karşın her iki eğitimci grubu, çocuk/ları için okulların açılmasının uzaktan eğitim sürecinde yaşadığı sıkıntıların azalacağı düşüncesine kendileri için olandan daha fazla yüzde ile “kesinlikle katılıyorum” seçeneğine yönelmişlerdir. Buna ek olarak bu madde için tüm eğitimciler hem kendileri hem çocukları için oldukça yüksek bir yüzde ile (en az %73) “katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” seçeneğini seçmişlerdir.

Sekizinci madde olan “Uzaktan eğitim süreci ev ile ilgili işlerimin aksamasına neden oluyor./Uzaktan eğitim süreci çocuğumun/çocuklarımın kendilerine ait rutin işlerini aksatmasına neden oluyor.” ifadeleri için eğitimcilerin kendileri ve çocukları için verdikleri yanıtlar hem öğretmenler ($\chi^2_{(10, N=583)} = 57,837; p < ,05$) hem de akademisyenler ($\chi^2_{(10, N=354)} = 32,504; p < ,05$) için istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Öğretmenler, kendileri için uzaktan eğitim sürecinin ev ile işlerinin aksama durumunun çocuklarının kendilerine

ait rutin işlerinin aksama durumundan daha fazla yüzde ile “kesinlikle katılıyorum” seçeneğine yönelmişlerdir. Kendileri ve çocukları için öğretmenler en az %60 oranında “kesinlikle katılıyorum” ve katılıyorum seçeneği seçerken akademisyenlerde bu oran en fazla %50’ye ulaşmıştır.

Dokuzuncu madde olan “Çocuğum/çocuklarım uzaktan eğitim yerine yüz yüze eğitimi tercih eder./ Çocuğum/çocuklarım uzaktan eğitim yerine yüz yüze eğitimi tercih eder.” ifadeleri için eğitimcilerin kendileri ve çocukları için verdikleri yanıtlar öğretmenler için istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterirken ($\chi^2_{(10, N=583)} = 22,348; p < ,05$) akademisyenler için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($\chi^2_{(10, N=583)} = 8,505; p > ,05$). Her iki eğitimci grubunun büyük bir kısmı (%80’den fazlasını) hem kendileri hem çocukları için “kesinlikle katılıyorum” “katılıyorum” seçeneklerine yönelmişlerdir.

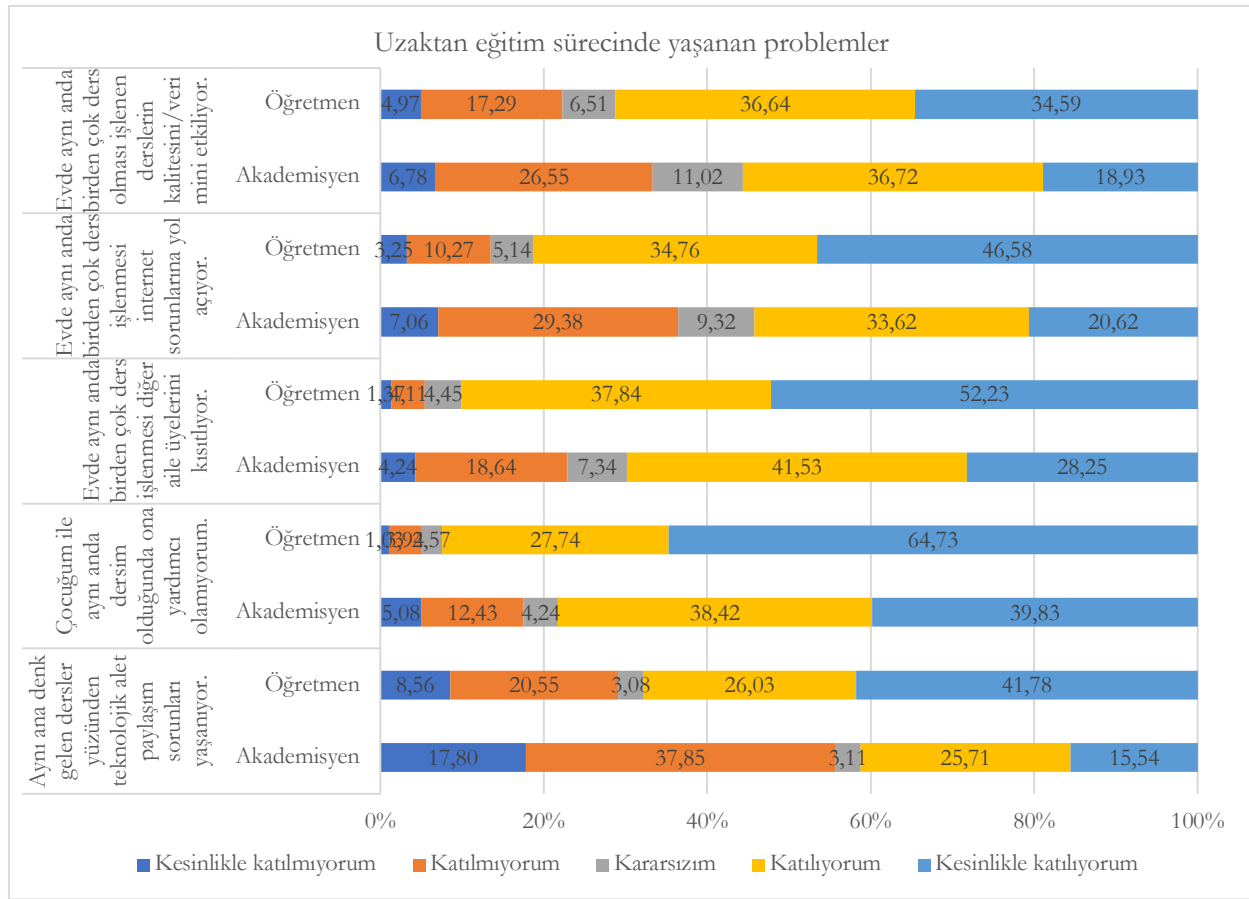
Eğitimcilerin uzaktan eğitim sürecinin eşleri ile ilişkilerine etkileri ile ilgili düşünceleri üç madde ile incelenmiş ve verdikleri yanıtlar Şekil 7’de her iki eğitimci grubu için ayrı ayrı incelenmiştir.



Şekil 7. Uzaktan Eğitim Sürecinin Eşler ile Olan İlişkiye Etkileri

Birinci madde olan “Uzaktan eğitim sürecinde eşim bana yardımcı oluyor” ifadesi için eğitimcilerin yarısından fazlası “kesinlikle katılıyorum” ve “katılıyorum” seçeneğine yönelmişlerdir. İkinci madde olan “Uzaktan eğitim sürecinden dolayı eşimin benimle ilgilenmediğini düşünüyorum” ifadesi ve üçüncü madde olan “Uzaktan eğitim süreci eşimle olan ilişkimizi olumsuz etkiliyor.” ifadesi için de eğitimcilerin çoğunluğu “kesinlikle katılmıyorum” ve “katılmıyorum” seçeneğine yönelmişlerdir. Birinci madde hariç ikinci ve üçüncü madde için öğretmenlerin ve akademisyenlerin yanıtlarının birbirinden istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı bulunmuştur (1.madde için $\chi^2_{(4, N=878)} = 7,887; p > ,05$; ikinci madde için $\chi^2_{(4, N=878)} = 24,857; p < ,05$ ve üçüncü madde için $\chi^2_{(4, N=878)} = 59,949; p < ,05$). İkinci ve üçüncü madde için akademisyenler öğretmenlerden daha fazla yüzde ile “kesinlikle katılmıyorum” ve “katılmıyorum” yanıtına yönelmişlerdir. Her iki eğitimci grubu için tüm maddeler cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. Eşin çalışma durumuna göre öğretmenlerin yanıtları yalnızca ikinci maddeye göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterirken ($\chi^2_{(4, N=549)} = 10,147; p > ,05$) diğer maddeler ve akademisyenler için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Benzer şekilde her iki eğitimci grubu için tüm maddeler eşin uzaktan eğitim verip vermemesine bağlı olarak istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Eğitimcilerin uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları problemlere verdikleri yanıtlar Şekil 8’de sunulmuştur.



Şekil 8. Uzaktan Eğitim ile İlgili Yaşanan Problemler

Çalışma kapsamında araştırmaya katılan eğitimcilerin iş tatmin düzeyleri hem genel olarak hem de demografik değişkenlere göre incelenmiştir. Buna göre, katılımcıların iş tatmin puanları minimum 5 maksimum 25 arasında değişmekte olup aritmetik ortalaması 18,88'dir (SS. 3,99). Ölçek için kesme puanları belirtilmemiş olmakla birlikte çalışmada elde edilen bu değer eğitimci ebeveynlerin iş tatmininin ortalamadan yüksek olduğunu göstermektedir. Görev yapılan kademe açısından iş tatminleri incelendiğinde, öğretmenlerin ortalamalarının (18,51) akademisyenlerin ortalamalarından (19,48) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmüştür ($t_{(808,36)} = -3,599$; $p < ,05$; Cohen $d = 0,246$). Cinsiyete göre yapılan inceleme de hem öğretmenler hem de akademisyenler için kadınların iş tatminlerinin (18,45 ve 19,45) erkeklerin iş tatminlerinden (18,80 ve 19,48) düşük olduğu fakat bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($t_{(582)} = -0,802$; $p > ,05$ ve $t_{(352)} = -0,082$; $p > ,05$). Yaş ile iş tatmini arasındaki ilişki incelendiğinde, öğretmenler için negatif yönlü ($r = -0,038$; $p < ,05$), akademisyenler için ise pozitif yönlü, zayıf düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı olmayan ($r = 0,056$; $p < ,05$) bir ilişki saptanmıştır. Gelir düzeyi açısından hem öğretmenler hem de akademisyenler için gelir düzeyi arttıkça iş tatmini ortalamaları azalmasına karşın gelir düzeyi kategorileri için yapılan karşılaştırmalar istatistiksel olarak anlamlı değildir ($F_{(2,581)} = 0,951$; $p > ,05$ ve $F_{(2,351)} = 1,429$; $p > ,05$). İş tatmini düzeyleri eğitim seviyesine göre karşılaştırıldığında, öğretmenler ve akademisyenler için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir (öğretmenler için lisans ve lisansüstü için $t_{(582)} = 0,268$; $p > ,05$ ve akademisyenler için yüksek lisans ve altı ve doktora $t_{(352)} = 0,511$; $p > ,05$).

İş tatmin düzeyi ayrıca eğitimcilerin iş ve uzaktan eğitim değişkenlerine göre de incelenmiştir. Çalışılan kurumun türü açısından yapılan karşılaştırmada devlet kurumlarında çalışan öğretmenlerin iş tatmin düzeylerinin (18,58) özel okul öğretmenlerinden (17,77) yüksek olduğu ancak bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($t_{(582)} = 1,305$; $p > ,05$). Akademisyenler için bu durum tam tersine olup devlet üniversitelerinde görev yapan akademisyenlerin iş tatmin düzeyleri (19,46) vakıf üniversitelerinde görev yapanlara (19,77) göre daha düşüktür fakat bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı değildir ($t_{(352)} = -0,357$; $p > ,05$). Görev süresi ile iş

tatmini arasındaki ilişki ise hem öğretmenler ($r = 0,004; p < ,05$) hem de akademisyenler ($r = 0,0013; p < ,05$) için pozitif yönlü, zayıf düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı değildir. Pandemi döneminde günlük ortalama uzaktan eğitime ayrılan süreye göre yapılan karşılaştırmalarda her iki eğitimci grubu için süre kategorisi arttıkça iş tatmininin azaldığı görülmüş fakat bu karşılaştırma istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (öğretmenler için $F_{(2,581)} = 1,665; p > ,05$ ve akademisyenler için $F_{(2,581)} = 0,608; p > ,05$). Eğitimcilerin eşlerinin çalışma durumuna göre yapılan incelemede de her iki eğitimci grubu için eşlerin çalışıp çalışmamasına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur (öğretmenler için $t_{(560)} = 0,214; p > ,05$ ve akademisyenler için $t_{(334)} = 0,186; p > ,05$). Son olarak, eğitimcilerin iş tatminlerinin çocuk/larının derse katılım sağlamasında zorluk yaşama durumuna göre incelenmiş olup öğretmenler için yanıt kategorilerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunurken ($F_{(4,579)} = 4,660; p < ,05$) akademisyenler için istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ($F_{(4,349)} = 1,866; p > ,05$). Öğretmenler için ortaya çıkan farklılığın ise “Hiçbir zaman” ile “Ara sıra” ve “Çoğu zaman” kategorileri arasında olduğu ve “Hiçbir zaman” diyen öğretmenlerin iş tatminlerinin farklılık olan kategorilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Tartışma

COVID-19 pandemi döneminde eğitimcilerin uzaktan eğitim süreci, bu süreçte aile içi iletişim hakkındaki düşünceleri ile iş doyum düzeylerini saptamak amacıyla yapılan bu çalışma 938 kişi üzerinde yürütülmüştür. Bu kapsamda, katılımcılara araştırmacılar tarafından geliştirilen anket ve iş tatmini ölçeği uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar, eğitimcilerin çocuklarının derse katılımında çok olmasa da nadiren ve ara sıra sorun yaşadıklarını göstermiştir. Çocuklarının eğitime vakit ayırma açısından öğretmenlerin yarıya yakını vakit ayıramadığını belirtirken akademisyenlerde ise yarıdan fazla bir grup 1-2 saat zaman ayırdığını belirtmiştir. Eğitimci velilere göre pandemi sürecinde özellikle yükseköğretim seviyesindekiler için çevrimiçi yardımcı kaynakların kullanımı oldukça yaygın olup basılı ve çevrimiçi kaynaklar ile tüm kaynak çeşitlerinin bir arada kullanılması yaygındır. Kabapınar ve diğerleri (2021), öğretmenler ve velilerle yaptığı çalışmada öğretmenlerin birçok kaynağı (yardımcı kaynaklar, video ile destekleme, EBA ve diğer platformların kullanımı) bu dönemde bir arada kullandıklarını belirtmişlerdir. Üstündağ (2021) velilerin pandemide yeterli sayıda kaynağa ulaştığını belirtmiş ve bu bulgu ile araştırma bulgusunu desteklemiştir. Pandemi döneminde uzaktan eğitimin beraberinde ulusal ve uluslararası birçok kütüphane/platformun kaynaklarını açık erişim olarak paylaşması birçok kaynağın bir arada kullanılmasına fırsat vermiştir. Ayrıca, EBA platformunun farklı özelliklere sahip kaynakları da içermesi buna neden olmuş olabilir. Mc Aleavy ve diğerleri (2020) ülkelerdeki yönetimlerin öğretmenleri yönlendirme ve açık kaynak erişimini desteklemesi fikri ile örtüşmektedir. Burada elde edilen diğer bir bulgu Eba TV kullanımının tek başına ve diğer kaynaklarla bir arada tercih edilme oranlarının düşüklüğüdür. Eba TV konusundaki bulguları öğretmen bağlamında destekleyen çalışmalar mevcuttur. Yapar ve diğerleri (2022) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin EBA platformuna alternatif olarak EBA TV’nin faydalı bir seçenek olduğunu fakat bunun dışında kalan sosyal medya araçlarının ve kaynaklarının tercih edildiğinden bahsetmiştir. Batmaz ve diğerleri (2021) tarafından yapılan çalışmada ise azımsanmayacak bir oranda öğretmenin EBA TV’i takip etmedikleri görülmüştür. Bu bulgulara karşın Gürbüz (2022) tarafından özel gereksinimli çocuğa sahip aileler üzerinde yapılan çalışmada Eba TV’nin tüm katılımcılar (10 kişi) tarafından bilindiği ve takip edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin yaklaşık %95’i evde uzaktan eğitimleri evde yürütürken akademisyenlerde çalışılan ortam ev, çalıştığı kurum ve her ikisi olarak çeşitlenmiştir. İncelenen bu durum açısından akademisyenlerin, özel kurumda çalışanların daha çok kurumda çalıştıkları görülmüştür. Akademisyenlerin öğretmenlere göre daha özel bir çalışma alanına sahip olması ve özel kurumların yürüttüğü kurumsal politikalar buna yol açmış olabilir. Ayrıca, eğitimcilerin çocuk sayısının artması da özellikle akademisyenler için kurumda ders yapma yüzdesini arttırmıştır. Ata (2023) de bütün iş kollarındaki kadın çalışanlar için evde çalışma durumunun sahip olunan çocuk sayısına ve onların yaşlarına bağlı olduğunu belirtmiştir.

Pandemi sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitimde geçirdikleri süreler çoğunlukla için 4-6 saat aralığında iken akademisyenler için 1-3 ve 4-6 saat aralığında değişmektedir. Bu bulgu literatürdeki birçok çalışmanın bulgusu ile uyumludur (Açıkel ve Esen, 2023; Arslan ve Şumuer, 2020; Can ve Günbayı, 2021; Kaplan ve Gülден, 2021; Yavuz vd., 2021). Örneğin, Kaplan ve Gülден (2021) Türkçe öğretmenlerinin çoğunluğunun çevrim içi eğitime ayrılan zamanının 4-7 saat arasında olduğunu, Can ve Günbayı (2021) öğretmen ve yöneticilerin yarısının uzaktan eğitimde günlük 4-6 saat harcadığını, Yavuz ve diğerlerinin (2021) öğretmenler ile Çorum’da yaptığı çalışmada öğretmenlerin yarıdan fazlasının haftalık 26’dan fazla derslerinin olduğunu belirtmişlerdir. Akademisyenlerle

yapılan çalışmada Açikel ve Esen (2023), Bartın üniversitesi akademisyenlerinin yarısından fazlasının ders yükünün haftalık olarak en fazla 20 saat olduğunu belirtmişlerdir. Bu araştırmada da akademisyenler ile öğretmenlerin ders saatleri açısından farklılık olduğu görülmüştür. Bu farklılık, akademisyenlerin ders programlarının daha esnek olması ve araştırma faaliyetlerine de zaman ayırma gerekliliğinden kaynaklanabilmektedir. Bunun dışında, Arslan ve Şumuer (2020) çalışmasında ise öğretmenlerin uzaktan eğitimde yaklaşık 3 saat bilgisayar kullandıklarını belirtmiştir. Bu ortalama diğer çalışmalara göre öğretmenler açısından daha az seviyededir. Bu ilgili çalışmanın ele aldığı çalışma grubundan kaynaklanıyor olabilir. Bu bulgularla bağlantılı olarak öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin ekran süresi açısından olumsuz görüşleri oldukları farklı çalışmalarda raporlanmıştır (Akkaş-Baysal vd., 2020; Aksoy vd., 2021; Bayburtlu, 2020; Can ve Nikolayidis, 2022; Kaya ve Uyas, 2021). Öğretmenler bağlamında örneğin Kaya ve Uyas (2021) yaptığı çalışmada ekran başında uzun süre kalmaktan şikayetçi olduklarını belirtmiştir. İlgili çalışmada ayrıca öğretmenler uzaktan eğitimin yüz yüze eğitime göre daha yorucu olduğunu ve günlük ders sürelerinin daha kısa olması gerektiğini ifade etmişler.

Uzaktan eğitim süreci ile ilgili dokuz maddeden oluşan görüşleri incelendiğinde, çocuklarının uzaktan eğitim alması konusunda eğitimciler memnun değilken kendileri için benzer yanıtları vermemişlerdir. Bu madde ile değerlendirilen bir diğer madde ise uzaktan eğitimi tercih etme durumlarıdır. Buna ilişkin olarak tüm eğitimciler kendileri ve çocukları için yüz yüze eğitimi tercih etmektedir. Bu noktada veli ya da eğitimci bakış açısının önem kazandığı görülmektedir. Yapılan çalışmalarda bu konuda farklı bakış açılarının olduğu belirlenmiştir. Ata (2023) kadın öğretmenlerin gerekli olmadıkça uzaktan eğitimi desteklemediklerini belirtmiştir. Durdu ve Çoşkun (2023) da sınıf öğretmenlerinin bir kısmının sağladığı avantajlar nedeniyle uzaktan eğitimi yeterli bir tercih görse de büyük çoğunluğunun birçok nedenden dolayı tercih etmeyeceklerini belirtmişlerdir. Endonezya'da ilkökul öğretmenleri ile yapılan çalışmada ise öğretmenler büyük bir kısmının uzaktan eğitime karşı olduklarını söylemişlerdir (Fauzi ve Sastra-Khusuma, 2020). Benzer şekilde, Koçoğlu ve diğerlerinin (2020) çalışmasında öğretmenler dersten ve kademededen bağımsız olarak uzaktan eğitimdeki faaliyetlerin yeterli olmadığını belirtmiştir. Farklı ülke ve bölümlerdeki üniversite öğrencileri üzerinde yapılan çalışmalarda da (Aguilera-Hermida, 2020; Kürtüncü ve Kurt, 2020; Sindiani vd., 2020) öğrencilerin uzaktan eğitimi tercih etmediği ortaya koyulmuştur. Genellikle uzaktan eğitim konusunda hem eğitimciler ve öğretmenlerin olumsuz görüşlere sahip olduğu buna karşın örneğin Qazi ve diğerlerinin (2020) çalışmasında ise uzaktan eğitime erişim sağlayan öğrencilerin bundan memnun oldukları belirlenmiştir. Buna ek olarak, Balaman ve Tiryaki'nin (2021) çalışmasında öğretmenlerin teorik ya da uygulamalı ders vermesine bağlı olarak değiştiği görülmüş ve teorik ağırlıklı dersleri olan öğretmenlerin uzaktan eğitim faaliyetlerini yeterli bulurken uygulamalı öğretmenlerde bunun tam tersi olduğu görülmüştür. Bu görüşlerden ayrı olarak da uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimi destekleyen bir şekilde ya da hibrit eğitim modeli olarak uygulanmasıdır (Duman, 2020; Konca ve Çakır 2021).

Araştırmada kendine zaman ayırma konusunda eğitimciler hem kendileri hem de çocukları için sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, çocuklarının kendilerinden daha fazla oranda uzaktan eğitimden bunaldıklarını, eğitim hayatlarını olumsuz etkilediğini raporlamışlardır. Bu süreçte öğretmenler ailelerine yeterince zaman ayırmadığını düşünürken akademisyenler ise zaman ayırdıklarını düşünmektedirler. Öğretmenler benzer şekilde çocuklarının aile üyeleri ile yeterince vakit geçiremediğini düşünmektedir. Koşar ve Bakır'ın (2022) araştırma bulgularına göre, uzaktan eğitim sürecinde ev ortamının aynı zamanda çalışma mekanına dönüşmesi, akademisyenlerin iş ve özel yaşam alanlarının iç içe geçmesine neden olmuştur. Bu durum, çalışanların iş ve özel yaşam arasındaki sınırların belirsizleşmesine ve iş-yaşam dengesinin bozulmasına yol açmıştır. Can ve Ançel, (2022) ise Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi akademisyenleri ile yaptığı çalışmasında katılımcıların aileye zaman ayırma konularında sorun yaşamadıklarını ortaya koymuştur. Bu yönüyle literatürle benzer sonuçlar ortaya çıktığı söylenebilir.

Uzaktan eğitim sürecinin akademik gelişim açısından etkilenmesine dair eğitimciler benzer görüşe sahiptir. Bunun birlikte çocuklarının bu gelişim konusunda daha büyük oranda etkilendiğini belirtmişlerdir. Bu durum literatürde çalışmalar (Balaman ve Tiryaki, 2021; Bayburtlu, 2020; Can ve Ozan, 2021; Durdu ve Çoşkun, 2023; Yurtbakan ve Akyıldız, 2020) ile ortaya konan nedenlerden (teknolojik altyapı yetersizliği, öğretmen motivasyon düşüklüğü, sosyal zorluklar, öğretmenlerin deneyimsizliği vb.) kaynaklı olarak eğitimcilerin bu şekilde düşünmesine neden olmuş olabilir. Araştırmanın bir diğer bulgusu olarak her iki eğitimci grubu hem kendileri için hem çocukları için okulların açılmasının yaşanan sıkıntıları azaltacağına inanmaktadırlar. Bu durum literatürdeki ile uyumludur (Benek, 2022; Cömert ve Şahin-Çakır, 2021).

Uzaktan eğitimin sürecinin eşler ile ilişkileri konusu incelendiğinde, öğretmenler akademisyenlere göre az oranla da olsa eşlerine yardımcı olduklarını, eşleriyle ilgilenme konusunda bu sürecin sorun olmadığını ve ilişkilerini olumsuz etkilemediğini belirtmişlerdir. Alinyazında bu konuda görüş farklılıkları bulunmaktadır. Demir (2023) öğretmenler ile yürüttüğü çalışması sonucunda pandemi dönemiyle ev içindeki dinamiklerin etkilendiğini ve eşler arasındaki çalışma düzeninin paralellik olmaması halinde bunun sorun olacağından bahsetmiştir. Güngör ve diğerleri (2022) akademisyen babalar üzerinde yaptığı çalışma sonucunda katılımcıların eşleriyle daha çok vakit geçirme fırsatına sahip olduklarını, daha çok ev işlerine yardım ettiklerini belirtmiştir. Buna karşın, bu süreçte ev ve çocukla ilgili sorumlulukların artmasından dolayı bazı katılımcıların eşler ile ilişkiler konusunda sorun yaşadıklarını belirtmiştir.

Eğitimciler uzaktan eğitimde aynı anda birden çok dersin olmasının dersin verimini etkilediğini, internet sorunlarına neden olduğunu, aile üyelerini kısıtladığını ve çocuklarına destek olamadıklarını belirtmişlerdir. Literatürden de benzer sorunlar raporlanmıştır. Öğretmenler aynı anda dersin olması teknolojik alet paylaşımında sorun olurken akademisyenlerin çoğu için sorun oluşturmamaktadır. Başaran ve diğerleri (2020) da yaptığı çalışmada uzaktan eğitime katılan kardeş sayısının fazla olmasının ve teknolojik cihaz sayısının sınırlı olmasının uzaktan eğitime katılamama gibi sorunlara neden olduğunu ifade etmiştir. Ata (2023) da yine bu durumlarla teknoloji ile sorunların olduğu şehirlerde bulunan kadın çalışanların evlerinde karşılaştıklarını belirtmiştir.

Çalışmada iş tatmin düzeyleri kapsamında elde edilen bulgular incelendiğinde ise eğitimcilerin iş tatmin düzeylerinin ortalamanın üstünde olduğu, buna karşın öğretmenlerin iş tatmininin akademisyenlerden anlamlı şekilde düşük olduğu görülmüştür. Kadınların iş tatmini erkeklere göre daha düşük olmasına karşın bunun anlamlı etkisi olmadığı görülmüştür. Çalışmada iş tatmini ile yaş ve görev süresi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ve iş tatmininin gelir düzeyi, eğitim seviyesi, çalışılan kurum türü, uzaktan eğitime ayrılan süre ve eşlerin çalışma durumuna göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu çalışmanın bulguları hem öğretmenler hem de akademisyenlerle yapılan çalışmaların bulguları ile benzerlik göstermektedir. Raslan ve Göçen (2021) pandemi döneminde öğretmenlerin genel iş doyumlarını yüksek alt boyutlarında ise orta ve yüksek seviyede olduğunu bulmuştur. İş tatmininin cinsiyete göre farklılaşmadığı fakat mesleki kıdemin ve yöneticisiyle ne kadar süre çalıştığına göre alt boyutlarda farklılaştığı görülmüştür. Ay ve Aksu'nun (2023) çalışmasında da öğretmenlerin pandemi dönemindeki iş tatminleri orta düzeyde olduğu, kadın öğretmenlerin iş tatminlerinin erkeklere göre fazla olduğu fakat cinsiyetin ve medeni durumun iş tatmininin farklılaşmasında etkili bir değişken olmadığı belirlenmiştir. Akademisyenler üzerinde çalışan Aşan ve Kart (2022), katılımcıların iş tatmin düzeyini orta düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca, bu çalışmada cinsiyet ve yaş iş tatmininde farklılaşmaya neden olan bir değişken olarak belirlenmiş ve kadınların iş tatmininin yüksek olduğu görülmüştür. Diğer çalışmalar (Aşan ve Kart, 2022; Ay ve Aksu, 2023) pandemi döneminde genellikle iş tatminin orta düzeyde olmasını pandeminin sebep olduğu durumlardan kaynaklı olarak yüksek seviyeden orta seviyeye çekildiği biçiminde açıklamışlardır. Buna ek olarak, Reyhanoglu ve Akın (2023) yaptıkları çalışmada pandemi döneminde öğretmenlerin iş ve aile sorumlulukları arasındaki çatışma, öğretmenlerin rol belirsizliği, iş yükü ve stresi nedeniyle tükenmişlik yaşamalarına ve iş tatminsizliğine yol açtığını ve ev ortamında çalışmanın yarattığı gerilim, mesleki performansı ve iş doyumunu olumsuz etkilediğini belirlemiştir. Fakat bu çalışma, eğitimcilerin iş tatminlerinin yüksek olması sonucu bunun tam tersine bir durumu işaret etmektedir. Bu durum, pandemi döneminde sunulan esnek ve evde çalışma durumunun kişilerde oluşturduğu bir rahatlatmanın bir sonucu olabilir. Cinsiyetin iş tatmininde etkili bir değişken olması konusunda ise Aşan ve Kart (2022) esnek çalışma durumunun kadın akademisyenlere sağladığı avantaj nedeniyle iş tatminlerine yansıdığı biçiminde açıklamıştır. Bu çalışmada da kadınların ortalamasının erkeklerden yüksek olmasını açıklar bir argüman olabilir.

COVID-19 pandemisi, eğitimcilerin tüm yaşamını etkileyecek biçimde aile içi görev ve sorumluluklardan, eşler arası iletişime, anne-baba rollerinden çocuklar ile geçirilen zamana, mesleki açıdan evdeki çalışma alanlarından, çalışma saatlerine ve biçimlerine, öğrenciler ile yaşanan iletişim problemlerinden mesleki tatminlerine kadar birçok konu üzerinde önemli bir etki yaratmıştır. Özellikle, öğretmen ve akademisyen olan velilerin çocuklarının eğitimi hakkındaki bakış açıları üzerinde belirgin bir etkisi olmuştur. Bu çalışma kapsamında da eğitimcilerin pandemi sürecindeki uzaktan eğitim hakkındaki görüşleri belirlenmiş ve ötesinde pandeminin aile içi iletişime etkileri saptanmıştır. Eğitimcilerin ve öğrencilerin bu gibi benzer süreçlerde daha iyi desteklenmesi için çeşitli öneriler sunulmuştur. Uzaktan eğitim sürecinde eğitimcilerin yaşadığı zorluklar göz önüne alındığında, eğitimcilerin rutinlerine (pandemi olmayan zamanlardaki), çocuklarına ve eşlerine zaman ayıracak şekilde dersleri

ve eğitim faaliyetleri yapılandırılmalıdır. Bu noktada, ders saatlerinin ayarlanması noktasında belirli bir standartın gözetilmesi ve özellikle iş bitiminden sonraki kişisel zamanlara dikkat edilmesi fayda sağlayacaktır. Kaynak erişim noktasında uzaktan eğitim materyallerinin geliştirilmesi önemlidir. Eğitimcilerin ve öğrencilerin faydalanacağı daha çok açık kaynak desteği sunulabilir. Bu doğrultuda Milli Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurulu destekli ulusal platformlar oluşturularak, eğitimcilerin dijital içerik üretimi ve paylaşımı desteklenmelidir. Bu platformda, disiplinler arası ve güncellenebilir içerikler için standartlar geliştirilmeli, teknolojik altyapı güçlendirilmeli ve içerik üreten eğitimcilere kurumsal teşvikler sağlanmalıdır. Uzaktan eğitim sürecinde yaşanan en büyük sorunlardan biri, teknolojik altyapı eksiklikleridir. Bu nedenle, öğrencilerin ve eğitimcilerin internet erişimi ve teknolojik cihazlara erişimlerinin artırılması gerekmektedir. Bu konuda devlet, yerel yönetimler ve özel sektör iş birliğiyle ücretsiz veya düşük maliyetli internet erişiminin sağlanması için toplu konut bölgelerinde Wi-Fi altyapısı kurulması, kamu kurumlarında ücretsiz internet erişim noktaları oluşturulması ve sosyal yardım programları kapsamında internet desteği verilmesi gibi çözümler getirilebilir. Eğitimcilerin acil uzaktan eğitime geçilmesi gereken durumlarda eğitimin devamlılığının nasıl sağlanacağı, etkili olarak bu sürecin nasıl yürütüleceği konularında dijital eğitim seminerleri ve atölye çalışmaları ile geliştirilmesi sağlanabilir. Uzaktan eğitim süreci benzeri süreçlerin önümüzdeki yıllarda karşılanması muhtemel olduğundan aile içi iletişimin güçlendirilmesi için ailelere yönelik rehberlik ve danışmanlık hizmetleri sunulmalıdır. Aile içi iletişimi artıracak etkinlikler ve programlar düzenlenebilir. Buna paralel olarak, pandemi süreçlerinde hem eğitimciler hem de öğrenciler için psikolojik destek hizmetlerinin artırılması amacıyla öncesinde okullarda ve üniversitelerde psikolojik danışmanlık hizmetleri yaygınlaştırılmalı ve bu gibi durumlar için erişilebilir hale getirilmelidir. Bu çalışma, öğretmen ve akademisyen olan velilerin uzaktan eğitim sürecindeki deneyimlerini nicel bir ölçme aracı kullanarak incelemiştir. Gelecekteki araştırmalar, eğitimcilerin uzaktan eğitimin uzun vadeli etkilerini bu süreçteki deneyimlerinin aktarımı, profesyonel gelişimlerine etkileri, aile içi iletişime etkileri noktasında nicel ve nitel ölçme araçları ile desteklenerek ele alınabilir. Bunun dışında eğitimci velilerin çocukların gözünden de bu dönemin etkileri incelenebilir.

Çıkar Çatışması Beyanı

Yazarlar bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayımlanmasıyla ilgili olarak herhangi potansiyel bir çıkar çatışması olmadığını beyan ederler.

Mali Destek

Yazarlar bu makalenin araştırılması, yazılması ve/veya yayınlanması için herhangi bir mali destek almamıştır.

Yayın Etiği Beyanı

Çalışmada etik dışı bir husus bulunmadığını, araştırma ve yayın etiğine özenle uyulduğunu beyan ederiz.

Yazar Katkı Oranı

Çalışmanın yürütülmesi ve raporlanmasında birinci ve ikinci araştırmacının katkı oranları sırasıyla %60 ve %40'tır.

Etik Kurul İzni

Bu çalışma için Sakarya Üniversitesi, Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 16/09/2021 tarih ve E-61923333-050.99-60478 sayılı kararı ile etik kurul onayı alınmıştır.

Kaynakça

- Açikel, A., & Esen, Ş. (2023). Covid-19 pandemisinin iş yükü algısı ve tükenmişlik üzerindeki rolü: bartin üniversitesi akademisyenler üzerinde bir araştırma. *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 25(1), 271-297. <https://doi.org/10.21180/iibfdkastamonu.1204504>
- Aguilera-Hermida, A. P. (2020). College students' use and acceptance of emergency online learning due to COVID-19. *International journal of educational research open*, 1, 100011. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100011>.
- Akbel, Ö., & Beşaltı, M. (2021). Covid-19 pandemi sürecinde Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin uzaktan eğitim memnuniyet algıları üzerine bir araştırma. *Studies in Educational Research and Development*, 5(2), 126-147.
- Akdemir, O. (2010). Teaching Math Online: Current Practices in Turkey. *Journal of Educational Technology Systems*, 39(1), 47–64. <https://doi.org/10.2190/ET.39.1.e>
- Akgül, G., & Oran, M. (2021). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, ortaokul öğrencilerinin ve öğrenci velilerinin pandemi sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(2), 15-37.
- Akkaş Baysal, E. A., Ocak, G., & Ocak, İ. (2020). Covid-19 salgını sürecinde okul öncesi çocuklarının EBA ve diğer uzaktan eğitim faaliyetlerine ilişkin ebeveyn görüşleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 6(2), 185-214. <https://doi.org/10.47615/issej.835211>
- Aksoy, D. A., Bozkurt, A., & Kurşun, E. (2021). Yükseköğretim öğrencilerinin Koronavirüs (Covid-19) pandemi sürecinde uzaktan eğitime yönelik algıları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(3), 285-308. <https://doi.org/10.34056/aujef.900375>
- Aksu, T., & Ay, F. (2023). Covid-19 Salgını Sürecinde Öğretmenlerin İş Tatmini ile Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi [Examining Teachers Job Satisfaction and Burnout Levels During the Covid-19 Pandemic]. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(2), 381-399. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1246566>
- Arık, S., Karakaya, F., Çimen, O., & Yılmaz, M. (2021). Covid-19 pandemi sürecinde uygulanan uzaktan eğitim hakkında ortaöğretim öğrencilerinin görüşlerinin belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(2), 631-659. <https://doi.org/10.17152/gefad.926838>
- Arslan-Dikme, Ş., & Gültekin, B. K. (2021). Covid19 Pandemi Sürecinin Evden Çalışan Ebeveynler ve Çocuklarına Etkileri. *Education and Youth Research*, 1(1), 31-48.
- Arslan, Y., & Şumuer, E. (2020). Covid-19 Döneminde Sanal Sınıflarda Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sınıf Yönetimi Sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 201-230. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.791453>
- Aşan, Y. A., & Kart, N. M. (2022). COVID-19 Pandemisinde Uzaktan Çalışan Akademisyenlerde Mesleki İzolasyon. *Journal of Management & Labor/Yönetim ve Çalışma Dergisi*, 6(2). 185-205
- Ata, S. (2023). *Pandemi sürecinin evden çalışan kadınların ev ve iş yaşamı üzerindeki etkileri* [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Balaman, F., & Tiryaki, S. H. (2021). Corona virüs (Covid-19) nedeniyle mecburi yürütülen uzaktan eğitim hakkında öğretmen görüşleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 52-84. <https://doi.org/10.15869/itobiad.769798>

- Başaran, M., & Aksoy, A. B. (2020). Anne-Babaların Korona-Virüs (COVID-19) Salgını Sürecinde Aile Yaşantılarına İlişkin Görüşleri. *Journal of International Social Research*, 13(71), 668-678.
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E., & Şahin, E. (2020). Koronavirüs (COVID-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 368-397.
- Batmaz, O., Cevahir-Batmaz, M., & Kılıç, A. (2021). Covid-19 salgın döneminde sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersi öğretimine yönelik görüşleri. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(3), 1665-1677. <https://doi.org/10.33206/mjss.844717>
- Bayburtlu, Y. S. (2020). Covid-19 Pandemi Dönemi Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmen Görüşlerine Göre Türkçe Eğitimi. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 131-151. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44460>
- Benek, İ. (2022). Farklı Sosyoekonomik Düzeydeki Ortaokul Öğrencilerinin Covid-19 Sürecinde Yapılan Canlı Derslerle İlgili Bakış Açılarının İncelenmesi. *Uluslararası Eğitimde Nitel Araştırmalarda Mükemmellik Arayışı Dergisi*, 1(1), 38-53.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemisi sırasında ilköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik imge ve algıları: Bir metafor analizi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 1-23. <https://doi.org/10.29065/usakead.777652>
- Bozkurt, B., & Aktaş, H. İ. (2022). “COVID-19 Pandemisi Sürecinde Okulu Yönetmek” Olgusuna İlişkin Okul Yöneticilerinin Metaforik Algıları. *Yaşadıkça Eğitim*, 36(1), 183-197. <https://doi.org/10.33308/26674874.2022361361>
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian journal of distance education*, 15(1), i-vi. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>
- Büyükkada, S., Kılıç, G. N., Kocabaş, İ., & Karabay, A. (2021). COVID-19 Salgın Sürecinin Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyine Etkisi. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 8(4), 118-128.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 133-151.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Veri analizi el kitabı* (22. Baskı). Pegem Akademi.
- Can, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Can, E., & Nikolayidis, U. (2022). Veli ve öğretmen görüşlerine göre Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitimin görünümü. *Baskent University Journal of Education*, 9(2), 136-153.
- Can, E. ve Ozan, C. (2021). Eğitim Bilişim Ağı (EBA): Covid-19 küresel salgınının yansımaları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(3), 1553-1595.
- Can, N., & Ançel, M. (2022). Covid-19 pandemi sürecinin akademisyenlere getirdiği avantajlar ve dezavantajlar: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi örneği. *Erciyes Journal of Education*, 6(1), 44-65. <https://doi.org/10.32433/eje.1003574>
- Canpolat, U., & Yıldırım, Y. (2021). Ortaokul öğretmenlerinin COVID-19 salgın sürecinde uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 74-109.

- Chang, G., & Yano, S. (2020). How are countries addressing the Covid-19 challenges in education? A snapshot of policy measures. <https://gemreportunesco.wordpress.com/2020/03/24/how-are-countries-addressing-thecovid-19-challenges-in-education-a-snapshot-of-policy-measures/> ,
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd Ed.). Routledge.
- Cömert, İ & Şahin-Çakır, Ç. (2021). Covid-19 ile ilgili öğretmen algılarını belirlemeye yönelik bir olgu bilim çalışması. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 382-405. <https://doi.org/10.53506/egitim.905674>
- Duman, S. N. (2020). Salgın döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 95-112. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.768887>
- Durdu, A., & Coşkun, Y. (2023). Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitimde öğretmen olmak: sınıf öğretmenlerinin algılarının incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 15-36. <https://doi.org/10.52826/mcbuefd.1211859>
- Erol, M., & Erol, A. (2020). Koronavirüs Pandemisi Sürecinde Ebeveynleri Gözünden İlkokul Öğrencileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 529-551. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.766194>
- Fauzi, I., & Sastra Khusuma, I. H. (2020). Teachers' Elementary School in Online Learning of COVID-19 Pandemic Conditions. *Jurnal Iqra': Kajian Ilmu Pendidikan*, 5(1), 58-70. <https://doi.org/10.25217/ji.v5i1.914>
- Fırat, Z.M. (2018). Mesleki doyum, iş-aile çatışması ve aile-iş çatışmasının algılanan iş stresi üzerindeki etkisi. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 16(32), 157-176.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2015). *How to design and evaluate research in education*. (9. Baskı). McGraw-Hill Education.
- Güngör, Ş. D., Daşbaş, S., & Akçay, S. (2022). Covid-19 pandemi sürecinin akademisyen babaların yaşamına yansımaları: nitel bir araştırma. *Tıbbi Sosyal Hizmet Dergisi*, (19), 17-36. <https://doi.org/10.46218/tshd.1010136>
- Gürbüz, M. (2022). Özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin salgın döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim süreci hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(233), 443-460. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.788016>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause review*, 27, 1-12. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Iivari, N., Sharma, S., & Ventä-Olkkonen, L. (2020). Digital transformation of everyday life—How COVID-19 pandemic transformed the basic education of the young generation and why information management research should care?. *International Journal of Information Management*, 55, 102183.
- Kabapınar, Y., Kanyılmaz, B. M., Ören Koçhan, N., Atik, U. (2021). Öğretmen ve velilerin gözünden öğrencilerin uzaktan eğitime katılımlarının öyküleri: “Uzaktan eğitim mi, uzakta kalan eğitim mi?”. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 79-98. <https://doi.org/10.29228/mutedad.6>
- Kaplan, K., & Gülden, B. (2021). Öğretmen görüşlerine göre salgın (COVID-19) dönemi uzaktan eğitim ortamında Türkçe eğitimi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi* (24), 233-258. <https://doi.org/10.29000/rumelide.995291>

- Kaya, A., & Dilekçi, Ü. (2021). Covid-19 salgını sürecindeki acil uzaktan eğitime ilişkin ebeveynlerin algıları: Bir metafor analizi çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(3), 1621 – 1636. <https://doi.org/10.24315/tred.933889>
- Kaya, A., & Uylas, S. D. (2022). Teachers' views on distance education: Turkey in the Covid-19 pandemic process: Teachers' views on distance education. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 14(1), 625-654.
- Kıcıır, B. (2019). Evden çalışma: Özgürlük mü esaret mi? *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(1), 173-196. <http://dx.doi.org/10.16953/deusosbil.302154>
- Kırmızıgül, H.K. (2020). Covid-19 salgını ve beraberinde getirdiği eğitim süreci. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi ASEAD*, 7(5), 283-289.
- Koçoğlu, E., Ulu Kalın, Ö., Tekdal, D. & Yiğen, V. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde Türkiye'deki eğitime bakış. *International Social Sciences Studies Journal*, 6(65), 2956-2966. <http://dx.doi.org/10.26449/sssj.2448>
- Konca, A.S. ve Çakır, T. (2021). Pandemi sürecinde uzaktan eğitim ile okul öncesi eğitimden ilkökula geçiş hakkında veli görüşleri. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(2), 520-545. <https://doi.org/10.33308/26674874.2021352307>
- Koşar, D., & Bakır, N. (2022). Covid-19 pandemi sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitim deneyimleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 12(4), 2231-2245. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1167272>
- Külekçi-Akyavuz, E. K., & Çakın, M. (2020). Covid-19 Salgınının Eğitime Etkisi Konusunda Okul Yöneticilerinin Görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 723-737. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44140>
- Kürtüncü, M., & Kurt, A. (2020). COVID-19 pandemisi döneminde hemşirelik öğrencilerinin uzaktan eğitim konusunda yaşadıkları sorunlar. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 66-77.
- Mc Aleavy, T., Gorgen, K., & Gaible, E. (2020). *What does the research suggest is best practice in pedagogy for remote teaching?* Education Development Trust, <https://edtechhub.org/wpcontent/uploads/2020/05/remote-teaching.pdf>.
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2011). *Distance education: A systems view of online learning*. Cengage Learning.
- Okatan, Ö., & Tagay, Ö. (2021). İlkokul velilerinin görüşlerine göre COVID-19 pandemisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 309-328. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.922991>
- Özdoğan, A. Ç., & Berkant, H. G. (2020). Covid-19 Pandemi Dönemindeki Uzaktan Eğitime İlişkin Paydaş Görüşlerinin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 13-43. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.788118>
- Özer, M. (2020). Türkiye'de Covid-19 salgını sürecinde milli eğitim bakanlığı tarafından atılan politika adımları. *Kastamonu Education Journal*, 28(3), 1124-1129. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.722280>
- Öztürk, S., Suluk, S. (2019). *Türkiye'nin ve G7 ülkelerinin eğitim politikalarının karşılaştırılması: Kalkınma sürecinde eğitim politikalarının rolü* (1. baskı). Gece Akademi.

- Qazi, J., Naseer, K., Qazi, A., AlSalman, H., Naseem, U., Yang, S., Hardaker, G. ve Gumaei, A. (2020). Evolution to online education around the globe during a SARS-CoV-2 Coronavirus (COVID-19) pandemic: Do develop and underdeveloped cope alike? *Children and Youth Services Review*, 119(1). <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.105582>
- Raslan, I., & Göçen, A. (2021). Öğretmenlerin iş tatmini ve yaşam doyumu algıları arasındaki ilişki. *Kabramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 3(2), 45-66.
- Reyhanoglu, M., & Akın, Ö. (2023). COVID-19 Pandemisinde Evden Çalışan Öğretmenlerin İş Talepleri, İş Tatmini, Tükenmişlik ve İş-Aile/Aile-İş Çatışması İlişkileri. *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 25(2), 622-647. <https://doi.org/10.21180/iubfdkastamonu.1369387>
- Saavedra, J. (2020, 30 Mart). *Educational challenges and opportunities of the Coronavirus (COVID-19) pandemic*. World Bank Blogs. <https://blogs.worldbank.org/en/education/educational-challenges-and-opportunities-covid-19-pandemic>
- Saygı, H. (2021). Covid-19 pandemi uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 109-129. <https://doi.org/10.51948/auad.841632>
- Sindiani, A. M., Obeidat, N., Alshdaifat, E., Elsalem, L., Alwani, M. M., Rawashdeh, H., ... & Tawalbeh, L. I. (2020). Distance education during the COVID-19 outbreak: A cross-sectional study among medical students in North of Jordan. *Annals of medicine and surgery*, 59, 186-194. <https://doi.org/10.1016/j.amsu.2020.09.036>
- Şahin, İ. (2013). Öğretmenlerin iş doyum düzeyleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 142-167.
- Şener, İ., Abunasser, A. (2020). Bireysel öncüllerinin iş-aile çatışmasına etkisi: Covid-19 pandemisi nedeniyle evden çalışanlar üzerine bir araştırma. *İş ve İnsan Dergisi*, 7(2), 189-201. <https://doi.org/10.18394/iid.736114>
- Şener, S., & Ballı, E. (2019, Eylül 26-28). *Çalışanların Yaşam Doyumları ile Duygusal Bağlılıkları ve İş Tatminleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi* [Sözlü bildiri]. The Third International Congresson Future of Tourism: Innovation, Entrepreneurship and Sustainability (Futourism 2019), Türkiye.
- Temel Eğinli, A. (2009). Çalışanlarda iş doyumu: Kamu ve özel sektör çalışanlarının iş doyumuna yönelik bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23(3), 35-51.
- The jamovi project (2021). *jamovi* (Version 1.6) [Computer Software]. <https://www.jamovi.org>
- Tezel, A. (2004). Aile içi iletişim. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1): 1-6
- Türker, A., & DüNDAR, E. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde Eğitim Bilişim Ağı (eba) üzerinden yürütülen uzaktan eğitimlerle ilgili lise öğretmenlerinin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 323-342. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.738702>
- Uçar, R. (2021). Koronavirüs (Covid-19) Salgınında okul yöneticileri ve öğretmenlerinin yaşam kalitelerine ilişkin görüşleri. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(40), 463-486. <https://doi.org/10.46928/iticusbe.797892>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2020). Education: From disruption to recovery. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- World Health Organization (WHO). (2020). WHO Director-General's opening remarks at the media

briefing on COVID-19 - 11 March 2020. <https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19--11-march-2020>

- Yapar, N. E., Uluçınar Sağır, Ş., & Bozgün, K. (2022). Teachers' views on EBA supported online distance education in the COVID-19 pandemic process. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 1891-1933.
- Yavuz, Ş., Gür, B.& Yıldırım, T. (2021). Pandemi sürecinde Çorum il ve ilçe milli eğitime bağlı olarak görev yapan öğretmenlerin iş sağlığı ve güvenliği yönünden Covid-19 algılarının incelenmesi. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 8(67), 624-634. <http://dx.doi.org/10.26450/jshsr.2335>
- Yıldız, E., Aksu, M., Ünübol, H., & Hızlı Sayar, G. (2020). Akademisyenlerdeki İş Doyumunun, Empati Becerisi ve Sosyal Beceriyle İlişkisi Üzerine Bir İnceleme. *Etkileşim* (5), 84-99. <https://doi.org/10.32739/etkilesim.2020.5.85>
- Yurtbakan, E. & Akyıldız, S. (2020). Sınıf öğretmenleri, ilkokul öğrencileri ve ebeveynlerin Covid-19 izolasyon döneminde uygulanan uzaktan eğitim faaliyetleri hakkındaki görüşleri. *Turkish Studies*, 15(6), 949-977. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43780>.

EXTENDED SUMMARY

The COVID-19 pandemic has had a profound impact on education systems worldwide. In Türkiye, the Ministry of National Education mandated emergency remote education at all educational levels. Similarly, the Council of Higher Education implemented policies for universities. Emergency remote education, a mode where learners and instructors are in different locations and utilize technology, was implemented hastily due to the pandemic. This situation has created various challenges for both students and teachers. This study aims to determine the perspectives and thoughts of teachers and academics who are also parents regarding the distance education process, both for themselves and their children, and their perceptions of family communication during this period. Additionally, the study examines the job satisfaction levels of educators and how these levels vary according to demographic and professional variables.

The study surveyed 938 teachers and academics teaching remotely and had children engaged in distance education during the 2020-2021 academic year. A 51-item questionnaire and the Turkish culture adaptation of the Job Satisfaction Scale (Keser and Öngen-Bilir, 2019) were used to collect data. The questionnaire consists of items examining the demographic characteristics of educators, their experiences during the remote education process, and their family communication. Descriptive statistics, chi-square tests, independent samples t-tests, and one-way ANOVA were used for data analysis.

Findings revealed that educators occasionally experienced issues with their children's class participation. While nearly half of the teachers reported that they could not allocate time for their children's education, more than half of the academics indicated they could spend 1-2 hours. According to educator parents, their children continued their education using both printed and digital resources. However, the usage rate of specially prepared platforms like EBA TV was low. Approximately 95% of teachers conducted their remote education from home, while academics varied between home, their institution, or both. During the pandemic, the time teachers spent on remote education mainly lasted between 4-6 hours, while for academics, it spanned between 1-3 and 4-6 hours. Educators were not satisfied with their children's remote education but did not express similar dissatisfaction for themselves. All educators preferred face-to-face education for both themselves and their children. Educators reported having issues allocating time for themselves and their children, with their children feeling more overwhelmed by remote education, which negatively impacted their educational lives. Educators shared similar views on the impact of remote education on academic development, noting that their children were more significantly affected. When examining the impact of remote education on relationships with spouses, teachers, albeit to a lesser extent than academics, indicated that they helped their spouses and that this process did not negatively affect their relationships. Educators noted that having multiple classes simultaneously during remote education affected the efficiency of the lessons, caused internet issues, restricted family members, and prevented them from supporting their children. Job satisfaction among educators was found to be above average, but teachers' job satisfaction was significantly lower than that of academics. Job satisfaction did not vary significantly according to income level, education level, type of institution, time allocated to remote education, or the employment status of spouses, and there was no significant relationship between job satisfaction and age or length of service.

Distance education during the COVID-19 pandemic has significantly impacted educators and students. Educators faced issues such as internet problems affecting lesson efficiency and restrictions on family members. Additionally, educators' high level of job satisfaction may result from the flexible working conditions provided during the pandemic. This study provides important insights into the impact of remote education on both professional and personal lives. Suggestions for measures and strategies to be taken in similar situations in the future are provided.

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ İKLİM DEĞİŞİKLİĞİNE YÖNELİK METİN OLUŞTURABİLME YETKİNLİKLERİ COMPETENCIES OF SOCIAL STUDIES TEACHER CANDIDATES IN CREATING TEXTS ON CLIMATE CHANGE

Mehmet FİDAN

Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
mehmetfidan@aksaray.edu.tr
ORCID: 0000-0002-9347-2992

Tahsin YILDIRIM

Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
tyildirim@aksaray.edu.tr
ORCID: 0000-0002-4130-4874

ÖZ

Geliş/Received:

29.01.2025

Kabul/Accepted:

03.04.2025

Yayın/Published:

30.06.2025

Anahtar Kelimeler

İklim değişikliği
İklim değişikliği eğitimi
Yazma eğitimi
Farkındalık eğitimi

Keywords

Climate change
Climate change education
Writing education
Awareness training

Güncel bir konu alanı olan iklim değişikliği bu konu alanında farkındalık eğitimlerini de beraberinde getirmiştir. İklim değişikliği eğitimi olarak adlandırılan bu alanda öğrencilerin bu küresel soruna karşı farkındalık becerilerinin geliştirilmesine odaklanılmaktadır. Bu alana yönelik ortaokul düzeyindeki eğitimlerde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yetkinlikleri önemlidir. Bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının iklim değişikliği konusunda yazılı metin oluşturabilme yetkinliklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada tarama modelinden yararlanılmıştır. Araştırmaya toplamda 41 sosyal bilgiler öğretmen adayı katılmıştır. Öğretmen adaylarının araştırma sürecine katılımında tamamıyla gönüllülük ilkesine göre hareket edilmiştir. Öğretmen adaylarının iklim değişikliğine yönelik metinleri araştırmacılar tarafından belirlenen yetkinlik ölçütlerine göre değerlendirilmiştir. İlgili veriler nicel ve nitel veri analizi yöntemlerinden yararlanılarak analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarının iklim değişikliğine yönelik yazdıkları metinlerin sınıf değişkeni ve kitap okuma değişkenleri açısından bazı yetkinlikler yönünden farklılık gösterdiği görülmüştür. Öğretmen adaylarının metinlerindeki yetkinliklerinde kısmen yeterli ve yetersiz yönündeki değerlendirmeler daha fazlayken, yeterli yönündeki değerlendirmelerin daha az olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının yazma eğitimi alanına yönelik becerilerinin desteklenmesi önerilmektedir.

ABSTRACT

Climate change, a current topic, has brought about awareness education in this field. In this area, referred to as climate change education, the focus is on developing students' awareness skills regarding this global issue. The competencies of social studies teacher candidates are important in middle school level education in this field. This research aims to determine the competencies of social studies teacher candidates in creating written texts on climate change. The study utilized a survey model. A total of 41 social studies teacher candidates participated in the research. The participation of teacher candidates in the research process was entirely based on the principle of voluntariness. The texts on climate change written by the teacher candidates were evaluated according to competency criteria determined by the researchers. The relevant data were analyzed using quantitative and qualitative data analysis methods. It was observed that the texts written by teacher candidates on climate change differed in terms of some competencies with respect to class variable and book reading variables. In the competencies of the teacher candidates' texts, evaluations in the direction of partially sufficient and insufficient were more prevalent, while evaluations in the direction of sufficient were less common. It is recommended to support the skills of teacher candidates in the field of writing education.

DOI: <https://doi.org/10.69643/kaped.1629191>

Atıf/Cite as: Fidan, M., Yıldırım, T. (2025). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının iklim değişikliğine yönelik metin oluşturabilme yetkinlikleri. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 6(1), 62-81.

Giriş

Coğrafi bir terim olan iklim kavramı, belli bir bölgedeki sıcaklık, yağış gibi hava olaylarının uzun yıllara yönelik ortalamaları şeklinde açıklanmaktadır (TDK, 2024b). Hava sıcaklığı, yağış gibi çok boyutlu bir yapıda bulunan iklim, canlı yaşantısını da doğrudan etkilemektedir. Kadioğlu'na (2009) göre, insana kıyasla bitki ve hayvanlar iklim değişikliğine uyum sağlayamamakta ve bu durum doğrudan insanın da içinde yer aldığı ekolojik sistemi etkilemektedir. Thuiller (2007) ise iklim değişikliğinin doğa üzerindeki etkisinin insan kaynaklı tahribata göre yavaş olmakla birlikte ilerleyen süreçte iklim değişikliğinin etkisinin daha çok ön plana çıkacağını belirtmektedir. Ayrıca, iklim değişikliğinin bölgesel olarak farklı etkilerinin olacağını belirtilerek bu açıdan Türkiye'nin kuzeyinde "daha fazla sel", güneyinde ise "daha fazla kuraklık" vakaları yaşanması beklenmektedir (Kadioğlu, 2009: 20). İklim değişikliği sadece ortalama sıcaklığın artışı olmaktan ziyade insanı ilgilendiren birçok konuda değişikliğe neden olmaktadır. Bu değişimin en başta olumlu ve olumsuz yönde gelişim gösterebileceğine değinen Türkeş (2012), süreçle birlikte olumsuz etkilerin tarım, ormancılık gibi sosyoekonomik alanlar, sağlık, su kaynakları vb. açılardan baskın olacağını vurgulamaktadır. İklim değişikliğinin etkileri genel çerçevede ülkeler özelde ise bölgeler açısından farklılaşabilmektedir. Şen (2022) her ülke gibi Türkiye'nin de kendisine has coğrafi özelliklerinin olduğunu belirterek iklim değişikliğine yönelik önlemlerin bu coğrafi özellikler dikkate alınarak düzenlenmesi gerektiğine dikkat çekmektedir. Tuğaç (2022) ise şehirlerin insan kaynaklı sera gazı salınımına kaynaklık etmekle birlikte iklim değişikliğinin doğal afetler aracılığıyla etkilerinden en çok etkilenen bölgeler olduğunu belirtir. İklimin değişmesi doğal çevreyi etkilemektedir. Bu etkiye en çok maruz kalan doğal çevre öğelerinden biri de su kaynaklarıdır. Çakmak ve Gökalp'e (2011) göre, sınırlı bir kaynak olmasından dolayı suyun yönetimi önemli bir konumda bulunmakta olup bu kaynak iklimdeki değişikliklerden etkilenmektedir. İklimin canlı yaşantısına olan bu etkisi, iklim değişikliği konusuna hassasiyetle yaklaşılmasını beraberinde getirmiş ve iklim değişikliği ilgi çekici bir konu olarak ön plana çıkmıştır.

İklim değişikliği son yıllarda güncel bir konu olmakla birlikte uzun dönemdir ülkelerin dikkatini çekmektedir. Bu doğrultuda uluslararası anlaşmalar ve protokoller yapılarak iklim değişikliği üzerindeki insan etkisinin sınırlandırılması amaçlanmaktadır. Türkiye'nin taraf olarak yer aldığı (İDB, 2024a) Birleşmiş Milletler İklim Değişikliği Çerçeve Sözleşmesi (BM, 2002) iklim değişikliğinde sera gazlarının etkisine değinerek özellikle bu durumun sıcaklık artışına neden olacağını vurgulamaktadır. Nitekim sıcaklık artışının doğa ve insan üzerinde olumsuz etkilerinin olabileceğine dikkat çekilmektedir. Bu nedenle, sera gazı artışının sınırlandırılarak mevcut ekosistemin korunabilmesinin temel amaç olarak belirlendiği söylenebilir. Bir diğer önemli uluslararası anlaşma olan Montreal Protokolü ise ozon tabakasının korunması kapsamında ozon tabakasına zarar veren çeşitli maddelerin salınımının azaltılması, bu yönde alternatif teknolojilerin geliştirilmesine odaklanmaktadır (T.C. Resmi Gazete, 8 Eylül 1990). Benzer şekilde, Viyana Sözleşmesi de insan etkisinden dolayı ozon tabakasının incelenmesi sonucunun oluşturacağı çevre tahribatının ve insan sağlığına olabilecek etkilerin önlenmesini amaçlamaktadır (T.C. Resmi Gazete, 8 Eylül 1990). Birleşmiş Milletler İklim Değişikliği Çerçeve Sözleşmesi doğrultusunda hazırlanan 1998 yılında yayımlanan Kyoto Protokolü 2. Maddesinde iklim değişikliği etkisinin sınırlandırılması için enerji verimliliği, yenilenebilir enerji, çevre dostu teknolojiler, sera gazlarının salınımının sınırlandırılması konuları vurgulanmaktadır (BM, 1998). Bu yönüyle, Türkiye'de de 29 Ekim 2021 tarihli Resmi Gazete'de yayımlanan Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi ile Çevre Şehircilik ve İklim Değişikliği Bakanlığı kurulmuştur. Ayrıca, bu kararnamede ilgili bakanlık bünyesinde İklim Değişikliği Başkanlığı oluşturulmuş ve burada başkanlığın küresel iklim değişikliği konusunda görevlerine yer verilmiştir (T.C. Resmi Gazete, 29 Ekim 2021). İklim Değişikliği Başkanlığı'nın (İDB, 2024b) uluslararası anlaşmalara yönelik açıklamaları incelendiğinde, Birleşmiş Milletler İklim Değişikliği Çerçeve Sözleşmesi'ne göre hazırlanan Kyoto Protokolü'nden sonra 2020 yılından itibaren Paris Anlaşması'nın iklim değişikliğine yönelik konularda uluslararası anlaşma olarak yer aldığı görülmektedir. Türkiye'nin de taraf olduğu Paris Anlaşması ile fosil yakıt tüketiminin azaltılarak yenilenebilir enerji kullanımına geçişe vurgu yapıldığı belirtilmektedir (İDB, 2024b).

İklim değişikliği çok boyutlu bir alan olup biyoloji (Thomas, 2010; Loarie et al., 2009), dağ araştırmaları (Steiger ve Mayer, 2008), arazi kullanımı (Dale, 1997), yer altı suları (Taylor et al., 2013) gibi birçok bilim alanının ilgi alanında yer almakta ve bu yönde araştırmalar yapılmaktadır. İklim değişikliği konusuna değinen alanlardan biri de eğitim araştırmalarıdır. Monroe ve diğerleri (2019), inceledikleri çeşitli araştırmalar bağlamında iklim değişikliği eğitiminde kullanılabilecek temalara değinmektedir. Mochizuki ve Bryan (2015) ise iklim değişikliği eğitimi ile sürdürülebilir kalkınma eğitimi arasındaki bağlantıya değinmektedir. İklim değişikliğinin insanı doğrudan etkileyen bir konumda bulunması bu yönde eğitsel çalışmaları zorunlu hale

getirmiştir. Bu yönde okullarda uygulanacak müfredatlar (Aktaş, 2019; Gökçe ve Kaya, 2009), ders kitapları (Türker, 2021) öğrencilerin algıları gibi alanlar araştırmacıların değindiği konular arasında yer almaktadır. Öğrencilerin küresel iklim değişikliğine yönelik algılarını ve başarılarını belirlemeye yönelik ölçekler de yer almaktadır (Arslan ve Görgülü Arı, 2023; Deniz, İnel ve Sezer, 2021). Eryılmaz'ın (2021) küresel iklim değişikliğine sosyal bilgiler ders kitaplarında yer verilme durumunu incelediği görülmektedir. Gülsoy ve Korkmaz (2020), üniversite öğrencilerinin iklim değişikliğine yönelik algılarını inceledikleri araştırmalarında ilgili konuda kırsal bölgelerden gelen öğrencilerin daha bilinçli olduklarını tespit etmiştir. Benzer şekilde, Semenderoğlu, Şanlı ve Arslan (2024) köy ve kasabada yaşayan öğretmen adaylarının iklim değişikliğine yönelik endişelerinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Atık ve Doğan (2019) lise öğrencilerinin bu yöndeki görüşlerine başvurdukları araştırmalarında öğrencilerin genelinin iklim değişikliğini doğru şekilde tanımlamada başarılı olmadıklarını tespit etmiştir. Uzun (2021) araştırmasına katılan öğrencilerin yarıdan fazlasının üniversite eğitimi öncesinde iklim değişikliği konusunda bilgileri olmadığını belirtmektedir. Yüce Yörük ve Varer Akpınar (2023) iklim değişikliğini halk sağlığı bağlamında inceledikleri araştırmalarında, üniversite öğrencilerinin iklim değişikliğine yönelik farkındalıklarının “orta düzeyde” olduğu sonucuna ulaşmıştır. Duran (2023), iklim değişikliği konusunda bilincin sağlanabilmesinde erken çocukluk döneminde bu yönde eğitim verilmesinin önemli olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde, iklim değişikliği konusunda toplumsal bilinç oluşmasında erken yaşlara vurgu yapılmaktadır (Emecen ve Erdem, 2022). Erbaş (2023: 738) ilköğretimde okutulan programlara yönelik incelemesinde iklim değişikliği konusuna doğrudan yer verilmekten ziyade bu konuyla bağlantılı olarak “doğaya ve çevreye karşı duyarlı olma, doğa ve çevre eğitimi” gibi becerilere yer verildiğini belirtmektedir. Stevenson, Nicholls ve Whitehouse (2017), iklim değişikliği eğitiminde öğretmenlerin rolüne değinerek öğrencilerin bu konudaki yaklaşımlara eleştirel ve yaratıcı bir bakış açısıyla yaklaşmaya yönlendirilmeleri gerektiğini belirtmektedir. İklim değişikliği eğitiminin metodolojisine yönelik çalışmalar bulunmaktadır (Reid, 2019). Oversby (2015) iklim değişikliği eğitiminin öğrenci, öğretmen, içerik bağlamında zorluklarına dikkat çekerek bu eğitim süreçlerinde bilimsel yönün dikkate alınarak basitleştirme yapılmasına değinmektedir. Rousell, Cutter-Mackenzie-Knowles (2020:203) araştırmasında iklim değişikliği eğitime yönelik yapılacak etkinliklerle öğrenciler için katılımcı ve yaratıcı yaklaşımların (participatory and creative approaches) uygulanması gerektiğine dikkat çekmektedir. Anderson (2012) iklim değişikliğine okul ve öğrenci açısından değinerek iklim değişikliğinin afetsel etkilerine uyum sağlanabilmesi için güvenli okullar, erken uyarı sistemleri, tatbikatlar gibi uygulamaların yapılabileceğini belirtmektedir. İklim değişikliği eğitimi konusunda öğrencileri düşünmeye sevk edici modeller de bulunmaktadır (Romm, 2020). Hess ve Collins (2018) üniversitelerde iklim değişikliği konusunda öğrencilerin temel bilgi edinmesine değinmektedir.

İklim değişikliğinin önlenmesinde küresel ölçekte ve devletler özelinde yapılan çalışmalara ek olarak bu konuda özellikle bireylerde farkındalık oluşturmak da önemli görülmektedir. Bu durumun yansımalarını eğitim süreçlerinde gözlemlemek mümkündür. Okullarda iklim değişikliği konusu önemli bir alan olarak yer almaktadır. Nitekim bu yönde hazırlanan Çevre Eğitimi ve İklim Değişikliği Dersi Öğretim Programı (MEB, 2022) iklim değişikliği konusunda farkındalık oluşturabilmek için 6, 7, 8. sınıflarda yapılacak uygulamaları içermektedir. Programın özel amaçları incelendiğinde özellikle öğrencilerin doğaya yönelik bilinç kazanmalarına özel önem verilmektedir. Bu aşamada çevresel olaylar, insanın doğaya etkisi, doğal kaynakların nasıl kullanılması gerektiği, iklim değişikliğinin bütüncül etkileri, bu etkilerin Türkiye'ye yansımaları, iklim değişikliğinin önlenmesi konusunda öğrencilerde sorumluluk bilincinin geliştirilmesi gibi alanlara vurgu yapılmaktadır (MEB, 2022: 7). İlgili programda “Küresel İklim Değişikliği”, “İklim Değişikliği ve Türkiye” üniteleri aracılığıyla doğrudan bu alana yönelik kazanımlar da yer almaktadır (MEB, 2022: 12-13). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde hazırlanan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında da iklim değişikliği alanına kazanım dahilinde dikkat çekildiği görülmektedir (MEB, 2024). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (MEB, 2024:96) incelendiğinde, SB. 7.2.2 nolu kazanımda "Bu aşamada savaş, insani yardım, göç, mülteciler ve küresel iklim krizinin çözümünde ülkemizin girişimci ve insani dış politika ilkelerinden hareketle öğrencilerin verilen yazılı ve görsel kaynakları incelemeleri sağlanır (OB1, OB4)." şeklinde küresel iklim değişikliğine de değinilen açıklamalara yer verildiği görülmektedir. Bu doğrultuda, okullarda iklim değişikliğine yönelik derslerde öğrencilerde bu alana yönelik temel kavramların öğretimi, iklim değişikliği konusunda farkındalık oluşturma, iklim değişikliğine çözüm odaklı olarak yaklaşabilme gibi başlıkların ön plana çıktığı söylenebilir.

Bir kendini ifade etme becerisi olan yazma çok boyutlu bir yapıda bulunmaktadır. Nitekim yazma becerisinin bireylerde gelişimi sadece kendini ifade etme vasıtası olmasından ziyade bu ifadenin doğru ve etkili olabilmesi

de önemlidir (Gündüz ve Şimşek, 2016). Bu durum metnin niteliğine etkide bulunmaktadır. Bir metnin niteliğinin belirlenmesinde bağdaşıklık olarak tanımlanan söz dizimi öğelerinin uyumluluğu, tutarlılık olarak tanımlanan “mantıksal bütünlük”; amaçlılık olarak tanımlanan metinde mesajın doğru aktarılmasına odaklanılmaktadır (Gündüz ve Şimşek, 2016: 29-30). Ayrıca, “kabul edilebilirlik, bilgisellik, durumsallık ve metinlerarasılık “ da bir metnin niteliğinin belirlenmesindeki ölçütler arasında yer almaktadır (Gündüz ve Şimşek, 2016: 30). Gündüz ve Şimşek (2016: 362) bir metnin incelenmesi sırasında amacın doğru açıklanması, başlık içerik uyumu, konuya hâkimiyet, doğru bilgi verebilme, sözcükleri doğru anlamda kullanabilme, açık ve anlaşılır bir anlatım, ifadelerin belli bir mantık sırasıyla anlatımı gibi özelliklere dikkat edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Nitekim “yazının adı” olarak da nitelendirilebilecek olan başlık, metnin içeriğini yansıtırken, başarılı bir metin yazmada konuya hâkim olmak da gerekmektedir (Aktaş ve Gündüz, 2017: 175-178). Anlaşılır, bir mantık planlaması dâhilinde oluşturulan, gereksiz ifadelerden arındırılmış sade metinler okuyucunun metinden yararlanmasını olumlu yönde etkilemektedir (Aktaş ve Gündüz, 2017). “Pedagogik bir ürün” olan metinler özellikle dil eğitim süreçlerinde kullanılmakta ve bu açıdan öğretmenlerin de bu eğitsel metni kullanabilme yeterliliğinin olması gerekmektedir (Göçer, 2018: 371-372). Bu durum, elbette derslerin metin temelli olarak yürütüldüğü sosyal bilgiler dersi için de geçerlidir. Bu açıdan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının konu alanları çerçevesinde metin oluşturma yetkinliklerinin belirlenmesinin ve bu yönde iyileştirici eğitim uygulamaları yapılmasının öğretmen adaylarının mesleki yaşantılarında kullanacakları metinleri oluşturma ve mevcut metinleri eğitsel açıdan değerlendirmelerine katkı sağlaması muhtemeldir. Bu çalışmada metinlerin incelenmesi aşamasında kullanılan yazma metni değerlendirme ölçeğinin oluşturulmasında Gündüz ve Şimşek (2016) ile Aktaş ve Gündüz’ün (2017) açıklamalarından yararlanılmıştır. Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel iklim değişikliğine yönelik metin oluşturabilme yetkinliklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, öğretmen adaylarının yazacakları metinler aracılığıyla bu alanda yetkinliklerinin tespit edilmesi öngörülmüştür. Araştırma sürecinde cevapları aranan araştırma soruları şu şekilde sıralanabilir:

1. Öğretmen adaylarının küresel iklim değişikliğine yönelik metin oluşturabilme yetkinlikleri nedir?
2. Öğretmen adaylarının küresel iklim değişikliğine yönelik metin oluşturabilme yetkinlikleri sınıf değişkeni açısından farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen adaylarının küresel iklim değişikliğine yönelik metin oluşturabilme yetkinlikleri cinsiyet değişkeni açısından farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmen adaylarının küresel iklim değişikliğine yönelik metin oluşturabilme yetkinlikleri düzenli kitap okuma değişkeni açısından farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmen adaylarının küresel iklim değişikliğine yönelik metin oluşturabilme yetkinlikleri bilimsel etkinliklere katılım değişkeni açısından farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Öğretim süreçlerinin yürütülmesinde kullanılan en temel materyallerden biri olan metinler ders kitaplarında yer almakla birlikte öğretmenler hazırlayacağı metinler aracılığıyla da eğitim ortamını çeşitlendirebilmektedir. Bu aşamada öğretmenin metin oluşturabilme yetkinliği ön plana çıkmaktadır. Bu yetkinliğin sağlanmasında ise öğretmen adaylarının bu yöndeki mevcut durumlarının belirlenmesi ve gerektiği takdirde eğitim süreçlerinin bu yöndeki niteliğinin geliştirilmesi önemlidir. Bu doğrultuda, araştırma sürecinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının metin oluşturabilme yetkinliğinin tespit edilmesi hedeflenmiştir. Konu alanı olarak küresel iklim değişikliğinin seçilmesinin sebebi ise bu konunun birçok araştırma, uluslararası anlaşma gibi alanlarda güncel ve önemli bir başlık olarak değerlendirilmesidir. Bu vasıta ile ilgili dersin öğretim programlarında (MEB, 2022; MEB, 2024) da iklim değişikliği başlığının yer alması metin oluşturmada bu konunun belirlenmesinde etkili olmuştur.

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelinden ve nitel çalışmada yöntemlerinden durum araştırmasından yararlanılmıştır. Nitekim bu çalışmada tarama modelinin tercih edilmesinde ilgili araştırma modelinden mevcut durumun tespit edilmesinde yararlanılması etkili olmuştur (Karasar, 2020). Araştırmanın nicel bölümünde öğretmen adayları tarafından yazılan metinler araştırmacılar tarafından yetkinlik ölçütlerine göre değerlendirilmiştir. Araştırmanın nitel bölümünde ise nicel verilerle elde edilen sonuçları destekleyebilmek

için derinlemesine analiz yapılması amaçlanmıştır. Bu amaçla verilerin derinlemesine incelenmesinde kullanılan durum çalışmasından (vaka analizi) yararlanılmıştır (Merriam, 2018). Bu aşamada ise doküman incelemesi ve betimsel analizinden yararlanılarak öğretmen adaylarının metinlerinden elde edilen veriler yorumlanmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırma sürecinde çalışma grubu olarak sosyal bilgiler öğretmen adayları belirlenmiştir. Araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının metin yazma yetkinliklerinin belirlenmesi hedeflendiği için bir devlet üniversitesinde sosyal bilgiler öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarından amaçlı örneklem yöntemine göre belirlenmiş katılımcılar araştırma sürecinde yer almıştır (Büyüköztürk, ve diğerleri, 2019). Araştırma sürecine katılan öğretmen adaylarının sınıf ve cinsiyet özelliklerine yönelik veriler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Özellikleri

		Frekans (f)	Yüzde (%)
Sınıf	1. sınıf	11	26,83
	2. sınıf	10	24,39
	3. sınıf	10	24,39
	4. sınıf	10	24,39
Cinsiyet	Kadın	24	58,54
	Erkek	17	41,46

Bu doğrultuda araştırmaya birinci sınıf düzeyinde on bir, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf düzeylerinde onar olmak üzere toplamda kırk bir öğretmen adayı katılım göstermiştir. Katılımcı öğretmen adaylarından yirmi dördü kadın, on yedisi ise erkektir. Öğretmen adaylarının araştırma sürecine katılımında tamamıyla gönüllük ilkesine göre hareket edilmiştir. Katılımcılara araştırma sürecinden istedikleri takdirde ayrılmaları konusunda herhangi bir mahsur olmadığı belirtilmiştir. Uygulama için gerekli etik kurul izinleri alınmış olup bu doğrultuda araştırma süreci yürütülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel iklim değişikliğine yönelik metin oluşturabilme yetkinliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, ilgili yetkinliğin değerlendirilebilmesi için öğretmen adaylarına küresel iklim değişikliği konulu metinler yazdırılmıştır. Metinlerin yazdırılması aşamasında araştırmacılar tarafından hazırlanan yazma formundan yararlanılmıştır. Yazma formu vasıtasıyla incelenecek özellikler hem küresel iklim değişikliğine yönelik konu alanında yetkinliğe hem de yazma becerileri alanındaki yetkinliğe yönelik olduğu için sosyal bilgiler eğitimi alanında iki ve Türkçe eğitimi alanında iki farklı uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütler çerçevesinde gerekli düzeltmeler yapılarak yazma formu oluşturulmuştur. Öğretmen adayları yazma formu aracılığıyla küresel iklim değişikliğine yönelik metinlerini oluşturmuştur. Metin yazma formunda cinsiyet, sınıf, kitap okuma sıklığı, bilimsel yayın takip etme, çevre ve iklim değişikliği konulu bilimsel faaliyetlere katılım değişkenlerine yer verilmiştir. Bu değişkenlere yer verilmesinin amacı, ilgili özelliklerin metin yazma yetkinliğine etkide bulunma durumunun tespit edilebilmesidir. Öğretmen adaylarından iklim değişikliği konusunda duygu ve düşüncelerini ifade edecekleri, türünü kendilerinin belirleyeceği, serbest türde bir metin yazmaları istenmiştir. Bu aşamada ilgili formda yazmada dikkat edilmesi gereken kurallara yönelik yönergeye de yer verilmiştir. İlgili yönergede başlık-içerik uyumuna; iklim değişikliğine yönelik kavramların doğru ve anlaşılır kullanılmasına; düşüncelerin mantıklı, açık ve sade biçimde aktarılmasına; konunun bilimsel açıdan doğru şekilde açıklanabilmesi gibi hususlara dikkat edilmesi gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca, metin yazma sürecinde herhangi bir kelime veya sayfa sınırlandırması olmadığı belirtilmiştir. Öğretmen adaylarına metin yazmaları için toplamda doksan dakika verilmiştir. Bu süre aralığı dolmadan bütün öğretmen adayları metinlerini tamamlamıştır. Yazma sürecinde öğretmen adaylarının metinlerine etkide bulunmaması için herhangi bir bilgi kaynağından yararlanılmaması konusuna dikkat

edilmiştir. Yazma aşamasında öğretmen adayları ders kitabı, dergi, sözlük gibi basılı kaynaklardan ve internet kaynaklarından yararlanmamıştır. Burada amaç öğretmen adaylarının incelenen özellikler açısından hazır bulunuşluklarının ve yetkinliklerinin doğru olarak belirlenebilmesidir.

Araştırma sürecinde öğretmen adaylarının yazma formu aracılığıyla oluşturduğu metinlerin analizinde araştırmacılar tarafından oluşturulan yetkinlik ölçeğinden yararlanılmıştır. Ölçekte yer alan yetkinlikler şu şekildedir:

1. İklim değişikliği kavramını doğru açıklayabilme.
2. İklim değişikliği ile ilgili anahtar kelimelere yer verebilme.
3. Kullanılan terimleri anlamlarına uygun olarak kullanabilme.
4. Başlığın metin içeriğini doğru yansıtabilmesi.
5. İçerikte bilimsel bilgileri doğru kullanabilme.
6. Paragraflar arası uyum sağlayabilme.
7. Düşüncelerini tutarlı/objektif şekilde aktarabilme.
8. Düşüncelerini açık ve sade biçimde aktarabilme.
9. İklim değişikliği konusuna hâkim olabilmek.
10. İklim değişikliği sorununa yönelik çözüm üretebilme.

Ölçekte yer alan yetkinlikler hazırlanırken Gündüz ve Şimşek'in (2016, s. 362) açıklamalarından yararlanılmıştır. Ölçek, yazma formu ile birlikte dört alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Alan uzmanlarının önerileri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmış ve ölçeğe son hali verilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu araştırma sürecinde nicel ve nitel veri analizi yöntemlerinden yararlanılmıştır. Öğretmen adaylarının yazdığı metinler on farklı yetkinlik alanı çerçevesinde değerlendirilmiştir. Bu aşamada her bir yetkinlik “yeterli, kısmen yeterli, yetersiz” ölçütleri doğrultusunda puanlanmıştır. Puanlama aşamasında her bir form iki araştırmacı tarafından ilgili ölçütler doğrultusunda ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Bu aşamada Miles ve Huberman'ın (1994) Güvenirlik=Görüş Birliği/Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı x 100 formülü kullanılarak formlara yönelik her iki değerlendiricinin puanlama sonuçları incelenmiş ve %80 oranında görüş birliği olduğu görülmüştür. Görüş birliği olmayan puanlamalarda ise her iki araştırmacı ilgili yetkinlikleri ortak şekilde tekrar inceleyerek görüş birliğini sağlayarak değerlendirmelerini tamamlamıştır. Araştırma sürecinde elde edilen verilerin güvenilirliğinin hesaplanmasında alfa kat sayısı değerinden yararlanılmıştır. Cronbach's Alpha değeri ,759 olarak tespit edilmiştir. Bu analiz sonuçları ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir (Kayış, 2010). Elde edilen verilerin analizinde doğru istatistik tekniğinin seçilebilmesi için normallik analizine başvurulmuştur. Normallik analizinde Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmıştır (Eroğlu, 2010). Bu analiz sonucunda Sig. Değeri ,000 olarak hesaplanmıştır. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin normal dağılım gösterme durumunun değerlendirilmesinde % 5 anlamlılık düzeyinde +1,96 ölçüt olarak kabul edilmektedir (Eroğlu, 2010). Skewness değerinin -,255/-,051 ile 1,498/,051; kurtosis değerinin ise -2,103/-,567 ile 1,102/2,435 arasında dağılım göstermiştir. Bu doğrultuda cinsiyet değişkenine yönelik hesaplamada Mann- Whitney U Test, sınıf değişkenine yönelik hesaplamada Kruskal-Wallis Test, kitap okuma sıklığı değişkenine yönelik hesaplamada Mann- Whitney U Test, bilimsel yayın takip etme değişkenine yönelik hesaplamada Kruskal-Wallis Test, çevre ve iklim değişikliği konulu bilimsel faaliyetlere katılım değişkenine yönelik hesaplamada Mann- Whitney U Test kullanılmıştır. Demirgil (2010) parametrik olmayan hipotez testlerinde Mann- Whitney U Testinin t-testlerinin, Kruskal-Wallis Testinin ise Anova testinin alternatifi olarak kullanılabildiğini belirtmektedir. Analizlerde gruplar arasındaki farklılığın belirlenmesinde %95 güven aralığı kullanılmıştır (Ak, 2010).

Araştırma sürecinde nitel verilerin analizinde doküman incelemesi ve betimsel analizinden yararlanılmıştır. Yazılı materyallerin analizinde kullanılan doküman incelemesini (Yıldırım, Şimşek, 2008) desteklemek için betimsel analizinden de yararlanılmıştır. Betimsel analiz sürecinde temalar bağlamında değerlendirmeler yapılmaktadır (Yıldırım, Şimşek, 2008: 224). On farklı yetkinliğin her biri tema olarak belirlenmiştir. Daha sonra ilgili temalar bağlamında “yeterli, kısmen yeterli, yetersiz” şeklinde değerlendirmeler yapılmıştır. Bu değerlendirmeler frekans ve yüzde olarak tabloda sunulmuştur. Yetkinliklere yönelik yorumlamalarda öğretmen adaylarının metinlerindeki ifadelerden, anahtar sözcüklerden, terimlerden, başlıklardan örnek alıntılar yapılmıştır. Zira betimsel analizde doğrudan alıntılardan yorumlama aşamasında yararlanılmaktadır (Yıldırım, Şimşek, 2008). Daha sonra elde edilen verilerin yorumlaması yapılmıştır. İklim değişikliğine yönelik tanımların,

terimlerin vb. doğruluğunun belirlenmesinde Bilim ve Sanat Terimleri Sözlüğü (TDK, 2024a) esas alınmıştır. Ayrıca, Çevre Eğitimi ve İklim Değişikliği Dersi Öğretim Programı (MEB, 2022) ünitelerindeki konu/kavramlar anahtar sözcük ve terimler olarak belirlenmiştir. Değerlendirme ölçeğinde her yeterlilik birer tema olarak değerlendirilmiştir.

Bulgular

Öğretmen Adaylarının Metin Oluşturma Yetkinliklerine Yönelik Nicel Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde verilerin analizi sonucu elde edilen nicel bulgulara yer verilmiştir. Öğretmen adaylarının küresel iklim değişikliğine yönelik eğitsel metin oluşturabilme yetkinliklerinin sınıf düzeylerine göre analizine ait sonuçlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Küresel İklim Değişikliğine Yönelik Eğitsel Metin Oluşturabilme Yetkinliklerinin Sınıf Düzeyine Göre Analiz Sonuçları

Yetkinlikler	Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p
Birinci Yetkinlik	1. sınıf	11	11,73	3	11,414	,010*
	2. sınıf	10	25,20			
	3. sınıf	10	23,30			
	4. sınıf	10	24,70			
İkinci Yetkinlik	1. sınıf	11	14,36	3	7,405	,060
	2. sınıf	10	24,80			
	3. sınıf	10	24,80			
	4. sınıf	10	20,70			
Üçüncü Yetkinlik	1. sınıf	11	13,32	3	12,605	,006*
	2. sınıf	10	29,50			
	3. sınıf	10	21,50			
	4. sınıf	10	20,45			
Dördüncü Yetkinlik	1. sınıf	11	20,32	3	4,570	,206
	2. sınıf	10	16,95			
	3. sınıf	10	20,85			
	4. sınıf	10	25,95			
Beşinci Yetkinlik	1. sınıf	11	16,59	3	6,881	,076
	2. sınıf	10	25,35			
	3. sınıf	10	25,35			
	4. sınıf	10	17,15			
Altıncı Yetkinlik	1. sınıf	11	19,32	3	3,627	,305
	2. sınıf	10	25,50			
	3. sınıf	10	19,50			
	4. sınıf	10	19,85			
Yedinci Yetkinlik	1. sınıf	11	22,14	3	,881	,830
	2. sınıf	10	19,90			
	3. sınıf	10	21,95			
	4. sınıf	10	19,90			
Sekizinci Yetkinlik	1. sınıf	11	18,27	3	2,821	,420
	2. sınıf	10	22,00			
	3. sınıf	10	20,00			
	4. sınıf	10	24,00			
Dokuzuncu Yetkinlik	1. sınıf	11	17,95	3	6,242	,100
	2. sınıf	10	26,90			
	3. sınıf	10	22,80			
	4. sınıf	10	16,65			
Onuncu Yetkinlik	1. sınıf	11	16,95	3	7,337	,062
	2. sınıf	10	27,95			
	3. sınıf	10	21,80			
	4. sınıf	10	17,70			

*p<0.05

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmen adaylarının birinci “iklim değişikliği kavramını doğru açıklayabilm” [$\chi^2=11,414$; $p<0.05$] ve üçüncü “kullanılan terimleri anlamlarına uygun olarak kullanabilm” [$\chi^2=12,605$; $p<0.05$] yetkinliklere ilişkin puan ortalamalarının sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir. Anlamlı farklılığın hangi sınıf düzeyleri arasında olduğuna ilişkin analiz sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Sınıf Düzeyine Göre Anlamlı Farklılık Olan Yetkinliklere Göre Analiz Sonuçları

Alt Boyut	Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Birinci Yetkinlik	1. sınıf	11	7,45	82,00	16,000	-3,200	0.001*
	2. sınıf	10	14,90	149,00			
	1. sınıf	11	7,45	87,50	21,500	-2,801	0.005*
	3. sınıf	10	14,35	143,50			
	1. sınıf	11	8,32	91,50	25,500	-2,491	0.013*
	4. sınıf	10	13,95	139,50			
Üçüncü Yetkinlik	1. sınıf	11	6,95	76,50	10,500	-3,618	0.000*
	2. sınıf	10	15,45	154,50			
	1. sınıf	11	8,95	98,50	32,500	-2,023	0.043*
	3. sınıf	10	13,25	132,50			

* $p<0.05$

Tablo 3’te görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının birinci “iklim değişikliği kavramını doğru açıklayabilm” yetkinlik puanları arasında 1. sınıfa devam eden öğretmen adayları ile 2. sınıfa devam eden öğretmen adayları arasında ($Z=-3,200$; $p<0.05$) 2. sınıfa devam eden öğretmen adayları lehine; 1. sınıfa devam eden öğretmen adayları ile 3. sınıfa devam eden öğretmen adayları arasında ($Z=-2,801$; $p<0.05$) 3. sınıfa devam eden öğretmen adayları lehine; 1. sınıfa devam eden öğretmen adayları ile 4. sınıfa devam eden öğretmen adayları arasında ($Z=-2,491$; $p<0.05$) 4. sınıfa devam eden öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır. Üçüncü “kullanılan terimleri anlamlarına uygun olarak kullanabilm” yetkinlik puanları arasında 1. sınıfa devam eden öğretmen adayları ile 2. sınıfa devam eden öğretmen adayları arasında ($Z=-3,618$; $p<0.05$) 2. sınıfa devam eden öğretmen adayları lehine; 1. sınıfa devam eden öğretmen adayları ile 3. sınıfa devam eden öğretmen adayları arasında ($Z=-2,023$; $p<0.05$) 3. sınıfa devam eden öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının küresel iklim değişikliğine yönelik eğitsel metin oluşturabilme yetkinliklerinin cinsiyete göre analiz sonuçları Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Küresel İklim Değişikliğine Yönelik Eğitsel Metin Oluşturabilme Yetkinliklerinin Cinsiyete Göre Analiz Sonuçları

Yetkinlikler	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Birinci Yetkinlik	Kadın	24	23,25	558,00	150,000	-1,597	,110
	Erkek	17	17,82	303,00			
İkinci Yetkinlik	Kadın	24	20,19	484,50	184,500	-,605	,545
	Erkek	17	22,15	376,50			
Üçüncü Yetkinlik	Kadın	24	21,90	525,50	182,500	-,652	,514
	Erkek	17	19,74	335,50			
Dördüncü Yetkinlik	Kadın	24	21,19	508,50	199,500	-,150	,881

	Erkek	17	20,74	352,50			
Beşinci Yetkinlik	Kadın	24	21,25	510,00	198,000	-,183	,855
	Erkek	17	20,65	351,00			
Altıncı Yetkinlik	Kadın	24	20,98	503,50	203,500	-,018	,985
	Erkek	17	21,03	357,50			
Yedinci Yetkinlik	Kadın	24	20,58	494,00	194,000	-,432	,666
	Erkek	17	21,59	367,00			
Sekizinci Yetkinlik	Kadın	24	21,46	515,00	193,000	-,423	,672
	Erkek	17	20,35	346,00			
Dokuzuncu Yetkinlik	Kadın	24	21,60	518,50	189,500	-,443	,658
	Erkek	17	20,15	342,50			
Onuncu Yetkinlik	Kadın	24	23,17	556,00	152,000	-1,600	,110
	Erkek	17	17,94	305,00			

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmen adaylarının küresel iklim değişikliği ile ilgili metin oluşturabilme yetkinliklerinde cinsiyete göre anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir ($p>0.05$). Bu bulgu, öğretmen adaylarının küresel iklim değişikliğine yönelik eğitsel metin oluşturma yetkinliklerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmen adaylarının küresel iklim değişikliğine yönelik eğitsel metin oluşturabilme yetkinliklerinin kitap okuma sıklığına göre analiz sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Küresel İklim Değişikliğine Yönelik Eğitsel Metin Oluşturabilme Yetkinliklerinin Kitap Okuma Sıklığına Göre Analiz Sonuçları

Yetkinlikler	Kitap Okuma Sıklığı	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Birinci Yetkinlik	Nadiren	24	17,92	430,00	130,000	-2,188	,029*
	Sıklıkla	17	25,35	431,00			
İkinci Yetkinlik	Nadiren	24	19,33	464,00	164,000	-1,240	,215
	Sıklıkla	17	23,35	397,00			
Üçüncü Yetkinlik	Nadiren	24	18,17	436,00	136,000	-2,062	,039*
	Sıklıkla	17	25,00	425,00			
Dördüncü Yetkinlik	Nadiren	24	21,50	516,00	192,000	-,399	,690
	Sıklıkla	17	20,29	345,00			
Beşinci Yetkinlik	Nadiren	24	18,69	448,50	148,500	-1,696	,090
	Sıklıkla	17	24,26	412,50			
Altıncı Yetkinlik	Nadiren	24	18,48	443,50	143,500	-2,226	,026*

Sıklıkla		17	24,56	417,50			
Yedinci Yetkinlik	Nadiren	24	22,29	535,00	173,000	-1,340	,180
	Sıklıkla	17	19,18	326,00			
Sekizinci Yetkinlik	Nadiren	24	18,96	455,00	155,000	-1,884	,060
	Sıklıkla	17	23,88	406,00			
Dokuzuncu Yetkinlik	Nadiren	24	19,90	477,50	177,500	-,810	,418
	Sıklıkla	17	22,56	383,50			
Onuncu Yetkinlik	Nadiren	24	18,04	433,00	133,000	-2,185	,029*
	Sıklıkla	17	25,18	428,00			

*p<0.05

Tablo 5'e göre, öğretmen adaylarının birinci "*iklim değişikliği kavramını doğru açıklayabilme*" [Z=-2,188; p<0.05], üçüncü "*kullanılan terimleri anlamlarına uygun olarak kullanabilme*" [Z=-2,062; p<0.05], altıncı "*paragraflar arası uyum sağlayabilme*" [Z=-2,226; p<0.05] ve onuncu "*iklim değişikliği sorununa yönelik çözüm üretebilme*" [Z=-2,185; p<0.05] yetkinliklere ait puan ortalamalarında sıklıkla kitap okuyan öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Diğer yetkinliklerde kitap okuma sıklığı açısından anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının küresel iklim değişikliğine yönelik eğitsel metin oluşturabilme yetkinliklerinin çevresel etkinliğe katılıma göre analiz sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Küresel İklim Değişikliğine Yönelik Eğitsel Metin Oluşturabilme Yetkinliklerinin Çevresel Etkinliğe Katılıma Göre Analiz Sonuçları

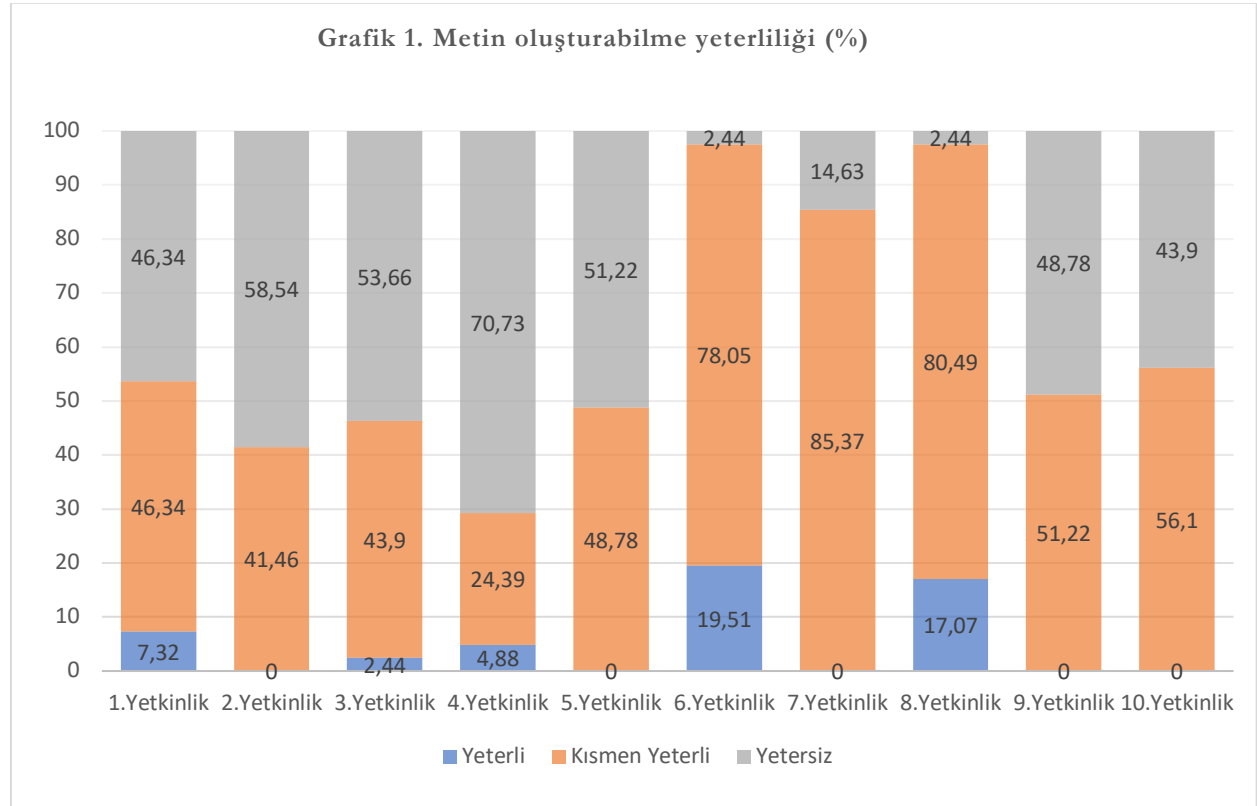
Yetkinlikler	Çevresel Etkinliğe Katılım	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Birinci Yetkinlik	Evet	21	22,43	471,00	180,000	-,874	,382
	Hayır	20	19,50	390,00			
İkinci Yetkinlik	Evet	21	20,31	426,50	195,500	-,443	,658
	Hayır	20	21,73	434,50			
Üçüncü Yetkinlik	Evet	21	20,52	431,00	200,000	-,299	,765
	Hayır	20	21,50	430,00			
Dördüncü Yetkinlik	Evet	21	22,07	463,50	187,500	-,738	,460
	Hayır	20	19,88	397,50			
Beşinci Yetkinlik	Evet	21	18,81	395,00	164,000	-1,385	,166
	Hayır	20	23,30	466,00			
Altıncı Yetkinlik	Evet	21	22,26	467,50	183,500	-,961	,337
	Hayır	20	19,68	393,50			
Yedinci Yetkinlik	Evet	21	20,10	422,00	191,000	-,809	,418

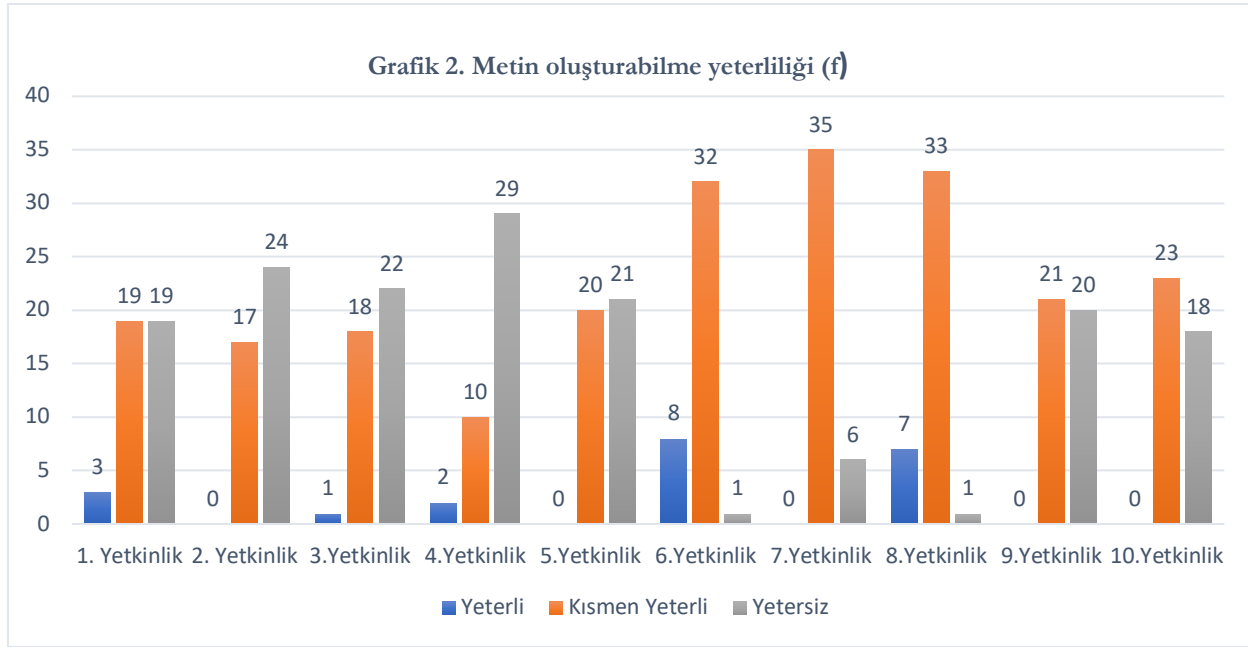
	Hayır	20	21,95	439,00			
Sekizinci Yetkinlik	Evet	21	22,76	478,00	173,000	-1,402	,161
	Hayır	20	19,15	383,00			
Dokuzuncu Yetkinlik	Evet	21	19,29	405,00	174,000	-1,084	,278
	Hayır	20	22,80	456,00			
Onuncu Yetkinlik	Evet	21	20,24	425,00	194,000	-,485	,627
	Hayır	20	21,80	436,00			

Tablo 6 incelendiğinde, çevresel etkinliğe katılan ve katılmayan öğretmen adaylarının küresel iklim değişikliği ile ilgili eğitsel metin oluşturabilme yetkinliklerinin anlamlı olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir ($p>0.05$). Bu bulgu, çevresel etkinliğe katılımın öğretmen adaylarının küresel iklim değişikliğine yönelik eğitsel metin oluşturabilme yetkinliklerine anlamlı düzeyde etkisinin olmadığını göstermektedir.

Öğretmen Adaylarının Metin Oluşturma Yetkinliklerine Yönelik Nitel Bulgular

Öğretmen adaylarının iklim değişikliğine yönelik metin oluşturabilme yetkinliklerine ait nitel verilerin analizine bu bölümde yer verilmiştir. Nitel bulgulara ilişkin veriler Grafik 1 ve Grafik 2’de sunulmuştur.





Grafik 1’de öğretmen adaylarının en yeterli oldukları yetkinliklerin altıncı yetkinlik olan *paragraflar arası uyum sağlayabilme* (%19,51), sekizinci yetkinlik olan *düşüncelerini açık ve sade biçimde aktarabilme* (%17,07) ve birinci yetkinlik olan *iklim değişikliği kavramını doğru açıklayabilme* (%7,32) şeklinde sıralandığı görülmektedir. Bununla birlikte, en yetersiz oldukları yetkinliklerin ise dördüncü yetkinlik olan *başlığın metin içeriğini doğru yansıtabilmesi* (%70,73), ikinci yetkinlik olan *iklim değişikliği ile ilgili anahtar kelimelere yer verebilme* (% 58,54) ve üçüncü yetkinlik olan *kullanılan terimleri anlamlarına uygun olarak kullanabilme* (%53,66) olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının metinleri birinci “*İklim değişikliği kavramını doğru açıklayabilme*” yetkinliğe göre değerlendirildiğinde iklim değişikliğinin yeterli ($f=3$), kısmen yeterli ($f=19$), yetersiz ($f=19$) şeklinde açıklandığı tespit edilmiştir (Grafik 2). Bu doğrultuda araştırmaya katılan öğretmen adaylarının iklim değişikliği kavramını doğru açıklayabilme yetkinliklerinin geliştirilmesi gereken bir yetkinlik olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının metinleri örnek alıntılar vasıtasıyla incelendiğinde; “*insan faaliyetleri sonucunda ortaya çıkan sera gazlarının atmosferdeki oranının artması ile iklimde meydana gelen değişiklikler*” (ÖA41) ifadesinde görüldüğü üzere iklim değişikliği kavramı yeterli şekilde açıklanmıştır. “*Sera gazlarının etkisiyle dünyada sıcaklığın artmasıdır*” (ÖA15) ifadesinde ise her ne kadar sera gazlarının etkisine değinilmişse de iklim değişikliği yeterli şekilde tanımlanamadığı için kısmen yeterli olarak değerlendirilmiştir. “*İklim değişikliği canlılar için tehlike içeren bir olaydır*” (ÖA21) ifadesinde ise iklim değişikliğine neden olan faktörlere değinilmeyip iklim değişikliğinin sonuçlarından birine yer verilmiştir. Bu nedenle açıklamanın yetersiz olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının metinleri ikinci “iklim değişikliği ile ilgili anahtar kelimelere yer verebilme” yetkinliğe göre değerlendirildiğinde metinlerinde yeterli anahtar kelimeye yer veren öğretmen adayının ($f=0$) olmadığı, kısmen yer veren ($f=17$) ve yetersiz anahtar kelimeye yer veren ($f=24$) öğretmen adayları olduğu tespit edilmiştir (Grafik 2). Bu doğrultuda, öğretmen adaylarının metinlerinde yeterli anahtar kelimeye yer veremedikleri söylenebilir. Öğretmen adaylarının metinleri örnek alıntılar vasıtasıyla incelendiğinde; “*sera gazları, küresel ısınma, doğal afetler, buzulların erimesi, ekosistemin etkilenmesi*” (ÖA8); metin içerisinde yer verilen bu anahtar kelimeler kısmen yeterli olarak değerlendirilmiştir. “*Sera gazları, deniz seviyesinin yükselmesi, sıcaklığın artması*” (ÖA36) gibi açıklamalarda da görüldüğü üzere metin içerisinde küresel iklim değişikliği ile ilgili yetersiz anahtar kelimeye yer verildiği tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının metinleri üçüncü “*kullanılan terimleri anlamlarına uygun olarak kullanabilme*” yetkinliğe göre değerlendirildiğinde metinlerinde kullandıkları anahtar kelimeleri anlamına uygun kullanabilen ($f=1$), kısmen uygun kullanabilen ($f=18$) ve uygun kullanamayan ($f=22$) öğretmen adayları olduğu tespit edilmiştir (Grafik 2). Bu doğrultuda öğretmen adaylarının metinlerinde anahtar kelimeleri anlamına uygun kullanmaya yönelik yetkinliklerinin geliştirilmesi gerektiği söylenebilir. Öğretmen adaylarının metinleri örnek alıntılar vasıtasıyla incelendiğinde; “*iklim değişikliği deniz seviyesinin yükselmesi, sıcaklıkların artması, bitki ve hayvan türlerinin yok olması*

yani ekolojik dengenin bozulmasına sebep olmaktadır” (ÖA13) ifadesinde iklim değişikliğinin sebep olduğu çevre sorunlarını açıklarken ekolojik dengenin bozulması terimini anlamına uygun kullanabilmiştir. “Zararlı gazların kullanılması atmosferi etkileyerek ozon tabakasına zarar verir” (ÖA11) ifadesinde kavramların kısmen uygun kullanıldığı tespit edilmiştir. “Küresel iklim değişikliği ile mücadele etmek için güneş enerjisine kullanmalıyız” (ÖA2) metninde her ne kadar iklim değişikliği ile mücadele için yapılması gerekenler ifade edilmeye çalışılmışsa da konunun anlaşılması için yetersiz terim kullanıldığı söylenebilir.

Öğretmen adaylarının metinleri dördüncü “başlığın metin içeriğini doğru yansıtabilmesi” yetkinliğe göre değerlendirildiğinde metinlerinde kullandıkları başlığın içeriği doğru yansıttığı ($f=2$), kısmen yansıttığı ($f=10$) ve başlık kullanamayan ($f=29$) öğretmen adayı olduğu tespit edilmiştir (Grafik 2). Bu doğrultuda, öğretmen adaylarının metinlerinde içeriğe uygun başlık kullanmaya yönelik yetkinliklerinin yetersiz olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının metinleri örnek alıntılar vasıtasıyla incelendiğinde; “Geleceğimiz için bir tehdit küresel iklim değişikliği” (ÖA41) ifadesinde içerikle uyumlu başlık kullanıldığı tespit edilmiştir. “Buzul faciası” (ÖA20) ifadesinde ise metin içeriği ile başlığın kısmen uyumlu olduğu söylenebilir. Bununla birlikte başlık kullanılmayan metinlere ise “ÖA2, ÖA3, ÖA10, ÖA18, ÖA27, ÖA36” kodlu katılımcılar örnek olarak verilebilir.

Öğretmen adaylarının metinleri beşinci “içerikte bilimsel bilgileri doğru kullanabilme” yetkinliğe göre değerlendirildiğinde metin içeriğinde bilimsel bilgiyi doğru kullanabilen ($f=0$), kısmen doğru kullanabilen ($f=20$) ve kullanamayan ($f=21$) öğretmen adayı olduğu tespit edilmiştir (Grafik 2). Bu doğrultuda, öğretmen adaylarının metinlerinde bilimsel bilgileri doğru kullanabilmeye yönelik yetkinliklerinin geliştirilmesi gerektiği söylenebilir. Öğretmen adaylarının metinleri örnek alıntılar vasıtasıyla incelendiğinde; “İklim değişikliğini önlemek için toplu taşıma kullanarak karbon ayak izimizi azaltabiliriz” (ÖA35) ifadesinde karbon ayak izi ile iklim değişikliği ilişkisi kurulmaya çalışılmışsa da bu bilgi kısmen doğru kullanım olarak değerlendirilmiştir. “İklim canlıların yaşamını ilgilendiren önemli bir unsurdur. İklimin başlıca kaynakları sıcaklık, su ve atmosferik olaylardır” (ÖA40) şeklindeki ifadede iklim ve iklim elemanları açıklanmak istenirken bilimsel bilgiler doğru şekilde kullanılmamıştır.

Öğretmen adaylarının metinleri altıncı “paragraflar arası uyum sağlayabilme” yetkinliğe göre değerlendirildiğinde metinlerde paragraflar arası uyum sağlayabilen ($f=8$), kısmen sağlayabilen ($f=32$) ve sağlayamayan ($f=1$) öğretmen adayı olduğu tespit edilmiştir (Grafik 2). Bu doğrultuda, öğretmen adaylarının metinlerinde paragraflar arası uyum sağlayabilmede kısmen yeterli oldukları söylenebilir. Birinci paragrafta iklim değişikliğinin tanımı, ikinci paragraf ve üçüncü paragrafta iklim değişikliğinin nedenleri dördüncü paragrafta sonuçlar ve çözüm önerilerine yer verilen metinler (ÖA9, ÖA12, ÖA13, ÖA16, ÖA27, ÖA29, ÖA30, ÖA36) paragraflar arası uyum sağlama açısından yeterli olarak değerlendirilmiştir. Bununla birlikte, yetersiz olarak nitelendirilen metinlerde paragraf düzenine yer verilmediği, metnin sadece bir paragraftan oluştuğu; kısmen yeterli olanlarda ise giriş, gelişme, sonuç paragrafları arası uyum olmadığı gözlemlenmiştir.

Öğretmen adaylarının metinleri yedinci “Düşüncelerini tutarlı/objektif şekilde aktarabilme” yetkinliğine göre değerlendirildiğinde, düşüncelerini metne tutarlı ve objektif bir şekilde aktarabilen yeterli ($f=0$), kısmen yeterli olarak aktarabilen ($f=35$) ve aktaramayan yani bu yetkinlik açısından yetersiz ($f=6$) öğretmen adayının olduğu tespit edilmiştir (Grafik 2). Katılımcıların genel olarak objektif bir bakış açısından ziyade daha çok subjektif bir bakış açısıyla metinlerini oluşturdukları görülmüştür. Bazı metinlerde (ÖA9, ÖA12, ÖA13, ÖA16, ÖA29, ÖA30) ise bir paragrafta ele alınan konunun metnin devamında tekrar edildiği ya da farklı yönde bir bakış açısı sergilendiği (yetersiz) tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının metinleri sekizinci “düşüncelerini açık ve sade biçimde aktarabilme” yetkinliğe göre değerlendirildiğinde düşüncelerini açık ve sade bir şekilde aktarabilen ($f=7$), kısmen açık ve sade bir şekilde aktarabilen ($f=33$) ve açık ve sade bir şekilde aktaramayan ($f=1$) öğretmen adayı olduğu tespit edilmiştir (Grafik 2). Bu doğrultuda öğretmen adaylarının metinlerinde düşüncelerini açık ve sade bir şekilde aktarabilme açısından kısmen yeterli oldukları söylenebilir. Katılımcılardan yeterli olanların genel olarak metinlerini anlaşılır bir şekilde yazdıkları, Türkçeye henüz yerleşmemiş yabancı kelimeleri kullanmama gibi hususlara dikkat ettikleri tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının metinleri dokuzuncu “iklim değişikliği konusuna hâkim olabilme” yetkinliğe göre değerlendirildiğinde yeterli ($f=0$), kısmen yeterli ($f=21$) ve yetersiz ($f=20$) öğretmen adayı olduğu tespit

edilmiştir (Grafik 2). Bu doğrultuda, öğretmen adaylarının iklim değişikliği konusuna kısmen hâkim oldukları söylenebilir.

Öğretmen adaylarının metinleri onuncu *iklim değişikliği sorununa yönelik çözüm üretebilme*” yetkinliğe göre değerlendirildiğinde yeterli ($f=0$), kısmen yeterli ($f=23$) ve yetersiz ($f=18$) öğretmen adayı olduğu tespit edilmiştir (Grafik 2). Bu doğrultuda, öğretmen adaylarının iklim değişikliği sorununa yönelik çözüm üretme konusunda kısmen yeterli oldukları söylenebilir. Öğretmen adaylarının metinlerinde *“eğitim ve bilinçlendirme faaliyetleri, geri dönüştürülebilir ürünlerin kullanımı, sera gazı salınımının azaltılması, yenilenebilir enerji kullanımı”* şeklinde çözüm önerilerinde bulundukları görülmüştür.

Tartışma ve Sonuç

Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının küresel iklim değişikliğine yönelik eğitsel metin oluşturabilme yetkinliklerinin incelendiği bu çalışmada öğretmen adaylarının *“İklim değişikliği kavramını doğru açıklayabilme”* yetkinliğinde 1. sınıfa devam eden öğretmen adayları ile 2., 3. ve 4. sınıfa devam eden öğretmen adayları arasında 2., 3. ve 4. sınıfa devam eden öğretmen adayları lehine; *“kullanılan terimleri anlamlarına uygun olarak kullanabilme”* yetkinliğinde 1. sınıfa devam eden öğretmen adayları ile 2. ve 3. sınıfa devam eden öğretmen adayları arasında 2. ve 3. sınıfa devam eden öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuç iklim değişikliğine yönelik farkındalıkların eğitim düzeylerine göre farklılaştığını gösteren çalışmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Yıldırım ve Kışoğlu, 2024; Emecen ve Erdem, 2022; Ataklı, 2021). Eğitim düzeyi ile çevre sorunlarına yönelik duyarlılık arasındaki ilişki düşünüldüğünde öğretmen adaylarının aldıkları eğitimin küresel iklim değişikliğine yönelik kavramaları doğru açıklayabilmelerinde ve terimleri anlamlarına uygun olarak kullanabilmelerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Nitekim Leal Filho et al. (2021) tarafından yapılan çalışmada üniversite düzeyinde iklim değişikliği eğitimi vermenin önemine vurgu yapılmaktadır.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının iklim değişikliğine yönelik metin oluşturabilme yetkinlikleri kitap okuma değişkeni açısından incelendiğinde birinci yetkinlik olan *“İklim değişikliği kavramını doğru açıklayabilme”*, üçüncü yetkinlik olan *“Kullanılan terimleri anlamlarına uygun olarak kullanabilme”*, altıncı yetkinlik olan *“Paragraflar arası uyum sağlayabilme”*, onuncu yetkinlik olan *“İklim değişikliği sorununa yönelik çözüm üretebilme”* yönünden farklılık olduğu görülmüştür. Bu sıralanan yetkinliklerde sıklıkla kitap okuduğunu belirten öğretmen adaylarının, nadiren kitap okuduğunu belirten öğretmen adaylarına göre iklim değişikliğine yönelik metin oluşturabilme açısından daha başarılı oldukları görülmüştür. Yazma becerisinin geliştirilmesinde okuma alışkanlığının etkili olduğuna araştırmacılar dikkat çekmektedir (Gündüz ve Şimşek, 2016). Nitekim kavramı açıklama, terimi anlama uygun olarak kullanabilme, paragraflar arası uyum gibi yetkinlikler kitap okuma becerisinden etkilenmiştir. Ayrıca, yaratıcı düşünme becerisinin kullandığı söylenebilecek olan iklim değişikliğine yönelik çözüm üretebilmede de kitap okumanın olumlu etkileri bu çalışmada gözlemlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının iklim değişikliğine yönelik metin oluşturabilme yetkinliklerinin cinsiyet değişkeni ve çevresel etkinliğe katılım değişkeni açısından farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum araştırma kapsamında incelenen bu özelliklerin metin oluşturabilme yetkinliği açısından etkili olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının iklim değişikliğine yönelik metin oluşturabilme yetkinliklerine ilişkin nitel bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının en yeterli oldukları yetkinliklerin *“paragraflar arası uyum sağlayabilme”*, *“düşüncelerini açık ve sade biçimde aktarabilme”* ve *“iklim değişikliği kavramını doğru açıklayabilme”* şeklinde sıralandığı görülmektedir. Bununla birlikte en yetersiz oldukları yetkinliklerin ise *“başlığın metin içeriğini doğru yansıtabilmesi”*, *“iklim değişikliği ile ilgili anahtar kelimelere yer verebilme”* ve *“kullanılan terimleri anlamlarına uygun olarak kullanabilme”* olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının kısmen yeterli oldukları yetkinlikler ise *“Paragraflar arası uyum sağlayabilme”*, *“Düşüncelerini tutarlı/objektif şekilde aktarabilme”*, *“Düşüncelerini açık ve sade biçimde aktarabilme”*, *“İklim değişikliği konusuna hâkim olabilme”* ve *“İklim değişikliği sorununa yönelik çözüm üretebilme”* olarak tespit edilmiştir. Bu yetkinlikler içerisinde sırasıyla *“Düşüncelerini tutarlı/objektif şekilde aktarabilme”*, *“Paragraflar arası uyum sağlayabilme”* ve *“Düşüncelerini açık ve sade biçimde aktarabilme”* yetkinlikleri öğretmen adaylarının kısmen yeterlilik oranının en yüksek olduğu becerilerdir.

Bu sonuçlar araştırmaya katılan öğretmen adaylarının iklim değişikliği alanına yönelik konu hâkimiyeti ve metin yazma becerileri açısından yetkinliklerinin geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Bu doğrultuda, sosyal

bilgiler öğretmen adaylarının eğitimi alanında güncel bir konu alanı olan iklim değişikliğine daha fazla yer verilmesi ve metin yazma becerilerinin geliştirilmesi için ilgili eğitim programlarına yazma eğitimi derslerinin eklenmesi önerilmektedir. Nitekim iklim değişikliğine yönelik eğitimlerin üniversitelerde yer alması konusuna araştırmacılar da dikkat çekmektedir (Leal Filho et al., 2021; Hess ve Collins, 2018).

Çıkar Çatışması Beyanı

Yazarlar, bu makalenin araştırma, yazarlık ve/veya yayın süreci ile ilgili herhangi bir potansiyel çıkar çatışması olmadığını beyan eder.

Mali Destek

Yazarlar bu makalenin araştırılması, yazılması ve/veya yayınlanması için herhangi bir mali destek almamıştır.

Yayın Etiği Beyanı

Çalışmada etik dışı bir husus bulunmadığını, araştırma ve yayın etiğine özenle uyulduğunu beyan ederiz.

Yazar Katkı Oranı

Çalışma, araştırmacılar arasında eşit bir iş birliği ile yürütülmüş ve raporlanmıştır.

Etik Kurul İzni

Bu çalışma için Aksaray Üniversitesi, İnsan Araştırmaları Etiği Kurulu'ndan 19/11/2024 tarih ve 2024-318 protokol numaralı kararı ile etik kurul onayı alınmıştır.

Kaynakça

Ak, B. (2010). Hipotez testi. In Ş. Kalaycı (Eds.), *Spss uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri [SPSS applied multivariate statistical technique]* (pp. 65-69). Asil Yayın Dağıtım.

Aktaş, F. (2019). İlköğretim programlarının sürdürülebilir kalkınma hedefleri açısından, çevre eğitimi ve iklim değişikliği boyutunda incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aktaş, Ş., Gündüz, O. (2017). *Yazılı ve sözlü anlatım okuma-dinleme konuşma-yazma* (23. Baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.

Anderson, A. (2012). Climate change education for mitigation and adaptation. *Journal of Education for Sustainable Development*, 6(2), 191-206.

Arslan, K. & Görgülü Arı, A. (2023). Ortaokul öğrencilerine yönelik iklim ve iklim değişikliği başarı testinin geliştirilmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 8(2), 299-320.

Ataklı, G. (2021). Küresel iklim değişikliğine yönelik kamuoyu farkındalığı: Tokat ili örneği. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kapadokya Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsü.

Atik, A. D. & Doğan, Y. (2019). Lise öğrencilerinin küresel iklim değişikliği hakkındaki görüşleri. *Academy Journal of Educational Sciences*, 3(1), 84-100. DOI: 10.31805/acjes.569937

BM (1998). Birleşmiş Milletler İklim Değişikliği Çerçeve Sözleşmesi Kyoto Protokolü. Birleşmiş Milletler. Erişim adresi: https://webdosya.csb.gov.tr/db/iklim/editordosya/kyoto_protokol.pdf

BM (2002). İklim Değişikliği Çerçeve Sözleşmesi. Erişim Adresi: https://webdosya.csb.gov.tr/db/iklim/webmenu/webmenu12421_1.pdf

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çakmak, B. & Gökalp, Z. (2011). İklim değişikliği ve etkin su kullanımı. *Tarım Bilimleri Araştırma Dergisi*, 4(1), 87-95.
- Dale, V. H. (1997). The relationship between land-use change and climate change. *Ecological applications*, 7(3), 753-769.
- Demirgil, H. (2010). Parametrik olmayan (non-parametric) hipotez testleri. In Ş. Kalaycı (Eds.), *Spss uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri [Spss applied multivariate statistical technique]* (pp. 85-112). Asil Yayın Dağıtım.
- Deniz, M., İnel, Y. & Sezer, A. (2021). Awareness scale of university students about global climate change. *International Journal of Geography and Geography Education (IGGE)*, 43, 252-264.
- Duran, M. (2023). Erken çocukluk eğitiminde iklim değişikliği. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (32), 100-114. DOI: 10.54600/igdirsosbilder.1132048
- Emecen, Y. & Erdem, N. (2022). İklim değişikliğine yönelik farkındalığın üniversite öğrencisi bakış açısıyla değerlendirilmesi: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Mimarlık Fakültesi örneği. *Meriç Uluslararası Sosyal ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 6(16), 206-224.
- Erbaş, A. A. (2023). İlkokul öğretim programları ve ders kitaplarında küresel ısınma ve iklim değişikliği. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 728- 746. DOI:10.17240/aibuefd.2023.-1163459
- Eroğlu, A. (2010). Çok değişkenli istatistik tekniklerin varsayımları. In Ş. Kalaycı (Eds.), *Spss uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri [Spss applied multivariate statistical technique]* (pp. 207- 233). Asil Yayın Dağıtım.
- Eryılmaz, Ö. (2021). Ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarında küresel iklim değişikliği konusunun yer alma durumu. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 5(4), 385-401.
- Göçer, A. (2018). *Metin işleme süreçli-mikro öğretim uygulama örnekli Türkçe öğrenme ve öğretim yaklaşımları* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Gökçe, N., Kaya, E. (2009). Coğrafya dersi öğretim programında küresel iklim değişikliği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 157-168.
- Gülsoy, E., Korkmaz, M. (2020). Üniversite öğrencilerinin sosyo-ekonomik özelliklerinin küresel ısınma ve iklim değişikliği algıları üzerine etkileri. *Turkish Journal of Forestry*, 21(4),428-437. DOI: 10.18182/tjf.798032
- Gündüz, O. & Şimşek, T. (2016). *Uygulamalı yazma eğitimi el kitabı* (3. Baskı). Ankara: Grafiker Yayınları.

- Hess, D. J., & Collins, B. M. (2018). Climate change and higher education: Assessing factors that affect curriculum requirements. *Journal of Cleaner Production*, 170, 1451-1458. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2017.09.215>
- İDB (2024a). Birleşmiş Milletler İklim Değişikliği Çerçeve Sözleşmesi. Erişim Adresi: <https://iklim.gov.tr/bm-iklim-degisikligi-cerceve-sozlesmesi-i-33>
- İDB (2024b). Paris Anlaşması. Erişim Adresi: <https://iklim.gov.tr/paris-anlasmasi-i-34>
- Kadioğlu, M. (2009). Küresel iklim değişimi ve Türkiye. *Mühendis ve Makine*, 50 (593), 15-25.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar ilkeler teknikler* (36. Basım). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kayış, A. (2010). Güvenilirlik analizi [Reliability analysis]. In Ş. Kalaycı (Eds.), *Spss uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri [Spss applied multivariate statistical technique]* (pp. 403- 419). Asil Yayın Dağıtım.
- Leal Filho, W., Sima, M., Sharifi, A., Luetz, J. M., Salvia, A. L., Mifsud, M., ... & Lokupitiya, E. (2021). Handling climate change education at universities: an overview. *Environmental Sciences Europe*, 33(109), 1-19. <https://doi.org/10.1186/s12302-021-00552-5>
- Loarie, S. R., Duffy, P. B., Hamilton, H., Asner, G. P., Field, C. B., & Ackerly, D. D. (2009). The velocity of climate change. *Nature*, 462, 1052-1055.
- MEB (2022). Çevre eğitimi ve iklim değişikliği dersi öğretim programı (Ortaokul 6, 7 veya 8. sınıflar). T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2024). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (4, 5, 6 ve 7. sınıflar). T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma - desen ve uygulama için bir rehber* (3. Basım) (Çev. Edt. S. Turan). Jossey-Bass, Nobel Yayınları.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd Ed.). Thousand Oaks, Sage.
- Mochizuki, Y., & Bryan, A. (2015). Climate change education in the context of education for sustainable development: Rationale and principles. *Journal of Education for Sustainable Development*, 9(1), 4-26.
- Monroe, M. C., Plate, R. R, Oxarart, A., Bowers, A. & Chaves, W. A. (2019). Identifying effective climate change education strategies: a systematic review of the research. *Environmental Education Research*, 25(6), 791-812. DOI: 10.1080/13504622.2017.1360842
- Oversby, J. (2015). Teachers' learning about climate change education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 167, 23-27.

- Reid, A. (2019). Climate change education and research: possibilities and potentials versus problems and perils?. *Environmental Education Research*, 25(6), 767-790, DOI: 10.1080/13504622.2019.1664075
- Romm, N. R. A. (2020). Eliciting children's/young people's (group) engagement with scenarios as participatory research practice for exploring and extending responses to climate change. *Participatory Educational Research*, 7(1), i-xiv. <http://dx.doi.org/10.17275/per.20.0.7.1>
- Rousell, D. & Cutter-Mackenzie-Knowles, A. (2020). A systematic review of climate change education: giving children and young people a 'voice' and a 'hand' in redressing climate change. *Children's Geographies*, 18(2), 191-208. DOI: 10.1080/14733285.2019.1614532
- Semenderoğlu, A., Şanlı, V. & Arslan, K. (2024). Buca Eğitim Fakültesi öğrencilerinin küresel iklim değişikliğine yönelik endişe düzeyleri. *International Journal of Geography and Geography Education (IGGE)*, 53, 39-58. <https://doi.org/10.32003/igge.1550018>
- Şen, Z. (2022). İklim Değişikliği ve Türkiye. *Çevre, Şehir ve İklim Dergisi*, 1(1), 1-19.
- Steiger, R., & Mayer, M. (2008). Snowmaking and climate change. *Mountain research and development*, 28(3), 292-298.
- Stevenson, R. B., Nicholls, J., & Whitehouse, H. (2017). What is climate change education?. *Curriculum Perspectives*, 37, 67-71.
- T.C. Resmî Gazete. Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi. 29.10.2021. Sayı:31643. Erişim Adresi: https://iklim.gov.tr/db/turkce/menu/idb-kurulus-kararnamesi_20220725110620.pdf
- T.C. Resmî Gazete. Ozon Tabakasını İncelten Maddelere Dair Montreal Protokolü. 08.09.1990. Sayı:20629. Erişim Adresi: [https://webdosya.csb.gov.tr/db/iklim/editordosya/MONTREAL%20PROTOKOLU\(2\).pdf](https://webdosya.csb.gov.tr/db/iklim/editordosya/MONTREAL%20PROTOKOLU(2).pdf)
- T.C. Resmî Gazete. Ozon Tabakasının Korunmasına Dair Viyana Sözleşmesi. 08.09.1990. Sayı:20629. Erişim Adresi: <https://webdosya.csb.gov.tr/db/iklim/editordosya/VIYANA%20SOZLESMESI.pdf>
- Taylor, R. G., Scanlon, B., Döll, P., Rodell, M., Van Beek, R., Wada, Y., ... & Treidel, H. (2013). Ground water and climate change. *Nature climate change*, 3, 322-329.
- TDK (2024a). Bilim ve sanat terimleri sözlüğü. Erişim adresi: <https://sozluk.gov.tr/>
- TDK (2024b). Güncel Türkçe sözlük. Erişim Adresi: <https://sozluk.gov.tr/>
- Thomas, C. D. (2010). Climate, climate change and range boundaries. *Diversity and Distributions*, 16, 488-495.
- Thuiller, W. (2007). Climate change and the ecologist. *Nature*, 448, 550-552.

- Tuğaç, Ç. (2022). İklim değişikliği krizi ve şehirler. *Çevre, Şehir ve İklim Dergisi*, 1(1), 38-60.
- Türker, A. (2021). 2018 coğrafya dersi öğretim programı ve ders kitaplarında iklim değişikliği kavramı. *Social Science Development Journal*, 6(23), 108-119. Doi: <http://dx.doi.org/10.31567/ssd.307>
- Türkeş, M. (2012). Türkiye’de gözlenen ve öngörülen iklim değişikliği, kuraklık ve çölleşme. *Ankara Üniversitesi Çevre Bilimleri Dergisi*, 4(2), 1-32.
- Uzun, S., (2021). Üniversite öğrencilerinin iklim değişikliği konusunda farkındalıklarının belirlenmesi: Düzce Üniversitesi ilgili grupları örneği. *Anadolu Orman Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 161-175.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods in the social sciences]*. Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, T. & Kışoğlu, M. (2024). Ortaokullarda iklim değişikliği eğitimi verecek olan öğretmen adaylarının küresel iklim değişikliğine yönelik farkındalıklarının incelenmesi. *International Journal of Eurasia Social Sciences (IJOESS)*, 15(57), 1223-1238. DOI: <http://dx.doi.org/10.35826/ijoess.4467>
- Yüce Yörük E. A. & Varer Akpınar C. (2023). Global climate change awareness of students at a university, *Osmangazi Journal of Medicine*, 45(4), 471-479. Doi: 10.20515/otd.1278028

EXTENDED SUMMARY

Texts, one of the most fundamental materials used in the execution of teaching processes, are included in textbooks, and teachers can also diversify the educational environment through texts they prepare. At this stage, the teacher's competence in creating texts comes to the fore. In ensuring this competence, it is important to determine the current situation of pre-service teachers in this direction and to improve the quality of educational processes in this direction if necessary. Accordingly, the research process aimed to determine the text creation competence of social studies teacher candidates. The reason for choosing global climate change as the subject area is that this topic is considered a current and important topic in many areas such as research and international agreements. Through this, the inclusion of the climate change topic in the curriculum of the relevant course (MEB, 2022; MEB, 2024) has been effective in determining this topic in text creation.

In this research, the survey model from quantitative research methods and case study from qualitative research methods were utilized. Indeed, the preference for the survey model in this research was influenced by its use in determining the current situation (Karasar, 2020, p. 109). In the quantitative part of the research, the texts written by pre-service teachers were evaluated by researchers according to competence criteria. In the qualitative part of the research, it was aimed to conduct an in-depth analysis to support the results obtained with quantitative data. For this purpose, case study, which is used for in-depth examination of data, was utilized (Merriam, 2018, p. 40). At this stage, the data obtained from the texts of pre-service teachers were interpreted using document analysis and descriptive analysis.

In the study examining the competence of social studies teacher candidates to create educational texts on global climate change, it was observed that first-year pre-service teachers were less successful in the competence of "correctly explaining the concept of climate change" and "using terms in accordance with their meanings" compared to pre-service teachers at other grade levels. When examining the competencies of social studies teacher candidates in creating texts related to climate change in terms of the book reading variable, differences were observed in "Correctly explaining the concept of climate change," "Using terms appropriately according to their meanings," "Maintaining coherence between paragraphs," and "Generating solutions for the climate change problem." Teacher candidates who read books frequently were more successful in these competencies compared to those who rarely read books. It is observed that the competencies in which teacher candidates are most proficient are ranked as "maintaining coherence between paragraphs," "conveying thoughts clearly and simply," and "correctly explaining the concept of climate change." However, the competencies in which they are least proficient are "the title accurately reflecting the content of the text," "including key words related to climate change," and "using terms appropriately according to their meanings." These results indicate that the competencies of the teacher candidates participating in the research need to be improved in terms of subject mastery and text writing skills in the field of climate change. Accordingly, it is recommended to include more content on climate change, which is a current topic in the field of social studies teacher education, and to add writing courses to the relevant educational programs to improve text writing skills.

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİN OKUMA MOTİVASYONLARI İLE 3-6 YAŞ ÇOCUK KİTABI SEÇİM KRİTERLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ*

EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN PRESCHOOL TEACHERS' READING MOTIVATIONS AND 3-6 YEAR OLD CHILDREN'S BOOK SELECTION CRITERIA

Hatice Kübra SABANCILAR
Turhal Çocuk Evleri Sitesi Müdürlüğü
rosegarden879@gmail.com
ORCID: 0000-0001-9179-9468

Erhan ALABAY
Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Hamidiye Sağlık Bilimleri
Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü
erhan.alabay@sbu.edu.tr
ORCID: 0000-0003-4025-2352

ÖZ

Geliş/Received:

15.03.2025

Kabul/Accepted:

16.06.2025

Yayın/Published:

30.06.2025

Anahtar Kelimeler

Okul Öncesi
Öğretmeni
Okuma Motivasyonu
Çocuk Edebiyatı
Resimli Çocuk
Kitabı Seçim Kriteri

Keywords

Preschool Teacher
Reading Motivation
Children Literature
Selection Criteria for
Children's Picture
Book

Araştırma, okul öncesi öğretmenlerin okuma motivasyonlarıyla 3-6 yaş çocuk kitabı seçim kriterleri arasındaki korelasyonel ilişkiyi incelemeyi ve bu faktörlerin yaşadığı şehir, çocukluk dönemi okuma sıklığı ve yıllık kitap okuma alışkanlıkları gibi demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini araştırmayı amaçlamaktadır. Örneklemi İstanbul ve Tokat'ta görev yapan 220 okul öncesi öğretmen oluşturmaktadır. Veriler "Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği" ve "Okul Öncesi Öğretmenin ve Ebeveynlerin Çocuk Kitabı Seçim (3-6 Yaş) Kriterleri Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada değerler normal dağılım gösterdiği için parametrik testlerden yararlanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, küçük şehirlerde yaşayan okul öncesi öğretmenlerinin okuma motivasyonlarının, büyük şehirlerde yaşayan öğretmenlere kıyasla anlamlı bir şekilde daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, çocukken daha fazla kitap okuyan öğretmenlerin, günümüzde okuma motivasyonlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ancak, öğretmenlerinin yetişkin okuma motivasyonu ile cinsiyet, çalıştıkları okul türü, çocukları kütüphaneye götürme alışkanlıkları ve sınıflarında kitaplık veya kütüphane bulunup bulunmaması gibi değişkenler arasında anlamlı bir farklılaşma gözlemlenmemiştir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerinin yetişkin okuma motivasyonu ile çocuklar için kitap seçim kriterleri arasında düşük düzeyde pozitif yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

ABSTRACT

This study aims to examine the correlational relationship between preschool teachers' reading motivation and their selection criteria for children's books intended for ages 3 to 6. It also seeks to investigate whether these factors differ according to demographic variables such as the city in which they reside, the frequency of reading during their childhood, and their annual reading habits. The sample consisted of 220 preschool teachers working in Istanbul and Tokat provinces. The data were collected using the 'Adult Reading Motivation Scale' and the 'Preschool Teacher's and Parents' Criteria for Choosing Children's Books (Ages 3-6) Scale'. In the study, normality tests, kurtosis and skewness values were examined, and parametric tests were used. Based on the findings of the study, it was determined that preschool teachers living in small cities had significantly lower reading motivation compared to those living in large cities. Additionally, it was found that teachers who read more books as children currently have higher reading motivation. However, no significant differences were observed between preschool teachers' adult reading motivation and variables such as gender, type of school they work at, whether they take children on library trips, or whether they have a bookshelf or library in their classrooms. Furthermore, a low-level positive relationship was found between preschool teachers' adult reading motivation and their criteria for selecting books for children.

DOI: <https://doi.org/10.69643/kaped.1658611>

Atf/Cite as: Sabancılar, H. K., & Alabay, E. (2025). Okul öncesi öğretmenlerin okuma motivasyonları ile 3-6 yaş çocuk kitabı seçim kriterleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 6(1), 82-96.

* Bu araştırma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Giriş

Okul öncesi dönem söz konusu olduğunda, akla gelen temel kavramlardan biri çocuk edebiyatıdır. Alan yazın incelendiğinde, çocuk edebiyatı; çocukların büyüme ve gelişme süreçlerine, duygu, düşünce, yetenek, hayal gücü ve ilgi alanlarına hitap eden, onları eğitirken aynı zamanda eğlenmelerine olanak tanıyan hem sözlü hem de yazılı eserleri kapsadığı görülmektedir (Sever, 2007; Yalçın & Aytaş, 2002). Okul öncesi dönemde çocuk edebiyatının bir diğer önemli işlevi, çocukların sosyal, duygusal, bilişsel ve dil gelişimlerine katkıda bulunmak ve temel yaşam becerilerini kazandırmaktır. Çocuk edebiyatı aracılığıyla, çocuklar empati kurma, değerler eğitimi alma ve toplumsal normlar hakkında bilgi edinme fırsatı bulurlar (Temizyürek vd., 2016). Ayrıca, bu tür eserler çocukların yaşadıkları dünyayı anlamlandırmalarını kolaylaştırmakta ve hayal kurma ile yaratıcılıklarını geliştirmelerine olanak sağlamaktadır (Al-Aufi 2020; İsmail, 2023). Okul öncesi dönemde çocuk, edebiyat ürünleriyle daha fazla etkileşimde bulunduğu, okuma alışkanlıklarını kazanmaya başlar ve bu alışkanlıkları ilerleyen yaşlarında sürdürebilir (Danacı vd., 2015).

Bu doğrultuda, çocuk edebiyatının sunduğu imkanlardan en iyi şekilde yararlanabilmek için, öğretmenlerin kitap seçiminde dikkatli ve bilinçli olmaları büyük önem taşımaktadır. Özellikle okul öncesi dönemde, henüz okuma yazma becerisini kazanmamış çocuklar için yapılan seçimler büyük bir özen gerektirir. Bu süreçte, öğretmenlerin çocuk kitaplarının içeriğini, fiziksel özelliklerini, resimlendirme durumunu, çocukların gelişim ve yaş düzeyine uygunluğunu, kullanılan dilin uygunluğunu ve kitapta verilmek istenen mesajları birçok açıdan gözden geçirmeleri gerekmektedir. Çünkü yapılan bazı araştırmalar, çocukların gelişim düzeyine uygun olmayan ve hatta çocuklara olumsuz örnek teşkil edebilecek unsurların da bulunabileceğini göstermektedir (Ateş, 2023; Dedeoğlu vd., 2011). Öğretmenlerin, bu olumsuz unsurları fark ederek çocukların gelişimine uygun çocuk edebiyatı eserlerini eğitim programına dahil etmeleri ve ebeveynlere önermeleri beklenmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklar için uygun kitap seçme durumları ile çeşitli değişkenler arasındaki anlamlı ya da anlamsız farklılaşmaları ortaya koyan araştırmalara rastlanmaktadır. Bayraktar ve Demiriz'in (2017) çalışmasında, okul öncesi öğretmenlerinin kitap seçme durumları ile mesleki kıdemleri karşılaştırılmış ve kitapların iç ve dış yapı özellikleri açısından kıdem ile anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Yükselen ve diğerleri (2016) tarafından yürütülen çalışmada ise okul öncesi öğretmenlerinin kitap seçimiyle ilgili görüşleri incelenmiş, çocuk edebiyatı dersi alma veya bu alanda eğitim alma durumlarına göre kitap seçme ölçütleri karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin çoğunlukla yazı-resim uyumu ve kitapta kullanılan malzemeye dikkat ettiği, ancak yazar ve yayınevi gibi unsurları daha az önemseydiği tespit edilmiştir. Benzer şekilde, Külcü (2019), okul öncesi öğretmenlerinin çocuk kitabı seçme ölçütlerini bazı demografik değişkenler açısından karşılaştırmış ve mezun olunan üniversite, çalışılan yaş grubu ve sınıftaki çocuk sayısına göre anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmaların yanı sıra, öğretmenlerin kitap seçme kriterlerini karşılaştıran başka araştırmalara da rastlanmaktadır (Doğan Güldenöğlu, 2020; Griffin & Mindrila, 2023; Karan, 2019; Sayın Kadakal, 2022; Teke vd., 2024; Turan Coşkun, 2018). Ancak, okul öncesi öğretmenlerinin kitap seçme ölçütleri ile kendi okuma motivasyonları arasındaki ilişkiyi ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda, öğretmenlerin kişisel okuma motivasyonlarının çocuklar için belirledikleri kitap seçim kriterleriyle ilişkili olabileceği düşüncesinden hareketle, alan yazına katkı sağlayacak bir araştırma yapılmasının önemli olduğu değerlendirilmektedir.

Okuma motivasyonu yüksek bireylerin, kitap seçiminde daha bilinçli ve özenli davranma olasılıklarının yüksek olduğu öne sürülmektedir (Konrad, 2023; Locher & Becker, 2019). Öz Belirleme Kuramına göre, okuma pratiklerinde yüksek otonomiye sahip öğretmenler, kitap kalitesini değerlendirmede daha fazla yeterlilik sergileyebilir ve çocukların ilgi alanlarıyla rezonans kuran kitaplar seçerek ilişkiselliği güçlendirebilir (Deci & Ryan, 2012). Günümüzde öğretmenlerin okuma motivasyonlarının yüksek düzeyde olduğuna dair araştırmalar mevcuttur (Griffin & Mindrila, 2023). Özbilirleme Kuramı'na (Self-Determination Theory - SDT) göre, öğretmenlerin okuma motivasyonu, yetişkin okuma motivasyonunun bir alt bileşeni olarak ele alınmakta ve bu motivasyonu etkileyen içsel ve dışsal faktörlerin bulunduğu belirtilmektedir (Deci & Ryan, 2012; Ryan & Deci, 2008). Yüksek okuma motivasyonuna sahip öğretmenlerin, kendi okuma tercihlerine daha fazla yönelme, okuma becerilerine güven duyma ve okuma deneyimlerini sosyal çevreleriyle paylaşma eğilimlerinin arttığı ifade edilmektedir (Schutte & Malouff, 2007). Bu bağlamda, okuma motivasyonu yüksek öğretmenlerin, çocuk edebiyatındaki güncel gelişmeleri daha yakından takip edebildikleri, farklı türlerdeki çocuk kitaplarını daha iyi tanıyıp değerlendirebildikleri ve edebi eserler hakkında daha geniş bir bilgi birikimine sahip oldukları söylenebilir. Ayrıca, düzenli okuma alışkanlığına sahip öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişebileceği, bu

doğrultuda kitapların içeriğini titizlikle inceleyerek çocukların yaş ve gelişim düzeylerine uygun eserleri seçme konusunda daha bilinçli hareket edebilecekleri belirtilmektedir (Barberg, 2022). Bunun yanı sıra, yüksek okuma motivasyonuna sahip öğretmenlerin estetik ve edebi unsurları daha iyi değerlendirme yetisine sahip olmaları, çocuk edebiyatı eserlerinin dil yapısı, anlatım biçimi, resimleme ve içerik açısından uygunluğunu daha bilinçli analiz etmelerine katkı sağlayabilir. Öz Belirleme Kuramı'na (Deci & Ryan, 2012) göre, öğretmenlerin okuma için içsel motivasyonu, kişisel ilgi ve keyif alma gibi faktörlerle şekillenir ve bu, çocukların gelişim düzeyine uygun kitap seçimini etkileyebilir; dışsal faktörler, örneğin mesleki zorunluluklar, bu seçimleri şekillendiren diğer bir etkidir. Öğretmenlerin bu farkındalığı, çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimini destekleyen nitelikli kitapları tercih etmelerini sağlayarak, onların edebi zevklerini ve okuma alışkanlıklarını olumlu yönde etkileyebilir. Ayrıca, okuma motivasyonu yüksek öğretmenlerin çocuklara sundukları kitap seçiminde daha duyarlı olmaları beklenmektedir ve bu durum, çocukların erken yaşlardan itibaren kaliteli edebi eserlerle tanışmalarına katkıda bulunabilir (Soyuçok & Balantekin, 2021).

Alan yazında öğretmenler ve öğretmen adaylarının okuma motivasyonlarını inceleyen çalışmalara rastlanılmaktadır (De la Rocha Díaz vd., 2020; Geçgel vd., 2020; Ürün Karahan, 2015). Ancak okul öncesi öğretmenlerin okuma motivasyonlarının resimli çocuk kitabı seçim kriterleri üzerine etkisini inceleyen ülkemiz literatüründe herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Dolayısıyla bu araştırma, alan yazına bu konuda ışık tutacağı ve konuya ilişkin farklı bir yaklaşım oluşmasını sağlayacağı düşünülmektedir. Yapılan bu araştırma kapsamında okul öncesi öğretmenlerin okuma motivasyonları ile 3-6 yaş resimli çocuk kitabı seçim kriterleri arasındaki korelasyonel ilişkinin varlığının bulunması hedeflenmektedir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin okuma motivasyonlarının öğretmenin farklı değişkenleri arasındaki farklılaşmanın tespiti amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıtlar aranmıştır:

a.Okul öncesi öğretmenlerinin yetişkin okuma motivasyonları ile cinsiyet, çalıştıkları okul türü, yaşadığı şehir, yaş, öğrenim durumu, mesleki kıdem, yılda okunan kitap sayısı, çocukken kitap okuma sıklığı, çocukken kitap okuma sıklığı, çocukları kütüphaneye götürme durumu, sınıflarında kitaplık bulundurma durumu ve sınıfta kitap okuma etkinliği sıklığı arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

b.Okul öncesi öğretmenlerinin Yetişkin Okuma Motivasyonları Ölçeği ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Kitap Seçim Kriterleri Ölçeği puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Nicel bir çalışma olan bu çalışmada korelasyonel yöntemlerden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli; bağımlı değişkenler ile bağımsız değişkenler arasında herhangi bir ilişki olup olmadığını, var ise bu ilişkilerin derecesini incelemek amacıyla kullanılmaktadır (Crano vd., 2014). Bu çalışmada da okul öncesi öğretmenlerinin okuma motivasyonu değişkeni ile çocuk kitabı seçim kriteri değişkeni karşılaştırılması amaçlandığı için ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini İstanbul ve Tokat illerindeki devlet kurumları ile özel kurumlarda görev yapmakta olan toplam 15567 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. G-Power programıyla örneklem analizi yapılmış, %5 hata oranı, %95 güven aralığına göre yapılan analiz sonucunda en az 210 okul öncesi öğretmenine ulaşılması gerektiği belirlenmiştir. Örneklemen belirlenmesinde kolay ulaşılabilir örneklem modelinden yararlanılmıştır. Çevrim içi formlar hazırlanmış ve bu formlar okul öncesi öğretmenlerine ulaştırılmıştır. Araştırmada hem Tokat hem de İstanbul'da görev yapan toplam 220 okul öncesi öğretmenine ulaşılmıştır. İstanbul ve Tokat illerinin seçilme nedeni, araştırma alt problemleri doğrultusunda büyük şehir ve küçük şehirde görev yapan öğretmenler arasındaki olası farklılıkları belirleyebilmek ve aynı zamanda bu illerde çalışan öğretmenlere ulaşım kolaylığı sağlamaktır. Aynı zamanda araştırmanın zaman, erişilebilirlik ve maliyet gibi sınırlılığı olduğu için araştırmacıların bulunduğu şehirlerdeki okul öncesi öğretmenlerinden seçim yapılmıştır. Araştırmacıların kendi çalışma ortamlarına yakın örneklem grubuna ulaşılması, sürecin daha sistematik ve kontrollü yürütülmesine imkan sağlayacağı düşünülmüştür. Bu sebeple örneklem seçiminde İstanbul ve Tokat illeri araştırmacılar tarafından tercih edilmiştir. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin demografik bilgileri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demografik Bilgileri

Demografik Bilgiler	Gruplar	n	%
Cinsiyet	Kadın	199	90,5
	Erkek	21	9,5
Yaş	30 yaş ve altı	74	33,6
	31-39 yaş	87	39,5
	40 yaş ve üstü	59	26,8
Okul Türü	Devlet	187	85,0
	Özel	33	15,0
Yaşadığı Şehir	Tokat	152	69,1
	İstanbul	68	30,9
Öğrenim Durumu	Ön lisans ve altı	21	9,5
	Lisans	176	80,0
	Lisansüstü	23	10,5
Mesleki Kıdem	0-5 yıl	74	33,6
	6-10 yıl	64	29,1
	11 yıl ve üstü	82	37,3
Yılda Okuduğu Kitap Sayısı	0-5 tane	71	32,3
	6-10 tane	78	35,5
	11 tane ve üstü	71	32,3
Çocukken Kitap Okuma Sıklığı	Nadiren/Hiç	144	65,5
	Her zaman	76	34,5
Çocukları Kütüphaneye Götürme Durumu	Evet	135	61,4
	Hayır	85	38,6
Sınıflarında Kitaplık Bulundurma Durumu	Evet	187	85,0
	Hayır	33	15,0
Sınıfta Kitap Okuma Etkinlik Sıklığı	Hiç/Çok nadir	87	39,5
	Her zaman/Sık sık	133	60,5

Tablo 1 incelendiğinde, araştırma örnekleminin %90,5'inin kadın, %85'inin devlet okulunda görev yaptığı, %69,1'inin Tokat ilinde çalıştığı, %39,5'inin 31-39 yaş aralığında olduğu, %80'inin lisans mezunu olduğu ve %33,6'sının 0-5 yıl mesleki kıdeme sahip olduğu belirlenmiştir. Örnekleme dahil edilen okul öncesi öğretmenlerinin %65,5'inin çocukluk döneminde kitap okuma sıklığının nadiren veya hiç olmadığı, %35,5'inin ise yılda 6-10 kitap okuduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin %61,4'ünün eğitim verdikleri çocukları kütüphaneye götürdüğü, %85'inin sınıflarında çocuklar için bir kitaplık bulundurduğu ve %60,5'inin sınıfta her zaman veya sık sık kitap okuma etkinliklerine yer verdiği belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında Demografik Bilgi Formu, Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği (YOMÖ) ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin ve Ebeveynlerin Çocuk Kitabı Seçim (3-6 Yaş) Kriterleri Ölçeği (KSKÖ) kullanılarak veriler toplanmıştır.

Demografik Bilgi Formu

Demografik bilgi formu araştırmacılar tarafından oluşturulmuş ve toplam 11 kapalı uçlu sorudan oluşan bir formdur.

Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği (YOMÖ)

Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği (YOMÖ) Schutte ve Malouff (2007) tarafından hazırlanan bir ölçektir. Ölçeğin ülkemizdeki geçerlilik güvenirlik çalışmaları Yıldız ve diğerleri (2013) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu ölçek, yetişkinlerin okumaya yönelimlerini ve okuma alışkanlıklarını sürdürebilmelerini sağlayan okuma motivasyon düzeyini belirlemeyi amaçlamaktadır. Ölçekte, 4 faktör ve 21 madde bulunmaktadır. Bu faktörler “benlik”, “yeterlilik”, “tanınma” ve “diğer”dir. “Diğer” faktörü yetişkinin başka alanlarda başarılı olmak için gerçekleştirdiği okumayı kapsamaktadır. Beşli likert tipi bir ölçektir. Ölçekten alınan puan ortalamalarının artması

kişinin okuma motivasyonunun da yüksek olduğunu göstermektedir (Yıldız vd., 2013). Bu çalışma kapsamında yalnızca ölçeğin toplam puan ortalaması kullanılmıştır. Bunun nedeni, alt boyutlardaki anlamlılık ile toplam puan ortalaması değerlerindeki anlamlılığın paralellik göstermesidir. Bir diğer ifade ile ölçeğin alt boyutları ile toplam puanları arasındaki analiz sonuçları birbirleri ile paralellik göstermekte olup, bu nedenle yalnızca YOMÖ toplam puanları analize dahil edilmiştir.

Ölçeğin orijinalinde araştırmacılar tarafından yapılan güvenirlik analizleri Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı ile test-tekrar test analizleri yapılmıştır. Ölçek alt boyutlarının güvenirlik katsayılarına bakıldığında; “benlik” alt boyutunda $\alpha = .82$, “yeterlilik” alt boyutunda $\alpha = .60$, “tanınma” alt boyutunda $\alpha = .78$, “diğer” alt boyutunda $\alpha = .72$ ve tüm maddelerde $\alpha = .86$ olduğu görülmüştür. Ölçeğin tamamında ise güvenirlik katsayısı $\alpha = 0,872$ olarak hesaplanmıştır (Yıldız vd., 2013). Bu çalışmada YOMÖ ortalama puanı ile alt boyutların güvenirlikleri incelendiğinde ise YOMÖ ortalama puanının Cronbach Alfa değeri $= .864$ olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlarda ise “benlik” Cronbach Alfa $= .821$, “yeterlilik” Cronbach Alfa $= .620$, “tanınma” Cronbach Alfa $= .718$ ve “diğer” Cronbach Alfa değeri $= .741$ olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu sonuçlara bakıldığında ise benlik, tanınma ve diğer alt boyutları ile ölçeğin tamamında güvenirliğin yüksek olduğu, yeterlilik alt boyutunda ise orta düzeyde olduğu söylenebilmektedir.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin ve Ebeveynlerin Çocuk Kitabı Seçim (3-6 Yaş) Kriteri Ölçeği (KSKÖ)

Okul Öncesi Öğretmenlerinin ve Ebeveynlerin Çocuk Kitabı Seçim Kriterleri (3-6 yaş) Ölçeği, Şağkesen (2008) tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçek, öğretmenlerin ve ebeveynlerin çocuk kitabı seçiminde dikkate aldığı kriterleri belirlemeyi amaçlamaktadır. Ölçek; içerik (konu ve tema), fiziksel özellikler ve içerik (dil ve karakter) olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölkekten alınan puanların artması, bireylerin uygun çocuk kitabı seçim kriterlerine sahip olduklarını ve bilinçli tercihler yaptıklarını göstermektedir. Ölçeğin güvenirlik düzeyini belirlemek amacıyla Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda “fiziksel özellikler” alt boyutunun Cronbach Alfa değeri $.67$, “içerik (konu ve tema)” alt boyutunun $.64$, “içerik (dil ve karakter)” alt boyutunun $.66$ ve ölçeğin genel Cronbach Alfa değeri $.67$ olarak tespit edilmiştir (Şağkesen, 2008). Bu çalışmada KSKÖ toplam puanı ile alt boyutların güvenirlikleri incelendiğinde ise KSKÖ toplam puanının Cronbach Alfa değeri $= .691$ olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri toplama sürecine gerekli izinlerin alımı ile başlanmış olup, araştırma için gerekli izinler Sağlık Bilimleri Üniversitesi Hamidiye Sağlık Bilimleri Etik Kurulu 15.11.2021 tarih, 77918 sayılı yazısı ve 21/671 kayıt numarası ile alınmıştır. Etik izin alındıktan sonra okul öncesi öğretmenlerinden online onam alındıktan sonra gönderilen linkten ölçekleri doldurmaları istenmiştir. Veriler “Google Forms” ile çevrim içi ortamda toplanmıştır. Çalışmaya katılmak isteyen okul öncesi öğretmenleri Demografik Bilgi Formu, YOMÖ ve KSKÖ sorularında kendilerine yakın buldukları maddeyi işaretlemişlerdir. Verilerin analizi sürecinde SPSS 22.0 paket program kullanılmıştır. Verilerin analizi öncesinde verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek amacıyla basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır. Verilerin basıklık ve çarpıklık değerleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Verilerin Basıklık ve Çarpıklık Değerleri

	n	Min	Max	$\bar{x}$	ss	Çarpıklık	Basıklık
YOMÖ	220	1	4,95	3,50	,035	-,650	2,471
KSKÖ	220	58	105	80,78	,482	-,137	,982
Fiziksel Özellikler	220	14	30	25,14	,212	-,406	,104
Konu ve Tema	220	11	40	24,28	,287	,465	,983
Dil ve Karakter	220	21	35	31,36	,212	-,725	-,008

Tablo 2’ de görüldüğü üzere ölçeklerin basıklık ve çarpıklık değerlerinin $+3$ ile -3 aralığında olması normal dağılım için yeterli olarak kabul edilmektedir (Groeneveld & Meeden, 1984; Hopkins & Weeks, 1990). Bu varsayımdan yola çıkılarak YOMÖ toplam puanı, KSKÖ toplam puanı ve KSKÖ “Fiziksel Özellikler”, “Konu

ve Tema” ve “Dil ve Karakter” alt boyutlarından alınan puanların normal dağıldığını, kısacası tüm ölçek toplam ve ortalama puanları ile alt boyutlarından alınan puanların normal dağılım gösterdiği söylenebilmektedir. Bu nedenle tüm analizlerde parametrik testlerden yararlanılmıştır. Verilerin analizinde iki gruptan oluşan veriler için Bağımsız Gruplarda T Testi, üç gruptan oluşanlar için ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. ANOVA sonrasında anlamlı farklılık olan gruplara Scheffe Çoklu Karşılaştırma Analizi yapılmıştır. Son olarak iki ölçeğin birbiriyle ilişkisi olup olmadığını görmek için tüm ölçekler ve alt boyutlarına Pearson Korelasyon Analizi yapılmıştır.

Bulgular

Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği'nden elde ettikleri ortalama puanlar ile öğretmenlerin çeşitli değişkenleri arasındaki farklılıkları incelemek amacıyla Bağımsız Örneklem T-Testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. YOMÖ Toplam Puanı ile Öğretmenin Bazı Değişkenleri Arasındaki Bağımsız T Testi Sonuçları

Değişkenler		Yetişkin Okuma Motivasyonu				
		n	Ort.	ss	t	p
Cinsiyet	Kadın	199	3,514	,535	1,286	,200
	Erkek	21	3,358	,484		
Okul Türü	Devlet	187	3,479	,529	-1,396	,164
	Özel	33	3,618	,535		
Yaşadığı Şehir	Tokat	152	3,423	,515	-3,279	,001*
	İstanbul	68	3,671	,529		
Çocukken Kitap Okuma Sıklığı	Nadiren/Hiç	144	3,380	,461	-4,804	,000*
	Her Zaman	76	3,725	,583		
Çocukları Kütüphaneye Götürme Durumu	Evet	135	3,500	,569	,021	,984
	Hayır	85	3,499	,466		
Sınıflarında Kitaplık Bulundurma Durumu	Evet	187	3,499	,545	-,028	,978
	Hayır	33	3,502	,448		
Sınıfta Kitap Okuma Etkinlik Sıklığı	Evet	87	3,361	,520	-3,185	,002*
	Hayır	133	3,590	,519		

* p< .05

Tablo 3'e göre, okul öncesi öğretmenlerinin yetişkin okuma motivasyonu ile cinsiyet, çalıştıkları okul türü, çocukları kütüphaneye alan gezisine götürme durumları ve çalıştıkları sınıfta kitaplık ya da kütüphane bulundurma değişkenleri arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır. Ancak, çalıştıkları şehir değişkeni ile okuma motivasyonu arasında anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir. İstanbul ilinde çalışan okul öncesi öğretmenlerinin, Tokat'ta çalışanlara kıyasla yetişkin okuma motivasyonlarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bir diğer önemli bulgu ise, çocukken kitap okuma sıklığı değişkeni ile yetişkin okuma motivasyonu arasındaki ilişkiye yöneliktir. Çocukken her zaman kitap okuyan okul öncesi öğretmenlerinin, çocukken nadiren ya da hiç kitap okumayan öğretmenlere kıyasla yetişkin okuma motivasyon puanlarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta kitap okuma etkinliği yapma sıklığı ile yetişkin okuma motivasyonu puanları arasında da anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür. Buna göre, sınıfta kitap okuma etkinliğini her zaman veya sık sık yapan öğretmenlerin, bu etkinliği hiç veya çok nadir yapan öğretmenlere kıyasla yetişkin okuma motivasyonu puanlarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4. YOMÖ Toplam Puanı ile Öğretmenin Bazı Değişkenleri Arasındaki Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişkenler		Yetişkin Okuma Motivasyonu			F	p
		n	Ort.	ss		
Yaş	30 yaş ve altı	74	3,586	,578	2,647	,073
	31-39 yaş	87	3,511	,504		
	40 yaş ve üstü	59	3,375	,491		
Öğrenim Durumu	Ön lisans ve altı	21	3,568	,832	2,630	,074
	Lisans	176	3,462	,475		
	Lisansüstü	23	3,720	,563		
Mesleki Kıdem	0-5 yıl	74	3,561	,516	16,152	,163
	6-10 yıl	64	3,541	,481		
	11 yıl ve üstü	82	3,412	,574		
Yılda Okunan Kitap Sayısı	0-5 tane	71	3,317	,437	16,152	,000*
	6-10 tane	78	3,421	,604		
	11 tane ve üstü	71	3,769	,417		

* p< .05

Tablo 4'te, öğretmenin yaşı, öğrenim durumu, mesleki kıdemi ve bir yılda okunan kitap sayısı ile Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği ortalama puanları arasındaki anlamlı farklılıkları belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına göre, okul öncesi öğretmenlerinin yetişkin okuma motivasyonu toplam puan ortalaması ile yaş, öğrenim durumu ve mesleki kıdem değişkenleri arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır. Ancak, öğretmenlerin bir yılda okudukları kitap sayısı ile yetişkin okuma motivasyonu ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Bu farklılaşmanın, yılda 11 ve üzeri kitap okuyan öğretmenler ile 0-5 kitap ve 6-10 kitap okuyan öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir. Buna göre, yılda 11 ve üzeri kitap okuyan okul öncesi öğretmenlerinin yetişkin okuma motivasyonunun daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın bir diğer alt amacı, okul öncesi öğretmenlerinin Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği puanları ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Kitabı Seçim (3-6 Yaş) Kriteri Ölçeği puanları arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. İki ölçekten elde edilen puanların karşılaştırılması için Pearson Korelasyon Analizi uygulanmış olup, analiz bulguları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. YOMÖ ve KSKÖ alt boyutları arasındaki Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

n=220	1	2	3	4	5
1.YOMÖ Ortalama	1	,149*	,176**	-,105	,228**
2.KSKÖ Toplam Puan		1	,766**	,514**	,696**
3.Fiziksel Özellikler			1	-,016	,698**
4. Konu ve Tema				1	-,102
5. Dil ve Karakter					1

**p<.01,*p<.05 düzeyinde anlamlı, r= 0,000-0,300 düşük düzeyde ilişki, r= 0,301- 0,700 orta düzeyde ilişki, r= 0,701-1,00 güçlü ilişki

Tablo 5 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin yetişkin okuma motivasyonları ile çocuklar için kitap seçim kriterleri arasında düşük düzeyde pozitif yönde ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin okuma motivasyonu ile kitap seçme kriterleri arasında yer alan “fiziksel özellikler” (r = 0,163) ve “dil ve karakter” (r = 0,228) alt boyutları arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin okuma motivasyonu puanı ile kitap seçme kriterleri toplam puanı arasında (r = 0,149) düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, okuma motivasyonu ile “konu ve tema” alt boyut puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Okul öncesi öğretmenlerinin okuma motivasyonu ile çocuk kitabı seçim kriterleri arasındaki korelasyonel ilişkiyi incelemeyi amaçlayan bu çalışmada elde edilen ilk bulgu, öğretmenlerin görev yaptıkları şehrin büyük şehir veya küçük şehir olma durumuna göre okuma motivasyonlarının farklılaştığını göstermektedir. İstanbul'da görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin, Tokat'ta görev yapan meslektaşlarına kıyasla daha yüksek yetişkin okuma motivasyonuna sahip olduğu belirlenmiştir. Tokat'ta görev yapan öğretmenlerin okuma motivasyonları, İstanbul'daki öğretmenlere kıyasla daha düşük bulunmuştur; bu durum, Öz Belirleme Kuramı'nın çevresel faktörlerin içsel motivasyonu etkilediği görüşüyle uyumlu olarak, büyük şehirlerdeki kültürel ve eğitsel kaynaklara daha fazla erişimle açıklanabilir. Aynı zamanda bu bulgu, Lone'un (2011) çalışmasıyla da paralellik göstermektedir. Söz konusu araştırmada kırsal ve kentsel bölgelerde yaşayan bireylerin okuma alışkanlıkları karşılaştırılmış ve kırsal bölgede yaşayan bireylerin %38,61'inin günde 1-2 saat okuma yaptığı, ortalama okuma sürelerinin 1,81 saat olduğu saptanmıştır. Buna karşın, kentsel bölgede yaşayan bireylerin %35,44'ünün günde 2-3 saat okuma yaptığı ve ortalama okuma süresinin 2,02 saat olduğu belirlenmiştir. Literatürde de kırsal ve kentsel bölgelerde yaşamının okuma motivasyonu üzerinde etkili olduğu ve kentsel bölgede yaşayan bireylerin daha yüksek motivasyona sahip olduğu bulgularına rastlanmaktadır (Leech vd., 2023; Takupiwa vd., 2013; Ybañez, 2024). Bu farklılığın en önemli nedenlerinden biri, büyük şehirlerde eğitim ve kültürel olanakların daha fazla olmasıdır. Büyük şehirlerde görev yapan öğretmenler, kütüphanelere, kitapçılara, edebiyat etkinliklerine, fuarlara ve okuma gruplarına daha kolay erişim sağlayabilmektedir. Bu tür imkanların fazlalığı, öğretmenlerin okuma motivasyonunu artırıcı bir faktör olarak değerlendirilebilir. Ayrıca, öğretmenlerin yaşadıkları şehrin toplumsal ve çevresel dinamikleri de okuma motivasyonlarını etkileyebilir. Okuma kültürünün yaygın olmadığı bir çevrede yaşayan öğretmenlerin bireysel gelişimlerini sürdürmeleri zorlaşabilir. Zira birey, içinde bulunduğu toplumun kültürel dinamiklerinden etkilenmekte ve bu durum, bireyin okuma alışkanlıklarını doğrudan şekillendirebilmektedir. Bu nedenle içerisinde bulunduğu sosyoekonomik yapının da öğretmenin okuma motivasyonunu etkileyebileceği düşünülebilir. Yılmaz (1995) tarafından yapılan çalışmada üst düzey bir sosyoekonomik çevrede yaşayan kişilerin okuma alışkanlık düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde Ilgar ve diğerleri (2015) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına yönelik tutum ve fikirlerinin ekonomik durumlarına göre farklılaştığı ve bu farkın üst düzey sosyoekonomik duruma sahip olanlar lehine olduğu bulunmuştur. Elde edilen bu bulgular, yapılan bu araştırmadan elde edilen sonuçlarla paralellik göstermektedir.

Araştırmanın bir diğer önemli sonucu, okul öncesi öğretmenlerinin yetişkin okuma motivasyonları ile çocukken kitap okuma sıklığı arasında anlamlı bir farklılaşmanın mevcut olmasıdır; bu farklılaşma, çocukken daha sık kitap okuyan öğretmenlerin yetişkin okuma motivasyonlarının anlamlı düzeyde yüksek olduğunu göstermektedir. Bu çalışmanın bulguları, Sikora ve diğerleri (2019) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Sikora ve diğerleri tarafından yapılan araştırma sonucunda, ergenlik döneminde kitaplara maruz kalmanın uzun vadede yetişkinlik döneminde okuryazarlık, sayısal okuryazarlık, bilişsel yeterlilik ile eğitimsel ve mesleki başarıyı artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, ergenlik döneminde daha fazla kitaba maruz kalan bireylerin bağımsız okuryazarlık düzeylerinin yükseldiği tespit edilmiştir. Guthrie ve Wigfield (2000) tarafından geliştirilen okuma motivasyonu modelinde ise, özellikle erken yaşta kitaplara etkileşimde bulunan çocukların, büyüdüklerinde okuma ile ilgili öz yeterlilik algılarının ve okumaya karşı ilgilerinin arttığı savunulmaktadır.

Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, mesleki kıdemi ve okul türü değişkenleri ile yetişkin okuma motivasyonları arasında anlamlı bir farklılaşma tespit edilmemiştir. Güven ve diğerleri (2020) ile Ataş (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda da cinsiyet değişkeni ile okuma motivasyonu arasında anlamlı bir farklılık bulunmamış, ancak okuma motivasyonu ve cinsiyet rolü üzerine yapılan çalışmalarda genel bir uzlaş sağlanamamıştır. Chang ve Rawian (2025), cinsiyet farklılıklarını açıklamak için yeterli teorik araştırmanın bulunmadığını öne sürerken, okuma motivasyonunun bireysel ilgi ve alışkanlıklara bağlı olarak değerlendirilmesi durumunda cinsiyetin belirleyici bir faktör olmamasının beklenebileceğini vurgulamaktadır. Yaş değişkeni açısından bakıldığında, çalışma grubunun büyük bir kısmının 30-40 yaş aralığında olması, farklılaşmanın ortaya çıkmasını engelleyen bir faktör olabilir. Yaş değişkeninin etkisini daha net analiz edebilmek için geniş bir yaş aralığında dengeli bir dağılımın sağlanması önerilebilir. Ayrıca, bu yaş grubundaki öğretmenlerin benzer mesleki sorumluluklara ve kişisel gelişim süreçlerine sahip olmaları, okuma motivasyonları

açısından farklılık oluşmasını önleyebilir. Yaş faktörü mesleki deneyimi ve bilgi birikimini artırabilse de bu durumun doğrudan okuma motivasyonunu yükselttiğini söylemek mümkün değildir. Bunun yanı sıra Akbabaoğlu ve Yıldız Duban (2020) tarafından sınıf öğretmeni adaylarının okuma motivasyonlarını inceleyen çalışmada da okul türü değişkeninin okuma motivasyonu üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın bir diğer bulgusu, okul öncesi öğretmenlerinin yetişkin okuma motivasyonu ile sınıfta çocuklarla birlikte kitap okuma etkinliği sıklığı arasında anlamlı bir farklılık bulunmasına karşın, sınıfta bir kitaplık/kütüphane bulundurma veya çocukları kütüphaneye götürme açısından anlamlı bir farklılık bulunmamasıdır. Bu durum, öğretmenlerin bireysel okuma motivasyonlarının, anlık ve doğrudan uygulanabilen etkinlikler üzerinde daha belirgin bir etkiye sahip olabileceğini düşündürmektedir. Sınıf içinde bir kitaplık oluşturulması veya kütüphane gezilerinin düzenlenmesi, okulun fiziksel ve yönetsel yapısına bağlı olarak farklı değişkenlerden etkilenebilirken, ekonomik koşullar da bu tür uygulamaların gerçekleştirilmesini zorlaştırabilir. Buna karşın, sınıf içi kitap okuma etkinliklerinin okuma motivasyonu yüksek öğretmenler tarafından daha sık tercih edilmesi, öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarıyla doğrudan ilişkili olabilir. Ancak çocukları kütüphaneye götürme veya sınıfta kitaplık oluşturma gibi uygulamalar, okulun fiziki koşulları, yönetim desteği ve kurumsal politikalar gibi dışsal faktörlere daha fazla bağlıdır. Dolayısıyla, öğretmenin içsel motivasyonu sınıf içindeki uygulamaları etkileyebilirken, daha geniş çaplı yapısal düzenlemeler için kurumsal destek ve uygun altyapı gerekliliği ön plana çıkmaktadır. Demir (2011), öğretmenlerin içsel motivasyonlarının sınıf içi uygulamalarını etkilediğini ve bunun öğrenci katılımı üzerinde doğrudan etkili olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde, Aytaç (2021), öğretmenlerin içsel motivasyon düzeylerinin sınıf içinde uyguladıkları müfredata doğrudan yansıdığını saptamıştır. Lazarides ve Schiefele (2024) ise öğretmen motivasyonunun sınıf müfredatına ve öğrencilere yansıdığını, bu durumun öğrenci memnuniyetini artırarak öğrenme sürecini daha eğlenceli hale getirdiğini ifade etmiştir.

Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu, okul öncesi öğretmenlerinin okuma motivasyonları ile çocuk kitapları seçim kriterleri arasında anlamlı ilişkilerin bulunmasıdır. Öğretmenlerin okuma motivasyonları ile kitap seçim kriterleri arasında düşük düzeyde pozitif bir korelasyon ($r = 0.149-0.228$) bulunmuş olup, bu zayıf ilişki başka faktörlerin de seçim sürecini etkileyebileceğini göstermektedir. Bu düşük ilişki, öğretmenlerin kişisel okuma alışkanlıklarının ve okuma motivasyonlarının, çocuklara yönelik kitap seçiminde belirli ölçütlere odaklanmalarını etkileyebileceği şeklinde yorumlanabilir. Özellikle fiziksel özellikler ile dil ve karakter unsurlarına yönelik pozitif ilişkinin varlığı, öğretmenlerin çocuk kitaplarını değerlendirirken görsellik, tasarım ve dil kullanımına daha fazla önem verdiklerini göstermektedir. Ancak, kitap seçiminde “konu ve tema” alt boyutu ile anlamlı bir ilişki bulunmaması, öğretmenlerin tematik içerikten ziyade dilin sadeliği, karakterlerin uygunluğu ve fiziksel nitelikler gibi daha somut unsurları ön planda tuttuklarını düşündürmektedir. Mercan (2015) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin çocuk kitaplarını seçerken öncelikli olarak görselliğe dikkat ettikleri, ardından kitabın ilgi çekiciliği, dil ve anlatım özellikleri ile çocukların yaş ve gelişim düzeylerine uygunluğu gibi faktörleri değerlendirdikleri belirlenmiştir. Benzer şekilde, Şahin (2021) ve Gönen ve diğerleri (2024) tarafından yapılan araştırmalarda da öğretmenlerin kitap seçiminde görselliğe büyük önem verdikleri ortaya konmuştur. Okuma motivasyonu yüksek olan öğretmenlerin, çocuk kitaplarını seçerken daha titiz davrandıkları ve yalnızca fiziksel unsurları değil, dil, anlatım, içerik ve pedagojik uygunluk gibi diğer önemli faktörleri de detaylı şekilde değerlendirdikleri düşünülebilir. Bunun temel nedenlerinden biri, bu öğretmenlerin daha geniş bir çocuk edebiyatı repertuarına sahip olmaları ve bu sayede uygunluk kriterlerini daha bilinçli bir şekilde değerlendirebilmeleridir. Nitekim Strommen ve Mates (2004), okuma motivasyonu düşük bireylerin, çocuklar için kitap seçiminde daha az bilinçli olabileceklerini ve çocukların ilgi ve beceri alanlarına uygun olmayan kitapları seçme riski taşıdıklarını ifade etmektedir. Benzer şekilde, okuma motivasyonu yüksek öğretmenler, kitap okuma eylemini yalnızca bir görev olarak değil, aynı zamanda keyifli bir etkinlik olarak gördüklerinden, çocuklara kitap okuma süreçlerinde daha titiz davranmakta ve çağdaş çocuk edebiyatı eserlerini seçme konusunda daha bilinçli hareket edebilmektedir (Hartsfield & Kimmel, 2020). Bu doğrultuda, okuma motivasyonu yüksek öğretmenlerin sınıf içi öğretim süreçlerinde daha bilinçli seçimler yaparak çocukların okuma alışkanlıklarını olumlu yönde etkileyebileceği söylenebilir (Cremin vd., 2024).

Bu çalışmanın bulgularına dayanarak, küçük şehirlerde yaşayan okul öncesi öğretmenlerinin okuma motivasyonlarını artırmak amacıyla çeşitli etkinlikler düzenlenebilir. Küçük şehirlerdeki öğretmenlerin okuma

motivasyonunu artırmak için, okuma seçimlerinde otonomiye destekleyen atölyeler ve ilişkiselliği teşvik eden kitap tartışma grupları düzenlenebilir. Ek olarak öğretmenlere yönelik edebiyat atölyeleri oluşturulması ve çocuk edebiyatı eserlerinin sergilendiği etkinliklerin düzenlenmesi, okuma alışkanlıklarını teşvik edici bir ortam sağlayabilir. Ayrıca, küçük şehirlerde zengin içerikli kütüphanelerin kurulması ve bu kütüphanelerde edebiyat temalı seminerlerin gerçekleştirilmesi, öğretmenlerin akademik ve mesleki gelişimlerine katkıda bulunabilir. Okuma motivasyonu düşük öğretmenlerin, sınıf içi okuma etkinliklerine daha az yer verdikleri göz önünde bulundurulduğunda, çocuklara yönelik etkili kitap okuma teknikleri üzerine eğitimler ve atölyeler düzenlenerek, öğretmenlerin bu süreci daha keyifli hale getirmeleri desteklenebilir. Bunun yanı sıra, okuma motivasyonu yüksek ve düşük öğretmenlerin bir araya getirilerek belirli kitaplar üzerine edebiyat sohbetleri veya tartışma grupları oluşturulması, motivasyonu düşük öğretmenlerin okuma alışkanlıklarını geliştirmelerine katkı sağlayabilir. Böylece, öğretmenlerin okuma kültürüyle etkileşimlerini artırarak, hem kişisel hem de mesleki düzeyde gelişimlerine katkıda bulunmak mümkün olabilir. Tüm sonuçlar ışığında konuya ilişkin gelecekte yapılacak olan araştırmalarda okul öncesi öğretmenlerin çocuk kitabı seçimini etkileyebileceği düşünülen başka kriterlerle ilişkiler incelenebilir, çocuk kitabı seçimine dair öğretmenlere eğitim verilerek deneysel desende bir çalışma yapılabilir.

Bu çalışma Tokat ve İstanbul illerinde görev yapan okul öncesi öğretmenleri ile sınırlandırılmıştır. Ayrıca çalışmanın bir diğer sınırlılığı da verilerin çevrim içi şekilde toplanmış olmasıdır. Ek olarak araştırmada kullanılan YOMÖ ölçeğinin sadece toplam puanı üzerinden analiz gerçekleştirilmiştir. Gelecek çalışmalarda ölçeğin alt boyutları analize dahil edilip daha ayrıntılı içgörüler sağlanabilir. Bu araştırmada sadece on bir adet demografik bilgi sorusu ile sınırlandırılmıştır. Gelecek çalışmalarda hizmet içi eğitim alıp almama durumları veya öğretmenlerin kendi çocuklarına kitap okuma sıklığı gibi potansiyel olarak önemli faktörler de demografik bilgi formuna eklenebilir ve gelecek çalışmalarda bu değişkenlerin durumu da incelenebilir.

Çıkar Çatışması Beyanı

Yazarlar, bu makale ile ilgili araştırma, yazarlık ve/veya yayın sürecinde herhangi bir çıkar çatışması bulunmadığını belirtir.

Mali Destek

Yazarlar, bu makalenin tüm aşamalarında herhangi bir kurum veya kuruluştan mali destek almadıklarını beyan ederler.

Yayın Etiği Beyanı

Çalışmada etik dışı bir husus bulunmadığını, araştırma ve yayın etiğine özenle uyulduğunu beyan ederiz.

Yazar Katkı Oranı

Çalışmada araştırmacılar arasında eşit bir iş birliği ile yürütülmüş ve raporlanmıştır.

Etik Kurul İzni

Bu araştırma için Sağlık Bilimleri Üniversitesi Hamidiye Sağlık Bilimleri Etik Kurulu 15.11.2021 tarih, 77918 sayılı yazısı ve 21/671 kayıt numarası ile etik kurul onayı alınmıştır.

Kaynakça

Akbabaoğlu, M., & Yıldız Duban, N. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri, okumamotivasyonları ve kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(4), 1720-1740.

Al-Aufi, S. A. (2020). The contribution of children's literature to child development. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.30445.92649>.

- Ataş, F. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonları ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Bingöl ili örneği)*. [Yüksek lisans tezi, Siirt Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Ateş, N. T. (2023). An evaluation of preschool children's books with respect to the principle of appropriateness for children. *Research on Education and Psychology*, 7(2), 242-269. <https://doi.org/10.54535/rep.1356828>
- Aytaç, A. (2021). A Study of teachers' self-efficacy beliefs, motivation to teach, and curriculum fidelity: A path analysis model. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 8(4), 130-143. <https://doi.org/10.33200/ijcer.898186>
- Barberg, J. (2022). *The effect of choice in reading: Motivation, engagement, and enjoyment* [Dissertations, Theses, and Projects 740]. Minnesota State University Moorhead. <https://red.mnstate.edu/thesis/740>
- Bayraktar, V., & Demiriz, S. (2017). Okul öncesi öğretmenlerin çocuk kitabı seçiminde kullandıkları ölçütlerin kıdem durumuna göre incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 21(3), 791-811.
- Chang, G., & Rawian, R. (2025). Gender differences and similarities in reading motivation from the perspective of social cognitive theory. *World Journal of English Language*, 15(1). <https://doi.org/10.5430/wjel.v15n1p206>
- Crano, W. D., Brewer, M. B., & Lac, A. (2014). *Principles and methods of social research*. Erlbaum Associates Publishers. <https://doi.org/10.4324/9781003271734>
- Cremin, T., Mukherjee, S. J., Aerila, J. A., Kauppinen, M., Siipola, M., & Lähteelä, J. (2024). Widening teachers' reading repertoires: Moving beyond a popular childhood canon. *The Reading Teacher*, 77(6), 833-841. <https://doi.org/10.1002/trtr.2294>
- Danacı, M. Ö., Çetin, Z., & Doğan, Ö. (2015). The effect of adolescents' reading children's literature to their younger siblings on their book reading habits. *Creative Education*, 6, 2013-2020. <https://doi.org/10.4236/ce.2015.618206>
- De la Rocha Díaz, M., Méndez, I., & Ruiz-Esteban, C. (2020). Reading motivation, alcohol and drug use in future teachers in preschool and primary school. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 10(4), 1150-1157. <https://doi.org/10.3390/ejihpe10040080>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory. *The Oxford Handbook of Human Motivation*, 18(6), 85-107. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195399820.013.0006>
- Dedeoğlu, H., Ulusoy, M., & Lamme, L. L. (2011). A content analysis of international children's picture books: Representation of poverty. *Eurasian Journal of Educational Research*, 43, 37-52.
- Demir, K. (2011). Teachers' intrinsic and extrinsic motivation as predictors of student engagement: An application of self-determination theory. *Education Sciences*, 6(2), 1397-1409. <https://doi.org/10.1397/1409.01.03.2011>
- Doğan Güldenoğlu B. N. (2020). The childrens book selection criteria: Evidence from preschool and primary school teachers. *Educational Research and Reviews*, 15(11), 645-661. <https://doi.org/10.5897/ERR2020.4066>
- Geçgel, H., Kana, F., Öztürk, N., & Akkaş, İ. (2020). Öğretmen adaylarının okuma motivasyonları ve sosyal medyaya özgü epistemolojik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Language Education and Research*, 6(2), 478-507. <https://doi.org/10.31464/jlere.742459>

- Gönen, M., Ögütçen, A., Akbaba, F. D., & Çelik, N. N. (2024). Okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının çocuklara kitap okuma sürecine yönelik farkındalıklarının belirlenmesi. *Milli Eğitim*, 53(243), 1549-1586. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1239719>
- Griffin, R. A., & Mindrila, D. (2023). Teacher reading motivation: Factors and latent profiles. *Literacy Research and Instruction*, 63(1), 42-78. <https://doi.org/10.1080/19388071.2022.2153763>
- Groeneveld, R. A., & Meeden, G. (1984). Measuring skewness and kurtosis. *Journal of the Royal Statistical Society Series D: The Statistician*, 33(4), 391-399. <https://doi.org/10.2307/2987742>
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). *Engagement and motivation in reading*. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research*, Vol. 3, pp. 403-422. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Güven, A. Z., Özbilen, U., & Banaz, E. (2020). Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin metinlere yönelik okuma motivasyonları. *International Journal of Language Academy*, 8(3), 240-247. <https://doi.org/10.29228/ijla.43206>
- Hartsfield, D., & Kimmel, S. (2020). Supporting the right to read: Principles for selecting children's books. *The Reading Teacher*, 74(4), 419-427. <https://doi.org/10.1002/trtr.1954>
- Hopkins, K. D., & Weeks, D. L. (1990). Tests for normality and measures of skewness and kurtosis: Their place in research reporting. *Educational and Psychological Measurement*, 50(4), 717-729. <https://doi.org/10.1177/0013164490504001>
- İlgar, L., İlgar, Ş., & Topaç, N. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin görüş ve tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, (41), 99-116. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2252>
- Ismail, H. M. (2023). Children's literature: The significance and other impacts. *Theory and Practice in Language Studies*, 13(3), 593-598. <https://doi.org/10.17507/tpls.1303.07>
- Karan, H. (2019). *Çocuk kitabı seçiminde öğretmen ve ebeveynlerin kitap seçim kriterleri*. 14. Ulusal Okul Öncesi Öğretmenliği Öğrenci Kongresi: Çocuğun Ekolojik Dünyası Özet Kitapçığı, Maltepe Üniversitesi.
- Konrad, M. H. (2023). The love of the book: Students' text selection and their motivation to read. *The Reading Teacher*, 77(3), 332-340. <https://doi.org/10.1002/trtr.2246>
- Külcü, B. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk kitabı seçerken dikkate aldıkları ölçütlerin belirlenmesi* [Yüksek lisans tezi, Doğu Akdeniz Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Lazarides, R., & Schiefele, U. (2024). Addressing the reciprocal nature of effects in teacher motivation research: A study on relations among teacher motivation, student-reported teaching, and student enjoyment and achievement. *Learning and Instruction*, 90, 101862. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2023.101862>
- Leech, D. J., Leech, N. L., McClintock, E., & Haug, C. A. (2023). Rural teachers' and non-rural teachers' motivations to teach: Differences and similarities. *The Rural Educator*, 44(4), 15-28. <https://doi.org/10.55533/2643-9662.1364>
- Locher, F. M., & Becker, S. (2019). The relation between students' intrinsic reading motivation and book reading in recreational and school contexts. *AERA Open*, 5(2), 2332858419852041. <https://doi.org/10.1177/2332858419852041>

- Lone, F. A. (2011). Reading habits of rural and urban college students in the 21st century. *Library Philosophy and Practice*, 586. <https://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/586>
- Mercan, Z. (2015). *Okul öncesi dönem çocuk kitaplarında resimlemenin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2008). *Self-determination theory and the role of basic psychological needs in personality and the organization of behavior*. In O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (3rd ed., pp. 654–678). The Guilford Press.
- Saçkesen, S. (2008). *Çocuk kitapları seçiminde anne babaların ve okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Şahin, M. (2021). Course materials and textbook selection criteria of english language teachers. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(6), 1587-1611. <https://doi.org/10.18506/anemon.960575>
- Sayın Kadakal, S. (2022). *Çocuk kitapları seçiminde ebeveynlerin ve okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış tezsiz yüksek lisans projesi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Schutte, N. S., & Malouff, J. M. (2007). Dimensions of reading motivation: Development of an Adult Reading Motivation Scale. *Reading Psychology*, 28(5), 469–489. <https://doi.org/10.1080/02702710701568991>.
- Sever, S. (2007). *Çocuk ve edebiyat*. Kök Yayıncılık.
- Sikora, J., Evans, M. D. R., & Kelley, J. (2019). Scholarly culture: How books in adolescence enhance adult literacy, numeracy and technology skills in 31 societies. *Social Science Research*, 77, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2018.10.003>
- Soyuçok, M., & Balantekin, Y. (2021). Sınıf öğretmenlerinin okuma ve mesleki motivasyonları ile okuryazarlık öğretimi öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 1171-1203. <https://doi.org/10.19171/uefad.948076>
- Strommen, L. T., & Mates, B. F. (2004). Learning to love reading: Interviews with older children and teens. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(3), 188-200. <https://doi.org/10.1598/JAAL.48.3.1>
- Takupiwa, N., Herbert, Z., Nhamo, M., Willard, N., Alick, M., Honest, M., & Farai, M. (2013). A comparative study of motivational levels for rural and urban teachers in Masvingo district, Zimbabwe. *Journal of Business and Economic Management*, 1(2), 18-24. <https://doi.org/10.15413/jbem.2013.0126>
- Teke, N., Baş, T., & Çabuk, B. (2024). Do preschool children access quality books? Reading culture of parents and teachers and book selection for children. *Journal of Uludağ University Faculty of Education*, 37(2), 483-508. <https://doi.org/10.19171/uefad.1394452>
- Temizyürek, F., Şahbaz, N. K., & Gürel, Z. (2016). *Çocuk edebiyatı* (1. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Turan Coşkun, R. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinin resimleri çocuk kitaplarına ilişkin görüşleri* [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Ürün Karahan, B. (2015). Öğretmen adaylarının okumaya yönelik motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Kafkas Üniversitesi Örneği). *Electronic Turkish Studies*, 10(11). <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.8280>

- Yalçın, A., & Aytaş, G. (2002). *Çocuk edebiyatı*. Akçağ Yayınları.
- Ybañez, D. E. (2024). Students' reading practices and comprehension in urban and rural schools. *Psychology and Education*, 26(1), 13-24. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13876029>
- Yıldız, M., Yıldırım, K., Ateş, S., & Çetinkaya, Ç. (2013). Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği'nin Türkçe uyarlaması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(44), 348-359. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6158/82778>
- Yılmaz, B. (1995). Okuma sosyolojisi: Ankara'da oturanların okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, 9(3), 325-336.
- Yükselen, A., Yumuş, M., & Işık, E. (2016). Çocuk kitabı seçme kriterlerine ilişkin okul öncesi eğitimcilerin görüşleri. *Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 161-168.

EXTENDED SUMMARY

Children's literature is a fundamental concept in the preschool period. A review of the literature reveals that it encompasses oral and written works supporting children's growth and development, addressing their emotions, thoughts, abilities, imagination, and interests while providing both education and entertainment (Sever, 2007; Yalçın & Aytaş, 2002). Selecting appropriate and reliable children's literature materials is crucial. In this context, a significant responsibility falls on preschool teachers. Studies have examined preschool teachers' book selection practices and various variables, identifying both significant and insignificant differences (Bayraktar & Demiriz, 2017; Külcü, 2019; Yükselen et al., 2016). However, no research has specifically investigated the relationship between teachers' book selection criteria and their reading motivation. Considering that personal reading motivation may influence book selection criteria, conducting a study contributing to the literature is essential. This study aims to examine the relationship between preschool teachers' reading motivation and their selection criteria for picture books designed for children aged 3–6.

a. Is there a significant difference between preschool teachers' Adult Reading Motivation and variables such as gender, school type, city of residence, age, educational background, professional experience, number of books read per year, frequency of reading books during childhood, frequency of reading books during adulthood, frequency of taking children to the library, availability of a classroom library, and frequency of conducting book reading activities in the classroom?

b. Is there a significant relationship between preschool teachers' scores on the Adult Reading Motivation Scale and their scores on the Preschool Teachers' Children's Book Selection Criteria Scale?

This study, which employs a quantitative research design, utilizes the correlational survey model, a subtype of correlational methods. The research sample consists of a total of 220 preschool teachers working in both Tokat and Istanbul. These two cities were selected to identify potential differences between teachers working in a metropolitan area and those in a smaller city, in line with the research sub-problems, while also ensuring accessibility to teachers in these locations. Data were collected using a Demographic Information Form, the Adult Reading Motivation Scale (ARMS), and the Preschool Teachers' and Parents' Children's Book Selection (Ages 3–6) Criteria Scale (CBSCS). Based on the analyses conducted, the data were found to have skewness and kurtosis values within the acceptable range for parametric tests. Therefore, data were analyzed using the Independent Samples t-Test, ANOVA, and Pearson Correlation Analysis.

The analysis revealed no significant differences between preschool teachers' adult reading motivation and the variables of gender, school type, frequency of taking children on library field trips, or the presence of a library or bookshelf in their classrooms. However, a significant difference emerged based on the city in which they worked. Preschool teachers in Tokat demonstrated significantly higher adult reading motivation compared to their counterparts in Istanbul. Another key finding highlights the relationship between childhood reading frequency and adult reading motivation. Preschool teachers who reported always reading books during childhood had significantly higher adult reading motivation scores than those who rarely or never read books as children. Additionally, a significant difference was observed between the frequency of conducting book reading activities in the classroom and adult reading motivation scores. Teachers who frequently or always engaged in classroom book reading activities exhibited significantly higher adult reading motivation compared to those who rarely or never conducted such activities. While variables such as age, educational background, and professional experience did not show significant differences in adult reading motivation scores, the number of books read per year emerged as a significant factor. Preschool teachers who read 11 or more books annually demonstrated higher adult reading motivation. Lastly, the study identified a low but positive correlation between preschool teachers' adult reading motivation and their criteria for selecting books for children.

The findings indicate significant relationships between preschool teachers' reading motivation and their criteria for selecting children's books. This suggests that teachers' personal reading habits and motivation may influence their focus on specific criteria when choosing books for children. To enhance the reading motivation of preschool teachers in smaller cities, various activities can be organized. Bringing together teachers with high and low reading motivation in literary discussions or book discussion groups focused on specific texts may help those with lower motivation develop stronger reading habits. By fostering greater engagement with reading culture, such initiatives could contribute to both the personal and professional development of teachers.

CHALLENGES FACED BY SCIENCE TEACHERS IN ASSESSING SKILLS IN STEM EDUCATION¹

FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENLERİNİN STEM EĞİTİMİNDE BECERİ ÖLÇMEDE YAŞADIKLARI PROBLEMLER

Serdar VARİNLİOĞLU

Millî Eğitim Bakanlığı, Fen Bilimleri Öğretmeni
serdarv38@gmail.com.tr
ORCID: 0000-0002-4025-2419

Oktay BEKTAŞ

Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi
obektas@erciyes.edu.tr
ORCID: 0000-0002-2562-2864.

ABSTRACT

Geliş/Received:

10.01.2025

Kabul/Accepted:

18.04.2025

Yayın/Published:

30.06.2025

Keywords

Science education,

STEM,

Skill measurement,

Phenomenology

Anahtar Kelimeler

Fen eğitimi,

STEM,

Beceri ölçme,

Fenomenoloji

This study examined the challenges that science teachers encounter when assessing students' skills in STEM tasks. The research employed a phenomenological design consistent with the attributes of qualitative research. Teachers who incorporate STEM activities in scientific curricula are favored. The research study group comprises seven science teachers employed in K*** and N*** provinces for the 2021-2022 academic year. Semi-structured interviews comprising two open-ended questions were executed. The first researcher performed online interviews, obtaining audio recordings with the participants' consent. Following the transcription of the audio recordings, a content analysis was performed by establishing categories, subcategories, and codes. The study found that science teachers encounter multiple challenges regarding accomplishment, time, student engagement, active participation, and integration of STEM disciplines while assessing skills in STEM activities. These issues include the lack of alternative assessment tools, students' difficulty in addressing skill-based questions, their familiarity with conventional assessment methods, insufficient preparedness, the challenge of measuring integrated skills, and overcrowded classrooms.

ÖZ

Bu çalışmada fen bilimleri öğretmenlerinin STEM etkinliklerini gerçekleştirme esnasında beceri ölçme açısından yaşadıkları sorunları araştırılmıştır. Çalışmada, nitel araştırma yönteminin özelliklerine uygun olarak, *fenomenoloji deseni* kullanılmıştır. Fen bilimleri dersinde STEM etkinliklerini uygulayan öğretmenler tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında K*** ve N*** illerinde görev yapmakta olan yedi fen bilimleri öğretmeni oluşturmaktadır. İki açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler birinci araştırmacı tarafından çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiş ve katılımcılardan izin alınarak ses kaydı alınmıştır. Ses kayıtları yazıya döküldükten sonra kategoriler, alt kategoriler ve kodlar oluşturularak içerik analizi yapılmıştır. Çalışma sonucunda STEM etkinliklerinde beceri ölçerken fen bilimleri öğretmenlerinin kazanım, süre, öğrenci, aktif katılım ve STEM disiplinlerinin entegrasyonu açısından çeşitli problemlere sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Bu problemler arasında; alternatif ölçme aracı bulamama, öğrencilerin beceri sorularını yetiştirememesi, öğrencilerin geleneksel ölçme araçlarına daha alışkın olması, düşük hazır bulunuşluk, entegrasyonda beceri ölçümü yapılamaması ve sınıfların kalabalık olması vardır.

DOI: <https://doi.org/10.69643/kaped.1622662>

Atıf/Cite as: Varinlioğlu, S. & Bektaş, O. (2025). Challenges faced by science teachers in assessing skills in STEM education. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 6(1), 97-114.

¹ Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yürüttüğü doktora tezinden üretilmiştir.

Introduction

Constructivism emphasizes formative assessment, in which the teacher observes and evaluates as students apply and internalize new knowledge during the learning process (Maslovaty & Kuzi, 2002; Oakes & Lipton, 1999). Therefore, the constructivist learning approach requires various types of assessment that more deeply examine the structure and quality of students' learning and understanding (Hickey & McCaslin, 2001; Vadeboncoeur, 1997). Significant developments in the nature and conceptualization of assessment and evaluation have been observed in recent years, driven by the growing importance of constructivism (Gipps, 1999). Assessment and evaluation have evolved into both the outcome of the teaching-learning process and an integral component of it (Brooks & Brooks, 1992). In this context, assessment and evaluation have experienced a paradigm shift from a traditional to a broader educational assessment and evaluation approach, transitioning from a culture of tests and exams to a culture of assessment (Gipps, 1994; Murphy & Torrance, 1988).

The alternative assessment emerging from the new paradigm promotes higher-order thinking, encompasses learning outcomes and processes, integrates with instruction, and enables students to assess their work (Shepard, 2000). Traditional assessment tools generally determine the extent to which cognitive skills have been acquired. For this reason, the importance of measuring other skills is also increasing (Kylonen, 2012).

The constructivist approach has improved understanding of the relevance of students developing the previously mentioned skills. (Bybee, 2013). Grounded in the constructivist approach, STEM education is a learning methodology that promotes the development of these skills (Akgündüz, 2019). STEM education fosters a blend of knowledge and skills across various disciplines, enabling a thorough development and assessment of students (Honey et al., 2014; NRC, 2012). However, the problems encountered in measuring and evaluating students' skills during the STEM education process have not yet been sufficiently understood (Brophy et al., 2008). The issues faced in assessing the abilities obtained by students through STEM education and analyzing their underlying causes have been inadequately addressed (Buhagiar, 2007; Çepni, 2018).

Skill refers to the capacity to attain a particular outcome with optimal precision while minimizing the expenditure of energy and time (Guthrie, 1952). The world is continuously evolving, leading to the emergence of increasingly complex skills (WEF, 2020). The 2024 Maarif Model Program in Türkiye identifies skills comprising domain, conceptual, social-emotional learning, and literacy skills (MoNE, 2024). This program highlights the importance of imparting various skills, particularly vital skills such as 21st-century skills, to students. In STEM education, students must acquire problem-solving, creative thinking, decision-making, and critical thinking (Brophy et al., 2008). Honey et al. (2014) identify several goals of STEM education for students, including STEM literacy, the development of 21st-century skills, preparedness for the STEM workforce, fostering interest and engagement, and the capacity to integrate knowledge across STEM disciplines. It is as important to measure the extent to which students have acquired these skills as it is for them to acquire them themselves (Crane et al., 2003). In STEM education, assessment tools should be of a nature that measures skills. In other words, assessment in STEM education should be capable of measuring the higher-order thinking skills mentioned above (Fan & Yu, 2017; Saxton et al., 2014).

Although measuring skills in STEM education is important, there are issues in measuring various skills, especially 21st-century skills. Therefore, it is necessary to focus on what can be done to measure and evaluate these skills (Çepni, 2018). The literature suggests designs such as rubrics for measuring skills, but there are still limited quality assessment tools suitable for STEM education (Saxton et al., 2014).

There are two characteristics that the assessment and evaluation of quality STEM education should possess (Potter, 2017; Saxton et al., 2014; Sondergeld, 2014; Srinivasan, 2015). Firstly, assessment in STEM education should enable students to demonstrate their knowledge and skills. Secondly, assessment in STEM education should be able to measure various skills. Therefore, assessment in STEM education should be able to identify higher-order thinking skills such as cognitive, affective, psychomotor, and 21st-century skills (Harwell et al., 2015; Potter, 2017; Saxton et al., 2014; Sondergeld, 2014; Srinivasan, 2015; Tan & Leong, 2014; The Dayton Regional STEM Center, 2017). Teachers implementing STEM activities should perform assessments and evaluations based on the specified characteristics. Therefore, it is not sufficient for these teachers to use traditional assessment tools in STEM education (Odabaşı, 2018; Şardağ et al., 2018). Utilizing alternative assessment tools in conjunction with traditional assessment tools presents particular challenges for educators.

In this context, this study aims to determine the opinions of science teachers who implement STEM activities regarding the problems they encounter while using alternative assessment tools.

The literature reveals the inadequacy of teachers in alternative assessment (Tao, 2020). Therefore, studies have shown that teachers are not sufficiently competent in assessing STEM activities (Fan, 2024; Zengin et al., 2020). Some reasons show why teachers cannot use alternative assessment tools to measure various skills. For example, the cost of photocopying, difficulties in preparing and organizing alternative assessment tools (Gözütok et al., 2005; Şekel, 2007), difficulties experienced during implementation, parental reluctance (Bayraktar & Çınar, 2010), the central examination system's emphasis on traditional assessment tools, students' familiarity with results-oriented examination systems (Tezcan Şirin et al., 2022), the time-consuming nature of evaluating alternative assessment tools, the inability to evaluate alternative assessment tools objectively, issues related to validity and reliability, the inability to manage the classroom during the implementation of alternative assessment tools (Büyüktokatlı & Bayraktar, 2014), and the inadequacy of classroom physical structures (Radloff & Guzey, 2017). Therefore, this study has identified the problems teachers face implementing STEM activities when measuring their students' skills using alternative assessment tools. Thus, the authors identified problems similar to or different from those mentioned in the literature and aimed to shed light on educators who wish to address the issues in alternative assessment and evaluation. In this context, the study will contribute to the literature and raise awareness among researchers.

The lack of studies on alternative assessment in STEM education (e.g., Radloff & Guzey, 2017) has resulted in teachers implementing STEM activities possessing limited awareness of assessment. Therefore, more studies should be conducted on alternative assessment tools to solve the problems teachers face (Jeong et al., 2020). Although there are many assessment tools in the literature to measure STEM-related skills, finding and implementing all of these tools takes a significant amount of time for teachers (Çil & Çepni, 2018). Therefore, there is a need for comprehensive and multidimensional alternative assessment tools that will create a culture of measurement and evaluation. To rectify this shortcoming, it is necessary to identify problems when measuring skills. From this perspective, this study will constitute an important step in initiating positive actions to measure skills in future STEM activities.

Another notable point in the literature is that there is minimal emphasis on alternative assessment and evaluation methods and their issues in studies related to the implementation of STEM activities (Sarican, 2017). Therefore, there are very few studies on assessment and issues in STEM education (Zengin, 2021). From this perspective, this study will fill this gap in the literature and contribute to developing alternative assessment tools by identifying the problems of science teachers. As the reason for this situation, the authors of this study argue that alternative assessment tools should be used to determine the extent to which students have acquired skills in STEM activities. Thus, by measuring more skills, an assessment suitable for STEM education is conducted (Kutlu, 2006). Therefore, the authors of this study argue that the primary focus of the alternative assessment process used by teachers to measure their student's skills should be on identifying the problems. When these problems are identified, they believe practical alternative assessment tools can be used in STEM education. From this perspective, based on their opinions, this study aims to identify the problems experienced by science teachers who implement STEM activities in their classrooms while measuring skills in STEM education. In line with this purpose, the research question of this study is: What are the problems faced by science teachers who measure their students' skills in STEM education?

Method

Research Design

This study has utilized phenomenology, which is the design of qualitative research. Phenomenology is a research design that examines events, perceptions, and experiences recognized but not fully understood in detail (Patton, 2018). This research employs a phenomenological design to thoroughly examine science teachers' challenges concerning skill measurement in STEM activities, which they recognize but do not fully comprehend.

Study Group

This study used criterion and maximum diversity sampling, which are types of purposive sampling, by varying the sample. Criterion sampling involves the examination of all instances that satisfy established criteria

(Patton, 2018). This study selected science teachers who implement STEM activities in science classes as the study group based on the criterion. Establishing a maximum diversity study group aims to identify common occurrences across varied contexts (Creswell, 2013). This research sought to identify common occurrences in STEM practices related to gender and school context by examining the participants' gender and their respective schools. Therefore, the study group was formed by selecting two women and five men, seven science teachers working in various public and private middle schools, science art center (BİLSEM), and public high schools affiliated with the Ministry of National Education (MoNE) in the provinces of K*** and N*** during the 2021-2022 academic year. The study group selection considered the voluntary participation of science teachers and their instruction of science across various grade levels. The participants have the pseudonyms Cankat, Harun, Sevim, Buse, Murat, Ersin, and Mehmet. The demographic information of the science teachers in the study group is provided in Table 1.

Table 1. Demographic Information of the Participants

Participants	Gender	The classes s/he teaches	The school where he/she is assigned
Cankat	Male	Fifth-eighth grade	Science art center
Ersin	Male	Sixth grade	The state middle school
Buse	Female	Seventh grade	The state middle school
Sevim	Female	Ninth grade	The state high school
Harun	Male	Fifth grade	The state middle school
Mehmet	Male	Fifth grade	The state middle school
Murat	Male	Fifth grade	Private middle school

Data Collection Tools

This study used semi-structured interviews. An interview is an interactive data collection tool conducted in a question-and-answer format for a predetermined, planned, and serious purpose (Creswell, 2013; Stewart & Cash, 1985). In this study, one of the reasons for using interviews is the researchers' desire to gain a more detailed understanding of the issues faced by science teachers in measuring skills during the implementation of STEM activities. Additionally, the high response rate of participants during the interview and the ability to record their immediate reactions to questions can be cited as another reason (Creswell, 2013).

Data Collection Process

The necessary institutional permissions and ethics committee approval (No. 105) for this study have been obtained. Before starting the interview process, a literature review was conducted to create a pool of interview questions. The opinions of a science educator were sought on which of these questions would be included in the research. Therefore, questions have been created to identify the problems that science teachers encounter while measuring skills during the implementation of STEM activities. In this context, an interview form has been prepared. The interview form consists of sections that include general information-ethical explanations, personal information, and open-ended questions. There are two open-ended questions and probes in the interview. The interviews were conducted online via Zoom by the first researcher, lasting approximately 30-45 minutes. Video and audio recordings were made with the participants' consent during the interview, provided that ethical rules were followed. The audio recordings obtained during the interview were transcribed and put into written form. After the interview, the recorded discussions were transcribed and confirmed by the participants, who signed them.

Data Analysis

This study used content analysis. Content analysis is a type of data analysis that aims to reach concepts that can explain the obtained data and the relationships between these concepts (Merriam, 2018). The reason for using content analysis in this study is to reach concepts and inter-conceptual relationships related to the difficulties experienced in measuring skills. To address this issue, we initially examined the sections that lacked clarity due to the interview data being recorded in spoken language. In cases where a word is reiterated in spoken language, it is documented singularly in written form. The places where the participant made semantic

errors have been attempted to be corrected. Instead of the small, meaningless conversations the participants asked themselves, ellipses (...) have been used.

Secondly, categories, subcategories, and codes have been created to identify meaningful data sets. In this process, the researchers identified two different categories. Ideas were gathered from the supervisor regarding the categories and codes, and necessary corrections were made based on the feedback received. For example, the expert suggested that instead of the code "unable to find an alternative assessment tool suitable for the subject-learning outcome in measuring cognitive skills," it might be better to revise it to "unable to find an alternative assessment tool." After the necessary reductions, the researchers reached a consensus and concluded the analysis process. These categories and subcategories are presented in Table 2. The findings section presents each category in detail under its respective heading.

Table 2. Categories and Subcategories

Categories	Subcategories
Problems in Measuring Skills in STEM	Objectives
	Duration
	Student level
	Active participation
	Integration of mathematics, technology, and engineering
Unmeasurable Skills in STEM and Their Justification	Number of students
	-

Validity and Reliability

Validity is categorized into two types: internal validity and external validity (Merriam, 2018). This research utilizes the findings of Eroğlu and Bektaş (2016) as a study of internal and external validity. Table 3 delineates the validity assessments performed by the authors.

Table 3. Actions Taken for Validity Control

Validity	Internal validity	Long-term interaction
		Participant and environment confirmation
		Sample triangulation
		Expert review
		Direct quote
	External validity	Purposeful sampling choice
		Detailed descriptions
		The role of the researcher

The first researcher created a communication group on their mobile phone for the interview. Before the interview, the researcher gave a calming talk to reduce the participant's excitement. The first researcher read the purpose of the study before starting the interview, obtained permission for the interview recording, and stated that the information about the participants would remain confidential. The researcher avoided words and actions that would disturb the participant during the interview. Additionally, he refrained from asking leading questions or exhibiting guiding behaviors toward the participant. The interviews lasted between 30-45 minutes. After the participant's responses, the first researcher summarized the answers to the participant and expected the participant to confirm the responses. The first researcher ensured that interview was conducted in a quiet environment with uninterrupted internet connectivity. After the interview, the transcripts were signed by the participants. The study employed criterion and maximum diversity sampling methods to establish the study group. Therefore, a variety of study groups have been formed. Within the scope of the expert review, the authors sought the opinions of an expert science educator on the selection of data collection tools, the preparation and finalization of the interview form, and the organization of codes and categories in qualitative research. The authors provided direct quotations related to the codes in the findings.

The authors performed three distinct studies, detailed in Table 3, to validate the transferability of the research for other researchers. Initially, science teachers who engaged in the implementation of STEM activities were selected. Participants for the study group were selected based on criteria including gender, grade level, and the

schools in which they were employed. Secondly, each section of the study has been documented in comprehensive detail. The role of each researcher has been clearly defined throughout the study.

Table 4. Actions Taken for Reliability Control

Reliability	Internal reliability	Consensus among coders Presenting findings without commenting on them
	External reliability	Verifying the alignment among the data analysis, results, and discussion sections with a specialist in science education

Table 4 shows the researchers' internal and external reliability studies. In internal reliability studies, the researchers reached a consensus on the codes and presented the findings without interpretation. As an external validity study, the researchers had the data analysis, results, and discussion sections verified by an expert in qualitative research in science education.

Results

The researchers categorized the findings into two distinct groups. The authors have presented the codes for each subcategory in tables. Direct quotes were employed as evidence to support each code. The authors have incorporated direct quotes from various participants. The writers chose to include just one quote from each of the three frequency groups (high, medium, and low).

Problems in Measuring Skills in STEM

Objectives

Table 5 presents the codes associated with participants' perceptions of the challenges encountered in assessing skills in STEM relative to objectives. The participants recognized issues categorized under six distinct codes. The writers have provided direct quotations corresponding to each code in Table 5.

Table 5. Codes for Participants in the Objectives

Participants	Codes
Mehmet, Ersin, Murat, Harun	Inability to find an alternative assessment tool
Harun, Ersin, Murat	The inability of teachers to develop assessment tools appropriate to the learning outcomes
Mehmet, Murat	Students' grade anxiety
Mehmet, Harun	The incompatibility of alternative assessment tools with the grading system
Murat	The inability to measure higher-order thinking skills, students giving random answers to assessment tools

Mehmet, Ersin, Murat, and Harun expressed the difficulty of locating alternative assessment instruments for measuring cognitive skills. Mehmet asserts, *"Challenges arise in identifying assessment forms relevant to biology objectives. Assessment tools related to environmental subjects, cellular division, DNA, mutations, alterations, organisms, energy, photosynthesis, and respiration are currently limited in availability. I believe it is an issue."* Harun, Ersin, and Murat contend that teachers cannot develop assessment instruments that align with the learning outcomes. Ersin asserts, *"I encountered challenges in utilizing (developing) alternative assessment tools while executing biology-related activities due to my difficulties in performing the tasks."* Murat raised the concern over the inability to assess higher-order thinking skills. Murat states: *"... our challenge lies in integrating objective into daily life...The primary issue is present. He understands the concept but faces considerable difficulties in its practical application. A challenge necessitating exploration and analysis... We are struggling with everyday life problems."*

Duration

Table 6 shows the codes related to the participants' thoughts on the problems experienced in measuring skills in STEM in terms of time. The participants identified issues categorized under five distinct codes. Direct quotes related to each code are presented in Table 6.

Table 6. Codes for Participants in the Duration

Participants	Codes
Murat	Students' inability to complete skill questions, the time it takes to measure abstract concepts
Ersin	The teachers do not have enough time to prepare the guidelines for the assessment tools
Cankat	The measurement of affective skills takes time.
Harun	The process of obtaining assessment tools suitable for measuring cognitive skills is time-consuming.

The authors provided direct quotes from Murat, who has two different codes in the duration category, and Cankat, who has one code. Indicating that he experienced problems in measuring time, Murat expressed this issue from both the student and teacher perspectives. For example, concerning the challenge faced by students in completing skill-based questions, Murat thought: *"When a child moves from seventh grade to eighth and sees the skill questions related to adapting the objectives learned under the new generation to daily life, they experience much difficulty. The time is not enough."* Cankat, on the other hand, stated that he had trouble assessing the students' affective traits. Cankat stated: *"...some affective gains are not gains that can be measured in a short time. A study should be conducted for at least eight weeks to measure an attitude effectively. The literature says so. Therefore, if you say we should constantly measure affective skills in real-time, I think you would be mistaken."*

Student Level

Table 7 presents the codes associated with the participants' reflections on the challenges faced at the student level in assessing skills in STEM. The participants identified issues categorized under nine distinct codes. Table 7 presents direct quotes associated with each code.

Table 7. Codes for Participants in the Student Level

Participants	Codes
Murat, Sevim, Ersin, Harun	Students' familiarity with traditional assessment tools
Murat, Mehmet, Harun	Low readiness
Mehmet	The lack of STEM infrastructure for students
Harun	Students receive help from their surroundings.
Ersin	The relegation of affective skills to the background
Cankat	Students' biases towards skill-related assessment forms, Students' reluctance to have process-based assessments take a long time
Murat	The lower grades experience adaptation problems in the assessment and evaluation process, and the lack of teaching problem-solving skills to students in the lower grades.

Murat, Sevim, Harun, and Ersin have talked about the issue of students being accustomed to traditional assessment tools. Harun stated: *"Due to the high school entrance exam (LGS), when we ask the students to do an activity, they say, let us solve multiple-choice questions. The students have focused on the question. The child sees these activities as a waste of time. Let us solve questions, Why should we bother with these? (they say). I tend to be more hesitant in measuring various skills in eighth graders."* Ersin mentioned the issue of affective skills being sidelined in assessments. Ersin explained: *"I can say that I felt more comfortable measuring cognitive and psychomotor skills in the fifth, sixth, and seventh grades. However, I think that the anxiety of the LGS negatively affects the measurement of these skills in eighth grade as well. Due to the exams, measuring affective skills is being sidelined."*

Active Participation

Table 8 presents the codes associated with the participants' reflections on the challenges faced in actively engaging in measuring skills within STEM. The participants have categorized the problems into four distinct codes. Table 8 presents direct quotations associated with each code.

Table 8. Codes for Participants in the Active Participation

Participants	Codes
Mehmet, Cankat, Sevim	Low readiness
Murat, Cankat	Students' prejudice
Mehmet	The inadequacy of physical conditions, The lack of STEM infrastructure for students

Mehmet, Cankat, and Sevim have mentioned the issue of low preparedness. Sevim stated: *"Unfortunately, solving problems is their top priority for some students. Therefore, the activities you do to develop and measure their creativity have little impact on those students."* Murat and Cankat have mentioned the issue of students' biases. Murat explained: *"There is a problem with active participation. If you want, use the best of the Web 2.0 tools. If the youngster is prejudiced, they perceive assessment and evaluation unfavorably."*

Integration of Mathematics, Technology, and Engineering

Table 9 presents the codes associated with participants' perceptions of the challenges encountered in integrating mathematics, technology, and engineering in assessing skills within STEM. The participants have delineated issues categorized under six distinct classifications. Table 9 presents direct quotations corresponding to each code.

Table 9. Codes for Participants in the Integration of Mathematics, Technology, and Engineering

Participants	Codes
Ersin, Mehmet, Cankat, Sevim	The inability to measure skills in the integration of science with mathematics and technology
Murat	The inadequacy of mathematics achievements
Ersin	The centrality of science and engineering
Mehmet	The lack of integration and assessment knowledge among teachers, Only the measurement of science subjects, Insufficient physical conditions

Ersin, Mehmet, Cankat, and Sevim have identified the challenge of assessing competencies in integrating science with mathematics and technology. For example, Sevim stated: *"... mathematical modeling is the area where we are weakest because they have almost completely removed mathematics from the chemistry content. We do not rely heavily on calculations. I make sure that students do mathematical calculations as much as possible"*. Ersin mentioned the issue of science and engineering being at the center. Ersin stated: *"I can say that I can measure the integration of science and engineering more easily because I can say that the children produced a product and that these products emerged as a result of engineering integration. I can say that I have a problem with measuring the integration of science, mathematics, and technology with alternative assessment tools."*

Number of Students

Table 10 presents the codes associated with participants' perceptions of the challenges encountered in assessing skills in STEM, quantified by the number of students. The participants have categorized the issues under a unified code. Table 10 presents direct quotes related to this code.

Table 10. Codes for Participants in the Number of Students

Participants	Code
Mehmet, Ersin, Harun	The overcrowding of the classrooms

Mehmet, Ersin, and Harun have mentioned the issue of crowded classrooms in skill assessment. Ersin stated: *"... As the number of students increases, our difficulties in cognitive, psychomotor, and affective assessments also increase."*

Unmeasurable Skills in STEM and Their Justification

Participants stated that they could not measure logical reasoning, affective, psychomotor, 21st-century, mathematical modeling, interdisciplinary connection-making, design-oriented, and scientific process skills, and

they provided their justifications for this situation. Table 11 consists of codes that express the justifications provided by the participants for at least four skills. Table 11 presents direct quotations related to each code.

Table 11. Codes for Participants in the Unmeasurable Skills in STEM and Their Justification

Participants	Codes
Murat, Mehmet, Ersin, Harun, Sevim	Emphasis on cognitive skills
Mehmet, Cankat, Harun, Sevim	Time constraint
Ersin, Murat, Cankat, Harun	The teacher's inadequacy in assessment
Murat, Ersin, Cankat, Harun	The lack of sufficient alternative assessment tools and the difficulty in preparing them
Ersin, Murat, Mehmet	The inadequacy of physical conditions
Murat, Ersin, Harun	The intensive use of traditional assessment tools
Mehmet, Sevim	The inadequacy of the student-level
Ersin	The neglect of higher-order thinking skills in the scales
Cankat	The preference for scales in academic work, The lack of validity and reliability for the scales

Murat, Mehmet, Ersin, Harun, and Sevim expressed the reason for measuring various skills as the emphasis on cognitive skills. For example, Ersin stated: *"In our traditional assessment approach, cognitive skills are more prominent, and we use alternative assessment tools mainly to measure cognitive skills."* Murat, Ersin, Cankat, and Harun explained the reason for not measuring various skills as the lack of sufficient alternative assessment tools and the difficulty in preparing them. Harun declared, *"If we were provided with a lesson plan, sample scales, or materials to measure the skills, I believe we could easily handle it."* Cankat stated the reason for not measuring various skills as the preference for scales in academic work and the lack of validity and reliability studies. Cankat said: *"Validity and reliability studies need to be conducted. There may be many studies and theses, but it is debatable how accurate it is when applied to our BİLSEM students. Therefore, I have not used such a scale until now, but I would probably use it if we were to conduct a scientific study,"*

Conclusion, Discussion, and Recommendations

Problems in Measuring Skills in STEM

This research has concluded that science teachers face many problems when measuring skills in STEM activities. Teachers have problems regarding achievement, duration, students, active participation, and integration. Among these problems are the inability to find alternative assessment tools, students' inability to keep up with skill questions, students' familiarity with traditional assessment tools, low readiness, the inability to measure skills in integrating science with mathematics and technology, and overcrowded classrooms.

The authors have concluded that science teachers could not find alternative assessment tools to understand whether students have achieved STEM gains. This result is consistent with the studies of El Nagdi and Roehrig (2022), Anil and Acar (2008), and Gerek (2006) in the literature. El Nagdi and Roehrig (2022) and Gerek (2006) stated that teachers favor traditional assessment tools for measuring and evaluating student skills. Gerek (2006) stated that the reason for teachers' preference for traditional assessment tools is that they are easy to prepare and evaluate. Anil and Acar (2008) stated that teachers face serious difficulties using alternative assessment tools; they are not sufficiently informed about them, their implementation requires excessive time and financial resources, and they encounter problems preserving the assessment results. Therefore, the authors of this study claim that teachers prepare these tools themselves due to the lack of alternative assessment tools for STEM activities. This process leads teachers to abandon the assessment and evaluation process because they do not have sufficient knowledge to prepare alternative assessment tools. Therefore, the authors argue that teachers need training in preparing and implementing alternative assessment tools for measuring skills in STEM education.

The authors have determined that students cannot answer skill-based questions in STEM activities successfully. This outcome corresponds with the research conducted by Ünsal and Kaba (2022). Ünsal and Kaba (2022) asserted that skill-based questions enhance students' problem-solving and advanced cognitive skills. Conversely, Ünsal and Kaba (2022) asserted that students with low academic performance experience a sense of failure when they cannot resolve skill-based problems. The study's findings indicate that students'

familiarity with multiple-choice questions, inadequate reading comprehension abilities, and insufficient focus on assessing higher-order thinking skills in science classrooms may have contributed to their difficulties with skill-based questions. Consequently, the authors assert that science teachers should prioritize activities designed to cultivate higher-order thinking skills during STEM initiatives and allocate additional time to children with lower academic performance.

The authors have concluded that students are accustomed to traditional assessment tools in STEM activities. This result is consistent with Gelbal and Kelecioğlu's (2007) and Şenel Çoruhlu et al. (2009) studies in the literature. Gelbal and Kelecioğlu (2007) concluded that teachers faced problems implementing alternative assessment tools because these tools were not oriented toward centralized exams. The present study also attributes teachers' preference for traditional assessment tools over alternative assessment tools in STEM activities to multiple-choice questions used in centralized exams. Therefore, this study argues that alternative assessment tools should be used in STEM activities. This argument will raise awareness among those preparing to use alternative assessment tools for central exams.

The authors have concluded that students have a low level of preparedness in STEM activities, and this level negatively affects their active participation. This result is consistent with the study by Karakaya and Yılmaz (2022). According to Karakaya and Yılmaz (2022), the assessment and evaluation of STEM activities should be carried out with the active participation of teachers and students. Birzina et al. (2021) concluded that students are not ready for STEM learning and the evaluation process. Therefore, students' readiness is influenced by changes in learning objectives, knowledge, understanding, skills, habits, values, and attitudes (Kearney & Garfield, 2019). Therefore, science teachers should measure students' readiness in the classroom where they are conducting STEM activities for the first time and select activities and assessment tools accordingly. The current study argues that teachers who support students' active participation in line with the constructivist philosophy will determine their students' readiness. As a result, students can participate more effectively in STEM activities and achieve meaningful learning.

The authors have concluded that science teachers cannot measure their students' skills in integrating science with mathematics and technology in STEM activities. This result parallels the study by Gao et al. (2020). Gao et al. (2020) stated that few programs assess interdisciplinary skills. Similarly, Pimthong and Williams (2018) stated that pre-service teachers need interdisciplinary skill-based assessment and evaluation training. The authors believe that students' skills cannot be measured in integrating science with mathematics and technology due to STEM activities' multidimensional and complex nature. Additionally, the authors argue that the lack of adequate training for science teachers in measuring interdisciplinary skills is also a factor in their inability to conduct this assessment. Similarly, Gao et al. (2020) have emphasized that teachers evaluating students in STEM education should pay attention to interdisciplinary learning and practices. Gao et al. (2020) stated that the process of measuring interdisciplinary skills should be structured to provide feedback to students. Additionally, Gao et al. (2020) stated that evaluating interdisciplinary connections in student understanding would help determine whether an interdisciplinary STEM education program is achieving its intended goals. In conclusion, the current study's authors argue that measuring and evaluating interdisciplinary skills is important for effective STEM education and claim that this process will be improved through teacher training. Therefore, the authors argue that researchers should use research designs such as action research, experimental design, and nested design to provide teacher education.

The authors have concluded that science teachers face the problem of overcrowded classrooms during STEM activities. This result parallels the study by Radloff and Guzey (2017). Radloff and Guzey (2017) mentioned the importance of preparing a physical environment where the skills students will use to solve multidimensional problems in STEM activities can be evaluated. From this perspective, the authors of this study claim that teachers reduce the time they allocate for assessment and evaluation due to overcrowded classrooms. Additionally, the authors suggest emphasizing activities that involve group work to ensure that the time allocated for the assessment and evaluation process is sufficient for the students. Therefore, the authors argue that science teachers should use alternative assessment tools suitable for group evaluation.

Unmeasurable Skills in STEM and Their Justification

The research findings indicate that science teachers engaged in STEM activities cannot assess logical reasoning, affective, psychomotor, 21st-century, mathematical modeling, interdisciplinary connection-making,

design-oriented, and scientific process skills. Teachers face challenges in measuring these skills due to the focus on cognitive skills, insufficient alternative assessment tools, and the inadequacy of scales regarding validity and reliability. The authors concluded that science teachers prioritized cognitive skills as the primary factor contributing to their challenges in assessing various skills in STEM activities. Kaloyanova (2023) found that teachers predominantly assess cognitive skills in the context of STEM education and that each STEM activity possesses distinct characteristics, necessitating that educators assess various skills within each activity. This study argues that science teachers should evaluate students' diverse skills in STEM activities. Nevertheless, the authors contend that science teachers often prioritize assessing students' cognitive skills, as they are familiar with an educational framework that predominantly evaluates academic achievement. The authors suggest that an additional reason for this habit is the focus on assessing cognitive skill achievements within the science education program. This study contends that the middle school science curriculum in Türkiye must be structured to assess the skills pertinent to the STEM education process. This study claims that measuring these skills is unfeasible while the multiple-choice exam used for high school admission in Turkey remains in place.

The authors conclude that science teachers struggle to assess various skills in STEM activities because of insufficient alternative assessment tools and the challenges associated with their preparation. The findings align with the research conducted by Tekin Poyraz (2018), Saxton et al. (2014), and Zengin et al. (2020). According to Tekin Boyraz (2018), teachers face these challenges due to inadequate skills in assessment and evaluation, along with the time-intensive demands of developing alternative assessment and evaluation methods. Harris et al. (2023) emphasize the importance of teachers having sufficient alternative assessment tools for process-based assessments. Koştur (2023) asserts the necessity for advancements in the alternative assessment process within STEM education. Margot and Kettler (2019) assert the necessity for curricula that facilitate the implementation of alternative assessment tools. The authors of this study contend that science teachers face this issue due to inadequate literature review regarding alternative assessment tools. The inability of science teachers to access adequate resources through the English literature, the primary language of science, is a matter of concern. This study is significant for science teachers seeking to enhance their English proficiency.

The authors found that science teachers could not effectively use the scales to assess skills in STEM activities, as these scales were employed in academic research, and validity and reliability assessments could not be performed. This outcome aligns with the findings of Karakaya and Yılmaz (2022) who indicated that science teachers encountered difficulties due to their inability to design measurement tools with verified validity and reliability. The authors of this study contend that employing measurement tools that lack adequate validity and reliability assessments in STEM activities wastes time.

Suggestions

Based on findings:

- Science teachers and pre-service science educators require training in preparing and implementing diverse alternative assessment tools.
- Science teachers should use research designs such as action research, experimental design, and nested design in their study to improve the measurement of their students' skills.
- Science teachers should focus on activities that enhance their students' higher-order thinking skills in STEM events.
- Science teachers should give more time to students with low academic performance.
- Science teachers should use alternative assessment tools for group evaluation in crowded classrooms.
- Science teachers should assess students' readiness before starting STEM activities and accordingly select activities and assessment tools.
- The middle school science curriculum should be organized to measure the skills in the STEM education process.
- Science teachers should improve their foreign language skills to access alternative assessment tools in the literature.

Based on limitations:

- This study was conducted using the phenomenological design within the qualitative research method. Different studies addressing the issues encountered in skill assessment and evaluation in STEM activities can be conducted using the action research design within the qualitative research method.
- This study was conducted with science teachers implementing STEM activities in their classes. Similar studies can be conducted with pre-service science teachers
- In this study, a semi-structured interview was used as the data collection tool. Additionally, various studies can be conducted using different data collection tools.

Declaration of Contribution Rate of Researchers

This article is derived from the first author's doctoral dissertation. The researchers contributed equally to the planning, execution, and writing of this research.

Statement of Support and Acknowledgment

No support was received from any institution, organization, or person in this research.

Conflict Statement

The researchers do not have any financial or personal conflicts of interest with other institutions and individuals related to the research.

Ethics Committee Declaration

Permission for this study was granted by the Erciyes University Ethics Committee with the decision dated 29.03.2022 and numbered 105.

References

- Akgündüz, D. (2019). Theoretical framework and historical development of STEM education. D. Akgündüz (Ed.), *STEM Education in Theory and Practice from Preschool to University (ss. 19-47)*. Anı Press.
- Anıl, D. D., & Acar, M. (2008). Classroom teachers' views on the problems they encounter in the measurement and evaluation process. *Van Yüzüncü Yıl University Faculty of Education Journal*, 5(2), 44-61. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/146332>
- Bayraktar, Ş., & Çınar, D. (2010). Levels of effective teacher behaviors of science and technology teachers through the eyes of prospective teachers. *Abi Evran Üniversitesi Kırşehir Faculty of Education Journal*, 11(3), 131-152. <https://acikerisim.selcuk.edu.tr/server/api/core/bitstreams/a8ef41b7-81fe-439a-a49f-a29d23fa33fe/content>
- Birzina, R., Pigozne, T., & Cedere, D. (2021). Students' readiness for STEM learning within the context of national education reform. *Human, Technologies, and Quality of Education*, 657-752. <https://doi.org/10.22364/htqe.2021>
- Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1992). *In search of understanding: the case for constructivist classrooms*.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Brophy, S., Klein, S., Portsmouth, M., & Rogers, C. (2008). Advancing engineering education in P-12 classrooms. *Journal of Engineering Education*, 97(3), 369–387. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2008.tb00985.x>
- Buhagiar, M. A., (2007). Classroom assessment within the alternative assessment paradigm: Revisiting the territory. *Curriculum Journal*, 18(1), 39-56. <https://doi.org/10.1080/09585170701292174>

- Büyüktokatlı, N., & Bayraktar, Ş. (2014). Alternative assessment practices in science. *Journal of Education and Training*, 4(1), 103-126. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2014.006>
- Bybee, R. W. (2013). *The case for STEM education: Challenges and opportunities*. NSTA Press.
- Crane, T., Wilson, J., Maurizio, A., Bealkowski, S., Bruett, st K., & Couch, J. (2003). *Learning for the 21 century: A report st and mile guide for 21 century skills*. Retrieved November 1, 2024. from http://www.p21.org/images/stories/other_docs/p21up_Report.pdf
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage.
- Çepni, S. (2018). *Kuramdan uygulamaya STEM eğitimi* (4. Baskı). Pegem Academy Press.
- Çil, E., & Çepni, S. (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı ilkökul ve ortaokul öğretmen el kitabı* (6. Baskı). Pegem Academy Press.
- El Nagdi, M. A., & Roehrig, G. H. (2022). Reality vs. Expectations of assessment in STEM education: An exploratory case study of STEM schools in Egypt. *Education Sciences*, 12(11), 1–20. <https://doi.org/10.3390/educsci12110762>
- Eroğlu, S., & Bektaş, O. (2016). Opinions of STEM-educated science teachers on STEM-based lesson activities. *Journal of Qualitative Research in Education*, 4(3), 43-67. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.4c3s3m>
- Fan, S. C., & Yu, K. C. (2017). How an integrative stem curriculum can benefit students in engineering design practices. *International Journal of Technology & Design Education*, 27(1), 1–23. <https://doi.org/10.1007/s10798-015-9328-x>
- Fan, Y. (2024). Integrating online and offline teaching to promote creativity for STEM learners. *Educational Technology Quarterly*, 2024(3), 241–254. <https://doi.org/10.55056/etq.723>
- Gao, X., Li, P., Shen, J. & Sun, H. (2020). Reviewing assessment of student learning in interdisciplinary STEM education. *International Journal of STEM Education*, 7(24). <https://doi.org/10.1186/s40594-020-00225-4>
- Gelbal, S., & Kelecioğlu, H. (2007). Teachers' perceptions of competence regarding measurement and evaluation methods and the problems they encounter. *Hacettepe University Faculty of Education Journal*, 33, 135-145. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/87640>
- Gerek, Ö. (2006). *A study on classroom teachers' opinions, evaluations, and competencies about the new primary education curriculum*. [Master's thesis, Selçuk University]. National Thesis Center.
- Gipps, C. V. (1994). *Beyond testing: towards a theory of educational assessment*. Routledge Falmer.
- Gipps, C. (1999). Socio-cultural aspect of assessment. In A. Iran-Nejad & P.D. Pearson (Eds.), *Review of Research in Education*, 24 (pp. 355–392). American Educational Research Association.

- Gözütok, D. (2005). *Evaluation of Primary Education Programs in Terms of Teacher Competencies*, Reflections in Education VIII: Symposium on Evaluating New Primary Education Programs, Tekişik Education Research and Development Foundation Publications, 17–40.
- Guthrie, E. R. (1952). *The psychology of learning*. Harper.
- Harris, C.J. Wiebe, E., Grover, S., & Pellegrino, J.W. (Eds.) (2023). *Classroom-Based STEM assessment: Contemporary issues and perspectives*. Community for Advancing Discovery Research in Education (CADRE). Education Development Center, Inc.
- Harwell, M., Moreno, M., Phillips, A., Guzey, S. S., Moore, T. J., & Roehrig, G. H. (2015). A study of STEM assessments in engineering, science, and mathematics for elementary and middle school students. *School Science and Mathematics*, 115(2), 66-74. <https://doi.org/10.1111/ssm.12105>
- Hickey, D. T. & Mc Caslin, M. (2001). A comparative, sociocultural analysis of context and motivation. In S. Volet & S. Jarvela (Eds.). *Motivation in learning contexts* (pp.33–56). Pergamon.
- Honey, M., Pearson, G., & Schweingruber, A. (2014). *STEM integration in K-12 education: status, prospects, and an agenda for research*. National Academies Press.
- Jeong, J. S., González-Gómez, D., & Yllana Prieto, F. (2020). Sustainable and flipped STEM education: formative assessment online interface for observing pre-service teachers' performance and motivation. *Education Sciences*, 10(10), 283. <https://doi.org/10.3390/educsci10100283>
- Kaloyanova K., Leventi N., Kaloyanova E. (2023). Evaluating computing students' digital skills and health literacy: A case from Bulgaria. *Front Public Health*, 24(10). <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.1085842>
- Karakaya, F. & Yılmaz, M. (2022). Teachers' views on assessment and evaluation methods in STEM education: A science course example. *Journal of Pedagogical Research*, 6(2), 61-71. <https://dx.doi.org/10.33902/JPR.202213526>
- Kearney, W. S. & Garfield, T. (2019). Student readiness to learn and teacher effectiveness: Two key factors in middle grades mathematics achievement, *RMLE Online*, 42(5), 1–12. <https://doi.org/10.1080/19404476.2019.1607138>
- Koştur, H. İ. (2023). Predispositions define a pro-environmental attitude. *Journal of STEAM Education*, 6(1), 61-83. <https://doi.org/10.55290/steam.1167600>
- Kutlu, Ö. (2006). Ways to identify higher-level mental processes: New situational assessment approaches, *Journal of Contemporary Education*, 31(335), 15–21. <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/74516>
- Kylonen, P. C. (2012, May 7-8.). *Measurement of 21st-century skills within the common core state standards*. Paper presented at the Invitational Research Symposium on Technology Enhanced Assessments.

- Margot, K. C., & Kettler, T. (2019). Teachers' perception of STEM integration and education: A systematic literature review. *International Journal of STEM Education*, 6(2), 1–16. <https://doi.org/10.1186/s40594-018-0151-2>
- Maslovaty, N., & Kuzi, E. (2002). Promoting motivational goals through alternative or traditional assessment. *Studies in Educational Evaluation*, 28, 199–222. [https://doi.org/10.1016/S0191-491X\(02\)80002-5](https://doi.org/10.1016/S0191-491X(02)80002-5)
- MoNE (2024). Science Education Model Curriculum. MEB Basic Education General Directorate. <https://tymm.meb.gov.tr/genel-bakis?id=4>
- Merriam, S. B. (2018). *Qualitative research* (3rd ed.). Nobel Press.
-
- Murphy, R. & Torrance, H. (1988). *The changing face of educational assessment*. Milton Keynes, Open University Press.
- NRC (National Research Council). (2012). *A framework for K-12 science education: practices, crosscutting concepts, and core ideas*. The National Academy Press.
- Oakes, J., & Lipton, M. (1999). *Teaching to Change the World*. McGraw-Hill.
- Odabaşı, Ş. Y. (2018). Hello STEM: An innovative teaching approach (1st ed.). In K. A. Kırkıç & E. Aydın (Eds.), *Assessment and evaluation for STEM* (pp.109–122). Education Press.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*, (Bütün, M., Demir, S.B. Çev.). Pegem Akademi Press.
- Pimthong, P., & Williams, J. (2018). Preservice teachers' understanding of STEM education, *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 41, 289–295. <https://doi.org/10.1016/j.kjss.2018.07.017>
- Potter, B. S., Ernst, J. V., & Glennie, E. J. (2017). Performance-based assessment in the secondary STEM classroom. *Technology and Engineering Teacher*, 76(6), 18–22. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1133072>
- Radloff, J., & Guzey, S. (2017). Investigating changes in preservice teachers' conceptions of STEM education following video analysis and reflection. *School Science and Mathematics*, 117 158-167. <https://doi.org/10.1111/ssm.12218>
- Sarıcan, G. (2017). *The effects of integrated STEM education on academic achievement, reflective thinking skills for problem-solving, and retention in learning*. [Master's thesis, İstanbul Aydın University and Yıldız Teknik University]. National Thesis Center.
- Saxton, E., Burns, R., Holveck, S., Kelley, S., Prince, D., Rigelman, N., & Skinner, E. A. (2014). A common measurement system for K-12 STEM education: Adopting an educational evaluation methodology that elevates theoretical foundations and systems thinking. *Studies in Educational Evaluation*, 40, 18–35. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2013.11.005>

- Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X029007004>
- Sondergeld, S. A. (2014). Closing the gap between STEM teacher classroom assessment expectations and skills. *School Science & Mathematics*, 114(4), 151-153. <https://doi.org/10.1111/ssm.12069>
- Srinivasan, P. (2015). Assessment in STEM SOS. In A. Şahin (Eds.) *A practice-based Model of STEM Teaching STEM Students on the Stage (SOS)* (pp.111-123). Sense Publishers.
- Stewart, C. J. & Cash, W. B. (1985). *Interviewing: Principles and practices* (4th ed.). W.C. Brown Publishers.
- Şardağ, M., Ecevit, T., Top, G., Kaya, G. & Çakmakçı, G. (2018). Science and engineering applications. In G. Çakmakçı & A. Tekbiyık (Eds.), *Science education by current curriculum and supported by STEM* (pp. 239-264). Nobel Press.
- Şekel, S., (2007). *Evaluation of the new science and technology curriculum in the light of teachers' opinions (Gumushane province example)*. [Master's thesis, Karadeniz Teknik University]. National Thesis Center.
- Şenel Çoruhlu, T., Nas, S. E., & Çepni, S. (2009). Problems facing science and technology teachers using alternative assessment techniques: Trabzon sample. *Van Yüzüncü Yıl University Faculty of Education Journal*, 6(1), 122-141. <https://doi.org/10.1016/j.matt.2020.10.010>
- Tao, Y. (2020). Forging aspirant undergraduate scientists and engineers into stellar researchers. *Matter*, 3(5), 1383–1386.
- Tan, A. L., & Leong, W. F. (2014). Mapping curriculum innovation in STEM schools to assessment requirements: tensions and dilemmas. *Theory into Practice*, 53, 11–17. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.862113>
- Tekin Poyraz, G. (2018). *Examining the Kayseri province example in STEM education application and the applicability of distance STEM education*. [Master's thesis, Anadolu University]. National Thesis Center.
- Tezcan Şirin, G., Kaval Oğuz, E., & Tüysüz, M. (2022). Investigation of the appropriateness of activities in elementary school science textbooks to the science, technology, engineering, and mathematics approach. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 5(1), 37-76. <https://doi.org/10.30964/auebfd.863341>
- The Dayton Regional STEM Center. (2017). *STEM education quality framework*. https://p12summit.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/04/03_rowleypreisspinnellfranco1.pdf
- Vadeboncoeur, J. (1997). Child development and the purpose of education: A historical context for constructivism in teacher education. In V. Richardson (Ed.), *Constructivist teacher education: Building new understandings* (pp. 15-37). Falmer Press.
- Ünsal, S. & Kaba, A. (2022). The characteristics of the skill-based questions and their reflections on teachers and students. *Kastamonu Education Journal*, 30(2), 273-282. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.753717>

World Economic Forum (2020). *The World Economic Forum*.
https://www3.weforum.org/docs/WEF_TheGlobalCompetitivenessReport2020.pdf

Zengin, N., Kaya, G., & Pektaş, M. (2020). Investigation of measurement and assessment methods used in STEM-based research. *GUJGEF*, 40(2), 329-355. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/993548>

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

STEM eğitiminde becerilerin ölçülmesi önemli olsa da 21. yüzyıl becerileri başta olmak üzere çeşitli becerilerin ölçülmesinde sorunlar bulunmaktadır. Dolayısıyla, bu becerilerin ölçülmesi ve değerlendirilmesi için neler yapılacağına üzerinde durulması gerekmektedir (Çepni, 2018). Alan yazını, STEM eğitiminde becerilerin ölçülmesi için rubrik gibi tasarımlar önerse de henüz STEM eğitiminin doğasına uygun nitelikli ölçme araçları sınırlı kalmaktadır (Saxton vd., 2014). Nitelikli bir STEM eğitiminde ölçme değerlendirmenin sahip olması gereken iki özellik vardır (Potter, 2017; Saxton vd., 2014; Sondergeld, 2014; Srinivasan, 2015). Birincisi, STEM eğitiminde ölçme değerlendirme öğrencilerin bilgi ve becerilerini göstermelerine imkân sağlamalıdır. İkincisi, STEM eğitiminde ölçme değerlendirme çeşitli becerileri ölçebilmelidir. Dolayısıyla, STEM eğitiminde ölçme değerlendirme; bilişsel, duyuşsal, psiko-motor ve 21. yüzyıl becerileri gibi üst düzey düşünme becerilerini belirleyebilmelidir (Harwell vd., 2015; Potter, 2017; Saxton vd., 2014; Sondergeld, 2014; Srinivasan, 2015; Tan ve Leong, 2014; The Dayton Regional STEM Center, 2017). Bu çalışmada sınıflarında STEM etkinliklerini uygulayan fen bilimleri öğretmenlerinin görüşleri alınarak STEM eğitiminde becerileri ölçerken yaşadıkları sorunlarının tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Çalışmada, nitel araştırma yönteminin özelliklerine uygun olarak, fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Bu çalışmada örneklem çeşitlemesi yapılarak amaçlı örnekleme türlerinden olan ölçüt ve maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt olarak fen bilimleri dersinde STEM etkinliklerini uygulayan fen bilimleri öğretmenleri çalışma grubuna seçilmiştir. Çalışma, maksimum çeşitlilik örnekleme ile cinsiyet ve okul bağlamında STEM uygulamalarında herhangi bir ortak olgunun olup olmadığını ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Dolayısıyla, çalışma grubu, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında K*** ve N*** illerinde MEB'e bağlı çeşitli resmi, özel ortaokul, BİLSEM ve resmi lisede görev yapmakta olan iki kadın ve beş erkek yedi fen bilimleri öğretmeni seçilerek oluşturulmuştur. Çalışma grubu seçilirken fen bilimleri öğretmenlerinin gönüllü olması ve farklı sınıf seviyelerinde fen bilimleri dersini yürütmeleri dikkate alınmıştır ve gerekli izinler alınmıştır. Görüşme sürecine başlamadan önce alan yazını taraması yapılarak görüşme soruları havuzu oluşturulmuştur. Çalışmanın ikinci yazarı olan fen eğitimcisi uzman görüşü alınmıştır. Ardından, fen bilimleri öğretmenlerinin STEM etkinliklerini uygulamaları esnasında beceri ölçerken karşılaştıkları sorunları belirlemeye yönelik sorular oluşturulmuştur. Bu kapsamda görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu, genel bilgilendirme-etik açıklamalar, kişisel bilgiler ve açık uçlu soruların yer aldığı kısımlardan oluşmaktadır. Bu katılımcılarla iki açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler birinci araştırmacı tarafından çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiş ve katılımcılardan izin alınarak ses kaydı alınmıştır. Ses kayıtları yazıya döküldükten sonra kategoriler, alt kategoriler ve kodlar oluşturularak içerik analizi yapılmıştır. Çalışmanın geçerlik ve güvenirlik kontrolleri yapılmıştır.

Çalışmada doğrudan alıntılar yapılarak bulgular sunulmuştur. Yüksek, orta ve düşük frekansa sahip kodlardan birer alıntı verilmiştir. Bulgular, STEM eğitiminde beceri ölçmede yaşanan problemler ve ölçülemeyen beceriler ve gerekçesi kategorileri olmak üzere iki başlık altında incelenmiştir. STEM eğitiminde beceri ölçmede yaşanan problemler kategorisi kazanım, süre, öğrenci, aktif katılım ve matematik, teknoloji ve mühendislik ile entegrasyon alt kategorilerinden oluşmaktadır. Ölçülemeyen beceriler ve gerekçesi kategorisi tek başlık altında verilmiştir.

Çalışma sonucunda STEM etkinliklerinde beceri ölçerken fen bilimleri öğretmenlerinin kazanım, süre, öğrenci, aktif katılım ve entegrasyon açılarından çeşitli problemlere sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Bu problemler arasında, alternatif ölçme aracı bulamama, öğrencilerin beceri sorularını yetiştirememesi, öğrencilerin geleneksel ölçme araçlarına alışkın olması, düşük hazır bulunuşluk, entegrasyonda beceri ölçümü yapılamaması ve sınıfların kalabalık olması vardır. Öğretmenlerin çeşitli becerileri ölçememe gerekçeleri olarak bilişsel becerilere ağırlık verilmesi, yeterli alternatif ölçme aracının olmaması ve ölçeklerin geçerlik ve güvenirlik açısından yetersiz olmaları sonucu ortaya çıkmıştır. Fen bilimleri öğretmenlerine ve öğretmen adaylarına çeşitli alternatif ölçme araçlarını hazırlama ve uygulama eğitimleri verilmesi ve fen bilimleri öğretmenleri STEM etkinliklerinde öğrencilerinin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalara ağırlık verilmesi önerilmiştir.

ZAMAN, KRONOLOJİ, DEĞİŞİM VE SÜREKLİLİK BECERİLERİ BAĞLAMINDA SOSYAL BİLGİLER DERS KİTAPLARINDA OĞUZLARIN TEMSİLİ*

THE REPRESENTATION OF THE OGHUZ IN SOCIAL STUDIES TEXTBOOKS IN THE CONTEXT OF TIME, CHRONOLOGY, CHANGE, AND CONTINUITY SKILLS

Gökhan ABANOZ

Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü

gkhnbzn@gmail.com

ORCID: 0000-0002-8173-6559

ÖZ

Geliş/Received:

22.03.2025

Kabul/Accepted:

26.06.2025

Yayın/Published:

30.06.2025

Anahtar Kelimeler

Sosyal bilgiler ders kitapları,
Zamanı anlama ve kronolojik düşünme,
Değişim ve sürekliliği algılama,
Oğuzlar

Keywords

Social Studies
Textbooks,
Understanding Time and Chronological Thinking, Perceiving Change and Continuity, Oghuz

Bu araştırma, sosyal bilgiler ders kitaplarında Oğuz boyunun tarihsel süreçteki rolünün zamanı anlama ve kronolojik düşünme ile değişim ve sürekliliği algılama becerileri bağlamında nasıl ele alındığını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, nitel yöntemlerden doküman incelemesi yoluyla gerçekleştirilmiştir. Veri setini, Sosyal Bilgiler 5, 6 ve 7. sınıf ders kitaplarının oluşturduğu araştırmanın verileri doküman analiziyle çözümlenmiştir. Araştırma bulgularına göre, Oğuz boyu Asya Hunları bağlamında Oğuz Kağan Destanı'ndan yapılan alıntılarla efsanevi bir çerçevede ele alınmıştır. Ancak, Göktürkler döneminde siyasi ve askerî açıdan önemli bir güç olmalarına rağmen adları anılmamış, 1040 yılına gelindiğinde ise doğrudan Selçuklular adıyla bir hanedan olarak sunulmuştur. Oğuzların, Türk tarihinin en önemli boylarından biri olarak 1040 yılında tarih sahnesine çıktıkları şeklindeki yanlış algı, öğrencilerin tarihsel sürekliliği anlamalarını ve olaylar arasındaki bağlantıları kurmalarını olumsuz etkileyebilir. Çalışma, Oğuzların tarihsel süreçteki rollerinin sosyal bilgiler ders kitaplarında daha bütüncül ve kronolojik bir bağlamda ele alınması gerektiğini vurgulayarak, tarih öğretiminde değişim ve süreklilik bağlantısının güçlendirilmesi yönünde öneriler sunmaktadır.

ABSTRACT

This research aims to examine how the role of the Oghuz tribe in the historical process is addressed in social studies textbooks within the context of understanding time, chronological thinking, and perceiving change and continuity. The research was conducted using qualitative methods through document analysis. The data set consists of the Social Studies textbooks for 5th, 6th, and 7th grades, and the data were analyzed using document analysis. According to the findings, the Oghuz tribe is presented in a legendary context through excerpts from the Oghuz Khagan Epic in the context of the Xiongnu. However, despite being a significant political and military power during the Göktürk period, their name was not mentioned, and by the year 1040, they were directly presented as the Seljuks, a dynasty. The misconception that the Oghuz, one of the most important tribes in Turkish history, appeared on the historical stage in 1040 could negatively affect students' understanding of historical continuity and their ability to make connections between events. The study emphasizes that the role of the Oghuz in the historical process should be addressed in a more holistic and chronological context in social studies textbooks, and it provides suggestions for strengthening the connection between change and continuity in history teaching.

DOI: <https://doi.org/10.69643/kaped.1663168>

Atf/Cite as: Abanoz, G. (2025). Zaman, kronoloji, değişim ve süreklilik becerileri bağlamında sosyal bilgiler ders kitaplarında Oğuzların temsili. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 6(1), 115-134.

* Bu araştırma, 11. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Giriş

Modern insanın epistemolojik durumu bağlamında, tarih bilinci son beş asrın en önemli gelişmelerinden biri olarak değerlendirilmektedir. Gadamer'e göre bu bilinç, insanın çevresindeki her şeyin tarihsel bir bağlam içinde olduğunu ve bu tarihselliğin, gerçekliği anlamlandırmada temel bir unsur olduğunu fark etmesiyle oluşmaktadır (Thorp, 2016). Benzer şekilde, Rüsen (2012), tarihçilerin geçmişi inşa etmeden önce, geçmişteki olaylar ve gelişmelerin bugünkü sonuçları tarafından biçimlendirildiğini ifade etmektedir. Bu yaklaşım, bir yandan geleneğin tarihsel kurgudaki etkisini vurgularken, diğer yandan geçmiş, şimdi ve insan arasındaki dinamik ilişkiyi betimlemektedir. Bu bağlamda, tarihin, tarihçi ile ele aldığı olaylar ve olgular arasında kesintisiz bir etkileşim süreci olarak şekillendiğini düşünen Carr (1980) bu durumu, bugün ile geçmiş arasındaki bitmeyen bir diyalog olarak tanımlamaktadır. Tarihin, bir disiplin olarak geçmişi incelemesi ve geçmişteki değişim süreçlerini anlamlandırması, tarihsel konuların öğretiminde bazı temel becerilerin öne çıkmasına yol açar. Bunlar arasında, "zaman ve kronolojiyi algılama" ile "değişim ve sürekliliği anlama" becerileri, öğrencilerin geçmiş dönemler ile bugünü ilişkilendirebilmesi ve dönemler arasındaki benzerlikleri, farklılıkları ya da süreklilik unsurlarını kavrayabilmesi açısından kritik öneme sahiptir (Demircioğlu ve Akengin, 2012).

Bu iki beceri, tarih eğitiminin ayrılmaz bir parçası olarak, bir yandan sosyal değerler, kültürel yapılar ve kurumsal sistemlerin tarihsel süreçteki gelişimini kavramayı sağlarken, diğer yandan bazı olgu ve yapıların hangi değişimlerden geçtiğini veya zamana direnerek süreklilik kazandığını anlamayı kolaylaştırmaktadır. Nitekim, güncel Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında alan becerileri arasında yer alan bu becerilerden ilki, "zamanı algılama ve kronolojik düşünme becerisi" olarak adlandırılmış ve öğrencilere karşılaştırma, dönüştürme, sıralama ve değerlendirme bütünlük becerileri ile bir olayın kısa ve uzun süreli sonuçlarını karşılaştırmayı sağlamaktadır (MEB, 2024). Tarihi olayların ne zaman ve hangi sırayla gerçekleştiğinin net bir şekilde anlaşılmasını sağlayan kronoloji bilgisi öğrencilerin seçilen zaman dilimindeki olayları karşılaştırması, çalışmaları günümüzle ilişkilendirmesi veya olası nedenleri açıklayabilecek kapasiteye sahip olmasına olanak sağlamaktadır. Tarihi olaylara dair bir bağlam oluşturma fırsatı sunan kronoloji, tarihi olayların nedensellik içerisinden anlaşılmasını ve öğrencilerin tarihsel düşüncelerini organize etmelerine yardımcı bir unsurdur. Bu bakımdan kronoloji ve nedensellik öğrenciler açısından makul tarihsel anlatılar oluşturmada bütünlük ve iç içe geçmiş unsur olarak karşımıza çıkmaktadır (Waring, 2010). Dolayısıyla zaman ve kronoloji ikisi beraber bir algılama becerisi olarak tarihsel zamanı anlamada tarihi konuların öğretiminin vazgeçilmez bir parçasını oluştururken diğer yandan öğrencilerin kişisel kimliklerini oluşturmalarına ve genel olarak dünyaya dair anlayışlarını genişletmelerine olanak tanırken diğer yandan onları demokratik toplumların temelini oluşturan kritik yeterliliklerle donatarak vatandaşlık yeterliliklerine güdülemesi bakımından da önem arz etmektedir (Solé, 2019).

Bununla zaman veya tarihle doğrudan ilişkili bir sayı sistemi olarak görüldüğünden, tarih eğitiminde temel bir araç yerine tamamlayıcı bir unsur olarak ele alınmaktadır. Bu durum, geçmişi bilimsel ve analitik bir şekilde anlamaya odaklanan tarihsel zaman ile tarihe duygusal ve düşünsel bir bağ kurmayı sağlayan tarihi zaman arasındaki ilişkinin netleştirilmesini zorlaştırabilir. Bu belirsizlik, öncelikle pedagojik bir gerekçe olarak karşımıza çıkmaktadır. Söz konusu gerekçe, tarihin tamamının öğretilmeyeceği gerçeğine dayanır ve tarihi zaman kavramının, tarihin anlaşılması için ne kadar gerekli bir önkoşul olduğuna dair bir sorgulama sunmaktadır (Lello, 1980). Ayrıca tarihte evrensel olarak bütün toplumları aynı anda etkileyen ilerleme, gelişme ve değişimlerden söz edilemeyeceği göz önüne alındığında tarihteki olaylarla düzeni ve ilişkiyi ima etmek amacıyla geçmiş, şimdiki zaman ve geleceğe dair temel fikirlerden ayrı olarak zaman içindeki değişim ve süreklilik gibi daha karmaşık kavramlara kadar çok çeşitli zaman kavramlarını gündeme getirmektedir (McCreedy, 2002).

Tarihçilerin tarihsel zamanı açıklamada ölçülebilir ifadeler gerektirmeyen, Orta çağ, Kanuni devri gibi uzun dönemleri kullandıkları bilinmektedir. Öğretmenlerin tarihsel zaman anlayışını geliştirmesine yardımcı olurken yalnızca kesin tarihlerle değil, bu tür geniş zaman dilimlerini ve onların temsil ettiği dönem özelliklerini de kullanmaları, öğrencilerin olayların geçtiği zamanı daha somut imgelerle ilişkilendirerek soyut zaman kavramını anlamalarını kolaylaştırabilir (Dilek ve Dilek, 2015). Çünkü tarihsel geçmiş duygusu, saatlerden, takvimlerden, sıralamadan ve bir yıl aralığını klasik dönemden ayrı bir dönemde kategorize etmekten çok daha fazlasını içermektedir. Fiziksel zaman duygusu gerekli ama geçmiş duygusunun yeterli bileşeni değildir. Eksik olan şey, tarihsellik olarak adlandırılabilir, yani geçmişten çıkma duygusu olduğu gibi, tarihten ayrı kalmaktan ziyade tarihin içinde olma duygusunu da sunmak olabilir (Poster, 1973).

Özellikle geçmişin sadece olay ve olguların ardışık bir dizilimi olmadığı, olayların birbiri ile neden sonuç ilişkisi içinde gelişerek devam ettiği göz önüne alındığında zaman ve kronolojiyi algılama becerisi kadar önemli bir diğer beceri değişim ve sürekliliği algılama becerisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Zaman ve içindeki olaylara ilişkin benzerlik ve farklılıkları ortaya çıkarma, değişme ve kesintisizliği ayırt etme ile yorumlama becerilerini içeren değişim ve sürekliliği algılama beceresi ile düşünülmesi gerekir. Zira çocukların tarihsel zamanı anlayabilmeleri için zaman kavramına ve kronoloji anlayışına sahip olmaları gerektiği argümanı, saat veya takvim zamanı anlamında belirli bir kronolojik zamana atıfta bulunmadan ziyade, hareket olarak zaman duygusuna ve olayların sırayla meydana geldiğine atıfta bulunmaktadır (Skjæveland, 2017). Öğrencilerin her anın benzersiz olduğunu ve irili ufaklı değişikliklerle geçmişten ayrıldığını fark edebilmeleri için geçmişin şimdiki zaman üzerindeki etkisini süreklilik bakımından görmeleri farkını ise değişimi açısından idrak edebilmeleri gerekmektedir (Jay ve Reisman, 2019). Tarihi öğretiminin en önemli amaçlarından birisi zaman içindeki değişimin öğretilmesidir. Değişimin nasıl gerçekleştiği, geçmişte yaşanan değişimlerin bugüne yansımaları ve toplumsal yaşam üzerine etkileri öğrencilerin çevrelerini daha rahat anlamalarına olanak sağlamaktadır (Demircioğlu, 2005). Geçmiş, şimdi ve gelecek perspektiflerinin zamansal olarak ayrı ve niteliksel olarak farklı ama aynı zamanda birbirlerine bağımlı olduğunun anlaşılmasıyla öğrenciler tarihsellik farkındalığına bir diğer ifade ile bütüncül bir tarihsel bilince ulaşabilmektedir (Thorp, 2020).

Sosyal bilgiler dersinin birçok disiplinden oluşmakla beraber bütünlük program içinde ön plana çıkan tarih, coğrafya ve vatandaşlık bilgisi gibi konu alanları ve bunların siyasal olanla ilişkisi bağlamında politik bir yönünün olduğu ve etkin vatandaşların yetiştirilmesini amaçladığı (Doğanay, 2008) göz önünde bulundurulduğunda zaman içinde meydana gelen süreklilik ve değişikliklerin düzgün bir şekilde takip edilebilmesinin bugünün kurumsal yapıları ve mevcut geleneğin arka planının yakalanabilmesi açısından önem taşıdığı ileri sürülebilir. Herder'in de belirttiği gibi, insanı diğer canlılardan ayıran şey, onu yalnızca biyolojik bir varlık olmaktan çıkarıp, tarihsel bir varlık yapan gelenek ve birikimdir. Gelenek ve birikim insanı sadece biyolojik bir varlık olmayı aşmış onu tarihi bir varlık yapmaktadır. Tarihi varlık ise, fiziksel varlık gibi dışsal ve bağımsız bir varlık değildir. Geçmişte yaşanmış bir deneyim ve insan eylemlerinin sonucu olduğundan doğrudan bir mevcudiyeti yoktur (Hocaoğlu, 2003). Tarihin birbiri ile dirimsel bir bağlantısı olmayan birbiri ardına dizilmiş olay ve olgulardan oluşmasına karşın dizili olayların bilinç akışı içinde birbirine bağlanmasının kurduğu iletişim sayesinde tarih, dirimsel bir sürekliliğe ve bilişsel bir diriliğe kavuşmaktadır. Böylelikle tarih, düşünme eylemi ve buna bağlı beceriler bakımından dirilikle donatılabilir. Süreklilik öğesinin dışarıda bırakılması tarihi geliştirici bir öz taşımayan donuk bir alana hapseder (Eyupoğlu, 1991).

Buraya kadar ortaya konulanlar zaman anlama ve kronolojik düşünme becerisi ile değişim ve süreklilik gibi becerilerin sosyal bilgiler dersi açısından taşıdığı öneme dair bir bakış açısı sunmaktadır. Söz gelimi bir insan dünyaya geldiği andan itibaren bedensel ve çevresel deneyimlerinden yola çıkarak dış dünyaya ilişkin değişim ve ardışıklığı öznel ve öncelikle ben merkezci bir algı ve yapılandırma ile inşa etmektedir. Bu noktada zaman ve kronolojiyi algılama ile değişim ve sürekliliği algılama becerileri öğrencilere kendi deneyimledikleri dünya dışında daha önce dünyaların ve değişimin olduğu, bireyin de bu değişim ve sürekliliğin bir parçası olduğunun kavratılması açısından önem taşımaktadır (Galán, 2016). Bu bakımdan tarih eğitiminin, sadece geçmişe dair bilgi aktarmakla kalmayıp, bireylerde tarihsel düşünme, neden-sonuç ilişkisi kurma ve değişim-süreklilik algısı geliştirme gibi temel becerilerin kazandırılmasını hedeflediği söylenebilir. Özellikle sosyal bilgiler dersleri, öğrencilere geçmişin günümüzle bağlantısını kavrama ve tarihsel süreçleri anlamlandırma yetisi kazandırmayı amaçlayan temel derslerden biridir. Ancak bu süreç, ders kitaplarında içeriklerin öğrenciye nasıl sunulduğu ile doğrudan ilişkilidir. Sosyal bilgiler ders kitapları, öğrencilerin tarihsel zaman ve kronolojiyi algılayabilmeleri için kritik bir araçtır.

Bu araştırmada Türk tarihinin en önemli boylarından Oğuzların sosyal bilgiler ders kitaplarında zamanı anlama ve kronolojik düşünme ile değişim ve süreklilik becerileri bağlamında nasıl ele alındığı incelenmiştir. Eberhard'a göre (2008) Türklerin devletleşme sürecinde en temel yapı taşı olan boy organizasyonu, toplumsal örgütlenmenin ve siyasi yapıya dönüşmesinin başlangıç noktasıdır. Eski Türklerde devletleşme, boyların bir araya gelerek oluşturduğu boylar birliği sayesinde gerçekleşmekteydi. Nitekim eski Türk devlet düzeninde halkın kabile sistemini düzenleyen boyla adlı bir görevlinin varlığı, boyların devletleşme sürecindeki önemini açıkça göstermektedir (Gömeç, 2010). Keza Oğuz Türklerinin en önemli sözlü metinlerinden Dede Korkut Kitabı'ndaki her bir bölümün bir boy adıyla anılmaktadır (Ergin, 1989). Dolayısıyla Dede Korkut'ta boy

teriminin hem bir kabileyi hem de bir destanı ifade ediş, toplumun kültürel kimliği ile edebiyatın işlevinin ayrılmaz bir bütün olduğunu vurgulamasının yanı sıra, boyun toplumsal organizasyon açısından merkezi bir role sahip olduğuna da işaret etmektedir. Türk tarihindeki boylar içinde Türklüğü en güçlü şekilde temsil eden boy ise Oğuz boylarıdır. Oğuz kökenli Osmanlılar, Türk tarihini ve kültürünü dünya sahnesinde uzun süre boyunca etkili bir şekilde taşımışlardır. Örneğin, Rusların Osmanlılarla ilişkileri, Altınordu ve onun ardıllarıyla olan kısa süreli ilişkilerinden çok daha derin ve uzun süreli olmuştur. Avrupa'nın Hunlarla ilişkisi birkaç kuşak, Avarlarla ilişkisi ise birkaç yüzyıl ile sınırlıyken, Osmanlılar Avrupa'nın neredeyse tamamıyla altı yüzyıllık bir etkileşim kurmuştur. Benzer şekilde, Akdeniz dünyası için de Türklerle ilişki, Oğuzların mirasçısı olan Osmanlılar üzerinden şekillenmiştir. Bu nedenle, Oğuzlar, Türk tarihinin ağırlık merkezi olarak hem siyasi hem de kültürel anlamda belirleyici bir rol oynamıştır (Karatay, 2020).

Buna karşılık Oğuzların tarih sahnesindeki varlığı, sadece Selçuklu ve Osmanlı dönemleriyle sınırlı olmayıp, Asya Hunları ve Göktürklerden itibaren derin bir tarihsel sürekliliği temsil etmektedir. Bu bakımdan Oğuzların tarihsel serüveni, öğrenciler için yalnızca geçmiş anlamada bir araç değil, aynı zamanda bugün Türkiye'nin siyasi ve kültürel kimliğini kavramada bir anahtar niteliğindedir. Özellikle 1077 yılında kurulan Türkiye Selçuklu Devleti'nin Oğuz boyları tarafından inşa edilmesi, Türkiye Cumhuriyeti'nin tarihsel kökenlerinin anlaşılması açısından da kritik bir önem taşımaktadır. Bu nedenle, Oğuzların tarihsel süreçteki etkilerini ayrıntılı bir kronolojik bağlam içinde sunmak, öğrencilerin tarihsel düşünme, neden-sonuç ilişkisi kurma ve süreklilik kavramlarını anlama becerilerini güçlendirecektir. Ayrıca, bu yaklaşım, öğrencilerin geçmişten bugüne devam eden ulusal kimlik ve kültürel mirası daha bilinçli bir şekilde kavramalarına katkı sağlayacak niteliktedir. Bu bağlamda gerek Türk tarihinin gerekse Türkiye tarihinin önemli aktörlerinden biri olan Oğuzların sosyal bilgiler ders kitaplarında tarihsel süreçteki rolünün nasıl açıklandığı, kronolojik bağlam ve süreklilik açısından nasıl verildiği önemli bir konudur. Söz gelimi, Oğuzların tarih sahnesine geç bir dönemde çıktığının kabul edilmesi ve bu sürecin kopuk bir şekilde ele alınması, öğrencilerde yanlış algılar oluşmasına yol açabileceği gibi, tarihsel süreklilik becerisinin gelişimini de olumsuz etkileyebilir. Bu araştırmanın amacı, 5, 6 ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarında Oğuzlar konusunun, zamanı anlama ve kronolojik düşünme ile değişim ve sürekliliği algılama becerilerinin kazandırılması bağlamında nasıl sunulduğunu incelemektir. Araştırma, Oğuzlar konusunun sunumunun bu becerilerin öğretimindeki işlevselliğini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesi, 5, 6 ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarında Oğuzlar konusunun tarihsel bütünlük açısından nasıl sunulduğu ve bu sunumun zamanı anlama ve kronolojik düşünme ile değişim ve süreklilik becerileriyle nasıl ilişkilendirilmiştir? şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın ana problem cümlesine bağlı olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- 1- 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarında Oğuzlar konusunun sunumu, zamanı anlama ve kronolojik düşünme ile değişim ve süreklilik becerilerinin kazandırılmasına nasıl katkı sağlamaktadır?
- 2- 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarında Oğuzlar konusunun sunumu, zamanı anlama ve kronolojik düşünme ile değişim ve süreklilik becerilerinin kazandırılmasına nasıl katkı sağlamaktadır?
- 3- 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarında Oğuzlar konusunun sunumu, zamanı anlama ve kronolojik düşünme ile değişim ve süreklilik becerilerinin kazandırılmasına nasıl katkı sağlamaktadır?

Yöntem

Çalışmanın bu başlığı altında araştırmanın yöntemine dair bilgilere yer verilmiştir. Bu bilgiler; araştırma modeli, veri seti, geçerlilik ve güvenirlik ile verilerin analizi ve güvenirliği alt başlıklarından oluşmaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel araştırma yöntemleri içinde yer alan doküman incelemesi yöntemine dayanmaktadır. Nitel araştırma deseni içerisinde mülakatlar, gözlemler ve yazılı dokümanlar kullanılmaktadır (Patton, 2001). Bu veri kaynakları içerisinde dokümanlar, yazılı ve basılı belgeleri içermektedir (Merriam, 2009). Dokümanlar araştırmacılara doğrudan görüşme olanağının olmadığı ve mevcut verileri desteklemek için ek kanıtların gerektiği bazı durumlarda konu ile ilgili anlamlı bir çerçeve sunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Özellikle sosyal bilgiler ders kitaplarında zamanı anlama ve kronolojik düşünme ile değişim ile sürekliliği algılama becerilerinin nasıl desteklendiğinin incelendiği bu çalışmada, dokümanlar tek başına temel veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Ayrıca, literatürde doküman analizi, nitel araştırmalarda görüşme, gözlem gibi diğer tekniklerden

elde edilen verilerin doğruluk, geçerlilik ve güvenilirliğini artırmak amacıyla veri çeşitleme yöntemi olarak da önemli bir yer tutmaktadır. (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Ancak bu çalışmada, veri çeşitleme amacıyla değil, doğrudan mevcut ders kitabı içeriklerinin sistematik incelenmesi amacıyla doküman analizi kullanılmıştır. Zamanı anlama ve kronolojik düşünme ile değişim ve sürekliliği algılama becerileri, sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan içerik ve öğrenme faaliyetleri aracılığıyla öğrencilere kazandırılmaktadır. Bu nedenle, araştırmanın amacı doğrultusunda, söz konusu becerilerin nasıl öğretildiğini incelemek için en uygun veri kaynağı olarak sosyal bilgiler ders kitapları seçilmiştir.

Araştırmanın Veri Kaynağı

Araştırmada, ilgili problem durumuna bağlı olarak bulguların ortaya konulmasında, Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 2019-2020 eğitim-öğretim yılından başlayarak beş yıl süreyle ders kitabı olarak onaylanan sosyal bilgiler 5, 6 ve 7. sınıf ders kitapları seçilmiştir. Ayrıca araştırma sürecine, 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'na uygun olarak hazırlanmış ve ortaokul kademesinde okutulmaya başlanan 5. sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı da dahil edilmiştir. Zira bu araştırma, ilk olarak 2023 yılında bildiri olarak sunulan bir çalışmadan geliştirilmiştir. Bu nedenle, araştırmanın özgün veri setine bağlı kalınarak yapılan betimsel yaklaşımın korunması hedeflenmiştir. 6. ve 7. sınıf kademesinde ise hâlâ 2018 programına göre hazırlanan ders kitapları okutulmaktadır. Bu bağlamda araştırmaya yeni programa göre hazırlanmış tek güncel materyal olan 5. sınıf kitabının da eklenmesi, mevcut durumun daha bütünlüklü bir şekilde ele alınmasını ve sistemdeki geçiş sürecinin anlaşılmasını sağlamak amacıyla tercih edilmiştir. Araştırma amacı doğrultusunda, zamanı anlama ve kronolojik düşünme ile değişim ve sürekliliği algılama becerilerinin öğretiminde öncelikli ve işlevsel olduğu değerlendirilen temalar seçilmiştir. 6. sınıf “Tarihe Yolculuk” ünitesindeki “Yeni Yurt Anadolu” konusu ile 7. sınıf “Türk Tarihinde Yolculuk” ünitesindeki “Osmanlı Devleti’nin Kuruluşu” temaları, amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiş ve detaylı analiz için seçilmiştir. Öğuzlara ilişkin içeriğin bu temalarda yoğunlaşması, analizlerin kuramsal çerçeveye uyumlu şekilde yürütülmesini sağlamıştır. Böylelikle, zamanı anlama ve kronolojik düşünme becerisi ile değişim ve sürekliliği algılama becerisinin nasıl verildiğine dair daha kapsamlı bir bakış açısı ortaya koymak amaçlanmıştır.

Tablo 1. Araştırmanın Veri Seti

Editörler	Kitap Adı	Yayınevi
Fatma Torun İbrahim Turan Hamide Kılıç	Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Sosyal Bilgiler Ders Kitabı 5	Devlet Matbaası
Süleyman Elmacı Adnan Altun Adem Beldağ	Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Sosyal Bilgiler Ders Kitabı 5	Devlet Matbaası
Seçil Büket Harut	Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Sosyal Bilgiler Ders Kitabı 5	Ata Yayıncılık
Süleyman Elmacı Murat Bayram Yılar	Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Sosyal Bilgiler Ders Kitabı 6	Devlet Matbaası
Erol Koçoğlu	Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Sosyal Bilgiler Ders Kitabı 6	Anadol Yayıncılık
Hikmet Azer	Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Sosyal Bilgiler Ders Kitabı 7	Ekoyay Yayıncılık
Erol Koçoğlu	Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Sosyal Bilgiler Ders Kitabı 7	Devlet Matbaası

Not. Bu veriler sosyal bilgiler ders kitaplarından elde edilmiştir.

Geçerlilik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlilik toplanan verilerin ve sonuçların gerçeği ne ölçüde yansıttığıyla ilgili iken güvenilirlik ise araştırmacının veri toplama ve analiz sürecindeki tutarlılığı ve şeffaflığıyla ilgilidir. Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliği sağlamak amacıyla inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik ölçütleri dikkate

alınmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırmanın inandırıcılığı, analiz sürecinin sistematik biçimde yürütülmesiyle sağlanmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda zamanı anlama ve kronolojik düşünme ile değişim ve sürekliliği algılama becerileri önceden tanımlanmış kavramsal çerçeve temel alınarak kullanılmıştır. Araştırmanın seçilen örnekleme, bu beceriler yönünden çok yönlü ve dikkatli biçimde incelenmiştir. Verilerin metin, etkinlik ve görsel öğeler üzerinden değerlendirilmesi yoluyla derinlikli analiz sağlanmış, böylece araştırmanın inandırıcılığı artırılmaya çalışılmıştır. Aktarılabilirlik, araştırmanın evreni, veri seti ve analiz sürecinin açık ve ayrıntılı biçimde açıklanmasıyla desteklenmiştir. Verilerin elde edildiği temaların belirlenmesinde amaçlı örnekleme stratejisine başvurulması, elde edilen sonuçların benzer bağlamlara aktarılabilirliğini güçlendirmiştir. Bu çalışmada tutarlılık, önceden tanımlanmış kavramsal çerçeve ve net analiz kriterleri doğrultusunda sağlanmıştır. Analiz süreci sistematik, dikkatli ve tekrarlamalı incelemelerle yürütülmüş; böylece verilerin tutarlı biçimde değerlendirilmesi gözetilmiştir. Ayrıca, yorumların nesnel olmasına özen gösterilmiş ve kişisel çıkarımlardan kaçınılmıştır. Teyit edilebilirlik ise, çalışmada kullanılan tüm kaynakların sistematik biçimde sunulması ve analiz edilen içeriklerin doğrudan alıntılarla desteklenmesi sayesinde sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmanın verileri, betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Sözel ve yazılı verilerin belirli bir problem veya amaç doğrultusunda sınıflandırılması, özetlenmesi ve yorumlanması süreci olan betimsel analiz, verilerin taranıp tasnif edilerek anlamlandırılması amacıyla kullanılmaktadır (Tavşancıl ve Arslan, 2001). Bu kapsamda veri çözümleme süreci, önceden belirlenen kavramsal çerçeve temelinde yürütülmüştür. Zamanı anlama ve kronolojik düşünme ile değişim ve sürekliliği algılama becerileri, veri analizine yön veren tematik çerçeveyi oluşturmuştur. Bailey (2007), veri analiz sürecini, verilerin sadeleştirilmesi, analiz edilmesi ve elde edilen bulguların yorumlanması olarak üç aşamada ele almaktadır. Bu çalışmada Bailey'in önerdiği bu üç aşama doğrultusunda hareket edilmiştir. İlk olarak, belirlenen beceriler temel alınarak ders kitaplarında yer alan Oğuzlara ilişkin içerikler tespit edilmiş, diğer içerikler dışarıda bırakılarak veriler sadeleştirilmiştir. Ardından, elde edilen veriler sınıf düzeyine ve tematik bölümlere göre sistematik şekilde analiz edilmiştir. Bu süreçte metinler, görseller ve değerlendirme etkinlikleri, ilgili beceriler bağlamında çözümlenmiştir. Son aşamada ise bulgular, araştırma soruları doğrultusunda yorumlanmış ve alt başlıklar altında düzenlenerek sunulmuştur. Yorumlar, doğrudan alıntılar ve görseller ile desteklenmiş, araştırmacının öznel yargılarından kaçınılmış, yorumların ders kitaplarındaki içerikle ilişkilendirilebilir olmasına dikkat edilmiştir. Böylece veri analiz süreci olabildiğince şeffaf kılınmaya çalışılmıştır.

Bulgular

Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarına Dair Bulgular

Beşinci sınıf düzeyinde, biri Milli Eğitim Bakanlığı Devlet Matbaasına ait, diğeri ise özel bir yayınevi tarafından hazırlanan iki farklı Sosyal Bilgiler ders kitabı okutulmaktadır. Ayrıca, 2024 yılında yürürlüğe giren Maarif Modeli'ne göre geliştirilmiş olan güncel 5. sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı da bu kapsamda incelenmiştir. Bu kademedeki okutulan Sosyal Bilgiler ders kitaplarında geçen "Oğuz" ifadesine ilişkin unsurlar ile bu unsurların yer aldığı kısımlar ve bölüm bilgileri aşağıda Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Oğuzlar ile ilgili unsurlar

Kitap Adı	Oğuzlar ile ilgili Unsurlar	Yer/Bölüm	Yayınevi
5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı	Dede Korkut Hikâyeleri, Oğuz Türklerinin bilinen en eski destansı hikâyeleridir	Bu Dünya Hepimizin Ünitesi, Geçmişten Geleceğe: Ortak Miras	Ata Yayıncılık
5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı	Oğuz Kağan Destanı Görseli	Küresel Etkileşim Ünitesi, İnsanlığın Ortak Mirası Konusu	Devlet Matbaası
5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı (Maarif Modeli)	-	-	Devlet Matbaası

Not. Tablo 2'deki veriler sosyal bilgiler ders kitaplarından elde edilmiştir.

Tablo 2'deki veriler doğrultusunda, Ata Yayıncılık tarafından basılan 5. sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı incelendiğinde, *Bu Dünya Hepimizin* ünitesi kapsamında yer alan *Geçmişten Geleceğe Armağan: Ortak Miras* başlığında, çeşitli ülkelerde bulunan ortak miras öğelerine yer verildiği görülmektedir. Bu bölümde insanlığın edebiyat mirasına ait eserlere de değinilmiş; Cervantes'in *Don Kişot* ve Mehmet Akif Ersoy'un *Safahat* adlı eserlerinin yanı sıra, *Dede Korkut Hikâyeleri* kitabına ait görsel aşağıda resim 1'de gösterilmiştir.

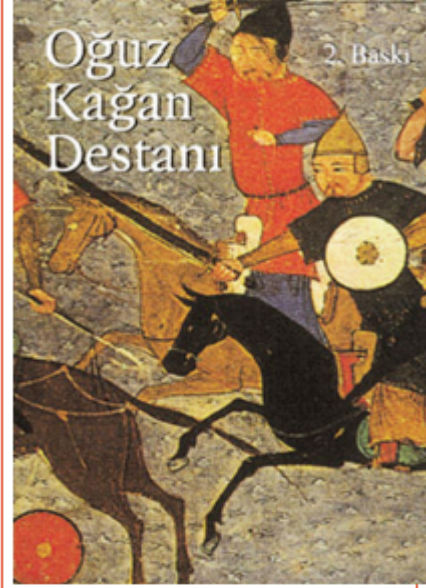


7.29 Dede Korkut Hikâyeleri

**Oğuz Türklerinin bilinen
en eski destansı hikâyeleridir.**

Resim 1. Sosyal Bilgiler Ders Kitabı 5, Ata
Yayıncılık.

Söz konusu görselin altında “Oğuz Türklerinin bilinen en eski destansı hikâyeleridir.” açıklamasına yer verilerek "Oğuz" adı açık biçimde vurgulanmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı Devlet Matbaası tarafından basılan 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında ise *Küresel Etkileşim* ünitesi kapsamında ele alınan *İnsanlığın Ortak Mirası* konusunda, aşağıda resim 2'de gösterilmiştir.



Görsel 7.23

Resim 2. Sosyal Bilgiler Ders Kitabı 5, Devlet Matbaası.

Oğuz Kağan Destanı kitabına ait bir görselin yer aldığı sayfada; “Aşağıda insanlığın edebiyat mirasına bazı örnekler verilmiştir. Başka hangi örnekleri verebilirsiniz? Söyleyiniz.” yönergesi verilmiştir (MEB, 2019a, s. 184). Ancak *Oğuz Kağan Destanı* görseline ilişkin olarak Oğuzlar özelinde herhangi bir açıklayıcı bilgiye yer verilmediği dikkat çekmektedir. Bunun dışında, 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarında Oğuzlara ya da "Oğuz" adına dair başka bir bulguya rastlanmamıştır. Ayrıca, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne uygun olarak güncellenen öğretim programına göre hazırlanan 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında da Oğuzlara dair herhangi bir konuya yer verilmediği tespit edilmiştir.

Altıncı Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarına Dair Bulgular

Altıncı sınıf kademesinde, biri Millî Eğitim Bakanlığı Devlet Matbaası, diğeri ise özel bir yayınevinin olmak üzere iki farklı sosyal bilgiler ders kitabı okutulmaktadır. Bu kademede okutulan sosyal bilgiler ders kitaplarındaki "Oğuz" ifadesine dair unsurlar ile yer ve bölüme dair bilgiler aşağıda Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Altıncı Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Oğuzlar ile ilgili unsurlar

Kitabın Adı	Oğuzlar ile İlgili Unsur	Yer/Bölüm	Yayınevi
6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı	Oğuz Kağan Destanı	Biz ve Değerlerimiz Ünitesi/Kültür ve Toplumsal Birliklik Konusu	Anadol Yayıncılık
6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı	Oğuz Kağan Destanı'ndan	Tarihe Yolculuk Ünitesi/Asya Hun Devleti Konusu	Anadol Yayıncılık
6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı	Dokuz Oğuz beyleri, milleti!	Tarihe Yolculuk Ünitesi/ İkinci Köktürk Devleti Konusu	Anadol Yayıncılık

6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı	Oğuzların Kınık boyuna mensup olan Selçuk Bey, bağımsız bir Türk devleti olan Oğuz Yabgu Devleti'nde ordu komutanıydı.	Tarihe Yolculuk Ünitesi / Büyük Selçuklu Devleti	Anadol Yayıncılık
6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı	Bu örneklerden biri de Hun Türklerine ait olan Oğuz Kağan Destanı'dır	Tarihe Yolculuk/ Türklerin Anayurdu Orta Asya	Devlet Matbaası
6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı	Oğuz kağan Destanı bize aittir	Tarihe Yolculuk / Değerlendirme Soruları	Devlet Matbaası

Not. Tablo 3'teki veriler sosyal bilgiler ders kitaplarından elde edilmiştir.

Yukarıdaki tabloda yer alan bilgilere göre, Anadolu Yayıncılık tarafından basılan 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında, Biz ve Değerlerimiz ünitesi içinde, Kültür ve Toplumsal Birliklik konusu kapsamında, sözlü kültür mirasının bugüne aktarılmasında dilin önemi örneklenirken Oğuz Kağan Destanı'na yer verilmiştir. Bu kısım aşağıda resim 3'te gösterilmiştir (MEB, 2020, s. 14).

edilir (Görsel 1.8). Şiir, türkü, mani, ninni, destan gibi kültürel değerler dil ile oluşturulur ve sonraki nesillere de dil ile aktarılır. Örneğin, Orhun Yazıtları Kök Türkler tarafından oluşturulan bir alfabe sayesinde yazılmış ve günümüze kadar gelmiştir. Oğuz Kağan Destanı, Ergenekon Destanı ve Göç Destanı da dil sayesinde bizlere kadar ulaşmıştır. İnsanların yaşanmış-



Resim 3. Sosyal Bilgiler Ders Kitabı, 6, Anadolu Yayıncılık.

Anadol Yayıncılığa ait 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında, Tarihe Yolculuk ünitesinde Orta Asya'da Kurulan İlk Türk Devletleri konusu içinde, Asya Hun Devleti başlığı altında Oğuz Kağan Destanı'na, Hunlar ile ilişkili olarak yer verilmiştir. İlgili bölümde, "Hun Türklerine ait Oğuz Kağan Destanı'ndan aşağıda verilen bölümleri inceleyiniz. Buna göre Hunların coğrafi, siyasal, ekonomik ve kültürel özellikleriyle ilgili neler söylenebilir? Düşüncelerinizi arkadaşlarınızla paylaşınız." şeklinde bir ifadeye yer verilmiştir (MEB, 2020, s. 41). Yine bu bölümde Oğuz Kağan Destanı'ndan verilen bölüm aşağıda resim 4'te gösterilmiştir.

OĞUZ KAĞAN DESTANI'NDAN

(...) Oğuz Kağan büyük bir toy verdi. Çağırılan çağırılmayan birbirine danışıp geldiler. Türlü aşlar, tepeleme etler, ırmak gibi kırmızlar yenilip içildi. Çok güzel eğlence, yeme içme oldu.

Resim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı 6, Anadolu Yayıncılık

Tarihe Yolculuk ünitesinde, II. Köktürk Devleti konusu içinde Orhun Yazıtlarından verilen bir bölümde, Oğuz isminin ikinci kez geçtiği görülmektedir. Bu bölümde, "Orhun Yazıtlarından verilen aşağıdaki bölümleri inceleyiniz. Buna göre II. Köktürk Devleti'nin coğrafi, siyasal, ekonomik ve kültürel özellikleriyle ilgili neler söylenebilir? Düşüncelerinizi arkadaşlarınızla paylaşınız." şeklinde bir yönlendirmeye yer verilmiştir (MEB, 2020, s. 46). Bu sayfada Orhun Yazıtlarına ait verilen bölüm aşağıda resim 5'te verilmiştir.

ORHUN YAZITLARI'NDAN (Kül Tigin Yazıtı, Güney Yüzü)

(...) Dokuz Oğuz beyleri, milleti! Bu sözümü iyice işit, adamakıllı dinle: Doğuda gün doğusuna, güneyde gün ortasına, batıda gün batısına, kuzeyde gece ortasına kadar, onun içindeki millet hep bana tabidir. Bunca milleti hep düzene soktum. O şimdi kötü değildir. Türk kağanı Ötüken Orma-

Resim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı 6, Anadol Yayıncılık.

Kitapta, Tarihe Yolculuk ünitesinin Yeni Yurt Anadolu konusu içinde yer alan Büyük Selçuklu Devleti başlığı altında, Oğuzlara ilk kez bir boy olarak yer verildiği görülmektedir. Bu bölümde “boy” kavramı, önce Türklerin sosyal yaşamı bağlamında tanımlanmış; ardından Oğuzların Türk tarihindeki siyasi önemiyle ilişkilendirilen aşağıdaki açıklamaya yer verilmiştir:

Ortak bir sosyal düzen içinde bir arada yaşayan ve aynı soydan gelen insanların oluşturduğu Türk topluluğuna boy adı verilir. Türk devletleri genellikle bu boy adı verilen topluluklardan birinin önderliğinde kurulmuştur. Oğuzların Kınık boyuna mensup olan Selçuk Bey, bağımsız bir Türk devleti olan Oğuz Yabgu Devleti’nde ordu komutanıydı. Selçuk Bey, Oğuz Yabgu Devleti ile anlaşmazlığa düşünce mensubu olduğu Kınık boyuyla birlikte Cend şehrine göç eder ve Gaznelilere komşu olur (MEB, 2020, s. 59).

Böylelikle, 5. sınıf ders kitabında yer alan Bu Dünya Hepimizin ünitesinde, Dede Korkut Hikâyeleri görselinin altındaki açıklamada Oğuz Türklerine ilişkin Türk-Oğuz bağlantısı açık biçimde ifade edilmiştir. Bu görseli takip eden cümlelerde, Selçuk Bey’in Oğuz Yabgu Devleti içerisindeki askerî konumu ve Cent şehrine yerleşmesine yönelik kısa bir ifadeye yer verilmiştir. Bu anlatımlar doğrultusunda, Oğuzlardan siyasi, askerî ve sosyal bir boy organizasyonu olarak söz edildiği görülmektedir (MEB, 2020, s. 59). Ancak, Selçukluların kurucu unsuru olarak Oğuzlara 1040 yılı itibarıyla yer verilmesi, önceki anlatımlarla karşılaştırıldığında ani ve bağlamdan kopuk bir geçiş izlenimi yaratmaktadır.

Devlet Matbaası tarafından basılan 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında, Tarihe Yolculuk ünitesi kapsamında yer alan Türklerin Anayurdu Orta Asya konusunda, Asya Hun Devleti alt başlığı altında Oğuz adına ilk kez sözlü geleneğe dayalı bir metin aracılığıyla yer verildiği görülmektedir. Bu ifade aşağıdaki paragrafta sunulmaktadır.

Sözlü edebiyat Orta Asya’da çok gelişmiştir. Yaşam biçimlerini anlatan savlar (atasözü), ölenler için söylenen sagular (ağıt), koşuk adı verilen şiirler ve meşhur destanları vardır. (Destanlar eski zamanlarda toplumların başından geçen olayların abartılı bir şekilde anlatıldığı edebi eserlerdir.) Özellikle baş kahramanının üzerine dikkat çekilen destanlara ilk örnekleri Türkler vermiştir. Bu örneklerden biri de Hun Türklerine ait olan Oğuz Kağan Destanı’dır. (MEB, 2019b, s. 51).

Bu sayfada sözlü gelenek bağlamında Oğuz Kağan Destanı’na dair bir metin aşağıda resim 6’da gösterilmiştir.



Okuyalım Öğrenelim

Oğuz Kağan Destanı

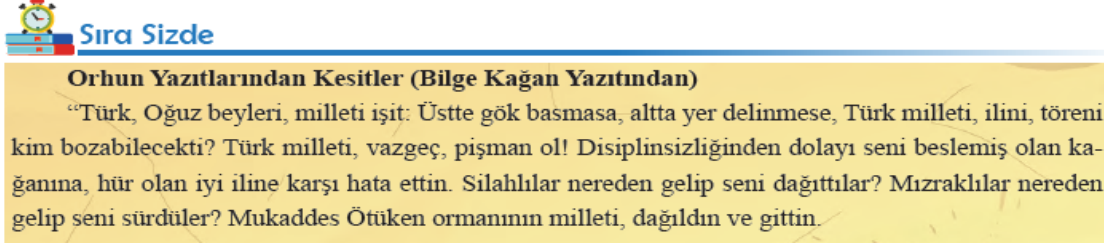
...Yurda dönmüş olan Oğuz, altı oğlu ile bir gün ava gitti. Oğulları altın bir yay ile üç altın ok buldular. Bunları paylaşırması için babalarına getirdi-



Resim 6. Sosyal Bilgiler Ders Kitabı, 6, Devlet Matbaası

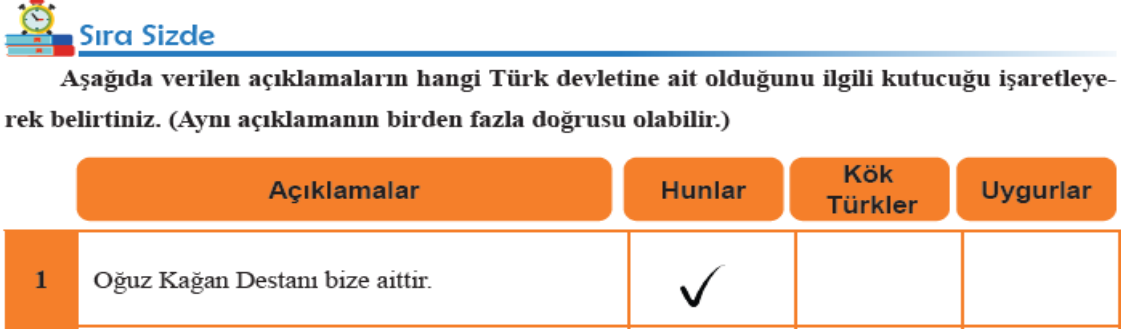
Yukarıdaki alıntıda görüldüğü üzere “Oğuz” adı, belirli bir yer veya zaman bağlamına bağlı olmaksızın; siyasi, askerî ya da toplumsal bir organizasyonun parçası olarak değil, daha çok epizodik bir anlatı çerçevesinde kullanılmıştır. Ayrıca, destana ilişkin alıntının hemen ardından yer alan “Yukarıdaki metinden yola çıkarak Hun Türklerinin siyasi yaşantıları hakkında neler söyleyebilirsiniz? Tartışınız.” sorusu, Oğuz Kağan Destanı’nın Asya Hunları ile ilişkilendirildiğini göstermektedir.

Devlet Matbaası tarafından basılan 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında, II. Köktürk Devleti konusu altında Orhun Yazıtlarına ait metinde Oğuz adına yer verilmiştir. Türk tarihinin ve edebiyatının ilk yazılı belgeleri olan bu metinler, “Bilge Kağan’ın Konuşturulduğu Orhun Yazıtlarından Kesitler” başlıklı okuma parçasında sunulmuştur (MEB, 2019b, s. 57). Bu kullanımın geçtiği metin, aşağıda resim 7’de gösterilmiştir.



Resim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı, 6, Devlet Matbaası.

Bu parçada yer alan ve “Türk, Oğuz beyleri, milleti ıst (...)” sözleriyle başlayan bölümde, Oğuz adı Türk adıyla yan yana kullanılmış; böylece yazıtlarda hem Türk hem Oğuz kimliğine birlikte vurgu yapılmıştır. Ancak bu kez Türk ve Oğuz adları birlikte anılmasına rağmen, aralarındaki ilişkiye dair herhangi bir açıklama yapılmamıştır; iki halk, birbirinden bağımsız biçimde sunulmuştur. Ders kitabının Tarihe Yolculuk ünitesinde yer alan Türklerin Anayurdu Orta Asya konusunun sonunda bulunan değerlendirme sorularından birinde, Oğuz adına destansı bir bağlamda ve Hunlarla ilişkilendirilerek bir kez daha yer verilmiştir (MEB, 2019d, s. 63). Söz konusu değerlendirme etkinliği resim 8’de gösterilmiştir.



Resim 8. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı, 6, Devlet Matbaası.

Bunun dışında, Yeni Yurt Anadolu konusu kapsamında, Büyük Selçuklu Devleti başlığı da dahil olmak üzere, kitap boyunca Oğuzlara ilişkin başka bir ifadeye yer verilmediği görülmektedir.

Yedinci Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarına Dair Bulgular

Yedinci sınıf düzeyinde, biri Millî Eğitim Bakanlığı Devlet Matbaası'na, diğeri özel bir yayınevine ait olmak üzere iki farklı Sosyal Bilgiler ders kitabı okutulmaktadır. Bu kitaplarda “Oğuz” ifadesine ilişkin unsurlar ile bunların geçtiği yer ve bölümler Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 4. Altıncı Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Oğuzlar ile ilgili unsurlar

Kitabın Adı	Oğuzlar ile İlgili Unsur	Yer/Bölüm	Yayınevi
7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı	Kayılar, Oğuz Türklerinin 24 boyundan biridir.	Türk Tarihinde Yolculuk Ünitesi/ Osmanlı Devletinin Kuruluşu konusu	Ekoyay Yayıncılık
7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı	Gaziantep’in İslâhiye ilçesinde bulunan eski mezarlarda Oğuzların 24	Türk Tarihinde Yolculuk Ünitesi/ Osmanlı Devletinin Kuruluşu konusu	Ekoyay Yayıncılık

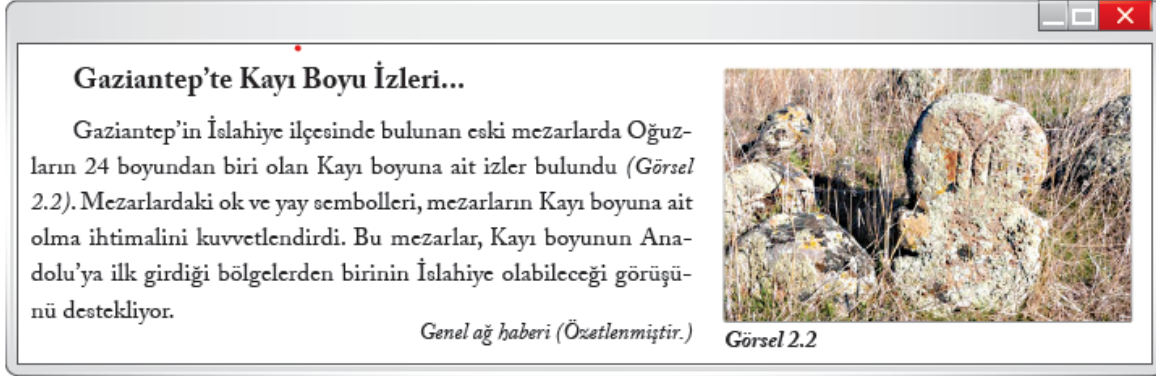
			boyundan biri olan Kayı boyuna ait izler bulundu				
7. Sınıf Sosyal Bilgiler Kitabı	Sosyal Ders	Osmanlı kurucuları, Bozok kolu Günhan soyuna mensup olan Kayı boyudur.	Devleti'nin Oğuzların	Türk Tarihinde Yolculuk Ünitesi/ Bir Devlet Doğuyor			Devlet Matbaası

Not. Tablo 4'teki veriler sosyal bilgiler ders kitaplarından elde edilmiştir.

Tablo 4'te yer alan bilgilere göre, Ekoyay Yayıncılık tarafından yayımlanan 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında, "Türk Tarihinde Yolculuk" ünitesi kapsamında Osmanlı Devleti'nin Kuruluşu konusunun giriş paragrafında aşağıdaki ifade yer almaktadır:

15. yüzyıla kadar Orta Asya'dan Anadolu'ya Türk boylarının göçleri devam etti. Anadolu'ya göç eden Türk boylarından biri de Kayılardı. Osmanlı Devleti'ni kuracak olan aile bu boya mensuptu. Kayılar, Oğuz Türklerinin 24 boyundan biridir. Kayı kuvvetli, sağlam anlamına gelmektedir. Günümüzde ülkemizin birçok yerinde Kayı başta olmak üzere Oğuz boylarının izlerini ve isimlerini taşıyan yerleşim yeri bulunmaktadır (MEB, 2019c, s. 36).

İlgili alıntı incelendiğinde, Oğuz adı 5. ve 6. sınıf kademelerinde sadece isim olarak anılırken, 7. sınıf kademesinde ilk kez siyasi, askeri ve sosyal bir boy organizasyonu olarak kullanılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı 6. sınıf ders kitabında, "Orhun Yazıtlarından Kesitler" başlığı altında Türk ve Oğuz adları birlikte geçse de, bu iki halk arasındaki ilişkiye dair bilgi verilmediğinden, Türk ve Oğuz ayrı halklar olarak algılanmıştır. Bu ilişki ise ancak 7. sınıf kademesinde kurulabilmiştir. Ayrıca, Anadolu'da Oğuz boylarının isimlerini taşıyan birçok yer adı bulunduğu dair bilgi, 5. sınıf ders kitabındaki soyut algısal mekânın dışında, ilk defa somut çevresel mekân bağlamında verilmiştir. Anadolu'da Oğuz adını taşıyan yer isimlerine ilişkin metin, aşağıda resim 9'da gösterilmiştir.



Resim 9. Sosyal Bilgiler Ders Kitabı, 7, Ekoyay Yayıncılık.

Devlet Matbaası tarafından basılan 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında, Oğuzların siyasi, askeri ve sosyal yönlerine ilişkin daha kapsamlı içerik yer almaktadır. Kitapta, Türk Tarihinde Yolculuk ünitesinin ilk konusu olan "Bir Devlet Doğuyor" başlığı altında, Osmanlı Devleti'nin kurucularının Oğuzların Bozok koluna bağlı Günhan soyundan gelen Kayı boyuna mensup olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, bu başlık altında Kayı boyunun Anadolu'ya geliş zamanı ile ilgili farklı görüşlere de yer verilmiştir (MEB, 2019d, s. 38). Konuya ilişkin metin aşağıda resim 10'da gösterilmiştir.

BİR DEVLET DOĞUYOR

Osmanlı Devleti'nin kurucuları, Oğuzların Bozok kolu Günhan soyuna mensup olan Kayı boyudur. Kayı boyunun Anadolu'ya hangi dönemde geldiği ile ilgili farklı görüşler bulunmaktadır. Kimi tarihçelere göre Kayı boyu, 1071 Malazgirt Savaşı'ndan sonra kimi tarihçilere göre ise XIII. yüzyılda, Moğol istilası sırasında Anadolu'ya gelmiştir.

Resim 10. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı, 7, Devlet Matbaası.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgular, 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında Oğuzlara ilişkin içeriklerin çoğunlukla edebi ve mitolojik bağlamda sunulduğunu göstermektedir. Oğuz Kağan Destanı ve Dede Korkut Hikâyeleri gibi eserler, zaman ve kronolojiye dair açıklayıcı çerçeveden bağımsız biçimde verilmiş, tarihsel bir bağlamla ilişkilendirilmemiştir. Özellikle görsel altı açıklamalarda geçen "Oğuz Türkleri" ifadesi, öğrenciler açısından tarihsel süreklilik kurmaya yardımcı olacak bilgiyle desteklenmemiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemi ilişkin bulgularına göre, 6. sınıf ders kitaplarında Oğuzlar konusunun sunumunda zamanı anlama ve kronolojik düşünme becerisi ile değişim ve sürekliliği algılama becerisi açısından bazı sorunlar taşıdığı tespit edilmiştir. Özellikle Anadol Yayıncılık ders kitabında Oğuzlar, Asya Hunları bağlamında Oğuz Kağan Destanı üzerinden tanıtılmış, ardından ani bir geçişle 1040 yılına gelindiğinde Selçukluların kurucu unsuru olarak anılmıştır. Bu ani geçiş, tarihsel bağlamı kopuk bir biçimde sunarak hem zaman hem de değişim-süreklilik ilişkisini zayıflatmaktadır. Ayrıca Göktürk ve Uygur dönemleri gibi önemli dönemlerde Oğuzlara yeterince yer verilmemesi, kronolojik boşluklar oluşturmuştur.

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin bulgular, 7. sınıf ders kitaplarında Oğuzlara dair anlatımın, 5. ve 6. sınıf düzeylerine kıyasla daha kapsamlı olduğunu göstermektedir. Bu sınıf düzeyinde Oğuzlar, yalnızca bir isim olarak değil; siyasi, askeri ve sosyal bir boy organizasyonu çerçevesinde ele alınmıştır. Ayrıca, Oğuz adının geçtiği yer adlarına dair bilgiler, ilk kez soyut bir tarihî unsur olmaktan çıkarılarak somut çevresel mekânlarla ilişkilendirilmiştir.

Araştırmanın her üç sınıf düzeyine ait ders kitaplarına dair bulguları bütüncül olarak değerlendirildiğinde, kitaplarda Oğuzların tarihsel serüveninin kronolojik bir çerçeve içinde bütünlüklü sunulmadığı görülmektedir. Farklı yayınevlerine ait ders kitaplarında içerik tutarsızlıkları dikkat çekmekte, bazı kitaplarda Oğuzlar yalnızca efsanevi bağlamda yer alırken, bazılarında ise aniden siyasi aktörler olarak tarihe dahil edilmektedir. Bu durum, hem zamanı anlama ve kronolojik düşünme hem de değişim ve sürekliliği algılama becerilerinin gelişimi açısından amaca yeterince hizmet etmemektedir. Bu durumun öğrencilerin tarihsel olayları neden-sonuç ilişkisi içinde kavramaları ve tarihsel süreklilik bilinci geliştirmelerini zorlaştıracak düşünülmemektedir. Bu araştırma kapsamında incelenen, devlet matbaası ve özel yayınevleri tarafından basılan 5., 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında, aynı kademeye ait ders kitaplarında dahi Oğuzlara dair zaman ve kronolojiye ilişkin bilgilerin ve bağlamların farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu bağlamda ders kitaplarında Oğuzlara dair anlatıların tutarlı ve açıklayıcı bir yapıda yeniden kurgulanması, zamanı anlama ve kronolojik düşünme ile değişim ve sürekliliği algılama becerilerinin kazanımı açısından önem taşımaktadır.

Araştırmanın birinci alt problemine dair bulgulara göre Ata Yayıncılığa ait 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında Oğuz adı, Dede Korkut Masalları kitabına referansla edebi bir ürün bağlamında yer almaktadır. Millî Eğitim Bakanlığına ait 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında ise Oğuz adı, insanlığa ait ortak kültürel miras içerisinde yer alan Oğuz Kağan Destanı özelinde yine edebi çerçevede ele alınmıştır. Dolayısıyla 5. sınıf ders kitaplarında Oğuzlar konusundaki içeriklerin tarihsel bağlamdan kopuk biçimde mitolojik anlatılar üzerinden verilmiştir. Kitaplarda Oğuzların siyasi, askeri ve ekonomik bir boy organizasyonu rolüne değinilmemiştir. Ayrıca bu kademedeki ders kitaplarında Oğuz-Türk bağlantısına dair herhangi bir bilgiye yer verilmemiştir. Dede Korkut Kitabının destansı bir hikâye olması ve eserde olayların yaşandığı alanın Kuzey Anadolu ve Azerbaycan olarak düşünülmesine karşılık hikâyelerin geçtiği Oğuz ülkesinin sınırlarının net bir şekilde ortaya konulmamıştır. Ayrıca hikâyelerin yaşandığı dönem ve zamansal aralık olarak da net değildir. Hatta hikâyelerin yazıya geçirildiği döneme dair de net ve ortak bir görüş bulunmamaktadır (Ergin, 1989). Hikâyelerde çevresel mekanların sınırlı olması ve bunların daha çok hikâyede adı geçen ve dramatik aksiyonun gerçekçi bir yapıya dönüşmesine hizmet eden ve

aksiyonun gerçekçi bir yapıya dönüşmesine hizmet eden dekoratif mekanlar olduğunu ve hikâyelerde anlatı kişileri ile ontolojik bağ kuramayan algısal mekanlarını ön plana çıkmasını da buna eklemek gerekir (Şahin, 2017).

Sosyal bilgiler 5. Sınıf ders kitaplarında bu edebi eserlerin tarihsellik ve mitoloji arasındaki farkın ayırt edilmesi açısından açıklamalı biçimde sunulmaması öğrencilerin efsane ile tarih arasındaki farkı ayırt edememelerine neden olabilir. Nitekim Lowenthal'a göre (2009), tarihin birincil amacı, mirasın aksine, gerçek ve olgusal bir geçmiş bilgisi sunmaktır. Bu bağlamda, geçmişin olgusal kaydı ile efsanevi anlatıya dayalı yeniden inşası arasındaki ayrımın belirsizleşmesi, tarih eğitimi açısından potansiyel sorunlar doğurabilir. Söz gelimi Dede Korkut Kitabı, mitolojik bir çekirdeğe dayanan epik bir eser olması nedeniyle, kitaptaki ölüp dirilmeler, zamansal anakronizmler ve mekân-zaman dizgesi, mitolojik dünya modelini yansıtmaktadır (Alizade, 2021). Halbuki yer ve zaman, tarihî düşüncenin temelini oluşturan vazgeçilmez unsurlardır. Bu bakımdan, Türk tarihine dair önemli bir edebî eser olmasına rağmen Dede Korkut Hikâyeleri, tarih disiplini ve ilkeleri açısından gerçek bir tarihsellik taşımamaktadır. Bu nedenle, 5. sınıf ders kitabında yer alan Dede Korkut görselinin, Sosyal Bilgiler öğretim programındaki “zamanı anlama ve kronolojik düşünme” becerisi özelinde, öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerine anlamlı bir katkı sağlamadığı söylenebilir.

Araştırmamızın ikinci alt problemine dair bulgular altıncı sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında Oğuz Kağan Destanı ve Orhun Yazıtlarından alıntılanan bölümlerde Oğuzlar öncelikle bir isim olarak geçmektedir. Buna karşılık ilgili bulgular, Devlet matbaası ve özel yayınevinde Oğuzlara dair içeriklerin birbirinden farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında Tarihe Yolculuk ünitesi kapsamında Oğuzlara hiç yer verilmezken, Anadol Yayıncılık tarafından basılan 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında Oğuzların aniden 1040 yılında tarihe dahil edildiği görülmektedir. Altıncı sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında Oğuzlardan, 1040 yılı temel alınarak bahsedilmesi, Selçukluların Horasan'da ortaya çıkış sürecine dair önceki dönemin göz ardı edildiği izlenimini vermektedir. Bu durum, tarihsel değişim ve sürekliliği algılama becerisi açısından bazı sorunlara yol açmaktadır. Chapman'a (1993) göre tarihi anlamamanın anahtarı, olayların doğru sıralanması ve zaman ilişkilerinin kavranmasıdır. Kronoloji, öğrencilerin geçmişi anlamasında vazgeçilmez bir araç olup, tarihsel olayların zaman içindeki değişim ve sürekliliğini kavramalarında önemli bir işlev görmektedir. Levstik ve Barton'a göre (2011) çocukların toplumsal ve maddi yaşamın hangi sırayla değiştiğini kavrayışlarına dair kronoloji bilgisi tarih öğretiminde etkileyici bir ön bilgi alanını temsil etmektedir.

Farklı yayınevleri tarafından hazırlanan ders kitapları arasındaki içerik farklılıkları, çeşitli etmenlerden kaynaklanabilir. Bu farklılıklardan biri, öğretim programlarının çerçeve nitelikte olması ve dolayısıyla merkezi müfredatın uygulayıcılar tarafından farklı biçimlerde yorumlanabilmesidir. Nitekim, bu araştırmanın veri setini oluşturan sosyal bilgiler ders kitaplarının esas aldığı 2018 programında, ders kitabı yazarlarına belli ölçülerde esneklik tanındığı belirtilmiştir (MEB, 2018). Aynı kademede okutulan sosyal bilgiler ders kitapları arasındaki içerik farklılıklarının, öğretim programlarının çerçeve yapısından bağımsız olarak başka etkenlerle de ilişkili olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Söz gelimi, tarih eğitiminin politik, kültürel ve ideolojik bir araç olduğunu savunan VanSledright'e (2008) göre, bu süreç yalnızca geçmişin aktarımı değil; aynı zamanda öğrencilerin kendilerini o ulusun parçası olarak görmelerini, ulusal kimliği içselleştirmelerini amaçlayan ideolojik bir yönelime sahiptir. Buna karşın, günümüzde eğitim bilimlerinde meydana gelen paradigma değişimleri, tarih öğretiminin ve ders kitabı yazımını doğrudan etkilemektedir. Özellikle yapılandırmacı öğrenme anlayışı, öğrencinin bilgiyi pasif biçimde alması yerine kendi zihinsel süreçleriyle inşa etmesi gerektiği fikrini temel alarak, tarih eğitiminin yeniden şekillenmesine öncülük etmektedir. Bu gelişmeler, ders kitaplarının yazımına da yansımış ve bazı değişimleri beraberinde getirmiştir (Demircioğlu, 2013). Bu bağlamda, aynı kademedeki ders kitaplarının içerik farklılıklarının, tarih öğretiminin geleneksel işlevi ile yapılandırmacı çağdaş pedagojik yaklaşımlar arasındaki ayrımların yansımaları olduğu söylenebilir.

Buna karşın, ilgili farklılıklar epistemolojik ve kronolojik olmak üzere iki açıdan sorun oluşturacak niteliktedir. Öncelikle, bu durumun Türk milletinin en önemli boylarından biri olan Oğuzların tarih sahnesine 1040 yılında çıktıkları şeklinde yanlış bir algıya sebep olabileceği düşünülmektedir. Bir Türk boyunun geçmişinden bahsedilmeden, zamanın bir noktasından itibaren doğrudan tarih sahnesine çıkarılması ve ardından aralıksız bir şekilde günümüze kadar onlardan söz edilmesi, tarihte sanki bir kırılma noktası varmış izlenimi vermektedir. Bu durum, öğrencilerin bir boyun geçmişi olmadan nasıl tarih sahnesine çıktığını anlamalarını zorlaştırarak, zamanı anlama ve kronolojik düşünme becerisi açısından sorun teşkil etmektedir. Tarihsel düşüncenin temel yapı taşlarını oluşturan maddi kavramların yapısal, örgütsel ve özgül olmak üzere üç ana kategoriye ayrıldığını belirten

Nichol'e (1999) göre, bu kavramlar tarihsel olayların ve süreçlerin anlaşılması için bir çerçeve sağlamaktadır. Bunlardan yapısal kavramlar; neden-sonuç, değişim, süreklilik, zaman sırası, durum ve kanıt gibi unsurları içerir ve tarihi bir olayın tüm yönlerini anlamada rehberlik ederek tarihsel düşüncenin iskeletini oluşturmaktadır. Ozan ve Yıldırım (2024) yaptıkları araştırmada zamanı anlama ve kronolojik düşünme becerisinin, çocuklarda olayların neden-sonuç ilişkisini kavrama ve nedensellik kurma gibi işlevleri yerine getirmede önemli bir rol oynadığını ortaya koymuştur.

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin bulgular, Millî Eğitim Bakanlığı ve Ekoyay Yayınları tarafından basılan 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında ise Oğuzlar, siyasi, askeri ve sosyal bir boy organizasyonu olarak, 1299 yılında Osmanlı Devleti'nin kuruluşu bağlamında tarihe dahil edildiğini göstermektedir. Buna karşılık, beşinci ve altıncı sınıf ders kitaplarında Oğuzlara dair anlatılar, siyasi, askerî, sosyal ve ekonomik bir örgütlenme çerçevesinde ve tarihsel süreklilik içinde ele alınmamıştır. Bu durumun, öğrencilerin zamanı anlama ve kronolojik düşünme ile değişim ve sürekliliği algılama becerileri açısından sorun yaratabileceği düşünülmektedir. Bu noktada, tarihsel zaman ve kronoloji kavramlarının eğitimdeki yeri ve işlevi önem kazanmaktadır. Tarihi konuların öğretiminde faydalanılan öğelerden önemli birini oluşturan tarihsel zaman, toplumu derinden etkileyerek toplumsal hafızada iz bırakan olayların tanımlanmasında kullanılan geçmiş zamanın bir parçasıdır. Kronoloji ise, tarihsel zaman içinde aktarılan olayların öncelik-sonralık ilişkisine göre zamansal sıralamaya dizilmesini kapsamaktadır (Şimşek, 2014).

Zaman ve mekân sınırları, insanların dış dünyadaki nesnelliği eşzamanlı ve eşgüdümlü bir biçimde görmesine olanak sağlamaktadır. Ayrıca zaman ve kronoloji, tarihi olayların söylence ve mitsel olandan farklı olarak somut ve fiziksel hale getirilmesinde mekân faktörüyle beraber önemli bir değişkendir. Zaman ve kronolojiye dair bilgi ve bunları algılama becerisi, geçmişteki olayları neden-sonuç ilişkisi içerisinde görmemize imkân tanımaktadır. Özellikle tarihi olay ve olguları ve bunların değişimini bir bütünlük içinde anlamada zaman önemli bir fenomen olarak karşımıza çıkar. Zira insan zihni, kültürel olarak “şimdi ve sonra”, “önce ve sonra”, “sıralı ve eşzamanlı”, “zaman içinde anlık ve zamanla süreklilik” gibi temel zaman kavramlarının ortaya çıkışında önemli bir rol oynamaktadır. Bu kavramlar, toplumsal ve dini etkinliklerin düzenlenmesi ve kaydedilmesi için gerekli olan kronolojik sistemlerin oluşmasını sağlamıştır (Blow vd., 2012). Dolayısıyla insan zihni, kültürel olarak şu ana, öncesine ve sonrasına dair birer nokta yerleştirerek dış dünyaya dair “şimdi”, “dün” ve “gelecek” olmak üzere üç parça halinde bir görü ve anlayış geliştirmektedir. Bu zihni durum, tarihi olayların sıralama içinde aktarılmasına olanak sağlayan kronoloji bilgisi ise, düzgün bir sıralama ile tarihi olayları doğru biçimde anlamamıza imkân vermektedir.

Araştırmanın ikinci ve üçüncü alt problemleri bağlamındaki bulgular, kitaplarda Türk tarihinin kronolojik sıralamasında Hun, Göktürk ve Selçuklu hanedanlarına ağırlık verildiğini göstermektedir. Bu durum ise Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucu unsuru olarak kabul edilen Oğuzların rolünün belirsizleşmesine neden olmaktadır. Araştırmanın bu konudaki bulgusuna paralel olarak Taşağıl (2013) boyların Türk tarihinde önemli bir yere sahip olmalarına rağmen, araştırmacıların genellikle Hun, Göktürk ve Uygur gibi hanedanlara odaklandığını, büyük devletler bağlamında incelemenin boyların önemini göz ardı ettiğini vurgulamaktadır. Ayrıca kronolojik ve mekânsal bağlamda 1040 yılından önceki dönemlere dair bilgiye yer verilmemiştir. Oysa MS 7. yüzyıla tarihlendirilen Yenisey Yazıtlarında Oğuz beyleri adına dikilmiş küçük mezar-taşı anıtları bulunmaktadır. Bu bağlamda, Oğuzların tarihi ders kitabında yaklaşık dört asır geç başlatılmıştır. Sümer'in (1972) aktardığı üzere, 8. yüzyıldan itibaren Köktürk ve Uygur dönemlerinde önemli bir Türk boyu olarak görülen Oğuzlar, Tula Nehri civarında yaşamış ve Gök-Türk Kağanlığının temel unsurlarından biri olmuştur. Bu noktada Ders kitaplarında Oğuzlara dair tarihsel sürekliliğe yeterince yer verilmemesi, kronoloji ile değişim ve süreklilik bağlamında tarihsel düşünmenin gelişimini olumsuz etkileyebilir. Şimşek'e göre (2009) zamanı anlama ve kronolojik düşünme becerisi; geçmişteki problemleri neden-sonuç ilişkisi içinde anlama gibi tarih temelli olay ve olguların aktarımında önemli bir işlev görmektedir. Dolayısıyla, öğrenciler kronolojik sırayı kavradıkça bir olayın uzun vadeli etkilerini, değişimin dinamiklerini ve sürekliliğin nasıl ve nerede korunduğunu daha iyi anlayabilirler. Araştırmanın değişim ve sürekliliği algılama becerisi özelindeki bulguları, Yolcu ve Metin'in (2024) benzer çalışmasındaki sonuçlarla da uyum göstermektedir. İlgili araştırmanın bulgularına göre katılımcı öğretmenler, bu becerinin soyut bir yapıya sahip olduğunu vurgulamış ve ders kitaplarının, bu soyutluğu somutlaştıracak içerik açısından yetersiz kaldığını belirtmişlerdir.

Bu araştırmada elde edilen bulgular, tarih öğretimine yönelik önceki nitel araştırmalar ve kuramsal yaklaşımlarla da örtüşmektedir. Araştırmanın bulguları, Sel ve Sözer'in (2020) kronolojik beceriler ve kavramların değişim ve süreklilik ekseninde yeterince ele alınmadığı ve kronolojinin daha yüzeysel şekilde işlendiğine dair bulgularıyla paralellik göstermektedir. Ayrıca Çanaklı ve Beldağ'ın (2023) sosyal bilgiler öğretmenleriyle yaptığı çalışma da bu sonuçları desteklemektedir. Bu araştırmada öğretmenler, zamanı anlama ve kronolojik düşünme becerisinin ders kitaplarında yeterince yansıtılmadığına dair olumsuz değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Araştırmanın bulguları, Lorenc ve arkadaşlarının (2013), ortaokul öğrencilerinin kronolojik düşünme becerilerindeki eksikliklerin tarihsel olayları ve süreçleri anlamada güçlük yarattığını ortaya koyan çalışmasıyla örtüşmektedir. Blow ve arkadaşları (Blow vd., 2012), tarih çalışmalarının yalnızca “Ne oldu?” sorusunu yanıtlamanın ötesine geçerek, yaşanan olayların ne anlama geldiği ve bu olayların gelecekte ne gibi olasılıklar doğurabileceği gibi soruların da sorgulanması gerektiğini savunmaktadır. Bu doğrultuda, geçmişin yalnızca bir bilgi kaynağı değil, aynı zamanda geleceğe yönelik düşünmeyi mümkün kılan dinamik bir süreç olduğu vurgulanmalıdır. Öğrenciler tarihsel olayları anlamaya yönelik duygusal ve düşünsel derinlik kazandıkça, geçmiş yalnızca bilgi olarak değil, toplumsal yapıları şekillendiren ve dönüştüren bir güç olarak görmeye başlarlar.

Bu araştırmada, sosyal bilgiler ders kitaplarında Oğuz boyunun tarihine dair anlatılar, zaman ve kronolojiyi algılama ile değişim ve sürekliliği algılama becerileri bağlamında ele alınmıştır. Bulgular, Türk tarihinin önemli unsurlarından biri olan Oğuzların tarih sahnesine geç ve kopuk bir şekilde dahil edildiğini göstermektedir. Ayrıca, kitaplarda Oğuzların tarihsel serüveni ile diğer Türk devletleriyle ilişkilerinin kronolojik bir bütünlük içinde sunulmadığını görülmektedir. Araştırmada, aynı kademedeki iki farklı ders kitabında Oğuzlara dair tarihsel anlatının tutarlı olmadığı da belirlenmiştir. Bu durum, tarihsel olaylar arasındaki neden-sonuç ilişkilerinin kavranması ve toplumsal yapılar ile dönüşümlerin anlaşılması açısından güçlükler oluşturabilir. Buna bağlı olarak, zamanı anlama ve kronolojik düşünme becerileri ile değişim ve sürekliliği algılama becerilerinin kazanılmasında zorluklara yol açabileceği değerlendirilmektedir.

Öneriler

Ders kitaplarının, Türkiye siyasi tarihi açısından önemli bir yere sahip olan Oğuzların tarihsel süreçteki rolünü daha detaylı ve bütüncül şekilde ele alacak biçimde yeniden sosyal bilgiler ders kitabına yansıtılması amacıyla araştırmanın önerileri aşağıda sunulmuştur.

Öğrencilerin tarihsel sürekliliği anlamaları ve olaylar arasında daha güçlü bağlantı kurmaları amacıyla Oğuzların Hun, Köktürk ve Selçuklu devletleriyle olan ilişkileri ayrıntılı bir şekilde ele alınarak tarihsel süreç daha anlamlı hale getirilebilir.

Oğuzların 1040 yılı öncesi siyasi ve askeri faaliyetlerinden bahsedilmesinin anlamlı olacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda Oğuzların tarihi bir bütünlük içerisinde verilmesi için Oğuz beylerine dair Yenisey Yazıtlarındaki bilgilere yer verilebilir. Oğuz Yabgu Devleti öncesi Orta Asya Dokuz Oğuz Kağanlığının II. Göktürk Devleti ile siyasi ve askeri ilişkileri yer almalıdır.

Ders kitaplarında zaman şeritlerinin etkin şekilde kullanımı, tarihsel olayların sırasını görselleştirerek öğrencilerin neden-sonuç ilişkilerini kavramalarını ve olayları daha iyi anlamalarını sağlamak açısından önem taşımaktadır. Bu bakımdan, öğrencilerin olaylar arası ilişkileri kavramalarının kolaylaştırılması için zaman şeritleri kullanılabilir.

Ders kitaplarında tarihsel süreklilik ve değişim ilişkilerinin vurgulanması, öğrencilerin bu iki kavramı anlamaları ve tarihsel olayların günümüze etkilerini kavramaları açısından önemlidir. Örneğin, Oğuz Yabgu Devleti'nden Selçuklu Devleti'ne geçişteki dönüşümler; Oğuz boylarının askeri yapısı gibi süreklilik gösteren unsurlar ile İslamiyet'in etkisi gibi değişim unsurları karşılaştırılarak ele alınması, öğrencilere tarihsel düşünme becerisi kazandırabilir.

Ders kitaplarında Oğuzlar özelinde farklı yayınlar arasında tutarlılığın sağlanması, aynı konuyla ilgili çelişkili ifadelerin önlenerek öğrencilerin kavram karmaşası yaşamadan doğru bilgiler edinmelerini desteklemek için gereklidir. Böylelikle ders kitaplarında Oğuzlar özelindeki tarihsel ortaya çıkan kopukluk yerini bütünlüğe bırakacaktır.

Çıkar Çatışması Beyanı

Yazar, bu makalenin araştırma, yazarlık ve/veya yayın süreci ile ilgili herhangi bir potansiyel çıkar çatışması olmadığını beyan eder.

Mali Destek

Yazar, bu makalenin araştırılması, yazılması ve/veya yayınlanması için herhangi bir mali destek almamıştır.

Yayın Etiği Beyanı

Çalışmada etik dışı bir husus bulunmadığını, araştırma ve yayın etiğine özenle uyulduğunu beyan ederiz.

Etik Kurul İzni

Bu çalışma etik kurul izni gerektirecek insanlar veya hayvanlar üzerinde yapılmış bir araştırmayı kapsamamaktadır.

Kaynakça

- Alizade, R. (2021). Dede Korkut kitabı'nın tarihi ve kültürel veriler açısından değerlendirilmesi. *Motif Akademi Halk Bilim Dergisi*, 14(35), 926-936. <https://doi.org/10.12981/mahder.929460>
- Bailey, K. D. (2007). *Methods of social research*. Free Press.
- Blow, F., Lee, P., & Shemilt, D. (2012). Time and chronology: conjoined twins or distant cousins? *Teaching History*, 147, 26-34.
- Carr, E. H. (1980). *Tarih nedir*. M. G. Gürtürk (Çev.). Birikim Yayınları.
- Chapman, T. (1993). Teaching chronology through timelines. *Teaching History*, 73, 25-29.
- Çanaklı, F., & Beldağ, A. (2023). Zaman ve kronolojiyi algılama becerisinin sosyal bilgiler dersi bağlamında incelenmesi: Nitel bir çalışma. *Sosyal Bilgilerde Yenilikçi Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 140-161.
- Demircioğlu, İ. H. (2005). *Tarih öğretiminde öğrenci merkezli yaklaşımlar*. Anı Yayıncılık.
- Demircioğlu, İ. H., & Akengin, H. (2012). Zaman ve mekâna ilişkin becerilerin öğretimi. C. Öztürk (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi: Demokratik vatandaşlık eğitimi* içinde (ss. 187-224). Pegem Akademi.
- Demircioğlu, İ. H. (2013). Türkiye'de tarih öğretiminin yönelimi üzerine bir değerlendirme. *Karadeniz Araştırmaları*, 38, 119-133.
- Dilek, D., & Dilek, G. (2015). Tarihsel becerilerin öğretimi, M. Demirel (Ed.), *Tarih Öğretim Yöntemleri* içinde (135-152). Pegem Akademi.
- Doğanay, A. (2008). Çağdaş sosyal bilgiler anlayışı ışığında yeni sosyal bilgiler programının değerlendirilmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 77-96.
- Eberhard, W. (2008). "Orta Asya göçebe kavimlerinde devlet kurma süreci", (Çev. O. G. Özgüdenli), *Türk Kültürü İncelemeleri Dergisi*, 18, 1-8.
- Ergin, M. (1989). *Dede Korkut Kitabı-I*, Atatürk, Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu.
- Eyuboğlu, İ. Z. (1991). *Tarihin ilkeleri*. Say Yayınları.

- Hocaoğlu, D. (2003). Orada Öylece Duran Tarih. *Bilgi ve Düşünce*, 1(4), 82-87.
- Gömeç, S. (2010). Boyla ve бага unvanı. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 73-80.
- Karatay, O. (2020). *İlk Oğuzlar köken, türeyiş ve erken tarihleri üzerine çalışmalar*. Ötüken Neşriyat.
- Jay, L., & Reisman, A. (2019). Teaching change and continuity with historical analogies. *Social Studies Research and Practice*, 14(1), 98-104. <https://doi.org/10.1108/SSRP-03-2019-0020>
- Lello, J. (1980). The concept of time, the teaching of history, and school organization. *The History Teacher*, 13(3), 341-350.
- Levstik, L. S., & Barton, K. C. (2011). *Doing history: Investigating with children in elementary and middle school*. Routledge.
- Lorenc, J., Mrozowski, K., Oniszcuk, A., Staniszewski, J., & Starczynowska, K. (2013). How is chronological thinking tested? *Edukacja An Interdisciplinary Approach*, 1, 84-97.
- Lowenthal, D. (2009). *The heritage crusade and the spoils of history*. Cambridge University Press.
- Galán, (2016). Learning historical and chronological time: Practical applications. *European Journal of Science and Theology*, 12 (1), 5-16. <https://doi.org/10.48550/arXiv.1803.01680>.
- McCreedy C. M. (2002). Elementary history education and children's perceptions of time. [Honors Theses]. Western Michigan University. https://scholarworks.wmich.edu/honors_theses/1716
- MEB (2018). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (2019a). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu sosyal bilgiler 5. sınıf ders kitabı*. Devlet Matbaası.
- MEB, (2020). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu sosyal bilgiler 6. sınıf ders kitabı*. Anadol Yayıncılık.
- MEB, (2019b). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu sosyal bilgiler 6. sınıf ders kitabı*. Devlet Matbaası.
- MEB, (2019c). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu sosyal bilgiler 7. sınıf ders kitabı*. Ekoyay Yayıncılık.
- MEB, (2019d). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu sosyal bilgiler 7. sınıf ders kitabı*. Devlet Matbaası.
- MEB (2023). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu sosyal bilgiler 5. sınıf ders kitabı*. Ata Yayıncılık.
- MEB, (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Alan Becerileri. <https://tymm.meb.gov.tr/beceriler/alan-becerileri>.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research a guide to desing and implementation*. S. Turan (Çev.). Nobel Yayınevi.
- Nichol, J. (1999). Who wants to fight? Who wants to floo? Teaching history from a 'thinking skills' perspectivs. *Teaching History*, 95, 6-13.
- Ozan, H., & Yıldırım, T. (2024). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin zaman ve kronolojiyi algılama becerisine yönelik görüşleri. *Abi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, 10(3), 920–939.

- Patton, M. (2001). *Quin, qualitative research & evaluation methods, Sage Publications*. Sage Publishing.
- Poster, J. B. (1973). The birth of the past: Children's perception of historical time. *The History Teacher*, 6(4). 587-598.
- Rüsen, J. (2012). Tradition: A principle of historical sense-generation and its logic and effect in historical culture. *Tradition and History*, 51(4). 45-59.
- Sel, B., & Sözer, M. A. (2020). Change and continuity perception skills in social Studies curriculum in Turkey and America within the scope of teaching historical time. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 1-19. <https://doi.org/10.29065/usakead.649688>.
- Skjæveland, Y. (2017). Learning history in early childhood: Teaching methods and children's understanding. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 18(1) 8–22. <https://doi.org/10.1177/1463949117692226>.
- Solé, G. (2019). Children's understanding of time: A study in a primary history classroom. *History Education Research Journal*, 16(1), 158–73. <https://doi.org/10.18546/HERJ.16.1.13>.
- Sümer, F. (1972). *Oğuzlar (Türkmenler) tarihleri-boy teşkilatı-destanları*. Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih, Coğrafya Fakültesi Yayınları.
- Şahin, V. (2017). Dede korkut hikâyelerinde mekân algısı ve kurgusu. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(8), 1-49.
- Şimşek, A. (2009). İlköğretim öğrencilerinde tarihsel zamanın ve kronoloji becerileri, M. Safran (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretimi* içinde (ss. 92-115). Pegem Akademi.
- Şimşek, A. (2014). Kronoloji ve zaman algısı. M. Safran (Ed.), *Tarih Nasıl Öğretilir Tarih Öğretmenleri İçin Özel Öğretim Yöntemleri* içinde (ss. 98-103), Yeni İnsan Yayınları.
- Taşagıl, A. (2013). *Çin kaynaklarına göre eski Türk boyları*. Türk Tarih Kurumu
- Tavşancıl, E., & Arslan, A. E. (2001). *Sözel ve yazılı materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. Epilison Yayıncılık.
- Thorp, R. (2016). *Uses of history in history education*. Umeå Print & Media Umeå Universitet
- Thorp, R. (2020). How to develop historical consciousness through uses of history – A Swedish perspective. J. Wojdon (Ed.). In *Cultural and Religious Diversity and Its Implications for History Education* (pp. 207-224). Wochenschau Verlag.
- VanSledright, B. (2008). Narratives of nation-state, historical knowledge, and school history education. *Review of Research in Education*, 32(1), 109–146. <https://doi.org/10.3102/0091732X07311065>.
- Waring, S. M. (2010). Escaping myopia: Teaching students about historical causality. *The History Teacher*, 2(43), 283–288.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınevi.
- Yolcu, S., & Metin, Ö. (2024). Öğretmen görüşleri ışığında dördüncü sınıf sosyal bilgiler ders kitabının değişim ve sürekliliği algılama becerisi açısından değerlendirilmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(31), 538–558.

EXTENDED SUMMARY

Social studies is one of the core subjects aimed at helping students understand the connection between the past and the present, as well as interpret historical processes. However, this process is closely linked to the way content is presented in textbooks. This research examines how the Oğuz, one of the most important Turkic tribes in Turkish history, is addressed in social studies textbooks in the context of understanding time, chronological thinking, and the skills of recognizing change and continuity. As Eberhard (2008) notes, tribal organization was the foundation of state formation in early Turkish history, with figures like the boyla playing key roles (Gömeç, 2010). In *The Book of Dede Korkut*, each chapter being named after a tribe underscores their importance in cultural and social identity. The Oğuz tribes, central to Turkish identity, left a lasting mark on global history through the Ottomans, whose long-standing ties with Europe and the Mediterranean highlight the Oğuz's significance. Their influence predates the Seljuks and Ottomans, extending back to the Asian Huns and Göktürks. Thus, understanding the Oğuz is key to grasping Turkey's historical and cultural roots, especially considering their role in founding the Turkish Seljuk State in 1077. In this context, how the role of the Oğuz in the historical process is explained in social studies textbooks, particularly in terms of chronological coherence and continuity, is an important issue. For instance, portraying the Oğuz as emerging later in history and addressing this process in isolation could lead to misconceptions among students and negatively affect the development of their skills in recognizing historical continuity. This research aims to highlight these issues and provide recommendations for a more holistic approach to history education regarding the Oğuz. This study seeks to answer the following research question: How are the Oğuz represented in 5th, 6th, and 7th-grade social studies textbooks concerning time perception, chronological thinking, and the understanding of change and continuity? This research is based on the document analysis technique within a qualitative research design. The findings obtained through document analysis were analyzed using the descriptive analysis method. In this study, the data obtained through descriptive analysis were structured and presented under subheadings determined in line with the research problem. Based on the study's outcomes, the depictions of the Oğuz in the textbooks are generally presented within a literary framework. In 5th-grade textbooks, the Oğuz are discussed in relation to works such as *The Book of Dede Korkut* or *Oğuz Kağan Epic*, without elaborating on their historical, political, and military significance. In 6th-grade textbooks, the Oğuz are introduced as suddenly appearing on the historical stage with the emergence of the Seljuks in 1040, but their relationships with the Huns and Göktürks or their roles in these periods are not sufficiently detailed, creating a sense of historical discontinuity. In 7th-grade textbooks, the Oğuz are presented as the founders of the Ottoman Empire, but there are gaps in the chronological flow. Although more information is provided about the Oğuz's settlement in Anatolia and their role in the founding of the Ottoman Empire, the connection to historical continuity remains weak. Furthermore, the presentation of information about the Oğuz varies in scope and depth across textbooks from different publishers. While some textbooks depict the Oğuz solely as a literary element, others introduce them within a historical framework. These inconsistencies can complicate students' understanding of historical processes. The study concludes that the depictions in the textbooks are insufficient for developing students' understanding of historical continuity and change. This is due to the failure to present historical events within a proper framework and the sudden introduction of the Oğuz into the historical narrative. The inconsistencies across textbooks from different publishers also pose a potential issue that could undermine students' trust in historical knowledge. Additionally, presenting the Oğuz, a critical topic, without sufficient detail may hinder the development of students' historical thinking and chronological perception skills. It is recommended to enhance the chronological coherence in textbooks. In this context, the roles of the Oğuz during the Hun, Göktürk, and Seljuk periods should be addressed in more detail. Providing consistent and historically integrated information about the Oğuz in textbooks will help build a more solid foundation for students' historical understanding.

ORTAOKULLARDA VE GENEL LİSELERDE ÖĞRENCİ NÖBET UYGULAMASININ ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

EVALUATION OF THE STUDENT DUTY PRACTICE IN MIDDLE AND GENERAL HIGH SCHOOLS FROM STUDENTS' PERSPECTIVES

Nazik ŞENOL

Millî Eğitim Bakanlığı, Almanca
Öğretmeni

naziksenol1010@gmail.com

ORCID: 0000-0001-5046-2148

Said TAŞ

Süleyman Demirel Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi

saidtas@sdu.edu.tr

ORCID: 0000-0002-3013-9084

Cüneyt BELENKUYU

Süleyman Demirel Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi

cuneytbelenkuyu@sdu.edu.tr

ORCID No: 0000-0002-4861-5747

ÖZ

Geliş/Received:

22.10.2024

Kabul/Accepted:

16.06.2025

Yayın/Published:

30.06.2025

Anahtar Kelimeler

Ortaokul

Lise

Nöbet

Nöbetçi öğrenci

Keywords

Middle school

High school

Duty

Hall monitor

Bu çalışmanın amacı, ortaokul ve genel liselerde yürütülen öğrenci nöbet uygulamasının, öğrenci görüşlerine dayalı olarak karşılaştırmalı bir biçimde değerlendirilmesidir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiş ve çalışma, fenomenolojik desen çerçevesinde yapılandırılmıştır. Çalışma grubu, 2022–2023 eğitim-öğretim yılında Isparta ili Merkez ilçesinde yer alan 3 ortaokul ve 2 Anadolu lisesinde öğrenim gören, 22'si kız ve 18'i erkek olmak üzere toplam 40 öğrenciden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Toplanan veriler, içerik analizi yöntemiyle incelenmiş ve MAXQDA programı aracılığıyla görselleştirilerek içeriksel analize tabi tutulmuştur. Araştırma bulguları, ortaokul ve lise düzeyindeki öğrencilerin nöbet uygulamasına ilişkin benzer görüşler taşıdığını ortaya koymaktadır. Ancak, yönetmeliklerde bu uygulamaya dair açık ve standart bir ifadenin yer almaması, okullar arasında uygulama farklılıklarına yol açmaktadır. Bu doğrultuda araştırmada, nöbet uygulamasının öğrencilerde sorumluluk bilinci geliştirecek şekilde daha etkili hâle getirilmesine yönelik çeşitli çözüm önerileri sunulmuştur. Sonuç olarak, çalışma, öğrenci nöbet uygulamasının modern eğitim anlayışıyla daha uyumlu hâle getirilebilmesi için yeniden yapılandırılmasına ihtiyaç duyulabileceğini ortaya koyan bütüncül bir bakış açısı sunmaktadır.

ABSTRACT

This study aims to conduct a comparative evaluation of student duty practices in middle and general high schools, grounded in student perspectives. Employing a qualitative research methodology, the study was designed within the framework of phenomenology. The participant group comprised 40 students — 22 females and 18 males — enrolled in three middle schools and two Anatolian high schools in the central district of Isparta province during the 2022–2023 academic year. Data were collected using a semi-structured interview form, and analyzed through content analysis. The findings were visualized and examined using relational and content-based analysis via the MAXQDA software. The findings reveal that, due to the absence of clear and standardized regulations regarding student duty responsibilities, implementation practices vary significantly across schools. Furthermore, students at both the middle and high school levels exhibit similar perspectives on the duty system. The study proposes several recommendations on enhancing the effectiveness of these practices, fostering student responsibility, and clarifying the role of school stakeholders. Ultimately, the research advocates for a comprehensive restructuring of student duty practices in accordance with contemporary educational paradigms.

DOI: <https://doi.org/10.69643/kaped.1572092>

Atıf/Cite as: Şenol, N., Taş, S. & Belenkuyu, C. (2025). Ortaokullarda ve genel liselerde öğrenci nöbet uygulamasının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi başlığı. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 6(1), 135-162.

Giriş

Günümüz eğitim sistemleri, yalnızca bilişsel gelişimi desteklemeye odaklanan geleneksel yaklaşımlardan uzaklaşarak; öğrencilerin sosyal, duygusal ve etik yönlerini de gözeten bütüncül bir anlayışı benimsemektedir (Soubra vd., 2022). Çağdaş eğitim anlayışı, öğrencilerin yaşamın farklı alanlarında sorumluluk alabilen, iş birliğine açık ve toplumsal değerlere duyarlı bireyler olarak yetiştirmelerini hedeflemektedir (Hoidn & Reusser, 2020). Bu doğrultuda öğrenci merkezli yaklaşımların yaygınlaşması ve bireysel farklılıkların dikkate alınması, eğitim ortamlarının yapısını ve işleyişini önemli ölçüde dönüştürmüştür (Altinyelken, 2011). Bu dönüşüm, öğrencilerin okul yaşamına daha etkin biçimde katılımını teşvik eden bir anlayışı beraberinde getirmiştir (Ndayisenga & Sindayigaya, 2024). Söz konusu anlayış doğrultusunda, öğrencilerin okul yaşamına etkin katılımını destekleyen uygulamalar arasında ders dışı etkinlikler dikkat çekmektedir. Bu bağlamda öne çıkan uygulamalardan biri de öğrenci nöbet uygulamasıdır (Wolfe vd., 2013).

Öğrenci nöbet uygulaması, öğrencilerin okul yaşamı içinde farklı fiziksel ve sosyal ortamlarda sorumluluk alarak görev bilinci, öz disiplin, liderlik ve toplumsal duyarlılık gibi becerileri geliştirmelerine imkân tanıyan önemli bir etkileşim alanı sunmaktadır. Giriş kapısı, koridor, kantin ve bahçe gibi alanlarda sürdürülen bu görevler, öğrencilerin akranları ve öğretmenleriyle kurdukları ilişkiler aracılığıyla demokratik katılım, aidiyet ve toplumsal rollerin içselleştirilmesi açısından da önemli bir öğrenme deneyimi sağlamaktadır (Thapa vd., 2013). Ancak nöbet uygulamasının öğrenciler üzerinde olumlu etkiler yaratabilmesi, sürecin planlı, adil ve pedagojik temellere dayalı olarak yürütülmesine bağlıdır. Rastgele ve amaçsız şekilde sürdürülen uygulamalar, öğrencilerde bu görevlerin gereksiz, yorucu ya da cezalandırıcı olduğu algısına yol açabilmektedir. Bu nedenle, nöbet uygulamasının verimliliği yalnızca öğrencilerin tutumlarına değil, okulun genel örgütsel yapısına da bağlıdır. Zira okul, sadece bilgi aktaran bir yapı değil; aynı zamanda değerlerin, normların ve rollerin bütüncül biçimde yapılandığı bir sosyal sistemdir (Hoy & Miskel, 2012). Bu yapının işleyişi, yönetsel anlayış, iletişim biçimleri ve paydaşlar arası etkileşim gibi unsurlar tarafından belirlenmekte; nöbet gibi sorumluluk temelli uygulamaların etkinliğini de doğrudan etkilemektedir. Okullar, toplumsal yaşama hazırlık sürecinde bireylerin gelişimini destekleyen örgütlü yapılardır ve bu yapılar içinde düzenin sağlanması, rollerin iş birliği içinde yürütülmesiyle mümkündür (Başaran, 2006). Dolayısıyla öğrenci nöbet uygulaması, bireysel sorumluluk bilincinin yanı sıra kurumsal kültür, yönetsel stratejiler ve örgütsel iklim dikkate alınarak değerlendirilmelidir.

Öğrenci nöbeti, sorumluluk bilincinin yanı sıra öğrencilerin psikososyal gelişimlerini ve duygusal farkındalıklarını destekleyen; okul topluluğuna bağlılık duygusunu güçlendiren bütüncül bir uygulama olarak değerlendirilmektedir (Whitaker, 2023). Bu tür uygulamaların öğrenci gelişimine katkı sunduğu düşünülse de nöbet sürecinin öğrenciler tarafından nasıl deneyimlendiği, onların duygusal ve sosyal dünyalarında ne tür izler bıraktığı ve bu etkilerin eğitim kademelerine göre farklılık gösterip göstermediği yeterince araştırılmamıştır. Mevcut literatürde nöbet uygulaması daha çok yönetsel ve yapısal yönleriyle ele alınmaktadır. Buna karşın, öğrenci perspektifine dayalı değerlendirmeler sınırlı kalmaktadır. Bu çalışma, ortaokul ve genel liselerde yürütülen öğrenci nöbet uygulamasına ilişkin öğrenci görüşlerini karşılaştırmalı olarak incelemeyi amaçlamaktadır. Ayrıca öğrencilerin bu görevi nasıl algıladıkları, süreçte yaşadıkları deneyimler ve geliştirdikleri tutumlar doğrultusunda uygulamaya ilişkin çeşitli eğitsel yansımaları ortaya koymayı hedeflemektedir.

Öğrenci Nöbet Uygulaması

Öğrenci katılımını teşvik eden ve öğrenme sürecine sosyal bir boyut kazandıran nöbet uygulaması, öğrencilerin belirli zaman dilimlerinde okulun işleyişine katkı sundukları, akranlarıyla iş birliği yaptıkları ve çeşitli görevler üstlendikleri yapılandırılmış bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Calp & Aydın, 2020; Özer & Şad, 2024; Pehlivan & Demirtaş, 2019). Türk Dil Kurumu'na (2022) göre "nöbet", belirli bir düzen ve sıraya bağlı olarak yapılan, süreklilik arz eden görev anlamına gelmektedir. Eğitim bağlamında ise bu kavram yalnızca disiplinin sağlanmasına yönelik bir araç değil, aynı zamanda öğrencilerin toplumsal rollerle tanışmalarını ve okul topluluğuna aktif katılım sağlamalarını destekleyen anlamlı bir deneyim alanı olarak değerlendirilmektedir (Nwachukwu vd., 2024).

Başlangıçta disipline dayalı bir yönetsel düzenleme olarak görülen nöbet uygulaması, zamanla sorumluluk bilinci, aidiyet hissi ve liderlik becerilerinin gelişimini destekleyen pedagojik bir yapıya dönüşmüştür (Berkowitz & Bustamante, 2013). Bu bağlamda nöbet uygulaması, yapılandırmacı öğrenme kuramı çerçevesinde öğrencilerin gerçek yaşam durumlarıyla karşılaşarak bilgi ve beceri geliştirmelerine imkân tanımaktadır (Zimmerman &

Schunk, 2014). Öğrenciler, görev üstlenme süreçlerinde aktif öğrenen konumuna geçmekte ve okul yaşamını deneyimsel öğrenme alanına dönüştürmektedir. Benzer şekilde, Bandura'nın sosyal bilişsel öğrenme kuramı da bu uygulamanın öğrenme süreçlerine katkısını desteklemektedir. Gözlem, model alma ve geri bildirim gibi mekanizmalarla şekillenen öğrenme süreçleri, nöbet görevleri aracılığıyla pekişmekte; bu da öz yeterlik, empati, liderlik ve sosyal sorumluluk gibi becerilerin gelişimini teşvik etmektedir (Rai & Sharma, 2020). Bu uygulama, öğrencilerin yalnızca okul düzenine katkı sunduğu bir alan olmanın ötesinde; karakter gelişimi, öz denetim, karar verme yetkinliği ve ortak sorumluluk bilinci gibi becerilerin gelişimini destekleyen zenginleştirilmiş bir öğrenme süreci olarak değerlendirilmektedir (Klemenčič, 2020; Vaughn, 2021). Bu çerçevede öğrenciler, okul yaşamına etkin katılım sağlayarak hem öğrenen birey kimliklerini pekiştirir hem de kendilerini okul topluluğunun anlamlı bir parçası olarak hissederler. Toplumsal düzeyde değerlendirildiğinde, nöbet uygulaması ekip çalışması, karşılıklı saygı ve dayanışma kültürünün gelişimine katkı sunmaktadır. Ancak her öğrenci bu süreci aynı biçimde deneyimlememektedir. Özellikle içe dönük ya da kaygı düzeyi yüksek öğrenciler için nöbet görevleri stres kaynağına dönüşebilmektedir. Bu nedenle, rehberlik ve psikolojik danışma birimlerinin sürece dâhil edilmesi ve bireysel farklılıkların gözetilmesi önem arz etmektedir (Suldo vd., 2009).

Nöbet uygulamasının etkili, sürdürülebilir ve eğitimsel açıdan anlamlı bir şekilde yürütülebilmesi, tüm okul paydaşlarının eşgüdüm içerisinde çalışmasını ve ortak sorumluluk bilinciyle hareket etmesini gerektirmektedir (Pont vd., 2008; Yorgun vd., 2019). Bu bağlamda öğretmenler, sürecin pedagojik yönlendirme ve gözetim işlevlerini üstlenerek; öğrencilere rehberlik etmek, disiplin anlayışını yapıcı yollarla kazandırmak ve eğitimsel hedeflerle uygulama arasındaki bütünlüğü sağlamak gibi çok boyutlu roller üstlenmektedirler. Görevlerin açık, anlaşılır biçimde tanımlanması ve süreç boyunca tutarlılıkla sürdürülmesi, öğretmen katkısının etkili olmasını desteklemektedir (Yorgun vd., 2019). Okul yöneticileri ise yalnızca idari sorumluluğa sahip bireyler değil; aynı zamanda nöbet uygulamasının planlanması, uygulanması ve izlenmesi süreçlerinde stratejik liderlik sergileyen liderlerdir (Uzun & Aslanargun, 2022). Görev dağılımının adalet, fırsat eşitliği ve öğrencilerin yaş gelişimi gibi ilkeler temel alınarak yapılması, uygulamanın hem işlevselliğini hem de öğrencilerde sorumluluk bilinci gelişimini güçlendirmektedir. Veliler, okul dışındaki ortamda öğrencinin sorumluluk geliştirme sürecine destek olarak özellikle tutum ve motivasyon bağlamında sürece dolaylı fakat etkili katkılar sunabilmektedirler (Uzun & Aslanargun, 2022). Aile desteği, öğrencinin uygulamaya yönelik algısını ve katılım düzeyini doğrudan etkileyebilecek önemli bir çevresel etkidir. Destek personeli ise nöbet alanlarında düzenin sağlanmasına yardımcı olurken, öğrencilerin ihtiyaç duyduğu yönlendirmeleri yaparak sürecin sürekliliğini ve güvenliğini teminat altına alabilmektedirler (Fan & Chen, 2001).

Öğrenci Nöbet Uygulaması ve Sorumluluk Kazandırma

Eğitimin temel işlevlerinden biri, bireyleri yalnızca bilişsel yeterliklerle donatmak değil; aynı zamanda etik değerlere bağlılık gösteren, toplumsal sorumluluk bilinci gelişmiş ve demokratik yaşama etkin biçimde katılım sağlayabilen bireyler olarak yetiştirmektir (Elias vd., 2014; Hidayati & Nihayah, 2025). Bu anlayış, bireyin çok yönlü gelişimini esas alan çağdaş eğitim paradigmalarının merkezinde yer almaktadır. Modern eğitim sistemleri, öğrencilerin zihinsel kapasitelerinin gelişimini desteklemekten ziyade onların sosyal, duygusal ve ahlaki yönelimlerini de gözeten bütüncül bir yaklaşım benimsemektedir. Böylelikle eğitim, bireyin yalnızca bireysel başarı düzeyini artırmasını değil; aynı zamanda toplumsal sistemle sağlıklı bir etkileşim kurmasını da amaçlamaktadır (Bear, 2010). Bu bağlamda, sorumluluk eğitimi, bireyin kişisel olgunluğunu pekiştiren ve toplumsal dengeyi korumaya hizmet eden bir gelişim alanı olarak öne çıkmaktadır.

Sorumluluk kavramı, bireyin kendi davranışlarının sonuçlarını üstlenebilmesi, bu davranışları gerekçelendirebilmesi ve toplumsal normlara uygun bir şekilde hareket edebilmesi yeterliliğini ifade etmektedir (Yıldırım & Çalışkan, 2021). Deci ve Ryan'ın öz belirleme kuramı çerçevesinde değerlendirildiğinde, bu yeterlilik, bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutları içeren çok katmanlı bir gelişim sürecine dayanmaktadır. Sorumluluğun gelişimi, bireyin çevresiyle kurduğu anlamlı ilişkiler ve bu ilişkiler aracılığıyla içselleştirdiği değerlerle şekillenmektedir (Qadeer & Hussain, 2024). Eğitim ortamlarında bu çok boyutlu gelişimi desteklemek, öğrencilerin yalnızca bilgiye erişimini değil; aynı zamanda karar alma süreçlerine aktif katılımını, özerkliğini ve etik duyarlılığını da destekleyecek öğrenme alanlarının oluşturulmasını gerektirir. Bu bağlamda, öğrencilerin sorumluluk duygusunu davranışsal düzeyde geliştirebilmeleri amacıyla okullarda uygulamaya konulan çeşitli stratejiler arasında, öğrenci nöbet sistemleri dikkat çeken bir uygulama olarak öne çıkmaktadır.

Öğrenci nöbet uygulaması, bireyin okulun işleyişine doğrudan katkı sunduğu, belirli görev ve yükümlülükleri üstlendiği, dolayısıyla sosyal rollerle aktif bir biçimde tanıştığı yapılandırılmış bir öğrenme ortamı sunmaktadır (Carrillo Rowley, 2023; Yılmaz & Altınkurt, 2011). Bu uygulama, öğrencilerin yalnızca kurallara uyan edilgen bireyler olmalarını değil; okul düzeninin sürdürülebilirliğine katkıda bulunan, karar alma süreçlerinde yer alan ve kolektif sorumluluk taşıyan etkin aktörler olarak gelişmelerini hedeflemektedir. Nöbet uygulaması, öğrencinin gündelik okul yaşamında üstlendiği somut roller aracılığıyla öz denetim becerilerini, ahlaki muhakeme düzeyini ve empatik yaklaşımını geliştirirken; kuralları dışsal bir zorunluluk olarak değil, içselleştirilmiş değerler bütünü olarak algılamasını da teşvik etmektedir.

Alan yazın, öğrenci nöbet uygulamasının sosyal-duygusal öğrenme bileşenleri üzerinde anlamlı etkiler yarattığını ortaya koymaktadır. Bu görevler; öz disiplin, liderlik, iletişim, karar verme, iş birliği ve toplumsal farkındalık gibi yaşam becerilerini destekleyerek öğrencilerin okula bağlılıklarını ve öz yeterlik inançlarını güçlendirmektedir (Bear, 2010; Brown, 2016; Camilleri, 2016). Deneyim temelli öğrenmenin, özellikle çocukluk ve ergenlik dönemlerinde, davranışların kalıcılığı üzerinde belirleyici olduğu düşünüldüğünde; nöbet uygulamalarının, öğrenmenin davranışsal, bilişsel ve duyuşsal bileşenlerini bir arada destekleyen bütüncül bir yapıya sahip olduğu söylenebilmektedir (Darling-Hammond vd., 2019; Nazir, 2025). Bu doğrultuda, öğrenci nöbet uygulaması yalnızca okul düzenini sağlamak amacıyla kurgulanmış idari bir araç değildir. Aynı zamanda, öğrencilerin sorumluluk bilincini pekiştiren, etik duyarlılıklarını geliştiren ve sosyal etkileşimlerini anlamlı hale getiren çok yönlü bir eğitimsel uygulamadır. Bu uygulamanın etkili ve işlevsel olabilmesi, pedagojik ilkeler doğrultusunda yapılandırılmış, yaş ve gelişim düzeyine uygun biçimde planlanmış ve öğrenci merkezli bir yaklaşımla yürütülen bir sistem olmasına bağlıdır. Ayrıca öğretmenlerin rehberliği, yöneticilerin liderliği ve ailelerin desteğiyle pekiştirilen katılımcı bir okul iklimi, bu uygulamanın sürdürülebilirliğini artırmaktadır (Alinsunurin, 2020). Nitelikli bir nöbet deneyimi, öğrencilerin yalnızca anlık görevlerini yerine getirmelerine hizmet eden bir süreç değildir. Aynı zamanda, bireylerin yaşamları boyunca sürdürecekleri sorumluluk kültürünü içselleştirmelerine imkân sağlayan önemli bir eğitimsel araçtır.

Yönetmeliklerde Öğrenci Nöbet Uygulaması

Türkiye’deki eğitim kurumlarında uygulanan öğrenci nöbet uygulaması, öğrencilerin sorumluluk bilincini geliştirmelerini ve okulun işleyişine etkin katılımlarını desteklemek amacıyla yasal mevzuat doğrultusunda yapılandırılmıştır. Bu kapsamda nöbet uygulamalarına ilişkin hükümler, farklı eğitim kademelerine göre Millî Eğitim Bakanlığı yönetmeliklerinde ayrıntılı biçimde tanımlanmıştır (Altınyelken, 2011).

İlköğretim düzeyine ilişkin uygulamalar, Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (2014) kapsamında açıklanmıştır. Ortaöğretim kurumlarında ise öğrenci nöbetine ilişkin hükümler, Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği (2013) çerçevesinde düzenlenmiştir. Her iki yönetmelikte tanımlanan öğrenci nöbet uygulamalarına ilişkin maddeler; görevlerin eşit dağılımı, denetim, eğitimsel kazanımlar ve öğrenci güvenliği açısından ele alınmaktadır (Ersoy, 2014). İlgili yönetmelikler şu şekildedir:

Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği’nde Öğrenci Nöbet Uygulaması

Madde 77 – (1) Küçük yaşlardan itibaren görev ve sorumluluk duygularını geliştirmek, okulun yönetim işlerinde görev almalarını sağlamak amacıyla ortaokul ve imam-hatip ortaokulu öğrencileri okul yerleşkesi içinde nöbet görevlerini yürütürler. (Ek cümleler: RG-14/10/2023-32339) Ayrıca ilkokul, ortaokul ve imam-hatip ortaokullarında her sınıfta günlük sınıf sorumlusu uygulaması yapılır. Bu öğrencilere sınıfın genel düzeniyle ilgili görevler verilir.

(2) Yatılı bölge ortaokullarında yemekhane nöbeti tutulur. Nöbete ilişkin görev ve sorumluluklar okul yönetimi tarafından yazılı olarak belirlenir ve öğrencilere duyurulur.

(3) Nöbetçi öğrenci, kendi devresinde ve ders saatleri dışında nöbet tutar.

(4) Nöbetçi öğrenciye, nöbet görevi dışında özel hizmet yaptırılamaz (Millî Eğitim Bakanlığı, 2014).

Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği’nde Öğrenci Nöbet Uygulaması

Madde 33 – (1) Öğrencilerin görev ve sorumluluk bilincini geliştirmek ve okul yönetimine yardımcı olmalarını sağlamak amacıyla öğrencilere nöbet görevi verilir. Ancak bu görevler, personelin yapması gereken, bedensel

emek gerektiren veya eğitim-öğretimle ilgisi bulunmayan işler olamaz. Nöbetin kapsamı, yeri, süresi ve öğrencilere verilecek görevler okul yönetimi tarafından belirlenerek duyurulur. (2) Nöbetçi öğrenciler, nöbetçi öğretmen, müdür yardımcısı veya okul müdürüne bilgi vermek koşuluyla yazılı ve uygulamalı sınavlara katılabilir. Bu günler devamsızlıktan sayılmaz. Pansiyonlu okullarda ise ara tatil, yarıyıl ve yaz tatili dışındaki hafta sonu ve tatil günlerinde de nöbet görevi verilebilir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2013).

Hem Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği hem de Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, öğrenci nöbet uygulamasına ilişkin temel esasları belirlemekte; bu görevlerin amacı, kapsamı ve yürütülme ilkelerini yasal çerçevede tanımlamaktadır. Öğrenci nöbeti, okulun günlük işleyişine katkı sunmakla kalmayıp, öğrencilerin sorumluluk alma becerilerinin gelişmesini ve toplumsal rollerle tanışmalarını sağlayan önemli bir uygulama alanı olarak yapılandırılmıştır. İlköğretim düzeyinde yer alan 77. madde, özellikle ortaokul ve imam-hatip ortaokulu öğrencilerinin okul yönetimine katılımını teşvik eden bir sorumluluk anlayışını benimsemektedir. Aynı madde ilkokul öğrencileri için doğrudan nöbet sistemine değil, gelişimsel düzeye uygun biçimde yapılandırılmış sınıf sorumluluğu sistemine vurgu yaparak yaşa uygun görev dağılımını öngörmektedir. Bu durum, öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun sorumluluk türlerinin tanımlandığını ve uygulamaların yaş düzeyine göre farklılaştırıldığını göstermektedir (Hazır, 2019). Ayrıca, nöbet görevlerinin yazılı biçimde belirlenmesi ve yalnızca ders saatleri dışında gerçekleştirilmesi yönündeki düzenleme, uygulamanın pedagojik ilkelere uygun biçimde tasarlandığını ve öğrencilerin akademik süreçten kopmadan sorumluluk üstlenmelerinin hedeflendiğini göstermektedir. 77. maddenin 4. fıkrasında yer alan “özel hizmet yaptırılmaz” hükmü ise, öğrenci emeğinin suistimal edilmesini önlemeye yönelik bir tedbir niteliği taşımakta ve çocuk hakları bağlamında önemli bir yasal güvence sunmaktadır (Cin vd., 2018). Bu düzenlemeler, öğrenci nöbet sisteminin yalnızca işlevsel bir araç olmadığını; aynı zamanda öğrenci haklarını gözetken katılımı ve gelişimsel bütünlüğü önceleyen bir yapı olduğunu ortaya koymaktadır.

Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nin 33. maddesi, öğrenci nöbet uygulamasına daha kapsamlı bir bakış açısı sunmaktadır. Bu madde, nöbet görevlerini yalnızca bir düzen sağlama aracı olarak değil; aynı zamanda öğrencilerin yönetime katılımını destekleyen ve eğitsel hedeflerle uyumlu bir sorumluluk alanı olarak tanımlamaktadır. Yönetmelikte yer alan "eğitim ve öğretimle ilgisi bulunmayan görevler verilemez" ifadesi, uygulamanın öğrencilerin gelişimini destekleyici biçimde sınırlandırılmasını amaçlayarak fiziksel ve psikolojik bütünlüklerinin korunmasını esas almaktadır (Karadağ & Tekel, 2020). Ayrıca, nöbet süresinin sınırlandırılması, sınavlara katılımın engellenmemesi ve nöbet günlerinin devamsızlık olarak değerlendirilmemesi gibi düzenlemeler, öğrencilerin akademik süreçlerine zarar gelmeden sorumluluk üstlenebilmelerine imkân tanımaktadır (Giorgetti, 2019).

Her iki yönetmelik, öğrenci nöbet uygulamalarına ilişkin genel bir çerçeve sunmaktadır. Ancak uygulamaya yönelik pek çok ayrıntı, çoğunlukla okul yönetimlerinin inisiyatifine bırakılmaktadır. Yönetmeliklerde yalnızca görevlerin amacı, süresi ve bazı sınırlayıcı ilkeler tanımlanmıştır. Buna karşılık, görev dağılımı, nöbet alanları, görev süreleri ve uygulama yöntemlerine ilişkin ayrıntılı bir standart bulunmamaktadır (Uygun, 2023). Bu durum, okullar arasında uygulama farklılıklarının oluşmasına neden olmakta ve aynı yasal çerçeveye dayalı olarak oldukça farklı nöbet sistemlerinin gelişmesine zemin hazırlamaktadır (Çayır & Bağlı, 2011). Uygulamada karşılaşılan bu esneklik, okul yönetimlerinin kendi koşullarına göre sistem geliştirmesine olanak tanımıştır. Okulun fiziksel yapısı, öğrenci sayısı ve kültürel yapısı gibi değişkenler, nöbet uygulamasının biçimini doğrudan etkilemektedir. Bazı okullarda nöbet uygulaması düzenli ve sistematik bir biçimde yürütülürken; bazı kurumlarda bu uygulamaya hiç yer verilmemektedir. Bu durum, yönetmeliklerin okul düzeyinde esnek uygulamalara zemin hazırladığını; ancak uygulama birliğini sağlayacak net yönergeler sunmadığını göstermektedir (Karabulut, 2018).

Uygulamadaki çeşitlilik, bazı okullarda okul temelli kuralların oluşturulmasını zorunlu hâle getirmiştir. Bu doğrultuda, öğrenci nöbet uygulamaları iç yönergeler aracılığıyla daha sistematik bir yapıya kavuşturulmaya çalışılmakta; nöbetin kapsamı, süresi ve sorumluluk alanları okul yönetimleri tarafından açık biçimde belirlenmektedir. Bu tür yerel düzenlemeler, uygulamanın okulun fiziksel yapısı, öğrenci profili ve ihtiyaçları doğrultusunda esnek şekilde uyarlanmasına olanak tanımakta ve bağlamsal uyumu artırmaktadır (Basch, 2011; De Grauwe, 2008). Ancak aynı zamanda, uygulamalar arasında belirgin farklar oluşmasına yol açarak öğrenciler açısından görev dağılımında eşitsizlik, sorumluluk algısında belirsizlik ve görevlerin anlamlandırılmasında zorluklar yaratabilmektedir (Cruz vd., 2021; Gregory vd., 2021). Standart bir çerçevenin eksikliği, nöbet sisteminin pedagojik ve gelişimsel hedeflere ne ölçüde hizmet ettiği konusunda da uygulamalar arası tutarsızlıklara neden olabilmektedir (Leithwood, 2021; Trujillo & Woulfin, 2014). Bu nedenle, okul temelli

düzenlemeler yapılırken hem mevzuata uygunluk hem de öğrenci hakları ve gelişim düzeyleri dikkate alınarak ortak ilkeler çerçevesinde yönlendirme yapılması önem arz etmektedir (DiPaola & Wagner, 2018; Garver & Maloney, 2020). Uygulama kapsamına giren görevler arasında; okul girişlerinde gözetim, kantin çevresinde düzeni sağlama, koridorlarda kontrol, kurallara uymayan öğrencileri nazikçe uyarma, sorunları öğretmen veya idarecilere bildirme gibi sorumluluklar yer almaktadır (Yirci vd., 2016). Bu çerçevede, birçok okulda nöbetçi öğrencilerin uyması beklenen kurallar ve görev tanımları yazılı biçimde belirlenmiş ve uygulama standardı oluşturulmaya çalışılmıştır. Aşağıda bu görev tanımlarına ilişkin bazı temel kurallara yer verilmiştir:

- Görev, ilk dersin başlamasından 15 dakika önce başlar ve son dersin bitiminden 15 dakika sonra sona erer.
- Nöbetçi öğrenci okula geldiğinde ve ayrılırken ilgili müdür yardımcısına bilgi verir.
- Görevini devredemez ve kendi isteğiyle bırakmaz.
- Misafirlere nazik ve yardımsever bir iletişim dili kullanır.
- Sınav günlerinde görevinden izin alarak sınava katılır ve ardından görevine devam eder.
- Kavgı, tartışma gibi olağanüstü durumları idareye bildirir.
- Ziyaretçilerin bilgilerini kaydeder ve kartlarını kontrol eder.
- Görev alanını temiz ve düzenli tutar (Kirami Refia Alemdaroğlu Anadolu Lisesi, t.y.).

Bu kuralların belirlenmesi ve yazılı hale getirilmesi, öğrenci nöbet uygulamasının yalnızca kurallara dayalı bir zorunluluk olarak görülmesini engellemektedir. Böylece uygulama, öğrenci merkezli ve sorumluluk temelli bir eğitimsel araca dönüşmektedir (Günay & Özbilen, 2014). Ancak uygulamanın sürdürülebilirliği; okulun fiziki altyapısı, öğrenci profili, personel yeterliliği ve yönetsel bakış açısı gibi faktörlere bağlı olarak değişiklik gösterebilmektedir (Karakütük vd., 2017). Nitekim, öğrenci sayısının düşük olduğu okullarda aynı öğrencinin sık aralıklarla görevlendirilmesi devamsızlık gibi olumsuz sonuçlara yol açabilmektedir. İkili öğretim yapılan okullarda ise nöbet süresi genellikle yarım günle sınırlı kalmaktadır (Aslanargun & Bozkurt, 2012).

Sonuç olarak öğrenci nöbet uygulamasına ilişkin yasal çerçeve belirlenmiş olsa da uygulamanın içeriği ve niteliği büyük ölçüde yerel koşullara ve okul yönetimlerinin yaklaşımına bağlı olarak şekillenmektedir. Bu durum, uygulamanın eğitimsel katkısını artıracak daha ayrıntılı ve standartlara dayalı rehberlik dokümanlarına duyulan ihtiyacı açıkça ortaya koymaktadır (Özdemir, 2012). Bu çalışma, ortaokul ve lise kademesinde öğrenim gören öğrencilerin nöbet uygulamasına ilişkin görüşlerini ortaya koymayı ve bu görüşleri karşılaştırmalı olarak değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu temel amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Ortaokul ve lise öğrencilerinin, nöbet uygulamasının anlamına yönelik görüşleri nelerdir?
2. Görüşlere göre ortaokul ve lise öğrencileri arasında farklılık var mı?
3. Ortaokul ve lise öğrencilerinin, nöbet uygulamalarının okul içi ilişkileri düzenlemedeki rolüne yönelik görüşleri nelerdir?
4. Görüşlere göre ortaokul ve lise öğrencileri arasında farklılık var mı?
5. Ortaokul ve lise öğrencilerinin, nöbet uygulamalarının etkilerine ilişkin görüşleri nelerdir?
6. Görüşlere göre ortaokul ve lise öğrencileri arasında farklılık var mı?
7. Ortaokul ve lise öğrencilerinin, okuldaki nöbet uygulamasına yönelik beklentileri nelerdir?
8. Görüşlere göre ortaokul ve lise öğrencileri arasında farklılık var mı?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımı benimsenerek fenomenoloji deseni çerçevesinde yapılandırılmıştır. Nitel araştırmalar; bireylerin yaşantılarına ilişkin deneyimlerini, bu deneyimlere yükledikleri anlamları ve söz konusu yaşantıların bağlamsal yönlerini derinlemesine incelemeyi amaçlayan, doğal ortamda veri toplamaya dayalı araştırma türleridir (Tolibas & Lydia, 2022). Bu doğrultuda, çalışmada tercih edilen fenomenolojik desen; öğrencilerin belirli bir olguyu nasıl deneyimlediklerini, bu deneyime nasıl anlamlar yüklediklerini ve söz konusu yaşantının özünü nasıl algıladıklarını ortaya koymayı amaçlayan yöntemsel bir çerçeve sunmaktadır. Fenomenoloji, bireylerin öznel yaşantılarına odaklanan ve bu yaşantıların ardında yatan anlam örüntülerini kavramsallaştırmayı hedefleyen bir yaklaşımdır. Bu çalışmada söz konusu desenin tercih edilmesinin temel

gerekçesi, öğrenci nöbet uygulamasına doğrudan katılmış ortaokul ve lise öğrencilerinin bu sürece ilişkin öznel deneyimlerini karşılaştırmalı olarak analiz etme olanağı sunmasıdır (Yıldırım & Kılıç, 2021). Bu yönüyle fenomenolojik desen, araştırmanın amacına ve doğasına uygun anlam temelli bir yöntemsel zemin oluşturmaktadır.

Çalışma Grubu

Bu araştırma, 2022–2023 eğitim-öğretim yılında Isparta il merkezinde yer alan iki Anadolu lisesi ve bir ortaokul olmak üzere, toplam üç devlet okulunda öğrenim gören kırk öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmanın örnekleme; bu okullarda öğrenim gören ve öğrenci nöbet görevini deneyimlemiş öğrenciler arasından, amaçlı ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur (Kıral & Karaman Kepenekçi, 2018). Bu örnekleme yönteminin tercih edilme nedeni, öğrencilerin araştırma konusu ile doğrudan ilişkili yaşantılara ve gözlemlere sahip olmalarıdır. Bu durum, elde edilen verilerin anlamlılığı ve derinliğini artırma açısından önem arz etmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Okulların seçiminde birden fazla ölçüt dikkate alınmıştır. Seçilen kurumların, öğrenci nöbet uygulamasını belirli kurallar çerçevesinde ve kurumsal düzeyde düzenli biçimde uyguluyor olmaları temel tercih nedeni olmuştur. Bu durum, öğrencilerin benzer sorumlulukları benzer bağlamlarda deneyimlemelerini sağlayarak, araştırmanın iç geçerliliğini güçlendirmiştir (Bilgiç, 2023). Ayrıca hem ortaokul hem de lise düzeyinden okulların dâhil edilmesi, öğrencilerin yaş ve gelişim düzeylerine bağlı olarak nöbet görevlerine yönelik yaklaşımlarını karşılaştırmalı biçimde değerlendirme olanağı sunmuştur (Kayışoğlu vd., 2022). Öğrencilerin tamamı, nöbet görevini en az bir kez yerine getirmiş ve bu deneyime ilişkin gözlem, duygu ve düşüncelerini ifade edebilecek bilişsel farkındalığa sahip bireyler arasından seçilmiştir. Gönüllülük esasına göre belirlenmiş olmaları ise, deneyimlerin içtenlikle paylaşılmasını sağlayarak nitel veri kalitesine olumlu katkı sunmuştur (Kahraman & Çelik, 2020). Örnekleme yer alan öğrenciler, farklı sınıf düzeylerinden (7, 8 ve 11. sınıflardan) seçilmiştir. Bu tercih, yaş ve gelişim özelliklerine bağlı olarak öğrencilerin nöbet görevlerine ilişkin algılarındaki farklılıkları analiz etme imkânı sağlamıştır. Ayrıca örneklem oluşturulurken mümkün olduğunca cinsiyet dengesi gözetilmiş ve farklı akademik başarı düzeylerine sahip öğrencilere yer verilmiştir. Böylece araştırma, daha kapsayıcı ve çok boyutlu bir katılımcı profili temelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilere ait demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma Grubunda Bulunan Öğrencilere Ait Demografik Veriler

Değişken	Kategori	N
Sınıf Seviyesi	7. Sınıf	14
	8. Sınıf	6
	11. Sınıf	8
	12. Sınıf	12
Cinsiyet	Kız	22
	Erkek	18

Tablo 1’de yer alan ifadelerle göre, öğrencilerin 22’si kız, 18’i erkektir. Araştırmaya 7. sınıftan 14, 8. sınıftan 6, 11. sınıftan 8 ve 12.sınıftan 12 öğrenci katılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Ortaokul ve genel liselerde yürütülen öğrenci nöbet uygulamasına ilişkin öğrenci görüşlerini karşılaştırmalı olarak değerlendirmek amacıyla veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme formunun geliştirilme süreci, bilimsel bir temele dayandırılmıştır. İlk olarak, araştırmacılar tarafından nöbet uygulamaları, öğrenci sorumluluğu, okul içi disiplin, güvenlik ve katılım temalarını kapsayan ilgili literatür kapsamlı şekilde taranmıştır. Bu tarama sonucunda oluşturulan sorular, öğrenci deneyimlerinin farklı boyutlarını (bilişsel, duyuşsal, sosyal, fiziksel) ortaya koyacak şekilde tasarlanmıştır. Hazırlanan taslak form, alanında uzman üç öğretim üyesine sunulmuş; uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda soruların anlaşılabilirliği, içerik geçerliği ve araştırma amacıyla tutarlılığı değerlendirilmiştir. Gerekli düzenlemeler yapılarak form son hâline getirilmiştir. Bu süreç, veri toplama aracının içerik açısından uygunluğunu ve kullanılan dilin açık, anlaşılır ve tutarlı olmasını sağlamıştır. Form, nöbet uygulamasının öğrenciler üzerindeki etkilerini çok boyutlu olarak incelemeyi amaçlayan dört açık uçlu sorudan oluşmaktadır:

1. Nöbet uygulaması sizin için ne anlam ifade ediyor?
2. Nöbet uygulamasının okul içi ilişkilerin düzenlenmesinde nasıl bir rolü vardır?
3. Nöbet uygulamasının öğrenciler üzerindeki etkileri nelerdir?
4. Nöbet uygulamasına ilişkin beklentileriniz nelerdir?

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veriler, öğrenci nöbet görevini deneyimlemiş ortaokul ve genel lise öğrencileriyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Görüşmeler, katılımcıların öğrenim gördükleri okullarda yüz yüze, bireysel olarak gerçekleştirilmiştir. Bu yöntem, öğrencilerin nöbet uygulamasına ilişkin kişisel deneyimlerini, düşüncelerini ve beklentilerini kapsamlı bir biçimde ifade etmelerine imkân tanımıştır. Görüşmeler öncesinde, 18 yaş altındaki katılımcılar için velilerden yazılı onam alınmış, tüm öğrencilerden ise gönüllülük esasına dayalı bilgilendirilmiş onam formları temin edilmiştir. Öğrencilere, görüşmelere istedikleri zaman ara verebilecekleri veya sürece katılmayabilecekleri açıkça belirtilmiştir. Böylece veri toplama süreci, etik ilkeler çerçevesinde yapılandırılmıştır. Görüşmeler sırasında öğrencilerden ses kaydı alınmasına yönelik izin istenmiştir. On öğrencinin görüşleri sesli kayıt cihazı kullanılarak, otuz öğrencinin görüşleri ise ses kaydına onay vermemeleri nedeniyle eş zamanlı not tutularak kaydedilmiştir. Görüşmelerin bireysel süresi en kısa 12 dakika, en uzun 32 dakika olmak üzere, ortalama 20 dakika sürmüştür. Görüşmelerin toplam süresi yaklaşık 600 dakikadır. Tüm görüşme verileri araştırmacı tarafından bilgisayar ortamına aktarılmış ve içerik analizi sürecine hazır hâle getirilmiştir. Toplanan nitel veriler, içerik analizi tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Bu analiz türünün temel amacı, elde edilen verileri kavramsal bir düzeyde düzenleyerek benzer özellik gösteren ifadeleri anlamlı tema ve kategoriler altında toplamaktır (Baltacı, 2019). Bu doğrultuda analiz süreci, içerik analizine özgü dört temel aşama izlenerek gerçekleştirilmiştir:

1. Verilerin kodlanması,
2. Temaların belirlenmesi,
3. Verilerin kod ve temalara göre sınıflandırılarak kategorize edilmesi ve açıklanması,
4. Bulguların yorumlanması (Yıldırım & Şimşek, 2021).

Bu süreçte araştırmacı tarafından geliştirilen kodlama şeması, veriler üzerinde farklı aşamalarda yeniden değerlendirilerek kavramsal bütünlük sağlanmıştır. Kodlar, aralarındaki ilişkiler ve anlam örüntüleri dikkate alınarak temalar altında sistematik biçimde gruplanmıştır. Analiz süreci, nitel veri analizinde yaygın olarak kullanılan ve sistematik bir yaklaşım sunan MAXQDA yazılımı aracılığıyla yürütülmüştür. Yazılım, görüşme verilerinin bütüncül biçimde kodlanmasına, temalar arası ilişkilerin görselleştirilmesine ve yorumlama sürecinin derinleştirilmesine önemli katkı sağlamıştır. Bu araştırmada katılımcı gizliliğini korumak amacıyla öğrenci görüşleri kodlarla temsil edilmiştir. Öğrenciler toplamda 40 öğrenciden oluşmaktadır. İlk 20 öğrenci ortaokul düzeyinde (1–20), sonraki 20 öğrenci ise lise düzeyindedir (21–40). Her bir öğrenciye ait doğrudan alıntılar, okul türünü ve öğrenci numarasını yansıtan bir biçimde kodlanmıştır. Bu doğrultuda ortaokul öğrencileri (Ortaokul_1) –(Ortaokul_20); lise öğrencileri ise (Lise_21) – (Lise_40) biçiminde gösterilmiştir.

Bu analiz süreci aracılığıyla elde edilen bulgular, araştırmanın amacı doğrultusunda anlamlı çıkarımlar sunmakla birlikte, elde edilen verilerin yorumlanmasında bazı sınırlılıkların da göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Öncelikle çalışma, belirli bir bölgedeki ortaokul ve lise öğrencilerinin görüşlerine dayanmakta olup, farklı coğrafi bölgelerdeki ya da farklı okul türlerindeki öğrencilerin nöbet uygulamasına yönelik algıları bu kapsamın dışında kalmıştır. Bu durum, elde edilen bulguların tüm öğrenci kitlesine genellenebilirliğini sınırlandırmaktadır. Ayrıca veriler nitel yöntemlerle ve öğrenci beyanlarına dayalı olarak toplanmış; bu da katılımcıların öznel algı, yorum ve değerlendirmelerinin araştırma sonuçlarını etkilemiş olabileceği anlamına gelmektedir. Buna ek olarak, araştırma yalnızca öğrenci görüşlerine odaklanmış; öğretmen, idareci ve veli gibi diğer paydaşların bakış açıları kapsam dışında bırakılmıştır. Bu nedenlerle, nöbet uygulamasının çok paydaşlı doğasını daha bütüncül bir yaklaşımla inceleyebilmek adına, ilerleyen çalışmalarda farklı paydaşların da dâhil edildiği daha geniş kapsamlı araştırmaların yapılması önem arz etmektedir.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

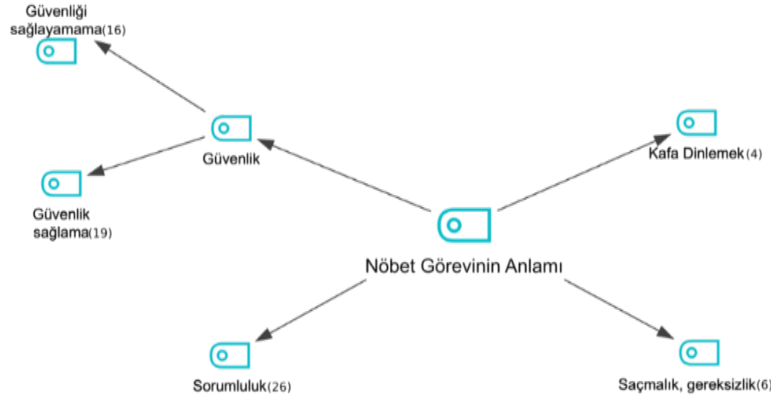
Bu araştırmada, elde edilen verilerin geçerliliğini ve güvenirliliğini sağlamak amacıyla çeşitli yöntemsel stratejiler benimsenmiştir. Araştırmanın iç geçerliliğini artırmak amacıyla görüşme verileri ayrıntılı biçimde analiz edilmiş;

elde edilen bulgular açık ve şeffaf bir biçimde raporlanmıştır. Öğrenci ifadelerinden doğrudan yapılan alıntılara raporda yer verilerek ulaşılan temaların ve yorumların öğrenci verileriyle ne ölçüde örtüştüğü gösterilmiştir. Bu uygulama, anlatı geçerliğini desteklemiş ve yapılan yorumların bağlamsal temellere dayandığını ortaya koymuştur (Merriam, 2015). Veri toplama sürecinde kullanılan yüz yüze görüşme yöntemi, konuyla ilgili ayrıntılı ve derinlemesine bilgi edinme olanağı sunmuştur. Görüşme sırasında gerektiğinde geri bildirim alınması ve ek açıklama istenmesi, elde edilen verilerin doğruluğunu artırmıştır. Bu sayede verilerin anlam derinliği güçlenmiş ve olası anlam kaymalarının önüne geçilmiştir (Ayyıldız & Akın, 2016). Araştırmanın dış geçerliği çalışmanın benzer sosyo-kültürel özelliklere sahip eğitim kurumlarında uygulanabilir olmasına dayanmaktadır. Katılımcı profili, okul türleri ve uygulama bağlamı açık biçimde tanımlandığı için, elde edilen bulguların benzer nitelikteki ortamlara aktarılabilirliği yüksek olarak değerlendirilmektedir. Veri analizi sürecinde geçerli ve tutarlı bir tematik yapı oluşturabilmek amacıyla hem tümdengelsel hem de tümevarımsal analiz stratejilerinden yararlanılmıştır. İlk aşamada, ilgili literatüre dayalı olarak belirlenen ön kodlar tümdengelim yaklaşımıyla oluşturulmuş; ardından katılımcı ifadelerine dayalı olarak yeni alt kodlar tümevarım yoluyla geliştirilmiştir. Son aşamada, elde edilen kod ve alt kodlara dayanarak üst temalar ve tematik kategoriler yapılandırılmıştır. Bu çok katmanlı analiz süreci, veriler arasındaki örüntülerin daha açık ve sistematik biçimde ortaya konmasına olanak tanımıştır. Araştırmanın güvenilirliğini artırmak amacıyla, kodlama süreci üç bağımsız uzman tarafından değerlendirilmiştir. Kodlayıcılar arası uyumu belirlemek için Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen aşağıdaki formül kullanılmıştır: $\text{Güvenirlilik} = \frac{\text{Görüş birliği}}{(\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı})} \times 100$ Uzmanlar arasında yapılan karşılaştırmalar sonucunda %90 oranında görüş birliği sağlanmıştır. Bu oran, nitel araştırmalarda kabul edilen %80 eşiğinin üzerinde olup, çalışmanın güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir (Miles & Huberman, 1994).

Bulgular

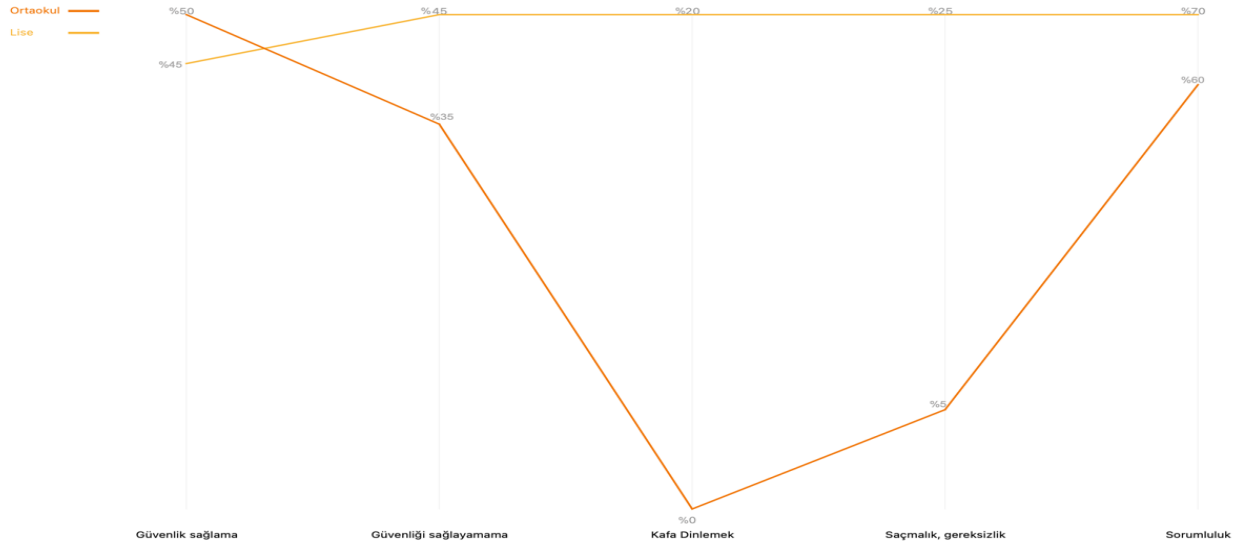
Ortaokul ve genel liselerdeki öğrenci nöbet uygulamasını değerlendirmek amacıyla, öğrencilerle yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sonucunda, öğrencilerin nöbet uygulamasına ilişkin düşünceleri dört ana tema çerçevesinde yapılandırılmıştır.

Nöbet Uygulamasının Anlamına Yönelik Öğrenci Görüşleri



Şekil 1. Nöbet Uygulamasının Anlamına Yönelik Öğrenci Görüşleri

Nöbet uygulamasına ilişkin öğrenci görüşleri, verilen yanıtlar doğrultusunda dört kategoride sınıflandırılmıştır. Öğrencilerin nöbet uygulamasının anlamına ilişkin görüşleri doğrultusunda; sorumluluk, saçmalık/gereksizlik, kafa dinlemek ve güvenlik olmak üzere dört kategori belirlenmiştir. Söz konusu kategoriler, öğrencilerin nöbet görevini nasıl algıladıklarını ve bu uygulamaya ne tür anlamlar atfettiklerini ortaya koymaktadır. Şekil 1'deki analiz sonuçlarına göre, öğrenciler en çok sorumluluk ve güvenlik kavramlarını vurgulamıştır.



Şekil 2. Nöbet Uygulamasının Anlamına Yönelik Ortaokul ve Lise Öğrenci Görüşlerinin Yüzdelik Dağılımı

Şekil 2'ye göre, “nöbet görevinin anlamı” temasında yer alan dört kategoriye ilişkin öğrenci görüşleri, ortaokul ve lise düzeylerinde farklılık göstermektedir. Her iki öğrenci grubunda da nöbet uygulamasına yüklenen anlamlar arasında en sık dile getirilenin “sorumluluk” olduğu görülmektedir. Lise öğrencilerinin %60'ı bu görevi bir sorumluluk olarak değerlendirirken, ortaokul öğrencilerinde bu oran %20 seviyesindedir. Bu durum, yaş ve gelişim düzeyine bağlı olarak lise öğrencilerinin nöbet uygulamasına yönelik daha bilinçli ve görev odaklı bir bakış açısına sahip olduklarını düşündürmektedir. Lise öğrencileri, nöbet görevini daha çok görev bilinci kazanma, toplumsal kurallara uyum sağlama ve bireysel sorumluluk duygusunu geliştirme bağlamında değerlendirmişlerdir. Diğer yandan, ortaokul öğrencileri, sorumluluk kavramını daha çok somut görevlerin yerine getirilmesiyle ilişkilendirmiştir. Bu öğrenciler nöbet görevini; kendilerine verilen görevi zamanında yerine getirme, okul eşyalarına sahip çıkma, çevre temizliğine dikkat etme ve arkadaşlarını kurallara uymaları konusunda nazıkçe uyarma gibi günlük görevler üzerinden tanımlamaktadır. Bu durum, yaş grubu açısından sorumluluğun daha çok eylem temelli ve görünür davranışlarla ilişkilendirildiğini göstermektedir. Öğrenciler, nöbet görevini sorumlulukla ilişkilendirdikleri deneyimlerini şu ifadelerle dile getirmişlerdir:

Lise_22: “Yardımcı olmak iyi bir şeydir bu sebeple nöbet tutulabilir. Öğretmenlerimiz bize güvenip görev veriyorlar bizler de bunu yerine getirerek sorumluluk almayı öğrenebiliriz.”

Lise_27: “Nöbet tutmamız okuldaki disiplini sağlamaya yardım eder. Görevli olduğumuzda daha dikkatli oluruz ve etrafı kontrol ederiz. Ayrıca verilen bir görevi yerine getirmek isterim bu da sorumluluk duygumu geliştirir. Daha faydalı bir insan olurum.”

Ortaokul_2: “Sorumluluğumuz artar. Görev almak çok hoşuma gider. Para çalınmasını önleriz ve okul eşyalarını kırmaya çalışanları engelleriz.”

Ortaokul_16: “Arkadaşlarımızın ve okulun eşyalarını koruruz. Görevi yerine getiririz.”

Güvenlik sağlama kategorisinde her iki grup arasında yakın oranlar gözlemlenmiş; ortaokul öğrencilerinin %60'ı, lise öğrencilerinin ise %45'i nöbet görevini okul güvenliğine katkı sağlayan bir uygulama olarak değerlendirmiştir. Buna karşılık, güvenliği sağlayamama kategorisi lise öğrencileri arasında %20 oranında ifade edilirken, ortaokul grubunda bu oran %35'tir. Bu bulgu, özellikle ortaokul öğrencilerinin görevlerini etkili biçimde yerine getiremediklerine dair bir farkındalık taşıdıklarını göstermektedir. Güvenliği sağlama, okula giriş çıkışları kontrol etme, teneffüste öğrenciler arasındaki olaylara müdahale edebilme ve okulun ders ve teneffüs zamanlarına öğrencilerin uymalarını sağlama olarak algılanmaktadır. Öğrencilerin bu konu hakkındaki olumlu ve olumsuz görüşleri şu şekildedir:

Lise_28: “Bir nebze de olsa güvenliği sağlamaya yardımcı olduğumu düşünüyorum. Çünkü giriş çıkışlarda gelenlerin isim ve soy isimlerini alıyoruz. Tehlikeli bulduğum insanları okula almam ya da idareye bildiririm. Ayrıca nöbetteyken kendimi güvende hissedirim, sıkıntı olmaz.”

Ortaokul_1: “Güvenliği sağlarız. Çünkü zil çaldıktan sonra koridorda durmalarına izin vermeyiz. Sınıfa sokarız. Böylelikle kavgaya etmelerini önleriz.”

Ortaokul_15: “Nöbetçiye okulu temiz tutarız ve hırsızlardan koruruz. Yaramazlıklardan arındırırız.”

Lise_21: “Güvenliği sağlamaya yardımcı olamam. Sonuçta biz ne kadar okulu koruyabiliriz ki. Okula kötü amaçlı biri gelse saldırırsa hiçbir şey yapamayız.”

Ortaokul_1: “Bir kavgaya olsa ortasında kalırsınız. Müdahale edemeyiz çünkü küçüğüz. Güvenlik olursa onlar halledebilir.”

Kafa dinlemek kategorisine yalnızca lise öğrencileri tarafından %10 oranında değinilmiş, ortaokul öğrencilerinden bu yönde herhangi bir görüş gelmemiştir. Lise öğrencilerinin bazıları, nöbet uygulamasını okul içindeki akademik ve rutin sorumluluklardan kısa süreliğine uzaklaşma, farklı bir işle meşgul olma ve zihinsel olarak rahatlatma imkânı olarak değerlendirmektedir. Bu durum, nöbet uygulamasının kimi öğrenciler tarafından bir tür mola veya dikkat dağılımı aracı olarak algılandığını göstermektedir.

Lise_35: “Dersten kurtulmak için çok iyi oluyor. Kafa dinleyebiliyoruz. İstedğim her gün nöbet tutmak isterim. Çünkü nöbet tutarken bir işe yaradığımı hissediyorum ve mutlu oluyorum.”

Lise_40: “Arada nöbet tutmak iyi sürekli ders gördüğümüz için arada kafa dinlemek iyi geliyor.”

Gereksizlik/saçmalık kategorisinde ise lise öğrencileri %15 oranında bu yönde görüş belirtirken, ortaokul öğrencileri %25 ile bu görüşe daha yüksek oranda katılmıştır. Bu bulgular, lise öğrencilerinin nöbet uygulamasına daha işlevsel ve anlam yüklü bir şekilde yaklaştıklarını; ortaokul öğrencilerinin ise bazı durumlarda bu uygulamayı anlamsız veya gereksiz bulduklarını ortaya koymaktadır.

Lise_23: “Gereksiz bir uygulama. Ben kendim de istemeyerek, zorunlu olduğu için nöbet tuttum. Ayrıca sorumluluk duygusunun ya da verilen bir görevi yerine getirme duygusunun sadece nöbet tutarak gelişeceğini düşünmüyorum. Bence hiçbir etkisi olmaz.”

Lise_34: “Gereksiz bir uygulama. Nöbet yerinde boş boş oturuyoruz. Bizim yapacağımız görevleri müdür yardımcılar da yapabilir. Sonuçta onlar da oturuyor.”

Ortaokul_9: “Nöbet tutmak bana saçma geliyor. Nöbet tuttuğumuzda derslerden geri kalıyoruz.”

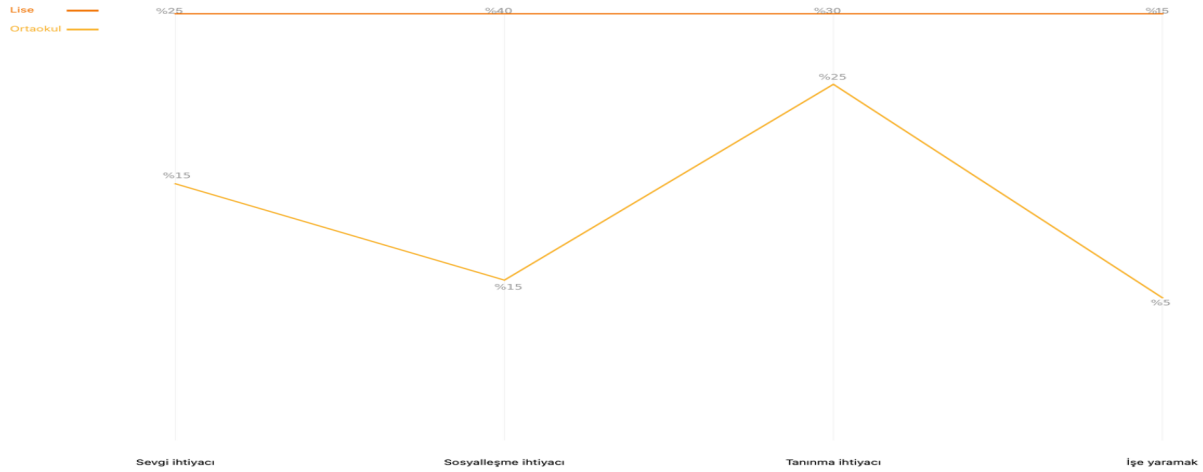
Okul İçi İlişkilerin Düzenlenmesine Yönelik Öğrenci Görüşleri

Öğrenci nöbet uygulamasının, okul topluluğundaki etkileşim biçimlerini nasıl etkilediğini anlamak amacıyla, öğrencilerin akranları, öğretmenleri ve okul yönetimiyle olan ilişkilerine yönelik algıları incelenmiştir. Öğrenci yanıtlarından elde edilen veriler, “okul içi ilişkilerin düzenlenmesi” teması altında dört kategoriye ayrılmıştır. Şekil 3’te sunulan bu kategoriler; sosyalleşme ihtiyacı, sevgi görme ihtiyacı, tanınma arzusu ve işe yarama duygusu şeklinde yapılandırılmıştır.



Şekil 3. Okul İçi İlişkilerin Düzenlenmesine Yönelik Öğrenci Görüşleri

Şekil 3 incelendiğinde, “Okul İçi İlişkilerin Düzenlenmesine Yönelik Öğrenci Görüşleri” teması kapsamında, öğrenciler tarafından en sık ifade edilen kategorilerin tanınma ve sosyalleşme ihtiyaçları olduğu görülmektedir. Bu bulgu, öğrencilerin nöbet uygulaması aracılığıyla okulda daha görünür olma, sosyal etkileşim kurma ve aidiyet geliştirme yönündeki ihtiyaçlarının belirginleştiğini ortaya koymaktadır.



Şekil 4. Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Okul İçi İlişki Düzenlemesine Yönelik Görüşlerinin Yüzdelik Dağılımı

Şekil 4’te yer alan veriler, nöbet uygulamasının öğretmenler ve okul yönetimiyle ilişkiler üzerindeki etkisine yönelik öğrenci görüşlerini yansıtmaktadır. Bu veriler, “Okul İçi İlişkilerin Düzenlenmesi” teması altında dört kategoriye ayrılmıştır. Analiz sonucunda, öğrencilerin en çok tanınma ve sosyalleşme ihtiyacı üzerinde durdukları görülmüştür.

Her iki eğitim düzeyinde de tanınma ihtiyacı kategorisi ön plana çıkmaktadır. Lise öğrencilerinin %30’u, ortaokul öğrencilerinin ise %25’i, nöbet uygulaması aracılığıyla öğretmenler ve okul yönetimi tarafından fark edildiklerini belirtmiş ve bu durumun kendilerini değerli hissettirdiğini ifade etmiştir. Bu bulgu, nöbet uygulamasının öğrenciler açısından yalnızca işlevsel bir sorumluluk değil; aynı zamanda okul bağlamında görünürlük kazanma ve aidiyet duygusunu pekiştirme yönünde önemli bir etkileşim alanı oluşturduğunu göstermektedir. Bu kategoride öğrenciler, özellikle ders dışı zamanlarda öğretmenlerle kurdukları etkileşimlerin kendilerini daha görünür ve tanınır kıldığını vurgulamıştır. Nöbet uygulaması, öğrencilerin öğretmenlerle doğrudan temas kurabilecekleri sosyal bir ortam sunmakta ve bu durum, öğrencilerin okul topluluğu içinde fark edilme, değer görme ve kabul edilme yönündeki psikososyal ihtiyaçlarını desteklemektedir. Öğrencilerin bu konuya ilişkin görüşlerinden bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

Lise_21: “Nöbet tutarken öğretmenler ve idare bizi daha iyi tanır. Böylelikle öğretmenlerin gözüne girebiliriz. Bu da ilişkilerimizi geliştirir.”

Lise_26: “İlişkilerimiz olumlu yönde gelişir. Öğretmenler beni nöbet sayesinde daha iyi tanır. Adımı bilirler, kişiliğim hakkında bilgi sahibi olurlar. İletişimimiz artar.”

Ortaokul_20: “Öğretmenlere kendimizi gösterebildiğimiz bir yer. Onlar bize görev verir biz de yerine getiririz. Herkes bizi daha iyi tanır. İletişimimiz gelişir öğretmenlerimizle.”

Ortaokul_3: “Okulu koruduğumuz için öğretmenlerin bize güveni artar. Bizi tanır. Sorumluluk sahibi olduğumuzu düşünür.”

Sosyalleşme ihtiyacı, lise grubunda öğrencilerin %40’ı tarafından dile getirilmişken, ortaokul grubunda bu oran %15 düzeyinde kalmıştır. Lise öğrencileri, nöbet görevleri sırasında hem öğretmenlerle hem de diğer öğrencilerle daha fazla iletişim kurma imkânı bulduklarını belirtmiş; bu etkileşimin sosyal becerilerini geliştirdiğini ve kendilerini okul ortamına daha fazla ait hissetmelerine katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Bu bulgular, nöbet uygulamasının yalnızca bir disiplin aracı veya sorumluluk yükleme yöntemi değil, aynı zamanda öğrencilerin okulun sosyalleştirici işlevinden yararlanmalarını sağlayan bir uygulama olduğunu göstermektedir. Lise öğrencileri, nöbet sırasında içinde bulundukları sosyal çevrenin aktif bir parçası hâline geldiklerini, diğer bireylerle karşılıklı etkileşim kurarak okul topluluğuna aidiyet hissettiklerini ve sosyal yönlerinin güçlendiğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda birçok lise öğrencisi, nöbet görevini bir sosyalleşme aracı olarak deneyimlemiştir. Bu durumu yansıtan bazı öğrenci görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Lise_27: “Nöbet tutarken beni daha çok tanırlar ve öğretmenlerimin gözüne girerim. Sohbet, muhabbetimiz artar.” (

Lise_28: “İletişimimizi olumlu yönde etkiler. Çünkü bizi daha iyi tanımaya başlarlar. Mesela müdür yardımcı ile aramızda şakalaşmalar başladı. Bu da çok hoşuma gidiyor.”

Lise_29: “İdarecilerle ilişkimiz iyi yönde gelişir ve aramızdaki samimiyet artar.”

Ortaokul_10: “Okul için bir şey yapmak beni mutlu hissettirir. Yardım etmek çok güzel bir duygu.”

Sevgi ihtiyacı kategorisi, lise öğrencileri tarafından %25 oranında dile getirilirken, ortaokul öğrencileri arasında bu oran %15 olarak belirlenmiştir. Bu kategori, öğrencilerin öğretmenlerinden olumlu geri bildirim alma, takdir edilme ve duygusal destek görme yönündeki beklentilerini yansıtmaktadır. Öğrenciler, nöbet görevini yerine getirmenin yalnızca bir yükümlülük değil; aynı zamanda öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin dikkatini kazanma ve takdir edilme fırsatı sunduğunu ifade etmişlerdir. Nöbet görevini eksiksiz şekilde yerine getirmenin, öğrenciler açısından öğretmenler ve yöneticiler tarafından sevilme ve değer görme arzusu ile yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin otorite figürleriyle kurdukları ilişkilerde saygı ve sevgi temelli bir etkileşim arayışı içinde olduklarını ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, nöbet uygulaması yalnızca disiplin sağlamaya yönelik değil, aynı zamanda öğrencilerle öğretmen ve yöneticiler arasındaki duygusal bağı güçlendiren ve okulun sosyal atmosferini daha olumlu ve destekleyici hâle getiren bir uygulamadır. Bu kategoriye ilişkin öğrenci görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Lise_27: “Nöbet tutarken beni daha çok tanırlar ve öğretmenlerimin gözüne girerim. Sohbet, muhabbetimiz artar.”

Lise_35: “İdareyle ilişkilerimiz olumlu açıdan gelişir. Mesela ben nöbet tuttuğumda müdürle konuştuk, sohbet ettik. Bana canım dedi, çok hoşuma gitti. Müdür beni öğrendi ve aramızdaki samimiyet arttı.”

Lise_39: “Bize güvenerek görev verirler. Biz de bu görevleri layıkıyla yerine getirirsek bizi severler. İletişimiz olumlu yönde etkilenir.”

Ortaokul_15: “Evet, etkiler çünkü görevi yerine getiririz. Onlar da bizi çok sever. Bu da bizim çok hoşumuza gider.”

İşe yaramak kategorisi yalnızca lise öğrencileri tarafından %15 oranında ifade edilmiş olup, ortaokul öğrencileri bu kategoriye ilişkin herhangi bir görüş bildirmemiştir. Bu bulgu, lise öğrencilerinin nöbet görevini, topluluğa katkı sağlama ve kendilerini faydalı hissetme bağlamında değerlendirme eğiliminde olduklarını göstermektedir. Öğrenciler, nöbet sürecinde yerine getirdikleri görevler aracılığıyla kendilerini işe yarar hissettiklerini ve bu duygunun, okul ortamında aidiyet ve anlam kazanma açısından önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Lise öğrencileri, yaptıkları görevlerin okulun düzenine katkı sağladığını görmekten memnuniyet duyduklarını ve bu sayede öğretmenler ve yöneticilerle daha anlamlı ve sağlıklı ilişkiler kurduklarını belirtmişlerdir. Bu durum, lise i öğrencilerinin nöbet görevini yalnızca bir zorunluluk olarak değil, aynı zamanda sosyal sorumluluğun bir ifadesi ve topluluğa entegre olmanın bir aracı olarak gördüklerini ortaya koymaktadır. Ortaokul öğrencileri ise bu kategoriye dair doğrudan bir ifade sunmamıştır. Dolayısıyla, lise öğrencilerinin bu konuda daha bilinçli ve öz farkındalık düzeyi yüksek değerlendirmelerde bulundukları söylenebilir. Öğrenci görüşleri şu şekildedir:

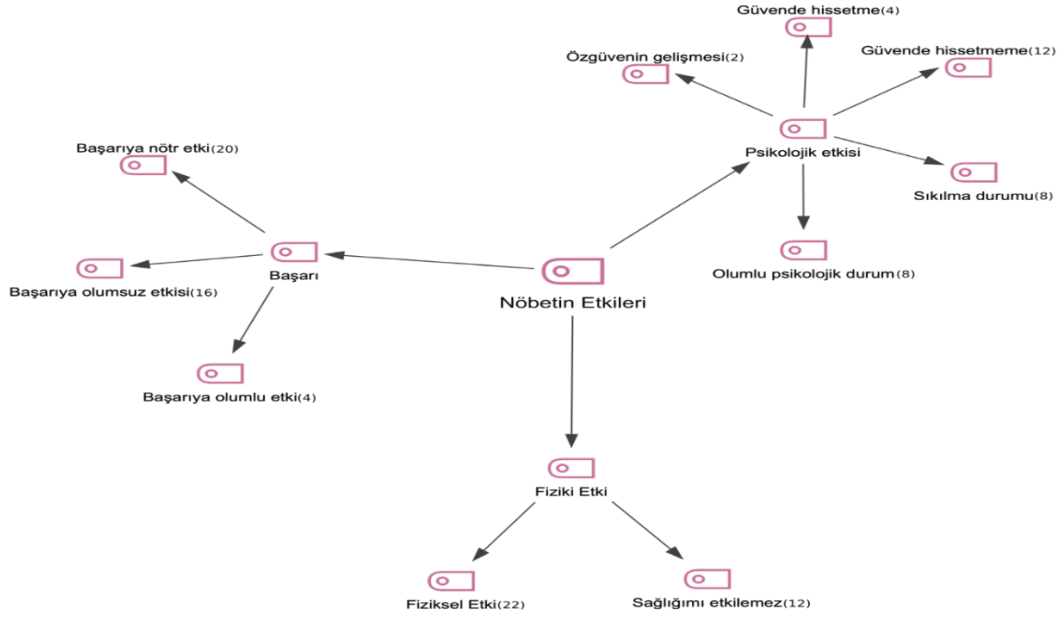
Lise_24: “Bize güvenerek sorumluluk veriliyor. Bu da bizi onore ediyor. Bilgi akışını sağlamada yardımcı oluyoruz. Kendimizi işe yaramış hissediyoruz.”

Lise_27: “Görevli olduğumuzda daha dikkatli oluruz ve etrafı kontrol ederiz. Ayrıca verilen bir görevi yerine getirmek isterim bu da sorumluluk duygumu geliştirir. Daha faydalı bir insan olurum.”

Lise_35: “Dersten kurtulmak için çok iyi oluyor. Kafa dinleyebiliyoruz. İstedğim her gün nöbet tutmak isterim. Çünkü nöbet tutarken bir işe yaradığımı hissediyorum ve mutlu oluyorum.”

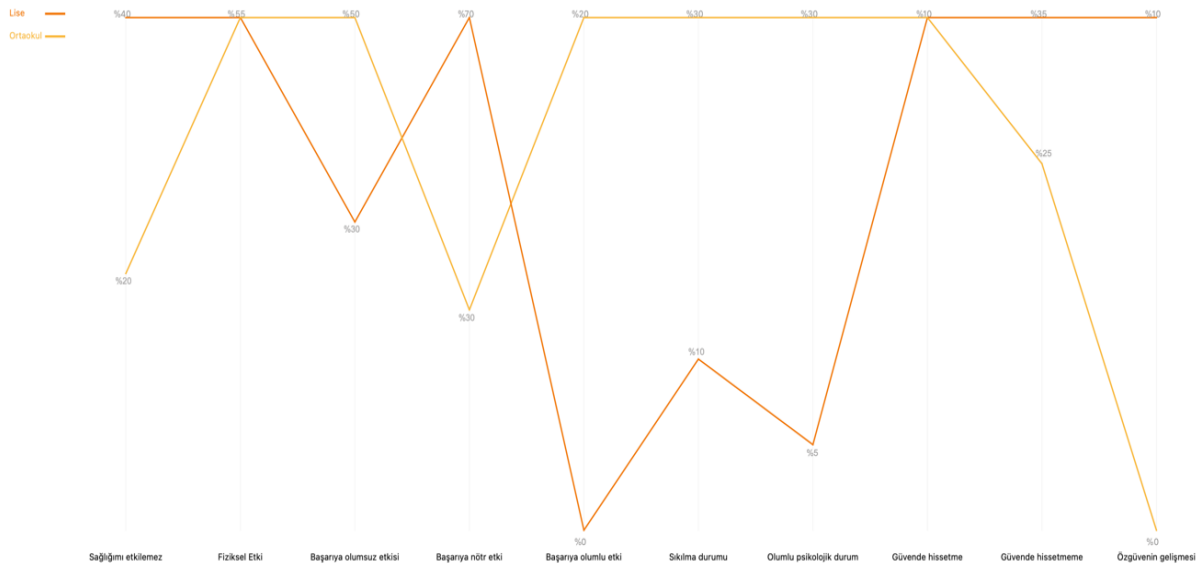
Ortaokul_8: “Nöbet tutmak bizi toplumda güvenilir bir insan yapar.”

Nöbet Uygulamasının Öğrenciler Üzerindeki Etkilerine Yönelik Görüşler



Şekil 5. Nöbet Uygulamasının Öğrenciler Üzerindeki Etkilerine Yönelik Görüşler

Nöbet uygulamasının öğrenciler üzerindeki etkilerine yönelik görüşlerin analizi sonucunda, üç ana kategori belirlenmiştir. Bu kategoriler; fiziksel, psikolojik ve akademik başarı olarak gruplandırılmıştır. Bulgular, öğrencilerin nöbet deneyimlerini yalnızca işlevsel değil, aynı zamanda duyuşsal ve bilişsel açılarından da çok boyutlu biçimde değerlendirdiklerini göstermektedir. Şekil 5 incelendiğinde, öğrenciler tarafından en sık vurgulanan kategorilerin fiziksel etki ve akademik başarı olduğu görülmektedir. Bu bulgular, nöbet uygulamasının öğrenciler üzerinde çok yönlü etkiler oluşturduğunu ve bu etkilerin eğitim düzeyine göre farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Ortaokul ve lise öğrencileri nöbet deneyimlerini farklı boyutlarda değerlendirmiştir; bu durum görüşlerine açık şekilde yansımıştır. Öğrencilerin yaşları, gelişim düzeyleri ve akademik sorumlulukları doğrultusunda nöbet uygulamasını farklı biçimlerde algıladıkları görülmektedir.



Şekil 6. Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Nöbetin Etkilerine Yönelik Görüşlerinin Yüzdelik Dağılımı

Şekil 6 incelendiğinde, nöbet uygulamasının öğrenciler üzerindeki etkilerine yönelik görüşlerin özellikle fiziksel etki ve akademik başarı kategorilerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu bulgu, öğrencilerin nöbet görevlerini yalnızca sosyal değil; fizyolojik ve bilişsel yönleriyle de değerlendirdiklerini göstermektedir. Fiziksel etki, her iki eğitim kademesinde de en sık dile getirilen ortak başlıktır. Hem lise hem de ortaokul öğrencilerinin %55,5'i, nöbet görevlerinin uzun süre ayakta kalma ve sürekli hareket hâlinde olma gibi nedenlerle fiziksel yorgunluğa yol açtığını belirtmiştir. Bu durum, nöbet uygulamasının öğrencilerin fiziksel sağlığı ve iyilik hâli gözetilerek planlanması gerektiğini ortaya koymaktadır. Öğrenciler, nöbet süresince üstlendikleri görevlerin bedensel olarak zorlayıcı olduğunu ve zamanla tükenmişlik hissine neden olduğunu ifade etmiştir. Her iki eğitim düzeyinde de yorgunluk algısı benzer oranlarda gözlemlenmiştir. Ancak nöbetin sağlık açısından olumsuz etkisi olmadığını düşünen lise öğrencilerinin oranı, ortaokul öğrencilerinin yaklaşık iki katıdır. Öğrencilerin fiziksel etkiler kategorisine ilişkin bazı görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Lise_21: “Ama akşamları yorgun olurum. Çünkü sürekli bir görev veriliyor ve sürekli merdiven inip çıkmamız gerekiyor. Bu da bizi yoruyor.”

Lise_39: “Sağlığımızı olumsuz etkileyebilir. Çünkü girişte nöbet tutuyoruz ve soğuk oluyor. Hasta olabiliriz. Onun haricinde telefon dolaplarının kilidini açmak için tüm sınıflara girip çıkmak çok yorucu, akşam ayaklarım ağrıdı.”

Ortaokul_1: “Nöbet tuttuğumda yorulurum. Çünkü arkadaşlar durmuyor hep koridora çıkıyor, onları içeriye biz sokuyoruz.”

Ortaokul_11: “Nöbet tuttuğum gün çok yorulurum. Çünkü koridorlar kalabalık teneffüste arkadaşları içeri katmak zor oluyor.”

Akademik başarıya etkisi kategorisindeki öğrenci görüşleri, üç alt başlık altında toplanmıştır: olumsuz, nötr ve olumlu etki. Lise öğrencilerinin %30'u nöbet görevlerinin akademik başarılarını olumsuz etkilediğini, bir diğer %30'u ise herhangi bir etkisi olmadığını belirtmiştir. Ortaokul öğrencileri arasında ise %20'si nöbetin akademik başarıya olumlu katkı sunduğunu ifade etmiştir. Bu veriler, nöbet uygulamasının öğrenciler tarafından eğitim kademelerine göre farklı biçimlerde algılandığını göstermektedir. Öğrencilerin değerlendirmelerinde, nöbetin kendisinden ziyade görevlerin ders saatlerine denk gelmesi ve buna bağlı yaşanan ders kayıpları öne çıkmaktadır. Lise öğrencileri, nöbetin akademik başarıya doğrudan bir etkisi olmadığını daha sık dile getirirken; ortaokul öğrencileri bu durumun başarılarını olumsuz etkilediğini vurgulamıştır. Nöbetin başarıya olumlu katkı sağladığını düşünen çok az sayıda öğrenci bulunmakta; bu öğrencilerden biri, sorumluluk kazandırıcı yönü sayesinde nöbetin dolaylı yoldan akademik başarıyı desteklediğini belirtmiştir. Akademik başarıya ilişkin farklı öğrenci deneyimlerinden bazıları şu şekildedir:

Lise_24: “Başarımı etkilemez. Artık çalışabilecek kaynaklar çok evde telafi edebilirim.”

Lise_28: “Okul başarıyı etkilemez çünkü nöbet yerinde de ders çalışabilirim. Sadece sınıftaki dersin konusunu kaçırmış olurum. Onu da evde çalışır öğrenirim.”

Ortaokul_6: “Derslere giremediğim için o günkü işlenen konudan başarısız olabilirim. Sonra kendim çalışırım ama anlayamayabilirim.”

Ortaokul_20: “Öğretmenlere kendimizi gösterebildiğimi bir yer. Onlar bize görev verir biz de yerine getiririz. Bizim ne kadar çalışkan olduğumuzu görürler ve daha yüksek not verirler.”

Psikolojik etki kategorisinde, lise öğrencilerinin %10'u nöbet sırasında sıkıldıklarını, %5'i ise olumlu duygular yaşadıklarını ifade etmiştir. Buna karşılık, ortaokul öğrencilerinin %30'u nöbet görevinin kendilerinde olumlu bir ruh hâli oluşturduğunu belirtmiştir. Bu bulgu, nöbet uygulamasının özellikle ortaokul düzeyindeki öğrenciler üzerinde daha pozitif bir psikolojik etki yarattığını göstermektedir. Psikolojik etkiler başlığı altında öne çıkan bir diğer durum ise, öğrencilerin nöbet sırasında kendilerini güvende hissetmediklerine yönelik ifadelerdir. Bu görüş, lise öğrencileri arasında ortaokul öğrencilerine kıyasla daha sık dile getirilmiştir. Öte yandan bazı öğrenciler, nöbet sırasında kendilerini mutlu, güçlü ya da “havalı” hissettiklerini belirtmiştir. Ancak, bazı öğrenciler süreci olumlu değerlendirirken benzer sayıda öğrenci de nöbet görevini sıkıcı bulduğunu belirtmiştir. Nöbet deneyiminin öğrencilerin özgüven gelişimine katkı sağladığını ifade eden görüşler de dikkat çekmektedir. Bu kapsamda öğrencilerin deneyimlerine ilişkin bazı ifadeler aşağıda sunulmuştur.

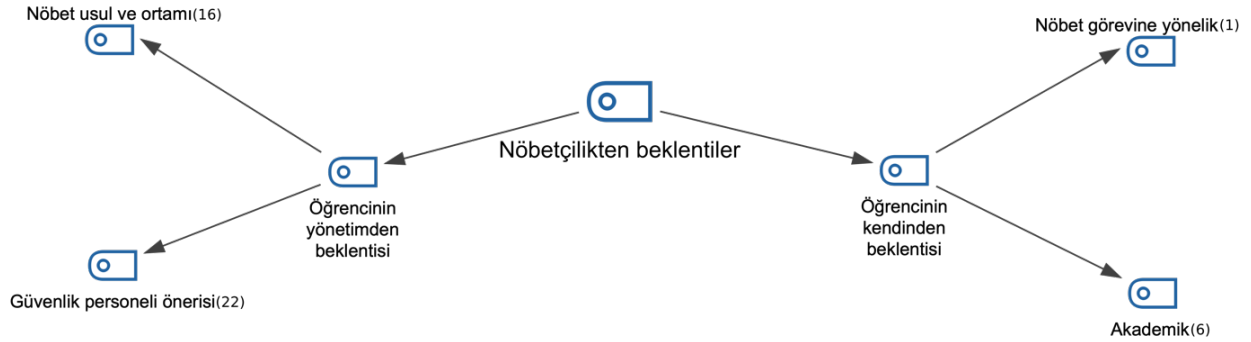
Lise_33: “Kendimi güvende hissetmem. Endişe içerisinde olurum. Bana saldıracaklarından korkarım.”

Lise_39: “Kendimi hiç güvende hissetmem. Çünkü girişte olduğum için kavgaya gelenler ilk bana saldırabilir. Ben nöbet tutarken hizmetli merdivenden düşüp bayıldı, hemen idareye haber verdim. Ama olay anında çok endişelendim.”

Ortaokul_10: “Okul için bir şey yapmak beni mutlu hissettirir. Yardım etmek çok güzel bir duygu.”

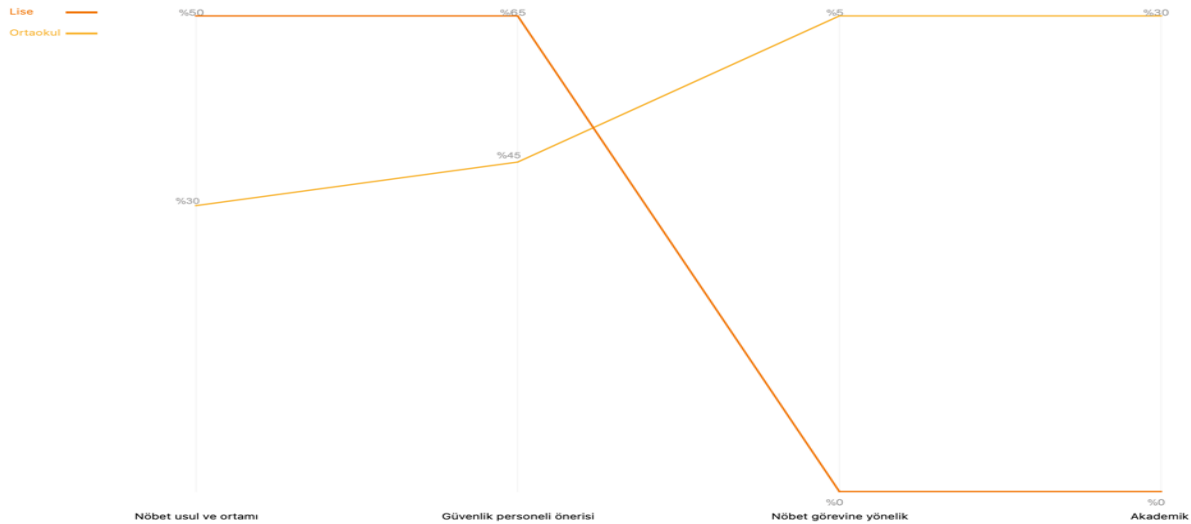
Lise_39: “Sorumluluk duygumuzu olumlu yönde etkiler ve özgüvenimiz artar. Duyuru yapmamızı istiyorlar mesela sınıfta, kalabalık önünde konuşmuş oluyoruz. İnsana başka bir hava geliyor.”

Öğrencilerin Okuldaki Nöbet Uygulamasından Beklentilerine Yönelik Görüşleri



Şekil 7. Öğrencilerin Okuldaki Nöbet Uygulamasından Beklentilerine Yönelik Görüşleri

Öğrenci ifadelerine göre, nöbet uygulamasına yönelik beklentiler teması altında iki ana kategori belirlenmiştir: öğrencinin okul yönetiminden beklentisi ve öğrencinin kendisinden beklentisi. Elde edilen bulgular, öğrencilerin yalnızca yönetsel düzenlemelere yönelik beklentiler taşımadığını, aynı zamanda bu sürece ilişkin bireysel sorumluluk algısı da geliştirdiklerini ortaya koymaktadır. Şekil 7'ye göre, öğrencilerin okul yönetiminden beklentileri sayıca daha fazladır ve en çok dile getirilen beklenti, okulda güvenlik görevlisi bulundurulmasıdır. Öğrencilerin kendilerinden beklentileri ise ağırlıklı olarak akademik hedeflere odaklanmaktadır. Farklı eğitim kademelerindeki öğrenciler, nöbet uygulamalarına ilişkin beklentilerini çeşitli alanlarda farklı oranlarda ifade etmiştir.



Şekil 8. Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Okuldaki Nöbet Uygulamasından Beklentilerine Yönelik Görüşlerinin Yüzdelik Dağılımı

Şekil 8’de, lise ve ortaokul öğrencilerinin bu tema kapsamında ifade ettikleri görüşlerin oranları karşılaştırmalı olarak sunulmuştur. Ayrıca her iki gruptan öğrenci görüşlerine örnek teşkil eden doğrudan alıntılara da yer verilmiştir. Veriler, nöbet uygulamalarına yönelik beklentilerin eğitim kademelerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiğini ortaya koymaktadır. “Yönetimden beklentiler” kategorisinde, lise öğrencilerinin daha fazla ve net taleplerde bulunduğu görülmektedir. Bu düzeyde en yüksek oranlar, “nöbet usul ve ortamı” (%50) ile “güvenlik personeli önerisi” (%46,5) kategorilerinde yer almaktadır. Bu bulgular, lise öğrencilerinin nöbet uygulamasını daha çok fiziksel koşullar ve güvenlik boyutunda değerlendirdiğini göstermektedir. Ortaokul öğrencileri ise aynı kategorilere sırasıyla %33 ve %24,5 oranlarında görüş bildirmiştir. Bu fark, yaş ve gelişim düzeyi arttıkça öğrencilerin nöbet görevine yönelik yapısal beklentilerinin ve güvenlik kaygılarının daha belirgin hâle geldiğine işaret etmektedir. Lise düzeyinde sistematiklik ve denetim beklentisi ön plandayken, ortaokul düzeyinde bu tür talepler daha az vurgulanmıştır. Öğrencilerin bu bağlamdaki deneyimlerini yansıtan bazı ifadeler şu şekildedir:

Lise_27: “Okullarda güvenlik görevlisi olmalı, nöbeti birden fazla öğrenci tutmalı, ısıtıcı olmalı ve rahat bir koltuk konulmalı. Öğrenci nöbet alanları iyileştirilmeli.”

Lise_32: “Tabi ki de güvenlik olması gerekir. Bir de gün içerisindeki derse göre sınıftaki arkadaşlarla değişim yapılabilse iyi olur. Diyelim ki sınıfta fizik dersi var ve ben nöbetçiyim, sınıftan isteyen bir arkadaşla sadece o ders için değişim yapabilmeliyim. Ya da o önemli dersime girip tekrar nöbet tutmaya devam edebilmeliyim.”

Ortaokul_4: “Güvenlik olması gerekir bir de nöbetçi olan kişinin rahat olması için daha güzel bir masa yapılabilir.”

“Kendisinden beklentiler” kategorisinde elde edilen veriler, bu alanın özellikle ortaokul öğrencileri tarafından daha sık dile getirildiğini göstermektedir. Ortaokul öğrencilerinin %36’sı nöbet görevine, %32’si ise akademik konulara yönelik beklentiler ifade etmiş; bu görevi kişisel sorumluluk alma, öğrenme sürecine katkı sağlama ve başarıyla ilişkilendirmiştir. Buna karşılık, lise öğrencileri bu iki alt kategoride herhangi bir beklenti belirtmemiştir (%0). Bu bulgu, ortaokul öğrencilerinin nöbet görevini bireysel gelişim ve akademik başarı açısından anlamlandırdıklarını; lise öğrencilerinin ise bu tür beklentilere daha az önem verdiklerini ya da bu yönde görüş belirtmediklerini ortaya koymaktadır. Bu farklılık, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişim düzeylerinin nöbet görevine yönelik algılarına doğrudan yansıdığını göstermektedir. Bu kategori doğrultusunda öğrencilerin dile getirdiği bazı görüşler şu şekildedir:

Ortaokul_3: “Nöbetimizi düzenli tutmalıyız. Nöbet yerinden ayrılmamalıyız.”

Ortaokul_5: “Nöbette kitap okuyabiliriz, test çözebiliriz.”

Tartışma ve Sonuç

Okul, toplumsal işlevi gereği yalnızca bilgi aktaran bir kurum değil; aynı zamanda bireylerin kişilik gelişimini, değer eğitimi ve toplumsal uyum becerilerini destekleyen sosyal bir sistemdir (Bursalıoğlu, 2016). Bu sistem içerisinde öğrencilerin sorumluluk bilinci kazanmalarını ve toplumsal rollerle tanışmalarını sağlayan uygulamalar, eğitsel bütünlüğün ayrılmaz bir parçası olarak değerlendirilmektedir. Bu doğrultuda geliştirilen öğrenci nöbet uygulaması, yalnızca okulun işleyişine katkı sunan yönetsel bir düzenleme değil, aynı zamanda öğrencilerin bireysel, sosyal ve akademik gelişim süreçlerine katkı sağlayan çok boyutlu bir öğrenme alanı olarak değerlendirilmektedir (Lickona, 1992). Elde edilen bulgular, nöbet uygulamasının öğrenciler açısından sadece bir görev ya da yönetsel sorumluluk olmanın ötesinde; aidiyet duygusunu güçlendiren, sosyal etkileşimi destekleyen ve öz disiplin gelişimini teşvik eden çok yönlü bir deneyim olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgular doğrultusunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Nöbet uygulamasının anlamına yönelik öğrenci görüşleri dört tema altında toplanmıştır: güvenlik, sorumluluk, gereksizlik/saçmalık ve kafa dinleme. Elde edilen bulgular, öğrencilerin bu uygulamayı yalnızca kurallara dayalı bir yükümlülük olarak görmediklerini ortaya koymuştur. Bu doğrultuda, öğrenciler nöbet görevini bireysel gelişimlerine ve sosyal etkileşimlerine katkı sağlayan çok boyutlu bir deneyim olarak değerlendirmektedir. Güvenlik kategorisine ilişkin ifadeler, öğrencilerin nöbet uygulamasını çoğunlukla okulun güvenliğini sağlamakla ilişkilendirdiklerini ortaya koymaktadır. Öğrenciler, nöbet uygulamasını; okul giriş-çıkışlarını denetleme, teneffüslerde sorunlara müdahale etme ve kurallara uyumu gözetme gibi görevler üzerinden tanımlamakta ve bu işlevleri nöbetin temel sorumlulukları olarak görmektedir. Ancak bu görevleri yerine getirme konusundaki

yeterlilik algıları, öğrencilerin yaş ve gelişim düzeylerine göre farklılık göstermektedir. Ortaokul öğrencileri, güvenliği sağlama konusunda kendilerini daha yeterli hissederken; lise öğrencileri bu tür sorumluluklar karşısında yetersizlik duygusu yaşadıklarını ve kendilerini güvende hissetmediklerini ifade etmektedir. Bu durumun, öğrencilerin bilişsel, duygusal ve sosyal gelişim düzeylerindeki farklılıklarla ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Nitekim Steinberg (2014), ergenlik sürecinde bireylerin çevresel risklere dair algılarının yaşla birlikte daha gerçekçi ve karmaşık hâle geldiğini vurgulamaktadır. Bu doğrultuda, lise öğrencileri okul ortamındaki olası tehditleri daha fazla fark ederken; riskleri değerlendirme ve güvenliğe dair endişeleri daha derin ve eleştirel biçimde yaşamaktadırlar. Buna karşın, ortaokul öğrencileri henüz somut düşünce düzeyinde olduklarından, güvenlik görevini genellikle öğretmenlerin rehberliğinde yerine getirilen basit ve uygulanabilir bir sorumluluk olarak görmektedirler. Wentzel ve Looney (2007) de bu yaş grubunun sosyal görevlerde daha çok dışsal yönlendirmeye ihtiyaç duyduğunu ve olumlu geri bildirimlerle güven geliştirdiğini belirtmektedir. Sorumluluk kategorisi, özellikle lise öğrencilerinin nöbet uygulamasını bireysel sorumluluk duygusunu pekiştiren bir araç olarak değerlendirdiklerini göstermektedir. Öğrenciler, görevlerini eksiksiz yerine getirme isteğiyle içsel motivasyonlarının arttığını ve görev bilinci geliştirdiklerini ifade etmektedir. Bu durum, yapılandırılmış sosyal rollerin bireysel gelişime katkısını vurgulayan kuramcıların görüşlerini desteklemektedir (Wentzel & Looney, 2007). Ayrıca, Yılmaz ve Altınkurt'un (2011) belirttiği üzere, okul ortamında öğrencilere sunulan sorumluluk alanları; içsel disiplinin gelişimini ve aidiyet duygusunu olumlu yönde etkilemektedir. Ortaokul öğrencilerinin, nöbet uygulamasını daha çok temizlik ve eşya güvenliği gibi somut sorumluluklar üzerinden değerlendirdikleri görülmüştür. Bu farklılık, yaş düzeyine bağlı olarak sorumluluğun soyut ve somut boyutlarda algılanabileceğini göstermektedir. Gereksizlik/saçmalık kategorisi, özellikle lise öğrencileri tarafından dile getirilmiştir. Bu öğrenciler, yoğun akademik sorumluluklar ve ders kaybı riski nedeniyle nöbet uygulamasını anlamsız bulmaktadır. Bu bulgu, Slaten vd.'nin (2016) çalışmasıyla örtüşmekte olup, söz konusu araştırmada lise öğrencilerinin akademik baskı altında okul içi uygulamalara daha eleştirel ve işlevsel bakış açıları geliştirdikleri vurgulanmıştır. Öte yandan ortaokul öğrencilerinde bu tür eleştiriler oldukça sınırlı olup, bu yaş grubunun nöbet uygulamasına daha kabullenici ve uyumlu yaklaştığı görülmektedir (Özer & Şad, 2024). Kafa dinleme kategorisi, bazı öğrencilerin nöbet uygulamasını derse ara verme ya da gündelik etkinliklerden uzaklaşma aracı olarak değerlendirdiğini göstermektedir. Bu algı, nöbet uygulamasının zaman zaman pedagojik amaçlardan uzaklaştığına işaret etmektedir. Benzer şekilde, Furlong vd. (2003) ile Griffiths vd. (2009), okul görevlerinin açık ve eğitsel hedeflerle yapılandırılmasının, öğrenci katılımını ve öğrenme çıktısını artırdığını ortaya koymuştur. Bu doğrultuda, nöbet uygulamalarının yalnızca işlevsel değil; aynı zamanda eğitsel hedeflerle bütünleştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Okul içi ilişkilerin düzenlenmesi teması dört kategoriye ayrılmıştır: sosyalleşme ihtiyacı, sevgi görme ihtiyacı, tanınma arzusu ve işe yarama. Öğrenciler tarafından en çok dile getirilen tanınma ihtiyacı ve sosyalleşme ihtiyacı, nöbet uygulamasının öğrenciler için bir görünürlük ve etkileşim alanı sunduğunu göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin okul ortamında tanınma, kabul görme ve aidiyet hissetme gibi temel ihtiyaçlarını karşılamada nöbet uygulamasının önemli bir rol üstlendiğini ortaya koymaktadır. Tanınma ihtiyacı her iki kademede de ön plana çıkmaktadır. Öğrenciler nöbet uygulaması sayesinde yöneticiler ve öğretmenler tarafından fark edildiklerini ifade etmiştir. Lise öğrencileri bu durumu yalnızca fark edilmek olarak değil, aynı zamanda kendilerini tanıtmak, öğretmenlerle yakın ilişki kurma ve daha fazla iletişim kurma fırsatı olarak görmektedir. Ortaokul öğrencileri ise bu ihtiyacı, daha çok güven kazanmak ve sorumluluk sahibi bireyler olarak algılanmak şeklinde ifade etmiştir. Bu bulgu, öğrenci-öğretmen ilişkilerinin motivasyon ve aidiyet üzerindeki etkisini vurgulayan Wentzel ve Looney'nin (2007) çalışmasıyla örtüşmektedir. Araştırmalar, öğretmenleri tarafından tanınan ve takdir edilen öğrencilerin okul ortamına daha yüksek düzeyde uyum sağladıklarını ve sosyal katılım gösterme olasılıklarının arttığını ortaya koymaktadır. Sosyalleşme ihtiyacı açısından da kademeler arasında belirgin bir farklılık göze çarpmaktadır. Lise öğrencileri, nöbet uygulamasını sosyal etkileşim için bir fırsat olarak değerlendirmekte ve bu süreçte hem öğretmenleri hem de arkadaşlarıyla iletişimlerinin arttığını, sosyal becerilerinin geliştiğini ve okul ortamına olan aidiyet duygularının güçlendiğini belirtmektedir. Ortaokul öğrencileri ise sosyalleşme ihtiyacını daha sınırlı ve yüzeysel ifadelerle dile getirmiştir. Bu durum, gelişimsel olarak lise çağındaki bireylerin sosyal ilişkilere ve akran etkileşimlerine daha fazla önem verdiklerini göstermektedir (Wentzel, 2017). Ayrıca, aidiyet duygusunun gelişimiyle ilişkili olarak sosyalleşmenin okul iklimine etkisi, Hoy ve Miskel'in (2013) çalışmalarında da önemli bir değişken olarak ele alınmaktadır. Sevgi ve takdir ihtiyacı da her iki eğitim kademesinde dile getirilmiş, ancak lise öğrencilerinde bu ihtiyaç daha belirgin şekilde öne çıkmıştır. Lise öğrencileri, nöbet

uygulamasını aracılığıyla öğretmenlerinden olumlu geri bildirim alma, takdir edilme ve sevgi görme arzularını ifade etmiştir. Bu bağlamda, öğretmenleriyle kurdukları duygusal bağların kendilerini değerli hissettirdiğini ve bu etkileşimi hem kendilerini ifade etme hem de öğretmenleriyle karşılıklı empati ve anlayış geliştirme fırsatı olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Ortaokul öğrencileri ise bu ihtiyacı daha çok “bizi severler” gibi basit ve kısa ifadelerle ortaya koymuştur. Noddings (2012), öğrencilerin eğitim süreçlerinde değerli ve önemli hissedebilmelerinin, öğretmenlerin şefkatli ve destekleyici tutumlarıyla doğrudan ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. İşe yaramak kategorisi ise yalnızca lise öğrencileri tarafından dile getirilmiştir. Bu ihtiyaç, öğrencilerin topluluğa katkı sağlama, sorumluluk üstlenme ve kendilerini faydalı bireyler olarak görme arzularını yansıtmaktadır. Lise öğrencileri, nöbet uygulaması ile okul düzenine katkı sunduklarını görmeyen onları memnun ettiğini ve bu sayede okulda daha anlamlı bir yer edindiklerini ifade etmiştir. Ortaokul öğrencilerinin bu yönde ifadelerde bulunmamış olmaları, bu yaş grubunun henüz toplumsal sorumluluk bilinci ve öz farkındalık açısından gelişim sürecinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, Flanagan ve Stout’un (2010) ergenlik döneminde toplumsal katılım ve vatandaşlık bilinci üzerine yürüttükleri çalışmalarla örtüşmektedir. Söz konusu çalışmalarda, lise çağındaki gençlerin sosyal rollerini sorgulama ve anlamlandırma eğiliminde oldukları, dolayısıyla kendilerini “işe yarar” bireyler olarak görme ihtiyacının bu dönemde daha bilinçli şekilde ortaya çıktığı vurgulanmaktadır. Sonuç olarak, öğrenci nöbet uygulamasının okul içi ilişkiler üzerinde yalnızca görev temelli değil, aynı zamanda duygusal, sosyal ve psikolojik açılardan da etkiler yarattığı görülmektedir.

Nöbet uygulamasının öğrenciler üzerindeki etkilerine yönelik görüşleri üç kategoride sınıflandırılmıştır: fiziksel, psikolojik ve akademik başarı. Fiziksel etkiler kategorisinde, öğrenciler nöbet tuttukları günlerde sınıflar arasında sürekli dolaşmak, merdiven inip çıkmak ve ayakta durmak gibi nedenlerle fiziksel yorgunluk yaşadıklarını belirtmiştir. Her iki eğitim kademesinde bu durum benzer şekilde ifade edilmekle birlikte, lise öğrencileri fiziksel yorgunluğu daha az sorun olarak görmüş ve sağlıklarını olumsuz etkilediğine dair ciddi bir algı geliştirmemiştir. Bu farklılık, yaş ve gelişim düzeyine göre fiziksel dayanıklılık ve yorgunluk algısının değişebileceğini göstermektedir. Bu bulgu, çocuk ve ergenlerin ergonomik risk faktörlerine karşı duyarlılıklarının yaşa bağlı olarak değiştiğini ortaya koyan araştırmalarla örtüşmektedir. Özdemir vd.’nin (2021) yaptığı bir çalışmada, okul çağındaki çocukların ve ergenlerin ergonomik risk faktörlerine maruz kaldıklarında, yaşlarına ve gelişim düzeylerine bağlı olarak farklı tepkiler verdikleri ve bu durumun fiziksel sağlıklarını etkileyebileceği belirtilmiştir. Akademik başarıya yönelik etkiler incelendiğinde, öğrenciler nöbet uygulamasının derslere katılımı engellediğini, konu kaçırmalarına neden olduğunu ve bunun akademik başarıyı olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Özellikle ortaokul öğrencilerinin bu konuda daha fazla kaygı yaşadığı gözlemlenmiştir. Bu durum, nöbet uygulamasının zamanlamasının yeniden değerlendirilmesi ve ders saatleriyle çakışmayacak şekilde yeniden planlanmasının önemine işaret etmektedir. Ateş (2009) da okulun büyüklüğüne bağlı olarak nöbet sıklığının artmasının, öğrencilerin ders dışı zamanlarını kısıtlayarak akademik başarılarını olumsuz etkileyebileceğini ifade etmiştir. Psikolojik etkiler açısından, bazı öğrenciler nöbet esnasında kendilerini güvende hissetmediklerini ifade etmiştir. Bu durum, görev tanımlarındaki belirsizlikler ile çatışma yaşanan durumlarda öğrencilerin yeterli destek göremediklerine dair algılarıyla açıklanmaktadır. Buna karşın, bazı öğrenciler nöbet tutmanın kendilerinde sorumluluk duygusu, özgüven ve aidiyet geliştirdiğini belirtmiştir. Özellikle ortaokul öğrencileri, nöbet görevleri sayesinde okulda daha fazla fark edildiklerini, güven duyulan bireyler olarak görüldüklerini ve işe yaradıklarını hissettiklerini ifade etmiştir. Bu bulgu, nöbet uygulamasının öğrencilerin okul ortamında özgüven geliştirmelerine katkı sağladığını göstermektedir. Bu bağlamda, El Morabit (2024), öğrencilerin okul temelli faaliyetlerde üstlendikleri liderlik rollerinin, onların öz güvenlerini artırdığını, aidiyet duygularını pekiştirdiğini ve liderlik becerilerini geliştirdiğini belirtmektedir. Öğrenciler, bu tür görevler aracılığıyla toplum önünde konuşma, akranlarına rehberlik etme ve kuralları hatırlatma gibi sorumluluklar üstlenerek, sosyal becerilerini ve liderlik yetkinliklerini ilerletmektedirler. Bu durum, nöbet görevlerinin yalnızca düzen sağlamaya yönelik değil, aynı zamanda sosyal becerileri destekleyen bir uygulama olduğunu göstermektedir. Dalkıran (2019), okul temelli rollerin öğrencilerin iletişim ve liderlik becerilerini geliştirdiğini vurgulamaktadır. Benzer biçimde, Ateş’in (2009) çalışması da nöbet uygulamalarının hem olumlu hem de olumsuz etkileri olabileceğini; ancak iyi planlandığında öğrencilerin okul yönetimine katılımını, sorumluluk duygusunu ve aidiyet hissini artırabileceğini ortaya koymuştur. Erbay ve Özcan (2024) ise nöbet görevlerinin yalnızca bir iş bölümü değil, aynı zamanda eğitimsel bir anlam taşıyan yapılar olduğunu belirtmektedir.

Öğrencilerin nöbet uygulamasına yönelik beklentileri iki tema altında sınıflandırılmıştır: yönetimden beklentiler ve kendilerinden beklentiler. Bu sınıflama, öğrenci algısının yalnızca dışsal düzenlemelerle (örneğin güvenlik,

fiziki koşullar) sınırlı olmadığını; aynı zamanda öz düzenleme, görev disiplini ve çevresel sorumluluk gibi içsel süreçleri de içerdiğini ortaya koymaktadır. Bu durum, Tschannen-Moran ve Hoy'un (2000) okul iklimi ve güven temelli modelinde vurguladığı gibi hem kurumsal destek hem de bireysel öz yeterlilik algılarının birlikte değerlendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Benzer şekilde Wentzel ve Looney (2007), öğrencilerin öz disiplin becerilerinin gelişiminde okul ortamının yapısal düzenlemelerle desteklenmesinin önemine dikkat çekmiştir. "Yönetimden beklentiler" kategorisinde, lise öğrencileri, okul yönetiminden beklentilerini daha detaylı ifade etmiş; özellikle okulun işleyişine ve kuralların uygulanmasına dair somut önerilerde bulunmuşlardır. Lise öğrencileri bu uygulamayı fiziksel koşullar, güvenlik, konfor ve denetim gibi yapısal bileşenler üzerinden değerlendirmektedir. Özellikle nöbet görevlerinin ders saatleriyle çakışmaması, görev paylaşımının netleştirilmesi ve okul güvenliğinin artırılması gibi öneriler sunulmaktadır. Bu durum, ergenliğin ileri evrelerinde bireylerin çevrelerini daha bilinçli ve eleştirel biçimde sorgulama eğiliminde olduklarını gösteren gelişim kuramlarıyla örtüşmektedir. Benzer şekilde, Eccles ve Roeser (2011), lise öğrencilerinin okul ortamına ilişkin algılarında daha yüksek düzeyde öz-yeterlilik, kontrol algısı ve yapısal adalet beklentilerinin geliştiğini ortaya koymuştur. Ayrıca, Hassard vd. (2024), ise öğrencilerinin okul politikaları ve uygulamaları hakkında daha fazla söz sahibi olma arzuları, aidiyet hislerini ve katılım düzeylerini olumlu yönde etkilemektedir. Buna karşılık, ortaokul öğrencilerinin okul yönetiminden beklentileri daha genel ve sınırlı düzeyde kalmakta, çoğunlukla fiziksel koşulların iyileştirilmesi gibi somut alanlarla sınırlanmaktadır. Bu öğrenciler nöbet uygulamasını daha çok öğretmen yönlendirmesiyle sürdürülen bir görev olarak algılamakta; sistematik, yönetsel ya da denetimsel beklentiler geliştirmekte zorlanmaktadır. Bu yaklaşım, bilişsel gelişimin somut işlemler döneminde bulunan bireylerin soyut kavramlar yerine doğrudan deneyimlere dayalı düşünme biçimini yansıtmaktadır. Bu bağlamda, Kiarie (2016), ortaokul öğrencilerinin çevresel sorumluluklara yönelik algılarında öğretmen rehberliğinin belirleyici olduğunu; görevlerin anlamlandırılmasında ise doğrudan gözlemlenebilir sonuçların etkili olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, Wentzel ve Looney (2007), bu yaş grubundaki öğrencilerin sosyal kurallara uyum sürecinde öğretmen modellemesi ve dışsal yönlendirmelerin büyük rol oynadığını göstermektedir. "Kendisinden beklentiler" kategorisinde ise ortaokul öğrencileri daha fazla görüş bildirmiş; nöbet uygulamasını bireysel sorumluluk, akademik gelişim ve görev disiplini bağlamında değerlendirmiştir. Görev sırasında yerinde kalma, dikkatli olma ve zamanı verimli kullanma gibi öz düzenleme davranışlarına vurgu yapan öğrenciler, nöbet görevini kitap okuma ya da test çözme gibi akademik etkinliklerle bütünleştirme isteği de ifade etmiştir. Bu bulgular, Deci ve Ryan'ın (2000) öz belirleme kuramında tanımlanan "özerklik" ve "yeterlilik" ihtiyaçlarının erken ergenlik döneminde gelişmeye başladığını göstermesi açısından anlamlıdır. Ayrıca, Wentzel ve Looney'nin (2007) ortaokul öğrencilerinin öz disiplin becerilerini geliştirmede okul uygulamalarının rolünü vurgulayan bulguları da bu durumu desteklemektedir. Lise öğrencilerinin bu kategoriye ilişkin hiç görüş belirtmemiştir. Bu durum, lise öğrencilerinin nöbet uygulamasını daha çok dışsal koşullarla ilişkilendirdiklerini ve bireysel sorumluluk ya da akademik hedeflerle bütünleştirme eğilimlerinin düşük olduğunu ortaya koymaktadır. Gelişimsel olarak değerlendirildiğinde, bu yaş grubundaki bireylerin öz yönetim becerileri artmış olsa da nöbet gibi rutin uygulamalara yönelik içsel bağlılıklarının azaldığı ve sistemle ilgili değerlendirmelerinde dışsal ölçütlerle yöneldikleri anlaşılmaktadır. Bu eğilim, Slaten vd.'nin (2016) lise öğrencilerinin okul uygulamalarını eleştirel ve işlevsel biçimde değerlendirme eğilimlerine ilişkin bulgularıyla da örtüşmektedir.

Öneriler

Öğrenci görüşleri doğrultusunda, nöbet uygulamasının daha işlevsel, güvenli ve pedagojik açıdan etkili bir yapıya kavuşturulabilmesi için aşağıdaki öneriler sunulmaktadır:

1. Okullarda güvenlik görevlisi veya görevli polis bulundurulmalıdır. Nöbet uygulamasının temel amacı güvenlik sağlamak olmasa da öğrenciler nöbet sırasında kendilerini risk altında hissedebilmektedir. Bu nedenle, okul giriş-çıkışlarında güvenliğin sağlanması adına profesyonel güvenlik personelinin görevlendirilmesi, öğrencilerin kaygı düzeyini azaltarak daha huzurlu bir öğrenme ortamı sağlayacaktır.
2. Nöbet uygulamasının amacı öğrencilere açık ve anlaşılır biçimde aktarılmalıdır. Nöbetin, güvenlik sağlamaktan ziyade sorumluluk bilinci kazandırmaya yönelik bir eğitimsel süreç olduğu vurgulanmalı; öğrencilerin sürece bilinçli, güvenli ve gönüllü bir şekilde katılımı teşvik edilmelidir.

3. Nöbet görevini derslerden kaçınma aracı olarak gören öğrencilere yönelik önleyici yaklaşımlar geliştirilmelidir. Bu tür eğilimlerin önüne geçilebilmesi için nöbetin eğitimsel işlevi öğrencilere sistematik olarak açıklanmalıdır. Öğretmenlerin bu süreci yakından izleyerek rehberlik sağlamaları önerilmektedir.
4. Nöbet çizelgesi, eğitim-öğretim yılı başında adil ve planlı bir şekilde oluşturulmalıdır. Tüm öğrencilerin eşit şekilde görevlendirilmesini sağlayan sistematik bir nöbet planı hazırlanmalı; bir öğrencinin birden fazla kez nöbet tutması gibi uygulama adaletsizliklerinin önüne geçilmelidir.
5. Her nöbet gününde birden fazla öğrenci görevlendirilmelidir. Nöbet görevlerinin paylaştırılması, öğrencilerin aşırı fiziksel yük altında kalmalarını önleyecek; iş birliği ve görev paylaşımı becerilerini destekleyecektir.
6. Görevler, öğrencilerin yaş ve gelişim düzeylerine uygun şekilde tanımlanmalıdır. Öğrencilerin fiziksel kapasitelerini aşacak görevlerden kaçınılmalı; daha işlevsel ve sürdürülebilir sorumluluklar verilmelidir.
7. Nöbet alanlarının fiziksel koşulları iyileştirilmelidir. Nöbet noktalarına ergonomik masa ve sandalye gibi temel donanımlar sağlanmalı; özellikle kış aylarında açık alanlarda görev yapan öğrenciler için gerekli ısıtma ve koruma önlemleri alınmalıdır.
8. İmkânlar doğrultusunda, nöbetçi öğrencilere küçük ikramlar sunulabilir. Çay, meyve suyu gibi sıcak-soğuk içeceklerin temini, öğrencilerin motivasyonunu artıracak; nöbet görevine ilişkin olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlayacaktır.
9. Okul yönetimi ve öğretmenler, nöbetçi öğrencilerle düzenli ve destekleyici iletişim kurmalıdır. Öğrencilere görevleri süresince değer verildiğini hissettirmek, onların duyuşsal gelişimini destekleyecek ve nöbet sisteminin eğitimsel niteliğini güçlendirecektir.

Bu önerilerin uygulanması, nöbet uygulamasının öğrenciler açısından daha anlamlı, güvenli ve katılımcı bir deneyime dönüşmesini sağlayacak; aynı zamanda okulun sosyal iklimine ve eğitimsel kalitesine olumlu katkılar sunacaktır.

Çıkar Çatışması Beyanı

Çalışmamız ile ilgili herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile mali çıkar çatışması yoktur ve yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Mali Destek

Yazarlar bu makalenin araştırılması, yazılması ve/veya yayınlanması için herhangi bir mali destek almamıştır.

Yayın Etiği Beyanı

Çalışmada etik dışı bir husus bulunmadığını, araştırma ve yayın etiğine özenle uyulduğunu beyan ederiz.

Yazar Katkı Oranı

Çalışma, araştırmacılar arasında eşit bir iş birliği ile yürütülmüş ve raporlanmıştır.

Etik Kurul İzni

Bu çalışma için Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'ndan 23.05.2024 tarih ve E-87432956-050. 99-750788 sayılı kararı ile etik kurul onayı alınmıştır.

Kaynakça

Alinsunurin, J. (2020). School learning climate in the lens of parental involvement and school leadership: Lessons for inclusiveness among public schools. *Smart Learning Environments*, 7(1), 25. <https://doi.org/10.1186/s40561-020-00139-2>

Altinyelken, H. K. (2011). Student-centred pedagogy in Turkey: Conceptualisations, interpretations and practices. *Journal of Education Policy*, 26(2), 289–308. doi.org/10.1080/02680939.2010.504886

- Aslanargun, E., & Bozkurt, S. (2012). Okul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştığı sorunlar. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 11(3), 753–774.
- Ateş, K. (2009). *Meslek liselerindeki öğrenci nöbet sistemlerinin öğrenci başarısına etkisi hakkındaki öğrenci görüşü* [Yüksek lisans tezi, Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Ayyıldız, A., & Akın, U. (2016). Okul güvenliğinin sağlanmasında nöbetçi öğretmen uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Turkish Studies*, 11(3), 345–370. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.9246>
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?. *Abi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368–388. doi.org/10.31592/aeusbed.598299
- Basch, C. E. (2011). Healthier students are better learners: A missing link in school reforms to close the achievement gap. *Journal of School Health*, 81(10), 593–598. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2011.00632.x>
- Başaran, İ. E. (2006). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ekinoks Yayınları.
- Bear, G. G. (2010). *School discipline and self-discipline: A practical guide to promoting prosocial student behavior*. Guilford Press.
- Berkowitz, M. W., & Bustamante, A. (2013). Using research to set priorities for character education in schools: A global perspective. *KEDI Journal of Educational Policy*, 10(3), 7–20. <https://doi.org/10.22804/kjep.2013.10..002>
- Bilgiç, S. (2023). *Okullarda iş sağlığı ve güvenliği uygulamalarına yönelik okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri* [Yüksek lisans tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr>
- Brown, P. M. (2016). *Student discipline: A prosocial perspective*. Rowman & Littlefield.
- Bursalıoğlu, Z. (2016). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. Pegem Akademi.
- Calp, Ş., & Aydın, K. (2020). İlkokulda sorumluluk eğitime yönelik bir model önerisi. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 7(1), 26–42. doi.org/10.30900/kafkasegt.642023
- Camilleri, J. (2016). *Effective school discipline policy and practice: Supporting student learning through restorative practices and social emotional learning skills* [Doctoral dissertation, National Louis University]. Digital Commons @ NLU. <https://digitalcommons.nl.edu/diss/223/>
- Carrillo Rowley, J. T. (2023). *Impact of social emotional learning on exclusionary discipline* [Doctoral dissertation, University of Texas at Tyler]. Scholar Works @ UT Tyler. <http://hdl.handle.net/10950/4292>
- Cin, F. M., Karlıdağ-Dennis, E., & Temiz, Z. (2018). Capabilities-based gender equality analysis of educational policy-making and reform in Turkey. *Gender and Education*, 32(2), 244–261. <https://doi.org/10.1080/09540253.2018.1484429>
- Cruz, R. A., Firestone, A. R., & Rodl, J. E. (2021). Disproportionality reduction in exclusionary school discipline: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 91(3), 397–431. <https://doi.org/10.3102/0034654321995255>

- Çayır, K., & Bağlı, M. T. (2011). 'No-one respects them anyway': secondary school students' perceptions of human rights education in Turkey. *Intercultural Education*, 22(1), 1–14. <https://doi.org/10.1080/14675986.2011.549641>
- Dalkıran, B. (2019). *Yabancı dil öğretiminde ECRIF taksonomisinin akademik başarı ile öğrenme ve çalışma sorumluluğuna etkisi* [Yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2019). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97–140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>
- De Grauwe, A. (2008). *School supervision: A tool for standardization or for equity?* UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- DiPaola, M. F., & Wagner, C. A. (2018). *Improving instruction through supervision, evaluation, and professional development* (2nd ed.). Information Age Publishing.
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225–241. doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x
- Elias, M. J., Kranzler, A., & Parker, S. J. (2014). The complementary perspectives of social and emotional learning, moral education, and character education. In L. Nucci, D. Narvaez, & T. Krettenauer (Eds.), *Handbook of moral and character education* (2nd ed., pp. 248–264). Routledge.
- El Morabit, N. (2024). Navigating leadership: Examining the impact of leadership roles in school-based educational clubs on students' development and academic performance. *Middle East Journal of Scientific Publishing*, 6(3), 473–495.
- Erbay, E., & Özcan, A. (2024). Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin kurum politika ve uygulamalarına yönelik karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *Premium e-Journal of Social Sciences (PEJOSS)*, 8(49), 1619–1641. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14580332>
- Ersoy, A. F. (2014). Active and democratic citizenship education and its challenges in social studies classroom. *Eurasian Journal of Educational Research*, 55, 1–20. <https://dx.doi.org/10.14689/ejer.2014.55.1>
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational psychology review*, 13, 1-22. doi.org/10.1023/A:1009048817385
- Flanagan, C. A., & Stout, M. (2010). Developmental patterns of social trust between early and late adolescence: Age and school climate effects. *Journal of Research on Adolescence*, 20(3), 748-773. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00658.x>
- Furlong, M. J., Whipple, A. D., St. Jean, G., Simental, J., Soliz, A., & Punthuna, S. (2003). Multiple contexts of school engagement: Moving toward a unifying framework for educational research and practice. *The California School Psychologist*, 8, 99-113.

- Garver, R., & Maloney, T. (2020). Redefining supervision: A joint inquiry into preparing school-based leaders to supervise for equity. *Journal of Research on Leadership Education*, 15(4), 330-355. doi.org/10.1177/1942775119838301
- Giorgetti, F. M. (2019). An evaluation on the changing educational policies and socio-political rituals in Turkey. *Journal of Social Science Education*, 18(1), 81–100. <https://doi.org/10.4119/jsse-907>
- Gregory, A., Osher, D., Bear, G. G., Jagers, R. J., & Sprague, J. R. (2021). Good intentions are not enough: Centering equity in school discipline reform. *School psychology review*, 50(2-3), 206-220. doi.org/10.1080/2372966X.2020.1861911
- Griffiths, A. J., Sharkey, J. D., & Furlong, M. J. (2009). Student engagement and positive school adaptation. In R. Gilman, E. S. Huebner, & M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 197–211). Routledge.
- Günay, G., & Özbilen, F. (2014). İlköğretim öğretmenlerinin okul nöbet görevleri üzerine bir değerlendirme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 64-78.
- Hassard, J., Pendergast, D., & Hay, S. (2024). Sense of belonging pre/post transition to secondary school: Privileging student voice. *RMLE Online*, 47(3), 1–21. <https://doi.org/10.1080/19404476.2023.2299502>
- Hazir, O. (2019). *Implementing school based teacher training: The case study of departments of education for intellectually disabled students in Turkey* [Doctoral dissertation, University of Reading]. University of Reading Research Repository. <https://centaur.reading.ac.uk/86468/>
- Hidayati, N. N., & Nihayah, D. H. (2025). A comparative study of character education practices across nations: Lessons and insights for global implementation. *Devantara: Journal of Education Research*, 1(1), 26–54.
- Hoidn, S., & Reusser, K. (2020). Foundations of student-centered learning and teaching. In S. Hoidn & M. Klemenčič (Eds.), *The Routledge international handbook of student-centered learning and teaching in higher education* (pp. 17–46). Routledge.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2012). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama* (S. Turan, Çev.; 9. baskı). Nobel Yayıncılık. (Orijinal eser 2008’de yayımlandı).
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2013). *Educational administration: Theory, research, and practice* (9th ed.). McGraw-Hill.
- Kahraman, Ü., & Çelik, O. T. (2020). Öğretmen güçlendirme üzerine yapılan araştırmalara yönelik tematik bir inceleme. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(23), 645–662. doi.org/10.33692/avasyad.703737
- Karabulut, N. (2018). The Irish education system and implications for the Turkish education system. *Khazar Journal of Humanities and Social Sciences*, 21(4), 23–36.
- Karadag, E., & Tekel, E. (2020). Investigation of ethical dilemmas of school principals: comparing Turkish and Canadian principals. *Asian Journal of Business Ethics*, 9(1), 73-92. doi.org/10.1007/s13520-020-00100-z
- Karakütük, K., Özbal, E. Ö., & Sağlam, A. (2017). Okul yönetiminde okul güvenliğini sağlamak için yapılan uygulamalar konusunda öğretmen ve okul müdürlerinin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1214-1232. doi.org/10.17860/mersinefd.343161

- Kayısoğlu, N. B., Çetin, M., Bostanoğlu, S., & Çil, H. (2022). Uzaktan eğitim sürecinde beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ders verimliliğine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 27(1), 69–88. <https://doi.org/10.53434/gbesbd.1007546>
- Kiarie, S. M. (2016). Effects of teachers' perceptions on students' perceptions and achievement in environmental education in secondary school biology in Gilgil Sub-County Nakuru County, Kenya. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(12), 5736–5761.
- Kirami Refia Alemdaroğlu Anadolu Lisesi. (t.y.). *Nöbetçi öğrencinin görevleri*. https://kraal.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/06/06/974807/dosyalar/2021_03/03190859_Nobetci_O_Yrencinin_Gorevleri.pdf
- Kıral, B., & Karaman Kepenekci, Y. (2018). Nöbetçi öğretmenlik uygulamasının çocuğun güvenliğini sağlamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Abi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 694–713.
- Klemenčič, M. (2020). Students as actors and agents in student-centered higher education. In *The Routledge international handbook of student-centered learning and teaching in higher education* (pp. 92-108). Routledge.
- Leithwood, K. (2021). A review of evidence about equitable school leadership. *Education sciences*, 11(8), 377. doi.org/10.3390/educsci11080377
- Lickona, T. (1992). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. Bantam.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Nobel Yayıncılık. (Orijinal eser 2009'da yayımlandı)
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). *Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği*. Resmî Gazete (Sayı: 28758, 7 Eylül 2013). <https://mevzuat.meb.gov.tr>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2014). *Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*. Resmî Gazete (Sayı: 29072, 26 Temmuz 2014). <https://mevzuat.meb.gov.tr>
- Nazir, R. (2025). *Character education that supports social emotional learning: An integrated approach to character development* [Doctoral dissertation, Northeastern University]. ProQuest Dissertations Publishing.
- Ndayisenga, J., & Sindayigaya, I. (2024). The implementation of the child's right to participation in the context of a student-centered education system in the pedagogy of integration and decision making. *Open Journal of Social Sciences*, 12(1), 317–327. <https://doi.org/10.4236/jss.2024.121021>
- Noddings, N. (2012). The caring relation in teaching. *Oxford Review of Education*, 38(6), 771–781. <https://doi.org/10.1080/03054985.2012.745047>
- Nwachukwu, E. L., Azuka, C. V., & Ikechukwu, U. L. (2024). Education and character reformation in nigeria contemporary society: challenges and prospects. *Educational Studies and Research Journal*, 1(2), 69-77. doi.org/10.5281/zenodo.12155585
- Özdemir, S. (2012). İlköğretim okullarında okul kültürü ile örgütsel sağlık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4), 599-620.

- Özdemir, S., Gencbas, D., Tosun, B., Bebis, H., & Sinan, O. (2021). Musculoskeletal pain, related factors, and posture profiles among adolescents: a cross-sectional study from Turkey. *Pain Management Nursing*, 22(4), 522-530. doi.org/10.1016/j.pmn.2020.11.013
- Özer, A., & Şad, S. N. (2024). Ortaokul ve lise öğrencilerinin nöbetçi öğretmen algılarının örtük program bağlamında incelenmesi. *Kabramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 31-47. <https://doi.org/10.33437/ksusbd.1196434>
- Pehlivan, F., & Demirtaş, H. (2019). Ortaokul ve liselerde yaşanan disiplin problemlerinin çözümüne yönelik yönetsel uygulamalar. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 31-50. DOI: 10.19160/ijer.584206
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Improving school leadership: Volume 1 – Policy and practice*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264044715-en>
- Rai, A., & Sharma, R. (2020). Potential of observational learning to induce empathy and self-efficacy in pre-adolescent Indian orphan minors. *International Journal of Indian Psychology*, 8(3), 1299-1399. DOI: 10.25215/0802.149
- Qadeer, A., & Hussain, M. (2024). Factors influencing character building of learners at secondary level. *Journal of Excellence in Social Sciences*, 3(1), 62-73. doi.org/10.69565/jess.v3i1.195
- Slaten, C. D., Ferguson, J. K., Allen, K. A., Brodrick, D. V., & Waters, L. (2016). School belonging: A review of the history, current trends, and future directions. *Educational and Developmental Psychologist*, 33(1), 1-15. <https://doi.org/10.1017/edp.2016.6>
- Soubra, L., Al-Ghouti, M. A., Abu-Dieyeh, M., & Crovella, S. (2022). Impacts on student learning and skills and implementation challenges of two student-centered learning methods applied in online education. *Sustainability*, 14(15), 9625. <https://doi.org/10.3390/su14159625>
- Steinberg, L. D. (2014). *Age of opportunity: Lessons from the new science of adolescence*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Suldo, S. M., Friedrich, A. A., White, T., Farmer, J., Minch, D., & Michalowski, J. (2009). Teacher support and adolescents' subjective well-being: A mixed-methods investigation. *School Psychology Review*, 38(1), 67-85. doi.org/10.1080/02796015.2009.12087850
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of educational research*, 83(3), 357-385. doi.org/10.3102/0034654313483907
- Tolibas, M. C., & Lydia, M. M. (2022). Beyond the instructional functions of teachers: A phenomenological study. *American Journal of Multidisciplinary Research and Innovation*, 1(5), 33-43. <https://doi.org/10.54536/ajmri.v1i5.765>
- Trujillo, T. M., & Woulfin, S. L. (2014). Equity-oriented reform amid standards-based accountability: A qualitative comparative analysis of an intermediary's instructional practices. *American Educational Research Journal*, 51(2), 253-293. doi.org/10.3102/0002831214527335
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (2000). A multidisciplinary analysis of the nature, meaning, and measurement of trust. *Review of educational research*, 70(4), 547-593. doi.org/10.3102/00346543070004547
- Türk Dil Kurumu. (2022). Türk Dil Kurumu Sözlükleri (Güncellenmiş elektronik sürüm). <https://sozluk.gov.tr/> (Erişim tarihi: 15 Mayıs 2025).

- Uygun, E. (2023). *Who are "good citizens" and how can we raise them? Exploring the perceptions of high school students and teachers in Turkey* [Doctoral dissertation, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. OpenMETU. <https://hdl.handle.net/11511/104470>
- Uzun, T., & Aslanargun, E. (2022). Bir okul müdürünün bir aylık mesaisi. *Sürt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 51–71. <https://doi.org/10.53586/susbid.1180399>
- Vaughn, M. (2021). *Student agency in the classroom: Honoring student voice in the curriculum*. Teachers College Press.
- Wentzel, K. R. (2017). Peer relationships, motivation, and academic performance at school. In A. J. Elliot, C. S. Dweck, & D. S. Yeager (Eds.), *Handbook of competence and motivation: Theory and application* (2nd ed., pp. 586–603). The Guilford Press.
- Wentzel, K. R., & Looney, L. (2007). Socialization in school settings. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 253–277). The Guilford Press.
- Whitaker, M. (2023). *Public school equity: Educational leadership for justice*. Routledge.
- Wolfe, R. E., Steinberg, A., & Hoffman, N. (Eds.). (2013). *Anytime, anywhere: Student-centered learning for schools and teachers*. Harvard Education Press.
- Yirci, R., Karakose, T., Uygun, H., & Ozdemir, T. Y. (2016). Turkish adaptation of the mentorship effectiveness scale: A validity and reliability study. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 12(4), 821-832. doi.org/10.12973/eurasia.2016.1440a
- Yorgun, V., Köksal, G., Bozkurt, R., Güventürk, Ö., Akkuş, G., & Mert, S. (2019). Okul yöneticileri ve psikolojik danışmanların perspektifinden okul psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinin incelenmesi. *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 2(2), 166–198.
- Yıldırım, A., & Kılıç, İ. (2021). School principals' views regarding the use of social media in school management: Phenomenological research. *International Journal of Quality in Education*, 5(1), 33–54.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, Y., & Çalışkan, H. (2021). Görev odaklı değerler eğitimi (GODE): Örnek bir uygulamaya ilişkin veli görüşleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 19(41), 245–276. doi.org/10.34234/ded.866098
- Yılmaz, K., & Altınkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası insan bilimleri dergisi*, 8(1), 942-973.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2014). Albert Bandura: The scholar and his contributions to educational psychology. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Educational psychology: A century of contributions* (pp. 349–372). Routledge.

EXTENDED SUMMARY

One of the fundamental objectives of education systems is not only to support students' cognitive, affective, and social development, but also to ensure order and efficiency within the school environment. Accordingly, a variety of management strategies have been developed. These strategies aim not only to enhance educational efficiency but also to instill a sense of responsibility in students and support their acquisition of social life skills. Among these strategies, student watch duties (or student patrol systems) are implemented, particularly at the middle and high school levels, to maintain school discipline, enhance safety, and foster a culture of solidarity among students.

From a conceptual perspective, student watch systems emerge as practices designed to develop students' ability to take individual responsibility, strengthen peer relationships, and foster a sense of belonging. In this system, where students assume responsibility at regular intervals, a functional framework is established that promotes not only academic success but also social responsibility and leadership skills. Student watch practices contribute to increasing students' awareness of social responsibility by encouraging both individual and group accountability. In this context, such systems have been observed to support the development of students' cooperation, teamwork, communication, and self-regulation skills. Moreover, these systems play a role in promoting discipline within the school and help create a more orderly learning environment. By encouraging students to focus not only on their personal achievements but also on contributing to the school community, student watch practices positively influence the school climate. However, it would be overly optimistic to claim that student watch systems generate entirely positive outcomes. The fact that the system is implemented through a structured and repetitive routine may restrict students' individual creativity and their capacity to take initiative. Furthermore, not all students possess the same level of readiness or psychological characteristics to assume such responsibilities. As a result, for some students, watch duties may become a source of stress, potentially leading to negative impacts on their academic performance. These considerations point to the need for structuring such practices with flexibility and sensitivity to individual differences.

This study aims to conduct a comparative analysis of student perspectives on watch duty practices implemented at the middle school and general high school levels. The research focuses on the effects of such practices on students' sense of responsibility, social interactions, academic success, and emotional development. For this purpose, a phenomenological research design, one of the qualitative research methods, was adopted. The study was conducted during the 2022–2023 academic year with a total of forty students from two Anatolian high schools and one middle school located in the central district of Isparta, Turkey. The participants were selected using purposive criterion sampling, based on voluntary participation. Data were collected through a semi-structured interview form specifically developed to evaluate student watch systems in general high schools and middle schools. Students' views were gathered through face-to-face interviews. The interview data were transcribed and interpreted by the researcher and analyzed using MAXQDA, a professional qualitative data analysis software. The data were analyzed using content analysis. According to Ayyıldız and Akin (2016), the main goal of content analysis is to identify meaningful concepts and relationships within the data. The process involves coding the data, classifying similar contents, and grouping them under relevant themes. As noted by Yıldırım and Şimşek (2021), this process continues with the systematic organization and interpretation of codes in line with the identified themes.

In conclusion, student watch practices implemented in middle and general high schools represent a multifaceted approach that contributes to students' social and personal development. These practices offer significant benefits such as maintaining school discipline, strengthening students' sense of responsibility, and fostering a spirit of cooperation. However, the effectiveness of such practices increases when they are structured with attention to students' developmental characteristics, academic workload, and individual differences. Therefore, conducting comprehensive evaluations of student watch practices within educational processes will serve as both a guiding and developmental resource for school administrators and educators.