



UPUES

Journal

Cilt:2 Sayı:1 Yıl:2025

e-ISSN: 1111-1111



 **NEU**
PRESS

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ

UPUES Journal

Cilt/Volume: 2, Sayı/Issue: 1 (Haziran / June 2025)

Uluslararası Hakemli Dergi / International Peer Reviewed Journal

Sahibi / Owner

Necmettin Erbakan Üniversitesi Rektörlüğü / Necmettin Erbakan University Rectorate

EDİTÖR/EDITOR

Prof. Dr. Ayşegül DERMAN, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye

YARDIMCI EDİTÖR/ ASSISTANT EDITORS

Dr. Öğr. Üyesi Büşra Yiğitol, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye

Öğr. Gör. Dr. Mustafa Tevfik HEBEBCİ, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye

Yayın Türü / Publication Type

Sürekli Yayın / Periodical

Yayın Periyodu / Publication Period

Yılda 2 kez yayınlanır (Haziran ve Aralık) / Published twice-annual (June and December)

Baskı Tarihi / Print Date

Haziran / June 2025

Yazışma Adresi / Correspondence Address

Necmettin Erbakan Üniversitesi Rektörlüğü Yaka Mah. Yeni Meram Cad. Kasım Halife Sok. No:

No: 11 (B Blok) Posta Kodu: 42090 Meram / KONYA

Web: <https://upuesjournal.com>

E-posta / E-mail: upues@erbakan.edu.tr

UPUES Journal yılda 2 kez yayınlanan uluslararası hakemli bir dergidir /

UPUES Journal is an international peer reviewed twice-annual journal.

İçindekiler / Contents

Makale adı / Tittle of the article Yazar(lar) / Author(s)	Sayfa/Page
Uluslararası Eğitim Projelerinde Teknoloji Kullanımı: Web 2.0 Araçlarının Rolü The Use of Technology in International Education Projects: The Role of Web 2.0 Tools <i>Zeynep ÖÇALAN, Ataner TOKAT</i>	1-19
Öğretmen Denetimine İlişkin Müfettiş, Yönetici ve Öğretmen Görüşleri: Bir Durum Çalışması Supervisor, Principal and Teacher Views on Teacher Supervision: A Case Study <i>Aslı Meryem İNCE, Ali ÜNAL</i>	20-42
Okul Yönetiminde Liderlik Türleri Children and Architecture: Reading the City and Urban Space Through Children's Drawings <i>Adil BEYDİLLİ, Yusuf Ziya ÇATALTAŞ, Muhammer TURGUT</i>	43-68
Okullarda Akran Zorbalığı: Literatür Taraması Peer Bullying Literature Review in Schools <i>Handan MADEN, Harun ÇINAR, Özgür MADEN</i>	69-95
Türk Edebiyatı Dönemleri, Eserleri ve Şahsiyetlerinin Öğretimi Üzerine Bir Materyal Çalışması A Material Study on The Teaching of Turkish Literature Periods, Works and Personalities <i>Nazlı SALUK, Sueda Gül YILMAZ</i>	96-116

Uluslararası Eğitim Projelerinde Teknoloji Kullanımı: Web 2.0 Araçlarının Rolü

Zeynep ÖÇALAN^{1*}  Ataner TOKAT² 

¹ Milli Eğitim Bakanlığı, Konya, Türkiye

² Milli Eğitim Bakanlığı, Konya, Türkiye

Makale Bilgisi

Geliş Tarihi: 27.09.2024
Kabul Tarihi: 28.12.2024
Yayın Tarihi: 30.06.2025

Anahtar Kelimeler:

Web 2.0 araçları,
öğretim içeriği geliştirme,
e-twinning,
iş birliğine dayalı öğrenme.

ÖZET

Çalışmamız, Türkiye ve Azerbaycan' dan proje ortaklarıyla gerçekleştirilmiş Uluslararası bir e-twinning projesidir. Çalışmamızda 7 farklı okuldan 8 öğretmen ve 53 öğrenci yer almıştır. Çalışma konusu Web 2.0 araçlarını kullanarak eğitim amaçlı ders öğretim içerikleri geliştirmektir. Web 2.0 araçlarının eğitimde kullanımı iş birliği, iletişim ve sosyalleşme açısından önemli avantajlar sağlamaktadır. Web 2.0 araçlarının sunduğu daha etkileşimli ve güçlü öğrenme ortamları ile öğrenenlerin bilgi üretme, düzenleme, değerlendirme ve eleştirel düşünme noktasında oldukça geliştikleri görülmektedir. Web 2.0 araçları ile ders etkinlikleri oluşturularak derslerin teorik ve düz anlatıma dayalı öğrenme modellerinden kurtararak ders süreçlerinin zenginleştirilmesi, öğrenme yaşantılarının daha kolay elde edilmesi, teknolojinin olumlu yönlerinin öğrenmeye entegrasyonu hedeflenmiştir. Çalışma başlangıcında e- güvenlikle ilgili webinara tüm üyeler katılarak eğitim almıştır. Çalışma kapsamında 12 etkinlik, 15 farklı Web 2.0 aracının ücretsiz versiyonları kullanarak derslerimizin Öğretim Programlarındaki kazanımları ile ilişkilendirilerek, eğitim ve öğretim faaliyetlerine uyumlu olarak gerçekleştirilmiştir. 8 tane etkinlik çalışma grupları arasında ortak etkinlik olarak yapılmış, e- kitap ve video vb. ortak ürünler oluşturulmuştur. Web 2.0 araçları çalışma başlangıcında çalışma üyeleri tarafından belirlenmiş, etkinliklerden önce öğrencilere anlatılarak örnek uygulamalar yapılmış ve öğrencilerden etkinlikleri yapmaları istenmiştir. Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin ve öğrencilerin Web 2.0 araçları ve projelere dahil olma ile ilgili görüşleri çalışma öncesinde ve sonrasında alınmıştır. Görüşmelere 8 öğretmen ve 45 öğrenciden oluşan 53 kişi katılmıştır. Çalışma kapsamında elde edilen bulgularla katılımcıların projelerde yer alma konusunda olumlu tutum geliştirdikleri, Web 2.0 araçlarını tanıdıkları ve kullanmayı öğrendikleri ve projeyi faydalı buldukları tespit edilmiştir. Çalışmamızın tüm üyeleri Ulusal ve Avrupa Kalite Etiketi ile ödüllendirilmiştir.

The Use of Technology in International Education Projects: The Role of Web 2.0 Tools

Article Info

Received: 27.09.2024
Accepted: 28.12.2024
Published: 30.06.2025

Keywords:

Web 2.0 tools,
teaching content development,
e-twinning
collaborative learning.

ABSTRACT

Project is an international e-Twinning project conducted between project partners from Turkey and Azerbaijan. The project involved 8 teachers and 53 students from 7 different schools. The subject of our project is to develop educational teaching content using Web 2.0 tools. The use of Web 2.0 tools in education provides significant advantages in terms of collaboration, communication, and socialization. It has been observed that more interactive and powerful learning environments offered by Web 2.0 tools significantly enhance learners' abilities in knowledge creation, organization, evaluation, and critical thinking. By creating lesson activities with Web 2.0 tools, we aim to enrich lesson processes, moving away from theoretical and lecture-based learning models, making learning experiences more accessible, and integrating the positive aspects of technology into learning. At the beginning of the project, all members participated in a webinar on e-safety and received training. Within the scope of the project, 12 activities were carried out using the free versions of 15 different Web 2.0 tools, aligned with the learning objectives in our curriculum and adapted to educational activities. Eight activities were conducted as joint activities among project groups, resulting in shared products such as e-books and videos. Web 2.0 tools were selected by project members at the start, explained to the students before the activities, demonstrated through sample applications, and students were then asked to complete the activities. This study was conducted using a phenomenological design, a qualitative research method. The views of teachers and students regarding Web 2.0 tools and participation in projects were collected before and after the project. The findings from the project indicated that participants developed positive attitudes toward involvement in projects, became familiar with Web 2.0 tools, learned to use them, and found the project beneficial. All project members were awarded the National and European Quality Label.

Bu makaleye atıfta bulunmak için:

Öçalan, Z., & Tokat, A. (2024). Uluslararası eğitim projelerinde teknoloji kullanımı: web 2.0 araçlarının rolü. Necmettin Erbakan Üniversitesi, *UPUES Journal*, 2(1), 1-19. <https://doi.org/10.64087/Upues.2025.6>

*Sorumlu Yazar: Zeynep Öçalan, zeynep.ocalan@hotmail.com



This article is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (CC BY-NC 4.0)

GİRİŞ

Teknoloji bilgi toplumuna geçişte en etkili araçlardan birisidir. Dijital teknolojiler hayatımızın her aşamasında vazgeçilmez konuma gelmiş durumdadır (Ünsal, Karasu, Akan, 2024). Teknolojik gelişmeler, tüm alanları olduğu gibi eğitim alanını da etkilemiştir ve eğitimin ayrılmaz bir parçası hâline gelmiştir. Eğitimde bilgi edinme süreci, derslerde kazanılan teorik bilgilerin, teknolojinin gelişmesi ve sürdürülebilirliği ile güncellenebilmesi için teknolojiyi kullanmalıdır. İnsanları yaşam boyu öğrenme bakış açısıyla eğitmek ve 21. yüzyıl becerilerini kazanmak, inovasyon ve teknoloji ile sağlanır (Kayaduman, Sırakaya ve Seferoğlu, 2011). Bilgi teknolojilerindeki hızlı gelişmeyle birlikte ortaya çıkan Web 2.0 araçları interaktif öğrenme imkanının yanında zamandan ve mekândan bağımsız öğrenme ortamı da sağlamaktadır. Öğrencilerin içerik tasarlamasına olanak tanıyan Web 2.0 araçları eğitim ortamlarında yaygınlık kazanmaya devam etmektedir (Çelik, 2021). Bu yeni teknolojiler, faydaları ve kullanım kolaylığı nedeniyle öğrencilere ve öğretmenlere ihtiyaç duydukları kolaylığı ve yardımı sağlar. Web 2.0 teknolojileri, öğrencilerin öğrenme ortamlarında aktif katılımcı olmaya ve içeriğe katkıda bulunmaya teşvik edildiği modern dünyada öğrencilerin materyal üretmesine, içeriği değiştirmesine, içeriği yönetmesine ve sosyalleşmesine olanak tanır. Bu bağlamda, Web 2.0 teknolojilerinin eğitim sisteminde dönüşümü teşvik eden teknik bir yenilik olarak görülmesi nedeniyle eğitim ortamlarına uyarlanması tavsiye edilmektedir (Elmas ve Geban, 2012). 21. yüzyıl becerilerinin eğitim sürecinde öğrencilere kazandırılması, teknoloji entegrasyonu ile sağlanabilir. Öğrencilerin mevcut yeteneklerini geliştirip, bireysel öğrenimi sağlayan, eleştirel düşünme ve bağımsız öğrenme ortamı oluşturan Web 2.0 araçları (Bozna, 2017) bu süreçte etkili olabilir. Eğitim teknolojilerini ifade eden web 2.0 araçları, kullanıcıların aktif olarak katılabilecekleri ve içerik oluşturabilecekleri uygulamalar ile belirli düzeyde bilgisayar okuryazarlığına sahip bireylerin içerik oluşturmaya ve bu içeriği başkalarıyla paylaşmasına, bu içeriği gelişmiş platformlar aracılığıyla etkili ve verimli bir şekilde kullanmasına olanak sağlayan çevrimiçi uygulamalardır. Bu araçlar sayesinde kullanıcılar, web okuru olmaktan uzaklaşarak web okuryazarlığına geçmekte ve bilgi oluşturma, bilgi paylaşımı, işbirliği ve geri bildirim gibi özelliklerden yararlanma fırsatı bulabilmektedirler (Horzum, 2010).

Eğitim araçlarının güncel teknolojiyle yapılandırılması veya yeniden tasarlanması öğretim ortamlarının ve eğitimin niteliğini artırmak açısından önemlidir. Verimlilik, ekonomiklik, hedef kitleye uygunluk açısından web 2.0 araçları alternatif oluşturmada ve yeni olanaklar sunmaktadır. Bu olanaklar; bulunuşluk, etkin bulunuşluk, kullanıcının oluşturduğu içerik ve sosyal katılım olarak belirlenmiştir (Baran ve Ata, 2013). Gündüzalp (2022) Web 2.0 araçlarının eğitim alanında etkileşim ve motivasyon sağlama, işbirliği yapabilme, öğrenmeyi eğlenceli hale getirebilme gibi farklı bir çok amaç için kullanılabileceğini belirtmektedir. Web 2.0 araçları, öğrencileri 21. yüzyıl iş ve eğitim hayatına hazırlarken kritik bir rol oynar ve öğrencilerin yaratıcı ve kritik düşünme becerilerini destekler. Eğitim ve iş hayatının yanı sıra öğrencilerin aktif katılımcı olması yönünde olumlu etkiler sağlar (Khan, Hassan ve Clements, 2019). Değişen dünya koşulları insanoğlunu sürekli yeni şeyler üretmeye teşvik etmektedir. Yaşanan bu değişimler, başarılı olmak için belli becerilere sahip olmayı zorunlu kılmaktadır. 21.yy. becerilerini genel olarak öğrenme ve yenilenme becerileri (yaratıcılık ve yenilenme, eleştirel düşünme ve problem çözme, iletişim ve iş birliği); bilgi, medya ve teknoloji becerileri (bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, bilgi ve iletişim teknolojileri okur-yazarlığı), yaşam ve meslek becerileri (esneklik ve uyum, girişimcilik ve öz yönelim, sosyal ve kültürlerarası beceriler, üretkenlik ve sorumluluk, liderlik ve sorumluluk) oluşturmaktadır. Web 2.0 araçları, okul sıraları ile teknolojik araçlar arasında büyüyen öğrencilerin öğrenmelerini eğlenceli hâle getirmenin yanı sıra kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirmekte, akran öğretiminin geliştirilmesine ve fırsat eşitliğine imkân sağlamaktadır (Mete ve Batıbay, 2019). İletişim kurma, kendini ifade etme ve okuryazarlık gibi fırsatlar Web 2.0 teknolojilerinin eğitime sunduğu diğer katkı boyutlarıdır. Kullanıcı merkezli Web 2.0 aktiviteleri, öğrencilerin formal ve informal öğrenmelerinin içeriğinin yenilenmesine, değişmesine ve gelişmesine

destek veren araçlardır. Ayrıca etkin kullanımı ile yön bulma ve kritik düşünme gibi becerilerinin kazanılmasına ve öğrencilerin gelecekteki çalışmalarda daha aktif yer almalarına katkı sağlayabilecektir. Web 2.0 teknolojilerinin üst düzey düşünme becerisi, problem çözme becerisi ve inisiyatif alma becerilerinin gelişimine (Karaman, Yıldırım ve Kaban, 2008) ve başarıyı artırmaya fayda sağlayabildiği yapılan çalışmalarda ortaya çıkmıştır. Web 2.0 araçları birden fazla duyu organına hitap ederek, etkileşimli ve iyi tasarlanmış çoklu ortamlar sunmaktadır. Bu ortamlar öğrenenlere aktif katılım sağlayarak kalıcı öğrenme oluşturmada etkili olurlar. Bilişsel çoklu ortam öğrenme kuramının temeline dayanan bu araçlar etkileşim ve iletişimi sağlama ile de bağlantıcılık kuramının temellerine dayanır. Bu kuramlar öğrenmeye yeni bakış açısı kazandırmış ve 21. yüzyılda artmış olan enformasyona rağmen öğrenenlere gereksiz ve ikincil bilgileri filtrelemeyi sağlamıştır. Bu bağlamda Web 2.0 araçlarının 21. yüzyıl öğrenen özelliklerini desteklediği söylenebilir. Eğitim ortamlarının bu gibi farklı uyaranlarla zenginleştirilmesi oldukça önemlidir (Baş ve Yıldırım, 2018).

Web 2.0 araçları, sadece okunan ve statik bilgi veren web siteleri ve bunları sağlayan araçlar yerine video, resim, metin vb. her çeşit içeriğin kolay bir şekilde indirilebildiği, paylaşılabildiği ve okuyucuların yorum bırakabildiği bir ortamdır. Daha geniş anlamda Web 2.0 araçları, kullanıcılar arasında fikir ve bilgi alışverişini destekleyebilen, kullanıcıların birbirleriyle iş birliği yapabileceği ve içerik geliştirebileceği ikinci nesil bir web platformu olarak tanımlanır. Web 2.0 araçları, birçok kullanıcının aktif ve sosyal bir ortamda ortak düşüncelerle birlikte aynı amaca veya ürüne odaklanmasını mümkün kılmıştır. Web 2.0 araçları ile öğretim yapılırken öğrencilerin öğrenme süreci öğretmen tarafından bütünüyle görülebilir. Bu durum tüm yönlerine öğrenmeye hâkim olmayı kolaylaştırabilir. Dolayısıyla tüm yönleriyle öğretim sürecine hâkim olabilen öğretmenler, öğrenmedeki eksikliklerini görebilecek ve bunları kolay bir şekilde giderebileceklerdir (Horzum, 2010).

Bilim ve teknoloji alanında gerçekleşen hızlı gelişmeler, öğrenme ve öğretme süreçlerinin tüm boyutlarındaki dinamik yapıyı etkileyerek öğretmenlerin mesleki becerilerinin sorgulanmasını ve geliştirilmesi zorunluluğunu beraberinde getirmektedir (MEB, 2006, s. 1492). Teknoloji konusunda yetkin olan öğretmen ve öğrencilerin bilgi ve becerilerini günlük yaşamlarında pratik şekillerde kullanmaları beklenmektedir (Günüç, Odabaş ve Kuzu, 2013). 21. yüzyıl öğretmen becerileri, değişen sosyal yaşam ve eğitim ortamı, öğretmen becerilerinin belirlenmesini önemli ölçüde etkilemektedir. Pedagojik beklentilerin yanında teknolojinin öğrenme ortamına olan etkisinin yoğun bir şekilde hissedilmesi, eğitimcilerin teknoloji ve buna bağlı olan değişimleri yakından takip ediyor olmasını önemli hâle getirmiştir. 21. yüzyılda öğretmenin kazanması gereken beceriler söz konusu olduğunda eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim, iş birliği, yaratıcılık, liderlik ilk sırada sayılan beceriler arasında olurken etkin rehberlik, karakter gelişimi ve meslek etiği gibi bazı kavramlar da öne çıkmaktadır (Gümüç, 2019). Son yapılan araştırmalarda öğretmenlerin teknolojik olarak zengin bir ortamda problem becerisi iyiye öğrencilerin problem çözme becerileri de o oranda iyi olduğu görülmüştür (OECD, 2019). Geleceğin öğretmenlerinin sahip olması gereken özelliklerden biri de 2023 Eğitim Vizyon Belgesi'nde "Dijital içerikleri etkin olarak kullanma ve geliştirme kültürü edinmiş lider öğretmenler" olarak yer almıştır. 21.yy. öğretmenlerinin teknolojik gelişmelere açık olması gerekmektedir. Öğretmen güncel olmazsa öğrenci ile arasında güçlü bir bağ kuramaz, onu anlayamaz. Son yıllarda sıkça kullanılan tabirle dijital yerli nesil için öğretmen verimli çalışmalı ki gelecek kuşaklar daha iyi yetişebilsin. Dijital göçmen öğretmenler bu açığı kapatmak için teknolojiye daha da hâkim olmalıdır. Böylece öğretmen meslekte uzun süre verimli çalışabilecektir. Öğrencileri geleceğe hazırlamak için sadece öğretim tekniklerini bilmek, teknolojiyi takip etmek yeterli değildir. Önemli olan teknolojiyi müfredata entegre etme konusunda başarılı olmaktır (Karakuş ve Er, 2021). Teknoloji entegrasyonu, öğrencilerin bilgisayar becerilerini anlamlı şekillerde nasıl uygulayacaklarını öğrenmelerini sağlamak için bilgisayarları etkili ve verimli bir şekilde kullanmaktır. Entegrasyon, teknolojiyi öğrencinin öğrenmesini geliştirecek şekilde birleştirmektir. Teknolojiyi eğitime entegre

etmek gerektiğinin nedenleri arasında şunlar gösterilebilir: İçerik-alan müfredatına daha fazla derinlik, bilgi çağında daha fazla teknolojik öğrenmeye ihtiyaç duyulması, öğrencilerin teknolojiyle motive olması, öğrencilerin bilginin ötesine (uygulama ve analiz) geçebilmesi, öğrencilerin bilgi açısından zengin bir dünyada bulunması, öğrenme sürecinin bir parçası olarak çeşitli bilgisayar becerilerini uygulayarak bilgisayar okuryazarlığını geliştirebilmeleridir (Dockstader, 1999). Gelişen teknolojileri öğretecek öğretmenlere teknolojiyi sadece tanıtmak yerine, kendi öğretim deneyimlerine uyarlama, entegrasyon sürecine yardımcı olacak yeni fikirler edinme ve öğrenme-öğretme etkinlikleri oluşturmak için gerekli becerileri geliştirme şansı verilmelidir (Akpınar, 2003).

Problem Durumu

- Öğrenciler ve öğretmenlerin Web 2.0 araçları ve e- Twinning Projeleri hakkında bilgi sahibi olma düzeylerinin incelenmesi
- Öğrenciler ve öğretmenlerin derslerde Web 2.0 araçlarından faydalanma ve e- Twinning Projelerine katılım düzeylerinin incelenmesi

Projemizin alt problemleri şu şekildedir;

- Web 2.0 araçları ile ders anlatım içeriklerinin oluşturulmasının öğrenme yaşantıları üzerine etkisinin incelenmesi
- Ders öğretim etkinliklerinin Web 2.0 araçları ile desteklenmesinin öğrencilerin ders motivasyonlarına etkisinin incelenmesi

Amaç

Web 2.0 ile Öğren Projemizin amacı; Web 2.0 araçları ile ders etkinlikleri oluşturarak;

- Derslerin teorik ve düz anlatıma dayalı öğrenme modellerinden kurtararak ders süreçlerinin zenginleştirilmesi,
- Öğrenme yaşantılarının daha kolay elde edilmesi,
- Teknolojinin olumlu yönlerinin öğrenme amaçlı kullanılması ve projelere katılma isteğinin artırılması hedeflenmiştir.

YÖNTEM

Web2.0 ile Öğren projemiz, Türkiye ve Azerbaycan' dan çalışma ortaklarıyla gerçekleştirilmiş Uluslararası bir e-Twinning çalışmasıdır. Çalışmamızda 7 farklı okuldan 8 öğretmen ve 45 öğrenci yer almıştır. Çalışmamızın konusu Web 2.0 araçlarını kullanarak eğitim amaçlı ders öğretim içerikleri geliştirmektir.

Çalışma kapsamında; veri inceleme, değerlendirme, bireysel görüşmeler, grup eğitimi, gibi bilimsel yöntemlerden yararlanılmıştır. Daha sonra etkinlikler kapsamında, yaparak yaşayarak öğrenme, birlikte uygulama yöntemi, anlatım yöntemi, soru cevap yöntemleri kullanılmıştır. Projenin fikir aşamasında beyin fırtınası yöntemi ile yapmak istenilen ve yapılabilecek çalışmaların ön planlaması oluşturulmuştur. Arkasından veriler inceleyerek bu konuda yapılan çalışmaları değerlendirilmiştir.

Çalışma başlangıcında e- güvenlikle ilgili webinarla tüm üyeler katılarak eğitim almıştır. Webinar Burhan Sel tarafından verilmiş ve eğitim çok faydalı olmuştur. Öğrencilerimiz çocuk oldukları için velilerden izin dilekçesi alınmıştır. Fotoğraflarda öğrencilerin yüzleri ve kimliklerini belirten bilgiler gizlenmiştir. Ayrıca 7 Nisan Kişisel Verilerin Korunması Günü projemizde kutlanmıştır ve bu konuda farkındalık oluşturulmuştur.

Çalışmamızda etkinlikler 8 aylık bir sürede tamamlanmıştır. Çalışmamız kapsamında proje ortaklarıyla 8 çevrimiçi toplantı yapılmıştır. Toplantılar ESEP üzerinden oluşturulmuş ancak sistem

sıkıntısı ve yeni üyelerin bu sistemi kullanamaması nedeniyle Microsoft Teams ile yapılmıştır. İletişim telefon görüşmesi, WhatsApp grupları ve yüz yüze görüşme şeklinde olmuştur. Çalışma takvimi doğrultusunda her üye bireysel ve ortak etkinlikleri yapmıştır ve ESEP ve Padlet sayfalarına sonuçları yüklenmiştir.

Çalışma kapsamında 12 etkinlik, 15 farklı Web 2.0 aracının ücretsiz versiyonları kullanarak derslerimizin Öğretim Programlarındaki kazanımları ile ilişkilendirilerek, eğitim ve öğretim faaliyetlerine uyumlu olarak gerçekleştirilmiştir. 8 tane etkinlik proje grupları arasında ortak etkinlik olarak yapılmış, e- kitap ve video vb. ortak ürünler oluşturulmuştur. Web 2.0 araçları çalışma başlangıcında proje üyeleri tarafından belirlenmiş, etkinliklerden önce öğrencilere anlatılarak örnek uygulamalar yapılmış ve öğrencilerden etkinlikleri yapmaları istenmiştir. Etkinlikler bireysel, ortak çalışma, karışık okul takımları, multi disiplinler arası etkinlik şeklinde yapılarak, bireysel çalışma, iş birliği yapma sağlanmaya çalışılmıştır. Projenin başında ve sonunda öğrenciler ve öğretmenlerle görüşme yapılmış, elde edilen bulgular projemizin değerlendirilmesinde kullanılmıştır.

Proje Uygulama Sürecinde Yapılan Etkinlikler

Çalışmamızı yaptığımız Ekim ile Mayıs ayları arasında toplam 8 tane toplantı yapılmıştır. Toplantılarda Zoom ve M.Teams çevrimiçi toplantı araçları kullanılmıştır. İletişim telefon görüşmesi ve WhatsApp öğretmen ve öğrenci grupları üzerinden ve aynı ilde olanlar arasında zaman zaman yüz yüze olmuştur.

Çalışmamızda en önemli amacımız Web 2.0 Araçlarının derslerde kullanımı ve bunun için farklı etkinlikler oluşturmak olduğu için 12 etkinlikte 15 araç öğrencilerimiz tarafından kullanılmıştır. Projemiz kapsamında gerçekleştirdiğimiz etkinliklerde; WordArt, Padlet, Voki, Canva, WordWall, Quizizz, Book Creator, Kahoot, Quizlet, Wix, JeopardyLabs, FlexClip Web 2.0 araçları kullanılmıştır. Bu araçların kullanımı öğrencilere öğretildikten sonra verilen konu ile alakalı tek veya takımlar halinde etkinlikleri telefon ve bilgisayar yardımı ile gerçekleştirmiştir. Etkinliklerimiz telefon, tablet gibi araçlarda uygulamalar ile ve bilgisayar üzerinden web siteleri ile yapılmıştır. Çalışmamız kapsamında kullandığımız Web 2.0 araçları ve bu araçlarla yapılan etkinlikler hakkında tanıtım bilgileri verilmektedir. Web 2.0 araçlarının tanıtımı kendi web siteleri üzerinden elde edilen bilgileri de dikkate alınarak hazırlanmıştır.

Pixton

Pixton rapor, ödev, okul projeleri gibi çalışmalarını çizgi roman tarzında hazırlayabileceğimiz bir WEB 2.0 aracıdır. Tasarlanabilir metin, resim yazıları ve konuşma balonları değişken panel genişliği ve yüksekliği ile esnek yerleşim düzenleri bulunmaktadır. Pixton ile bir kavramı ya da düşüncüyü kısa ve öz bir şekilde anlatabilirsiniz. Özelleştirilebilir karakterlerle incelikli duyguları betimleyebilirsiniz Bir film senaryosu çizebilirsiniz (Pixton, 2024).

Çalışmamızda Pixton aracı ile öğrencilerimiz ve öğretmenlerden avatarlarını oluşturmaları istemiştir. Öğrencilerimizin yaşı 18'den küçük olduğundan proje tanıtımlarında bu avatarlar kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerimiz kendilerini tanımlamak istedikleri, görmek istedikleri şekilde 2000 den farklı nesneden avatarlarını oluşturmaları sağlanarak yaratıcılıklarının gelişimine katkı sağlanmıştır. Sınıf avatırı ile de grup avatırı alınarak ortak takvim ve padlet dijital pano içeriği hazırlama çalışmasında kullanılmıştır.

Padlet

Padlet, insanların içerik oluşturmak ve başkalarıyla paylaşmak için kullandıkları bir yazılımdır. Bir doküman ile tam teşekküllü bir web sitesi oluşturucu arasında bir yerde bulunan Padlet, ister hızlı bir ilan panosu, ister bir blog veya bir portföy olsun, herkesin istediği içeriği oluşturmasını sağlar

(Padlet, 2024). Padlet uygulaması temel olarak kullanıcının yaratıcılığı ile ilişkili olmasının yanında sunumlarda, takım çalışmalarında, ortak proje ödev süreçlerinde ve beyin fırtınalarında kullanılabilir. Padlet, çevrim içi derslerde veya ders dışında işbirlikli çalışmayı kolaylaştıran; hazırlanan içeriklerin, yazıların videoların, görsellerin ve birçok sanal materyallerin toplanabileceği dijital bir pano oluşturma aracıdır. Bir web 2.0 aracı olan Padlet, öğrencilerin ve öğretmenlerin birbirleriyle etkileşim içinde bulunabileceği genel bir paylaşım platformudur (İnal, E. ve Arslanbaş, F,2021).

Padlet aracı kullanılarak projemizi tanıtan dijital panolar oluşturulmuştur. Bu pano sayesinde projemizin tanıtımı yapılmıştır. Öğrenciler padlet etkinliğiyle dijital pano hazırlama ve hem kendi çalışmalarını hem de projede yaptıkları etkinlikleri sergileme imkanı bulmuşlardır.

WordArt

WordArt.com, kolaylıkla şaşırtıcı ve benzersiz kelime bulutları oluşturmanıza olanak tanıyan çevrimiçi bir kelime bulutu oluşturun. Önceden grafik tasarım bilgisi olmayan kullanıcılar için bile profesyonel kalitede sonuçlar hiç vakit kaybetmeden elde edilebilir. Kelime bulutları (etiket bulutu, kelime kolajı veya wordle olarak da bilinir), daha sık görünen kelimelere daha fazla sıralama veren metnin görsel temsidir. Kelime bulutları, çarpıcı kişiselleştirilmiş hediyeler oluşturmak için mükemmeldir. Kayıt olmanıza gerek yok! (WordArt, 2024)

Çalışmamız kapsamında Kasım ayının ilk etkinliği olan WordArt aracının nasıl kullanılacağı öğrencilere anlatılmış ve disiplinler arası etkinlik olarak farklı branşları anlatan kelimelerden oluşan kelime bulutları oluşturmaları istenmiştir. Oluşturulan kelime bulutlarının ortak padlet sayfasına öğrencilerimiz tarafından yüklenmesi sağlanmıştır.

Voki

Voki for Education Uygulaması, Voki çevrimiçi platformunun tamamlayıcısıdır. Uygulama, çevrimiçi deneyimi yansıtmak ve öğrencilere ödevleri ve projeleri üzerinde çalışmaları için kullanışlı ve eğlenceli bir araç sağlamak için oluşturulmuştur. Öğrenciler ödevlerini görüntüleyebilir ve Voki'lerini uygulamadan gönderebilir (Voki, 2024). Voki uygulaması ise çeşitli karakterler oluşturularak bu karakterlerin konuşturulmasına yönelik bir web 2.0 aracıdır. Voki uygulaması ile çevrim içi ortamlarda karakterler oluşturulup bu karakterler ile yazılı metinleri seslendirerek öğrencilerle paylaşılabilir. Uygulama sayesinde oluşturulan karakterler link olarak istenilen ortamda öğrencilerle paylaşılabilir (İnal, E. ve Arslanbaş, F,2021). Derste öğrencilerin dikkatini çekmek için veya ders dışı sistem üzerinden ödevler verilerek öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek için kullanılması yararlı olacak bir uygulamadır (Yalçın, 2020). Voki'nin çekingen öğrencileri derslere karşı isteklendirdiğini gösteren çalışmalar mevcuttur. Bunun nedeni ise, Voki'nin ses kaydı yaparken öğrencilerin kendi yüzlerini göstermeden konuşmalarına imkân vermesidir (Yalçın, 2020).

Öğrencilerimizin bütün üyelere kendilerini tanıtılabilmeleri için Voki ile tanıtım videosu hazırlamaları sağlanmıştır. Daha sonra bu videonun padlet sayfasına yüklenmesi sağlanmıştır.

Canva

Canva, tasarım yapmayı kolaylaştıran bir çevrimiçi araçtır. Herhangi bir tasarım deneyiminiz olmasa bile Canva ile profesyonel görünümlü görsel içerikler oluşturabilirsiniz. Canva ile logo, afiş, broşür, kartvizit, davetiye, sunum ve sosyal medya görseli gibi birçok tasarım üretebilirsiniz. Canva'nın kullanımı çok kolaydır. Sadece sürükleyip-bırak yöntemiyle istediğiniz tasarımı oluşturabilirsiniz. Ayrıca kendi resimlerinizi de yükleyerek tasarımlarınıza ekleyebilirsiniz (Canva, 2024).

Projemiz kapsamında Canva aracı projemizin afiş ve logolarının tasarlanmasında kullanılmıştır. Her öğrenci projemizi anlatan bir logo ve afiş tasarlamıştır. Tasarlanan afişler öğrencilerimizin hayal

etme ve tasarım yapma becerilerinin gelişmesine yardımcı olmuştur. Ayrıca bu logo ve afişler okuldaki diğer öğrencilerle paylaşarak oylama yapılması istenmiş, dereceye giren logo ve afişlerin tasarımcısı öğrencilerimiz ödüllendirilmiştir.

Canva öğretmenlerimiz ve öğrencilerimizin en çok kullandığı ve öğrenmekten mutlu olduğunu belirttikleri araç olmuştur.

Wordwall

Wordwall hem interaktif hem de yazdırılabilir etkinlikler oluşturmak için kullanılabilir. Şablonlarımızın çoğu hem interaktif hem de yazdırılabilir sürümler halinde mevcuttur. İnteraktifler bilgisayar, tablet, telefon veya interaktif beyaz tahta gibi web e bağlanabilen herhangi bir cihazda oynanabilir. Öğrenciler tarafından bireysel olarak veya öğrencilerin sırayla sınıfın önünde, öğretmen önderliğinde oynanabilirler. Wordwall etkinlikleri, öğrenci tarafından tamamlanan ödevler olarak kullanılabilir. Bu özellik, öğrencilerin kendi cihazlarına erişebildiği sınıfta veya ödev vermenin bir yolu olarak kullanılabilir (Wordwall, 2024). Wordwall uygulamasının farklı branşlarda ve her seviyede kullanıldığı bilinmektedir. Çünkü uygulama içeriği oldukça zengindir ve farklı içerikler oluşturarak derslerin daha etkili geçmesine katkı sağlamaktadır (İnal, E. ve Arslanbaş, F,2021).

Wordwall aracı öğrencilere tanıtıldıktan sonra öğrencilerimize her öğretmenimiz tarafından öğretmenlerimizin branşları ile ilgili ders müfredatında yer alan birer konu verilmiş, bu konu hakkında etkinlik oluşturmaları istenmiştir. Öğrencilerimiz etkinlikleri oluşturarak padlet sayfasına yüklemişlerdir.

Quizizz

Quizizz, sahip olduğu basit arayüz ile kolay bir şekilde çevrimiçi testler oluşturmaya olanak tanıyan bir Web 2.0 uygulamasıdır. Quizizz, değerlendirme işlemini eğlenceli ve ilgi çekici hale getirmek için oluşturulmuş web platformudur. Quizizz günlük hayatta, işte veya eğitim içerisinde kullanılabilecek değerlendirme platformudur (Quizizz, 2024).

Quizizz aracı öğrencilerimize çevrim içi bilgi yarışması yapılmak için bir kullanılmıştır. Test soruları projemiz, araçlarımız ve üyelerimiz ile ilgili olarak öğretmenler tarafından hazırlanmış ve öğrencilere çevrim içi uygulanmıştır. Bu sayede aracın nasıl kullanılacağını uygulamalı olarak göstermiştir. Aynı zamanda öğrencilerimiz projemiz ile ilgili bilgileri ölçülmüştür. Dereceye girenlere sertifika verilmiştir.

Book creator

Book Creator, öğrencilerin ve öğretmenlerin kendi dijital kitaplarını oluşturabilmelerini sağlayan yaratıcı bir uygulamadır. Bu uygulama, eğitimde kullanılabilecek çeşitli materyallerin yaratılmasını mümkün kılar. Metin, resim, ses ve video gibi çeşitli multimedya öğelerini birleştirerek interaktif hikayeler, dijital portföyler, araştırma günlükleri, şiir kitapları, bilim raporları, kullanım kılavuzları, 'Benim Hakkımda' kitapları ve çizgi maceralar gibi içerikler yaratılabilir. Öğrenciler, öğrendiklerini anlamlı ve yaratıcı bir şekilde ifade edebilirler, aynı zamanda yazma ve diğer dil becerilerini geliştirebilirler (Book Creator, 2024).

Book Creator aracı ile projemizde yer alan Web 2.0 Araçlarının tanıtan e-kitap hazırlanmıştır. Araçlarımız okullar arasında dağıtılmış ve her okul aynı e-kitap üzerinde çalışarak araçları ile ilgili kısımları oluşturmuşlardır. Böylece öğrencilerimiz hem Web 2.0 araçları hakkında bilgilerini arttırmışlar hem de başka öğrencilerin faydalanması için ortaya ortak bir ürün çıkartılmıştır.

Kahoot

Kahoot!, eğitim kurumlarında eğitim teknolojisi olarak kullanılan öğrenme tabanlı bir test oyunudur. Oyunlar (kahootlar) bir web tarayıcısı veya Kahoot uygulaması aracılığıyla erişilebilen, kullanıcı tarafından oluşturulmuş çoktan seçmeli sınavlardır (Kahoot, 2024).

Kahoot aracı kullanılarak her öğretmen kendi branşı ile ilgili sınav hazırlamış, hazırladıkları sınıflarda öğrencileri ile beraber uygulamıştır. Öğrenciler tarafından sevilen uygulamalardan biri olmuştur.

Quizlet

Öğretmenler için Quizlet, programa uygun materyaller, interaktif çalışma yöntemleri ve oyunlar sayesinde seviyesi ne olursa olsun tüm öğrencilerin en iyi şekilde öğrenmesini sağlar (Quizlet, 2024). Bu uygulama ile daha önce oluşturulmuş hazır çalışma setleri kullanabilir veya kişiler yeni bir set oluşturabilirler.

Quizlet aracı kullanılarak her öğretmen kendi branşı ile ilgili sınav hazırlamış, hazırladıkları sınıflarda öğrencileri ile beraber uygulamıştır. Öğrenciler tarafından sevilen uygulamalardan biri olmuştur.

Wix

Wix Studio, ajanslar ve işletmeler için oluşturulmuş bir platformdur. Akıllı tasarım yetenekleri, esnek geliştirme araçları ve akıcı iş yönetimi, daha fazlasını daha fazlasıyla yapabileceğiniz anlamına gelir (Wix, 2024).

Ortak çalışma araçlarımızdan birisi de Wix aracıdır. Bu araç aynı zamanda yaygınlaştırma aracı olarak kullanılmıştır. Bu aracın nasıl kullanıldığı öğrencilere anlatıldıktan sonra her okul kendi wix web sayfasına okulunu tanıtan bir yazı ve fotoğraf eklemiştir. Böylece öğrencilerimiz bir web sitesinin Wix aracı ile nasıl yapıldığını öğrenmiş oldular.

Jeopardylabs

JeopardyLabs, PowerPoint olmadan özelleştirilmiş bir jeopardy şablonu oluşturmanıza olanak tanır. Yaptığınız oyunlar dünyanın her yerinden çevrimiçi olarak oynanabilir. Kendi tehlike şablonunuzu oluşturmak kolaydır. Oyununuzu çalışır duruma getirmek için basit düzenleyiciyi kullanın. Ücretsiz, hızlı ve kolaydır. Kayıt olmanıza gerek yok! (Jeopardylabs, 2024).

Öğrencilerin bireysel ya da sınıf içinde oynayabilecekleri, konuların tekrar edilmesinde oyun hazırlamak adına öğretmenlerin kullanabileceği güzel bir araçtır. Ayrıca öğrenciler de kendi oyunlarını hazırlayıp birbirleriyle paylaşabilirler. Öğrencilerimizden yaşadığımız şehri tanıtan bir yarışma hazırlamalarını istedik. Bu çalışmada öğrencilerimiz hep beraber çalışarak işbirliği yaptılar. Hazırladığımız yarışmayı tüm okulumuzdaki öğrencilerimize ve çevrim içi velilerimize uyguladık. Hem öğrencilerimiz hem velilerimiz etkinlikle eğlendiklerini ve bilgilerinin arttığını belirttiler.

FlexClip

FlexClip, herkes için basit ama güçlü bir video yapımcısı ve düzenleyicisidir. Kullanıcıların herhangi bir öğrenme eğrisi olmadan kişisel veya ticari amaçlar için kolayca ilgi çekici video içeriği oluşturmalarına yardımcı oluyoruz (FlexClip, 2024).

Final ürünü için FlexClip aracını kullanılmıştır. Her okul kendisine verilen 2 araç ile ilgili birer dakikalık video hazırlamış ve sonra bu kısa videolar bir araya getirilmiş ve final ürünümüz olan 15 dakikalık Web 2.0 araçları ürünümüz ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın Modeli

Çalışmamız, Türkiye ve Azerbaycan' dan proje ortaklarıyla gerçekleştirilmiş Uluslararası bir e-Twinning Projesidir. Nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji kullanılarak temel nitel analiz ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi farklı nitel veri oluşturma yöntemlerinin kullanıldığı, bakış açılarının, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 41). Fenomenoloji, insanların belirli bir fenomen veya kavramla ilgili anlayışlarını, duygularını, bakış açıları ve algılarını ifade etmelerini sağlayan ve bu fenomeni nasıl deneyimlediklerini tanımlamak için kullanılan nitel bir araştırma yöntemidir (Rose, Beeby & Parker, 1995, s. 1124). Fenomenoloji özellikle sosyal ve sağlık bilimlerinde, felsefe, sosyoloji, psikoloji ve eğitim gibi birçok alanda yaygın olarak kullanılmaktadır (Tekindal, & Uğuz Arsu, 2020, s. 153 182). Çalışma grubu belirlenirken örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmamızda 7 farklı okuldan 8 öğretmen ve 60 öğrenci yer almıştır. Çalışmamızın konusu Web 2.0 araçlarını eğitim amaçlı kullanarak Web 2.0 araçları ile ders öğretim içerikleri geliştirmektir.

Veri Toplama Araçları ve Katılımcılar

Çalışmamız, Türkiye ve Azerbaycan' dan proje ortaklarıyla gerçekleştirilmiş Uluslararası bir e-Twinning Projesidir. Bu kapsamda araştırmanın verileri, Konya ilinde ve Azerbaycan İmişli ilinde görev yapan öğretmenler ve öğrenim gören öğrenciler ile yapılan görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Çalışma grubu belirlenirken örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun veya elverişlilik (convenience) örnekleme; araştırmaya hız kazandıran bir yöntemdir. Çünkü bu yöntemde araştırmacı, yakın ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer. Bu örnekleme yöntemi çoğu zaman araştırmacının diğer örnekleme yöntemini kullanma olanağının olmadığı durumlarda kullanılır. Bu yöntemde yanlışlık fazladır. En iyi ve en kötü seçenek olabilir. Örneğin seçilme olasılığı bilinmez (Dawson, Trapp, 2001, 69-72).

Projemizde 7 farklı okuldan 8 öğretmen ve 45 öğrenci yer almıştır. Örneklem evreni 53 kişiden oluşmuştur. Görüşmelere 8 öğretmen ve 45 öğrencilerden oluşan 53 kişi katılmıştır. Katılanların büyük çoğunluğu (%90,6) Türkiye, geri kalanları Azerbaycan'dan olmuştur. Katılımcıların çoğu Konya Selçuklu ilçesindedir (%43,4) Diğer katılanların %26,4'si Konya Meram ilçesinden, %20,7'si Hüyük, Kadınhanı, %9,4'ü Azerbaycan İmişli şehrinde.

Tablo 2

Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	Öğretmen	Öğrenci
Erkek	6	30
Kadın	2	15

Proje katılımcılarıyla projenin başında ve sonunda yüz yüze görüşmeler yapılmış, hazırlanan sorular yöneltilmiş; proje yapma ve Web 2.0 araçları hakkında görüşleri alınmıştır. Projenin hemen başında yaptığımız ön görüşme ve projenin sonunda yapılan son görüşme sonuçları karşılaştırılmış ve bulgular elde edilmiştir. Yine e-twinning(ESEP)'in proje sayfasında yer alan form sayfasında katılımcılara yöneltilen açık uçlu sorulara verilen cevaplarda kullanılmıştır.

BULGULAR

Çalışmamızda 7 farklı okuldan 8 öğretmen ve 45 öğrenci yer almıştır. Öğretmenlerimiz lisede çalışan branş öğretmeniyken, öğrencilerimiz lise de öğrenim gören, yaş ortalaması 16 olan öğrencilerden

oluşmaktadır. Örneklem evreni 53 kişiden oluşmuştur. Görüşmelere 8 öğretmen ve 45 öğrenciden oluşan 53 kişi katılmıştır. Katılanların büyük çoğunluğu (%90,6) Türkiye, geri kalanları (%9,4) Azerbaycan'dan olmuştur. Katılımcıların çoğu Konya Selçuklu ilçesindendir (%43,4) Diğer katılanların %26,4'si Konya Meram ilçesinden, %20,7'si Hüyük, Kadınhanı, %9,4'ü Azerbaycan İmişli şehridir.

Bu araştırma sürecinde elde edilen bilgiler ve edinilen tecrübeler Web 2.0 araçlarının ders anlatım süreçlerinin zenginleştirilmesinde, öğrenme yaşantılarının kolaylaştırılmasında, kalıcı öğrenin sağlanmasında, yaparak yaşayarak öğrenmenin gerçekleşmesinde önemli katkılarının olduğunu yönündedir. Derslerde öğrencileri daha etkin hâle getirmek, öğrencilerin ilgisini çekmek için interaktif simülasyonlar, ders materyalleri ve bireyselleştirilmiş öğrenme ortamları tasarımları Web 2.0 uygulamalarının eğitim içerikli kullanımı ile yapılabilir, öğrencilere yeni öğrenme yaşantıları sunularak kalıcı öğrenme sağlanabilir. Ayrıca Web 2.0 araçları kullanarak, öğrencinin akademik yetkinliğini ölçmek için testler ve sınavlar hazırlamak, performansını da takip etmek mümkündür. Ayrıca Web 2.0 araçlarının eğitim amaçlı kullanımı öğrencinin kendi öğrenme hızında öğrenmesine olanak sağlamakta, okuldaki öğrenmeyi desteklemekte ve ömür boyu öğrenmelerinin bir parçası olarak kullanmalarına olanak tanımaktadır. Yine çalışmamız kapsamında 15 Web 2.0 aracının kullanımı öğrencilere öğretilmiş, öğrencilerin bu araçları kullanarak 12 farklı etkinlik yapmaları sağlanmıştır. Böylece Web 2.0 kullanılarak öğretim müfredatındaki ders kazanımlarına uygun etkinlikler yapılmıştır.

Çalışma katılımcılarıyla çalışmanın başında ve sonunda yüz yüze görüşmeler yapılmış, hazırlanan sorular yöneltilmiş; proje yapma ve Web 2.0 araçları hakkında görüşleri alınmıştır. Çalışmanın hemen başında yaptığımız ön görüşme ve çalışmanın sonunda yapılan son görüşme sonuçları karşılaştırılmış ve bulgular elde edilmiştir. Yine e-twinning (ESEP)'in proje sayfasında yer alan form sayfasında katılımcılara yöneltilen açık uçlu sorulara verilen cevaplarda kullanılmıştır.

E- twinning Projelerine Katılım

Araştırmada öğretmenlere ve öğrencilere daha önceki yıllarda e-twinning projelerinde yer alıp almadıkları sorusu yöneltilmiş ve ilgili bulgulara ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde görüşme sonucuna göre öğrencilerin %75'i, öğretmenlerin %71'i daha önce hiçbir e-twinning Projesine katılmadıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuç öğretmen ve öğrencilerimizin e-twinning projelerine katılım oranlarının düşük olduğunu, e-twinning hakkında yeterli bilgi ve tecrübeye sahip olmadıklarını göstermektedir.

Proje sonunda yapılan görüşmede ise katılımcılara 'Bir e- twinning Projesine sonra tekrar katılır mısınız?' sorusu yöneltilmiştir. Görüşme sonucuna göre projede yer alan öğrenci ve öğretmenlerden %81,1'i başka projelere de tekrar katılıma yanıtını; %17'si belki, %1,9'u hayır yanıtını vererek projenin olumlu etkisini ortaya koymuşlardır. Bu sonuç e-twinning projemizin öğretmen ve öğrencilere proje yapma isteği kazandırma konusunda başarılı olduğunu, öğrenci ve öğretmenlerin proje yapma konusunda ön yargılarının kırıldığını ve özgüvenlerinin arttığını göstermiştir.

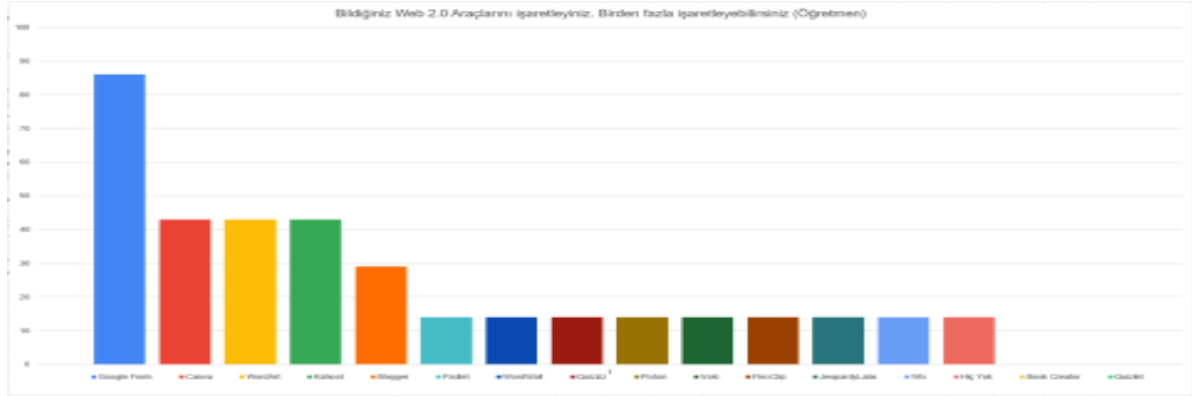
Yine bu bağlanma proje katılımcılarına 'Bu projenin size faydalı olduğunu düşünüyor musunuz?' sorusu sorulmuştur. Katılımcıların % 98,1 evet; %1,9'u ise emin değilim yanıtını vermiştir. Bu sonuçla projenin katılımcılarına Web 2.0 araçlarını tanıtmaya ve kullanma konusunda faydalı olduğu sonucuna erişilmiştir.

Web 2.0 Kavramını ve Araçlarını Tanıma

Katılımcıların Web 2.0 araçlarını tanıma ve kullanma oranların tespit edilmesi için 'Web 2.0 kavramını ve araçlarını tanıyor musunuz?' sorusu yöneltilmiştir. Soruya öğrencilerin %34'ü hayır, %46'sı biraz, %20' evet derken; öğretmenlerin ise %15 hayır, %70'i biraz, %15'i evet cevabını vermiştir. Bu sonuç öğretmen ve öğrencilerin çoğunluğunun Web 2.0 kavramını ve araçlarını pek

tanımadıkları görülmüştür.

Çalışmanın başında yapılan görüşmede ‘‘Bildiğiniz Web 2.0 Araçları nelerdir?’’ diye sordüğümüzda ortalama olarak 1 araç %80, 4 araç %40, 9 araç %10 puan almıştır. Bu sonuç bize öğrencilerimizin Web.2.0 araçları hakkında çok da bilgi sahibi olmadıklarını göstermiştir. Okullarda özellikle ilk öğretimde daha çok ve sık kullanılan Google Form, Kahoot, Canva, Padlet gibi Web 2.0 araçları hakkında bilgi sahibi oldukları görülmüştür.



Şekil

1

Web 2.0 Araçlarını Tanıma İlk Görüşme

Çalışma sonunda yaptığımız son görüşmede katılımcılara proje sırasında etkinliklerimizi yaptığımız Web 2.0 araçlarından en çok hangilerini beğendiklerini ve faydalı buldukları sorulmuş, birden fazla aracı işaretliyeabilecekleri belirtilmiştir. Katılımcılar birçok aracı beğendikleri ve faydalı bulduklarını belirterek, sırasıyla en çok beğenilen Web 2.0 araçları; WordArt (%71,7), Canva (%69,8), Padlet (%60,4), Quizizz (%54,7), WordWall (%50,9), Kahoot (%49,1), Voki (%45,3), Quizlet (%34), FlexClip (%26,4), JeopardyLabs (%22,6), BookCreator (%18,9), Wix (%18,9) şeklinde olmuştur. Sonuçlar katılımcıların daha önce bilgi sahibi olmadıkları Web 2.0 araçlarını tanıdıklarını ve daha faydalı bularak beğendiklerini göstermiştir.



Şekil

2

Web 2.0 Araçlarını Tanıma Son Test

Ayrıca görüşmenin sonunda katılımcılara proje hakkında düşüncelerini isteğe bağlı yazmaları istenmiştir. Katılımcıların bazıları proje hakkında düşüncelerini yazmışlardır. Katılımcıların görüşlerinin bazıları şöyledir;

-Benim için kendimi web2.0 araçlarını kullanımı açısından geliştirdiğim bir proje oldu. Özellikle sınıfta yaptığım uygulamalar öğrenciler tarafında çok beğenildi. Öğrenciler uygulamaları hem eğlenceli hem hem bilgi artırıcı olarak buldu. Teşekkür ederim ben kendi adıma. (Ö1)

-Başlangıçta Web 2.0 araçlarını kullanmakta sıkıntı çekerim diye düşünmüştüm ama proje sonun da bu düşüncenin ne kadar yersiz olduğunu görmüş oldum. Çok eğlenceli vakit geçirdik bunun için katılımcılara ilginiz alakanız için teşekkür ederim. (Ö2)

-Çok güzel bir projeydi teşekkür ediyorum. Çok beğendiğim bir proje bu projede olduğum için çok mutluyum daha iyi yerlere gelmek dileğiyle teşekkür ederim. (Ö3)

-Güzel bir proje alanı benim için bilgisayarı tanımam için baya yardımcı oldu. Çok faydalı ve eğlenceli bir projeydi bu proje sayesinde yeni şeyler öğrendim ve yeni arkadaşlıklar kurdum. Teşekkür ederim. (Ö4)

-Bence web 2.0 araçları hakkında herkesin bilgi sahibi olması gerek. Teşekkürler. (Ö5)

-Bu projenin hem kendime hem de öğrencilerime çok fayda sağladığını gördüm. Derslerin çok daha eğlenceli ve öğrenci katılımıyla işlenebileceğini öğrendim. Web 2.0 Araçlarının bütün öğretmenler tarafından öğrenilmesi gerektiğini düşünüyorum. Artık derslerimde öğrenmiş olduğumuz bu web 2.0 araçlarını aktif şekilde kullanacağım. Teşekkür ederiz. (Ö6)

-Web 2.0 araçlarını daha önce dersler de kullanmamıştım. Öğretmenimiz projeyi ilk anlattığında katılmaktadır tereddüt etmişim. Zorlanacağımı düşünmüştüm ama öğretmenimiz Web 2.0 araçlarını tanıttıkça ve etkinlikleri yaptıkça çok hoşuma gitti. İyi ki projeye katılmışım. Çok şeyler öğrendim. Teşekkürler. (Ö7)

- Daha önce hiç kullanmadım ilk kez bu sene kullandım. En başta biraz tereddüt etsem de şimdi daha çok sevdim iyi ki kullanmışım. Katılma amacım daha fazla araç öğrenip bunları kullanmak. (Ö8)

-Bu layihə mənim üçün çox faydalı oldu. Türkiyəli müəllimlərlə işləmək bir müəllim kimi özümü inkişaf etdirməyimə səbəb oldu. Maraqlı və əyləncəli , intellektual layihədir. Türkiyəli həmkarlarımla işləməkdən qürür duyuram. Bu layihə çox xoşuma gəldi. Biliklərimi inkişaf etdirdim. (Ö9)

-web 2.0 araçlarını ders çalışırken, ödev yaparken, boş zamanlarımı değerlendirirken kullanıyordum. Bu projeye katıldıktan sonra web 2.0 araçlarını daha iyi tanımaya, kullanmaya başladım. Kullandığım bazı web 2.0 araçları canva, voki, kahoot ,padlet vb bu projeye katıldığım için mutluyum daha yeni eğlenceli içerikler öğrenmek içinse heyecanlıyım. (Ö10)

-Voki çok eğlenceli bir araç. Birçok içerik hazırlayarak arkadaşlarımla paylaştım. Onlara mesajlarımı bu videolarla anlattım. Çok beğendi arkadaşlarım. Proje de olmanın güzelliği (Ö11)

-Web 2.0 araçlarını bir çok kez derslerimde kullandım, o yüzden çok faydalı ve eğlenceli oldukları için sürekli araçları kullanarak yardım alıyorum en sevdiğim voki ve canva bütün araçlar çok faydalı ve hepsini kullanmanızı tavsiye ediyorum. (Ö12)

-Proje de öğrendiğimiz Web aracının birçoğunun faydasını görüyorum ve kullanıyorum alışılmışın dışında ders işlememize katkı sağlıyorlar (Ö13)

-Derslerde kahoot kullanarak yarışmalar düzenliyoruz gerçekten çok eğlenceli (Ö14)

- Daha önce proje yaparken birçok kez yardım aldım. İlk 7.sınıfta kullanmıştım. Bu projeye katılma amacım daha farklı yöntemler öğrenmek ve kullanmaktı. Projeye bunu başardığımı düşünüyorum. (Ö15)

Öğrencilerimizin çoğunluğu ilk defa e- twinning projesine katıldıkları için proje yapma, proje tabanlı çalışma, sorumluluk alma, iş birliği içinde çalışma, kültürler arası iletişim kurma gibi konularda deneyimlerini geliştirmişlerdir. Yaptığımız görüşmelerde öğretmen ve öğrencilerimizin tamamına yakını tekrar bir projede yer almak istediğini ve projemizin kişisel gelişimlerini olumlu etkilediğini belirtmişlerdir. Çalışmamızın Web 2.0 araçlarını tanımalarını ve kullanmalarını arttırdığını ifade etmişler ve projemiz sayesinde derslerini daha zevkli işlediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca Web 2.0 araçları ile ders etkinlikleri oluşturarak derslerin teorik ve düz anlatıma dayalı öğrenme modellerinden kurtararak ders süreçlerinin zenginleştirilmesi, öğrenme yaşantılarının daha kolay elde edilmesi ve kalıcı hale gelmesi, teknolojinin olumlu yönlerinin öğrenmeye entegrasyonu sağlayabileceğini ifade etmişlerdir.

SONUÇ

Çalışmamızın başlangıcında ön değerlendirme sonunda ise son değerlendirme görüşmeleri yapılmıştır. Görüşmeler öğretmenlere ve öğrencilere ayrı ayrı uygulanmıştır. Öğretmenlere uyguladığımız ön görüşmede, görüşmeye katılan 8 öğretmenimizin de daha önce e-Twinning portalına üye olduğu görülmüştür. Bir öğretmenimizin aktif olarak e-Twinning projeleri yürüttüğü, yedi öğretmenimizin ilk kez bir projeye dahil olduğu görülmüştür. Görüşmeye katılan öğretmenlerimizin tamamı projeye öğrencilerin yaratıcı düşünme ve ifade becerilerini geliştirmeyi hedeflediklerini belirtmişlerdir.

Öğrencilere uyguladığımız ön görüşmeye 45 öğrencimiz katılmış, katılan öğrencilerimizin yaklaşık %75 si daha önce bir e-twinning projesinde yer almadığını belirtmiştir. Projemize katılan öğrencilerimizin yaş ortalaması 16 yaş olduğu için etkinliklerin uygulanabilirliği açısından sıkıntı yaşanmamıştır. Çalışma bitiminde düşüncelerini paylaşmalarını istediğimiz öğretmenlerimizin tamamı öğrencilerinde proje boyunca gözle görülür bir gelişme olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerinin farklı bakış açıları geliştirdiğini, web 2.0 araçları ile hem mesleki gelişimlerine katkı olduğunu hem eğlenerek öğrenildiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerimizin tamamına yakını yeni bir projede yer almak istediklerini söylemişler ve bu da bizlere ilham kaynağı olmuştur.

Twinspce Forumu öğrenci serbest kürsüsü açılmış ve düşüncelerini burada da paylaşmaları istenmiştir. Öğrenci ve öğretmenlerimiz çalışma hakkında düşüncelerini portal da paylaşmışlar ve projemizde öğrencilerimizin ve öğretmenlerimizin etkinliklerde keyifle çalıştıklarını ifade ettikleri, öğrencilerimizin beceri düzeylerinin hedeflenen boyutlara ulaşmış olması ve tüm katılımcıların projeyi mutlu bir şekilde tamamladıklarını belirtmiş oldukları görülmüştür. Çalışma amacı doğrultusunda gerçekleştirilen beceri ve derslerinde yer alan etkinliklerin öğrenciler tarafından tamamı başarı ile tamamlamıştır. Bu çalışma ile öğrenciler okulda eksikliğini duydukları ders içeriklerini planlama imkânı yakalamıştır. Teknolojiyi ve zamanlarını olumlu amaçlar için kullanarak dijital okuryazarlığı ve zamanı kontrolü ve değerlendirme bilinci kazanmalarına katkı sağlanmaya çalışılmıştır. Yeni birçok Web 2.0 aracı hakkında bilgi sahibi olmuşlar ve kullanmışlardır. Farklı ülke ve kültürdeki akranlarıyla tanışmışlar, beraber etkinlikler yapmışlar böylece farklı kültürleri tanıma ve iletişim becerileri gelişmiş, işbirliği içinde çalışma fırsatı bulmuşlardır. Yeni arkadaşlıklar edinerek sosyalleşmişlerdir. Derslere olan ilgileri artarak okul başarıları arttırılmaya çalışılmış, kariyer planlaması için ufukları gelişmiş, en önemlisi de özgüven ve sorumluluk duyguları arttırılmaya çalışılmıştır. CV' lerin de kullanabilecekleri sertifika ve etiketlere sahip olmuşlardır. Projemiz Ulusal ve Avrupa Kalite Etiketini ile ödüllendirilmiştir. Bu durum hem öğrencilerimizin hem öğretmenlerimizin motivasyonunu arttırmış, yeni projeler yapma isteğini arttırarak kendilerine güvenme duygularını geliştirmiştir. Proje öğretmenlerin de mesleki gelişimlerine katkıda bulunmuştur. Bu süreç, öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmelerine ve ders planlama, içerik oluşturma, değerlendirme gibi alanlarda daha yenilikçi yaklaşımlar benimsemelerine olanak tanımıştır. Web 2.0 araçlarının derslerde nasıl kullanılabileceği

konusunda deneyim kazanan öğretmenler, bu teknolojileri derslerine entegre etme becerisi kazanmışlardır. Özellikle derslerin kişiselleştirilmesi, öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına göre uyarlanması ve öğrencilerin öğrenme süreçlerinin izlenmesi gibi alanlarda bu araçların sunduğu imkanlar, öğretmenler için yeni perspektifler sunmuştur. Bu deneyimler, öğretmenlerin teknolojiye olan bakış açısını değiştirmiş ve onları daha aktif bir öğrenme ve öğretme süreci yöneltmeye teşvik etmiştir. Ayrıca, farklı okul ve ülkelerden meslektaşlarıyla iş birliği yaparak mesleki ağlarını genişletmişlerdir.

Çalışma sonucunda elde edilen ürünler ve kazanımlar, okul sitesi, sosyal medya hesapları, dijital panolar ve diğer iletişim araçları kullanılarak, projenin elde ettiği başarılar ve ürünler geniş bir kitleyle paylaşılmıştır ve yaygınlaştırılarak, projenin etkisinin sürdürülebilirliği sağlanmıştır. Bu sayede, projenin diğer eğitim kurumları tarafından da örnek alınması ve benzer projelerin hayata geçirilmesi teşvik edilmiştir.

ÖNERİLER

Web 2.0 araçları müfredat kazanımlarına entegre edilerek öğrenci merkezli bir ortam oluşturulabilir.

Derslerde Web 2.0 araçlarının kullanılmasının kalıcı öğrenme ve ders motivasyonu üzerine etkilerinin nasıl olduğunun araştırılabilir.

Web 2.0 araçlarını kullanabilmek için, okullarda teknolojik alt yapının geliştirilmesi, gerekli ekipmanların sağlanması ve bu araçların yetkin bir şekilde kullanımıyla ilgili hem öğretmene hem öğrencilere gerekli eğitimlerin verilmesi gerekir.

Web 2.0 araçlarından internette ücretsiz olanlar öğrenciye tanıtılarak öğrencilerin merak, etkili iletişim, işbirlikçi öğrenme, dijital teknolojik, yaratıcılık, eleştirel düşünme gibi becerilerinde gelişmeler gözlemlenebilir.

Ayrıca projede yer alan öğretmenlere motivasyonu artırmak adına hizmet puanı ve başarı belgesi verilebilir.

Etik Beyan

Bu çalışmanın, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmanın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarından bilimsel etik ilke ve kurallarına uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, çalışmanın Committee on Publication Ethics (COPE)' in tüm şartlarını ve koşullarını kabul ederek etik görev ve sorumluluklara riayet ettiğimi beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmayla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

Bu makale, UPUES Sempozyumu'nda sözlü olarak sunulan ancak tam metni yayımlanmayan “Web 2.0 ile Öğren” adlı bildirinin içeriği geliştirilerek ve kısmen değiştirilerek üretilmiştir.

Etik Kurul Onayı

Bu araştırma için etik izin gerekmemektedir.

Yazar Katkıları

Araştırma Tasarımı: Zeynep Öçalan (%90) Ataner Tokat (%10)

Veri Toplama : Zeynep Öçalan (%50), Ataner Tokat (%50)

Araştırma - Veri Analizi - Doğrulama : Zeynep Öçalan (%100)

Makalenin Yazımı : Zeynep Öçalan (%100)

Metnin Tashihi ve Geliştirilmesi : Zeynep Öçalan (%100)

Finansman

Yazar; bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayımlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Çıkar Çatışması

Yazar; bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayımlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları (SDG)

Yok.

REFERANSLAR

- Akpınar, Y. (2003). Öğretmenlerin yeni bilgi teknolojileri kullanımında yükseköğretimin etkisi: İstanbul okulları örneği. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(2), 79-96.
- Baran, B. ve Ata, F. (2013). Üniversite öğrencilerinin web 2.0 teknolojileri kullanma durumları, beceri düzeyleri ve eğitsel olarak faydalanma durumları. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 192-208.
- Baş, B. & Yıldırım, T. (2018). Yabancılar Türkçe öğretiminde teknoloji entegrasyonu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 827-839.
- Book Creator. (2024), Book Creator - Love Learning - Book Creator app
- Bozna, H. (2017). *Yabancı dil öğrenen dijital yerlilerin Web 2.0 araçlarını kullanma düzeylerinin belirlenmesi: Bir durum çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Canva. (2024), Canva: Herkes için Görsel Çalışma Seti
- Çelik, T. (2021). Web 2.0 araçları kullanımı yetkinliği ölçeği geliştirme çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-30.
- Dockstader, J. (1999). Teachers of the 21st century know the what, why, and how of technology integration. *T.H.E. Journal*, 26(6), 73-74.
- Elmas, R., & Geban, Ö. (2012). Web 2.0 tools for 21st century teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(1), 243-254.
- FlexClip. (2024), <https://www.flexclip.com/>
- Gümüş, A. (2019). *Geleceğin eğitiminde yeni öğretmen becerileri* (Analiz Raporu: 2019/04). İstanbul: İLKE İlim Kültür Eğitim Vakfı.
- Gündüzalp, C. (2022). Web 2.0 Tenolojileri ve eğitim. *Eğitim ve Bilim*, 23-36
- Günüç, S., Odabaşı, H.F. ve Kuzu, A. (2013). 21. yüzyıl öğrenci özelliklerinin öğretmen adayları tarafından tanımlanması: Bir Twitter uygulaması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 436-455.
- Horzum, M. B. (2010). Öğretmenlerin Web 2.0 araçlarından haberdarlığı, kullanım sıklıkları ve amaçlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 603-634.
- İnal, E. & Arslanbaş, F. (2021). Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretiminde iletişim odaklı web 2.0 araçları ve uygulama örnekleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(Özel Sayı), 228-249. <https://doi.org/10.35675/befdergi.850781>
- JeopardyLabs. (2024), JeopardyLabs - Online Jeopardy Template
- Kahoot. 2024, <https://kahoot.com/>
- Karakuş, N., ve Er, Z. (2021). Türkçe öğretmeni adaylarının WEB 2.0 araçlarının kullanımıyla ilgili görüşleri. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (9), 177-197.
- Karaman, S., Yıldırım, S. ve Kaban, A. (2008). Öğrenme 2.0 yaygınlaşıyor: Web 2.0 uygulamalarının eğitimde kullanımına ilişkin araştırmalar ve sonuçları. *XIII. Türkiye’de İnternet Konferansı Bildirileri*, 35-40.
- Kayaduman, H., Sırakaya, M., & Seferoğlu, S. S. (2011). *Eğitimde FATİH projesinin öğretmenlerin yeterlilik durumları açısından incelenmesi*. Malatya: Akademik Bilişim.

- Khan, B. H., Hasan, M., & Clements, K. I. (2019). Web 2.0 technologies and blended learning in higher education: A systematic review and meta-analysis. *Interactive Learning Environments*, 27(8), 1121- 1136. h
- MEB (2006). Tedp Temel Eğitime Destek Projesi “Öğretmen Eğitimi Bileşeni”: Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. *Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, 69(2590), 14 91-1540.
- Mete, F. ve Batıbay, E. F. (2019). Web 2.0 uygulamalarının Türkçe eğitiminde motivasyona etkisi: Kahoot örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 1029-1047.
- OECD (Organization of Economic Cooperation and Development) (2009). The new millennium learners: Main findings. Paris: OECD
- Padlet. (2024), Padlet - Visual Collaboration for Creative Work and Education
- Pixton. (2024), Best Comic Strip Maker - Create Comic Strips Online (pixton.com)
- Quizizz. (2024), Sınav | Ücretsiz Online Sınavlar, Dersler, Aktiviteler ve Ödevler (quizizz.com)
- Quizlet. (2024), <https://quizlet.com/teachers>
- Rose, P., Beeby, J. & Parker, D. (1995). Academic rigour in the lived experience of researchers using phenomenological methods in nursing. *Journal of Advanced Nursing*. 21(6), 2648.1995.21061123.x
- Tekindal, M. & Uğuz Arsu, Ş. (2020). Nitel araştırma yöntemi olarak fenomenolojik yaklaşımın kapsamı ve sürecine yönelik bir derleme. *Ufku Ötesi Bilim Dergisi*, 20(1), 153 182.
- Ünsal, A., Karasu, M. & Akan, M. (2024). “Web 2.0 Araçlarının Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmeye Entegrasyonu: İnovatif Ölçme”, *International Academic Social Resources Journal*, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:9, Issue:2; pp:172-182. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11103474>
- Voki, 2024, <https://www.voki.com/site/app>
- Wix. (2024), <https://www.wix.com/>
- WordArt. (2024), Best word cloud generator – 35+ Templates (wordart.com)
- Yalçın, C. (2020). Yabancı dil olarak Almanca öğretiminde Web 2.0 araçlarının kullanımı. *International Journal of Language Academy*, 33(33), 344-357. <http://dx.doi.org/10.29228/ijla.43170>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: Our study is an international e-Twinning project conducted in collaboration with partners from Turkey and Azerbaijan. The project involved 8 teachers and 53 students from 7 different schools. The focus of the study was to develop educational teaching materials using Web 2.0 tools. The use of Web 2.0 tools in education provides significant advantages in terms of collaboration, communication, and socialization. These tools offer more interactive and robust learning environments, enhancing learners' abilities to produce, organize, evaluate information, and think critically. The aim of our study was to enrich the learning processes by creating lesson activities with Web 2.0 tools, moving away from theoretical and lecture-based learning models. It sought to facilitate learning experiences, integrate the positive aspects of technology into learning, and enhance the overall educational experience. Within the scope of our study, we examined the following: The level of knowledge teachers and students possess about Web 2.0 tools and e-Twinning projects. the extent to which teachers and students utilize Web 2.0 tools in lessons and participate in e-Twinning projects. the impact of creating lesson content with Web 2.0 tools on learning experiences. the effect of supporting teaching activities with Web 2.0 tools on students' motivation in lessons.

Method: At the beginning of the project, all members participated in a webinar on e-safety, receiving necessary training. Within the scope of the study, 12 activities were conducted using the free versions of 15 different Web 2.0 tools. These activities were aligned with the learning outcomes outlined in the curriculum and adapted to educational and instructional practices. Eight of these activities were carried out collaboratively among working groups, resulting in the creation of shared products such as e-books and videos. The Web 2.0 tools to be used were determined by the members at the start of the project. Before each activity, students were provided with explanations and example applications, after which they were tasked with completing the activities. The activities were completed over an 8-month period. During this time, eight online meetings were held with project partners. Communication was facilitated through phone calls, WhatsApp groups, and face-to-face meetings. In accordance with the project timeline, each member carried out both individual and collaborative activities, uploading the results to the ESEP and Padlet platforms. This study was conducted using the phenomenological design, one of the qualitative research methods. For the selection of the study group, the purposive sampling method was employed. The study involved 8 teachers and 60 students from 7 different schools. The perspectives of teachers and students regarding the use of Web 2.0 tools and participation in the project were collected both before and after the study.

Findings: The findings obtained from the project indicate that participants developed positive attitudes toward participating in projects, became familiar with Web 2.0 tools, learned how to use them, and found the project beneficial. The knowledge and experiences gained during the research process demonstrate that Web 2.0 tools significantly contribute to enriching teaching processes, facilitating learning experiences, enabling permanent learning, and fostering experiential learning. To make students more active in lessons and capture their interest, interactive simulations, instructional materials, and individualized learning environment designs can be created using Web 2.0 applications. This approach provides students with new learning experiences, ensuring more effective and lasting learning outcomes. Additionally, Web 2.0 tools can be utilized to design tests and assessments to measure students' academic competencies and monitor their performance. Furthermore, the educational use of Web 2.0 tools allows students to learn at their own pace, supports in-school learning, and enables them to use these tools as part of lifelong learning. As part of our study, students were taught to use 15 different Web 2.0 tools, and they were engaged in 12 distinct activities using these tools. This facilitated the implementation of curriculum-aligned activities designed to achieve the learning outcomes specified in the teaching syllabus.

Discussion and Conclusion: The findings obtained from the project revealed that participants developed positive attitudes toward participating in projects, became familiar with Web 2.0 tools, learned how to use them, and found the project beneficial. At the end of the study, all teachers who were asked to share their thoughts reported noticeable progress in their students during the project. They noted that their students developed different perspectives, experienced professional growth through the use of Web 2.0 tools, and enjoyed learning in an engaging manner. Nearly all of the students expressed a desire to participate in a new project, which served as a source of inspiration for us. All members of our project were honored with National and European Quality Labels in recognition of their contributions.

Recommendation: By integrating Web 2.0 tools into curriculum outcomes, a student-centered learning environment can be created. Research can explore the effects of using Web 2.0 tools in lessons on long-term learning retention and lesson motivation. To effectively use Web 2.0 tools, it is essential to develop technological infrastructure in schools, provide necessary equipment, and deliver comprehensive training for both teachers and students on the competent use of these tools. Introducing free Web 2.0 tools available online to students can foster skills such as curiosity, effective communication, collaborative learning, digital literacy, creativity, and critical thinking. Furthermore, to enhance the motivation of teachers participating in such projects, service points and certificates of achievement could be awarded.

Öğretmen Denetimine İlişkin Müfettiş, Yönetici ve Öğretmen Görüşleri: Bir Durum Çalışması

Aslı Meryem İNCE^{1*}  Ali ÜNAL² 

¹ Milli Eğitim Bakanlığı, Konya, Türkiye

² Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Konya, Türkiye

Makale Bilgisi	ÖZET
Geliş Tarihi: 15.01.2025 Kabul Tarihi: 16.05.2025 Yayın Tarihi: 30.06.2025	
Anahtar Kelimeler: Denetim, öğretmen denetimi, eğitim müfettişi, öğretmen, yönetici.	Bu çalışmada öğretmen denetimi sürecine ilişkin eğitim müfettişleri, okul müdürleri ve öğretmenlerin görüşleri incelenmiş, mevcut uygulamalarda karşılaşılan sorunlar belirlenerek çözüm önerileri sunulmuştur. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yöntemi tercih edilmiştir. Çalışma, Konya ili Karatay ilçesinde gerçekleştirilmiş olup, amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenen 10 eğitim müfettişi, 12 okul müdürü ve 12 öğretmen ile yürütülmüştür. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmış ve içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Bulgular, öğretmen denetimi sürecinde mevzuat eksiklikleri, okul müdürlerinin denetim süreçlerinde yeterli hazırlığa sahip olmamaları, denetim faaliyetlerinin ağırlıklı olarak evrak odaklı yürütülmesi ve öğretmenlere sağlanan geri bildirimin sınırlı olması gibi temel sorunları ortaya koymuştur. Çalışmada, öğretmen denetim süreçlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyecek bir işbirliği sürecine dönüştürülmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, okul müdürlerinin denetim süreçlerinde daha etkili olabilmesi için kapsamlı eğitim programlarının uygulanması, müdür yardımcılarını ve zümre başkanlarının sürece dahil edilmesi ve denetim süreçlerinin eğitim niteliğini artırmaya yönelik bir yaklaşımla ele alınması önerilmektedir. Eğitimde sürdürülebilir kaliteyi sağlamak amacıyla denetim süreçlerinin daha sistematik hale getirilmesi ve tüm paydaşların işbirliği içinde olması gerektiği vurgulanmaktadır.

Supervisor, Principal and Teacher Views on Teacher Supervision: A Case Study

Article Info	ABSTRACT
Received: 15.01.2025 Accepted: 16.05.2025 Published: 30.06.2025	
Keywords: Supervision, teacher supervision, education supervisor, teacher, administrator.	In this study, the views of education supervisors, school principals and teachers regarding the teacher supervision process were examined, the problems encountered in current practices were determined and solution suggestions were presented. The case study method was preferred in the study from qualitative research designs. The study was carried out in the Karatay district of Konya province and was carried out with 10 education supervisors, 12 school principals and 12 teachers determined by the purposeful sampling method. Data were collected through semi-structured interviews and evaluated with the content analysis method. The findings revealed basic problems such as the deficiencies in legislation in the teacher supervision process, the inadequacy of school principals in the supervision processes, the fact that supervision activities are mostly document-oriented and the feedback provided to teachers is limited. The study concluded that teacher supervision processes should be transformed into a cooperation process that will support the professional development of teachers. In addition, it is recommended that comprehensive training programs be implemented in order for school principals to be more effective in the supervision processes, that assistant principals and department heads be included in the process and that supervision processes be handled with an approach aimed at increasing the quality of education. It is emphasized that in order to ensure sustainable quality in education, supervision processes should be made more systematic and all stakeholders should cooperate.

Bu makaleye atıfta bulunmak için:

İnce, A. M., & Ünal, A. (2025). Öğretmen denetimine ilişkin müfettiş, yönetici ve öğretmen görüşleri: Bir durum çalışması. *UPUES Journal*, 2(1), 20-42. <https://doi.org/10.64087/Upues.2025.7>

*Sorumlu Yazar: Aslı Meryem İNCE, aslimeryemlevent@gmail.com



This article is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (CC BY-NC 4.0)

GİRİŞ

Türkiye'de eğitim, sürekli tartışılan ve birçok eleştiriye maruz kalan konuların başında gelmektedir. Bu tartışma ve eleştirilerin temel nedeni, eğitimin devletin varlığını sürdürmesinde stratejik bir öneme sahip olmasıdır. Eğitim denetimi de benzer şekilde, gündeme geldiğinde genellikle olumsuz yönleriyle değerlendirilmektedir. Müfettişlerin tutumları, öğretmenlerin denetime karşı olumsuz bir bakış açısına sahip olması, öğretmen-denetmen arasındaki iletişim eksiklikleri, denetimin kısa süre içinde gerçekleştirilmesi ya da hiç yapılmaması, denetim süreçlerinin çoğunlukla standart formlar ve belgeler üzerinden yürütülmesi, verilen puanlamalarda taraflı davranılması ve müfettişlerin alanlarında yeterli donanımına sahip olmamaları, eğitim denetimiyle ilgili temel sorunlar arasında yer almaktadır. Denetim süreçlerine yönelik eleştirilerin ve tartışmaların eğitim camiasının dışına taşınmaması; aksine, öğretmen, yönetici ve müfettiş gibi eğitimin paydaşları arasında yoğunlaşması, mevcut sistemde bazı aksaklıkların varlığına işaret etmektedir. Bu çalışmada, eğitim müfettişleri, okul müdürleri ve öğretmenlerin öğretmen denetim sistemine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi ve bu doğrultuda çözüm önerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

Günümüzde, denetimin aileden devlete kadar toplumun her düzeyinde gerekli olduğu genel olarak kabul görmektedir (Beycioğlu ve Dönmez, 2009: 75). Bu kapsamda, diğer tüm örgütlerde olduğu gibi okullarda ve okulların temel unsuru olan öğretmenler için de denetim bir gereklilik olarak değerlendirilmektedir. Okul denetimleri, uzun yıllar boyunca hata tespiti ve süreç içerisinde öğretmenlerin yanlış yapmasını önlemeye odaklanan kontrol mekanizmaları çerçevesinde yürütülmüştür. Ancak günümüzde, öğrenme ve öğretme sürecinin iyileştirilmesine yönelik rehberlik temelli denetim uygulamaları ön plana çıkmaktadır (Memduhoğlu ve Taymur, 2014: 28; Sullivan ve Glanz, 2015).

Türkiye'deki okul ve öğretmen denetim uygulamaları, dünya genelindeki gelişmelere paralel bir seyir izlemiş ve son yıllarda yetiştirme ve geliştirme odaklı bir yaklaşıma yönelmiştir. Ünal'ın (2018) tespitlerine göre, bu kapsamdaki uygulamalar 2010 yılına kadar Millî Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatı bünyesinde görev yapan "bakanlık müfettişleri" ile il millî eğitim müdürlüklerinde çalışan "ilköğretim müfettişleri" tarafından yürütülmüştür. Bakanlık müfettişleri orta öğretim kurumlarını denetlerken, ilköğretim müfettişleri orta öğretim dışındaki eğitim kurumlarından sorumlu olmuştur. Görev ve yetkilerde herhangi bir değişiklik yapılmamakla birlikte, 2010 yılında ilköğretim müfettişlerinin unvanı "eğitim müfettişi," 2011 yılında ise "il eğitim denetmeni" olarak değiştirilmiştir. Aynı dönemde, bakanlık müfettişlerine de "millî eğitim denetçisi" unvanı verilmiştir. 2014 yılında yapılan düzenlemeyle, bakanlık merkezinde ve illerde görev yapan tüm müfettişler "maarif müfettişi" unvanı ile illere atanmıştır. Ancak, 2016 yılında bu sistemden geri dönülerek müfettişler "bakanlık maarif müfettişi" ve "maarif müfettişi" olarak ikiye ayrılmıştır. Aynı yıl yapılan bir diğer önemli düzenleme ise, bakanlık maarif müfettişlerine okul denetimi yetkisi verilmesine karşın, maarif müfettişlerine bu yetkinin tanınmamasıdır (Ünal, 2018: 71). 2021 yılında yapılan son düzenleme ile maarif müfettişlerinin unvanı "eğitim müfettişi," bakanlık maarif müfettişlerinin unvanı ise "bakanlık müfettişi" olarak değiştirilmiş ve eğitim müfettişlerine denetim yetkisi yeniden verilmiştir (Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi, 2021).

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 2014 yılında okul denetimlerine devam etmekle birlikte müfettişlerin öğretmen denetimi uygulamasını kaldırmıştır (MEB, 2014b; Pomay& Ünal, 2023). Ancak bu durum, öğretmenlerin hiç denetlenmeyeceği anlamına gelmemektedir; çünkü denetim, genel olarak müfettişlerin sorumluluğunda görülse de okul müdürlerinin öğretmen denetimi görevleri her zaman var olmuştur (Pomay& Ünal, 2023). MEB'in 2014 yılında aldığı bu karar, daha önce okul müdürleri ve müfettişler tarafından ortaklaşa yürütülen öğretmen denetiminin, yalnızca okul müdürleri tarafından gerçekleştirilmesi anlamına gelmektedir. Bu uygulama değişikliği sonrasında okul

müdürlerinin denetim görevine ilişkin yapılan araştırmaların sayısında artış gözlemlenmiştir. Araştırma bulguları, öğretmen denetiminin müfettişler tarafından yürütüldüğü dönemde olduğu gibi, 2014 sonrasında yalnızca okul müdürleri tarafından yürütüldüğünde de çeşitli sorunların devam ettiğini ortaya koymaktadır (Altunay, 2020; Duykuluoğlu, 2016; Koç, 2018; Koşar & Buran, 2019; Şık & Demirtaş, 2022; Uzun, 2019).

Türkiye'deki eğitim ve öğretmen denetiminde yaşanan sorunlar, 2018 yılında Sayıştay raporuna da yansımıştır (Sayıştay Raporu, Md. 6, 2018). Sayıştay tarafından yayımlanan 2018 yılı Millî Eğitim Bakanlığı Denetim Raporu'nun 6. maddesi, “Bakanlık Teftiş Sisteminin İstikrarlı Bir Yapı ve İşleyişe Kavuşturulamaması” başlığını taşımaktadır. Raporda, “Bakanlık bünyesinde yer alan teftiş mekanizmalarının yeniden yapılandırılması amacına yönelik çalışmalar sonucunda, istikrarlı ve etkin bir teftiş sisteminin oluşturulmadığı, teftiş ve rehberlik hizmetlerindeki aksamaların eğitim ve öğretimde nitelik sorunlarına yol açtığı...” ifadeleri yer almakta olup, bu durum mevcut istikrarsızlığın açık bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı'nın (MEB), denetim sistemindeki bu sorunları fark ettiği, MEB 2023 Vizyon Belgesi'nde de açıkça görülmektedir. Söz konusu belgede, denetimle ilgili yapılması gerekenler şu şekilde belirtilmiştir (MEB, 2018b):

“Millî Eğitim Bakanlığı müfettişleri araştırma, inceleme ve soruşturma görevlerinin yanında; yerinde yaptıkları yapılandırılmış gözlemler, paydaşların görüşleri, yapılandırılmış veri toplama araçlarıyla elde ettikleri verilerle oluşturdukları analiz raporlarını doğrudan okula ve Millî Eğitim Bakanlığı'na sunacaklardır. Bu raporlar gelişim odaklı tüm paydaşlar ve ilgili birimler ile paylaşılacak, sadece hata ve eksiklik tespiti olarak değil, gelişimsel veri olarak da hizmet edecektir” (Md. 2).

“İl ve ilçe Millî Eğitim müdürleri, Okul “Profili Değerlendirme” yaklaşımı içinde yer alan ölçütler özelinde, il ve ilçedeki öğretmenlerin desteklenmesi ve okul gelişim planlarının gerçekleşmesi kapsamında yıllık olarak değerlendirileceklerdir” (Md. 3).

MEB 2023 Vizyon Belgesi'nde belirtilen hedeflerin henüz hayata geçirilmediği ve bu doğrultuda somut adımların atılmadığı görülmektedir. Bu durum, Millî Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) okul ve öğretmen denetimi ile ilgili mevcut sorunları yanlış teşhis ettiği ya da uygun çözümler geliştiremediği şeklinde değerlendirilebilir. Başka bir deyişle, 2018 yılında Vizyon Belgesi'ne yansıyan sorunların büyük bir kısmı çözülmemiş olup, günümüzde de varlığını sürdürmektedir. Söz konusu sorunları en yakından deneyimleyen kesimler, öğretmenler ve okul müdürleridir. Bunun yanı sıra, geçmişte öğretmen denetimi yapan ve günümüzde okul denetimlerini sürdüren eğitim müfettişleri de eğitim ve denetim alanındaki uzmanlıklarıyla bu sorunları tespit edebilmekte ve gözlemleyebilmektedir. Bu bağlamda, öğretmenler, okul müdürleri ve eğitim müfettişlerinin öğretmen denetimine ilişkin görüşlerinin alınması, mevcut sorunların daha ayrıntılı bir şekilde tespit edilmesine ve çözüm önerilerinin geliştirilmesine önemli katkılar sağlayabilir.

Türkiye'de eğitim denetimi üzerine birçok araştırma yapılmasına rağmen, doğrudan öğretmen denetimine odaklanan çalışmalar görece sınırlı kalmıştır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde, Kazak (2013) müfettişlerin ders denetiminde gösterdikleri uygulama farklılıklarını ele alırken; Uçar (2012) ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sınıflarında gerçekleştirilen denetim uygulamalarını incelemiştir. Topçu (2011), okul müdürleri tarafından yürütülen denetim süreçlerini araştırırken; Altun (2014) öğretmen denetiminin gerekliliklerine odaklanmıştır. Başar ve Gündüz (2023), öğretmenlerin denetime ilişkin tutumlarını değerlendirirken; Altunay (2020) okul müdürlerinin denetim uygulamalarını analiz etmiştir. Son olarak, Kalkan ve Atmaca (2022) öğretmen denetiminin niteliğine ilişkin bulgular ortaya koymuştur. Literatürdeki bu çalışmalar, 2014 yılı öncesinde öğretmen denetiminin hem okul müdürleri hem de müfettişler tarafından yürütüldüğünü; ancak, 2014 sonrasında yalnızca okul müdürleri tarafından gerçekleştirildiğini ve her iki dönemde de çeşitli sorunların devam

ettiğini göstermektedir (Pomay& Ünal, 2023).

Öğretmen denetimiyle ilgili sorunları en yakından deneyimleyen kesimler, öğretmenler ve okul müdürleridir. Bunun yanı sıra, geçmişte öğretmen denetimi gerçekleştirmiş ve halen okul denetim süreçlerinde görev alan eğitim müfettişleri de eğitim ve denetim alanındaki uzmanlıkları doğrultusunda bu sorunları bilmekte ve doğrudan deneyimlemektedir. Bu bağlamda, öğretmenler, okul müdürleri ve eğitim müfettişlerinin öğretmen denetimine ilişkin görüşlerinin alınması, önceki araştırmalarda tespit edilen sorunların daha ayrıntılı bir şekilde incelenmesine ve çözüm önerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

Bu araştırmanın temel amacı, eğitim müfettişleri, okul müdürleri ve öğretmenlerin öğretmen denetim sistemine ilişkin görüşlerini belirlemek ve bu doğrultuda çözüm önerileri geliştirmektir. Araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Eğitim müfettişleri, okul müdürleri ve öğretmenlerin öğretmen denetimine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Eğitim müfettişleri, okul müdürleri ve öğretmenlerin öğretmen denetiminde karşılaşılan sorunların çözümüne ilişkin görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, öğretmen denetim sistemine ilişkin katılımcı görüşlerinin derinlemesine incelenmesi amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni tercih edilmiştir. Durum çalışması, belirli bir olgunun gerçek yaşam bağlamında ayrıntılı ve kapsamlı bir şekilde incelenmesine olanak tanıyan bir yöntem olarak, eğitim müfettişleri, okul müdürleri ve öğretmenlerin öğretmen denetimine ilişkin deneyimlerinin bütüncül bir perspektifle değerlendirilmesini sağlamaktadır.

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu, Konya ili sınırları içerisinde görev yapan 10 eğitim müfettişi ile Karatay ilçesine bağlı ortaokul ve imam hatip ortaokullarında görev yapan 12 okul müdürü ve 12 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcılar belirlenirken, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmış ve cinsiyet, branş, kıdem ve öğrenim durumu gibi demografik değişkenler dikkate alınmıştır. Bu demografik özellikler ayrıntılı olarak Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1
Katılımcıların Özellikleri

Katılımcılar	Cinsiyet	Branş	Kıdem	Öğrenim Durumu
Müfettiş1	Erkek	Coğrafya	17 yıl	Lisansüstü
Müfettiş2	Erkek	Matematik	32 yıl	Lisansüstü
Müfettiş3	Erkek	İlahiyat	13 yıl	Lisans
Müfettiş4	Erkek	SosyalBilgiler	16 yıl	Lisansüstü
Müfettiş5	Erkek	Sınıf	22 yıl	Lisansüstü
Müfettiş6	Erkek	Sınıf	30 yıl	Lisansüstü
Müfettiş7	Erkek	Sınıf/Türkçe	14 yıl	Lisans
Müfettiş8	Erkek	Sınıf	24 yıl	Lisans
Müfettiş9	Erkek	Sınıf	28 yıl	Lisansüstü
Müfettiş10	Erkek	Özel Eğitim	16 yıl	Lisans
Yönetici1	Erkek	Beden Eğitimi	7 yıl	Lisansüstü

Yönetici2	Erkek	Türkçe	20 yıl	Lisansüstü
Yönetici3	Kadın	Matematik	3 yıl	Lisans
Yönetici4	Erkek	Sınıf	30 yıl	Lisansüstü
Yönetici5	Erkek	Fen Bilimleri	8 yıl	Lisansüstü
Yönetici6	Erkek	SosyalBilgiler	22 yıl	Lisansüstü
Yönetici7	Erkek	BilişimTeknolojileri	12 yıl	Lisansüstü
Yönetici8	Kadın	İlahiyat	9 yıl	Lisans
Yönetici9	Erkek	İngilizce	11 yıl	Lisansüstü
Yönetici10	Kadın	Müzik	6 yıl	Lisans
Yönetici11	Erkek	Din Kültürü	12 yıl	Lisans
Yönetici12	Erkek	Fen Bilimleri	15 yıl	Lisans
Öğretmen1	Kadın	PDR	11yıl	Lisansüstü
Öğretmen2	Erkek	SosyalBilgiler	23yıl	Lisansüstü
Öğretmen3	Kadın	Din Kültürü	10 yıl	Lisansüstü
Öğretmen4	Kadın	Matematik	11 yıl	Lisans
Öğretmen5	Kadın	İngilizce	8 yıl	Lisans
Öğretmen6	Erkek	Matematik	25 yıl	Lisans
Öğretmen7	Kadın	Türkçe	20 yıl	Lisans
Öğretmen8	Kadın	Din Kültürü	17 yıl	Lisansüstü
Öğretmen9	Kadın	Fen Bilimleri	15 yıl	Lisansüstü
Öğretmen10	Kadın	Türkçe	11 yıl	Lisans
Öğretmen11	Kadın	İngilizce	13 yıl	Lisans
Öğretmen 12	Kadın	Beden Eğitimi	5 yıl	Lisans

Veri Toplama Araçları ve Süreçleri

Bu araştırmada, öğretmen denetimine ilişkin eğitim müfettişleri, okul müdürleri ve öğretmenlerin görüşlerini incelemek amacıyla veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu aracılığıyla toplanmıştır. Denetim sisteminin paydaşları olan eğitim müfettişleri, okul müdürleri ve öğretmenlerin mevcut öğretmen denetimi uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenebilmesi amacıyla, öncelikle alan yazın ve ilgili mevzuat taraması yapılmıştır. Konuya ilişkin derinlemesine bilgi edinmek, mevcut durumu betimlemek ve yorumlamak amacı doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formunun hazırlanma sürecinde, araştırmanın güvenilirliğini sağlamak adına araştırmacı tarafından oluşturulan sorular alan uzmanları tarafından incelenmiş, uzmanlardan alınan görüş ve öneriler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Formun uygunluğu, bir okul müdürüyle yapılan pilot görüşme sonucunda kontrol edilmiştir. Katılımcılardan en doğru ve detaylı bilgilerin alınabilmesi için sorular, araştırmanın amacına uygun şekilde geniş kapsamda yönlendirilmiştir.

Bu kapsamda, araştırmanın temel amacı doğrultusunda katılımcılara şu iki soru yöneltilmiştir:

1. Eğitim müfettişleri, okul müdürleri ve öğretmenlerin öğretmen denetimine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Öğretmen denetiminde karşılaşılan sorunların çözümüne ilişkin önerileri nelerdir?

Verilerin toplanmasına başlanmadan önce, İl Millî Eğitim Müdürlüğü ve Etik Kurul'dan gerekli izinler alınmış, ardından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla çalışma grubunda yer alan eğitim müfettişleri, okul müdürleri ve öğretmenlerle yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler öncesinde, öğretmenler, okul yöneticileri ve müfettişlerle iletişime geçilerek, görüşmeler için uygun zaman dilimleri belirlenmiştir. Araştırma verilerinin toplanmasında, önceden hazırlanmış

yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Görüşmeler sırasında, katılımcıların bilgisi ve izni doğrultusunda görüşmelerin içeriği sesli olarak kayıt altına alınmış ve tüm katılımcılar ses kaydına izin vermiştir. Araştırma kapsamında yapılan tüm işlemler, öğretmen, okul yöneticisi ve müfettişlerin onayına bağlı olarak yürütülmüş olup, katılımcılara istedikleri takdirde görüşmeden çekilebilecekleri açıkça belirtilmiştir. Katılımcıların kimlik bilgilerinin gizliliği titizlikle korunmuş ve yapılan görüşmelerin kodlanmasında “Öğretmen 1”, “Yönetici 1” ve “Müfettiş 1” gibi kodlar kullanılarak gizlilik sağlanmıştır. Ortalama 30 dakika süren görüşmelerin tamamlanmasının ardından, toplanan veriler düzenlenmiş ve analiz için uygun hale getirilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi sürecinde, daha önce izin alınan katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelerin kayıtları dijital ortama aktarılmış ve aslına sadık kalınarak yazıya dökülmüştür. Katılımcıların kimliklerini ifşa edebilecek ifadeler ile öğrenci ve okul isimleri ayıklanmış, metne dâhil edilmemiştir. Yazıya aktarılan metinler titizlikle incelenmiş, gereksiz ifadeler ayıklanmış ve görüşmeler sırasında tutulan ses kayıtlarının yanı sıra araştırmacı tarafından alınan notlar da değerlendirilmiştir. Katılımcılardan elde edilen verilerin analizinde, nitel veri analizinin temel unsurları dikkate alınarak veriler anlamlı bölümlere ayrılmış, kodlar oluşturularak geniş kategoriler veya temalar altında birleştirilmiştir (Creswell, 2020).

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemi kapsamında içerik analizi kullanılmıştır. Verilerin analiz sürecinde, ilk olarak toplanan veriler kodlanarak temalar oluşturulmuş ve kodlar aracılığıyla kategorilere ayrılmıştır. Daha sonra ana ve alt temalar belirlenerek, bu temalar arasındaki mantıksal tutarlılık incelenmiştir. Araştırmaya derinlik, ayrıntı ve anlam kazandırmak amacıyla benzer ve farklı özellikler tespit edilerek verilerin anlamlı bir bütün oluşturmasına özen gösterilmiştir. Belirlenen temalar altında her bir katılımcının yalnızca ilgili temaya dair ifadeleri sunulmuş, algıları yansıtan ifadeler değiştirilmeden korunmuştur. Analiz sürecinin kolaylaştırılması amacıyla, katılımcılara ait yazılı metinler sistematik olarak isimlendirilmiş, numaralandırılmış ve dijital ortamda arşivlenmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bütün analizler alan ve araştırma uzmanının gözetiminde yapılmış, uzman bütün analiz sürecini kontrol etmiş ve sürece danışmanlık etmiştir.

BULGULAR

Eğitim Müfettişleri, Okul Müdürleri ve Öğretmenlerin Öğretmen Denetimine İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Eğitim müfettişleri, okul müdürleri ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda, öğretmen denetimine ilişkin katılımcı görüşleri dört ana tema altında toplanmıştır: mevzuat, öğretmen denetim süreci, okul müdürlerinin denetim konusundaki yetersizliği ve denetimin yan etkileri. Bu ana temalar, katılımcı anlatımlarına dayalı olarak oluşturulmuş ve her biri kendi içinde alt kategorilere ayrılmıştır. Analiz sürecinde, katılımcıların deneyim ve algıları doğrultusunda bu temaların detaylandırılması sağlanmış ve öğretmen denetimine yönelik mevcut durum kapsamlı bir şekilde ortaya konulmuştur.

Mevzuat

Mevzuat temasına ilişkin olarak, eğitim müfettişleri, okul müdürleri ve öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde iki alt tema ortaya çıkmıştır. Bu alt temalar, öğretmen denetim mevzuatının yetersizliği ve öğretmen denetim mevzuatının yaptırım öngörmemesi olarak belirlenmiştir.

Öğretmen Denetim Mevzuatının Yetersizliği

Araştırma bulgularına göre, okul müdürleri öğretmen denetimi konusunda açık ve net bir mevzuatın bulunmamasının denetim sürecinde çeşitli sorunlara yol açtığını ifade etmektedir. Eğitim müfettişleri de benzer şekilde, öğretmen denetimine ilişkin açık bir yasal düzenlemenin olmamasının önemli bir sorun teşkil ettiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler ise, öğretmen denetimi mevzuatına ilişkin bazı sorunlar olduğunu hissetmelerine rağmen mevzuat hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını dile getirmişlerdir. Bazı öğretmenler, denetimle ilgili sorunları fark etmekte ancak bu sorunların kaynağına dair net bir bilgiye sahip olmadıklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra, öğretmen denetimi mevzuatını hiç bilmediğini açıkça belirten öğretmenler de bulunmaktadır. Okul müdürleri, eğitim müfettişleri ve öğretmenlerin konuya ilişkin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Denetimle ilgili tam bir yön gösterici mevzuat olduğunu düşünmüyorum. Yani İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde veya Talim Terbiye Kurulunun dersleri planlı yürütülmesiyle ilgili genelge karışıklığa neden oluyor... Mevzuat olarak okul müdürünün ders denetimi ile ilgili ayrıntılı kapsamlı bir mevzuat yok....” (Y2)

“Şu anki mevzuatımıza göre öğretmen denetiminin yapılmasıyla ilgili açık bir mevzuat yok. Sadece istenildiğinde yapılabilir yani ilgili denetim grubunun yetkisine bırakılmış gözlemine bırakılmış veya okul müdürünün talebiyle öğretmen denetimi yapılabilmekte. Daha çok kurumsal denetimle yetiniliyor. ...” (M1)

“Öğretmen denetimi ile ilgili mevzuatı açıkçası çok bilgi sahibi olmadığımı söyleyebilirim. Genel anlamda öğretmenlerin mevzuatla alakalı bilgi yetersizliği bu konuda da geçerli olduğunu düşünüyorum. Dolayısıyla öncelikle bilgilendirmenin yapılması ya da öğretmenlerin bu husustaki farkındalığının artırılması, mevzuatla ilgili bilgi birikiminin artırılmasının önemli olacağı kanaatindeyim.” (Ö8)

Öğretmen Denetim Mevzuatının Yaptırım Öngörmemesi

Araştırma bulgularına göre, okul müdürleri denetimlerin herhangi bir yaptırım içermemesinin, denetim sürecini etkisiz hale getirdiğini düşünmektedir. Benzer şekilde, eğitim müfettişleri de öğretmen denetimi mevzuatının yaptırım öngörmemesinin denetim süreçlerinde çeşitli sorunlara yol açtığını ifade etmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“... Çünkü 15 yıldır aynı okulda görev yapmış bir öğretmene, bir denetimin yaptırımı olmayan bir denetime gidilmesi okul yönünden bir sıkıntı teşkil ediyor.” (Y1)

“... Öğretmen denetimiyle ilgili yetkimiz var, tamam ama yaptırım gücü olarak yani yaptırım gücümüz yok. Yani öğretmen denetimindeki eksikleri düzeltelim derken öğretmenle tepki yani tepkiyle karşılaşabiliyoruz. Düzeltme yetkimiz yok. ...” (Y5)

“Bu nedenle kalıcılığı yok, periyodikliği yok. Bunun için yaptırımı da yok. Doğrusunu isterseniz bunun için öğretmenlerin üzerinde caydırıcı bir özelliği de yok. Okulun temel direği öğrenci ve öğretmen. Bunu tamamlayacak olan da organizasyonu yapacak olan da o okulun idaresidir. Temel ayaklardan birisi olan öğretmenin yapılan denetimlerle iyileştirilemediği ve mevcut öğretmen denetim yapısından yararlanamadığı düşünüldüğünde okul yönünden sonuçlarının iyi olacağını söylenemez iyi olduğu da söylenemez.” (M2)

Öğretmen Denetim Süreci

Öğretmen denetim süreci temasında eğitim müfettişleri, okul müdürleri ve öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular incelendiğinde dört alt tema ortaya çıkmıştır. Bu alt temalar; denetimin amacının evrak

kontrolüne indirgenmiş olması, öğretmen denetimi sıklığına ilişkin düzensizlik, okul müdürünün denetime yeteri kadar zaman ayırmaması/ayıramaması ve denetim sonucunda öğretmene dönüt verilmemesidir.

Denetimin Amacının Evrak Kontrolüne İndirgenmiş Olması

Araştırma bulgularına göre, okul müdürlerinin denetim süreçlerini yalnızca şekilsel bir uygulama olarak gerçekleştirdikleri ve bu denetimlerin rehberlikten ziyade evrak kontrolüne odaklandığı görüşünde oldukları tespit edilmiştir. Eğitim müfettişleri de benzer şekilde, denetimlerin amaca uygun gerçekleştirilmediğini ve evrak kontrolüne indirgenmiş olmasının öğretmen gelişimine herhangi bir katkı sağlamadığını ifade etmişlerdir. Öğretmenler ise okul müdürleri ve eğitim müfettişlerine paralel olarak, denetimlerin rehberlik odaklı olması gerektiğini vurgulamakta ve evrak bazlı denetimin mesleki gelişim açısından bir fayda sağlamadığını belirtmektedirler. Bununla ilgili okul müdürü, eğitim müfettişi ve öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir:

“... Denetimi yaparken bazı kriterlerde işte dosya evrak içerisinde boğulabiliyoruz. Ya bence bu dosyalar işte hazır zümreler işte belgeler genelde idarecilerin takip ettiği denetlediği nokta bu evrak konusu. Bana göre evraktan ziyade o ders işleniş biraz daha ders kazanımlarının öğrencilere nasıl aksettirildiği bunlar önemli olmalı.” (Y5)

“...Öğretmen denetimi, kurumlarda sadece belge üzerinden öğretmenlerin ortaya koydukları işte planlar, kurul toplantıları bilmem işte rehberlik çalışmaları veya işte kulüp çalışmaları gibi veya ölçme ve değerlendirmeye ilgili sonuçlar gibi hususlarda kağıt üzerinde yapılan bir çalışma. Yani sınıf içinde öğretmeni görme şansımız olmadığı için onların kağıt üzerinde yaptıkları çalışmalarla da bu işin sağlıklı şekilde ortaya koyma şansı yok. ...” (M9)

“... İşte biraz önce ifade ettiğim gibi bu anlamdaki denetim öğretmene hiçbir şey katmıyor. O yüzden amacına uygun denetim olmuyor. Öğretmen ne yapıyor işte denetimcilerin geleceği zaman hazırlık yapıyor. Evet birçok evrak isteniyor ki evrakların ben öğrenci bazında çok faydalı olacağı kanaatinde değilim... Denetçiler şöyle yapıyorlar, yani şu evrakları getir diyorlar, getiriyoruz evrakları. Bu evrakların ben öğrenciye çok faydalı olduğu kanaatinde değilim. Sırf göstermelik olduğu kanaatindeyim. Yani şu var, öğrencinin seviyesi ileri mi gitmiş geri mi gitmiş. Buna bakılması lazım.” (Ö6)

Öğretmen Denetimi Sıklığına İlişkin Düzensizlik

Araştırma bulgularına göre, okul müdürleri denetimlerin yeterli sıklıkta gerçekleştirilmediğini ve belirli bir düzen içerisinde sürece yayılması gerektiğini ifade etmektedir. Müdürler, denetimlerin çok sık yapılmasının öğretmenler üzerinde olumsuz bir etki yaratabileceğini belirtirken, bu sürecin dengeli bir şekilde yürütülmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Eğitim müfettişleri ise denetim sıklığına ilişkin herhangi bir standardın bulunmadığını ve denetimlerin plansız bir şekilde gerçekleştirildiğini ifade etmektedir. Öğretmenler de denetimlerin etkili bir şekilde yürütülmediğini ve belirli bir düzeninin olmadığını dile getirmektedir. Bununla birlikte, denetim sıklığının yeterli olduğunu ancak belli bir sistematik çerçevede gerçekleştirilmesi gerektiğini düşünen katılımcılar olduğu gibi, okul müdürü tarafından herhangi bir denetime tabi tutulmayan öğretmenler de bulunmaktadır. Konuyla ilgili olarak katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Sıklığı için denetimin sıklığı sürekli sık olması gerekir... Ancak bu süreklilik sık olması resmi evrak üzerinde işte formların doldurularak değil de gözlem yoluyla da denetimin sürekli olması gerek okul açısından gerek öğretmen gerek öğrenci açısından olumlu olduğu kanaatindeyim.” (Y1)

“Şu anda eğer sorun öğretmen denetimi ise öğretmen denetimi olmadığı için şu anda denetimin

sıklığı öğretmenin ihtiyaç duyduğu anda yani karşısına gidebilmemiz gerekmekte. ... Yöneticilerimizin de bu anlamda nitelikleri tabii ki sorgulanabilir. Öğretmenlerimizin sınıflarına girmekten korkuyorlar mesela yöneticilerimiz.” (M9)

“Ben okullarda ya da okulumuzda bu denetimin çok az aralıkta yani çok çok nadir yapıldığını söyleyebilirim. Diğer okullarda da bence durumun aynı olduğu kanaatindeyim çünkü etrafta çalışan diğer okullarda çalışan öğretmen arkadaşlarımızdan da müdürün gelip dersini denetlediğini dair açıkçası çok bir verimiz yok bilgimiz de yok ama bunu sık değil ama mesela örnek örneğin bir dönemde bir kez olmuş olsa yani toplamda bir eğitim öğretim yılı içerisinde 2 defa yapılmış olsa uygun olacağı kanaatindeyim ...” (Ö8)

Okul Müdürünün Denetime Yeteri Kadar Zaman Ayırmaması/Ayıramaması

Araştırma bulgularına göre, bazı okul müdürlerinin öğretmen denetimine yeteri kadar zaman ayırmadığı veya hiç denetim gerçekleştirmediği tespit edilmiştir. Okul müdürleri, öğretmen denetimini farklı şekillerde algılamakta; öğretmeni doğrudan sınıf ortamında denetlemek yerine, süreç içerisinde gözlemlemeyi tercih etmektedirler. Bu nedenle, birebir öğretmen denetimine yeterli zaman ayırmadıkları görülmektedir. Okul müdürlerinin denetim süreçlerine yeterli zaman ayıramamalarının temel nedenlerinden biri, denetim konusunda aldıkları eğitimin yetersizliğidir. Bunun yanı sıra, kalabalık öğretmen kadrosuna sahip okullarda görev yapan müdürler, yoğun iş yükü nedeniyle öğretmen denetimine yeterli zamanı ayıramamaktadır. Eğitim müfettişleri de okul müdürlerinin denetime yeterli zaman ayırmadıkları ve bazı durumlarda denetim yapmadıkları görüşündedir. Öğretmenlerin bir kısmı ise okul müdürlerinin sınıf ortamında gerçekleştirdikleri denetimleri olumsuz bir şekilde algıladıklarını belirtmektedir. Öğretmenlerin bir kısmı da okul müdürlerinin sınıf ortamında yaptıkları denetimin olumsuz algılandığı düşünmektedir. Buna ilişkin okul müdürü, eğitim müfettişi ve öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir:

“... Çünkü bu bir süreç. Hani sadece öğretmenin dersine girip çıkmak değil aslında öğretmeni uzun süre gözlemlemek. Yani hem evrak vesaire prosedür hazırlıkları açısından yapılması gereken tutulması gereken dosyalar hazırlanması gereken sene başı sene sonu evraklar anlamında hem de aslında eğitim sürecine genel olarak katkısı, öğrencilerle ilişkisi, nöbet görevleri hepsini bir bütün olarak okul müdürünün aslında çok daha objektif bir şekilde gözlemleyebileceği kanaatindeyim.” (Y10)

“... Özellikle büyük okullarda denetim süresinden dolayı yani denetime zaman ayırmak gerekiyor. Bu zaman ayrılamayabilir. Yani bir 50 tane öğretmen olsa 50 saat 50 ders yapar. Bu da okul yani yoğun olan bir okulda zaman ayıramayabilir okul müdürü. Ya da o yoğun bir okulda denetimi yapan okul müdürünün öğretmenlerle muhataplığı az olduğu için işte açılışlar projeler derken öğretmenini tanınması uzun sürebilir.” (Y5)

“Mevcut yönetmelikte Ortaöğretim Kurumları yönetmeliğinde denetimin sıklığı için dönemde en az bir kez diyor ama biz yılda en az bir kez bile göremeyebiliyoruz.” (M2)

“Bu denetim olayı hani okul müdürünün öğretmenleri denetlemesi her zaman savunduğumuz bir konu ama okul müdürü öğretmeni çağırarak bireysel olarak denetimini yapması daha doğru olur diye düşünüyorum. Sınıfları ziyaret edebilir ama hem öğrencilerle sohbet anlamında hem de işte öğretmenle bir diyalog anlamında sınıf ziyareti gerçekleşebilir. Ama denetim biraz sanki sınıfta hoş olmuyor gibi.” (Ö9)

Denetim Sonucunda Öğretmene Dönüt Verilmemesi

Araştırma bulgularına göre, okul müdürleri öğretmen denetimi sonucunda dönüt verilmemesinin

denetim sürecinde önemli bir sorun teşkil ettiğini ifade etmektedir. Eğitim müfettişleri de geri bildirim eksikliğinin denetimlerin etkisiz olmasına yol açtığını, denetim sürecinin öğretmenlerle birlikte değerlendirilmediğini ve ortak bir tutum sergilenmediğini belirtmektedir. Benzer şekilde, öğretmenler de denetim sonrasında kendilerine geri bildirim verilmediğini ve teşvik edici bir ödül sisteminin bulunmadığını dile getirmektedirler. Buna ilişkin okul müdürü, eğitim müfettişi ve öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Bence geri dönüt verilirken bu eksikler olabilir. Değiştirilmesi gerekenler olabilir. Müdür zaten oraya hani daha olumluya çevirmek için daha verimi arttırmak için denetim yapıyor ama iletişim de eleştirel tarzda değil de destekleyici ama düzeltici tarzda yapması gerekiyor. İletişim orada önemli oluyor.” (Y3)

“Sadece bildiğim denetim sürecinin öğretmenle beraber değerlendirilmesi gerekiyor. Öğretmenin de kendi açısından veya öz değerlendirmesini yapmaya fırsat verilen bir uygulamaydı klinik denetim. Bu gündeme gelebilir, öyle bir durum yok şu anda. Yani bu öğretimin denetimi diye bir Milli Eğitim Bakanlığı şu anda politikası yok.” (M5)

“Buna göre de öğretmenleri ödüllendirmeleri lazım. Başarılı öğretmenleri gerçekten başarıdan dolayı onu teşvik edici ödüllerin verilmesi gerektiği kanaatindeyim. Başarısız olan öğretmenler de yine aynı şekilde gerekli başarı nedenlerini aktarıp bunlara dikkat edilmesi gerektiğini söylemelerinin mantıklı olacağı kanaatindeyim.” (Ö6)

Okul Müdürlerinin Denetim Eğitimlerinin Yetersizliği

Araştırma bulgularına göre, bazı okul müdürleri denetim konusunda yeterli eğitim almadıkları için denetimi daha çok kontrol odaklı ve performans değerlendirmesi şeklinde algılamaktadır. Bu nedenle, yakın ilişki içinde oldukları öğretmenleri denetlemenin uygun olmayacağını düşünmektedirler. Diğer bazı okul müdürleri ise denetim eğitimlerinin yetersizliği nedeniyle öğretmen denetimini kendi görevleri arasında görmemektedir. Ayrıca, bu alanda herhangi bir eğitim almadıklarını belirten bazı okul müdürleri, denetimlerin genellikle habersiz gerçekleştirildiğini ifade etmişlerdir. Eğitim müfettişleri de okul müdürlerinin denetim konusundaki yetersizlikleri nedeniyle denetim süreçlerini tam anlamıyla yerine getiremediklerini ve denetimi gerçekleştiren kişilerin niteliği açısından sorunlar bulunduğunu dile getirmişlerdir.

Öğretmenler ise okul müdürlerinin denetimlerde öğretmenlerle olan kişisel ilişkilerini sürece yansıttıklarını ve bunun denetim sürecinde önemli bir sorun teşkil ettiğini ifade etmektedirler. Öğretmenlere göre, okul müdürlerinin denetim süreçlerine ilişkin yetersizlikleri, denetim eğitimlerinin eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Bunlara ilişkin okul müdürü, eğitim müfettişi ve öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Okul müdürlerinin uzun süre birlikte çalıştığı öğretmenlerle ilgili bir müddet sonra ilişkilerinin biraz daha ilişkilerinin ilerlemesiyle birlikte bu denetim sürecinin biraz daha yumuşamasına sebep oluyor... Çünkü dediğim gibi bir müddet sonra artık ilişkiler iyice oturuyor, ilişkiler bir yüzeysel bir düzeye geliyor.” (Y1)

“... Dolayısıyla aksaklıklar, eksiklikler olduğu zaman hem donanım olarak bilgi birikimi olarak okul müdürleri bu yetkiyi kullanmada derslere girmede belki de öğretmenlerin tedirgin olacağını düşünerek biraz çekingen davranıyoruz.” (Y2)

“Okul müdürü alan uzmanı değil her öğretmen alan uzmanı değil, öğretmen denetimini yapan kişinin alan uzmanı olarak gerekli yeterlilikleri ve formasyonun sağlamış birisinin olması gerekiyor. Okul müdürlerimizin tamamında bu formasyon bulunmadığı için öğretmen denetimi yapılamıyor, yapılmıyor diyebiliriz. Okul müdürlerimiz de bu denetimi tamamen yaptıklarını söyleyemiyorlar ...”

(M2)

“... Tabii okul müdürü olduğu için devamlı görüşen öğretmen ve müdür görüşen insanlar olduğu için ikisinde de tarafsızlıkta sıkıntı olabilir. Yani mesela öğretmenle müdürün arası iyidir. Ondaki yanlışları görmeyebilir ya da sırf yapmak için sırf formaliteyi yerine getirmek için bazı arkadaşları denetleyebilir sıkıntılı olduğu kimseleri zor duruma sokabilir.” (Ö10)

Denetimin Yan Etkileri

Araştırma bulgularına göre, eğitim müfettişleri, okul müdürleri ve öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda denetimin yan etkileri iki alt tema altında incelenmiştir: öğretmenlerin denetlenmeye direnci ve denetimlerin öğretmenlerde gerginliği neden olması.

Öğretmenlerin Denetlenmeye Direnci

Okul müdürleri, öğretmen denetimlerinin öğretmenler arasında huzursuzluk yarattığını ve telaş ile gerginliğe sebep olduğunu ifade etmektedir. Müdürler, denetim sırasında öğretmenlere eksiklikleri aktardıklarında öğretmenlerin eleştiriye açık olmadıklarını ve bu durumun okul idaresine karşı olumsuz bir tutum sergilenmesine yol açtığını belirtmektedirler. Buna ilişkin okul müdürü görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Denetim esnasında öğretmen arkadaşlardan eksik olan noktalarda işte gerek tutanaklar konusunda gerekse evraklar dersin anlatım şekli noktasındaki eksikleri öğretmenlere karşı söylediğim zaman bir antipati oluşuyor. Yani hiçbir öğretmen arkadaş genel itibariyle öğretmen arkadaşlar eleştiriye açık olmadığı için yani bu noktada şu eksiktir, bu eksiktir veya işte rehberlik yaparken şunu şöyle yapsan daha güzel olur noktasına gittiğimiz zaman eleştiriye açık olmamaları sebebinden okul idaresine karşı olumsuz bir tavır sergiliyorlar.” (Y1)

“Olumsuz olarak da öğretmenler de özellikle belli bir yaşta belli bir yaştan sonraki öğretmenlerde, hele bir de genç bir müdür ise yani "Bu mu beni değerlendirecek?" gibi bir olumsuz önyargı da bulunabiliyor. Ama bunu profesyonel bir şekilde düşünen öğretmen veya idareci bunun yaşa bağlı olmadığını, "O, benim idarecim. Buna yetkisi var. Öğretmenin yaşı yok." deyip bence genç de olsa genç bir idareci de olsa onun düşüncelerini dinlemeli ve uygulamalı. İdareci de zaten bunun dilini kullanmalı. Öğretmen de bu açıdan biraz profesyonel davranmalı. ...” (Y5)

Denetimlerin Öğretmenlerde Gerginliğe Neden Olması

Okul müdürleri, denetimlerin öğretmenlerde gerginlik ve huzursuzluğa neden olduğunu ve bu durumun öğrencilerin başarısını olumsuz etkileyebileceğini ifade etmektedirler. Eğitim müfettişleri de benzer şekilde, denetimlerin öğretmenlerde tedirginlik yarattığını ve motivasyonlarını düşürebildiğini dile getirmiştir. Öğretmenler ise denetim sürecinin kendilerinde stres oluşturduğunu ve bunun öğrenciler üzerinde de etkilerinin görüldüğünü belirtmektedir. Konuyla ilgili olarak okul müdürü, eğitim müfettişi ve öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir:

“... Bazı arkadaşlar kişiselleştiriyor mu diyelim yani işte dersine girdiğin zaman yanlış anlama olabiliyor. Gerginliğe neden olabiliyor... İlkokul öğretmenliği zamanında yaşadım işte çok böyle plan program dersin işleyişi noktasında ayrıntıya kaçma gibi o gerginliği de öğrencilere yansıttığımız zaman olumsuz sonuçlar ortaya çıkabiliyor.” (Y2)

“Öncesinde öğretmenin bazı çekinceleri olabiliyor. Denetimle ilgili öncesinde öğretmenle ve öğrenciyle görüşülmesi ilgili çekinceleri ortadan kaldıracaktır diye düşünüyorum” demiş ve eklemiştir: “Denetime olumsuz olarak bakan öğretmenlerim var. Başlangıçta çok tedirgin olan öğretmenlerim var oldu ama hem öncesinde denetim öncesinde konuşmalarımız hem denetim

sonrasındaki paylaşımlarımız ile "Hocam iyi ki geldiniz, iyi ki gördük, iyi ki tanıştık. Sizden çok şey öğrendik." tarzında olumlu görüşler yapan öğretmenlerimiz oldu. ... Yani en çok öğretmenlerimizin korkusu akranlarıyla, branştaşlarıyla değerlendirmek. Dolayısıyla branştaşlarından geri kalması veya düşük not alması onun motivasyonunu etkilediği için bir negatif bir düşünce ortaya çıkıyor ..."(M1)

"Öğrenciler yönünden baktığımız zaman acaba kendi öğretmenini denetleyen bir şeyde bir süreçte bu mekanizmada öğrenciler açısından çok anlamlı olabileceğini düşünmüyorum açıkçası. Yani kendi öğretmeninden çünkü öğrenci sınıfın içerisinde inandığı, bildiği, güvendiği hocam öğretmeni açıkçası o durumda görmesi yani birileri tarafından denetlenir olarak görmesi başka şeyler çağrıştırabilir. Bu benim açımdan olumsuz bir şey. Çünkü tek yetkin olarak derse giren öğretmenini görürken özellikle ortaokul seviyesinde 5. 6. sınıftaki bir çocuk. ..."(Ö8)

Eğitim Müfettişleri, Okul Müdürleri ve Öğretmenlerin Öğretmen Denetiminde Karşılaşılan Sorunların Çözümüne İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Eğitim müfettişleri, okul müdürleri ve öğretmenlerin öğretmen denetiminde yaşanan sorunların çözümüne ilişkin görüşleri incelendiğinde ise; katılımcıların öğretmen denetiminde yaşanan sorunlara yönelik görüşleri dört temaya ayrılmıştır. Bu temalar; mevzuat değişikliği, okul müdürlerinin denetim eğitimi, öğretmen denetim sürecinin geliştirilmesi ve dıştan denetimdir.

Mevzuat Değişikliği

Araştırma bulgularına göre, okul müdürleri öğretmen denetimine ilişkin mevzuatın sürekli değişikliğe uğramaması gerektiğini, rehberlik ve gelişim odaklı bir yapıya sahip olması gerektiğini ve denetim sonucunda belirli yaptırımların uygulanmasının önem taşıdığını ifade etmişlerdir. Müdürler ayrıca, şekilsel denetim anlayışından uzaklaşarak daha etkili tedbirlerin alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Eğitim müfettişleri ise öğretmen denetimi mevzuatında köklü değişikliklere gidilmesi ve yeni bir öğretmen denetim modelinin geliştirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Öğretmenler de mevzuatın güncel, net ve anlaşılır olması gerektiğini savunmaktadır. Konuyla ilgili olarak okul müdürü, eğitim müfettişi ve öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Yani yönetmelikler mevzuat da buna uygun olmalı. Bu da 2023 vizyonunda ana kalıp belirtilmiş. Bunun geliştirilmesi gerekiyor. Önce açılması gerekiyor. Yoksa müfettiş sayısını artırarak müfettiş denetimleri yönetmelik mevzuatlar da değişmeli...Okulları bu açıdan da değerlendirmek lazım. Okul müdürlerinin yetkileri artırılmalı ki okullar biraz daha güçlendirilsin. Avrupa ülkelerinde olduğu gibi olabilir. Okul müdürleri gerekirse 2 yılda bir denetlenmeli ve rehberlik yapılmalı. Başarısız olan okul müdürleri kesinlikle bir daha okul müdürü olarak en azından 5 yıl boyunca görev almamalı. Bunun dışında okul idarelerine. Onların rahatça hareket etme imkânı sağlayacak hizmetli, müdür yardımcısı ya da personel memur istihdam edilmeli. Çünkü bunlar okulun idaresini yorduğu için okul başka işlere bakamıyor." (Y12)

"Yani şimdi yeniden bir yapılanma yapılması lazım. Şimdi şöyle yönetmelik gereği öğretmen denetimleri var ama pratikte uygulanması için bunun detayıyla uygulanışına ilişkin yine bir yönerge, denetim rehberi gibi çalışmalar her alanla ilgili hem yönetimin hem öğretmenin denetimiyle ilgili özel ölçekler geliştirilmesi lazım. Bu da bakanlığımızın Milli Eğitim Bakanlığının yapması gereken bir çalışma. ..."(M4)

"Güncel yaklaşımlarının mevzuata uyarlanması ya da mevzuatın güncel yaklaşımlara uyarlanması daha sağlıklı olabilir. O anlamda çok olumlu katkı sunacağını düşünüyorum. Mevzuat günümüze yenilenebilir. Mevzuatın daha açık ve anlaşılır olması da aslında bir katkı sağlar." (Ö1)

Okul Müdürlerinin Denetim Eğitimi

Çalışma sonucunda okul müdürleri, denetim görevlilerinin belli bir eğitimden geçmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Eğitim müfettişleri de benzer şekilde yeterli sayıda ve nitelikte müfettişin sisteme kazandırılması gerektiği, müfettişlerin özlük haklarının iyileştirilmesi yönünde adımlar atılması gerektiği, müfettiş alımında da kriterlerin değiştirilmesi ve böylece müfettişlerin yeterliliğinin artırılması gerektiği, iyi donanımlı bir okul müdürünün de müfettişler kadar etkili olabileceği ve bu yüzden okullara donanımlı okul müdürlerinin atanması gerektiği görüşündedirler. Öğretmenler ise öğretmen denetiminin branş bazında yapılması gerektiğini, denetleyenlerin bilgili ve donanımlı olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili olarak okul müdürü, eğitim müfettişi ve öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Bunun dışında ben hem ilkokula hem ortaokula bakıyorum ama benim branşım ortaokul. Okulum beraber olduğu ve tek müdür olduğum için ben geldiğim zaman ve birinci dönemin de sonuna doğru müdür olduğum için ilkokulu da denetlemem gerekiyordu. Ama ben ilkokulda hiçbir şeye hakim değildim. Mesela hani bu benim için ben ortaokulda müdürüm sonra ikisine de müdür oldum, ilkokulda hiç çalışmadım hiç bilmiyordum bu benim için. Hani araştırıp kendimi geliştirmem nelere bakmam gerektiğini ilkokullarda nasıl işleyişin olduğunu öğrenmem gereken hani ders açısından da öğretmen açısından da öğrenci açısından da böyle bir süreçti. Mesela bunun için eğer denetim görevi veriliyorsa bir eğitimle verilmeli diye düşünüyorum. ...” (Y3)

“... Bu anlamıyla tez zamanda dediğim gibi yeterli sayıda ve nitelikte müfettiş alımı yapılması lazım. ... Öncelikle yani devlet kendi adına denetim yaptırıyorsa, denetlenen kişinin denetlediği kişiden statü olarak ve maddi anlamda iyi olması lazım bunun aksi olmaz. İkincisi, yine söylemiştim denetleyen kişinin yeterliliği niteliği çok önemli. Yani sadece 100 soruyu cevaplamakla bu iş olmuyor ya yüksek lisans yaygınlaştırılacak ya da bu işi hakikaten nitelikli bir şekilde denetim yapabilecek insanlar iyi yetiştirilecek ya da yüksek lisans boyutunda diyebileceğimiz anlamda bir hizmet içi eğitime tabi tutulması lazım. ...” (M8)

“Denetim uygulamalarını iyileştirmek için şöyle olabilir diye düşünüyorum, mesela din kültürü öğretmenlerini, hani okul müdürleri haricinde denetleyecek birisi olursa mesela örnek veriyorum, branşında ingilizceyiingilizce, matematiği matematik, işte din kültürünü din kültürü ki öğrencilere soru sormada, cevap almada, öğretmenleri denetleme de o şekilde olabilir diye düşünüyorum.”(Ö3)

Öğretmen Denetim Sürecinin Geliştirilmesi

Araştırma bulgularına göre, okul müdürleri denetim görevini üstlenecek kişilerin belirli bir eğitimden geçmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Eğitim müfettişleri de bu görüşü destekleyerek, sisteme yeterli sayıda ve nitelikte müfettiş kazandırılması gerektiğini, müfettişlerin özlük haklarının iyileştirilmesi yönünde adımlar atılması gerektiğini ve müfettiş alım kriterlerinin değiştirilerek müfettişlerin yeterliliklerinin artırılmasının önemli olduğunu ifade etmektedirler. Ayrıca, iyi donanımlı bir okul müdürünün, müfettişler kadar etkili olabileceğini ve bu nedenle okullara yetkin müdürlerin atanması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler ise öğretmen denetiminin branş bazında yapılmasının gerekliliğine vurgu yapmakta ve denetimi gerçekleştiren kişilerin alan bilgisi ve donanım açısından yeterli olması gerektiğini dile getirmektedir. Konuyla ilişkin okul müdürü, eğitim müfettişi ve öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Öğretmen denetimi bir kere baskı olarak kullanılmamalı diye düşünüyorum. Çünkü böyle şeyler de olabilir. Denetim tamamen geliştirme amaçlı olmalı. Öğrenciye nasıl daha faydalı olunur, okulda nasıl daha iyi işler ortaya çıkarılabilir öğretmenin bazı eksikleri varsa nasıl geliştirilebilir bunlar yapılmalı. Hani denetim dediğimiz zaman aklımıza geliştirme gelmeli aslında bence.” (Y3)

“Yalnız yaptırım gücünün olmasını istiyoruz. Yani bu en azından bir iki üç denetimde de olumsuzlukla sonuçlanan öğretmenin en azından bir üst kurula sevk edilmesi gerekiyor. Nasıl üst kurul? Yani bir ilçedeki bir üst kurulun da değerlendirmesine gönderilip ilçede de bir üst kurulun değerlendirmesiyle hizmet içi eğitime alınabilir öğretmen yani üst kurul da bunu onaylarsa okulun okul müdürünün dediğini bir hizmet içi eğitime alınabilir. ... Bu anlamda bir yaptırım sürecinin olması gerekiyor ... Denetim sürecinde yani ödül cezadan ziyade denetim sonucundaki derecelendirmeleri de olumlu derece alan okullara ödüllendirme yapılırsa bu şey yapabilir pekiştirebilir okul yöneticilerini ve öğretmenlerini pekiştirebilir. Bu nasıl olabilir diye düşünürsek, yani okula verilen imkanlar arttırılabilir veya öğretmen ve idareci aynı sağıktaki gibi performans ödenekleri verilebilir. ...” (Y5)

“...Tüm önerilerimizin herhangi bir politikayı, başka bir kaygı, diğer kaygıların üzerinde kişisel kaygıların üzerinde tamamen eğitim biliminin gerektiği ilkeler, doğrular ve bilimsel araştırmalar sonucunda ortaya çıkan veriler üzerinden yapılması gerekiyor. Eğitim, siyasi ve denetim politikası mutlaka anlık veya konjonktürel politikanın dışında bir akıl tarafından bir kurul tarafından alanında uzman kurul tarafından yapılması lazım. Neye göre bilimin gereğine göre eğitim biliminin bulgularına göre yapması gerekiyor. Ondan sonraki süreçle ilgili ara değerlendirme gerekiyor. Yalnız her aşamada işin pratik tarafı ile ilgili pratikte olanların öğretmen yönetici tüm istihdam paydaşlarıyla mutlaka katılması gerekiyor bütün çalıştaylara.” (M5)

“Sene başında dediğim gibi mutlaka öğrencilerin çevre şartlarını da göz önünde bulundurarak ölçülmesi lazım, işte bir arada gelinip durumun ne olduğunu bir gözlemlemeleri lazım. Yıl sonunda da yapıp bu okuldaki öğrencilerin gelişimi artı yönde mi eksi yönde mi hangi branşta artı yönde, hangi branşta eksi yönde şimdi bir branş artı yönde diğer başka eksi yönde ise bu eksi yönde olan branşta sıkıntı var demektir. Dolayısıyla bu eksiklikleri görerek önümüzdeki yıllarda bir güzel bir stratejik plan hazırlayarak eğitim daha kaliteli hale getirilebilir.” (Ö6)

Dıştan Denetim

Araştırma sonuçlarına göre, her ne kadar mevcut durumda eğitim müfettişleri tarafından yürütülen bir öğretmen denetimi bulunmasa da bazı katılımcılar, dış denetimin gerekliliğini vurgulamaktadır. Bununla birlikte, önceki olumsuz deneyimler nedeniyle dış denetimi reddeden katılımcıların da olduğu tespit edilmiştir. Bazı katılımcılar ise öğretmen denetiminin hem okul müdürleri hem de eğitim müfettişleri tarafından ortaklaşa yürütülmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Buna ilişkin katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir:

“...Yine denetim tabii ki mutlaka gerekiyor yani maalesef bizim toplumumuzda insanlarımız kendi iradeleriyle çalışma disiplini oluşturmuyorlar mutlaka dışarıdan bir kontrol gerekiyor. Bu anlamda öz disiplinimiz bizim yeterli değil. Bu anlamda bir denetim gerekiyor...” (M9)

“Dışarıdan müfettişlerin kontrolünün daha iyi olduğunu düşünüyorum. Çünkü müfettişler çok daha fazla okul, çok daha fazla öğretmen, çok daha fazla öğrenci, farklı kriterlerde kimselerle görüştüğü için daha tarafsızca bunları ben denetleyebileceklerini düşünüyorum o yüzden de müfettişin olmasından yanayım açıkçası.” (Ö10)

“Okul müdürleri olarak bizler birinci dönem bir, ikinci dönemde bir olmak üzere 2 kere denetim yapıyoruz. Gelen müfettişler ders denetimi yapmıyorlar. İdareye sadece rehberlik amaçlı geliyorlar. Eskisi gibi müfettişin derse girme durumu yok. Bence bu olumlu. Çünkü müfettiş 3 yılda bir geliyor okullara ve 3 yılda bir, bir günle hatta bir saatle öğretmeni değerlendiremezsiniz. Okul müdürü her gün okulda öğretmeni her gün izliyor, teneffüste izliyor. Bir de arada böyle dersin içeriğine de girerek şey yapabiliyor yani takip edebiliyor. Süreci daha iyi değerlendirebilir okul idarecisi yani okul idarecisine denetim yetkisinin verilmesi bence olumlu. Çünkü süreci de değerlendirebiliyor. ...” (Y5)

“Baktıkları kıstaslar da bence çok sağlıklı değildi. Yani daha çok bazı müfettişler vardı mesela onlar ders içi performansa odaklıydı işte öğrencileri nereden nereye getirdiğine işte öğrencilere ne kattığına, milli manevi değerleri ne kadar kazandırdığına odaklıydı. Daha babacan tavırları vardı, daha yol gösterici tavırları vardı. Onlar olumsuzdu ama bazı müfettişler de işte sadece evrak odaklı işte günlük planın var mı? Yıllık planın var mı? Yok şu değerlendirme formunu yaptın mı, bunu yaptın mı? O da bence çok da şey değildi. Yani sağlıklı değil... Yani müfettiş yine gelsin ders denetimi yapsın ama en son aşamada okul müdürüyle istişare etsin. ...” (Ö7)

SONUÇ

Bu araştırmada eğitim müfettişleri, okul müdürleri ve öğretmenlerin öğretmen denetimine ilişkin görüşleri değerlendirilmiş ve bulgular elde edilmiştir. Bulgulara göre, öğretmen denetimine ilişkin görüşler eğitim müfettişleri, okul müdürleri ve öğretmenlere göre değişim göstermektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde; katılımcılar mevzuat, öğretmen denetim süreci, okul müdürlerinin denetim eğitimlerinin yetersizliği ve denetimin yan etkileri üzerinde durmuşlardır.

İlk olarak mevzuat teması değerlendirildiğinde, öğretmen denetimi mevzuatının yetersiz olduğu ve herhangi bir yaptırım öngörmediği görülmüştür. Öğretmen denetimine ilişkin açık ve net bir mevzuatın olmaması, okul müdürleri ve eğitim müfettişleri tarafından önemli bir eksiklik olarak belirtilmiştir. Özellikle müfettişlerin öğretmen denetimi görevlerinin kaldırılmasından sonra, denetim görevini üstlenen okul müdürlerinin yetki ve sorumlulukları konusunda yaşadıkları belirsizlikler dikkat çekmektedir (Pomay& Ünal, 2023). Araştırmamızdaki okul müdürleri, denetimlerde yaptırım gücünün olmamasının denetimi etkisiz hale getirdiğini vurgulamıştır. Özan ve Nanto (2018) da denetimlerin herhangi bir yaptırım öngörmediğine işaret etmektedir. Birel ve Erçek (2019) ise okul müdürlerinin yetkilerinin artırılması konusundaki taleplerine dikkat çekmektedir. Bu araştırmaların sonuçları, mevcut bulgularla örtüşmektedir.

Öğretmen denetim süreci bağlamında, eğitim müfettişleri, okul müdürleri ve öğretmenler, denetimin amacının evrak kontrolüne indirgenmiş olmasından yakınmaktadır. Denetimlerin rehberlikten ziyade şekilsel bir formalite olarak gerçekleştirildiği ifade edilmiştir. Eğitim müfettişlerinin öğretmen denetim görevlerinin kaldırılmasının ardından okul müdürlerinin bu görevi nasıl yerine getireceklerine dair yeterli rehberlik almamaları, sürecin etkinliğini azaltmaktadır (Pomay& Ünal, 2023). Katılımcılar, denetimlerin belirli bir düzen içinde yapılmadığını, okul müdürlerinin denetim sürecine yeterince zaman ayırmadığını ve öğretmenlere dönüt verilmediğini belirtmişlerdir. Kel ve Akın (2021), öğretmenlerin gelişim amacı taşımayan denetimi gereksiz bulduklarını ifade etmişlerdir. Müfettişlerin yılda bir kez denetim yapıp, sonrasında öğretmenlerle iletişime geçmemesi, rehberlik eksikliğine işaret etmektedir.

Okul müdürlerinin denetim eğitimlerinin yetersizliği de araştırma bulgularında önemli bir tema olarak ortaya çıkmaktadır. Denetim sürecinin nasıl yönetileceğine dair yeterli eğitim almayan okul müdürleri, denetimi genellikle evrak kontrolü ile sınırlamaktadır. Bu durum, öğretmenlerin gelişimine katkı sağlamadığı gibi, denetimi öğretmenler açısından stres kaynağı haline getirmektedir. Nitekim müfettişler ve öğretmenler de okul müdürlerinin denetim yeterliliğinin artırılması gerektiğini vurgulamaktadır.

Denetimin yan etkileri bağlamında, öğretmenlerin denetime karşı direnç gösterdiği, denetim süreçlerinin öğretmenler arasında huzursuzluk yarattığı ve gerginliğe neden olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler, müdürlerin denetimi objektif bir değerlendirme aracı olarak değil, kişisel ilişkilerine göre yönlendirdiğini düşünmektedirler. Bu durum, öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz etkilemekte ve öğretim sürecini de sekteye uğratmaktadır.

Sonuç olarak, bu araştırmanın bulguları, öğretmen denetimi sürecinin mevzuat eksiklikleri, denetim sürecindeki düzensizlikler, okul müdürlerinin denetim eğitim yetersizliği ve denetimlerin öğretmenler üzerinde olumsuz etkileri gibi temel sorunlar içerdiğini göstermektedir. Yapılan diğer araştırmalarla karşılaştırıldığında benzer sorunların devam ettiği ve bu sorunların çözümü için daha açık mevzuat düzenlemelerine, okul müdürlerinin eğitime ve denetim sürecinin öğretmen gelişimine odaklanacak şekilde yeniden yapılandırılmasına ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Araştırmanın bulgularına göre eğitim müfettişleri, okul müdürleri ve öğretmenlerin öğretmen denetiminde yaşanan sorunların çözümüne ilişkin görüşleri dört tema altında bütünleştirilmiştir. Bu temalar; mevzuat değişikliği, okul müdürlerinin denetim eğitimi, öğretmen denetim sürecinin geliştirilmesi ve dıştan denetimdir.

Mevzuat değişikliği temasıyla ilgili olarak okul müdürlerinin, denetim mevzuatının sürekli değişikliğe uğramaması gerektiğini ve denetimlerin tamamen rehberlik ve geliştirme amaçlı olması gerektiğini savundukları görülmektedir. Bununla birlikte, Pomay ve Ünal (2023) tarafından yapılan araştırmada okul müdürlerinin denetim sürecinde yetki eksikliği ve iş yükü gibi sistemsel sorunlarla karşılaştıkları belirtilmiştir. Okul müdürleri, mevcut mevzuatın net ve uygulanabilir olmadığını vurgularken, öğretmenler mevzuatın sık sık değişmesinin denetim sürecine olan güvenlerini zedelediğini ifade etmektedirler.

Okul müdürlerinin denetim eğitimi teması çerçevesinde okul müdürleri, denetim görevlilerinin belli bir eğitimden geçmesi gerektiğini vurgularken, eğitim müfettişleri de yeterli sayıda ve nitelikte müfettişin sisteme kazandırılması gerektiğini belirtmiştir. Aynı zamanda, Kaplan ve Gülcan (2020) denetim ve değerlendirme etkinlikleri kapsamında okul müdürleri ve müfettişlerin hizmet içi eğitimlere tabi tutulması gerektiğini belirtmektedir.

Öğretmen denetim sürecinin geliştirilmesi konusunda, eğitim müfettişleri, denetim sürecinde eksikliklerin giderilmesi için iyileştirici tedbirler alınması gerektiğini vurgularken, öğretmenler ise denetimin baskı unsuru olarak kullanılmaması gerektiğini ifade etmiştir. Pomay ve Ünal (2023) okul müdürlerinin, denetim sürecinde öğretmenlerle olan ilişkilerinde gerginlikler yaşandığını ve bu durumun denetimden beklenen faydayı azalttığını belirtmektedir.

Özellikle okul müdürlerinin denetim sürecinde karşılaştıkları zorluklar arasında yetki eksikliği ve branş öğretmenlerini denetleme konusunda yaşanan sıkıntılar öne çıkmaktadır (Pomay ve Ünal, 2023). Okul müdürleri, mevzuattaki belirsizliklerin yetki karmaşasına neden olduğunu ve öğretmenlerin kendilerini yeterince ciddiye almadıklarını ifade etmektedirler. Buna karşılık, öğretmenler okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirecek yeterlilikte olmadıklarını düşünmektedirler. Bu durum, denetim sürecinin etkinliğini azaltmakta ve eğitim müfettişlerinin rolünün yeniden gözden geçirilmesini gerektirmektedir.

Dıştan denetim temasında, eğitim müfettişleri okul müdürlerine göre daha detaylı bir denetim yapabildiklerini ve dıştan denetimin gerekliliğini savunmaktadırlar. Kalkan ve Atmaca (2022) ise öğretmen denetimlerinin okul müdürleri tarafından yapılması gerektiğini savunan öğretmenlerin görüşlerine de yer vermiştir. Araştırma bulguları, denetim sürecinin iyileştirilmesi adına okul müdürleri, müfettişler ve zümre başkanı öğretmenlerin birlikte çalışması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, eğitim müfettişleri, okul müdürleri ve öğretmenlerin denetim sistemine ilişkin görüşleri çeşitlilik göstermekle birlikte, denetim sürecinin daha sistematik ve geliştirici bir yapıya kavuşturulması konusunda ortak bir görüş birliği olduğu gözlemlenmektedir. Bu bağlamda, eğitim politikalarının ilgili paydaşların görüşleri doğrultusunda şekillendirilmesi kritik bir adım olacaktır.

ÖNERİLER

Bu araştırmanın, diğer tüm araştırmalar gibi belirli sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırmanın başlıca sınırlılıklarından biri, veri toplama yöntemi ve çalışma grubunun kapsamıyla ilgilidir. Çalışma grubu, yalnızca Türkiye'de bir il olan Konya'da görev yapan eğitim müfettişleri, Karatay ilçesindeki okul müdürleri ve öğretmenlerle sınırlı tutulmuştur. Bu durum, elde edilen bulguların Türkiye genelinde genellenebilirliğini sınırlayabilir. Bu nedenle, gelecekte yapılacak çalışmalarda farklı illeri ve bölgeleri kapsayan daha geniş ve çeşitli bir örneklem grubuyla çalışılması yararlı olabilir. Özellikle farklı coğrafi bölgelerdeki eğitim kurumlarında görev yapan öğretmen, okul müdürü ve müfettişlerin katılımıyla, öğretmen denetimine yönelik daha kapsamlı ve karşılaştırmalı veriler elde edilebilir. Ayrıca, çalışma grubunun sadece öğretmenlerden, yalnızca okul müdürlerinden veya yalnızca eğitim müfettişlerinden oluşacak şekilde planlanması, öğretmen denetimi süreçlerine ilişkin daha ayrıntılı ve derinlemesine bulgular sunabilir.

Bu araştırmada kullanılan görüşme yöntemi, katılımcıların öznel görüş ve deneyimlerine dayanmaktadır. Farklı bölgelerdeki eğitim sisteminin dinamikleri göz önünde bulundurulduğunda, katılımcıların algı ve deneyimlerinde farklılıklar görülebilir. Bu doğrultuda, ilerleyen araştırmalarda nicel yöntemlerin de dahil edilerek daha geniş katılımcı gruplarıyla desteklenmesi, öğretmen denetimi uygulamalarının daha objektif değerlendirilmesine olanak tanıyabilir.

Mevcut yasal düzenlemeler, okul müdürlerine öğretmen denetimi konusunda sorumluluk vermektedir; ancak, denetimin ne zaman, nasıl ve hangi kapsamda yapılacağına dair ayrıntılı düzenlemelere yer verilmemektedir. Bu çerçevede, öğretmen denetimi süreçlerine ilişkin daha kapsamlı ve ayrıntılı bir mevzuat oluşturulması faydalı olabilir. Bu mevzuat, öğretmen denetimini yalnızca evrak kontrolü ve performans değerlendirmesi odaklı bir süreç olarak değil, öğretim niteliğini artırmaya yönelik bir iş birliği süreci olarak ele alabilir.

Denetim sürecinin daha etkili ve yaygın bir şekilde uygulanabilmesi için, Türkiye genelinde farklı ölçeklerdeki okullarda görev yapan müdür yardımcıları ve zümre başkanlarının da sürece dahil edilmesi düşünülebilir. Böylelikle denetim sürecinin işlevselliği artırılabilir. Ayrıca, okul müdürlerinin göreve başlamadan önce öğretmen denetimi konusunda kapsamlı bir eğitim almaları ve bu eğitimlerin görev süresi boyunca periyodik olarak devam etmesi faydalı olabilir. Okul müdürlerinin daha demokratik bir bakış açısı benimsemeleri ve denetimin öğretmen gelişimine katkı sağlayacak şekilde yürütülebilmesi adına, lisansüstü eğitim programlarına katılımlarının teşvik edilmesi önerilebilir.

Okul müdürleri ve eğitim müfettişlerinin seçim ve hizmet içi eğitim süreçlerinde, öğretmen denetimi sürecinde karşılaşılabilecek olası zorluklara yönelik liderlik becerilerini geliştirmeye yönelik eğitimlerin sağlanması önem arz etmektedir. Öğretmen denetimi uygulamalarının, bilimsel araştırma yöntemleriyle desteklenerek daha sistematik ve profesyonel bir yapıya kavuşturulması, denetim sürecinin kalitesini artırabilir.

Denetim süreçlerinin daha nesnel ve standardize edilmiş bir yapıya kavuşturulması için yalnızca okul müdürlerinin değil, eğitim müfettişlerinin de öğretmen denetiminde aktif rol üstlenebileceği bir sistem geliştirilebilir. Bu doğrultuda, mevcut denetim mevzuatının gözden geçirilmesi ve öğretmen denetimine ilişkin rollerin netleştirilmesi sürecin verimliliğini artırabilir.

Gelecekte yapılacak araştırmalar, öğretmen denetimi ile eğitimde kalite arasındaki ilişkiyi inceleyerek, farklı bölgesel ve sosyo-ekonomik koşulların denetim süreçlerine olan etkilerini ortaya koyabilir. Eğitim politikalarının bölgesel farklılıklar dikkate alınarak belirlenmesi, daha etkili ve sürdürülebilir denetim modellerinin geliştirilmesine katkı sağlayabilir.

Etik Beyan

Bu çalışma, Prof. Dr. Ali ÜNAL danışmanlığında 13.11.2023 tarihinde sunulan “Öğretmen Denetimine İlişkin Müfettiş, Yönetici ve Öğretmen Görüşleri: Bir Durum Çalışması” başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Bu makale, 4. Uluslararası UPUES Projeden Uygulamaya Eğitim Sempozyumu’nda sözlü olarak sunulan ancak ancak tam metni yayımlanmayan “Öğretmen Denetimine İlişkin Müfettiş, Yönetici ve Öğretmen Görüşleri: Bir Durum Çalışması” adlı bildirinin içeriği geliştirilerek ve kısmen değiştirilerek üretilmiştir.

Etik Kurul Onayı

Etik onay, Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Billimsel Araştırmalar Etik Kurulu tarafından 09/12/2022 tarih ve 13 nolu toplantısında 2022/432 nolu karar sayısı ile verilmiştir.

Yazar Katkıları

Araştırma Tasarımı (CRediT 1) Yazar 1 (%50) – Yazar 2 (%50)

Veri Toplama (CRediT 2) Yazar 1 (%100) – Yazar 2 (%00)

Araştırma - Veri Analizi - Doğrulama (CRediT 3-4-6-11) Yazar 1 (%50) – Yazar 2 (%50)

Makalenin Yazımı (CRediT 12-13) Yazar 1 (%50) – Yazar 2 (%50)

Metnin Tashihi ve Geliştirilmesi (CRediT 14) Yazar 1 (%50) – Yazar 2 (%50)

Finansman

Çalışma herhangi bir kurum tarafından desteklenmemiştir.

Çıkar Çatışması

Herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları (SDG)

Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları: Desteklemiyor

REFERANSLAR

- Altun, B. (2014). *Denetime eleştirel yaklaşım: Öğretmen denetimi nasıl olmalı?* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Altunay, E. (2020). Okul müdürlerinin ders denetimlerine ilişkin müdür ve öğretmen görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 55, 95-127.
- Başar, A. Y., & Gündüz, Y. (2023). Öğretmenlerin denetime ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(238), 1259-1284.
- Beycioğlu, K., & Dönmez, B. (2009). Eğitim denetimini yeniden düşünmek. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 71–93. <https://doi.org/10.17679/iuefd.56111>
- Birel, F. K., & Erçek, M. K. (2019). Okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin görüşleri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 2(3), 169-177.
- Creswell, J. W. (2020). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.; 3. basım). Siyasal Kitabevi.
- Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi. (2021). *Resmi Gazete*, 6 Temmuz 2021, Sayı: 31533.
- Duykuluoğlu, A. (2016). *Lise müdürlerinin ders denetim görevine ilişkin öğretmen görüşleri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Kalkan, İ., & Atmaca, T. (2022). Öğretmen denetimlerinin öğretmen, okul müdürü ve eğitim müfettişi görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 35-59.
- Kaplan, İ., & Gülcan, M. (2020). *Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimini destekleyen denetim modeli önerisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kazak, E. (2013). Ders denetimindeki uygulama farklılıklarına ilişkin öğretmen görüşleri. *AJELI - Anatolian Journal of Educational Leadership and Instruction*, 1(1), 15-26. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ajeli/issue/1520/18698>
- Kel, M. A., & Akın, U. (2021). Değişim sürecindeki eğitim denetimi: Müfettişler, okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(1), 219-243.
- Koç, M. H. (2018). Okul müdürleri tarafından yapılan öğretmen denetimlerine ilişkin ilköğretim müdürlerinin görüşleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 48(48), 91-110. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.349727>
- Koşar, S., & Buran, K. (2019). Okul müdürlerinin ders denetim faaliyetlerinin öğretimsel liderlik bağlamında incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 1232-1265.
- MEB Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği [MEB]. (2014). *Resmi Gazete*, 24 Mayıs 2014, Sayı: 29009. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/05/20140524-18.htm>
- MEB. (2018a). *2018 yılı Sayıştay denetim raporu*. <https://www.sayistay.gov.tr>
- MEB. (2018b). *2023 vizyon belgesi*. <http://2023vizyonu.meb.gov.tr>
- Memduhoğlu, H. B., & Taymur, A. (2014). A model proposal regarding to reconstruction of subsystem of education supervision in Turkey. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(2), 25–44. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2014.008>

- Özan, M. B., & Nanto, Z. (2018). Okul yöneticilerinin gözünden geçmişten günümüze denetim. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 19-37.
- Pomay, H. H., & Ünal, A. (2023). Okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirmede karşılaştıkları güçlükler. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF)*, 5(3), 694-712.
- Sullivan, S., & Glanz, J. (2015). *Okullarda eğitim öğretimi geliştiren denetim: Strateji ve teknikler* (A. Ünal, Çev. Ed.). Anı Yayıncılık.
- Şık, E., & Demirtaş, H. (2022). Okul yöneticilerinin ders denetimine ilişkin öğretmen görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(18), 43-64. <https://doi.org/10.29129/inujse.1122329>
- Topçu, İ. (2011). Devlet ve özel ilköğretim okullarında yöneticilerin öğretimin denetimi görevlerini yerine getirme biçimleri. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 34(2), 31-39.
- Uçar, R. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sınıflarındaki denetim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 82-96.
- Uzun, O. N. (2019). *Okul müdürlerinin ders denetim etkinliklerinin hesap verebilirlik çerçevesinde incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Ünal, A. (2018). Denetimle ilgili sorunlar ve çözüm önerileri. *Türk eğitim sistemi sorunlar ve çözüm önerileri: Araştıran okul akreditasyon ve değerlendirme merkezi raporu*.
- Ünal, A. (2019). *Araştıran okulda denetim*. In M. Yavuz (Ed.), *Araştıran okul* (2. basım, ss. 193-270). Eğitim Yayınevi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. basım). Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: Education in Turkey is one of the most constantly debated and criticized issues. The main reason for these discussions and criticisms is that education has a strategic importance in the survival of the state. Similarly, when it comes to the agenda, educational supervision is usually evaluated in its negative aspects. The attitudes of inspectors, teachers having a negative perspective on supervision, lack of communication between teachers and inspectors, inspections being carried out in a short time or not at all, inspection processes mostly being carried out on standard forms and documents, bias in the given scores and inspectors not being sufficiently equipped in their fields are among the fundamental problems related to educational supervision. The fact that criticisms and discussions regarding inspection processes cannot be carried out outside the education community; on the contrary, they are concentrated among stakeholders of education such as teachers, administrators and inspectors indicates the existence of some deficiencies in the current system. This study aims to determine the views of education inspectors, school principals and teachers on the teacher supervision system and to develop solution proposals accordingly.

Method: Considering the research purpose and data collection method, the research model was determined as a qualitative research model. A case study is considered as an appropriate design to achieve the aim of this research. The study group of this research consists of 10 education supervisors working within the borders of Konya province, 12 school principals and 12 teachers working in secondary or imam hatip secondary schools in Karatay district. In this research, the data collected in order to examine the opinions of education supervisors, school principals and teachers regarding teacher supervision were collected with the Semi-Structured Interview Form developed by the researcher. This form consists of questions developed to determine current teacher supervision practices in terms of legislation on teacher supervision, purpose, person responsible for supervision, supervision process, frequency of supervision, and the results of supervision in terms of teachers and schools. 1- Would you evaluate the current teacher supervision practices in Turkey in terms of their positive and negative aspects in the following dimensions? (Legislation on teacher supervision, Purpose of teacher supervision, Person performing teacher supervision (in charge), Teacher supervision process (communication, supervision forms used, what was observed, what happened before, during and after the supervision, the location of the students, etc.), Frequency of supervision, Results of supervision for teachers, Results of supervision for schools). 2- Do you have any suggestions to improve teacher supervision practices in Turkey? If so, what are they? The data in this research designed with the qualitative research method was examined with the content analysis method.

Findings: As a result of the interviews conducted with education supervisors, school principals and teachers, the opinions on teacher supervision were integrated under the themes of legislation, teacher supervision process, inadequacy of school principals' supervision training and side effects of supervision according to the narratives of the participants. When the findings regarding the opinions of education supervisors, school principals and teachers in the theme of legislation were examined, two sub-themes emerged. These sub-themes are the inadequacy of teacher supervision legislation and the fact that teacher supervision legislation does not foresee sanctions. When the findings regarding the opinions of education supervisors, school principals and teachers in the theme of teacher supervision process were examined, four sub-themes emerged. These sub-themes are; the aim of the supervision being reduced to document control, irregularity regarding the frequency of teacher supervision, the school principal not allocating not being able to allocate enough time for supervision and the teacher not being given feedback as a result of the supervision. When the findings regarding the opinions of education supervisors, school principals and teachers in the theme of side effects of supervision were examined, two sub-themes emerged. These sub-themes are; teachers' resistance to supervision and the fact that supervisions cause tension in teachers. School principals believe that supervisions create unrest among teachers and can cause anxiety and tension among teachers. When the views of education supervisors, school principals and teachers on the solution of problems experienced in teacher supervision are examined, the participants' views on the problems experienced in teacher supervision are divided into four themes. These themes are; legislative change, supervision training of school principals, development of the teacher supervision process and external supervision.

Discussion: As a result of the research, it was determined that school principals and education supervisors think that supervisions are ineffective because they do not have any sanctions and that there are

problems in supervisions. At the same time, some school principals mentioned that they experienced uncertainties in using their authority. When the participant opinions in our research are evaluated within themselves, the fact that school principals have a problem with authority appears to be one of the biggest problems they experience in supervisions. Although school principals are the record managers of teachers, the fact that they do not have the authority to give punishments or rewards after supervisions is one of the indicators that such a problem exists. Participating school principals have difficulty in fulfilling their supervision duties due to this uncertainty of authority and lack of sanctioning power. The perspectives of school principals in studies conducted on this subject and the perspectives of the school principals in this study are similar to each other. As a result of the study, it was seen that school principals stated that supervisions are not carried out as frequently as they should be and that they should be spread over the course of time and that if they are done too frequently, it can bore people. Education supervisors stated that there is no such thing as supervision frequency and that supervisions are carried out by school principals randomly. Teachers are also of the opinion that supervisions are not effective and have no specific order. The studies conducted; the current situation is like this for school principals, while it is the same for supervisors, and the reason for this is that supervisors carry out supervisions once a year and only tell the teachers about the negativities and then do not come to school until the next year, and in this case, there is no guidance. As a result; the results of these studies conducted are parallel to the results of the current study. According to the results of the study; regarding the theme of supervision training for school principals, school principals mentioned that supervision officers should undergo a certain training. Studies conducted have also shown that supervisors as well as school principals should be subject to in-service training within the scope of supervision and evaluation activities and that education unions should also take important steps in this regard. Similarly, it has been stated that in order to reduce the negative feelings that arise in teachers for effective supervision, training should be provided to school principals within the scope of guidance, supervision and effective communication skills. The findings reveal that school principals and teachers think that the school principal is the most suitable person for supervision, but education supervisors do not see the school principal as an expert and competent in this regard. In studies conducted to evaluate teacher supervision according to the opinions of teachers, school principals and education supervisors, the majority of teachers stated that teacher-lesson supervision practices should be carried out by school principals.

Conclusion: As a result, the findings of this study show that the teacher supervision process includes fundamental problems such as deficiencies in legislation, irregularities in the supervision process, inadequate supervision training of school principals and negative effects of supervision on teachers. When compared to other studies, it can be said that similar problems continue and that in order to solve these problems, clearer legislation, training of school principals and restructuring of the supervision process to focus on teacher development are needed. As a result, although the views of education supervisors, school principals and teachers on the supervision system vary, it is observed that a common consensus has emerged on making the supervision process more systematic and developing. In this context, shaping education policies in line with the views of relevant stakeholders will be a critical step.

Recommendation: This study, like all other studies, has certain limitations. One of the main limitations of the study is related to the data collection method and the scope of the study group. The study group was limited to education inspectors working in Konya, a province in Turkey, school principals and teachers in the Karatay district. This situation may limit the generalizability of the findings throughout Turkey. Therefore, it may be useful to work with a larger and more diverse sample group covering different provinces and regions in future studies. More comprehensive and comparative data on teacher supervision can be obtained, especially with the participation of teachers, school principals and inspectors working in educational institutions in different geographical regions. In addition, planning the study group to consist only of teachers, only school principals or only education inspectors may provide more detailed and in-depth findings on teacher supervision processes. It is important to provide training to develop leadership skills for potential difficulties that may be encountered during the teacher supervision process during the selection and in-service training processes of school principals and education inspectors. Providing a more systematic and professional structure to teacher supervision practices by supporting them with scientific research methods can increase the quality of the supervision process. In order to provide a more objective and standardized structure to supervision processes, a system can be developed in which not only school principals but also education inspectors can take an active role in teacher supervision. In this context, reviewing the current supervision legislation and clarifying the roles related to teacher supervision

can increase the efficiency of the process. Future research can examine the relationship between teacher supervision and quality in education and reveal the effects of different regional and socio-economic conditions on supervision processes. Determining education policies by taking regional differences into account can contribute to the development of more effective and sustainable supervision models.

Okul Yönetiminde Liderlik Türleri

Adil BEYDİLLİ^{1*}  Yusuf Ziya ÇATALTAŞ^{3*}  Muhammer TURGUT¹ 

¹ Milli Eğitim Bakanlığı, Mut Osman Nuri Yalman Anadolu Lisesi, Mersin, Türkiye

² Milli Eğitim Bakanlığı, İncikzade Mustafa ve Emine Keleş Cumhuriyet Ortaokulu, Karaman, Türkiye

Makale Bilgisi

Geliş Tarihi: 08.01.2025
Kabul Tarihi: 25.05.2025
Yayın Tarihi: 30.06.2025

Anahtar Kelimeler:

Yönetim,
okul yönetimi liderlik,
okul yönetiminde liderlik.

ÖZET

Etkili ve verimli okullar, toplumun geleceğini şekillendirecek bireyleri yetiştirme gibi hayati bir misyon taşır. Bu misyonu yerine getirirken, okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik davranışları ve benimsemiş oldukları liderlik tarzları büyük bir öneme sahiptir. Liderlik yalnızca yönetsel süreçleri yönetmek değil, aynı zamanda çalışanları ve öğrencileri motive ederek ortak bir hedef doğrultusunda harekete geçirmektir. Bu bağlamda, bu çalışmanın temel amacı, okul yöneticilerinin liderlik stillerini incelemek ve bu stillerin okulların genel başarısına olan etkilerini ortaya koymaktır. Araştırmada literatür taraması ve meta-analiz yöntemleri kullanılmıştır. Özellikle 2019-2020 yılları arasında okul yönetimi ve liderlik türleri üzerine yazılmış lisansüstü tezler incelenmiştir. Araştırmada liderlik, yönetim ve yönetici kavramları detaylı şekilde ele alınmış; liderlik kuramları ve türleri incelenmiştir. Ayrıca, okul yönetimi ile liderlik arasındaki ilişki analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları, farklı üniversitelerde yapılan çalışmaların büyük bir kısmının yüksek lisans düzeyinde olduğunu ve dönüşümcü liderlik tarzının en çok öne çıkan liderlik türü olduğunu ortaya koymaktadır. Sonuçlar göstermektedir ki, okul yöneticilerinin sahip oldukları liderlik tarzları, okulların genel başarısında ve etkinliğinde belirleyici bir unsurdur. Etkili liderler, etkili okulların oluşumuna doğrudan katkı sağlar. Bu nedenle, okul yöneticilerinin birden fazla liderlik özelliğini bir arada sergilemesi gerektiği vurgulanmaktadır. Örneğin, kültürel liderlik, güçlü bir okul kültürü oluşturarak kuruma aidiyet duygusunu artırır. Öğrenen liderler, sürekli gelişimi destekleyerek eğitim süreçlerini iyileştirir. Etik liderler, erdemli ve güvenilir bir okul ortamı yaratırken, vizyoner liderler kurumu geleceğe taşır. Ayrıca, demokratik liderlik çalışanların karar alma süreçlerine katılımını sağlayarak motivasyonu artırır. Dönüşümcü liderler bilimsel, sosyal ve teknolojik yenilikleri kuruma entegre ederken, karizmatik liderler çalışanları motive eder ve kuruma bağlılıklarını artırır. İşlemsel liderlik ise çalışanların ihtiyaçlarını karşılayarak günlük işleyişin düzenli sürdürülmesini sağlar. Bu farklı liderlik özelliklerinin dengeli bir şekilde kullanılması, okulların hem verimliliğini artırmakta hem de sürdürülebilir başarıyı sağlamaktadır. Bu araştırma, okul yöneticilerinin liderlik becerilerini geliştirerek etkili okullar oluşturmak için yol gösterici bir rehber olmayı amaçlamaktadır.

Leadership Types In School Administration

Article Info

Received: 08.01.2025
Accepted: 25.05.2025
Published: 30.06.2025

Keywords:

Management,
school management,
leadership,
leadership in school
management.

ABSTRACT

Effective schools have a mission to raise future generations. While fulfilling this mission, the leadership behavior displayed by school administrators is also of great importance. The aim of this study is to examine the leadership styles of school administrators. In the research, literature review was made and meta-analysis method was preferred. In the research, postgraduate theses on leadership types in school management between 201-2020 were examined. In the research process, the concepts of leadership, theories, leadership types, school management and leadership relationship, and leadership-related research in school management were discussed by introducing the concepts of management, manager, leader and leadership. As a result of the researches, it has been observed that there are more studies at different universities, and that the master thesis is more, and the leading style of leadership is the transformational leadership style. Also according to the research results; The leadership styles of the managers stand out as an important factor in the management of schools, which are educational institutions. Because leaders who are influential in the institution also create effective schools. For this reason, the school principal is a cultural leader in order to create an effective school culture; in terms of education and learning, it is the learning leader; The education manager must be an ethical leader to create a virtuous school environment. In addition, it is the visionary leader to have the vision and mission to carry the institution to the future; the school being a democratic leader in terms of joining and sharing all employees with its decision; to be a transformational leader in order to develop schools in line with scientific, social and technological developments; the school must be a charismatic leader in order to influence employees, and an operational leader in order to meet the demands and needs of employees.

Bu makaleye atıfta bulunmak için:

Beydilli, A., Çataltaş Y. Z., & Turgut, M. (2025). Okul yönetiminde liderlik türleri *UPUES Journal*, 2(1), 43-68. <https://doi.org/10.64087/Upues.2025.8>

*Sorumlu Yazar: Adil Beydilli, adilbeydilli@gmail.com



This article is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (CC BY-NC 4.0)

GİRİŞ

İnsanların performanslarını daha yukarıya taşıyacak, onları hedeflere ulaşmaları noktasında motivasyon sağlayacak kişiler liderlik özellikleri ile ön plana çıkarlar. Bir eğitim kurumunda görev yapan eğitim yöneticilerin de sahip oldukları liderlik özellikleri altlarında çalışan bireylerin işlerine daha iyi motive olmalarını ve daha iyi performans göstermelerini sağlar.

Okulda etkili bir eğitim öğretim ortamının oluşmasında etkin rol oynayan kişiler okul yönetiminden sorumlu olan yöneticilerdir. Okul kültürüne büyük bir etkisi olan okul yöneticileri, istenilen özelliklerde öğrencilerin yetiştirilmesinde de etkili olmaktadır. Geleceğe hazırlamakta olduğumuz bu öğrencilerin okullarda yetiştirildiğini düşünürsek, okul yöneticilerin bu süreçteki liderlik özelliklerinin de çok önemli olduğu görülür. Çünkü bilinçli eğitim liderleri etkili okulların oluşmasında etkin rol oynar. Böylece etkili okullar oluşur. Okulların gerçek ve istenen amaçlarını gerçekleştirebilmelerini sağlayan okul yöneticileri, okuldaki görevlerini yerine getirirken etkili bir eğitim lideri gibi davranmalı hatta eğitim lideri olmalıdır. Etkili bir eğitim lideri aynı zamanda öğretmenlerin ve öğrencilerin daha rahat bir ortamda hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olacaktır.

Bu bağlamda, yapılan bu çalışmada okul yönetiminde liderlik türlerinin neler olduğu incelenmiştir. Araştırmanın birinci bölümünde yönetim ve yönetici kavramları, ikinci bölümünde lider ve liderlik kavramlarının tanımları yapılmış, liderliğin önemi üzerinde durulmuş, lider ile yönetici arasındaki farklar belirtilmiş, liderlik ile ilgili kuramlar incelenmiş ve liderlik türleri açıklanmıştır. Araştırmanın üçüncü bölümünde ise ilgili alan yazın incelenerek konu ile ilgili yapılan çalışmalardan örnekler verilmiştir. Son olarak yapılan bu literatür taraması şeklindeki çalışmanın sonuçları açıklanmıştır.

YÖNETİM, YÖNETİCİ VE LİDERLİK KAVRAMLARI

Yönetim

Yönetim çok boyutlu bir kavram olup bu kavram hakkında farklı tanımlamalar yapılmıştır. Özalp (2010) yönetimi, bireylerin birlikteliğini sağlama ve onları bir amaca yöneltme iş ve gayretlerinin toplamı şeklinde tanımlamıştır. Öztaş (2010) göre yönetim “İnsanın, insan tarafından, insanca ve insan için amaçlara doğru yöneltilmesi bilim ve sanattır.”. Yönetim, birbirinden farklı işlerin yapılması sürecindeki faaliyetler bütünüdür.

Yönetim kavramı ile yapılan tanımlar aşağıdaki tabloda ayrıca gösterilmiştir.

Tablo 1

Yönetim Kavramının Çeşitli Tanımları

Yönetim, herhangi bir organizasyona uygulanabilir.
Yönetim başkaları vasıtasıyla iş görmektir.
Bilişsel organizasyon gruplarında faaliyet gösteren insanlar için etkin bir ortam yaratmaktır.
Yönetim, diğer insanlarla çalışarak ve örgütsel kaynakları kullanarak örgütsel amaçlara ulaşmaktır.

Tablo 1’den yola çıkarak yönetim kavramı, “değişen çevrede sınırlı kaynakları etkili bir şekilde kullanarak organizasyon amaçlarına erken bir şekilde ulaşmak için başkalarıyla ve birlikte çalışmak” biçimde tanımlanabilir (Özalp, 2004).

Yönetim faaliyetlerinde, yönetim sistemi ve yönetici olmak üzere iki önemli faktör bulunur. Yönetim sistemi başarılı değilse olumlu sonuç elde edilemez. Yönetim faaliyetinin uygulayıcıları yöneticilerdir. İyi bir yönetim sistemi için iyi bir yönetici gerekir.

Yönetim Özellikleri

Yönetim faaliyetinin özellikleri aşağıdaki gibi sıralanabilir (Genç, 2007).

Amaç Özelliği: Örgütlerin yaşamlarını devam ettirebilmeleri için örgüt üyeleri tarafından benimsenmiş ve belirlenmiş bir amaçları olmalıdır.

İş Bölümü: örgütün amaçlarının belirlenmesinin ardından yapılması gereken işlerin, o işi en iyi şekilde yapabilecek çalışanlara paylaştırılması gerekir.

Yaratıcılık: yönetim faaliyetleri gerçekleştirilirken çalışanlar yönetici tarafından motive dilmelidir. Bu motive edici durum çalışanların yaratıcılıklarını ortaya çıkarmalarını sağlayacak ve iş verimi artacaktır.

Hiyerarşi Özelliği: Yönetimde, yönetenler, yönetilenler ve çalışanlar vardır. Yönetenler, yönetilenlerin üstünde bulunur. Yani yönetimde ast-üst ilişkisi bulunur.

Demokratik Özellik: Yönetim faaliyetinde bir amacı gerçekleştirirken, karar almada uygulamada, değerlendirmede çalışanlar sürece katılmalıdır. Demokratik unsurlar göz ardı edilmemelidir.

Grup Özelliği: Yönetim faaliyetinde en az iki kişi bulunur.

İletişim Özelliği: Örgüt yönetiminde hem üst yönetimle hem de çalışanlarla iletişimde bulunulması önemlidir.

Yönetim Düzeyleri

Örgütlerde alt, orta ve üst düzey yöneticiler bulunur. Bunlar:

1. **Üst Yöneticiler:** Tepe yönetici, genel müdür, genel müdür yardımcısı vb. yöneticilerin bulunduğu grup.
2. **Orta Düzey Yöneticiler:** Genel Müdür yardımcısı, bölüm başkanı, kısım amiri, ürün yöneticisi, bölge müdürü, personel müdür vb. yöneticilerin bulunduğu grup.
3. **Alt Yöneticiler:** Üretim ustabaşı, muhasebe şefi, büro yöneticisi vb. kişilerin bulunduğu grup.

Yönetimin İşlevleri

Çağdaş yönetim kuramcılarına göre yönetimin temel işlevleri aşağıdaki gibi sıralanmıştır.

- Planlama
- Örgütlenme
- Yöneltilme
- Koordinasyon
- Denetim

Planlama: Planlama, yönetim işlevlerinden birincisi olup en genelidir. Diğer fonksiyonlar planlamanın devamı olduğu göz önüne alınırsa planlamanın önemli bir işlev olduğu görülür.

Planlamada üç özellikten bahsedilmektedir. Bu özellikler (Uçkun, 1999):

1. Gelecekle ilgili zihinsel bir uğraş
2. Gelecekteki şartlar etrafında hareket imkanının incelenmesi

3. Alternatifler arasında seçim yapma.

Örgütlenme: Planlamayı takip eden işlev örgütlemedir. Örgütlenme, amaçlar doğrultusunda işlerin düzenlenmesi, bölümlerin oluşturulması, hiyerarşinin ve sorumlulukların belirlenmesiyle uygun işletme yapısının kurulması biçiminde tanımlanmaktadır. Kurumlarda strateji ve planlar “Ne yapılmalı?” sorusuna yanıt ararken, örgütlenme planların nasıl gerçekleştirileceğine dair açıklamalar getirir (akt:Özalp, 2012).

Yöneltme: Yöneltme önceden belirlenmiş amaçlara erişmek için diğerlerini etkileme durumudur. Yöneltme işlevinde insanların davranışları bilmek önemlidir. Yöneltme de asıl amaç verimliliğin artırılmasıdır. Başarılı bir yöneticisi olan kurumlarda yönelme işlevi başarılı olur. Bu durumda da bir yönetici yönelme ve liderlik özelliklerine sahip olmalıdır (akt:Özalp, 2012).

Koordinasyon: İnsanların gayretlerini birleştirmeyi, zaman bakımından ayarlamayı, beraberce hedefe ulaşmak için yapılacakların sıralı bir biçimde gelmelerini ve iç içe geçip denetlenerek, birbirlerini tamamlamalarını sağlar. Örgütün bütünlüğünün ve devamlılığının sağlanabilmesi için iş bölümü ve uzmanlaşma sonucunda ortaya çıkan emir komuta yapısında koordinasyonun yürütülmesi kaçınılmazdır (Uçkun, 1999).

Denetim: Denetim, elde edilmiş sonuçlarla amaçların karşılaştırılması ve ulaşılan durumun değerlendirilmesi etkinliklerinden oluşur. Denetim işlevi, başarı kriterlerinin belirlenmesi, ulaşılan sonuçların bu kriterlerle kıyaslanması ve varsa sapmaların tespit edilerek gereken tedbirlerin alınması faaliyetlerini barındırır (Can, Kavuncubaşı, & Yıldırım, Kamu ve Özel Kesimde İnsan Kaynakları Yönetimi, 2016).

Yönetici

En genel tanımıyla yönetici, “bir kurum ya da örgütte bir birimin ya da hizmetin sorumlusu konumunda görev yapan ve bu göreviyle ilgili olarak günlük, tekrar eden ve koşulları belli işlemlerin dışına taşan kararları alan, gözetim ve denetimde bulunan üst” tür (Bozkurt, Ergun, & Sezen , 1998, s. 265). Yönetici, bir örgütün amaçlarına ulaşması için örgütün yapısını ve gerekli yöntemlerini, işlemlerini kullanarak yönetme işini yapan kişidir (Bulut & Bakan, 2005, s. 65).

Bir kişinin yönetici olabilmesi için; sabırlı, çalışkan, azimli, kararlı, analiz etme becerisine sahip, hoşgörülü ve iyi niteli olması gerekir. Aynı zamanda yöneticilerin iletişim becerileri de iyi olmalıdır. İletişim becerisi zayıf, dilini etkili kullanamayan, zamanı etkili bir şekilde yönetemeyen, karşılaştığı problemlere çözüm arayamayan, örgüt içerisinde adil olmayan bir kişi etkili bir yönetici olamaz. Yönetici dendiği zaman bir kurumda, örgütte nasıl daha verimli olunur sorusuna yanıt arayan ve verimi sağlayan kişi akıllara gelmelidir.

Yönetici Özellikleri

İyi bir yöneticinin sahip olması gereken özellikler aşağıdaki gibi sıralanabilir.

- Fikirlerini açıkça ifade edebilmelidir.
- Yöneticinin mesleğiyle ilgili yeterliklere sahip olmalıdır.
- Yönetici, aklındaki fikri karşı tarafa kabul ettirebilecek yeterliliğe sahip olmalıdır.
- Yönetici güven duyulan bir kimse olmalı, dürüst davranmalıdır.
- Yöneticinin iletişim becerileri çok iyi olmalıdır.
- Dinamik olmalıdır.
- Yeniliklere, yeni fikirlere açık olmalıdır.

Lider ve Liderlik Kavramları

Bu bölümde lider ve liderlik kavramları ile ilgili tanımlar, liderlik kuramları ve liderlik türleri incelenmiştir.

Lider

Toplum içerisinde diğer insanları ıkan etme gücüne sahip, onları belli hedeflere yönlendirecek yaratıcı kişilere ihtiyaç duyulmaktadır. Geçmişten günümüze de bu hep bu şekilde devam etmiş ve insanlar her zaman bir liderin ihtiyaç olduğunu düşünmüşlerdir. Peki o zaman “Lider ne demektir?” sorusu hemen insanın aklına gelmektedir.

Lider önde giden, kılavuzluk yapan, öğreten, aydınlatan bir kimse olduğu kadar; aynı zamanda beraber olduğu kişilerin beklentilerini ve gereksinimlerini zamanında sezinleyip, bunları örgütleyen, yaratıcı bir kişidir (Tosun, 1982, s. 243). Başkalarını etkileyebilen ve yönetim yetkisine sahip biri de liderdir (Zenger & Folkman, 2002). Lider bir amacın gerçekleştirilmesinde başkalarını bu amaca yönelten ve peşinden gelmelerini sağlayan, etkileyici bir kişi olarak tanımlanabilir. Ortak bir hedefin belirlenmesinde grup üyelerinin düşüncelerinin ve beklentilerinin ortak bir noktada olması için lider gereklidir.

Tablo 2

Yönetici ve Lider Arasındaki Farklar

LİDER	YÖNETİCİ
Yenilikçidir	İdarecidir
Orjinaldir	Tekrarcıdır
Geliştiricidir	Devam ettiricidir
İnsan üzerine odaklanır	Sistem ve yapılar üzerine odaklanır
Dürüsttür, doğruluğa güvenir	Denetime güvenir
Uzun vadeli perspektife sahiptir	Kısa vadeli görüşe sahiptir
Neden ve niçin soruları önemlidir	Nasıl ve ne zaman biçiminde soru sorar
Gözlerini yatay düzlemde gezdirir	Her zaman gözlerini tabanda gezdirir
Kendisidir	Klasik anlamda iyi askerdir
Doğru düşüncededir	Düşünceleri doğrudur
Mevcut duruma kafa tutar	Mevcut durumu kabul eder

Liderlerin bazı önemli özellikleri bulunmaktadır. Bu özellikler genel olarak değişmezler (Gökçe, 2010).

Bunlar:

- Müşteri Odaklılığı:** Lider, zamanının önemli bir kısmını müşterilerinin konularına ayırır. Çünkü örgütün var olma amacı müşteriye iyi hizmet sunmaktır.
- Eğitimin Sürekli Olarak Sürdürülmesi:** Lider, yaşamı süresince kendini geliştirmeye açık olmalıdır. Eğitim-öğretim hayatı sonrasında da kendi alanı ile ilgili konularda eğitimler almalı, mesleki deneyimini geliştirecek semine, konferans gibi etkinlikleri takip etmelidir.
- Etkin Personel Niteliklerinin Belirlenmesi:** Lider, personellerin etkin olması için gerekli çalışmaları yapar. Bu süreçte performansı yeterli olanları uygun pozisyonlara yerleştirir. Bunu yaparken de kişinin önceki deneyimleri ile yeni atanacak göreviyle uyumlu olmasına

dikkat eder.

Lider ve yönetici kavramları genel olarak birbirine yakın kavramlar olarak algılsa da aslında bunlar farklı kavramlardır. Tablo 2’ de yönetici ve lider arasındaki farklar gösterilmiştir.

Liderlik

Liderlik, idare alanında oldukça mühim olan ve günümüzde üzerinde oldukça fazla durulan ve çok araştırılan bir alandır. Bütün örgütlerin en mühim ilkesinin insan olması, insan ilkesinin de gereksinimlerini yerine getirmede ve hedeflerine varmada örgütlenme mecburiyeti, liderliği ve yöneticiliği zorunlu hale getirmektedir.

Liderlik, insanların çoğunun doğrudan veya dolaylı, bilinçli veya bilinçsiz olarak liderlik rolünü etkileme veya başkalarını etkileme sürecine dahil olması nedeniyle geniş bir çekiciliğe sahip bir konudur (Bodla & Nawaz , 2010).

Liderlik, istenen amaca ulaşmak için bir grup içerisindeki insanları etkileyebilme yeteneğidir (Robbins, 1994). Liderlik, belirlenen hedefleri gerçekleştirebilmek için örgüt çalışanlarını harekete geçirme işidir (Sabuncuoğlu & Tüz, 2005). Örgütün istenen amaçlara ulaşmasını sağlamak için örgütteki insanları etkileme sürecidir (Bodla & Nawaz , 2010).

Liderlik, çeşitli sosyal bilimlerin (psikoloji, sosyoloji, siyaset bilimi, yönetim bilimi) ortak inceleme konularından biri olmasına karşılık, liderliğin ne ifade ettiği konusunda sosyal bilimciler arasında ortak bir algı dayanağı oluşmamıştır. Liderlik, farklı akış açılarından yaklaşıldığında, farklı biçimlerde analiz edilebilen ve tanımlanabilen bir kavramdır. Nasıl ki bir nesneye değişik açılardan bakıldığında onun farklı özellikleri görülürse liderlik kavramına da çeşitli yönlerden yaklaşıldığında, onun farklı biçimlerde tanımlanması doğal karşılanabilir. Buna göre liderlik yönetim biliminin bir konusu ve iş yaşamıyla ilgili bir kavram olduğu kadar aynı zamanda psikolojik, sosyolojik, politik, askeri, felsefi, tarihsel açılardan ele alınıp analiz edilebilen bir kavram olmaktadır (Şişman, 2004, s. 1).

Bu bağlamda liderlik; askerlik, iş, eğitim, siyasi gibi sosyal hayatın içerisinde bulunabilen bir kavram olarak öne çıkmaktadır. Milletlerin, örgütlerin iyi bir biçimde yönetilmesinde ve başarı durumunun yüksek olmasında liderlik etkili bir faktör olarak kabul edilmektedir. Ülkelerin, işletmelerin ve eğitim kurumlarının başarılı olmaları yöneticilerden daha çok liderler sayesinde gerçekleşir.

Liderlik Kuramları

Geçmişten günümüze liderliğin gelişimine bakıldığında liderlik kavramı ile ilgili kuramların olduğu görülmektedir. Bu kuramlar Büyük Adam Kuramı, Özellikler Kuramı, Davranışsal Kuram ve Durumsallık Kuramıdır.

Büyük Adam Kuramı

Liderlik üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde en eski yaklaşımın “Büyük Adam Kuramı” olduğu görülür. Bu kuram Özellikler Kuramının gelişmesine öncüllük etmiş bir kuram olup Platon ve Antik Yunan’ a uzanan tarihi bir geçmişe sahiptir.

Ünlü düşünürler Herodot ve Tacitus bu kuramın savunucuları arasında olup büyük liderlerin nitelikleri üzerinde çalışmalar yürütmüşlerdir. Bu kurama göre, büyük lider olmak için doğuştan bazı niteliklerin bireylerde bulunması gerekli ya da doğuştan olağanüstü bir mucize gereklidir (Çimendereli, 1994).

Thomas Carlyle 1910 yılında “Büyük Adam Kuramı” diye adlandırılan çağın başlamasını sağlayarak, bu kuramın güçlenmesinde önemli rol oynamıştır. Thomas Carlyle’ nin “Büyük Adamlar Okulu” teorisi görüşüne göre, tarihin yazılış öyküsünün başlangıcı, büyük liderlerin yaşam hikayelerinin

neticesinde olduğu düşüncesi yaygın bir görüştür. Bu görüşe göre bazı insanlar Allah tarafından üstün yeteneklere sahip olarak dünyaya gelirler. Bu yetenekler sonradan kazanılmaz ve bu kişilerin bu şekilde dünyaya gelmiş olmaları tarihe yön vermelerinde etkili olmaktadır (Can, 2005; Aslan, 2009).

Özellikler Kuramı

Liderlerin doğuştan getirdikleri beceriler ve bu becerilerin çocukluk yıllarında kazanılan bazı niteliklerle zenginleştirilmesi liderliğin temelini oluşturmuştur (Eren E. , 1998). Bu kuramam göre liderlerin sahip oldukları özellikler, liderlik sürecinin en önemli etmenidir.

Bir topluluk içerisindeki bir kişinin lider olarak kabul görmesinin ve o topluluğu yönetmesinin sebebi o kişinin sahip olduğu özelliklerdir. Bu kurama göre lider, topluluktan hem fiziki hem de kişisel özellikleri bakımından ayrılmaktadır.

Özellikler kuramını, büyük liderler olarak bilinen Gandhi, Napolyon vb. liderlerin kişisel özelliklerinin araştırılmasına öncülük etmiştir. Bu araştırmalara göre liderliğin sonradan kazanılmayan doğumla birlikte gelen bir yeti olduğu anlaşılmıştır (Hogg & Vaughan, 2006).

Davranışsal Kuram

Davranışsal kuramın ana dayanağı, liderin başarılı ve etkili olmasını sağlayan liderlik özelliklerinden çok liderin liderlik anında göstermiş olduğu davranışlardır. Burada amaç, liderlerin neyi nasıl yaptığının araştırılmasıdır. Bu noktada liderlerin iletişim biçimi, sahip olduğu etkiyi devredip devretmemesi, planlama ve denetim biçimi, amaç ve hedef belirleme şekli gibi davranışlar liderlerin davranışlarını belirleyen davranışlardır (İlgar, 2005).

Davranışçı kuramlarda bir liderin çevresindekilere karşı davranışı önemlidir. Davranışçı kurama göre kişiler lider olarak eğitilebilmektedirler. Bu kuramda liderlerin davranışları incelenirken lider olduğu grubun özellikleri, yapısı ve işlevi de inceleme konu olmuştur (Celep, 2011).

Davranışçı kuramlara bazı eleştirilerde getirilmiştir. Bu eleştiriler;

- Liderlerin gerçek davranışlarını tespit etmek zordur.
- Etkili olan liderlik tipi hakkında görüş birliği sağlanamamıştır.
- Davranışçılar daha çok Amerikan sosyo - kültürel ortamının özellikleri ile sınırlı kalmışlardır.

Bu kuramda etkili liderliğin birçok öğrenilmiş becerinin sonucu olduğu ileri sürülmektedir. Kişiler, çevresindekilere liderlik yapabilmek için 3 temel beceriye sahip olmalıdır. Bu üç temel beceri aşağıdaki gibi açıklanmaktadır (Leadership Theories, 2020).

1. **Teknik beceri**, bir liderin süreç veya teknikler hakkındaki bilgisini belirtir.
2. **İnsani beceri**, kişinin diğer bireylerle etkileşime girebileceği anlamını içerir.
3. **Kavramsal beceri**, liderin örgütü ya da toplumu sorunsuz bir biçimde yönetmesi için fikirler bulmasını sağlar.

Davranışsal kuram, yöneticilerin gerçekte ne yaptığı ile ilgilenir, dikkate alır. Gösterilmiş olan davranışlar gözlenir.

Davranışsal kuram kendi içinde Ohio State Üniversitesi Araştırmaları, Michigan Üniversitesi Liderlik Yaklaşımları, Blake ve Mouton' un Yönetim Izgarası Yaklaşımı ve Likert' in Sistem Dört Modeli alt başlıklarında incelenmiştir.

Ohio State Üniversitesi Araştırmaları

1940'larda yürütülen Ohio State Studies, liderlik ve örgütsel davranış alanlarında en önemli

araştırma serilerinden biriydi. Sadece en çok bilinen iki liderlik davranışı kategorisini yaratmakla kalmadı, aynı zamanda liderliğin ölçülme, çalışma ve geliştirme biçiminde de devrim yaratmıştır (Li, 2020).

Michigan Üniversitesi Liderlik Yaklaşımları

Michigan Liderlik Çalışmaları, 1950' lerde Michigan Üniversitesi'nde başlayan ve çalışanlar arasında daha fazla üretkenliğe ve iş memnuniyetinin artmasına yol açan liderlik stillerinin ilke ve türlerini belirlemeyi amaçlayan tanınmış bir liderlik çalışmaları serisidir. Bu çalışma serileri sonrasında öne çıkan noktalar aşağıda gösterilmiştir (Kelton, 2019).

- Michigan Liderlik Çalışmaları, en yüksek çalışan memnuniyetini ve üretkenliğini üreten liderlik stillerini belirlemiştir.
- Araştırmalar liderlik stillerini ya insan ilişkilerini vurgulayan çalışan odaklılık ya da görev odaklı faaliyetlere odaklanan üretim odaklılık olarak sınıflandırmıştır.
- Araştırma, genel denetim ile çalışan yöneliminin, üretim yönelimi ve doğrudan denetime kıyasla daha olumlu sonuçlar verdiği belirlenmiştir.
- Eleştirmenler, çalışmanın tüm koşulları ve organizasyonları, liderleri ve çalışanları dikkate almadığı için sınırlayıcı olduğunu iddia etmişlerdir.

Michigan Üniversitesi liderlik araştırmalarında öne çıkan dört ana etken faktör vardır. Bu faktörler aşağıda açıklanmıştır (Zel U. , 2006):

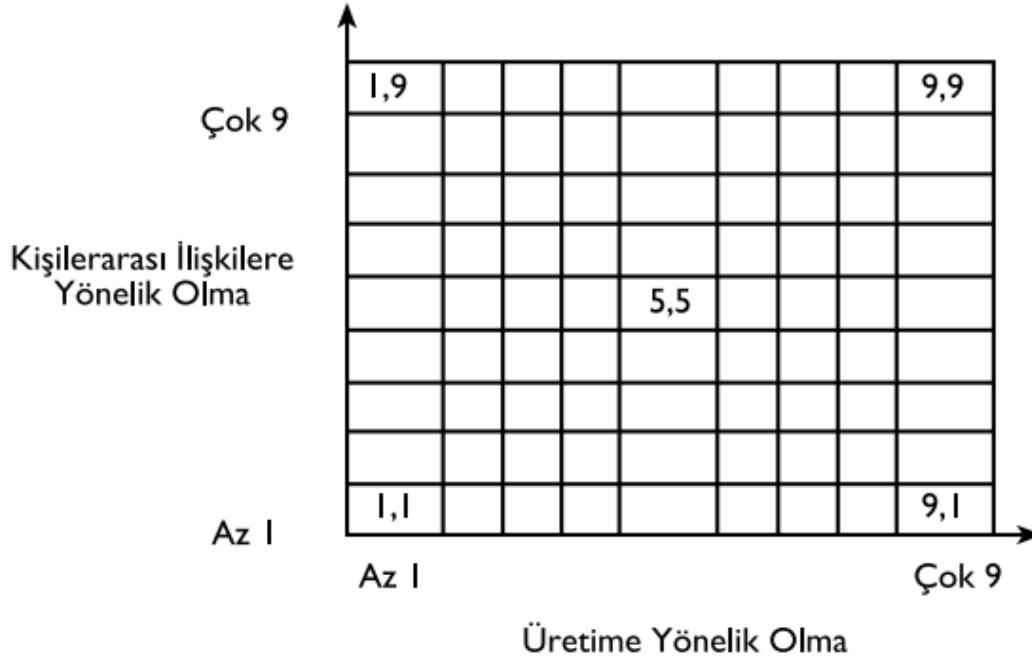
- **Destek:** Ekip üyelerinin kişisel duygularına verilen önemi artırıcı davranışlar önemlidir ve kişiye yönelik davranışları ölçmektedir.
- **Karşılıklı İlişkileri Kolaylaştırma:** Grup üyeleri arasında yakın ve karşılıklı tatmini sağlayan ilişkilerin gelişmesini destekleyen davranışlar önemlidir ve kişiye yönelik davranışları ölçmektedir.
- **Amacın Vurgulanması:** Grup amaçlarına ulaşmak ve yüksek performans sağlamak için motive edici davranışlar önemlidir ve işe yönelik davranışları ölçmektedir.
- **İşi Kolaylaştırma:** Araç-gereç ve teknik bilgi gibi kaynakları sağlayarak amaçlara ulaşmada kolaylık sağlayıcı davranışlar önemlidir ve işe yönelik davranışları ölçmektedir.

Bu faktörlerden ilk ikisi kişiye yönelik davranışları ölçerken, diğer ikisi işe yönelik davranışları ölçmektedir.

Blake ve Mouton' un Yönetim Izgarası Yaklaşımı

1964 yılında Blake ve Mouton'un liderlik davranışlarını değerlendirmede “kişilerarası ilişkilere yönelik olma” ve “üretime yönelik olma” şeklinde iki boyutu içeren bir yönetim tarzı matrisi önermeleri ile bu kavramlar daha geniş bir kapsam kazanmıştır. Blake ve Mouton, tek bir en iyi liderlik tarzı olduğu fikri sorgulandıktan sonra, kişilerarası ilişkilere ve üretime önem verme boyutları birlikte değerlendirildiğinde en etkili liderlik tarzına ulaşılabileceğini önermişlerdir (Jogulu & Wood, 2006).

Bu bağlamda 9x9' luk bir matris oluşturulmuş ve 5 farklı liderlik tarzı tanımlanmıştır. Oluşturulan bu matris aşağıda gösterilmiş ve liderlik tarzları açıklanmıştır.



Şekil 1

Yönetim Tarzı Matriksi Kaynak: (Koçel T. , 2007).

Ortaya çıkan beş liderlik tarzı aşağıdaki gibidir (Juneja, 2020):

Yoksul Yönetim (1, 1): Bu yaklaşıma sahip yöneticiler gerek alt boyutlardan gerekse alt düzeylerden iş yapmak için asgari çabayı gösterirler. Lider, çalışan memnuniyeti ve çalışma süreleri konusunda düşük endişeye sahiptir ve sonuç olarak kurum içinde uyumsuzluk ve düzensizlik hüküm sürmektedir. Liderler etkisiz olarak adlandırılır, burada eylemleri sadece işi ve kıdemi korumayı amaçlar.

Görev yönetimi (9, 1): Diktatörlük veya yoksunluk stili de denir. Burada liderler üretim konusunda daha fazla endişe duyuyor ve insanlar için daha az endişe duyuyorlar. Stil McGregor' un X teorisine dayanmaktadır. Çalışanların ihtiyaçları karşılanmıyor ve bunlar sadece bir sonun aracı. Lider, verimliliğin ancak iş sistemlerinin uygun şekilde organize edilmesi ve mümkün olan yerlerde insanların ortadan kaldırılmasıyla sonuçlanabileceğine inanmaktadır. Böyle bir tarz, kısa vadede organizasyonun üretimini kesinlikle artırabilir, ancak sıkı politikalar ve prosedürler nedeniyle, yüksek işgücü devri kaçınılmazdır.

Yolun Ortası (5, 5): Bu, temelde, liderin şirketin hedefleri ile insanların ihtiyaçları arasında bir denge kurmaya çalıştığı uzlaşmacı bir stildir. Lider, organizasyonun ortalama performansı ile sonuçlanan başarı sınırlarını zorlamaz. Burada ne çalışan ne de üretim ihtiyaçları tam olarak karşılanmamaktadır.

Country Club (1, 9): Bu, liderin insanların ihtiyaçlarına özen gösterdiği ve böylece onlara samimi ve rahat bir ortam sağladığı düşük görev ve yüksek insan oryantasyonu ile karakterize edilen kolejsel bir stildir. Lider, çalışanlarla böyle bir muamelenin kendini motive etmesine ve insanların kendi başına çalıştığını bulacağını düşünüyor. Ancak, görevlere daha az odaklanmak üretimi engelleyebilir ve şüpheli sonuçlara yol açabilir.

Takım Yönetimi (9, 9): Yüksek insanlar ve görev odağı ile karakterize edilen stil, McGregor'un Y teorisine dayanır ve Blake ve Mouton'a göre en etkili stil olarak adlandırılmıştır. Lider, güçlenmenin, bağlılığın, güvenin ve saygının, otomatik olarak yüksek çalışan memnuniyeti ve üretimi ile sonuçlanacak bir takım atmosferi yaratmanın kilit unsurları olduğunu düşünüyor.

Likert' in Sistem Dört Modeli

Likert' in belirlediği dört yönetim sistemi veya dört liderlik stili şunlardır (Juneja, 2020):

Sistem 1- Sömürücü Yetkili: Sorumluluk, hiyerarşinin üst kademelerinde insanların elinde yer alır. Üst, astlara güvenmez. Kararlar astlara verilir ve iş hakkındaki şeyleri amirleri ile tartışmaktan hiç çekinmezler. Takım çalışması veya iletişim çok az ve motivasyon tehditlere dayanıyor.

Sistem 2- Yardımsever Yetkili: Sorumluluk, yönetim hiyerarşisinin daha düşük seviyelerinde değil, yönetim seviyelerinde yatmaktadır. Usta-hizmetçi ilişkisi vardır. Burada astlar iş hakkındaki şeyleri amirleriyle tartışmakta özgür değillerdir. Takım çalışması veya iletişim çok azdır ve motivasyon bir ödül sistemine dayanır.

Sistem 3- Danışmanlık: Sorumluluk örgütsel hiyerarşiye yayılmıştır. Üst, astlara önemli ölçüde güvenir, ancak tam olarak güvenmez. Üst ve alt kişiler arasında işle ilgili şeyler hakkında bir miktar tartışma gerçekleşir. Oldukça fazla takım çalışması vardır ve iletişim dikey ve yatay olarak gerçekleşiyor. Motivasyon, ödüller ve işe katılımı ilgilidir.

Sistem 4- Katılımcı: Organizasyonel hedeflere ulaşma sorumluluğu, organizasyon hiyerarşisinde yaygındır. Üst yöneticinin astlarında olduğu konusunda yüksek bir güven vardır. Yüksek düzeyde ekip çalışması, iletişim ve katılım vardır.

Durumsallık Kuramı

Durumsallık kuramında, liderlik tarzları içerisinde bulunan duruma göre değişiklik göstermektedir. Lider bazı zamanlar katılımcı iken bazı durumlarda karizmatik lider olabilmektedir.

Durumsallık kuramı Fiedler'in Durumsallık Kuramı, Hersey-Blanchard' ın Durumsallık Kuramı, House' un Yol-Amaç Kuramı, Reddin' in 3D Kuramı, Vroom ve Yetton' un Durumsallık Kuramı alt başlıklarında incelenmiştir.

Fiedler' in Durumsallık Kuramı

Fred Fiedler tarafından geliştirilen bu kuramın amacı bir liderin görev yönelimli ya da ilişki yönelimli olup olmadığını tespit etmektir.

Bu kuramın temel hipotezi, liderlerin davranışlarının durumdan duruma değişmez olduğudur. Fiedler' e göre yönetici davranışı değiştirilmesi değil yöneticiyi istenen davranışa daha müsait bir ortamda çalıştırmanın daha gerekli bir durumdur (Uzun, 2005).

Tablo 3'te Likert' in Sistem 4 Modeli ve özellikleri gösterilmiştir (Koçel, 2011).

Tablo 3

Likert'in Sistem 4 Modeli ve Özellikleri

Liderlik Değişkeni	Sistem-1 İstismarcı otokratik	Sistem-2 Yardımsever otokratik	Sistem-3 Katılımcı	Sistem-4 Demokratik
Astlara olan güven	Astlara güvenmez.	Hizmetçi ile efendisi arasındaki gibi bir güven anlayışına sahiptir.	Kısmen güvenir, fakat kararlarla ilgili kontrole sahip olmak ister.	Bütün konularda tam olarak güvenir.
Astların algıladığı serbesti	Astlar iş ile ilgili konuları tartışmak konusunda kendilerini hiç serbest hissetmezler.	Astlar kendilerini fazla serbest hissetmezler.	Astlar kendilerini oldukça serbest hissederler.	Astlar kendilerini tamamı ile serbest hissederler.
Üstün astlarla olan ilişkisi	İşle ilgili sorunların çözümünde astların fikrini nadiren alır.	Bazen astların fikrini sorar.	Genel olarak astların fikrini alır ve onları kullanmaya çalışır.	Daima astların fikirlerini alır, onları kullanır.

Hersey-Blanchard' ın Durumsallık Kuramı

Hersey-Blanchard' ın Durumsallık Kuramı iş ve ilişki davranışı olmak üzere iki temel boyut üzerine odaklanılmıştır. İş davranışında lider, üyelere neyin, nerede, nasıl, ne zaman ve kim tarafından yapılması gerektiğini belirtir. İlişki davranışında ise lider, üyelerle yakın bir bireysel ilişki içerisinde. Liderin davranışları genel olarak dinleme, teşvik etme, düşünceleri netleştirme ve sosyal duygusal destek verme şeklindedir. İş davranışı ve ilişki davranışı temel boyutlarından hareketle Hersey-Blanchard aşağıda sıralanan dört model liderlik tarzı veya biçimi üzerinde durmaktadır (Özkalp & Kirel, 2008).

Bu bilgilere dayanarak Hersey-Blanchard aşağıda gösterilen dört model liderlik biçimine vurgu yapmaktadır.

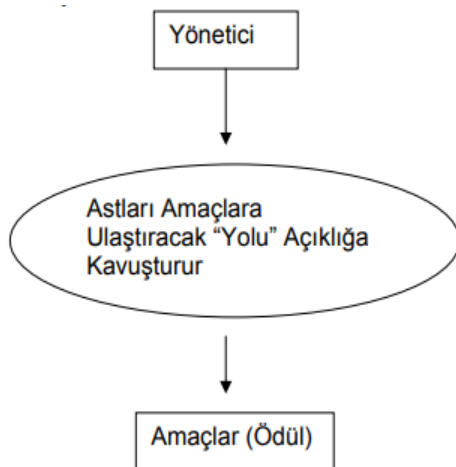
1. **Anlatan:** Yüksek iş, düşük ilişkiye yönelik liderdir. Kimin, neyi, ne zaman yapacağını söylemektedir. Bu tarzda tek yönlü iletişim söz konusudur. Lider, işlerin yapılması ve amaçlara ulaşılması için üyeleri yönlendirmektedir.
2. **Satan:** Yüksek iş, yüksek ilişkiye yönelik lider hem talimat vermekte hem de izleyicileri desteklemektedir. Lider davranış ve ifade açısından ılımlıdır ve astlarına rehberlik yapmaktadır.
3. **Katılımcı:** Düşük iş, yüksek ilişkiye yönelik lider, genellikle astlarıyla birlikte karar veren davranış biçimi sergilemektedir. Astların katkılarını almakta ve onları desteklemektedir.
4. **Yetki Göçeren:** Düşük iş, düşük ilişkiye yönelik liderlik davranışı göstermektedir. Astlarıyla ilişkileri zayıf, desteği az ve iletişimi kopuktur.

Hause' un Yol-Amaç Kuramı

Robert House ile Martin Evans tarafından 1970' li yılların başında geliştirilmiş bu kuram insan davranışlarını;

- İnsanın bir davranış vasıtasıyla varmak istediği sonuç, yani bekleyiş ile
- Bu sonuçlara yönelik kişinin verdiği değer etkilediğini belirtmektedir (Bingöl, 1997).

Bu kurama göre insanın davranış şeklini göstermesi, insanın gereksinimlerine ve davranışın gereksinimi tahmin edebilme özelliğinden gelmektedir. Bu kuramı Şekil 2'deki gibi gösterebiliriz (Koçel , 2001).



Şekil 2
Yol Amaç Kuramı

Yol-Amaç Kuramı, astların güdülenmesinin sağlanmasını ve davranışlarının anlaşılması için yönlendirici, destekleyici, katılımcı ve başarılı odaklı olmak üzere 4 liderlik türünü kullanır (House & Dessler, 1974).

Yönlendirici (Emredici) Liderlik: Lider yapılması gereken işleri belirleyerek astlara görev dağılımını yapar. İlkelerin ve başarı ölçütlerinin belirlemek liderin yükümlülüğündedir. Liderin isteği bu ilke ve ölçütlere uyulmasıdır (Sökmen & Boylu, 2009).

Destekleyici Liderlik: liderin astlarıyla ilişkileri iyi olmakla beraber onlara yaklaşımı da arkadaşçadır. Astların sorunlarına çözüm üretmek, onların mutlu olmasını sağlamak lider için önemlidir (Sökmen & Boylu, 2009).

Katılımcı Liderlik: Katılımcı lider karar verirken grubun kararını dikkate alan liderdir. Karar vermeden önce astlarını dinleyerek, onların karar sürecinde olmasını sağlar (Sökmen & Boylu, 2009).

Başarı Odaklı Liderlik: lider, astlarının amaçlarını gerçekleştirebilmesi için ortaya çıkan engelleri yok eder ve çalışanlarına güven verir. Lider, mükemmeliyetçiliğe vurgu yapar ve astların yüksek performans sergilemesi için yüksek standartlar belirler. Bu şekilde astlarında yüksek standartlar kazanmalarını sağlar (Arikanlı & Ulubaş, 2001).

Reddin' in 3D Kuramı

Reddin, özellikle yönetimin etkinliği ile ilgilenen bir 3D teorisi geliştirdi. Bu teoriye göre, liderin çalışmalarına ne kadar çaba harcadığı önemli değil, liderin çalışmalarından ne elde edildiği önemlidir. 3D teorisi, liderlerin davranışında iki ana unsuru ortaya çıkaran bir dizi (oryantasyon görevleri ve insanlara odaklanma gibi) çalışmaya dayanmaktadır (Kovaç, Mayer, & Jesenko, 2004). Reddin' in temel liderlik tarzları Şekil 3'te gösterilmiştir (Mullins , 1989).



Şekil 3

Reddin'in Temel Liderlik Tarzları

Bu liderlik tarzları aşağıda açıklanmıştır (Zel, 2001).

Kopuk Yönetim Tarz: Zayıf insan ilişkisi ve düşük görevler çerçevesindeki yönetici kurallara ve ilkelere dayalı bir ortamda yaşar ve sürekli olarak hatalara çözüm üretmeye dayalı bir etkileşim içerisinde. Yönetici sosyal ilişki bakımından zayıf olmasından dolayı görevleri yazılı olarak verme eğilimindedir.

İlgili Yönetim Tarz: yüksek düzeyde insan ilişkisi olan ve düşük görevler çerçevesindeki bu tarz yöneticiler, bireyi olduğu gibi benimser ve onları tanımaya çalışır. Böylece astlarla iletişim kurmak kolaylaşır.

Adamış Yönetim Tarz: Düşük insan ilişkileri ve yüksek görev boyutlarında yer alan adamış yönetim biçimini benimseyen yöneticiler, çalışanları otorite altına almaya ve hükmetmeye

eğilimlidirler. Çalışanlara genellikle sözlü emirler verirler.

Bütünleşmiş Yönetim Tarzı: Yüksek insan ileri kileri ve yüksek görev boyutlarında yer alan bu yöneticiler, olayların bir parçası olmaya isterler ve katılımcı bir yönetim tarz sergilerler. İletişim kurmaya ve ekip çalışmasına önem verirler. Hatalardan ders çıkarmaya ve sorunların kaynağına inmeye çalışırlar.

Vroom ve Yetton' un Durumsallık Kuramı

Vroom ve Yetton'un (1973) bir liderin değişken koşullar altında kullanması gereken karar verme sürecinin doğasını belirlemek için ilgili problemin ve durumsal faktörlerin sistematik bir analizini öneren beklenmedik durum davranış modelidir. Modelde açık olarak, bir liderin karar alma sürecine yönelik hedeflerinin yanı sıra resmi politikaların ve tavsiyelerin başarısını değerlendirmek için dış kriterlerin çok olduğu varsayımı; bazı durumlarda, teknik kalite etkililiğinin en önemli ölçütüdür, bazılarında ise başarılı bir şekilde uygulanmasını güvence altına alacak araçların karar vermesi için büyük önem taşır. Vroom ve Yetton, hem katılım düzeylerinde hem de sosyal etkileşim kalıplarında farklılık gösteren karar alma süreçlerini tanımlar. Model, bir grup sürecinin, anlaşmazlık öngörüldüğünde grup etkileşimi gerektirmeyen bir tekniğe tercih edildiğini ve başarılı bir uygulama için ortaya çıkan çözüme destek verilmesi gerektiğini belirtir (Ettling & Jago, 1988).

Liderlik Türleri

Dönüşümcü Liderlik

Dönüşümcü liderliğin ortaya çıkışı Dawston'un (1973) " *İsyen Liderliği* " isimli çalışmaya dayanmaktadır. Daha sonra bu kavram 1978 yılında *James McGregor Burns* eliyle sistematik hale getirilmiştir. Bu kavramın çıkışında ve yayılışında, yeni idari yaklaşım ve yöntemlerin, globalleşmenin, kısıtlayıcı rekabet platformunun vb. gibi etkenlerin büyük rolü vardır. Öte taraftan günümüzde 'dönüşümcü' olmanın bir öndere karşı bakışı ve tutum boyutunda hangi yardımları yaptığına ve dönüşümcü liderliği neyin daha aktif ve doyurucu olduğuna dair çalışmalara devam edilmektedir (Bolat & Aytemiz Seymen, 2003).

Dönüşümcü liderlik, planlana bir değişimi gerçekleştirmeye ilişkin liderlerin ve çalışanların daha yüksek bir motivasyon ile faaliyetlerin sürekliliğinin sağlanması biçiminde tanımlanmaktadır. Dönüştürücü liderlerin çalışanlarını motive etmede aşağıdaki 3 yolu kullanırlar (Ergun, 2013).

1. Çalışanlarının öz yeterliliğini artırma
2. Çalışanların kendi işletmesiyle sosyal kimlik kazanmasını kolaylaştırma
3. İşletmenin değerleriyle çalışanların değerlerini ortak noktada buluşturma

Dönüşümcü liderlik, aşağıdaki beş birinci dereceden faktörü içerecek şekilde teorize edilmiştir:

1. **İdealleştirilmiş etki**, liderin sosyalleştirilmiş karizması, liderin kendinden emin ve güçlü olarak algılanıp algılanmadığı ve liderin odaklama olarak görülüp görülmediği anlamına gelir.
2. **İdealleştirilmiş etki**, liderin değerler, inançlar ve misyon duygusu üzerine odaklanmış karizmatik eylemlerini ifade eder.
3. **İlham verici motivasyon**, liderlerin geleceği iyimserlikle izleyerek, iddialı hedefleri vurgulayarak, idealize bir vizyon yansıtarak ve vizyona ulaşılabilir olduğunu takipçilere ileterek takipçilerine enerji verme biçimlerini ifade eder.
4. **Entelektüel uyarım**, takipçileri yaratıcı düşünmeye ve zor sorunlara çözüm bulmaya

zorlayarak takipçilerin mantık ve analiz duygularına hitap eden lider eylemleri ifade eder.

5. **Bireyselleştirilmiş değerlendirme**, takipçilerin bireysel ihtiyaçlarına danışmanlık yaparak, onları destekleyerek ve onlara dikkat ederek takipçinin memnuniyetine katkıda bulunan ve böylece onların gelişmesine ve kendini gerçekleştirmesine izin veren lider davranışını ifade eder (Antonakis, Avolio, & Sivasubramaniam, 2003).

Dönüşümcü liderlik; bir veya birden fazla insanın, izleyenlerin veya birbirlerinin motivasyonlarını yükseltmeleri durumunda ve onları ahlaka teşvik etmelerine dayalı bir ilişkiye girdiklerinde gerçekleşir. Kuramda liderin izleyenler üzerindeki etkisi ele alınmıştır. Liderin izleyenleri lidere güvenirler, inanırlar, bağlılık ve saygı duyarlar. Lider izleyenlerinin, görevlerinin ve görevlerini iyi bir performansla başarmanın önemini çok daha fazla farkına varmalarını sağlar. Aynı zamanda izleyenlerinin, örgütün veya grubun amaçlarını gerçekleştirirken kendilerine, gelişmelerine, başarılarına ilişkin algılarını ortaya koyar. İlgilerini çok daha olumlu kılarak, çok daha üst düzeyde gereksinimlerini karşılamanın ancak örgütsel amaçlara ulaşarak mümkün olacağına inandırarak, izleyenleri değiştirir ve güdüler (Erçetin, 2000).

Dönüşümcü lider, örgütsel anlamda lider ile astları arasında olan etkileşime güven duyar. Çalışanların gayretlerini somut hedeflere değil bir vizyon doğrultusunda göstermeleri için çaba sarf eder. Çalışanların yeteneklerinin ortaya çıkarılmasını sağlayarak onların hem öz güvenlerini artırıp hem de geliştirerek uzun dönemli hedeflerin gerçekleşmesine çaba gösterir.

Dönüşümcü lidere örnek Mustafa Kemal ATATÜK gösterilebilir (Sabuncuoğlu & Tüz, 2005).

Etkileşimci Liderlik

Etkileşimli Liderlik, bir liderin görevlerini devrederek ve tüm işleri tek başına yapamayarak başkalarını olabildiğince dahil etmeyi üstlenmesidir.

Etkileşimci liderler, çalışanların geçmişten beri devam eden faaliyetlerini daha dinamik ve randımanlı kılmak veya iyileştirmek için iş yapma ve yaptırma yöntemini benimsemektedir. Etkileşimci liderler; yetkilerini çalışanları ödüllendirmek, daha fazla emek harcamaları için para vermek ve statü sağlamak şeklinde kullanırlar. Çalışanların yaratıcı ya da yenilikçi olmaları o kadar önemli bir durum değildir (Eren, 2004).

Etkileşimli liderlik konuya yeni bir perspektiften bakar. Hem lider hem de takipçi dikkatin merkezinde yer alır, ikisi arasındaki tutum ve etkileşimler analiz edilir. Lider ve takipçi, kendi bakış açılarını açıkça paylaşmak için eşit şartlarda toplanır. Böylece liderlik sürecinde sorumlulukları eşit şekilde paylaşırlar ve böylece ekibe ve şirketin başarısına karşılıklı katkıda bulunurlar (Fischer, 2020). Etkileşimci liderlikte amaç, çalışanları işin sonuçlanmasını için teşvik etmektir.

Demokratik Liderlik

Demokratik liderlikte katılımcılık önemli olmakla birlikte birçok konuda bireylerin konu ile ilgili düşünceleri alınmakta ve katılımcılık desteklenmektedir. Bu sebeple katılımcı liderlik olarak da bilinmektedir. Demokratik liderler, yetkilerini bireylerle paylaşma eğilimindedirler. Liderler yapılan iş ve işlemler ilgili olarak çalışanları bilgilendirmekte ve fikirlerini söylemeleri noktasında onlara cesaret vermektedir. İşletmedeki kişiler arasında plan ve programlama yapılırken iş paylaşımı da yapılmaktadır. Bu tarzdaki lider, denetleme yaparak değil uzmanlık gücü ile işletme çalışanlarını etkilemeyi tercih ederler. Bu liderlik tarzının en önemli özelliği işlerin lider olmadan da yapılabilmesidir. Ancak karar aşamasında lider bulunmalıdır (Sabuncuoğlu & Tüz, 2005).

Demokratik liderlik türünde çalışanların sürece dahil edilmesi ve beraber hareket edilmesi lider ve çalışan arasındaki ilişkiyi olumlu yönde etkiler. Bu şekilde olan örgüt çalışanlarının motivasyonlarının yüksek olması normal bir durumdur. Lider ve çalışanlar arasındaki uyum hedeflere

ulaşılmasını daha kolay hale getirir.

Demokratik lider çalışanlar tarafından daha çok sevilen liderdir. Demokratik liderlikte amaç çalışanları rahat ve serbest olmalarını sağlamak ya da onların hiçbir konuda eleştirmemek değil işlerin yapılması esnasında birlikte hareket edilmesini sağlamaktır.

Karizmatik Liderlik

Karizmatik liderlik, temelde, etkili iletişim, ikna ve kişilik gücü yoluyla başkalarındaki belirli davranışları teşvik etme yöntemidir. Karizmatik liderler, takipçileri işleri halletmeye veya belirli şeylerin yapılma şeklini geliştirmeye motive eder.

Karizmatik liderlin özellikleri aşağıdaki gibi sıralanabilir (Poussard & Ermen, 2008):

- Güçlü inanç, özgüven ve takipçiler arasında düşük çelişki yaratma,
- Yüksek başarı ve motivasyon gösterme,
- Güçlendirme hissiyatını sağlama,
- Kompleks düşünceleri basit iletilere dönüştürme,
- İletişim kurarken metaforlar ve hikayeler kullanma
- Riski uygun biçime getirme ve risksizliği kabul etmeme
- Statüye meydan okuma,
- Empati becerisine sahip olma,
- Teşvik ve mücadele etme,
- Yol gösterici ve ilham verici olma,
- Vizyon geliştirme,
- Özel bir kültüre sahip olma,
- Olağanüstü sorunlara güçlü çözümler üretme.

Bürokratik Liderlik

Bürokrasi disiplinli bir sistem, hiyerarşi, resmi kurallar, iş bölümü ve resmi bölümlerden oluşan bir örgüt biçimidir. Bürokrasi yönetsel bir kavramdır.

Bürokratik liderlikte ulaşılabilecek hedefler ve bu hedeflere ulaşmada tercih edilecek yollar belirlenir. Hedefler kişilere belirlenmiş görevler olarak dağıtılır. İşin yapılması için gerekli kurallar belli olduğu için kullanılacak tüm araç ve gereçler verilmiş olan yetkiler dahilinde kullanılır.

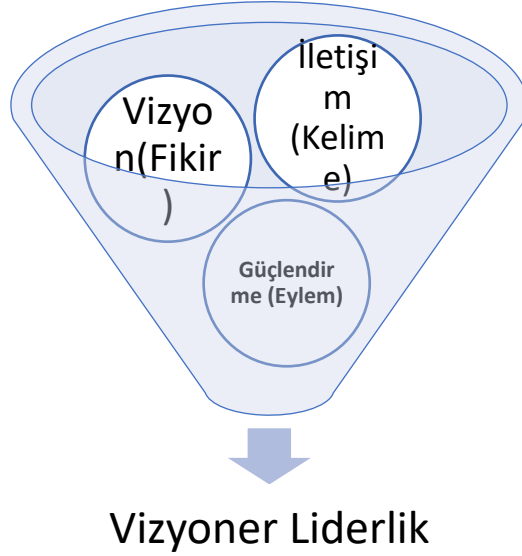
Bürokratik liderlik, kurallara ve resmi yazılara bağlı olarak liderin memur gibi düşünerek karar vermesidir. Bu liderlikte yapılması planlanan işle çalışanlara paylaştırılır ve hata yapılması durumunda da uyarılırlar. İkili iletişim, birliktelik, fikirlerini açıkça ifade etme vb. durumlar söz konusu bir durum değildir.

Vizyoner Liderlik

Vizyoner liderlik, bir kuruluşun çalışmasına anlam ve amaç sağlayan net vizyonlar yaratma ve ifade etme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Vizyoner liderler kendi kişisel vizyonlarını geliştirir ve daha sonra meslektaşları ile paylaşılan bir vizyon haline getirir. Vizyonun iletişimi, insanların harekete geçmesini sağlayan şeydir. İnsanlar hareket etmediğinde, bunun nedeni, vizyonun açıkça belirtilmediği içindir (Taylor, Cornelius, & Colvin, 2012).

Vizyoner liderlik, günümüzün çalkantılı ortamında kurumsal hayatta kalma, başarı ve büyüme

için kilit bir belirleyici olarak ortaya çıkmıştır. 21. yüzyılın başarılı liderleri vizyon oluşturma ve aynı zamanda gerçeğe dönüştürme kapasitesine sahiptir. Vizyoner liderlik dönüştürücüdür ve ilhamın gücüne dayanır. Vizyoner liderlik net bir vizyon, güçlendirici ilişkiye saygı, ardından cesur ve yenilikçi eylem ile temel manevi değerlere bağlılık ile ilişkilendirilir (Dwivedi, 2006). Bu durum Şekil 4'te gösterilmektedir.



Şekil 4

Vizyoner Liderlik Süreci

Dinamik, etkileşimli bir süreç içerir. Vizyoner liderlik, fikir, iletişim ve eylemi içerisinde barındıran büyük bir süreçtir.

Okul yöneticisinin sahip olduğu vizyon ve misyon, okul çalışanlarının enerjisi üzerinde etkilidir. Okuldaki eğitim-öğretim amaçlı geliştirilmiş bir vizyon sonrasında uygulanabilir duruma gelir. Uygulanan vizyon sayesinde okul kurumsallaşır. Bu kurumsallaşmaya bağlı olarak oluşan vizyon öğretmen ve öğrenciler tarafından faaliyete geçirilir.

Vizyon sahibi bir okul yöneticisinin gelecekte okulun nasıl olması gerektiğini belirlemesi vizyoner liderlikle yakından ilişkilidir. Çünkü vizyoner bir lider o okul için yeni ufuklar açabilir. Vizyoner liderler takipçilerini, öğrencilerini, öğretmenlerini geleceğe taşıyan kişilerdir.

Kültürel Liderlik

Kültür, toplumdaki insanlar tarafından öğrenilmiş bir hayat tarzıdır. Örgüt kültürü ise, liderlerin ve yönetici konumundaki insanların sahip oldukları davranış ve değerlerin örgütün yapısı ve işleyişinde etkili olma durumudur.

Son dönemlerde üzerinde durulan kavramlardan biri de kültürel liderliktir. Kültürel liderlik, lider tarafından, örgütün misyonunun, amacının ve hedeflerinin oluşturularak devamının sağlanmasıdır. Diğer bir deyişle liderin çalışanların sorumluluklarını, görevlerini net olarak anlamaları, bir toplum hissinin yaratılması ve devam ettirilmesinde personel yardımcı olunması sürecidir. Kültürel liderliği tanımlamak zor olsa da örgütsel aktörlerin etkileri, etkin kültürel değerlerin etkisi ve insanların fikirlerinin etkisiyle meydana gelen örgütsel kültürün lider tarafından işletilmesi olarak tanımlanması daha iyi olacaktır (Yıldırım B. , 2001). Kültürel liderlik üzerine yapılan araştırmalar sonucunda ortaya çıkan liderlik tipleri ve örnekleri Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4
Kültürel Liderlik Tipleri ve Örnekler

<i>Kültür Tipleri</i>	<i>Tanım</i>	<i>Örnekler</i>
Yaratıcı	Farklılık vizyonu taşıyan, yeni organizasyondaki kurucular veya zihinler	Bob Noyce, Sematech'in CEO'su olarak, yaratıcı yenilikler için rakipler arasında işbirliği yapılabileceğini, hiçbir firmanın tek başına yaratıcı yenilikleri yapabilecek gücü olmadığını gösterdi.
Değişimci	Yeni kültürel inançların ve değerlerin geliştirilmesi	Sandy Kane, kriz çıktığında endüstri liderlerinin dikkatini çekti ve "Sematech'in Babası" olarak adlandırıldı.
Şekillendirici	Kültürün tanıtımı ve sembolize edilmesi	Bob Noyce, "Silikon Vadisinin Başkanı" endüstrinin amacını belirten değerlerini tanıtan bir kahraman.
Bütünleştirici (Tamamlayıcı)	Çatışan ilgileri ve değerleri dengeleme ve birlikte çaba gösterme	Charlie Sporck, mekik diplomasisi yürüten diplomat, Sematech'in kurucu üyeleri arasında başlangıç anlaşmalarını müzakere etti.
		Turner Hasty, Sematech'in CEO'su, varsayımları birleştirdi ve farklı şirketlerden vekillerin çabalarını koordine etti.

Tablo 4'te görüldüğü gibi kültürel liderlik yaratıcı, değişimci, şekillendirici ve bütünleştirici olmak üzere 4 tipe ayrılmıştır.

Her okul belli bir kültüre sahiptir ve okulda bulunan herkes ister istemez bu kültürden bir şekilde etkilenir. Diğer bir deyişle öğrencisinden öğretmenine, yöneticisine, alt çalışanlarına hatta velilerine kadar kimsenin bu kültürden etkilenmemesi mümkün değildir. O halde okul kültürünü en iyi bilen kişinin o kurumu yöneticisi olmalı ve bu kültürün gücü sayesinde okulu etkili bir okul yapmalıdır.

Okul sosyal bir kurum olması sebebiyle öğrencilere eğitim öğretim hizmeti vermekle birlikte kendi kültürünü de üretmelidir. Okul kültürünün oluşturulması, geliştirilmesi, devamının sağlanması kültürel liderliğin temel işlevidir. Çünkü kültürel lider, okul hayatının canlı kalmasını sağlayan kültürel olarak sürekli destekleyen kişidir. Kültürel lider, okul kültürünün daha cazip olmasını sağladığı sürece başarılıdır.

Etik Liderlik

Etik lider, takipçiler üzerinde güçlü bir etki unsuru olan, kendisine ve işine yönelik moral bir düşünce yapısına sahip olan ve çalışanların örgüt hedeflerini gerçekleştirmelerine yardımcı olan üstün özelliklere sahip kişidir. Etik liderlik bir bakıma moral kişilik olarak da kullanılmaktadır. Etik liderler güvenilir, dürüst, adil davranırlar (Yıldırım, 2010).

Etik lider örgütün amaçlarını gerçekleştirecek en ideal kişiyi bulmak ve bu kişileri geliştirmek için mükemmel bir çaba harcar (Freeman, & Steward, 2006).

Etik lider etik davranışlar sergilemelidir. Aşağıda gösterilen tablo 4' te etik liderlik davranışları ve etik olmayan davranışlar gösterilmiştir.

Tablo 5*Etik Liderlik Davranışları ve Etik Olmayan Liderlik Davranışları*

<i>Etik Liderlik Davranışları</i>	<i>Etik Olmayan Liderlik Davranışları</i>
Adalet	Ayrımcılık
Eşitlik	Rüşvet
Dürüstlük ve doğruluk	Yıldırma ve korkutma
Tarafsızlık	Sömürü
Sorumluluk	İhmal
İnsan hakları	Bencillik
Bağlılık	İşkence
Hukukun üstünlüğü	Yolsuzluk
Sevgi, saygı ve hoşgörü	Şiddet – Baskı- Saldırganlık
Demokrasi	İş İlişkilerine Politika Karıştırma
Olumlu insan ilişkileri	Hakaret ve Küfür
Açıklık	Bedensel ve Cinsel Taciz
Emeğin Hakkını Verme	Kötü Alışkanlıklar
Hak ve Özgürlüklere saygı	Görev ve Yetkinin Kötüye Kullanım
Tutumluluk:	Zimmet
Hümanizm	Yobazlık- Bağnazlık

Öğrenen Liderlik

Öğrenen örgütlerde lider olacak kişilerin ilk olarak öğrenen lider olması gerekir. Öğrenen lider, öğrenen örgüt kültürüne uygun davranışlar gösteren liderdir.

Öğrenen liderler diğer insanlardan bazı özellikleri bakımından ayrılırlar. Bu özellikler aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Öğrenme sorumluluğunu taşıma
- Örgütün temel değeri misyonu, vizyonu ve felsefesini bütünleştirme
- Enerjisini ve çabasını öğrenme sürecine yoğunlaştırma
- Açık fikirli olma
- İkna yeteneğine sahip olma
- Daha çok öğrenme ihtiyacı hissetme
- Öğretmenlik rolünü üstlenerek öğretebilme becerisini gösterme
- Gelecek planlarının ne olduğunu açıklama

Okul Yönetimi ve Liderlik İlişkisi

Etkili okullar etkili liderler tarafından yönetilir. Roscow

Okul yönetimi esasında yönetim görevinden doğmaktadır. Yönetimin görevi örgütün amaçlarına uygun biçimde yaşamına devam etmesini sağlamaktır. Okul yönetimin görevi ise okulu amaçlarına uygun olacak biçimde yaşatmaktır (Bursalıoğlu, 1998).

Bir okulda amaçların gerçekleştirilmesi için çalışanları örgütleyen, emirler veren, çalışmalarını yönlendirip, koordine eden ve denetleyen kişilere okul yöneticileridir (Gürsel, 1997). Etkili okulların öğrencilerin daha başarılı olması, o okullarda görev yapan yöneticilerin liderlik özellikleri ile ilişkilidir.

Okul yöneticileri, iş başına geldiklerinde birbirinden farklı sorunlarla karşılaşır ve bu sorunlara çözümler üretmeye çalışırlar. Özellikle ekonomik, toplumsal ve siyasi değişimlerin okulları yani eğitimi

etkilediği düşünülürse bu durumda ortaya çok farklı sorunların çıkması da bir o kadar normal bir durumdur. Bu sorunların giderilmesi okulların etkili bir okul olmasında önemli olmaktadır. Bu süreçte de aktif rol alan kişiler okul yöneticileridir. Okul yöneticileri okulların başarılı olmasında ve etkili bir okul olmasında kilit durumunda olan kişilerdir.

Liderlik vasfına sahip okul yöneticisi her Şeyden önce insanları sevmelidir. İnsan tutum ve davranışlarını çok iyi anlayabilmelidir. Hoşgörü sahibi, dürüst ve cesur olmalıdır. Duygusal olgunluğa ulaşmış olmalıdır. İletişim konusunda başarılı olmalıdır. Açık ve objektif kararlar alabilmelidir. Bir vizyon geliştirip kurumun kültürel değerlerini paylaşımcı çalışmaya yönlendirecek bir ortam yaratabilmelidir. Koordinasyon bilgi ve becerisine sahip olmalı, geniş açıdan düşünebilmelidir. Sorunları mantıksal yollardan ele alabilmeli ve dinamik olmalıdır. Çağdaş ve başarılı bir okul yöneticisi demokratiktir, yanında çalışanlara ve öğretmenlere değer verir, onları önemser. Gücünü ve yetkilerini paylaşır (Gürbüz, 2014).

Bu bağlamda okul yöneticilerin göstermiş oldukları liderlik davranışları öğrencilerin başarıları üzerinde önemli derecede rol oynar. Bu durumda okul yöneticilerinin etkili bir lider olarak yetiştirilmelidir.

Okul Yönetiminde Liderlik Konusunda Yapılmış Çalışmalar

Dağlı (2010) araştırmasında müdü okul müdürlerin öğrenen liderlik davranışlarını incelemiştir. Bu süreçte farklı illerde görev yapan 518 öğretmene bir anket uygulamıştır. Sonuçta okul müdürlerinin en yüksek seviyede gösterdikleri davranışın “öğrenci başarısının artmasına önem verme”; en düşük derecede ise “öğrenen öğretmenle, öğrenmeyen öğretmeni birbirinden ayırt ederek bir ödül sistemi oluşturup, öğretmenler arasında öğrenme rekabeti oluşturur” olduğu ortaya çıkmıştır.

Büyükdoğan, (2003) çalışmasında, lise müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını araştırmıştır. Yapılan araştırma sonucunda okul müdürleri öğretim liderliği davranışlarından genel olarak; okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğretimin değerlendirilmesi, düzenli öğretme ve öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma davranışlarını çoğu zaman gösterdikleri, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi davranışını ise arasına gösterdikler gözlenmiştir.

Yıldırım, (2001) okul yöneticilerinin kültürel liderlik rolleri ile öğretmenlerin meslek ahlaki arasındaki ilişkiyi incelemiş olup sonucunda okul yöneticilerin kültürel liderlik rolleri ile öğretmenlerin mesleki ahlaki arasında olumlu ilişki olduğunu gözlemlemiştir.

Şentürk ve Sağnak, (2012) ilköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi arasındaki ilişki üzerine yapmış oldukları araştırmada Niğde ilinde görev yapan 723 öğretmenden veriler toplamışlardır. Toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara göre ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre; okul müdürlerinin kurma liderlik davranışını en çok, okul ikliminde moral ve anlayış davranışı yüksek, çözülme ve uzak durma davranışının ise düşük olduğu gözlenmiştir. Ayrıca liderlik davranışları ile okul iklimi arasında da ilişki bulunmuştur. Bu ilişki liderlik davranışları ile samimiyet, moral, yakından kontrol, işe dönüklük, anlayış gösterme arasında pozitif yönlüdür.

Balyer, (2012) çalışmada okul müdürlerinin okullarda günlük olarak idari uygulamaları sırasında gösterdikleri dönüşümcü liderlik davranışlarının düzeyini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçları, okul müdürlerinin idealleştirilmiş etki, ilham verici motivasyon, bireyselleştirilmiş düşünce ve entelektüel uyarım davranışları açısından dönüşümcü liderliğin yüksek düzeyde özelliklerini gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Ashu (2013) doktora çalışmasında eğitim sistemindeki etkili okul liderliği geliştirme programlarıyla ilgili faktörleri incelemiştir. Araştırmada ulaşılan sonuçlar, merkezi eğitim kurumlarının,

okulların ve okul liderlerinin, merkezi politikalar ve desteğin, okulların iç politikalarının ve baş öğretmenler için hizmet içi gelişim fırsatlarının uluslararası en iyi uygulamalarla yakından uyumlu olmasını sağlamanın önemini kabul ettiğini göstermektedir. Özellikle de baş öğretmenleri hedefleyen ve yönetim becerilerini daha küresel bir bakış açısıyla birleştirmeyi amaçlayan yapılandırılmış bir liderlik geliştirme programı oluşturulmalıdır.

Koh, Steers ve Terborg (1995) çalışmalarında örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık davranışı, liderle öğretmen memnuniyeti ve öğrenci akademik performansı ile ilgili olarak, dönüştürücü lider davranışının okul müdürleri tarafından etkisi incelenmiştir. Okul düzeyi analizleri, dönüştürücü liderliğin örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık davranışı ve öğretmen memnuniyetinin öngörülmesinde işlemsel liderliğe önemli bir etkisi olduğunu göstermiştir. Ayrıca, dönüştürücü liderliğin, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde dolaylı etkileri olduğu bulunmuştur.

Bağrıyanık (2017) öğretmenlerin okul yöneticilerine yönelik öğretimsel liderlik algılarının örgütsel bağlılığa ve örgütsel sinizme etkisini belirlemek ve bu etkide örgütsel bağlılığın aracılık rolünün bulunup bulunmadığını ortaya koymak; öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin sergiledikleri öğretimsel liderlik davranışlarının neler olduğuna ve ne tür davranışların örgütsel bağlılık ile örgütsel sinizme etki ettiğine yönelik görüşlerinin neler olduğunu belirlemek amacıyla yapmış olduğu doktora çalışmasında elde ettiği sonuçlar şu şekildedir. Nicel verilerin analizi sonucunda, öğretimsel liderlik algısı örgütsel bağlılığın pozitif yönde, örgütsel sinizmin negatif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir yordayıcısı olduğu ortaya çıkarılmıştır. Öğretmenlerin öğretimsel liderlik algılarının, örgütsel sinizme etkisinde örgütsel bağlılığın kısmi aracılık rolü vardır. Nitel verilerin analizi sonucunda öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticileri, paydaşlarla birlikte karar alırlar, okul amaçlarını belirli zaman aralıklarıyla yeniden düzenlerler, okulda varlık gösterirler, eğitim öğretim sürecinde ortaya çıkan problemleri çözebilirler. Öğretmenler, taleplerinin karşılanması ve fikirlerinin önemsenmesi durumunda okulda kendilerini daha değerli ve daha mutlu hissetmektedirler. Okul yöneticilerinin sergiledikleri davranışlar, öğretmenlerin yöneticilerine yönelik dürüst ve inanılır oldukları algıları üzerinde etkili olmaktadır.

SONUÇ

Okul yöneticilerin sahip oldukları liderlik tarzları okulun başarısı yani öğrenci başarısında önemli bir etkidir. Aynı zamanda okul yöneticilerin göstermiş oldukları liderlik davranışları okul çalışanlarının okula olan uyum ve okulu sahiplenmiş düzeyleri arasında da olumlu yönde ilişkiler bulunur.

Bu bağlamda okul yöneticilerinin demokratik lider özelliği göstermesi okulun tüm paydaşları tarafından okula olan sahiplenme hissinin oluşmasını sağlar. Öğrenen lider özelliği göstermesi, öğretim ve eğitim açısından tüm öğrenciler ve öğretmenler tarafından öğrenmeye açık bir okul ortamı oluşmasına yardımcı olur. Yine okul yöneticilerinin vizyoner bir lider olması okulun geleceğe olan bakış açısını aynı zamanda öğretmenlerin ve öğrencilerin geleceğe umutla bakmasını sağlar. Demokratik lider olan bir okul yöneticisi çalışanların fikrini alması ve kararlarında çalışanlarının söz sahibi olduklarını hissettirmesi geleceğe güvenle bakan bir çalışan grubunun oluşmasını sağlar. Ayrıca okullarda etik lider özellikli yöneticilerin olması adil bir ortamın oluşmasında önemlidir.

ÖNERİLER

1. Okul yöneticilerin liderlik davranışlarının bilinmesi için araştırmalar yapılarak etkili okulların oluşması sağlanmalıdır.
2. Okul yöneticilerin liderlik davranışları gerekli eğitimler, seminer ve konferanslar aracılığıyla geliştirilebilir.

3. Okul yöneticilerin demokratik lider olması öğretmenlerin performanslarını ve motivasyonları artacağı düşüncesinden yola çıkarak demokrasi kültürünün okullarda yerleştirilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.
4. Okul yöneticilerinin araştıran, öğrenen bir lider, bir yönetici olması hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin öğrenmeye ve araştırmaya olan bakış açılarını olumlu yönde etkileyebilir.
5. Eğitim yöneticilerinin aynı okullarda uzun süreli olarak çalıştıkları göz önüne alınırsa gerektiği durumlarda farklı kurum ve ortamlarda çalışmalarını yeni liderlik davranışları göstermeleri açısından faydalı olabilir.

Yazar Katkıları

Araştırma Tasarımı (CRediT 1) Yazar 1 (%60) – Yazar 2 (%20) – Yazar 3 (%20)

Veri Toplama (CRediT 2) Yazar 1 (%50) – Yazar 2 (%25) – Yazar 3 (%25)

Araştırma - Veri Analizi - Doğrulama (CRediT 3-4-6-11) Yazar 1 (%50) – Yazar 2 (%25) – Yazar 3 (%25)

Makalenin Yazımı (CRediT 12-13) Yazar 1 (%50) – Yazar 2 (%25) – Yazar 3 (%25)

Metnin Tashihi ve Geliştirilmesi (CRediT 14) Yazar 1 (%50) – Yazar 2 (%25) – Yazar 3 (%25)

Finansman

Finansal destek yok.

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması yok.

REFERANSLAR

- Fischer, P. (2020, Mayıs 19). Sharing Responsibilities – Gaining Space Interactive Leadership.
- Zenger, J. H., & Folkman, J. (2002). *The Extraordinary Leader: Turning good managers into great leaders*. New York: McGraw-Hill Companies Inc.
- Antonakis, J., Avolio, B. J., & Sivasubramaniam, N. (2003). Context and leadership: an examination of the nine-factor full-range leadership theory using the Multifactor Leadership Questionnaire., *The Leadership Quarterly*, 261-295.
- Arikanli, A., & Ulubaş, B. (2001). Yönetim, Tmo Ders Notları.
- Ashu, F. E. (2013). Effectiveness Of School Leadership And Management Development In Cameroon. *Unpublished Doctoral Thesis*. The University of Birmingham.
- Aslan, Ş. (2009). *Duygusal Zeka ve Dönüşümcü, Etkileşimci Liderlik*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bağrıyanık, H. (2017). Öğretmenlerin Okul Yöneticilerine Yönelik Öğretimsel Liderlik Algıları Çerçevesinde Örgütsel Bağlılık Ve Örgütsel Sinizm. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Balyer, A. (2012). Transformational Leadership Behaviors of School Principals: A Qualitative Research Based on Teachers' Perceptions. *International Online Journal of Educational Sciences*, 581-591.
- Beyer, J. M., & Browning, L. D. (1999). Transforming An Industry In Crisis: Charisma, Routinization, And Supportive Cultural Leadership. *Leadership Quarterly*.
- Bingöl, D. (1997). *Personel Yönetimi* (3 b.). İstanbul: Beta Basın Yayım Dağıtım A.Ş.
- Bodla , M. A., & Nawaz , M. M. (2010). Comparative Study of Full Range Leadership Model among Faculty Members in Public and Private Sector Higher Education Institutes and Universities. *International Journal of Business and Management* , 208-214.
- Bolat, T., & Aytemiz Seymen, O. (2003). Örgütlerde iş etiğinin yerleştirilmesinde dönüşümcü liderlik tarzının etkileri üzerine bir değerlendirme. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 58-85.
- Bozkurt, Ö., Ergun, T., & Sezen , S. (1998). *Kamu Yönetimi Sözlüğü, (Fransızca ve İngilizce Karşılıklarıyla)*. Ankara: TODAİE Yayınları.
- Bulut, Y., & Bakan, İ. (2005). Yönetici ve Yöneticilik Üzerine Kahramanmaraş Kentinde Bir Araştırma. *SÜ İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*(9), 63-89.
- Bursalıoğlu, Z. (1998). *Okul Yönetiminde Yapı ve Davranış*. Ankara.
- Büyükdoğan, B. (2003). Lise Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Değerlendirilmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal bilimelr Enstitüsü.
- Can, H. (2005). *Organizasyon ve Yönetim*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Can, H., Kavuncubaşı, Ş., & Yıldırım, S. (2016). *Kamu ve Özel Kesimde İnsan Kaynakları Yönetimi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Celep, C. (2011). *Dönüşümsel Liderlik*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çimendereli, S. (1994). Liderlik Yaklaşımları ve Bir Araştırma. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dağlı, A. (2010). Genel Lise Okul Müdürlerinin Öğrenen Liderlik Davranışları. *Elektronik Sosyal*

Bilimler Dergisi, 73-87.

- Dwivedi, R. S. (2006). Visionary Leadership: A Survey of Literature and Case Study of Dr A. P. J. Abdul Kalam at Drdl. *Vision: The Journal of Business Perspective*, 10-21.
- Erçetin, Ş. (2000). *Lider Sarmalarında Vizyon*,. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Eren, E. (1998). *Yönetim ve Organizasyon*. Ankara.
- Eren, E. (2004). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Ergun. (2013). *Yönetim ve Organizasyon*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Ettling, J. T., & Jago, A. G. (1988). Participation Under Conditions Of Conflict: More O N T H E Validity Of The Vroom-Yetton Model. *Journal of Management Studies*, 73-83.
- Freeman, , R. E., & Steward, L. (2006). Developing Ethical Leadership. *Business Roundtable Institute for Corporate Ethics*, 2-6.
- Genç, N. (2007). *Yönetim ve Organizasyon- Çağdaş Sistemler ve Yaklaşımlar*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gökçe, İ. (2010). Yöneticilerin Liderlik Özellikleri “Zihin Engelliler Okulları Örneği”. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gürbüz, Y. (2014). İlk Ve Ortaokul Yönetici Davranışlarının Liderlik Türlerine Göre Değerlendirilmesi (Öğretmen Görüşlerine Göre). *Yayınlanmamış yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gürsel, M. (1997). *Okul Yönetimi*. Konya.
- Hogg, M. A., & Vaughan, G. M. (2006). *Sosyal Psikoloji*. (İ. Yıldız, & A. Gelmez, Çev.) İstanbul: Ütopya Yayınevi.
- House, R. J., & Dessler, G. (1974). Path Goal Theory Of Leadership: Some Post Hoc and A Priori Tests. In Contingency. J. Hunt, & L. L. Larson (Dü). içinde Carbondale: Southern Illinois University.
- Ilgar, L. (2005). *Eğitim Yönetimi Okul Yönetimi Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Beta Basım Yayıncılık.
- Jogulu, U., & Wood, G. J. (2006). The Role of Leadership Theory in Raising the Profile of Women in Management. *Equal Opportunities Internationa*, 236-250.
- Juneja, P. (2020, Mayıs 17). Blake and Mouton’s Managerial Grid.
- Kelton, W. (2019, Ekim 10). *Business Leaders*. Mayıs 2010, 2020 tarihinde Investopedia: <https://www.investopedia.com/terms/m/michigan-leadership-studies.asp> adresinden alındı
- Koçel, T. (2001). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Koçel, T. (2007). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Arıkan Basım Yayın.
- Koçel, T. (2011). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayın Dağıtım.
- Koh, W. L., Steers, R. M., & Terborg, J. R. (1995). The effects of transformational leadership on teacher attitudes and student performance in Singapore. *Journal of Organizational Behavior*, 319-333.
- Kovač, J., Mayer, J., & Jesenko, M. (2004). *Stili in značilnosti uspešnega vodenja*. Kranj: Moderna organizacija.

- Leadership Theories*. (2020, Mayıs 16). <https://corporatefinanceinstitute.com/resources/careers/soft-skills/leadership-theories/> adresinden alındı
- Li, M. (2020, Mayıs 17). *Leadership Research*. FISHER LEADERSHIP INITIATIVE: <https://fisher.osu.edu/blogs/leadreadtoday/blog/what-have-we-learned-from-the-100-year-history-of-leadership-research-part-ii/> adresinden alındı
- Mullins , L. J. (1989). *Management and Organisational Behaviour*. Great Britain: Pitman Publishing.
- Özalp, İ. (2004). Yönetim Kavramı. C. Koparal içinde, *Yönetim Organizasyon* (s. 1-18). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Özalp, İ. (2010). *İşletme Yönetimi*. Eskişehir: Nisan Kitapevi.
- Özalp, İ. (2012). Yönetim Bilimine Giriş. C. Koparal içinde, *Yönetim ve Organizasyon - I* (s. 2-19). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Özkalp, E., & Kirel, Ç. (2008). *Örgütsel Davranış, Anadolu Üniversitesi Eğitim, Sağlık Ve Bilimsel Araştırma Çalışmaları Vakfı Yayın No:149*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Öztaş, N. (2010). Okul Müdürlüğünden Eğitim Liderliğine Geçiş ve Karaman İli Örneği. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Poussard, J. M., & Ermen, T. (2008). *Yönetim-İletişim-Kültür*. İstanbul: Arıkan.
- Robbins, P. S. (1994). *Örgütsel Davranışın Temelleri*. (S. A. Öztürk, Çev.) Eskişehir: Etam A.Ş. Basım ve Yayım.
- Sabuncuoğlu, Z., & Tüz, M. (2005). *Örgütsel Psikoloji*. Ezgi Kitapevi.
- Sökmen, A., & Boylu, Y. (2009). Yönetim Fonksiyonları ve Yönetici Davranışları. *Journal of Yasar University*, 4(15), 2381-2402.
- Şentürk, C., & Sağnak, M. (2012). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Davranışları İle Okul İklimi Arasındaki İlişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29-47.
- Şişman, M. (2004). *Öğretim Liderliği*. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Tanrıoğlu, A. (2000). Temeleğitim Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinden Bekledikleri Öğretimsel Liderlik Davranışları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Taylor, C. M., Cornelius, C. J., & Colvin, K. (2012). Visionary leadership and its relationship to organizational effectiveness. *Leadership & Organization-LODJ*, 566-583.
- Tosun, K. (1982). *İşletme Yönetimi*. (2 b.). İstanbul.
- Uçkun, S. (1999). Yayınlanmamış Doktora Tezi. *Örgüt Kültürünün Yönetim İşlevleri İle İlişkisi ve Kağıt Sanayiinde Faaliyet Gösteren Kamu ve Özel İşletmelerde Araştırılması*. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uzun, G. (2005). Kadın ve Erkek Yöneticilerin Liderlik Davranışları Arasındaki Farklılıklar ve Bankacılık Sektöründe Bir Uygulama. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, A. (2010). Etik Liderlik Ve Örgütsel Adalet İlişkisi Üzerine Bir Uygulama. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Karaman: Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, B. (2001). Eğitim Örgütlerinde Kültürel Liderlikle Meslek Ahlakı İlişkisi. *Sosyal Bilimler Dergisi*.

Zel, U. (2001). *Kişilik ve Liderlik, Evrensel Boyutlarıyla Yönetmel Açıdan Araştırmalar, Teoriler ve Yorumlar*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Zel, U. (2006). *Kişilik ve liderlik*. Ankara: Nobel Yayınları.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: Schools are institutions that play a critical role in shaping future generations. The effectiveness of these institutions largely depends on the leadership behaviors exhibited by school administrators. Leadership in educational settings is not merely about managing resources and enforcing rules—it also involves inspiring, guiding, and transforming both staff and students toward common goals. In this context, understanding the leadership styles adopted by school principals becomes crucial. This study aims to examine the dominant leadership styles used in school management and how these styles contribute to creating effective educational environments.

Methodology: The study adopts a meta-analysis method supported by a comprehensive literature review. The research specifically analyzed postgraduate theses published between 2010 and 2020 that focused on leadership styles in school administration. Through document analysis, the concepts of leadership, leadership theories, leadership styles, and the relationship between school management and leadership were explored in depth. Key terminologies such as management, manager, leader, and leadership were clarified to build a consistent conceptual framework for the study.

Findings: The analysis revealed that a significant number of master's theses have been conducted across various universities on the topic of school leadership. Among the leadership styles identified, transformational leadership emerged as the most frequently emphasized and analyzed style. The findings indicate that the leadership style of school principals plays a critical role in the effective management of educational institutions. School principals who exhibit visionary, ethical, cultural, and democratic leadership behaviors are more likely to foster school improvement, teacher motivation, and student success.

Furthermore, various leadership roles are needed for principals to contribute to school effectiveness:

As a cultural leader, the principal shapes school culture;

As a learning leader, they promote educational innovation and teacher development;

As an ethical leader, they create a value-driven and morally grounded environment;

As a visionary leader, they articulate a strong mission and guide the future direction of the school;

As a democratic leader, they encourage shared decision-making;

As a transformational leader, they adapt to scientific, technological, and societal changes;

As a charismatic leader, they inspire and influence staff positively;

As an operational leader, they manage daily organizational needs effectively.

Discussion: The findings confirm the prevailing notion in educational leadership literature that transformational leadership is most compatible with the needs of contemporary educational institutions. School principals are no longer seen as mere administrators but as multifaceted leaders who influence all aspects of school life. The variety of leadership roles identified in this research reflects the complexity and evolving expectations placed on school leaders in the 21st century. These roles are interrelated and collectively shape the success and sustainability of educational institutions.

Conclusion and Recommendations: This study concludes that effective school management depends significantly on the leadership style adopted by administrators. The dominance of transformational leadership in the reviewed literature suggests a widespread recognition of its impact on school improvement. Therefore, leadership training programs for school administrators should focus on developing the various leadership dimensions outlined in this research. Future studies could explore how these styles are perceived by teachers and students or how contextual factors such as school culture and community involvement influence the effectiveness of different leadership approaches.

Okullarda Akran Zorbalığı: Literatür Taraması

Handan MADEN*^{ID} Harun ÇINAR^{ID} Özgür MADEN^{ID}

Milli Eğitim Bakanlığı, Mersin, Türkiye

Makale Bilgisi

Geliş Tarihi: 23.02.2025
Kabul Tarihi: 10.06.2025
Yayın Tarihi: 30.06.2025

Anahtar Kelimeler:

Akran zorbalığı,
okullarda zorbalık,
zorbalık türleri,
zorba,
kurban,
zorba-kurban,
seyirci.

ÖZET

Literatür taraması şeklinde yapılmış olan bu çalışma ile “Akran Zorbalığı” konusu araştırılmıştır. Akran zorbalığı her geçen gün daha da artış göstermekte olan bir eylem olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu kavram genellikle okullardaki güvenliğin, bununla beraber toplumsal güvenliğin oluşmasına engel olan en önemli sorunların başında gelmektedir. Zorbalık kavramı olarak ele aldığımız kavram olumsuz davranışların süreklilik göstermesiyle ortaya çıkmaktadır. Toplumda tek başına zorba olmak, zorbalık yapmak mümkün değildir. Çünkü bu sürece dâhil olan farklı roller vardır. Akran zorbalığı denilince ilk olarak akla zorba ve kurban rolleri gelmektedir ancak bunların yanı sıra bireyler tarafından paylaşılan çeşitli roller vardır. Okul çağı çocukların büyük bir kesimi yaşamlarının belli bir kısmında muhakkak akran zorbalığına maruz kalmıştır. Bu oranlar çağın teknoloji çağı olmasıyla birlikte, sosyal medyanın etkisinin her geçen gün artmasıyla daha da artış göstermektedir. Akran zorbalığına ilişkin bu artışlar uzmanların bu konuya olan ilgilerini de arttırmıştır ve zorbalık davranışının hem zorbalığı uygulayan hem de zorbalığa maruz kalan taraflar açısından etkilerinin saptanmasına yönelik çalışmaların sayısı artmıştır.

Peer Bullying Literature Review in Schools

Article Info

Received: 23.02.2025
Accepted: 10.06.2025
Published: 30.06.2025

Keywords:

Peer bullying,
bullying in schools,
types of bullying,
bully,
victim,
bully-victim,
bystander.

ABSTRACT

This study, conducted as a literature review, focuses on the topic of “Peer Bullying”. Peer bullying is a behaviour that continues to grow increasingly prevalent over time. It is widely recognized as one of the most significant issues hindering the establishment of safety within schools and broader social security. Bullying, as a concept, is characterized by the persistence of harmful behaviours. It is not feasible for bullying to occur in isolation, as it inherently involves multiple roles within a social context. In these roles, the first thing that comes to mind is bully and victim, but there are various roles shared by individuals. With the rise of technology and the growing influence of social media, the prevalence of peer bullying has steadily escalated. This upward trend has drawn greater attention from experts, leading to an increase in research aimed at understanding the effects of bullying on both those who engage in it and those who are targeted by it.

Bu makaleye atıfta bulunmak için:

Maden, H., & Çınar, H., & Maden, Ö. (2025). Okullarda akran zorbalığı: Literatür taraması. *UPUES Journal*, 2(1), 69-95. <https://doi.org/10.64087/Upues.2025.9>

*Sorumlu Yazar: Handan Maden, handanmdn33@gmail.com



This article is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (CC BY-NC 4.0)

GİRİŞ

İnsanların doğduğu ilk anlardan başlayan öğrenme süreçleri, okulla birlikte hız alarak devam etmektedir. Öğrencilerin anaokulu ve ilkokuldan itibaren okulda yaşadıkları olumlu ya da olumsuz etkileşimler, öğrencileri çok derinden ve kalıcı bir şekilde etkilemektedir. Okullardaki zorbalık öğrencilerin akademik başarılarını, fiziksel ve psikolojik gelişimlerini ciddi boyutlarda olumsuz etkilemekle birlikte bu olumsuz etkiler öğrencilerin hayatları boyunca da devam edebilmekte ve kişilik yapılarına, hayata bakış açılarına kadar birçok yönden varlığını göstermektedir. Bu yüzden bu konu üzerinde yapılan bilimsel araştırmalar her geçen gün artış göstermektedir. Dünya genelindeki değişen etkileşim yapıları, kültürel ve sosyal değişimler ve her geçen günle daha da ilerleyen teknolojinin etkileri akran zorbalığının farklı şekillerle birlikte artmasına neden olmuştur. Öyle ki günümüzde gittikçe daha tehlikeli boyutlara taşınan siber zorbalık 1970’ler de yokken günümüz de teknolojinin artması ve sosyal medyanın da etkisiyle hayatımızın içine hızla girerek, literatürde siber(sanal) zorbalık adını almıştır. Ve ciddi boyutta etkiye sahip olup araştırılması gereken akran zorbalığı türü olarak yerini almıştır.

Okullarda akranlar arasında yaşanan olumsuz her türlü eylem ve durum anlamına karşılık gelen akran zorbalığı konusundaki ilk bilimsel çalışmalar 1970’li yıllarda, Norveçli araştırmacı Dan Olweus tarafından başlamıştır. Olweus (1993, s.9), grup zorbalığını ya da tek bir kişi tarafından yapılan zorbalığı kapsadığını belirttiği akran zorbalığı (bullying) kavramını, “bir ya da birden çok öğrencinin kendilerinden çok daha güçsüz bir öğrenciye kasıtlı olarak ve tekrar eden bir biçimde olumsuz eylemlerde bulunması” biçiminde tanımlamıştır. Olweus, başlangıçta akran zorbalığını bir grup tarafından yapılan saldırganlığı ifade eden grup zorbalığı (mobbing) sözcüğüyle ifade etmiştir. Fakat daha kapsamlı çalışmalar, akran zorbalığının bir grup tarafından uygulanmasının yanında, tek bir kişi tarafından da gerçekleştirilebileceğini ortaya koymuştur. Örneğin, Olweus’un Norveçli öğrenciler ile gerçekleştirdiği bir çalışmada, öğrencilerin bir çoğunluğu iki ya da üç kişilik grup tarafından zorbalığa maruz bırakıldığı bildirirken, akran zorbalığına en fazla tek bir öğrenci tarafından maruz kalmasının da yaklaşık değerlerde olduğu bildirmiştir. Buradan yola çıkarsak “Zorbalık kavramı” bir öğrenci ya da farklı grup tarafından diğerlerini sürekli ve kasıtlı olarak baskısı altına almasıdır (Furniss, 2000).

Akran zorbalığı şiddetin bir türü olmasının yanı sıra değerlendirildiğinde oldukça önemli bir toplum sağlığı sorunu olarak da karşımıza çıkmaktadır. Bundan dolayı akran zorbalığını okulu ilgilendiren ve okul içinde kalmasını desteklemekten öte birey, aile ve toplum kapsamında, kişisel derinlikte ve çevresel faktörlerle ele alınması yararlı olacaktır. Zorba ve kurban olma durumları, okula bağlılık ve akademik başarıya etkilerinin yanı sıra kimlik ve kişilik gelişimine olan etkileri ile uzun vadede meydana gelen ciddi sorunlardır. Akran zorbalığı bunlarla birlikte birtakım maruziyetlere de sebebiyet vermektedir. Özellikle çocukluk dönemlerinde akran zorbalığına fazla maruz kalmış bireylerin yetişkinlik çağında ilişkilerinde de zorluklar meydana geldiği açıkça görülmektedir (Ledley ve ark. 2006). Akran zorbalığı bu gibi sorunlarla birlikte okullarda daha güvenli bir ortamın oluşması ve toplumsal güvenlikler gibi konularında en önemli sorun olarak görülmektedir. Bu sorunun en aza indirilmesi ve daha güven içinde geçirilecek bir ortam için gerekli önlemler alınmalıdır.

Akran zorbalığıyla ilgili literatür taraması yapılan bu çalışmada elde edilen bilgiler doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Akran zorbalığı nedir?
2. Akran Zorbalığında paylaşılan roller nelerdir?
3. Akran zorbalığı türleri nelerdir?
4. Akran zorbalığının nedenleri nelerdir?
5. Akran zorbalığı konusunda ülkemizde yapılan çalışmalar nelerdir?

6. Akran zorbalığının çocuklarda bıraktığı etkiler nelerdir?

7. Zorbalıkla baş etme yolları nelerdir?

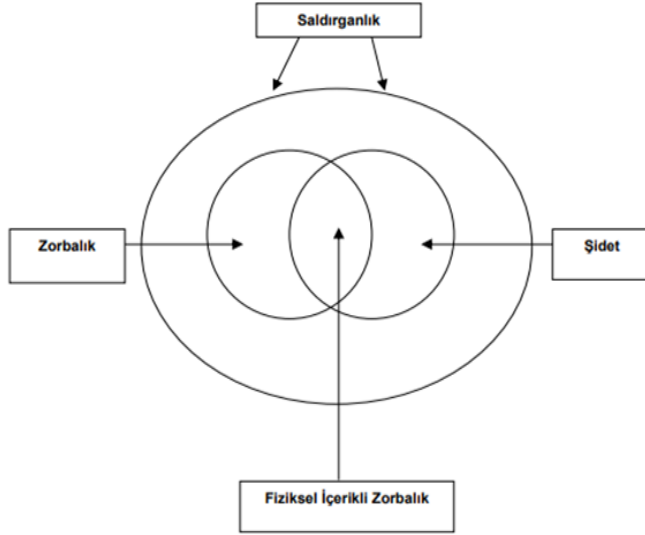
AKRAN ZORBALIĞI

Zorbalık genel tanımıyla daha üstün ve güçlü durumdaki kişinin veya kişilerin karşısındakine isteklerini yaptırmak için karşısındakine olumsuz etkilemesi, eziyet etmesi ve gözünü korkutması olarak tanımlanmakta ve bu durum, doğrudan sözlü, fiziksel tacizi içerebileceği gibi isteksiz birinin de zorla ikna etmesi, tehditlerle istediklerini yaptırmak gibi daha üstü kapalı yöntemleri içermektedir. Zorbalık, bütün bireylerin yaşına, cinsiyetine, dini inancına, kültür yapısına ve sosyoekonomik durumuna bağlı olmaksızın, her yerde, bir ya da birden çok zamanda bireyleri etkileyebilen ve dünyanın her yerinde oldukça yaygın olarak görülen ve sürekli artan bir sorundur.

Okul zorbalığı konusunda bu zamana kadar yapılan ilk tanımın yapılmasının da yine bu konudaki ilk bilimsel araştırmaların başlatmasını sağlayan Olweus tarafından olduğu bilinmektedir. Olweus çalışmalarının ilk yıllarında okul zorbalığını, “bir grup öğrenci tarafından gösterilen şiddet” anlamına karşılık gelen “mobbing” sözcüğü ile ifade etmiştir. 1970’ li yıllarda yaptığı bu tanıma yönelik oldukça çok eleştiri alan Olweus, 1980’li yıllarda “mobbing” kavramını okul zorbalığını tam olarak karşılığı olmadığını belirterek, bu kavram yerine “bullying” kavramını kullanmaya başlamıştır. Bununla birlikte yapılan bu ilk tanımın muhtevası daha da genişleterek, grupça şiddetinin yanı sıra bireysel şiddeti de eklemiştir (Olweus, 1993). Zorbalık kavramı, “bir veya daha fazla öğrencinin daha güçsüz ve korunmasız gördükleri öğrencilere karşı bilinçli olarak isteyerek ve düzenli bir biçimde rahatsızlık vermesiyle sonuçlanan ve kurban konumundaki çocuğun kendisini savunamayacak güçte bulunduğu bir saldırganlık” şeklinde ifade edilmiştir (Pişkin, 2002). Akran zorbalığı, sadece saldırganlık olmayıp ayrıca öğrencilerin arasında var olan iletişim bozuklukları olarak da tanımlanabilir.

Akran zorbalığı konusunda yapılmış tanımları tek tek ele aldığımızda, akranların ve akran gruplarının birbirlerini olumsuz birçok yönden etkileyerek, birbirlerine karşı sözlü, fiziksel veya sosyal saldırganlık yapmaları olarak nitelendirilecek şekilde (lakap takma, tehdit etme, bıkırtma, yıldırma, vurma, küçümseme vb.) bir grubun bir bireye ya da gruba sürekli olarak uyguladığı gücün düzenli olarak kötüye kullanılmasını içeren zararlı eylemler (Güvenir, 2004), kişinin kendini savunamadığı durumlar, birden çok kişi tarafından doğrudan veya dolaylı olarak yaptığı saldırgan davranışlar (Schuster, 1999), bir birey veya grup tarafından kendini koruyamayacak kadar güçsüz olan kişiye karşı yapılan ve devamlılık özelliği gösteren bir şiddet türü (Roland, 2002), gücün sistemli ve planlı bir biçimde şiddete dönüşerek, gücün kötüye kullanılması (Smith ve Sharp, 1994), yine gücü elinde bulunduran kişi ya da kişilerin kendi kazançları doğrultusundan karşılık verme gücü olmayan kişilere karşı fiziksel, psikolojik veya sözel olarak ki olumsuz etkileyen ve tekrarlanma özelliği gösteren saldırılar (Besag, 1989), gibi birçok tanımı olduğu görülmektedir. Bu tanımlar doğrultusunda en dikkati çeken özellik zorba davranışlarda bulunan ve bu davranışlara maruz kalanlar arasında güç dengesizliğinin olması, zorba davranışın bilinçli isteyerek ve sürekli yapıldığı, bu davranışların usandırma ve zarar vermek amacını taşıması genel ölçütler olarak kabul edilebilir. Zorbalık kavramının tanımları yapılırken iki kelime dikkat çekmektedir. Bunlar şiddet ve saldırganlık terimleridir. Bu kelimelere vurgu yapıldığı dikkat çeker. Benzer kavramlar gibi görünse de aralarında oldukça büyük bir fark vardır. Aralarındaki bu farklılığı vurgulamak akran zorbalığı konusunu doğru aktarılmasında yararı vardır. Öğülmüş (1995), saldırganlığın herkes tarafından bilinen bir davranış olmasına karşın, tanımının yapılmasının aslında çok da kolay olmadığını ve saldırganlığın yalnızca “olumsuz eylemler” veya “bu eylemlerde bulunan kişilerin niyeti” vurgusuyla tanımlanabileceğini aktarmaktadır. Eylem vurgulu tanımlama yaparken saldırganlık, diğer kişilere zarar veren herhangi bir davranış olarak ifade edilirken; “niyet” içeren tanımlarda, hedefi yaralamak incitmek gibi psikolojik baskı niyetiyle girilen bir davranış olarak tanımlanmaktadır. Zorbalık da bir tür saldırganlık olmakla birlikte, herhangi bir eylemin zorbalık olarak

tanımlanması için yalnızca “saldırganlık” özelliğinin bulunması yeterli olmayacaktır. Bunun yanında aralarında “eşit olmayan güç dengesizliğinin olması”, bunun “süreklilik” özelliği göstermesi ve “kasıtlı ve bilinçli” olarak yapılması gibi bazı özellikleri de bünyesinde barındırması gerekmektedir (Olweus, 1999). Aşağıdaki Tabloda saldırganlık, şiddet ve zorbalık ilişkisi verilmiştir.



Şekil 1. Saldırganlık, Şiddet ve Zorbalık Arasındaki İlişki (Olweus, 1999)

AKRAN ZORBALIĞINDA PAYLAŞILAN ROLLER

Akran zorbalığı konusuna eğilen araştırmacıların, bu konuda genellikle zorba ve kurban ilişkisini daha ön planda ele aldığı görülmektedir. Bunların yanı sıra, bazı araştırmacılar akran zorbalığının grup süreçlerini de içeren, zorba ve kurbanla birlikte farklı rolleri de barındıran bir problem olduğu yönünde görüşler ileri sürmüşlerdir. Örneğin, DeRoser, Coie ve Dodge (1994), saldırganlığın, akranlar arasındaki çeşitli grupların arasından ortaya çıkan bir durum olduğunu ve birbirleriyle olumsuz iletişimin meydana geldiğini araştırmalarında belirtmişlerdir.

Olweus (1993) ise, bir sınıfta zorba ve kurban problemlerinin yapılandırılmasında en merkezinde zorba ve kurbanların bulunduğunu, fakat diğer çocukların da zorbalığa yönelik çeşitli tutum, davranış ve tepkileriyle zorbalık durumlarında en az zorba ve kurban kadar rol oynadıklarını ifade etmişlerdir. Olweus (1993, 2003), zorba ve kurban rollerinin yanında altı rol tanımlamı yapmıştır. Bunlar, zorbalığa aktif olarak katılan ancak başlatıcı olmayan “yardımcılar”, zorbalığı her türlü destek vererek aktif bir şekilde yerini alan “destekleyiciler”, zorbalığı seven fakat açıkça destek verdiğini göstermeyen “edilgen destekleyiciler”, her şeyi gören algılayan ancak kimsenin yanında olmayan “ilgisiz izleyiciler”, zorbalıktan hiç haz etmeyen ve kurbanın yanında yer alarak ona destek vermesi gerektiğini düşünen fakat bunu hayata geçiremeyen “olası savunucular”, zorbalıktan asla hoşlanmayan ve her türlü kurbanın yanında olarak ona yardım etmeye uğraşan “kurbanın savunucularıdır”. Akran zorbalığı konusunda özellikle son zamanlardaki yapılan çalışmalarda, zorba ve kurban rolleri üzerindeki önemi daha belirgin bir şekilde ön plana alan bir düşünceden, akran zorbalığındaki grup sürecinin daha yaygınlaştığını, grup rollerinin önemsendiği bir yaklaşımın oluştuğu dikkat çekmektedir (Goossens, Olthof ve Dekker, 2006; Salmivalli ve Voeten, 2004; Lagerspetz, Österman ve Kaukiainen, 1996; Salmivalli, Lappalainen ve Lagerspetz, 1998; Salmivalli, 1999; Smith, 2004; Sutton ve Smith, 1999). Akran zorbalığını bir grup süreci bazında gören sistematik bir yaklaşım, 1990’lı yıllarda Salmivalli, Österman, Lagerspetz ve Kaukiainen (1996) tarafından öne sürülen “Katılımcı Rolü Yaklaşımı”dır. Katılımcı Rolü Yaklaşımı, akran zorbalığı konusunda zorba ve kurban çocuklar dışında başka çocukların

da bu sürece dahil olduğu varsayımına dayanmaktadır. Bu yaklaşıma göre zorba ve kurban dışındaki roller zorbalığın ne kadar da içinde gibi olsa da birebir bu zorbalığın ön planında olmadığını belirtir. Bu görüşü savunan Salmivalli'nin (1998), zorbalık kapsamında yaptığı araştırmada zorba ve kurban rolündeki çocukların ilişkisi konusunu ele almış ve zorba ve kurban rolleri dışında kalan çocukları onlardan bağımsız olarak kontrol grubu oluşturduğunu belirtmiştir. Ayrıca bu grubun zorbalığa katkısı olmayanları sembol ettikleri düşünülmektedir. Bununla beraber, bu grup zorbalıkla ilgili çok değişik tutum, düşünce ve davranışsal eğilimlere yatkın olduklarından dolayı tamamen zorbalığa katılmayan olarak değerlendirilemezler. Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman ve Kaukiainen (1996), bir okuldaki belirli bir sınıfta zorbalık yapıldığında o sınıftaki çocukların büyük bir kısmı bu zorbalık olayında rollerinin olduğunu ancak çok az sayıdaki öğrencilerin katılmayan olarak değerlendirilmeye dahil olacakları görüşünü ileri sürmektedirler. Yani, zorba ve kurban dışındaki çocuklar da zorbalık sürecine katılırlar ve bir kısmı zorbayı destekleme ya da kurbanı savunmada yetersiz kalma şeklinde zorbalık sürecine katkıda bulunabilirler.

Zorbalık davranışı geçmiş zamanlarda var olduğu gibi günümüzde de varlığını artırarak devam etmektedir. Günümüz yetişkinlerinin hayatlarının farklı zamanlarına zorbalıkla ilgili bir yaşamışlıklarının olduğu ya da zorbalık sürecine tanıklık yapmış olmaları olağan bir durumdur. Olweus'un (2011) yaptığı bilimsel çalışmalarda araştırma bulgularında ergenlik dönemindeki çocuklarda önemli bir detay dikkat çekmektedir. Bu dönemde zorba rolünün üstlenen öğrencilerin sonraki yaşamlarında suça karışmaya meyilli bireyler olduklarını göstermektedir. Suç kayıtları incelendiğinde ise suç işleyen yetişkinlerin büyük bir çoğunluğunun, ergenlik döneminde zorba rolünde görülen öğrencilerden olduğu anlaşılmaktadır. Macar (2013) araştırmacıların akran zorbalığı tanımlarından hareketle zorba, kurban ve seyirci terimlerini geliştirdiklerini ifade etmektedir. Benzer şekilde Salmivalli, Lagerspetz, Österman ve Kaukiainen, (1996); Sutton ve Smith, (1999) zorbalığın karmaşık bir yapısının yanında çeşitli zorbalık statülerinin olduğunu belirtmektedirler. Bu zorbalık statüleri olarak tanımlanan roller zorba, kurban, zorba -kurban, karışmayan ya da izleyiciler oluşmaktadır.

Zorba

Zorba, kendinde mevcut olan gücü kendisinden daha zayıf ve güçsüz kişileri incitmek ya da korkutmak, dalga geçmek için kullanan kişidir. Başka bir söylemle, zorbalığa başvuran, zorba bir şekilde davranışı uygulayan kişidir (TDK). Akran zorbalığı konularında ilk bilimsel çalışmaları yapan Olweus (1996) zorbalığı, kişiler arasında güçten kaynaklanan dengesizliğin var olduğu bir ilişki içinde isteyerek bilinçli bir şekilde ve tekrarlı olarak karşıdakilere zarar vermek niyetiyle yapılan tüm saldırgan davranışlar olarak tanımlamaktadır. Zorba konumundaki öğrenciler, okulundaki diğer öğrencilere karşılık olumsuz düşüncelerinden dolayı zorbalık davranışlarına başvurdıkları görülmektedir. (Bayar ve Uçanok, 2012). “Zorba” diye sıfatlandırılan öğrenciler, kendilerinde her bakımdan daha güçsüz olan öğrencilere, iterek, vurarak tekme ve tokat atarak, çekerek, sözel olarak hiç hoş olmayan söylemlerde bulunarak, hoş olmayan ad ve lakap takarak, alay ederek, küçük düşürerek, dedikodu ve söylentiler yayarak, para ya da eşyalarına zorla el koyarak, tehdit ederek, eşyalarına zarar vererek, arkadaş ortamlarından dışlayıp yalnızlığa iterek ya da bunlara benzer rahatsız edici hareketlerle zorba davranışı gerçekleştirmiş olurlar. Zorbalar sadece arkadaşlarına ya da akran gruplarına değil bununla birlikte anne ve babasına, öğretmenlere, kardeşlerine ve diğer kişilere de saldırgan davranışlar gösterebilirler (Karataş, 2011). Olweus, (1995) zorbalığı genel olarak, anti-sosyal davranışın ve kurallara karşı durma davranışının bir sonucu olarak gözlemlemiştir. Zorbalar farklı ortamlar ve olaylarda da bu davranışları oldukça kararlı, tutarlı bir özellikte sergilemeye devam etmişlerdir. Bir başka deyişle öğrenci, hem evde, hem okulda ya da başka yerlerde de bu davranışları devam ettirmektedir. Cinsiyetlerine göre zorbalık çeşitleri farklılık göstermektedir. Erkek zorbalar fiziksel olarak daha güçlü oldukları için zorbalık

kavramına daha fazla davranış gösterdikleri düşünülebilir. Erkekler şiddete karşı daha olumlu tutumlara sahiptirler ve akranlarına karşı daha baskın ve üstün olmaya yönelik güçlü ihtiyaçları vardır. Zorba olarak tabir ettiğimiz kişiler genellikle aktif ve baskın, kolay bir şekilde de provoke edilebilecek kişiler olduklarından, saldırganlık davranışı barındıran ortamlar onlar için oldukça çekici yerlerdir. Zorba kişilerin, karşılarındaki daha güçsüz kişiye yönelik empati kurma düzeyleri çok düşüktür ve bundan kaynaklanan sebeplerden dolayı vicdan yapma ya da pişmanlık duygusunu çok az ihtimal doğrultusunda yaşar. Hatta çoğu zaman hiç pişmanlık yaşamayıp kendi yaptıkları saldırganlık düzeylerinin farkına bile varmazlar. Bireylerin haklarına ve duygularına karşı saygısızca, kaba ve düşüncesiz bir davranış sergilerler. Hatta akranlarına zorbalık yapan öğrencilerin, zorba davranışlarının ve kavga etmenin kendilerinin okuldaki popülerliğini arttıracığına dair bir inanışa sahip oldukları, Kurbanların bu davranışlarına sonuna kadar hak ettiği düşüncesiyle zorbalığa karşı olumlu tavır gösterdikleri ayrıca bu zorbalık doğaca tüm kavgadaki problem çözmede kullanılacak en etkili çözüm yolu olduğunu gibi düşüncede oldukları gözlenmiştir. Ayrıca bu zorba öğrencilerin okula karşı olumsuz B ve okulda farklı disiplin suçları işlemeye meyilli oldukları da araştırmalarla belirlenmiştir (Cole ve diğerleri, 2006). Olweus (1993), sürekli olarak zorbalık davranış gösteren öğrencilerin genellikle büyüklüklerine karşı geldiklerini, sosyallikten uzak, arkadaşlık kuramama gibi olumsuz kişilik özellikleri sergilediklerini, okul ve aile kurallarına uymadıklarını ancak bunlardan ayrı olarak ilginç bir şekilde çok az kaygı duyduklarını ve özsaygılarının yüksek olduğunu belirtmektedir. Yine benzer araştırmaları yapan Fitzgerald bunların yanında, zorbalık davranış sergileyen öğrencinin, diğer öğrencilere karşı olumlu tutumlar sergilemekte zorlandıklarını, diğer arkadaşlarının olumlu yönlerini kıskandıklarını, onların başarılarını kendilerinde yenilme hırsı yaptığını ve bu yüzden akranlarıyla çatışma yaşadıklarını, arkadaşlık bağlamındaki ilişkilerde başarılı olamadıklarını belirtirken (Akt. Pişkin, 2005); Andreou (2001) sorun çözme ve sorunu yönetme becerilerinden yoksun olduklarını belirtmiştir.

Kurban

Kurbanlar yani zorbalık gösterenin yanında daha güçsüz zayıf olarak kalan kişiler zorbalık sürecindeki en zor rolünü üstlenmişlerdir. Zorbaların fiziksel ve duygusal saldırı şeklindeki davranışları altında ezilen kurbanlar “mağdur” olarak çok zor durumda düşmektedirler. Kurbanların en belirgin olarak söyleyeceğimiz özelliklerinden biri, diğer akranlara oranla daha endişeli ve güvensiz olmalarıdır (Gökler, 2009, 523). Yalnızca kurban olan çocuklar ise, Olweus (1991, 1993) tarafından genellikle utangaç, çekingen ve itaatkâr olarak tanımlanmıştır. Olweus’a (1991, 1993) göre, bu çocuklar, ayrıca diğer öğrencilere görece genel olarak daha kaygılı, duyarlı, güvensiz, sessiz ve yalnızdırlar ve de daha düşük benlik saygısına sahiptirler. Kurban olan çocuklar genellikle annelerinin denetimindeki sessiz söz dinleyen yalnızlık duygusunu hisseden, diğerleriyle daha az iş birliği yapan çevresinden yakınlarında daha az sosyal destek alan çocuklardır. Bu çocuklar akranlarının saldırısına uğradıklarında özellikle daha küçük sınıf seviyesindeki çocuklar genellikle ağlama ve kaçma şeklinde tepkiler verirler. Akranlarının saldırılarına maruz kaldıklarında ağlayarak ve geri çekilerek daha da içlerine kapalı hale gelmektedirler. Bu yüzden zorbalık yapan çocukların aynı kurbanı karşı saldırgan davranışlarında tekrarlama olasılığı yüksektir. Yani kurban çocukların bu davranışları çevredekilere onların saldırılarına ya da aşağılamalarına maruz kaldıklarında karşılık vermeyecekleri yönünde davranışlar gösterdikleri için zorbalığa maruz kalmaya devam edeceklerdir. Ayrıca, kurbanlar saldırgan değildirler ve genellikle şiddete ve şiddet kullanımına karşı olumsuz tutumları vardır. Bu çocukların, aile düzenleri daha saygı, sevgi çerçevesinde olabileceği gibi ilgisiz ailede olması, çeşitli şiddet ve olumsuzluklara maruz kalmış dışlanmış olması, bedensel olarak güçsüz görünme ya da aşırı şişmanlık, giyim ve kuşamı, fakir olması ya da özel sağlık problemleri kurban olarak seçilmesinin nedenleri olarak gösterilebilir. Akran zorbalığı gösteren çocuklar kendilerine kurban olarak seçtikleri çocukların tavır ve davranışlarını tahrik edici olarak görmektedirler ve akran grubunda en güçlü görünerek kendini o yere ait ve popüler biri olarak göstermeye ihtiyaç duymaktadırlar (Boulton ve Underwood, 1992; Olweus, 1994). Bayraktar (2006)

kurbanların arkadaşlarına göre daha fazla içine kapanık, kaygılı, endişeli temkinli, güvensiz olan kişiler ya da bu özelliklere meyilli kişiler oldukları ifade etmektedir. Ayrıca Kartal ve Bilgin (2007) kurbanların çoğunlukla utangaçlık ağlama veya öfke gösterme davranışları sergilediklerini belirtmektedirler. Zorbalık davranışı maruz kalan öğrencilerde birçok belirti görülebilmektedir. Öğrencinin evden okula giderken kaygılanması, korkması, her zaman gittiği yolu değiştirmesi, okula gitmemek için sürekli ağlaması, sabahları hasta olduğu bahanesine sık sık başvurması, okuldan kaçması, ödevlerini yapmak istemeyip bu konuda sürekli problem çıkarması, okul eşyalarının gün sonunda zarar görmesi şekilde olması, aile içinde öfkeli olması ve bu yönde davranış sergilemesi, sürekli para istemesi verilmediğinde para çalmaya başlaması, vücudunda oluşan şiddet belirtilerine karşı sessiz kalması gibi birçok belirti gösterirler. Hilooğlu ve Cenkseven Önder'in (2010) yaptığı çalışmada akran zorbalığını gösteren öğrencilerin, zorbalığa dahil olmayan öğrencilere göre okul, aile, arkadaş, çevre ve kendilerine dönük alanlarda algıladıkları doyumun çok daha düşük seviyede olduğunu bizlere sunmaktadır. Tüm belirtilerle zorbalığa uğradığını gösteremeye çalışan öğrenci aileye, öğretmene ve okul yöneticilerine çok önemli ip uçlar sunmaktadır. Çocukların yapmış olduğu en ufak her davranışın bile muhakkak bir nedeni olduğu bilinerek özellikle kurban rolündeki çocuklar dikkate alınmalıdır. Okullardaki zorbalık davranışlarında özellikle öğretmenlerin zorbalığa müdahale etmesi kurbanlar açısından olumlu sonuçlanmakta aksi olduğu zaman ise kurban durumunda olan öğrencilerin, öğretmenlerinin kendilerini koruyamadığı şeklinde bir düşünceye kapılmasına ve daha da ümitsiz ve içine kapanık biri olmasına neden olabilir.

Zorba- Kurban

Bir grubun ya da kişinin zorbalığına maruz kalırken kendisi de başka bir kişiye zorbalıkta bulunan, hem zorba, hem mağdur özellikleri taşıyan çocuk ya da yetişkinler olarak tanımlarız. Bazı çalışmalar kurban ve zorbaların birbirinden tamamen bağımsız kategoriler olmadığını göstermektedir. Zorbaların yaklaşık yarısı aynı zamanda kurban olduklarını da belirtmektedirler. Son zamanda akran zorbalığı konusunda zorba ve kurban kadar önemli rollerin de olduğunu belirten araştırmacılar saldırgan kurban da denilen bu grubu daha yakından incelemeye başlamışlardır. Araştırma bulguları zorba/kurbanların hem yüksek derecede saldırgan davranış hem de depresif tavırlar gösterdiklerini, akademik başarısızlık, sosyal davranış bozukluğu, özsaygı, kendini kabul gösterememe gibi boyutlarda olduklarına işaret etmektedir. Zorba-kurban öğrencileri tepkisel ve amaçlı saldırı boyutunda inceleyen araştırmaların büyük bir kısmı (Camodeca, , Terwogt ve Schuengel, 2002; Salmivalli ve Nieminen, 2002), bu çocukların hem amaçlı hem de tepkisel saldırgan özelliklerinin var olduğunu göstermektedir. Bu araştırmacılara göre, hem zorbalığa maruz kalan hem de başkalarına zorbalık yapan zorba-kurban çocuklar başkalarının zorba davranışı karşısında kendilerini tehlikeden korumak için tepkisel saldırganlık gösterirken, bununla birlikte zorbalığın başlamasının sebebi olarak amaçlı saldırganlık da göstermektedirler. Yapılan bir araştırmanın (Unnever, 2005), sonuçlarına göre, zorba-kurbanlar, kurban öğrencilerden hem daha fazla amaçlı saldırı ayrıca daha fazla tepkisel saldırı; zorbalarla karşılaştırıldığında, daha fazla tepkisel ve daha az amaçlı saldırı davranışları göstermektedirler. Araştırmalarda dikkat çeken bir ayrıntı olarak zorba-kurban çocukların zorbalık yapma konusundaki sıklık açısından zorbalardan farklı olmadıkları, fakat ilginç bir şekilde zorbalardan daha fazla fiziksel zorbalık yaptıkları ortaya konmuştur. Unnever'a (2005) göre, bu sonuçlar, zorba kurbanların arkadaşlarının onlara kötülük yapacaklarını düşünerek yanlış algıladıklarına ve onlara olmayacak şekilde fiziksel saldırı ile karşılık verdiklerini göstermektedir. Başka bir çalışmada ise (Camodeca, Goossens, Schuengel ve Terwogt, 2003), , zorba-kurban çocukların saldırganın amacının açık olmadığı durumlarda, saldırganı suçlama, saldırganı karşı daha çok kızgınlık duyma ve intikam alma davranışı eğiliminde oldukları görülmüştür. Salmivalli ve Nieminen (2002) ise, zorba-kurbanların akran zorbalığındaki diğer rollerin (zorba, kurban ve kontrol grubu) arasında tepkili ve amaçlı saldırganlık düzeyi en yüksek olan grubu oluşturduğunu, ardından zorbaların izlediğini ortaya koymuştur. Unnever

(2005), zorba-kurban çocukların kurban çocuklardan daha fazla fiziksel zorbalığa maruz kaldıklarını göstermiştir. Bilimsel kanıtlar zorba/kurbanların ilgisiz ailelere sahip olduklarını hatta ebeveynlerin zaman zaman düşmanca davranabildiklerini göstermektedir. Bunlar ailede sevgisiz büyüyen çocuklar olabildiği gibi okulda da en sevilmeyen grup zorba kurban çocuklardır. Bu çocuklar ileri yıllar okul hayatlarında yüksek risk taşımakta ve ilerleyen zamanlarda ise psikolojik sorunlar göstermeye daha yatkın olmaktadır. Kısaca bu gruptaki öğrencileri ne zaman mağdur ne zaman zorba olacakları tam olarak anlaşılamama, hem mağdur hem zorba olduklarından dolayı daha çok risk altındadırlar. Zorbalara göre daha saldırgan bir tutumları olduğu belirtilmiş, akran ilişkisinde zorlanan, yalnızlık düzeylerinde artış gösteren, kendinden daha güçlüler tarafından zorbalığa uğradığında bundan dolayı azalan saygınlıklarını arttırmak için kendilerinden daha zayıf olan kişilere karşı zorbalığa başvurmadan kaçınmazlar.

Dışarda Kalanlar/İzleyiciler

Sistemli bir şekilde zorbalığa tanıklık eden akranlar olarak tanımlayabiliriz. Ne zorbalık yapmak isterler, ne de zorbalığa uğramak. İzleyiciler zorbalık eylemine müdahale edenler ve etmeyenler olarak ikiye ayrılır. Salmivalli ve arkadaşlarının (1996) katılımcı rolü üzerine yaptıkları ilk araştırma çalışmasından başlayarak birçok farklı ülkede çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalar sonucu öğrencilerin büyük çoğunluğunun farklı yollarla zorbalığa destek verdiği görülmektedir. Özellikle, ergenlik öncesi dönem ve ergenlik döneminde yapılan bir araştırma bulgularında öğrencilerin %20-30'unun zorbaya cesaret verdiği ve desteklediği görülmüştür. Bunun yanında, kurbanı yardım eli uzatan ve zorbalığın durmasını isteyen ya da sessizce izleyen öğrencilerin oranı %20'den fazla olmadığı görülmüştür. Bu durum zorbalığa tanıklık eden çoğu öğrencinin duruma müdahil olma ya da kurbanı yardımda bulunma eğiliminde olmadıklarını göstermektedir (Ergül 2009: 18). Özetle, okullarda birçok öğrenci zorbalık boyutuna farklı roller üstlenerek dâhil olmaktadır. Destekleyici, yardımcı ve izleyici rollerinin yaygın olması, zorbalığın devam etmesine önemli katkıda bulunmaktadır. Ülkemizde akran zorbalığı ile ilgili yapılan araştırmalarda önceliği zorba ve kurban rollerine verip detaylı incelenmekte ancak izleyici ve destekleyici rollerine yeterince yer verilmemektedir. Zorbalık sürecindeki bu katılımcı rolleri inceleyen araştırmalar, erkeklerin zorbalık konusuna kızlara oranla daha etkin katılım sağladıklarını göstermiştir. Erkek öğrenciler daha çok zorba, yardımcı ve destekleyici rollerinde bulunurken, kız öğrenciler daha çok mağdur, savunucu ve izleyici rolünde bulunmaktadır (Goossens, Olthof ve Dekker 2006: 354; Salmivalli, Lappalainen ve Lagerspetz 1998: 214). Araştırma sonuçlarına göre yine erkekler zorbalığı izlemeyi heyecan verici ve zorba davranışların oldukça eğlenceli olduğunu düşünmektedir. Kızların kurbanı empati yaparak bakması ve yardımda bulunma olasılığı daha yüksektir (Jeffrey, Miller ve Linn 2001: 150). Ayrıca erkeklerin, kurbanın yaşadığı şeyleri hak ettiğine kızlardan daha fazla inandığını ortaya koymuştur. İzleyicilerin yardım etme davranışını gerçekleştirmeden önce birtakım bilişsel değerlendirmelerde bulunmaktadır; bu değerlendirmelerin neticesinde yardım davranışını gerçekleştirmekte veya gerçekleştirmemektedir. Değerlendirme aşamaları, beş kategoride toplanmaktadır. Bunlar sırasına göre; problemi fark etme, problemi acil bir durum olarak yorumlama, harekete geçme sorumluluğu varlığına karar verme, nasıl yardım edeceğine ve nasıl hareket edeceğine karar vermedir.

AKRAN ZORBALIĞININ TÜRLERİ

Akran zorbalığı denilince akla genellikle şiddet gelmekle birlikte pek çok olumsuz davranışı kapsamaktadır. Bu davranışlar, itip çekme, vurma, tekmeleme gibi fiziksel olabildiği gibi tehdit etme, sataşma ve dalga geçme gibi sözel; sosyal yalnızlık yaşatma, baskı altında tutma ve dedikodu gibi psikolojik de olabilir (Ergül 2009: 6). Zorbalık, doğrudan gözlenebilir fiziksel ve sözel olumsuz eylemleri içerirken, dolaylı bir şekilde psikolojik olumsuz tavır ve tutumları da içermektedir (Siyez ve

Kaya 2011: 28). Zorbalığın tüm tanımlarında olan ortak nokta; zorbalığın sadece kurbanın tahrik edici davranışlarına bağlı olarak ortaya çıkmamış olması, fiziksel veya sözlü gibi farklı biçimlerde görülmesi ile birlikte sürekli tekrar edebilmesidir (Smith ve Sharp, 1994). Olweus (1991) da araştırmalarında kurban ve zorba arasında önemli bir güç dengesizliği olduğunu özellikle belirtmektedir. Zorbalık yalnızca fiziksel şiddetle sınırlı olmayıp; söz, hareket ve dışlama yalnız bırakma yoluyla insanların duygularını zedeleyerek, inanlara olan güvenleri kadar kişideki özgüveni de yıkan bir durumdur (Hazler, 1996 ve Roffey, 2000).

Zorbalığın literatürde birçok farklı türü olduğu görülmektedir. Zorbalık sadece fiziksel saldırganlıkla sınırlı değildir. Başkalarının duygularını incitmek, başkalarını sözcüklerle, hareketlerle ya da sosyal olarak dışlama yoluyla onların güven ve özsaygılarını sarsmak da zorbalığa dâhil edilmektedir. Zorbalığın türleri şu şekildedir:

Fiziksel Zorbalık

Zorbanın mağdura karşı tokat atma, tekmeleme, yerde sürüme, vurma, boğazını sıkma, dürtme, yumruklama, ısırma, itme, çekme, tırmalama, saçını çekme, etini çimdikleme ve kıvrırma, tükürme, bir yere kilitleme, elbiselerine ya da eşyalarına zarar verme gibi tüm fiziksel saldırı şeklinde olan davranışlarını içerir. Araştırma bulgularına göre fiziksel zorbalık, çocukların ifadelerine göre, ortaya çıkan ve bütün zorbalık davranışlarının üçte birinden daha azını oluşturmaktadır.

Fiziksel Olmayan veya Sözel Zorbalık

Zorbanın kaba kuvvet uygulamadığı ancak mağduru sürekli olarak taciz edici telefon aramaları, parasını veya eşyalarını zorla alma, şiddet içeren tehditleri ile korkutma, lakap takma, ırkçı söylemle veya dalga geçme, küfürlü sözler söyleme, aşağılayıcı ifadeleri, hakkında yalan ve kırıncı dedikodular çıkarma gibi davranışları içermektedir. Sözel zorbalık, zorbalık türleri arasında en yaygın görülen tür olmakla birlikte; dikkate alınmadığında en fazla onur kırıcı ve küçük düşürücü zorbalık türüdür.

Davranışsal/ Duygusal Zorbalık

Mağduru karşı yapılan dışlama, önemsememe yalnızlaştırma, ondan kaçma gibi çocuğun kendine olan özgüvenini olumsuz etkileyecek dolaylı ve sürekli hareketlerden oluşan zorbalık türüdür. Genellikle sert ve saldırgan bakışlar, gözlerini kısarak bakma, kaş çatma, dudak bükme gibi mimik hareketlerini olumsuz kullanma, gülerek bakma ve vücut dilini düşmanca kullanma, diğer arkadaşlarını ona karşı kıskırtma gibi davranışlar duygusal zorbalıktır. Bu tür davranışlar, aynı zamanda bireyi yalnız bırakma, yabancılaştırmak, akran grubunda dışlama ortama girmesini reddetmek veya kasıtlı olarak arkadaşlık ilişkilerini yıpratmaya çalışma biçiminde de olmaktadır. Kişilerde bu tarz davranışlara maruz kalmanın verdiği üzüntü çoğu zaman fark edilmez, söylendiği zaman ise genellikle yetişkinler tarafından önemsenmez.

Cinsel Zorbalık

Zorbanın mağdura istemediği halde cinsel içerikli mesajlar göndermesi cinsel içerikli küfürler, sözel veya fiziksel yollarla cinsel tacizde bulunma veya buna yeltenme giysilerini isteği dışında çıkartma gibi davranışları kapsar. Bu tip davranışlara ek olarak; müstehcen el hareketleri, mağdurun vücudunu hedef alan cinsel içerikli ifadeler, cinselliğe yönelik çeşitli talepler, davetkar ifadeler, kişinin cinselliğine yönelik dalga geçmeler, müstehcen fıkralar anlatma, birey hakkında cinsellik içeren söylentiler çıkarma türünden dokunmadan olabileceği gibi cinsel amaçlı istenmeyen temas, sarılma, gibi davranışlarını da sıralayabiliriz. Cinsel zorbalık genellikle kızlara yöneliktir, ancak son zamanlarda erkeklere yönelik olanında da artış görülmektedir. Mağdurun hayatını önemli bir şekilde tahrip edici sonuçlara neden olabilmektedir. Öğrenciler, öğretmenler hatta aileler, zorbalığın sözel ya da fiziksel boyuta varıncaya

kadar olan geçirilmiş kısmının öğrenci için çok da olumsuzluklar düşünmemektedir. Ancak, dolaylı yapılan cinsel zorbalık da, doğrudan zorbalık uygulamak kadar zarar verici, kırıncı olabilir.

Siber Zorbalık

Literatürde zorbalık türleri arasında daha az yer alan, ancak yüz yüze zorbalık kadar birey üzerinde yıkım yaratan bir zorbalık türüdür. Özellikle son yıllarda teknolojinin hızlı bir şekilde ilerlemesiyle birlikte çoğu kişni sıklıkla yaşadığı bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Son zamanların önemli ve her geçen gün hızla yayılan bir zorbalık türü olan siber zorbalığa herkes maruz kalabilmesine rağmen özellikle akran zorbalığı konusunun içinde de araştırılmaktadır. Yapılan çalışmalarda göstermektedir ki siber zorbalığa en çok ergenlik ve sonrası gençler maruz kalmaktadır. Teknoloji geliştikçe günden güne artan siber tehditlerden dolayı kişilerin korku içinde yaşamaları hayatı olumsuz etkileyebilmektedir.. Bilişim ve iletişim teknolojilerinin ergenlerin sık olarak kullanılmasının birçok fayda sağladığı aşikâr olmakla birlikte kontrolsüz şekillerde kullanımı birçok tehlikeye de meydan vermektedir. İnternet, cep telefonu, tablet gibi iletişim araçları günlük yaşamı kolaylaştırmalarının yanı sıra kötü niyetli kullanıcıların ellerinde zarar veren birer araca dönüşebilmektedir. Bu araçları kötü niyetle kullanılmasından kaynaklanan isimsiz çağrılar, zararlı e-postalar, kişileri karalamak için tehdit ve hakaret içeren ses, görüntü ve yazılar yayma, sosyal medyada aşağılayıcı yorumlar yapma gibi birçok eylemi siber zorbalık olarak adlandırabiliriz.

Sanal zorbalık, oldukça yeni bir zorbalık alanıdır. Siber zorlamanın öğrenciler üzerinde önemli etkileri olduğu yine araştırmalar sonucunda ortaya konmaktadır. Siber mağdurlarının aniden notlarında düşme olması, çok fazla devamsızlık yapmaları, okulu bırakma gibi davranışların görüldüğü şeklindedir. Dünyanın birçok ülkesinde olduğu gibi ülkemizde de sanal zorbalığın önemli bir sorun teşkil ettiği görünmekle birlikte ve %36 gibi oranla sanal zorbalığı yaşandığı bulgularla doğrulanmıştır. Erdur-Baker ve Kavşut araştırmalarının sonucunda 14-19 yaş grubunun daha çok siber zorba olduğunu belirtmişlerdir. Çetin, Peker ve Eroğlu çalışmasında kız öğrencilerde internet bağımlılığının artmasının ve yaşam doyumunun düşmesinin siber zorba olma; internet bağımlılığının siber mağdur olma olasılığını arttırdığını rapor etmişlerdir, Özellikle lise grubu öğrenciler bu bilişim ve teknoloji sayesinde dünyayla iletişim kurup bu teknolojiyi derslerinde kullanacağı yere sosyal medyanın etkisiyle bağımlılık derecesinde hayatlarını orada yaşamaya başlamış, bu da ister istemez siber zorbalığın içine dahil olmalarına neden olmuştur. Ancak ne var ki, bilgisayar aracılığı ile iletişim, yararlarının yanı sıra bazı olumsuzlukları da beraberinde getirmektedir. Bilgisayar ile iletişim yoluyla kimi zaman okul yolu, sınıf veya okul koridorlarında gerçekleşen zorbalık, internet aracılığı ile öğrencilerin ev ortamına girmektedir. Sanal zorbalık, çoğu zaman okuldan bağımsız gerçekleşmesine rağmen, kurbanı genellikle okulda da oldukça etkilemektedir. Sanal zorbalık türünde zorbalık yapan kişi ya da kişiler kimliklerini çok kolay bir şekilde gizleyip, zorbalık faaliyetlerini çok rahat bir şekilde gerçekleştirir. Bu yolla kurbanı en ağır hakaretleri, tehditleri iftiralari rahatça sonunu düşünmeden atabilmektedirler. Bu yüzden sanal zorbanın kim olduğunu bulmak çok zorlu bir süreç olduğu için, engellemeye yönelik çalışmalarda yetersiz kalmaktadır. Siber zorbalığa uğrayan kurbanların tepkileri, zorbalığın çok ciddi sonuçlar doğurabilecek niteliktedir. Öyle ki bazı kurbanlar yaşadıkları gerilim, stres ve olumsuz duygularla baş edemeyip kendilerine zarar verme ve intihara sürüklenme durumları yaşamaktadırlar (Newton, 2004). Yüz yüze iletişim şeklinde olan zorbalığı geleneksel zorbalık adı altında ele aldığımız zaman geleneksel zorbalık ile sanal zorbalık arasında bir farklılık olmadığı v sanal zorbalığın geleneksel zorbalığın bir parçası olduğunu savunanlar kadar ikisinin çok farklı olduğunu savunanlar da vardır. Geleneksel zorbalıkla sanal zorbalığı ayıran yönü ise şu şekilde sayabiliriz:

1. Geleneksel zorbalıkta fiziksel gücü fazla olanlar genellikle zorba olarak adlandırılırken, sanal zorbalıkta teknoloji bilgisi daha çok olanlarda zorbalık fazla olarak görülmektedir.

2. Geleneksel zorbalıkta kimin yaptığı kimlerin destek verdiği belliyken, sanal zorbalıkta sahte hesaplar, gizlenen kimliklerle zorbanın kim olduğunun bulunması çok zordur.11
3. Sanal zorbalıkta zorba mağdura istediği her an ulaşabileceği için sürekli zorbalığa maruz kalmaktadır.
4. Sanal zorbanın iletişim araçları ile çok sayıda kişiye ulaşmak mümkündür. Geleneksel zorbalıkta ise zorba gözüne kestirdiği, kendine göre daha zayıf olan kişileri seçer.

Siber zorbalığın mağduru olan çocuklar, depresif, hırçınlık, akademik başarısızlık, arkadaşlarından uzaklaşma, bilgisayar ve cep telefonu kullanmak istememek, okuldan soğumak gibi etkiler görülmektedir.

AKRAN ZORBALIĞININ NEDENLERİ

Olweus (1987) çocukların yapısındaki cinsiyet, karakter gibi kişisel farklılıkları zorbalığa sebep olarak göstermiştir. Özellikle enerjisi yüksek olan çocuklarda daha sakin akranlarına oranla zorbalık davranışı gösterme olasılığı fazladır.

Alanyazında okullarda öğrenciler arasında çok sık görünen zorbalık ve şiddetin en önemli nedeni çocuğun yetiştiği aile ve içinde olduğu çevredir. Zorbalık davranışı gösteren çocuk genellikle sert cezalara maruz kalmış ya da sevgisiz bir ortamda yetişmiştir. Böyle bir ortamda büyüyen çocuk saldırganlık davranışını okullara taşımaktadırlar (Zaklama,2003). Öğrencilerin gelişim çağlarına göre zorbalıklarının nedenleri değişiklik gösterir. İlkokulda meydana gelen zorbalık ve şiddet davranışlarının sebebi ailelerin düşük eğitim düzeyleri, çocuk yetiştirme tarzları, sosyal medyanın çocuklar üzerindeki olumsuz etkileri ile öğrencilerin yaşadıkları bir takım psikolojik sorunları sayarız. ABD Kamu Sağlığı Hizmetleri Birimi'nin raporunda, çocuk ve gençlerin yaşamlarının ayrılmaz bir parçası olan televizyonun şiddet içeren davranışlarda önemli bir etkiye sahip olduğu belirtilmektedir (akt Özonur, 2010). Özcebe'nin (2006) "Şiddet algısı ve sıklığı" konulu araştırmasında, 4. Ve 5.sınıf öğrencilerinin %43'ü, 7. sınıfların %41.7'sinin şiddeti 'dayak' olarak nitelendirdiği, görülmektedir. Çocukların % 76.9'unun zorbalığı sokakta yaşadığı, %56.5'inin ise televizyondan etkilenecek şekilde yaşadıkları belirtmiştir. Ortaokul yapılan araştırmalar sonucunda okullarda meydana gelen zorbalığın sebepleri çocuğun aile içinde yaşadığı sorunlar, travmatik olaylar, sosyal medyanın çocuklardaki olumsuz etkileri, akademik olarak başarısızlık, olduğunu söylemişlerdir. Evde, okulda ve bulundukları diğer çevrelerde zorbalığa sürekli olarak maruz kalan çocuklar, eğlence amacıyla kullandıkları internet videoları ve oyunları, çeşitli televizyon programları ile de zorbalığı normal bir davranış olarak içselleştiriyorlar. Ayrıca kendilerine yapılan bu davranışları da normalmiş gibi algılıyorlar ve tepki vermiyorlar. Bunun sonucunda kendileri de aynı davranışı normal bir davranış başkalarına göstermekten çekinmiyorlar (Drabman ve Thomas,1974; Brayt ve diğerleri).

EARGED (2008), tarafınca yapılan "Öğrencilerin Şiddet Algısı" araştırmasına göre; öğrencilerin zorbalığa yönelme nedenleri arasında öğrencilerin kendilerini diğerlerine kanıtlama duyguları şiddet mağduru olmaları, saygı ve sevgi görme istekleri ve kendine bir yer edinme arzuları yer almaktadır. Okula gelen öğrencilerin okulda gerçekleştirdikleri davranışların okul sonrasına taşınan davranışlar olduğu görülmektedir. Buradan yola çıkarsak okuldaki zorbalık davranışlarının en önemli nedeni aile ve okul çevresi olduğu söylenebilir. Okulda görevli olan tüm yönetici ve öğretmenlerin olumsuz şekilde gerçekleştirdiği her davranışlarının da öğrencilerdeki bu zorba davranışları pekiştirdiği söylenebilir. Lise çağındaki sınıfların alt sınıflar üzerinde baskı uygulama davranışları, kontrolsüz öfke ve darp hareketleri, kavgalarının nedeninin aile içi sorunların dışı yansıması olarak gerçekleştirdiği görülmektedir. Rigby'nin (1999) yaptığı araştırmada zorbalığa uğrayan öğrencilerin bunu neden olduğu hakkındaki görüşlerinde etnik grup farklılığı, fiziksel ve güçsel farklılıklar, belli davranışlarda ısrar, çalışkan olmak, okulda yeni olmak, sosyo-ekonomik durumlar olarak dile getirmiş. Siber zorbalık ergenlik dönemindeki bireyler arasında yaygın bir şekilde gözlenmektedir. Ergen çocuklar genel olarak

yapacaklarının sonuçlarının nasıl bir etki yaratacağını düşünmeden davrandıkları için kolayca riskli olumsuz durumlar içine girebilirler (Bhat, 2008). Siber zorbalığın yayılmasını kolaylaştıran bir diğer önemli faktör ise ergenlik dönemindeki bireylerin yaşamında önemli bir yere sahip olan akran etkisidir. Okulda zorbalık yapan ergenlerin özelliklerine bakıldığında genellikle fiziksel açıdan güçlü öğrenciler oldukları görülmekte ve bu öğrenciler diğer ergenler tarafından kendilerine rol model alınmak ve onun çevresinde bulunmaktadırlar. Çünkü güçlü olan zorbalarla arkadaş olabilmek bir ergen için güç ve gösteriş elde etmek anlamındadır (Salmivalli, 2010). Başka bir araştırmada Frisen ve arkadaşlarının (2008) 877 İsveçli ilköğretim öğrencisi ile yaptığı çalışmada öğrencilere “Niçin zorbalık yapılır?” sorusu sorulmuş ve bu soruya verdikleri cevaplar sekiz grupta toplanmıştır. Bunlar:

- a) Mağdurun dış görünüşü (boy,kilo,çirkinlik...)
- b) Kurbanın tavır ve davranışları (kaba, kıskırtıcı, saçma davranışlar);
- c) Mağdurun giyimi (modası geçmiş, çirkin);
- d) Mağdurun olağandan farklı oluşu (ilginç isim, herhangi bir engel durumu...);
- e) Kurbanın yalnız ve güvensiz oluşu (arkadaşsız olma,
- f) Mağdurun etnik kökeni, alt sosyoekonomik düzey
- g) Mağdurun kişilik yapısı,

Diğer nedenler, arkadaş etkisi, mağdurun başarısız oluşu, cinsel yönelim... vb. nedenler zorbalığın en önemli nedenleri olarak bildirmişlerdir.

YURTİÇİNDE YAPILAN ÇALIŞMALAR

Türkiye’deki akran zorbalığı konusunda yapılan araştırmalar günümüzde artış göstermekle birlikte hala istenilen seviyede değildir. Alan yazın tarandığında ve yapılan tüm araştırmaların sonuçlarına bakıldığında, zorbalığa maruz bırakılan ve zorbalığı bizzat uygulayan öğrenci sayıları ülkemiz ve farklı ülkelere bakıldığı zaman önemli bir konu olarak akran zorbalığı adıyla karşımıza çıktığı görülmektedir. Yapılan araştırmalar sonucunda ülkemizde genel anlamda akran zorbalığı yaşayan öğrencilerinin sayılarının en fazla olduğu ve bunu sırasıyla zorba ve zorba-kurban oranlarının takip ettiği gözlemlenmiştir. Yapılan çalışmalar ilköğretim seviyesindeki zorbalık yapan öğrencilerin oranının % 6.2-16.4; zorbalığa maruz kalan öğrencilerin oranının % 8.2-35.1 ve zorba-kurban öğrencilerin oranının % 6.4-30.2 arasında değiştiğini göstermektedir (Pekel 2004, Pişkin 2003, Yıldırım 2001). Özkan ve Çifçi’nin çalışmasında (2010), ilköğretim öğrencilerinin % 33.9’unun eğitim öğretim yılı boyunca en az bir kez sözlü zorbalığa, % 32.9’unun fiziksel zorbalığa, % 29.2’sinin duygusal zorbalığa ve % 16.9’unun cinsel zorbalığa uğradığı ve bu zorba davranışların en fazla sınıflarda ve okul bahçesinde ve yapıldığı belirlenmiştir.

İlköğretim 5, 6, 7, ve 8. sınıflarla ve lise 1 ve 2. sınıflarla yapılan bir çalışmada (Gültekin 2003) öğrencilerin % 13.9’unun; ilköğretim 5. 7. ve lise 9. sınıflarla yapılan diğer bir çalışmada ise (Dölek 2002) % 8.2’sinin akran zorbalığına maruz kaldığı belirtilmiştir (Pekel-Uludağlı ve Uçanok 2005). Akgün (2005) de, lise hazırlık sınıfları, 1. ve 2. sınıflarla yaptığı çalışmada, öğrencilerin % 7.2’sinin zorba, % 8.2’sinin kurban ve % 6.6’sının zorba-kurban grubuna değerlendirildiğini belirtmiştir.

Hatunoğlu’nun (1994) Erzurum’daki 5 lisede son sınıf öğrencileriyle yaptığı araştırma, öğrencilerin anne baba davranışları ile saldırgan davranışları arasındaki ilişkiyi göstermesi açısından öneme alınması gereken bir çalışmadır. Bu araştırmanın neticesinde şu bulgular elde edilmiştir;

- Anne ve babasının otoriter davranışlarına maruz kalan çocuklar, demokratik ve sevgi gösteren ailelerin çocuklarına göre daha fazla zorba davranışlar sergilediği görülmüştür. Ceza ve şiddetle çocuklarını yetiştiren ve çocuğunun ihtiyaçlarını geri plana atan, ilgisiz davranan ana-babaların çocukları diğerlerine göre daha şiddet yanlısı olmaktadır.

- Araştırmada çocukların cinsiyetler ve zorba davranışlar arasında anlamlı farklar bulunmamıştır.
- Öğrencilerin zorbalık düzeyinin ailenin sosyoekonomik yapısıyla alakası tespit edilmiş.
- Yine ülkemizdeki diğer bir çalışma çocukların suçluluğuyla alakalı çalışma olarak Karaman-Kepenekçi ve Yücedağ-Özcan (2000) suç işleme konusunda kimlerin risk altında olduğu konusunda yapılan çalışmasıdır. Çocuk yaştaki kişilerin suç oranlarını ve sebepleri ülkemiz şartlarına göre yaşanan çevreyle ilgili olanlar, ailesiyle ve kişiyle ilgili olanlar şeklinde gruplara ayrılmıştır.
- İstanbul'un Gaziosmanpaşa ilçesindeki bir lisenin 1, 2 ve 3. sınıf öğrencilerinden oluşan 1000 kişilik bir grupta, çalışan Atan (2001), uygulanan şiddeti ortaya koymak için çalışmanın sonuçlarını şöyle sıralamıştır:
- Öğrenciler ailede yaşanan her türlü şiddeti söylememe konusunda kararlı davranmaya çalışırken, okulda başlarına gelen şiddeti belirgin halde ifade etmekte ve buna tepki göstermektedirler.
- Akran arasında meydana gelen fiziksel şiddet, sorunları çözebileceği düşünülmekte ve sık sık başvurulmaktadır.
- Kız çocuklarının aile ortamında erkeklere göre daha fazla şiddete maruz kaldıkları gözlenmiştir. Okul ortamındaysa bunun tam tersi olarak erkek öğrenciler daha fazla şiddete maruz kalmaktadır.
- Ailede meydana gelen şiddetle, öğrencinin okulda şiddet uygulaması arasında anlamlı bir bütünlük saptanmıştır.
- Anne eğitim seviyesiyle aile içi şiddet konusunda anlamlı bir ilişki olmakla birlikte babanın eğitim durumu ile bu konu arasında önemli bir bağ bulunmamıştır.

Lise seviyesindeki öğrenciler arasında zorbalık davranışlarının çokluğu bakımından önemli sonuçları olan bir başka bir araştırma da Karaman-Kepenekçi ve Çinkır'ın (2001) liseliler için yaptıkları araştırmadır. Bu araştırmada; • Öğrencilerin çoğu sözel, ardından fiziksel, duygusal ve cinsel zorbalık olarak sayısal bir şekilde sıralanmıştır. Özdemir (2001), araştırmalarının sonucunda, İstanbul'da uçucu madde kullanımı ve şiddet arasındaki ilişkiyi değerlendirmiştir. Çalışma yapılan grubun yaş ortalaması 15'tir. Uçucu madde kullanan bu çalışma grubunun yüzde 32'sinin kavga, dövüş, madde satma, cinsel istismar, yaralayıcı alet bulundurma gibi suçlara karıştıkları görülmektedir. Yıldırım (2001), zorbalık ve aile ortamına göre zorba, kurban, zorba/kurban ve kontrol grubu olarak tanımladığı ilköğretim 4.sınıf öğrencilerine yönelik araştırmıştır. Araştırma, İstanbul'daki bir özel okulda okuyan 140 dördüncü sınıf öğrencisi ile yapılmıştır. Aile ortamını belirlemek üzere "Aile Ortamı Ölçeği"; zorba, kurban, zorba/kurban ve kontrol gruplarının belirlenmesinde ise akran tercihi yöntemi kullanılmıştır. Öğrencilerin arkadaşlarıyla olan bağlarına da bakılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre: Aile ortamı ile zorba, kurban veya zorba/kurban olma arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir. Zorba öğrenciler kavgacı ve önderlik taslayan grupta yer almışlardır. Kurban öğrenciler ise, davranış özellikle benzerlik gösteren içine kapanık ve yardım bekleyen gruptadır. Kontrol grubundaki öğrenciler, işbirlikçi öğrenci eğilimlidir, ne tanıdıklarına zorbalık yaparlar ne de başkaları onlara arkadaşlarına zorbalık yapmaktadır. Zorba, kurban ve zorba/kurban kavramları arasından en çok beğenilen öğrenciler, kurban kategorisine girenlerdir. Zorba öğrenciler diğer öğrenciler tarafından popüler bulunmasına rağmen, en sevilmeyen öğrenciler grubunda zorbalar ve zorba/kurbanlar yer almaktalar. Dölek (2002) araştırmasında İstanbul'daki özel ve devlet okullarında bulunan 659 öğrenci ile "Zorbalık Önleme Tutumu Geliştirilmesi" için grupta yapacağı bir danışma programı geliştirmiştir. Bu çalışma sonucu elde ettiği bulgularda öğrencilerin yarısı bir dönemde en az bir iki kez zorbalık davranışına maruz kalmakta ve üçte birinin ise zorbalık yapan tarafta olduğu sonuçları çıkmıştır. Zorba davranışlardan sözel-sosyal zorba davranışlarından en çok "alay etme" şeklinde ötekileştirme davranışı olduğu görülmüştür. Hem kız hem erkek öğrenciler, diğer erkek öğrenciler tarafından zorbalık görmektedirler. Araştırmanın önemli

bulgularından biri de zorbalığa uğrama, zorba davranışta bulunma, zorbalık sürecinin uzun süreli olduğu görülmektedir. Buradan hareketle öğretmenlerin zorbalık sürecinde istikrarlı bir mücadele göstermediği ve öğrencilerin yaşadıkları zorbalıkları büyükleriyle paylaşmadığı sonucu çıkmıştır. Zorbalığa uğrama konusunda cinsiyette önemli farklar olmamakla birlikte erkek öğrencilerin zorba davranış gösterme konusunda daha fazla olduğu belirtilmiştir. Ayrıca okul ortamının zorbalık üzerine etkisinin büyük olduğu görülmüştür. Araştırmada kullanılan tüm ölçeklerde ortaya çıkan sonuca göre saldırganlık davranışının süreklilik göstermesi ve bireysel çabalarla bu davranışların yok edilmeye çalışılmasında başarı gösterememiş olunması gibi sebepler dikkate alınarak sosyal çevrenin yeniden yapılandırılması ve okuldaki zorbalık konusundaki yeni politika ile bu olumsuz davranışların kontrol altına alınması ve zamanla en aza indirilmesi sağlanacaktır.

Aksu (2002), Öğrencilerin ebeveynlerinin ve akrabalarının davranışlarının öğrencinin okuldaki davranışlarına yansımalarının önemi bakımından, Karataş'ın (2002), lise öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmanın sonuçları da önemlidir. Çalışmada, ana baba şiddet göstermesi ile öğrencilerin saldırganlık özelliği üzerindeki etkileri, Adana Büyükşehir Belediyesi içindeki anne babalı 276 öğrenci ile çalışılmıştır. Araştırmada ebeveyn şiddeti ile öğrencilerin saldırganlıklarının ilişki olduğu görülmüş ve anne babanın şiddet seviyeleri arttıkça öğrencide de o oranla arttığı ortaya çıkmıştır. Pişkin (2002), akran zorbalığının ilköğretim öğrencilerine giderek artmasını saptamak amacıyla, Ankara'da 1154 ilköğretim öğrencisi ile bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmanın sonuçlarına göre; Her üç öğrenciden birisi sürekli zorbalığa maruz kalmakta ve de düzenli olarak da zorbalık gerçekleştirmektedir. Zorba erkek öğrencilerin sayıları kız öğrencilerden anlamlı şekilde fazladır. Öğrenciler, okul ortamında en fazla sınıfta zorbalığa uğramakta ve en yaygın şekli sözlü zorbalıktır. Zorbalık, en çok teneffüslerde gerçekleşmektedir.

Okul sağlığı hizmetleri kapsamında Uysal (2003) da ilköğretim öğrenci için yapılan "Şiddet Karşıtı Eğitim Programı" yla, öğrencilerdeki saldırganlık düzeyleri ve davranışları olan etkisini ortaya çıkarmayı amaçlayan bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmada, öğretmenlerin gerçekleşen şiddete dair düşüncelerin incelenmesi de amaçlanmıştır. Bu araştırmanın bulgularına göre; Deney grubu öğrencilerinin, eğitim sonrasında eğitim öncesine göre saldırganlık düzeylerinde azaldığı gözlemlenmiştir. Öğrencilerin cinsiyetleri ile ilgili olarak kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha olumlu çatışma çözüm yolları kullandığı, erkek öğrencilerin şiddet düzeyleri kızlara göre fazla olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin aile yapısı ve gelir durumlarının çatışma çözüm şekilleri, şiddet eğilimleri ve şiddet davranışlarında etkili olmadığı görülmüştür. Ayrıca diğer araştırmalarda olduğu gibi annelerinden fiziksel zorbalık görmelerinin, şiddet davranışlarında ve çatışmaya çözüm aramada etkili olduğu önemli bir bulgudur. Babalarından şiddet görmeleri çatışma çözüm şekillerini etkilemediği ama şiddet davranışlarında etkili olduğu önemli bir sonuçtur. Öğretmenlerin hepsi, son zamanlarda gençler arasında şiddet vakalarının çok arttığını beyan etmiştir ve öğrencilerin şiddet davranışlarında okul-aile işbirliğinin önemine dikkat çektikleri belirtilmiştir. Alikashiçoğlu ve diğerleri (2004), İstanbul'daki genel liselerinde akran gruplarının arasındaki saldırganlık davranışlarının yaygınlık durumunu ve fiziksel şiddetin sosyal ve davranışsal içeriğini belirlemeye yönelik bir çalışma yapmışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre; Öğrencilerin yarısına yakını son 12 ay içinde fiziksel bir şiddete karıştıklarını ifade etmişlerdir. Erkek öğrenciler kız öğrencilere göre daha çok fiziksel kavgaya karıştıklarını ifade etmişler; ancak kız öğrenciler aile fiziksel kavga ettikleri konusunu, erkek öğrencilerden daha sıklıkla dile getirmişlerdir. Kız öğrencilerin yüzde 8'i erkek öğrencilerin yüzde 28'i akranlar fiziksel kavgaya girdiklerini ifade ederken, kız öğrencilerin yüzde 4'ü ve erkek öğrencilerin yüzde 25'i yabancılarla fiziksel kavgaya girdiklerini ifade etmişlerdir. Genel lise öğrencilerinin ergenlik çağındaki gençlerden oluşması nedeni ile bu yaşlarda yaygın görülen ilişkisel şiddete ilişkin sorular da sorulmuştur. "Çocuk Suçluluğu ve Okullarla ilişkisi" adlı araştırmada Işık (2004), okullarda meydana gelen suç ve şiddete ilişkin bir kavramsal çözümleme yapmaktadır. Bu kapsamda, suçla ilgili düşünceler, çocukları suça iten

faktörler, okul ve öğrenci suçluluğunun bağlantısı ve öğrenci suçluluğunu yok etmeye yönelik tedbirler üzerinde durulmuştur. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin başına gelen zorbalık türleri, görülme aralıkları, ekonomik yapı, sınıf seviyesi ve cinsiyete bağlı olarak farklılıkları hakkında Kapıcı (2004) tarafından bir çalışma yürütülmüş ve ayrıca bu çalışmada zorbalık mağduru olup olmadığının benlik güveni, depresyon ve kaygılılığın nasıl bir değişime neden olduğu da araştırılmıştır. Bu nedenle, 99 kız ve 107 erkek öğrenci olmak üzere toplam 206 öğrenci araştırma kapsamındadır. “Şiddet-kaba güç” anketi ile elde edilen verilerin analizi neticesinde değerlendirilen bulgular şöyle özetlenmektedir: Öğrencilerin çoğu bedensel (itme, darp, tokat gibi), sözel (lakap takma, dalga geçem gibi), duygusal ((dışlama küçük görme gibi) ve cinsel (sarkıntılık, elle taciz gibi) akran zorbalığından en az birine maruz bırakıldıklarını belirtmişlerdir. Bedensel zorbalık olarak en çok “itme” zorba davranış olmakta ve “tekme veya tokat” ve “kaba şakalar” sıklık olarak ikinci sıradadır. Sözlü zorbalık olarak da çocukların yarısından fazlasına lakap takıldığı, bunu hakaret ve küfür izlemektedir. Duygusal zorbalıkta en çok görülen davranış ise öğrencinin eşyalarına zarar verilmesidir. Cinsellik de en seyrek görülen zorbalık biçimi olarak bulunmuştur. Fakat yine de çocukların yüzde 30 kadarı elle rahatsız edilmeye ve cinsellikle içeren sözleri duymaya maruz kaldıklarını ifade etmişlerdir. Bedensel, sözel, duygusal ve cinsel zorbalığa maruz bırakılmış çocukların özgüvenleri, diğer çocuklardan önemli ölçüde düşük bulunmuştur.

Okul zorbalığına ait çok geniş ve kuramsal nitelik şeklinde çalışma yapmış olan Çınkır (2005), ve zorbalığın çeşitli biçimlerde tanımlarının yanı sıra zorbalığın türlerini ve bu türlerin yaşanmış olma sıklığını ayrıntılı olarak belirtmiştir. Bu çalışmada, zorbalığı çoğu çalışmadaki gibi dört grupta toplanmıştır. Buna göre, okullarda zorbalık fiziksel, sözel, duygusal ve cinsel biçimlerde sıralandığı görülmektedir. Çalışmada zorba ve kurbanların karakteristik yapıları ayrıntılı olarak verilmiştir. Zorbalık; psikolojik, sosyal uyum güçlüğü, depresyon, fiziksel olarak rahatsızlık başlıklarıyla ele alınmıştır. Araştırmanın sonuç bölümünde akran zorbalığına ve şiddete yol açan etkenlerle bunları ortadan kaldıracak çözüm önerileri bulunmaktadır.

Deveci ve diğerleri ’nin (2005), 2005–2006 öğretim yılında, ilköğretim öğrencilerinin şiddeti ne olduğu konusunda Eskişehir merkezde bulunan iki okuldaki 5. sınıf öğrencilerine yönelik olarak yaptıkları çalışmanın sonuçları şu şekildedir: Öğrenciler şiddeti dövmek, kavga etmek, dayak atmak, küfür, kızmak ve kesici aletler kullanmak olarak görmektedir. Öğrencilerin en çok karşılaştıkları şiddet olayları kavga, hırsızlık, hayvanlara zarar verme, kapkaç, bıçaklama ve öldürmedir. Öğrenciler şiddeti engellemek için karşılıklı konuşma, saygı, sevgi, hoşgörü, uyarma, şikâyetle bulunma, eğitim, sakin olma ve kavgayı ayırma yollarını seçmektedirler. Şiddete karşı üzüntü, korku, heyecan, empati, intikam, acıma duygularını ifade ettikleri görülmüştür.

Uludağlı ve Uçanok (2005)’un, akran zorbalığındaki çocukların sayısı, akademik başarı ile ilişkisi ve sosyometrik dağılımını belirlemek için yapmış oldukları çalışmada da önemli sonuçlar belirtmişlerdir. 5. ve 6. Sınıflarla yapılan çalışma devam eden 335 kız, 366 erkek öğrenci ile yürütülmüştür. Bu çalışmanın verilerine göre; kız çocuklar dalga geçilmek ve ilişkisel saldırılara daha çok maruz kalmaktadır. Zorba/kurban öğrenciler, karışmayan diğer çocuklara oranla akranları tarafından daha çok reddedilmekle birlikte bu çocukların akademik başarıları daha düşüktür. Erkek çocuklarının, zorbalığa uğrama ve zorba davranışlar sergileme oranı kızlardan daha fazladır. İstanbul’daki okullarda suç işleme ve şiddetle alakalı olarak anketler düzenleyen ve araştıran “Yeniden Sağlık ve Eğitim Derneği” nin yaptığı çalışmanın sonucuna göre de, ankete katılanların yarısının en az bir kere kavgaya karıştıkları; yarısının şiddet olayında bir başkasını yaraladığı ve ilk kez 13–15 yaşları arasındaki çocukların şiddet olaylarına karıştıkları bulunmuştur. Bu bulgularla İstanbul ili genelinde rehber öğretmen eğitim çalışmaları kapsamına alınarak suçun ve şiddetin her türlüşünü önlemeye yönelik eğitim verilmiştir (Tarı, 2006).

Özcebe (2005)'nin Ankara'da sosyoekonomik yapısı düşük bir ilköğretim okulunda 800 öğrenci ile erken ve orta dönem ergenlerde şiddet algısı ve şiddet davranışı sıklığının belirlenmesine yönelik olarak, yaptığı çalışmanın sonuçları şunlardır: Şiddet denildiğinde, öğrencilerin ilk olarak vurma, tekme, tokat gibi fiziksel saldırganlık içeren davranışları anladıkları görülmüştür. Orta dönem ergen çocuklarda sözlü şiddet daha çok ön görülmüştür. Öğrenciler cinsel şiddet hakkında hiç konuşmamışlardır. Şiddet uğradıklarında ilk başvuracakları yöntem, yine şiddet uygulamaktır. Şiddet, erkek öğrencilerde, kızlara oranla daha yaygındır. En çok dersliklerde ve teneffüs sırasında şiddete olayları görülmektedir. Sosyoekonomik düzey ile şiddet davranışı sıklığı ters orantılı bulunmuştur ve şiddetin bulunduğu her yerde olduğunu ifade etmişlerdir.

Özen (2006), akran zorbalığına uğramanın olası yordayıcıları ve cinsiyet, yaş ilişkisini belirlemek için ilköğretim ikinci kademe ve özel liselerin 6, 7, 8 ve 10. sınıflarında öğretim gören 805 öğrenci ile bir araştırma yapmıştır. Araştırma 381 kız ve 424 erkek öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre; Erkekler kızlara göre daha çok terör ve saldırı düzeyinde zorbalığa maruz kalmaktadırlar. Yaşla alakalı olarak, zorbalığa maruz kalma olasılığında anlamlı azalmalar olmaktadır. Ebeveynlerin “olumsuz” yetiştirme biçimlerine yönelik tutum ve davranışlarla karşılaşan çocuk veya ergenlerin akran zorbalığına uğrama riskleri artmaktadır. Aynı şekilde, olumsuz benliğe sahip olan çocuk ve ergenlerin de akran zorbalığına uğrama olasılıkları artmaktadır. Tekin (2006), Karaman'daki okullarda 155'i erkek 145'i kadın o toplam 300 sınıf öğretmenin katıldığı bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin okullarında öğrenim gören öğrencilerin yaşadıkları zorbalıkla ilgili tutum ve görüşlerini belirlemek hedeflenmiştir. Çalışmanın bulguları şu şekildedir:

- Zorbalığın en sık görülen şekli “lakap takma” biçimindedir.
- Zorbalık sosyal kişisel ve eğitimsel bir problem olarak görülmektedir.
- Zorbalık mekân olarak daha çok sınıfta gerçekleşmektedir. Diğer araştırmalardan farklı olarak zorbalığa en çok maruz kalanlar kız öğrencileri olduğu düşüncesi ortaya çıktı. Aynı çalışmada sınıf öğretmenleri, zorbalık yapanları hiçbir şekilde beğenmemektedir. Öğretmenlerin zorbalık davranışını çözmek için zorbalık yapan öğrenci ile konuşarak ve bunun olumsuz bir davranış olduğu konusunda öğrenciyi bilgilendirip, sorunu ortadan kaldırdığını düşünmektedirler.

Ülkemizde yapılan diğer bir çalışmada (Şirvanlı-Özen 2006) çocukların akran zorbalığını yaşadıkları ile benlik imgeleri arasında negatif bir ilişki olduğu gösterilmiştir. Araştırmacıya göre, benlik imgeleri olumsuzluk gösteren öğrencilerin davranışları saldırgan kişide, bu çocukların kendilerini koruyamayacak durumda olduklarıyla ilgili bir algıya neden olduğu için onların zorbalığının ilk hedefi olarak görülmesine neden olmaktadır. (Şirvanlı-Özen 2006).

Yurtal (2006) da, ilköğretim kademelerinde yaşanan zorba davranışlarının sık görülme alanları, türü, yaşandığı mekânlar, zamanları ve bu olumsuz davranışlar sonucunda öğrencilerin neler yaptıklarıyla ilgili bir çalışma yapmıştır. 10–14 yaş arasındaki 221'i erkek ve 212'si kız öğrenci olmak üzere 433 öğrenci üzerine araştırma yapılmıştır. Araştırma sonucu ortaya çıkan bulgular şöyledir:

- Öğrencilerin yüzde 77,3'ü, okulda zorba davranışlara hiç karşı karşıya gelmediklerini söylerken; okulda zorbalık yaptığını ifade eden erkek öğrenciler kız öğrencilerden daha fazladır. Öğrencilerin yüzde 69'u, okulda şiddetle çok sık ya da bazı zamanlar maruz kalmaktadır.
- Öğrencilerin yüzde 15,4'ü, diğer öğrencilere okul ortamında şiddet uygulandığını görmediğini söylerken; yüzde 85,6'sı ise ara sıra ya da çok sık diğer öğrencilere zorbalık davranışı gösterildiğine tanık olduklarını ifade etmişlerdir.
- Çalışmada, öğrencilerin başına gelen zorbalık türlerinden lakap, söylenti, dalga geçme gibi sözlü olarak yapılan zorbalık türlerine daha çok maruz kaldıkları görülmektedir.
- Araştırmada, zorbalığın en fazla meydana geldiği yerler sırasıyla okul bahçesi, çevresi, sınıflar ve koridorlar olduğu görülmüştür.

- Zorbalığın yaşandığı zamana göre, araştırma bulguları şunlardır: Okul bitimi eve dönerken, teneffüslerde, okula doğru giderken, öğle yemekleri sırasındadır.

Öğrencilerin zorba davranış karşısında tepkilerinin neler olduğu konusunda ise, sırasıyla şunları ifade etmişlerdir: Yakın arkadaşlarına durumu bildirerek destek almak, birilerinden zorbalığı durdurması için yardım istemek ve öğretmene bildirmektir.

Akran zorbalığı ile ilgili ülkemizde incelenen konulardan biri de zorbalığa çeşitli yollardan dahil olan çocukların akranları ile arasında bulundukları toplumsal konumlarıdır. Bununla ilgili yapılan çalışmalar arasında bazı değişkenlikler göstermekle birlikte, genel anlamda zorbalık davranışına zorba, zorba-kurban ve kurban olarak katılan çocukların, zorbalığa katılmayanlara oranla akranları tarafından daha az kabul görülmeleri ya da daha fazla reddedildikleri görülmektedir (Ergül-Topçu ve Dönmez 2015, Pekel-Uludağı ve Uçanok 2005, Yıldırım 2001). Ergül-Topçu ve Dönmez (2015) araştırmalarının sonucunda özellikle kurban çocukların arkadaşlarıncı diğer tüm çocuklardan daha çok dışlandıkları; zorba çocukların ise akranlarıncı dışlanmakla birlikte bir kısım tarafından kabul gördüklerini belirtmişlerdir. Akran grupları tarafından dışlanan kurban çocuklar akran desteğinden uzak oldukları için zorbalığın ilk hedefi olarak görülmektedirler.

Türkiye’de sınırlı sayıda yapılmış olan araştırmalar sonucunda akran zorbalığı oranlarının diğer ülkelerde de olduğu gibi küçümsenemeyecek boyutta olduğunu belgelemektedir. Ancak şu ana kadar yapılmış araştırmaların bu alana önemli katkılar sağlamakla birlikte sorunu birçok açıdan ele alarak tanımlama yapılmasının henüz yetersiz olduğu görülmektedir. Öncelikle, akran zorbalığına sebep olan riskli faktörleri ve akran zorbalığının öğrenciler açısından ne gibi olumsuzlar yaşanacağını belirlenmesi, sorunun kalıcı olarak önlenmesi için önem teşkil etmektedir.

AKRAN ZORBALIĞIN ÖĞRENCİLER ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

İlk İncelemeleri 1960’lı yıllarda olan akran zorbalığına ait düzenli araştırmaların yapılması Norveç’te meydana gelen ve 3 öğrencinin arkalarında bıraktıkları akran zorbalığına uğradıklarını gösteren notlarla başlamıştır (Berger, 2007). Bu olayla beraber akran zorbalığına uğrayan kişilerin psikolojileri incelenmeye başlanmış ve bu kişilerin okul başarısının düşük olması, bazı psikolojik rahatsızlıkların meydana gelmesi, sağlık problemleri, davranışlarda ve duyguya dayanan durumlarda bozuklukların görülmesi gibi problemlerin ortaya çıktığı görülmüştür (Brendgen ve Poulin, 2018; Copeland ve ark. 2013; Eastman ve ark., 2018; Lee ve Vaillancourt, 2018). Bunun yanında akran zorbalığını yapan da akran zorbalığından etkilenen de yaşadıkları problemleri hem okul içinde sergilemişler hem de okul dışında sergilemişlerdir (Gökler, 2009). Bununla birlikte okuldan memnun olamama ve okulun kendileri için güvenli bir yer olmadığı düşüncesinin genellikle akran zorbalığı çok olan yerlerde görüldüğü tespit edilmiştir (Olweus, Limber ve Mihalic, 1999: 13). Akran zorbalığını okulla sınırlı tutmayıp yaşamının bir parçası haline getiren bireylerin hayatlarının ileriki dönemlerinde çok daha farklı ve büyük suçlara karışabilecekleri düşünülmekte olup yapılan araştırmalara göre 6-9 yaş aralığında zorba olarak yetişen çocuklardan %40’nın 24-35 yaş aralığında en az bir kere suça karıştığı ortaya konmuştur (Olweus, 1993; Çevlik Akar, 2013). Uzun süre kişilik problemleri yaşayan kişilerde ise intihar gibi, majör depresif bozukluk gibi problemlerin yaşanabileceği ortaya konulmuştur (Olweus, 1993; Yaman, Eroğlu ve Peker, 2011: 112). Yapılan incelemelerde akran zorbalığına uğrayan bireylerde şu gibi olumsuz durumlar gözlenmiştir: Hem fiziksel hem ruhsal bozukluklar, okula devam etmede sıkıntılar, okula duyulan itimat ve sevginin azalması vb (Yaman, Eroğlu ve Peker, 2011: 112; Aypay, Durmuş ve Aybek, 2016; Pişkin, 2002; Pişkin ve Ayas, 2015). Ayrıca zorbalığa uğrayanların hayatlarına son verme düşüncesinde de artışlar olduğu gözlenmiştir (Kim ve Leventhan, 2008, Klomek, Sourander ve Gould, 2010).

Akran zorbalığına uğrayan kişiler ve bu kişilerin ruhsal durumları arasında olan bağlantılar

incelendiğinde yapılan incelemelerin kaygı bozuklukları, kaygıya bağlı asosyalleşme, duygular arasındaki hızlı değişim, yalnız kalma isteği, kendine güvenmeme gibi stres semptomlarına, psikoz bozukluklara, uyku problemlerine yol açtığına dikkat çekilmiştir. İncelemede bulunanlara göre tüm bu psikolojik sorunların stres bozukluklarına ve buna bağlı olarak suç işlemeye eğilimin artmasına, bağımlılığa neden olan madde kullanımına ve birçok davranışsal problemlere neden olduğu görülmektedir(Eastman ve ark, 2018; Kretschmer ve ark, 2018; Quinn ve Stewart, 2018). Shakoov ve arkadaşları (2015) akran zorbalığı ve paranoyanın birbirleriyle bağlantısına vurgu yapmışlardır. Akranlarının zorbalığına uğrayan gençlere yönelik çalışmalarda intihar etme isteğinde artış, majör depresif bozukluk gibi risk oluşturacak durumlara sebep olmaktadır. Zorbalığın; 28 ülkedeki gençlere yönelik yapılan uluslararası bir çalışmada bedensel ve ruhsal bozukluklara neden olduğu net bir şekilde belirtilmiştir (Due ve ark., 2005). Yazın taramasında ortaya çıkan bazı çalışmalarda akran zorbalığının uzun sürecek psikolojik sorunlara neden olduğu bilgisiyle karşılaşılmıştır(Arseneault, Bowes ve Shakoov, 2010; Baldry ve Winkel, 2003). Bower, Stapinski ve bir grup arkadaşının (2014) İngiltere’de 13 yaş grubundaki çocuklara yaptığı deneysel yöntemde akran zorbalığına maruz kalan ve kalmayan iki grup incelendiğinde bu yaşlarda akran zorbalığına maruz kalan çocukların ileriki yıllarda kalmayanlara göre 3 kat daha fazla kaygı bozukluğu yaşadığı gözlemlenmiştir. Patalay ve Fitzsions (2017) ise 14 yaş grubu çocuklara yönelik incelemelerinde İngiltere’de yapılan çalışmaların sonuçlarıyla paralel sonuçlar elde etmiş, her 4 kız öğrenciden birinde psikolojik sorunlar yaşadığı gözlemlenmiştir. Kaygı, intihar eğilimi, asosyalite gibi (Silberg, Copeland, Linker ve Moore, 2016) davranış problemleriyle, organizmanın normalin üzerinde uyarılması, uyku düzensizlikleri, halüsinasyon gibi psikolojik sorunlar da gözlemlenmiştir ayrıca. Yapılan bu çalışmalar şuan kalınan akran zorbalığıyla ileriki yaşlarda ortaya çıkan psikolojik sorunlar arasındaki öneme parmak basmaktadır.

Bireyin çocukluk döneminde yaşadığı akran zorbalığının gençlik ve daha ileriki yaşamına etkileri üzerine birçok çalışma yapılmıştır, demiştik. Yine bunlardan bir de Silberg ve arkadaşları (2016) tarafından yapılan çalışmadır. Silberg ve arkadaşları bu çalışmayı tek yumurta ikizleri üzerinde uygulamış olup 145 tek yumurta ikizlerini iki gruba ayırmış daha sonra bu iki grup üzerinde akran zorbalığına maruz kalan grup ile bu zorbalıklardan uzak tutulan grup arasında karşılaştırma yaparak bir sonuca ulaşmıştır. Bu boyamsal analiz çalışmasından elde edilen sonuca göre zorbalığa maruz kalan grubun zorbalıktan uzak tutulan gruba oranla bağlanma anksiyetenin (1,9) , sosyal anksiyetenin (1.7) ve intihara meyilli olma durumunun (1,3) olduğu görülmüştür (Silberg, Copeland, Linker ve Moore, 2016). Tek yumurta ikizleri üzerine yapılan bir başka çalışma ise öğretmenleri ve aileleriyle yapılan görüşmeler doğrultusunda yaşları 7 ila 10 arasında değişen bireyler üzerinedir. Yine bu çalışmada da benzer sonuç çıkararak zorbalık altına olanda zorbalığa uğramamış ikizine göre çok belirgin şekilde psikolojik yansımaların olduğu dikkat çekmiştir (Arseneault ve ark., 2008).

Akran zorbalığının yansımaları üzerine yapılan bir diğer çalışma ise İngiltere’de yaşları 7 ila 11 arasında değişen, aileleriyle yapılan görüşmeye göre zorbalık altından olan 7771 katılımcı ile yapılan çalışmadır. Bu çalışma, 7 – 11 yaşları arasında baskı altında kaldıkları zorbalığın 23 – 50 yaşları arasında karşılaştıkları psikolojik problemlerin tespiti üzerine çalışmadır. Bu çalışmanın sonuç değerlendirmesine göre 7 -11 yaşlarında zorbalığı maruz kalan bireylerin bu zorbalığa maruz kalmayanlara oranla yetişkinlik dönemlerinde yüksek düzeyde depresyon, anksiyete bozukluğu ve intihar düşüncesine sahip oldukları görülmüştür (Takizawa, Maughan ve Arseneault, 2014).

School Health Promotion Study kapsamında Finlandiya’da yaşları 14 – 16 arasında değişiklik gösteren akran zorbalığına maruz kalan bireylerde depresyon, anksiyete, yeme içme bozuklukları vb. travmatik sonuçlarının ilişkilendirilmesi ele alınmıştır. Yapılan çalışmada erkek öğrencilerin (%17) kız öğrencilere (%9) oranla daha fazla şekilde anksiyete, depresyon semptomları ve travmatik belirtilerin de olduğu görülmektedir. Yine Finlandiya’da yapılan bir başka çalışmada ise çocukluk döneminde bahsi geçen bu zorbalıklar altında büyüyen çocukların ilerleyen yıllarda ileri düzeyde depresif semptomlar

görüldüğü ve intihar girişim olaylarının arttığı gözlemlenmiştir (Riittakerttu ve ark. 2000).

2012 yılında Idsoe ve arkadaşları tarafından yapılan çalışmada (zorbalığa maruz kalan 963 çocuk üzerine) erkeklerin kızlara oranla 2.27 kat daha fazla akran zorbalığına maruz kaldıkları görülmüştür. Bu çalışmanın öne çıkan diğer tarafı ise erkek çocuklarının %27.6 ; kız çocuklarının ise % 40.5'inin travma sonucu stres bozukluğu semptomlarının oluşmasının görülmesidir (Idsoe ve ark., 2012). Çalışmanın ilgi çeken bir diğer sonucu ise zorbalık uygulayan kesimin zorbalığa maruz kalan bireylere göre daha belirgin bir klinik tablo sergiliyor olmalarıdır. Carney (2008) de bu sonuçlarla ilişkili olarak zorbalık konusunda rolleri ne olursa olsun mağdur, zorba veya zorba/mağdur fark etmeksizin herkeste zorbalığın bir travmatik yansımının olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Üniversite öğrencileri üzerine yapılan bir başka çalışmada (852 Üniversite öğrencisi) ise lise ve öncesinde maruz kalınan zorbalığın strese dayalı semptomları üzerine ilişkisi incelenmiştir. Çalışmanın sonucuna göre lise öğrenimi sürecinde maruz kalınan zorbalık ile stres ve strese dayalı yansımalar arasında ilişki bulunmuş, izolasyonun bu süreçte aracı bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir (Newman, Holden ve Delville, 2005).

Yapılan alanyazın taraması sonucuna göre akran zorbalığında zorba ya da mağdur olma ile geçirilen travma sonucunda meydana gelen stres belirtileri ve bu belirtilerin görülme sıklığı arasında yüksek bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda yukarıda belirttiğimiz gibi yapılan tüm araştırmaların da sonucu olarak akran zorbalığına maruz kalma oranlarını da dikkate alırsak travma sonrası stres bozukluğu belirtileri meydana gelen gerek mağdur gerekse de zorbaların öyle azımsanmayacak düzeyde olduğu görülmektedir.

ZORBALIKLA BAŞ ETME YOLLARI

Okullarda meydana gelen akran zorbalığının davranışlarının en kısa zamanda çözüme kavuşturmak için okullardaki rehberlik servisince okulda çalışan tüm personel (yöneticiler, öğretmenler, rehber öğretmenler ve hizmetliler), veliler ve öğrencileri de içine alan bir ekip çalışmasıyla, tüm ilgili kişilere zorbalık konulu bilgilendirme eğitimleri verilerek amacına uygun bir önleme programı oluşturulabilir, doktor yardımı alınabilir (Gökler, 2009, 534). Problemle ilgili yalnızca zorba ve kurban rolleri ile ilgili bireyler üzerine değil, zorbalık davranışı sürdükçe yer alan tüm rollerdeki bireyler de önem alınmalıdır (Andreou, 2011). Gösterilecek küçük bir çabanın etkisi büyük olabilir. Akran zorbalığı davranışının önüne geçmek için önleme, müdahale ve deneme biçiminde bir yaklaşım olmalıdır (Crothers ve Levinson, 2004, 497). İlk olarak değerlendirmede gözlem, diyaloga, sosyometrik ölçmelere, öğretmen görüşlerine ve zorbaların kendi kendilerini değerlendirmelerine ve anketlere yer verilmelidir. Değerlendirme bölümü özenle planlanmalı ve okul yöneticileri, psikolojik danışmanlar, öğretmenler ve psikologlar gibi uzman kişilerden oluşan bir grupla yürütülmelidir. Olweus ve Limber tarafından meydan getirilen “Olweus Zorbalığı Önleme Programı” en bilinen akran zorbalığını önlemeye yönelik programdır (Smokowski ve Kopasz, 2005, 106). İlk ve ortaöğretime dair bu programların yürütülmesi öğretmen ve yöneticiler tarafınca yapılmaktadır. Bu program okul personelinin uyumlu ve katılımcı bir okul ortamı meydan getirme konusunda yönlendirmekte, olumsuz görülen davranışları, kurallara uyulmamasına karşı düşmanca olmayan uygulamalarla yetişkinleri, hem otorite figüranı, hem de birer rol modeli olarak davranmaya sevk etmektedir (Gökler, 2009, 531). Öğrencilerin karşılaştıkları zorba davranış süreçleri ile ilgili olarak ebeveynlerin ve öğretmenlerin farkına varmaları ve çözüm bulmayı sağlamak için sosyal hizmet görevlilerinden destek almak yararlı olmaktadır (Mishna, 2004, 243). Eğer bir çocuk yetişkin olmuşsa hiç kimse maruz olunan zorbalığa çok önem vermeyecektir. Zorbalık mağdurun çocuk olması, yetişkinlerin ve öğretmenlerin yardımını gerektirmektedir. Şiddet davranışlarını önlemede veliler ile yapılan görüşmeler, etkili bir iletişim, veliler ve öğretmenlerin konuya karşı duyarlı olunması ve gereken önemi vermeleri etki gösterecektir (Şahin,

Demirağ ve Aykaç, 2009, 8).

YÖNTEM

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinde doküman analizi ve literatür tarama yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden birisi olan doküman analizi yönteminde çalışma yapılan alanda yazılmış olan kitaplar, raporlar, yüksek lisans ve doktora tezleri ve makaleler kapsamında olan tüm çalışmalar incelenmektedir.

Nitel araştırma yöntemleri arasında bulunan diğer bir yöntem olan literatür tarama yönteminde ise veri toplama yöntemlerinden araştırma geliştirilen alandaki mevcut çalışmalar kitaplar, raporlar, yüksek lisans ve doktora tezleri ve makaleler incelenerek tüm bu bilgilerin birlikte incelenmesi işlemidir.

BULGULAR

1. Yapılan deneylerde en çok gözlemlenen, öğrencilerin eğitim sonrasında eğitim öncesine göre saldırganlık düzeylerinde azalma olduğu gözlemlenmiştir.
2. Okullarda zorbalık yapıldığını ifade eden erkek öğrenciler kız öğrencilerden daha fazladır.
3. Çalışmalarda, öğrencilerin başına gelen zorbalık türlerinden lakap, söylenti, dalga geçme gibi sözlü olarak yapılan zorbalık türlerine daha çok maruz kaldıkları görülmektedir.
4. Araştırmalarda, zorbalığın en fazla meydana geldiği yerler sırasıyla okul bahçesi, çevresi, sınıflar ve koridorlar olduğu görülmüştür.
5. Zorbalığın yaşandığı zamana göre, araştırma bulguları şunlardır; Okul bitimi eve dönerken, teneffüslerde, okula doğru giderken, öğle yemekleri sırasında.
6. Yapılan araştırmalarda, zorba-kurban ve kurban olarak katılan çocukların, zorbalığa katılmayanlara oranla akranları tarafından daha az kabul görmeleri ya da daha fazla reddedildikleri görülmektedir.
7. Araştırmaların sonucunda özellikle kurban çocukların arkadaşlarınınca diğer tüm çocuklardan daha çok dışlandıkları, zorba çocukların ise akranlarınınca dışlanmakla birlikte bir kısım tarafından kabul gördüklerini belirtmişlerdir. Akran grupları tarafından dışlanan kurban çocuklar akran desteğinden uzak oldukları için zorbalığın ilk hedefi olarak görülmektedirler.
8. Akran zorbalığına uğrayan kişiler ve bu kişilerin ruhsal durumları arasında olan bağlantılar incelendiğinde yapılan incelemelerin kaygı bozuklukları, kaygıya bağlı asosyalleşme, duygular arasındaki hızlı değişim, yalnız kalma isteği, kendine güvenmeme gibi stres semptomlarına, psikoz bozukluklara, uyku problemlerine yol açtığına dikkat çekilmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Akran zorbalığı konusunda yurt içinde ve dışında çok fazla çalışma yapılmıştır. Okullar ilk olarak ortaya çıktığı zamandan başlayarak var olduğu bilinen bu konuyu geç fark edilmiş olması önemli bir eksikliktir. Yapılan çalışmalarda önemsenmesi gereken ilk şey, olayda süreklilik unsurunun olup olmadığıdır. Çünkü sadece bir kez meydana gelen sorun bu kapsamda ele alınmamaktadır. Araştırmalarda görüldüğü gibi, akran zorbalığı oldukça yaygın ve önemli bir problemdir. Yapılan birçok sayıdaki araştırma, zorbalığının hem zorbalığı gerçekleştiren hem de zorbalığa maruz bırakılan çocuklar açısından önemli psikolojik, fiziksel ve sosyal sonuçlar ortaya çıkardığını göstermektedir. Zorbalık davranışına dahil olan çocukların, diğer akranlarıyla karşılaştırıldığında, özgüvenlerinin daha düşük, depresif ve kaygı seviyelerinin daha yüksek olduğu, yalnızlık duygusunu yoğun yaşadıkları, okulu

sevmedikleri ve buna bağlı olarak çok devamsızlık yaptıkları, arkadaşlık ilişkilerinin kopuk olduğu görülmektedir. Zorbalık konusu daha belirgin ve uzun süre yaşandığında bununla birlikte sosyal desteğin az olduğunda sonuçlarının çok daha ciddi düzeyde olabilmekle birlikte, bu dönemde meydana gelen zorbalıkla ilgili yaşanan olumsuz etkilerinin gelecekteki yaşantılarında devam ettiği görülmektedir. Çalışmalarda, zorbalıkta paylaşılan roller ile ilgili oldukça yerinde tespitler yapılmıştır. Paylaşılan bu rollerde sadece zorba ve kurban rolünde bulunan kişiler olmadığı, bunlarla beraber zorbayı çeşitli yollarla destekleyen, zorbalığa teşvik eden ve kurbanı da savunan kişi veya kişilerin olduğu yapılan çalışmalarda belirtilmiştir. Tespit edilen bu rollerin ve bunları paylaşanların özellikleri problemin çözümüne yönelik tavsiyelerde etkili olmuştur.

Zorbalığın birçok türü vardır bununla birlikte okullarda zorbalık denilince akla sadece fiziksel yönden bir bireyin diğerine devamlı zarar vermesi anlamında bir fikirde bulunmak eksik bir bakış açısı olduğu belirtilmiştir. Önemsenmeyen, birçok küçük, büyük zorbalık davranışı okulların hedefi olan öğrencilerin gelecekteki yaşantılarına yön verip, nitelikli insan yetiştirme ve toplumu bu şekilde kalkındırma hedeflerinin önünde önemli bir engel oluşturmaktadır. Örneğin devamlı yabancı dil dersindeki telaffuzu ile dalga geçen bir öğrenci yabancı dile karşı bir korku ve güvensizlik duygusu besleyip hayatı boyunca başarısız olacaktır. Yine bu şekilde fen bilgisi dersi için iyi bir şekilde ödevini yapmış olduğunu düşünen bir öğrenci, ödevini paylaştığında, arkadaşlarının dalga geçmesi ve bunun devamı gelmesi durumunda bu sözel zorbalıkla ileride bu alanda iyi bir bilim adamı olabileceken, bu derse ilgisi kalmamakla beraber, bir daha bu alana yönelmeyebilirler. Bunun gibi birçok örnek verilebilir. Her okul kademesinde çok sık olarak görülen akran zorbalığı konusunun engellenme yollarını literatürde bulmak mümkündür. Ancak bunlarla birlikte sorunun okul ortamında da büyüdüğü zaman dikkate alındığı ve çözülmeye çalışıldığı da belirtilmiştir. Meydana gelen zorbalık davranışları, sistematik yaklaşımdan çok bireysellik kapsamında ele alınarak çözüme ulaştırmaya çalışılmalıdır. Öncelikli hedef, zorbalık davranışı ortaya çıkmadan önlem almak olmalıdır. Yaşanan sorunlar, o an için çözüme kavuşturulduğunda konu bu şekilde kapatılmamalı, konunun takibi yapılmalı, kurban ile ilgili sonradan yaşanabilme ihtimali olacak sorunlar göz ardı edilmemelidir. Sorun, okullardaki büyüme çağındaki olan tüm öğrenciler için oldukça büyük bir tehdit kaynağıdır. Akran zorbalığı sadece çok belirgin olarak yaşanan olaylarda fark edilip, önlenmeye çalışılmaktadır. Bunların yanı sıra okullarda önemsenmeyen, sadece mağdur kalanın gördüğü, gelecekte büyük sorunlara yol açabilecek pek çok olumsuz durum da yaşanmaktadır. Bunun için öncelikle okulun tüm eğitim çalışanlarının ve velilerin bu konunun önemini anlamaları gerekmektedir. Bu konu ile ilgili gerekli çalışmalar yapılmalı, öğrencilere yönelik daha çok demokrasi, duygu ve hoşgörü eğitime yer verilmelidir. Bu kapsamda değerler eğitimi son yıllarda verilen önemli çalışmalar arasındadır.

İlk başta okul yöneticileri olmak üzere öğretmen, okul rehber öğretmenleri ve diğer okul çalışanlarının okulu, zorbalığa uğrayan öğrencileri destekleyip korudukları ve onların kendini daha fazla güvende gördükleri ve çocuk olma haklardan faydalanacakları bir ortam haline getirme sorumlulukları bulunmaktadır (Pişkin, 2002). Ülkemizde gittikçe artan şiddet ve akran zorbalığına karşı MEB, öğrencilerin güven ve huzur içinde okullarına devam edebilmelerini sağlamak ve hedeflenen başarıya ulaşmak için “Okullarda Şiddetin Önlenmesi” amacı ile 1995/81, 2003/91, 2005/95, 2006/ 22 genelgelerindeki gibi 24.03.2006 tarihli 1324 sayılı 26 no’lu genelgeyi yayınlamıştır (MEB, 2009). Bu genelge ile okul idaresinin ve öğretmenlerin görev ve sorumlulukları açık bir şekilde vurgulanmıştır. Okul idaresi ve Öğretmenler, zorbalığa kesinlikle karşı olduğuna yönelik kesin kurallar koyarak ve zorbalık davranışında rolü olan çocukların gerektiği durumlarda psikososyal destek hizmetlerinden yararlanmalarını sağlayarak bu davranışları önlemeye ve yok etmeye yönelik programlar geliştirilip uygulanmasında, okuldaki psikolojik danışmanlarla karşılıklı iş bölümü oluşturup bu süreçte aktif rol oynamalıdır. Okul rehberlik öğretmenleri, okullarındaki zorba davranışların yaygınlık oranlarını değerlendirip öğretmen, öğrenci ve velilere zorbalık konusunda eğitimler verirler. Öğrencilerin

duygusal davranışsal ve akademik olarak başlarına gelen sorunları değerlendirerek, zorbalık yönünden risk taşıyan öğrencileri fark edebilir, öfke kırgınlık gibi duyguları düzenlerken, hoşgörü, güven, empati ve iletişim becerileri kazandırma gibi farklı yöntemlerle zorbalığın önlenmesinde çok önemli rol oynayabilirler.

Finansman

Finansal destek yoktur.

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması yoktur.

Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları (SDG)

Sürdürülebilir Kalkınma Amaçlarından Nitelikli Eğitim amacına hizmet etmektedir.

REFERANSLAR

- Aksu, A., (2002). *Lise Öğrencilerinde Psikoaktif Madde Kullanımı ve Şiddet Davranışı*. Uzmanlık Tezi, Fırat Üniversitesi Tıp Fakültesi, Adli Tıp Anabilim Dalı, Elazığ.
- Alikasifoğlu, M. Erginoz, E. Ercan, O. Uysal, O. Kaymak, D. A. ve İlter, O. (2004). Violent Behaviour Among Turkish High School Students and Correlates of Physical Fighting. *European Journal of Public Health*, 14, 173–177.
- Andreou, E. (2001). Bully / victim problems and their association with coping behavior in conflictual peer interactions among school-age children. *Educational Psychology*, 21(1), 59-66
- Atan, Y. K. (2001) *Lise Öğrencilerine Yönelik Fiziksel Şiddetin Değerlendirilmesi: Bir Pilot Çalışma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Adli Tıp Enstitüsü, İstanbul.
- Boulton, M.J. and Underwood, K. (1992). Bully/victim problems among middle school children. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 73-87.
- Cınkır, S. (2006) *Okullarda Zorbalık: Türleri, Etkileri ve Önleme Stratejileri*. I. Şiddet ve Okul Sempozyumu, MEB ve Unicef İşbirliği, İstanbul.
- Cole, Joanna C. M., Cornell, Dewey G., Sheras, Peter, (2006). Identification of School Bullies by Survey Methods. *Professional School Counseling*, 10962409, 9,(4)305-319
- Crothers, L.C. and Levinson, E.M. (Fall-2004). Assessment of bullying: A review of methods and Instruments. *Journal of Counseling & Development*, 82, 496-503.
- Deveci, H. Karadağ, R. Yılmaz, F. (2005). İlköğretim Çocuklarının Şiddet Algıları. I. Şiddet ve Okul Sempozyumu, MEB ve UNICEF İşbirliği, İstanbul.
- Dölek, N. (2002). *Öğrencilerde zorbaca davranışların araştırılması ve bir önleyici program modeli*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Furniss, C. (2000). Bullying in schools: It's not a crime-is it? *Education and the Law*, 12 (1), 9–29.
- Genç, G. (2007). *Genel liselerde akran zorbalığı ve yönetimi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Gökler, R. (2009), “Okullarda akran zorbalığı”, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* 6 (2), s. 511- 537
- Hatunoğlu, A. (1994) *Ana-Baba Tutumları ile Saldırganlık Arasındaki İlişkiler*. Yayınlanmamış Master Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum
- Hazler, R. J. (1996). *Breaking the Cycle of Violence: Interventions for Bullying and Victimization*. Washington, DC: Accelerated Development
- Işık, H. (2004). Okul Güvenliği: Kavramsal Bir Çözümleme. *Milli Eğitim Dergisi*, 32(164), 154–161
- Karaman-Kepenekçi, Y. ve Yucedağ-Ozcan, A. (2000). Okullarda suçun önlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 33(1–2), 153–163.
- Karatas, Z., B., (2002). *Anne-Baba Saldırganlığı ile Lise Öğrencilerinin Saldırganlığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kapıcı, E. G., (2004). İlköğretim Öğrencilerinin Zorbalığa Maruz Kalma Turunun ve Sıklığının

- Depresyon, Kaygı ve Benlik Saygısıyla İlişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1),1-13
- Newton, P. A. E. (2004). Cyberbullying: When Bullies Follow You Home. Yayınlanmamış Master Tezi, University of North Texas.
- Olweus, D. (1993). Bullying at school: What we know and what we can do. Cambridge: MA: Blackwell.
- Olweus, D. (1993). Bullying At School: What We Know and What We Can Do. Blackwell UK: Oxford.
- Olweus, D. (1999). Sweden. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds.), The nature of school bullying: A cross national perspective (pp. 7-27). London and New York: Routledge.
- Öğülmüş, S. (1995). Okullarda (Liselerde) şiddet ve saldırganlık. Yayınlanmamış Araştırma Raporu. A. Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.
- Özdemir, S.(2001). Ucucu Madde Kullanımı ve Şiddet. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Adli Tıp Enstitüsü, İstanbul.
- Özen, D. S. (2006). *Akran Zorbalığına Maruz Kalmanın Olası Yordayıcıları ve Cinsiyet ile Yasa Bağlı Değişimleri*. I. Şiddet ve Okul Sempozyumu, MEB ve Unicef İşbirliği, İstanbul.
- Piskin, M. (2002). *Okul zorbalığı: Tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice, 2(2), 531-562.
- Pişkin, M. (2002). *Okul zorbalığı: Tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 2 (2), 531-562.
- Piskin, M. (2005). *Okullarımızda Yaygın Bir Sorun: Akran Zorbalığı*. I. Şiddet ve Okul Sempozyumu, MEB ve Unicef İşbirliği, İstanbul.
- Rigby, K. (1999). Peer victimisation at school and the health of secondary school students. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 95-104.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K. Björkqvist, K. Österman, K., Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.
- Smith, P. ve Sharp, S. (1994). *School Bullying: Insights and Perspectives*. London: Routledge
- Tekin, M. (2006). Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim Okullarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Zorbalığa Maruz Kalmaları İle İlgili Tutum ve Görüşleri. I. Şiddet ve Okul Sempozyumu, MEB ve UNICEF işbirliği, İstanbul
- Türk Dil Kurumu Sözlüğü, www.tdk.gov.tr (28.04.2022) 16:30
- Uludağlı, N. P. ve Ucanok, Z. (2005). Akran Zorbalığı Gruplarında Yalnızlık ve Akademik Başarıları ile Sosyometrik Statüye Göre Zorba-Kurban Davranışı Türleri, *Türk Psikoloji Dergisi*, 20(56) 77-92
- Uysal, Aynur (2003). *Şiddet Karşıtı Programlı Eğitimin Öğrencilerin Çatışma Çözümler, Şiddet*

Eğilimleri ve Davranışlarına Yansıması. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Hemşirelik Programı, İzmir.

Yurtal, F. (2006). İlköğretim Okullarında Zorbalığın İncelenmesi. I. Şiddet ve Okul Sempozyumu, MEB ve UNICEF İşbirliği, İstanbul.

Yıldırım, S. (2001). The Relationship of Bullying, Family Environment and Popularity. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: Peer bullying often brings to mind the roles of the bully and the victim, though there are several other roles that individuals may take on in this dynamic. A significant number of children in the school-age group have, at some stage in their lives, encountered peer bullying. With the rapid advancement of technology and the growing impact of social media, the prevalence of peer bullying has been steadily rising.

This rise has captured the attention of researchers, leading to a noticeable increase in studies aimed at exploring the effects of bullying behavior on both those who engage in it and those who experience it.

Method: This study employed the literature review methodology.

This approach involves examining a wide range of sources, including books, journals, articles, theses, and other works within a specific scientific field. The process of gathering data by analyzing existing documents and resources is referred to as the literature review method. It seeks to describe the subject of the research, whether an individual or an object, within its natural context and conditions. Importantly, no attempts are made to alter or manipulate the variables in any way.

Findings: Based on the results of the literature review, there appears to be a strong correlation between involvement in peer bullying—whether as a bully or a victim—and the occurrence and frequency of stress-related symptoms arising from trauma. Through the research conducted in this context, it becomes evident that both bullies and victims exhibit notable levels of post-traumatic stress disorder symptoms when the rates of exposure to peer bullying are taken into account.

Discussion: Research indicates that peer bullying is a widespread and significant issue. Numerous studies highlight that bullying has substantial psychological, physical, and social effects on both those who engage in it and those who are targeted. Children involved in bullying are often found to have lower self-esteem, experience higher levels of depression and anxiety, feel more isolated, have a dislike for school leading to frequent absences, and face difficulties in maintaining friendships compared to their peers. The impact of bullying tends to be even more severe when it is prolonged, more explicit, and when there is limited social support. Furthermore, the negative effects experienced during this period often persist into later stages of life.

Conclusion: School administration and teachers should play an active role in this process by establishing a mutual division of labor with psychological counselors at the school, by setting strict rules against bullying and ensuring that children who play a role in bullying behavior benefit from psychosocial support services when needed. Additionally, they should focus on developing and implementing programs to prevent and eliminate these behaviors. School counselors play a key role in assessing the prevalence of bullying in their schools and providing education on the topic to teachers, students, and parents.

Additionally, by evaluating students' emotional, behavioral and academic problems, they can recognize students who are at risk of bullying, and they can play a very significant role in preventing bullying by regulating emotions such as anger and rage, and through different methods such as gaining tolerance, trust, empathy and communication skills.

Recommendation: Instances of bullying should be addressed on an individual basis rather than through a systematic approach. The primary goal should be to take precautions before bullying behaviour occurs. Once the immediate issues are addressed, the matter should not be considered resolved at that point, the issue should be followed up, and problems that may arise later regarding the victim should not be ignored. This issue poses a significant threat to all students in schools. Peer bullying is often recognized only in highly noticeable incidents, and efforts to address it are typically made at that point. In addition to these, there are numerous negative situations that are ignored in schools and seen only by those who are victimized, and which may lead to major problems in the future. To address this, it is crucial for all educational staff at the school, as well as parents, to recognize and understand the importance of this issue. Necessary measures and studies should be implemented to address this issue, and students should receive more education focusing on democracy, emotional awareness, and tolerance. In this context, values education has emerged as one of the significant initiatives undertaken in recent years to address such issues.

Türk Edebiyatı Dönemleri, Eserleri ve Şahsiyetlerinin Öğretimi Üzerine Bir Materyal Çalışması

Nazlı SALUK^{1*}  Sueda Gül YILMAZ² 

¹ Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, Bolu, Türkiye

² Kırıkkale İl Özel İdaresi Bilim ve Sanat Merkezi, Kırıkkale, Türkiye

Makale Bilgisi

Geliş Tarihi: 19.01.2025

Kabul Tarihi: 20.06.2025

Yayın Tarihi: 30.06.2025

Anahtar Kelimeler:

Türk edebiyatı dönemleri, edebi şahsiyetler, edebiyat öğretimi, materyal geliştirme.

ÖZET

2012- 2023 yılları arasında üniversiteye yerleştirme sınavlarında çıkmış edebi şahsiyetler ve eserlerine ilişkin bilgilerin analiz edilmesi; tespit edilen şahsiyet ve eserlerin materyale dönüştürülmesi ve bu materyale ilişkin öğrenci, uygulayıcı ve öğretmen görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Araştırma yöntemi nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi desenidir. Araştırma verileri 2012-2023 yılları arasında sorulan sınav sorularıdır. Konu ile ilgili seçilen sorular incelenip cevapları teyit edildikten sonra yazar ve şairlerin eserleri, bulundukları edebiyat dönemleri araştırılmıştır. Veriler araştırmacı tarafından oluşturulan excel veri toplama formuna yıl yıl işlenmiştir. Eşleştirme şeklinde olan oyunda önce yazar-şairin resimlerinin ismiyle ve eseriyle eşleştirilmesi sonra da eşleştirilen yazar/şair-eser-isim üçlemesinin hangi döneme ait ise Türk edebiyatı dönemleri zaman haritasında doğru yere yerleştirilmesi istenmektedir. Miknatıslı magnetlerin altına karekodlar eklenmiş böylece karekodlara cevap anahtarını niteliği kazandırılmıştır. Materyali sınıflarında uygulayan öğretmenler, uygulama esnasında sınıfın çok eğlendiğini, derse ilgiyi ve motivasyonu artırdığını belirtmiştir. Öğrencilerin tamamı hazırlanan oyunun Türk Dili ve Edebiyatı dersine katkısı olduğunu düşünmektedir. Öğrenciler ve öğretmenler metalden hazırlanan Türk edebiyatı dönemleri zaman haritasının, dönemleri ayırt etmede yardımcı olacağını düşünmektedir. Öğrenciler ve öğretmenler hazırlanan oyunun eğlenerek öğretmeye yardımcı olduğunu düşünmektedir. Öğretmenlerin ve öğrencilerin zaman haritasının büyüklüğü ve magnetlerin arkasında da bilgilerin bulunması gerektiği yönündeki önerileri dikkate alınarak bu konuda güncelleme çalışmaları yürütülmektedir. Bunun yanı sıra materyalin yeni yazar/şair/eser magnetleri ile güncellenebilir ve yenilenebilir bir materyal olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuçlardan yola çıkarak şu önerilerde bulunulabilir: Materyalin derse ilgi, başarı, tutum ve motivasyona etkisini araştıran deneysel çalışmalar yapılabilir. Oyun tahta gibi bir malzemeden yapboz formunda hazırlanabilir, edebiyatın farklı konularında üretilebilir. Materyalin parçaları dijital ortama taşınarak sürükle-bırak uygulamasıyla parçalar zaman haritasına yerleştirilebilir.

A Material Study on The Teaching of Turkish Literature Periods, Works and Personalities

Article Info

Received: 19.01.2025

Accepted: 20.06.2025

Published: 30.06.2025

Keywords:

Turkish literature periods, literary figures, material development, literature teaching.

ABSTRACT

It is aimed to analyze the information about literary figures and their works that appeared in university placement exams between 2012-2023; to transform the identified figures and works into material and to obtain the opinions of students, practitioners and teachers about this material. The research method is the document review pattern, which is one of the qualitative research methods. The research data are the exam questions asked between 2012-2023. After the selected questions related to the subject were examined and the answers were confirmed, the works of the writers and poets and the literary periods they were in were researched. The data was entered into the Excel data collection form created by the researcher year by year. In the matching game, it is first asked to match the pictures of the writer-poet with their names and works and then to place the matched writer/poet-work-name trilogy in the correct place on the Turkish literature period time map according to the period it belongs to. QR codes were added under the magnetic magnets, thus the QR codes became an answer key. Teachers who applied the material in their classes stated that the class had a lot of fun during the application and that it increased interest and motivation in the lesson. All of the students think that the prepared game contributes to the Turkish Language and Literature course. Students and teachers think that the Turkish Literature periods time map prepared from metal will help distinguish the periods. Students and teachers think that the prepared game helps teaching while having fun. Taking into account the suggestions of teachers and students regarding the size of the time map and the need for information on the back of the magnets, update studies are being carried out on this subject.

Bu makaleye atıfta bulunmak için:

Saluk, N., & Yılmaz, S. G. (2025). Türk edebiyatı dönemleri, eserleri ve şahsiyetlerinin öğretimi üzerine bir materyal çalışması. *UPUES Journal*, 2(1), 96-116. <https://doi.org/10.64087/Upues.2025.10>

*Sorumlu Yazar: Nazlı Saluk, nazlierekinci@hotmail.com



This article is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (CC BY-NC 4.0)

GİRİŞ

Edebiyat, sözcük olarak TDK sözlüğünde “olay, düşünce, duygu ve hayallerin dil aracılığıyla sözlü veya yazılı olarak biçimlendirilmesi sanatı” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2015). Türk milleti asırlık bilgi ve deneyim geçmişiyle zengin bir edebiyat birikimine sahiptir. Bu zengin ve köklü miras büyük eserlerle doludur. Türk dili ve edebiyatı öğretiminin gayesi de bu büyük köklü birikimi gelecek nesillere aktarmaktır. Tarihte iz bırakmış edebi şahsiyetlerin ve eserlerin tanınması, edebi türlerin bilinmesi, yaşadığı dönemlerin anlaşılması bireylerin ifade becerilerinin gelişmesine de fırsat sağlayacaktır (Çetin, 2015).

Özdemir’e göre (1991) edebiyat eğitiminde; öğretimi metinlere dayandırmak, öğrencileri metinlerin dünyasında yaşatmak gerekir. Metin olmadan sadece bilgi aktarımına dayanan dönemlerin özelliklerini vermeye yönelik edebiyat öğretimden kaçınmak gerekir. Araştırmaya konu edilen bu materyal geliştirilirken alan yazında yer alan bu tavsiyeler titizlikle incelenmiş ve materyal bu gibi önemli öneriler yapılandırılarak hazırlanmıştır.

Çetin’e göre (2015) edebiyat eğitiminin amacı, önemli edebî eserleri açıklayarak ve tanıtarak öğrencilere estetik zevk kazandırmak, kendilerini hem sözlü hem de yazılı olarak doğru bir şekilde ifade edebilmelerini sağlamaktır. Öğrencilerin bu süreçte aktif ve etkin olması, farklı uygulamalara yer verilmesi gerekmektedir (Çelik, 2018). Türk dili ve edebiyatı öğretiminde “hazır bilginin öğretmen tarafından servis edilmemesi” (Yazar, 2014); öğrencinin aktif olarak katılımının sağlanacağı yöntem ve tekniklerin uygulanması dersin verimliliğini ve etkililiğini artırmaktadır (Kavcar, 1993). Erdem’e göre (2017) Türk dili ve edebiyatı öğretiminin bir bütünlük içinde devam edebilmesi, uygulamaların etkili sunulmasıyla doğru orantılıdır. Balcı’ya göre (2002) sınıfa ilgi çekici edebiyat ürünleri getirilerek, derste bu ürünlerle ilgili etkinlikler yaptırmak öğrencilerin dil ve edebiyata karşı olumlu tutum kazanmalarını sağlayabilir ve ilgilerini artırabilir. Geliştirilen materyalle amaçlanan, öğrencinin aktif ve merkezde olmasıdır. Materyalde karekod uygulamasının kullanılmasının en temel nedeni karekoddan cevap anahtarı niteliği kazandırmaktır. Bu sayede de öğrencinin öğretmenden bağımsız olarak materyali etkin ve aktif kullanabilmesi hedeflenmektedir.

Son yıllarda yaşanan bilimsel ve teknolojik gelişmeler, eğitim alanında hızlı ilerlemeyi ve yenilikleri beraberinde getirmiştir. Eğitimde teknolojik girişimler ve projelerle okullar; akıllı tahta, elektronik tahta ya da etkileşimli tahta diye adlandırılan imkânlarla donatılmıştır (Çetin, 2015; Alkan, 2005). Değişen dünyamızda bilgi teknolojilerini eğitime uyarlamak kaçınılmaz olmuştur (Okan, 1983). Teknolojinin bu imkânlarını birer fırsata çevirerek eğitimde öğrenmenin kalıcı ve somut hale getirilmesi önemlidir. Teknolojik imkânlardan yeterince ve doğru olarak faydalanmak hem eğitimin tüm paydaşlarının işini kolaylaştıracak hem de süreci daha etkili ve eğlenceli hale getirebilecektir. Materyale yüklenen karekod özelliğinin de teknolojinin doğru ve etkin kullanımına bir örnek oluşturabileceği ve bu konuda öğrencilere bir farkındalık kazandırabileceği düşünülmektedir.

Edebiyat öğretiminde metinler, millet devamlılığının, kültürün ve eğitimin vazgeçilmez gereğidir (Özbay, 2002). Metinlerin ve yazarların etkili yöntemlerle tanıtılması öğrencilerin bu eserleri sevmesine imkân tanıyacak ve bu sayede öğrenciler yaşadıkları toplumun kültürüne katkıda bulunabileceklerdir. Ancak zaman kavramı zihinsel olarak zordur (Bergson, 1986). Materyalde zaman haritasının kullanılmasının en önemli gerekçesi de zor öğrenilen ve ezber gerektiren konunun zihinde oluşacak harita ile akılda kalıcılığını arttırmaktır.

Çiftçi’ye göre (2003) edebiyat öğretiminde metinlerin işlenmesinde karşılaşılan bir sorun; metnin ve yazarının tarihî zaman olgusu içerisinde doğru ve kalıcı şekilde kavranması problemidir. 2018 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı’nın özel amaçlarından biri de öğrencilerin “edebî metinler aracılığıyla Türkçenin inceliklerini, Türk edebiyatının tarih içinde gösterdiği değişim ve

gelişimi tanımları” şeklindedir (MEB, 2018). Yekrek’e göre (2023), MEB müfredatında yer alan edebi bilgileri, kazanımları; edebi dönemleri, hangi yazarın hangi türde ve hangi dönemde yazılar/eserler yazdığını, dönemsel özellikleri ile birlikte öğrenciye kazandırmak gerekir. Araştırmacı tarafından geliştirilen materyalde eser-görsel-edebi kişilik üçlemesi, Türk edebiyatı zaman haritasında yerini almaktadır. Bu bağlamda materyalin programın bu özel amacına doğrudan hizmet ettiği söylenebilir.

Günümüzde bireyler, pek çok görsel imgeyle kuşatılmıştır. Edebiyat öğretiminin de görsel okuma kazanımından soyutlanması mümkün görünmemektedir. Bu nedenle edebiyat öğretiminde ilgilenen görsel disiplinlerden yararlanmak önemlidir (Demir, 2016). Materyale bu bağlamda yazar ve şairlerin resimleri eklenerek görsel disiplini de işe koşturmak hedeflenmiştir.

Üniversite giriş sınavı bireyin yaşamında deneyimlediği önemli sınavlardan biridir. Çünkü bu sınavda öğrencinin göstermiş olduğu performans sonucunda; yükseköğretime yerleşme, meslek sahibi olma, bir alanda uzmanlaşma gibi süreçler yaşanmaktadır (Sarıca, 2019). Bu derece önemli bir sınav doğal olarak öğrencilerde sınav kaygısı oluşturmakta ve öğretmenlerin öğrenci merkezli öğretim yöntemlerini kullanmalarına engel teşkil etmektedir. Özellikle sözel derslerde bu sınavlar ezber odaklı olduğundan öğretmenler de konuları sınav odaklı anlatmak zorunda hissetmektedir (Eren ve Veyis, 2023). Bu araştırmada da böylesine önemli bir sınavın verileri konunun odağına alınmıştır. Geliştirilen materyalde ve araştırmada elbette temel amaç öğrencilerin Türk edebiyatının önemli isimlerini, dönemleri ve eserleri ile kavramasıdır. Ancak böylesine önemli bir sınav söz konusu olduğunda öğrencilerin bu materyalle ilgisinin ve motivasyon düzeyinin daha yüksek olacağı bilinciyle hareket edilmiştir.

Kayabaşı ve Karadağ (2021) Türk dili ve edebiyatı derslerinin işlenişine ilişkin öğretmen görüşlerine yer verdiği çalışmada; öğretmenlerin “programda uygulama çalışmalarına yeterince yer verilmemesi ve üniversite sınavı ile farklı yaklaşımlar sergilenmesi gibi durumların, programın derse olumsuz yansımaları olduğu” şeklindeki ifadelerini tespit etmiştir. Geliştirilen materyalin hem programın özel amacıyla hem de sınavda çıkmış sorularla ilişkilendirilmesinin Türk dili ve edebiyatı derslerine ve öğretmenlerine yardımcı olacağı ve katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada 2012- 2023 yılları arasında üniversiteye yerleştirme sınavlarında çıkmış edebi şahsiyetler ve bu şahsiyetlerin eserlerine ilişkin bilgilerin analiz edilmesi; bunun sonucunda tespit edilen şahsiyet ve eserlerin materyale dönüştürülmesi ve bu materyale ilişkin öğrenci, uygulayıcı ve öğretmen görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. 2012-2023 yılları arasında üniversiteye yerleştirme sınavlarında çıkmış edebi şahsiyetler ve bu şahsiyetlerin eserlerinin Türk edebiyatı dönemlerine göre dağılımı yıllara göre ne şekildedir?
2. Geliştirilen materyalin kullanımına ilişkin uygulayıcı (Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni) gözlemleri nelerdir?
3. Geliştirilen materyalin kullanımına ilişkin Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
4. Geliştirilen materyalin kullanımına ilişkin lise 11. ve 12. sınıfa devam eden öğrencilerin görüşleri nelerdir?

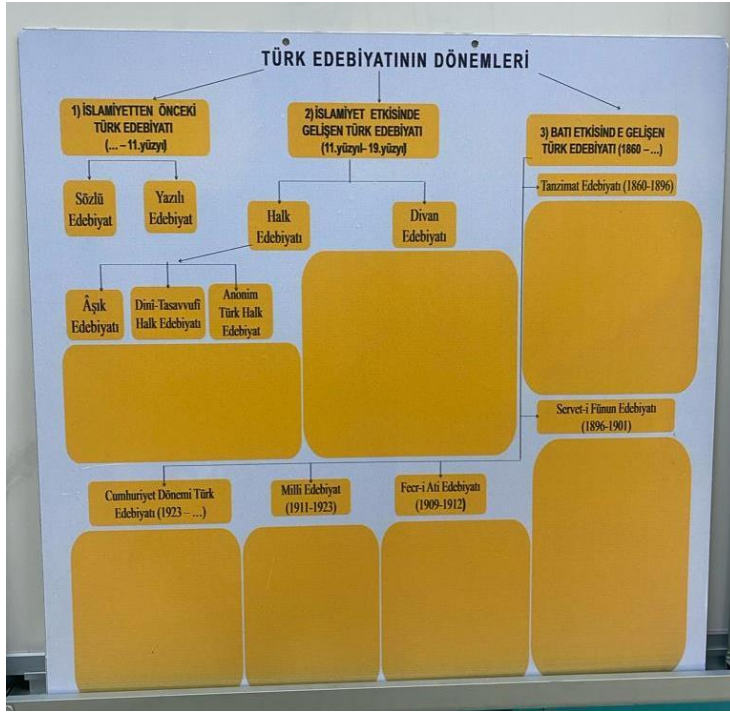
YÖNTEM

Bu çalışmada, üniversite sınavına girecek öğrencilere öğrenimde kolaylık sağlaması için öğrencilerin öğrenmekte zorluk çektiği düşünülen yazar-şair-eser konusunu kapsayan bir oyun geliştirmek hedeflenmiştir. Eğitici bir oyun olarak planlanan projenin tasarlama aşamasında araştırma

yöntemi olarak nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi deseni kullanılmıştır. Araştırmanın verilerini 2012-2023 yılları arasında yapılmış üniversiteye giriş sınavları oluşturmaktadır. Materyal hazırlanırken geçmiş yıllarda çıkmış soruların tercih edilmesinin nedeni daha önce herhangi bir sınavda çıkmış soruların benzerlerinin bir sonraki sınavlarda da çıkabilme olasılığıdır.

Öncelikle 2012-2023 yılları arasında sorulan sınav soruları ÖSYM'nin sitesinden arşivlenmiştir. Konu ile ilgili seçilen sorular incelenip cevapları teyit edildikten sonra yazar ve şairlerin eserleri, bulundukları edebiyat dönemleri, metinlerin türleri araştırılmıştır. Veriler araştırmacı tarafından oluşturulan excel veri toplama formuna yıl yıl işlenmiştir. Hangi yılda, hangi dönemden, hangi yazar-şair ve eser sorulduğu bilgisi, oluşturulan forma girilmiştir. Tablo oluşturulurken güvenilirlik çalışması için bilgilerin doğruluğu iki kez kontrol edilmiştir.

Verilerden yararlanarak oyun formunda bir materyal tasarlanmıştır. Materyal tasarlama sırasında oyunun verimli, öğretici, eğlenceli olmasına; sıkıcı ve gereksiz bilgi yüklemesinin olmamasına dikkat edilmiştir. Materyal, 4 farklı parça ya da parçalar grubundan oluşmaktadır. Aşağıdaki şekiller materyal parçalarını tanıtmaktadır:



Görsel 1

Türk Edebiyatı Dönemleri Zaman Haritası

Görsel 1, Türk edebiyatının dönemlerini ifade eden metal bir panodur. Metal olmasının nedeni mıknaatışlı olan diğer parçaların bu parçaya rahatlıkla tutturulabilmesidir. Zaman haritasının kullanılmasındaki en önemli amaç akılda kalıcılığı ve öğreticiliği arttırmak aynı zamanda da bütüncül resmi görenek zihinde bir şema oluşturmaya yardımcı olmaktır.



Görsel 2

Edebi Şahsiyetlerin Mıknaatıslı Magnetten Resim Örnekleri

Görsel 2, edebi şahsiyetlerin görsellerinin bulunduğu magnetlerdir. Resimlerin altlarındaki karekodlar okutulduğunda yazarın ismi okunmaktadır.



Görsel 3

Edebi Şahsiyetlerin Mıknaatıslı Magnetten Eser Örnekleri

Görsel 3, edebi şahsiyetlerin üniversite sınavlarında çıkmış metin örneklerinin yer aldığı magnetlerdir.



Görsel 4

Edebi Şahsiyetlerin Mıknatıslı Magnetten İsimleri

Görsel 4, edebi şahsiyetlerin isimlerinin yer aldığı mıknatıslı magnetlerdir. Karekod okutulduğunda edebi şahsiyetin hangi döneme ait olduğu bilgisi görünmektedir.

Görsel 2, 3 ve 4 mıknatıslı parçalardır. Görsel 2, 58 farklı edebi şahsiyetin resimlerini; Görsel 3, Görsel 2’de resimleri verilen şahsiyetlerin eserlerini; Görsel 4 ise edebi şahsiyetlerin isimlerini ifade etmektedir.

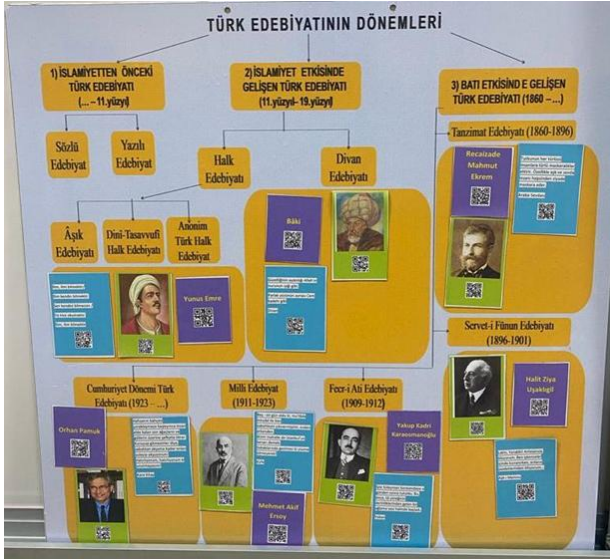
Eşleştirme şeklinde olan oyunda önce yazar-şairin resimlerinin ismiyle eşleştirilmesi; daha sonra eserle eşleştirilmesi beklenmektedir. Sonra da eşleştirilen yazar/şair-eser-isim üçlemesinin hangi döneme ait ise Görsel 1’deki Türk edebiyatı dönemleri zaman haritasında doğru yere yerleştirilmesi istenmektedir.



Görsel 5

Zaman Haritasından Bir Örnek

Görsel 5, yazar/şair-eser-isim üçlemesinin hangi döneme ait olduğuna dair Türk edebiyatı dönemleri zaman haritasında doğru yere yerleştirilmiş örneğini temsil etmektedir.

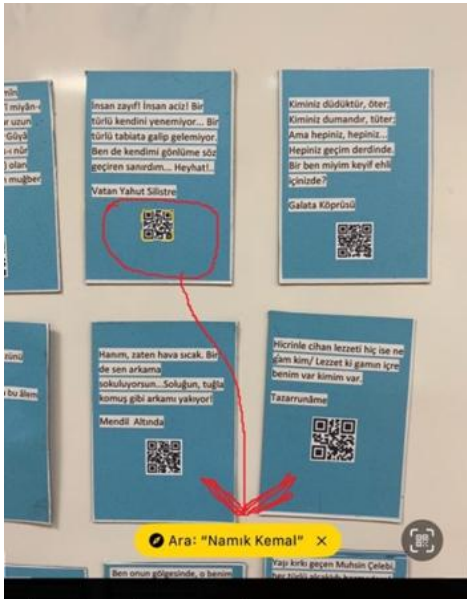
**Görsel 6**

Zaman Haritasına Yerleştirilmiş Eşleştirmeler

Görsel 6, zaman haritasına yerleştirilmiş eşleştirmelerin genel bir görünümüdür.

Oyunu oynayan öğrenciye kolaylık olması bakımından kartların üzerine karekodlar eklenmiş böylece öğrencilerin yanlışlarına bakmasını sağlamak amacıyla karekodlara cevap anahtarı niteliği kazandırılmıştır. Ayrıca teknolojinin verimli kullanılması bakımından da bir farkındalık oluşturmak istenmiştir.

Resimler yazar-şairlerin en bilindik ve en anlaşılır olanlarından seçilmiştir. Resimlerin altındaki karekodda resimdeki yazar-şairin ismi yer almaktadır. Edebi şahsiyetlerin isimlerinin yer aldığı kartlardaki karekodda dönemlere ait bilgiye yer verilmiştir. Eserlerin olduğu kartlar hazırlanırken sorulmuş ya da sorulabilecek en bilindik eserlere yer verilmiştir. Eserlerin altındaki karekodlarda ise eserin sahibinin adı verilmiştir. Eser, yazar ve dönemlere ait yanlışlık olmaması için kontroller sağlanmıştır. Görsel 7 ve 8 karekod okuma esnasındaki ekran görüntüsüdür:

**Görsel 7**

Eserin Hangi Yazara Ait Olduğu Bilgisi



Görsel 8

Görselin Hangi Şaire Ait Olduğu Bilgisi

Materyal parçaları rahatlıkla akıllı tahtaya tutturulabilmektedir. Aynı zamanda Türk edebiyatı dönemleri zaman haritası tahtaya çizilerek de akıllı tahta üzerinde materyal kullanılabilir. Bu bakımdan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin de rahatlıkla kullanabileceği bir materyal olduğu düşünülmektedir. Görsel 9, akıllı tahtada materyalin nasıl kullanılabileceğine ilişkin genel bir görünümü ifade etmektedir:



Görsel 9

Materyalin Akıllı Tahtada Kullanımı

Materyalin hazırlanmasının ardından 2 farklı okulda, 3 farklı şubede, 3 farklı Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni tarafından toplam 44 öğrenci ile uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar sonunda 3 uygulama öğretmeninden gözlemlerine ilişkin görüş alınmıştır. Bunun yanında materyali inceleyen toplam 6 TDE öğretmeninden görüş alınmıştır. Ayrıca 44 öğrenci için de (11 ve 12.sınıfa devam eden) 9 sorudan oluşan ve araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket hazırlanmış ve materyalin uygulanmasının ardından öğrencilerin anketleri doldurmaları istenmiştir. Anketten elde edilen likert tipli soruların analizinde yüzde hesaplama yapılmış ve grafiklerine bulgulara yer verilmiştir. Ayrıca açık uçlu sorulardan alınan örnek ifadeler de bulgulara değinilmiştir.

Aşağıdaki bağlantıdan ya da karekodu okutarak materyal tanıtım videosuna ulaşılabilir.

https://www.youtube.com/watch?v=_CvLg4dPnzY&t=12s



BULGULAR

Üniversite Sınavlarında Konu İle İlgili Çıkmış Soru Dağılımlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “2012-2023 yılları arasında üniversiteye yerleştirme sınavlarında çıkmış edebi şahsiyetler ve bu şahsiyetlerin eserlerine ilişkin yapıtların Türk Edebiyatı dönemlerine göre dağılımı yıllara göre ne şekildedir?” şeklindedir. Bulgular şöyledir:

Tablo 1

Üniversite Sınavlarında Konu İle İlgili Çıkmış Soru Dağılımları

Yıllar	Divan Edebiyatı	Halk Edebiyatı	Tanzimat Dönemi	Servet-i Fünun	Fecr-i Atı	Milli edebiyat	Cumhuriyet dönemi	Toplam Yazar
2023	Taşlıcalı Yahya, Şeyh Galip	Yunus Emre	İbrahim Şinasi	Hüseyin Cahit Yalçın			Mehmet Akif Ersoy, Haldun Taner, Orhan Seyfî Orhon	8
2022	Necati (Hüsrev-i Rûm), Nef'i					Enis Behiç	Ahmet Kutsi Tecer, Adalet Ağaoğlu	5
2021	Ahmet Paşa		Sami paşazade Sezai	Halit Ziya Uşaklıgil			Necip Fazıl Kısakürek, Reşat Nuri Güntekin	5
2020	Şeyhi, Bâki, Nâbi			Tevfik Fikret	Ahmet Haşim	Ziya Gökalp, Mehmet Emin Yurdakul		7
2019			Recaizade Mahmut Ekrem, Namık Kemal			Halide Edip Adıvar, Yakup Kadri Karaosmanoğlu	Reşat Nuri Güntekin, Memduh Şevket Esendal, Latife Tekin	7
2018			Nabizade Nazım	Hüseyin Rahmi Gürpınar		Yakup Kadri Karaosmanoğlu	Necati Cumali, Yahya Kemal Beyatlı, Sabahattin Ali, Memduh Şevket Esendal	7
2017			Recaizade Mahmut Ekrem, Abdülhak Hâmid Tarhan		Mehmet Fuat Köprülü	Halide Edip Adıvar	Abdülhak Şinasi, Orhan Pamuk, Orhan Veli Kanık, Fazıl Hüsnü Dağlarca, Cahit Sıtkı Tarancı, Faruk Nafiz Çamlıbel	10

2016	Nedim, Sinan Paşa, Ahmed Yesevî, Nâbi	Kara ca- oğla n	Muallim Naci			Ziya Gökalp	Faruk Nafiz Çamlıbel, Turgut Özakman, Rıfat İlgaz, Attila İlhan, Reşat Nuri Güntekin	12
2015				Halit Ziya Uşaklıgil			Behçet Necatigil	2
2014			Ziya Paşa	Tevfik Fikret			Ahmet Haşim, Rasim Özdenören	4
2012			Samipaşa- zade Sezai	Halit Ziya Uşaklıgil		Ömer Seyfettin	Peyami Safa, Sabahattin Ali, Yusuf Atılgan, Ahmet Hamdi Tanpınar	7
Toplam	12	2	10	7	2	9	32	74

Tablo 1'e göre en fazla sorunun Cumhuriyet Dönemi yazar-şair, eserlerinden sorulduğu görülmektedir. Bu durumu Cumhuriyet Dönemi'nin daha uzun sürmesine; son dönemde teknolojinin gelişimine ve yakın dönem olmasına bağlayabiliriz. Aynı dönemden farklı yıllarda aynı yazar-şairin sorulduğu görülmektedir. Cumhuriyet Dönemi yazarlardan en fazla 2017 yılında soru çıkmış olduğu görülmektedir. Bu dönemden en az altı yazar-şair ve eserine hâkim olunması gerektiği düşünülmektedir.

En fazla soru gelen ikinci dönem Divan Edebiyatı Dönemi'dir. Her ne kadar şair ve yazarların ezberlenmesi, eserlerin anlaşılmasındaki zorluklardan dolayı öğrencileri zorlayan bir dönem olduğu düşünülse de bu dönemde genel hatlarıyla aynı yazar-şairler üstünde durulduğu belirlenmiştir.

Divan Edebiyatı Dönemi'nden sonra en fazla soru gelen dönem Tanzimat Dönemi'dir. Bu dönem edebiyatının yeni yeni gelişmesi, bu dönemde batı tarzının etkisinin görülmesi gibi etkenler daha fazla yazar-şair bilgisi istenmesine sebep olmuş olabilir. Bu dönem yazar-şairlerinden ayıplarının farklı yıllarda da sorulduğu görülmektedir.

Çıkan soruların çözülmesi için bilinmesi gereken yazar-şair sayısının dördüncüsü Milli Edebiyat Dönemi'dir. Bu dönemde de bir yılda sorulmuş yazar-şairlerin farklı yıllarda yeniden sorulabildiği görülmektedir. Çıkan soru sayısı bakımından beşinci dönem Servet-i Fünun Dönemi'dir. Bu dönemde de daha önce sorulmuş yazarların bir başka yılın sınavında sorulduğu belirlenmiştir.

Sınavlarda sorularda en az çıkan iki dönemse Fecr-i Ati ve Halk Edebiyatı Dönemi'dir. Fecr-i Ati Dönemi'nin kısa sürmesi, Halk Edebiyatı'nın da sözlü edebiyat ürünlerinden olması soru sayısının azlığını etkilemiş olabilir. En fazla soru sorulan yazar/eser Reşat Nuri Güntekin (f=3) ve Halit Ziya Uşaklıgil (f=3) olarak belirlenmiştir. 2023 yılında beş edebiyat döneminden de soru gelmesi ve soru sayısının artış göstermesi de dikkat çekmektedir.

Yıllara göre soru sayısı dağılımı incelendiğinde bir tutarlılık görünmemektedir. Bu durum öğrencilerde endişeye ve derse karşı olumsuz tutuma neden olabilir. Bu nedenle eser/shahsiyet konusunda her yıl soru sayısında bir ortalamanın yakalanmasının iyi olabileceği düşünülmektedir.

Materyali Uygulayan Öğretmenlerin Gözlemlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Geliştirilen materyalin kullanımına ilişkin uygulayıcı gözlemleri nelerdir?” şeklindedir.

Uygulayıcılara materyal teslim edilirken materyali kendi sınıf deneyimlerine ve sınıfın düzeyine göre kullanmaları noktasında özgür oldukları belirtilmiştir. Bu sayede materyalin kullanışlılık durumunun da tespit edilebileceği düşünülmüştür. Uygulamayı toplam 3 öğretmen 3 farklı sınıfta gerçekleştirmiş ve deneyimlerini not etmiştir. Uygulayıcı gözlemlerine ilişkin bulgular şöyledir:

Uygulayıcı 1, 11. Sınıf öğrencileri ile dönem boyunca konulara yer yer değindiğini ve 11. Sınıflarla uygulayabileceğini belirtmiştir. Uygulamadan sonra sınıfın çok eğlendiğini ifade etmiştir. Sınıfı iki gruba ayırarak materyali sınıadığını ifade etmiştir: “Çok eğlendiler. Aslında bir ders ayırmıştım yazılı haftası olduğu için ama ikinci derste de devam etmek istedikleri konusunda ısrarcı olunca iki ders oynadık.

Uygulayıcı 1, materyalin karekod uygulamasının öğrencilerin ilgisini çektiğini belirtmiştir. Özellikle karekod uygulamasında öğrencilerin telefonlarını sınıf ortamında kullanabilme özgürlüğünün kendilerini mutlu ettiğini ifade etmiştir: “Normal şartlarda öğrencilerin telefonları okula girerken toplanıyor. Derse geçince gidip telefonlarınızı getirebilirsiniz dediğimde önce çok şaşırdılar sonra da çok mutlu oldular. Artık günümüzde telefon bizden bir organ gibi. Bizim için bile öyle onun için gençlere de bu konuda hak vermek zorunda kalıyor insan. Materyalin karekod uygulama özelliğini denedik önce birlikte. Zaten bu durum hemen cezbedi onları ve motivasyon sağladı.”

Uygulayıcı 2, 12. Sınıflarda uygulanmasının uygun olacağını belirterek öğrencilerin uygulama sırasında keyifli bir ders geçirdiklerini ifade etmiştir: “Çok eğlendiler ders boyunca. İşlenen konularda zaten, gerçekten eğlenceli bir pekiştirme görevi gördü.

Uygulayıcı 3, Türk Dili ve Edebiyatı gibi sözel derslerin daha çok materyal desteği gerektirdiğini uygulama sırasındaki gözlemleriyle şöyle ifade etmektedir: “Oyun ile öğrenmenin kalıcılığına her zaman inanmışımdır. Bu tarz materyaller aynı zamanda bilgiyi canlı tutuyor. Ben de bir ara tabu oyunu geliştirmiştim, onda da çok eğlenmişlerdi. Sözel dersler için ilgiyi artırıyor bu gibi materyaller. Her konudan sonra bu tarz materyaller geliştirilmelidir, diye düşünüyorum.”

Materyal ile İlgili TDE Öğretmenlerinin Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Geliştirilen materyalin kullanımına ilişkin Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?” şeklindedir. Toplam 6 öğretmene materyali inceleme fırsatı verilmiş, materyalin kullanımına ilişkin tanıtım videosu izlettirilmiş ve 3 soru yöneltmiştir. Bulgular şöyledir:

Materyalin Öğreticiliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlere yöneltilen ilk soru “Materyalin öğreticiliğine ilişkin görüşleriniz nelerdir?” şeklindedir.

Öğretmenlerin materyalle ilgili genel kanaatleri materyalin kullanışlı olduğu, somut ve kalıcı öğrenmeyi destekleyebileceği ve eğitime olumlu katkılarının olacağını düşünmektedir: “Hazırlanan materyal Türk Edebiyatı’nın önemli isim ve eserlerinin öğretimi adına kullanışlıdır. Pek çok ismin akılda kalmasına, ait olduğu dönemin öğrenilmesi adına faydalı bir somut veri olarak tasarlanmış.” “Başarılı bir inovatif bir çalışma olmuş. Eğitime katkısı olacağını düşünüyorum.”

Öğretmenler materyalin ders dışında da kullanımına uygun olduğunu belirtmişlerdir: “Şahsımca okul koridorlarında büyük bir okul panosu olarak tasarlanabilir. Teneffüslerde ve boş derslerde

öğrencilerin kendi aralarında keyifle vakit geçirecekleri bir pekiştireç olabilir.”

Öğretmenler görsellerle desteklenmesinin öğrenmeyi ilgi çekici hale getirdiğini ifade etmektedir: “Materyal öğrencilerin ilgilerini çekerek öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Öğrencileri hem görsel hem de bilişsel açıdan geliştirebilecek bir içeriğe sahiptir.

Öğretmenler materyalin eğlenerek öğrenme fırsatı sunduğunu düşünmektedir: “Eğlenceli ve öğretici bir yöntem.”

Materyaldeki Kaynakların Yeterlik Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlere yöneltilen ikinci soru “Oyunda geçen edebi şahsiyetlerin ve eserlerin yeterlilik düzeylerini değerlendirir misiniz?” şeklindedir.

Öğretmenler materyalde kullanılan yazar ve eser sayısını yeterli bulmakla birlikte, sınavlarda çıkan soru tiplerinin eklenmesiyle de materyalin zenginleştirilebileceğini belirtmektedir: “Bu materyalde bulunan şahsiyetlerin veya eserlerin ÖSYM sınavlarında sorulan sorularıyla desteklenirse öğrenmeye daha fazla katkıda bulunacağı kanaatindeyim. Bunun dışında şahsiyet ve eserler geniş bir bakış açısıyla ele alınmış, başarılı ve yeterlidir.”

Öğretmenler eser ve yazar sayısını yeterli bulmakla birlikte karekod uygulamasında daha fazla bilgiye yer verilebileceği ya da ipucu ifadelere yer verilebileceği önerisinde bulunmaktadır: “Karekod uygulamasında sanatçının hayatı ve edebî kişiliği olmalıdır diye düşünüyorum.” “Karekod kısmında daha fazla bilgiye yer verilebilirdi.”

Eser sayısının artırılabilirliğini düşünen öğretmenler de mevcuttur: “eserden sanatçıya, oradan döneme de ulaşmak güzel bir düşünce olmakla beraber, eser sayısı artırılabilir. Eserden seçilen ifadeler eseri daha net tanıtıcı cümleler (ipucu şeklinde) olabilir.

Materyalin Parçalarının Kullanışlılığına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlere yöneltilen üçüncü soru “Materyalin parçalarının kullanılabilirliğini değerlendirir misiniz?” şeklindedir.

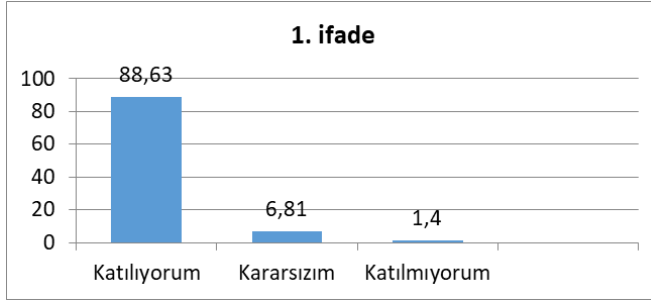
Genel olarak öğretmenler mıknatıslı parçaları kullanışlı bulmuştur. Görsellerle ve karekod uygulamasıyla desteklenmesini ilgi çekici bulmuştur: “Barkod güzel olmuş mıknatıs kullanımı materyali kullanışlı hale getirmiş.” “Yapılan materyal gayet kullanışlı ve görsel olarak ilgi çekicidir.”

Öğretmenler genel olarak Türk edebiyatı dönemleri zaman haritasının boyutlarını küçük bulmuştur: “Sadece getirilebilecek tek bir eleştiri olabilir. Materyalin boyutu biraz daha büyük olabilir.” “Tablo biraz daha büyük hazırlanabilirdi.” “Materyali sınıfta kullanacağımı düşünsem duvara pano tarzında tasarlanmış daha büyük olmasını ya da tekerlekli ayaklı pano gibi taşınabilir olmasını önerirdim.”

Geliştirilen Materyalin Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Öğrencilere 8 ifade sunulmuş ve görüşe katılıp katılmadıklarının işaretlenmesi istenmiştir. 1.ifadenin bulguları şöyledir:

Oynadığım oyunda yer alan şair yazar ve eserleri çözdüğüm denemelerde, testlerde gördüm.

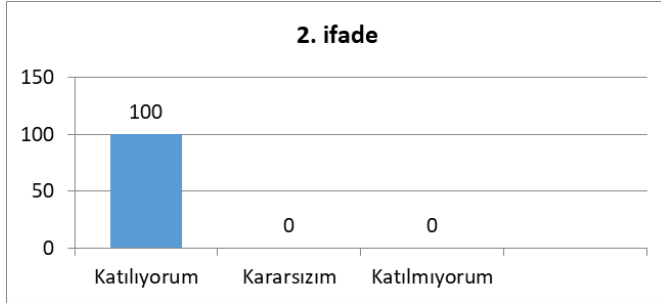


Şekil 1

Öğrencilerin Oyunda Yer Alan Sorularla Karşılaşma Yüzdeleri

Şekil 1'e göre ankete katılan öğrencilerin yüzde 88,63'ü şair/yazar ve eserleri ile daha önce çeşitli sorularda karşılaşmışken yüzde 6,8'i görüp görmediği konusunda kararsızdılar. Yüzde 1,4'ü oyunda yer alan şair, yazar ve eserlere daha önce deneme ve testlerde rastlamamıştır.

Hazırlanan oyunun Türk Dili ve Edebiyatı dersine katkısı olduğunu düşünüyorum.

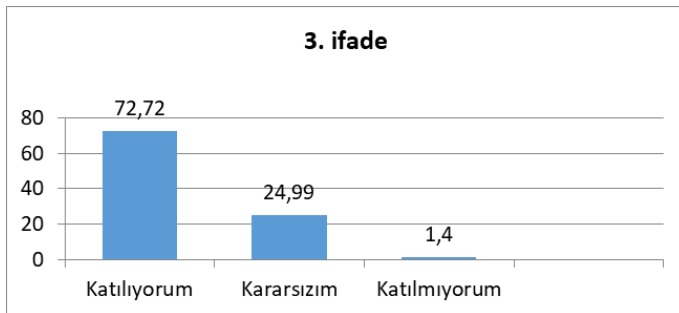


Şekil 2

Oyunun Derse Katkısına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Şekil 2'ye göre öğrencilerin tamamı hazırlanan oyunun Türk Dili Edebiyatı dersine katkısı olduğunu düşünmektedir.

Oyundaki Türk edebiyatı dönemleri zaman haritasının (metal tabla) Türk edebiyatının dönemlerini ayırt etmekte yardımcı olduğunu düşünüyorum.

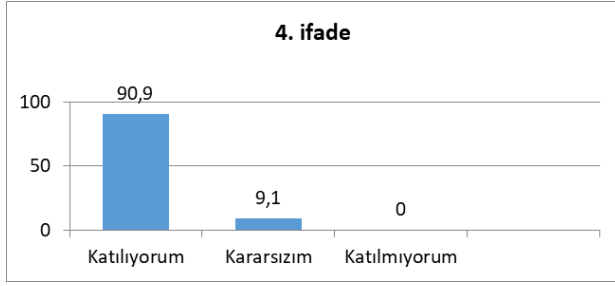


Şekil 3

Zaman Haritası Hakkında Öğrenci Görüşleri

Şekil 3'e göre öğrenciler arasında metalden hazırlanan Türk edebiyatı dönemleri zaman haritasının dönemleri ayırt etmede yardımcı olacağını düşünen kişi yüzdesi 72,72'dir ki bu büyük oran haritanın amaca hizmet ettiğini göstermektedir.

Oyunun, edebiyat öğretmenlerinin işine yarayabilecek bir materyal olacağını düşünüyorum.

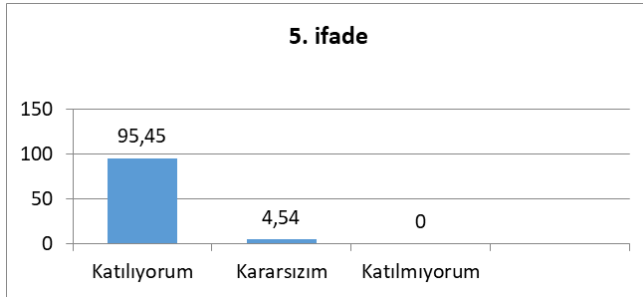


Şekil 4

Oyunun Öğretmenler İçin Faydası Konusunda Öğrenci Görüşleri

Şekil 4'e göre katılımcıların çoğunluğu (% 90,9) hazırlanan oyunu öğretmenlerin işine yarayacak bir materyal olarak görmektedir.

Oyunun eğlenerek öğretmeye yardımcı olabileceğini düşünüyorum.

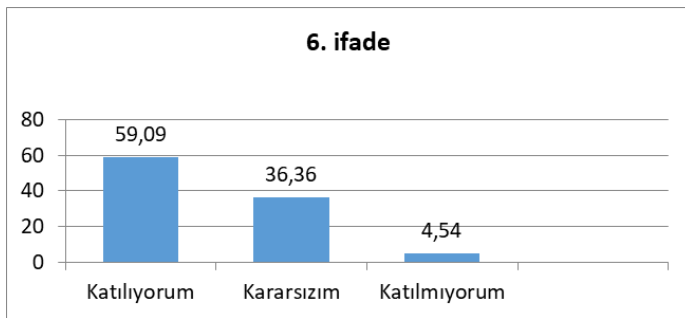


Şekil 5

Oyunun Eğlenerek Öğretmeye Katkısına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Şekil 5'e göre öğrencilerin çoğu (%95,45) hazırlanan oyunun eğlenerek öğretmeye yardımcı olduğunu düşünmektedir. Oyunun eğlenerek öğretmeye yardımcı olmadığını düşünen katılımcı bulunmamaktadır. Bu durum projenin amacına ulaştığı yönünde bir bulgudur.

Edebi şahsiyetlerin resimlerinin de verilmesinin akılda kalıcılığa katkı sağladığını düşünüyorum.

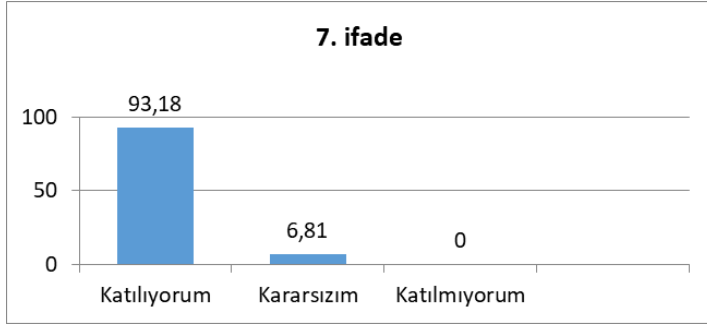


Şekil 6

Edebi Şahsiyetlerin Resimlerinin Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Şekil 6'ya göre katılımcıların yarısından fazlası (%59,09) edebi şahsiyetlerin görsellerin kullanımının akılda kalıcılığa katkı sağladığını düşünmüştür. %36,36 kararsızken, %4,54 buna katılmamaktadır.

Oyun sayesinde bilmediğim şahsiyetleri öğrenebilirim.

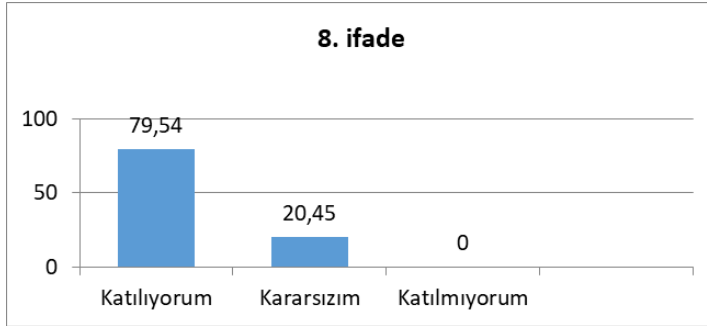


Şekil 7

Öğrencilerin Materyalle Edebi Şahsiyetleri Öğrenebilme Durumları

Şekil 7'ye göre katılımcıların çoğunluğu (%93,18) materyalde yer verilen yazar ve şairleri oyun sayesinde öğrenilebileceğini düşünmektedir. Katılmadığını ifade eden kimseye rastlanmamıştır.

Materyalin çoğaltılarak sınıf ortamlarında, koridorlarda bulunması gerektiğini düşünüyorum.



Şekil 8

Materyalin Çoğaltılması Konusunda Öğrenci Görüşleri

Şekil 8'e göre katılımcıların %79,54'ü materyalin koridor ve sınıflarda bulunması gerektiğini düşünürken %20,45'i bu konuda kararsızdır.

Öğrenci görüşlerinde son olarak eklemek istedikleri ifadeler varsa yazmaları istenmiştir. Bu bölümde öğrenciler genel olarak beğenilerini ve eğlenerek öğrendiklerini ifade etmişlerdir. “Öğrenmek bu şekilde eğlenceli oluyor. Bu şekildeki eğlenceli oyunlarla kendimizi geliştirebiliriz. Çok hoşuma gitti.” “Bence kişinin kendini geliştirebilmesi için faydalı, eğlenceli bir aktivite olmuş.” “Çok beğenerek oynayıp öğrendik.”

Bir öğrenci karekod uygulamasının kullanılmadığı durumlarda mıknatıslı magnetlerin arkasında bilgiler bulunması gerektiği önerisinde bulunmuştur. “Karekod uygulaması okulda kullanımı zorlaştırabilir bu nedenle bilgiler arkada bulunmalı. Ayrıca arkada dönemleri belli edecek şekillerde bulunursa öğretmenler konuyu anlattıkça bölerek anlatması kolay olur.”

TARTIŞMA

Erdem'e göre (2017) öğretim programıyla üniversiteye giriş sınavı içerik bakımından uyuşsa da hedefler bakımından birbiriyle örtüşmediği için Türk dili ve edebiyatı öğretimi istenilen başarıya ulaşamayacak ve bunun sonucunda da öğrencilerde okula aidiyet oluşturmayacaktır. Geliştirilen materyalin üniversite sınav sorularında çıkmış olmasının öğrencilerde bu anlamda ilgi uyandırdığı ve materyale karşı aidiyet hissettiği söylenebilir.

Öğrenciler hazırlanan oyunun eğlenerek öğretmeye yardımcı olduğunu düşünmektedir. Oyunun eğlenerek öğretmeye yardımcı olmadığını düşünen katılımcı bulunmamaktadır. Bu durum materyalin

amacına ulaştığı sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Temizkan (2010) öğrenci merkezli yöntemlerin öğrenilenleri daha kalıcı hale getirdiğini ve dersi daha eğlenceli hâle getirdiğini bu bakımından da etkili olduğunu düşünmektedir. Aktif öğrenme ortamlarında merkezde yer alan öğrencilerin, karşılaştıkları sorunlara farklı ve yaratıcı çözümler üretebileceğini, grupla çalışma becerisi edinebileceğini ve çeşitli araştırma yöntemleri kullanma becerisi kazanabileceğini ifade etmektedir (Temizkan, 2010).

Katılımcıların yarısından fazlası edebi şahsiyetlerin görsellerin kullanımının akılda kalıcılığa katkı sağladığını düşünmektedir. Altınok (2011) lise öğrencileri ile yürüttüğü edebiyat öğretiminde görsel/işitsel materyallerin ders tutumuna etkisini araştırmıştır. Deney grubu öğrencilerinin derse karşı olumlu tutum geliştirdiğini ve görsel materyal kullanımının anlamlı farkını ortaya koymuştur. Bu anlamda araştırmalar örtüşmektedir denebilir.

SONUÇ

2012/2023 yılları arasında üniversite sınavlarında çıkmış soruların analizine göre en fazla soru Cumhuriyet Dönemi yazar-şair, eserlerinden sorulmuştur. Aynı dönemden farklı yıllarda aynı yazar-şairlerden soru gelmektedir. Cumhuriyet Dönemi yazarlarından en fazla 2017 yılında soru çıkmıştır. Bu dönemden en az altı yazar-şair ve eserine hâkim olunması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. En fazla soru gelen ikinci dönem Divan Edebiyatı Dönemi'dir. Her ne kadar şair ve yazarların ezberlenmesi, eserlerin anlaşılmasındaki zorluklardan dolayı öğrencileri zorlayan bir dönem olduğu düşünülse de bu dönemde genel hatlarıyla aynı yazar-şairler üstünde durulduğu belirlenmiştir. Divan Edebiyatı Dönemi'nden sonra en fazla soru gelen dönem Tanzimat Dönemi'dir. Bu dönem edebiyatının yeni yeni gelişmesi, bu dönemde batı tarzının etkisinin görülmesi gibi etkenler daha fazla yazar-şair bilgisi istenmesine sebep olmuş olabilir. Bu dönem yazar-şairlerinden aynılarının farklı yıllarda da sorulduğu görülmektedir. Sınavlarda sorularda en az çıkan iki dönemse Fecr-i Ati ve Halk Edebiyatı Dönemi'dir. Fecri Ati Dönemi'nin kısa sürmesi, Halk Edebiyatı'nın da sözlü edebiyat ürünlerinden olması soru sayısının azlığını etkilemiş olabilir. En fazla soru sorulan yazar/eser Reşat Nuri Güntekin ve Halit Ziya Uşaklıgil'dir. 2023 yılında beş edebiyat döneminden de soru gelmesi ve soru sayısının artış göstermesi konunun önem kazandığının göstergesidir. Bu nedenle de materyalin gerekliliğinin önemi artmaktadır. Hemen hemen her dönemde sorulan yazar-şair ve eserlerin başka yıllar da tekrardan sorulduğu görülmüştür bu da hazırlanan materyalin faydasını ortaya çıkarmaktadır. Yıllara göre soru sayısı dağılımı incelendiğinde bir tutarlılık görünmemektedir. Bu durum öğrencilerde endişeye ve derse karşı olumsuz tutuma neden olabilir. Bu nedenle eser/şahsiyet konusunda her yıl soru sayısında bir ortalamanın yakalanmasının iyi olabileceği düşünülmektedir.

Materyali sınıflarında uygulayan öğretmenler, uygulamadan sonra sınıfın çok eğlendiğini, derse ilgiyi ve motivasyonu artırdığını Türk Dili ve Edebiyatı gibi sözel derslerin daha çok materyal desteği gerektirdiğini ifade etmiştir. Uygulayıcılar materyalin karekod uygulamasının öğrencilerin ilgisini çektiğini, öğrencilerin telefonlarını sınıf ortamında kullanabilme özgürlüğünün kendilerini mutlu ettiğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin materyalle ilgili genel kanaatleri materyalin kullanışlı olduğu, somut ve kalıcı öğrenmeyi destekleyebileceği, görsellerle desteklenmesinin öğrenmeyi ilgi çekici hale getirdiği ve eğitime olumlu katkılarının olacağı yönündedir. Öğretmenler materyalin ders dışında da kullanımına uygun olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler eser ve yazar sayısını yeterli bulmakla birlikte karekod uygulamasında daha fazla bilgiye yer verilebileceği ya da ipucu ifadelere yer verilebileceği önerisinde bulunmaktadır. Ayrıca sınavlarda çıkan soru tiplerinin eklenmesiyle de materyalin zenginleştirilebileceğini belirtmişlerdir. Genel olarak öğretmenler mıknaatıslı parçaları kullanışlı bulmuştur sadece Türk edebiyatı dönemleri zaman haritasının boyutlarını küçük bulmuşlardır.

Materyali deneyimleyen öğrencilerin çoğu şair/yazar ve eserleri ile daha önce çeşitli sorularda karşılaşmıştır. Öğrencilerin tamamı hazırlanan oyunun Türk Dili Edebiyatı dersine katkısı olduğunu düşünmektedir. Metalden hazırlanan Türk Edebiyatı dönemleri zaman haritasının dönemleri ayırt etmede yardımcı olacağını düşünmektedir. Katılımcıların çoğunluğu hazırlanan oyunu öğretmenlerin işine yarayacak bir materyal olarak görmektedir.

Öğrenciler materyalde yer verilen yazar ve şairleri oyun sayesinde öğrenebileceğini düşünmektedir. Öğrenciler materyalin koridor ve sınıflarda bulunması gerektiğini düşünmektedir.

Öğrenci görüşlerinde genel olarak katılımcılar beğenilerini ve eğlenerek öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Bir öğrenci karekod uygulamasının kullanılmadığı durumlarda mıknatıslı magnetlerin arkasında bilgiler bulunması gerektiği önerisinde bulunmuştur. Öğretmenlerin ve öğrencilerin zaman haritasının büyüklüğü ve magnetlerin arkasında da bilgilerin bulunması gerektiği yönündeki önerileri dikkate alınarak bu konuda güncelleme çalışmaları yürütülmektedir. Bunun yanı sıra materyalin yeni yazar/şair/eser magnetleri ile güncellenebilir ve yenilenebilir bir materyal olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

ÖNERİLER

Materyalin derse ilgi, başarı, tutum ve motivasyona etkisini araştıran deneysel çalışmalar yapılabilir. Materyalin parçalarının dijital ortama taşınması sağlanarak sürükle-bırak uygulaması ile dijital oyuna dönüştürülebilir. Mobil uygulamaya uyumlu hale getirilebilir. Bu uygulamaların Eba, morpa kampüs gibi çeşitli eğitsel sitelerde öğretmenler için materyal olarak sunulması konusunda gerekli kurumlarla iletişime geçilebilir.

Öğrencinin yazar/şairin birden fazla eserini öğrenebilmesi için şair ve yazarların eserleri çeşitlenebilir. Oyunun öğrenmeye katkısı sonucuna ulaşıldığından edebiyatın farklı konularında da üretilebilir.

Kartlar tahta gibi bir malzemeden yapboz formunda da hazırlanabilir. Karekodda yazar/şair ve eserler hakkında daha fazla bilgiye (sanatçının özel hayatı, edebi görüşü, kişiliği, eserin ölçüsü, türü) yer verilebilir. Materyalde yer alan şahsiyetlerin veya eserlerin geçtiği ÖSYM sorularına da yer verilerek desteklenirse öğrenmeye daha fazla katkısı olabilir.

Etik Beyan

Bu çalışma birinci yazarın danışmanlığında hazırlanmış ve ikinci yazar tarafından TÜBİTAK 2204-A Lise Öğrencileri Araştırma Projeleri Yarışmasına 2024 yılı çağrı duyurusu kapsamında başvurusu yapılmıştır.

Bu makale, UPUES 2024 Sempozyumu'nda sözlü olarak sunulan ancak tam metni yayımlanmayan “Türk edebiyatı dönemleri, eserleri ve şahsiyetlerinin öğretimi üzerine bir materyal çalışması” adlı bildirinin içeriği geliştirilerek ve kısmen değiştirilerek üretilmiştir.

Etik Kurul Onayı

Bu çalışma birinci yazarın danışmanlığında hazırlanmış ve ikinci yazar tarafından TÜBİTAK 2204-A Lise Öğrencileri Araştırma Projeleri Yarışmasına 2024 yılı çağrı duyurusu kapsamında başvurusu yapılmıştır. Belirtilen tarihlerde yarışma için etik kurul izni şartı gerekmemektedir; MEM'den izin almak yeterlidir. Araştırma Kırıkkale İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 05.12.2023 tarihli E-12774561-604.02-91263865 sayılı valilik onayı izni ile gerçekleştirilmiştir.

Yazar Katkıları

Araştırma Tasarımı Yazar 1 (%60) – Yazar 2 (%40)

Veri Toplama Yazar 1 (%60) – Yazar 2 (%40)

Araştırma - Veri Analizi - Doğrulama Yazar 1 (%70) – Yazar 2 (%30)

Makalenin Yazımı Yazar 1 (%80) – Yazar 2 (%20)

Metnin Tashihi ve Geliştirilmesi Yazar 1 (%80) – Yazar 2 (%20)

Finansman

Araştırmada finansal destek yoktur.

Çıkar Çatışması

Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları (SDG)

Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları: Desteklemiyor.

REFERANSLAR

- Alkan, C. (2005). Eğitim teknolojisi. Anı Yayıncılık.
- Altınok, Ş. (2011). Orta öğretim 9. Sınıf öğrencelerine şiir okuma zevki kazandırılmasında görsel işitsel materyal kullanımının rolü (Mamak ilçesi örneği) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Balcı, V. (2002). Liselerde Türk dili ve edebiyatı öğretiminin değerlendirmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Eskişehir Anadolu Üniversitesi.
- Bergson, H. (1986). Yaratıcı Tekamül. (Ş. Tunç, Çev.). Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı Yayınları.
- Çelik, T. (2018). Dil ve edebiyat öğretimi. Anı Yayıncılık.
- Çetin, İ. (2015). Türk dili ve edebiyatı öğretiminin tarihsel gelişimi. İ. Çetin (Ed.), Dil ve edebiyat öğretim yöntemleri (2. Baskı, ss.1-22) içinde. Nobel Yayınları.
- Çiftçi, M. (2003). Dil ve edebiyat öğretiminde zaman haritası. TÜBAR-XIII, Bahar.
- Demir, S. (2016). Türkiye’deki Edebiyat Eğitimi Üzerine Bir Değerlendirme. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13(33), 48-68.
- Erdem, C. (2017). Türk dili ve edebiyatı öğretimi uygulamaları üzerine bazı tespitler. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 50(1), 99-126.
- Eren, B. ve Veyis, F. (2023). Öğretmen ve öğrencilerin gözünden Türk dili ve edebiyatı derslerinde öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerin kullanımı. Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, 15(29), 650-671.
- Kayabaşı, B. ve Karadağ, N. (2021). Türk dili ve edebiyatı derslerinin işlenişine ilişkin öğretmen görüşleri. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 10(3), 1105-1123.
- Kavcar, C. (1993). Edebiyat ve eğitim. Anı Yayıncılık.
- MEB (2018). Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı dersi (9, 10, 11, 12. Sınıflar) Öğretim Programı. MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Okan, K. (1983). Eğitim teknolojisi. Emel Matbaacılık.
- Özbay, M. (2002). Kültür aktarımı açısından Türkçe öğretimi. Türk Dili, 602(2), 12-120.
- Özdemir, E. (1991). Dil ve edebiyat öğretiminde yeni yönelimler, Türk dili ve edebiyatı öğretimi. B. Özer (Ed.). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
- Sarıca, R. (2019). 2017-2018 eğitim-öğretim yılında değiştirilen üniversite giriş sınav sisteminin ortaöğretim 12. Sınıf öğrencilerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi, 8 (Ek Sayı 1), 822-846.
- TDK (2015). Genel Açıklamalı Sözlük. TDK Yayınları.
- Temizkan, M. (2010). Öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımına göre düzenlenen Türk dili II dersinin konuşma becerisine yönelik tutumlarına etkisi. MEB, 40(187), 86-103.
- Yazar, İ. (2014). Yapılandırmacı yaklaşımla Türk dili ve edebiyatı öğretiminde öğretim teknolojileri ve materyal tasarımının önemi. Yeni Türkiye, 1151-1156.

Yekrek, E. (2023). Türkçe (TYT-2023) ve Türk Dili ve Edebiyatı (AYT-2023) Sorularının Değerlendirilmesi. <https://edebiyatsultani.com/turkce-tyt-2023-ve-turk-dili-ve-edebiyati-ayt-2023-sorularinin-degerlendirilmesi/>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: It is aimed to analyze the information about literary figures and their works that appeared in university placement exams between 2012-2023; to transform the identified figures and works into material and to obtain the opinions of students, practitioners and teachers about this material.

Method: The research method is the document review pattern, which is one of the qualitative research methods. The research data are the exam questions asked between 2012-2023. After the selected questions related to the subject were examined and the answers were confirmed, the works of the writers and poets and the literary periods they were in were researched. The data was entered into the Excel data collection form created by the researcher year by year. In the matching game, it is first asked to match the pictures of the writer-poet with their names and works and then to place the matched writer/poet-work-name trilogy in the correct place on the Turkish literature period time map according to the period it belongs to. QR codes were added under the magnetic magnets, thus the QR codes became an answer key.

Findings: Teachers who applied the material in their classes stated that the class had a lot of fun during the application and that it increased interest and motivation in the lesson. All of the students think that the prepared game contributes to the Turkish Language and Literature course. Students and teachers think that the Turkish Literature periods time map prepared from metal will help distinguish the periods.

Discussion: Students and teachers think that the prepared game helps teaching while having fun. Taking into account the suggestions of teachers and students regarding the size of the time map and the need for information on the back of the magnets, update studies are being carried out on this subject.

Conclusion: It has been concluded that the material is a material that can be updated and renewed with new author/poet/work magnets. The following suggestions can be made based on the results: Experimental studies can be conducted to investigate the effect of the material on interest, success, attitude and motivation in the lesson.

Recommendation: The game can be prepared in the form of a puzzle from a material such as wood and can be produced on different topics of literature. The pieces of the material can be transferred to the digital environment and placed on the time map with the drag-and-drop application.